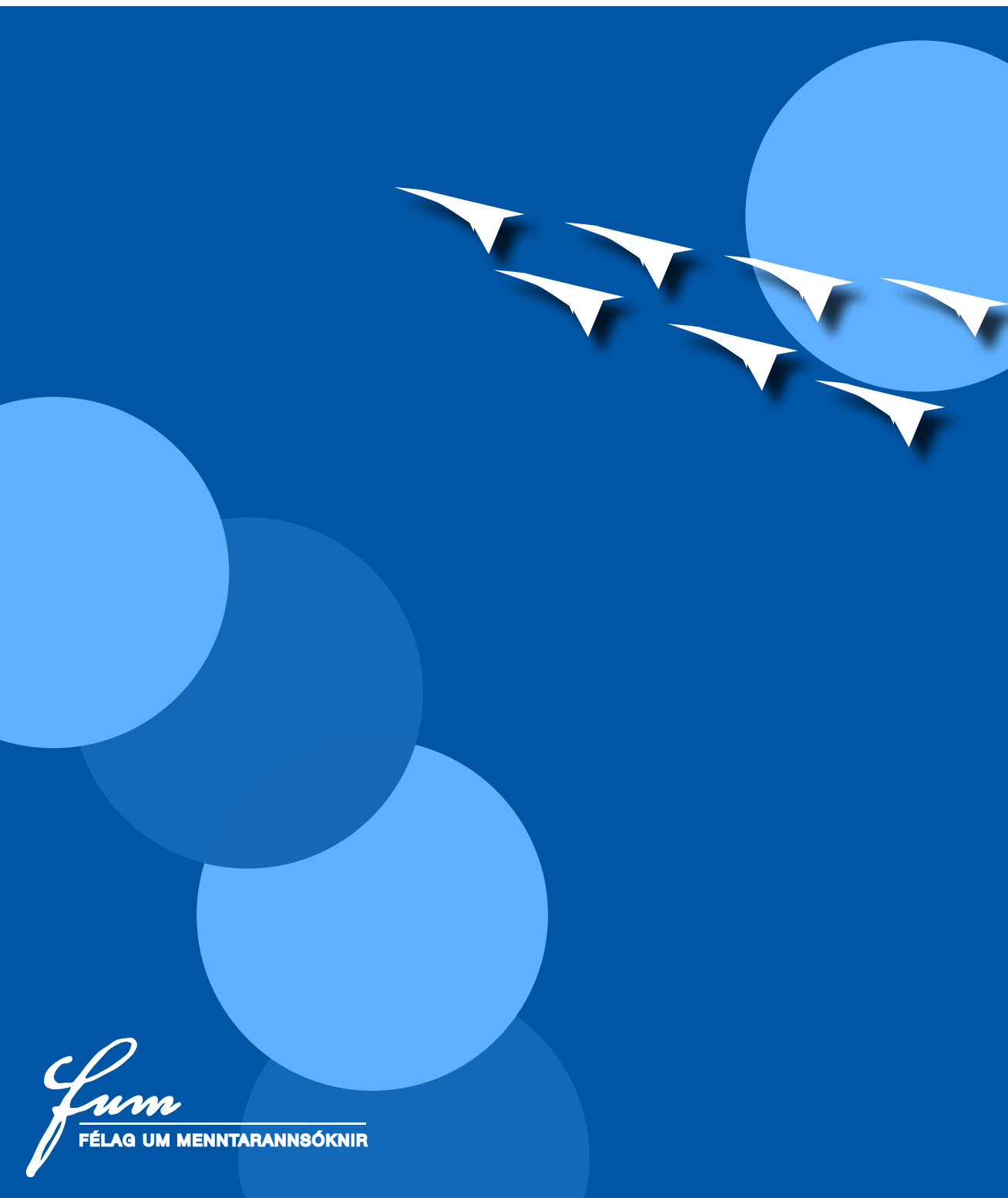


TÍMARIT UM
MENNTARANNSÓKNIR



Til greinarhöfunda

1. Tímarit um menntarannsóknir er vettvangur fyrir fræðilega umræðu um menntarannsóknir á Íslandi. Þær kröfur eru gerðar til greinarhöfunda að þeir lúti viðteknum venjum um fræðilega framsetningu efnis og vísindaleg vinnubrögð. Áhersla er lögð á að öll fræðiheiti séu á íslensku og að málfar og framsetning efnis sé samkvæmt íslenskum málvenjum.
2. Öllum er heimilt að senda efni í ritið. Allt efni sem tengist menntun og rannsóknum á menntamálum með einum eða öðrum hætti metur ritnefnd og skoðar með tilliti til útgáfu.
3. Greinum sem ekki standast kröfur um framsetningu og efnistöð hafnar ritnefnd hvort sem um er að ræða innsendar greinar eða greinar sem fólki hefur verið boðið að skrifa í blaðið. Ritnefnd áskilur sér einnig rétt til að breyta orðalagi eða stafsetningu ef nauðsyn krefur við lokafrágang ritsins.
4. Ákvörðun um birtingu greina byggist á faglegri umsögn a.m.k. tveggja ritryna um gæði rannsókna eða fræðilegrar greinar og viðbrögðum höfundar við athugasemdum. Allt innsent efni fær faglega umsögn og athugasemdir tveggja aðila sem ritnefnd treystir til verksins. Umsögn fylgir jafnframt ákvörðun um birtingu eða synjun. Í vissum tilvikum getur grein verið samþykkt með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum. Eftir að greinarhöfundur hefur brugðist við athugasemdum er grein hans lesin yfir að nýju og honum sendar nýjar ábendingar, fyrri ábendingar ítrekaðar eða hann látinn vita að grein hans sé endanlega samþykkt með áorðnum breytingum.
5. Skilafrestur efnis í tímaritið er 1. júlí ár hvert. Handrit sendist beint til ritstjóra. Netfang: rfo@namsmat.is

Framsetning efnis

1. Meginregla er að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku.
2. Miða skal við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum. Almennar reglur um framsetningu má finna, t.d. í Handbók Sálfæðiritisins, Gagnfræðakveri handa háskólanemum frá Háskóla Íslands og fleiri ritum. Miðað er við APA í framsetningu efnis, tilvitnana, tilvísana og heimildaskrár. Auk útdráttar á íslensku og ensku er nauðsynlegt að höfundar gefi til kynna í handriti hvar þeir vilja að töflur og myndir séu staðsettar í texta. Sérstök athygli er vakin á því að vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírnarnafni þeirra.
3. Ætlast er til þess að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.
4. Myndum sem höfundar vilja birta í greinum sínum skal skila án texta. Sá texti sem höfundur vill að standi við mynd, ásamt númeri myndar, fylgi myndinni.
5. Stafabil í texta eiga aldrei að vera fleiri en eitt. Þegar þau þurfa að vera fleiri (t.d. við töflugerð) skal nota dálklykil á lykilorði.
6. Eftir að grein hefur verið samþykkt til birtingar og höfundur hefur brugðist við faglegum ábendingum skal senda ritstjóra eitt eintak af greininni. Allar greinar skal senda til ritstjóra í tölvutæku formi, unnar í algengu ritvinnsluforriti þannig að tryggt sé að ritstjórn geti skoðað og meðhöndlað allt efnið.
7. Greinarhöfundar fá senda próförk til leiðréttingar af uppsettum greinum og frágengnum til birtingar.
8. Höfundar efnis fá 20 sérprent af greinum sínum.
9. Nánari upplýsingar má finna á heimasíðu Félags um menntarannsóknir (<http://www.fum.is>).

TÍMARIT UM
MENNTARANNSÓKNIR

2. ÁRGANGUR 2005

Tímarit um menntarannsóknir er gefið út einu sinni á ári. Áskrift að tímaritinu er hægt að panta á vefsíðu Félags um menntarannsóknir, <http://www.fum.is>. Tilkynningum áskrifenda um breytt heimilisföng er hægt að koma áleiðis eftir sömu leiðum.

Efni þessa tímarits má ekki afrita með neinum hætti, svo sem ljósmyndun, ljósritun, prentun, hljóðritun eða á annan sambærilegan hátt, að hluta eða í heild, án skriflegs leyfis höfunda og útgefanda.

Tímarit um menntarannsóknir

© Félag um menntarannsóknir, Háskóla Íslands, Odda v/Sturlugötu, 101 Reykjavík.

ISSN 1670-5548

Tímarit um menntarannsóknir
2. árgangur 2005.

Ritstjóri: Ragnar F. Ólafsson (rfo@namsmat.is).
Aðrir í ritstjórn: Anna Þóra Baldursdóttir, Gretar L. Marinósson,
Hafdís Ingvarsdóttir, Jón Torfi Jónasson og Kristín Jónsdóttir.

Efnisyfirlit

Frá ritstjóra	6
Gretar L. Marinósson	
Pistillinn: Menntarannsóknir og hlutverk TUM	7
Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal	
Brothvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn	11
Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir	
Hvaða þættir ráða mestu um hvernig gengur að innleiða aðferðir við sjálfsmat í grunnskólum?	25
Ásta Bjarnadóttir	
Gildi stúdentsprófseinkunnar og hugrænnar getu í forspá um árangur í háskólanámi	41
Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir	
Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann?	53
Sigurgrímur Skúlason	
Hvernig mæla á hugsmíðar með erlendum mælitækjum: Pýðing og staðfærsla á spurningalistum og prófum	69
Um höfunda	82
About the authors	83

Frá ritstjóra

Annað tölublað Tímarits um menntarannsóknir (TUM) er nú komið út. Í tímaritinu er vikið að málum sem eru ofarlega á baugi í umræðu um menntamál í samræmi við það markmið tímaritsins að vera fræðilegt framlag til þjóðfélagsumræðu um menntamál.

Gretar L. Marinósson setur í pistli sínum fram hugleiðingar um hvaða hlutverki Tímarit um menntarannsóknir eigi að gegna í umræðu um menntarannsóknir á Íslandi. Í greinunum er svo komið víða við - frá leikskóla til háskólastigs - og ólíkri aðferðafræði er beitt. Í grein Sigrúnar Aðalbjarnardóttur og Kristjönu Stellu Blöndal er fjallað um brotthvarf úr framhaldsskóla og sýnt hvernig ákveðnar uppeldisaðferðir tengjast því. Börkur Hansen og félagar fjalla um það hvernig gengið hefur að innleiða lögbundið sjálfsmat í skólum. Þau leita skýringa á því hvers vegna sumum skólum gengur betur en öðrum að temja sér þessar starfsvenjur. Ásta Bjarnadóttir bendir á gildi þess að leggja fyrir stutt próf til þess að spá fyrir um árangur í háskólanámi og til þess að velja nemendur inn í háskóla. Sýn leikskólastjóra á leikskólann sjálfan er viðfangsefni Jóhönnu Einarsdóttur og Kristínar Karlsdóttur, en þær byggja á fjölda viðtala nemenda í Kennaraháskóla Íslands við leikskólastjóra. Sigurgrímur Skúlason tekur fyrir mikilvægt aðferðafræðilegt efni, þ.e. þýðingu og staðfærslu á erlendum spurningalistum. Erlend mælitæki eru oft fengin að láni við rannsóknir hér á landi og Sigurgrímur lýsir verkþáttum sem myndu afstýra göllum sem geta hrjád þýdd mælitæki.

Til þess að draga fram hagnýtt gildi tímaritsins höfum við í samráði við höfunda tekið saman stuttar klausur um hagnýtt gildi greinanna og birtum þær fyrir neðan útdrátt á titilsíðu greinar. Þetta er tilraun og gott væri að heyra frá lesendum hvernig þeim líkar hún.

Ritinu barst mikið efni og talsvert af efni er í vinnslu fyrir næsta tölublað. Ákveðið hefur verið að flýta skiladegi innsends efnis og miða við 1. júlí ár hvert svo að ritstjórn hafi rýmri tíma til þess að ganga frá tímaritinu í samvinnu við höfunda.

Ritstjórnin vill þakka ritrýnum fyrir sitt framlag. Einnig vill undirritaður þakka Amalíu Björnsdóttur, Friðriki H. Jónssyni og Námsmatsstofnun fyrir aðstoð við útgáfu tímaritsins.

Ragnar F. Ólafsson

Pistillinn

Menntarannsóknir og hlutverk TUM

Gretar L. Marinósson
Kennaraháskóla Íslands

Tímarit um menntarannsóknir (TUM) sem gefið er út af Félagi um menntarannsóknir (FUM) er að slíta barnsskónum með öðru tölublaði sínu. Ritstjórn TUM hefur mótað þá stefnu fyrir tímaritið að það sé virk rödd í menntamálum; umræðuvettvangur þar sem forsendur og eðli rannsókna sé rætt og niðurstöður rannsókna séu nýttar í umræðunni.

Nýlega hafa verið kynntar niðurstöður úttektar á menntarannsóknnum hérlandis, en vinna við úttektina hófst árið 2002. Í lokaskýrslunni er fjallað um rannsóknir sem unnar eru í háskólum, rannsóknastofnunum, leik-, grunn- og framhaldsskólum og í atvinnulífinu. Aðstæður til rannsókna við þessar ólíku stofnanir og fyrirtæki eru afar misjafnar, eins og gefur að skilja, en ein niðurstæða úttektarinnar er að auka þurfi bolmagn til menntarannsókna á öllum þessum stöðum. Til þess þarf ekki einungis að þjálfa rannsakendur og bjóða þeim sæmilega aðstöðu heldur þurfa rannsakendur einnig að velja viðfangsefni sín af kostgæfni og efla árangur sinn með samvinnu. Í úttektinni er sérstök áhersla lögð á birtingarvettvang því að ekki nægir að skrifa bara fyrir aðra rannsakendur. Ef niðurstöðum er ekki komið til skila til notenda, stjórnmalamanna og iðkenda er ólíklegt að þær hafi áhrif á ákvarðanir um menntamál eða veki athygli fjármögnunaraðila.

Tilgangur þeirra sem sinna menntarannsóknnum er í flestum tilvikum sá að hafa áhrif til bóta og því mikilsvert að hafa aðgang að fjölbreyttum birtingarvettvangi. Þar er TUM einn valkostur, en auk þess má nefna tímaritið *Uppeldi og menntun* og netítímaritið *Netlu*, hvorutveggja gefin út af Rannsóknarstofnun KHÍ, hið fyrrnefnda í samstarfi við HÍ og HA; *Glæður*, sem gefið er út af Félagi íslenskra sérkennara, Skólavörðuna sem gefið er út af Kennarasambandi Íslands og *Tímarit Heimilis og skóla* sem samtök foreldrafélaga á landinu gefa út. Auk þess fjalla nokkur sérhæfðari félagsrit og glanstímarit stundum um menntamál. Rannís á þakkið skilið fyrir að bjóða kynningar á rannsóknarniðurstöðum á almannafæri og á mannamáli eins og gert var nokkrum sinnum á haustmánuðum.

Ástæða er til að vekja athygli á því í þessu samhengi að tilraunir til að sanna hagnýtt gildi menntarannsókna hér á landi stangast á við það kerfi sem umbunar háskólakennurum fjárhagslega mest fyrir fræðigreinar sem birtar eru í viðurkenndum erlendum tímaritum. Erfiðara er að fá mörg rannsóknarstig fyrir grein í íslensku tímariti eða umfjöllun um skólaþróunarverkefni sem birtist í fagtímariti kennara eða á vef skóla. Ekki er til dæmis skortur á efni frá háskólakennurum til birtingar í þessu riti en erfitt að afla efnis frá kennurum annarra skólastiga sem ekki fá prik fyrir ritverk

sín. Í fræðilegum tímaritum er efni oftast eftir einstaklinga en hópa, hvað þá samvinnuhópa háskólakennara og starfenda í skólum. Þannig getur hugmyndafræðin um samkeppni um mælanlegan árangur í rannsóknum af sér undarlega togstreitu milli fræða og starfs sem aftur elur af sér ákveðna slagsíðu í framboði efnis, efnisvali og efnismeðferð tímarits sem þessa.

Eitt af því sem varast þarf í umræðu um rannsóknir er misbeiting valds í skjóli þekkingar. Nýlega var rætt við fræðimann í sjónvarpi þar sem hugtakið „þekkingarsamfélag“ var ítrekað notað sem forsenda umræðunnar án þess að hann útskýrði hvað hann ætti við. Fréttamanninum þótti heldur ekki ástæða til að óska skýringar. Þetta er dæmi um ógagnrýna umfjöllun þar sem vinsælum hugtökum er varpað fram sem gefnum forsendum og áheyrendum eða lesendum er látið eftir að túlka á sinn hátt. Ef ekki eru gerðar kröfur til fræðimanna um að þeir vandi sig og tali skýrar er hætta á að hugtökum verði beitt í því skyni að ná yfirhöndinni í fjölmiðlaumræðu þar sem ímynd fær forgang á kostnað innihalds. Ritstjórn TUM vill vinna gegn því að fræðimenn sveipi sig dulúð í umræðu um rannsóknir og vísindastarf og beita sér í staðinn fyrir umræðu sem einkennist af gagnrýni og gagnsæi.

Í hugum margra er hugtakið rannsókn fyrst og fremst tengt þeirri athöfn að uppgötva nýjan sannleika um efnisheiminn, skapa nýjungar á tæknisviði eða kanna viðhorf til mikilvægra mála meðal slembiúrtaks úr þjóðskrá. Til að standa undir nafni sem rannsókn er, samkvæmt þessum þröngra skilningi, mikilvægt að afla gagna á vettvangi og vinna úr þeim niðurstöður í tölulegu formi. Þetta afmarkaða sjónarhorn er skiljanlegt í ljósi þess að flestar rannsóknir hér á landi eru unnar innan raungreina og heilbrigðisgreina. En sjónarhornið þarf að víkka.

Ritstjórn TUM vill andæfa þröngum skilningi á rannsóknum og sýna möguleika fjölbreyttrar nálgunar. Hér er hvatt til þess að hinn félagslegi veruleiki í menntamállum þjóðarinnar verði kannaður ítarlega og á vandaðan hátt með

öllum þeim leiðum sem efla skilning og vísa veginn til úrbóta. Hér er ekki verið að slá af kröfum um leikreglur við rannsóknir heldur þvert á móti hvatt til þess að margvíslegri aðferðafræðilegri nálgun sé beitt nægilega vel til að það færi okkur nýja þekkingu. Gæði rannsókna eru forsenda trúverðugleika þeirra og notagildis og gæði vísa jafnt til þess að nálgunin henti tilgangi rannsóknarinnar og að vinnubrögð séu vönduð.

Hugtakið gæði í þessu samhengi er eitt þeirra sem þarfnast umræðu. Í því felst ekki einungis að vinna vel heldur einnig að gera rétt og að ná árangri. Að gera rétt varðar siðrænt innihald og markmið rannsóknarinnar. Að ná árangri tengist m.a. möguleikum rannsakandans á að nálgast merkingu, eða „sannleika“ um veruleikann. Orðalag sem oft heyrst, að einstaklingur, hópur eða skóli sé á einhvern hátt „svona í eðli sínu“ gefur til dæmis í skyn félagslegan veruleika sem er óháður rannsakanum. Annað sjónarmið er að hinn félagslegi veruleiki sé margræður, síbreytilegur og háður túlkun rannsakandans. Samkvæmt því hefur skólastarf ekkert „eðli í sjálfu sér“ heldur er háð félagslegu og sögulegu samhengi. Sjónarmiðin tvö leiða svo til mismunandi nálgunar sem byggist á ólíkum forsendum um tilvist veruleikans og hversu aðgengilegur hann er til rannsókna. TUM vill hvetja til umræðu um verufræðilegar og þekkingarfræðilegar forsendur rannsókna og um aðferðafræði þeirra.

Það er mikilvægt að þeir sem sinna rannsóknum á skólastarfi hafi góðan aðgang að vettvangi. Hingað til hafa íslenskir skólar verið mun aðgengilegri íslenskum rannsokendum en skólar í nágrannalöndum okkar þarlendum fræðimönnum. Rannsokendum hefur verið vel tekið í skólum og spurningum þeirra svarað af áhuga. Í nokkrum nýlegum spurningalistakönnunum sem unnar voru við Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og við Háskólann á Akureyri hefur þó komið í ljós að heimtur á útfylltum listum voru mun slakari en áður hefur þekkt og raunar undir þeim mörkum sem talist geta viðunandi. Þetta

vekur alvarlegar spurningar um ástæður og úrlausnir.

Ástæðurnar eru ekki að fullu ljósar, enda eflaust margvíslegar. Spurningalistum sem kennarar eru beðnir að svara hefur fjölgað mjög undanfarið, ekki síst með könnunum sem sveitarfélög, einkum þó Reykjavík, hafa sjálf frumkvæði að. Rannsóknartengt nám á háskólastigi er orðið umfangsmeira en nokkru sinni fyrr og stúdentar í menntunarfræðum og á fleiri sviðum vilja gjarnan afla gagna í skólum með vettvangsathugunum, viðtölum, skjalaskoðun og spurningalistum. Skólafólk þreytist vitaskuld á því að svara fjölda spurningalista og það eru takmörk fyrir því hversu mörgum og hvernig athugendum skólar geta hleypt inn í umhverfi þar sem viðkvæm samskipti og námsferli eru í gangi. Slíkt skapar viðbótarálag fyrir kennara og nemendur sem óvíst er að skili sér í betra skólastarfi í nánustu framtíð.

Þetta ófremdarástand vekur spurningar um hvernig best megi haga brýnum rannsóknum í menntamálum þar sem nauðsynlegt er að reida sig á gögn úr skólastarfi. Það er hluti af stærra máli sem varðar frelsi rannsakenda, stjórnun rannsókna, rannsóknarheimildir og aðgengi að rannsóknarvettvangi. Vilji rannsakendur til dæmis fara að tilmælum nefndrar skýrslu um úttekt á menntarannsóknum og stofna til langtímarannsóknar, svo sem á áhrifum skóla á lýðræðishugsun eða borgaralega vitund nemenda, gæti slíkt krafist umfangsmikillar gagnaöflunar á vettvangi skólastarfs um árabíl. Dapurlegt er þá ef skólar átta sig ekki á gæðamun rannsókna við val á þeim sem heimiluð er gagnaöflun. Verkefni sem hlotið hafa háa samkeppnisstyrki fá þá ef til vill sömu afgreiðslu og nemendaverkefni. Slík staða boðar vá fyrir rannsóknir í menntamálum ef ekki er brugðist við.

En hvernig má bregðast við? Nú eru flestar skólastofnanir, þar á meðal leikskólar og grunnskólar, á vegum sveitarfélaga eða starfa með heimild þeirra og þar með hafa þau í hendi sér að takmarka aðgang. Hér þarf að koma til samkomulag um vinnutilhögun sem tryggir

aðkomu rannsakenda að skólum en kemur jafnframt í veg fyrir of mikið álag á kennara. Háskólarnir þurfa einnig að taka til í sínum ranni að því er varðar aðferðafræði rannsókna. Ekki er til dæmis ástæða til að heimila öllum nemendum að afla gagna á vettvangi skólastarfs. Í flestum tilvikum ætti að takmarka það við doktorsverkefni og meistaraþrófsverkefni þar sem slíkt er nauðsynlegt og líkur eru á að rannsakandinn kunni nokkuð til verka. Aðrar uppsprettur gagna sem nota má í staðinn eru enda vannýttar, svo sem opinber gagnasöfn og söfn úr fyrri rannsóknum sem einungis hafa verið nýtt að hluta, heimildagögn til heimildaritgerða, fyrirliggjandi skjöl og gögn sem aflað er hjá samstúdentum. Rannsakendur ættu jafnframt að hafa í huga að í fæstum tilvikum er nauðsynlegt að afla gagna um allt þýðið hvert svo sem það er og hversu áhrifamikið sem það kann að hljóma að hafa spurt alla! Yfirleitt má tryggja vel viðunandi rannsóknargildi með smærra úrtaki og þar með minnka álag á rannsóknarvettvang. Við þurfum að fara að huga alvarlega að því hvernig best sé að verja rannsóknarakurinn fyrir ofnotkun eða ofbeitt, okkur sjálfum og eftirkomendum til hagsbóta. Það er hlutverk *Tímarits um menntarannsóknir* að benda á leiðir til að tryggja að niðurstöður menntarannsókna hafi gildi í stefnumótun og starfi.

Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn

Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal
Háskóla Íslands

Í rannsókn þessari var kannað hvernig uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur ungmenna tengjast því hvort þau hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur. Rannsóknin er byggð á gögnum úr langtímarannsókn á áhættuhegðun reykvískra ungmenna. Þeim hluta rannsóknarinnar sem hér er greint frá svöruðu 545 þátttakendur. Þrír þættir í uppeldisaðferðum foreldra voru til athugunar: „viðurkenning“, „stuðningur“ og „hegðunarstjórn“. Þessir þættir einkenna leiðandi upplæddi. Tekið var tillit til námsárangurs ungmennanna á samræmdu prófi í íslensku við lok grunnskóla, félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra og hvort í hlut áttu stúlkur eða piltar. Niðurstöður benda til þess að uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur ungmenna tengist brotthvarfi þeirra frá námi. Því meiri viðurkenningu foreldra og stuðning sem ungmennin töldu sig búa við 14 ára gömul þeim mun líklegri eru þau til að hafa lokið framhaldsskóla á 22. aldursári. Hegðunarstjórn foreldra við 14 ára aldur ungmennanna virðist ekki tengjast brotthvarfi þeirra frá námi að teknu tilliti til viðurkenningar foreldra og stuðnings. Hegðunarstjórn foreldra tengist þó brotthvarfi frá námi þegar ekki er tekið tillit til hinna uppeldisþáttanna. Því má álykta að þessir uppeldisþættir tengist brotthvarfi frá námi en viðurkenning og stuðningur tengist því sterkar en hegðunarstjórn. Framangreindar niðurstöður komu fram þegar tekið var tillit til námsárangurs ungmennanna í íslensku við lok grunnskóla, kynferðis þeirra og félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra.

Hagnýtt gildi: Mikilvægt er að foreldrar hafi aðgang að upplýsingum um heppilegar uppeldisaðferðir. Þessi rannsókn skipar sér á bekk með öðrum rannsóknum sem sýna að leiðandi uppeldisaðferðir foreldra skipta miklu um þætti í aðlögun barna og unglinga, svo sem um námsárangur þeirra, vímuefnaneyslu, depurð, hegðunarvandkvæði, sjálfsálit og samskiptahæfni. Greinin getur nýst þeim sem vinna að því að styrkja foreldra í uppeldishlutverkinu og sinna foreldraráðgjöf. Jafnframt getur efni hennar verið leiðarljós við stefnumörkun í málefnum ungmenna og fjölskyldunnar á sviði félags- og menntamála.

Í ljósi aukinnar áherslu á menntun í samfélaginu eru þau ungmenni sem ekki ljúka framhaldsskóla að mörgu leyti verr stödd nú en áður fyrr. Þar má nefna að möguleikar þeirra á vinnumarkaði eru minni en áður og þau eru í áhættuhópi um fjölmarga þætti. Þau eiga til dæmis fremur á hættu að verða atvinnulaus, fá verr launuð störf, eiga við heilsufarserfiðleika að stríða og sýna andfélagslega hegðun (sjá samantekt Rumberger og Thomas, 2000). Miklu skiptir því fyrir framtíð ungmenna að ljúka framhaldsskóla.

Langflestir nemendur hér á landi fara í

framhaldsskóla strax að loknum grunnskóla, eða rúmlega 90% árgangs (Hagstofa Íslands, 2005), en athygli vekur að brotthvarf frá námi er hér meira en á hinum Norðurlöndunum og í mörgum öðrum Evrópulöndum. Samkvæmt OECD (2002, bls. 265) höfðu um 30% ungs fólks á aldrinum 20–24 ára ekki lokið framhaldsskóla á Íslandi árið 2000 en í Noregi var hlutfallið 5%, um 20% á Grikklandi og 30% á Spáni. Þá minnkaði brotthvarf frá námi hér á landi minna en í öðrum OECD-löndum árið 2002 (OECD, 2005). Samkvæmt rannsókn Jóns Torfa Jónssonar og Kristjönu Stellu

Blöndal (2002), sem náði til ungmenna sem fæddust árið 1975, höfðu um 40% þeirra ekki lokið framhaldsskóla við 24 ára aldur og var það hlutfall svipað og kom fram í sambærilegri rannsókn meðal fólks sem fæddist árið 1969 (Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1992). Brotthvarf frá námi snýst ekki um fámennan hóp ungmenna, eins og þessar tölur sýna, og því er mikilvægt að auka skilning á þeim þáttum sem tengjast brotthvarfi frá námi.

Varla velkist neinn í vafa um mikilvægi fjölskyldunnar við félagsmótun barna og unglunga. Segja má að megináhersla í rannsóknnum á tengslum fjölskylduþátta við brotthvarf ungmenna frá námi hafi verið á félags- og efnahagslega stöðu foreldra. Niðurstöðum ber saman um að nemendur sem búa við góða félags- og efnahagslega stöðu foreldra ná betri árangri í námi og hverfa síður frá námi en nemendur sem hafa lakari stöðu (sjá yfirlitsgrein Jeynes, 2002; McNeal, 1999; Rosenthal, 1998).

Sú gagnrýni hefur komið fram að þótt margar rannsóknir bendi til þess að bakgrunnur nemenda, svo sem félags- og efnahagsleg staða foreldra, tengist námsgengi barna þeirra gefi það ekki upplýsingar um hvað það er í fjölskyldulífinu sem ýtir undir góðan námsárangur og farsæla skólagöngu (Feuerstein, 2000). Lítil áhersla hafi til að mynda verið lögð á að kanna hvernig samskipti foreldra og barna tengjast brotthvarfi ungmenna frá námi og skorti þar rannsóknir (Rosenthal, 1998). Samskipti foreldra og barna gætu þannig verið hlekkur á milli fjölskyldubakgrunns (svo sem félags- og efnahagslegrar stöðu) og námsgengis ungmenna (Feuerstein, 2000; Rumberger, 1995).

Í þessari rannsókn er lögð áhersla á að athuga hvernig mismunandi uppeldisáferðir foreldra við 14 ára aldur ungmenna tengjast brotthvarfi þeirra frá námi síðar á ævinni. Miðað er við hvort þau hafi lokið framhaldsskólaprófi við 22 ára aldur.

Í rannsóknnum er mismunandi hvernig brotthvarf frá námi er skilgreint (sjá til dæmis

McKee, Melvin, Ditoro og McKee, 1998; Alexander, Entwisle og Horsey, 1997). Í sumum rannsóknnum er brotthvarf takmarkað við þá nemendur sem byrja í tilteknu námi án þess að ljúka því. Í öðrum nær skilgreiningin bæði til þeirra sem ekki fara í framhaldsskóla og þeirra sem ekki ljúka námi á framhaldsskólastigi (sjá samantekt Jóns Torfa Jónassonar og Kristjönu Stellu Blöndal, 2004). Í þessari rannsókn er seinni skilgreiningin notuð. Til brotthvarfshóps teljast þau ungmenni sem ekki hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur, hvort sem þau byrjuðu í framhaldsskóla eða ekki.

Námsgengi vísar hér bæði til námsárangurs og brotthvarfs frá námi.

Fræðilegur bakgrunnur

Rannsóknir á því hvernig samskipti foreldra og barna tengjast námsgengi hafa einkum beinst að því að kanna þátttöku foreldra í skólagöngu barnsins og tengsl hennar við námsárangur barnsins. Má þar helst nefna (1) samskipti foreldra við skólann vegna barnsins (t.d. við kennara og námsráðgjafa), (2) þátttöku foreldra í foreldra- og kennarafélögum skólans, (3) hvort foreldrar og börn þeirra ræði um námið og skólann og (4) aðhald foreldra við heimanám barnsins (t.d. reglur um heimanám og sjónvarpsáhorf, sjá samantekt McNeal, 1999). Aðrir leggja einnig áherslu á (5) aðstoð foreldra við heimanám barnsins og (6) hvaða væntingar foreldrar hafa til námsgengis barnsins (sjá samantekt Fan og Chen, 2001).

Niðurstöður þessara rannsókna hafa ekki verið einhlítar. Í sumum þeirra kemur fram að ef foreldrar taka þátt í skólagöngu barnanna sýni þau betri námsárangur, í öðrum að þau sýni verri árangur og í enn öðrum finnst engin tengsl. Þar má nefna sem dæmi að í rannsókn McNeal (1999) kom fram að unglingar sem áttu foreldra sem tóku þátt í foreldra- og kennarafélögum skólans fengu að jafnaði lægri einkunnir en aðrir unglingar.

Í samantekt Fan og Chen (2001) á rannsóknnum á tengslum á milli þátttöku foreldra í skólagöngu barna og námsárangurs þeirra var meginniðurstaðan sú að minni tengsl væru

þar á milli en vænst hafði verið. Af þeim sex atriðum sem nefnd eru hér að framan tengdust væntingar foreldra til námsgengis barnanna sterkast námsárangri en aðhald foreldra með heimanámi virtist skipta minnstu af þessum þáttum. Ekki kemur nægilega skýrt fram í samantektinni hvort væntingar foreldra um námsgengi vísi hér til væntinga foreldra um námsárangur barnsins og/eða um hve miklu námi barnið muni ljúka.

Tengsl á milli þátttöku foreldra í skólagöngu barna við brotthvarf ungmenna frá námi hafa lítt verið könnuð (McNeal, 1999; Rumberger, 1995). Þó má nefna rannsókn Alexanders og félaga (1997) sem sýndi að þau ungmenni voru ólíklegri til að ljúka framhaldsskóla sem áttu foreldra sem höfðu litlar væntingar til námsgengis þeirra í byrjun grunnskóla (hér er átt við bæði væntingar um námsárangur og um hve miklu námi barnið muni ljúka). Þessi niðurstaða kom fram að teknu tilliti til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldranna. Þá hefur komið fram að þátttaka foreldra í foreldra- og kennarafélögum skólans og aðhald foreldra við heimanám unglunga virðast minnka líkur á brotthvarfi þeirra frá námi (McNeal, 1999; Rumberger, 1995). Í rannsókn McNeal kom jafnframt fram að tengsl þátttöku foreldra í skólagöngu barnsins við námsgengi þess voru með mismunandi hætti eftir því hvaða mælikvarði var lagður á námsgengi. Þannig tengdist til dæmis umræða foreldra og barna um skólann góðum námsárangri barna þeirra en dró ekki úr líkum á brotthvarfi þeirra frá námi.

Fyrirnefnd samantekt bendir til þess að flókin tengsl séu á milli þátttöku foreldra í skólagöngu barna og námsárangurs þeirra annars vegar og brotthvarfs frá námi hins vegar. Niðurstöðurnar eru jafnvel misvísandi og hefur það verið skýrt annars vegar með því að ólíkar mælingar séu notaðar til að meta þátttöku foreldra í skólagöngu barnsins og hins vegar því að oft séu mælingar of einfaldar þegar í raun sé um að ræða flókið samspil margra þátta (Fan og Chen, 2001).

Velta má því fyrir sér hvort þessi nálgun

við að meta tengsl samskipta foreldra og barna við námsgengi hafi verið of þröng. Hugsanlega er heppilegra að beina athyglinni að uppeldisaðferðum foreldranna í stað afmarkaðri þátta sem tengjast beint skólagöngu. Í því samhengi má nefna niðurstöður Steinberg, Lamborn, Dornbusch og Darling (1992) sem benda til að það fari eftir uppeldisaðferðum foreldra hver tengslin eru á milli þátttöku foreldra í skólagöngu barnsins og námsárangurs þess. Þátttaka foreldra í skólagöngu unglunga ýtti undir betri námsárangur einungis hjá unglungum leiðandi foreldra. Leiðandi uppeldi einkennist af því að foreldrar krefjast þroskaðrar hegðunar af barni sínu, sýna því viðurkenningu, hvatningu og hlýju en setja jafnframt skýr mörk með viðhlítandi skýringum á því hvað er tilhlýðilegt og hvað ekki (Baumrind, 1971). Niðurstöðu sína túlkar Steinberg (2001) á þá leið að það sé ekki aðeins hvað foreldrar geri í tengslum við skólastarfið og námið sem skipti mestu máli heldur hvers konar uppeldisaðferðir foreldrar noti í samskiptum við börn sín.

Á sviði rannsókna á uppeldisaðferðum foreldra er kenning Díönu Baumrind sennilega einna þekktust. Hugmyndafræðilegur grunnur kenningarinnar (Baumrind, 1971; Steinberg, 2001) er sá að börn sem búa við leiðandi uppeldi, þ.e. viðurkenningu og hlýju foreldra sinna, stuðning þeirra og mörk, séu móttækilegri fyrir leiðbeiningum foreldra en börn sem búa við annars konar uppeldi; félagsmótunin verði þar af leiðandi árangursríkari. Heimilisbragur sem einkennist af gagnkvæmu trausti og viðurkenningu – þar sem málin eru rædd og lögð áhersla á að laða fram sjónarmið bæði barnanna og foreldranna – efli þroska barnanna vitsmunalega og félagslega og styrki sjálfmynd þeirra og ábyrgðarkennd. Fyrstu rannsóknir Baumrind (1971) á þessu sviði beindust að tengslum á milli þroska barna á forskólaaldri og uppeldisaðferða foreldra. Þar kom fram að strax á þeim aldri barnanna megi greina mismunandi þroska þeirra eftir uppeldisaðferðum foreldranna. Börn leiðandi foreldra reynast best sett; þau eru afar virk

og þroskuð, sýna mikið sjálfstæði, mikinn sjálfsgætt og hafa tiltrú á sjálfum sér. Auk þess eru þau vingjarnleg og samvinnufús.

Uppeldisaðferðir foreldra skipta því miklu frá fyrstu árum barnsins og leggja mikilvægan grunn að velferð þess eins og fjölmargar rannsóknir benda til (sjá yfirlit Steinberg, 2001). Með öðrum orðum, á unglingsárum hefur grunnur verið lagður að sjálfsmynd unglínganna og hæfni þeirra á ýmsum sviðum, m.a. að tiltrú þeirra á sjálfum sér, sjálfsgætt og viðhorfum til náms sem tengst geta námsgengi þeirra.

Í nýlegum rannsóknum bæði hér á landi og erlendis, sem grundvallast á kenningu Baumrind, hefur verið athugað hvernig *viðurkenning* foreldra, *hegðunarstjórn* þeirra og *stuðningur* tengist hæfni og aðlögun unglínganna. Tengsl þessara uppeldisþátta hafa til dæmis verið könnuð við námsárangur (Herman, Dornbusch, Herron og Herting, 1997; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004), sjálfsmynd og líðan (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir, 2004a, 2004b; Steinberg, Lamborn, Darling, Mounts og Dornbusch, 1994) og vímuefnaneyslu (Lamborn, Mounts, Steinberg og Dornbusch 1991; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur G. Hafsteinsson, 2001).

Stuðningur (involvement) vísar til þess hvort foreldrar hvetja börn sín til að standa sig vel og veita þeim stuðning. *Viðurkenning* (psychological autonomy granting) vísar til þess hvort foreldrar hvetja börn sín til að tjá eigin hugmyndir, skoðanir og tilfinningar, hvort þeir taka þeim hugrenningum vel og sýna þeim með því virðingu. Andstæða *viðurkenningar* er *sálræn stjórn* foreldra sem snýst um að foreldrar ásaka oft börn sín og gera lítið úr hugmyndum þeirra og skoðunum; þeir setja sífellt út á þau og ráðskast með líf þeirra. *Hegðunarstjórn* (behavioral control) vísar til þess hvernig foreldrar stjórna hegðun barna sinna, t.d. hvort þeir setja þeim skýr mörk og framfylgja þeim. Munurinn á *sálrænni stjórn* og *hegðunarstjórn* felst í því að hin fyrrnefnda beinist að tilfinningum fólks en hin síðarnefnda

að því að stjórna hegðun (Lamborn o.fl., 1991; Gray og Steinberg, 1999).

Niðurstöður rannsókna á þessum þremur þáttum uppeldis: stuðningi, viðurkenningu og hegðunarstjórn benda til að þeir tengist námsárangri unglínganna á aldrinum 11–17 ára (Gray og Steinberg, 1999; Herman o. fl., 1997; Steinberg, Elmen og Mounts, 1989). Eftir því sem stuðningur foreldra og viðurkenning þeirra er meiri þeim mun hærrí einkunnir hljóti unglíngarnir. Þá hefur komið fram að unglíngar sem búa við miðlungs hegðunarstjórn foreldra fá að jafnaði hærrí einkunnir en þeir sem búa við mikla hegðunarstjórn (Gray og Steinberg, 1999; Kurdek, Fine og Sinclair, 1995).

Fáar rannsóknir virðast aftur á móti hafa beinst að því að kanna tengsl á milli uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmenna frá námi. Þó skal nefna að í þversniðsrannsókn Rumberger, Ghatak, Poulos, Ritter og Dornbusch (1990), sem studdust við kenningu Baumrind, kom fram sú vísbending að unglíngar (15–17 ára) eftirlátra foreldra væru líklegri til að hætta í námi en nemendur leiðandi og skipandi foreldra (skýr mörk foreldra en án útskýringa). Í þeirri rannsókn var hópur brotthvarfsnemenda of fámennur til að hægt væri að taka tillit til annarra þátta, eins og félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra.

Af framangreindu má sjá að skortur er á rannsóknum þar sem uppeldisaðferðir foreldra eru skoðaðar í tengslum við brotthvarf ungmenna frá námi. Hér verður lögð áhersla á að skoða þessi tengsl. Jafnframt hefur verið bent á að í flestum rannsóknum til þessa hafi athyglin beinst að yngri aldurshópum og rannsóknir skorti á hvernig uppeldisaðferðir foreldra tengist velferð unglínganna (Steinberg, 2001). Við athugum hér hvernig uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur ungmenna tengjast brotthvarfi þeirra frá námi og miðum við hvort þau hafa lokið framhaldsskólaprófi 22 ára gömul. Við byggjum á kenningu Baumrind (1971) um mismunandi uppeldisaðferðir foreldra og beinum athyglinni að þeim þremur þáttum uppeldis sem teljast uppistaða leiðandi

uppeldis, þ.e. viðurkenningu, hegðunarstjórn og stuðningi (Gray og Steinberg, 1999).

Í rannsókninni er sérstaklega hugað að því hvort uppeldisaðferðir foreldra tengjast brotthvarfi ungmennanna frá námi þrátt fyrir að tillit sé tekið til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra. Eins og fram hefur komið hefur áhersla í rannsóknum á tengslum á milli fjölskylduþátta og brotthvarfs frá námi aðallega beinst að félags- og efnahagslegri stöðu foreldra. Komið hefur fram sú athyglisverða umræða að mæling á félags- og efnahagslegri stöðu foreldra sé í raun ekki aðeins mæling á menntun, stöðu og tekjum þeirra heldur á fjölda persónu- og félagslegra þátta eins og uppeldisaðferðum foreldra sem tengjast námsgengi ungmennanna (sjá yfirlitsgrein Jeynes, 2002). Okkur þykir því mikilvægt að taka tillit til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra þegar við könnum tengslin á milli uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmenna frá námi. Jafnframt er tekið tillit til þess hvort í hlut eiga stúlkur eða piltar þar sem piltar virðast síður ljúka framhaldsskóla en stúlkur (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002).

Í ljósi þess að fyrri rannsóknir (samantekt Battin-Pearson o.fl., 2000; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002) benda til sterkra tengsla á milli fyrri námsárangurs og brotthvarfs frá námi er tekið tillit til námsárangurs þegar athuguð eru tengsl uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmenna frá námi. Önnur ástæða fyrir því að taka tillit til námsárangurs er sú að á fyrri stigum þessarar rannsóknar kom fram að uppeldisaðferðir foreldra tengjast námsárangri þeirra á samræmdum prófum (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004).

Því hefur verið haldið fram að samræmd próf við lok grunnskóla endurspegli námshæfni fólks ekki síður en að vera mæling á kunnáttu í einstökum greinum (Jón Torfi Jónasson og Guðmundur B. Arnkelsson, 1992). Þá hefur komið fram að forspárgildi einkunna á samræmdu prófi í íslensku og í stærðfræði

um brotthvarf frá námi virðist svipað (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Af þeim sökum er hér aðeins hugað að námsárangri úr annarri námsgreininni og varð íslenska fyrir valinu.

Rannsóknir á brotthvarfi frá námi hafa verið gagnrýndar fyrir skort á langtímasniði þar sem slíkt snið gefur kost á að álykta af meira öryggi um hvort þættir eins og uppeldisaðferðir spái fyrir um brotthvarf en ef um er að ræða þversnið (Rosenthal, 1998). Þessi rannsókn er byggð á langtímasniði sem nær yfir ríflega sjö ára tímabil og var ungmennum fylgt eftir frá 14 ára aldri þar til flest þeirra voru orðin 22 ára. Þær langtímarannsóknir sem gerðar hafa verið á þessu sviði hafa jafnframt flestar náð yfir styttri tíma en í þessari rannsókn. Lengra tímabil ætti augljóslega að gefa betri upplýsingar um brotthvarf frá námi þótt ljóst sé að einhver ungmenni sem hér flokkast undir brotthvarfshóp eigi eftir að ljúka framhaldsskóla. Bent skal á að í umfjöllun um trúverðugleika upplýsinga um brotthvarf frá námi hefur verið mælt með þeirri aðferð sem hér er viðhöfð, það er að fylgja eftir árgangi (Orfield, 2004).

Tilgátur

Í ljósi niðurstaðna ofangreindra rannsókna er búist við því

- að „viðurkenning“ foreldra og „stuðningur“ tengist brotthvarfi ungmenna frá námi; því meiri viðurkenningu og stuðning sem unglíngarnir telja sig búa við 14 ára gamlir þeim mun líklegri sé að þeir hafi lokið framhaldsskólaprófi við 22 ára aldur. Þá er þess vænst að þeir unglíngar sem telja sig búa við miðlungs „hegðunarstjórn“ foreldra við 14 ára aldur séu líklegri til að ljúka framhaldsskóla;
- að uppeldisaðferðir foreldra tengist brotthvarfi frá námi á ofangreindan hátt hvort sem stúlkur eða piltar eiga í hlut, hver sem félags- og efnahagsleg staða foreldra þeirra er og hvort sem ungmennin hlutu lága eða háa einkunn á samræmdu prófi í íslensku við lok grunnskóla.

Aðferð

Þátttakendur

Rannsóknin er með langtímasniði og náði til allra reykvískra nemenda sem skráðir voru í 9. bekk vorið 1994. Alls tóku 1272 nemendur þátt í rannsókninni þetta vor (51% stúlkur) og var svörunin rúmlega 90%. Þátttakendum hefur verið fylgt eftir síðan og var gögnum safnað síðast á síðari hluta árs 2001 þegar þátttakendur voru á 22. aldursári. Þá náðist til 995 þátttakenda (57% stúlkur). Alls eru það 649 ungmenni sem tóku þátt í öll þrjú skiptin og svöruðu öllum þeim spurningum sem athugunin nær til. Af þeim voru 107 ungmenni í framhaldsskóla á 22. aldursári (árið 2001). Þeim var sleppt úr greiningunni þar sem skilgreining á brotthvarfi miðast við þá sem ekki höfðu lokið framhaldsskóla 22 ára og ekki voru í framhaldsskólanámi. Úrvinnsla gagna nær því til 545 ungmenna.

Frankvæmd

Spurningalistar voru lagðir fyrir þá nemendur í 9. bekk í grunnskólum Reykjavíkur sem höfðu samþykkt að taka þátt með leyfi foreldra og voru mættir í skólann þá daga í mars 1994 sem listarnir voru lagðir fyrir í skólanum. Með spurningalistunum var meðal annars leitað eftir bakgrunni nemenda og spurt um uppeldisaðferðir foreldra. Í maílok 2001 voru spurningalistarnir sendir til allra þeirra sem tóku þátt árið 1994. Rúmum mánuði eftir að listarnir voru sendir til þátttakenda voru send út bréf þar sem ítrekuð var beiðni um listana. Rúmum tveimur mánuðum síðar var hringt í þá sem ekki höfðu sent listana og þeim boðið að fá nýja lista ef þeir höfðu glatað listunum. Þá um haustið var hringt aftur til ungmennanna og beiðnin um listana enn ítrekuð. Gagnaöflun lauk í árslok.

Mælitæki

Námshengi. Mæling á námsárangri byggist á einkunn þátttakenda á samræmdu prófi í íslensku í 10. bekk en þá voru þeir á 16. ári (árið 1995). Til brotthvarfshóps hér teljast

þau ungmenni sem ekki höfðu lokið neinu skilgreindu framhaldsskólaprófi og voru ekki í framhaldsskóla við 22 ára aldur þegar rannsóknin fór fram. Tæplega 70% svarenda höfðu lokið framhaldsskóla, 12% voru í framhaldsskóla og 19% voru ekki í skóla og höfðu ekki útskrifast úr framhaldsskóla þegar rannsóknin fór fram.

Eftirtaldar mælingar byggjast á svörum ungmennanna vorið 1994 þegar þau voru í 9. bekk grunnskóla og á 15. ári:

Félags- og efnahagsleg staða foreldra var metin bæði með tilliti til menntunar og starfs beggja foreldra. Notaður var sexskiptur raðkvarði sem byggist á kvarða Hollingshead (1975). Ef menntun og störf foreldra flokkuðust mismunandi á kvarðanum var miðað við stöðu þess foreldris sem var í hærri flokki. Í þessari rannsókn var kvarðinn endurflokkaður í þrjú flokka. Störf í þeim hópi sem töldust hafa lakasta félags- og efnahagslega stöðu voru bæði sérhæfð og ósérhæfð störf í þjónustu, iðnaðarstörf og skrifstofustörf. Til miðlungs stöðu flokkuðust störf sem krefjast sérmenntunar en þó ekki háskólaprófs. Í flokki þeirra sem töldust hafa besta félags- og efnahagslega stöðu voru þeir sem sinna störfum sem krefjast háskólamenntunar og þeir sem sinna stjórnunarstörfum.

Uppeldisaðferðir foreldra voru metnar með kvörðum Lamborn og félaga (1991) og voru þeir lagðir fyrir unglíngana. Um er að ræða þrjú kvarða sem meta stuðning (involvement), hegðunarstjórn (behavioral control) og viðurkenningu (psychological autonomy granting).

Stuðningur (tíu spurningar, $M=0,87$, $SF=0,09$, lægsta gildi=0,47, hæsta gildi=1,00, $\alpha=0,75$) mælir meðal annars hversu mikla hvatningu unglíngurinn telur sig fá frá foreldrum sínum og hversu vel hann telur sig geta treyst á stuðning þeirra. Dæmi um atriði voru: „Hann/hún hvetur mig til að gera mitt besta í öllu sem ég tek mér fyrir hendur“ og „Ég get treyst á að hann/hún hjálpi mér ef ég lendi í vandræðum“. Svarmöguleikar voru „Oftast rétt“ og „Oftast rangt“.

Hegðunarstjórn (átta spurningar, $M=0,69$, $SF=0,13$, lægsta gildi=0,28, hæsta gildi=0,97, $\alpha=0,77$) metur að hve miklu leyti foreldrar stjórna börnum sínum með því að setja þeim skýr mörk sem fylgt er eftir. Dæmi um spurningar voru: „Hversu mikið reyna foreldrar þínir að fylgjast með því: Hvar þú ert flesta daga eftir skóla?“ og „Hvert þú ferð á kvöldin?“. Svarmöguleikar voru þrír; „Þau reyna það ekki“, „Þau reyna það svolítið“ og „Þau reyna það mikið“.

Viðurkenning (tölf spurningar, $M=0,80$, $SF=0,11$, lægsta gildi=0,44, hæsta gildi=1,00, $\alpha=0,72$) metur að hve miklu leyti foreldrar hvetja börn sín til að tjá eigin tilfinningar, skoðanir og hugmyndir. Spurt var til dæmis: Hvað af eftirtöldu á oftast við um föður þinn/móður þína: „Hann/hún lætur mig sjálfa(n) skipuleggja það sem mig langar til að gera“ og „Ef ég geri eitthvað sem hann/hún er á móti þá leyfir hann/hún mér ekki að gera hluti með sér“. Svarmöguleikar voru „Oftast rétt“ og „Oftast rangt“.

Meðaltal atriða hvers kvarða var fundið og var þeim snúið þannig að því hærra sem gildið var, þeim mun meiri var stuðningurinn, hegðunarstjórnin og viðurkenningin sem unglundurinn upplifði.

Úrvinnsla

Fylgibreyta er tvískipt og sýnir hvort ungmennin höfðu lokið skilgreindu framhaldsskólaprófi við 22 ára aldur. Frumbreytur voru bakgrunnur nemenda, þ.e. félags- og efnahagsleg staða foreldra, kynferði, fyrri námsárangur (einkunn á samræmdu prófi í íslensku í 10. bekk) og uppeldisaðferðir foreldra. Aðhvarfsgreining hlutfalls (logistic regression) var notuð til að meta forspá frumbreytna um dreifingu fylgibreytu. Niðurstöður aðhvarfsgreiningar hlutfalls eru settar fram sem hlutfallslíkindi eða odds ratio. Því fjær 1 sem hlutfallslíkindi eru, þeim mun meiri eru áhrif frumbreytna. Ef hlutfallslíkindi eru 1 hefur frumbreyta engin áhrif á dreifingu fylgibreytu.

Greiningin var gerð í þremur þrepum. Á

fyrsta þrepi voru könnuð einföld tengsl hverrar frumbreytu við brotthvarf frá námi. Á öðru þrepi var forspá uppeldisaðferðanna þriggja um brotthvarf metin en á þriðja þrepi var kannað hvaða áhrif það hefði að bæta bakgrunni nemenda og námsárangri við forspárjöfnuna. Auk þess var kannað hvort ólínuleg tengsl kæmu fram á milli hegðunarstjórnar og brotthvarfs frá námi. Var það gert með þeim hætti að setja inn bæði upprunalegu breytuna fyrir hegðunarstjórn og breytuna í öðru veldi (sjá Gray og Steinberg, 1999).

Þátttakendur í langtímarannsókninni við 14, 15 og 22 ára aldur

Samanburður var gerður á þeim hópi (a) sem upplýsingar fengust um á öllum mælingum þessarar rannsóknar ($n=545$) og (b) þeim hópi sem upplýsingar vantaði um á einni eða fleiri mælingum ($n=620$). Tilgangurinn var að kanna hvort um væri að ræða mun á þessum hópum.

Niðurstöður greiningar á brotthvarfi úr rannsókninni voru þær að stúlkur voru líklegri en piltar til að vera í þeim hópi sem svaraði öllum spurningum þessarar rannsóknar, ($\chi^2(1, N=1165)=26,4$, $p<0,001$). Þau ungmenni voru líklegri til að svara sem átta foreldra sem höfðu betri félagslega og efnahagslega stöðu, ($\chi^2(2, N=1062)=11,4$, $p<0,05$) og sem voru að jafnaði með hærri einkunn á samræmdu prófi í íslensku við lok grunnskóla, ($t(1057,6)=7,5$, $p<0,001$). Þá voru þau líklegri til að upplifa meiri viðurkenningu foreldra, ($t(982)=4$, $p<0,001$), stuðning, ($t(926,6)=2,2$, $p<0,05$) og hegðunarstjórn, ($t(992)=4,5$, $p<0,001$). Ofangreindur munur á hópunum tveimur gefur til kynna að fara verði varlega í að alhæfa um niðurstöður.

Niðurstöður

Í 1. töflu eru kynntar niðurstöður aðhvarfsgreiningar hlutfalls. Í fyrsta dálki koma fram niðurstöður um einföld tengsl hverrar frumbreytu við brotthvarf frá námi, þ.e. uppeldisaðferða foreldra, bakgrunns ungmenna og einkunnar á samræmdu prófi í íslensku í 10. bekk. Í öðrum dálki er mat lagt á

1. tafla. Forspá uppeldisaðferða foreldra við 14 ára aldur ungmenna um brotthvarf þeirra frá námi (aðhvarfsgreining hlutfalls), N=545

	1. dálkur	2. dálkur ^a	3. dálkur ^b
	Einföld tengsl (<i>zero-order</i>)		
	Hlutfallslíkindi	Hlutfallslíkindi	Hlutfallslíkindi
Viðurkenning	0,008***	0,03***	0,04**
Stuðningur	0,002***	0,01***	0,01**
Hegðunarstjórn	0,092**	0,43	2,68
Kyn	0,892		1,19
Félags- og efnahagsleg staða			
Lakasta (gildið 0) vs. miðlungs (gildið 1)	0,700		0,86
Lakasta (gildið 0) vs. besta (gildið 1)	0,235***		0,39**
Einkunn í íslensku	0,440***		0,47***
Nagelkerke R2		0,11	0,37

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

^a Líkan fyrir uppeldisaðferðir, $\chi^2(3)=39,4$; $p < 0,001$.

^b Heildarlíkan fyrir uppeldisaðferðir, bakgrunn ungmenna og einkunn í íslensku við lok grunnskóla, $\chi^2(7)=143,2$; $p < 0,001$.

tengsl uppeldisaðferðanna þriggja samtímis við brotthvarf frá námi og í þriðja dálki er mat lagt á hvaða áhrif það hafi að bæta við líkanið bakgrunni nemenda og einkunn í íslensku við lok grunnskóla. Jafnframt er Nagelkerke R2 kynnt sem sýnir hve hátt hlutfall frumbreytur skýra saman af dreifingu fylgibreytunnar (sjá til dæmis Alexander o.fl., 1997). Stuðlarnir í töflunni sýna hlutfallslíkindi (odds ratio). Í gögnunum voru námslok í framhaldsskóla skilgreind sem 0 og brotthvarf frá námi sem 1. Niðurstöður eru því túlkaðar á þá leið að með hækkandi gildi á frumbreytunni sýna hlutfallslíkindi yfir 1 aukna áhættu á brotthvarfi frá námi en hlutfallslíkindi undir 1 minni líkur.

Eins og sjá má í fyrsta dálki 1. töflu tengdust allar frumbreyturnar, fyrir utan kyn, því hvort ungmennin höfðu lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur. Þau voru líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla ef þau töldu sig búa

við viðurkenningu foreldra sinna, upplifðu stuðning þeirra og hegðunarstjórn 14 ára gömul. Eftir því sem þeim gekk betur á samræmdu prófi í íslensku í 10. bekk voru þau líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla. Jafnframt má sjá að þau sem höfðu besta félags- og efnahagslega stöðu voru líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla en þau sem voru með lakasta stöðu.

Í öðrum dálki eru kynntar niðurstöður um tengsl tiltekins uppeldisþáttar við brotthvarf frá námi að teknu tilliti til hinna uppeldisþáttanna. Þar kemur fram að unglingar sem töldu sig búa við viðurkenningu foreldra sinna við 14 ára aldur voru líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur en þeir unglingar sem töldu sig búa við sálræna stjórn foreldra. Þá voru þeir unglingar sem töldu sig njóta stuðnings foreldra líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur en þeir sem upplifðu lítinn stuðning. Aftur á móti

voru tengsl hegðunarstjórnar og brotthvarfs frá námi ekki lengur til staðar að teknu tilliti til hinna uppeldisþáttanna. Nokkur fylgni var á milli hegðunarstjórnar og stuðnings ($r=0,43$) sem gæti að hluta skýrt þessar niðurstöður.

Í þriðja dálki eru kynntar niðurstöður greiningar þar sem bakgrunni nemenda (félags- og efnahagsleg staða foreldra, kyn) og einkunn á samræmdu prófi í 10. bekk var bætt inn í líkanið. Engu breytti um tengsl uppeldisaðferða foreldra við brotthvarf frá námi að taka einnig tillit til bakgrunns nemenda og einkunnar í íslensku í 10. bekk. Viðurkenning og stuðningur spáðu áfram fyrir um brotthvarf frá námi. Kannað var með aðhvarfsgreiningu hlutfalls hvort hegðunarstjórn hefði ólínuleg tengsl við brotthvarf frá námi. Bæði upprunalega breytan og breytan í öðru veldi voru settar inn í jöfnuna en engin tengsl fundust ($p>0,05$).

Umræða

Segja má að eindregnasta niðurstaða rannsóknarinnar sé sú að uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur ungmenna tengjast brotthvarfi þeirra frá námi þegar litið er fram í tímann, eða rúmum sjö árum síðar, þegar flest þeirra hafa náð 22 ára aldri. Athygli vekur að þessi tengsl milli uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmenna frá námi koma fram að teknu tilliti til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra og hvort stúlkur eða piltar eiga í hlut. Auk þess koma þessi tengsl fram að teknu tilliti til einkunnar þeirra á samræmdu prófi í íslensku í 10. bekk.

Þessar niðurstöður eru í fyrsta lagi athyglisverðar í ljósi þess að rannsóknir hafa ítrekað sýnt fram á sterk tengsl á milli félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra og brotthvarfs frá námi (Rumberger, 1995). Í öðru lagi eru þær eftirtektarverðar vegna þess að fyrri námsárangur er sterkur forspárþáttur um brotthvarf frá námi (Battin-Pearson, o.fl., 2000; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Við getum því ályktað sem svo að þrátt fyrir að tekið sé tillit til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra og fyrri námsárangurs ungmenna tengist upp-

eldisaðferðir foreldra brotthvarfi ungmenna frá námi á framhaldsskólastigi.

Nánar tiltekið voru þau ungmenni sem töldu sig búa við viðurkenningu foreldra sinna við 14 ára aldur líklegri en þau sem töldu sig búa við sálræna stjórn foreldra til að hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur. Sömuleiðis voru þau ungmenni líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla sem töldu sig njóta stuðnings foreldra en þau sem töldu sig fá lítinn stuðning. Hegðunarstjórn foreldra við 14 ára aldur virtist aftur á móti ekki tengjast brotthvarfi frá námi við 22 ára aldur eins sterkt og viðurkenning og stuðningur. Hegðunarstjórn foreldra tengdist aðeins brotthvarfi ungmennanna frá námi þegar ekki var tekið tillit til viðurkenningar foreldra og stuðnings. Því má álykta sem svo að þessir uppeldisþættir tengist brotthvarfi frá námi en viðurkenning og stuðningur styrkar en hegðunarstjórn.

Niðurstöðurnar eru eftirtektarverðar, ekki síst í ljósi fyrri rannsókna. Í fyrsta lagi höfum við áður sýnt fram á tengsl á milli uppeldisaðferða foreldra við 14 ára aldur ungmennanna í þessari langtímarannsókn og námsárangurs þeirra á samræmdum prófum í 10. bekk (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004). Þá kom hér fram að þeir sem hlutu hærrí einkunn í íslensku á samræmdum prófum í 10. bekk voru líklegri til að hafa lokið framhaldsskóla við 22 ára aldur. Þrátt fyrir þessi tengsl kemur fram að uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur ungmennanna tengjast brotthvarfi þeirra frá námi hvort sem þau hlutu háa eða lága einkunn í íslensku á samræmdu prófi í 10. bekk.

Í öðru lagi hafa rannsóknir ítrekað sýnt að þau ungmenni sem eiga foreldra sem hafa betri félags- og efnahagslega stöðu í samfélaginu hverfa síður frá námi (McNeal, 1999; Rumberger, 1995). Athyglisvert er því að ofangreind tengsl á milli uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs frá námi koma fram að teknu tilliti til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldranna. Þessi niðurstaða er mikilvægt framlag til umræðunnar um að þær rannsóknir á námsgengi ungmenna sem einungis taka

tillit til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra gefi ekki innsýn í mikilvægi annarra fjölskylduþátta, svo sem samskipti foreldra og barna.

Í þriðja lagi svipar niðurstöðum okkar til niðurstaðna Gray og Steinberg (1999) um að sterkari tengsl séu á milli viðurkenningar foreldra og stuðnings við brotthvarf frá námi en á milli hegðunarstjórnar foreldra og brotthvarfs. Aftur á móti kom hér ekki fram sú niðurstaða þeirra að þeim ungmennum gangi betur í námi sem upplifa miðlungs hegðunarstjórn foreldra en þeim sem upplifa mikla stjórn. Hugsanlegt er að þennan mun megi rekja til þess að mat Gray og Steinberg á námsgengi byggist á námsárangri en ekki brotthvarfi frá námi eins og hér er gert. Einnig má minna á að eins og Gray og Steinberg (1999) hafa sýnt tengdust uppeldisþættirnir þrír missterkt aðlögun unglunga eftir því hvaða mælikvarði var notaður á aðlögun. Þannig tengdist hegðunarstjórn sterkar hegðunarvandkvæðum (t.d. árásgarni) en viðurkenning og stuðningur foreldra tengdist sterkar líðan (t.d. depurð, sjálfslíti) (sjá einnig Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Gardarsdóttir, 2004a, 2004b). Sömuleiðis getur verið að munur á niðurstöðum liggja í því að þau voru með þversnið í rannsókn sinni en ekki langtímasnið eins og hér var viðhaft.

Á óvart kemur að ekki virðist kynjamunur á brotthvarfi frá námi. Rannsóknir hafa ítrekað sýnt að piltar hætti frekar í námi en stúlkur og má þar nefna sem dæmi rannsókn Jóns Torfa Jónassonar og Kristjönu Stelli Blöndal á námsferli '75 árgangsins (2002). Í þeirri rannsókn byggðist mat á því hverjir höfðu lokið framhaldsskóla á upplýsingum um heilan árgang frá framhaldsskólunum sjálfum og Hagstofunni. Hér er aftur á móti um að ræða spurningakönnun með langtímasniði sem nær yfir tiltölulega langt tímabil (rúm sjö ár) og því náðist ekki aftur í suma þeirra sem tóku þátt í rannsókninni í upphafi. Eins og þegar hefur komið fram voru piltar ólíklegri til að svara við 22 ára aldur en stúlkur og hugsanlega á það sérstaklega við um þá piltar sem horfið hafa frá námi.

Slá þarf að minnsta kosti tvo varnagla við niðurstöður okkar um tengsl uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmennanna frá framhaldsskólanámi. Annar er sá að í rannsókninni er einvörðungu stuðst við mat unglunga á uppeldisaðferðum í stað þess að fá fram mat foreldra eða mat bæði unglunga og foreldra. Þessari aðferð fylgja þeir ókostir að sjónarmið foreldranna koma ekki fram og því erfitt að ganga úr skugga um að ástandið sem unglungurinn lýsir á heimilinu sé raunverulegt. Niðurstöður rannsókna hafa þó sýnt að mat unglunga sjálfra á uppeldisaðferðum sé réttmæt aðferð, enda hafi foreldrar tilhneigingu til að fegra uppeldisaðferðir sínar (Lamborn o.fl., 1991). Eins er hætt við að þeir foreldrar sem síst sinna uppeldishlutverki sínu svari ekki spurningalistunum, brottfall verði meira og skökk mynd fáist (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur G. Hafsteinsson, 2001). Ljóst er þó að niðurstöðum svipar til annarra rannsókna (sjá t.d. Gray og Steinberg, 1999) og eykur það trúverðugleika þessarar rannsóknar. Hinn varnaglinn er að brottfall úr rannsókninni er töluvert og er það fylgifiskur langtímarannsókna (sjá t.d. Chassin, Presson, Sherman og Edwards, 1990). Þar að auki svaraði hluti þeirra ungmenna sem tók þátt ekki öllum spurningum eða þau voru ekki höfð með í úrvinnslu gagna þar sem þau voru enn í framhaldsskóla við 22 ára aldur. Þau ungmenni sem voru líklegri til að taka þátt í öll skiptin höfðu betri félags- og efnahagslega stöðu, höfðu hlotið hærri einkunn á samræmdu prófi og upplifðu meiri viðurkenningu foreldra, stuðning þeirra og hegðunarstjórn. Vegna þessa brottfalls úr rannsókninni þarf að fara varlega í ályktanir um niðurstöður hennar. Þó skal bent á að þær eru í samræmi við fyrri niðurstöður rannsókna á tengslum uppeldisaðferða foreldra og námsgengis ungmenna (Rumberger o.fl., 1990; Steinberg o.fl., 1992) og styður það niðurstöður okkar.

Langtímarannsóknarsniðið er einn af styrkleikum rannsóknarinnar en það gerir okkur kleift að álykta með meiri vissu sem svo að uppeldisaðferðir foreldra við 14 ára aldur

ungmenna segi fyrir um hvort þau hafi lokið framhaldsskóla þegar þau eru komin á 22. aldursár. Annar styrkleiki rannsóknarinnar er sá að við tókum tillit til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra þegar við skoðum tengsl á milli uppeldisaðferða foreldra og brotthvarfs ungmennanna frá námi. Skort hefur slíkar rannsóknir (Rosenthal, 1998). Þriðji styrkleiki rannsóknarinnar er sá að við tókum tillit til námsárangurs ungmennanna þegar við skoðum fyrrnefnd tengsl. Á það hefur einnig skort í rannsóknnum á þessu sviði (Rumberger, 1995). Með þessu móti er hægt að álykta af meira öryggi sem svo að uppeldisaðferðir foreldra tengist brotthvarfi ungs fólks frá námi.

Í stuttu máli benda niðurstöðurnar til þess að uppeldisaðferðir foreldra tengist brotthvarfi ungs fólks frá námi í framhaldsskóla þótt tekið sé tillit til félags- og efnahagslegrar stöðu foreldra, kynferðis ungmennanna og fyrri námsárangurs. Rannsóknin skipar sér þannig á bekk með þeim fjölmörgu rannsóknnum sem sýna að uppeldisaðferðir foreldra skipta miklu um ýmsa mikilvæga þætti í aðlögun barna og unglinga, svo sem um námsárangur þeirra, vímuefnaneyslu, depurð, hegðunarvandkvæði, sjálfsálit og samskiptahæfni (t.d. Gray og Steinberg, 1999; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2005; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir, 2004a, 2004b; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur G. Hafsteinsson, 2001; Steinberg o.fl., 1994). Uppeldisaðferðir foreldra skipta miklu máli og því er mikilvægt að sjá til þess að foreldrar hafi greiðan aðgang að upplýsingum um heppilegar uppeldisaðferðir og fá leiðbeiningar um þær.

Þakkir

Rannsóknasjóður Háskóla Íslands og Vísinda-sjóður Rannsóknaráðs Íslands veittu Sigrúnu Aðalbjarnardóttur mikilvæga styrki til þessarar rannsóknar sem þakka ber. Ungmennin, sem tóku þátt í rannsókninni, fá sérstakar þakkir. Skólastjórum og skólameisturum, kennurum ungmennanna og foreldrum þeirra eru einnig færðar bestu þakkir. Jafnframt er aðstoðarfólki

Sigrúnar, sem tók þátt í gagnasöfnun og tölvuinnslætti gagnanna, þökuð afar vel unnin störf.

Abstract

School dropouts and parenting styles: A longitudinal study

This study explores how parenting style – as assessed by adolescents at age 14 – is related longitudinally to their having finished secondary school at age 22. The study is part of a larger ongoing longitudinal study on risk-taking behaviour; 545 young people participated in this part of the study. We examined parental involvement, their granting of psychological autonomy and behavioural control in relation to school dropout. We controlled for gender, parental SES and academic achievement on a standardized national test in Icelandic at the end of compulsory schooling (10th grade).

The results indicate that parenting styles as evaluated at age 14 predicted school dropout. Those who experienced parental involvement and the granting of psychological autonomy at age 14 were more likely than their peers to have finished upper secondary school at age 22. The third style, behavioural control measured at age 14, did not seem to predict school dropout when the joint contributions of the three parenting styles were explored. These results emerged even after controlling for academic achievement, gender, and parental SES.

Heimildir

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. og Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(Apríl), 87–107.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. og Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568–582.

- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4, 1–103.
- Chassin, L., Presson, C. C., Sherman, S. J., og Edwards, D. A. (1990). The natural history of cigarette smoking: Predicting young-adult smoking outcomes from adolescent smoking patterns. *Health Psychology*, 9, 701–716.
- Fan, X. og Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
- Feuerstein, A. (2000). School characteristics and parent involvement: Influences on participation in children's schools. *Journal of Educational Research*, 94(1), 29–40.
- Gray, M. R. og Steinberg, L. (1999). Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct. *Journal of Marriage and the Family*, 61, 574–587.
- Hagstofa Íslands (2005). *Skólasókn eftir kyni, aldri og lögheimili nemenda 1999–2004*. Sótt 5. júlí 2005 af <http://www.hagstofa.is/?pageid=782&src=/temp/skolamal/framhaldsskolar.asp>
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. og Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34–67.
- Hollingshead, A. B. (1975). *Four factor index of social status*. Óbirt handrit, Yale University, New Haven.
- Jeynes, W. H. (2002). The challenge of controlling for SES in social science and education research. *Educational Psychology Review*, 14(2), 205–221.
- Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir (1992). *Námsferill í framhaldsskóla*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson og Guðmundur B. Arnkelsson (1992). Samræmd próf og skólaeinkunnir í 9. bekk. Í Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir *Námsferill í framhaldsskóla*, (bls. 14–18). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangans til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2004). Early school leavers and the dropout issue in Europe. Í Margrét Jóhannsdóttir (Ritstj.), *Back on track* (bls. 6–9). Reykjavík: The Icelandic Leonardo da Vinci National Agency.
- Kurdek, L. A., Fine, M. A. og Sinclair, R. J. (1995). School adjustment in sixth graders: Parenting transitions, family climate, and peer norm effects. *Child Development*, 66, 430–445.
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. og Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049–1065.
- McKee, J. M., Melvin, K. B., Ditoro, V. og McKee, S. P. (1998). SARIS: Student at-risk identification scale. *The Journal of At-Risk Issues*, 5, 24–32.
- McNeal, R. B. (1999). Parental involvement as social capital: Differential effectiveness on science achievement, truancy, and dropping out. *Social Forces*, 78, 117–144.

- OECD (2002). *Education at a Glance. OECD Indicators 2002*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *Economic Survey of Iceland 2005: The role of structural policies*. Sótt 15. febrúar 2005 af www.oecd.org/document/45/0,2340,en_2649_201185_34393837_1_1_1_1,00.html
- Orfield, G. (2004). Loosing our future: Minority youth left out. Í G. Orfield (Ritstj.) *Dropouts in America* (bls. 1–11). Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Rosenthal, B. S. (1998). Non-school correlates of dropout: An integrative review of the literature. *Children and Youth Services Review*, 20(5), 413–433.
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32, 583–625.
- Rumberger, R. W., Ghatak, R., Poulos, G., Ritter, P. L. og Dornbusch, S. M. (1990). Family influences on dropout behavior in one California high school. *Sociology of Education*, 63, 283–299.
- Rumberger, R. W. og Thomas, S. L. (2000). The distribution of dropout and turnover rates among urban and suburban high schools. *Sociology of Education*, 73(1), 39–67.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2005). „Við erum bæði mæðgin og vinir“: Uppeldishættir foreldra og samskiptaþroski unglunga. Í *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna* (bls. 121–128). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir. (2004a). Depurð ungs fólks og upveldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn. *Sálfræðiritið*, 9, 151–166.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristín L. Garðarsdóttir. (2004b). Uppeldisaðferðir foreldra og sjálfssalít ungs fólks á aldrinum 14 til 21 árs. *Uppeldi og menntun*, 13, 9–24.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2004). Uppeldishættir foreldra og námsárangur unglunga á samræmdum prófum við lok grunnskóla. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 415–426). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Leifur G. Hafsteinsson. (2001). Parenting styles and adolescent substance use: A longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 11(4), 401–423.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationship in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1–19.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. og Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424–1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch S. M. og Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement. Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266–1281.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N.S. og Dornbusch, S.M. (1994). Over time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 65, 754–770.

Hvaða þættir ráða mestu um hvernig gengur að innleiða aðferðir við sjálfsmat í grunnskólum?

Niðurstöður athugana í sex skólum

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir
Kennaraháskóla Íslands

Samkvæmt athugunum menntamálaráðuneytisins er mjög misjafnt hvernig skólar uppfylla ákvæði um sjálfsmat sem leitt var í lög árið 1995. Í þessari rannsókn var leitast við að varpa ljósi á þá þætti sem hafa einkum áhrif á það hvernig skólum gengur að koma sjálfsmati í framkvæmd. Tekin voru viðtöl við skólastjórnendur og kennara í sex skólum af mismunandi stærð til að afla gagna um sjálfsmatið. Talsverður munur kom fram milli skólanna. Í sumum hafði lítið sjálfsmat farið fram en í öðrum mikið. Það sem helst skýrir muninn milli skólanna er forysta skólastjórnenda, þekking á sjálfsmati og sjálfsmatsaðferðum og viðhorf stjórnenda og kennara til gildis sjálfsmats sem aðferðar við breytingar og þróun skólastarfs.

Hagnýtt gildi rannsóknarinnar er einkum af þrennum toga. Í fyrsta lagi kemur glögglega í ljós hversu mishratt skólum hefur miðað með að koma sjálfsmati í framkvæmd. Í öðru lagi sést að verklag skóla við að koma á sjálfsmati hefur verið mismunandi. Í þriðja lagi eru dregnar fram skýringar á þeim mun sem fram kemur milli skóla. Öll þessi atriði geta verið þeim sem ábyrgð bera á framkvæmd sjálfsmats í grunnskólum til leiðbeiningar. Af þeim má sjá hvaða forsendur þurfa að vera til staðar til að sjálfsmat geti orðið eðlilegur þáttur í starfsemi skóla og mikilvægur liður í umbótastarfi þeirra.

Hugmyndir um stjórnun skóla hafa breyst mikið á undanförunum áratugum. Helstu rætur þeirra breytinga má finna í kenningum um stofnanir. Nú á tímum er lítið á skóla sem skipulagsheild sem tekur breytingum og þróast fremur en sem fastmótað regluverk. Viðurkennt er að skóli geti því aðeins tekið framförum að öðru hverju sé staldrað við, lítið yfir farinn veg og metið hvernig gengur í því augnamiði að læra af reynslunni. Á þann hátt er smám saman byggð upp þekking og leikni innan skólans til þess að bæta starfshætti. Kjörmynd fyrir slíka starfsemi er að finna í kenningum um stofnanir

sem læra eða um hinar námsfúsu stofnanir (Argyris, 1993; Argyris og Schön, 1978; Dalin, 1993; Senge, 1990).

Þessar hugmyndir um stjórnun og þróun stofnana hafa haft mikil áhrif á stefnumótun í fyrirtækjum og stofnunum, bæði í einkafyrirtækjum og opinberum stofnunum. Í menntakerfinu má segja að orðið hafi róttæk breyting í þessa veru, einkum í hinum vestræna heimi. Víða um lönd hefur lögum um skóla verið breytt til að undirstrika þessar áherslur og hefur OECD meðal annars lagt þeim lið með útgáfu bóka og greina.¹ Þessar breytingar

¹ Sjá t.d. skýrslurnar *Schools Under Scrutiny*, 1995 og *Evaluating and Reforming Education Systems*, 1996.

hafa fyrst og fremst beinst að því að auka sjálfstæði skóla um eigin málefni og styrkja þá til þróunar á eigin forsendum. Jafnframt hefur skólafólk verið hvatt til þess að leggja mat á eigin starfshætti og nýta matið til umbóta.

Í skýrslu *Nefndar um mótun menntastefnu* frá 1994 og í skýrslunni *Til nýrrar aldar* frá 1991 er lögð áhersla á gildi sjálfsmats fyrir skólaþróun. Með þessum skýrslum var lagður grunnur að þeim breytingum sem gerðar voru með lögum um grunnskóla árið 1995 og lögum um framhaldsskóla 1996. Í skýrslunum er fjallað um sjálfsmat sem forsendu endurnýjunar og framfara og starfsfólk skóla hvatt til þess að gera sjálfsmat að föstum þætti í starfi sínu. Með því móti verði til gæðakerfi innan skólanna. Meginröksemdir fyrir þessum áherslum eru tvær. Í fyrsta lagi kalli stjórnunarhættir nú á tímum á innra mat á starfsháttum og í öðru lagi sé brýnt að auka opinbert eftirlit með skólastarfi.

Lagaákvæði um sjálfsmat hafa verið sett fyrir öll skólastig en ákvæðin um eftirlit með framkvæmd þess eru mismunandi. Lög um grunnskóla kveða á um að sjálfsmatsaðferðir skuli metnar á fimm ára fresti, eða eins og segir í 49. grein laga um grunnskóla nr. 66/1995:

Sérhver skóli innleiðir aðferðir til að meta skólastarfið, þar á meðal kennslu og stjórnunarhætti, samskipti innan skólans og tengsl við aðila utan skólans. Á fimm ára fresti skal að frumkvæði menntamálaráðuneytisins gerð úttekt á sjálfsmatsaðferðum skóla.

Í kjölfar þessarar lagasetningar var stofnuð sérstök deild í menntamálaráðuneytinu sem skyldi annast mat og eftirlit með sjálfsmati skólanna. Sú leið var valin að leita eftir tilboðum frá einstaklingum og stofnunum sem búa yfir þekkingu á mati til að annast framkvæmd þess. Frá árinu 2001 hafa sjálfsmatsaðferðir allra íslenskra grunnskóla verið metnar og hefur menntamálaráðuneytið gefið út skýrslur

um þær úttektir ár hvert.² Í þessum skýrslum ráðuneytisins er greint frá þeim viðmiðum sem stuðst var við í úttektunum og birt yfirlit um framkvæmd sjálfsmatsins. Af skýrslunum má ráða að þótt margir skólar hafi lagt mat á einstaka þætti skólastarfsins virðast fáir þeirra hafa þróað aðferðir til þess að meta skólastarfið í heild.

Í skýrslunni frá 2004 kemur fram að 29 skólar, eða 16% allra grunnskóla, stundi kerfisbundið sjálfsmat, 40 skólar, eða 22%, stundi kerfisbundið sjálfsmat á tilteknum þáttum og að 57 skólar, eða 31% þeirra, hafi gefið út sjálfsmatsskýrslur (bls. 6). Loks segir í skýrslunni: „Framkvæmd sjálfsmats í heild var metin fullnægjandi í 24 af þeim 69 skólum sem höfðu framkvæmt kerfisbundið sjálfsmat ...“ (bls. 8).

Í ljósi þessara niðurstaðna er áhugavert að kanna nánar framkvæmd laganna um sjálfsmat í grunnskólum. Þessi rannsókn beindist að því að afla upplýsinga um hvaða þættir hafi einkum áhrif á það hvernig skólum hefur miðað við að innleiða sjálfsmat og nýta það til umbóta fyrir starfsemi sína.

Sjálfsmat og stjórnun skóla

Nú á tímum er stundum talað um „Skólann sem lærir“ (Dimmer og Metiuk, 1998; Earley og Weindling, 2004; Russel, 1996; Selvevaluering i praksis, 2002). Í þessu felst sú afstaða að allir sem að skólanum koma sýni stöðugan vilja til að læra og þroskast, starfsmenn jafnt sem nemendur og foreldrar. Slíkan skóla má líta á sem námsfúsa stofnun þar sem allt starfið er skipulagt með þessar áherslur að leiðarljósi. Matið er hluti af námsferli þar sem allir hagsmunaaðilar leggja mat á starfið með gagnrýnu hugarfari og afla þannig mikilvægra upplýsinga sem nýta má til þess að þróa starfið og bæta það (Argyris og Schön, 1978; Hopkins, 1997; MacBeath, 1999; Senge o.fl.,

² Á árinu 2001 voru teknir út tæplega 30 skólar. Í skýrslunni *Niðurstöður úttekta á sjálfsmatsaðferðum grunnskóla 2001–2003* (Menntamálaráðuneytið, 2004) segir að úttektum á öllum grunnskólum landsins sé lokið, í alls 184 skólum.

2000). Í skóla sem lærir taka starfsmenn ytri kröfum um breytingar með opnu en gagnrýnu hugarfari og leitast við að hafa mótandi áhrif á útfærslu þeirra. Skóli sem hefur reynslu af farsælu breytingastarfi hefur því að jafnaði mun meiri möguleika til þess að takast áfram á við breytingar en sá sem ekki á að baki slíka sögu (Fullan, 2001; 2005).

Matshugtök

Margar skilgreiningar eru til á hugtakinu mat en oftast er um að ræða umsögn eða dóm um afmarkað efni sem byggður er á traustum gögnum (Börkur Hansen, 1992; Gerður G. Óskarsdóttir, 1999; Steinunn Helga Lárusdóttir, 2002, 2003; Fitzpatrick, Sanders og Worthen, 2004). Innra mat eða *sjálfsmat* er afmarkaðra hugtak sem jafnframt felur í sér að matið beinist að eigin stofnun og sé framkvæmt af þeim sem þar starfa. Bollen (1987) bendir á að kennarar hafi í tímans rás metið eigin störf með einum eða öðrum hætti en nútíma hugmyndir um markvissa þróun skóla geri ráð fyrir kerfisbundnu mati sem framkvæmt sé af þeim sem þar starfa. Sjálfsmat skóla megi skilgreina sem kerfisbundna rannsókn á eigin starfsemi (bls. 21). Orðalag grunnskólaganna „að innleiða aðferðir til að meta skólastarfið“ felur í sér að hver skóli velji sjálfur aðferðir og þrói verklag við að meta eigin starfsemi. Ekki er með beinum hætti vikið að því hvað skuli gera að mati loknu en lögd áhersla á að matið sé umbótamiðað.

Til að skýra ákvæðið um sjálfsmat nánar gaf menntamálaráðuneytið út bæklinginn *Sjálfsmat skóla* árið 1997. Í honum er fjallað um tilgang og markmið með sjálfsmati og sett fram viðmið sem heildstæð sjálfsmatskerfi þurfa að uppfylla. Sambærilega umfjöllun er að finna í *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti* (1999). Þá hafa verið gefnar út handbækur og leiðbeiningakver um sjálfsmat og hvernig

sé hægt að standa að framkvæmd þess. Má í því sambandi nefna *Mat á skólastarfi, hvað og hvernig?* (1999) eftir Gerði G. Óskarsdóttur og *Mat á skólastarfi. Handbók fyrir skóla* (2002) eftir Steinunni Helgu Lárusdóttur. Í báðum þessum ritum er dregin upp mynd af helstu hugtökum og verklagi við sjálfsmat. Í handbók Steinunnar Helgu (2002) er yfirlit yfir íslenskt efni um mat á skólastarfi. Nokkrar meistaraþrófsritgerðir hafa beinst að því að kanna framkvæmd sjálfsmats.³ Af þessu má sjá að til er talsvert af aðgengilegu efni um áherslur og vinnulag við sjálfsmat í íslenskum skólum.

Aðferðir við sjálfsmat

Ýmsum aðferðum má beita við að afla upplýsinga um skólastarf. Mikilvægt er að slík gagnasöfnun sé traust svo á henni megi byggja. Afla má upplýsinga með spurningalistum, viðtölum, athugunum o.fl. Í flestum skólum er einnig að finna margvísleg gögn um nemendur sem nota má sem grundvöll fyrir mat. Hér má nefna upplýsingar um árangur í ýmsum námsgreinum, ástundun, framfarir í námi, þátttöku í félagsstarfi og afbrot. Af öðrum sviðum má nefna mætingar kennara, notkun bókasafns, val kennslubóka, umfang og eðli vettvangsferða, þátttöku í samstarfsfundum og virkni foreldra. Markmiðið er að öðlast þekkingu sem er áreiðanleg, lýsandi og nytsamleg fyrir mat og ákvarðanir á grundvelli þess. Markviss öflun upplýsinga er því nauðsynlegur hluti af aðferðum við mat á eigin starfsemi.

Matsfræði

Margir leiðandi fræðimenn á sviði mats og skólaþróunar fjalla um mikilvægi þess að afla upplýsinga um starfshætti í skólum til að gera starfsfólki kleift að leggja mat á hverju megi breyta og hvar umbóta sé þörf (Fullan, 2001; Hopkins, Ainscow og West,

³ Sjá t.d. M.Ed.-ritgerð Guðrúnar Soffíu Jónasdóttur (2004), *Sjálfsmat grunnskóla í Kópavogi* og ritgerð Ernu M. Sveinbjarnardóttur (2001), *Mat á skólastarfi og áhrif þess í þremur grunnskólum á Íslandi*.

1994; Joyce, Calhoun og Hopkins, 1999; Joyce, Hersh og McKibbin, 1983). Í skrifum þessara fræðimanna er undirstrikað að söfnun upplýsinga og úrvinnsla þeirra sé mikilvægur liður í stjórnun skólans en ekki einangrað fyrirbrigði. Fræðimenn á sviði gæðastjórnunar leggja svipaðar áherslur (sjá t.d. Deming, 1986). Lögð er áhersla á vinnuferli þar sem þarfir eru greindar, aflað er upplýsinga og staðan metin áður en teknar eru ákvarðanir um aðgerðir og útfærslu nýrra hugmynda.

Rannsóknir sýna að einn helsti vandinn við stjórnun og þróun stofnana er að koma nýjum hugmyndum í framkvæmd (Fullan, 2001). Þá er það breytingin innra með einstaklingnum sem skiptir meira máli en sú breyting sem verður á sýnilegum vinnuferlum. Í þessu liggur meginvandinn. Til þess að breyting nái fram að ganga telja fræðimenn mikilvægt að starfsfólk hafi sameiginlega sýn á hlutverk stofnunarinnar og jákvæð viðhorf til þróunar. Mat og úrvinnsla upplýsinga er þá liður í heildstæðu ferli við stjórnun og þróun stofnana. Lögð er áhersla á samvinnu við undirbúning og framkvæmd breytinga, aðgengi að upplýsingum og dreifða forystu (Fullan, 2001; Joyce, Calhoun og Hopkins, 1999; Lieberman og Miller, 2004; Stoll og Fink, 1996). Eldri sýn á stofnanir sem vel skilgreinda formgerð með fastmótaðar verklagsreglur hefur því vikið fyrir nýrri viðhorfum þar sem gert er ráð fyrir að stofnanir hafi innbyggðan sveigjanleika og möguleika á að breytast og þróast. Talið er mikilvægt að gefa öllu breytingastarfi rúman tíma því ný sýn og nýjar aðferðir krefjast breyttra viðhorfa sem oft eru lengi að mótast (Fullan, 2001).

Af framansögðu má ráða að þær sjálfsmatsaðferðir sem skólar innleiða eru hluti af stjórnun skólans í heild þar sem stjórnunarhættir eru samstarfsmiðaðir. Mörg formleg skólaþróunarlíkön hafa þessi atriði að leiðarljósi. Sama máli gegnir um verklag sem sumir skólar þróa á eigin forsendum, starfendarannsóknir og gæðastjórnun. Ef litið er á sjálfsmat sem lið í umbótastarfi skóla

endurspeglast sú afstaða í stjórnun hans og starfsháttum.

Afmörkun

Þau viðmið sem stuðst var við í úttekt menntamálaráðuneytisins á sjálfsmatsaðferðum skóla voru m.a. að matið væri formlegt og kerfisbundið og nýttist skólunum til umbóta.⁴ Þessi viðmið virðast vera í ágætu samræmi við þá meginhugsun sem að ofan greinir um sjálfsmat. Í úttektum menntamálaráðuneytisins fóru að jafnaði tveir sérfræðingar í stuttar heimsóknir í hvern skóla. Í lok úttektar voru fylltir út mismunandi spurningalistar eftir stöðu sjálfsmats í hverjum skóla fyrir sig. Söfnun gagna er því talsvert stöðluð og segir ekki mikið um þætti er hafa áhrif á hvernig hefur gengið að innleiða matið. Markmið þeirrar rannsóknar sem hér er greint frá beindist því meira að framkvæmd sjálfsmatsins, þ.e. verklagi skólanna við sjálfsmatið. Reynt var að varpa ljósi á stjórnun sjálfsmatsins, þátttöku starfsfólks og áhrif sjálfsmats á innra starf skólans.

Aðferð við söfnun gagna

Til að afmarka rannsóknina var ákveðið að heimsækja sex grunnskóla og afla upplýsinga með viðtölum og söfnun skráðra gagna. Skriflegu gögnin voru afmörkuð við skýrslur, starfsreglur, vinnugögn og annað sem tengdist framkvæmd sjálfsmats. Þessi gögn voru fyrst og fremst notuð til undirbúnings viðtalanna. Tekin voru viðtöl við skólastjóra, aðstoðarskólastjóra

1. tafla. Þátttökuskólar flokkaðir eftir stærð

Stærð skóla – fjöldi nemenda	Skólar*
400 eða fleiri	Bylgjuskóli, Ölduskóli
200–399	Unnarskóli, Sjafnarskóli
100–199	Hrannarskóli
50–99	Báruskóli

* Nöfn skólanna eru ekki raunveruleg nöfn þeirra.

⁴ Sjá nánar í bæklingi menntamálaráðuneytisins *Sjálfsmat skóla* (1997) bls. 9–10.

og 3–12 kennara í hverjum skóla. Rætt var við skólastjóra einslega og viðtölin tekin upp á segulband. Viðtöl við aðstoðarskólastjóra, millistjórnendur og kennara fóru ýmist fram á lokuðum fundum með hverjum og einum eða í hópviðtölum við 3–5 kennara. Í flestum tilvikum voru viðtölin tekin upp á segulband. Alls voru tekin 24 viðtöl við 57 þátttakendur. Gagnasöfnum fór fram vorið 2005.

Skólarnir sex voru valdir með lagskiptu tilviljanaúrtaki úr heildstæðum grunnskólum með 50 nemendur eða fleiri. Sú leið var farin að flokka skóla eftir stærð og velja af handahófi úr hverjum flokki. Flokkarnir voru eftirfarandi: skólar með fleiri en 400 nemendur, 200–399 nemendur, 100–199 nemendur og 50–99 nemendur. Tveir skólar voru valdir úr hvorum fjölmennari flokknum og einn úr hvorum fámennari flokknum.

Tilgangurinn með því að lagskipta úrtakinu með þessum hætti var sá að reyna að öðlast sem skýrasta mynd af því hvernig gengið hefði að innleiða aðferðir við sjálfsmatið en líklegt er að stærð skóla geti haft talsverð áhrif á hvernig breytingar á borð við sjálfsmat takast. Þess ber að geta að mun ítarlegri rannsókn þarf til að alhæfa megi um stöðu sjálfsmats í grunnskólum landsins. Þessi rannsókn gefur þó vísbendingar um helstu þætti sem koma við sögu. Útbúinn var listi sem hafður var til hliðsjónar þegar viðtölin voru tekin. Listinn byggðist að mestu leyti á þeim meginspurningum sem rannsóknin leitaðist við að svara.

Úrvinnsla fór fram með þeim hætti að skrifleg gögn, sem safnað var í skólunum, voru höfð til hliðsjónar við viðtölin. Viðtölin voru tekin upp á segulband og afrituð. Þau voru síðan greind og flokkuð á grundvelli þeirra efnisatriða sem þar komu fram. Þessum efnisatriðum var skipað í flokka sem mynduðu þau þemu sem greint er frá í niðurstöðukaflanum þar sem

leitað er skýringa á því hvernig skólunum hafði miðað við sjálfsmatið.

Í niðurstöðukaflanum er því annars vegar lýst hvernig staðið hefur verið að sjálfsmati í þessum skólum og hins vegar reynt að greina hvaða þættir skýra einkum þann mikla mun sem fram kom.

Niðurstöður

Hvernig var staðið að verki?

Hér á eftir fara stuttar lýsingar á því hvernig staðið hefur verið að verki við að innleiða sjálfsmat í grunnskólunum sex og hvert viðhorf starfsmanna er til þess verkefnis. Rétt er að geta þess að í úttekt menntamálaráðuneytisins á sjálfsmatsaðferðum grunnskóla fengu tveir skólanna umsögnina fullnægjandi, þ.e. Hrannarskóli og Bylguskóli. Hinir skólarnir fengu ýmist fullnægjandi að hluta eða ófullnægjandi.

Í Sjafnarskóla hefur lítið verið gert til að innleiða sjálfsmat. Sveitarfélagið keypti *Skólarýni*⁵ fyrir nokkrum árum og þá var skólinn ákveðinn í að nota hann. Nokkrir kennarar fóru á kynningarfundum árið 2000 um notkun tækisins og í framhaldi af því var könnun lögð fyrir starfsfólk en ekkert var unnið úr henni. Skólastjóri taldi að vinna með *Skólarýnin* hefði verið „þvælin og flókin“. Í kjölfar kjarasamninga 2001 var stofnaður sjálfsmatshópur innan skólans sem kynnti sér m.a. hvað aðrir skólar voru að gera í þessum efnum en ekkert var frekar aðhafst. Nú hafa skólastjórar í sveitarfélaginu óskað eftir að fá ráðgjöf við sjálfsmat á skólaárinu 2005–2006. Ætlunin er að mynda sjálfsmatshóp í hverjum skóla sem hefur umsjón með verkinu. Að mati skólastjóra eru kennarar ekki óvanir að meta starf sitt, „við erum alltaf í einhvers konar mati á því sem við erum að gera“, en það mat

⁵ Til eru nokkrar mismunandi útgáfur af sjálfsmatslíkaninu *Skólarýni*. Það nýjasta er: Benedikt Sigurðarson, 2003, *Grunn-Skólarýni; Sjálfsmatslíkan fyrir grunnskóla, 2. útgáfa B*, Rannsóknastofnun Háskólans á Akureyri. Afbrigði af Skólarýninum er KANNI sem byggist á samsettum spurningakönnunum og forriti til rafrænnar svörunar og úrvinnslu. Höfundur spurningalista er Benedikt Sigurðarson en réttthafi forrits er Tölvuþjónusta Halldórs Árnasonar, Akureyri.

fer einkum fram gegnum námsgreinar. Þótt formlegt sjálfsmat hafi lítið verið til umræðu hefur skólastarf verið rætt með hliðsjón af niðurstöðum ýmissa kannana og prófa, svo sem samræmdra prófa, og kannana í tengslum við lestrarátak. Í þeim umræðum var lagt mat á framfarir og úrbætur ræddar í kjölfar þeirra. Skólinn á sér samstarfsskóla í öðru sveitarfélagi sem starfsmenn hafa heimsótt. Sú heimsókn hefur ekki verið endurgöldin. Að mati aðstoðarskólastjóra hefur þessi hugmynd um samstarf ekki haft tilætluð áhrif en hún er tilkomin að frumkvæði bæjaryfirvalda.

Í Báruskóla hefur ekki verið unnið skipulega að sjálfsmati og ekki eru til áætlanir um hvernig standa skuli að verki í þeim efnum. Skólaárið 2004–2005 unnu skólastjóri og aðstoðarskólastjóri úr niðurstöðum samræmdra prófa í 10. bekk tíu ár aftur í tímann og kynntu helstu hagsmunaaðilum niðurstöður. Þessi könnun var kynnt sem liður í sjálfsmati skólans og var gerð vegna gagnrýni, einkum meðal foreldra, um að skólinn stæði sig ekki nógu vel. Úttekt menntamálaráðuneytisins á sjálfsmatsaðferðum ýtti við stjórnendum skólans að gera þessa könnun. Að mati skólastjóra hefur ekki verið ráðist í önnur verkefni sem fella má undir sjálfsmat. Þó hafa verið gerðar kannanir á liðan barnanna og á félagsstarfi í skólanum. Þær kannanir hafa verið samstarfsverkefni nokkurra skóla.

Hrannarskóli ákvað fyrir nokkrum árum að nýta *Skólarýni* sem matstæki, m.a. vegna þess „að það var aðgengilegt“ en fleiri líkön voru einnig skoðuð. Höfundur rýnisins kom og leiðbeindi um notkun hans. Sumum spurningum í *Skólarýni* var breytt svo þær hentudu betur aðstæðum. Kannanir voru lagðar fyrir starfsmenn, nemendur og foreldra. Verkefnisstjóri annaðist úrvinnslu og skýrslugerð og niðurstöður voru kynntar innan skólans og utan.

Skólastjóri segir að skólinn hafi nýtt sér niðurstöður sjálfsmatsins í umbótaskyni. Þessi matsvinna fór fram fyrir þremur árum og að mati skólastjóra er kominn tími til að endurtaka hana eða hluta hennar.

Að dómi kennara leggur skólastjóri áherslu á að unnið sé að þróunarverkefnum og voru tilgreind dæmi um lestrarverkefni og eineltisáætlun. Báðum þessum verkefnum fylgja kannanir sem líta má á sem hluta af sjálfsmati skólans. Farið hefur fram ytra mat á starfsemi skólans sem var tengt sameiningu skóla. Að mati skólastjóra hafði það ekki mikil áhrif á innra starf. Sjálfsmat er nú í umsjá skólastjórnenda og þá einkum skólastjóra sem að mati kennara er afar áhugasamur um það.

Í Unnarskóla var fyrst farið að huga að sjálfsmati árið 1998 og árið 2001 var gerð sjálfsmatsáætlun fyrir skólann fram til ársins 2007. Starfsfólk skólans kynnti sér nokkur sjálfsmatslíkön og ákvað í framhaldi af því að velja *Skólarýni* og *Kanna*. Ástæðan var m.a. sú að þessi matstæki þóttu ná til margra þátta og því styðja það markmið menntamálaráðuneytis að matið væri altækt. Kanni hefur þrisvar sinnum verið lagður fyrir nemendur í 4., 7. og 10. bekk og fyrir foreldra og starfsmenn. Stjórnendur skólans hafa unnið úr svörum, samið skýrslur og kynnt efni þeirra á kennarafundum. Að mati aðstoðarskólastjóra telja starfsmenn helstu galla á þessu matstæki þá að spurningarnar taki ekki á brýnustu málunum í þeirra skóla. Annað eða þriðja hvert ár eru gerðar kannanir á einelti og eru niðurstöðurnar skoðaðar og leitað leiða til úrbóta. Á grundvelli sjálfsmatsskýrslu hafa verið gerðar umbótaáætlanir og hafa 2–3 þættir verið valdir sem forgangsatríði. Ekki hefur verið formlega fylgst með því hver árangur umbótanna hefur orðið en málin eru rædd, m.a. á kennarafundum. Unnið hefur verið með skólabrag og að mati kennara spratt sú vinna af sjálfsmati skólans. Skóla- og bekkjarreglur voru einnig skoðaðar með aðild foreldra á grundvelli matsins. Formlegur sjálfsmatshópur starfar innan skólans og er hann skipaður kennararáði og stjórnendum. Hópurinn setur fram umbótaáætlanir og á að vera leiðandi við sjálfsmatið. Um ytri aðstoð við sjálfsmat hefur ekki verið að ræða utan þess að í upphafi leiðbeindi höfundur matstækisins um notkun þess.

Kennarar minnst þess að eitt sinn fór af

stað verkefni um sjálfsmat innan skólans og átti þá að beita aðferðum starfendarannsóknna. Kennarar á yngsta stigi skólans höfðu einkum áhuga á þessu verkefni. Verkefnið féll niður en kennarar hafa hug á að endurvekja það. Ýmis þróunarverkefni hafa verið unnin en að mati aðstoðarskólastjóra tengjast þau sjálfsmati ekki sérstaklega heldur almennum umbótaáhuga og metnaði kennara. Fyrir liggur að endurskoða sjálfsmatsáætlun í byrjun skólaárs 2005–2006.

Í Bylgjuskóla hefur sjálfsmat verið á dagskrá frá árinu 2000. Það markaði tímamót í þeirri vinnu þegar *Skólarýnir* var keyptur fyrir skóla sveitarfélagsins. Starfsmönnum fannst *Skólarýnirinn* erfiður viðfangs en notuðu *Kanna*, þótt hann sé þeim annmarka háður að byggjast á fastmótuðum spurningum. Stofnaður var matshópur sem hefur haft umsjón með matsmálum innan skólans og bera aðstoðarskólastjórar hitann og þungann af þeirri vinnu. Að mati hópsins hafa niðurstöður innra mats og þess ytra verið jákvæðar fyrir skólann. Hann hefur komið vel út og „... niðurstöðurnar úr þessu öllu hafa verið mjög gefandi fyrir skólasamfélagið“. Að mati hópsins hafa niðurstöður leitt til þess að umbótaáætlanir hafa verið gerðar og þeim fylgt eftir. Gerð hefur verið tilraun með rýnihópa sem fjalla um stefnu skólans og hefur sú tilhögun gefist vel. Skólinn hefur nú látið hanna eigið matstæki sem ætlunin er að nota áfram og gert er ráð fyrir aukinni aðild kennara að matsferlinu. Niðurstöður samræmdra prófa eru mikið ræddar og hefur „virðisaukinn“ milli árganga verið til sérstakrar skoðunar.

Í Ölduskóla hefur margt gerst á sviði sjálfsmats að mati skólastjóra og undir það taka aðrir viðmælendur. Sitthvað hefur verið reynt frá því lögin tóku gildi, m.a. hefur skólinn tekið þátt í alþjóðlegu samstarfi um mat á skólastarfi. Skólinn hefur aldrei sett upp heildarkerfi í þessum efnum en leggur kapp á að nýta markvisst allar upplýsingar sem hann hefur um skólastarfið, svo sem próf, foreldraviðtöl og starfsmannaviðtöl. Einnig hefur farið fram styrk- og veikleikagreining

mörg undanfarin ár í lok skólaársins. Árin 1997 til 1998 fékk skólinn styrk til að þróa aðferðir við að nota sjálfsmat sem lið í umbótum innan skólans.

Í upphafi var stuðst við *Skólarýni* en þættir úr honum hafa síðan verið lagaðir að sjálfsmatskerfi skólans. Skólastjóri og aðrir stjórnendur hafa umsjón með sjálfsmatinu. Margvíslegar kannanir eru lagðar fyrir og má nefna eineltiskönnun, könnun á málþroska og hreyfiþroskapróf. Könnun á líðan nemenda er lögð fyrir árlega og sér bekkjarkennari um framkvæmdina. Unnið er skipulega úr þessum könnunum og eru umsjónarkennarar þar í lykilhlutverki. Kennarar gátu þess að nemendur í 5. og 8. bekk framkvæmdu sjálfsmat í lok hveftrar kennslustundar. Skólinn hefur sótt um styrk til að safna megi saman öllum sjálfsmatsverkfærum sem þróuð hafa verið, nýta þau betur innan skólans og setja í rafrænt form svo aðrir skólar geti nýtt sér reynsluna sem fengist hefur af þeim.

Helstu skýringar á því hvernig skólum hefur miðað

Eins og fram hefur komið er talsverður munur á því hvað hefur verið gert í skólunum sex til að hrinda sjálfsmati í framkvæmd. Af þeim gögnum sem safnað var má ráða að *frumkvæði skólastjórnenda*, *þekking á sjálfsmati* og *sjálfsmatsaðferðum* og *viðhorf kennara til sjálfsmats* skýri best hvernig skólum hefur miðað.

Forysta

Í þeim tveimur skólum þar sem lítið sem ekkert hafði verið gert á sviði sjálfsmats höfðu orðið skólastjóraskipti og höfðu hvorki nýju skólastjórnarnir né fyrirrennarar þeirra gert sjálfsmat að forgangsmáli. Í Sjafnarskóla hafði *Skólarýnir* verið keyptur að frumkvæði fræðslufyrivalda en ekki skólans. Að mati skólastjóra voru kennarar í upphafi hræddir við ákvæðið um sjálfsmat og ekki áhugasamir um að takast á við verkefnið. Að mati aðstoðarskólastjóra hafði ekki mikið gerst í

skólanum á sviði sjálfsmats undanfarin ár og þær breytingar sem gerðar höfðu verið voru að frumkvæði fræðslufirvalda.

Það sem gert hafði verið í Báruskóla var að mestu skipulagt og hannað af skólastjórnendum eða unnið í samstarfi við nágrannaskóla. Að mati skólastjóra er ástæða þess að ekki hefur verið meira gert í þessum efnum m.a. sú að skólinn er faliðaður og talsverðar mannbreytingar hafa átt sér stað í tímans rás. Stjórnendur þurfa að kenna talsvert og skortir því tíma í önnur verkefni. Rætt hefur verið um að afla verkfæra fyrir sjálfsmat en af því hefur ekki orðið, „...við höfum ekki séð þörf á að eyða peningum í þetta“ sagði skólastjórinn.

Í hinum skólunum fjórum höfðu skólastjórar eða aðstoðarskólastjórar beitt sér af talsverðri festu við framkvæmd sjálfsmatsins. Í einum þeirra, Hrannarskóla, höfðu skólastjóri og aðstoðarskólastjóri forystu um að koma sjálfsmatinu á. Í upphafi var skipaður hópur til að stjórna matinu en hann var aðeins virkur í stuttan tíma. Aðstoðarskólastjóri var í námi á sviði stjórnunar og mats og var hvatamaður að sjálfsmati en hvarf síðan til annarra starfa. Í þessum skóla voru kennarar vel með á nótunum um tilgang matsins en virtust ekki hafa tekið mikið frumkvæði.

Í Unnarskóla var framkvæmd sjálfsmatsins á vegum nefndar sem í sátu skólastjóri og aðstoðarskólastjóri auk nokkurra kennara. Í samráði við nærliggjandi skóla beittu skólastjórnendur sér fyrir því að hefjast handa við sjálfsmatið með fulltingi kennara þótt í upphafi gætti þess viðhorfs að verkinu fylgdi vinna sem ekki væri gert ráð fyrir í starfskjörum kennara.

Í Bylgjuskóla var skipaður starfshópur til að halda utan um sjálfsmatið með svipuðum hætti og í Unnarskóla en skólastjóri starfaði ekki í hópnum. Í skólanum hefur talsvert verið gert á sviði sjálfsmats en hópur stjórnenda og sérkennara hefur haft veg og vanda af sjálfsmatinu. Skólinn fór frekar seint af stað og þegar úttektin var gerð af menntamálaráðuneytinu voru „þeir rétt að byrja“. Ástæðu þess að ekki var strax hafist handa við sjálfsmatið

telur einn úr hópnum vera að önnur verkefni hafi verið talin brýnni:

Þetta var ekki sett í forgang hjá okkur. Í dagsins önn þá eru menn alltaf að í 'akút' verkefnum hér og nú þannig að þá verða svona verkefni afgang. Menn telja þau ekki mikilvæg, það er annað mikilvægara.

Hópurinn leggur áherslu á að virkja þurfi kennara og nemendur betur við sjálfsmatið. Ýmis dæmi eru þó um að kennarar hafi lagt kannanir fyrir í sínum bekkjum, unnið úr þeim og skilað niðurstöðum til umsjónarhópsins. Gerð hefur verið tilraun með rýnihópa um stefnu skólans og hefur sú ráðstöfun gefist vel.

Í tveimur síðastnefndu skólunum voru nefndirnar virkar við að skipuleggja og framkvæma mat á ýmsum þáttum skólastarfsins og bera niðurstöður á borð fyrir kennara. Kennarar voru meðvitaðir um gildi matsins og töldu miklu skipta að niðurstöður væru kynntar fyrir þeim. Í þessum skólum virtist ríkja traust milli hópanna sem héldu utan um matið og hins almenna kennara.

Í Ölduskóla var matið að mestu skipulagt af skólastjóra og aðstoðarskólastjóra en kennararnir voru markvisst tengdir úrvinnslu matsins. Skólastjóri segir að innan skólans sé ekki mikið rætt um sjálfsmat sem kerfi heldur einstaka þætti þess. Til er formleg áætlun, bæði til eins árs og til þriggja ára, um þá þætti sem sjálfsmatið á að taka til. Skólastjóri bendir á að kennurum í skólanum sé ljóst að ekki sé verið að „meta kennsluna beint.“ „Það er veikleiki“ segir skólastjóri. „Þetta er eldfimt efni í kennarastarfinu“ sagði einn kennarinn, „... við erum bara ekki komin lengra“. Þeir kennarar sem rætt var við litu á matið sem bráðnaudsynlegan lið í starfsemi skólans og mjög mikilvæga leið til breytinga og umbóta. Skólastjórinn sagðist nota „matið markvisst sem stjórnæki“ við stjórnun og þróun skólans.

Af þessu má sjá að talsverður munur er milli skólanna á því hvernig staðið var að framkvæmd sjálfsmatsins og hvernig skólastjórnendur

beittu sér við að virkja kennara til þátttöku. Í sumum skólanna var frumkvæðið lítið sem ekkert. Í öðrum höfðu skólastjórnendur mikið frumkvæði. Þar sem sjálfsmat virðist mest samþætt starfsemi skóla tóku kennarar þátt í meðferð og úrvinnslu þess og þar var lögð áhersla á að sjálfsmatið ætti að beinast meira að beinum athugunum á kennslu.

Þekking á sjálfsmati

Í öllum þessum sex skólum hafði átt sér stað umræða um sjálfsmat en nokkur munur var á því hvað gert hafði verið til að afla þekkingar á því. Í Báruskóla hafði lítið verið gert í þessum efnun. Skólastjórinn sagðist ekki hafa neina sérþekkingu á sjálfsmati og enginn í röðum kennara hafði kynnt sér það sérstaklega í námi eða með öðrum hætti. Engin námskeið eða fundir um sjálfsmat höfðu verið haldnir fyrir starfsfólk skólans. Í Sjafnarskóla höfðu fræðslufirvöld keypt *Skólarýni* en tilraun til að nota hann hafði misheppnast. Skólastjórnendur höfðu ekki aflað sér sérþekkingar á sjálfsmati og engin námskeið höfðu verið skipulögð í skólanum utan námskeiðs sem nokkrir kennarar sóttu vegna notkunar á *Skólarýni*. Í viðræðum við kennara kom fram að þekking þeirra á sjálfsmati væri ekki mikil.

Í Hrnarnarskóla hafði *Skólarýnirinn* verið keyptur og skipaður starfshópur til að sjá um framkvæmd sjálfsmatsins. Stjórnendur fóru á námskeið í notkun *Skólarýnis* og skipulögðu fræðslufundi og námskeið fyrir starfsfólk skólans í kjölfar þess. Innan starfshópsins höfðu sumir lagt stund á framhaldsnám þar sem sjálfsmat var hluti námsins. Í þessum skóla var unnið að þróunarverkefnum sem flestir kennaranna tóku þátt í en þau kröfðust talsverðrar þekkingar og leikni í sjálfsmati. Nokkrar breytingar höfðu orðið á starfslíði skólans þar sem lykilmenn í sjálfsmati höfðu horfið til annarra starfa. Eftir brotthvarf þeirra hefur ekki verið um beina fræðslu innan skólans að ræða.

Í Unnarskóla höfðu skólastjórnendur skipulagt námskeið fyrir starfsfólk skólans til að afla þekkingar á sjálfsmati. Í lok þess var

tekin ákvörðun um hvaða líkan væri heppilegt að nota við sjálfsmatið og varð *Skólarýnir* fyrir valinu. Skólastjórnendur voru meðvitaðir um kosti og galla þess að nota *Skólarýni*. Starfendarannsóknir höfðu verið taldar annað vænlegt líkan en ekki eins hagkvæmt í notkun og *Skólarýnirinn* þar sem úrvinnsla gagna er byggð inn í hugbúnaðinn sem honum fylgir. Flestir sem áttu sæti í sjálfsmatshópnum höfðu framhaldsmenntum í menntastjórnun, sérkennslufræði eða á skyldum sviðum. Í viðræðum við kennarana kom fram að þeir voru vel með á nótunum um gildi mats á skólastarfi og hvernig megi hagnýta það.

Í Bylgjuskóla var settur á laggirnar mats- hópur til að skipuleggja og annast sjálfsmatið. Í þeim hópi voru flestir með framhaldsmenntun á sviði stjórnunar, sérkennslufræða eða á skyldum sviðum. Hluti hópsins fór á námskeið í notkun *Skólarýnisins* og miðlaði þekkingu sinni til hinna. Í viðræðum við matshópinn kom fram mikil óánægja með *Skólarýninn* og í ljósi hennar höfðu verið lögð drög að hönnun eigin verkfæris við matið. Þá kom fram að sérkennarar eiga sæti í matshópnum en þeir skoða sérstaklega tiltekna niðurstöður. Í umræðum kom einnig fram að þeim fannst skólinn þurfa meiri aðstoð frá yfirvöldum fræðslumála við að koma sjálfsmati í gagn. Í viðræðum við kennara kom fram að þeir þekktu vel til sjálfsmatsins í skólanum og sögðust sumir þeirra sjá um hluta þess í sínum bekkjum.

Í Ölduskóla höfðu skólastjórnendur framhaldsmenntun í stjórnun og sáu þeir um skipulag og stjórnun sjálfsmatsins. Stjórnendur höfðu farið á námskeið í notkun *Skólarýnisins* og auk þess höfðu þeir fengið sérfræðinga í matsfræðum til að halda erindi fyrir starfsfólk skólans. Engin sérstök námskeið höfðu verið skipulögð í þessu sambandi og sagði skólastjórinn: „við ákváðum að taka okkur tíma í þetta mál“. Kennarar hafa sótt margvíslega fræðslufundi, m.a. um sjálfsmat, sem hafa nýst þeim. Þá gat skólastjórinn þess að skólinn hefði notið góðs af því hve margir hefðu verið í framhaldsnámi í Kennaraháskóla Íslands

en það hefði gert alla vinnu við sjálfsmatið auðveldari og markvissari. Í viðræðum við hóp kennara um þekkingu og leikni við sjálfsmat sagði einn þeirra:

Þetta hefur alltaf verið svona, það kemur hérna duglegt fólk í byrjun og það er kjarninn. Sá sem kemur hérna inn kemst ekki upp með neitt voða mikið múður. Við fórum t.d. í gegnum umræðu um námsmat ekki fyrir löngu, hvernig við vildum hafa það. Þar sáum við það að við vorum von að hugsa með þínu sjálfsmatsaugum.

Þekkingin á sjálfsmati og vinnulagi því tengdu er talsvert mismunandi milli þessara sex skóla. Í tveimur skólanna virðist þekking vera mjög lítil en talsvert meiri í hinum skólunum. Þar hafa flestir skólástjórnendur framhaldsmenntun á sviði stjórnunar og talsvert margir kennarar eru með framhaldsmenntun á sviði uppeldis- og menntunarfræða. Þá er talsverður munur milli skólanna á því hvað hefur verið gert til að byggja upp þekkingu á sviði sjálfsmats. Þar sem sjálfsmatið virðist ganga hvað best er þekkingin talsverð bæði meðal stjórnenda og kennara.

Vidhorf til sjálfsmats

Talsverður munur kom fram milli skólanna í vidhorfum skólástjóra og kennara til sjálfsmats og gildis þess fyrir þróun og framfarir. Í Sjafnarskóla hefur ekki mikið verið gert á sviði sjálfsmats og telur skólástjórinn að það sé m.a. vegna þess að málið hafi ekki verið mikið rætt innan skólans. Telur hann að engir kennarar hafi sýnt málinu sérstakan áhuga og erfitt sé að finna einstaklinga til að leiða starfið. Að mati skólástjóra voru kennarar í upphafi hræddir við þetta ákvæði og höfðu ekki áhuga á að takast á við verkefnið. Aðstoðarskólástjórinn segir að innan skólans „vanti kraft til að koma þessu af stað“. Að hans mati er mikilvægt að kennarar sjái notagildi sjálfsmats til að áhugi þeirra vakni á því að nýta það: „Það þarf lagni við að koma þessu inn, menn bíða ekki spenntir.“ Í viðræðum við hóp kennara kom fram að þeir töldu kennara innan skólans ekki ýkja jákvæða gagnvart sjálfsmati og að þeir „setji

frekar í bakkgírinn“ þegar það ber á góma. Þeir sögðu einnig að þótt „það væri enginn á mótí þessu“ þá væri „bara svo mikið að gera í öðru – veturinn væri búinn áður en maður vissi af“. Þeir sögðu einnig: „Við vorum að tala um hvað það væri gaman að geta unnið meira svona en þetta er mikil vinna. Það er of stuttur vinnutími ætlaður í svona verkefni.“

Í Báruskóla sagði skólástjóri að misjafnt væri hvaða augum kennarar skólans litu sjálfsmatið:

Fólk spyr svolítið um hvaða tilgangi þetta þjóni. Til hvers á þetta að leiða? Þegar við unnum þetta saman þá var mjög misjafnt hvað þeir tóku vel í þetta. Sumir voru hundfúlir yfir þessu. Fannst þetta algjör aukavinna. Svo voru aðrir sem tóku þessu ákaflega vel.

Skólástjóri taldi einnig að sérstaða smærri skóla kæmi hér við sögu en „við erum fálíðuð og það vantar tíma, fólk er alltaf að fara þegar það er búið að kenna og erfitt að virkja það“. Skólástjórinn taldi að í litlu skólunum væri ekki „þetta ‘backup’ sem er til staðar í stærri skólunum. Við þurfum að kenna mikið hérna og upplifum okkur sem kennara.“ Að mati kennara er hvorki mikill áhugi innan skólans á sjálfsmati né stuðningur við það. Sumum kennurum finnst þeir ekki í stakk búnir til að takast á við verkefnið og svo er til það sjónarmið að þetta sé „faglegt rugl“. Einn sagði sem svo: „kennarar láta sig hafa þetta, þeir gera það sem ákveðið er“. Í kennarahópnum voru nokkrir sem virtust ekki þekkja mikið til hugtaka sem tengdust mati enda hafði lítil sem engin formleg fræðsla farið fram um efnið innan skólans.

Í Hrannarskóla er skólástjóri áhugasamur um efnið og telur að ágætlega hafi tekist til með að koma sjálfsmati á. Hann segir að það þurfi eigi að síður að halda sér við efnið, það sé „heljarvinna að koma þessu frá sér, að koma þessu áfram“. Hann telur að það megi ekki íþyngja skólastarfi um of með sjálfsmati því þá tapist ávinningurinn af því. Telur hann nægilegt að matið eigi sér stað á nokkurra ára fresti. Jafnframt segir skólástjóri að vinna við sjálfsmatið hafi verið „meira virði heldur en það

sem út úr því kom“. Hann telur að kennarar séu almennt jákvæðir í garð sjálfsmats en stundum upplifi þeir það eins og verið sé að „þröngva einhverju upp á þá“ og vilji fá að vera í friði við sína kennslu. Aðstoðarskólastjóri segir fólk jákvætt en það komi alltaf upp „taut,“ en fólk sé „ekki neikvætt“. Kennarar segja að ekki sé mikil umræða meðal þeirra um sjálfsmat. Telja þeir að andstaða við sjálfsmat sé lítil en kennurum með langa starfsreynslu finnist sumt sem tengist matinu óþarfi. Kennarar leggja áherslu á að ekki megi taka of mikið fyrir í einu og ræða þurfi forgangsröð. Að mati kennaranna hefur sjálfsmatið leitt til umbóta, ekki hvað síst hafi það stuðlað að auknum samræðum milli kennara, sem sé af hinu góða.

Í Unnarskóla hefur að mati skólastjóra talsverð umræða verið í skólanum um mat, sem endurspeglir áhuga starfsfólks. Aðstoðarskólastjóri telur jarðveginn frjóan innan skólans fyrir vinnu af þessu tagi. Hann segir að tekist hafi að skapa „jákvætt starfsumhverfi“ sem er „tilbúið í breytingar“. Að hans mati hafa stjórnendur skólans ekki fylgt málum nægilega vel eftir en kennarar „verði að sjá að sú vinna sem þeir hafa lagt í sjálfsmatið skili árangri“. Hann álitur að sjálfsmatshópurinn í heild sé ekki nægilega áhugasamur um viðfangsefnið og það sé keyrt áfram af einum til tveimur úr hópnum. Í viðræðum við kennara kemur fram að þeir telja starfsfólk skólans jákvætt og að enginn andstöðuhópur sé til staðar en stundum gæti hlutleysi. Að mati kennara hafa niðurstöður sjálfsmatsins ekki vakið nægilega mikla athygli og skort hafi á að umbótaáætlunum sem fylgdu í kjölfarið hafi verið nægilega vel fylgt eftir. Kennarar telja að það hafi „aldrei verið gert af allug“. „Þegar fólk fór að sjá að þetta var til einhvers fór það að verða jákvæðara“ segir einn kennari skólans.

Í Bylgjuskóla gætir mikillar gagnrýni í umræðum um *Skólarýni* og telja viðmælendur hann allt of flókið tæki. Þeir telja sig hafa verið óheppna að því leyti að margar aðrar kannanir hafi verið gerðar í öðru samhengi sem hafi skapað „pírring“ meðal kennara sem

fannst að alltaf væri verið að kanna það sama. Sjálfsmatið hafi því ekki farið vel af stað og mikið hafi safnast af upplýsingum sem erfitt var að henda reiður á og vinna úr. Í viðræðum við umsjónarhópinn sagði einn viðmælendanna: „Og við erum eiginlega búin að vera í heilmiklu brölti að fóta okkur í þessu verkefni ..., við þurftum að læra vinnubrögðin í þessu samhengi.“ Fram kom að umsjónarhópurinn telur að virkja þurfi almenna kennara enn meira en gert hefur verið. Einn úr hópnum sagði:

Já, en ég vil virkja kennara meira. Mér finnst fólk ekki almennt vita mikið um hvað við erum að gera yfirleitt. Þeim finnst þetta ekki vera sitt mál. Samt fara þeir yfir próf og annað sem við leggjum fyrir en sérkennararnir vinna nánar úr gögnunum.

Þrátt fyrir þessa gagnrýnu afstöðu telur umsjónarhópurinn að niðurstöðurnar úr matinu hafi verið „mjög gefandi fyrir skólasamfélagið“ og að það megi örugglega rekja til þess að skólinn hafi staðið sig vel. Í röðum kennara virðast nokkuð skiptar skoðanir um gildi sjálfsmatsins. Telja sumir mikla vinnu tengjast matinu og að það taki ekki á raunverulegum vandamálum eins og þeirri stýringu sem samræmd próf hafa á skólastarfið. Einn kennari segist ekki hafa verið viss um ágæti sjálfsmats en vera „í dag sannfærð um það“. Annar viðmælandi segir: „Ég held að góðir kennarar í góðum skólum hafi í raun verið í stöðugu sjálfsmati, þótt það hafi ekki verið formlegt, kerfisbundið með skýrslugerð. Það er eðli góðra skóla.“ Annar segir að sér finnst matið „gefa náminu meiri tilgang, að þurfa að standa svolítill skil á því sem þú ert búin að vera að vinna, þetta eru svona ákveðin lok á verkefninu“.

Í Ölduskóla er sjálfsmat vel samþætt hefðbundinni starfsemi skólans og segir skólastjórinn að meðvitað hafi verið reynt að skipuleggja sjálfsmatið þannig að það félli að meginstarfsemi skólans, fremur en litið væri á það sem viðbótarverkefni. Hann sagði:

Þetta stressaði okkur ekkert þegar þetta kom upp. Við tókum okkur bara tíma, við

ákváðum að taka okkur tíma í þetta mál. Það var ekki fyrr en það átti að fara að meta okkur af menntamálaráðuneytinu að við förum að setja okkur í stellingar að formgera þetta fyrir lög.

Skólastjórinn telur það hafa skipt sköpum fyrir sjálfsmatið hve margir kennarar skólans voru með framhaldsmenntum sem hafi átt stóran þátt í að það tókst að skapa frjóan jarðveg fyrir matið án mikillar fyrirhafnar. Hann sagði einnig:

Við skulum horfast í augu við það að við erum í samkeppni við aðra skóla. Okkur er heldur ekki sama um það hvernig gengur. Þetta er hluti af því að reyna að finna út hvernig gengur, hvað er hægt að gera betur. Hvað þurfum við að gera til að vera öflugur skóli?

Kennarar segja að mat sé oft rætt innan skólans og kennarar virðast líta á það sem hluta af daglegum störfum. Kennararnir eru sammála um gagnsemi sjálfsmats í skólastarfi. Þeir telja að markmið með námi og kennslu og sjálfsmat séu nátengd. Þessir kennarar leggja bæði áherslu á að setja sér markmið og leggja mat á hvernig til tekst. Þeir vilja einnig hvetja nemendur til slíkra vinnubragða. „Þegar skólar líta á það sem sjálfsagðan hlut að meta sig og störf sín þá breytast viðhorfin“ sagði einn viðmælenda úr hópi kennara. Annar kennari sagði: „Þetta hefur áhrif á kennarana, þeir eiga auðveldara með að líta á sig sem hluta af heild.“ Einn kennari sagði að sér myndist hugmyndin um sjálfsmat „göfug hugmynd“ sem eigi „að gera gott betra“. Aðspurður um hvers vegna jarðvegur fyrir sjálfsmat virðist frjór innan skólans segir einn kennari: „Það er umræðan, það hafa alltaf einhverjir verið í þessari stofnun sem hafa verið tilbúnir að fara í grunnumræður um málin ..., hún hefur alltaf verið virk hjá okkur.“ Annar segir: „Hér eru margir sem vilja gera góðan skóla betri og eru tilbúnir að framkvæma það.“

Af þessu má ráða að viðhorf kennara til sjálfsmats eru talsvert mismunandi milli skólanna. Í tveimur þeirra virðist ekki litið á sjálfsmat sem tæki til framfara heldur verkefni sem þurfi að vinna samkvæmt lögum. Í hinum

skólunum eru viðhorfin jákvæðari og frekar litið á matið sem leið til breytinga og umbóta. Þar sem viðhorfin voru hvað jákvæðust sagðist skólastjórinn fella matið að hefðbundinni starfsemi skólans en þar voru kennarar einhuga um gildi þess til þróunar og framfara.

Umræður

Bekking á sjálfsmati og breytingastörfum

Umbótastörf í skólum krefjast þess að starfsmenn leiti í tvo megin þekkingarbrunna. Annar þeirra er inntak sjálfsmatsins, það er hvað í því felst og hvernig megi framkvæma það, og hinn er þekking á því hvernig megi leiða breytinga- og þróunarstarf svo það skili árangri. Til að innleiða sjálfsmat þurfa stjórnendur og starfsmenn að kynna sér alla meginþætti sjálfsmatsins. Í þessu felst að velja og afmarka viðfangsefni til mats, ákveða skynsamlegar og hagkvæmar leiðir til að afla traustra gagna, vinna úr gögnum, draga ályktanir af niðurstöðum og móta umbótaáætlanir. Ætla má að vaxandi sókn kennara í framhaldsnám og þátttaka í margvíslegum þróunarverkefnum hafi eftir faglega hæfni þeirra til nýbreytni- og þróunarstarfa. Slík hæfni er frumskilyrði þess að skilja viðfangsefnið og geta tengt það við aðstæður á hverjum stað. Þar með skapast frjór jarðvegur til þess að veita forystu og leiða breytingar.

Meginniðurstöður rannsóknar okkar staðfesta framangreindar áherslur. Þar sem tekst hefur að samþætta reglubundið sjálfsmat öllu skólastarfi er að finna víðtæka reynslu af margvíslegu þróunarstarfi. Í þeim skólum er fagleg forysta til staðar og viðfangsefnið er tekið sjálfstæðum tókum og fellt að almennri starfsemi skólans. Í þessum skólum er ríkjandi jákvætt viðhorf til breytinga og þróunar og ekki litið á lagaákvæðið um sjálfsmat sem ytri kröfu eða kvöð sem þurfi að uppfylla. Segja má að þessir skólar hafi skapað sér sóknarfæri á grundvelli þessa ákvæðis til stuðnings við alla umbótaviðleitni innan skólans.

Í þeim skólum þar sem sjálfsmat er skemmst á veg komið er aftur á móti takmörkuð reynsla

af þróunarstarfi og sú reynsla er bundin við afmörkuð viðfangsefni og einstaka starfsmenn. Þar skortir markvissa faglega forystu og starfsmenn samsama sig takmarkað við nýjar hugmyndir. Líklegt er að þar sé leitað einfaldra lausna sem gera takmarkaðar kröfur um frumkvæði og sjálfstæðar ákvarðanir. Við slíkar aðstæður má ætla að starfsmenn líti á útfærslu nýrra hugmynda sem kvöð fremur en tækifæri.

Þekking á sjálfsmati og sjálfsmatsaðferðum ásamt þekkingu á breytingum og stjórnun þeirra er því nauðsynleg forsenda þess að skólar geti haft hugmyndafræðina um markvissar umbætur að leiðarljósi í starfi.

Afstaða til sjálfsmats

Viðhorf til sjálfsmats eru ólík milli skóla. Þar sem best hefur gengið eru skólastjórnendur og kennarar sammála um gildi sjálfsmats fyrir gagnrýna endurskoðun á starfsemi skólans. Þar virðist matið vera samþætt öllu starfi skólans og starfsmenn hafa axlað sameiginlega ábyrgð á undirbúningi þess og útfærslu. Þar sem best gengur má segja að skólastarfið sé nær þeirri kjörmynd sem dregin er upp af skólanum sem námsfúsri starfsheild en í slíkum stofnunum eru mat og gagnrýnin endurskoðun grunnþættir í starfseminni (sjá t.d. Senge o.fl., 2000).

Í skólum sem styttra eru á veg komnir hefur stjórnun og forysta ekki verið með sama hætti og þar sem matið er langt á veg komið. Sjálfsmat hefur ekki verið sett í forgang og í sumum þeirra virðist ekki vera skilningur meðal skólastjórnenda og starfsfólks á gildi sjálfsmats fyrir þróun og umbætur. Lítið er á sjálfsmat sem verkefni til viðbótar hefðbundnum störfum sem hafi litla þýðingu fyrir skólastarfið. Segja má að í þessum skólum sé ekki búið að undirbúa jarðveginn nægilega til að skapa grundvöll fyrir þá þekkingu, viðhorf og menningu sem nauðsynleg er áður en hafist er handa við sjálfsmatið (Dalin, 1993).

Við slíkar aðstæður verður freistandi að grípa til staðlaðra matstækja og beita þeim án tillits til þess hvort þau henta aðstæðum

í viðkomandi skóla. Þar sem sjálfsmatið var skammt á veg komið var oft á tíðum lítið á *Skólarýninn* sem þægilegt tæki til að uppfylla ákvæði laganna í stað þess að undirbúa jarðveginn fyrir sjálfsmat á forsendum skólans. Þar sem betur gekk var *Skólarýnirinn* notaður sem hjálpartæki og lagaður að sérkennum skólans og raunverulegum þörfum kennara og nemenda.

Ætla má að illa gangi að innleiða sjálfsmat í skólum þar sem stjórnendur og kennarar hafa ekki skilning á gildi sjálfsmats fyrir skólaþróun og framfarir. Við slíkar aðstæður getur skapast jarðvegur sem einkennist af neikvæðum viðhorfum og andstöðu við breytingar sem erfitt er að yfirstiga.

Frjór jarðvegur

Undirbúningur sjálfsmats var ólíkur milli skóla. Í tveimur skólanna hafði lítið verið gert til að undirbúa matið en í hinum fjórum hafði verið farið í gegnum skipulegt ferli þar sem fengnir voru sérfræðingar til að fjalla um efnið og haldin námskeið fyrir starfsfólk. Í þessum fjórum skólum voru skipaðir starfshópar til að skipuleggja og halda utan um matsferlið. Þar settu einstakir kennarar sig vel inn í málin og sáu um öflun gagna og úrvinnslu þeirra. Þegar niðurstöður lágu fyrir voru þær kynntar kennurum á fundum og þeim gefið tækifæri til umræðna um niðurstöðurnar. Í kjölfar fundanna voru gerðar áætlanir til umbóta á grundvelli matsins.

Í þessum fjórum skólum gekk sjálfsmatið að mörgu leyti vel. Í tveimur þeirra gekk það sýnu best og þar voru tengsl almennra kennara við matið sterk. Þar var jarðvegur sem kennarar og skólastjórnendur höfðu í sameiningu mótað á löngum tíma. Yfirumsjón matsins var á hendi skólastjórnenda en kennarar voru virkir þátttakendur í allri skipulagningu og úrvinnslu matsins. Forystan virtist vera dreifðari en í öllum hinum skólunum, þ.e. hún var bæði á hendi skólastjórnenda og kennara. Kennarar höfðu vanist því að vinna saman og virtust hafa einlægan áhuga á því að bæta skólastarfið. Í þeim tveimur skólum þar sem best gekk má

segja að bragurinn hafi einkennst af *virtri samvinnu* (e. collaboration). Í þeim tveimur sem næstir koma einkenndist bragurinn fremur af *fyrirskipuðu samstarfi* (e. contrived collegiality), svo notað séu hugtök Hargreaves (1994) um mismunandi skólamenningu. Í þeim tveimur skólum þar sem lítið sem ekkert sjálfsmat hafði farið fram virtist bragurinn vera meira í anda *einstaklingshyggju* (e. individualism) en samstarfs.

Þau einkenni sem hér hefur verið lýst hafa áhrif á framkvæmd sjálfsmatsins. Stjórnendur þurfa því að gera sér grein fyrir aðstæðum og undirbúa jarðveginn sem best. Stjórnun verkefnisins þarf að vera markviss þar sem lokatakmarkið er að móta skólabrag sem er virkur, framsækinn og heildstæður.

Niðurlag

Eins og segir í inngangi benda athuganir menntamálaráðuneytisins til þess að starfsfólki grunnskóla hafi gengið misvel að innleiða sjálfsmat. Í þeirri rannsókn sem hér er greint frá var leitað skýringa á því hvaða atriði hefðu áhrif á framkvæmd sjálfsmats í skólum. Í ljós kom að talsverður munur er á getu skólanna til að fást við verkefnið en sá munur reyndist ekki háður stærð skóla. Margir þættir hafa áhrif á þessa getu en þekking á sjálfsmati og þekking á stjórnun breytinga er nauðsynleg forsenda þess að vel takist til (Fullan, 2001; 2005). Í þeim skólum þar sem getan er mest er jarðvegur frjór og hefur myndast á löngum tíma vegna markvissra stjórnunarháttá og þátttöku í þróunar- og umbótaverkefnum. Slíkur jarðvegur einkennist af gagnrýni og framsækni og skólasamfélagið lítur á sjálfsmat sem tækifæri til breytinga og þróunar. Starfið í slíkum skólum ber flest einkenni þeirrar kjörmyndar sem oft er kennd við námsfúsa starfsheild. Í þeim skólum þar sem getan er minnst er þessu á annan veg farið. Þar hefur ekki náðst að byggja upp þekkingu og skilning á gildi sjálfsmats fyrir skólaþróun og framfarir. Þar einkennist skólabragurinn meira af hlutleysi og er fjær kjörmyndinni af hinni námsfúsu starfsheild.

Íslenskir kennarar hafa lengst af notið mikils faglegs sjálfstæðis og störf þeirra hafa ekki verið metin á formlegan hátt. Krafa um mat á skólastarfi er ekki sprottin úr grasrótinni, frá kennurum eða öðru starfsfólki skóla. Af þessum sökum má ætla að einhverjum þeirra hafi ekki hugnast að taka þátt í formlegu, kerfisbundnu mati. Við slíkar aðstæður skiptir miklu að skólastjóri og samstarfsfólk hans undirbúi jarðveginn fyrir sjálfsmatið og gefi þeirri vinnu þann tíma sem þarf á hverjum stað. Einnig er mikilvægt að kennarar láti sig málið varða, nýti þau tækifæri sem lögin veita til þess að hafa áhrif á þær aðferðir sem notaðar eru við matið og nýti niðurstöður matsins til umbóta í skólum.

Abstract

A study of self-evaluation practices in six basic schools in Iceland

In Iceland, self-evaluation was stipulated in the 1995 Basic School Act. Checks by the Ministry of Education indicate a great variation in the implementation of this policy. The purpose of this study was to examine what might explain this difference. School principals and teachers in six basic schools of different size and location were interviewed. The differences between the schools can be explained by the know-how in self-evaluation, leadership of principals, and the attitudes of principals and teachers towards self-evaluation as a mean for change and development.

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change.* San Francisco: Jossey-Bass.

- Argyris, C. og Schön, D. A. (1978). *Organizational learning. A theory of action perspective*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bollen, R. (1987). School based review (SBR) in the context of educational policy. Í D. Hopkins (Ritstj.), *Improving the quality of schooling. Lessons from the OECD international school improvement project* (bls. 21–27). London: Falmer Press.
- Börkur Hansen (1992). Mat á skólustarfi: Til hvers? *Uppeldi og menntun, 1*, 44–54.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis. Quality, productivity, and competitive position*. Cambridge: University Press.
- Dimmer, T. og Metiuk, J. (1998). The use and impact of OFSTED in a primary school. Í P. Earley (Ritstj.), *School improvement after inspection? School and LEA responses* (bls. 51–61). London: Paul Chapman.
- Earley, P. og Weindling D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman.
- Erna M. Sveinbjarnardóttir (2001). *Mat á skólustarfi og áhrif þess í þremur grunnskólum á Íslandi*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders J. R. og Worthern B. R. (2004). *Program evaluation. Alternative approaches and practical guidelines* (3. útg.). Boston: Pearson.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. útg.). New York: Teachers College Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: system thinkers in action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1999). *Mat á skólustarfi, hvað og hvernig?* Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Guðrún Soffía Jónasdóttir (2004). *Sjálfsmat grunnskóla í Kópavogi*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times – teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Hopkins, D. (1997). *Evaluation for school development* (4. útg.). Buckingham: Open University Press.
- Hopkins D., Ainscow, M. og West, M. (1994). *School improvement in an area of change*. London: Cassell.
- Joyce, B., Calhoun, E. og Hopkins, D. (1999). *The new structure of school improvement. Inquiring schools and achieving students*. Buckingham: Open University Press.
- Joyce, B. R., Hersh, R. H. og McKibbin, M. (1983). *The structure of school improvement*. New York: Longman.
- Lieberman, A. og Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- MacBeath, J. (1999). *Schools must speak for themselves. The case for school self-evaluation*. London: Routledge.
- Nefnd um mótun menntastefnu. (1994). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Niðurstöður úttekta á sjálfsmatsaðferðum grunnskóla 2001-2003. *Heildar-niðurstöður*. (2004). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- OECD. (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: OECD.

- OECD. (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Paris: OECD.
- Russel, S. (1996). *Collaborative school self-review*. London: Lemos og Crane.
- Selvevaluering i praksis* (2002). Köbenhavn: Danmarks evalueringsinstitut.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline. The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Senge, P., Combron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2000). *Schools that learn. A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. New York: Doubleday.
- Sjálfsmat skóla*. (1997). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Steinunn Helga Lárusdóttir (2002). *Mat á skólasterfi. Handbók fyrir skóla*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Steinunn Helga Lárusdóttir (2003). *Sjálfsmat skóla*. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (Ritstj.), *Fagmennska og forysta* (bls. 29–49). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Stoll, L. og Fink, D. (1996) *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Philadelphia: Open University Press.
- Til nýrrar aldar* (1991). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Úttektir á sjálfsmatsaðferðum grunnskóla*. Haustið 2001. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Gildi stúdentsprófseinkunnar og hugrænnar getu í forspá um árangur í háskólanámi

Ásta Bjarnadóttir
Háskólanum í Reykjavík¹

Gerð var athugun á forspárgildi stúdentsprófseinkunna og prófs sem mælir almenna hugræna getu (Wonderlic Personnel Test) fyrir árangur nemenda í grunnnámi í háskóla. Niðurstöður fylgniathugana með langtímagögnum frá 85 háskólanemum í viðskipta- og tölvunarfræði benda til að almenn hugræn geta spái betur en stúdentsprófseinkunnir fyrir um einkunnir í háskólanámi ($r=0,39$ á móti $r=0,29$). Fylgnin á milli forspáráttanna tveggja innbyrðis er það lítil ($r=0,16$) að notkun hugrænnar getu til viðbótar leiðir til tvöfalt betri forspár (9% viðbót), og skýra báðar breyturnar saman 18% af dreifingunni í einkunnum. Niðurstöður benda til að íslenskar háskóladeildir sem velja stúdenta inn í námið geti bætt meðalárangur nemenda sinna ef þær nota mælingu á hugrænni getu til viðbótar við stúdentsprófseinkunnir í inntökufrelinu.

Hagnýtt gildi: Greinin nýttist skólastjórnendum á háskólastigi og ráðamönnum á sviði menntamála enda greinir hún frá rannsókn á aðferð til þess að velja nemendur inn í háskóla á grundvelli stúdentsprófseinkunna og prófs sem mælir hugræna getu. Prófið tekur einungis 12 mínútur í fyrirögn. Bestur árangur myndi nást við val á nemendum ef háskólar notuðu bæði stúdentsprófseinkunn og hugræna getu við val inn í skólana, því þessar tvær aðferðir virðast bæta hvor aðra upp. Greinin getur auk þess verið innlegg í pólitíska umræðu um fjöldatakmörkanir í háskóladeildum.

Vaxandi spurn eftir háskólanámi á Íslandi og takmarkað svigrúm háskóladeilda til að taka á móti öllum sem óska inngöngu hefur kallað á umræðu um hvernig eigi að velja þá sem fá aðgang að hinu eftirsóttá námi. Íslenskir háskólar hafa þróast í tvær ólíkar áttir hvað þetta varðar, að hluta til vegna mismunandi laga sem um þá gilda og að hluta til vegna mismunandi hugmyndafræði um aðgang að háskólanámi. Í lögum um háskóla (136/1997) segir að inntökuskilyrði í háskóla á Íslandi skuli svara til þess sem krafist er í viðurkenndum háskólum á sambærilegu sviði erlendis. En hver eru viðmiðin? Í þessari grein er fyrst fjallað um þær aðferðir sem íslenskar háskóladeildir nota við val á nemendum og síðan kannað hvort mæling á hugrænni getu geti bætt einhverju

við forspá um árangur í háskólanámi umfram þá aðferð sem oftast er notuð, þ.e. val út frá stúdentsprófseinkunn.

Flestar deildir Háskóla Íslands og Háskólans á Akureyri vinna samkvæmt þeirri almennu reglu að umsækjendur með stúdentspróf komast inn á fyrsta ár. Háskóli Íslands hefur þó gert greinarmun á stúdentsprófi af bóknámsbrautum og öðrum brautum og sumar deildir hans gera kröfu um stúdentspróf af bóknámsbraut (Háskóli Íslands, 2005). Í ákveðnum deildum þessara háskóla fara fram samkeppnispróf við lok fyrsta misseris (*numerus clausus*), en þá er í raun ekki valið inn í deildina, heldur öllum leyft að spreyta sig í byrjun. Læknadeild Háskóla Íslands hefur farið aðra leið síðustu þrjú ár, það er að nota inntökupróf til að

¹ Höfundur þakkar Guðrúnu Mjöll Sigurðardóttur, Þorláki Karlssyni og Sigurgrími Skúlasyni fyrir aðstoð og ábendingar og þátttökendum fyrir þátttökuna.

velja nemendur inn á fyrsta misseri bæði í læknisfræðiskor og sjúkraþjálfunarskor (sjá nánar hér á eftir). Kennaraháskólinn velur stúdenta inn á fyrsta misserið og byggir þar á matskerfi þar sem einkunnir á stúdentsprófi vege þungt, sömuleiðis önnur menntun, auk þess sem horft er til þátta á borð við starfsreynslu og búsetu erlendis. Listaháskóli Íslands notar inntökupróf í allar deildir, en umsókn og fylgigögn eru notuð til að velja þá úr sem eiga kost á að þreyta inntökuprófin, þótt ekki sé þar sérstaklega lagt upp úr stúdentsprófseinkunn. Í Háskólanum í Reykjavík og á Bifröst eru nemendur valdir inn á fyrsta misserið og er miðað við einkunnir á stúdentsprófi, markmið nemandans og fyrri reynslu, auk þess sem stundum er boðað til viðtals í skólanum.

Sú nálgun að velja inn, áður en nám hefst, þá nemendur sem helst eru taldir líklegir til að ráða vel við námið hefur þann kost að unnt er að hefja starfið strax á fyrsta misseri í viðráðanlegri hópastærð og skapa með þeim hætti meiri nálægð milli nemenda og starfsmanna. Ef aðferðin er auk þess áreiðanleg (e. reliable) og hefur forspárréttmæti (e. predictive validity) sparar hún einnig fjármuni, tíma og vonbrigði og getur verið verulega þjóðhagslega hagkvæm, því færri munu byrja í námi sem þeir ráða ekki við og brottfall minnkar. Loks má nefna hagsmuni skólans, en góðir nemendur sem ná góðum árangri stuðla að meiri kröfum og meiri gæðum í skólastarfinu öllu.

Þeir sem fengist hafa við inntöku nemenda í háskólanám vita að stúdentspróf eru afar mismunandi að innihaldi. Framhaldsskólar eru mismunandi og námsferlar að baki stúdentsprófi ólíkir, þannig að tiltekin meðaleinkunn á stúdentsprófi getur þýtt mjög ólíka kunnáttu og getu. Sumir stúdentar hafa ef til vill tekið hlutfallslega mörg inngangsnámskeið, þar sem lítið reynir á, en aðrir reynt sig við mörg þung námskeið. Þá kann að vera mismunandi milli skóla hvaða frammistaða liggur að baki gefinni einkunn. Erlendar rannsóknir benda til þess að ákveðin einkunnaverðbólga eigi sér stað á framhaldsskólastiginu, þ.e. að smám saman sé meðaleinkunn nemenda út úr því skólastigi að

hækka (Woodruff og Ziomek, 2004).

Þrátt fyrir þennan breytileika í stúdentsprófinu hafa fyrri rannsóknir hérlendis bent til þess að fylgni stúdentsprófseinkunnar við einkunnir í háskóla sé nokkuð há. Til dæmis má nefna rannsókn Guðmundar B. Arnkelssonar og Friðriks H. Jónssonar (1992) á forspárgildi stúdentsprófseinkunnar, framhaldsskóla og brautar í framhaldsskóla fyrir árangur við Háskóla Íslands. Þeir komust að þeirri niðurstöðu að notkun þessara þriggja viðmiða myndi koma vel út í nokkrum deildum háskólans, þannig að tiltölulega fáum nemendum sem uppfyllt hefðu lágmarkskröfur deildarinnar yrði vísað frá, en í öðrum deildum yrði forspáin ekki nægilega nákvæm. Heildarfylgnin milli stúdentsprófseinkunnar og árangurs í háskóla mældist um 0,42 í þessari rannsókn (bls. 9).

Þáttur sem takmarkar notagildi stúdentsprófsins er að flestir íslenskir háskólar hafa gert einhverjar undanþágur frá meginkröfunni um að nýnemar hafi lokið stúdentsprófi. Val á nemendum við þær aðstæður getur orðið handahófskennt þar sem verið er að bera þá saman á mjög mismunandi grunni. Skólarnir hafa gjarna miðað við ákveðinn aldur og sumir einnig reynt að meta hvort starfsreynsla og önnur menntun bendi til að nemandinn muni ráða við háskólanámið. Enn er óljóst hvaða forspárgildi þessi viðmið hafa fyrir árangur í náminu.

Samræmd stúdentspróf hafa verið haldin í íslenskum framhaldsskólum frá árinu 2003. Þegar þetta er ritað (í desember 2005) eru mjög skiptar skoðanir um gildi þeirra og menntamálaráðherra hefur lýst því yfir á Alþingi (6. desember 2005) að framkvæmd þeirra þurfi að endurskoða. Háskólarnir hafa ekki stigið það skref að krefjast samræmdra stúdentsprófseinkunna, með þeirri afleiðingu að mjög fáir nýstúdentar hafa kosið að taka prófin. Ef til vill munu samræmd stúdentspróf með tíð og tíma festa sig í sessi, en eins og staðan er nú lítur ekki út fyrir að þau nýtist á næstunni sem tæki til að meta umsækjendur um nám í háskóla. Þá mun samræmt stúdentspróf

líklega seint nýtast vel til að meta umsóknir eldra fólks sem gert hefur hlé á námi sínu og verið á vinnumarkaðnum, þar sem þetta fólk þyrfti þá að undirbúa sig sérstaklega með því að rifja upp námsefni framhaldsskólans. Loks má nefna þann megingalla á samræmdu stúdentsprófi sem tæki til að velja inn í háskóla að það byggist á sama námsefni og þær stúdentsprófseinkunnir sem venjulega liggja fyrir, og því er hætt við að einkunn úr samræmdu stúdentsprófi bæti litlu við forspána.

Með sífellt aukinni ásókn í háskólanám hér á landi er ekki ólíklegt að æ fleiri háskóladeildir kjósi að velja úr umsækjendum um skólavist strax áður en fyrsta misserið hefst. Mismunandi bakgrunnur einstaklinga og fjölbreytileg stúdentspróf geta þó gert slíkt val erfitt og í einhverjum tilfellum gætu núverandi aðferðir orkað tvímælis. Fyrir eða síðar mun væntanlega koma fram sú krafa að háskólar leggi fram gögn sem sýni fram á forspárréttmæti þeirra aðferða sem þeir nota, þ.e. sýni fram á fylgni forspárþátta við frammistöðu í skólanum, m.a. til að réttlæta að sumum sé hafnað á grundvelli þeirra. Eðlilegt er að háskólarnir búi sig undir slíkar kröfur með því að safna gögnum um núverandi forspárþætti og skoða jafnframt möguleikann á notkun fleiri forspárþátta.

Inntökuviðmið í öðrum löndum

Snemma á 20. öld tóku bandarískir háskólar sig saman um að nota inntökupróf til að velja inn í háskólanám þá stúdenta sem líklegastir væru til að standa sig í náminu. Flest þessi próf eru þróuð og lögð fyrir af sjálfstæðum fyrirtækjum á borð við *Educational Testing Service*, *Graduate Management Admission Council* og *Collegeboard*. Prófin og forspárgildi þeirra hafa verið rannsökuð í þáula samkvæmt þarlendur viðmiðum um staðfestingu á áreiðanleika og réttmæti (Society for Industrial and Organizational Psychology, 2003; American Educational Research Association og American Educational Association, 1999).

SAT- og ACT-prófin eru kannski þekktust þessara prófa, en þau eru notuð við inntöku í grunnháskólanám (*Educational Testing Service*, e.d.; *ACT*, e.d.). Önnur próf, svo sem *Graduate Management Aptitude Test (GMAT)* og *Graduate Record Examination (GRE)*, eru notuð fyrir framhaldsháskólanám. Innihald þessara prófa er keimlíkt og er þar yfirleitt að finna mælingu á málfærni, orðaforða, lesskilningi og ritfærni annars vegar, og talnaleikni, stærðfræðilegri rökhugsun og vandamálalausn hins vegar. Þá er í sumum tilfellum boðið upp á þekkingarpróf á ákveðnum fagsviðum. Öll þessi inntökupróf byggjast að verulegu leyti á námsefni fyrri skólastiga, en meta samt að einhverju leyti hugræna getu (e. cognitive ability), þ.e.a.s. námsgetu sem er óháð fyrri námi.

Rannsóknir sýna að bandarísku inntökuprófin veita mjög góða forspá um árangur fólks í háskólanámi og að þau bæta einhverju við þá forspá sem fæst með einkunnum úr fyrri námi (Camara og Echternacht, 2000; Bridgeman, Pollack og Burton, 2004; Kuncel, Hezlett og Ones, 2001; Noble og Sawyer, 2002). Sem dæmi má nefna tölur frá Kaliforníuháskóla (e.d.) sem sýna að einkunnir í framhaldsskóla skýra 12–17% af dreifingu einkunna á fyrsta ári í háskóla, en ef SAT I prófinu er bætt við fer skýringin upp í 18–22%. Tölur frá prófaútgefandanum *Collegeboard* sýna 15% skýringu þegar einkunnir eru notaðar einar og sér, en 23% þegar SAT er bætt við (Camara og Echternacht, 2000).

Inntökupróf hafa vissulega verið gagnrýnd (t.d. *FairTest*, e.d.). Fullyrt hefur verið að hægt sé að „kenna á“ prófin, að eldri stúdentar séu ekki rétt metnir með prófunum og að viðbótarforspá þeirra umfram fyrri einkunnir sé ekki nógu mikil til að réttlæta fyrirhöfnina. Sumir bandarískir háskólar hafa í kjölfar gagnrýnnar kosið að minnka vægi prófa í inntökuferlinu eða gera þau valkvæð, þótt þeir séu líklega innan við 10% (Milewski og Camara, 2002).

Inntökupróf eru ekki eins algeng í evrópskum háskólum, en þó er það mismunandi eftir

löndum. Inntökupróf tíðkast til dæmis á Spáni og í Svíþjóð hefur verið þróað próf (SWE-SAT) sem miðast sérstaklega við að meta námsgetu fólks sem gert hefur hlé á námi sínu um lengri eða skemmri tíma (Stage, 1999). Evrópskir háskólar hafa oft minna frelsi en bandarískir skólar til að velja fólk inn í skólana, þó að vissulega megi finna allnokkrar undantekningar. Algengara er að þeir sem uppfylla lágmarkskröfur komist inn og leyfist að spreyta sig á náminu.

Reynsla af inntökuprófum á Íslandi

Lög um háskóla (136/1997) heimila að nemendum sem uppfylla lágmarksskilyrði til inngöngu í háskóla sé gert skylt að gangast undir inntökupróf eða stöðupróf. Lítið hefur verið um að slík próf séu notuð, nema í listnámi, en þó verða hér rakin tvö dæmi.

Tækniháskóli Íslands (THÍ) gerði tilraun árið 2001 með inntökupróf í rekstrardeild og byggðist það próf á stærðfræði, ensku og bókfærslu og var haldið í kjölfar undirbúningsnámskeiðs. Reynslan af þeirri tilraun sýndi að umsóknum fækkaði nokkuð, einkum umsóknum frá eldri nemendum og fólki sem ekki kom beint úr framhaldsskóla, með þeim afleiðingum að hópurinn sem tekinn var inn það árið var heldur einsleitari en ella. Þar sem deildin hefur haft það að markmiði að hafa fjölbreyttan nemendahóp var inntökuprófið ekki notað aftur (Sverrir Arngrímsson, munnleg heimild, 12. 9. 2005).

Læknadeild HÍ tók upp eigið inntökupróf árið 2003 og hefur notað það síðan og þróað áfram. Prófið byggist á námsefni framhaldsskóla í skilgreindum námsgreinum og áföngum og á almennri þekkingu (Háskóli Íslands, e.d.). Læknadeildin telur reynsluna af inntökuprófinu vera góða þótt ekki hafi enn verið gerðar rannsóknir á forspárgildi prófsins fyrir gengi í náminu (Kristján Erlendsson, munnleg heimild, 17. 8. 2005). Forsvarsmenn læknadeildar telja það meginkost inntökuprófsins að aðferðin sé manneskjulegri en *numerus clausus*, þar sem

menn þurfi ekki lengur að hefja nám í þeirri vissu að fjölmargir muni heldast úr lestinni eða sitja í mjög fjölmönnum fyrirlestur á fyrsta misseri. Notkun prófsins sparar deildinni þó ekki fjármuni, því þessi aðferð er kostnaðarsamari fyrir deildina en *numerus clausus*. Þá telur læknadeild að stúdentar séu almennt mjög sáttir við að notað sé inntökupróf, að minnsta kosti ef marka má fjölda kvartana og fyrirspurna (Kristján Erlendsson, munnleg heimild, 17. 8. 2005).

Frekari rannsókna er þörf til að meta kosti og galla þess að nota inntökupróf hér á landi. Reynsla THÍ bendir til þess að háskóladeildir sem eru í samkeppni um nemendur innanlands verði að gera ráð fyrir að notkun inntökuprófs leiði til færri umsækjenda, einkum úr þeim hópi sem ekki er nýútskrifaður úr framhaldsskóla. Reynsla læknadeildar bendir til þess að deild sem er sú eina sinnar tegundar innanlands eigi auðveldara með að innleiða inntökupróf, þó enn vanti rannsóknir á forspárgildi þess prófs.

Markmið þeirrar athugunar sem hér er kynnt er að kanna hvort stutt próf sem mælir almenna hugræna getu spáir fyrir um einkunnir við háskóla, og ef svo er, hvort það að bæta slíku prófi við núverandi inntökuvíðmið gæfi háskólum viðbótarupplýsingar sem gætu nýst til að bæta árangur þeirra sem komast inn. Búist er við því að tengsl hugrænnar getu við árangur í háskólanámi verði sterk og marktæk, enda nýtist almenn hugræn geta betur en nokkur annar mælanlegur getu- eða persónuleikabáttur í forspá um árangur á starfsferlinum (Schmidt og Hunter, 2004), auk þess sem fyrri athuganir á því prófi sem notað er hér sýna verulegan mun eftir menntunarstigi (Wonderlic, 1992).

Aðferð

Þátttakendur: Þátttakendur voru 85 nemar við Háskólann í Reykjavík (HR), 45 konur og 40 karlar, 69 í viðskiptadeild og 16 í tölvunarfræðideild. Rannsóknin hófst í janúar 2002 þegar flestir þátttakendur voru á fyrsta ári í háskólanámi. Þegar rannsókninni lauk, þremur og hálfu ári síðar, var 71 þátttakandi (84%) útskrifaður með 90 eininga B.Sc.-gráðu

í viðskiptafræði eða tölvunarfræði, fjórir voru enn í námi, en tíu hættir. Þeir 14 sem voru enn í námi eða hættir höfðu að meðaltali lokið 52 einingum. Meðalaldur þátttakenda var 23 ár við upphaf rannsóknarinnar og hafði meirihlutinn (70%) útskrifast sem stúdentar árið 2001 eða 2000. Af þátttakendum höfðu 70% útskrifast úr menntaskóla, 26% úr fjölbrautaskóla og 4% úr verkmennta- eða iðnskóla og komu flestir nemendur af málabraut (58%). Stærsti hópurinn var með stúdentspróf úr Verzlunarskólanum (27%) og næststærsti hópurinn úr Menntaskólanum við Hamrahlíð (15%). Meðalfjöldi eininga á stúdentsprófi var 145 og reiknuð meðaleinkunn á stúdentsprófi, að frátöldum einkunnum í ípróttum, var 7,5 (staðalfrávik 0,7).

Mælitaki: Til að mæla hugræna getu var notað próf sem mælir almenna hugræna getu, *Wonderlic Personnel Test (WPT)* (Wonderlic Inc., e.d.). Fjórða útgáfa þessa prófs er til í tilraunaútgáfu á íslensku og er þessi rannsókn liður í þróun hennar á nýju tungumáli, sem höfundur vinnur að. Prófið er hannað með það fyrir augum að vera ekki mjög háð tilteknu námsefni eða menntunargráðu og það er einkum notað í starfsmannaþingi á almennum vinnumarkaði.

Í *WPT* eru 50 spurningar, sem reyna á málþærni (27 spurningar), talnaleikni (16 spurningar) og rökhugsun (7 spurningar), en niðurstöður prófsins eru þó ekki sundurliðaðar í þessa flokka. Spurningarnar eru ýmist fjölvalsspurningar eða opnar. Sem dæmi um málþærnisþurningar á *WPT* má nefna spurningar um andstæður orða, hvaða orð eiga ekki heima í runu og hvort tveir málshættir séu svipaðrar eða andstæðrar merkingar. Talnaleiknisþurningarnar byggjast á hugarreikningi eða ályktunum út frá gefnum talnasettum og dæmum úr aðstæðum daglegs lífs og auk þess eru tvær rúmfræðisþurningar. Rökhugsunarþurningar eru flestar þannig að gefnar eru 3 fullyrðingar og spurt hvort sú þriðja sé sönn ef fyrstu tvær eru sannar. Þetta próf er lagt fyrir með tímamælingu og fá þátttakendur einungis 12 mínútur til að taka

prófið. Mjög fáir ná að ljúka prófinu, enda ekki til þess ætlast.

Rannsóknir útgefandans (Wonderlic Inc., e.d., Wonderlic, 1992) sýna að þetta próf hefur góðan áreiðanleika (innri stöðugleiki, alpha, er 0,88–0,94) og einnig hátt réttmæti, þar sem það spáir mjög vel fyrir um frammistöðu í starfi í ólíkum starfsgreinum og spáir einnig fyrir um hversu langt menn ná í skólakerfinu.

Framkvæmd: Tilkynning um rannsóknina var send til Persónuverndar áður en gagnasöfnun hófst og bærust engar athugasemdir. Komið var að máli við nemendur í skyldunámskeiðum á 1. ári í viðskiptafræði og tölvunarfræði. Greint var frá markmiðum rannsóknarinnar og nemendur beðnir að taka þátt í rannsókn á þáttum sem spá fyrir um árangur í háskólanámi. Þeim var sagt að með því að rita kennitölu sína á prófblaðið samþykktu þeir að niðurstaðan yrði tengd við árangur í námi og stúdentsprófseinkunn. Áttatíu og sjö manns luku við prófið og gáfu allir nema tveir heimild til að nota það í rannsókninni, með því að merkja prófblöð sín með kennitölu. Þátttakendur fengu 12 mínútur til að svara prófinu. Gögn voru slegin inn í gagnagrunn undir þátttakandanúmeri.

Stúdentsprófseinkunnir voru fengnar úr umsóknargögnum í nemendabókhaldskerfi HR og var miðað við meðaleinkunn í öllum greinum að undanskilinni líkamsrækt. Gögn um einkunnir á stúdentsprófi vantaði fyrir 4 þátttakendur. Upplýsingum um árangur í háskólanáminu var safnað úr nemendabókhaldi sumarið 2005, þremur og hálfu ári eftir að prófið var lagt fyrir, þegar flestir þátttakendur voru útskrifaðir. Einkunnir í háskóla voru skráðar sem meðaleinkunn hvers nemanda í öllum teknum námskeiðum yfir allan námstíma þeirra í skólanum.

Reiknuð var fylgni og síðan gerð fjölbreytu- aðhvarfsgreining í tveimur skrefum, þar sem stúdentsprófseinkunnin var ein sett inn í fyrsta skrefi og síðan bæði stúdentsprófseinkunn og einkunn á *WPT*-prófinu. Stúdentsprófseinkunn var sett inn fyrst þar sem það er sú forspárbreyta sem nú er aðgengilegust og nú þegar mest notuð við val á stúdentum inn í háskóla. Ekki

1. tafla. Lýsandi tölfræði um helstu breytur rannsóknarinnar

	Fjöldi	Lægsta gildi	Hæsta gildi	Meðaltal	Staðalfrávik
Stúdentsprófseinkunn	81	6,0	9,3	7,5	0,7
Mæling á hugrænni getu (WPT)	85	12	37	23,4	5,0
Meðaleinkunn í háskóla	85	6,5	8,8	7,6	0,6

2. tafla. Fylgnistuðlar* fyrir stúdentsprófseinkunn, mælingu á hugrænni getu og meðaleinkunn í háskóla

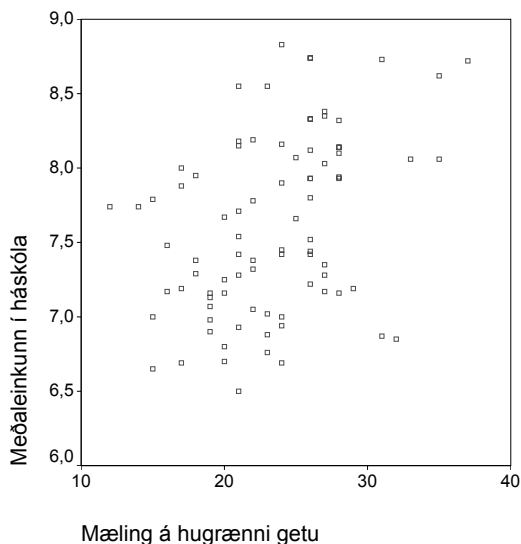
	Mæling á hugrænni getu (WPT)	Meðaleinkunn í háskóla
Stúdentsprófseinkunn	0,16 N=81	0,29** N=81
Mæling á hugrænni getu (WPT)	–	0,39** N=85

* Pearsons fylgnistuðull

** $p < 0,01$

3. tafla. Niðurstöður aðhvarfsgreiningar sem sýna hversu stóran hluta dreifingar einkunnna í háskóla forspárþættimur geta skýrt tölfræðilega

	β	R^2	Breyting á R^2
1. þrep Stúdentspróf	0,29**	0,09	0,09
2. þrep Stúdentspróf	0,24*	0,09	0,09
WPT	0,32**	0,18	0,09

** $p < 0,01$, * $p < 0,05$ 

1. mynd. Punktarit sem sýnir mælingu á hugrænni getu og meðaleinkunn í háskóla.

var leiðrétt fyrir þætti svo sem takmarkaða dreifingu eða óáreiðanleika í mælingum (Kuncel o.fl., 2001).

Niðurstöður

1. tafla sýnir lýsandi tölfræði um helstu breytur sem notaðar eru í rannsókninni. Fremur lítil dreifing er á bæði stúdentsprófseinkunnum og einkunnum í háskóla, enda um að ræða valinn hóp sem tekinn er inn í námið. Dreifingin á mælingunni á hugrænni getu er hins vegar nokkuð meiri.

Í 2. töflu má sjá fylgnina á milli þeirra þriggja mælipátta sem notaðir voru. Í ljós kemur að mæling á hugrænni getu (*WPT*) veitir góða og vel marktæka forspá um árangur í háskólanáminu (sjá einnig 1. mynd) og sama má segja um einkunn á stúdentsprófi, þótt sú fylgni sé nokkuð lægri. Hins vegar er ekki marktæk fylgni á milli mælingar á hugrænni getu og stúdentsprófseinkunnar ($r=0,16$), sem bendir til þess að þessar tvær mælingar meti ólíka þætti.

Þegar nemendur í tölvunarfræði voru skoðaðir sérstaklega kemur í ljós að fylgni milli mælingar á hugrænni getu og einkunna í háskólanámi er mun sterkari og marktæk ($r=0,62$, $p<0,01$) þrátt fyrir að einungis 16 nemendur séu í hópnun.

Í 3. töflu má sjá niðurstöður úr tveggja þrepa aðhvarfsgreiningu. Í fyrra þrepi var einungis stúdentsprófseinkunn notuð, en í síðara þrepinu var niðurstöðu mælingar á hugrænni getu bætt við. Samanburðurinn sýnir hvaða gildi mæling á hugrænni getu gæti haft ef hún væri tekin upp sem viðbótarviðmið við val á nemendum.

Stúdentsprófseinkunn ein og sér skýrir tölfræðilega 9% af dreifingunni í háskóla-einkunnum, og er sú forspá marktæk ($Beta=0,29$; $p<0,01$). Ef mælingu á hugrænni getu (*WPT*) er bætt við forspárlíkanið fer fjölbreytufylgnin (R) upp í 0,43. Þannig geta báðar forspárbreyturnar saman skýrt um 18% af dreifingunni í háskólaeinkunnum, og er skýringin marktæk ($F(2,78)=8,8$; $p<0,001$). Tölfræðileg viðbótarskýring fyrir hugræna getu telst því vera 9%. Stúdentsprófseinkunn

og mæling á hugrænni getu hafa hvor um sig marktæka forspá um einkunnir í háskóla ($Beta\ stúd=0,24$; $p<0,05$ og $Beta\ WPT=0,32$; $p<0,01$).

Umræða

Niðurstöður þessarar athugunar sýna að örstutt próf sem mælir almenna hugræna getu hefur hærra forspárgildi fyrir einkunnir í háskóla en stúdentsprófseinkunn. Hluti skýringarinnar getur verið fölginn í því að þátttakendur í rannsókninni voru nemendur sem höfðu verið valdir inn í námið út frá stúdentsprófseinkunn og dreifing á þeirri breytu því takmörkuð. Það sem er þó athyglisverðara í niðurstöðunum er það að tengslin milli þessara tveggja forspárbátta innbyrðis eru það lítil að hægt er að bæta verulega forspá um árangur með því að nota bæði stúdentsprófseinkunn og almenna hugræna getu við val á nemendum inn í háskóla.

Niðurstöður eru í samræmi við fyrri rannsóknir á tengslum stúdentsprófseinkunnar við gengi í íslenskum háskólum (Guðmundur B. Arnelsson og Friðrik H. Jónsson, 1992) og einnig í samræmi við erlendar rannsóknir þar sem forspárgildi einkunna í framhaldsskóla er borið saman við forspárgildi inntökuprófa (sjá tölur í inngangi). Þau tengsl sem hér komu fram milli mælingar á hugrænni getu og einkunna í háskóla eru ótrúlega sterk ef haft er í huga að þátttakendur höfðu einungis 12 mínútur til að ljúka getuprófinu sem hér var notað, á meðan flest inntökupróf taka nokkrar klukkustundir (Educational Testing Service, e.d.; ACT, e.d.). Þá er einnig athyglisvert að viðbótarskýringin með hugrænni getu hér (9%) er ívið hærri en SAT-prófið gefur (8%) samkvæmt tölum Collegeboard sem ná til yfir 46.000 nemenda (Camara og Echternacht, 2000). Ástæðan gæti verið sú að SAT er nokkuð bundið við náms-efni framhaldsskólans og mælir því efnislega það sama og fyrri einkunnir, en sú mæling á hugrænni getu sem hér var notuð er ekki eins tengd námsefni skóla og getur því bætt meiru við.

Meðal annmarka á þessari rannsókn má

nefna að úrtakið er lítið, og því er öryggi niðurstaðna ekki eins mikið og æskilegt væri. Smæð úrtaksins takmarkar líka mjög ályktanir sem hægt er að draga varðandi einstaka undirhópa í úrtakinu. Sem dæmi má nefna þá sex einstaklinga sem hættu námi án þess að ljúka a.m.k. 60 einingum. Niðurstöður þess hóps reyndust vera í öfuga átt við meginstefnu úrtaksins, þar sem fylgnin á milli lykilmreytanna var sterkt neikvæð eða engin, og einnig var þessi hópur með heldur lægri einkunnir í háskóla og lægri einkunnir í hugrænni getu. Ekki er hægt að álykta af núverandi gögnum hvort þetta er tilviljun eða niðurstaða sem á við um brottfallshópinn.

Loks er það takmarkandi fyrir túlkun þessara niðurstaðna að þær ná einungis til tveggja háskólagreina í einum háskóla. Vel er hugsanlegt að forspárgildi þeirra þátta sem hér eru skoðaðir sé mismunandi milli fræðasviða og jafnvel skóla, sbr. niðurstöður Guðmundar B. Arnkelssonar og Friðriks H. Jónssonar (1992) sem áður eru nefndar.

Frekari rannsóknar er þörf til að kanna forspárgildi mælinga á hugrænni getu fyrir árangur í háskólum hér á landi, og þyrftu þær að byggjast á mun stærra úrtaki. Athuga þarf hvort niðurstöðurnar eru þær sömu á öðrum fræðasviðum, t.d. læknisfræði og hugvísindagreinum, og hvort niðurstöðurnar eru þær sömu í öðrum háskólum. Enn fremur hvort forspárbreyturnar spá misvel fyrir um árangur eftir námsgreinum (t.d. ef bornar eru saman „harðar“ og „mjúkar“ greinar), og hvort þær spá misvel eftir stöðu í námi (t.d. á fyrsta ári saman borið við lokaár). Í frekari rannsóknum mætti einnig athuga hvort herra forspárgildi næst ef einungis er miðað við einkunnir á stúdentsprófi í tilteknum greinum, til dæmis stærðfræði og íslensku eða öðrum greinum sem almennt teljast reyna mikið á nemendur. Þá þarf að skoða hvaða áhrif fjöldi eininga í tilteknum námsgreinum hefur.

Í rannsókn Guðmundar B. Arnkelssonar og Friðriks H. Jónssonar sem áður er nefnd (1992) kom fram vísbending um að framhaldsskóli og braut hefðu sjálfstæð áhrif á einkunnir í

háskóla, a.m.k. í vissum deildum, og býður sú niðurstaða upp á frekari athuganir á gildi stúdentsprófsins sem forspárbreytu. Loks mætti með stærra úrtaki kanna bakgrunnspætti stúdenta, svo sem kyn og aldur, og athuga áhrif þeirra á forspána.

Í þeim háskólum þar sem þættir aðrir en stúdentsprófseinkunn eru notaðir til að velja inn nemendur er nauðsynlegt að gera rannsóknir á forspárgildi þeirra þátta. Umsækjendur eiga í raun heimtingu á því að inntökuvíðmiðin séu studd einhverjum gögnum. Slíkar rannsóknir eru vissulega nokkuð flóknar í þeim tilvikum þar sem víðmiðin eru mjög huglæg (t.d. markmiðsyfirlýsing nemandans eða frammistaða í víðtali) en einfaldari varðandi aðra þætti (t.d. starfeynsla eða aldur).

Hvers vegna inntökupróf í íslenska háskóla?

Ef frekari athuganir benda til þess að próf sem mælir hugræna getu spái fyrir um frammistöðu í öðrum fræðigreinum og öðrum háskólum, umfram það sem stúdentsprófið gefur væri ef til vill skynsamlegt fyrir íslenska háskóla að beita sér fyrir því að þróað væri sameiginlegt inntökupróf, til dæmis með SAT- eða ACT-prófin sem fyrirmynd. Í okkar litla samfélagi væri þetta þó ekki gerlegt nema allir skólarnir stæðu saman að því að þróa og halda við spurningabanka sem stæðist fyllstu kröfur og að gera þær rannsóknir sem nauðsynlegar eru til að sýna fram á forspárgildi inntökuprófsins fyrir árangur í náminu. Kostnaður við notkun slíks prófs gæti skipst á milli háskólanna annars vegar og nemenda hins vegar. Slík samvinna hlýtur að vera skynsamlegri en að hver deild semji sín eigin inntökupróf, sbr. dæmið um læknaeild HÍ.

Ávinningurinn af því að nota sameiginlegt inntökupróf við íslenska háskóla gæti verið margvíslegur. Í fyrsta lagi má benda á sanngirnirök, en inntökuvíðmið önnur en stúdentspróf væru sanngjarnari gagnvart umsækjendum sem telja að einkunnir á stúdentsprófi endurspeglgi ekki raunverulega

getu þeirra, svo og gagnvart umsækjendum sem óska eftir að komast inn án þess að hafa lokið stúdentsprófi. Það hlýtur að vera skylda háskólanna að nota forspárþætti sem hafa háa fylgni við gengi í náminu, ekki síst til að fækka þeim tilfellum þar sem háskólarnir hafna umsækjendum sem vel hefðu ráðið við námið.

Í öðru lagi má nefna rök tengd gæðum námsins. Til að halda uppi gæðum í háskólanámi er nauðsynlegt að innritaðir séu fyrst og fremst þeir nemendur sem ráða vel við námið. Ásókn í háskólanám hefur aukist mjög á síðustu árum (Jón Torfi Jónasson, 2004; OECD, 2005) og sú þróun hefur leitt til þess að einstaklingar með mjög mismunandi námsgetu sækjast eftir háskólanámi. Raunar benda erlend gögn til þess að almenn hugræn geta þeirra sem útskrifast úr háskóla hafi farið lakkandi milli 1970 og 1992 (Wonderlic, Inc., 1992). Mismunandi innihald stúdentsprófsins og jafnvel einkunnaverðbólga getur þýtt að erfitt er að meta og bera saman umsækjendur um háskólanám. Þá er eins og áður segir óljóst hversu mikið forspárgildi aðrir þættir sem notaðir eru, svo sem aldur, markmið og starfsreynsla nemenda, hafa fyrir árangur nemenda, enda eru þessir þættir yfirleitt metnir mjög huglægt. Inntökupróf eru sanngjörn leið til að velja inn góða nemendur sem ráða við námið og þau eru ekki viðkvæm fyrir einkunnaverðbólgu eða huglægu mati. Ef háskólum tekst ekki vel upp við að velja úr bestu nemendurna er hætt við að gæðum námsins hraki smám saman.

Loks má nefna hagkvæmnisrök. Aukin hagkvæmni í rekstri háskólanna og í samfélaginu í heild gæti náðst með því að háskóladeildir notuðu við val á nemendum forspárþætti sem tengjast árangri í náminu með ennþá sterkari hætti en nú er, því þá gætu fleiri nemendur sem ekki ráða við námið sparað sér þann tíma og vonbrigði sem fylgja því að byrja í námi og hætta og háskólarnir gætu sparað sér kostnað við kennslu þeirra nemenda.

Abstract

The value of secondary school grades and cognitive ability in the prediction of college achievement

The study examines the predictive validity of secondary school marks and a test measuring general cognitive ability (Wonderlic Personnel Test) for undergraduate GPA. Results based on correlational data for 85 business and computer science students suggest that cognitive ability predicted undergraduate GPA slightly better than secondary school grades ($r = 0.39$ compared to $r = 0.29$). The correlation between the two predictors was low enough ($r = 0.16$) so that the addition of cognitive ability almost doubled the prediction (9% additional variance explained), allowing an explanation of 18% of the variance. These results suggest that Icelandic academic departments who select students for admission to their programs can improve the success rate of their students by using a cognitive ability test in addition to secondary school grades in their admissions process.

Heimildir

ACT (e.d.). *ACT assessment*. Sótt 15. sept. 2005 af <http://www.act.org/aap/>

American Educational Research Association og American Educational Association (1999). *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington D.C.: Höfundur.

Bridgeman, B., Pollack, J. og Burton, N. W. (2004). *Understanding what SAT reasoning test scores add to high school grades: A straightforward approach*. College Board Research Report no. 2004-4. Sótt 10. sept. 2005 af <http://www.collegeboard.com/research/home/>

- Camara, W. J. og Echternacht, G. (2000). *The SAT I and high school grades: Utility in predicting success in college*. College Board Research Note nr. 10, júlí. New York: The College Board Office of Research and Development.
- Educational Testing Service (e.d.) SAT® Program. Sótt 10. sept. 2005 af <http://www.ets.org/portal/site/ets>
- FairTest (e.d.). SAT I: A faulty instrument for predicting college success. Sótt 10. sept. 2005 af <http://www.fairtest.org/facts/satvalidity.html>
- Guðmundur B. Arnkelsson og Friðrik H. Jónsson (1992). *Námsframmistaða við Háskóla Íslands* (2. prentun, 1995). Reykjavík: Háskóli Íslands, Kennsluvið.
- Háskóli Íslands (2005, 30. maí). *Inntöku-skilyrði við Háskóla Íslands*. Sótt 12. sept. 2005 af http://www.hi.is/id/1004207#reglur_innt
- Háskóli Íslands (e.d.) *Reglur um inntöku nýnema í læknisfræðiskor og sjúkraþjálfunarskor í læknadeild Háskóla Íslands*. Sótt 10. sept. 2005 af <http://www.laeknadeild.hi.is/page/laeknadeild-reglurny>
- Jón Torfi Jónasson (2004). What determines the expansion of higher education? Credentialism, academic drift, and the growth of education. Í Ingjaldur Hannibalsson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V, Viðskipta- og hagfræðideild* (bls. 275–290). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A. og Ones, D. S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the Graduate record examinations: Implications for graduate student selection and performance. *Psychological Bulletin*, 127(1), 162–181.
- Lög um háskóla* nr. 136/1997.
- Milewski, G. B. og Camara, W. J. (2002). *Colleges and Universities that Do Not Require SAT or ACT Scores*. College Board Research Note nr. 18, september. New York: The College Board Office of Research and Development.
- Noble, J. og Sawyer, R. (2002). *Predicting different levels of academic success in college using high school GPA and a ACT composite score*. ACT Research Report Series 2002–4. Iowa City: ACT.
- OECD (2005). *Education at a glance: OECD indicators 2005*. París: OECD.
- University of California (e.d.). *Relative contribution of high school grades, SAT I and SAT II scores in predicting success at UC: Preliminary findings*. Sótt 12. des. 2005 af <http://www.ucop.edu/news/sat/research.html>
- Schmidt, F. L. og Hunter, J. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (1), 162–173.
- Society for Industrial and Organizational Psychology (2003). *Principles for the Validation and Use of Personnel Selection Procedures* (4. útg.). Sótt 10. sept. 2005 af http://www.siop.org/_Principles/principles.pdf

- Stage, C. (1999). *Notes from the Seventh International Swe-SAT Conference*, 3.–5. júní. Sótt 15. sept. 2005 af http://www.umu.se/edmeas/hprov/english/hp-publ_eng.html
- Wonderlic, Inc. (1992). *Wonderlic personnel test & scholastic level exam: User's manual*. Libertyville, Illinois: Wonderlic Inc.
- Wonderlic Inc. (e.d.) *Wonderlic Personnel Test™*. Sótt 10. sept. 2005 af http://www.wonderlic.com/products/product.asp?prod_id=4
- Woodruff, D. J. og Ziomek, R. L. (2004). *High school grade inflation from 1991 to 2003. ACT Research Report Series, 2004–4*. Sótt 15. sept. 2005 af <http://www.act.org/research/reports/index.html>

Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann?

Jóhanna Einarasdóttir og Kristín Karlsdóttir
Kennaraháskóla Íslands

Markmið rannsóknarinnar var að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til leikskólans og sýn þeirra á börn og barnæsku. Gagna var aflað með viðtölum við 60 leikskólastjóra í ólíkum sveitarfélögum á árunum 2001–2003. Við greiningu gagna var meðal annars tekið mið af skilgreiningu Bertram og Pascal á árangursríkum námsmanni (effective learner) og flokkun Lilian Katz á námsmarkmiðum. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa mynd af því hvernig íslenskir leikskólastjórar tala um hlutverk og markmið leikskólans og eru í töluverðu samræmi við markmið aðalnámskrár og lög um leikskóla. Leikskólastjórar setja á oddinn félagslega þætti, óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf. Aðrir mikilvægir þættir leikskólastarfs, eins og líkamleg og tilfinningaleg umönnun og vinna með tilfinningar, voru hins vegar sjaldan nefndir. Tvönn viðhorf til barnsins og barnæskunnar komu fram. Annars vegar hugmyndin um saklausa barnið sem þarf að fá að njóta barnæskunnar og þarf vernd og umönnun. Hins vegar hugmynd um barnið sem öflugan, sjálfstæðan einstakling sem er fær um að skapa og skilja umhverfi sitt og móta og skapa þekkingu í samvinnu við önnur börn og fullorðna.

Hagnýtt gildi: Niðurstöður greinarinnar varpa ljósi á hvernig leikskólastjórar tjá sig um leikskólastarfið og gefa jafnframt vísbendingu um helstu áhersluþætti íslensks leikskólastarfs. Efni hennar getur nýst þeim sem láta sig nám barna í leikskóla varða, þ.e. foreldrum, leikskólakennurum og þeim sem sjá um menntun leikskólakennara. Þessir aðilar geta ígrundað og borið saman eigin viðhorf og þau sem fram koma í greininni um markmið leikskólastarfs, nám og kennslu leikskólabarna og sýn á barnið og barnæskuna. Greinin getur jafnframt haft hagnýtt gildi varðandi stefnumótun í málefnum leikskólans.

Stofnun dagheimila og síðar leikskóla á Íslandi hélst í hendur við aukna þéttbýlismyndun og atvinnuþátttöku kvenna. Fyrstu dagheimilin voru stofnsett fyrir börn fátækra foreldra á fyrri hluta 20. aldar, af Barnavinafélaginu Sumargjöf. Meginmarkmið þeirra var að veita börnum athvarf og hlýju og sjá til þess að þau væru hrein og fengju holla næringu (Barnavinafélagið Sumargjöf, 1976). Með aukinni útvinnu kvenna fjölgaði „dagvistarheimilum“ sem árið 1973 voru sett undir yfirstjórn menntamálaráðuneytisins (Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973). Í frásögnnum af fyrstu dagheimilunum kemur fram að í forgrunni var hreinlæti og líkamleg umhirða barna. Á fimmta áratug síðustu aldar og með

stofnun Uppeldisskóla Sumargjafar árið 1946 komu inn aðrar áherslur sem áttu sér stóðir í þroskakenninum þessara tíma og stefnum í leikskólamálu í Bandaríkjunum, Bretlandi og á Norðurlöndunum. Próunarsálfræðin með bandaríska barnasálfræðinginn Gesell í fararbroddi var að ryðja sér til rúms á þessum tíma en samkvæmt henni var lögð áhersla á að efla þroska barnsins og leyfa barninu að njóta leiksins sem náms og þroskaleiðar (Jóhanna Einarasdóttir, 2004a). Leikskólar og dagheimili á þessum tíma einkenndust bæði hér á landi og á hinum Norðurlöndunum af heimilislegu andrúmslofti þar sem leikur og útivera voru í fyrirrúmi (Lenz-Taguchi og Munkammar, 2003). Uppeldisskóli Sumargjafar, sem síðar varð Fósturskóli Íslands,

hefur verið mótandi í leikskólamálum á Íslandi. Þróunarsálfræðikennningar hvers tíma settu einkum svip sinn á námið, auk vettvangsnáms og hagnýtra viðfangsefna. Leitað var í smiðju nágrannaþjóðanna, einkum til Svíþjóðar og Bandaríkjanna, við þróun og uppbyggingu námsins (Jóhanna Einarsdóttir, 2004a; Valborg Sigurðardóttir, 1998).

Á síðastliðnum tveimur áratugum hafa orðið gífurlegar breytingar bæði á námi leikskólakennara og á starfsvettvanginum. Dagvistarheimili hafa breyst í leikskóla (Lög um leikskóla nr. 48/1991), fóstrur kallast nú leikskólakennarar og hlutverk leikskólans er ekki lengur að vera skjól og athvarf fyrir börn fátækra foreldra, heldur fyrsta skólastigið (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Menntunin hefur færst á háskólastig og miklar breytingar hafa orðið á fræðasviði leikskólakennara.

Nýlegar rannsóknir í íslenskum leikskólum benda til þess að leikskólakennarar standi á krossgötum og séu íhugandi um hlutverk sitt og leikskólans, velti fyrir sér því sem var – gömlum gildum – og nýjum straumum, og hugleiði hvaða stefnu best sé að taka (Jóhanna Einarsdóttir, 2003). Í þeim tilgangi að afla nánari upplýsinga um viðhorf leikskólakennara til eigin starfs og starfsaðferða leikskólans voru tekin viðtöl við leikskólastjóra, en ætla má að þeir séu leiðandi í faglegri umræðu um leikskólastarf og hlutverk leikskólakennara. Tilgangur þessarar rannsóknar er að kanna hvernig íslenskir leikskólastjórar tala um hlutverk og markmið leikskólans og greina hugmyndir þeirra um nám og kennslu í leikskóla á tímum mikilla breytinga á starfsvettvangi þeirra.

Kennsla - umönnun

Af framansögðu er ljóst að umönnun hefur verið í öndvegi í íslenskum leikskólum frá upphafi vega. Hugtakið kennsla er hins vegar tiltölulega nýtt í íslenski umræðu um leikskólastarf. Nýleg rannsókn meðal íslenskra leikskólakennara leiddi í ljós að mörgum þeirra er ekki tamt að nota hugtakið kennsla og virðast tengja það beinni kennslu í grunnskólum.

Sumir þeirra töldu þörf á að endurskilgreina kennsluhugtakið og líta á það í víðari merkingu. Þeir voru almennt sammála um að kennsla og umönnun væri samtvinnuð og sumir létu í ljósi þá skoðun að umönnun, virðing og væntumþykja þyrftu að koma fyrst, því ef börnum liði ekki vel í leikskólanum lærðu þau ekki neitt (Jóhanna Einarsdóttir, 2003). Þessar niðurstöður eru sambærilegar rannsóknum á hinum Norðurlöndunum (Broström, 2003; Niikko, 2001). Danskir „pedagogar“ forðast t.d. að tala um kennslu í leikskólum og neita að láta kalla sig kennara. Starfshættir þeirra einkennast af áherslu á umönnun, tengsl, samskipti, leik og val barnanna fremur en inntakið í náminu (Broström, 2003). Í enskumælandi löndum eru hins vegar hugtökin kennsla og menntun (education, teaching) notuð í leikskólum sem og annars staðar í skólakerfinu. Að einhverju leyti má rekja þennan mun til tungumálsins en einnig til hugmyndafræðilegs munar milli leikskóla á Norðurlöndunum og í hinum enskumælandi heimi. Í þessari rannsókn er ætlunin að fá ítarlegri mynd af þeim viðhorfum til umönnunar og kennslu sem greina má í orðræðu íslenskra leikskólakennara.

Á undanförunum árum hafa fræðimenn töluvert velt vöngum yfir hugtökunum umönnun og kennsla í leikskólum, hvað þau eigi sameiginlegt, hvað skilji þau að og hvort og hvernig megi samtvinnna umönnun og kennslu í vinnu með leikskólabörnum og yngstu grunnskólabörnunum. Hugtakið „educare“ hefur verið notað í enskumælandi löndum og er með því gerð tilraun til að tengja kennslu og umönnun. Lögð er áhersla á þátt samskipta og félagslegra tengsla í námi barna og litíð svo á að ung börn læri best í umhverfi þar sem líkamlegum og tilfinningalegum þörfum þeirra er mætt (Smith, 1996). Í nýlegri skýrslu OECD um kennslu ungra barna er litíð svo á að hugtökin umönnun (care) og kennsla (education) séu óaðskiljanleg og leikskólastarf þurfi að hafa þau bæði að leiðarljósi (Bennett, 2003; OECD, 2001).

Aðrir fræðimenn hafa lagt til að umönnunarhugtakið verði áfram notað í leikskólum og

hafa farið þá leið að útvíkka og endurskilgreina hugtakið. Shirley Kessler (1991) leggur t.d. til að hugtakið umönnun, sem hún telur að byggist á kvenlegri þekkingu og sjónarhorni, verði notað um leikskólastarf. Ekki er þá litið á kennslu og umönnun sem andstæð hugtök og umönnun barna í leikskólum sem gæslu á meðan foreldrarnir vinna né leikskólann sem notalegan heimilislegan stað þar sem leikskólakennarar eru staðgenglar mæðra. Fremur er litið á leikskólann sem mikilvæga og nauðsynlega viðbót við uppeldið á heimilinu og leikskólanámið sem hluta af samfelldu námsferli barnsins. Þar læra börnin, í samvinnu við önnur börn, hluti sem þau eiga ekki kost á að læra heima hjá sér (Dahlberg, Moss og Pence, 1999).

Gunilla Dahlberg og Peter Moss (Dahlberg og Moss, 2005; Moss, 2003) tala um siðferðislega umönnun (ethics of care). Þau líta svo á að leikskólinn eigi að vera opinber vettvangur borgaralegs samfélags þar sem börn og fullorðnir taka saman þátt í verkefnum sem hafa félagslega, menningarlega, stjórnmálalega og efnahagslega þýðingu (Dahlberg o.fl., 1999). Umönnun í því samhengi felur í sér samskipti, ábyrgð, hæfni og heiðarleika auk samhygðar og virðingar fyrir öðrum. Siðferði umönnunar snýst ekki um það sem fullorðnir gera fyrir börn, heldur að umönnun sé hluti af öllum samskiptum, ekki bara milli fullorðinna og barna heldur líka milli fullorðinna og milli barna.

Bandaríski uppeldisfræðingurinn og heimspækingurinn Nel Noddings (1984, 1993) talar um faglega umönnun sem á sér stað milli þeirra sem eru faglega tengdir og felur annars vegar í sér tengsl, skyldur, næmi og samlíðan og hins vegar hvöt, vilja og áhuga til að skilja hinn aðilann og veita honum umönnun. Lisa Goldstein (1999) hefur tengt hugmyndir Noddings um faglega umönnun við kenningar Vygotskys um svæði mögulegs þroska. Hún lítur svo á að stuðningi fullorðins við barn á svæði mögulegs þroska megi líkja við hugmyndir Noddings um faglega umönnun. Kennarinn verður að sjá hlutina

með augum barnsins og vera vakandi fyrir áhuga barnsins og skipuleggja umhverfið og kennsluna í samræmi við það. Goldstein telur að dýpka megi skilning okkar á mikilvægi samskipta í vitrænu námi með því að skoða þau út frá hugmyndum um faglega umönnun. Ef börn læra best í félagslegum samskiptum er umönnun grundvallarþáttur sem leiðir til vitræns þroska.

Norðmaðurinn Pär Nygren (1991) byggir hugmyndir sínar á athafnakennningunni og talar um að leikskólakennarar sinni þrenns konar umönnun sem beinist að þroska barnsins, þörfum þess og uppeldi. Stig Broström (2003) byggir á þessum hugmyndum Nygren þegar hann skiptir umönnun í þrennt. Hann talar hins vegar um umönnun sem beinist að 1) þörfum barnsins, 2) uppeldi og 3) kennslu. Með umönnun sem beinist að þörfum barnsins er vísað til grundvallarþarfa barnsins fyrir t.d. öryggi og tengsl sem kennarar mæta með hlýju og samlíðan. Umönnun sem beinist að uppeldi felur í sér stuðning við barnið í sambandi við gildi og reglur, nýjar aðferðir og hegðun, þ.e.a.s. að barnið læri viðurkennd samskipti við aðra. Umönnun sem beinist að kennslu miðar að því að kennarinn styðji við barnið við öflun þekkingar og færni. Kennarinn þarf, í samskiptum sínum við barnið, að huga að öllum þremur þáttum.

Markmið leikskólastarfs

Markmið leikskólastarfs byggjast á gildismati okkar og skoðunum á því hvað við teljum mikilvægt, hollt og gott fyrir börn í nútíð og framtíð. Bernard Spodek talar um að innihald menntunar sé tengt menningu og samhengi og því hvernig samfélagið skilgreinir sannleika, dygð og fegurð. Hvernig við kennum þá þekkingu sem við teljum mikilvæga fer eftir hugmyndafræðilegri afstöðu okkar og sýn á börn (Spodek, 1991).

Bandaríski menntunarfræðingurinn Lilian Katz (Katz, 1995; Katz og Chard, 1989) hefur sett fram fjórar tegundir námsmarkmiða sem hún telur mikilvægt að stefna að í leikskólastarfi: Þekkingu, færni, tilhneigingar og tilfinningar.

Með þekkingarmarkmiðum er t.d. átt við þætti eins og hugmyndir, hugtök, staðreyndir, sögur og söngva. *Færnimarkmið* eru skilgreind sem afmarkaðir þættir sem lærast á tiltölulega skömmum tíma og eru auðveldlega sýnileg, svo sem að klippa og telja hluti. Markmið sem lúta að *tilhneigingum* eru skilgreind sem viðvarandi hugarfar eða hneigð til að bregðast við reynslu eða aðstæðum á tiltekinn hátt, t.d. þrautseigja við að leysa verkefni og vanda, forvitni, örþæti, sköpunarþörf og stjórnsemi. Ólíkt þekkingar- og færnimarkmiðum er markmiðum sem lúta að tilhneigingu til náms ekki náð í eitt skipti fyrir öll. Hér er fremur um að ræða tilhneigingu eða viðvarandi hegðunarmynstur sem barn telst eingöngu hafa náð ef það kemur fram endurtekið. *Tilfinningar* eru huglægt tilfinningalegt ástand, sem er að hluta meðfætt, en að hluta til lært. Sem dæmi má nefna tilfinninguna fyrir því að vera viðurkenndur, öruggur og tilheyra hópi, sjálfsmat og sjálfstraust.

Hugmyndir Tony Bertram og Christine Pascal um einkenni árangursríks námsmanns eru í takt við hugmyndir Katz (Bertram og Pascal, 2002a, 2002b). Þau vara við því að mat á leikskólstarfi taki eingöngu til þátta sem auðvelt er að meta og tala um að árangursríkur námsmaður (effective learner) hafi hæfni til að skoða umheiminn með opnum og gagnrýnum huga í þeim tilgangi að bæta við þekkingu sína og skilning. Þau leggja því áherslu á þrjá grundvallarþætti: 1) Tilfinningalegt jafnvægi, 2) félagsfærni og sjálfsmynd og 3) tilhneigingu til náms. Með *tilfinningalegu jafnvægi* er átt við hæfni barns til að tjá eigin tilfinningar og skilja tilfinningar annarra. Barnið hefur innri styrk og sterkan vilja og er fært um að takast á við breytingar. Barnið er í góðum tengslum við sitt nánasta umhverfi og býr yfir jákvæðri sjálfsmynd. Árangursríkur námsmaður sem býr yfir *félagsfærni* og *sterkri sjálfsmynd* getur myndað tengsl við önnur börn og fullorðna, sýnir samhygd, tekur ábyrgð á eigin hugsunum og verkum og er fær um að taka ákvarðanir og fylgja þeim eftir. Árangursríkur námsmaður sem sýnir *tilhneigingu til náms* hefur innri

áhugahvöt, er sjálfstæður og fær um að skipuleggja eigin athafnir. Hann er skapandi, forvitinn og áhugasamur einstaklingur með seiglu til að takast á við hindranir og breytingar.

Samkvæmt 2. grein laga um leikskóla er meginmarkmið með leikskólauppeldi á Íslandi að veita börnum umönnum og öruggt umhverfi þar sem þau geta tekið þátt í leik og starfi í barnahópi undir leiðsögn leikskólakennara. Leikskólanum ber auk þess að efla alhliða þroska barna og sjá til þess að þau njóti bernsku sinnar. Jafnframt þarf hann að stuðla að umburðarlyndi og víðsýni, efla kristilegt siðgæði og leggja grunn að því að börnin verði sjálfstæðir, hugsandi og virkir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi. Leikskólanum ber einnig að rækta tjáningar- og sköpunarmátt barna í þeim tilgangi að styrkja sjálfsmynd þeirra og getu til að leysa mál sín á friðsamlegan hátt (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Í aðalnámskrá fyrir leikskóla er fjallað um hvaða leiðir skuli fara til að ná þessum markmiðum. Þar kemur fram að leggja beri áherslu á skapandi starf, leik og uppgötvunarnám. Rækta skuli alhliða þroska barnsins og huga að öllum þroskaþáttum og leitast við að efla heilbrigða lífshætti, lífsviðhorf og sjálfstraust (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þegar þessi opinberu gögn eru skoðuð kemur í ljós að markmiðin sem sett eru fram eru nokkuð almenn og í aðalnámskránni eru leikskólum gefnar nokkuð frjálssar hendur um hvaða leiðir þeir fara til að ná markmiðunum. Þegar grannt er skoðað má þó greina í markmiðunum svokallaða barnmiðaða hugmyndafræði og rómantískt viðhorf til barna og leikskólstarfs. Póst-móðern hugmyndir um börn sem öfluga hugsuði og leikskólann sem opinberan vettvang þar sem börn og fullorðnir takast saman á við merkingabær verkefni (sbr. Dahlberg o.fl., 1999) er ekki ríkjandi í þessum gögnum.

Í þessari rannsókn var leitast við að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til markmiða leikskólstarfs, hvað þeir telja að börn eigi að læra í leikskóla og hvernig þeir telja best að kenna þeim það. Auk þess skyldi kanna hvaða sýn þeir hafa á börn og barnæsku.

Katz (1995) talar um fjórar tegundir námsmarkmiða sem hún telur mikilvægt að stefna að í leikskólastarfi. Þetta eru markmið sem lúta að þekkingu, færni, tilhneigingu til náms og tilfinningum. Bertram og Pascal (2002a, 2002b) telja að í stað þess að meta leikskólastarf út frá því sem börn eiga að læra og auðvelt er að meta sé fýsilegra að tala um árangursríkan námsmann sem hafi hæfni til að skoða umheiminn með opnum og gagnrýnum huga í þeim tilgangi að bæta við þekkingu sína og skilning. Þegar fjallað er um starfshætti í leikskólum hafa fræðimenn og leikskólakennarar ígrundað og rætt hugtökin umönnun og kennsla. Ný skilgreining þessara hugtaka felur í sér að lögd er áhersla á þátt samskipta og félagslegra tengsla í námi barna og talið að börn læri best í umhverfi þar sem líkamlegum og tilfinningalegum þörfum þeirra er mætt (Smith, 1996). Á þessum grunni byggir Broström (2003) umfjöllun sína þegar hann talar um að umönnun leikskólakennara beinist að þörfum barnsins, uppeldi þess og kennslu. Markmiðssetning, viðhorf leikskólakennara til þess hvað börn eigi að læra og hvaða starfshætti þeir aðhyllist byggjast á gildismati og skoðunum hvers og eins. Því voru eftirfarandi rannsóknarspurningar hafðar að leiðarljósi við rannsóknina:

- 1) Hver eru markmið leikskólastarfs að mati leikskólastjóranna?
- 2) Hvað telja leikskólastjórnir að börn eigi að læra í leikskóla?
- 3) Hverjir eru starfshættir leikskólanna að mati leikskólastjóranna?
- 4) Hvaða sýn hafa leikskólastjórnir á börn?

Aðferð

Þátttakendur í rannsókninni voru 60 leikskólastjórar í leikskólum í ólíkum sveitarfélögum á landinu. Gögnum var safnað á þremur árum 2001, 2002 og 2003. Tekin voru opin viðtöl við leikskólastjórana og tóku leikskólakennaranemar á lokaári við Kennaraháskóla Íslands viðtölin sem hluta af

verkefnum í tveimur áföngum, annars vegar námskeiði um aðferðafræði rannsókna og hins vegar námskeiði um stefnur og strauma í leikskólauppeldi.

Hagkvæmni réð hvernig þátttakendur voru valdir. Nemar máttu til að mynda velja hvaða leikskólastjóra þeir tóku viðtal við. Fyrsta árið sem gögnunum var safnað höfðu því nemarnir nokkuð frjálssar hendur við hvern þeir ræddu, næstu tvö árin voru hins vegar þeir leikskólastjórar sem þegar hafði verið talað við útilokaðir svo færri möguleikar voru þá fyrir hendi. Leikskólakennaranemarnir skiludu höfundum afritum af viðtölunum í tölvutæku formi og veittu leyfi til þess að þau væru notuð áfram við rannsóknina. Leikskólastjórnir veittu leyfi fyrir rannsókninni fyrir sitt leyti sem og rekstraraðilarnir.

Viðtöl

Tekin voru hálfopin (semistructured) viðtöl við leikskólastjórana og viðtalsrammi notaður til viðmiðunar. Lögd var áhersla á að í viðtölunum væri fjallað um eftirfarandi efnisþætti: Markmið leikskólastarfsins, hugmyndir leikskólastjórans um nám, kennsluáferðir leikskólans og hlutverk leikskólakennarans.

Í eigindlegum viðtölum er lögd áhersla á að skilja sjónarhól þátttakenda, þ.e. það sem er mikilvægt fyrir viðmælendur og þá merkingu sem þeir leggja í það sem verið er að rannsaka. Jafnvel þótt settur væri upp viðtalsrammi var gert ráð fyrir talsverðu frelsi til umræðu og skoðanaskipta milli viðmælanda og spyrjanda. Þeir sem tóku viðtölin gátu sveigt þau og aðlagð aðstæðum og því sem upp kom í viðtalinu og leikskólastjórnir gátu haft áhrif á það sem talað var um og í hvaða átt viðtalið stefndi. Lögd var áhersla á að samtalið og framvinda þess stýrði viðtalinu. Einnig var leikskólastjórinn hvattur til að tala um það sem hann hefði áhuga á og helst brann á honum og hann síðan spurður nánar út í það sem hann sagði.

Greining gagna

Við greiningu viðtalanna var byggt á aðferðum Bogdan og Biklen (1998) og Miles og Huberman

(1994). Gögnin voru færð inn í tölvuforritið NVivo Nud*ist til greiningar. Forritið var notað til að kóða og skipuleggja gögnin. Í fyrstu voru viðtölin kóðuð og flokkuð eftir efnisþáttum viðtalsræmmans. Síðan var farin sú leið að kóða gögnin og flokka samkvæmt fjórum meginþemum sem komu sterkt fram við návæma skoðun gagnanna. Í fyrsta lagi eftir skoðunum leikskólastjóranna á markmiðum leikskólafarfaris. Í þeim tilgangi var notuð flokkun Lilian Katz (1995) á námsmarkmiðum. Í öðru lagi eftir því hvað þeir telja að börn eigi að læra í leikskóla. Við þá flokkun voru hugmyndir Tony Bertram og Christine Pascal (2002a, 2002b) um árangursríkan námsmann notuð til grundvallar. Í þriðja lagi voru gögnin flokkuð eftir frásögnum leikskólastjóranna á starfsháttum leikskólans. Í þeim tilgangi var stuðst við flokkun Stig Broström á umönnun leikskólakennara sem beinist að þörfum, uppeldi og kennslu barns (Broström, 2003). Í fjórða lagi voru gögnin skoðuð með tilliti til þess hvaða sýn og viðhorf til barna þau endurspegluðu. Loks voru ályktanir dregnar og söguþráður fundinn.

Takmarkanir rannsóknarinnar

Með því að fara þá leið að fá leyfi til að nýta viðtöl leikskólakennaranema við leikskólastjóra sem tekin voru á þriggja ára tímabili safnaðist mikið af gögnum. Nemarnir voru í námskeiði um aðferðafræði rannsókna að læra um viðtöl og fóru á vettvang með nákvæmar leiðbeiningar um hvernig skyldi fara að. Hins vegar eru þessi gögn nokkuð misjöfn að gæðum, viðtölin voru t.d. mislönng og misítarleg. Í flestum tilfellum var um stutt viðtöl að ræða og var einungis rætt einu sinni við hvern leikskólastjóra svo að misjafnt var hve ítarlega spurningum var fylgt eftir og hvort tækifæri gafst til að kafa mjög djúpt eða spyrja nákvæmlega út í tiltekin atriði.

Niðurstöður

Leikskólakennaranemar á lokaári við Kennaraháskóla Íslands tóku viðtöl við 60 íslenska leikskólastjóra. Gögnin voru flokkuð sam-

kvæmt fjórum meginþemum og greind út frá því hvernig leikskólastjórnir töluðu um markmið leikskólans, hvað börn ættu að læra, hvaða starfsaðferðum ætti að beita og hvaða sýn þeir hefðu á barnið og nám þess. Að lokum voru þeir þættir dregnir fram sem gáfu skýrasta mynd af áhersluatriðum í leikskólastarfinu.

Sjálfstæði og nám byggt á áhuga barna

Þegar rætt var í viðtölunum um markmið leikskólafarfarisins og hvað væri mikilvægt að börn lærðu í leikskólum komu svo til allir viðmælendurnir inn á mikilvægi þess að börn lærðu að vera sjálfstæð í leikskólanum. Einn leikskólastjórinn sagði markmið leikskólafarfarisins vera að „... stuðla að sjálfstæði barna og styðja þau til áræðni, sköpunar og ábyrgðar ...“. Nokkrir viðmælendurnir töluðu um sterka, sjálfstæða einstaklinga. Einn sagði t.d. að markmið starfsins væri „að gera börnin sterkari, gera þau færari og að hæfileikar þeirra fái að njóta sín. ... [Markmiðið er] að leita að hæfileikanum í hverjum og einum og skapa hverjum og einum aðstæður til að fá að njóta sín.“ Annar sagðist leggja áherslu á „... að þau séu klár og að þau geti hugsað og að þau geti skapað“.

Umræða um mikilvægi þess að hver og einn einstaklingur fái að njóta sín og að starfið sé byggt á áhuga barnanna var einnig mjög algeng. Í viðtölunum töluðu nokkrir leikskólastjórar t.d. um barnið sem rannsakanda og að í leikskólastarfinu eigi áhugi barnsins að ráða fremur en fyrirfram ákveðið skipulag. Einn viðmælenda lýsti markmiðum starfsins á þennan hátt: „Við viljum hafa sjálfstæð, skapandi börn sem geta unnið saman og hér á að ríkja gleði.“ Þegar viðmælendur lýstu því hvernig nám sem byggist á áhuga barna fer fram tengdist það í huga margra skapandi starfi. Oft kom fram áhersla á að skapandi starf og frelsi barnsins í leikskólanum væri undirbúningur undir framtíðina, eins og fram kemur í þessum orðum:

Markmið skólans er náttúrliga bara að gera börnin skapandi og frjálsa einstaklinga til að takast á við sem sagt formlegra nám síðar. Vera krífskt á

umhverfi sitt og sem sagt vera hæfur einstaklingur sem að getur hafnað og valið í framtíðinni.

Aðrir töluðu um barnið sem rannsakanda sem finnur eigin lausnir en töldu hlutverk leikskólakennarans vera að greina áhuga barnsins jafnóðum, skipuleggja starfið með hliðsjón af því og fylgja ferlinu eftir. Einn viðmælenda sagði t.d. um barnið sem rannsakanda: „... eins og Piaget segir að þau fái að rannsaka og læra í gegnum sínar rannsóknir“. Um skipulag starfs sem byggist á áhuga barnsins tók einn leikskólastjórinn dæmi af því þegar leikskólakennararnir höfðu ákveðið að vinna verkefni um haustið en börnin sýndu því engan áhuga. Hún sagði:

Þá reynir maður að athuga hvar áhugasvið barnsins liggur ... það var svo fyndið að þær á gulu deild voru að tala um það að þær væru búnar að ákveða að taka haustið og allt það en síðan voru börnin miklu meira upptekin af ljóni heldur en hausti ...

Annar leikskólastjóri sagði frá því að í sínum leikskóla væri lögd áhersla á að börnin leitustu sjálf að lausnum. Hún sagði:

Þau eru aldrei að leita að annarra lausnum, þau eru heldur aldrei að glíma við neitt sem þeim getur mistekist í, þau eru bara með þennan opna efnivið þannig að þau skapa sinn leikheim hverju sinni ... og ef þau læra þannig að skapa líf sitt þá trúi ég að þau muni halda áfram og ná að skapa líf sitt líka sem eldri einstaklingar.

Samskipti og félagslegir þættir

Leikskólastjórararnir sem talað var við litu á það sem eitt af meginmarkmiðum leikskólans að efla félagsfærni barnanna og stuðla að góðum samskiptum. Í viðtölunum nefndu svo til allir viðmælendur þætti sem falla undir samskipti og félagslega þætti, svo sem að efla félagslega færni, að vinna með samskipti, efla umburðarlyndi, tillitssemi og vináttu. Áhersla á mikilvægi góðs félagslegs andrúmslofts meðal barna og fullorðinna birtist í orðum leikskólastjóra sem sagði:

Hér í leikskólanum leggjum við aðaláherslu á að efla meðal barnanna mannkærleika, samkennd, umburðarlyndi og vináttu. Við viljum skapa gott félagslegt andrúmsloft í vel skipulögðu uppeldisumhverfi, þar sem börn og starfsfólk fái notið og þroskað eiginleika sína fordómalaust. Þessar leiðir hefur starfsfólkið farið yfir á hverju hausti. Þetta er það sem við viljum að fólk tileinki sér, að sýna öllum virðingu ...

Mjög margir nefndu mikilvægi þess að börnunum liði vel og þau væru glöð og ánægð í leikskólanum. Vinátta og friðsamleg samskipti barna á milli var flestum ofarlega í huga. Báðir þessir þættir komu fram í orðum eins leikskólastjórans og lýsa um leið vel viðhorfum margra. Hún sagðist telja að markmið leikskólastarfsins væri „... að stuðla að því að gleði sé ríkjandi í leikskólanum, að stuðla að vináttu og friði meðal barna“. Annar komst þannig að orði: „Það á að vera gaman hér í leikskólanum. Þetta á að vera svona: Björt eru bernskuárin ...“

Margir leikskólastjórana töluðu um að þeir legðu áherslu á að börnin lærðu að bera virðingu fyrir öðru fólk og viðhorfum annarra. Einn viðmælendinn sagðist t.d. leggja áherslu á: „... að börnin læri að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum og umhverfinu, að þau sem sagt séu í svona gleðiríku umhverfi“. Sumir nefndu einnig mikilvægi þess að geta sett sig í spor annarra og læra með því móti að virða aðra. Einn viðmælenda ræddi þetta á þennan hátt:

Það sem við þurfum að huga verulega að í þessum heimi og kannski erum við að stíga þau skref hér í leikskólanum og það er að huga að samskiptum og virðingu fyrir öðrum og tilfinningum annarra ... ef við vinnum vinnuna okkar í leikskólanum, þá kannski minnkar eineltið.

Í viðtölunum kom einnig fram áhersla á mikilvægi þess að barninu finnist það vera hluti af heild og það finni að það sé þátttakandi í leikskólasamfélaginu. Talað var um mikilvægi þess að barnið fái að vaxa og dafna með öðrum börnum og læri að vera hluti af lýðræðislegu

leikskólasamfélagi. Dæmi um þetta eru eftirfarandi ummæli eins leikskólastjórans:

Það er svo mikilvægt að æfa þessi samskipti. Læra inn á þetta lýðræði, læra inn á þessar almennu reglur, samskiptareglur, siðareglur, allt þetta óskráða, það læra þau þarna, þau læra þetta ekki í stýrðum stundum. Síður.

Námssvið leikskólans

Af þeim sex námssviðum leikskólans sem tiltekin eru í Aðalnámsskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999), hreyfingu, málrækt, myndsköpun, tónlist, náttúru og umhverfi, menningu og samfélagi, var í viðtölunum oftast rætt um málrækt og listgreinar. Nokkuð margir viðmælendanna ræddu um að í leikskólanum færi fram málörvun og nokkrir nefndu markvissa ritmálsörvun og sýnileika ritmálsins. Einn leikskólastjóranna útskýrði á eftirfarandi hátt hvernig markviss vinna með sögur og ævintýri getur aukið orðaforða barna:

Þau kynnist kjarngóðu íslensku máli og geti yfirfært það yfir í daglegt tal. Þegar unnið er mikið með sögur og ævintýri þá er mikið af orðum sem þar kemur og í þessari forvinnu okkar þegar við förum í gegnum ævintýrið þá strikum við undir hvaða orð við höldum að við þurfum að skýra og sem sagt gerum það ... Ég man þegar við vorum með Gilitrutt ... einn strákur sem nennti ekki að klæða sig og sat í fataklefanum og við fórum að gera athugasemd og þá sagði hann „Já ég er duglaus og dáðlaus.“

Auk vinnu með málrækt nefndu allmargir viðmælendur námssviðin tónlist og myndsköpun. Það sjónarmið kom fram að ef áhersla er lögð á að börnin fái tækifæri til að tjá sig og koma hugðarefnum sínum fram í gegnum listgreinar öðlist þau styrk og þor til að takast á við ný og framandi verkefni. Algennt var að unnið væri í afmörkuðum vinnustundum með námssviðin. En auk þess lögðu nokkrir viðmælendur áherslu á að vinna með námsviðin í öllu daglegu starfi. Einn leikskólastjóri ræddi um tónlist í leikskólastarfinu og lagði áherslu á að auk skipulagðra tónlistartíma væri tónlistin ríkur þáttur í daglegu starfi leikskólans.

Hún taldi ekki nægjanlegt að hafa tónlistina á dagskrá í afmörkuðum stundum og sagði:

... ekki er nóg að [hafa] tónlist í tónstund á milli klukkan ellefu og tólf. Heldur verður að horfa á hvað gerist í þessari stund og síðan að vera vakandi fyrir því sem gerist hjá börnunum í öðrum stundum yfir daginn, t.d. útivist, og sjá hvort að það sé einhver tenging á milli þessara stunda og þess sem börnin eru að læra og þróa með sér.

Hjá nokkrum viðmælendum kom einnig fram að tiltekið námssvið hafði verið valið sem meginviðfangsefni leikskólans og endurspegladist í öllu starfi hans. Einn leikskólastjórinn útskýrði t.d. að hreyfing væri meginþema leikskólans og að ráðinn hefði verið fagstjóri til að hafa umsjón með þeim þætti. Hún sagði: „Það er íþrótt- og hreyfikennari sem stjórnar því hvernig hreyfistarfið fer fram í leikskólanum allt árið og kennir íþróttir allan daginn og allir [fara] tvisvar sinnum í viku til hans.“

Í aðalnámsskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999) kemur fram að börn eigi í leikskólanum að kynnast því samfélagi sem þau lifa í og leikskólanum beri að nýta þau menningarlegu og félagslegu tækifæri sem umhverfi hans og staðsetning gefur kost á. Nokkrir viðmælenda nefndu mikilvægi þess að í leikskólanum sé tekið mið af þeim veruleika sem börn lifa í með fjölskyldu sinni og að þau kynnist ýmsum þáttum samfélagsins og fái tækifæri til að sjá að við lifum í stærra samfélagi. Sem dæmi um hvernig leikskólinn tengdist samfélaginu og nærumhverfi barnanna voru nefndar ferðir út fyrir leikskólann, á bókasafn, í kirkju og fleira því tengt. Einn leikskólastjóranna nefndi dæmi um það hvernig vinna barnanna með bækur var sett í víðara samhengi og tengd við samfélagið:

Um daginn, þá voru þau að gera bækur. Hvers vegna ... nú er bókaútgáfa á fullu á Íslandi. Af hverju ekki að fara upp í Odda, af hverju ekki að gera eitthvað úr þessu, þar sem við þykjumst vera bókaþjóð.

Nokkrir leikskólastjóranna nefndu stærð-

fræðinám í leikskólanum sem þátt af daglegu lífi. Einn viðmælenda greindi frá dæmi um það hvernig ávextir eru skornir í bita að ósk barnanna og þannig fái þau tækifæri til að æfa sig í reikningi með því að telja jafnóðum hversu marga bita þau hafa þegar borðað.

Við notum stærðfræðina í öllu ... í matartímanum og meðal annars þegar er boðið upp á eftirmat, þá eru ávextir, og ef það eru bananar eða epli í eftirmat, þá fá börnin að velja hvað þau vilja sinn part í marga bita. Við höfum verið að skera hálf t epli í 98 bita og þá eru börnin sem sé að telja með. Yfirleitt velja þau kannski fimmtán, tuttugu, bita eða eitthvað svoléiðis og svo raða þau þeim á servéttur ... og telja niður, „nú er ég búin með þrjá og þá á ég eftir svona marga“. Þannig að þau eru að reikna á meðan.

Óformlegt nám og skipulögð kennsla

Nám í gegnum leik var mjög ofarlega í huga leikskólastjóranna og töluðu langflestir þeirra um mikilvægi leiksins í leikskólastarfinu. Einn leikskólastjórinn lýsti t.d. mikilvægi leiksins í starfinu þannig: „Leikurinn gárar vatnið og kemur öllu á hreyfingu og hann er hornsteinn leikskólastarfsins. Hann er kennslu-aðferð leikskólakennarans. Hann er námsleið barnsins.“ Aðrir töluðu um að börnin lærðu samskipti í gegnum leik og æfðust í að leysa deilur og taka tillit hvert til annars. Einn viðmælendinn sagði:

Hvar lærir þú samskipti nema í þessum leik, þar sem þú ert að æfa þig við jafningja? Þú hefur þessa æfingu í samskiptum við fullorðna, móður, barn og barnið við aðra.

Allmargir viðmælendurnir ræddu um óformlegt nám í leikskólanum. Nám sem á sér sífellt stað, allan daginn, við ýmsar aðstæður, jafnt á salerninu, í fataklefanum sem og við matarborðið. Einn leikskólastjórinn nefndi nýlegt dæmi úr starfinu máli sínu til stuðnings:

Það var til dæmis ein lítil um daginn, hún hefur verið svona þriggja ára, hún fór á klósettið og svo stóð hún upp og var að girða sig og þá kallaði hún

„komdu, komdu, komdu“ og svo benti hún á klósettsetuna og sagði: „Þetta er hringur“ þá uppgötvaði hún það að klósettsetan var hringur og fannst þetta mjög merkileg uppgötvun.

Annar leikskólastjóri ræddi um óformlegt nám í leikskóla og bar saman ólíkar starfs-aðferðir leikskólans og grunnskólans og sagði: „Við erum að kenna þeim allan daginn í rauninni frá því að þau koma um morguninn og þangað til að þau fara. Nám í leikskóla er kennslustund allan daginn, ekki eins og í grunnskóla, það eru engar frímínútur hjá okkur.“

Mjög algengt var að leikskólastjórnir nefndu mikilvægi þess að í leikskólanum sé starfið byggt á þörfum hvers einstaklings. Nokkrir tóku fram að áður fyrr hefði verið meira hópuppeldi í leikskólum en nú væri lögð áhersla á hvern einstakling í hópnun. Í tengslum við umræðu um nám í leikskóla á forsendum hvers einstaklings nefndu nokkrir mikilvægi þess að börnin fái að velja og taka ákvarðanir. Einn viðmælendanna sagði:

Við reynum að horfa á barnið sem einstakling ... sumir leikskólar og kennarar leggja rosalega áherslu á að barnið eigi að borða þetta og borða hitt ... Mér finnst að barnið eigi svolítið að fá að finnast eitthvað um hlutina. Ég tel að valið sé rosalega gott til þess að þau fái svolítið að velja það sem þau vilja og kannski, ekkert að vera að velja fyrir sér mikið að þau séu að velja það sama, allavega er það mín kenning að þau séu að æfa sig í því sem þau vilja.

Þá var gjarnan nefnt mikilvægi þess að starfsfólkið hlustaði á börnin og hefði hæfni til að túlka og skilja það sem það sæi og heyrði. Einn leikskólastjóranna talaði um að þau þyrftu að kunna að „hlusta á barnið, hvað það er að segja okkur, [geta] lesið svolítið í það. Sum náttúrlega segja okkur lítið sem ekkert, en þá er það bara hæfni okkar, hvað við getum lesið út úr athöfnum barnsins ... Svólítið að lesa í það hvernig þeim líður.“ Annar viðmælandi sagði:

Við megum ekki vera það yfirgríps-

miklar að við hlustum aldrei á rödd barnsins. Það sem við þurfum líka að kunna er að hlusta á börnin, hvað eru þau að segja okkur. Þau hafa svo marga sem við höfum ekki eða höfum bara á annan hátt. Þannig að mér finnst það vera mjög mikilvægt að það sé svona dialog þarna á milli.

Þegar leikskólastjórararnir töluðu um kennslu í leikskólanum snerist umræðan oftast um skipulagt starf, eða það starf sem fram fór í samverustund, í hópastarfi eða í verkefnum elstu barnanna. Hugtakið kennsla var yfirleitt ekki notað um þátt starfsfólks í leik barna, vali eða útivist, svo dæmi séu nefnd. Nokkuð algengt var að talað væri um sérstaklega skipulagt starf fyrir elstu börnin í leikskólanum þar sem fram færi undirbúningur fyrir grunnskóla. Hér lýsir einn leikskólastjórinn starfinu með elstu börnunum:

Það er ákveðið og mjög skipulagt starf fyrir elsta árganginn í skólanum. Það er alveg nýrvað niður viku fyrir viku hvað þau gera. Unnið er með þessi efni tímabundið. Þetta er eingöngu fyrir skólahóp og svo var hugmyndin að færa þetta neðar og þróa fyrir næsta árgang fyrir neðan en það er ekki komið svo langt ...

Sami viðmælendi lýsti jafnframt togstreitunni milli þess annars vegar að gefa nægan tíma fyrir frjálstan leik barnsins og hins vegar að undirbúa það undir nám í grunnskóla. Hún sagði um starfið með elstu börnunum: „... við erum enn að móta og endurskipuleggja þetta starf. Við viljum heldur ekki hafa þetta of mikið því við viljum sýna leiknum þá virðingu sem hann þarf á að halda.“

Leikskólastjórar sem byggðu á einni ákveðinni starfsaðferð skáru sig úr að því leyti að þeir töluðu um markvissa kennslu í hegðun sem byggði á aga – jákvæðum aga. Einn þeirra sagði:

... jákvæður hlýlegur og hreinskiptinn agi þar sem að taminn vilji barna er talinn leiðin til frelsis í raun og veru. [Okkar stefna] trúir því að hegðunarkennsla, það er að segja, að kenna börnum hegðun sé einn, sko einn af þremur

lykilþáttum tilverunnar hjá börnum.

Þarfir barnsins, sjálfsmynd og tilfinningar þess

Þættir sem flokkast undir persónulegar/líkamlegar þarfir barnsins voru ekki oft nefndir í viðtölunum. Þó nefndu nokkrir leikskólastjórar mikilvægi næringar, að kunna borðsiði og að sitja til borðs, geta klætt sig, farið á klósett og þvegið sér. Nokkrum sinnum var mikilvægi þess að vinna með sjálfsmynd barnsins og sjálfsþekkingu þess nefnt og áhersla á að barnið öðlist sjálfskilning og læri að bera virðingu fyrir sjálfu sér. Þeir voru fáir sem töluðu um hvernig þeir unnu með sjálfsmynd og sjálfsþekkingu. Einn af fáum viðmælenda sem lýsti því á hvern hátt væri unnið með sjálfsmyndina sagði markmiðið vera að barnið gæti staðið upprétt og sagt:

Ég heiti X og ég er ofboðslega góð í þessu og þessu. Ég veit að ég er ekkert rosalega góð í þessu en ég er að vinna með það. Þannig að þau finni það að þau hafa ofboðslega sterkar og góðar hliðar og þau séu líka svolítið meðvítuð um hvað er það sem ég þarf að vinna með og þau finni það án þess að verða, án þess að finnast það eitthvað neikvætt. Það á nefnilega að vera jákvætt að vita af sínum veiku hliðum vegna þess að það er ekki fyrr en þú veist af þeim sem þú getur farið að vinna með þær.

Fáir viðmælendur tjáðu sig um tilfinningalæsi eða tilfinningatjáningu barnsins, þ.e. færni barnsins til að lesa tilfinningar annarra og tjá eigin tilfinningar. Sá leikskólastjóri sem nefndi að hún legði áherslu á tilfinningatjáningu barnsins og að börnin fengju að tjá tilfinningar sínar sagði: „Að fá líkamlega og tilfinningalega útrás það skiptir miklu máli og læra það.“ Hún talaði um að allt of oft fengju börn ekki að sýna tilfinningar sínar: „Það er ekki í lagi að vera reiður, það er ekki í lagi að vera sorgmæddur og heldur ekki of glaður, og allt það. Maður er alltaf að setja hömlur.“

Sýn á börn

Þegar gögnin voru skoðuð með hliðsjón af

Því hvaða sýn á börn mætti greina í þeim komu fram tvær megináherslur. Annars vegar rómantísk sýn sem leggur áherslu á saklausa barnið sem nýtur barnæskunnar og hins vegar sýn sem leggur áherslu á barnið sem þátttakanda í því að byggja upp þekkingu, ímynd og sammannlega menningu.

Leikskólastjórnarnir virtust margir líta á leikskólaárin sem tímabil sakleysis og frelsis sem börn eigi að fá tækifæri til að njóta hér og nú. Þeir settu fram mynd af barni sem nýtur þess að vera í leikskóla og hefur það skemmtilegt, er ómótað og þarf fyrst og fremst á vernd að halda. Lögð var áhersla á mikilvægi fyrirmyndar og að umhverfið eigi að vera: „svona blítt og hlýtt“, eins og einn viðmælenda komst að orði. Þetta sjónarhorn kemur m.a. fram hjá leikskólastjóranum sem talaði um barnið sem „ómótað og þurfi ákveðna vernd“ og hún bætti við að í raun ætti „ekki mikið að vera að örva það [barnið] heldur eigi það að fá að blómstra á sínum hraða og að það fái þar rými til þess. ... að það sé byggt upp sem manneskja.“

Einnig kom fram hjá viðmælendum sú sýn á börn að þau séu þátttakendur í að byggja upp þekkingu, ímynd og sammannlega menningu. Þá er litið á barnið sem geranda sem skapar og skilur umhverfi sitt. Barnið býr yfir færni sem talið er mikilvægt að nýta og áhersla er á að hinir fullorðnu í leikskólanum séu samstarfsfólk barnanna. Lýst var hvernig unnið er í leikskólanum skv. þessum hugmyndum og hvernig frumkvæði og hæfileikar barnanna eru þá nýttir. „Lögð er áhersla á þennan meðfædda hæfileikum barnanna að þau séu klár og að þau geti hugsað og að þau geti skapað.“ Annar leikskólastjóri lýsti því hvernig nám og starf sem byggt er á áhuga og hæfileikum barnanna fer fram:

Börn hafa meðfædda áhugahvöt og þau hafa forvitni og það er það sem við verðum að virkja. Leikskólinn verður því að bjóða upp á gott reynsluumhverfi vegna þess að börnin safna sér í sarpinn og við þurfum alltaf að vera vakandi yfir því hvenær fer fram hjá börnunum einhver uppgötvun, einhver

forvitni eða áhugi og þá þurfum við leikskólakennararnir að byggja ofan á það og halda áfram með þetta þannig að það verði að samhengi.

Samantekt og umræða

Markmið þessarar rannsóknar var að kanna viðhorf íslenskra leikskólastjóra til hlutverks og markmiða leikskólans og sýn þeirra á börn og barnæsku. Ennfremur að kanna hugmyndir þeirra um hvað börn eigi að læra í leikskóla og hvaða starfshætti þeir telji vera æskilega. Gagna var aflað með viðtölum við 60 leikskólastjóra í ólíkum sveitarfélögum.

Niðurstöður sýna töluvert samræmi milli þess sem leikskólastjórnarnir segja um leikskólastarfið og markmiða aðalnámskrár leikskóla og laga um leikskóla (Lög um leikskóla nr. 78/1994; Menntamálaráðuneytið, 1999), þó ákveðnir þættir séu sjaldan nefndir. Almennt telja leikskólastjórnarnir eitt meginmarkmið leikskólans vera að stuðla að sjálfstæði barnsins og að einstaklingurinn fái að njóta sín. Samskipti og félagslegir þættir voru að mati leikskólastjóranna einnig afar mikilvægir þættir leikskólastarfsins og töldu þeir eitt af meginmarkmiðum leikskólans vera að börnunum liði vel, væru glöð og tækju tillit hvert til annars. Í lögum um leikskóla er lögð áhersla á sjálfstæði barna sem ásamt umburðarlyndi og getu til að leysa málin á friðsamlegan hátt eru sett fram sem markmið leikskólastarfs (Lög um leikskóla nr. 78/1994). Einnig kom fram nokkur áhersla hjá viðmælendum á mikilvægi þess að barninu finnst það vera hluti af heild og að því finnst það vera hluti af leikskólasamfélaginu. Í aðalnámskrá leikskóla er lögð áhersla á að með þátttöku í barnahópi þurfi barn m.a. að finna að það hafi hlutverki að gegna og að það tilheyri hópnum. Jafnframt kemur þar fram að kenna eigi barninu lýðræðisleg vinnubrögð og að barnið finni að tillit sé tekið til óska þess (Menntamálaráðuneytið, 1999). Þetta er einnig í samræmi við skilgreiningu Katz og Chard (Katz, 1995; Katz og Chard; 1989) á tilfinningamarkmiðum leikskólans sem m.a.

felur í sér tilfinninguna fyrir því að vera viðurkenndur, öruggur og að tilheyra hópi.

Þegar reynt var að greina hvaða viðhorf til barnsins og barnæskunnar komu fram í gögnunum reyndust tvö ólík viðhorf koma nokkuð sterkt fram. Annars vegar áherslan á saklausa barnið sem þarf að fá að njóta barnæskunnar, er ómótað og þarf vernd og umönnun. Hins vegar hugmynd um barnið sem öflugan, sjálfstæðan einstakling sem er fær um að skapa og skilja umhverfi sitt og móta og skapa þekkingu í samvinnu við önnur börn og fullorðna (Dahlberg o.fl., 1999). Verulegur samhljómur er með þessum niðurstöðum og nýlegum rannsóknarniðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur á viðhorfum og starfsháttum íslenskra leikskólakennara. Þar kom m.a. fram að leikskólakennarar eru nú um stundir mjög hugsandi um hlutverk sitt og leikskólans og skiptast nokkuð í tvö horn í viðhorfum sínum. Þ.e., annars vegar er áhersla á að vernda barnið og annast það og hins vegar er áhersla á sjálfstætt öflugt barn sem skapar þekkingu í samvinnu við aðra (Jóhanna Einarsdóttir, 2001, 2003).

Þegar leikskólastjórnir ræddu um hvað þeir teldu mikilvægt að börn lærðu í leikskólanum nefndu þeir gjarnan námssvið leikskólans og var oftast rætt um málrækt og listgreinar. Í takt við áherslur í aðalnámskrá leikskóla (Menntamálaráðuneytið, 1999) nefndu flestir málörvun og sýnileika ritmáls. Einnig nefndu leikskólastjórnir oft listgreinar, ýmist sem viðfangsefni í skipulögðum stundum leikskólans eða sem námsleið á forsendum barna. Í aðalnámskránni er annars vegar talað um námssvið sem eru áhersluþættir í leikskólauppeldi, meðal þeirra eru myndsköpun og tónlist, og hins vegar er talað um sköpunarmátt barnsins sem birtist m.a. í leikrænni tjáningu, í máli, myndgerð, tónum og hreyfingu.

Í tengslum við starfshætti leikskólans nefndu langflestir viðmælendanna nám í gegnum leik og óformlegt nám, sem á sér sifjellt stað, allan daginn, við ýmsar aðstæður. Einnig var mjög algengt að leikskólastjórnir

töludu um mikilvægi þess að nám byggðist á áhuga barna og að nám fari fram með því að börnin rannsaki og leiti sjálf lausna. Þetta er í samræmi við hugmyndir Bertram og Pascal (2002a, 2002b) um einkenni árangursríks námsmanns sem sýnir tilhneigingu til náms, sem hefur innri áhugahvöt, er sjálfstæður og fær um að skipuleggja eigin athafnir. Hann er m.a. skapandi, forvitinn og áhugasamur einstaklingur með seiglu til að takast á við hindranir og breytingar.

Nokkrir viðmælendur töludu um mikilvægi þess að líta á barnið sem skapandi og frjálsan einstakling og að leikskólanámið væri byggt á þörfum hvers barns. Aðrir lögðu áherslu á að tilgangur leikskólagöngu væri að undirbúa barnið undir formlegt nám. Nokkuð algengt var að leikskólastjórnir nefndu sérstaklega skipulagt starf elstu barna leikskólans. Tvískipting kom fram þegar rætt var um hópastarf elstu barna leikskólans. Annars vegar var greint frá sérstökum skólahópum sem ætlað er að undirbúa börn undir grunnskólann og hins vegar voru nefndir hópar elstu barna sem höfðu fremur það markmið að byggja upp og gera börnin sjálfstæð og á þann hátt færari til að takast á við ýmislegt í framtíðinni. Einnig kom fram hjá sumum að togstreita geti myndast milli þessara skipulögðu stunda fyrir elstu börnin og þess að gefa rými fyrir frjálsan leik barna. Í aðalnámskránni er lögð áhersla á samvinnu milli leikskóla og grunnskóla, m.a. er talað um að skólastjórar, kennarar og foreldrar þurfi að ræða hvernig auðvelda má barninu breytingar er verða á námi þess og skólalífi þegar það fer úr leikskóla í grunnskóla. Ætla má að í þeim leikskólum sem skipuleggja sérstakt nám fyrir elstu börnin sé tilgangurinn að hluta til að brúa bilið milli leikskóla og grunnskóla.

Þó að algengt væri að leikskólastjórnir töludu um mikilvægi þess að börnin lærðu að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum og lærðu að fara eftir reglum virtist fremur lítil áhersla vera lögð á tilfinningalega þætti, svo sem sjálfsvitund barnsins. Athugasemdir um mikilvægi þess að barnið skilji og geti

tjáð eigin tilfinningar og að það skilji eigin hugsun og annarra svo og eigin persónulega eiginleika voru mjög sjaldgæfar. Bæði Katz og Chard (Katz, 1995; Katz og Chard; 1989) og Bertram og Pascal (2002a, 2002b) leggja áherslu á mikilvægi þess að viðurkenna og vinna með tilfinningar í leikskólum. Bertram og Pascal telja að eitt mikilvægt einkenni árangursríks námsmanns sé tilfinningalegt jafnvægi, þ.e. jákvæð sjálfsmynd og hæfni til að tjá eigin tilfinningar. Katz og Chard tala um tilfinningamarkmið og að stefna beri að sjálfsmati barnsins og sjálfstrausti. Viðmælendur nefndu oft mikilvægi þess að börnin lærðu að hlusta á sjónarmið annarra, en fáir nefndu mikilvægi þess að geta miðlað eigin skoðunum.

Niðurstöðurnar vekja einnig spurningar um notkun á hugtökunum umönnun og kennsla í orðræðu um leikskóla og leikskólastarf. Leikskólastjórar sem rætt var við virtust einkum nota hugtakið kennsla um skipulagt starf í leikskólanum og fátítt var að talað væri um umönnun. Bendir þetta til þess að umönnun sem frá upphafi hefur verið eitt aðaleinkenni íslenskra leikskóla sé á undanhaldi eða er skýringin sú að leikskólastjórar forðist að nota hugtakið? Á undanförunum árum hefur farið fram endurskilgreining á hugtakinu umönnun. Stig Broström (2003) flokkar umönnun í leikskólum í þrennt. Í fyrsta lagi umönnun sem beinist að grundvallarþörfum barnsins fyrir t.d. öryggi og tengsl. Í öðru lagi umönnun sem beinist að uppeldi og felur í sér stuðning við barnið í sambandi við samskipti, gildi og reglur og í þriðja lagi í umönnun sem beinist að því að kennarinn styðji við barnið við öflun þekkingar og færni. Ef niðurstöður eru skoðaðar í ljósi þessarar flokkunar kemur í ljós að viðmælendur nefna mun oftar þætti sem falla undir uppeldi og kennslu en umönnun sem beinist að grundvallarþörfum barnsins fyrir öryggi og tengsl. Þannig nefndu margir viðmælenda mikilvægi þess að börn læri reglur og fari eftir þeim og einnig voru námssvið og ýmsir færniþættir nefndir. Hins vegar voru sjaldan nefndir þættir sem tengjast þörfum

barnsins, líkamlegum eða tilfinningalegum. Þetta eru þó þættir sem leikskólanum ber lögum samkvæmt að hlúa að og hafa frá upphafi leikskólastarfs verið meginþungi í íslensku leikskólastarfi. Ef til vill fannst viðmælendum í þessari rannsókn svo sjálfsagt að þessum þáttum sé sinnt í leikskólanum að ekki þurfi að minnast á þá. Af þessum niðurstöðum að dæma er nokkuð óljóst hvaða hugtakanotkun verður ofan á í íslenskum leikskólum. Hvort leikskólakennarar muni áfram nota umönnunarhugtakið og víkka þá út merkingu þess. Hvort þeir muni leita í smiðju grunnskólans og taka upp kennsluhugtakið, eða hvort hér á landi verði gerð tilraun til að tengja þessi hugtök eins og gert hefur verið með hugtakinu „educare“ í enskumælandi löndum.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar má greina viðhorf íslenskra leikskólastjóra þegar þeir tala um hlutverk og markmið leikskólans. Orðræða þeirra endurspeglar áherslur í aðalnámskrá leikskóla, þó svo að ekki hafi allir þættir sama vægi, eins og hér hefur komið fram. Leiða má líkum að því að leikskólastjórar velji og hafni og nýti það úr aðalnámskránni sem hentar hugmyndum þeirra og sannfæringu eins og komið hefur fram í öðrum rannsóknum (Jóhanna Einaradóttir, 2004b). Leikskólastjórar setja á oddinn marga áhersluþætti aðalnámskrárinnar, svo sem félagslega þætti og óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf. Hins vegar kemur á óvart að mikilvægir þættir leikskólastarfs, eins og líkamleg og tilfinningaleg umönnun og vinna með tilfinningar, voru sjaldan nefndir. Þörf er á frekari rannsóknum þar sem kafað væri dýpra í viðhorf og sannfæringu leikskólakennara, með það að leiðarljósi að átta sig betur á hvort þeir þættir sem ekki eru nefndir í viðtölunum séu ekki til staðar, ekki í tísku að tala um þá, eða að þetta séu svo ríkir þættir í starfinu og duldrí námskrá leikskólans að þeir séu ekki nefndir.

Abstract

How do playschool teachers talk about playschool education?

The purpose of the study was to explore Icelandic preschool directors' discourses on preschool and their views on children and childhood. Data were collected in 2001–2003 through interviews with 60 preschool directors in different municipalities in Iceland. In analyzing the data Bertram and Pascal's definitions of effective learners and Lilian Katz's classification of learning goals were used. The results of the study illustrate how Icelandic preschool teachers talk about the role and the aims of preschool education. Their views were to some extent consistent with the National Curriculum Guidelines. They emphasized socialization, informal teaching through play and creative activities. Two views of the child were evident, on one hand the child as innocent, enjoying childhood and needing protection and care, and on the other hand the child as a competent, independent individual who is capable of reconstructing knowledge in cooperation with other children and adults.

Heimildir

Barnavinafélagið Sumargjöf. (1976).

Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára.

Reykjavík: Barnavinafélagið Sumargjöf.

Bennett, J. (2003). Starting strong: The persistent division between care and education. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1), 21–48.

Bertram, T. og Pascal, C. (2002a). Assessing what matters in the early years. Í J. Fisher (Ritstj.), *The foundations of learning* (bls. 87–101). Buckingham: Open University Press.

Bertram, T. og Pascal, C. (2002b). What counts in early learning. Í B. Spodek og O. N. Saracho (Ritstj.), *Contemporary perspectives on early childhood curriculum* (bls. 241–260). Greenwich, CT: Information Age.

Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (1998). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods.* Boston: Allyn and Bacon.

Broström, S. (2003). Unity of care, teaching and upbringing: A theoretical contribution towards a new paradigm in early childhood education. Í M. Karlsson Lohmander (Ritstj.), *Researching early childhood* (bls. 21–38). Göteborg: Göteborg University.

Dahlberg, G. og Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education.* London: RoutledgeFalmer.

Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives.* London: Falmer Press.

Goldstein, L. S. (1999). The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of mind. *American Educational Research Journal*, 36(3), 647–673.

Jóhanna Einarsdóttir. (2001). Starfsaðferðir og sannfæring leikskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 10, 149–165.

Jóhanna Einarsdóttir. (2003). The role of playschools and playschool teachers: Icelandic playschool educators's discourses. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 3(3), 47–68.

- Jóhanna Einarsdóttir. (2004a). „Það var lítil skilningur á því að það þyrfti að kenna stúlkum að „passa“ börn“. Í Börkur Hansen, Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson (Ritstj.), *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum* (bls. 143–160). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2004b). Tvær stefnur - tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.
- Katz, L. G. (1995). *Talks with teachers of young children*. Norwood, NJ: Ablex.
- Katz, L. G. og Chard, S. C. (1989). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex.
- Kessler, S. A. (1991). Early childhood education as development: Critique of the metaphor. *Early Education and Development*, 2(2), 137–152.
- Lenz-Taguchi, H. og Munkammar, I. (2003). *Consolidating governmental early childhood education and care services under the Ministry of Education and Science: A Swedish case study*. Paris: UNESCO.
- Lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973.*
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Miles, B. M. og Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moss, P. (2003). Getting beyond childcare: Reflections on recent policy and future possibilities. Í J. Brannen og P. Moss (Ritstj.), *Rethinking children's care* (bls. 34–43). Buckingham: Open University Press.
- Niikko, A. (2001, ágúst). *Kindergarten teachers and preschool education*. Fyrirlestur á ráðstefnu EECERA, Alkmaar, Netherlands.
- Noddings, N. (1984). *Caring*. Berkley, CA: University of California Press.
- Noddings, N. (1993). Caring: A feminist perspective. Í K. A. Strike og P. L. Ternasky (Ritstj.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice* (bls. 43–53). New York: Teachers College Press.
- Nygren, P. (1991). Virksomhetsteori og barnevernsarbeid. Í H. Brock (Ritstj.), *Virksomhetsteorien. En innføring og eksempler* (bls. 159–196). Oslo: Falken Forlag.
- OECD (2001). *Starting strong: Early education and care*. Paris: OECD.
- Smith, A. B. (1996). The early childhood curriculum from a sociocultural perspective. *Early Child Development and Care*, 115, 51–64.
- Spodek, B. (1991). Early childhood curriculum and cultural definitions of knowledge. Í B. Spodek og O. N. Saracho (Ritstj.), *Issues in early childhood curriculum* (bls. 1–20). New York: Teachers College Press.
- Valborg Sigurðardóttir. (1998). *Fósturskóli Íslands: Afmælisrit í tilefni 50 ára afmælis skólans 1996*. Reykjavík: Gott mál.

Hvernig mæla á hugsmíðar með erlendum mælitækjum:

Þýðing og staðfærsla á spurningalistum og prófum

Sigurgrímur Skúlason
Námsmatsstofnun

Markmiðið með því að þýða og staðfæra mælitæki, til dæmis spurningalista eða próf, er að útbúa mælitæki sem aflar upplýsinga um hugsmíð með sama hætti í þýðingarlandi og frumútgáfa mælitækisins gerir. Ákveðnar próffræðilegar forsendur þarf að uppfylla til að það sé mögulegt. Í fyrri hluta greinarinnar er fjallað um próffræðilíkan sem dregur þessar forsendur fram en í síðari hluta er vinnuferli við þýðingu og staðfærslu lýst. Próffræðilíkanið er notað til að skilgreina nákvæmlega markmið með þýðingu og staðfærslu mælitækja og hvaða forsendur þurfa að vera til staðar svo að vel takist til. Líkanið hjálpar jafnframt við að draga fram afleiðingar af hnökrum eða ónákvæmni í þýðingu og skýrir um leið tilgang og mikilvægi ákveðinna verkhluta. Í síðari hluta greinarinnar verður ferlinu, þ.e. verkþáttum við þýðingu og staðfærslu á mælitækjum, lýst. Þessir verkþættir eru: Undirbúningur, þýðing og aðlögun texta, endurbætur, stöðlun (ef við á) og útgáfa. Byggt er á almennt viðurkenndu verklagi en hér er reynt að draga fram sjálfstæði verkþátta með skýrari hætti en áður hefur verið gert. Fjallað er stuttlega um verkþættina og þeir skilgreindir með það að markmiði að þeir sem þurfa að þýða og staðfæra mælitæki fái raunhæfar forsendur til að skipuleggja vinnuferlið.

Hagnýtt gildi: Þýðing og staðfærsla á mælitækjum, til dæmis spurningalistum eða prófum, lýtur öðrum lögmálum en aðrar þýðingar. Markmið slíkra þýðinga er að þýtt og staðfært mælitæki gefi sambærilegar upplýsingar og frumútgáfa þess en blæbrigði textans skipta ekki máli. Fjallað er um hvað einkennir próffræðilega eiginleika staðfærðra þýðinga og vinnuferlinu við þýðingu þeirra er lýst. Greinin er ætluð fagfólki og rannsakendum sem starfa á sviði félagsvísinda, menntamála, heilbrigðismála og fleiri sviðum og þurfa að nota staðfærðar þýðingar mælitækja eða standa sjálf að þýðingu og staðfærslu þeirra.

Hlutverk mælitækja er að afla upplýsinga. Í þessari grein verður fjallað um mælitæki þar sem tungumál í formi spurninga og svara er notað í mælingarferlinu. Slík tæki eru þróuð til að mæla tiltekna hugsmíð eða þekkingarsvið hjá ákveðnum markhópi (Crocker og Algina, 1986; Millman og Greene, 1989). Í mörgum fræðigreinum og starfi fagstétta eru slík mælitæki notuð til að safna upplýsingum með kerfisbundnum hætti. Þau eru notuð m.a. í félags- og hugvísindum, menntageiranum,

læknis- og hjúkrunarfræði og viðskiptafræði og mæla hugsmíðar eins og þunglyndi, sjálfsmynd, stjórnmalaskoðanir, neysluvenjur, heilbrigðissögu og félagslegan bakgrunn. Oft er talið æskilegt að flytja stöðluð greiningartæki, t.d. kunnáttu- og réttindapróf, spurningalista, mats- og gátlista og spurningaramma fyrir viðtöl milli málsvæða, en hlutur tungumáls í slíkum mælitækjum gerir það erfitt.

Þýðingu og staðfærslu verður að haga með þeim hætti að upplýsingar sem fást

með staðfærðri þýðingu mælitækisins hafi sambærilega próffræði- og tölfræðilega eiginleika og frumútgáfa þess (Hulin, 1987; Hambleton og Bollwark, 1991; International Test Commission, 2001; van de Vijver og Hambleton, 1996). Þetta markmið gerir þýðingar mælitækja frábrugðnar öðrum þýðingum. Ekki er ætlunin að ná fram ákveðinni upplifun lesanda eða áferð texta eins og þegar bókmenntatexti er þýddur. Það er heldur ekki markmið að upplýsingar komist orðrétt til skila eins og þegar tæknilegur leiðbeiningatexti er þýddur (Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, 1988). Í staðfærðri þýðingu mælitækis er lögð áhersla á að afla sambærilegra upplýsinga, að niðurstöður hafi sömu próffræðilegu og tölfræðilegu eiginleika og í frumútgáfu (International Test Commission, 2001).

Próffræðilegir eiginleikar mælitækisins byggjast á eiginleikum einstakra atriða, t.d. þyngd, aðgreiningargetu og tengslum við önnur atriði (Feldt og Brennan, 1989; Gulliksen, 1950/1987). Orðið *atriði* er hér notað um spurningar eða staðhæfingar, leiðbeiningar sem þeim fylgja og leiðir til að svara spurningum. Hverju atriði er ætlað að snerta á ákveðnum fleti hugsmíðarinnar og saman afla þau upplýsinga um hugsmíðina sem mæld er (Crocker og Algina, 1986; Millman og Greene, 1989). Þýðing og staðfærsla felur í sér að texti mælitækisins er þýddur og aðlagður menningu með þeim hætti að próffræði- og tölfræðilegir eiginleikar halda sér. Hugsmíðar geta verið breytilegar á milli mál- eða menningarsvæða því tengslin milli efniviðar atriðis, þess sem spurt er um eða staðhæft í atriðinu, og hugsmíðarinnar geta reynst ólík frá einu menningarsvæði til annars. Við það geta komið upp vandamál í þýðingu og staðfærslu. Sem dæmi má nefna mælingar á magnbundinni hugsun barna við upphaf grunnskóla. Í bandarískri útgáfu mælitækis hefur atriði er lýtur að innbyrðis verðgildi peninga mjög sterk tengsl við þessa hugsmíð en tengsl eru engin í íslenskri þýðingu mælitækisins (Sigurgrímur Skúlason, 2004a, 2004b). Í tilvikum sem þessu

þarf að finna annan efnivið í atriðið sem gerir kleift að mæla ákveðinn flöt hugsmíðarinnar.

Algengt er að mælitæki séu þýdd og staðfærð til að nota við rannsóknir eða greiningar hér á landi en líklega vantar nokkuð upp á þekkingu á aðferðum við þýðingu og staðfærslu. Þessari grein er ætlað að bæta þar úr með tvennum hætti. Í fyrri hluta greinarinnar verður kynnt próffræðilíkan sem gerir kleift að skilgreina í hverju markmið þýðingar og staðfærslu mælitækja felast. Í síðari hluta hennar verður vinnuferli við þýðingu og staðfærslu lýst með einföldum hætti sem fjórum eða fimm aðskildum verkþáttum. Byggt er á viðurkenndum vinnuferlum en útfærsla heildarferlis er hér nokkuð frábrugðin því sem almennt tíðkast (Brachen og Barona, 1991; Brislin, 1970, 1986; Hambleton, 1993; Hambleton og Bollwark, 1991; International Test Commission, 2001; Prieto, 1992) og er ætlunin að gera hlutverk hvers verkþáttar sem ljósast.

Próffræði staðfærðrar þýðingar

Eins og áður kom fram eru mælitæki þróuð til að safna upplýsingum um skilgreinda hugsmíð og við þróun mælitækisins eru byggðir inn í það ákveðnir próffræðilegir eiginleikar sem ráða því hvernig mælitækið höndlar hugsmíðina (Crocker og Algina, 1986). Svo að staðfærð þýðing mæli hugsmíð með sama hætti og frumútgáfa verða þessir eiginleikar að haldast gegnum þýðingarferlið (International Test Commission, 2001).

Vandamál í þýðingu mælitækja geta falist í kerfisbundinni skekkju tengdri einstökum atriðum (*item bias*) eða hugsmíðum (*construct bias*) (Ellis, 1989; Hambleton, 1993; Hambleton og Bollwark, 1991; Hulin, 1987). Eitt nákvæmasta líkanið af þessu tagi er byggt á svarferlalkani (*item response model*) (Hulin, 1987), og byggir á tengslum milli færni eða stöðu einstaklings á hugsmíðinni sem verið er að mæla og líkum á að hann svari einstökum atriðum með ákveðnum hætti. T.d. getur einstaklingur sem hefur

jákvæða afstöðu til náttúruverndar verið mjög ósammála fullyrðingu um að framkvæmd sem veldur umhverfisraski væri æskileg. Eru tengslin skilgreind út frá einum til þremur próffræðilegum eiginleikum atriðanna, auk stöðu þátttakenda á heildarkvarða. Hulin (1987) telur þýtt atriði sambærilegt frumútgáfu þegar þessir eiginleikar þess eru sambærilegir frumútgáfu. Í öllum þessum líkönum felst að einangra má hnökra í þýðingu og staðfærslu mælitækja með því að finna atriði sem hafa ólíka próffræðilega eiginleika í þýðingu og frumútgáfu, t.d. þyngd eða aðgreiningarhæfni.

Poortinga og van de Vijver (van de Vijver og Poortinga, 1997, 2005) hafa sett fram víðtækari kenningu um samræmi milli staðfærðrar þýðingar og frumútgáfu. Þeir gera ráð fyrir fjórum stigum samræmis: Að einstök atriði séu sambærileg í þýðingu og frummáli, að heildarkvarði eða undirkvarðar séu sambærilegir, að hugsmíð sé mæld með sama hætti í báðum útgáfum og að mælieiningar séu sambærilegar. Ákveðin samsvörun er milli próffræðilíkansins sem hér verður sett fram og þessarar kenningar um sambærilegar þýðingar.

Líkanið sem lýst er í þessari grein er byggt á grunni klassíska próffræðilíkansins (*classical test theory*) (Gulliksen, 1950/1987) og viðunandi frávik eða hnökrar í staðfærðri þýðingu skilgreindir út frá heildarstigatölu, stigatölum undirþátta eða út frá einstökum atriðum. Heildarstigatölu mælitækis má lýsa með grunnjöfnu klassíska próffræðilíkansins. Samkvæmt henni eru mæligildi eða heildarstig, x , (*test score*) samsett af markgildi, t , (*true score*) og óvissuþætti, e_t , (*error*),

$$x = t + e_t.$$

Mæligildi eða heildarstig einstaklings er niðurstaðan sem mælitækið gefur. Markgildi má líta á sem besta mat á hugsmíðinni sem þetta mælitæki getur gefið. Einnig má líta á það sem

niðurstöðu sem fengist ef unnt væri að mæla hugsmíðina án óvissuáhrifa. Óvissuþáttur felst í tilviljanakenndum áhrifum sem tengjast ekki hugsmíðinni sem verið er að mæla (Feldt og Brennan, 1989; Gulliksen, 1950/1987). Með sama hætti má skoða dreifingu á mælitækinu, σ^2 ,

$$\sigma_x^2 = \sigma_t^2 + \sigma_{e_t}^2.$$

Hér táknar σ_x^2 dreifingu heildarstiga. Hún er summa liðanna σ_t^2 , sem er dreifing markgildis og $\sigma_{e_t}^2$, sem er dreifing óvissuþáttar.

Þegar mælitæki er þýtt og staðfært er markmiðið að endurskapa mæligildið og dreifingu á því í þýðingarlandinu. Um leið opnast leiðir fyrir dreifingu tengda óvissu-áhrifum¹ vegna hnökra í þýðingu og menningarlegra þátta. Þau eru táknud með σ_{ep}^2 og stendur p fyrir þýðingu og staðfærslu. Dreifing á staðfærðri þýðingu mælitækis reynist því

$$\sigma_x^2 = \sigma_t^2 + \sigma_{e_t}^2 + \sigma_{ep}^2.$$

Eftir því sem óvissuþátturinn sem tengist þýðingu og staðfærslu, σ_{ep}^2 , verður stærri dregur úr samræmi milli staðfærðrar þýðingar og frumútgáfu. Það fer að miklu leyti eftir því hvernig tekst að halda þessum óvissuþætti í lágmarki hvort staðfærð þýðing verður viðunandi. Til að þetta markmið náist getur reynst nauðsynlegt að laga efnistöð atriða að menningarlegum aðstæðum, m.ö.o. breyta því sem spurt er um, til að þau gefi sambærilegar upplýsingar um hugsmíðina og frumútgáfan (International Test Commission, 2001; van de Vijver og Poortinga, 1997, 2002).

Það er algengt að mælitæki hafi nokkra undirþætti og þá er hverjum þeirra ætlað að meta ákveðinn flöt hugsmíðarinnar. Lýsa má dreifingu á mælitæki með k skilgreinda undirþætti sem

$$\sigma_x^2 = \sigma_1^2 + \sigma_2^2 + \dots + \sigma_k^2 + \sigma_{e1}^2 + \sigma_{e2}^2 + \dots + \sigma_{ek}^2 + \sigma_{12} + \sigma_{13} + \dots + \sigma_{(k-1)k},$$

þar sem liðir auðkenndir með tölum tákna dreifingu undirþátta, liðir auðkenndir með e og

¹ Í klassíska próffræðilíkaninu er villuþáttur ekki greindur í liði. Hér er vikið frá þessu til að skýra villuáhrifin. Tæknilega séð er hér farið yfir á svið alhæfingakenninga (*generalizability theory*) þar sem unnt er að brjóta villuþátt niður eftir uppruna eða áhrifaþáttum (Feldt og Brennan, 1989).

tölu tákna óvissuþátt þeirra og liðir auðkenndir með tveimur tölum (t.d. σ_{12}) sýna samdreifingu (*covariance*) undirþátta, en samdreifing geymir upplýsingar um tengsl milli undirþátta og er skyld fylgni. Við þýðingu og staðfærslu geta þýðingarbundnir óvissuþættir tengst hverjum undirþætti, σ_{uv}^{2ep} . Til að staðfærð þýðing hafi sömu eiginleika og frumútgáfa verður dreifing á undirþáttum, σ_u [Frumútgáfa] \approx σ_u [Staðfærsla], að vera með sama hætti í báðum útgáfum og einnig samdreifing undirþátta, σ_{uv} [Frumútgáfa] \approx σ_{uv} [Staðfærsla]², og óvissuþættir tengdir þýðingu og staðfærslu verða að vera í lágmarki. Þar sem fá atriði eru í hverjum undirþætti er nauðsynlegt að haga þýðingu og staðfærslu atriða þannig að dreifing hvers atriðis skarist við ólíkar hliðar hugsmíðarinnar með sama hætti og frumgerð þess. Ef til dæmis þýðing atriðis sem metur þá hlið hugsmíðarinnar sem samsvarar undirþætti u er þannig að dreifing á þessum undirþætti verði frábrugðin því sem gerist í frumútgáfu verður samdreifing þar sem undirþáttur u á í hlut ávallt frábrugðin því sem gerist í frumútgáfu. Hætt er við að þetta hafi þau áhrif að þáttabygging mælitækisins riðlist. Algengasta viðmið um hve vel þýðing og staðfærsla heppnast er að þáttabygging þýðingar sé hin sama og frumútgáfu (Gierl, 2000; van de Vijver og Poortinga, 2002), tölfræðileg forsenda þess að þáttabygging verði sambærileg er að samdreifing sé sambærileg (Bollen, 1989; McDonald, 1985).

Að síðustu má bera saman próffræðilega eiginleika einstakra atriða í staðfærðri þýðingu og frumútgáfu. Jafna fyrir slíkt líkan yrði sambærileg þeirri sem lýsir undirprófum. Í stað liða fyrir undirpróf kæmi þá einn liður fyrir dreifingu á hverju atriði auk liða sem sýna samdreifingu atriðanna. Eins og áður verður dreifing á einstökum atriðum að vera um það bil jöfn ($\sigma_{i_i}^2$ [Frumútgáfa] \approx $\sigma_{i_i}^2$ [Staðfærsla])³ og samdreifing þeirra einnig (σ_{i_j} [Frumútgáfa] \approx σ_{i_j} [Staðfærsla]) til þess að staðfærð þýðing mæli hugsmíðina með sama hætti og frumútgáfa. Eins og áður geta óvissuþættir vegna þýðingar

og staðfærslu tengst hverju atriði. Þetta sýnir að við þýðingu og staðfærslu er nauðsynlegt að vanda til hvers atriðis því það eru í raun próffræðilegir eiginleikar atriðanna sem ráða því hverjir próffræðilegir eiginleikar staðfærðrar þýðingar sem heild verða (Felt og Brennan, 1989). Þetta þýðir að við þýðingu og staðfærslu er nauðsynlegt að velja efni hvers atriðis þannig að tengsl þess við hugsmíð séu svipuð og í frumútgáfu. Ef þýðing og staðfærsla atriðis hleypir menningarlegum eða þýðingarbundnum óvissuþáttum inn í dreifingu atriðisins hefur það einnig áhrif á samdreifingu þegar atriðið á hlut að. Slík þýðingaráhrif eru því ekki aðeins bundin við atriðið sjálft heldur smitast þau inn í aðra hluta mælitækisins.

Mikilvægi þess sem fram hefur komið að ofan má skýra með dæmum. Ef efnistöð atriðis eiga ekki við í þýðingarlandi getur það gerst að nær allir svari með sama hætti (rétt eða rangt, oftast eða aldrei, mjög sammála eða mjög ósammála. Í áður nefndri rannsókn á skilningi sex ára barna svöruðu nær allir leik- og grunnskólakennarar að börnin hefðu ekki vald á verðgildi peninga og þetta atriði legði því nær ekkert til dreifingar á undirþætti sem mældi hugsmíðina magnbundna hugsun. Jafnframt hvarf samdreifing sem í frumútgáfu tengdi þennan þátt við hugsmíðina almenna þekkingu. Við þetta urðu báðir undirþættir óskýrir í þáttagreiningu (Sigurgrímur Skúlason, 2004a). Hér þarf að finna annað atriði sem tengist magnbundinni hugsun í daglegu lífi og nota í stað verðgildis peninga til að staðfærð þýðing mæli sömu hugsmíð og frumútgáfan.

Nefna má annað dæmi um óviðeigandi efni við atriðis. Ef atriði í frumútgáfu spurningalista sem ætlað er að mæla öryggi nemenda í skólum lyti að því hvort vopnaburður, t.d. að koma með byssu í skólann, sé algengur meðal nemenda myndu flestir íslenskir nemendur svara því til að það gerðist aldrei. Sumir þeirra myndu hinsvegar svara út í hött undir áhrifum frá kvikmyndum eða sjónvarpsefni. Dreifing á atriðinu réðist þá eingöngu af óvissuáhrifum

² Bókstafirnir u og v tákna hér „undirpróf“ og „eitthvert annað undirpróf“.

³ Bókstafirnir i og j tákna hér „prófatriði“ og „eitthvert annað prófatriði“.

tengdum þýðingu og staðfærslu, σ_{ep}^2 . Við þetta dregur atriðið dreifingu sem ekki tengist hugsmíð (*construct irrelevant variance*) inn í mælitækið. Óbreytt nær atriðið ekki að meta þann flöt hugsmíðarinnar sem því var ætlað en veldur á sama tíma skaða með þeirri dreifingu sem það dregur inn (Messick, 1989). Að auki er líklegt að atriðið dragi úr trausti íslenskra unglinga á rannsókninni. Til þess að meta öfgakenndustu hliðar hugsmíðarinnar þyrfti að sníða efnistöð atriðisins að veruleika markhóps. Ávallt verður þó að meta þörfina á að breyta efnistöðum einstakra atriða í ljósi væntanlegrar notkunar mælitækisins, t.d. við greiningu, rannsóknir, mat á aðstæðum í þýðingarlandi eða alþjóðlegan samanburð. Oftast gefa niðurstöður forprófana bestu upplýsingar um hvaða leið er heppilegust við að mæla hugsmíðina.

Vinnuferli við þýðingu og staðfærslu á mælitæki

Þýðingu og staðfærslu verður hér lýst sem vinnuferli er felur í sér fjóra eða fimm verkþætti: Undirbúning, þýðingu texta, endurbætur og gæðamat, stöðlun og útgáfu. Margvísleg handtök er lúta að undirbúningi eru hér tekin saman í einum verkþætti. Sjálf þýðing og staðfærsla textans er unnin í næsta verkhluta. Þriðji verkhluti felst í endurbótum þar sem staðfærð þýðing er slípuð til. Stöðlun felst í að útbúa viðmið sem gera kleift að túlka niðurstöður með tilvísun í vel skilgreindan markhóp. Þessi verkhluti á einkum við um stöðluð greiningar- og matstæki. Lokahluti, hér kallaður útgáfa, felur í sér að ganga frá mælitækinu í endanlegri gerð, rannsaka eiginleika þess og kynna það notendum, þeim sem nota mælitækið. Verkhlutunum verður nú lýst. Byggt er á eldri umfjöllunum (Brachen og Barona, 1991; Brislin, 1970, 1986; Hambleton, 1993, 2005; Hambleton og Bollwark, 1991; International Test Commission, 2001; Prieto, 1992) en skipting verkferlisins og framsetning er með nýstárlegu sniði.

Undirbúningur

Áður en ákvörðun um þýðingu og staðfærslu er tekin hefur óformlegur undirbúningur átt sér stað. Hætt er við að sú vinna hafi ekki verið nógu markviss og því er nauðsynlegt að endurmeta þörf og forsendur fyrir þýðingu og staðfærslu mælitækis þegar ákvörðun um verkefnið er í vinnslu (International Test Commission, 2001). Til dæmis verður að kanna hver raunveruleg þörf fyrir mælitæki er og hvernig mælitæki svarar best þeim þörfum. Meta þarf styrkleika og veikleika mælitækja sem standa til boða. Sömu áherslur eiga hér við og þegar valið er mælitæki til greiningar eða í rannsókn (Crocker og Algina, 1986). Mælitækið verður að mæla hugsmíðina í samræmi við skilgreiningu hennar í þýðingarlandinu. Því verður að athuga hvort eitthvað standi út af eða mælitækið feli eitthvað í sér sem ekki á við. Hlutverk mælitækisins verður að henta tilgangi (rannsókn, skimun, greiningu), próffræðilegir eiginleikar verða að henta notkun og slíkir eiginleikar frumútgáfu (t.d. réttmæti, áreiðanleiki eða greiningarhæfni) þurfa að vera fullnægjandi (Brachen og Barona, 1991; Hambleton og Bollwark, 1991; International Test Commission, 2001; Prieto, 1992).

Full ástæða er til að huga að því hvort betur fari á því að þróa nýtt mælitæki en þýða og staðfæra erlent. Meðal þess sem ræður því er hve sterk menningarleg sérkenni hugsmíðarinnar eru, hvort völ sé á góðu erlendu mælitæki, hvort hugsmíðin sé nátengd menningarlegum sérkennum og hversu flókið mælitækið er (van de Vijver og Poortinga, 2005). Þótt til séu erlend mælitæki geta þau verið ófullnægjandi. Til dæmis er algengt að mælitæki sem komin eru til ára sinna séu ekki í samræmi við fræðilega þróun eða skilgreiningar á hugsmíðum. Af þessari ástæðu getur verið æskilegt að þróa nýtt mælitæki í stað þess að þýða og staðfæra erlent (International Test Commission, 2001; van de Vijver og Poortinga, 2005).

Þegar búið er að velja mælitæki til þýðingar og staðfærslu er nauðsynlegt að huga að öllum þeim verkþáttum sem fjallað er um í framhaldinu og skipuleggja vinnuferlið eftir því

sem kostur er (International Test Commission, 2001).

Þýðing og staðfærsla á texta mælitækis

Þessi verkhluti lýtur að vali á þýðendum og vinnu við þýðingu og staðfærslu á texta mælitækisins. Þýðendur eru að sjálfsögðu valdir eftir færni og þekkingu sem æskileg er og vinnulag mótast af því hvort ein eða tvær þýðingar eru gerðar og hvernig gengið er frá lokaútgáfu textans þegar tveir þýða (Grisay, 2003, 2004; van de Vijver og Hambleton, 1996; Maxwell, 1996).

Viðfangsefni þýðenda er að þýða texta, atriði og leiðbeiningar, sjá til þess að málfar sé við hæfi markhópsins og inntak atriða sé í samræmi við aðstæður hans. Vinnulag getur ýmist verið með þeim hætti að einn þýðandi vinni verkið eða tveir þýðendur geri hvor sína þýðingu. Þegar tvær sjálfstæðar þýðingar eru gerðar sér þriðji þýðandi eða vinnuhópur um að ganga frá lokatexta á grunni beggja þýðinganna (Grisay, 2003, 2004; Maxwell, 1996). Kostir þess að tveir þýði eru að þeir geta dregið fram ólíkar hliðar á viðfangsefninu, farið ólíkar leiðir í orðalagi eða efnistökom þegar atriði er breytt. Þessi atriði geta verið málfarsleg, t.d. val á orðum, þýðing margræðra orða, markviss framsetning á góðri íslensku og fleira. Jafnframt koma fram ólíkar leiðir til að færa efni atriða að íslenskum aðstæðum og ólíkar leiðir til að finna nýjan efnivið þegar efniviður í frumútgáfu á ekki við á Íslandi. Þegar lokaútgáfa er gerð upp úr báðum þýðingum blasa við atriði sem á milli ber og þriðji þýðandi eða vinnuhópurinn velur þá útfærslu sem betri þykir eða kemur með nýja tillögu. Þegar ákveðið er hvort einn eða tveir þýðendur komi að verkinu er nauðsynlegt að huga að því hvaða færni er mikilvægust fyrir verkið og hvort vól sé á þýðanda sem hefur allt til að bera. Einnig verður að meta hvort ásættanlegt sé að fórna þeim ávinningi sem fæst með því að tveir þýði (Grisay, 2003, 2004; Maxwell, 1996).

Val þýðenda verður að byggja á því hver markmið þýðingarinnar eru. Æskilegt er að

þýðendur hafi færni á fimm sviðum, þ.e. þýðandi verður að hafa gott vald á báðum tungumálum, hafa góða þekkingu á menningarlegum sérkennum beggja samfélaga, á hugsmíðinni sem mæld er, á markhópnum og þekkingu á prófagerð. Æskilegt er að velja þýðendur sem hafa sem flesta þessara þátta á valdi sínu og forgangsraða ólíkri færni eftir mikilvægi hverju sinni (Hambleton og Bollwark, 1991; van de Vijver og Hambleton, 1996).

Þessi atriði vega misþungt eftir aðstæðum hverju sinni. Færni í báðum tungumálum er undantekningarlaust nauðsynleg til að skynja blæbrigði í frumútgáfu og skila þeim á lipru máli í þýðingu (Grisay, 2004; Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson, 1988). Mýmörg dæmi um stirt orðalag sem gerir atriði flókin eða illskiljanleg, t.d. ensk setningaskipan, benda til að góðri færni í íslensku sé ekki síður ábótavant hjá þeim sem þýtt hafa mælitæki hér á landi en færni í frummáli.

Þýðandi verður bæði að þekkja til hugsmíðar sem mæld er og til markhópsins, þeirra sem ætlað er að svara mælitækinu. Þetta er mikilvægt til að meta hvenær efnistöku atriðis (hegðun, staðhæfing, skoðun) henta ekki til að mæla sama flöt hugsmíðar í báðum löndum og hvenær þarf að velja annan efnivið. Þessi þekking er þýðanda einnig nauðsynleg til að velja orðafar í takt við tungutak og þankagang markhóps, til dæmis að nota einfalt og hlutbundið orðalag þegar við á, nota faglegt ordfæri einungis fyrir sérmenntaðar fagstéttir, meta hvenær nota má slangur sem beitt er hjá markhópi og nota hluti eða atburði úr hversdagslegu umhverfi þegar efnivið atriðis er breytt (Grisay, 2004; Hambleton, 1993, 2005; Hulin, 1987; International Test Commission, 2001). Þekking á hugsmíð er einnig nauðsynleg til að beiting faglegs orðafars verði markviss (van de Vijver og Hambleton, 1996). Líta má svo á að þetta falli undir yfirborðsréttmæti (*face validity*) og getur verið nauðsynleg forsenda þess að þeir sem svara taki mælitækið alvarlega og svari af heiðarleika (Messick, 1989).

Æskilegt er að þýðendur séu vel að sér um gerð prófa og spurningalista og um orðalag

spurninga eða prófatriða. Þeir verða að tryggja að málfar, spurning, fyrirmæli og form falli saman, en einnig er mikilvægt að halda formi prófatriða óbreyttu. Leiðbeiningar um markviss vinnubrögð við prófagerð og samningu prófatriða eða spurninga eiga almennt við um þýðingar og staðfærslur á mælitækjum (sjá m.a. Crocker og Algina, 1986; Fowler, 2000; Grisay, 2004; Þorlákur Karlson, 2003).

Endurbætur og gæðamat

Rannsóknir á þýðingum og staðfærslum mælitækja hafa sýnt að jafnvel þegar vel er að verki staðið er full þörf á að leita hnökra í staðfærðri þýðingu og bæta úr ef þeir finnast. Hafa þær leitt í ljós að margvísleg vandamál geta komið upp. Efniviður eða hugmynd atriðisins getur brenglast í þýðingu, framsetning þess verið í ósamræmi við það sem markhópur á að venjast og þýðing og staðfærsla getur dregið úr eða bætt við merkingu. Algennt orð er stundum þýtt með sjaldgæfu orði eða öfugt, þýðing verður lengri en frumtexti, málfar fylgir stundum reglum frummáls, setningarbygging tekur stundum ekki mið af málhefð þýðingarmáls eða þroska væntanlegs markhóps, ósamræmi er í þýðingu orða sem koma oft fyrir í mælitækinu, efniviður atriðis á ekki við í þýðingarlandi, vinnureglur um uppbyggingu atriða í prófum eða spurningalistum eru brotnar og uppsetning er ekki í samræmi við frumútgáfu (Allouf, Hambleton og Sireci, 1999; Ercikan, 1998; Gierl og Khaliq, 2001; Solano-Flores, Contreras-Niño og Backhoff, 2005).

Hnökra á staðfærðri þýðingu mælitækisins veikja hana og leiða til þess að próffræðilegir eiginleikar verða ekki sem skyldi eins og sýnt var fram á fyrir í þessari grein. Til að geta metið hvort nauðsynlegt sé að breyta atriðum í staðfærðri þýðingu mælitækisins er nauðsynlegt að safna upplýsingum um styrkleika og veikleika hennar (Brachen og Barona, 1992; Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992). Huga þarf að því hvort atriði nái að meta sama flöt hugsmíðar og frumútgáfan gerir, hvort efnistöð atriða henti markhópi,

hvort málfar sé viðeigandi fyrir markhóp, hvort textinn sé á góðri íslensku, hvort próffræðilegir eiginleikar atriða séu heppilegir og hvort tengsl mælitækisins við aðrar breytur séu í samræmi við væntingar (Hambleton, 2005; van de Vijver og Hambleton, 1996). Mismunandi aðferðir við gæðamat henta til að kanna þessi atriði og því er nauðsynlegt að nota upplýsingar úr ólíkum áttum til að draga fram eins marga vankanta og unnt er. Því verður að velja markvissar leiðir við gæðamat og verja fjármunum og tíma með sem bestum hætti.

Til að fá upplýsingar um hve vel efniviður atriða hentar markhópi er best að leita til hópsins sjálfs. Einfaldast er að láta fáeina einstaklinga svara mælitækinu og benda á atriði sem þeim þykja illa orðuð eða torskilín (Brachen og Barona, 1992; Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992). Gagnleg aðferð sem gerir kleift að fá fram fjölbreytilegar athugasemdir markhóps er rýnihópar (*focus groups*) (Krueger og Casey, 2000). Spurt er út í einstök atriði í fjögurra til átta manna hópum og umræðum komið af stað þar sem ólíkum skilningi eða sjónarmiðum er velt upp. Hægt er að beina umræðunni að einstökum atriðum mælitækisins eða að hugsmíðinni eins og þátttakendur skynja hana og ræða atriðin í ljósi hennar.

Ábendingar um málfar er best að fá frá markhópi og margar leiðir til þess færar. T.d. er heppilegt fyrsta skref í gæðamati að láta einstaklinga úr markhópi svara mælitækinu og benda á atriði sem stinga í stúf. Þessi atriði eru síðan lagfærð áður en farið er í umfangsmeira gæðamat (Brachen og Barona, 1992; Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992). Önnur aðferð er að láta þátttakendur „hugsa upphátt“ meðan þeir svara mælitækinu. Þegar þeir orða hugrenningar sínar kemur fram hvað þeir hnjóta um eða skilja illa (Grisay, 2003). Í þriðja lagi má nýta rýnihópa með þátttakendum úr markhópi, séu þeir notaðir, og beina hluta umræðunnar að málfari og því hvernig þátttakendur skilja texta eða atriði mælitækisins. Í fjórða lagi má fá fjölbreytilegar athugasemdir frá þátttakendum

í forprófunum þegar haldið er vel utan um spurningar, athugasemdir og viðbrögð þeirra. Styrkur þessa er að fleiri þátttakendur koma að forprófunum en í öðrum aðferðum (Grisay, 2004; Hambleton, 2005). Þeir sem þekkja vel til markhópsins geta einnig bent á hvernig best er að haga orðalagi og málfari þannig að það sé í samræmi við það sem gerist hjá markhópi eða á fagsviðinu. Þeir bera einnig saman frumútgáfu og staðfærða þýðingu. Mikilvægt er að fá sérfræðinga sem ekki hafa áður komið að þýðingu og staðfærslu mælitækisins því hætt er við að þeim sem þegar hafa unnið að því sjáist yfir veikleika hennar (Brachen og Barona, 1992; Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992).

Allajafna gefa sérfræðingar og fagfólk sem starfar í tengslum við markhóp gagnlegastar upplýsingar um hvort þýddar og staðfærðar útgáfur atriða tengjast hugsmíð með sama hætti og frumútgáfan gerir (Brachen og Barona, 1992; Hambleton, 2005; Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992). Þessir aðilar fá það hlutverk að meta hvert atriði með tilliti til þess hve vel það hentar, hvaða flöt hugsmíðar það muni tengjast. Gagnlegt er fyrir þessa aðila að hafa upplýsingar um hlutverk atriðanna, t.d. hvaða undirkefna atriðið tengist. Mikilvægt er að fá ábendingar um atriði sem sérfræðingum og fagfólki sýnist að muni lítt tengjast hugsmíð. Þó fram komi ábendingar af þessu tagi er ekki ljóst hvort menningarbundinn munur er á tengslum atriðis og hugsmíðar eða hvort óþekktar ástæður liggja að baki slíkum tengslum (Hambleton og Bollwark, 1991; Prieto, 1992). Því er æskilegt að forprófa þýðingu atriðisins auk annarrar hugsanlegrar staðfærslu á því og velja á milli ólíkra leiða við að staðfæra atriðið eftir niðurstöðum forprófana. Markhópur getur í mörgum tilvikum einnig gefið mikilvægar upplýsingar um tengsl atriða við hugsmíð. Þegar rýnihópar eru notaðir má til að mynda spyrja um hvaða merkingu ákveðið orðalag hafi eða spyrja um skoðun, hegðun eða atburð sem hugsanlegt væri að nota sem efnivið í atriði.

Mikilvægt er að fá gagnrýni íslenskufræðinga á málfar staðfærðrar þýðingar. Algengt er að aðrir sérfræðingar bendi á málvillur en hlutverk íslenskufræðings er að benda á málfarsatriði, setningaskipan eða stúlbrigði sem færa má til betri vegar, þó ekki sé beinlínis rangt með farið, til að textinn renni vel á lipurri íslensku.

Upplýsingar um próffræðilega eiginleika atriða, t.d. þyngd, aðgreiningarhæfni, dreifitölur og samdreifingarliði eða tengsl við önnur atriði og ytri breytur, fást einungis með forprófunum. Mikilvægt er að úrtak sem stuðst er við í forprófunum komi úr væntanlegum markhópi (Crocker og Algina, 1986). Stærð úrtaks skiptir miklu um niðurstöður forprófana og er ávallt betra að þátttakendur séu fleiri en færri. Þyngd er einn stöðugasti eiginleiki atriða og fáeinir tugir þátttakenda gefa upplýsingar um þyngd atriða. Þegar úrtak nær u.þ.b. 100 þátttakendum er unnt að huga að niðurstöðum um tengsl atriða við mælitækið, innbyrðis þyngdarröð eða tengslum við aðrar breytur. Nokkur hundruð þátttakendur þarf hins vegar til að kanna þáttbyggingu eða skoða þyngd eða fylgni eftir undirhópum, og um 500 til 800 þarf til að kanna einkenni svarferlálíkana. Almennt yfirlit um algengustu aðferðir við atriðagreiningu má m.a. finna hjá Crocker og Algina (1986).

Þyngd prófatriða eða hlutfall svara á svarmöguleika gefur mikilvægar upplýsingar um próffræðilega eiginleika staðfærðrar þýðingar í heild (Crocker og Algina, 1986). Gagnlegt er að nota aðferðir tengdar atriðabundnum hópamun (*differential item functioning*) til að bera þyngd þýddra atriða saman við þyngd í frumútgáfu og einnig athuga hvort meðaltöl skilgreindra hópa fylgi sama mynstri og í frumútgáfu (t.d. eftir aldri eða kyni, van de Vijver og Hambleton, 1996). Atriðabundinn hópamunur felst í að atriði hafi ólíka próffræðilega eiginleika í skilgreindum hópum og að breytileikinn sé óháður getumun (Thissen, Steinberg og Gerrard, 1986). Algengustu aðferðir á þessu sviði, Mantel-Haenszel kí-kvadrat og SIBTEST, henta illa í þýðingar- og staðfærsluverkefnum því úrtök í forprófunum

eru almennt minni en til þarf og nauðsynlegt er að hafa upplýsingar um svör þátttakenda við atriðum í báðum útgáfum (Clauser og Mazor, 1998). Aðferðir sem ráða við lítil úrtök og styðjast einungis við þyngd atriða eru raunhæfari valkostir, til dæmis Delta-rit (*delta-plot*) (Angoff, 1982) og lagskipt *p*-gildi (*conditional p-value*, Dorans, 1989). Nýlegt yfirlit um þessar aðferðir má finna í Sireci, Patsula og Hambleton (2005).

Þegar unnið er með Likert-kvarða er mikilvægt að huga að því hvernig svör dreifast á kvarðana (Crocker og Algina, 1986). Í sumum tilvikum beita samsvarandi markhópar svarkvörðum með ólíkum hætti eftir menningarsvæðum. Dæmi eru um að menningarmunur felist í hvernig jákvæðar staðhæfingar um þátttakanda eru túlkaðar (Baumgartner og Steenkamp, 2001; Tanzer, 1995), hvernig sterkustu afstöðupunktur eru notaðir (Arce-Ferrer, 2005; van Herk, Poortinga og Verhallen, 2004), eða að staðhæfingar með jákvæðri og neikvæðri afstöðu séu túlkaðar með ólíkum hætti (Baumgartner og Steenkamp, 2001; Wong, Rindfleisch og Burroughs, 2003). Vegna þessa getur verið erfitt að flytja mælitæki á sumum hugsmíðum milli menningarsvæða.

Mikilvægt er að skoða innbyrðis tengsl atriða eða undirprófa þegar á forprófunarstigi til að geta brugðist við ef staðfærð þýðing mælir hugsmíð með öðrum hætti en frumgerð mælitækisins gerir (Gierl, 2000; van de Vijver og Leung, 1997). Þáttgreining er aðferð sem lítur á innbyrðis tengsl allra atriða samtímis, helstu afbrigði hennar eru hefðbundin þáttgreining (*factor analysis*) og stýrð þáttgreining (*confirmatory factor analysis*, McDonald, 1985). Síðari leiðin er betri kostur því hún gerir kleift að skilgreina líkan af byggingu mælitækisins, út frá fræðilegu líkani eða tengslum í frumútgáfu mælitækis, og prófa hvort innbyrðis tengsl atriða reynist í samræmi við það líkan (Bollen, 1989; van de Vijver og Poortinga, 2002). Þegar úrtök í forprófunum eru lítil reynist ekki unnt að kanna byggingu mælitækisins með markvissum hætti fyrir en úrtökum vegna stöðlunar eða notkunar er

safnað. Þá er æskilegt að skoða innbyrðis fylgni einstakra atriða eða undirprófa í leit að tengslum sem reynast óeðlilega veik eða sterk.

Gagnlegt er að kanna tengsl þýðingar og staðfærslu við breytur sem fræðilegur bakgrunnur hugsmíðar bendir til að mælitækið tengist, t.d. kyn, menntun, aldur eða breytur sem hugsmíð tengist. Upplýsingar um slík tengsl eru mikilvægar til að meta gæði staðfærðrar þýðingar og réttmæti hennar (van de Vijver og Leung, 1997; van de Vijver og Poortinga, 1997). Sjaldan er unnt að afla upplýsinga um tengsl við slíkar breytur að nokkru marki í forprófunum, en sé það unnt getur mikið áunnist.

Stöðlun

Þegar unnið er með stöðluð greiningartæki er stöðlunarhluti einn þáttur ferlisins. Gögnum til að útbúa viðmið eða staðla er þá safnað með kerfisbundnu úrtaki sem endurspeglar markhópin. Þessi viðmið eru forsenda þess að unnt sé að leggja mat á stöðu einstaklinga og greina styrk- og veikleika þeirra og eru þau nauðsynleg í allri greiningarvinnu (Crocker og Algina, 1986; Angoff, 1971). Mikilvægt er að skilgreina vandlega markhóp og að draga fram úrtak sem endurspeglar hann sem allra best. Allajafna er eðlilegt að fylgja sömu útfærslum á fyrirlögn, stigakvörðum, aldursbilum og úrtaki og gert er í frumútgáfu. Þó er nauðsynlegt að huga að því hvort eitthvað stangist á við aðstæður hér. Má þar benda á atriði eins og fyrir hvaða undirhópa viðmið eru nauðsynleg, breidd aldursbila og tengingu mælitalna við túlkun. Stöðlunarferlið er mjög sérhæfður hluti próffræðivinnu sem einungis á við um sum mælitæki og því ekki vikið að honum frekar hér heldur bent á ítarlega umfjöllun hjá Peterson, Kolen og Hoover (1989) og Angoff (1971).

Útgáfa

Þessi hluti ferlisins felst í að gera staðfærða þýðingu mælitækis og upplýsingar um hana aðgengilegar hugsanlegum notendum, rannsakendum eða starfandi fagaðilum

(International Test Commission, 2001). Markaðssetning getur falist í formlegri útgáfu og sölu, grein í fag tímariti eða skýrslu sem unnt er að dreifa til notenda eftir þörfum. Þó þýðing og staðfærsla sé ekki gefin út er nauðsynlegt að ganga svo frá upplýsingum um hana og eiginleika hennar að aðrir hugsanlegir notendur geti síðar nálgast þær. Nauðsynlegt er að gera rannsóknir á réttmæti staðfærðrar þýðingar til að kanna að hvaða marki próffræðilegir eiginleikar mælitækisins haldist. Því er eðlilegt að líta svo á að réttmætisrannsóknir séu einn hluti þýðingarferlisins og hér eru þær felldar undir útgáfuhluta. Hlutverk þeirra er að sýna fram á að túlkun niðurstaðna standist og að unnt sé að draga meginályktanir mælitækisins af staðfærðri þýðingu þess (International Test Commission, 2001; Messick, 1989). Ávallt er matsatriði hverjar af réttmætisrannsóknnum sem gerðar hafa verið á frumútgáfu mælitækisins eigi einnig við um staðfærða þýðingu. Þó þarf allajafna að kanna greiningarhæfni staðfærðrar þýðingar, að hvaða marki hugsmíð er mæld með sama hætti og í frumútgáfu og að hvaða marki stigakvarði staðfærðrar þýðingar er sambærilegur frumútgáfu (van de Vijver og Leung, 1997; van de Vijver og Poortinga, 2002). Um staðfærða þýðingu gildir, rétt eins og um frumútgáfu mælitækja, að niðurstöður réttmætisrannsókna afmarka réttmætar túlkanir á niðurstöðum þess og um leið notagildi þess (Messick, 1989).

Lokaorð

Þýðing og staðfærsla mælitækja sem byggjast á tungumáli er flókið ferli. Til að vel takist til við það verður að velja mælitæki af kostgæfni, skipuleggja vinnu við þýðingu í samræmi við aðstæður og byggja endurbætur á upplýsingum úr ólíkum áttum og kynna eiginleika staðfærðrar þýðingar mælitækisins á viðeigandi hátt. Nauðsynlegt er að vinnuferlið sem heild og forsendur verkþátta séu ljósar þegar ákvarðanir um val á mælitæki, vinnuferli og aðferðir eru teknar. Hér hefur verið fjallað um þýðingu og staðfærslu sem samfellt ferli er hefst þegar þörf fyrir mælitæki verður ljós og lýkur

þegar staðfærð þýðing mælitækis hefur verið gerð aðgengileg. Í of mörgum tilvikum leiða vanhugsaðar eða rangar ákvarðanir til þess að illa tekst til við verkið. Oftast er þetta vegna þess að þeir sem ákvarðanir taka hafa ekki yfirsýn á verkið eða þekkja ekki til þeirra leiða sem færar eru í hverjum verkhluta. Þessari grein er ætlað að bæta þar úr og er hún ætluð rannsakendum, fræðimönnum og fagfólki er notar mælitæki af þessu tagi í félagsvísindum, hugvísindum, menntageiranum, heilbrigðisgeiranum, á viðskiptasviðinu og víðar.

Í þessari grein hefur áherslan verið á að lýsa próffræðilegum forsendum þýðingar og staðfærslu og heildstæðu vinnuferli við verkið. Æskilegt hefði verið að fjalla ítarlegar um verkþætti og aðferðir en unnt var að gera hér. Þörf er á að fjalla á íslensku um ólíkar aðferðir þáttgreiningar til að kanna innri byggingu mælitækja, aðferðir til að kanna atriðabundinn hópamun, stöðlun mælitækja, um atriði sem huga þarf að við val á mælitækjum til þýðingar og fleira. Þau verkefni verða að bíða um hríð.

Abstract

Translation and adaptation of measurement instruments

The purpose of translation/adaptation of measurement instruments to another language is to obtain an instrument that can measure the same construct in identical manner in the second culture. The article presents a psychometric model, based on classical test theory, which describes the necessary conditions for the translation/adaptation to achieve this goal. Secondly, the article describes the translation/adaptation process as a five component work process consisting of preparation, translation, revisions, standardization (if relevant), and publication. The preparation part consist of all actions up to the point where decision is made to translate/adapt. Translation consist of translating the instrument text and adapting it to the new culture. Revisions consist of evaluating the quality of translated items and revising items that are judged to be flawed.

Standardization consists of defining and sampling from the target population, collecting data and constructing norms. The publication process includes conducting validity studies and publishing information regarding the translation/adaptation appropriately. An overall view is gained by presenting translation/adaptation in this manner, a view that will simplify, particularly for individuals with little experience in measurement or regarding translation/adaptation, the planning and preparation for translation/adaptation projects.

Heimildir

- Allouf, A., Hambleton, R. K. og Sireci, S. G. (1999). Detecting the causes of differential item functioning in translated verbal items. *Journal of Educational Measurement*, 36, 185–198.
- Angoff, W. H. (1971). Scales, norms and equivalent scores. Í R. L. Thorndike (Ritstj.), *Educational measurement* (2. útg., bls. 508–600). Washington, DC: American Council on Education.
- Angoff, W. H. (1982). Use of difficulty and discrimination indices for detecting item bias. Í R. A. Berk (Ritstj.), *Handbook for methods of detecting test bias* (bls. 96–116). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Arce-Ferrer, A. J. (2005). *Investigating translation and adaptation of rating scales for Spanish-speaking populations*. Erindi flutt á ráðstefnunni Annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Montreal, Kanada, 12.–15. apríl 2005.
- Baumgartner, H. og Steenkamp, J. E. M. (2001). Response styles in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research*, 28, 143–156.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: Wiley.
- Brachen, B. A. og Barona, A. (1991). State of the art procedures for translating, validating and using psychological tests in cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 12, 119–132.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 1, 185–216.
- Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. Í W. J. Lonnes og J. W. Berry (Ritstj.), *Field methods in cross cultural research* (bls. 137–164). Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Clauser, B. og Mazor, K. M. (1998). Using statistical procedures to identify differentially functioning test items. *Educational Measurement: Issues & Practice*, 17(1), 31–44.
- Crocker, L. og Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Orlando, FL: Harcourt Brace.
- Dorans, N. J. (1989). Two new procedures to assess differential item functioning: The standardization method and the Mantel-Haenzel method. *Applied Measurement in Education*, 2, 217–233.
- Ellis, B. B. (1989). Differential item functioning: Implications for test translations. *Journal of Applied Psychology*, 74, 912–920.
- Ercikan, K. (1998). Translation effects in international assessments. *International Journal of Educational Research*, 29, 543–553.
- Feldt, L. S. og Brennan, R. L. (1989). Reliability. Í R. L. Linn (Ritstj.), *Educational measurement* (3. útg., bls. 105–146). Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.

- Fowler, F. J. (2000). *Improving Survey Questions: Design and Evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gierl, M. J. (2000). Construct equivalence on translated achievement tests. *Canadian Journal of Education*, 25, 280–295.
- Gierl, M. J. og Khaliq, S. N. (2001). Identifying sources of differential item functioning and bundle functioning on translated achievement tests: A confirmatory analysis. *Journal of Educational Measurement*, 38, 164–187.
- Grisay, A. (2003). Translation and procedures in the OECD/PISA 2000 international assessment. *Language Testing*, 22, 225–240.
- Grisay, A. (2004). Translation and cultural appropriateness of the test and survey material. Í R. Adams og M. Wu (Ritstj.), *PISA 2000 technical report* (bls. 57–70). OECD: Paris.
- Gulliksen, H. (1950/1987). *Theories of mental tests*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R. K. (1993). Translating achievement tests for use in cross-national studies. *European Journal of Psychological Assessment*, 9, 57–68.
- Hambleton, R. K. (2005). Issues, designs, and technical guidelines for adapting tests into multiple languages and cultures. Í R. K. Hambleton, P. F. Merenda og C. D. Spielberger (Ritstj.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (bls. 3–38). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hambleton, R. K. og Bollwark, J. (1991). Adapting tests for use in different cultures: Technical issues and methods. *International Test Bulletin*, 32/33, 3–32.
- Heimir Pálsson og Höskuldur Þráinsson. (1988). *Um þýðingar*. Reykjavík: Íðunn.
- Hulin, C. L. (1987). A psychometric theory of evaluations of item and scale translations: Fidelity across languages. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 18, 115–142.
- International Test Commission (2001). *ITC test adaptation guidelines*. Sótt 25. október, 2001 af http://www.intestcom.org/test_adaptation.htm
- Krueger, R. A. og Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research* (3.útg). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Maxwell, B. (1996). Translation and cultural adaptation of the survey instruments. Í M. O. Martin og D. L. Kelly (Ritstj.), *Third international mathematics and science study (TIMSS) technical report, Volume I: Design and development* (bls. 8.1–8.10). Chestnut Hill, MA: Boston College.
- McDonald, (1985). *Factor analysis and related methods*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Messick, S. (1989). Validity. Í R. L. Linn (Ritstj.), *Educational measurement* (3. útg., bls. 13–103). Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.
- Millman, J. og Greene, J. (1989). The specification and development of tests of achievement and ability. Í R. L. Linn (Ritstj.), *Educational measurement* (3. útg., bls. 335–366). Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.
- Peterson, N. S., Kolen, M. J. og Hoover, H. D. (1989). Norms, scales, and equivalent scores. In R. L. Linn (Ed.) *Educational measurement* (3. útg., bls. 221–262). Phoenix, AZ: American Council on Education, Oryx Press.

- Prieto, A. J. (1992). A method for translation of instruments to other languages. *Adult Education Quarterly*, 43, 1–14.
- Sigurgrímur Skúlason (2004a). *An investigation of the validity of the Iowa Early Learning Inventory*. Óbirt doktorsritgerð: University of Iowa.
- Sigurgrímur Skúlason (2004b). *Hegðun 5 og 6 ára barna sem tengist námi: Pýðing og staðfærsla á matslista*. Erindi flutt á ráðstefnunni Rannsóknir – Nýbreytni – Próun: 8. málþing Rannsóknastofnunar Kennaraháskóla Íslands, Reykjavík, 16. október 2004.
- Sireci, S. G., Patsula L. og Hambleton, R. K. (2005). Statistical methods for identifying flaws in the test adaptation process. Í R. K. Hambleton, P. F. Merenda og C. D. Spielberger (Ritstj.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (93–115). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Solano-Flores, G., Contreras-Niño, L. Á. og Backhoff, E. (2005). *The Mexico translation of TIMSS-1995: Lessons on test translation from a post-mortem study*. Paper presented at the annual meeting of the National Council on Measurement in Education, Montreal, Kanada, 12–15 apríl 2005.
- Tanzer, N. K. (1995). Cross-cultural validity of Likert-type scales: Perfect matching factor structures and still biased. *European Journal of Psychological Assessment*, 11, 194–201.
- Thissen, D., Steinberg, L. og Gerrard, M. (1986). Beyond group-mean differences: The concept of item bias. *Psychological Bulletin*, 99, 118–128.
- van de Vijver, F. og Hambleton, R. K. (1996). Translating tests: Some practical guidelines. *European Psychologist*, 1, 89–99.
- van de Vijver, F. og Leung, K. (1997). *Methods and data analysis for cross-cultural research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- van de Vijver, F. og Poortinga, Y. H. (1997). Towards integrated analysis of bias in cross-cultural assessment. *European Journal of Psychological Assessment*, 13, 29–37.
- van de Vijver, F. og Poortinga, Y. H. (2002). Structural equivalence in multilevel research. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33, 141–156.
- van de Vijver, F. og Poortinga, Y. H. (2005). Conceptual and methodological issues in adapting tests. Í R. K. Hambleton, P. F. Merenda og C. D. Spielberger (Ritstj.), *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment* (39–63). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- van Herk, H., Poortinga, Y. H. og Verhallen, T. M. M. (2004). Response styles in rating scales: Evidence of bias in data from six EU countries. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 35, 346–360.
- Wong, N., Rindfleisch, A. og Burroughs, J. E. (2003). Do reverse-worded items confound measures in cross-cultural consumer research? The case of materials values scale. *Journal of Consumer Research*, 30, 72–91.
- Þorlákur Karlson (2003). Spurningakannanir: Uppbygging, orðalag og hættur. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (Ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 331–355). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Ásta Bjarnadóttir er lektor og forstöðumaður B.Sc.-náms í viðskiptafræði við Háskólann í Reykjavík. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands og M.A.- og Ph.d.-prófi í vinnu- og skipulagssálfræði frá Háskólanum í Minnesota. Áður en hún gekk til liðs við HR starfaði hún sem starfsmannastjóri hjá Baugi og Íslenskri erfðagreiningu. Rannsóknasvið hennar eru mannaússtjórnun og vinnusálfræði. Netfang: asta@ru.is

Börkur Hansen er prófessor við Kennaraháskóla Íslands. Hann er doktor í stjórnsýslufræðum frá Albertaháskóla í Kanada. Rannsóknir hans eru einkum á sviði stjórnunar skóla. Þar má nefna störf skólastjórna, valddreifingu í skólum, viðhorf kennara til starfa sinna og starfsumhverfis, skólaþróun og skólasögu. Netfang: borkur@khi.is

Jóhanna Einarsdóttir er dósent við Kennaraháskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi frá University of Illinois árið 2000. Áhuga- og fræðasvið hennar er menntunarfræði yngri barna og hefur hún gert rannsóknir á sviði leikskólans og í yngri bekkjum grunnskóla. Nú vinnur hún að rannsóknum þar sem sjónum er beint að sýn barna á umhverfi sitt. Netfang: joein@khi.is

Krístín Karlsdóttir er lektor við Kennaraháskóla Íslands. Hún lauk M.Ed.-gráðu í uppeldis- og kennslufræði frá KHÍ árið 2001. Áhuga- og fræðasvið hennar tengjast aðferðum við að hvetja kennaranema til að ígrunda og tengja fræði og starf á vettvangi. Einnig tengjast þau mismunandi hugmyndum um nám leikskólabarna og þátt leikskólakennara í því. Nú vinnur hún að rannsóknum á áhrifum hugmynda Reggio Emilia á íslenskt leikskólastarf. Netfang: krika@khi.is

Kristjana Stella Blöndal er aðstoðarforstöðumaður Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands. Hún lauk M.A.-próf í uppeldis- og menntunarfræði frá Félagsvísindadeild HÍ. Rannsóknir hennar á sviði menntamála hafa einkum beinst að námsferli og brotthvarfi ungmenna á framhaldsskólastigi. Netfang: kb@hi.is

Ólafur H. Jóhannsson er lektor við Kennaraháskóla Íslands. Hann hefur meistaraþróf í stjórnsýslufræðum frá Bristolháskóla í Englandi. Rannsóknir hans eru einkum á sviði stjórnunar skóla. Þar má nefna störf skólastjórna, valddreifingu í skólum, viðhorf kennara til starfa sinna og starfsumhverfis, grunnskóla í ólíkum byggðarlögum, skólaþróun, áhrif endurmenntunar og skólasögu. Netfang: ohj@khi.is

Sigrún Aðalbjarnardóttir er prófessor í uppeldis- og menntunarfræði við Félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Hún er með doktorspróf frá Harvardháskóla í Bandaríkjunum. Helstu rannsóknasvið hennar eru: Áhættu hegðun (vímuefnaneysla, námsgengi) og seigla ungs fólks í ljósi ýmissa uppeldislegra, sálrænna, félagslegra og menningarlegra þátta; samskiptahæfni og félags- og siðferðisþroski barna og unglinga; menntun á sviði borgaravítundar; uppeldissýn kennara og lífssögur; skólaþróun. Netfang: sa@hi.is

Sigurgrímur Skúlason er sviðsstjóri hjá Námsmatsstofnun. Hann starfar við prófagerð, úrvinnslu prófniðurstaðna og þróun prófanna. Hann lauk meistaraþrófi í próffræði og tölfærðum frá Háskólanum í Iowa og doktorsprófi í próffræði og matsfræðum frá sama skóla. Auk starfa sem tengjast samræmdum prófum hefur Sigurgrímur átt hlut að fjölbreytilegum rannsóknarverkefnum innan skólakerfisins, þ.á m. um kynjamun í námsárangri og áhrif verkfalls á nemendur. Rannsóknir tengdar prófagerð líta meðal annars að réttmæti prófa og að þýðingu og staðfærslu prófa. Netfang: sigsk@namsmat.is

Steinunn Helga Lárusdóttir er lektor við Kennaraháskóla Íslands. Hún hefur stundað doktorsnám í stjórnsýslufræðum við Kennaramenntunarstofnun Lundúnaháskóla frá 2004. Hún lauk Diplóma (ársnám) í mati á skólastarfi frá sama skóla árið 1998. Steinunn tók meistaraþróf í stjórnsýslufræðum frá Illinoisháskóla í Urbana-Champaign í Bandaríkjunum árið 1982. Rannsóknir hennar eru einkum á sviði stjórnunar skóla. Þar má nefna störf skólastjórna, valddreifingu í skólum, viðhorf kennara til starfa sinna og lífgildi leiðtoga. Netfang: shl@khi.is

About the authors

Ásta Bjarnadóttir is Assistant Professor and Director of B.Sc. studies in Business Administration at Reykjavik University. She graduated in psychology from the University of Iceland and then completed her Ph.D. in Industrial/Organizational Psychology at the University of Minnesota. Prior to joining RU she worked as Director of Human Resources at Baugur Retailing and deCODE Genetics. Research areas are human resource management and industrial and organizational psychology. E-mail: asta@ru.is

Börkur Hansen is Professor at the Iceland University of Education. He has a Ph.D. in Educational Administration from the University of Alberta, Canada. Research fields: School management, decentralization of schools, teachers' views towards their profession, school development, school history. E-mail: borkur@khi.is

Jóhanna Einarsdóttir is Associate Professor at the Iceland University of Education. She received a Ph.D. from the University of Illinois in 2000. Her professional interests include early childhood education. She is currently conducting research on children's views on their environment. E-mail: joein@khi.is

Kristín Karlsdóttir is Assistant Professor at the Iceland University of Education. She received an M.Ed. in 2001. Her professional interests are in the field of early childhood teacher education and early childhood education. She is currently conducting research on the influence of Reggio Emilia in Icelandic preschool education. E-mail: krika@khi.is

Kristjana Stella Blöndal is Deputy Director at the Social Science Research Institute, University of Iceland. She has an M.A. degree in Education from the University of Iceland. Her research field has mainly been school achievement and persistence among Icelandic students, with an emphasis on dropout at secondary school level. E-mail: kb@hi.is

Ólafur H. Jóhannsson is Assistant Professor at the Iceland University of Education. He has an M.Ed. in Educational Administration from University of Bristol, England. Research fields: School management, decentralization of schools, teachers' views towards their profession, school development, the effects of in-service education, school history. E-mail: ohj@khi.is

Sigrún Aðalbjarnardóttir is Professor of Education in the Faculty of Social Sciences, University of Iceland. She has a doctoral degree from Harvard University. Her main research fields are: Risk-taking behaviour (substance use, education) of young people in relation to various social and cultural factors, as well as educational and psychological factors; young peoples' social and moral awareness; citizenship education; teachers' pedagogical vision and life stories; school development. E-mail: sa@hi.is

Sigurgrímur Skúlason heads the Department of National Testing at the Educational Testing Institute, Reykjavik, Iceland. He completed his M.A. in Educational Measurement and Statistics and Ph.D. in Educational Measurement and Evaluation at the University of Iowa. In addition to psychometric work for the national assessment, he has worked on research in test validity, translation/adaptation, gender differences in achievement, and recently on the effect of teacher strikes on students. E-mail: sigsk@namsmat.is

Steinunn Helga Lárusdóttir is Assistant Professor at the Iceland University of Education. She is a Ph.D. student at the Institute of Education, University of London. She received a Diploma in Self-evaluation from the Institute of Education, University of London and an M.Ed. in Educational Administration from the University of Illinois, Urbana-Champaign, USA. Research fields: School management, decentralization of schools, teachers' views towards their profession, and values and leadership. E-mail: shl@khi.is

Tímarit um menntarannsóknir

2. árgangur 2005

Frá ritstjóra	6
Gretar L. Marinósson Pistillinn: Menntarannsóknir og hlutverk TUM	7
Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn	11
Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir Hvaða þættir ráða mestu um hvernig gengur að innleiða aðferðir við sjálfsmat í grunnskólum?	25
Ásta Bjarnadóttir Gildi stúdentsprófseinkunnar og hugrænnar getu í forspá um árangur í háskólanámi	41
Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann?	53
Sigurgrímur Skúlason Hvernig mæla á hugsmíðar með erlendum mælitækjum: Þýðing og staðfærsla á spurningalistum og prófum	69
Um höfunda	82
About the authors	83

Strikamerki