

TÍMARIT UM MENNTARANNSÓKNIR



FÉLAG 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 ritrýna 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 15. 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 Sálfæðiritsins, 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 skirnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírarnafni 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

3. ÁRGANGUR 2006

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

3. árgangur 2006.

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	1
Kristján Kristjánsson	
Að „veita ánægju og forðast sárindi“: Um vingjarnleika sem dygð í kennslu	2
Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson	
Mótun skólastarfs: Hver er hlutur kennara?	12
Kristín Elva Viðarsdóttir og Sif Einarsdóttir	
„Svona eða hinsegin“: Áhrif fræðslu á viðhorf kennara til sam- og tvíkynhneigðra	26
Berglind Rós Magnúsdóttir	
Námshegðun leiðtoga í unglingabekk í ljósi rannsókna og kenninga um menningarauðmagn.....	42
Guðný Guðbjörnsdóttir	
Er „menningarlæsi“ ungs fólks að breytast? Athugun á lestri og tómstundavenjum nemenda í 10. bekk	60
Ragnar F. Ólafsson og Kristín Jónsdóttir	
Viðtal við Gerði G. Óskarsdóttur Á hverju byggir þú þetta? Hvar eru gögnin?.....	82
Um höfunda	97
About the authors	98

Frá ritstjóra

Ágæti félagsmaður og lesandi.

Tímarit um menntarannsóknir kemur nú út í þriðja sinn. Tímaritið er í stöðugri mótun og birtir nú auk hefðbundinna fræðigreina viðtal okkar Kristínar Jónsdóttur við Gerði G. Óskarsdóttur fráfarandi fræðslustjóra og sviðsstjóra Menntasviðs Reykjavíkur. Gerður hefur í starfi sínu lagt áherslu á að ákvarðanir við stjórn menntamála byggist á traustum grunni rannsókna. Eins og fram kom í pistli Gretars L. Marinóssonar í TUM 2005 er markmið tímaritsins ekki síst að stuðla að hagnýtingu rannsókna á sviði menntunar og þess vegna er forvitnilegt að kynnast reynslu Gerðar af nýtingu rannsókna við stjórn og stefnumótun í menntamálum.

Fimm fræðigreinar eru birtar, af ólíkum sviðum menntamála. Kristján Kristjánsson skrifar um vingjarnleika sem dygð í kennslu og beinir þar sjónum að persónueinkennum kennarans en þau eru ekki síður mikilvægt umfjöllunarefni en tæknilegir þættir kennslu.

Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson greina frá hlut kennara í mótun skólastarfs, mati þeirra á faglegu sjálfstæði sínu og skólans eftir að rekstur og stjórn grunnskóla færðist til sveitarfélaga 1995. Þessir höfundar hafa áður kynnt niðurstöður rannsókna á áhrifum stjórnkerfisbreytingarinnar á ýmsa aðra þætti skólastarfs.

Kristín Elva Viðarsdóttir og Sif Einarsdóttir skrifa um áhrif fræðslu á viðhorf og þekkingu grunnskólakennara á sam- og tvíkynhneigð. Greinin er unnin er upp úr ritgerð Kristínar Elvu sem valin var besta M.Ed. ritgerðin við KHÍ árið 2006 af vísindaráði Kennaraháskóla Íslands. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að fræðsla af þessu tagi geti haft áhrif.

Berglind Rós Magnúsdóttir skrifar um námshegðun leiðtoga í 10. bekk grunnskóla af báðum kynjum í ljósi kenningar Bourdieus um menningarauð. Þessi rannsókn er ekki síst áhugaverð fyrir þær sakir að hún veitir innsýn í ólík viðhorf kynjanna til náms, en kynjamunur er sem kunnugt er mikill á samræmdum prófum.

Loks er í grein Guðnýjar Guðbjörnsdóttur greint frá rannsókn á lestrarvenjum ungs fólks og niðurstöðurnar settar að nokkru leyti í samhengi við svipaðar rannsóknir frá ólíkum tímum um lestrarvenjur ungs fólks og fullorðinna.

Ritstjórnin vill þakka ritrýnum fyrir sitt framlag og Námsmatsstofnun fyrir aðstoð við útgáfu tímaritsins.

Ragnar F. Ólafsson

Að „veita ánægju og forðast sárindi“: Um vingjarnleika sem dygð í kennslu

Kristján Kristjánsson
Háskólanum á Akureyri

Er óvingjarnlegur kennari ódygðugur? Flestir nútíma siðfræðingar ættu erfitt með að svara þeirri spurningu játandi þar sem vingjarnleiki er venjulega ekki talinn til siðferðilegra dygða. Engu að síður vitum við að nemendur kvarta naumast sárar yfir neinu en því að kennarinn þeirra sé úrillur og amalyndur. Í dygðafræði Aristótelesar er ítarlega fjallað um óvingjarnleika og afbrigði hans sem löst. Í þessari ritgerð er sú umfjöllun rökstudd og um leið gerð grein fyrir siðlegu gildi svokallaðra mannasíða. Niðurstaðan er sú að mannasíðir, þar með vingjarnleiki, hafi sjálfstætt siðferðisgildi. Sjónum er beint að vingjarnleika sem dygð í kennslustofunni og nauðsyn þess að sýna þar aðgát í nærveru sálma.

Hagnýtt gildi: Greinin getur haft hagnýtt gildi fyrir starfandi kennara, æfingakennara og skipuleggjendur kennaranáms. Kennarar munu átta sig betur á gildi vingjarnleika og skilja að hann er í raun siðferðisdygð og fagmennskuatriði, ekki bara kurteisissvenja. Æfingakennurum er bent á gildi þess að segja kennaranemum til um persónulega, ekki síður en tæknilega, þætti. Skipuleggjendur kennaranáms eru hvattir til að leggja meiri áherslu á fræðslu um siðferðisdygðir kennarans og stöðu hans sem siðferðilegrar fyrirmyndar og uppalanda.

Siðferði og mannasíðir

Hugsum okkur tvo grunnskólakennara, Öddu og Beggu. Adda er ekki mjög samviskusamur kennari. Hún stundaði alla tíð fulla vinnu með háskólanámi og vann sér kennaraprófið létt. Hún undirbýr sig ekki vel fyrir kennslu og er oft úti á þekju í tímum. Hún gætir þess að fara ekki of djúpt í efnið sem hún er að kenna enda óttast hún að þá kunni að vakna spurningar sem hún geti ekki svarað. Þess í stað slær hún á léttu strengi og skemmtir sér við að kjamsa með nemendum á skólaslúðrinu. Hún undirbýr nemendur sína ekki vel fyrir frekara nám. En hún er mjúklynd, brosmild, kurteis og geðgód og nemendum finnst hún næm fyrir tilfinningum þeirra, hlý og umhyggjusöm. Í næstu stofu kennir hins vegar Begga fræði sín. Begga er samviskusöm og vel undirbúin:

setur efnið skýrt fram og gerir miklar kröfur til nemenda. Hún er vel að sér bæði um kennslugrein sína og kennslufræði hennar. Nemendur fá góða heimanfylgju frá henni til frekara náms. En gallinn við Beggu er sá að hún er óttalega úrill og amasöm á köflum. Hún hefur ekkert skopskyn og getur verið hryssingsleg við nemendur, allt að því dónaleg, þó að það bitni ekki á einum fremur en öðrum. Hún brýtur í sjálfu sér engar skólareglur eða skráðar siðareglur með framkomu sinni og nemendur skilja að henni er raunverulega annst um að þeir læri. En Begga er nú bara einu sinni eins og Begga er og nemendum þykir hún ekki nógu alúðleg í framgöngu.

Siðfræðingar hafa í tímans rás haft yndi af að búa til lista yfir siðferðilegar dygðir fólks og lesti.¹ Ekki þarf að skoða slíka lista lengi til að átta sig á hvar Öddu hefur orðið fótaskortur

¹ Ég fylgi hér reglu Gísla heitins Jónssonar menntaskólakennara um að skrifa „dygð“ með einu g þegar það er dregið af „dugur“ og merkir hið sama og „mannkostur“ en „dyggð“ með tveimur g-um þegar það er dregið af „dyggur“. Þessi regla hefur verið að festast í sessi meðal íslenskra heimspekinga.

á siðferðissvellinu: hún sýnir nemendum virðingarleysi – það er afrækir dygðina *virðingu* – með því að mæta illa undirbúin til kennslu og gera of litlar kröfur til sjálfrar sín og þeirra. En hvað með Beggu? Begga er fruntaleg og hómorlaus en fruntaskapur og hómorleysi eru ekki hefðbundnir siðferðisbrestir. Það versta sem flestir siðfræðingar gætu sagt um Beggu væri að hún sé ekki leikin í mannlegum samskiptum: jafnvel að hún sé ekki vel að sér um mannasiði. En mannasiðir eru eitt – er okkur einatt sagt – og siðferði annað. Hví er það svo? Jú, sinn er (manna) siður í landi hverju: Það sem þykir dónaskapur í einu landi (ropa við matborð, ganga berbrjósta á sólarströnd, kalla nemanda asna í kennslustund) er gjaldgengt í öðru, jafnvel lofsvert (ropi við matborð þykir sums staðar eftirsóknarvert merki um að viðkomandi sé saddur og sáttur við matinn). Siðferðisdygðir eru hins vegar að mestu hinar sömu hvar og hvenær sem er: Áreiðanleiki, heiðarleiki, hjálpssemi, réttlæti og góðvild þykja ekki mannkostur á einum stað, löstur á öðrum; það eru engin þjóðfélög til þar sem þessir kostir hafa ekki átt upp á pallborðið. Þegar nútíma siðfræðingar setja fram kenningar sínar fjalla þær því oftast um hinar almennu, sammannlegu (alþjóðlegu) siðferðisdygðir og -lesti; ekki um afstæða mannasiði: kurteisís-, smekks- og velsæmisatriði sem vatnsbragð þykir að og fremur lítils um verð.

Almenningur virðist einnig gera skýran greinarmun á mannasiðum og raunverulegu siðferði (sjá t.d. Martin og Stent, 1990). Ástæða múgamannsins er ef til vill önnur en siðfræðingsins og snýst fremur um það hvernig tal um mannasiði í nútímanum þykir í bestu falli skringilegt og gamaldags og í því versta varahugaverð arfleifð frá tíma þegar alls kyns flóknar en óskráðar siðareglur voru notaðar til að halda hinum lágu og ófáguðu (konum, börnum, lágstéttarlýð o.s.frv.) á mottunni. Vald á slíkum siðum á ekki lengur að ráða velgengni í fólks í lífinu, fremur en – eins og segir í Íslendingasögunum – að litur deili kosti. Það getur verið óþægilegt fyrir mann sjálfan og aðra að kunna sig ekki í félagslegum

samskiptum, eins og raunin er á með Beggu; en það eitt og sér er ekki siðferðisbrestur.

Þetta nær samhljóða viðhorf nútíma siðfræðinga og almennings til „mannasiða“ er ugglaut höfuðástæðan fyrir því að þrátt fyrir að dygðakenning Aristótelesar hafi verið endurvakin með miklum trumbuslætti í siðfræði samtíðarinnar þá hafa ekki allar dygðirnar sem hann útmálar komist upp á hornskákina. Við sumum hefur ginið tómlæti. Þar á meðal eru þrjár samkynja dygðir sem ég mun í framhaldinu nefna einu nafni vingjarnleika þótt hjá Aristótelesi flokkist þær niður í vinskáp, sannsögli (um sjálfan sig) og hnyttni (1995, I, bls. 359–368 [1126b11–1128b9]). Í næsta hluta ritgerðarinnar lýsi ég þessari samstofna dygð. Ég vona að lesandinn átti sig á að hún snúist um meira en einbera mannasiði í þrengstu merkingu og að nemendur sem kvarta undan því að eitthvað skorti á gott siðferði Beggu kunni að hafa rétt fyrir sér. Þar á eftir reifa ég tvo kosti á að skýra hvað er lofsvert við vingjarnleika aðra en þá hann sé lofsverður sem sjálfstæð siðferðileg dygð eins og Aristóteles telur: að (a) vingjarnleiki sé dæmi eða merki um aðrar (þekktar) siðferðisdygðir eða (b) vingjarnleiki hafi sjálfstætt og almennt gildi í mannlífinu þó að það sé ekki siðferðilegt gildi. Ég hafna báðum þessum kostum og um leið því að sprett sé gáleysislega á böndin milli mannasiða og raunverulegs siðferðis. Í lokahluta ritgerðarinnar vík ég svo aftur að vingjarnleika sem dygð í kennslustofunni: vettvangi þar sem stöðugt eiga sér stað viðkvæm og nærgöngul samskipti milli kennara og nemenda.

Hin aristótélíska siðferðis-dygð vingjarnleiki

Flestir kannast við þá kenningu Aristótelesar að hver siðferðisdygð sé meðalhóf eða gullinn meðalvegur milli tveggja öfga: of og van. Þekktasta dæmið er af hugrekki sem meðalhófi milli fifldirfsku („of“) og bleyðuskapar („van“). Þótt Aristóteles greini vingjarnleika í þrjár aðskildar dygðir af þessu tagi þá kannast

hann við að allar birtist í daglegu samlífi manna og varði „samræður eða önnur samskipti“ þeirra. Tvær dygðirnar, segir hann, bera engin skýr eða afdráttarlaus nöfn (á grísku), en það sem greinir á milli þeirra er að tvær fást við „ánægju“ í mannlegum samskiptum en ein við „sannleika“. Sannleikurinn sem hér er átt við er þó ekki hin almenna sannsögli fólks um það sem fyrir ber (og fellur undir aðra dygd) heldur sannsögli fólks um sjálft sig, það er skrum- og raupleysi. Þessi tegund sannsögli varðar því „svo til sömu atriði“ og hinar dygðirnar tvær er skýrt tengjast farsælum samskiptum fólks (1995, I, bls. 359–368 [1126b11–1128b9]). Þar sem allar dygðirnar þrjár varða sama grunnsvið mannlegrar reynslu er það í senn til skilningsauka og einföldunar að flokka þær saman, eins og fleiri ritskýrendur hafa gert (t.d. Nussbaum, 1993, bls. 246), undir einu heiti sem dygðina „vingjarnleika í mannlegum samskiptum“ – eða einfaldlega „vingjarnleika“.

Hyggjum að nokkrum einkennum vingjarnlegs fólks, það er þess sem tamið hefur sér miðlungshneigðina vingjarnleika. Það þýðist annað fólk, háttu þess og siði, „eins og skyldi“. Vinskaparhneigðin líkist vináttu, þó þannig að hinn djúpa kærleika vantar í garð þess sem maður umgengst og ekki er gerður mannamunur eftir því hvort maður þekkir viðkomandi vel eða ekki. Í samskiptum við aðra leitast hinn vingjarnlegi við að „veita ánægju og forðast sárindi“ af nærgætinni alúð. Þegar talið berst að honum sjálfum er hann hreinskilinn um eigin kosti og galla: „sannur til orðs og æðis og eignar sér slíkt sem hann hefur, hvorki of né van“. Hann upphefur hvorki né lítillækkar sjálfan sig; en meðalhófið er þó nær síðari öfgunum en hinum fyrri enda er sjálfshól meira preytandi en sjálfsbrigsli. Hinn vingjarnlegi skilur að dægrastytting er hluti farsæls lífs og er smekklega myndinn og gláðvær. Gamanmál hans eru háttvís, flímlaus og hæfa stað og stund.

Yfirdrifinn vingjarnleiki er löstur. Þeir sem honum eru haldnir kallast fleður eða smjaðrarar: Þeir „hrósa öllu til að veita ánægju og gagnrýna

hvergi en telja sig eiga að vera öldungis þjála fólki sem verður á vegi þeirra“. Munurinn á fleðunni og smjaðrararum er einungis sá að hinn fyrrnefndi hefur ekkert annað í huga en að falla öðrum í geð; hinn síðarnefndi breytir svo til að græða peninga eða önnur verðmæti. Þessi öfgamynd vingjarnleikans birtist líka einatt í rauði og sjálfshóli sem annaðhvort er ætlað að afla manni vinsælda hjá öðrum eða koma sér innundir hjá þeim með einhver fjarlægari markmið í huga. Sá yfirdrifni bregður oft fyrir sig auvirðilegum og jafnvel ruddalegum trúðshætti og galgopaskap til að vekja hlátur og lof múgsins. Ónógur vingjarnleiki er síðan hinn fylgilösturinn og sá ámælisverðari. Ástæða þess er sú að skortur á vingjarnleika særir meira en ofgnótt. Prefgjarnir nöldurseggir gagnrýna þannig „hvaðeina og skeyta engu hvaða sárindum þeir valda“. Þeir hafa oft lítið sjálfsálit og draga skipulega úr eða afneita eigin mannkostum. Þeir hafa einnig rýrt skopskyn og „hvorki segja neitt fyndið né unna öðrum myndninnar“. Þá skortir sárlega lipurð og viðfelldni í mannlegum samskiptum (Aristóteles, 1995, I, bls. 359–368 [1126b11–1128b9]).

Aristóteles réttlætir hvergi vingjarnleikann sérstaklega eða útskýrir hvers vegna hann sé siðferðileg dygd. En slíka réttlætingu leiðir þó augljóslega af ýmsum almennari staðhæfingum hans um siðferðisdygðir og svo lýsingum hans á því hvað er lofsvert í fari hins vingjarnlega. Samkvæmt siðakenningu Aristótelesar og reyndareðlishyggju um mannlífið er hver dygd skapgerðareinkenni (*hexis*) sem tengist lokamarki (*telos*) mannlífsins, hamingjunni (farsældinni eða hinni mannlegu heill), þannig að það stuðlar í senn að þessu lokamarki og er hluti þess (1995, I, bls. 205–211 [1094a1–1095a27]; sjá nánar hjá Nussbaum, 1992). Þótt það hæfi aðeins skepnum að leggja farsældina að jöfnu við ánægju þá er það engu að síður staðreynd að ánægja fullkomnar farsældina rétt eins og æskufegurð æskublóma (1995, I, bls. 214; II, bls. 239 [1095b19–21; 1174b32–35]). Ánægja er sem slík ekki mælikvarði á siðlegt gildi – því að illmenni kenna einnig ánægju yfir

vonskuverkum sínum – heldur einungis ánægja vegna þeirra verka sem góðum mönnum þættu ánægjuleg. En meðal þess sem hinum góðu þætti ánægjulegt eru snurðulaus samskipti manna á meðal á torgum og gatnamótum mannlífsins. Þeir góðu munu einnig kunna að meta gildi dægrastyttingar og hversdagsyndis því að maður er manns gaman (1995, I, bls. 365 [1127b33–1128a3]). Vingjarnleiki eflir allt þetta; og hann treystir samvinnu hins félagslega dýrs, mannsins, þegar sýsla þarf í sameiningu við verðug verkefni. Vingjarnleikinn er eins og lím sem bindur einstakling við einstakling og eflir samstarf þeirra og samskipti.

Þetta skýrir, hygg ég, hvers vegna Aristóteles lítur á vingjarnleika sem siðferðilega dygd. Óvingjarnleiki og fleðuskapur eru lestir einmitt fyrir þá sök að þeir sem hafa tileinkað sér slíkar hneigðir ganga of skammt eða of langt í því að þægjast öðrum. Límið sem þeir mynda verður of veikt eða of sterkt fyrir farsæl mannleg samskipti. Hugsum okkur til að mynda hve það auðveldaði allt skólastarf ef kennarar og nemendur gætu unnið saman frá morgni til kvölds í anda alúðar og jákvæðni. Hugsum okkur hve stjórnmalunum væri betur háttað ef stjórnmalamenn aflegðu amasemi, raup og smjaður. Og þannig mætti lengi halda. Þetta þýðir að sjálfsögðu ekki að það að „veita ánægju og forðast sárindi“ sé höfuðdygd sem trompi allar aðrar. Oft verður hún að víkja fyrir öðrum svo sem heiðarleika, réttlæti og virðingu; enginn vill til dæmis að kennarar segi nemendum ekki annað en það sem vekur þeim mesta stundaránægju, eins og Adda.

Pótt þessi aristótelíska réttlætning á vingjarnleika sé ekki um leið réttlætning þess að fólk fylgi í blindni öllum kurteisissvenjum og -siðum sem skapast hafa í mannlegum samskiptum þá segir það sig sjálft að mikilvægur þáttur vingjarnleika er að þýðast hefðbundna „mannasiði“: ögra þeim ekki eða storka að óþörfu heldur haga sér sem mest „eins og Rómverjarnir í Róm“. En þar með myndu ýmsir siðfræðingar setja upp síða brún: Leiðir þá vingjarnleiki ekki til gagnrýnislausrar klisjumennsku og flathyggu? Eru ekki siðir eitt og raunverulegt

siðferði annað? Áður en við hugum nánar að vingjarnleika sem dygd í skólastofunni er rétt að velta því fyrir sér hvort unnt sé að skjóta skildi fyrir vingjarnlega framkomu fólks hvers við annað með viðurhlutaminni hætti en að hefja hana á stall sem siðferðisdygd á borð við heiðarleika eða réttlæti. Um það efni hafa nokkrir siðfræðingar skrifað í seinni tíð og við skulum gera okkur mat úr viðhorfum þeirra.

Tveir aðrir kostir á að réttlæta vingjarnleika – og hvers vegna þeir mistakast

Margir siðfræðingar munu telja að réttlætningu Aristótelesar á vingjarnleika skorti siðferðilega dýpt. Hún snúist öll um viðfelldni og ljúflek í samskiptum, en sé í raun ekki annað en upphafning á afstæðum mannasetningum sem skorti þann ófrávikjanleik og þunga er einkenni raunverulegar siðferðisdygðir. Nýlega hafa nokkrir siðfræðingar tekið sér fyrir hendur að réttlæta vingjarnleika og skylda „mannasiði“ á óaristótelíska vegu er hleypir þeim þó til sætis við háborð mannkostanna. Önnur hvor af tveimur meginleiðum er þá valin: *smættarleiðin*, sem felst í því að „smætta“ (e. „reduce“) gildi mannasiða niður í gildi hefðbundinna siðferðisdygða – það er líta þannig á að gildi hinna fyrri sé ekki annað en gildi hinni síðari – eða *sjálfgildisleiðin*, sem felst í því að eigna mannasiðum sjálfstætt en ósiðferðisbundið gildi til hliðar við gildi siðferðisdygdanna. Ég mun færa að því rök að báðar þessar leiðir standi réttlætningu Aristótelesar að baki og þær brýni á endanum odda sem bítu þær sjálfar.

Samkvæmt smættarleiðinni hafa vingjarnleiki og aðrar kurteisissvenjur vissulega siðferðisgildi en það stafar einfaldlega af því að þær má (að hluta til) smætta niður í þekktar siðferðisdygðir. Smættarsinnar benda á að kurteisissvenjur byggi oft reynslubró á þroska dygða: Við kennum barni að ryðja ekki í sig öllum sætindunum í afmælisveisluinni löngu áður en við reynum (beinlínis) að kenna því dygdina hófsemi. Smættarsinnar minna einnig á að stundum velti dygðir á fremur

tilviljanakenndan en þó eðlilegan hátt á afstæðum venjum. Það er til dæmis afstæð venja að aka hægra megin á veginum en ekki vinstra, en fyrst búið er að taka upp þann skikk þá er það orðið að lesti, sem haft getur alvarlegar afleiðingar fyrir heilsu okkar og annarra, að brjóta gegn honum. Fáir myndu vísast afneita þessum staðreyndum. Smættarsinnarnir ganga hins vegar enn lengra með því að fullyrða að hegðunarvenjur hafi þá og því aðeins siðferðisgildi – og aðeins að því marki – sem þær séu birtingarmyndir hefðbundinna siðferðisdygða.

Sarah Buss (1999) tjáir þetta viðhorf af mikilli hind í grein sem hún hefur ritað um kurteisi. Hún kannast við að ókurteisi sé dæmi um óvingjarnleika og óvingjarnleiki sé ámælisverður eiginleiki í fari fólks, rétt eins og Aristóteles hélt fram. En hvers vegna er það svo? Það er ekki fyrir þá sök, segir Buss, að óvingjarnleikinn sjálfur sé löstur og vingjarnleikinn dygð heldur vegna þess að sá sem er ókurteis við annan mann kemur fram við hann af *óvirðingu* – og óvirðingin er löstur. Á sama hátt er virðing dygð og sá sem er vingjarnlegur við náunga sinn auðsýnir þessa dygð (jafnframt því að vera vingjarnlegur). Með öðrum orðum: siðferðilegt gildi vingjarnleika er smættað niður í gildi virðingar. Nú verður því ekki á móti mælt að til eru ótal dæmi um fólk sem kemur í senn fram við aðra af (a) óvingjarnleika og (b) óvirðingu. Ugglaustr er það algengara en ekki. En það þýðir ekki að (a) megi smætta niður í (b).

Hyggjum aftur að henni Beggu sem kynnt var til sögu í upphafi máls. Hún er að sonnu óttalegt amakefli, en hún gerir ekki mannarnum þótt hún sé skapstyggi. Sá sem sýnir öðrum óvirðingu kemur fram við hann eins og hann sé minna verður en raunin er. Begga auðsýnir nemendum þá virðingu að gera kröfur til þeirra sem nemenda og reyna eftir fremsta megni að sá fróðleik í huga þeirra. Hún vanvirðir hvorki hópinn í heild af ásetningu né einstaka nemendur öðrum fremur. En þá má spyrja hvort virðingarleysi þurfi alltaf að vera ásetningsverk. Sá sem mætir á jarðarför í bleikum jakkafötum

sýnir syrgjendum virðingarleysi jafnt þótt það hafi ekki verið ætlun hans heldur hafi fatavalið stafað af vangá eða kæruleysi. Má ekki segja það sama um Beggu: það er að hún sýni nemendum virðingarleysi með fruntaskap sínum þótt það sé ekki ætlun hennar heldur fremur óbein afleiðing þess að hún hefur ekki tamið sér næga skapstillingu? Því er til að svara að það myndi víkka út merkingu hugtaksins virðingarleysi úr öllu hófi ef við gerðum ráð fyrir því að í hvert sinn sem við mættum önugri framkomu eða óhugsadri athugasemd frá náunganum hefði okkur verið sýnd óvirðing. Óvirðing er mjög alvarlegur löstur og það leiddi okkur á refilstigu pólitískrar réttthugsunar ef við teldum óvirðingu felast í hverju alúðarlausu, vanhugsuðu orði. Óvingjarnleiki er eitt, óvirðing annað; jafnvel þótt þetta haldist vissulega oft í hendur. Við sjáum þennan greinarmun líka í öðru samhengi í fari Öddu: Hún er vingjarnleikinn holdi klæddur en sýnir nemendum beinlínis úthugsada óvirðingu með því að heykjast á að kenna þeim af bestu getu.

Michael J. Meyer (2000) túlkar smættarleiðina á annan hátt. Hann telur vingjarnleika og aðra kurteisi smættanlega niður í dygdina þegnvísi (e. „civility“). Þegnvísi kemur fyrir á mörgum hefðbundnum dygdalistum, ekki síst nú á tímum þegar ýmsir frömuðir siðferðiskenndu í skólum telja nauðsynlegt að temja nemendum lýðræðislegan þegnskap eða borgaravitund (sjá Kristján Kristjánsson, 2003). Meyer hafnar því að þeir siðir og venjur sem gera fólki bærilegt að lifa saman í samfélagi eða fjölskyldu hafi sjálfstætt ósiðferðisbundið gildi; þvert á móti séu mannasíðirnir þrungnir siðgæði. En móthverfa þeirra allra sé einn og sami lösturinn: ruddaskapur (2000, bls. 77). Það er skrátt kenning þegar hugað er að þeim þáttum sem Meyer telur þegnvisina setta saman úr: umburðarlyndi, sveigjanleika, sáttfýsi og þar fram eftir götum. Fljótt á litið virðist móthverfa umburðarlyndis vera umburðarleysi, sveigjanleika þvermóðska og sáttfýsi ósáttfýsi. Það skýrir hvorki né skerpir merkingu hugtaksins ruddaskapur að tefla því fram sem móthverfu allra þegnvisiþáttanna. Þvert á

móti; hin eiginlega og sérstaka merking þess að vera ruddalegur og þar með óvingjarnlegur týnist. Það breytir því ekki að fólk sem er umburðarlaust, þvermóðskufullt og ósáttfúst í samskiptum við aðra er einatt óvingjarnlegt og ruddalegt líka. En ef það er óvingjarnlegt til viðbótar hinum löstunum sýnir það að óvingjarnleikinn er sjálfstæður löstur.

Cheshire Calhoun (2000) skilur dygðina þegnvísi talsvert öðrum skilningi en Meyer og telur hana einkum birtast í vingjarnleika og kurteisí við aðra. Hún áttar sig á því að það rýrir hugtakaflórana ófyrirsynju að reyna að smætta óþegnvísi niður í lesti á borð við umburðarleysi, ónægðni eða virðingarleysi. En þótt Calhoun hafni með réttu einni tegund af smættun þá stingur hún illu heilli upp á annarri: Óþegnvísi er að hennar dómi ekki hið sama og óvirðing eða ónægðni (því að maður getur auðsýnt öðrum óvirðingu án óþegnvísi, sbr. dæmið af Öddu, og virðingu án nokkrar sérstakrar þegnvísi, t.d. með því að gera skyldu sína án þess að sýna um leið af sér einhvern sérstakan vingjarnleika). Óþegnvísi er hins vegar, að dómi Calhoun, hið sama og að *lata opinskátt í ljósi* óvirðingu eða ónægðni.

Calhoun gerir þarna greinarmun sem vissulega skiptir máli í mannlífinu: muninn á því að vera haldinn lesti og að láta þennan sama löst opinskátt í ljósi. Mathákurinn er hóflaus í krafti ofáts síns en hann fer kannski vel með það og borðar einn heima í sínu horni. Rífi hann sig út á almannafæri með kjamsi og öðrum búkhljóðum er hann að láta löst sinn opinskátt í ljósi. Morgan Spurlock sem gerði heimildamyndina sögufrægu um McDonalds-hamborgarana og áhrif þess að eta stærstu gerð þeirra í hvert mál var ekki í raun haldinn lestinum hófleysi en hann lét samt slíkan löst í ljósi fyrir framan myndavélarnar að gefnu tilefni. Hyggjum nú að dæmi Calhoun sjálfrar: Hugsum okkur mann sem sér um inntöku nemenda í háskóla í Bandaríkjunum og á að fylgja reglu um viss forréttindi þeldökkra umsækjenda. Setjum sem svo að hann fylgi þessari reglu af samviskusemi og hleypi þeldökka umsækjandanum Aly inn.

En um leið og Aly kemur til að taka við inntökuskjalinu lætur möppudýrið þessi orð falla: „Þú komst nú bara inn vegna þess að þú ert svartur“. Greining Calhoun á þessari sögu er sú að skrifstofumaðurinn hafi ekki auðsýnt virðingarleysi vegna þess að hann fór að settum reglum og virti Aly þannig ekki minna en hann átti rétt á. Skrifstofumaðurinn var hins vegar bersýnilega ókurteis og óvingjarnlegur – eða „óþegnvis“ í skilningi Calhoun. Hvers vegna? Jú, vegna þess að hann lét opinskátt í ljós virðingarleysi (2000, bls. 261). Mér virðist hins vegar að þetta sé langsótt lýsing á því sem þarna átti sér stað. Það er vissulega rétt að skrifstofumaðurinn var ókurteis og óvingjarnlegur við Aly, en hann var ekki ókurteis og óvingjarnlegur vegna þess að hann lét opinskátt í ljósi löst sem var ekki raunverulega hans. Ég álit þvert á móti að skrifstofumaðurinn hafi sýnt Aly óblandna óvirðingu, því þótt hann hleypti honum inn eins og lög gerðu ráð fyrir gaf hann fyllilega í skyn með orðum sínum að Aly hefði ekki átt skilið að komast að og væri því minna verður en aðrir sem fengu að innritast. Óvirðingin var ráðandi í fari hans; lösturinn var ekki aðeins sýnd veiði heldur gefin. Þar fyrir utan var skrifstofumaðurinn vitaskuld sérlega ósmekklegur og óvingjarnlegur í framkomu, en það er önnur saga.

Höfuðgallinn við allar smættarleiðirnar, það er leiðirnar sem smætta siðlegt gildi vingjarnleika niður í gildi annarra dygða (gefina eða sýndra), er að þessar leiðir styrkja í raun skilsmuninn á mannasíðum og siðferði: muninn sem þeim var þó ætlað að dempa. Ástæðan er sú að engin smættanna nær að höndla það sem er ósiðlegt í fari Beggu eða annarra óvingjarnlegra einstaklinga og þess vegna hyllumst við enn frekar en ella til að skýra það sem smekkleysu fremur en siðleysisu.

Hin meginleiðin til að halda uppi vörnum fyrir mannasíði felst einmitt í því að mikla upp muninn á þeim og siðferði. Judith Martin (þekkt í Bandaríkjunum sem dálkahöfundurinn „Miss Manners“) heldur óspart á lofti kenningunni um sjálfstætt ósiðferðisbundið gildi mannasíða.

Hún staðhæfir að skortur á mannasiðum sé eitt stærsta félagslegt vandamál okkar tíma (1993). Mannasiðirnir eru að hennar dómi hvorki þjónar siðferðisdygðanna, né sjálfir siðferðisdygð eða -dygðir, heldur tryggir samverkendur – og raunar eldri en nokkur dygð. Mannasiðirnir og dygðirnar vinna þannig einatt saman að því að halda uppi friði og farsæld í samfélögum; en þá sjaldan boð þeirra stangast á eiga mannasiðirnir að njóta forgangs. Án mannasiðanna yrði siðferðið seyrið.

Ef við skoðum dæmi Martin um árekstra siðferðis og mannasiða sjáum við að skilningur hennar á því hvað sé siðferðileg dygð er afar þröngur. Martin nefnir að þegar fólk felli óbeðna dóma um okkur upp í opið geðið á okkur sé það skýrt dæmi um dygðina heiðarleika, en oftast en ekki ættu góðir mannasiðir að trompa þá dygð. Og þegar ókunnur borðnautur á veitingahúsi bendir okkur á að maturinn sem við ætludum að panta sé of fituríkur segir Martin að hann sé að viðhafa dygðina góðvild, en það að hann láti þess orð gossa sýni að hann kunni sig ekki. Það sem Martin gerir sér ekki grein fyrir er að til eru siðferðilegar klípur þar sem ein dygð rekt á aðra. Vel kann að vera að persónurnar sem hún lýsir auðsýni dygðirnar heiðarleika og góðvild, en það þýðir ekki að þær séu dygðugar í heild við hinar gefnu aðstæður. Iðulega rekast boð tveggja eða fleiri dygða á í hinu daglega lífi okkar og þá reynir á næmi okkar fyrir hinum sérstöku kringumstæðum: hvaða dygð á að ráða. Í dæmunum sem Martin tekur myndi ég álíta að tillitssemi ætti með réttu að trompa heiðarleikann og góðvildina; og tillitssemi er vitaskuld viðurkennd siðferðileg dygð. Greining Martin byggist á þeirri ranghugmynd að breytni manns við tilteknar aðstæður falli skilyrðis- og vandræðalaust undir eina og aðeins eina siðferðisdygð (eða einn og aðeins einn löst) og sé þetta dygð sem ekki eigi við í hinu gefna tilviki þá komi mannasiðirnir eins og himnasending til að snúa okkur frá villu. Hún seilist um hurð til loku: notar í raun boð dygða sem hafa siðferðilegt gildi til að rökstyðja að niðurstaðan sem hún vill að við komumst að hafi sjálfstætt ósiðferðisbundið gildi.

Eins og við munum þá gekk kenning Aristótelesar um vingjarnleikann einnig út á sjálfstætt gildi hans: en það var sjálfstætt siðferðilegt gildi – ekki ósiðferðisbundið – sem gildi dygðar meðal dygða. Samkvæmt greiningu hans yrðum við að segja um Beggu að þótt hún auðsýni ýmsar siðferðisdygðir í kennslu sinni þá skorti hana eina slíka dygð: vingjarnleikann. Mér virðist það skynsamlegri kostur en þeir sem reifaðir hafa verið í þessum hluta ritgerðarinnar.

Vingjarnleiki sem dygð í kennslu

Hin aristótélísku rök fyrir því að vingjarnleiki sé raunveruleg, sjálfstæð siðferðisdygð hafa umtalsverðar hagnýtar afleiðingar, ekki síst á þeim fræðasviðum er tengjast samskiptum við hópa sem standa höllum fæti af einhverjum ástæðum: vegna aldurs, kyns, litarháttar, sjúkdóma og svo framvegis. Það dýpkar til dæmis skilning á þýðingu alúðlegrar framkomu heilbrigðisstarfsfólks við sjúka og aldraða að lýsa henni sem siðferðilegri dygð fremur en einvörðungu sem þægilegu og hentugu kurteisisatriði. Vöntun á siðferðilegri dygð rýrir heilbrigðisstarfsmanninn sem fagmann; brot á kurteisisvenju er hvítleitt en grefur ekki nauðsynlega undan fagmennsku. Ég ætla þó ekki að fjölyrða hér um vingjarnleika sem dygð á heilbrigðisstofnunum heldur snúa mér að þessari sömu dygð í kennslustofunni þar sem ekki er síður mikilvægt að sýna aðgát í nærveru sálma. Á báðum stöðum ríkir sérstakt samband milli fagmanna og skjólstæðinga vegna þess að hinir síðarnefndu eru svo augljóslega veikari aðilinn. Jafnvel þeir sem eiga bágð með að fallast á öll rök Aristótelesar fyrir vingjarnleika sem *almennri* siðferðisdygð ættu að geta samþykkt gildi hennar sem *stöðubundinnar* dygðar við slíkar aðstæður.

Síðustu tvo áratugi eða svo hefur skilningur glæðst verulega á hlutverki kennarans sem siðferðilegrar fyrirmyndar og siðferðilegs uppallanda, í kennslustofunni jafnt sem utan hennar (sjá t.d. Carr, 1991; Campbell, 2003).

Sú staðreynd að kennarar eru táknmyndir og persónugervingar tiltekinna lífsviðhorfa (hvort sem þeim líkar betur eða verr; hvort sem þeir eru þess vitandi eða ekki), um leið og þeir eru fræðarar og meistarar, hefur gengið fram af fjölda rannsókna. Framkoma þeirra, jafnt dulin sem opinská, ómeðvituð sem meðvituð, mótar nám barnanna. Þess vegna hefur kastljós fræðanna beinst í æ ríkari mæli að ólíkum *kennslustíl* kennara og þýðingu hans fyrir nám. Því miður vill brenna við að þessi þýðing sé skýrð með ófullnægjandi hætti. Skýringarnar sem ganga ljósum logum í fræðunum eru einmitt sömu ættar og smættunarleiðin og sjálfgildisleiðin sem hafnað var í almennara samhengi hér að framan.

Algengari er sjálfgildisleiðin. Samkvæmt henni er hægt að lýsa kennslustílum á ósiðferðisbundinn hátt, aðgerðabinda og skilgreina þá með ógildishlöðnum hætti, og meta vægi þeirra út frá bláköldum árangri. Þegar búið er að leiða í ljós hvaða stíll er „skilvirkastur“ er hann svo gerður að „fagmennskutæki“: regluverki um rétta hegðun í kennslustofunni (sjá t.d. Darling-Dammond, 1997). Með því að horfa framhjá hinni siðferðilegu vídd eiginleika á borð við vingjarnleika, sem erfitt er að aðgerðabinda í rannsókn eða framkvæmd, eru þeir í raun geltir. Það sem eftir stendur er náttúrulaust form án inntaks: varmi án innri hlýju. Hin villan er sú að smætta vingjarnleikann niður í aðrar siðferðisdygdir. Í þekktri ritgerð Christophers M. Clark (1990) um siðferðileg samskipti í skólafunni er til að mynda einblínt á dygðirnar heiðarleika, ábyrgð og virðingu. Clark hefur lög að mæla er hann segir að siðferðileg gildi umljúki og gegnsýri allt skólastarf, en hann virðist byrgja augu sýn fyrir því að kennara geti orðið hált á siðferðishellunni þótt hann sé heiðarlegur, ábyrgur og vandur að virðingu sinni og nemenda sinna. Kennslustíll getur falið í sér þessa eiginleika en samt verið siðferðilega ófullnægjandi. Talsmáti kennarans, undirtektir við nemendur, göngulag og fas: allt getur þetta haft djúpa siðferðilega þýðingu sem ekki verður smættuð niður í heiðarleika, ábyrgð og

virðingu. Því fráleitara er að einblína á þýðingu slíkra eiginleika sem skilvirknismarkmið: bæti kennslustíll (tölulegan) árangur í námi þá hljóti allt að vera í besta lagi með hann.

Gary Fenstermacher hefur haft forgöngu um að rannsaka hina siðferðilegu hlið á mismunandi háttirni kennara í skólafunni (sjá 1999; Fenstermacher hefur m.a. staðið fyrir stóru rannsóknarverkefni, „Manner in Teaching Project“, við Michigan-háskóla). Svo virðingarvert sem framtak Fenstermachers er þá má finna hugtakanotkun hans og aðferðafræðilegum forsendum nokkuð til foráttu. Fenstermacher stendur fast á því að skilja beri á milli annars vegar „framgöngu“ kennara, sem spanni hina siðferðilegu vídd kennslunnar og opinberi kennarann sem siðferðisveru, og hins vegar „kennslustíls“, er marki sérkenni kennarans sem persónu með öllum sínum kækjum og kenjum. Fenstermacher vill þannig ljá kennaranum svigrúm til að vera „hann sjálfur“ án þess að þurfa að óttast að einstaklingssérkenni hans hafi neikvæð siðleg áhrif á nemendur. Kennari sem er alvörugfinn að eðlisfari getur til að mynda verið jafngóður fagmaður og jafngóð siðleg fyrirmynd og annar sem er glaðværi og segir fleiri brandara í tímum. En Fenstermacher þurfti ekki á greinarmuninum á „framgöngu“ og „kennslustíl“ að halda til að leiða þetta í ljós. Sá greinarmunur virðist handahófskenndur og skapa aðferðafræðileg vandamál því hvernig á rannsakandi að skilja skipulega á milli þeirra þátta í fari og fasi kennarans sem hafa siðlega þýðingu og hinna sem gera það ekki? Nær hefði verið að viðhafa eitt og sama hugtak, til dæmis hugtakið „kennslustíll“, en benda jafnframt á að ýmsir ólíkir kennslustílar geti verið jafngildir frá siðferðilegu sjónarmiði. Minnumst þess að lýsing Aristótelesar á hinum vingjarnlega manni er býsna sveigjanleg og treður ekki öllum í sama Öskubuskuskóinn. Menn geta með öðrum orðum verið jafningjarnlegir á ólíka vegu og hvaða vegu menn kjósa að fara ræðst eðlilega að hluta til af skaphöfn þeirra og einstaklingseinkennum.

Greining Davids Hansen (1999) á ólíkum

kennslustílum kennara er hér að ýmsu leyti ákjósanlegri en leið Fenstermachers, enda gefur Hansen sér ekki fyrirfram að einhverjir tilteknir þættir í fari kennara séu utangátta við siðferðilegt mat. Hansen beinir sjónum að þeirri heildarmynd sem kennarinn dregur upp af sjálfum sér með framgöngu sinni og framkomu og hvaða siðleg áhrif sú mynd hefur á nemendur. Ég mæli með grein Hansens sem skylduefni fyrir alla verðandi kennara. Burtséð frá efasemdum mínum um aðferðafræði Fenstermachers ber þess þó að geta að lærisveinar hans hafa framkvæmt ýmsar athyglisverðar rannsóknir með forsendur meistarans að leiðarljósi. Má þar meðal annars nefna rannsókn Catherine Fallona (2000) sem kannaði (með vettvangsathugunum, myndbandsupptökum og viðtölum) hvernig hinar aristótélisku siðferðisdygðir birtast í fari ólíkra kennara. Meðal dygðanna sem hún athugaði var vingjarnleikinn er gerður hefur verið að umtalsefni í þessari ritgerð. Sem betur fer virðist Fallona ekki hafa áttað sig á því að sumir þættirnir sem hún athugaði í því sambandi falla fremur undir það sem lærifaðirinn hefði kallað (ósiðferðisbundinn) „kennslustíl“ en (siðferðisbundna) „framgöngu“. Sú aðferðafræðilega yfirsýn hennar eykur þó fremur en rýrir gildi rannsóknarinnar.

Mig langar til að ljúka máli mínu með stuttri athugasemd um kennaranám. Þrátt fyrir hinn aukna skilning sem áður var nefndur á siðlegu hlutverki kennarans er skipuleg fræðsla um þau efni í námi verðandi kennara víðast hvar enn í reifum. Fenstermacher (1999) er meðal þeirra sem telja nauðsynlegt að gera bragarbót þar á. Það er að vísu engin algild regla að áherslupættir verði því fyrirferðarminni í starfi nýrra kennara sem minna hefur verið í þá lagt í kennaranáminu; margt síast inn í nemendur án skipulegrar fræðslu. Engu að síður álit ég að það ætti að vera kappsmál þeirra sem skipuleggja kennaranám að efla fræðslu um kennarann sem siðferðilega fyrirmynd – og þjálfun kennaranema sem slíkra fyrirmynda. Til slíks eru líka töl og tæki nú á dögum sem ekki voru fyrir hendi á tíma Aristótelesar.

Það getur til dæmis verið árangursríkt að láta kennaranema horfa á myndbandsupptöku af eigin framgöngu í kennslustund og láta þá gagnrýna hana eftirá út frá siðferðilegum – ekki síður en kennslufræðilegum – sjónarhóli.

Hefði slík kennsla getað hjálpað Beggu okkar? Aristóteles var tortrygginn á að hægt væri að berja í siðferðisbresti hjá fullorðnu fólki; áhersla hans var öll á siðlegt uppeldi barna og unglinga. En hann taldi engu að síður hægt að fínþússa siðferði vel uppalins og sómakærs fólks er barndómi sleppir – og við verðum að vona að Begga, sem og flestir kennaranemar, falli í þann flokk. Ég er að minnsta kosti á því að stórum meiri von sé til þess að unnt sé að lagfæra annmarka á borð við vanhugsaðan óvingjarnleika hjá fólki sem komið er á fullorðinsaldur en alvarlegri bresti á borð við skipulegt virðingarleysi, eins og Adda auðsýnir. Begga hefði því getað bætt sig ef gripið hefði verið í taumana fyrr. Því miður segja kennaranemar mér að æfingakennarar þeirra séu einatt tregir að segja þeim til um „persónulega ágalla“ í kennslu, af ótta við að særa þá sem persónur, en einbeiti sér fremur að „faglegum mistökum“. Slíkt er afleitt, ef satt er, og byggist í raun á of þröngum skilningi á fagmennskuhugtakinu. Fagmennska kennara, rétt eins og læknis eða hjúkrunarfræðings, felur í sér persónulega og siðferðilega þætti á borð við vingjarnleika. Svo mikilvægt sem það er að efla umræður um dygðir kennarans í siðfræðinámskeiðum í kennaranámi þá skiptir hitt enn meira máli að þeim boðskap sé fylgt eftir í æfingakennslu og vettvangsnámi úti í skólunum.

Því miður er engin trygging fyrir því að þótt almenn kennsla um siðferðisdygðir kennarans verði eflað í kennaranámi þá fái vingjarnleikinn að njóta þar sannmælis. Sem fyrr segir hefur það verið lenska hjá nútíma siðfræðingum að hunsað þá aristótélisku dygð. Ég hef hins vegar fært rök að því á þessum blöðum að sú vanræksla sé í senn ástæðulaus og varhugaverð: Það er sönn dygð, ekki síst hjá kennurum, að reyna að „veita ánægju og forðast sárindi“ þegar skyldi og eins og skyldi.

Abstract

Are unfriendly teachers lacking in moral virtue? The answer given here is that they are. The author spells out an Aristotelian virtue of agreeableness and defends it morally along Aristotelian lines, as well as compliance to good manners insofar as they involve a display of agreeableness. Two other strategies for defending good manners, by reducing them to other, better established, moral virtues, and by arguing that they have an independent non-moral value, are explored and rejected. The paper focuses on practical examples from an area where agreeableness is particularly salient as a moral concern: the school as the site of profound and sensitive teacher-student interactions.

Heimildir

- Aristóteles (1995). *Siðfræði Níkomakkosar* [þýð. Svavar Hrafn Svavarsson], I–II. Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Buss, S. (1999). Appearing respectful: The moral significance of manners. *Ethics*, 109, 795–826.
- Calhoun, C. (2000). The virtue of civility. *Philosophy and Public Affairs*, 29, 251–275.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead: Open University Press.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues*. London: Routledge.
- Clark, C. M. (1990). The teacher and the taught: Moral transactions in the classroom. Í J. I. Goodlad, R. Soder og K. A. Sirotnik (Ritstj.), *The moral dimensions of teaching* (bls. 251–265). San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Dammond, L. (1997). *The right to learn: A blueprint for creating schools that work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fallona, C. (2000). Manner in teaching: A study in observing and interpreting teachers' moral virtues. *Teaching and Teacher Education*, 16, 681–695.
- Fenstermacher, G. D. (1999). Method, style and manner in classroom teaching, erindi flutt á ársfundi American Educational Research Association, Montreal [óbirt en ívitnað með leyfi höf.].
- Hansen, D. T. (1993). The moral importance of the teacher's style. *Journal of Curriculum Studies*, 25, 397–421.
- Kristján Kristjánsson (2003). Þegnskaparmenntun. *Uppeldi og menntun*, 12, 31–42.
- Martin, J. (1993). The world's oldest virtue. *First Things*, 33, 22–25.
- Martin, J. og Stent, G. S. (1990). I think; therefore I thank: A philosophy of etiquette. *American Scholar*, 59, 237–254.
- Meyer, M. J. (2000). Liberal civility and the civility of etiquette: Public ideals and personal lives. *Social Theory and Practice*, 26, 69–84.
- Nussbaum, M. C. (1992). Human functioning and social justice: In defence of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20, 202–246.
- Nussbaum, M. C. (1993). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. Í M. C. Nussbaum og A. Sen (Ritstj.), *The Quality of Life* (bls. 242–270). Oxford: Clarendon Press.

Mótun skólastarfs: Hver er hlutur kennara?

Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson
Kennaraháskóla Íslands

Stjórnun og rekstur grunnskóla á Íslandi færðist frá ríki til sveitarfélaga árið 1995. Sú ákvörðun var hluti af viðtækari stefnumörkun um dreifstýringu sem finna má í grunnskólalögunum frá 1995. Í rannsókn frá 2001 var könnuð afstaða skólastjóra til þessara breytinga og leiddi hún í ljós mikla ánægju með þær. Önnur rannsókn var gerð árið 2003 og þá var kannað viðhorf skólastjóra, kennara og fulltrúa foreldra í fjórum grunnskólum til þessara mála. Niðurstöður voru svipaðar og í fyrri rannsókninni. Þó lýstu kennarar í tveimur skólum, í stórum fræðsluumdæmum með tiltölulega öflugar fræðsluskrifstofur, áhyggjum yfir því í hve ríkum mæli fræðslufirvöld reyndu að hafa áhrif á áherslur í störfum þeirra. Kennararnir í þessum skólum voru einnig ósáttir við hversu lítil áhrif þeir hefðu á stjórnun skólans og starfshætti. Í ljósi þessara niðurstaðna var gerð ný rannsókn þar sem kastljósinu var beint að viðhorfum kennara til þess hver áhrif þeirra væru á starfsemi skóla. Spurningalisti var sendur til 750 kennara úrtaks vorið 2005. Niðurstöður benda til þess að talsverður munur sé á því hvernig kennarar meta faglegt sjálfstæði síns skóla annars vegar og eigið faglegt sjálfstæði hins vegar. Niðurstöður leiða einnig í ljós að kennarar vilja almennt hafa meiri áhrif á ákvarðanir sem teknar eru í skólum þeirra. Einnig kemur fram að kennarar telja að kröfur til þeirra hafi aukist verulega á undanförunum árum.

Hagnýtt gildi: Könnun á viðhorfum kennara til faglegs sjálfstæðis skóla og eigin faglegs sjálfstæðis getur haft margvíslegt hagnýtt gildi. Niðurstöður gefa t.a.m. bæði sveitarfélögum og skólastjórnendum vísbendingar um hvar kennarar telja að skórinn kreppi í þessum efnum og því er unnt að taka tillit til óska þeirra eða viðhorfa við stefnumótun og framkvæmd skólastarfs. Skýrt kemur fram að í ýmsum málaflokkum er misræmi milli þess hversu mikil áhrif kennarar vilja hafa og hversu mikil áhrif þeir telja sig hafa í raun. Þá er umhugsunarefni hvernig auka má stuðning við kennara í starfi til að vega á móti þeim auknu kröfum sem þeir telja sig finna fyrir bæði frá skólastjórum, sveitarfélögum og foreldrum.

Rekstur grunnskóla var færður frá ríki til sveitarfélaga árið 1995. Grunnur að þessari breytingu var lagður í skýrslu *Nefndar um mótnun menntastefnu* sem skipuð var af menntamálaráðherra (*Nefnd um mótnun menntastefnu*, 1994) og framkvæmdin síðan nánar útfærð í lögum og reglugerðum sem menntamálaráðuneyti gaf út í kjölfar skýrslunnar. Í fyrrnefndri skýrslu er dreifstýring lykilhugtak þar sem áhersla er lögð á aukið sjálfstæði skóla, bæði grunn- og framhaldsskóla. Sú áhersla er í samræmi við breytingar sem orðið höfðu á Norðurlöndunum áratuginn

á undan (sjá t.d. Helgesen, 2000) þar sem gerð er grein fyrir þróuninni á Norðurlöndum í átt til dreifstýringar. Sömu áherslu á dreifstýringu er einnig að finna í alþjóðlegum skýrslum um menntastefnu, svo sem í OECD-skýrslunum, *Schools Under Scrutiny* (1995) og *Evaluating and Reforming Education Systems* (1996).

Í skýrslu *Nefndar um mótnun menntastefnu* er lögð áhersla á mikilvægi þess að skólar hafi sem mest sjálfstæði um eigin málefni og að fagleg forysta sé á ábyrgð skólastjóra. Tekið er fram að skólastjóri beri ábyrgð á öllu starfi þess skóla sem hann stýrir og áhersla er lögð

á gæða- og þáttökustjórnun. Í skýrslunni segir að starfsfólk skólans „beri þannig sameiginlega ábyrgð á árangri skólastarfsins undir faglegri forystu skólastjóra. Krafan um skipulagða gæðastjórnun í skólum er sett fram sem eðlilegur hluti af auknu sjálfstæði og sjálfsforræði skólanna, samfara því að dregið er úr íhlutun stjórnvalda um innra starf þeirra“ (*Nefnd um mótun menntastefnu*, 1994, bls. 12). Segja má að hugmyndir um heimastjórnun (sjá t.d. Børk Hansen, 2004) og sjálfsstjórnun skóla (sjá Caldwell og Spinks 1988, 1992) sé ráðandi í skýrslu nefndarinnar en hugmynda af því tagi gætti mjög á þessum tíma (sjá t.d. Murphy, Beck, Knapp og Portin, 2003). Í skýrslunni er því lögð áhersla á heimastjórnun skóla og hefur sú áhersla skýra vísun í sjálfsstjórnunarlíkan sem þróað var af Caldwell og Spinks (1988, 1992).

Ný lög um grunnskóla þar sem áhersla var lögð á sjálfstæði skóla og forræði heimamanna tóku gildi árið 1995. Framkvæmd skólastarfs færðist til sveitarfélaganna, skólanefndir fengu aukna ábyrgð, fræðsluskrifstofur menntamálaráðuneytisins í hverju fræðsluumdæmi voru lagðar af og grunnur lagður að stofnun skólaskrifstofa á ábyrgð heimamanna. Áhrif foreldra voru aukin, sjálfsmat skóla var leitt í lög og sjálfstæði skólastjóra jókst, svo nokkur veigamikil atriði séu nefnd. Líta má á öll þessi atriði sem skref í átt að aukinni dreifstýringu sem miðaði að því að flytja ákvarðanir um framkvæmd skólastarfs nær foreldrum, starfsmönnum skóla og yfirvöldum í heimabyggð. Hlutverk menntamálaráðuneytisins eftir breytinguna er einkum að móta inntak náms og birta það í námskrám, annast framkvæmd ytra mats á skólum og ábyrgjast framkvæmd samræmdra prófa.

Segja má að sjálfstæði skóla hafi enn verið aukið með kjarasamningi við grunnskóla-kennara fyrir tímabilið 2001–2004. Auk almennra launaákvæða var í samningnum að finna stefnumarkandi yfirlýsingar um lykilhlutverk skólastjóra og mikilvægi virkrar starfsmannastjórnunar, ákvæði sem heimiluðu að ráða millistjórnendur og aukið svigrúm

skólastjóra til að ráðstafa tíma kennara til sameiginlegra starfa. Í fyrri samningi gátu skólastjórar ráðstafað þremur klukkustundum á viku af vinnuskyldu kennara til annarra starfa en kennslu og undirbúnings hennar en í þessum nýja samningi var sá tími lengdur í 9,14 klst. Í nýja samningnum var einnig lögð áhersla á að auka þátttöku kennara í stefnumörkun og framkvæmd skólastarfs. Tekið er fram að auknu sjálfstæði skóla fylgi meiri ábyrgð kennara á þróun skólastarfs, bæði einstaklingsbundin ábyrgð og sameiginleg. Lögð er áhersla á samstarf kennara en í samningnum fyrir tímabilið 2001–2004 segir m.a. (bls. 11):

Með aukinni verkaskiptingu milli kennara gefast betri tækifæri til að hagnýta bæði getu einstakra kennara og alls kennarahópsins. Með minni miðstýringu bera kennararnir bæði hver fyrir sig og sameiginlega meiri ábyrgð á starfi skólans og skólaþróun á hverjum stað. Samstarf við skipulagningu, útfærslu og eftirfylgni í skólastarfinu verður þar með eðlilegur hluti af starfi kennarans. Þetta gefur einnig tækifæri til framgangsmöguleika og starfsþróunar í grunnskólum.

Annar kjarasamningur við kennara var undirritaður síðla hausts árið 2004 eftir sex vikna verkfall kennara. Samningur þessi gildir fyrir tímabilið 2005–2007 (Kjarasamningar launanefndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla 2005–2007). Þessi samningur byggist á fyrri samningi með viðaukum. Ýmsir líta svo á að í þessum samningi sé nokkurt afturhvarf til fyrra horfs. Í honum er skýrt tekið fram hversu miklum tíma skuli verja til kennslu og undirbúnings hennar. Tíminn sem skólastjóri hafði til ráðstöfunar var minnkaður úr 9,14 klst. í 4,14 klst. á viku eða um 5 klst. Forystumenn sveitarfélaga litu á þessa breytingu sem skref aftur á bak í þeirri viðleitni að auka sjálfstæði grunnskóla og sveigjanleika við stjórnun þeirra.

Skömmu eftir gildistöku kjarasamningsins árið 2001 var gerð rannsókn á viðhorfum skólastjóra til þeirra breytinga í átt að aukinni dreifstýringu sem grunnskólalögin frá 1995 höfðu í för með sér (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir 2002). Í rannsókninni var einkum leitað eftir mati skólastjóra á eftirfarandi (1) áhrifum yfirfærslunnar á mikilvæga þætti í starfsemi skóla, (2) möguleika skólastjóra á að hafa áhrif á framkvæmd mála, (3) hvort breytingarnar væru til batnaðar og (4) forgangsriðunar verkefna hjá skólastjórum (bls. 109). Niðurstöður sýna að skólastjórar eru almennt mjög ánægðir með þá stefnu sem í lögunum fólst og þeir telja að ytri aðstæður og innra starf skólanna fari batnandi. Þeir telja hlutverk sitt yfirgrípsmeira en áður og það gefi þeim aukin færi á að móta starf skólanna. Þeir telja sig einnig hafa fengið meira sjálfstæði og ábyrgð í fjármálum og mannaforráðum.

Árið 2003 rannsókuðu sömu höfundar viðhorf skólastjóra, kennara og fulltrúa foreldra í fjórum grunnskólum (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir 2004). Rannsóknin leiddi í ljós almenna ánægju með meginstefnu grunnskólalaganna frá 1995. Þó eru kennarar í tveimur sveitarfélögum, sem reka tiltölulega öflugar skólaskrifstofur, ósáttir við í hve ríkum mæli skólaskrifstofurnar reyna að hafa áhrif á störf þeirra. Þeir voru einnig ósáttir við að hve litlu leyti kennarar hefðu áhrif á þróun og stjórnun skólanna sem þeir störfuðu við.

Í ljósi niðurstaðna þessara tveggja rannsókna var þeirri þriðju hleypt af stokkunum til að kanna nánar viðhorf grunnskólakennara, einkum það hversu mikil áhrif þeir teldu sig hafa á stefnumótun og framkvæmd skólastarfs¹. Kannað var viðhorf kennara til sjálfstæðis skóla, faglegs sjálfstæðis kennara, þátttöku í ákvörðunum, hversu ánægðir þeir væru með hvernig ákvarðanir eru teknar og í hve ríkum mæli þeir tækju þátt í samstarfi innan skólanna.

Í næstu köflum er greint frá rannsóknaraðferð og meginniðurstöður kynntar.

Aðferð

Spurningalisti var sendur með bréfi heim til 750 grunnskólakennara sem valdir voru með slembiúrtaki. Listinn var sendur út í apríl og höfðu svör borist í júní 2005. Úrtakið var fengið úr félagaskrá grunnskólakennara hjá Kennarasambandi Íslands. Fjöldi grunnskólakennara var 4.725 í október 2005 (Hagstofa Íslands, 2006). Spurningar byggðust á þeim atriðum sem getið var hér að framan. Listinn var forprófaður á tíu kennurum. Tvö ítrekunarbref voru send þátttakendum. Svör bárust frá 264 kennurum. Svarhlutfall var því aðeins um 35%. Svörin endurspegluðu vel hlutfall kynja og dreifingu eftir landsvæðum.

Niðurstöður

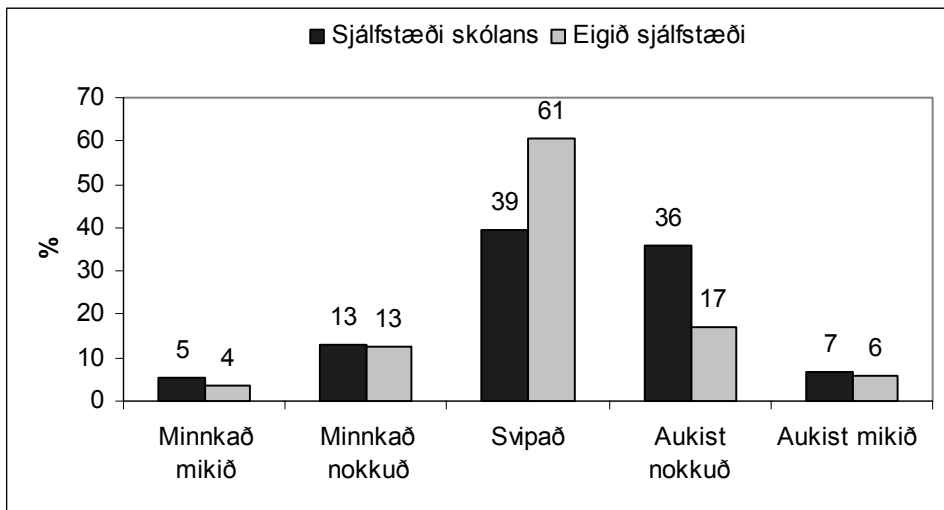
Þversnið svarenda

Af þeim sem svöruðu spurningalistanum voru 83% konur og 17% karlar en samkvæmt tölum frá Hagstofunni (2006) voru um 78% starfsmanna við kennslu í grunnskólum konur. Um 11% voru 60 ára eða eldri, 22% voru 50–59 ára, 32% voru 40–49 ára, 27% á aldrinum 30–39 ára og 8% yngri en 30 ára. Samkvæmt tölum Hagstofu (2006) er 7,1% kennara 60 ára og eldri, um 24% á aldrinum 50–59 ára, 30% eru 40–49 ára, 27% eru 30–39 ára og 11% yngri en 30 ára. Ríflega helmingur þátttakenda hafði yfir 11 ára kennslureynslu og 30% þeirra höfðu 21 árs reynslu eða meira. Um þriðjungur hafði 11–20 ára reynslu sem kennarar, 14% höfðu 6–10 ára reynslu og 27% höfðu fimm ára reynslu eða skemmri.

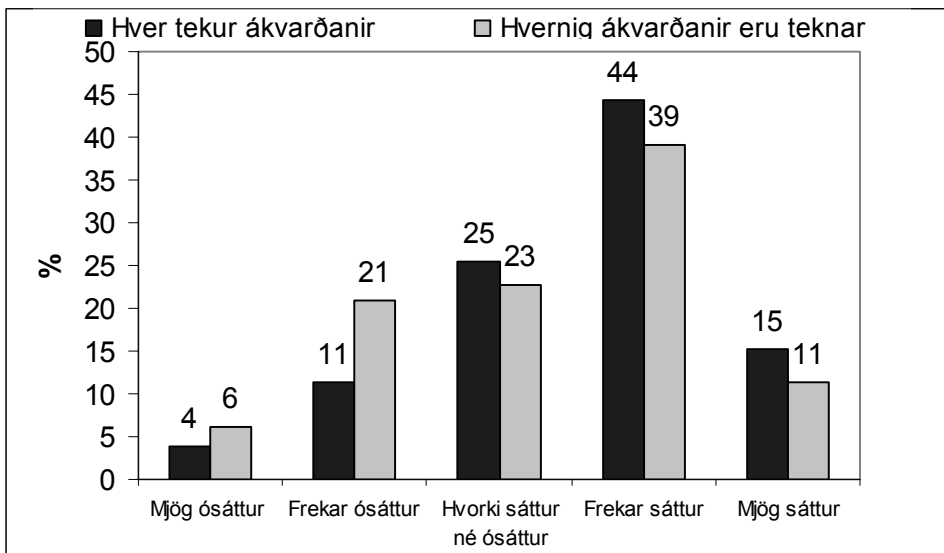
Sjálfstæði

Þess var getið hér að framan að undanfarinn áratug hefur verið lögð áhersla á aukið sjálfstæði skóla. Þetta kemur fram bæði í grunnskólalögum og kjarasamningum kennara.

¹ Rannsóknina gerðu Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir.



1. mynd. Breytingar á sjálfstæði skóla og eigin sjálfstæði að mati kennara.



2. mynd. Ánægja kennara með hver tekur ákvarðanir og hvernig.

Af þeim sökum var áhugavert að kanna hvort kennarar telja að faglegt sjálfstæði grunnskóla hafi aukist og einnig hvort þeir álíta að eigið faglegt sjálfstæði hafi aukist, en líklegt má telja að þetta tvennt fari saman. Niðurstöður má sjá á 1. mynd.

Fram kemur tölfraðilega marktækur munur í svörum kennara við því hversu mikið faglegt sjálfstæði skóla hafi aukist og hversu mikið þeirra eigið sjálfstæði hafi aukist. ($\chi^2(4)=29,55$, $p<0,001$). Af 1. mynd má sjá að um 43% kennara telja að faglegt sjálfstæði skólans hafi aukist undanfarin ár. Aftur á móti telja aðeins 23% þeirra að faglegt sjálfstæði kennara hafi aukist á sama tíma. Af þessu má ráða að kennarar telja að eigið faglegt sjálfstæði hafi ekki aukist að sama skapi og faglegt sjálfstæði skólans. Kí-kvaðrat próf sýnir að hér er munur eftir kynjum. Karlar telja fremur en konur að bæði faglegt sjálfstæði skóla ($\chi^2(4)=11,34$, $p<0,05$) og eigið sjálfstæði hafi minnkað ($\chi^2(4)=14,31$, $p<0,01$). Um 33% karla telja að sjálfstæði skóla hafi minnkað en aðeins um 15% kvenna eru þeirrar skoðunar. Þá álítur 31% karla að eigið faglegt sjálfstæði hafi minnkað en samsvarandi tala fyrir konur er 13%.

Ákvarðanir

Kennararnir voru beðnir að svara hverjir þeir teldu að bæru ábyrgð á ákvörðunum um mikilvæg málefni grunnskólans. Almennt má segja að þeir álíta að skólastjórar beri meginábyrgð. Á 2. mynd sést að um 60% kennara segjast ánægðir með hver tekur ákvarðanir innan skólans og um 50% kveðast sáttir við hvernig það er gert, þ.e. ákvörðunarferlið. Milli 23 og 25% segjast ekki hafa skoðun á þessu atriði og um 15% segjast óánægðir með það hver tekur ákvarðanir og hvernig þær eru teknar.

Kennarar voru einnig inntir eftir því hversu mikinn áhuga þeir hefðu á að taka ákvarðanir um mikilvæg mál í skólastarfi og einnig hversu mikil áhrif þeir teldu sig hafa á sömu málefni. Þeir voru beðnir að meta hvern þátt á kvarðanum 0–10 til að sýna áhuga sinn eða

áhrif. Niðurstöður má sjá á 3. mynd.

Á myndinni má sjá að víða ber verulega í milli. Kennarar vilja hafa meiri áhrif en þeir telja sig raunverulega hafa. Að meðaltali er þetta bil 2,6 stig. En bilið er afar breytilegt eftir málefnum. Mest er það þegar um er að ræða símenntunaráætlanir (3,9 stig), fjármál (3,8 stig), skipan nemenda í námshópa (3,5 stig) og þróunarverkefni (3,4 stig).

Í einu atriði er tölfraðilega marktækur munur eftir kynjum. Það er samstarf við foreldra, þar telja konur ($t(257)=2,3$, $p<0,05$) sig hafa meiri áhrif en karlar.

Á eftirtöldum sviðum segjast konur vilja hafa meiri áhrif en karlar: samstarfi við foreldra ($t(257)=2,7$, $p<0,05$), þátttöku í ákvörðunum um skóladagatal ($t(256)=2,7$, $p<0,01$), að móta símenntunaráætlanir ($t(253)=2,6$, $p<0,05$) og hafa áhrif á skólanámskrá ($t(253)=2,1$, $p<0,05$).

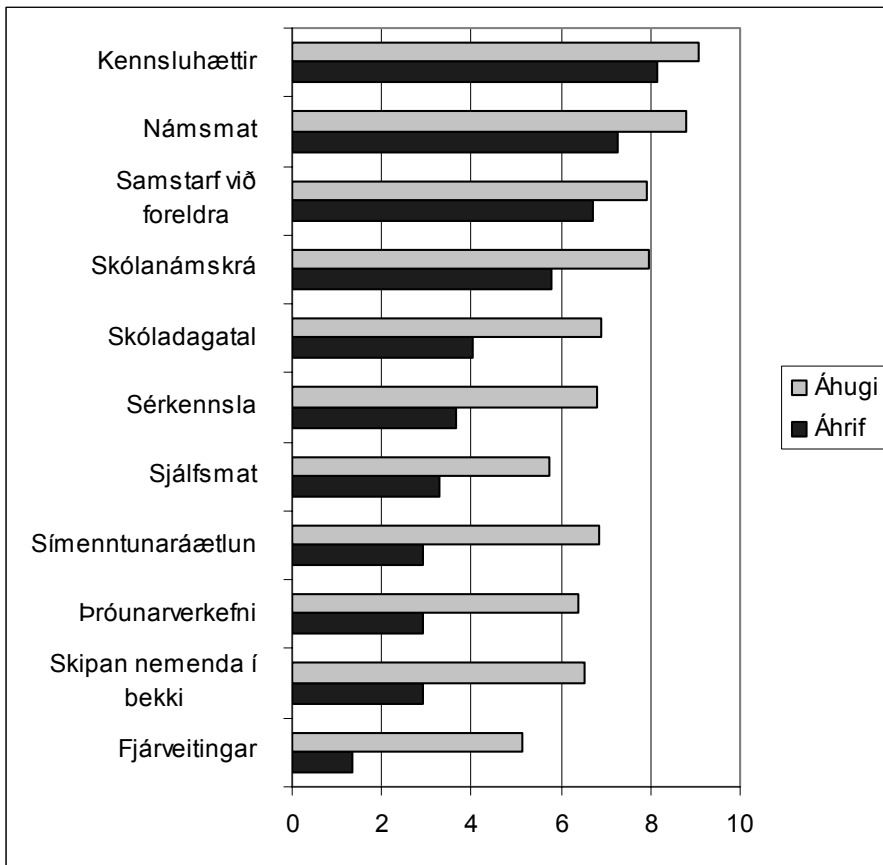
Um 14% karla virðast taka þátt í ákvörðunum sem þeir hafa lítinn áhuga á samanborið við 6% kvenna ($\chi^2(4)=10,48$, $p<0,05$).

Fylgniútreikningur sýnir að kennarar með stutta starfsreynslu höfðu meiri áhuga en hinir reyndari á að taka þátt í ákvörðunum um kennsluhætti ($r_s(258)=-0,20$, $p<0,01$) en reyndir kennarar höfðu fremur áhuga á að taka þátt í ákvörðunum um símenntunaráætlanir ($r_s(258)=0,14$, $p<0,05$) og sérkennslu ($r_s(258)=0,15$, $p<0,05$).

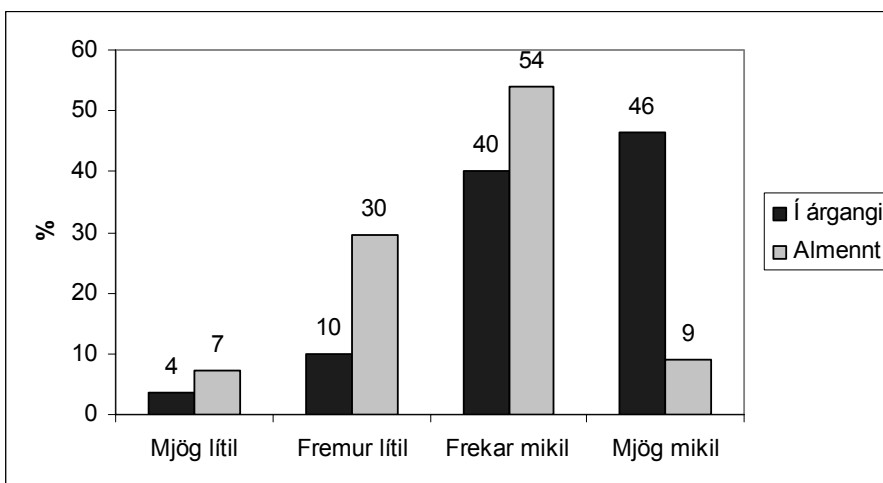
Lítt reyndir kennarar töldu sig hafa meiri áhrif en reyndir á námsmat ($r_s(259)=-0,20$, $p<0,01$), kennsluaðferðir ($r_s(259)=-0,21$, $p<0,01$) og samvinnu við foreldra ($r_s(259)=-0,16$, $p<0,05$). Á hinn bóginn töldu reyndir kennarar að þeir hefðu meiri áhrif en lítt reyndir á ákvarðanir um kennslu nemenda með sérþarfir ($r_s(257)=0,17$, $p<0,01$), símenntunaráætlanir ($r_s(255)=0,15$, $p<0,05$), sjálfsmat ($r_s(253)=0,14$, $p<0,05$) og þróunarverkefni ($r_s(254)=0,13$, $p<0,05$).

Samvinna

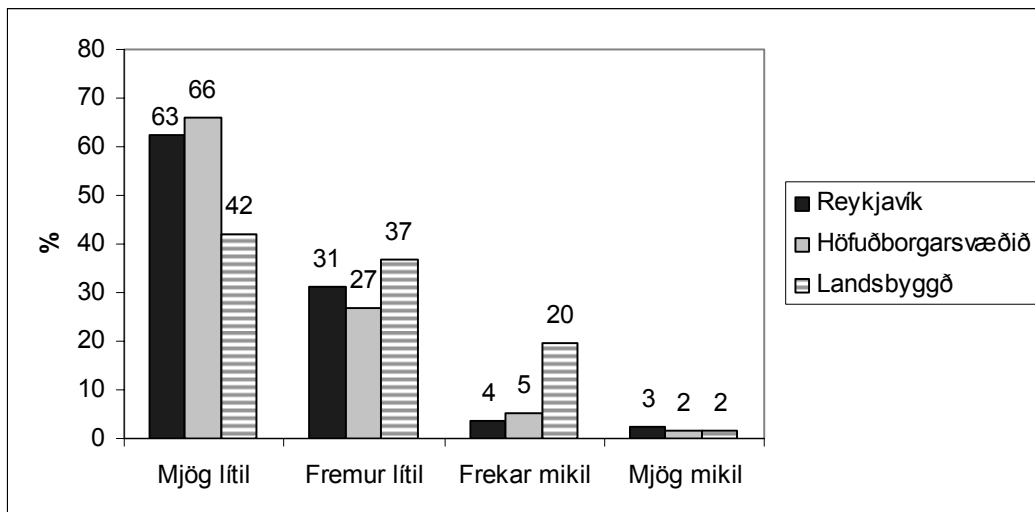
Fram hefur komið að í stefnumótunarplöggum er lögð veruleg áhersla á samvinnu kennara



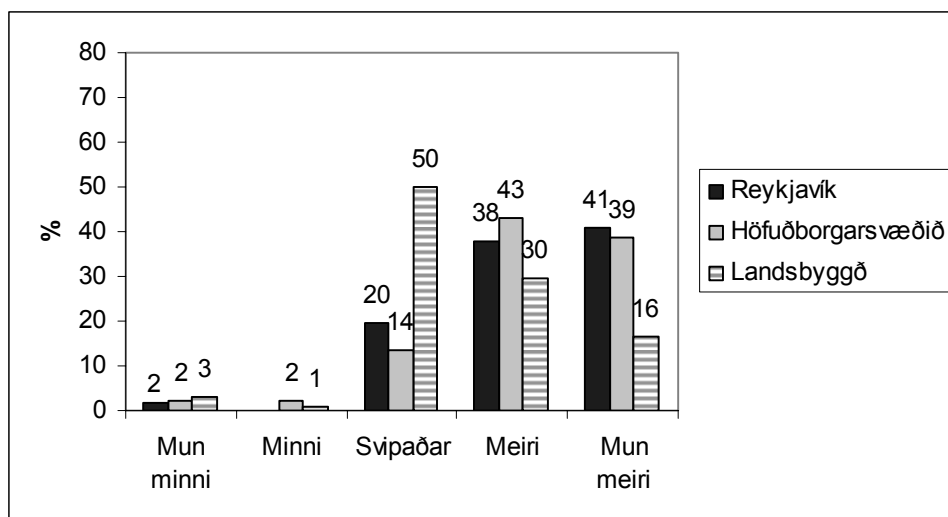
3. mynd. Áhugi á að taka þátt í ákvörðun um skólstarf og mat á eigin áhrifum.



4. mynd. Samvinna kennara í árgangi og kennara almennt.



5. mynd. Samvinna við skólaskrifstofur eftir svæðum.



6. mynd. Breytingar á kröfum frá skólaskrifstofum undanfarin fimm ár.

í grunnskólum. Því voru kennarar inntir eftir því hversu mikil samvinna væri meðal þeirra og einnig hversu mikil hún væri við hagsmunaaðila utan skólans. Um 51% kennara kvaðst eiga samstarf við skólastjóra en 49% kváðu samvinnu við skólastjóra litla. Um 63% kennara sögðu samvinnu við millistjórnendur talsverða en 37% sögðu hana litla.

Fjórða mynd sýnir samvinnu kennara almennt og einnig samvinnu kennara sem

kenna sama árgangi nemenda.

Á myndinni sést að 63% kennara telja að samvinna meðal kennara sé umtalsverð en 37% telja hana fremur litla. Um 86% kennara segja að samvinna kennara innan sama árgangs nemenda sé mikil en um 14% telja hana litla.

Í stefnumarkandi gögnum um grunnskóla er lögð áhersla á samvinnu við hagsmunaaðila utan skólans. Um 66% kennara telja sig hafa mikla samvinnu við fólk utan skólans en

33% telja að sú samvinna sé ekki mikil. Um 86% kennara segja að samvinna sín við fræðsluyfirvöld í héraði sé lítil. Hins vegar álitur um 71% kennara að samvinna milli skólastjóra og fræðsluskrifstofa sé mikil og um 64% telja að samvinna milli kennara og foreldra sé veruleg.

Á 5. mynd er samvinna við skólaskrifstofur flokkuð eftir landsvæðum. Kennarar utan höfuðborgarsvæðisins segjast eiga meiri samvinnu við skólaskrifstofur ($\chi^2(6)=20,42$, $p<0,01$) en kennarar á höfuðborgarsvæðinu.

Myndin sýnir að almennt er samvinna við skólaskrifstofur takmörkuð. Um 94% kennara í Reykjavík telja hana litla. Sama á við um 93% kennara af höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur og 79% af öðrum stöðum. Aðeins um 6–7% kennara í Reykjavík og nágrenni telja að samvinna við skólaskrifstofu sé mikil en um 22% kennara á öðrum stöðum eru sömu skoðunar.

Kröfur og væntingar til kennara

Auk þeirra atriða sem þegar hafa verið rakin töldum við áhugavert að spyrja kennara með meira en fimm ára starfsreynslu hvort þeir teldu að þrýstingur á kennara og væntingar til þeirra hefðu aukist. Með þrýstingi er átt við beinar og óbeinar kröfur til kennara. Margir kennarar hafa haft orð á því, einkum óformlega, að dreifstýringin hafi lagt meiri ábyrgð á kennara. Um 50% kennara með yfir fimm ára starfsreynslu telja að þrýstingur á þá hafi aukist umtalsvert undanfarin ár en um 47% þeirra telja að hann hafi ekki breyst að undanfögnu. Um 50% segjast finna aukinn þrýsting frá skólastjórum og um 69% töldu að þrýstingur frá foreldrum hefði aukist. Þá töldu um 64% að um aukinn þrýsting frá skólaskrifstofum væri að ræða. Um 58% þessara kennara sögðu að álag í kennslustundum hefði aukist. Um 19% þessara kennara álitu að eftirlit hefði aukist en um 70% töldu það óbreytt.

Á 6. mynd sést hvernig kennarar skynja breyttar kröfur frá skólaskrifstofum í mismunandi landshlutum.

Tengslin milli staðsetningar skóla og hversu

miklar breytingar hafa orðið á kröfum frá skólaskrifstofum undanfarin fimm ár að mati kennara eru marktæk ($\chi^2(8)=30,20$, $p<0,001$). Glögggt má sjá að kennarar á höfuðborgarsvæðinu telja frekar en kennarar annars staðar á landinu að þrýstingur á þá hafi aukist. Um 79% kennara í Reykjavík telja að hann hafi aukist, um 82% kennara á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur eru sama sinnis en aðeins 46% kennara á annars staðar á landinu eru þessarar skoðunar.

Umraða

Einn megintilgangurinn með þeim breytingum sem urðu með grunnskólaögunum 1995 og tilheyrandi stefnumörkunarplögum um menntamál var að auka sjálfstæði grunnskóla og hvetja til skólaþróunar. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að kennarar telji almennt að faglegt sjálfstæði grunnskóla sé verulegt. Um 39% kennara telja að á þessu hafi engin breyting orðið frá 1995 en um 43% þeirra telja að sjálfstæði skóla hafi vaxið síðan þá. Um 18% álíta að faglegt sjálfstæði skóla hafi minnkað. Þetta rímar vel við niðurstöður rannsóknar Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2002) á viðhorfum skólastjóra en mikill meirihluti þeirra taldi að faglegt sjálfstæði skóla væri verulegt.

Það vekur aftur á móti athygli, og kann að vera áhyggjuefni, hversu mikill munur er á því hvernig kennarar meta faglegt sjálfstæði skóla annars vegar og eigið faglegt sjálfstæði hins vegar. Um 61% kennara telur eigið faglegt sjálfstæði svipað og áður og aðeins 23% telja að það hafi vaxið. Þetta misræmi milli faglegs sjálfstæðis skólans og faglegs sjálfstæðis kennaranna kann að vera vísbending um stjórnunarhætti skólanna. Sumir stjórnunarhættir eru þess eðlis að styðja og styrkja kennara og má ætla að við slíkar aðstæður verði lítill munur á faglegu sjálfstæði skólans og faglegu sjálfstæði kennaranna. Aðrir stjórnunarhættir einkennast af forræðishyggju þar sem lítil áhersla er lögð á völd og áhrif kennara. Í slíku umhverfi eru líkur á að

kennarar líti á sig sem undirmenn fremur en samstarfsmenn stjórnenda um stjórnun skólans. Sé síðarnefnda atriðið raunin er það aðkallandi viðfangsefni að minnka þann mun sem um ræðir með aukinni ráðgjöf og endurmenntun þeirra sem fara með stjórnunarstörf í grunnskólum. Þó kann ávallt að vera munur á því hvernig kennarar skynja faglegt sjálfstæði sitt og faglegt sjálfstæði skóla. Viðtækari rannsóknir þarf því að gera á þessu til að öðlast á því betri skilning. Þá ber að hafa í huga að svarhlutfall í könnuninni var fremur lágt.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna jafnframt að kennarar vilja taka virkari þátt í ákvörðunum á mörgum mikilvægum sviðum en þeir telja sig gera. Fram kemur eindreginn vilji þeirra til að eiga afdráttarlaus aðild að stjórnun og þróun grunnskólans. Kennarar segja að áhrif þeirra á ákvarðanir á mörgum sviðum skólastarfs séu takmörkuð. Þetta á til dæmis við um þróunarverkefni, sérkennslu, símenntunaráætlanir og sjálfsmat en allir þessir þættir eru óaðskiljanlegur hluti af störfum kennara. Aftur skal bent á að stjórnunarhættir kunna að geta skýrt muninn á því að vilja hafa áhrif og hafa raunveruleg áhrif, þ.e. svo virðist sem stjórnendur grunnskóla hafi ekki fært það áhrifavald til kennara sem þeir vildu gjarnan hafa. Þetta virðist einkum eiga við um kennara með fremur stuttan kennsluferil. Sá kennarahópur virðist því vera auðlind sem nýta má betur og markvissar í þágu skólastarfs.

Að stjórnunarháttum frátöldum kann þessi munur að skýrast af valdabaráttu milli kennara og yfirstjórnenda skóla. Með grunnskóla-lögunum frá 1995 og í þeim kjarasamningum sem fylgdu í kjölfarið var dregið umtalsvert úr valdi hins almenna kennara við stjórnun grunnskóla frá því sem áður var. Sá tími sem skólastjóri fékk til að ráðstafa vinnu kennara utan kennslu var lengdur í kjarasamningunum 2001–2004 eins og áður segir en síðan stytur verulega í samningunum 2005–2007 eftir harðvítugt verkfall. Kröfur um hlutdeild og áhrif kunna því að skýrast að einhverju leyti af beinni og dulinni valdabaráttu um stjórnun innri málefna grunnskólans. Í þessu samhengi

má benda á rannsókn Möller (1999) í norskum skólum á tilraun til að auka ráðstöfunartíma til stjórnunar og skýrði hún niðurstöður sínar um bágann árangur einkum með valdabaráttu kennara og stjórnenda.

Eitt af því sem sjónum var beint að í rannsókn þeirri sem hér um ræðir var samvinna. Um 63% kennara segja að samvinna meðal kennara almennt sé veruleg, en um 37% þeirra telja að samvinna sé fremur takmörkuð. Þessi niðurstaða vekur athygli því að undanfögnu hefur verið lögð mikil áhersla á aukið samstarf kennara, í þeim stefnumótunarplöggum sem greint var frá hér að framan og einnig í kjarasamningum kennara. Niðurstöðurnar sýna jafnframt að veruleg samvinna er meðal kennara sem kenna sama árgangi. Þetta felur í sér að samvinnan virðist að miklu leyti snúast um skipulagningu kennslu og val á námsefni, námsmati og prófum fyrir viðkomandi árgang. Þessi niðurstaða og munurinn á æskilegum áhrifum og raunverulegum áhrifum kennara í ákvörðunum um mikilvæg málefni vekja áfram spurningar um aðild kennara að stjórnun og mótun skólastarfs. Kennarar virðast ekki eiga þá aðild að mikilvægum samvinnuverkefnum, svo sem þróunarvinnu, símenntun og sjálfsmati, sem þeir kjósa. Því virðist ljóst að betur þurfi að huga að því hvernig má efla þátttöku kennara og faglega aðild þeirra að mótun skólastarfs.

Niðurstöður okkar leiða einnig í ljós að kennarar segjast finna aukinn þrýsting frá skólastjórum, skólaskrifstofum og foreldrum. Það má túlka sem afleiðingu af því að færa skólann nær þeim sem þjónustu hans eiga að njóta; að færa grunnskólann til sveitarfélaga, með sjálfræði í stofnun skólaskrifstofa og með aukinni ábyrgð skólastjóra sem forstöðumanns og faglegs leiðtoga. Erfitt kann að vera að finna æskilegt jafnvægi í þessum efnum. Þrýstingur frá þeim sem bera hag grunnskólans fyrir brjósti er eðlilegur og oft leiðir hann til þróunar og framfara. Á hinn bóginn getur skapast sú hættu að of mikil afskipti leiði til mótstöðu og stöðunar.

Athygli vekur að kennarar í Reykjavík og nágrenni telja sig verða fyrir meiri afskiptum

skólayfirvalda en félagar þeirra annars staðar á landinu. Um 94% kennara í Reykjavík segja einnig að samstarf sitt við skólaskrifstofu sé lítið. Skólaskrifstofur sveitarfélaga á höfuðborgarsvæðinu eru almennt vel búnar og hafa á að skipa starfsfólki með fjölpætta sérþekkingu, en sama verður ekki sagt um skólaskrifstofur í hinum dreifðu byggðum. Því er mikill munur milli sveitarfélaga á því hversu miklar faglegar kröfur skólaskrifstofur gera. Þetta er í samræmi við fyrri niðurstöður rannsóknar Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2004, bls. 13) á viðhorfum skólastjóra, kennara og fulltrúa foreldra í fjórum grunnskólum á mismunandi stöðum á landinu:

Í fjölmennu sveitarfélögunum tveimur virðist sem kennurum finnist afskipti fræðslufirvalda og skólaskrifstofa af skólastarfinu vera of mikil, þeir tala um „miðstýringaráráttu“ og telja svo mikil afskipti ekki vera í samræmi við hugmyndir um aukid sjálfstæði skóla. Vart þarf að fjölyrða um mikilvægi þess að kennurum finnist stefnumörkun skólanefnda taka mið af og styðja við veruleika daglegs skólastarfs. Ljóst er að hið aukna vald sem skólanefndir hafa samkvæmt lögum er vandmeðfarið og mikilvægt að ekki myndist of mikið misræmi á milli þess sem skólanefndir telja mikilvægt og þeirra atriða sem kennarar leggja áherslu á.

Niðurstöður okkar benda til þess að afskipti skólaskrifstofa á höfuðborgarsvæðinu séu e.t.v. ívið of mikil. Nokkur þessara sveitarfélaga hafa gefið út skólastefnu þar sem m.a. er fjallað um skipulag og inntak skólastarfs í sveitarfélaginu. Í sumum þessara plagga er að finna staðhæfingar sem kennarar geta litið á sem ihlutun í málefni og ákvarðanir sem ættu að vera á ábyrgð skólans. Þetta kann að vinna gegn faglegri sjálfsábyrgð kennara. Samvinna og hæfilegur þrýstingur er æskilegur en séu afskipti of mikil getur skapast mótstaða og streita. Sé þrýstingur aftur á móti nánast

enginn getur það ástand leitt til stöðnunar og versnandi starfshátta. Að mati Leithwood og félaga (2001) er listin í þessu sambandi einkum sú að efla þá faglegu forystu sem er til staðar innan skólanna með virkum stuðningi af hálfu skólaskrifstofa; stuðningi sem hvetur og styður við breytingar til framþróunar náms og kennslu. Þeir benda einnig á mikilvægi þess að skólaskrifstofur lagi sig að aðstæðum og þróist og breytist í samræmi við þær, að öðrum kosti viðhaldi þær einkum ríkjandi ástandi og stuðningur þeirra verði ekki í samræmi við þarfir skólanna.

Niðurstaða

Dreifstýring hefur tekist vel að mati skólastjóra grunnskóla og svo virðist að kennarar og foreldrar séu sama sinnis. Niðurstöður Barkar Hansen, Ólafs H. Jóhannssonar og Steinunnar Helgu Lárusdóttur (2002, 2004) styðja þá skoðun. Niðurstöður þessarar könnunar benda þó til þess að fagleg forysta og áhrifavald kennara sé ekki í nógu góðu samræmi við þá yfirlýstu stefnu að auka sjálfstæði þeirra og áhrif á mótun skólastarfs, bæði sem einstaklinga og fagstéttar. Stór hluti kennara virðist líta á sig sem undirmenn með takmörkuð áhrif á ákvarðanir, stefnu og starf skólans. Samvinna þeirra er einkum við kennara sem kenna sama árgangi og þeir telja að þrýstingur á þá, bæði innan skóla og utan frá, hafi aukist á síðustu árum.

Í kjarasamningi kennara frá 2001 var skólastjórum veitt heimild til að ráða deildarstjóra til að styrkja stjórnun skólanna. Því er nú í öllum stórum og meðalstórum skólum að finna 2–3 deildarstjóra sem mynda stjórnunarteymi ásamt skólastjóra og aðstoðarskólastjóra. Þessi aðgerð eykur á stigskipt vald innan skólans og þar með líkur á að hinn almenni kennari fjarlægist þá sem ákvarðanir taka um ýmis málefni sem snerta kennara með beinum hætti. Samkvæmt Mintzberg (1979) má því segja að valddreifing innan skólans sé frekar lóðrétt en lárétt og vert er að gefa gaum að þeim áhrifum sem það kann að hafa á viðhorf kennara til starfa sinna.

Tengd þessu er sú staðreynd sem kemur fram í samningi kennara fyrir tímabilið 2005–2007 að sá vikulegi tími sem skólastjóri má binda af starfstíma kennara utan kennslustunda er stytur úr 9,14 klst í 4,14 klst. Margir kennarar litu svo á að aukningin sem varð í samningnum 2001 hefði leitt til þess að þeim viðfangsefnum sem stjórnendur áttu frumkvæði að hefði fjölgað á kostnað þeirra viðfangsefna sem kennarar kusu sjálfir að sinna. Með öðrum orðum hefði þetta ákvæði skert þann tíma sem þeir höfðu áður til að sinna því sem þeir töldu veigamest og þar með faglegt sjálfstæði þeirra. Hagsmunir skólans í heild hefðu verið settir ofar en hagsmunir einstakra kennara og ábyrgð þeirra á þeim nemendum sem þeir kenna.

Þessi atriði geta að vissu marki skýrt niðurstöður þessarar rannsóknar. Það er aðkallandi viðfangsefni að efla samvinnu innan grunnskólans með það að markmiði að veita kennurum meiri hlutdeild í mótun skólastarfs svo að þeir finni að þeir séu raunverulegir gerendur í þeirri mótun og skynji þannig ábyrgð sína. Þetta atriði er ein meginforsenda þess að nálgast megi hugmyndina um sjálfstjórnun skóla, sem byggist á hugmyndum um heimastjórnun þar sem vald og ábyrgð er færð sem næst vettvangi, (sjá t.d. Caldwell og Spinks, 1998, 1992; Dalin 1993; Fullan, 2001; Hargreaves, 1994; Senge 1990) en líta má svo á að það atriði hafi verið veigamikill þáttur í grunnskólaögunum frá 1995 og þeim stefnumörkunarplögnum sem þeim fylgdu. En eins og Lindelow o.fl. (1989) draga fram er almenn þátttaka í öllum meginákvörðunum lykilatriði í farsælli stjórnun skóla sem byggist á valddreifingu og sjálfstæði starfsmanna. Sé slíkt samstarf ekki fyrir hendi er hætt við að kennarar samsami sig ekki skólanum nægilega og það getur dregið úr starfsánægju og skapað neikvæðan starfsanda.

Abstract

The governance of basic schools (age 6-16) in Iceland was transferred from the state to the municipalities in 1995. This Act was in line with the decentralization policy presented in the report *Nefnd um mótun menntastefnu* [Report on the Forming of Education Policy] (1994). In 2001, a study was conducted regarding the views of basic school principals towards this change, as well as changes that followed in their working environment. This study revealed great satisfaction among school principals. Another study was conducted in 2003 in four basic schools in different parts of the country. In this study, the views of principals, teachers and parent representatives were examined concerning changes that ensued from the transfer from state to municipal control. Generally, the findings showed satisfaction with this new environment. In the two schools that belong to large municipalities with well equipped central offices, however, teachers, were concerned about the interference of their governing bodies as well as their limited influence on the management and operation of their schools. Consequently, a third study was conducted in order to further examine the views of teachers. A questionnaire was sent to a random sample of basic school teachers during the spring of 2005. The findings suggest that the teachers perceive a considerable difference between the professional independence of schools and their professional independence as teachers. The study also suggests that teachers want to have more influence upon decisions in key areas in their schools. Furthermore, the teachers claim an increase in pressure on them as teachers, from parents, principals and governing bodies.

Heimildir

- Börkur Hansen (2004). Heimastjórnun. Áhersla í stefnumörkun um grunnskóla. *Netla*, maí.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2002). Decentralization of basic schools in Iceland: Management emphasis at a crossroad. Í D. Oldroyd (Ritstj.), *Leading school for learning* (bls. 105–115). Ljubljana: School of Management in Koper.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (2004). Yfirfærsla grunnskólans til sveitarfélaga – valddreifing eða miðstýring? *Netla*, nóvember.
- Caldwell, B.J. og Spinks, J.M. (1988). *The self-managing school*. London: Falmer Press.
- Caldwell, B.J. og Spinks, J.M. (1992). *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Dalin, P. (1993). *Changing the school culture*. London: Cassell.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Hagstofan (2006). *Starfsfólk við kennslu eftir kyni, aldri og réttindum 1998–2005*. Sótt 23. nóvember 2006 af <http://www.hagstofan.is>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times – teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Continuum.
- Helgesen, M. (2000). *Nye former for demokratisk deltagelse – borgere, brukere og kunder i skolen*. LOS-senter Rapport 0011. Bergen: LOS-sentret.
- Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla. Gildistími 1. janúar 2001 til og með 31. mars 2004.
- Kjarasamningar launanevndar sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands fyrir grunnskóla. Gildistími 2005–2007.
- Leithwood, K., Aitken, R. og Jantzi, D. (2001). *Making schools smarter. A system for monitoring school and district progress* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Lindelow, J., Coursen, D., Mazarella, J.A., Heyndericks, J.J. og Smith, S.C. (1989). Participative decision making. Í S.C. Smith og P.K. Piele (Ritstj.), *School leadership: Handbook for excellence* (2. útgáfa, bls. 152–167). Eugene, OR.: ERIC Clearinghouse on Educational Management.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Murphy, J., Beck, L.G. Knapp, M.S. og Portin, B.S. (2003). KEYS and the larger school reform movement in the United States. Í B.S. Portin, L.C. Beck, M.S. Knapp og J. Murphy (Ritstj.), *Self-Reflective Renewal in Schools. Local lessons from a national initiative* (bls. 1–17). Westport, Connecticut: Praeger Publishers.
- Möller, J. (1999). Re-culturing educational leadership in Norwegian schools: A trade-off between accountability and autonomy. *Journal of In-service Education*, 25(3), 497–517.
- Nefnd um mótun menntastefnu (1994). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

OECD. (1996). *Evaluating and reforming education systems*. Paris: OECD.

OECD. (1995). *Schools under scrutiny*. Paris: OECD.

Senge, P. (1990). The fifth discipline. *The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

„Svona eða hinsegin“: Áhrif fræðslu á viðhorf kennara til sam- og tvíkynhneigðra

Kristín Elva Viðarsdóttir, Háskólanum á Akureyri
Sif Einarsdóttir, Háskóla Íslands

Sam- og tvíkynhneigðir unglingar verða fyrir aðkasti og fordómum. Þetta getur haft alvarlegar afleiðingar í för með sér, svo sem þunglyndi, lágt sjálfsmat og aukna hættu á sjálfsvígum. Í ljósi fyrri rannsókna og hugmynda um áhrif fræðslu á fordóma var kannað hvort skipulögð fræðsla gerði viðhorf grunnskólakennara til sam- og tvíkynhneigðar jákvæðari. Alls 137 grunnskólakennarar í þremur skólum tóku þátt í rannsókninni. Í upphafi rannsóknar voru viðhorf þátttakenda til sam- og tvíkynhneigðar metin og þekking þeirra á málefnum þessara þjóðfélagshópa mæld. Rúmum mánuði síðar fengu þátttakendur í tilraunahópi skipulagða fræðslu um sam- og tvíkynhneigð. Eftir það svöruðu allir þátttakendur spurningalistunum aftur. Niðurstöður sýndu að þekking á málefnum sam- og tvíkynhneigðra jókst og viðhorf til þessara þjóðfélagshópa urðu jákvæðari hjá þeim sem fengu skipulagða fræðslu um málefni sam- og tvíkynhneigðra. Engar breytingar komu fram í samanburðarhópnum sem fékk ekki fræðslu. Hægt er að hafa jákvæð áhrif á viðhorf og bæta þekkingu kennara á sam- og tvíkynhneigðum með stuttri fræðslu og bæta þannig umhverfi þessara ungmenna í skólum landsins.

Hagnýtt gildi: Starfshættir grunnskólans skulu mótast og einkennast af fordómaleysi, umburðarlyndi, jafngildishugmyndum og virðingu fyrir einstaklingum. Rannsóknin sýnir að tiltölulega stutt fræðsla fyrir kennara hafi jákvæð áhrif á bæði þekkingu og viðhorf þeirra til sam- og tvíkynhneigðra. Ef námskeið af þessu tagi væru í boði fyrir grunnskólakennara mætti bæta hæfni kennara til að takast á við þann vanda sem steðjar að sam- og tvíkynhneigðum ungmennum í skólanum á tiltölulega einfaldan og ódýran hátt. Önnur hagnýt afurð þessarar rannsóknar er mælitækin sem þýdd og staðfærð voru hérlandis og meta kynhneigðarhroka og gagnkynhneigðarrembu og leggur rannsóknin grunn að frekara mati á eiginleikum þeirra og meiri rannsóknum á þessu sviði.

Sam- og tvíkynhneigðir eru þjóðfélagshópur, sem verður fyrir aðkasti og fordómum vegna kynhneigðar sinnar (Herek, 1988, 2002; Þorvaldur Kristinsson, 2000). Þó ýmislegt bendi til aukins umburðarlyndis á síðustu áratugum eru neikvæð viðhorf og fordómar enn til staðar í skólum ekki síður en samfélaginu almennt (Sears, 1992; Van de Ven, 1995). Afleiðingin getur m.a. verið sú að sam- og tvíkynhneigðir unglingar eigi í meiri erfið-

leikum í skólanum en aðrir nemendur og verði hättara við félagslegum og heilsufarslegum vandamálum, svo sem þunglyndi, átröskun, áfengis- og fíkniefnamisnotkun og jafnvel sjálfsvígi (sjá t.d. Fontaine, 1998; Fontaine og Hammond, 1996; Robin o.fl., 2002; Russell, Driscoll og Truong, 2002; Russell og Joyner, 2001).

Skýrt kemur fram bæði í Aðalnámskrá grunnskóla (1999) og síðareglum Kennara-

sambandsins (2002) að starfshættir grunn-skólans eigi að mótask af umburðarlyndi, virðingu fyrir einstaklingnum og samábyrgð. Einnig ber kennurum að hafa jafnrétti allra nemenda að leiðarljósi. Þetta eru göfug markmið sem erfitt getur reynst fyrir kennara að ná þegar þeir búa í samfélagi sem litað er af neikvæðum viðhorfum til einstakra samfélagshópa. Þær fáu rannsóknir sem gerðar hafa verið hérlendis benda til þess að viðhorf stjórnenda og kennara í grunnskólum séu í takt við fordóma samfélagsins (Hrönn Bessadóttir, Ingibjörg Ósk Pétursdóttir og Krístrún Sigurgeirsdóttir, 2003; Sara Dögg Jónsdóttir, 2001).

Neikvæð viðhorf og fordómar byggjast á staðalmyndum, fáfræði og reynsluleysi af því að umgangast sam- og tvíkynhneigða (Eagly og Mladinic, 1989; Liang og Alimo, 2005; Sears, 1992). Vitað er að fræðsla og nýjar upplýsingar hafa áhrif á viðhorf fólks til samfélagshópa eins og sam- og tvíkynhneigðra (sjá t.d. Butler, 1999; Fishbein og Ajzen, 1975; Van de Ven, 1995). Aðgerða er þörf til að koma í veg fyrir vanlíðan og jafnvel enn alvarlegri afleiðingar hjá þessum viðkvæma hópi unglinga. Mikilvægt er að beina sjónum að skólunum þar sem ungmennti eyða miklu af sínum tíma í samvistum við jafnaldr og kennara sem bera ábyrgð á að þessum jafnréttismarkmiðum aðalnámskrár sé náð. Meginmarkmið þessarar rannsóknar er því að meta hvort skipulögð fræðsla um sam- og tvíkynhneigð, sem er sérhönnuð fyrir kennara, leiði til jákvæðari viðhorfa þeirra til þessa hóps.

Viðhorf til sam- og tvíkynhneigðra

Sam- og tvíkynhneigðir, eða þeir sem tilheyra hinni fjölbreyttu flóru kynhneigða og vilja kalla sig *hinsegin* (queer), hafa alla tíð þurft að berjast gegn fordómum og réttleysi (Herek, 2000). Tvö hugtök, *kynhneigðarhroki* (homophobia) og *gagnkynhneigðarremba* (heterosexism), lýsa því hvernig fordómar gagnvart sam- og tvíkynhneigðum birtast í samfélaginu. Samkvæmt Sigrúnu Sveinbjörnsdóttur (2003) nær kynhneigðarhroki yfir „meiðandi, særandi

eða líttlækkandi orð, svipbrigði eða athafnir sem notuð/notaðar eru ljóst eða leynt til að hefja eina gerð kynhneigðar yfir aðra“ (bls. 172). Þetta getur verið allt frá bröndurum yfir í líkamsárásir og morð (sjá einnig Clark, Brown og Hochstein, 1989). Gagnkynhneigðarremba lýsir því aftur á móti hvernig gengið er út frá því að allir séu gagnkynhneigðir og þar með eru sam- og tvíkynhneigðir og líf þeirra útilokað í samfélaginu (Blackburn, 2004). Þetta er mismunur sem er ekki eins áberandi og kynhneigðarhrokinn og fólk áttar sig oft ekki á (Niesen, 1990) en hefur slæm áhrif, m.a. þau að fólk þorir ekki að gangast við kynhneigð sinni (Chesir-Teran, 2003).

Rannsóknir ber saman um að viðhorf til sam- og tvíkynhneigðra hafi orðið jákvæðari á síðustu árum (t.d. Newport, 2001; Steffens og Wagner, 2004; Yang, 1997; Österman og Carpenlan, 2002). Í lífsgildakönnun Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands voru Íslendingar beðnir um að meta hvort samkynhneigð væri réttlæt看leg á kvarðanum 1–10, þar sem 1 þýðir „aldrei réttlæt看leg“ en 10 „alltaf réttlæt看legt“. Meðaltal svara hér á landi var 3,3 árið 1984, 5,2 árið 1990 og var orðið 6,7 árið 1999. Þetta bendir til þess að viðhorf hérlendis til samkynhneigðar hafi þróast í jákvæðari áttir (Friðrik H. Jónsson, 1999; Friðrik H. Jónsson og Stefán Ólafsson, 1991).

Ef sjónum er beint að skólakerfinu sérstaklega sýna rannsóknir á viðhorfum kennaranema í Bandaríkjunum breytingu í jákvæðari áttir, þó enn séu neikvæð viðhorf afgerandi (Butler og Byrne, 1992; Maney og Cain, 1997). Tæpur helmingur verðandi kennara hafði neikvæð viðhorf til annarra kynhneigða en gagnkynhneigðar (Morgan, 2003). Athyglisvert er að neikvæð viðhorf beinast ekki eingöngu að sam- og tvíkynhneigðum nemendum heldur einnig nemendum sem eiga samkynhneigða foreldra (Bliss og Harris, 1999). Á Norðurlöndum hafa viðhorf kennara til sam- og tvíkynhneigðar lítið verið rannsökuð. Niðurstöður viðamikillar rannsóknar í Svíþjóð benda þó til að fordómar séu meðal kennara þar í landi (Bildt, 2004).

Á Íslandi hafa viðhorf kennara til sam- eða tvíkynhneigðar einnig lítið verið könnuð. Hrönn Bessadóttir o.fl. (2003) gerðu viðhorfskönnun meðal 74 grunnskólakennara á Norðurlandi og 30 sam- og tvíkynhneigðra ungmenna. Rúmur helmingur ungmennanna sem þátt tók telur kennara haldna fordómum gagnvart kynhneigð sinni. Tæpur helmingur sagðist ekki vita neitt um viðhorf kennara en enginn tók þá afstöðu að kennarar væru ekki haldnir fordómum í garð ungmennanna. Það er mest afgerandi í þessum niðurstöðum að lítið ber á jákvæðum viðhorfum á meðal kennara til sam- og tvíkynhneigðra. Þó svo að einungis um 3% kennaranna hafi afgerandi neikvæð viðhorf til samkynhneigðra eru einungis 50% með jákvæð viðhorf og hinir eru hlutlausir. Ef þetta er borið saman við viðhorf til gagnkynhneigðra er 81% með jákvæð viðhorf og enginn lét í ljós neikvæð viðhorf. Mestu fordómarnir eru þó í garð tvíkynhneigðra, en einungis um fjórðungur kennara er jákvæður en 16% eru neikvæðir. Niðurstöðurnar benda til þess að viðhorf íslenskra kennara séu jákvæðari til gagnkynhneigðra en til sam- og tvíkynhneigðra og endurspegli að miklu leyti ríkjandi viðhorf og fordóma í samfélaginu.

Staða og líðan sam- og tvíkynhneigðra ungmenna

Eins og Sara Dögg Jónsdóttir (2005) bendir á hefur því stundum verið haldið fram að samkynhneigð fyrirfinnist ekki í grunnskólum. Sú fullyrðing á ekki við rök að styðjast. Ungmennirnir eru oft að byrja að átta sig á kynhneigð sinni í kringum tólf ára aldur (D'Augelli og Hershberger, 1993). Í íslenskri rannsókn kom fram að 35% samkynhneigðra höfðu gert sér grein fyrir kynhneigð sinni fyrir 14 ára aldur (Guðmundur Páll Ásgeirsson, Halldóra B. Bergmann og Toby S. Hermann, 1994a). Þessir hópar unglinga eru berskjaldaðir gagnvart þeim kynhneigðarhrokka sem birtist í grunnskólanum. Sem dæmi um hvernig fordómar birtast er það að orð yfir samkynhneigð eru vinsæl skammmaryði (Burn, 2000; Fontaine og Hammond, 1996) og nota unglingar margir

hverjir orðið hommi í niðrandi merkingu (Guðmundur Páll Ásgeirsson, 1996).

Áhrifa gagnkynhneigðarrembu gætir einnig innan grunnskólanna. Það er t.d. hvergi minnst á samkynhneigð eða tvíkynhneigð í Aðalnámskrá grunnskóla frá 1999. Töluvert af kennsluefni um samkynhneigð hefur verið samið á síðustu árum (t.d. Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson, 2000; Hrafnhildur Gunnarsdóttir og Þorvaldur Kristinsson, 2003; Reynir Þór Sigurðsson og Jóna Björk Sigurjónsdóttir, 1997; Sara Dögg Jónsdóttir, 2003), en það er hins vegar undir hverjum og einum kennara komið hve mikið fjallað er um kynhneigð fólks og því ekki ljóst að hve miklu leyti þetta efni er notað í kennslu. Lítið sem ekkert er um það að aðrar kynhneigðir en gagnkynhneigð birtist sem eðlilegur hluti af mannlífi fólks í kennslubókum.

Sam- og tvíkynhneigðir unglingar þurfa líkt og gagnkynhneigðir félagar þeirra, að hafa fyrirmyndir til að samsama sig með. Innan grunnskólans gegna sam- og tvíkynhneigðir kennarar mikilvægu hlutverki sem fyrirmyndir. Skólastjórar hér á landi viðurkenna þörf og mikilvægi þess að ræða um samkynhneigð innan skólakerfisins, en að sama skapi vilja allflestir þeirra að samkynhneigðir kennarar feli kynhneigð sína fyrir nemendum (Sara Dögg Jónsdóttir, 2001). Þetta bendir til þess að nú á tímum sé í lagi að ræða um samkynhneigð í íslensku skólakerfi ef kennarar kjósa að gera svo, en það sé ekki í lagi að vera samkynhneigður.

Einangrun vegna skorts á fyrirmyndum, kynhneigðarhroki og gagnkynhneigðarremba leiðir til þess að sam- og tvíkynhneigð ungmennirnir hafa neikvæðari viðhorf til skólans en félagar þeirra og lenda þau oftast í vandræðum þar (Russell, Seif og Truong, 2001). Staðan er sú að sam- og tvíkynhneigðum ungmönnum hættir frekar við ýmsum félagslegum og heilsufarslegum vandamálum, m.a. þunglyndi (Fontaine, 1998), átröskun (Robin, o.fl., 2002), drykkju og eiturlyfjanotkun (Orenstein, 2001; Russell, o.fl., 2002) auk sjálfsvíga (Hershberger, Pilkington og D'Augelli, 1997). Alvarlegasta hlið þessa vanda birtist í því að

sam- og tvíkynhneigð ungmenni eru líklegri en gagnkynhneigðir unglingar til þess að reyna að stytta sér aldur (Kourany, 1987; Remafedi, French, Story, Resnick og Blum, 1998; Russell og Joyner, 2001). Russell o.fl. (2001) benda á að kennarar sem styðja sam- og tvíkynhneigða nemendur sína og koma fram við þá án fordóma gegna lykilhlutverki í að koma í veg fyrir vandamál hjá þeim. Það undirstrikar mikilvægi þess að kanna hvort fræðsla til kennara skilar sér í jákvæðari viðhorfum, auknu umburðarlyndi, opnari umræðu og betra viðmóti gagnvart sam- og tvíkynhneigðum nemendum.

Áhrif fræðslu á viðhorf

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (1999) ber kennurum að efla siðferðisvitund og ábyrga hegðun nemenda og vera fyrirmyndir á þessu sviði. Starfshættir grunnskólans skulu mótast af gildum umburðarlyndis, þar sem virðing fyrir einstaklingum og samábyrgð ríkir. Ljóst er því að grunnskólinn á að vera fordómalaus staður. Þetta kemur einnig fram í siðareglum kennara. Þar er staðhæft að kennurum beri að hafa jafnrétti allra nemenda að leiðarljósi. Hverjum einstaklingi á að sýna virðingu, áhuga og umhyggju (Kennarasamband Íslands, 2002). Það á einnig við um sam- og tvíkynhneigða nemendur en getur reynst kennurum erfitt þar sem þeir búa í samfélagi sem einkennist af fordómum og þekkingarleysi á lífi þessa hóps.

Í sígildum texta frá 1975 benda Fishbein og Ajzen á að ein árangursríkasta leiðin til þess að breyta viðhorfum er að koma með nýjar upplýsingar sem vefengja þær hugmyndir sem eru til staðar hjá fólki. En sýnt hefur verið fram á að tengsl eru milli sértækra viðhorfa og hegðunar (Ajzen, 1982, 2002). Neikvæð viðhorf fólks til mismunandi þjóðfélagshópa stafa oft af fáfræði og því að neikvæðum staðalmyndum er viðhaldið (Eagly og Mladinic, 1989). Þetta á einnig við um neikvæð viðhorf til sam- og tvíkynhneigðra (Altmeyer, 2001). Það hefur sýnt sig að þeir sem hafa jákvæð viðhorf til samkynhneigðra hafi meiri tengsl við þann hóp en þeir sem hafa neikvæð viðhorf

(Liang og Alimo, 2005; Sears, 1992; Steffens og Wagner, 2004). Þetta styður þær hugmyndir að neikvæð viðhorf gagnvart samkynhneigðum séu fordómar sem ekki byggjast á eigin reynslu fólks af samkynhneigðum, heldur staðalmyndum og ranghugmyndum. Bandaríska sálfræðingafélagið hefur lagt áherslu á að fræðsla um samkynhneigð sé vænleg til árangurs í baráttunni við fordóma (American Psychological Association, 2004). Aukin þekking á sam- og tvíkynhneigð virðist gegna lykilhlutverki og tengist jákvæðum viðhorfum hjá almenningi (Österman og Carpenlan, 2002).

Niðurstöður rannsókna benda eindregið til þess að fræðsla dragi úr neikvæðum viðhorfum en það er ekki sama hvernig henni er háttað (Butler, 1999; Christensen og Sorensen, 1994; Van de Ven, 1995; Walters, 1994). Butler (1999) hefur hannað stutt námskeið fyrir kennaranema sem tekur til þeirra þátta sem talið er að mest áhrif hafi á fordóma og viðhorf til sam- og tvíkynhneigðra. Við mat á áhrifum fræðslunnar kom í ljós að viðhorf þeirra þátttakenda sem fengu fræðslu voru jákvæðari eftir fræðsluna og héldust þannig tveimur mánuðum síðar. Viðhorf samanburðarhóps sem fékk enga fræðslu breyttust ekkert á þessum tíma. Þar sem nálgun Butlers er eina heildstæða efnið ætlað kennurum eða kennaranemum sem fannst, og það hefur gefið góða raun, var svipaðri fræðslu beitt til að kanna hvort hafa mætti áhrif á viðhorf íslenskra kennara til sam- og tvíkynhneigðar.

Aðferð

Til að meta hvort fræðsla hefði áhrif á viðhorf kennara til sam- og tvíkynhneigðar var notað hálf-tilraunasnið þar sem viðhorf tilraunahóps sem fékk fræðslu eru borin saman við viðhorf samanburðarhóps eftir íhlutun. Fræðsluefni frá Butler (1999) var þýtt og endurskoðað og námskeið haldið fyrir kennara í einum skóla sem hér nefnist tilraunahópur. Kennarar í tveimur öðrum sambærilegum skólum fengu enga fræðslu og mynduðu þeir samanburðarhóp. Ákveðið var að hafa samanburðarhóp

vegna þess að mikil umræða um málefni sam- og tvíkynhneigðra átti sér stað í samfélaginu á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Því reyndist nauðsynlegt að nota samanburðarhóp til þess að gera ályktanir um áhrif fræðslunnar mögulegar. Viðhorf kennaranna til sam- og tvíkynhneigðra, þekking þeirra á stöðu þessa hóps ásamt framtíðarhegðun var metin í tvígang¹ í öllum skólunum, þ.e. fyrir og eftir að fræðslan hafði farið fram í tilraunahópnum.

Þátttakendur

Þátttakendur voru alls 137 kennarar og leiðbeinendur við þrjá grunnskóla af svipaðri stærð. Af þeim voru 81% konur og 19% karlar. Leyfi fékkst fyrir framkvæmd rannsóknarinnar frá skólastjórum og var hún tilkynnt til Persónuverndar. Lögð var áhersla á það við kennarana að þeim væri frjálst að hafna þátttöku í rannsókninni og hætta hvenær sem þeir vildu. Einn skólanna var valinn sem tilraunahópur og fengu kennarar þess skóla fræðslu um málefni sam- og tvíkynhneigðra, meðan kennararnir í hinum tveimur skólunum voru valdir til að vera í samanburðarhóp og fengu þeir enga fræðslu um þessi málefni. Hentugleikaðferð var notuð við val skólanna. Einn skólastjóranna hafði nýlega farið þess á leit við sjálfstætt starfandi sérfræðing í hinsegin fræðum að fá fræðslu um samkynhneigð til handa kennurum og starfsfólki og því var þessi skóli valinn til þátttöku í rannsókninni sem tilraunaskóli. Auk þess voru valdir tveir skólar til samanburðar, annar í sama bæjarfélagi og tilraunahópurinn en hinn utan þess bæjarfélags. Allir þátttakendur svöruðu spurningalistum um viðhorf, þekkingu og hegðun í tvö skipti. Af þeim 50 kennurum sem leitað var til í tilraunahópnum svöruðu 40 spurningalistanum áður en fræðslan fór fram, eða 80%, en eftir fræðsluna svöruðu 43 kennarar spurningalistanum eða 86%. Af þeim 87 kennurum í samanburðarhópnum sem leitað var til svöruðu 65 spurningalistanum í fyrri fyrirloðninni, eða 75%, en 50 tóku þátt í þeirri síðari, eða 57%.

Spurningalistar

Spurningalistarnir *Mat á kynhneigðarhroka* og *Sértæk viðhorf kennara til samkynhneigðra* voru notaðir til að meta bæði almenn og sértæk viðhorf kennara til sam- og tvíkynhneigðra. Þar sem augin þekking er talin forsenda viðhorfsbreytinga var kannað hvort fræðslan skilaði sér. Til að meta þekkingu þátttakenda var notaður sérstakur kvarði sem kallaður er *Þekking á samkynhneigð*. Viðhorf eru talin hafa áhrif á hegðun fólks (Ajzen, 1982, 2002) og því var lagður fyrir listi sem kallast *Framtíðarhegðun kennara* sem metur viðbrögð við aðstæðum sem tengjast sam- og tvíkynhneigð sem geta skapast í skólakerfinu. Ekkert ofangreindra mælitækja hefur áður verið notað á Íslandi og eftir að leyfi til þýðingar fékkst frá höfundum þeirra voru þau því þýdd og staðfærð fyrir íslenskar aðstæður. Öll mælitækin voru þýdd yfir á íslensku og bakþýdd af tveimur tvítyngdum einstaklingum auk þess sem íslenskufræðingur yfirfór lokaútgáfu íslensku þýðingarinnar².

Mat á kynhneigðarhroka (The Modern Homophobia Scale - MHS) er notaður til að meta kynhneigðarhroka. Listinn samanstendur af 46 fullyrðingum sem endurspeglar viðhorf til samkynhneigðra einstaklinga (Raja og Stokes, 1998). Hverri fullyrðingu listans er svarað á 5-punkta Likert-kvarða, 1 = mjög ósammála og 5 = mjög sammála. Listinn skiptist í tvennt. Annars vegar eru 24 fullyrðingar sem tilheyra kvarða sem mælir viðhorf til lesbía (MHS-L). Dæmi um slíka fullyrðingu er: „Lesbíur ættu að fara í meðferð til að breyta kynhneigð sinni“. Hins vegar eru 22 fullyrðingar sem tilheyra kvarða sem mæla viðhorf til homma (MHS-G) t.d.: „Mér finnst í lagi að sjá tvo karlmenn leiðast hönd í hönd“. Heildareinkunn sem endurspeglar viðhorf til homma annars vegar og lesbía hins vegar er fengin með því að leggja saman atriðin á hvorum kvarða. Þar sem þessir tveir kvarðar hafa ekki sama fjölda atriða er deilt með heildarfjölda þeirra til að gera niðurstöðutölurnar sambærilegar. Heildarskor

¹ Tilraunahópurinn svaraði spurningalistanum auk þess í þriðja skipti 10 vikum eftir fræðsluna (sjá Kristín Elva Viðarsdóttir, 2006).

² Hægt er að sjá spurningalista í heild sinni í meistararitgerð Kristínar Elvu Viðarsdóttur (2006).

hvors kvarða er því á bilinu 1 (mjög neikvæð viðhorf) til 5 (mjög jákvæð viðhorf). Raja og Stokes (1998) sýndu fram á að áreiðanleiki innra samræmis (Chronbachs alfa stuðull) í stöðlunarúrtaki MHS-L og MHS-G kvarðanna var 0,95.

Þekking á sam- og tvíkylnhneigð er kvarði sem byggist að mestu leyti á Homosexual Information Scale – HIS, sem Wells og Franken birtu 1987. Upprunalegi HIS–kvarðinn samanstendur af 18 fullyrðingum sem er svarað með því að gefa til kynna hvort fullyrðingin er „rétt“ eða „röng“ að mati svaranda. Heildarskor á HIS–kvarðanum er fengið með því að leggja saman öll rétt svör. Butler (1999) sýndi fram á að áreiðanleiki innra samræmis HIS–kvarðans væri 0,67 sem er í lægra lagi. Nokkur þessara 18 atriða tengdust bandaríska hernum og lagalegri stöðu samkylnhneigðra í Bandaríkjunum og áttu því ekki við um íslenskar aðstæður. Þessar fullyrðingar voru því teknar út og aðrar samdar sem eiga sérstaklega við um aðstæður sam- og tvíkylnhneigðra tengdar þessum áður nefndu atriðum á Íslandi. Sérfræðingur í hinsegin fræðum og íslenskufraeðingur gáfu ráð um þessar breytingar. Lokaútgáfa listans hafði að geyma 14 atriði og því eru mögulegar niðurstöður á bilinu 0 (mjög lítil þekking á samkylnhneigð) til 14 (mjög mikil þekking á samkylnhneigð). Dæmi um fullyrðingar á þekkingarkvarðanum eru m.a.: „Samkylnhneigð hefur aukist síðustu 25 árin“ og „á Íslandi hafa samkylnhneigðir og gagnkylnhneigðir sömu réttarstöðu“.

Sértæk viðhorf kennara til samkylnhneigðar (Educator-Specific Attitudes – EAS) samanstendur af átta fullyrðingum sem ætlað er að mæla sértæk viðhorf kennara til samkylnhneigðar innan skólakerfisins og var hannaður af Butler (1999). Fjórar fullyrðingar mæla viðhorf til samkylnhneigðra nemenda, t.d.: „Ég væri sátt/ur við að nemandi talaði við mig um kynhneigð sína“ og fjórar fullyrðingar mæla viðhorf til samkylnhneigðra kennara t.d.: „Mér þætti óþægilegt ef skólinn minn réði kennara sem væri opinberlega samkylnhneigður“. Hverri fullyrðingu er svarað

á 4-punkta Likert–kvarða þar sem 1 = mjög ósammála og 4 = mjög sammála. Heildarskor hvers þátttakanda á EAS–kvarðanum var svo fengið með því að leggja saman svör allra spurninganna. Mögulegar niðurstöður voru því á bilinu 8 (jákvæð sértæk viðhorf kennara til samkylnhneigðar) til 32 (neikvæð sértæk viðhorf kennara til samkylnhneigðar). Í rannsókn Butler (1999) var áreiðanleiki innra samræmis 0,72.

Framtíðarhegðun kennara (Anticipated Educator Behaviors – AEB) er listi sem samanstendur af 14 fullyrðingum um viðbrögð kennarans við aðstæðum sem tengjast samkylnhneigð innan skólakerfisins, t.d.: „Ég myndi taka á því ef nemandi talaði niðrandi um samkylnhneigða“ (Butler 1999). Hverri fullyrðingu er svarað á 4-punkta Likert–kvarða þar sem 1 = mjög ósammála og 4 = mjög sammála. Heildarskor hvers þátttakanda á AEB–kvarðanum er fengið með því að leggja saman svör við öllum spurningunum. Mögulegar niðurstöður voru því á bilinu 14 (jákvæð framtíðarhegðun kennara) til 56 (neikvæð framtíðarhegðun kennara). Sýnt hefur verið fram á áreiðanleika innra samræmis upp á 0,74 í upphaflegri útgáfu listans (Butler, 1999).

Lýðfræðilegar upplýsingar Auk þess að svara stöðluðum mælitækjum voru þátttakendur beðnir að veita upplýsingar um ýmsa bakgrunnspætti. Meðal þess sem spurt var um var aldur, kynferði, trú, kynhneigð og tengsl við samkylnhneigða einstaklinga.

Framkvæmd

Í febrúar 2005 var kennurum skólanna afhent bréf þar sem gerð var grein fyrir í hverju þátttaka þeirra í rannsókninni væri fólgin, auk þess sem lögð var sérstök áhersla á nafnleynd og trúnað við þátttakendur. Þeir einstaklingar sem gáfu upplýst samþykki sitt fyrir því að taka þátt í rannsókninni voru beðnir að svara spurningalistunum og skila þeim í lokuðu umslagi til skólustjóra/aðstoðarskólustjóra skólans. Tveimur vikum síðar var skólustjóra/aðstoðarskólustjóra sent bréf í tölvupósti sem

hann sendi áfram til allra kennara skólans. Þar var kennurum þökkun þátttaka í rannsókninni en jafnframt ítrekað að ef einhverjir ættu eftir að svara spurningalistunum gætu þeir enn gert það. Sama fyrirkomulag var notað þegar þátttakendur í samanburðarhópnum voru beðnir um að svara spurningalistunum aftur í byrjun apríl 2005. Á sama tíma veitti sjálfstætt starfandi sérfræðingur í hinsegin fræðum kennurum í tilraunahópnum fræðslu um sam- og tvíkynhneigð. Strax að lokinni fræðslunni svöruðu þátttakendur spurningalistunum aftur.

Fræðslan

Fræðslan byggðist á efni sem Butler (1999) þróaði fyrir kennaranema og notaði til að meta áhrif fræðslu á viðhorf þeirra. Fræðslan fólst bæði í fyrirlestrum og umræðu sem auka áttu þekkingu þátttakenda á sam- og tvíkynhneigð. Rannsakendur fengu aðgang að fræðsluefni Butler og var efnið þýtt yfir á íslensku, auk þess sem bætt var við efni sem tengdist íslenskum aðstæðum, s.s., Aðalnámskrá grunn-skóla (1999) og siðareglum kennara (Kennara-samband Íslands, 2002). Einnig var farið í sögu samkynhneigðra á Íslandi og þróun lagasetningar.

Fræðslan var í formi tveggja tíma fyrirlesturs og umræðna í 45 mínútur á eftir þar sem færi gafst á að spyrja út í efnið og ræða það. Í fræðslunni voru eftirfarandi atriði tekin til umfjöllunar:

1. Áhrif á nútímaviðhorf til sam- og tvíkynhneigðra; a) sagan og tíðarandinn, b) breytingar á íslenskum lögum, c) samanburður við aðrar þjóðir.
2. Hvað er kynhneigð og hvernig er hún metin?
3. Skilgreiningar á hugtökum; a) er sam- og tvíkynhneigð val eða hneigð? b) kynhegðun og kynhneigðarímynd, c) kynhneigðarhroki (homophobia), d) gagnkynhneigðarremba (heterosexism).
4. Samkynhneigt ungt fólk; a) áhættuþættir, t.d. erfíðleikar í skóla, þunglyndi og sjálfsvíg, b) námskrá og siðareglur á Íslandi.

Niðurstöður

Markmið rannsóknarinnar var að prófa hvort skipulögð fræðsla um sam- og tvíkynhneigð leiddi til jákvæðari viðhorfa kennara til sam- og tvíkynhneigðar. Til þess að meta áhrif fræðslu á viðhorf var boðið upp á skipulagða fræðslu í einum skóla og tveir skólar voru notaðir til samanburðar. Þar sem ætlunin var að meta hvern þátttakanda tvisvar og þannig meta breytingar í svörum einstaklinga yfir tíma reyndist nauðsynlegt að merkja svarlistana á einhvern hátt. Þar sem mælingar á viðhorfum eru oft og tíðum viðkvæmar fyrir fólk var nauðsynlegt að lofa nafnleynd. Þátttakendur völdu sér því leyninafn sem þeir áttu að merkja svarblöðin með. Þessi aðferð bar ekki góðan árangur. Margir þátttakendur gleymdu þeim leyninöfnum sem þeir höfðu valið sér og því var einungis mögulegt að para saman svör 19 þátttakenda.

Fyrst var áreiðanleiki þýddu kvarðanna sem notaðir voru metinn með Cronbachs alpha við fyrri fyrirlögn ($N=137$) til að fá einhverja hugmynd um gæði þeirra hérlandis. Áreiðanleiki þeirra fjögurra kvarða sem notaðir voru í rannsókninni reyndist vera á bilinu 0,67–0,92. Eru þetta mjög svipaðar niðurstöður og fengust með upprunalegu matslistana í rannsókn Butler (1999). Áreiðanleiki listans sem metur sértæk viðhorf kennara reyndist vera aðeins minni hérlandis (0,67) en í Bandaríkjunum (0,72) en áreiðanleiki mats á þekkingu (0,83) og framtíðarhegðun (0,85) reyndist meiri hérlandis en erlendis (0,67 og 0,74).

Í töflu 1 má sjá meðaltöl samanburðar- og tilraunahóps við forpröfunina og í lok fræðslunnar fyrir alla spurningalistana sem notaðir voru til að meta þekkingu, viðhorf og framtíðarhegðun. Fyrst var kannað hvaða breytingar urðu á tilraunahópnum sem fékk fræðsluna með því að reikna áhrifsstærðir (*effect size*). Þetta var gert með því að draga meðaltal úr prófuninni eftir fræðsluna frá meðaltali úr prófuninni fyrir fræðsluna, síðan var deilt með samsettu staðalfrávikki beggja prófana. Á þennan hátt fékkst staðlaður mælikvarði á muninn á milli þessara tveggja

1. tafla. Samanburður á þekkingu á málefnum samkynhneigðra og viðhorfum til samkynhneigðra fyrir og eftir fræðslu og á milli tilrauna- og samanburðarhóps

	Forpróf			Í lok fræðslu			df	t-gildi	áhrif (d)
	M	(sf)	n	M	(sf)	n			
Viðhorf til homma (MHS-H)									
Tilraunahópur	4,40	(0,57)	40	4,61	(0,43)	43			0,42
Samanburðarhópur	4,23	(0,64)	65	4,22	(0,65)	49	83,8	3,5***	
Viðhorf til lesbía (MHS-L)									
Tilraunahópur	4,42 ^a	(0,56)	40	4,59	(0,49)	43			0,35
Samanburðarhópur	4,15	(0,70)	65	4,17	(0,67)	49	87,2	3,4***	
Sértæk viðhorf kennara (EAS)									
Tilraunahópur	12,33	(3,50)	40	11,03	(2,88)	43			0,41
Samanburðarhópur	12,54	(3,81)	65	12,61	(3,10)	50	91	2,5**	
Framtíðarhegðun kennara (AEB)									
Tilraunahópur	28,21	(6,83)	40	25,44	(6,22)	43			0,43
Samanburðarhópur	29,89	(8,47)	65	31,01	(8,68)	50	88,3	3,6***	
Þekking á sam- og tvíkynhneigð (HIS)									
Tilraunahópur	8,80	(3,24)	40	11,23	(2,89)	43			0,79
Samanburðarhópur	9,28	(3,68)	65	9,84	(3,56)	50	91	2,1*	

^a Marktækur munur milli tilraunahóps og samanburðarhóps $p < 0,05$.

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$ M = meðaltal; sf = staðalfrávik; n = fjöldi í hóp; df = frelsisgráður; d = áhrifsstærð.

prófana sem túlka má sem staðalfrávikseiningu. Talað er um að áhrifsstærð sé lítil þegar hún er undir 0,2, meðalstór þegar hún er á bilinu 0,2–0,8 og stór þegar hún er yfir 0,8 (Cohen, 1988). Eftir því sem áhrifsstærðin stækkar er minni skörun í dreifingu svara þátttakenda á milli prófananna, sem þýðir að meiri breyting hefur orðið á svörum.

Þegar meðaltöl tilraunahópsins eru skoðuð kemur í ljós að viðhorf til bæði homma og lesbía verða jákvæðari í kjölfar fræðslunnar. Áhrifsstærðirnar eru í meðallagi stórar sem bendir til þess að fræðslan hafi áhrif á viðhorf til homma og lesbía. Það sama má segja um sértæk viðhorf kennara til samkynhneigðar og framtíðarhegðun kennara við aðstæður sem tengjast samkynhneigð innan skólakerfisins. Meðaltöl þessara spurningalista lækka sem

bendir til þess að sértæk viðhorf kennara til samkynhneigðar verði jákvæðari og að áætluð framtíðarhegðun kennara við aðstæður tengdar samkynhneigð innan skólakerfisins verði jákvæðari í kjölfar fræðslunnar (áhrifsstærðir eru settar fram sem plús tölur til samræmis við hina kvarðana). Þekking á málefnum sam- og tvíkynhneigðar virðist einnig verða meiri í kjölfar fræðslunnar þar sem að meðaltali voru 63% rétt svör fyrir fræðsluna en 80% eftir fræðsluna sem einnig sést endurspeglast í stórrí áhrifsstærð.

Ekki reyndist mögulegt að framkvæma dreifigreiningu með margbreytugreinidreyfingu (MANOVA) til þess að skoða samspil hópa og mælingar þar sem hóparnir voru af mismunandi stærð og dreifitölur þeirra voru ólíkar. Til að kanna hvort tölfræðilega

marktækur munur væri á viðhorfum, þekkingu og framtíðarhegðun tilrauna- og samanburðarhóps fyrir og eftir fræðsluna voru notuð óháð *t*-próf. Fyrst var kannað hvort viðhorf, þekking og væntingar um hegðun væru sambærilegar í tilrauna- og samanburðarhópi áður en fræðslan fór fram. Þetta var gert til að útiloka að munur hefði verið á hópunum áður en fræðslan fór fram. Í töflu 1 má sjá að tilraunahópurinn og samanburðarhópurinn eru mjög svipaðir í öllum mælingum nema að tilraunahópurinn virðist hafa jákvæðari viðhorf til lesbía en samanburðarhópinna við forpröfunina. Reyndist ekki vera marktækur munur á öðrum kvörðum en þeim sem metur viðhorf til lesbía við forpröfun.

Aðalatriðið er að við mælingu tvö sem framkvæmd var rétt eftir að skipulögðu fræðslunni lauk reyndist hins vegar vera marktækur munur á tilraunahópnum og samanburðarhópnum í öllum mælingum. Niðurstöður *t*-prófana mun á milli samanburðar- og tilraunahóps eftir að fræðslan fór fram er að finna í töflu 1. Í ljós kom að viðhorf tilraunahópsins urðu jákvæðari bæði til homma og lesbía eftir fræðsluna en viðhorf samanburðarhópsins sem enga fræðslu fékk. Eins var dreifing svara innan samanburðarhópsins meiri en innan tilraunahópsins. Sértek viðhorf kennara til samkynhneigðar voru jákvæðari hjá tilraunahópnum en samanburðarhópnum og það sama má segja um áætlaða framtíðarhegðun kennara við aðstæður tengdar samkynhneigð innan skólakerfisins. Einnig má sjá í töflu 1 að þekking á málefnum sam- og tvíkynhneigðra var meiri hjá þeim sem höfðu fengið skipulögðu fræðsluna en hinum sem ekki höfðu tekið þátt í henni.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að prófa hvort skipulögð fræðsla um sam- og tvíkynhneigð leiddi til jákvæðari viðhorfa kennara til sam- og tvíkynhneigðar. Rannsóknin byggist á þeirri hugmynd að með aukinni þekkingu á málefnum sam- og tvíkynhneigðra mætti ýta undir jákvæðari viðhorf til þessara

þjóðfélagshópa (Butler, 1999; Christensen og Sorensen, 1994; Van de Ven, 1995; Walters, 1994). Það var því mikilvægt að fræðslan sem þátttakendur í rannsókninni fengu yki þekkingu þeirra á málefnum sam- og tvíkynhneigðra. Niðurstöður bentu til að fræðsla hafði jákvæð áhrif á viðhorf kennara. Þekking á málefnum sem tengdist sam- og tvíkynhneigð jókst í kjölfar fræðslunnar og áætluð framtíðarhegðun gagnvart sam- og tvíkynhneigðum varð jákvæðari en í upphafi rannsókna.

Almenn viðhorf til homma og lesbía urðu jákvæðari eftir fræðsluna en þau voru fyrir hana. Viðhorf sem báru keim af gagnkynhneigðarhroka og kynhneigðarrembu voru minna áberandi eftir fræðsluna en fyrir hana. Auk þess urðu sértæk viðhorf kennara til samkynhneigðar innan skólakerfisins og áætluð framtíðarhegðun þátttakenda fyrir og eftir fræðsluna jákvæðari. Áberandi er að mest breyting verður á þekkingu kennara og virðist fræðslan því hafa skilað sér nokkuð vel í formi aukinnar þekkingar á málefnum sam- og tvíkynhneigðra. Engar breytingar á þekkingu á málefnum sam- og tvíkynhneigðra né viðhorfum til þessara þjóðfélagshópa komu fram hjá þeim kennurum sem voru í samanburðarhópi og ekki fengu neina fræðslu. Ólíklegt er því að umræða um málefni sam- og tvíkynhneigðra, sem var töluvert í gangi í samfélaginu á þeim tíma er rannsóknin fór fram, hafi ein og sér getað haft þessi áhrif á kennara í tilraunahópnum.

Þessar niðurstöður eru í takt við það sem Butler (1999) komst að í sinni rannsókn, en hún kannaði hvort skipulögð fræðsla í formi fyrirlestra og umræðna hefði áhrif á viðhorf verðandi kennara til samkynhneigðar. Í ljósi þess að fræðsluefnið sem Butler (1999) notaði var undirstaða fræðsluefnisins sem notað var í rannsókninni er mikilvægt að skoða niðurstöðurnar í tengslum við niðurstöður rannsóknar hennar. Hún komst að því að almenn viðhorf þátttakenda til samkynhneigðar voru jákvæðari strax eftir fræðsluna og einnig varð áætluð framtíðarhegðun þátttakenda í garð samkynhneigðra jákvæðari í kjölfar fræðslunnar.

Þessi áhrif fræðslunnar mátti enn sjá sjö vikum eftir að henni lauk. Ekki reyndist mögulegt að athuga langtíma áhrif í rannsókn okkar þar sem svo fáir þátttakendur svöruðu spurningalistunum í þriðju fyrirlögn tíu vikum eftir lok fræðslunnar (Kristín Elva Viðarsdóttir, 2006).

Eins og með flestar rannsóknir eru nokkrar takmarkanir á þeim ályktunum sem draga má af niðurstöðum rannsóknarinnar. Þess ber að gæta að einungis einn sérfræðingur sá um fræðsluna um málefni sam- og tvíkynhneigðra. Mögulegt er að áhrifin megi að hluta til tengja sérfræðingnum sjálfum frekar en innihaldi fræðslunnar. Skipulagi fræðslunnar var hins vegar fylgt mjög nákvæmlega. Ekki er heldur hægt að útiloka að viðhorf og þekking kennara í tilraunahópi hafi breyst við það eitt að hafa samneyti við sérfræðing á sviði hinsegin fræða meðan fræðslan fór fram. Annar vandi sem fylgir rannsóknarsniðum af þessu tagi er að erfitt var að koma í veg fyrir að kennararnir í tilraunahópnum hneigðust til að þóknast rannsakendum og yrðu því jákvæðari gagnvart sam- og tvíkynhneigðum þar sem þeir svöruðu spurningalistunum fljótlega eftir að fræðslan fór fram. Við teljum það þó ólíklegt að þessi atriði hafi fyrst og fremst valdið breytingunum því mat á þekkingu sýnir að þátttakendur meðtöku efnið, sem er forsenda viðhorfsbreytinga (Ajzen, 2002; Altmeyer, 2001).

Það er einnig bagalegt að ekki tókst að para saman einstaklingsbundin svör flestra þátttakenda þar sem ekki gekk að nota leyniorð í þeim tilgangi. Þar af leiðandi var heldur ekki hægt að nota þær tölfræðiaðferðir sem veittu mestan tölfræðilegan styrk til þess að meta áhrif skipulögðu fræðslunnar. Hins vegar voru áhrifsstærðirnar meðalstórar eða stórar, sem bendir til að breytingar hjá tilraunahópi kunni að hafa áhrif á viðhorf til sam- og tvíkynhneigra nemenda. Þó svo að um 80% kennara í tilraunahópi og um 60% í samanburðarhópi hafi tekið þátt í báðum fyrirlögnum reyndist mögulegt að tryggja það að allir sömu kennararnir sem svöruðu spurningalistunum í forprófuninni svöruðu þeim þegar fræðslunni var lokið. Þetta var mikilvægt þar sem ekki tóku allir þátt í

báðum fyrirlögnum. Þær tölfræðilegu prófanir sem mögulegt var að gera sýna að fram kom marktækur munur á öllum þáttum sem metnir voru hjá samanburðar- og tilraunahópi og styrkir það þá túlkun að fræðslan hafi skilað þeim árangri sem stefnt var að. Eins og áður hefur verið nefnt var fræðsluefnið sem notað var í rannsókninni unnið út frá fræðsluefninu sem Butler (1999) notaði í sinni rannsókn.

Í framhaldi af umræðunni um jákvæð viðhorf við upphaf rannsóknarinnar er mikilvægt að geta þess að viðhorf sem mæld voru með MHS–kvarðanum sem metur kynhneigðarhroka voru tiltölulega jákvæð hjá bæði tilrauna- og samanburðarhópnum við upphaf rannsóknarinnar. MHS–kvarðinn sem saminn var af Raja og Stokes (1998) fyrir bandarískar aðstæður hafði aldrei áður verið notaður á Íslandi. Hugsanlega er mælitæki sem samið var fyrir bandarískar aðstæður fyrir áratug ekki ákjósanlegasta mælitækið fyrir íslenskar aðstæður í dag. Þar sem enginn staðlaður mælikvarði er til sem metur kynhneigðarhroka væri það verðugt verkefni að endurskoða MHS–kvarðann og laga hann enn betur að íslenskum aðstæðum til þess að gera hann betur hæfan til að meta kynhneigðarhroka á Íslandi. Í þessari rannsókn eru erlend mælitæki þýdd og staðfærð. Niðurstöðurnar gefa til kynna að heildstæðara og ítarlegra próffræðilegt mat, sérstaklega á kynhneigðarhrokakvarðanum þar sem hugað er betur að íslenskum sérkennum þeirrar hugsmíðar sem meta á, þurfi að fara fram (sjá t.d. Sigurgrím Skúlason, 2005). Þó svo að viðhorfin hafi mælst tiltölulga jákvæð bæði hjá tilrauna- og samanburðarhópnum við upphaf rannsóknarinnar var samt sem áður svigrúm fyrir jákvæða breytingu á viðhorfunum. MHS–kvarðinn var því nægilega næmur til að greina breytingu á viðhorfunum og þjónaði þannig í meginatriðum tilgangi rannsóknarinnar þó að um tiltölulega litla dreifingu væri að ræða í svörum þátttakenda.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um viðhorf starfandi grunnskólakennara á Íslandi til sam- og tvíkynhneigðra. Almennt séð benda þær til þess að viðhorf, eins og

Þau eru metin með þeim erlendu kvörðum sem hér voru notaðir, séu frekar jákvæð hjá þeim grunnskólakennurum sem þátt tóku í rannsókninni. Fyrir framkvæmd rannsóknarinnar voru viðhorf starfandi grunnskólakennara á Íslandi ekki þekkt nema að litlu leyti (Hrönn Bessadóttir o.fl., 2003). Mikilvægt er að benda á að niðurstöðurnar gefa innsýn í viðhorf kennara í ákveðnum bæjarfélögum á landsbyggðinni en endurspegla ekki viðhorf kennara á landinu í heild. Þó viðhorf grunnskólakennaranna sem hér tóku þátt séu á heildina litið frekar jákvæð eru neikvæð viðhorf til staðar hjá starfandi grunnskólakennurum þessa lands og nokkuð vantar upp á þekkingu þeirra á málefnum þessa hóps.

Þau viðhorf og það viðmót sem sam- og tvíkynhneigðir unglingar mæta hjá starfsfólki skólans skipta miklu máli í tengslum við það hversu auðveldlega þeim tekst að lifa í sátt við sig og kynhneigð sína (Guðmundur Páll Ásgeirsson, Halldóra Bergmann og Toby Hermann, 1994b). Sam- og tvíkynhneigð ungmenni upplifa einangrun í skólunum (Fontaine, 1998) og lenda oftár en gagnkynhneigðir í vandræðum á þessu skeiði (Fontaine og Hammond, 1996). Fordómar geta haft þau áhrif að sam- og tvíkynhneigðum unglingum hættir frekar við þunglyndi (Fontaine, 1998), átröskun (Robin o.fl., 2002), drykkju og eiturfjaneyslu (Orenstein, 2001). Auk þess eru sam- og tvíkynhneigð ungmenni líklegri en gagnkynhneigð til að reyna að stytta sér aldur (Russell og Joyner, 2001).

Kennarar sem styðja sam- og tvíkynhneigða nemendur sína og koma fram við þá án fordóma hjálpa til við að koma í veg fyrir vandamál (Russell o.fl., 2001). Þess vegna er mikilvægt að til sé fræðsluefni sem sýnt hefur verið fram á að ýti undir jákvæðari viðhorf hjá grunnskólakennurum. Þessi rannsókn bendir til þess að með tiltölulega stuttri fræðslu megi auka þekkingu og gera viðhorf kennara jákvæðari í garð sam- og tvíkynhneigðra unglinga. Einnig er athyglisvert að einfalt mat á framtíðarhegðun kennara gefur til kynna að fræðslan geti haft áhrif á viðmót þeirra

gagnvart sam- og tvíkynhneigðum nemendum. Gagnlegt gæti verið í framhaldi af þessu að kanna nánar hvernig kennurum gengur að ræða kynhneigð almennt og takast á við að hafa hinsegin nemendur í skólastofunni. Hjálpa þarf grunnskólakennurum þessa lands þannig að þeir geti betur mætt þörfum sam- og tvíkynhneigðra unglinga svo og þeim nemendum sem eiga sam- og tvíkynhneigða að. Því eins og staðhæft er í siðareglum Kennarasambandsins (2002) ber kennurum að hafa jafnrétti allra nemenda að leiðarljósi og sýna hverjum einstaklingi virðingu, áhuga og umhyggju.

Abstract

Homosexual and bisexual youths meet prejudice in their everyday lives, which can have serious consequences such as depression, low self-esteem and a higher suicide risk. The purpose of this study was to examine the impact of a cognitive educational intervention on teachers' knowledge and attitudes towards gays, lesbians and bisexuals (GLB). In accordance with prior research, it was hypothesized that the intervention would produce a positive impact. A total of 137 primary school teachers in three schools participated in the study. The teachers' attitude toward GLBs was measured and their knowledge regarding GLB issues was assessed. A month later a knowledge based intervention was carried out in the experimental group and the questionnaire was sent to all participants again. The results indicate that the intervention produced a positive impact on knowledge and attitudes towards GLB. No changes were observed in the teachers who were not offered the intervention. The study indicates that it is possible to influence teachers' attitudes and knowledge about GLBs and possibly make life better for homosexual and bisexual youths still in school.

Heimildir

- Aðalnámskrá grunnskóla. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Ajzen, I. (1982). On behaving in accordance with one's attitudes. Í M. P. Zanna, E. T. Higgins og C. P. Herman (Ritstj.). *Consistency in social behaviour: The Ontario Symposium*. Hillside, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I. (2002). Percieved behavioral control, self-efficacy, locus of control and the theory of planned behavior. *Journal of Applied Social Psychology*, 32, 665–683.
- Altmeyer, B. (2001). Changes in attitudes towards homosexuals. *Journal of Homosexuality*, 42(2), 63–75.
- American Psychological Association. (2004). *Sexual orientation and homosexuality*. Sótt af vef American Psychological Association 11.október 2005 <http://www.apahelpcenter.org/articles/article.php?id=31>
- Ásdís Olsen og Karl Ágúst Úlfsson. (2000). *Ég er bara ég*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Bildt, C. (2004). *Redovisning av regeringsuppdraget att beforska homo- och bisexuella arbetsvillkor* (Arbetslivsrapport nr. 16). Stokkhólmur: Arbetslivsinstitutet.
- Blackburn, M. V. (2004). Understanding agency beyond school-sanctioned activities. *Theory into practice*, 43(2), 102–110.
- Bliss, G. K. og Harris, M. B. (1999). Teachers' views of students with gay and lesbian parents. *Journal of Gay, Lesbian, and Bisexual Identity*, 4(2), 149–171.
- Burn, S. M. (2000). Heterosexuals use of „fag“ and „queer“ to deride one another: A contributor to heterosexism and stigma. *Journal of Homosexuality*, 40(2), 1–11.
- Butler, K. L. (1999). Preservice teachers knowledge and attitudes regarding gay men and lesbians: The impact of a cognitive educational intervention. *Journal of Health Education*, 30(2), 125–136.
- Butler, K. L. og Byrne, T. J. (1992). Homophobia among preservice elementary teachers. *Journal of Health Education*, 23, 355–359.
- Chesir-Teran, D. (2003). Conceptualizing and assessing heterosexism in high-schools: A setting-level approach. *American Journal of Community Psychology*, 31, 267–279.
- Christensen, S. og Sörensen, L. M. (1994). Effects of a multi-factor education program on the attitude of child and youth worker students toward gays and lesbians. *Child and youth care forum*, 23(2), 119–133.
- Clark, J. M., Brown, J. C. og Hochstein, L. M. (1989). Institutional religion and gay/lesbian oppression. *Marriage and Family Review*, 14(3–4), 265–284.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. útg.). New York: Academic Press.
- D'Augelli, A. R. og Hershberger, S. L. (1993). Lesbian, gay and bisexual youth in community settings: Personal challenges and mental health problems. *American Journal of Community Psychology*, 21, 421–448.
- Eagly, A. H. og Mladinic, A. (1989). Gender stereotype and attitudes toward women and men. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 15, 543–558.

- Fishbein, M. og Azjen, I. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, UK: Addison-Wesley.
- Fontaine, J. H. (1998). Evidence a need: School counselors' experience with gay and lesbian students. *Professional School Counseling, 1*, 8–14.
- Fontaine, J. H. og Hammond, N. L. (1996). Counseling issues with gay and lesbian adolescents. *Adolescence, 31*(124), 817–830.
- Friðrik H. Jónsson. (1999). [Lífsgildakönnun á vegum Félagsvísindastofnunar]. Óútgefin gögn.
- Friðrik H. Jónsson og Stefán Ólafsson (1991). *Úr lífsgildakönnun 1990: Lífsskoðun í nútímalegum þjóðfélögum*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun.
- Guðmundur Páll Ásgeirsson. (1996). Umrót og sársauki í lífi samkynhneigðra ungmenna. *Glæður, 6*, 44–49.
- Guðmundur Páll Ásgeirsson, Halldóra Bergmann og Toby Hermann. (1994a). *Það eru hommar og lesbíur í skólunum*. Óbirt lokaritgerð: Háskóli Íslands, Námsráðgjöf.
- Guðmundur Páll Ásgeirsson, Halldóra Bergmann og Toby Hermann (1994b). *Það eru hommar og lesbíur í skólunum. Ný menntamál, 12*(4), 39–43.
- Herek, G. M. (1988). Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men: Correlates and gender differences. *Journal of Sex Research, 25*, 451–477.
- Herek, G. M. (2000). Sexual prejudice and gender: Do heterosexuals attitudes toward lesbians and gay men differ? *Journal of Social Issues, 56*(2), 251–266.
- Herek, G. M. (2002). Heterosexuals attitudes toward bisexual men and women in the United States. *The Journal of Sex Research, 39*(4), 264–274.
- Herschberger, S. L., Pilkington, N. W. og D'Augelli, A. R. (1997). Predictors of suicide attempts among gay, lesbian and bisexual youth. *Journal of Adolescent Research, 12*(4), 477–497.
- Hrafnhildur Gunnarsdóttir og Þorvaldur Kristinsson. (2003). *Hrein og bein. Kvikmynd á myndbandi um líf og reynslu ungra homma og lesbía, byggð á viðtölum nú ungra Íslendinga*. Reykjavík: Krummakvikmyndir í samvinnu við Samtökin '78.
- Hrönn Bessadóttir, Ingibjörg Ósk Pétursdóttir og Krístrún Sigurgeirsdóttir (2003). *Þögnin rofin: samkynhneigð í grunnskólum*. Óbirt B.Ed.-ritgerð: Háskólinn á Akureyri, Kennaradeild.
- Kennarasamband Íslands. (2002). *Síðareglur kennara*. Sótt 6.nóvember 2004 af <http://ki.is/main/view/.jsp?branch=363222>
- Kourany, R. F. C. (1987). Suicide among homosexual adolescents. *Journal of Homosexuality, 13*(4), 111–117.
- Kristín Elva Viðarsdóttir. (2006). *Áhrif fræðslu um samkynhneigð og tvíkynhneigð á viðhorfabreytingu hjá grunnskólakennurum*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Liang, C. T. H. og Alimo, C. (2005). The impact of white heterosexual students' interactions on attitudes toward students' interactions on attitudes toward lesbian, gay and bisexual people: a longitudinal study. *Journal of College Student Development 46*(3), 237–250.

- Maney, D. W. og Cain, R. E. (1997). Preservice elementary teachers attitudes toward gay and lesbian parenting. *The Journal of School Health*, 67(6), 236–241.
- Morgan, D. J. (2003). *Knowledge and attitudes of preservice teachers towards students who are gay, lesbian, bisexual, or transgendered*. Óbirt doktorsritgerð: University of North Texas.
- Newport, F. (2001). *American attitudes toward homosexuality continue to become more tolerant*. Poll Releases, June 4, 2001. Princeton, NJ: Gallup News Service.
- Niesen, J. A. (1990). Heterosexism: Redefining homophobia for the 1990s. *Journal of Gay and Lesbian Psychotherapy*, 1(3), 21–35.
- Orenstein, A. (2001). Substance abuse among gay and lesbian adolescents. *Journal of Homosexuality*, 41(2), 1–15.
- Raja, S. og Stokes, J. P. (1998). Assessing attitudes toward lesbians and gay men: The modern homophobia scale. *Journal of Gay, Lesbian and Bisexual Identity*, 3(2), 113–134.
- Remafedi, G., French, S., Story, M., Resnick, M. D. og Blum, R. (1998). The relationship between suicide risk and sexual orientation: Results of a population-based study. *American Journal of Public Health*, 88(1), 57–60.
- Reynir Þór Sigurðsson og Jóna Björk Sigurjónsdóttir (1997). *Samkynhneigð. Á ég að gæta bróður míns*. Ritröð uppeldis og menntunar. Reykjavík: Una – Bókaförlag.
- Robin, L., Brener, N. D., Donahue, S. F., Hack, T., Hale, K. og Goodenow, C. (2002). Associations between health risk behaviours and opposite-, same-, and both-sex sexual partners in representative samples of Vermont and Massachusetts high school students. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156(4), 349–355.
- Russell, S. T., Driscoll, A. K. og Truong, N. (2002). Adolescent Same-Sex Romantic Attractions and Relationships: Implications for Substance Use and Abuse. *American Journal of Public Health*, 92(2), 198–202.
- Russell, S. T. og Joyner, K. (2001). Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study. *American Journal of Public Health*, 9(8), 1276–1281.
- Russell, S. T., Seif, H. og Truong, N. L. (2001). School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study. *Journal of Adolescence*, 24, 111–127.
- Sara Dögg Jónsdóttir. (2001). Samkynhneigð og grunnskólinn: Viðhorf skólustjórnenda til umfjöllunar um samkynhneigð í grunnskólum og samkynhneigðra kennara. Óbirt B.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Grunnskólaskor.
- Sara Dögg Jónsdóttir (2003). *Hrein og bein. Kennsluleiðbeiningar og verkefni með samnefndri kvikmynd um líf og starf ungra lesbía og homma*. Reykjavík: Samtökin 78.
- Sara Dögg Jónsdóttir. (2005). Samkynhneigð og grunnskólinn. Í Ólafur Páll Jónsson og Albert Steinn Guðjónsson (Ritstj.), *Andspænis sjálfum sér. Samkynhneigð ungmenni, ábyrgð og innsæi fagstétta* (bls. 35–42). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Sears, J. T. (1992). Educators, homosexuality, and homosexual students: Are personal feelings related to professional beliefs? *Journal of Homosexuality*, 22, 29–79.
- Sigrún Sveinbjörnsdóttir. (2003). Sonur minn er hommi: Reynslusaga með fræðilegu ívafi. Í Rannveig Traustadóttir og Þorvaldur Kristinsson (Ritstj.), *Samkynhneigð og fjölskydulíf* (bls. 168–184). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigurgrímur Skúlason. (2005). Hvernig mæla á hugsmíðar með erlendum mælitækjum: Þýðing og staðfærsla á spurningalistum og prófum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 69–81.
- Steffens, M. C. og Wagner, C. (2004). Attitudes toward lesbians, gay men, bisexual women and bisexual men in Germany. *The Journal of Sex Research*, 41(2), 137–149.
- Van de Ven, P. (1995). Effects on high-school-students of a teaching module for reducing homophobia. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(1–2), 153–172.
- Walters, A. (1994). Using visual media to reduce homophobia. A classroom demonstration. *Journal of Sex Education and Therapy*, 20(2), 92–100.
- Yang, A. S. (1997). The polls-trends: Attitudes toward homosexuality. *Public Opinion Quarterly*, 61, 477–507.
- Þorvaldur Kristinsson (2000). Att ta sin plats, *Lambda Nordica*, 6(2-3), 6–10.
- Österman, T. og Carpenlan, L. (2002). *Föreställningar och vanföreställningar. Allmänhetens attityder till homosexualitet*. Kristianstad: Statens folkinstitut.

Þakkir

Grein þessi er byggð á meistararitgerð Kristínar Elvu Viðarsdóttur við Kennaraháskóla Íslands sem unnin var undir leiðsögn Sifjar Einarsdóttur og Sigrúnar Sveinbjörnsdóttur. Við viljum þakka Amalíu Björnsdóttur, Allyson Macdonald og Elínu Díönnu Gunnarsdóttur fyrir gagnlegar ábendingar við handrit. Rannsóknin var styrkt af Samtökunum 78.

Námshegðun leiðtoga í unglingabekk í ljósi rannsókna og kenninga um menningarauðmagn

Berglind Rós Magnúsdóttir
Háskóla Íslands

Bourdieu leitaðist við að skýra misgóðan námsárangur og ólíka námshegðun nemenda með kenningum sínum um menningarlegt auðmagn. Sumir fræðimenn telja að ráðandi skilningur og notkun á hugtakinu sé takmarkandi miðað við skilgreiningar Bourdieus, t.d. í þekktri grein hans; „The forms of capital“. Þessi gagnrýni er skoðuð í ljósi íslenskra rannsókna. Út frá þessari almennu umfjöllun er sjónarhorninu beint að námshegðun leiðtoga í unglingabekk, þ.e. stráks og stelpu í 10. bekk. Ávinningur þess að skoða leiðtoga nemendahóps í þessu samhengi felst í því að ætla má að hegðun og viðhorf leiðtoganna sé birtingarmynd þess auðmagns sem er eftirsóknarvert í samfélagi unglingahópsins sem þau tilheyra. Í greininni er því lýst hvers konar námshegðun þótti virðingarverð í hópnum en slíkt virtist mótast talsvert af menningarauðmagni og kynferði. Sjónum er beint að því hvað einkenndi námshegðun og námsviðhorf leiðtoganna, hversu miklu einkunnir skiptu í því sambandi og hvaða hópar virtust hagnast á háum einkunnum. Þá er skoðað hvernig niðurstöður samræmast skilgreiningum og áðurnefndum rannsóknum á menningarauðmagni. Niðurstæða höfundar er sú að það þurfi að endurskoða notkun og skilning á hugtakinu til að öðlast frekari skilning og skýringar á mismunandi náms- og félagsstöðu íslenskra nemenda. Skoða þarf ólíkar víddir hugtaksins í samhengi við viðteknar hugmyndir um karlmennsku og kvenleika innan þess vettvangs sem rannsaka á og ráðandi gildi í menningarumhverfi unglinganna.

Hagnýtt gildi: Í fyrsta lagi getur greinin nýst rannsækendum sem hyggjast nýta sér rannsóknir og kenningar um menningarauðmagn til að varpa ljósi á náms- og félagsstöðu nemenda. Í öðru lagi gæti hún verið áhugaverð fyrir þá sem koma að mótun menntastefnu. Með auknum áherslum á árangursskyldu og gæðamat skóla hafa einkunnir öðlast aukid vægi og því er mikilvægt að fá innsýn í hvort verðmætamat nemenda sjálfra speglast í þeim áherslum. Í þriðja lagi getur hún nýst kennurum og skólastjórnendum til að velja fyrir sér hvers konar námshegðun þykir eftirsóknarverð og virðingarverð og skoða niðurstöður greinarinnar í samhengi við eigin námshópa.

Bent hefur verið á að við auknar áherslur á árangursskyldu (*accountability*) skóla gleymist að gera ráð fyrir að verðmætamat unglinga eigi misgóða samleið með gildum skólans og áherslum (Olneck, 2000; Willis, 2003). Unglingar skilgreina sig hver frá öðrum eftir smekk, þekkingu, atferli og leikni á sviðum sem þeim þykja merkileg. Þar sem unglingar hafa lítil efnahagsleg eða pólitísk völd leggja þeir áherslu á valdastöðu sína innan félagahópsins (Milner, 2004). Til að skilja námshegðun og hvaða skilning unglingarnir leggja í námsárangur er athugun á verðmætamati og valdastöðu þeirra lykilatriði.

Í þessari grein er rýnt í íslensk gögn úr unglingabekk. Með áðurnefnd atriði í huga er dregið fram hvaða merkingu einkunnir og námsárangur höfðu fyrir leiðtoga af hvoru kyni og hvers konar námshegðun skipti máli varðandi þann sess eða virðingu sem þau höfðu innan bekkjarins. Mikilvægi þess að skoða leiðtoga nemendahópsins felst í því að sá sem nær sterkri stöðu innan hans hlýtur að uppfylla það sem flestir í hópnum telja eftirsóknarverða eða virðingarverða hegðun, þ.e. hegðun og viðhorf leiðtogans er birtingarmynd þess auðmagns sem er eftirsóknarvert í samfélagi unglinganna. Að lokum er rætt um hvernig

niðurstöður rannsóknarinnar samrýmast kenningum og rannsóknum varðandi hlutdeild menningarauðmagns í náms- og félagsstöðu nemenda.

Í rannsóknum á skólakerfum er óhætt að segja að hugtakið menningarauðmagn hafi verið þýðingarmikið. Bourdieu leitaðist við að skýra misgóðan námsárangur með kenningum sínum um menningarlegt, félagslegt og efnahagslegt auðmagn (Bourdieu, 1973, 1986; Bourdieu og Passeron, 1977). Sem dæmi um það vægi sem kenningar Bourdieus hafa haft á menntarannsóknir má nefna að mælikvarðar á ákveðna þætti menningarauðmagns eru orðnir fastir liðir í megindegum, fjölþjóðlegum rannsóknum á jafnrétti í skólakerfum (European group for research on equity in educational systems, 2005; PISA, 2004). Því verður í upphafi greinar velt upp áleitnum spurningum varðandi skilning á hugtakinu og mælingar á því.

Hafa ber í huga að gögn rannsóknarinnar ná til fámenns hóps nemenda í hverfi með nokkuð háu hlutfalli menntaðrar millistéttar. Niðurstöðurnar mótast því af bakgrunni nemenda og menningarumhverfi skólans og því er ekki hægt að alhæfa út frá þeim.

Gögnum var aðallega safnað veturinn 2001–2002, þegar nemendur sátu í 10. bekk, en leiðtogum af hvoru kyni var einnig fylgt eftir með viðtölum eftir að þau hófu nám í framhaldsskóla. Sjónarhornið í þessari umfjöllun um rannsóknina beinast meira að drengjaleiðtoganum. Það mótast aðallega af því að til eru meiri gögn um hann, bæði vegna þess hversu áberandi hann var í bekkjarstarfinu og eins vegna þess að fleiri viðtöl náðust við hann (3 viðtöl við hann en 2 við hana). Eins virtust völd hans og áhrif á drengjahópinn í bekknum áþreifanlegri en áhrif kvenleiðtogsins á stelpurnar en það skýrist betur síðar.

Kenningar og rannsóknir

Menntakerfið krefst þess sama af öllum – að nemendur hafi fengið jafn mikið af því sem menntakerfið gefur þeim ekki (Bourdieu, 1973). Í þessum orðum Bourdieu kemur fram meginskýring hans á því hvernig skólinn styður við og endurskapar það misrétti sem fyrir er í samfélaginu. Í grein sinni *The forms of capital* sem telja má eina af hans lykilgreinum heldur Bourdieu því fram að öll hæfni geti talist menningarauðmagn svo lengi sem hún samræmist menningarhefðum samfélagsins. Það er hins vegar skilyrði að aðeins fáir í samfélagshópnum hafi þessa hæfni ef þeir eiga að geta hagnast á henni félagslega (Bourdieu, 1986:49).¹ Svo að dæmi sé tekið úr íslenskum veruleika þar sem ég kenndi úti á landi, var mikil virðing borin fyrir þeim sem voru góðir í skák, stærðfræði, á tölvur eða gátu spilað vel eftir eyranu á hljóðfæri. Þeir sem höfðu eitthvað slíkt til brunns að bera nutu meiri virðingar innan nemendahópsins. Að vera góður í dönsku var hins vegar ekki talið eftirsóknarvert þrátt fyrir að fáir byggju yfir þeirri færni, þar sem það samræmdist ekki verðmætamati samfélagsins.

Bourdieu fjallar um þrjár víddir menningarauðmagns: Í fyrsta lagi er það holdgerving auðmagnsins (*The embodied state*) sem merkir að sú þekking og leikni sem einstaklingur fær, þjálfar með sér og temur sér frá blautu barnsbeini verður honum svo eiginleg að erfitt er að greina milli meðfæddra eiginleika og áunninna.² Hún líkamnast og birtist í öllum háttum, tungutaki, hugarfari og væntingum til lífsins og kallast veruháttur (*habitus*) einstaklingsins (Bourdieu, 1986). Kynferði er að mati Bourdieus einn sterkasti þátturinn í veruhætti einstaklinga (Bourdieu, 2001). Þessi „inntaka“ þarfnast mikils tíma og rýmis og markast af því menningarlega auðmagni

¹ ...any given cultural competence (e.g., being able to read in a world of illiterates) derives a scarcity value from its position in the distribution of cultural capital and yields profits of distinction for its owner.

² Því telur Bourdieu út í hött að skilja að mælingar á greind og menningarauðmagni, eða stjórna fyrir greind þegar skoðuð eru áhrif menningarauðmagns (Lareau og Weininger, 2003) eins og gert er í mörgum rannsóknum (t.d. DiMaggio, 1982; Dumais, 2002).

sem uppalendur búa yfir. Þetta tengist einnig efnahagslegu auðmagni þeirra og þ.a.l. stéttarstöðu að því leyti hversu mikinn tíma börn fá (miklar/litlar skyldur á heimili, vinna utan heimilis) bæði til sjálfsnáms og frá uppalendum til að byggja upp menningarauðmagn sitt. Eins er misjafnt hvort uppalendur geta keypt aðra til verksins ef þeir hafa sjálfir takmarkaðan tíma. Í öðru lagi er það hlutbundna víddin (*The objectified state*) sem byggist á því að skoða menningarneyslu og menningarlegar eignir og þarf ávallt að skoðast í samhengi við veruhátt einstaklinga. Í menntunarrannsóknnum hefur bæði menningarneysla nemenda sjálfra verið skoðuð (Kaufman og Gabler, 2004) sem og neysla foreldra þeirra (DiMaggio, 1982). Menningareignir hafa svo verið metnar í fjölda klassískra bóka á heimilinu, orðabóka og málverka svo dæmi séu tekin (PISA, 2004). Í þriðja lagi er það svo stofnanabundna víddin (*The institutionalized state*) sem vísar til þess að menningarauðmagn er stofnanabundið, svo sem í námsgráðum. Auðvelt er svo að umbreyta stofnanabundnu menningarauðmagni í félagslegt og/eða efnahagslegt auðmagn. Skólar eru því mikilvægar stofnanir í mótun og endursköpun þess sem kalla má ráðandi menningarauðmagn (Bourdieu, 1986).

Gagnrýni hefur komið fram á það hvaða skilgreining hefur orðið ráðandi í rannsóknum á menningarauðmagni og mælikvarðarnir sem notaðir hafa verið til að meta það taldir of einhæfir og í sumum tilfellum villandi. Lareau og Weininger (2003) telja að rekja megi ráðandi skilgreiningar og mælikvarða á hugtakið til DiMaggio (1982) sem var einn af fyrstu fræðimönnum á sviði menntunar til að nýta sér kenningar Bourdieus um menningarauðmagn. Til að meta það í Bandaríkjunum studdist hann við mælikvarða sem Bourdieu (1973) þróaði til að lýsa hlutbundnu menningarauðmagni í Frakklandi. Spurningar tengdar lestri á klassískum bókmenntum og ljóðabókum, málverkum og fjölda bókasafns- og leikhúsferða eru dæmi um þessa mælikvarða. Gagnrýnendur telja afar mikilvægt að mjög ítarleg eigindleg greining

á því sem kallast getur menningarauðmagn í hverju samfélagi eigi sér stað áður en farið er út í að meta áhrif þess á ýmsa þætti.

Þeir nemendur sem skora hæst á þessum mælikvörðum teljast líklegri en aðrir til að samsama sig gildum skólans þar sem skólinn hampar menningu sem byggist á þessum þáttum (Bourdieu og Passeron, 1977). Komið hefur í ljós að mælikvarðarnir virðast henta til að lýsa menningarauðmagni í Frakklandi en ekki endilega í fjölmenningsamfélagi á borð við það bandaríska (Kingston, 2001) eða ungu samfélagi eins og á Íslandi. Samkvæmt niðurstöðum úr PISA 2000 fyrir Ísland (Almar M. Halldórsson, 2006) er jákvæð fylgni milli efnahags-, menningar- og félagsstöðu foreldra (*Economic, Social and Cultural Status*) og lesskilnings en hún er veikari en í flestum samanburðarlöndum. Það sama má segja um menntun foreldra, fjölda bóka á heimili og menningarlega virkni nemenda utan skóla. Það sem virtist helst haldast í hendur við lesskilning voru félags- og menningarleg samskipti foreldra við nemendur. Hins vegar er mikil árangursdreifing milli einstakra nemenda á Íslandi, ekkert síður en í öðrum löndum (PISA, 2004), en þessir gömlu mælikvarðar á menningarauðmagn hafa ekki getað skýrt hana að neinu marki.

Carter (2003) bendir á að þessir mælikvarðar séu í besta falli lýsandi fyrir þróangan hóp hvítra efristéttarnemenda og hafi lítið skýringargildi fyrir námsárangur eða valdastöðu nemenda sem samsama sig ekki miðevrópskum menningararfi. Þeir sem hafa skilgreint víkjandi eða jaðarsett menningarauðmagn (*non-dominant cultural capital*) (Carter, 2003; Warikoo, 2005), sem vísar til þess að menningargæði annarra hópa en hvítrar efristéttar geti umbreyt í menningarauðmagn innan samfélags þeirra, telja þessa túlkun of einhæfa og gefa villandi upplýsingar.

Aðrir telja að hefðbundnar skilgreiningar séu of karllægar. Nowotny þróaði hugtakið tilfinningaaudmagn (*emotional capital*) sem Diane Reay (2004) hefur notað til að skilgreina ýmsa verðleika sem frekar virðast tengdir

kvenleika en hafa ekki hlotið vægi í hefðbundnum skilgreiningum á auðmagni. Það er sú þekking, tengsl og hæfni á tilfinningasviðinu sem mikils er metin innan ákveðins hóps eða tengslanets og einkennist a.m.k. að hluta af tilfinningaböndum. Ólíkt öðrum tegundum auðmagns hefur þessi tegund fyrst og fremst verið tengd einkasviðinu. Reay hefur nýtt tilfinningaauðmagn í rannsóknum sínum á foreldrasamstarfi og þátttöku mæðra í skólum og skólastarfi barna sinna. Færni þeirra á þessum vettvangi virðist hafa ótvíræð áhrif á gengi barna þeirra og virðingu og vægi þeirra sjálfra í skólastarfinu og á sinn þátt í endursköpun stéttakerfisins. Það er því órjúfanlega tengt öðrum tegundum auðmagns.

Ein rannsókn hefur verið gerð hér á landi með það að markmiði að flokka nemendur í hópa eftir veruhætti (*embodied state* eða *habitus*) út frá kenningum Bourdieus, en það er rannsókn Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2003; 2005) sem hún staðfærði fyrir Ísland. Úrtak hennar er úr hópi 15 ára unglinga á Íslandi. Hún greindi nemendur í fimm ólíka hópa eftir „smekk þeirra á listrænum afurðum og annarri tómstundaiðju“ og skoðaði niðurstöðurnar eftir kyni, stétt og búsetu. Fáir flokkuðust í hóp II: *Klassísk tónlist og ljóðlistarunnendur* eða 87/911 og það sama má segja um hóp V: *Vísindi og bókmenntir* eða 155/911 en þess konar smekkur telst samkvæmt ráðandi skilgreiningum gefa mesta virðingu innan skólakerfisins. Í hópi II voru strákar 71 af þessum 87 (87%) og 72% af hópnum voru af höfuðborgarsvæðinu. Hópurinn var mjög vandlátur á tónlist og bókmenntir; hlustaði á klassíska tónlist og jazz, las ljóð og lesefni eins og fræðibækur og um 40% spiluðu á hljóðfæri. Hlutfall drengja í hópi V var 135/155 eða 87%. Þessi hópur horfði á vísindabætti í sjónvarpinu, las grínbækur, vísindaskáldsögur, tölvublöð, skáldsögur og Íslendingasögur svo eitthvað sé nefnt. Eingöngu nemendur af íslenskum uppruna tóku þátt í rannsókninni. Munur á veruháttarhópum kemur hins vegar mun skýrar fram þegar spurt er um áhuga á ákv. störfum eða menntaleiðum.

Þegar önnur hlið menningarauðmagns er skoðuð, þ.e. hin hlutbundna, sýna bandarískar rannsóknir að stelpur eru „meiri“ menningarneytendur en strákar sem felst m.a. í því að þær fara oftast á bókasafnið og sækja frekar danstíma og formlegt tónlistarnám (DiMaggio, 1982; Kaufman og Gabler, 2004). Íslenskar rannsóknir á grunnskólanemendum sýna að stelpur sækja frekar formlegt tónlistarnám, leiklistar- eða myndlistarnámskeið og taka einnig meiri þátt í tómstundastarfi í grunnskólanum en strákar æfa frekar íþróttir (fyrir utan fimleika), hvort heldur með íþróttafélögum, í frímínútum í skólanum eða á eigin vegum (Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2002; Þórólfur Þórlindsson, Kjartan Ólafsson, Viðar Halldórsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir, 2000). Í mælingum á menningarauðmagni í PISA 2000 kom einnig í ljós munur á menningarþátttöku íslenskra stelpna og stráka í þessum skilningi, þ.e. stelpur fóru frekar í leikhús, á söfn eða á bókasafnið (Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000.). Samkvæmt þessu virðast hefðbundnir mælikvarðar á hlutbundið menningarauðmagn lýsa betur menningarþátttöku stelpna en stráka.

Þegar stofnanabundna víddin er skoðuð hafa rannsóknir sýnt að stelpur sinna betur heimanámi (Svandís Nína Jónsdóttir o.fl., 2002) og fá hærri einkunnir við lok grunnskóla (PISA, 2004; Sigurgrímur Skúlason, Finnboði Gunnarsson, Rósa Einarsdóttir og Inga Úlfisdóttir, 2002) og í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002) og fleiri stelpur útskrifast með háskólagráðu. Þó að þær hafi meira stofnanabundið auðmagn í formi einkunna og gráða virðist það ekki umbreytast með sama hagnaði í efnahagslegt auðmagn og hjá strákum (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005).

Því má segja að þeir mælikvarðar sem hafa verið notaðir til að meta mismunandi hliðar menningarauðmagns gefi misvísandi niðurstöður um félags- og námsstöðu kynjanna.

Ef það er nægileg forsenda fyrir menningarauðmagni að ákveðin tegund þekkingar, leikni og smekks (hópar II og V) sem fáir búa yfir sé valdaukandi í skólum er ljóst að samkvæmt niðurstöðu Guðbjargar ættu fleiri strákar að hafa þar sterkari stöðu en stelpur. Þessi fámenni hópur drengja á þá samkvæmt hefðbundnum skilgreiningum að kunna vel við gildi skólans og fá háar einkunnir. Kennarar hampa gjarnan nemendum sem hafa og sýna mikið af þess konar menningarauðmagni (Bourdieu, 1984; DiMaggio og Useem, 1978). Guðbjörg (2003) fann þó ekki afgerandi árangursmun í námi milli hópa með ólíkan veruhátt.³ Hæfni eða áhugi á þessum menningarsviðum virðist því ekkert endilega skila sér í betri einkunnum þessara hópa á Íslandi.

Coleman (1960; 1961) skoðaði unglingamenningu í 10 framhaldsskólum (*highschools*) og sýndi fram á að í þeim skólum þar sem félagsleg velpóknun var á góðum einkunnum, náðu nemendur að jafnaði betri námsárangri. Hann túlkaði niðurstöðurnar úr leiðtogarannsóknnum sínum á þann veg að nemendur með góðan árangur í námi væru leiðtogar hópans aðeins ef þeir fengju félagslega umbun eða vilyrði fyrir því frá félögunum eða vinahópnum.

Bourdieu lagði áherslu á að menningarauðmagn þyrfti að skoðast í samhengi við vettvanginn hverju sinni. Ekki er víst að menningarlega hæfnin í veruháttarhópi II og V þyki alls staðar jafn virðingarverð eða að nemendur sem hafa slíka hæfni séu í menningarumhverfi þar sem mikið er lagt upp úr góðum einkunnum. Nýrri rannsóknir sýna að vinsældir og valdastaða stráka mótast víða af hæfileikum í þeirri íþrótt sem er hyglt í samfélagi þeirra og öðrum þáttum sem tengjast lítt náminu sjálfu (Adler og Adler, 1998). Á Íslandi virðist líðan stráka og sjálfstraust í litlum tengslum við námsárangur. Þessu er öfugt farið hjá stelpum (Almar M. Halldórsson, 2006) og gefur vísbendingar um að félagsstaða stelpna innan skólans markist meira af gengi

þeirra í náminu en hjá strákum.

Kenningar um kynferði (*gender*) byggðar á póststrúktúralisma gera ráð fyrir að hugmyndir um karlmennsku og kvenleika séu fljótandi og óstöðugar og þ.a.l. breytilegar eftir tímabilum og menningarhópum (Paechter, 2001). Misjafnt er t.d. hvaða karlmennskuhugmyndir verða ríkjandi eftir stétt, menningarumhverfi eða uppruna en algengast er nú á tímum að þær séu skilgreindar þröngt og felist í því sem drengir haldi að sé „eðlilegt“ að drengir geri, kunni, læri, hreyfi sig, velji eða tali um svo dæmi séu tekin. Valdastaða drengja í félagahópi mótast mjög af því hvernig þeim tekst upp í þessum efnum (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2004). Það sama á auðvitað við um viðteknar hugmyndir um kvenleika.

Eitt er að hafa mikið af viðurkenndu menningarauðmagni, annað er svo hvernig það menningarauðmagn samræmist gildum skólans og hvort nemandinn kemur því á framfæri í skólanum, hvaða tækifæri hann sér til þess og hvort hann hagnast á því námslega eða félagslega. Skoða þarf menningarauðmagn í samhengi við viðteknar hugmyndir um karlmennsku og kvenleika á hverjum stað og ráðandi gildi í menningarumhverfi unglinganna. Menningarmarkaðurinn er einnig stöðugum breytingum háður í nútímasamfélagi og því hæpið að ætla að hægt sé að nota alltaf sömu stöðluðu mælikvarðana. Hvort tveggja er á skjön við þær skilgreiningar á menningarauðmagni sem Bourdieu lagði fram í upphafi.

Hér á eftir verða gögn úr meistararannsókn minni (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003) skoðuð í ljósi þessara fræðilegu hugmynda, þ.e. þeir þættir rannsóknarinnar sem hafa einhverja snertifleti við þær rannsóknarspurningar sem ég set hér fram. Hér verður athugað hvers konar námshegðun þótti virðingarverð innan hópans, þ.e. hvað einkenndi námshegðun og námsviðhorf leiðtoganna, hversu miklu einkunnir skiptu í því sambandi og hvaða hópar virtust hagnast á háum einkunnum. Að lokum verður svo skoðað hvernig rannsóknarniðurstöður

³ Mikilvægt er þó að það komi fram að hún skipti árangri einungis upp í tvo grófa flokka; undir og yfir 6,5 og skoðaði einkunnir úr samræmdum prófum.

samræmast skilgreiningum og rannsóknum á menningarauðmagni.

Framkvæmd og vettvangur rannsókna

Gagnaöflun fólst í þátttökuathugunum inni í bekk, tengslakönnunum sem og viðtölum við kennara og nemendur, og fór aðallega fram veturinn 2001-2002 í 10. bekk í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Því til viðbótar voru tvö viðtöl tekin við leiðtogana á haustmisseri 2002 þegar þau sátu í 1. bekk í framhaldsskóla og á vormisseri 2005 hafði ég svo aftur samband við strákaleiðtogann til þriðja viðtals. Samanlagt skiptust vettvangsathuganir í níu þátttökuathuganir, 18 viðtöl (12 nemendaviðtöl og sex við kennara) og tvö tengslarit.

Í upphafi rannsókna voru gerðar þátttökuathuganir áður en farið var að taka þátttakendur í opin viðtöl. Þá sat ég í nokkrum kennslustundum hverju sinni og átti óformlegt spjall við kennara og nemendur. Auk þess lét umsjónarkennari nemendur gera tvö tengslarit við upphaf og lok námsvetrar svo ég gæti skoðað tengsl nemenda innbyrðis. Nemendur voru beðnir um að skrá niður nöfn þeirra þriggja einstaklinga sem þeir myndu helst vilja vinna með. Úr þeim upplýsingum var búið til tengslarit. Þar sem þemaverkefni voru tíð skipti það nemendur miklu máli félagslega með hverjum þeir unnu. Öll viðtöl voru tekin í skólanum og því fékk ég einnig

innsýn í bekkjarstarfið í hvert sinn sem ég sótti nemanda í viðtal. Fyrir og eftir fyrstu heimsóknir mínar átti ég mjög gagnlegar samræður við umsjónarkennarann og svo eitt formlegt viðtal síðla á haustönninni. Viðtöl við aðra kennara voru ekki tekin fyrr en í lok skólaárs 2002, þegar nemendur voru að útskrifast úr 10. bekk, og af þeim sökum var því miður óhægt um vik að fylgja eftir ýmsum áhugaverðum upplýsingum með viðtölum við nemendur. Í þessari grein verður aðallega stuðst við þau viðtöl sem ég tók við leiðtogana (tvö við Áshildi og þrjú við Valdimar) og kennarana. Öllum sérnöfnum er breytt til að gæta trúnaðar við þátttakendur.

Í greiningarferlinu nýtti ég mér aðferðir grundaðrar kenningar, svo sem opna kóðun og öxulkóðun (Strauss og Corbin, 1998). Það hjálpaði mér að finna heppileg þemu í gögnunum. Í heildina fólst greiningin í því að lykla gögnin, þ.e. búa til ákveðna flokka, t.d. eftir persónum, hópum, orðræðum, merkingu eða hugtaki svo eitthvað sé nefnt. Að því loknu var reynt að greina mynstur í gögnunum, hvað væri sameiginlegt og hvað ólíkt, reynt að finna sameiginleg einkenni í orðræðum þátttakenda sem styrktu hugmyndir um hvaða orðræða væri ráðandi, t.d. um samspil námsárangurs og kyns. Í viðtölunum var reynt að skyggjast inn í hvaða tilgangi textinn ætti að þjóna og hvaða tilgátur væru réttlætanlegar með tilvísun í textann (Wetherell og Potter, 1987).⁴

1. tafla: Hópasamsetning í 10.-L.

Fótboltastelpur	Strákarnir	Jaðarhópur	
Brynja	Valdimar	Sólveig	Arnar
Ása	Svanur	Sigga	Yana
Fjóla	Njáll	Rut	
Sigrún	Alfreð	Þórný	
Guðný	Rúnar	Simmi	
Thelma			
	Geiri		
	Breki		
	Markús		

L-bekkurinn skiptist í fótboltastelpur, körfuboltastráka og jaðarhóp⁵ sem var kynja-blandaður. Tveir nemendur, strákur og stelpa, höfðu engin tengsl í bekknum.

Bekkurinn var virkur og taldist „góður bekkur“ meðal kennara. Hann kom vel út á samræmdu prófunum og var yfir meðaltali í öllum greinum. Að sögn umsjónarkennara komu stelpurnar að meðaltali aðeins betur út en strákarnir. Af þeim vinahópum sem nemendur tilgreindu virtust fótboltastelpur og körfuboltastrákar skipa æðsta sess í bekknum.

Konur virtust talsvert fleiri í kennaraliðinu en flestir af þeim karlkennurum sem voru á svæðinu kenndu unglingunum. Ég kynntist fjórum karlkennurum og jafnmörgum kvenkennurum. Það kom fram hjá mörgum nemendum að þeir þekktu kennara sína mjög vel, höfðu haft þá í mörg ár og tengst þeim persónulega. Langflestum, sem ég tók viðtal við, leið vel í grunnskólanum og fannst námið skemmtilegt. Framhaldsskólinn sem þau sóttu er mjög fjölmennur bóknámsskóli og þar voru kynjahlutföll meðal kennara og nemenda nokkuð jöfn.

Niðurstöður

Eins og áður sagði verður sjónum sérstaklega beint að námshegðun bekkjarleiðtoganna. Í

fyrstu er gerð grein fyrir útkomu úr tengslaritum en þau gefa tóninn um valdastöðu einstaklinga innan bekkjarins. Í öðru lagi er leiðtogunum lýst nánar út frá þeim vinahópum sem þeir eru í en vinahóparnir og þau gildi sem þeir standa fyrir eru forsenda fyrir vinsældum leiðtoganna. Leiðtogarnir lýsa svo best þeim gildum sem hópurinn sameinast um að telja mikilvæg. Þetta atriði tók heilmikinn tíma í rannsóknarferlinu og byggðist á tengslaritum og svo á viðtölum við ólíka meðlimi úr stærstu vinahópunum og við kennara. Í þriðja lagi er svo loks komið að námsviðhorfum og námshegðun leiðtoganna sjálfra.

Vinahóparnir

Gerð voru tengslarit í upphafi og lok vetrar (2. tafla). Í bæði skiptin vantaði tvo nemendur. Stig frá strákum eru í gráu dálkunum og stig frá stelpum eru í þeim hvítu. Nemendur voru spurðir með hverjum þeir vildu helst vinna og þurftu að skrifa niður þrjú nöfn og eitt stig var gefið fyrir hvert nafn. Fyrri tengslaritíð var óskilyrt en í seinna tengslaritinu var sett það skilyrði að nemandi þyrfti að velja einn af gagnstæðu kyni.

Með tengslaritum er hægt að fá grófa mynd af félagslegri stöðu nemenda. Valdimar sker sig úr, bæði hvað varðar fjölda stiga og vinsældir hjá báðum kynjum. Í seinna tengslaritinu kom

2. tafla. Tengslarit fyrir 10.-L.

Stigahæstu nemendur	Fyrri tengslarit		Seinna tengslarit		Meðaltal atkvæða
	n=10	n=9	n= 9	n=10	
Valdimar	6	3	6	5	10
Geiri	5	1	5	2	6,5
Njáll	5	0	3	1	4,5
Ása	0	3	0	6	4,5
Brynja	1	3	3	2	4,5
Sigrún	0	1	2	2	2,5
Sigga	2	1	1	1	2,5
Samtals atkvæði í bekknum	36	21	26	28	

⁴ Fyrir áhugasama lesendur sem vilja frekari upplýsingar um greiningarferlið og aðferðafræði bendi ég á aðferðafræðikaflann í ritgerð minni (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003:58-69).

⁵ Nafnið á hópnum kemur frá Sigu sem var mest leiðandi í hópnum og kallaði þau „outsiders“.

mjög skýrt í ljós að Ása hafði sterkustu stöðuna meðal fótboltastelpna sem þóttu ráðandi meðal stelpna innan bekkjarins. Í seinna tengslaritinu fá þrír stigahæstu strákarnir 22 tilnefningar samanlagt eða 41% allra tilnefninga á meðan þrjár stigahæstu stelpurnar fá 15 stig eða 28%. Því fá sex krakkar af 21 tæp 70% af öllum tilnefningum bekkjarins. Það þýðir að einhverjir aðrir standa höllum fæti og svo virðist sem fleiri strákar geri það. Stigveldi drengjanna virðist brattara með fámennum toppi og mörgum á botninum. Enginn nemandi úr jaðarhópi var meðal vinsælustu nemenda nema Sigga.

Fótboltastelpurnar voru ólíkar innbyrðis, sameiginlegur áhugi þeirra var á fótbolthanum og að standa sig mjög vel í skólanum. Lára umsjónarkennari lagði mikið upp úr nánnum tengslum við nemendur og bar mest traust til Fjólu og Ásu af stelpunum og Valdimars og Svans af strákunum. Það birtist m.a. í því að hún fékk þessa nemendur til að taka þau sem voru utanveltu inn í hópinn með það að markmiði að reyna að byggja upp betri bekkjaranda og fyrirbyggja einelti. Jaðarstelpur sem mynduðu stærstan hluta jaðarhópsins áttu það sameiginlegt að skilgreina sig í andstöðu við íþróttahópana og þær virtust frekar vera í átökum við kennara og foreldra og höfðu því meiri löngun til að tjá sig um erfiðar tilfinningar og neikvæða atburði í skólanum og heima fyrir. Einnig mátti greina mun á lífsviðhorfum, fatastíl og tónlistarsmekk, svo eitthvað sé nefnt, þar sem jaðarstelpur fíluðu „dekkri“ og rokkaðri hluti. Því má segja að veruháttur hópanna hafi verið ólíkur. Vert er að taka fram að stéttarstaða var ekki skoðuð með kerfisbundnum hætti en í viðtölunum kom fram skýr menningarmunur sem birtist m.a. í því hvað stelpunum fannst aðgreina þessa vinahópa, svo sem áhugamál og menningarneysla, og gerði það að verkum að þær töldu fótbolta-stelpur óspennandi félagsskap. Meiri breidd var í námsárangri nemenda innan jaðarhópsins og einkunnir virtust ekki vera eins mikilvægar og hjá fótboltastelpum og þær skilgreindu sig frá námshegðun fótboltastelpna.

Í seinna viðtalinu við Ásu talaði hún um að

hún hefði mjög oft þurft að taka frumkvæðið í hópavinnunni, sérstaklega ef engin önnur af fótboltastelpunum var með henni í hóp, því það þurfti yfirleitt að reka strákana og stelpur í jaðarhópi áfram. Þetta kom einnig fram hjá Fjólu og Brynju. Í þemaverkefni um Afríku reyndu þær að hugsa um heildarmyndina og reyndust vera eins konar verkstjórar á meðan báðir strákarnir í hópnum höfðu afmörkuð og sérhæfð verkefni. Aðrir strákar virtust hafa fundið sér slík sérhæfð verkefni í hópavinnunni sem sköpuðu þeim virðingarsess, þ.e. voru skilgreind og vel sjáanleg. Í seinna þemaverkefninu um borgarstjórnarkosningar, sem ég varð vitni að, var bekknum skipt upp í sex hópa sem hver um sig stofnaði framboð með borgarstjóraefnum. Hóparnir völdu allir stráka sem borgarstjóraefni en Lára umsjónarkennari afstýrði því með því að skikka einn hópinn, sem í voru sjö stelpur og tveir strákar, til að hafa stelpu í forsvari. Valdimar og Svanur voru borgarstjóraefni fyrir sína flokka. Valdimar vann svo kosningaslaginn.

Aðalstrákahópurinn var körfuboltastrákar-nir með Valdimar og Svan í fararbroddi. Strákarnir skiptust ekki með eins afgerandi hætti í andstæðar fylkingar og stelpurnar. Simmi var eini fasti karlkyns meðlimur jaðarhópsins úr L-bekknum en þrír aðrir drengir tengdust hópnum í frístundum eftir skóla. Simmi virtist vera í mestri andstöðu við gildi skólans og var á undanþágu frá skólasókn að hluta og vann þess í stað á verkstæði. Geiri virtist hafa rými til að tilheyra körfuboltaþópnum í skólanum en eyða talsvert miklum tíma með jaðarhópnum eftir skóla. Slíkt svigrúm virtist ekki vera til staðar meðal stelpnahópanna.

Þegar alhæft var um strákana í bekknum var átt við fyrirferðarmestu körfuboltastrákana, þá Valdimar og Svan, sem benti til að þeir væru fyrirmyndir að „eðlilegri“ strákahegðun. Aðrir voru jaðarsettir í umræðunni. Í hugum kennaranna voru þeir „strákaleiðtogarnir“:

þeir unnu vel ... voru þægilegir ...
léttir og skemmtilegir og þeir voru
alltaf svona húmor og skemmtilegheit í

kringum þá. ... þeir bara eru, voru svona já, strákaleiðtogarnir ...

Sumir strákanna sögðu nánast aldrei neitt óbeðnir, eins og Arnar, Markús, Breki og Alfreð. Því var það alls ekki þannig, eins og viðtekna hugmyndir um stráka gefa til kynna, að allir strákarnir hafi verið fyrirferðarmiklir eða tjáð sig mikið í tímum.

Næst verður fjallað um leiðtoga tveggja stærstu vinahópanna, þau Ásu og Valdimar og hvernig þau gildi sem þau stóðu fyrir spegluðust í námshegðun vinahópsins.

Leiðtogarnir

Það sem leiðtogarnir eiga sameiginlegt er mjög keimlík stéttarstaða foreldra þeirra beggja. Foreldrarnir höfðu að baki háskólagöngu í vísindum eða listum og störfuðu öll á þeim sviðum, voru á svipuðum aldri og höfðu meira að segja gengið í sama framhaldsskólann. Í

framhaldinu verður þó gefinn meiri gaumur að muninum sem greina mátti í lýsingum á leiðtogunum. Óhætt er að segja að flestallir kennarar hafi verið mjög ánægðir með þau bæði og í góðum tengslum við þau og foreldra þeirra. Vegna nafnleyndar er þess ekki getið frá hvaða kennurum umsögnin er komin. Gæsalappir eru utan um beinar tilvitnanir en annað er umorðað úr gögnunum, jafnvel svipuð ummæli frá mörgum viðmælendum, þannig að merkingin komist til skila (sjá 3. töflu).

Ása virðist standa fyrir önnur gildi og oft andstæð við Valdimar, sem er í takt við tvíhyggjuhugmyndir um kynin. Því má segja að þau hljóti sterka stöðu í sínum hópum fyrir mjög ólíka námshegðun og breytni. Það er erfitt að ímynda sér að lýsing á Ásu gæti átt við um leiðtoga í drengjahópi.

Valdimar

Valdimar notaði hvert tækifæri til að sýna fram á hæfileika sína og getu, svo sem þekkingu

3. tafla. Ummæli kennaranna um leiðtogana.

VALDIMAR

Ótvíræður leiðtogi hópsins, „born leader“.

Víðlesinn – vel að sér.

„Hrókur alls fagnaðar“ og mjög virkur í kennslustundum – „munninn fyrir neðan nefið“.

Alveg sama hvað öllum finnst.

„Algjör snillingur“

Hundlatur.

Bestur í körfuboltanum.

„Einstaklega fyndinn og skemmtilegur“ – með gott skap

Hefur alltaf skoðun og á auðvelt með að koma henni á framfæri.

„Stundum þurfti að stoppa hann af til að hleypa öðrum að – af því hann er svo sterkur og svona og hefur svo sterkar skoðanir að þá verða kannski aðrir að sitja inni með það sem þeim finnst.“

ÁSA

„Kletturinn í hópnum“ – „þær gátu allar 100% stólað á hana“

Fær hæstu einkunnirnar.

Frekar „passíf“ í kennslustundum.

Feimin en sterk í hópnum, góðviljuð og ákveðin.

„Klár stelpa“ – „samviskusöm fram í fingurgóma.“

„Gerir allt sem henni er sagt.“ Dugleg og ofsalega áreiðanleg.

Best í fótboltanum.

Er í nánum tengslum við umsjónarkennarann.

„Á þennan hljóða og rólega hátt þá lét Áshildur í ljós hvað henni fannst. Hún hefur sterka siðferðis- og réttlætiskennd en hún talar ekki beint út.“

„creme de la creme“ – „hún truflar aldrei, hún er ekki sú sem tekur þátt að fyrri bragði heldur er hún ein af þessum sem er alltaf tilbúin ef þú biður hana um að taka þátt í einhverju.“

sína í eðlisfræði og líffræði, tónlistargáfu sína, rökræðufærni og íþróttagetu og svo mætti lengi telja. Frumkvæði hans og víska á ýmsum sviðum gerði hann vinsælan í allri hópvinnu eða eins og hann segir sjálfur:

Félagar mínir [sóttu í] að vera með mér í hópverkefnum vegna þess að þá þurftu þeir ekki að gera neitt eiginlega nema bara skrifa niður þennan texta vegna þess að, þú veist, sem barn, þá var ég ótrúlega vel lesinn.

Þarna kemur vel fram hvað hann hagnast mikið á bakgrunni sínum og uppeldi. Menningarauðmagn hans virðist samræmast mjög vel gildum skólans og styrkja stöðu hans bæði hjá kennurum og nemendum. Í uppvestinum hafði að hans sögn verið lögð áhersla á tónlistarhæfileika, kurteisi og heidarleika og hann hafði frá blautu barnsbeini haft aðgang að, haft áhuga á og lesið margs konar fræðiefni. Þetta auðmagn varð lykill hans að valdameningunni innan skólans. Hann nýtti sér þær leikreglur til að koma sér áfram, m.a. kynferði sitt sem gaf honum leyfi til að taka mikið rými hvar sem hann gat (Gordon, Holland og Lahelma, 2000; Howe, 1997).

Enginn í bekkjardeildinni virtist hafa eða taka jafn mikið rými til að tjá sig og hafa jafn mikið traust varðandi ýmsar staðreyndaupptalningar sem hann tindi til í kennslustundum og komu námsefninu oft lítið við. Hann naut oft mikillar upphefðar fyrir visku sína. Þess konar hegðun og rými virtist skipta meira máli fyrir hann og valdastöðu hans en einkunnin í faginu enda kom það fram hjá mörgum viðmælendum að hann væri greindasti nemandinn í bekknum. Í mörgum af þeim kennslustundum sem ég sat í fylgdist hann ekki vel með, var oft á tali við sessunauta sína en var fljótur að biðjast afsökunar ef kennarinn áminnti hann.

Kennararnir sýndu honum mýkt þar sem hann var einkar kurteis og hafði sérstakt lag á að hafa þá jákvæða gagnvart sér þrátt fyrir stopul skil á heimanámi og á köflum flóktandi athygli í tímum.

Námsviðhorf Valdimars kristallast í þessari tilvitnun og er hann þá ekki eingöngu að tala fyrir sig heldur einnig fyrir strákana í bekknum:

Við vitum alveg að við getum gert betur ... eins og í svona prófi þar sem er sagt; já krakkar þegar þið eruð búin, þá megið þið bara fara (mm), þá bara flýtir maður sér með prófið og fer út. Þá er maður bara búinn að fá frí í tíma (mm) en það sem þær gera sko, stelpurnar, það einhvern veginn skiptir þær meira máli.

Að nýta allan próftímann var soun. Ef kennarinn gaf á annað borð kost á því að velja milli náms og frítíma var nauðsynlegt að nýta það og það var ljóst að þessi viðhorf réðu ferðinni meðal strákanna. Hér kemur lýsing stærðfræðikennarans á aukatíma sem hann hélt fyrir samræmdu prófin:

Strákarnir voru afslappaðri, tókum bara dæmi. Þegar ég var með aukatíma í stærðfræði þá var ég með alla hópana, báða bekkina saman, og það voru stelpurnar sem sátu alla tvo, þrjá tímana sem við vorum, strákarnir komu, fóru í körfu, það var gífurlega gott veður, fóru í körfu, komu svo inn um 12 leytid, stoppuðu kannski í korter og fóru svo út í sjoppu en þeir voru í aukatíma allan tímann, þannig að það var ekki meiri metnaður í þeim, en hjá stelpunum gífurlegur metnaður.

Hér er ljóst að allir strákarnir, hvort sem þeir hafa einskæran áhuga á því eða ekki, sleppa meira og minna að vera í aukatímanum og uppfylla þau skilyrði orðræðunnar sem Valdimar fjallar um í tilvitnuninni á undan. Birtingarmyndin er metnaðarleysi meðal stráka og samviskusemi meðal stelpna. Það kom fram í máli Breka að hann hafði engan sérstakan áhuga á körfubolta en var tilbúinn og þurfti að sögn kennara að leggja talsvert á sig til að ná árangri. Arnar hafði heldur engan áhuga á íþróttum. Hins vegar virðist sem allir

strákarnir hafi talið sig þurfa að fylgja þessum viðmiðum og farið í sjoppuna og út í körfu. Eins voru stelpur sem höfðu óbilandi áhuga á íþróttum og svo þær sem samsömuðu sig meira drengjamenningunni eins og Brynja og Sigga sem hafa „ákveðið“ að taka námið fram yfir. Hér verður ljóst að ráðandi orðræða um „eðlilega“ námshegðun stráka og stelpna mótir ólíka námshegðun kynjanna í bekknum.

Valdimar þurfti hins vegar einnig að sanna sig á öðrum sviðum, sem komu ekki beinlínis náminu við, til að öðlast þann sess sem hann hafði, svo sem með því að vera bestur í körfuboltanum, eiga kærustu, hafa áhuga á tölvum og vera félagslega fær, sem fólst m.a. í trúðslátum í tímum svo eitthvað sé nefnt. Rannsóknir hafa sýnt að þetta eru allt dæmi um mikilvæga þætti til að öðlast virðingu og vinsældir innan drengjahópsins (Coleman, 1961; Connell, 1989; Kehily og Nayak, 1997; Mac an Ghaill, 1994; Martino, 1999). Þannig slapp hann einnig við nördastimpil.

Þegar í framhaldsskólann kom hafði Valdimar augljóslega strax á fyrsta ári náð miklum vinsældum og sterkri stöðu. Í viðtali 2 sem tekið var á seinni önn í 1. bekk kom fram að hann ásamt nokkrum öðrum var kosinn í árgangaráð með miklum meirihluta atkvæða, þá búinn að stofna hljómsveit þar sem hann spilaði á gítar og söng og hann hafði að eigin mati ekki getað sinnt gömlum vinum vegna nýrra vinatengsla í framhaldsskólanum. Það sem hann lagði áherslu á og stundaði í grunnskólanum finnst honum hálf hjákátlegt nú:

Við gátum talað um tölvuleiki allan daginn ... nú ... tala ég ekki við neinn um tölvuleiki...áhugasviðið mitt hefur breyst vegna þess að núna get ég eiginlega alveg notað mitt ... ég get bara gert eiginlega það sem mér finnst skemmtilegast að gera.

Þessi ummæli benda til að hann hafi lagað sig að ýmsum gildum drengjahópsins í grunnskólanum. Í grunnskólanum var mikilvægt fyrir hann að vera líkamlega vel á sig kominn og standa vel að vígi í íþróttum, sýna

fram á visku sína í kennslustundum og hafa áhuga á tölvuleikjum. Valdimar var hins vegar ósáttur við hversu lítið hann fékk að láta ljós sitt skína í tímum í framhaldsskólanum, sem að hans mati stafaði af því að kennararnir væru alltaf að flýta sér að komast yfir efnið. Hann taldi sig áhugalausari um námið en í grunnskólanum, m.a. sökum þessa.

Í framhaldsskólanum hafði hann lent í basli með stærðfræðina og íslenskuna en í öðrum fögum hafði slæg ástundun ekki bitnað svo illa á honum. Það sem virtist skipta mestu máli fyrir hann og stöðu hans voru aðrir hlutir: „Það sem hefur aðallega áhrif á vinsældir... er hversu áberandi þú ert í félagslífinu og einhverju svoleiðis“. Um leið kom fram að strákar væru að jafnaði mun meira áberandi í félagslífi skólans, í tónlistarlífinu sem skipaði stóran sess, ræðukeppnum, „Gettu betur“, helstu stjórnnum, skólablaðinu og svo mætti áfram telja. Það stemmir einnig við óformlega athugun á þátttöku kynjanna í félagslífi í nokkrum framhaldsskólum þar sem strákar virðast hafa undirtökin, bæði þegar horft er til opinberra atburða eins og spurninga- og ræðukeppna og innra félagsstarfs (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Allir nýjir strákavínir Valdímars virtust jafn uppteknir og hann við að skemmta sér og taka virkan þátt í félagslífinu. Að hans mati töluðu þeir sjaldan um einkunnir og námið sjálft án þess þó að gera lítið úr því ef einhver þurfti að læra.

V: Það ... virðist vera minni metnaður hjá strákunum. Það er alveg, ekkert athugavert við það þegar einhver er að læra, maður tekur bara fullt tillit til þess.

R: Ef einhver er að sleppa djammi og svona út á það?

V: Já, það náttúrulega gerist aldrei, sko.

R: Nei [ég hlæ] ... en þá er það ... þá getur maður líka spurt sig af hverju gerist það aldrei?

V: Ég veit það ekki, það er þá bara af því þá langar bara það mikið á djammið og klára bara að læra fyrir það eða þá bara að þeir

seinka því (já). Það gerist líka alveg sko (já eða sleppa því bara) já, það er mjög algengt að sleppa því.

Hér kemur fram að það er ekki litið neikvæðum augum að sinna náminu en ef velja þarf á milli þess og félagstengdra þátta er augljóslega ekki spurning hvað hefur forgang. Hann tengir þetta miklu meira við strákahegðun þó að hann þekki einnig stelpur sem leggja ekki mikla áherslu á námið. Hins vegar voru flestar vinkonur hans í framhaldsskólanum mjög metnaðargjarnar og sinnugar um námið. Þetta kemur vel heim og saman við skilgreiningar á víkjandi auðmagni (*non-dominant cultural capital*) (Warikoo, 2005). Það er í lagi að vera góður í náminu ef maður er líka þátttakandi í félagslegum þáttum sem eru mikils metnir af unglingahópnum.

Ása

Ása var vinsælust í sínum stóra vinahópi og þær virtust líta mjög upp til hennar fyrir háar einkunnir, afburða frammistöðu í fótboltanum, gæsku og ábyrgð. Hún var viðmið þeirra í náminu og t.d. Fjólu og Brynju var mikið í mun að fá sömu einkunn og hún og að henni líkaði við þær. Það kom fram í viðtölum að hún varð síst af öllum skotspónn af stelpunum. Flestir töldu hana greindustu stelpuna í bekknum og allir vissu að hún var best í fótboltanum.

Í sjálfslýsingum lagði Ása áherslu á hversu metnaðargjörn hún væri í náminu og hversu miklu máli námsárangur skipti hana.

Á: Ég hef svo mikinn metnað og (já) og stundum verð ég alveg brjáluð ef ég fæ ekki góða einkunn á prófi (mm).

Hún taldi Valdimar gáfaðastan í bekknum af því hann var svo vel að sér og víðlesinn. Þegar ég spyr hana um eigin greind telur hún sig vera frekar ofarlega en metur eigin greind og annarra stelpna út frá einkunnum á meðan einkunnir strákanna eru ekki endilega mælikvarði á greind þeirra.

Þessi ímynd sem Ása hafði af sér sem

námsmanneskju virtist vera eftirsóknarverð meðal fótboltastelpna og þær kepptu innbyrðis um einkunnir. Eftirfarandi tilvitnun lýsir því ágætlega hvernig námsárangur Ásu virtist vera viðmiðið í hópnum: „ef þær fengu...kannski hærra en ég [sögðu þær] já ég fékk hærra en Ása og þá er ég bara ógeðslega svekkt út af því að það er svo leiðinlegt þegar eitthvað svona er sagt...“. Sumir kennarar nefndu að samviskusemi fótboltastelpna keyrði oft um þverbak en stærðfræðikennarinn lýsir þeim með eftirfarandi hætti á samræmda prófinu:

... það voru stelpur sem fóru að gráta bara í prófinu ... spennan var svo mikil og þær voru búnar að leggja svo mikið á sig ... þær voru svo upptjúnaðar þannig að þegar þær rákust svo á eitthvað sem þær höfðu ekki séð áður og ... vissu ekki hvað átti að gera, þær frusu bara.

Hér kemur skýrt fram hversu gríðarlega miklu máli einkunnir og árangur skiptu þær. Ása stóð best að vígi í þeim efnum og fékk langoftast hæstu einkunnirnar að sögn umsjónarkennara. Oftast var Ása hópstjóri í þemaverkefnum og af hennar orðum mátti skynja að yfirstjórn hennar á þemaverkefnum hafi verið meira af nauðsyn og metnaði en löngun. „það er aldrei eitthvað svona, oh hún stjórnar alltaf öllu heldur var ég einhvern veginn bara sett í [það]“. Það virtist einnig stafa af mismiklum metnaði nemenda og að hennar mati var námshegðun í hópastarfinu kynjuð:

... af því þá var maður alltaf með tveim strákum í hóp og þeir alltaf svo latir, maður þurfti alltaf að reka þá áfram og ... þá ... þurfti ég eiginlega alltaf [að hafa verkefnin] eins og ég vildi ...

Hún nefndi þó annars staðar að Sigga úr jadarhópi hefði sýnt sams konar hegðun og strákarnir. Metnaður hennar og ábyrgðarkennd í náminu kom enn skýrar fram þegar ég spurði með hvernig fólki henni fyndist best að vinna:

fólki ... sem að nennir ... að leggja vinnu

⁶ Sjá nánari umfjöllun um kynjaða greindarorðræðu í Berglind Rós Magnúsdóttir (2005).

í svona ... að gera verkefni flott en ekki bara skila því á einhverjum blöðum Það er svo leiðinlegt að vera eitthvað að ... reka fólk áfram en einhver þarf að gera það ...

Henni var langt frá því að vera sama um hvaða einkunn hún fékk fyrir verkefnið og tók því oftast meginábyrgð á verkinu. Helstu viðbrigðin fyrir Ásu þegar upp í framhaldsskólann kom var að vera ekki lengur viðmiðið í náminu:

... þarna eru ... stelpur sem ... eru í tvöfaldri hraðferð í stærðfræði og ... ég sjálf bara einhvern veginn; oh af hverju er ég ekki jafn góð og þær og eitthvað þannig.

Því má segja að staða hennar hafi breyst. Jákvæðu hliðarnar voru að hennar mati þær að hún hafði loks einhverjar stelpur til að miða sig við og „hífa sig upp“. Samkvæmt þessu eru viðmið hennar áfram þau sömu, þ.e. námsárangur er mikilvægur.

Umræða

Ýmsir kvarðar til að meta ólíkar víddir menningarauðmagns virðast ekki ná að skýra mikið af breytileika í námsárangri 15 ára nemenda á Íslandi (Almar M. Halldórsson, 2006; Guðbjörg Vilhjálmisdóttir, 2005). Eins virðast ólíkar víddir menningarauðmagns varpa mismunandi ljósi á stöðu kynjanna. Þegar 15 ára nemendur eru flokkaðir út frá smekk og menningarneyslu virðist fámennur hópur stráka raðast frekar en stelpur í veruháttarhópa sem neyta menningar og þekkingar sem skólinn hampar (Guðbjörg Vilhjálmisdóttir, 2005). Þegar skoðaðar eru niðurstöður úr stöðluðum mælikvörðum á hlutbundið og stofnanabundið menningarauðmagn virðast hins vegar stelpur koma betur út („Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000“; Svandís Nína Jónsdóttir o.fl., 2002; Þórólfur Þórlindsson o.fl., 2000). Ekki er víst að upphaflegir mælikvarðar sem þróaðir voru fyrir áratugum í Frakklandi lýsi endilega þeim fágætu verðleikum sem hlotið hafa sess í öðru samfélagi á allt öðru

tímaskeiði. Bourdieu lagði ríka áherslu á að mælingar á menningarauðmagni yrðu að vera í samræmi menningarhefðir þess samfélags sem til skoðunar væri hverju sinni og að ólíkar víddir hugtaksins þyrfti að skoða í samhengi (Bourdieu, 1986). Þetta rennir stöðum undir áður nefnda gagnrýni, þ.e. að endurskoða þurfi notkun og mælingar á hugtakinu.

Samkvæmt rannsókn minni á leiðtogum í unglingabekk er ljóst að ákveðin tegund þekkingar og leikni er valdaukandi í bekknum. Ljóst var að Ása og Valdimar höfðu bæði veruhátt í samræmi við gildi og verðmætamat í grunnskólanum. Í sumum skólum er verðmætamat leiðtoganna á skjön við gildi skólans (Coleman, 1960; Willis, 1977; 2003). Slíkt hefði e.t.v. átt við um þennan grunnskóla ef verðmætamat jaðarhópsins hefði orðið ofan á. Leiðtogarnir voru eins konar fyrirmyndir um „eðlilega“ námshegðun fyrir hvort kyn. Einkunnir meðal ráðandi stelpna höfðu mun meira að segja fyrir þær og stöðu þeirra en fyrir ráðandi stráka. Í bekknum voru þó stelpur sem létu sér fátt finnast um einkunnir og frammistöðu í prófum en þær voru ekki í þeim hópum sem þóttu leiðandi í bekknum. Eins voru strákar í bekknum sem þóttu samviskusamir en valda- og virðingarstaða þeirra innan hópsins virtist ekki styrkjast við það.

Það kom vel fram í gögnunum að námsviðhorf Valdimars speglaði ráðandi verðmætamat meðal strákanna í grunnskólanum. Námshegðun Valdimars byggðist á að sýna fram á getu sína með rökræðum og staðreyndaupplýsingum í tímum en heimanám, aukatímar eða undirbúningur fyrir próf voru þættir sem skiptu litlu máli og best að reyna að komast hjá slíku ef þess var nokkur kostur. Slík námshegðun hentaði þó strákum í hópnum misvel. Ekki höfðu allir fengið menningaruppeldi sem samsvaraði gildum skólans jafn vel og hann. Í máli Ásu og kennarans kom fram að Ása stóð fyrir allt önnur gildi og fékk virðingu innan síns hóps fyrir annars konar námshegðun en Valdimar. Námshegðun hennar má lýsa með orðum eins og sjálfsgæta, skipulagshæfni, samvinnuhæfni, þar sem öllum fannst gott að

vinna með henni, frumkvæði í námsvinnunni sjálfri, sköpun, vandvirkni, ábyrgðarkennd og umhyggju fyrir velferð hópsins. Þess konar auðmagn var virt af fótboltastelpum og ýtti undir gott vinnulag og ástundun í námi en virtist ekki hljóta sams konar upphefð utan hópsins. Gott dæmi um það er að sú þekking og færni sem Valdimar bjó yfir virtist vega þyngra sem mælikvarði á greind nemenda. Fyrir marga af þeim færniþáttum sem komu fram í orðræðu kennaranna um hana sem nemanda (sbr. 3. tafla) má finna samsvörun við skilgreiningar á tilfinningaaðmagni (Reay, 2004).

Valdimar taldi jákvætt að fá háar einkunnir ef það var ekki látið bitna á öðrum mikilvægari þáttum sem voru misjafnir eftir því hver vettvangurinn var (grunnskóli/framhaldsskóli). Það sem hins vegar var sameiginlegt á báðum stöðum var að valdastaða hans eða vinsældir mótuðust ekki af einkunnum eða ástundun hans í námi. Valdimar hafði mikla staðreyndaþekkingu í greinum sem mikil virðing var borin fyrir í skólasamfélaginu sem er í samræmi við ráðandi skilgreiningar á menningarauðmagni. Hann skapaði sér rými, eða nýtti það rými sem viðtekna hugmyndir um karlmennsku leyfa honum, og virðingarsess sem þarf til að koma þeirri þekkingu á framfæri. Hann kunni leikreglurnar og hafði „réttu“ þekkinguna. Því horfðu kennarar fram hjá misgóðri athygli í tímum og stopulu heimanámi. Það er aðeins eitt sem fellur ekki inn í hina ráðandi skilgreiningu: Hann sýnir ekki þetta auðmagn með afgerandi hætti í samræmdu námsmati. Eitt er að hafa mikið af menningarauðmagni, annað er svo með hvaða hætti manneskja kemur því á framfæri í skólanum og hvort það kemur fram í einkunnum.

En hvað gerir það að verkum að Ása og vinkonur hennar og svo vinkonur Valdimars í framhaldsskólanum leggja svona mikið upp úr einkunnum, sem kallar á kvíða og ótta þeirra við að „standa sig ekki“⁷ þannig að þær bresta jafnvel í grát í miðju prófi. Mín tilgáta er sú að

háar einkunnir hjá mörgum stelpum séu eins konar hlutbundið menningarauðmagn, notað sem staðfesting á hæfni sem jafnvel er efast um (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005). Ása notar þetta sem leið til að skilgreina námshæfni sína og greind að einhverju leyti. Hún er „ofarlega“ í bekknum, eins og hún orðar það, hvað greind varðar og notar fyrst og fremst einkunnir máli sínu til stuðnings, ólíkt Valdimari.

Hér kemur fram mikilvægi þess að skoða þessi atriði í víðara samhengi, þ.e. hvaða stelpnahópar byggja samsemd sína og stöðu á einkunnum og hvað gerir það að verkum að þær gera það, í ljósi þess að kerfið umbunar ekki sérstaklega fyrir það, þ.e. yfirleitt skiptir ekki máli á Íslandi hvort nemendur fá „þokkalegar“ einkunnir eða mjög háar einkunnir fyrir mennta- eða starfsframa (Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005).

Í vinnu í kringum þemaverkefnið í bekknum var ljóst að strákarnir tóku frumkvæðið þegar þeim hentaði og þegar það gaf þeim virðingarsess, svo sem eins og að „bjóða sig fram til borgarstjóra“. Ása talar um að hún hafi oftast þurft að taka frumkvæðið í hópavinnunni en þegar þemaverkefnið snýst um eitthvað sem þeir telja eftirsóknarvert eða virðingarvert vilja þeir vera í aðalhlutverkum. Sumar hefðbundnar rannsóknir á menningarauðmagni sýna að stelpur hafa síst minna af hlutbundnu menningarauðmagni eins og það hefur oftast verið mælt (DiMaggio, 1982; Dumais, 2002) en svo virðist sem þær nái síður að skapa sér virðingarsess með því. Kannski er ástæðan sú að þær virðast ekki hafa eins mikið rými til að sækjast eftir athygli og addáun fyrir það sem þær geta eða kunna. Ótti við að vera stimplaðar athyglissjúkar eða að þær væru búnar að stjórna svo miklu fram að því var ein ástæðan sem sumar stelpurnar nefndu fyrir því að engin stelpa skyldi vera valin sem borgarstjóraefni. Því má leiða getum að því að einkunnir séu leið þeirra til að sýna á „hógværan“ hátt fram á getu sína.

⁷ Sem í skilningi þeirra er að fá ekki 9 eða 10 í einkunn.

Önnur skýring gæti einfaldlega verið sú að meiri virðing sé borin fyrir menningarauðmagni sem drengir búa frekar yfir en stúlkur og að það fái meiri sess í námskrám, en af áður nefndum rannsóknum á menningarauðmagni er ljóst að menningarneysla er talsvert kynjuð. Eins benti Bourdieu á að sams konar hæfni kynjanna getur verið göfug eða virðingarverð þegar karlar eiga í hlut en aftur á móti óveruleg eða lítt eftirtektarverð þegar konur eiga í hlut (Bourdieu, 2001:60).⁸ Mikilvægt er að kanna frekar hvað einkennir viðteknar kynjahugmyndir í skólum hér á landi og hvernig þær hafa áhrif á verðmætamat, námshegðun og námsárangur.

Í áframhaldandi rannsóknum á menningarauðmagni er mikilvægt að skoða vel í upphafi hvaða þekking og hæfni er talin virðingarverð í samfélaginu og móta svo mælikvarða út frá þeim athugunum til að geta skoðað tengsl þess við náms- og félagsstöðu. Mikilvægt er að skoða frekar hvort nemendur telji að til séu eins konar elítuhópar eða ráðandi hópar innan bekkja eða skóla og hvað þeir telja að einkenni verðmætamat þeirra hópa sem eru leiðandi eða einstaklinga sem veljast sem leiðtogar. Tilgáta mín, sem ég byggi aðallega á reynslu af því að hafa kennt í sveitaskóla, skóla í sjávarþorpi og svo skólum í borginni, er að það sé misjafnt eftir kyni, menningarumhverfi skólans og samsetningu nemendahópsins. Hugsanlegt er að niðurstöður gætu varpað skýrara ljósi á mismunandi jafnréttisstöðu ólíkra hópa í skólanum, á árangursmuninn milli kynja og þéttbýlis og dreifbýlis á Íslandi, og hvernig kynjamening og mismunandi menningarumhverfi skóla kallar á ólík viðmið um hvað sé eftirsóknarvert og virðingarvert.

Abstract

Bourdieu's conceptual framework of capital has had a sustained impact on research on educational systems. Bourdieu explained that school success and learning behaviour

are related to the amount and type of cultural capital inherited from the family milieu. In this paper I discuss the different interpretations and applications of his conceptual framework by scholars in the field. Some scholars, referring to the essay "Forms of Cultural Capital" (his most sustained elucidation of the meaning of "cultural capital"), have argued that the premises of dominant interpretations have been too narrow. They recommend operating with a wider perspective, keeping in mind that the specific indicators of cultural capital in one context may not be relevant in another context. Both the dominant and the wider interpretation are reflected in data from a qualitative study in which I focused on gender power relations and leadership in the Icelandic teenage classroom setting. The results indicated that friendship between students was gendered and the groups/cliques excluded individuals or other groups by referring to their educational behaviour and cultural distinctions. There was one dominant group for each gender. My analysis focuses on the group leaders' learning behaviour and attitudes towards the dominant school values and on how educational success and credentials such as grades are relevant to their social status in the classroom. The importance of studying the learning behaviour of such leaders is undeniable because a leader's learning behaviour and interaction tells a great deal about her/his group's educational and cultural values. Because of increasing emphasis on accountability and school assessment by authorities who evaluate the educational success of students, it is important to try to understand students' values and how they are aligned with various interpretations of cultural capital.

Heimildir

Adler, P. A. og Adler, P. (1998). *Peer power: Preadolescent culture and identity*. New Brunswick: Rutgers University Press.

⁸ Sem dæmi nefndi hann tískuhönnuðinn og saumakonuna eða kokkinn og matráðinn.

- Almar M. Halldórsson. (2006). *Lesskilningur og íslenskukunnátta 15 ára nemenda: Sérstaða Íslands og forspárættir - Niðurstöður PISA 2000 og samræmdra prófa*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Alþjóðlegur gagnagrunnur PISA 2000. OECD.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglingabekk*. Óbirt M.A. ritgerð: Háskóli Íslands.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglinga í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, o.fl. (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólasterfi* (bls. 171–196). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Bourdieu, P. (1973). Cultural reproduction and social reproduction. Í R. Brown (Ritstj.), *Knowledge, education, and cultural change* (bls. 56–69) London, Tavistock.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. Í J. E. Richardson (Ritstj.), *Handbook of theory of research for the sociology of education* (bls. 241–258). Greenwood: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2001). *Masculine domination* (R. Nice, þýð.). Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. og Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Carter, P. (2003). ‘Black’ cultural capital, status positioning, and schooling conflicts. *Social Problems*, 50(1), 136–155.
- Coleman, J. S. (1960). The adolescent subculture and academic achievement. *The American Journal of Sociology*, 65(4), 337–347.
- Coleman, J. S. (1961). *The adolescent society*. New York: Free Press.
- Connell, R. W. (1989). Cool Guys, Swots and Wimps: The interplay of masculinity and education. *Oxford Review of Education*, 15(3), 291–303.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high school students. *American Sociological Review*, 47, 189–201.
- DiMaggio, P. og Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origins and consequences of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5, 141–159.
- Dumais, S. (2002). Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68.
- European group for research on equity in educational systems. (2005). *Equity in european educational systems: A set of indicators*. Liege: University of Liege
- Gordon, T., Holland, J. og Lahelma, E. (2000). *Making spaces: Citizenship and difference in schools*. London, Macmillan, New York: St. Martin’s Press.
- Guðbjörg Vilhjámsdóttir. (2003). *Social group differences in occupational conceptualisations: The relationship to career decision making and the relevance of careers education*. Óbirt ritgerð: University of Hertfordshire; Hertfordshire.

- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir. (2005). *Habitus íslenskra unglinga. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), Rannsóknir í félagsvísindum VI (bls.77–86). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands - Háskólaútgáfan.*
- Howe, C. (1997). *Gender and Classroom Interaction*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í kvenna- og kynjafræðum.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Kaufman, J. og Gabler, J. (2004). Cultural capital and the extracurricular activities of girls and boys in the college attainment process. *Poetics*, 32, 145–168.
- Kehily, M. J. og Nayak, A. (1997). 'Lads and Laughter': humour and the production of heterosexual hierarchies. *Gender and Education*, 9(1), 69–87.
- Kingston, P. W. (2001). The unfulfilled promise of cultural capital theory. *Sociology of Education*, 74(Extra issue), 88–99.
- Lareau, A. og Weininger, E. B. (2003). Cultural capital in educational research: A critical assessment. *Theory and Society*, 32, 567–606.
- Mac an Ghaill, M. (1994). *The making of men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, W. (1999). 'Cool boys', 'party animals', 'squids' and 'poofers': interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), 239–263.
- Milner, M. (2004). *Freaks, geeks, and cool kids: American teenagers, schools, and the culture of consumption*. New York: Routledge.
- Olneck, M. (2000). Can multicultural education change what counts as cultural capital. *American Educational Research Journal*, 37(2), 317–348.
- Paechter, C. (2001). Using poststructuralist ideas in gender theory and research. Í B. Francis og C. Skelton (Ritstj.), *Investigating gender: Contemporary perspectives in education* (bls. 41–51). Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- PISA. (2004). *Learning for tomorrow's world - First results from PISA 2003*. Sótt 10. jan, 2006, af <http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pisa2003/4-PISA2003eng-Chap4.pdf>.
- Reay, D. (2004). Gendering Bourdieu's concept of capitals? Emotional capital, women and social class. Í L. Adkins og B. Skeggs (Ritstj.), *Feminism after Bourdieu* (bls. 57–74). Oxford: Blackwell.
- Sigurgrímur Skúlason, Finnbogi Gunnarsson, Rósa Einarisdóttir og Inga Úlfisdóttir. (2002). *Skýrsla um samræmd próf í 10. bekk árið 2002*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.

- Svandís Nína Jónsdóttir, Hera Hallbera Björnsdóttir, Bryndís Björk Ásgeirsdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2002) bls. 199–219. *Börnin í borginni. Líðan og samskipti í skóla, félagsstarf og tómstundir og vímuefnaneysla: Könnun meðal nemenda í 5.-10. bekk grunnskóla í Reykjavík vorið 2001*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Þorgerður Einarsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). Karlar í útrýmingarhættu? Um stöðu kvenna og karla í framhaldsskólum og háskólum. Í Arna H. Jónsdóttir, o.fl. (Ritstj.), *Kynjamyndir í skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Þórólfur Þórlindsson, Kjartan Ólafsson, Viðar Halldórsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2000). *Félagsstarf og frístundir íslenskra unglinga*. Reykjavík: Æskan.
- Warikoo, N. (2005). *The cultural worlds of second generation teenagers in London and New York City*. Óbirt ritgerð: Harvard, Cambridge.
- Wetherell, M. og Potter, J. (1987). *Discourse and social psychology: Beyond attitudes and behaviour*. London: Sage.
- Willis, P. (1977). *Learning to labor*. New York: Columbia University Press.
- Willis, P. (2003). Foot soldiers of modernity: The dialectics of cultural consumption and the 21st-century school. *Harvard Educational Review*, 73(3), 390–415.

Þakkir

Greinin byggir á gögnum úr meistararitgerð minni sem var unnin undir góðri leiðsögn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur en gögnin eru hér sett í nýtt fræðilegt samhengi. Ég vil þakka öllum þeim sem þátt tóku í rannsókninni fyrir tíma sinn og einlægni. Eins þeim fjölmörgu sem lásu greinina yfir á lokastigum hennar.

Er „menningarläsi“ ungs fólks að breytast?

Athugun á lestri og tómstundavenjum nemenda í 10. bekk

Guðný Guðbjörnsdóttir
Háskóla Íslands

Í rannsókn þessari eru kannaðar lestrar- og tómstundavenjur ungs fólks árið 2005. Markmiðið er að skoða menningarläsi nemenda í 10. bekk og bera niðurstöðurnar saman við fyrri rannsóknir á sama aldurshópi og við sambærilega athugun á eldra fólki frá 2005. Spurningalisti var lagður fyrir í tveimur skólum í Reykjavík, 107 nemendur alls. Niðurstöðurnar benda til að nemendur lesi minna í bókum 2005 en jafnaldrar þeirra 1993 og 1965 og að notkun þeirra á internetinu og tölvuleikjum í frítíma sínum, sé mun meiri en fólks á þrítugs- og fimmtugsaldri og jafnaldra þeirra áður. Þeim fjölgar á báðum kynjum sem aldrei eða mjög sjaldan lesa tiltekna bókaflokka. Þá kom fram vísbending um að þekking ungs fólks á bókmenntum fari minnkandi. Kynjamunurinn í lestri er nokkur, stúlkum í vil, en þó minni en áður; lítill og ekki marktækur í internetnotkun en tölvuleikjaidkun drengja er marktækt meiri en stúlkna. Vinsælustu bækurnar hafa verið kvikmyndaðar og eftirminnilegar bókaþersónur eru yfirleitt karlkyns. Ungu fólkið leggur mikið upp úr vali, að fólk lesi eða geri það sem það hefur áhuga á og það telur frekar en fullorðnir að áhugi á íslenskri menningu fari þverrandi. Þó að unga kynslóðin lesi minna af bókum en áður og noti tölvurnar mikið þykir vafasamt nú að fullyrða um afleiðingarnar til framtíðar. Mikilvægt er því að rannsaka betur þá gerð af læsi, sem nýju miðlarnir skapa, og að skólinn sé í takt við þær breytingar. Hugtakið menningarläsi þarf að endurskilgreina eða víkka þannig að það nái til læsis á alla viðkomandi miðla og til þekkingar sem stuðlar að virkni í samfélaginu, bæði heima fyrir og alþjóðlega. Vonast er til að rannsóknin geti nýst menntamálayfirvöldum og kennurum í viðleitni þeirra til að efla læsi og menntun ungs fólks á Íslandi á tímum tæknibreytinga og hnattvæðingar.

Hagnýtt gildi: Greinin hefur hagnýtt gildi fyrir menntamálayfirvöld og kennara, bæði varðandi skipan námskrár og kennsluaðferðir sem eiga að efla læsi og menntun ungs fólks, ekki síst drengja. Þá er bent á leiðir til að miðla bókmenningararfi þjóðarinnar í skólum á tímum tæknibreytinga og hnattvæðingar. Í greininni er varpað ljósi á lestur og tómstundavenjur ungs fólks í 10. bekk í samanburði við jafnaldra þeirra árin 1993 og 1965 og fullorðið fólk á þrítugs- og fimmtugsaldri nú. Minnkandi bóklestur og aukin tölvu- og internetnotkun bendir til þess að lestur og læsi tengist í vaxandi mæli tölvum og öðrum samskiptamiðlum, en það gæti skapað nýja færni sem þarf að fylgjast með og meta í skólum.

– *Shi Jinrui* er heiti sem foreldrar í Japan nota um okkar kynslóð ungs fólks. Það merkir ný manngerð (e. *New humankind*). Þau halda því fram að við séum svo ólík öðrum kynslóðum, það sé eins og að bera saman krít og ost. Við hugsum, klæðum okkur og eyðum frítíma okkur öðruvísi ... Við erum í þróun, bylting, afl sem þarf að viðurkenna. Við erum *Shi Jinrui* og komin til að vera.

Daniel Wilks (2002, bls. 6)

Victoria Carrington (2004) vekur athygli á þessum orðum ungs ritstjóra tímaritsins *Game Zone* og bendir á að staðhæfing sem þessi eigi ekki aðeins við í Japan heldur sé um alheimsfyrirbæri að ræða. Tölvuvæðingin og samskiptatæknin frá frumbernsku undirbúi ungt fólk fyrir læsi og þekkingu sem er allt öðruvísi en sú þjálfun sem foreldrar þess og kennarar hafa fengið. Carrington segir skólann seinan að bregðast við þessu og bendir m.a. á að tölvuleikir, sem áður voru fremur einhæfir og oft andfélagslegir, veiti nú textalega og menningarlega þjálfun í samskiptum sem geti skipt sköpum fyrir framtíðina. Læsi sé að breytast, en það sé flókið að átta sig á hvaða merkingu það hefur.

Þessi sýn er umhugsunarverð þegar lítið er á rannsóknarniðurstöður sem benda til að bóklestur ungs fólks fari minnkandi og að nýju miðlarnir eða samskiptatæknin allt frá sjónvarpi, farsímum, tölvuleikjum, myndböndum, og mynddiskum komi að einhverju leyti í staðinn fyrir hefðbundnari bók-, blaða- og tímaritalestur ungs fólks (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005a, 2005b; Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1997, 1998, 2004a, 2004b; Hopper, 2005; Howard, 2006; Rowan, Knobel, Bigum og Lankshear, 2002; Þorbjörn Broddason, 1992, 2005). Einnig er vel þekkt að stúlkur lesi meira en drengir og að lestrarefni sé mismunandi eftir kynjum. Þó að bækurnar sem eru vinsælastar meðal unglinga breytist í gegnum árin, virðist lestrarmynstrið, þ.e. hvers konar bækur eru lesnar, breytast minna (Clarke og Foster, 2005; Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1997; Hall og Coles, 1999; Hopper, 2005).

Það er víða áhyggjuefni að æ stærri hópar eiga í erfiðleikum með lestur eða læsi, einkum drengir (Au og Raphael, 2000; Rowan og félagar, 2002) og sumir ganga svo langt að segja lestur kvenlæga fremur en karllæga iðju (Wragg, 1997; Young, 2001). Í PISA-athugininni á læsi árið 2000 sem náði til 15 ára barna í 43 löndum kom fram marktækur kynjamunur í lestrarfærni í öllum þáttökulöndum nema Lichtenstein. „Það virðist sem 15 ára drengir

lesi almennt mjög lítið umfram það sem ætlast er til af þeim ... og það sem meira er, helmingi fleiri drengir en stúlkur sjá lestur sem tímasóun“ (OECD/UNESCO, 2003, bls. 155). Árið 2000 fékk Ísland 507 stig og lenti í 10.–12. sæti og var fyrir ofan meðallag OECD- ríkjanna. Finnar voru efstir með 546 stig. Árið 2003 fékk Ísland hins vegar 495 stig í læsi og lenti fyrir neðan meðallag OECD ríkja, sem var 500 stig. Finnar og Japanir voru efstir með 548 stig, en hinar Norðurlandþjóðirnar lentu bæði fyrir ofan okkur og neðan í stigafjölda, þá sem fyrr (OECD, 2004). Betra læsi stúlkna hefur verið nefnt sem líkleg skýring á betra gengi stúlkna en drengja í skóla almennt og nýlega hefur það verið nefnt sem hugsanleg skýring á betra gengi íslenskra stúlkna en drengja í stærðfræði í PISA- athugininni og á samræmdum prófum á Íslandi (Júlíus K. Björnsson, 2006). Yfirvöld menntamála í öðrum löndum hafa víða brugðist við með sérstökum áætlunum eða styrkjum. Menntamálayfirvöld í Bandaríkjunum veita t.d. sérstaka læsisstyrki til fræðsluumdæma, 100 milljónir dollara til átta fræðsluumdæma 2006–2007, í þeim tilgangi að styrkja læsi unglinga (Alliance for Excellent Education, 2006).

En hvað er átt við með hugtakinu læsi? Í kjölfar tækniþróunar í tölvumálum og samskiptum hefur þetta hugtak þróast hratt og fræðimenn eiga fullt í fangi með að höndla það í takt við breyttar skilgreiningar. Sjónarmið Freire (Freire og Macedo, 1987), að læsi feli í sér allt frá því að lesa orð yfir í að umskrifa heiminn eða umbreyta honum, sýnir bæði hve fyrirbærið er umfangsmikið og að um persónulegt ferli er að ræða. Skilgreiningar skipta t.d. máli í skólakerfinu og þegar ákveðið er hvernig mati á læsi skuli vera háttað. Um 1970 var t.d. lögð áhersla á færni (e. *skills*) í að skrifa, tala og lesa í Michigan- fylki í Bandaríkjunum en um 1980 kom fram vaxandi áhersla á lesskilning (e. *comprehension*), með þeim afleiðingum að matsáherslur skólans gjörbreyttust (Au og Raphael, 2000). Ýmsir gera ráð fyrir því að ferlið frá því að lesa orð yfir í að umskrifa heiminn, geri nú þær kröfur að tekið sé tillit til mikilvægis margmiðlunar, mis-

munandi menningarbakgrunns og kynferðis nemenda og áhersla verði í vaxandi mæli á gagnrýnið mat á öllu efni (Au og Raphael, 2000; Rowan og félagar, 2002). Læsi gefur einstaklingnum tæki til aðlögunar og umbreytingar, bæði til eigin valdeflingar og til viðhalds og umsköpunar þjóðfélagsins. Því er bæði þörf fyrir áherslur á hefð og nýsköpun í lesefni m.a. í skólum og að sem flestir fái möguleika til að nota þá miðla sem þeim hentar.

Hugtakið menningarlæsi hefur verið skilgreint sem „*það að öðlast þekkingu á ákveðnum bókmenntum og sögulegum staðreyndum til að geta tekið þátt í menningarlífi og stjórnmálum þjóðar á upplýstan hátt*“ (McLaren, 1988, bls. 213). Með þessari skilgreiningu á hugtakinu menningarlæsi er lögð áhersla á að öðlast þekkingu á bókmenntum sem skipta máli í viðkomandi menningu. Hirsch (1987) telur að vanþekking ungs fólks á þekktum höfundum og textum komi í veg fyrir að það geti skilið samtímatexta í ljósi fyrri hefða og því sé mikilvægt að skilgreina ákveðna þætti sem allir eiga að þekkja í tiltekinni menningu. Þessi skoðun þykir réttlæta það að ákveðnir skyldutextar séu hafðir á námskrám skóla jafnvel þó að það sé oft aðrir textar en þeir vinsælustu meðal nemenda. Aðrir (Gee, 1988; McCarthy og fl., 2003) telja þennan skilning á menningarlæsi íhaldssaman og á undanhaldi. Þó að námskrár og kennsla taki mið af menningararfi þjóða tryggi það ekki umburðarlyndi, félagslegan jöfnuð, efnahagslegar framfarir eða aukið lýðræði. Graff (1987) telur að áherslan eigi að flytjast yfir á tungumál og ritfærni minnihlutahópa þar sem bókmenntanám í skólum viðhaldi oft félagslegum ójöfnuði. Hinu gagnstæða sé oft haldið fram af þeim sem haldi í goðsögnina um mikilvægi ákveðinna texta fyrir menningarlæsi upp vaxandi kynslóða.

Þó að ofanefnd skilgreining á menningarlæsi rúmist innan þess ferlis sem er á milli þess að lesa orð og umskrifa heiminn (Freire og Macedo, 1987), má vissulega deila um margt í þessari skilgreiningu, til dæmis um:

– Skilning á menningarhugtakinu. Stundum má greina óþarfa afmörkun við vestræna menningu, jafnvel við svokallaða hámenningu og nú á tímum fjölmennningar er oft stutt í sjónarmið kynþáttahyggju (Wikan, 1999).

– Það hvaða bókmenntir og staðreyndir um er að ræða. Hefðin var sú að talið var rétt að skólinn kenndi góðar bókmenntir sem endurspegluðu gildi ráðandi menningar (e. *the canon*) (Applebee, 1991; Hirsch, 1987). Menningarleg fjölbreytni í kjölfar hnattvæðingar gerir slíkar skilgreiningar umdeildari, og kallað er eftir bókmenntum sem gefa öllum sama tækifæri til að samsama sig söguhetjunum (McCarthy og félagar, 2003). Aðrir vara við að umskrifa þennan bókmenntakjarna þannig að hann endurspegli bakgrunn allra þjóðfélagshópa þar sem slíkt geti ýtt undir yfirborðslegar hugmyndir og fordóma um menningarhópa (Au og Raphael, 2000; Purves, 1994).

– Hvaða máli kunnátta á tölvur og aðra nýja miðla skiptir, og hvort hún er að umbreyta bæði lestrarferlinu og því sem er numið. Bent hefur verið á að tölvurnar opni fyrir fleiri röddum en skólinn býður upp á, samanber internetið og blogg síður, þar sem samskipti og miðlun á sér stað án milligöngu kennara eða samþykkrar námskrár (Au og Raphael, 2000). Orðið tölvulæsi (e. *computer literacy*) er stundum notað, en þá er oftast átt við það að kunna á tölvur eða upplýsingatækni fremur en að skírskotað sé til sérstakrar tegundar læsis (Rowan og félagar, 2002). Síðustu ár hafa svokallaðar nýjar læsirannsóknir (e. *New literacy studies*, NLS) þróast þar sem áhersla er bæði á hvað það merkir að vera læs á nýjum tímum, hvað tölvur og nýju miðlarnir almennt bjóða upp á í kennslu og hvað ný tjáningarform ungs fólks (blogg, SMS) þýða fyrir þróun læsis og þróun nýrra tækja til að skilja læsi við þessar nýju aðstæður (Rowan og félagar, 2002).

Rauði þráðurinn í þessari gagnrýni er áherslan á að nemar séu virkir þátttakendur í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa eigin merkingu og bregðast á persónulegan hátt við því sem þeir lesa.

Þetta samræmist vel þeim áherslum sem nú eru uppi um einstaklings-miðað nám, svo framarlega sem hugað verði að sjónarmiðum allra menningarhópa.

Í PISA-athuguninni er notað hugtakið læsi (e. *reading literacy*) skilgreint á eftirfarandi hátt: „að skilja, nota og íhuga skrifaðan texta til að ná settu markmiði, til að þróa þekkingu sína og það sem í þeim býr (e. *potential*), og til að geta tekið virkan þátt í þjóðfélaginu“ (OECD, 2004, bls. 272). Carrington (2004) notar læsi í fleirtölu (e. *literacies*) og skilgreinir það sem „færni til að ná valdi á og sýna þær athafnir sem nauðsynlegar eru til að eiga skilvirk samskipti í félagslegu, menningarlegu og tæknilegu samhengi lífs okkar“ (bls. 224) og sneiðir því framhjá aðgreiningunni á milli texta og tölvu. Hún styðst við hugtök Bourdieus (1977, 1998) um menningarsvið, „habitus“ og menningarauðmagn og bendir á að hjá síðustu kynslóð hafi sú tegund læsis sem hentaði best til aðgangs að menningarlegu auðmagni verið tengd prentuðum texta. Nú sé menningarsviðið að breytast og það táknræna vægi sem textinn hafi miðað við annað form, myndir eða tölvuforrit. Hugtakið „habitus“ sé gott dæmi um það hvernig einstaklingurinn verður holdgervingur tæknilegra og menningarlegra breytinga. Þessi líkömnun (e. *embodiment*) bendi til að breytingar á læsi hafi áhrif á sjálfsmyndir, athafnir og heimssýn einstaklinga og hópa, og það sé áhugavert þar sem tölvunotkun fólks virðist leiða til margs konar nýrrar vitrænnar færni og samskiptamöguleika.

Lestur bókmennta í samanburði við aðra tólmundaiðju hefur verið rannsóknarefni höfundar í rúman áratug. Áhugi höfundar beinist bæði að læsishugtakinu sem ferli, að því hvað er lesið, þekkingu á því lestrarrefni og síðast en ekki síst hvaða merkingu það hefur fyrir viðkomandi, ekki síst í menningarlegu tilliti. Því er hér stuðst við hugtakið menningarlæsi, þrátt fyrir annmarka þess og þörf á nútímalegri skilgreiningu, sem er að nokkru leyti viðfangs-

efni rannsóknarinnar, samanber sjónarmið þeirra Au og Raphel (2002) og Carrington (2004) hér að framan. Hér er greint frá athugun á lestrarvenjum nemenda í 10. bekk í Reykjavík árið 2005¹. Tilgangur rannsóknarinnar er að athuga lestrar- og tólmundavenjur eða menningarlæsi þeirra og bera þær saman við lestrarvenjur sama aldurshóps 1993 og 1965 og við lestrar- og tólmundavenjur fólks á þrítugs- og fimmtugsaldri 2005. Skiptir lestur bókmennta og þekking á innihaldi þeirra og á íslenskri menningu einhverju máli fyrir ungt fólk við upphaf 21. aldar? Eru ungmenni á Íslandi að fjarlægjast bóklestur og kannski bóknám? Má sjá merki þess hér eins og í Japan (Carrington, 2004) að breytingar á læsi, hugsanagangi og tólmundavenjum séu það miklar að réttlætanlegt sé að tala um nýja manngerð eða nýja kynslóð?

Athuginin er liður í umfangsmeiri rannsóknum höfundar, Sergio Morra og hin síðari ár Þórdísar Þórðardóttur á menningarlæsi á Íslandi. Hér verður stuðst við niðurstöður úr nokkrum fyrirbyggjandi rannsóknum höfundar til samanburðar og því þykir rétt að rifja upp nokkur aðferðafræðileg atriði þeirra rannsókna, sem eru eftirfarandi.

- 1993 voru gerðar tvær meginlegar athuganir á grunn- og framhaldsskólanemum. Sú fyrri var á áhuga ungs fólks á íslenskri menningu, athugun á lestri og tólmundum 9–15 ára nemenda. Þátttakendur voru grunnskólanemar, 316 nemendur á aldrinum 9–15 ára, með áherslu á 7. og 10. bekk. 63% þátttakenda voru úr Reykjavík (fjórir skólar), 11% af Norðurlandi, 14% af Suðurlandi og 12% úr sjávarþorpi á Vesturlandi. Spurningalisti með 52 spurningum um lestrar- og tólmundavenjur var lagður fyrir nemana í viðkomandi skólum. Þar sem fleiri en einn bekkur var í árgangi völdu rannsakendur einn blandaðan bekk í hverjum skóla af handahófi. Réttmæti spurningalistans var athugað með sérstakri

¹ Erindi um efni þessarar greinar var fyrst flutt á ráðstefnu Félags um menntarannsóknir, Gróska og margbreytileiki II, sem haldin var 19. nóvember 2005.

hliðarathugun meðal foreldra og kennara. Fylgnin á milli svara barnanna annars vegar og foreldra og kennara hinsvegar fyrir hverja spurningu var á bilinu 0,30 – 0,76, miðgildið var 0,6 sem telst viðunandi (Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra 1997; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000). *Seinni athugunin* á þekkingu ungs fólks á íslenskri menningu var gerð skólaárið 1993–94 með spurningalistum í skólum. Þátttakendur voru grunn- og framhaldsskólanemar, alls 299 ungmenni á aldrinum 12–18 ára. 59% voru úr Reykjavík, 24% af Norðurlandi og 17% frá Suðurnesjum. Mikið var vandað til við gerð spurningalistans, sem varð bæði að ná til þekkingar þeirra sem vissu minnst og mest. Fyrst var megnið af kennslufni í íslensku á grunn- og framhaldsskólastigi innihaldsgreint, þá nýttum við fyrri athugunina til að vita hvað væri lesið utan skólans og loks fengum við reynda grunn- og framhaldsskólakennara í íslensku og sagnfræði til að búa til spurningarnar með okkur. Á listanum voru 75 krossaspurningar á 7 efnissviðum: Norræn goðafræði, íslenskar þjóðsögur, Íslendingasögur, íslenskar samtímabókmenntir, Íslandssaga, íslensk list og almenn þekking. Þessir flokkar þóttu allir mikilvægir út frá skilgreiningunni (MacLaren, 1988) á menningarlæsi. Innra réttmæti listans var kannað, og reyndist hæst fyrir goðafræðiatridin (Chronbach alpha 0,68) og lægst fyrir þjóðsögur (Chronbach alpha 0,36) (sjá nánar í Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1998; einnig Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000, 2005a).

- 2001–2003 voru gerðar eigindlegar athuganir á grunn-, framhalds- og háskólanemum til að fara dýpra í upplifun einstaklinga á mikilvægi lesturs og íslenskrar menningar (Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 2004a, 2004b; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005a).
- 2005 var gerð athugun á fullorðnu fólki

á þrítugs- og fimmtugsaldri (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005c), auk þeirrar meginlegu athugunar á nemum í 10. bekk sem hér var fyrst greint frá. Í þessum athugunum er byggt á sama spurningalistanum, samanber kaflann um aðferð. Ákveðið var að gera símakönnun, ekki síst vegna þekkingarspurninganna. Hringt var á tímabilinu nóvember 2004–janúar 2005. Þátttakendur í könnuninni á fullorðna fólkinu voru (a) 100 einstaklingar á aldrinum 25–30 ára og (b) 100 einstaklingar á aldrinum 45–50 ára. Starfsfólk Félagsvísindastofnunar sá um val á úrtaki a og b úr þjóðskrá og framkvæmdi könnunina. Miðað var við að ná 100 svörum úr hvorum aldurshópi og var gagnaöflun hætt eftir að því marki var náð. Þá hafði verið hringt í 340 einstaklinga. Eftir að dregnir voru frá þeir sem voru búsettir erlendis, látnir eða veikir var svörunin 63%.

Íslenskar rannsóknir á lestri og lestrarvenjum ungs fólks hafa verið tífundaðar í fyrri rannsóknum höfundar og verða notaðar hér til samanburðar, m.a. rannsóknir Þorbjörns Broddasonar (2005) á 10–15 ára börnum í Reykjavík, á Akureyri og í Vestmannaeyjum. Þær benda til að lestur bóka fari enn minnkandi og að vaxandi hópur lesi lítið sem ekkert af bókum: Árið 2003 höfðu 33% barnanna ekki lesið neina bók s.l. 30 daga, en þessi tala var 27% 1997, 18% 1991 og 11% 1968. Meðalfjöldi bóka sem lesinn var á 30 dögum var 1,8 árið 2003, en 2,7 árið 1997, 2,8 árið 1991 og 3,9 árið 1968. Þá er athyglisvert að sjónvarpsnotkun pilta virðist minnka frá 1997–2003 úr rúmlega 13 í 12 klst. á viku á meðan sjónvarpsnotkun stúlkna jókst um rúmlega 2 stundir á sama tímabili, úr rúmlega 11 klst. í 13. Á sama tíma jókst tölvunotkun og hlutfall þeirra sem nota internetið heima daglega fór úr 19% 1997 í 47% 2003 (Þorbjörn Broddason, 2005). Fyrirliggjandi rannsóknir á því hvaða bækur eru lesnar og á þekkingu á efni bókana eru aðallega rannsókn Símónar J. Ágústssonar (1976) frá 1965 og fyrri rannsóknir höfundar og Sergio Morra (1997, 1998) frá 1993. Ekki

liggja fyrir rannsóknir á viðhorfum til íslenskra bókmennta og íslenskrar menningar fyrir utan athugun höfundar á tveimur aldurshópum fullorðinna 2004–2005. Tekið er mið af þessum rannsóknum við gerð spurningalistans, til að samanburður verði mögulegur.

Í þessari grein er leitast við að svara eftirfarandi *rannsóknarspurningum*:

1. Hvaða sess hefur bóklestur í samanburði við internetnotkun, tölvuleiki, sjónvarp og aðrar tómstundir 15 ára unglinga í Reykjavík árið 2005?
2. Hvernig eru bóklesrarvenjur nemenda í 10. bekk nú í samanburði við jafnaldra þeirra fyrir rúmum áratug og fyrir 40 árum?
3. Hvaða bækur eru taldar bestar og hvaða sögupersónur eru eftirminnilegastar?
4. Kemur fram kynjamunur á læsi og hvernig birtist hann þá helst?
5. Bendir athugunin til að verulegar breytingar séu að eiga sér stað á menningarlæsi ungs fólks og á viðhorfum til íslenskrar menningar?

Aðferð

Gagnasöfnunin fyrir þennan áfanga rannsóknarinnar átti sér stað með spurningalistaathugun vorið 2005.

Þátttakendur

Þátttakendur voru nemendur í 10. bekk í tveimur skólum í Reykjavík. Markmiðið var að fá að minnsta kosti 100 einstaklinga í þessum aldurshópi, eins og í nýlokinni athugun höfundar á tveimur aldurshópum fullorðinna (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005c), með breiðan félagslegan bakgrunn. Annar skólinn (A) er í mjög blönduðu hverfi, en hinn skólinn (B) er í einsleitara miðstéttarhverfi í Reykjavík. Þó að þátttakendur séu allir úr Reykjavík er bakgrunnur þeirra félagslega mjög breytilegur, enda skólarnir markvisst valdir þannig. Alls svöruðu 107 unglingar listunum, 52 drengir og 55 stúlkur eða allir nemar í 10. bekk sem viðstaddir voru í viðkomandi skólum þá daga

í maímánuði sem athugunin var framkvæmd. Fjöldinn í úrtakinu og tímasetning fyrirfagnar réðst m.a. af því að mjög erfitt var að komast inn í skólana til að leggja fyrir spurningalista, m.a. vegna samræmdra prófa og mikils álags á 10. bekk vegna rannsókna, sem er vaxandi vandamál í menntarannsóknum yfirleitt (Gretar L. Marinósson, 2005). Þessi takmarkaði fjöldi leyfir ekki að niðurstöður séu alhæfðar yfir á 10. bekkina yfirleitt, heldur er lítið á niðurstöður sem vísbendingar um menningarlæsi nemenda í Reykjavík, sem rannsaka þarf nánar með stærra úrtaki.

Mælitæki

Ákveðið var að leggja spurningalista fyrir eins og í þeim athugunum sem stuðst er við til samanburðar. Við gerð spurningalistans var að hluta til byggt á orðalagi úr rannsókn Símónar Jóhannesar Ágústssonar (1976) og spurningalistum höfundar frá 1993 um viðhorf og lestur og tómstundavenjur annars vegar og þekkingu á íslenski menningu hins vegar (sjá Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1997, 1998, 2000). Áreiðanleiki svara barnanna um lestrarvenjur var þá kannaður með því að spyrja einnig kennara og foreldra. Listinn um þekkingaratriði var gerður eftir að niðurstöður um lestrarvenjur lágu fyrir og eftir að námsbækur í íslensku höfðu verið innihaldsgreindar, í samvinnu við starfandi kennara í viðkomandi aldurshópi.

Á listanum var 31 spurning alls. Þær spurningar sem fjallað er um í þessari grein eru efnislega eftirfarandi: Fyrst var spurt um lestravenjur og tómstundaiðkun, hversu oft þau færu á internetið; hversu oft þau færu í tölvuleiki og um tómstundir almennt. Þá var spurt hve margar bækur viðkomandi hefði lesið s.l. 2 vikur, hversu oft þau læsu tiltekna tegundir bóka (spennubækur, íslenskar þjóðsögur, Íslendingasögur, íslenskar skáldsögur eða smásögur fyrir fullorðna, erlendar skáldsögur eða smásögur fyrir fullorðna og að lokum í fræðslubókum um manninn, umhverfið, dýr, tækni eða annað), hversu oft þau ortu ljóð eða semdu sögur,

hverjar væru þrjár bestu bækurnar sem þau hefðu lesið um ævina og þrjár eftirminnlegustu sögupersónurnar að þeirra mati, en þessar spurningar eru samhljóða þeim sem Símon J. Ágústsson (1976) notaði 1965, fyrir tíma sjónvarpsins. Næst koma nýjar spurningar um mat þeirra á mikilvægi þess að lesa fornsögur og íslenskar bókmenntir og um viðhorf þeirra til breytinga á íslenskri menningu. Að lokum voru 10 spurningar, þar sem spurt var um ýmis þekkingaratriði úr íslenskum bókmenntum: Þrjár spurningar úr nútímabókmenntum, þrjár úr Íslendingasögum, tvær úr þjóðsögum og tvær úr norrænni goðafræði. Fjórir svarmöguleikar voru skráðir fyrir hverja spurningu, þar sem merkja átti við eitt svar. Efnisatriðin voru valin af fyrri spurningalista frá 1993–1994 (Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1998) en þá voru þekkingarspurningar mun fleiri, enda athugun á þekkingu þá aðalatriðið. Valin voru atriði sem reyndust í meðallagi erfið 1994 og efnislega viðeigandi 2005. Inntak spurninganna 10 má sjá í 5. töflu.

Framkvæmd

Spurningalistarnir voru lagðir fyrir nemendur af höfund og aðstoðarkonu í maí 2005 í kennslustofum bekkjanna í viðkomandi skólum. Fyrirlögnin tók eina kennslustund.

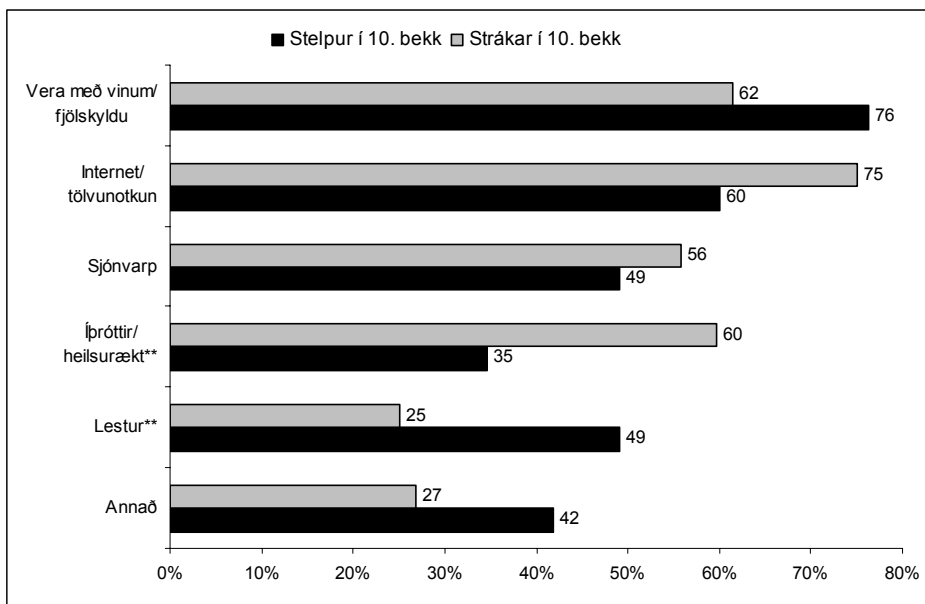
Tölfræðileg úrvinnsla var gerð í samráði við höfund af starfsfólki Félagsvísindastofnunar. Hún byggist á svörum 100–107 þátttakenda, þar sem sumir þátttakenda slepptu einstaka spurningum, enda bent á að það væri heimilt, svo og að sleppa því að svara listanum yfirleitt. Gögnin voru greind með hliðsjón af fyrirliggjandi rannsóknarspurningum.

Niðurstöður

Þar sem lestrarvenjur eru yfirleitt athugaðar í samhengi við tómstundir almennt var það samhengi kannað, samanber 1. mynd.

1. rannsóknarspurning: Tómtundavenjur

Sem fyrr er lestur ekki vinsælasta tómstunda-iðjan sem nemendur í 10. bekk stunduðu þennan mánuðinn og kynjamunur er áberandi, þar sem helmingi fleiri stelpur (49%) en strákar (25%) segjast verja hluta af tómstundum sínum í lestur. Þar sem merkja mátti við marga



** $p < 0,01$

1. mynd. Í hvað varðir þú tómstundum þínum helst s.l. mánuð? Svarhlutfall eftir kynjum.

liði er ekki ljóst hvað þetta merkir í tíma. Mun fleiri segjast nota internetið og tölvur en lesa í tómstundum en um 75% drengja og 60% stúlkna eyddu tómstundum í tölvunotkun. Einnig er meira um að 10. bekkjarar verji tómstundum með vinum og fjölskyldu, við sjónvarpsnotkun, og drengir verja tómstundum einnig í meira mæli í íþróttir/heilsurækt en lestur, en ekki stúlkur. Samkvæmt Kí- prófi er síðastnefndi kynjamunurinn marktækur, eins og lestrarmunurinn ($p < 0,01$), en annar kynjamunur er ekki marktækur. Hér er mikilvægt að benda á að tölvu- og internetnotkuninni fylgir oft töluverður lestur þó miðillinn sé annar, en ekki var spurt sérstaklega um þann lestur að sinni.

En hversu oft fer unga fólkið á internetið og í tölvuleiki ef það er skoðað nánar?

Á 1. töflu má sjá að bæði tölvuleikir- og sérstaklega internetið eru mjög vinsæl meðal þátttakenda. 86% drengja og 74% stúlkna fara á internetið daglega. Mun meiri kynjamunur

er á iðkun tölvuleikja en internetnotkun, þ.e. 52% stúlkna á móti 12% drengja fara aldrei eða mjög sjaldan í tölvuleiki, og daglega fara í tölvuleik 32% drengja en aðeins 4% stúlkna. Samkvæmt Kí- prófi er kynjamunurinn á tölvuleikjanotkun marktækur ($p < 0,001$) en ekki kynjamunurinn á internetnotkun. Vakin er athygli á að hér er eingöngu spurt um hversu oft þau fara á internetið en ekki hvað þau eru að gera þar.

2. rannsóknarspurning: Bóklestrarvenjur

En hversu mikið lásu þátttakendur af bókum? Bæði var spurt um lestur bóka s.l. 2 vikur og lestur almennt. Minnt er á að könnunin er gerð í maí, sama mánuði og samræmdu prófin voru, sem líklega skiptir mestu máli fyrir þessa spurningu og þá framangreindu þar sem spurt var um iðju s.l. 2–4 vikur. Ef niðurstöðurnar um lestur s.l. 2 vikur eru bornar saman við niðurstöður úr sömu spurningu árið 1965 (Símon J. Ágústsson, 1976) annars vegar og 1993 hins vegar kemur eftirfarandi í ljós,

1. tafla. Hversu oft ferðu á internetið/í tölvuleiki? Svör nemenda í 10. bekk 2005, skipt eftir kynjum. (N=107).

	Internetið (%)			Tölvuleikir (%)***		
	Alls	Drengi	Stúlkur	Alls	Drengir	Stúlkur
Aldrei/mjög sjaldan	0	0	0	32	12	52
Stundum	19	14	26	51	56	44
Daglega/oft á dag	81	86	74	17	32	4
Samtals	100%			100%		

*** $p < 0,001$

2. tafla. Hversu margar bækur lastu s.l. tvær vikur? Lestur stúlkna og drengja í 10. bekk 2005, 1993* og 1965** (%).

		Drengir			Stúlkur		
		1965	1993	2005	1965	1993	2005
Fjöldi bóka							
0	31,0	47,8	63,5	24,5	28,9	58,5	
1	20,4	31,9	21,2	31,0	25,0	20,8	
2 til 5	46,8	17,3	11,5	38,9	42,1	20,8	
6 eða fleiri	1,8	2,9	3,8	5,6	3,9	0,0	
Samtals	100%	100%	100%	100%	100%	100%	
Meðalfjöldi bóka	1,73	1,20	0,79	1,93	1,91	0,81	

* Sjá Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra (1997). ** Sjá Símon Jóhannes Ágústsson (1976)

samanber 2. töflu.

Niðurstöðurnar benda til að bóklestur drengja haldi áfram að minnka, hann var mestur árið 1965 en er minnstur nú. Þá virðist bóklestur stúlkanna nú orðinn svipaður og drengjanna að meðaltali, en þær lásu álíka mikið að meðaltali 1965 og 1993, meira en drengir, einkum 1993. Þá lásu 26% fleiri stúlkur en drengir 2 bækur eða fleiri á síðustu 2 vikum. Árið 1965 voru 4% fleiri drengir en stúlkur sem lásu 2 bækur eða fleiri á sama tíma, þó að stelpur læsu meira að meðaltali þá líka, eða 1,93 bók í samanburði við 1,73 hjá drengjum. Árið 2005 hefur munurinn minnkað, en um 6% fleiri stúlkur en drengir lesa þá 2 bækur eða

fleiri á síðustu 2 vikum, fleiri drengir lesa þó 6 eða fleiri bækur og meðalfjöldi lesinna bóka er svo til jafn eða um 0,8 hjá báðum kynjum.

Athygli vekur hve stór sá hópur er orðinn af báðum kynjum sem ekki les neina bók s.l. 2 vikur, eða rúm 60% drengja og tæp 60% stúlkna.

Þó að úrtakið frá 1993 sé af öllu landinu, þar af 63% úr Reykjavík, þykir samanburðurinn réttlætanlegur þar sem enginn munur kom fram á lestrarmagni eða lestrarvenjum eftir landshlutum þá (Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1997, 1998). Þessi athugasemd á einnig við um samanburðinn í 3 og 4. töflu

Næst er athugað hvers konar bækur nemar

3. tafla. Lestur og skapandi textagerð nemenda í 10. bekk 2005 og 1993^a til samanburðar. Hlutföll þeirra sem gerðu mest og minnst (%).

Ár	1993	2005
Fjöldi (N)	145	105
Hversu oft yrkir þú ljóð/semur sögur?		
Aldrei/mjög sjaldan	32	85
Einu sinni í viku/oftar	3	9
Hversu oft lestu í spennubókum?		
Aldrei/mjög sjaldan	11	41
Einu sinni í viku/oftar	8	18
Hversu oft lestu ísl. þjóðsögur?*		
Aldrei/mjög sjaldan	29	83
Einu sinni í viku/oftar	2	0
Hversu oft lestu Íslendingasögur?***		
Aldrei/mjög sjaldan	20	92
Einu sinni í viku/oftar	11	1
Hversu oft lestu ísl. skáldsögur?		
Aldrei/mjög sjaldan	40	64
Einu sinni í viku/oftar	1	4
Hversu oft lestu erl. skáldsögur?		
Aldrei/mjög sjaldan	41	58
Einu sinni í viku/oftar	9	5
Hversu oft lestu í fræðslubókum?*		
Aldrei/mjög sjaldan	17	53
Einu sinni í viku/oftar	15	15

^a Sjá Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra (1997). **p<0,01; ***p<0,001

4. tafla. Hlutföll beggja kynja í 10. bekk árið 2005 og 1993* sem aldrei eða mjög sjaldan lesa tiltekna bókaflokkanna.

Bókaflokkur	Drengir (%)		Stúlkur (%)	
	1993	2005	1993	2005
Spennusögur	12	57	11	26
Þjóðsögur	34	88	25	77
Íslendingasögur	25	94	15	89
Íslenskar skáldsögur	51	85	29	44
Erlendar skáldsögur	51	76	30	42
Fræðslubækur	15	51	18	54

* Sjá Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra (1997).

í 10. bekk lesa yfirleitt og það borið saman við sömu spurningu árið 1993. Spurt var hversu oft viðkomandi læsi ákveðnar tegundir bóka og hversu oft þau ortu ljóð eða semdu sögur. Svarmöguleikarnir voru sex: aldrei, mjög sjaldan (1.- 2. á ári), stundum, einu sinni til tvisvar í mánuði, einu sinni til tvisvar í viku, nokkrum sinnum í viku (auk veit ekki/svarar ekki). Í 3. töflu er einungis horft til þeirra sem gerðu mest og minnst, þ.e. tveir fyrstu og tveir síðustu svarmöguleikarnir eru sýndir. Gildin fyrir miðsvarmöguleikana má finna með því að skoða hvað vantar upp á 100%.

Ef litið er til mismunandi lesefnis í 3. töflu vekur athygli hve fáir lesa þjóðsögur og Íslendingasögur nú. Um 8% segjast lesa Íslendingasögunar. Þetta er veruleg breyting frá því 1993, þá voru bæði færri sem lásu aldrei eða mjög sjaldan Íslendingasögur (20% þá en 92% nú) og þjóðsögur (29% þá og 83% nú) og mun fleiri sem gerðu það vikulega, einkum Íslendingasögunar.

Nemar í 10. bekk lesa nú oftast í spennubókum og fræðslubókum. Árið 1993 lásu þeir einnig oftast í fræðslubókum. Samkvæmt Kíprófi er marktækur munur á milli mælinga 1993 og 2005 á lestri þjóðsagna, Íslendingasagna og fræðslubóka, í öllum tilvikum hefur hann minnkað.

Í 4. töflu má sjá að meðal þeirra sem lesa aldrei eða mjög sjaldan eru drengir mun fleiri en stúlkur í öllum bókaflokkum, nema fræðslubókum. Taflan sýnir einnig að mun fleiri, bæði stúlkur og drengir, lesa aldrei eða

mjög sjaldan bækur í öllum flokkum nú en árið 1993. Til samanburðar má minna á að enginn nemandi sagðist aldrei fara á internetið 2005, samanber 1. töflu.

Mjög margir af báðum kynjum lesa aldrei eða mjög sjaldan þjóðsögur og Íslendingasögur 2005, sem er veruleg breyting frá 1993. Sömuleiðis eru mun fleiri af báðum kynjum sem ekki lesa fræðslubækur 2005, þó að það sé sá bókaflokkur sem flestir drengjanna lesa eitthvað.

3. rannóknarspurning: Bestu bækurnar og eftirminnilegustu persónurnar

Þátttakendur voru beðnir um að nefna 3 bestu bækurnar sem þeir hefðu lesið um ævina. Margir titlar voru nefndir en langflestir nefndu eftirfarandi bækur eða bókaflokkanna: *Harry Potter* (40 tilnefningar), *Hringadrottinssögu* (26) og *Engla alheimsins* (25). *Grafarþögn* kom næst (8), síðan *Eyðimerkurblómið* (6) og *DaVinci lykillinn* (6).

En hvaða bókarpersónur eru eftirminnilegastar? Spurt var: hverjar eru þrjár eftirminnilegustu bókarpersónurnar sem þú manst eftir. Margar persónur voru nefndar en eftirfarandi voru langvinsælastar: *Harry Potter* (43 tilnefningar), *Páll í Englum alheimsins* (18), *Fróði í Hringadrottinssögu* (8) og *Erlendur löggæfi* í bókum Arnalds Indriðasonar (7). Úr fornsögunum voru eftirfarandi nefndir: *Njáll*, *Grettir*, *Gunnlaugur Ormstunga*, *Gunnar á Hlíðarenda* og *Gísli Súrsson*. Allir fengu aðeins eina tilnefningu nema *Gísli* sem

fékk þrjár. Eftirfarandi persónur Halldórs Laxness fengu 1 atkvæði en sú fyrstnefnda tvö: Bjartur í Sumarhúsun, Ólafur Kárasón ljósvíkingur og Salka Valka. Mun færri kvenpersónur en karlpersónur voru nefndar sem upphaldspersónur og engin kvenpersóna stóð uppúr í vinsældum: Lína langsokkur var tilnefnd fjórum sinnum, en næstar komu Betty, Bridget Jones, Korka, Hermione Granger og Rauðhetta með 2 tilnefningar hver.

4. rannsóknarspurning: Kynjamunur

Niðurstöðurnar koma fram í mörgum töflum og verða dregnar saman í lokakafla greinarinnar.

5. rannsóknarspurning: Breytingar á menningarlæsi og viðhorfum til íslenskrar menningar

Hvernig var þekking nemenda á efni úr mismunandi tegundum bókmennta, samanber

skilgreininguna á menningarlæsi, sem vísar til þekkingar á tilteknum bókmenntum? Þekkingarspurningarnar voru flokkaðar í fernt, samanber 5 og 6. töflur. Til samanburðar eru einnig sýnd svör fólks á þrítugs- og fimmtugsaldri við sama lista 2004–5.

Í ljós kemur að hlutfallslega flestir svara þekkingarspurningum úr þjóðsögunum og úr goðafræðinni rétt, enda líklega breytilegra hvað er lesið af íslenskum bókmenntum almennt.

Megináhrif aldurs voru marktæk fyrir svör við spurningum úr fornsögum, $F(2,304)=13,27$, $p<0,001$. Samkvæmt Tukey– prófi var munur á svörum 15 ára nemenda og fólks á aldrinum 45– 50 ára, $p<0,01$. Megináhrif aldurs voru einnig marktæk fyrir svör við spurningum úr íslenskum bókmenntum, $F(2,304) = 64,63$, $p<0,001$. Samkvæmt Tukey– prófi var annars vegar munur á svörum nemenda og fólks á aldrinum 25– 30 ára, $p<0,05$, og hins vegar á

5. tafla. Hlutföll þriggja aldurshópa^a sem svöruðu rétt einstökum þekkingarspurningum á mismunandi sviðum bókmennta. (%)

	10. bekkjarar	25–30 ára	45–50 ára
Íslenskar bókmenntir			
Í hvaða sögu er aðalpersónan kölluð Lilla-Hegga?***	10,1	35,0	69,0
Í hvaða bók eftir Guðrúnu Helgadóttur var fötum einnar persónunnar stolið á meðan viðkomandi var í sundi?***	45,5	82,0	63,0
Í fyrsta hluta Íslandsklukkunnar segir frá Jóni Hreggviðssyni, hvað var honum gefið að sök?***	7,0	43,0	69,0
Fornsögur			
Hver sagði „Þeim var ég verst sem ég unni mest“?	33,0	37,0	53,0
Hvaða persóna Íslendingasagna barðist við drauginn Glám og hafði sigur?***	47,5	54,0	82,0
Hvaða persónur Njálu standa fyrir húskarlavígúnum?***	24,2	33,0	47,0
Þjóðsögur			
Hvers vegna hættu skessurnar tvær eftirförinni á eftir Búkollu og stráknum?	59,8	65,0	68,0
Einn frægasti galdramaður okkar stundaði nám við Svartaskóla og varð síðan prestur í Odda, hver var hann?	55,3	56,0	61,0
Norræn goðafræði			
Hvað hétu fyrstu mannverurnar í norrænni goðafræði?*	42,7	59,0	59,0
Hvað lét Óðinn fyrir sopa úr viskubrunninum?	64,7	60,0	66,0

^a Sjá nánar um úrtak og framkvæmd athugunar á fullorðnum í inngangi og í Guðný Guðbjörnsdóttir (2005c). * $p<0,05$; ** $p<0,01$; *** $p<0,001$

svörum þeirra og 45– 50 ára fólks, $p < 0,001$. Ekki kom fram marktækur aldursmunur á þekkingarspurningum úr Þjóðsögum né úr goðafræðinni í heild (6. tafla) en ein goðafræðispurningin sýndi þó marktækan mun ($p < 0,05$; 5. tafla).

Í 6. töflu má einnig sjá athyglisverðan kynjamun. Í 10. bekk eru stúlkur betur að sér í öllum flokkum nema fornsögum. Á aldrinum 25–30 ára eru karlar betur að sér í fornsögum og goðafræði, og á aldrinum 45–50 ára eru karlar betur að sér í öllum flokkum nema goðafræði.

Pegar spurt var um mat á mikilvægi þess að Íslendingar lesi fornbókmenntir annars vegar (1) og nútímahöfunda hins vegar (2), og hvers vegna, kom eftirfarandi í ljós:

Eins og sjá má í 7. töflu dreifast svörin ekki eins en munurinn er ekki mikill. Rúmum 40% finnst mikilvægt eða mjög mikilvægt

að Íslendingar lesi bæði fornsögur og nútímabókmenntir og aðeins um 27% finnst ekki eða alls ekki mikilvægt að Íslendingar lesi fornsögur og rúm 17% nútímabókmenntir.

Ef mat nemenda í 10. bekk á mikilvægi þess að lesa fornsögur er borið saman við mat tveggja aldurshópa fullorðinna frá sama tíma (sjá 8. töflu) er ljóst að unga fólkið er ekki eins jákvætt og hinir aldurshóparnir. En hvers vegna telur það mikilvægt eða ekki mikilvægt að lesa þessar bókmenntir?

Á 2. mynd kemur skýrt fram að margir lögðu áherslu á að lestur bókmennta eigi að vera val, að fólk eigi að lesa ef það hefur áhuga, bæði bókmenntir almennt (43%) og fornsögur (32%). Flestir nefna menningararfinn sem helstu rök fyrir lestri, eða 40% í tilviki fornsagna og 26% fyrir bókmenntir almennt. Margir telja bæði bókmenntir almennt og fornsögurnar fróðlegar og gagnlegar. Nokkru

6. tafla. Hlutfall (%) réttra svara, eftir kynjum, við þekkingarspurningum á tilteknum sviðum bókmennta árið 2005 hjá nemum í 10. bekk og tveimur aldurshópum fullorðinna.^a

Efnissvið	Goðafræði			Fornsögur			Þjóðsögur			Íslenskar bókmenntir		
Kyn	kk	kvk	alls	kk	kvk	alls	kk	kvk	alls	kk	kvk	alls
Í 10. bekk	48	55	51	35	30	32	50	60	55	13	25	19
25–30 ára	65	54	60	44	38	41	59	61	60	53	53	53
45–50 ára	57	60	59	66	45	56	65	55	61	64	46	63

^a Sjá nánar um athugun á fullorðnum í inngangi og í Guðný Guðbjörnsdóttir (2005c).

7. tafla. Telur þú mikilvægt að Íslendingar lesi fornsögur eins og Íslendingasögur eða Norræna goðafræði (1) / Íslenskar bókmenntir almennt, til dæmis Halldór Laxness eða nútímahöfunda (2). Svör nema í 10. bekk 2005.

	Ísl.sögur og goðafræði (1)		Ísl. bókmenntir/nútímahöfundar (2)	
	Fjöldi	%	Fjöldi	%
Mjög mikilvægt	6	6,0	15	14,4
Frekar mikilvægt	35	35,0	30	28,8
Hlutlaus	32	32,0	41	39,4
Ekki mikilvægt	13	13,0	6	5,8
Alls ekki mikilvægt	14	14,0	12	11,5
Samtals	100	100%	104	100%

fleiri segjast ekki hafa áhuga eða tíma til að lesa fornsögur en bókmenntir almennt, og að þær komi að litlu gagni í lífinu.

Loks lék höfundur forvitni á að vita um mat nemenda í 10. bekk í samanburði við fullorðna á því hvort íslensk menning sé að breytast og þá hvernig. Fullorðnir á þrítugs- og fimmtugsaldri eru sýndir hér saman þar sem lítill munur kom fram á afstöðu þeirra. Langflestir svarenda telja mjög eða frekar líklegt að íslensk menning og áhugi á henni hafi breyst vegna alþjóðavæðingarinnar,

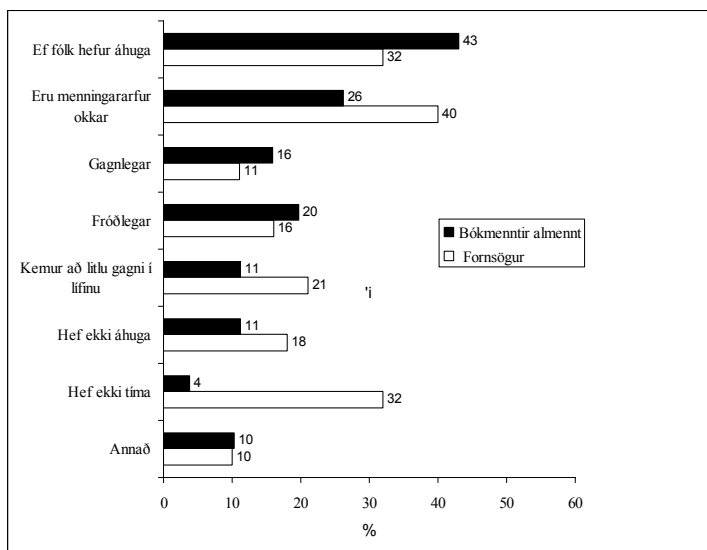
internetsins og fleiri þátta.

Á 3. mynd sést ótvírætt að báðir aldurshópar telja að þetta hafi frekar dregið úr en aukið áhuga á íslenskri menningu. Mun fleiri telja að samskipti og venjur séu að breytast en tungumálið og fáir telja að engin grundvallarbreyting sé að eiga sér stað á íslenskri menningu vegna ofangreindra þátta. Marktækt fleiri unglingar en fullorðnir telja þetta leiða til minni áhuga á íslenskri menningu og að tungumálið sé að breytast, en marktækt fleiri fullorðnir merktu við svarið annað ($p < 0,001$).

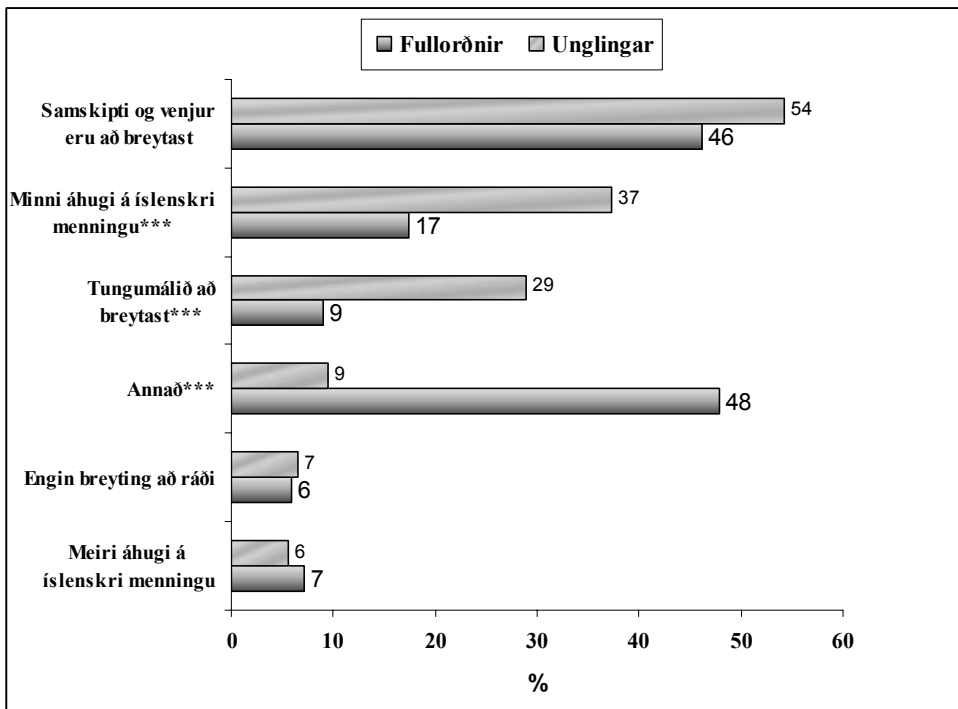
8. tafla. Mat nemenda í 10. bekk og tveggja aldurshópa fullorðinna* á mikilvægi þess að lesa fornsögur eins og Íslendingasögur eða norræna goðafræði.

	Í 10. bekk		25–30 ára		45–50 ára	
	Fjöldi	%	Fjöldi	%	Fjöldi	%
Mjög mikilvægt	6	6	32	32	26	27
Frekar mikilvægt	35	35	45	45	42	43
Hlutlaus	32	32	12	12	12	13
Ekki mikilvægt	13	13	6	6	11	11
Alls ekki mikilvægt	14	14	5	5	6	6
Samtals	100	100%	100	100%	97	100%

*Sjá inngang og Guðný Guðbjörnsdóttir (2005c).



2. mynd. Telur þú mikilvægt eða ekki mikilvægt að Íslendingar lesi fornsögur/íslenskar bókmenntir almennt, og þá hvers vegna? Svör nemenda í 10. bekk 2005. Hundradstölur (%).



*** $P < 0,001$.

3. mynd. Hvernig telur þú að íslensk menning og áhugi á henni hafi breyst? Svör nema í 10. bekk og fullorðinna (á þrítugs- og fimmtugsaldri) 2005. Hundradstölur (%).

Samantekt og umræða

Megintilgangur þessarar greinar var að kanna lestrar- og tómstundavenjur nemenda í 10. bekk 2005 og bera niðurstöður saman við eldri upplýsingar um sama aldurshóp og samtímagögn um fullorðið fólk til að greina breytingar og sérstöðu á læsi og tómstundavenjum ungs fólks nú.

Spurningalistaathugun þessi hefur ýmsa annmarka. Þó að aðferðin geri mögulegt að ná til margra nemenda og álykta um tíðni, skal minnt á að úrtakið í þessari athugun var aðeins um 100 nemendur eða sama stærð og úrtak fólksins á þrítugs- og fimmtugsaldri. Síðarnefnda úrtakið var valið af handahófi úr þjóðskrá en stuðst var við þægindaúrtak við söfnun gagna um 10. bekkina í tveimur skólum í Reykjavík. Því er einungis um

nemendur í Reykjavík að ræða, en markvisst var reynt að velja skóla sem tryggðu til samans að félagslega yrði um blandaðan hóp að ræða. Spurningalistaaðferðin hefur hins vegar þann galla að ekki er mögulegt að fara djúpt í ástæður og hugsanagang hvers og eins, samanber fyrri athuganir höfundar á efninu þar sem viðtölum og eigindlegum aðferðum var beitt (Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 2004a og b). Þá er enn minnt á þann annmarka að fyrirlagnartíminn var sérstakur fyrir nemendurnar í 10. bekk vegna nálægðar við samræmd próf. Við þetta var ekki ráðið, þar sem heimild fékkst ekki í skólum til að leggja listana fyrir fyrir um veturinn. Ætla má að áhrif fyrirlagnartímans séu aðallega þau að spurningarnar um lestrar- og tómstundaiðkun s.l. 2 til 4 vikur verði að skoðast í ljósi hans.

Með þessum fyrirvörum má segja að niðurstöðurnar séu skýrar og verða nú ræddar með hliðsjón af rannsóknarspurningum greinarinnar.

Hvaða sess hefur þá bóklestur miðað við aðrar tómtundir þessara nemenda í 10. bekk í Reykjavík árið 2005? Eins og búist var við er lestur ekki ráðandi tómtundaiðja samkvæmt þessari athugun. Internet- og tölvunotkun er mun almennari tómtundaiðja hjá báðum kynjum, en einnig er meira um að nemendurnir verji tómtundum með vinum og fjölskyldu, í sjónvarpsáhorf og drengir í íþróttir/heilsurækt. Hér er mikilvægt að benda á að hinni miklu tölvu- og internetnotkun unga fólksins fylgir oft töluverður lestur þó miðillinn sé annar. Þennan lestur þarf að rannsaka nánar. Mun fleiri fara inn á internetið daglega nú en 2003 (Þorbjörn Broddason, 2005). Þá er internet- og tölvuleikjanotkun mun vinsælli tómtundaiðja meðal nemenda í 10. bekk en fullorðinna 2005 samkvæmt athugun höfundar á úrtaki fólks af öllu landinu (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005c). Hér er um verulegan mun eftir aldri að ræða. Árið 1993 var spurt um videoleiki (ekki tölvuleiki) sem væntanlega er sambærilegt, en þá sögðust mun færri fara í þá daglega en í tölvuleikina 2005. Ef lítið er á samspil bóklestrar og tölvunotkunar hafa drengir fundið annað tómtundagaman en bækur í tölvunni eða tölvuleikjum þegar 1993, en sú breyting virðist nú, rúmum 10 árum síðar, hafa náð til stúlkna að því leyti að þær lesa bækur og nota internetið jafnmikið og drengir, en tölvuleikjanotkun þeirra er enn minni en drengja.

En hvernig eru bóklestrarvenjur nemenda í 10. bekk nú í samanburði við jafnaldra þeirra fyrir rúmum áratug og fyrir 40 árum og hver er þáttur mismunandi bókmenntagreina? Niðurstöðurnar benda til að lesturinn s.l. 2 vikur sé mun minni nú og lestur stúlkna er orðinn svipaður að magni til og lestur drengja, sem er veruleg breyting frá 1993. Aftur er minnt á fyrirvarann vegna fyrirlagnartímans og stærðar úrtaksins. Til samanburðar má benda á að samkvæmt athugun Þorbjörns Broddasonar

(2005) lásu 10–15 ára börn 1,8 bækur s.l. 30 daga árið 2003, en 15 ára lesa 0,8 bækur s.l. tvær vikur nú eða 2005. Þessar niðurstöður virðast ekki ósvipaðar, ekki síst í ljósi þess að ætla má að yngri börnin lesi meira en þau eldri, samanber fyrri athuganir höfundar á nemendum í 7. og 10. bekk (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000; Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1997). Þá má nefna að drengir í Englandi (13–15 ára) lásu 1 bók hálfsmánaðarlega að meðaltali árið 1995, sem er ekki fjarri þeim niðurstöðum sem koma fram hér og minna en á Íslandi 1993 (Wicks, 1995). Minnt er á samhengi þessa minnkandi bóklestrar, nefnilega hina miklu tölvu- og internetnotkun unga fólksins og aukna sjónvarpsnotkun stúlkna (Þorbjörn Broddason, 2005).

Ef lítið er á lestur unga fólksins almennt þá virðist sem hlutfallslega mun fleiri nemar í 10. bekk 2005 af báðum kynjum lesi aldrei eða mjög sjaldan alla lesefnisflokkana sem athugaðir voru en jafnaldrar þeirra árin 1993 og 1965. Mesta minnkunin virðist vera á lestri Íslendingasagna og þjóðsagna, en einnig er mun stærri hópur 2005 en 1993 sem les aldrei í fræðslubókum. Athyglisvert er að unga fólkið sem yrkir reglulega nú virðist álíka margt hlutfallslega og fólkið á þrítugs- og fimmtugsaldri sem yrkir reglulega, eða 7–9% (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005c). Spyrja má hvort það að yrkja sé hæfileiki eða venja sem breytist lítið eftir að unglingsárum er náð, eða hvort það er tíðarandinn sem stýrir því hve margir yrkja eða semja sögur.

Svo virðist sem lestur Íslendingasagna meðal nemenda í 10. bekk sé á undanhaldi. Það verður fróðlegt að fylgjast með því hvort áhuginn á Íslendingasögnum fer eftir aldri einstaklinga eða sögulegum tíma. Má búast við því að þetta unga fólk verði áhugasamara eftir 20 ár, eða eru að eiga sér stað breytingar á tómtundamenningu sem gera Íslendingasögurnar og þjóðsögurnar síður áhugaverðar í samkeppninni við annað? Um það er ekki hægt að fullyrða, en ljóst er að viðhorfin til lestrar fornsagna og bókmennta

almennt eru mun jákvæðari en lestrarvenjurnar gefa tilefni til að ætla. Ráðandi sjónarmið er að Íslendingum beri að lesa þær vegna þess að þær eru menningararfur, gagnlegar eða fróðlegar. Hluti þátttakenda var þó þeirrar skoðunar að þeir hefðu ekki tíma til að lesa fornsögur eða bókmenntir almennt, þær kæmu að litlu gagni í lífinu og að þeir hefðu ekki áhuga á þeim. Einnig var það viðhorf sterkt meðal unga fólksins að lestur bæði fornbókmennta og bókmennta almennt eigi að fara eftir áhuga hvers og eins, áherslan á valfrelsi kom skýrt fram. Þá kom fram að yfir 90% þátttakenda úr 10. bekk telja að miklar breytingar hafi átt sér stað á íslenskri menningu vegna internetsins, hnattvæðingar og fleira og marktækt fleiri þeirra en hinna fullorðnu telja að tungumálið sé að breytast og að þessar breytingar leiði til minni áhuga á íslenskri menningu.

En hvaða bækur voru taldar bestar og hverjar voru uppáhaldssögupersónurnar? Athyglisvert er að allar vinsælustu bækurnar, *Harry Potter*, *Hringadrottinssaga* og *Englar alheimsins*, hafa verið kvikmyndaðar. Erfitt er að meta hvort það er merki um að þarna séu vinsæl og góð verk á ferð eða hvort kvikmyndunin skýri vinsældirnar. Líklega á hvor tveggja við en það sýnir líka hvernig mismunandi miðlar tengjast. Segja má að það hafi komið fram nokkur eining í matinu á erlendum spennusögum. Líklegt má telja að þarna sé um tímabundnar vinsældir að ræða, samanber það að árið 1993 voru allt aðrir titlar og persónur nefndar hjá unga fólkinu (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2000; Guðný Guðbjörnsdóttir og Morra, 1997). Þá voru bækurnar eftir Enid Blyton mjög vinsælar og sambærilegar við *Harry Potter* nú. Það íslenska efni sem nokkur eining er um að sé gott núna er *Sjálfstætt fólk*, *Ílandsklukkan*, *Njála* og *Englar alheimsins*. Engin þessara bóka er alveg ný, en flestar hafa þær verið lesefni í grunn- og framhaldsskólum landsins, sem er oft vísasta leiðin til vinsælda og að teljast til þess sem á ensku kallast „canon“ (Howland, 1995) enda mikið vald sem felst í því að ákveða hvaða bækur eru námsefni í skólum (Paechter, 2000; Apple, 2000).

Í ljós kom að langvinsælustu persónurnar *Harry Potter*, Páll í *Englum alheimsins*, Fróði í *Hringadrottinssögu* og Erlendur lögga voru allt karlar og úr fornsögunum komust fimm karlpersónur á blað og þrjár persónur Halldórs Laxness, þau Bjartur, Ólafur Kárason og Salka Valka. Árið 1993 var Jón Hreggviðsson vinsælasta persóna Halldórs Laxness, enda *Ílandsklukkan* þá lesin í 10. bekk. Það að mun færri kvenpersónur en karlpersónur voru nefndar sem uppáhaldspersónur og engin kvenpersóna bar af í vinsældum er áhyggjuefni og umhugsunarvert í ljósi umræðu um jafnrétti kynjanna og sýnileika þeirra í bókum, námsefni og menningarefni almennt. Það væri fróðlegt að vita hvað hefði gerst ef *Harry* hefði verið Helen!

Fjórða rannsóknarspurningin var um kynjamun í læsi unga fólksins. Eins og 1993 virðast mun fleiri drengir en stúlkur lesa mjög sjaldan eða aldrei í öllum lesefnisflokkum nema fræðslubókum. Þá kom fram að stúlkur fara minna í tölvuleiki en piltar en ekki kom fram marktækur munur á internetnotkun kynjanna. Stúlkur og drengir lásu álíka mikið nú s.l. 2 vikur, en árið 1993 lásu stúlkur mun meira. Árið 1965 voru fleiri drengir en stúlkur sem lásu 2 eða fleiri bækur síðustu 2 vikur, en þar sem drengjahópurinn sem las lítið var stór lásu stúlkur að meðaltali nokkru meira en drengir 1965. Hvort breytingin á lestrarforskoti stúlkna nú skýrist af fyrirlagnatímanum eða einhverju öðru, t.d. aukinni sjónvarpsnotkun stúlkna (Þorbjörn Broddason, 2005), mikilli internetnotkun eða meira framboði á tómstundum almennt, m.a. SMS notkun, verður ekki fullyrt. En ljóst er að það virðist vera um 10 ára töf á „falli“ bókarinnar hjá stúlkum miðað við drengi.

Ástæða er til að hugleiða stöðu drengja í 10. bekk í ljósi umræðu um vangengi ákveðins hóps drengja í skólum bæði hér og erlendis (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005b; Carrington, 2004; Love og Hamston, 2003; Júlíus K. Björnsson, 2006; OECD, 2003). Þeir virðast taka nýju miðlunum opnum örmum, en lesa lítið af bókum. Spyrja má hvort skólinn er á

eftir í áherslum sínum eða hvort hefðbundnu bóknámsáherslurnar muni óhjákvæmilega verða ráðandi þar áfram. Munu drengirnir áfram fá lægri einkunnir en stúlkur, en halda samt þjóðfélagslegu forskoti sínu eins og Ehrenreich (2006) spáir í nýlegum pistli? Hin mikla menntasókn kvenna og sú staðreynd að stúlkur nota internetið jafnmikið og drengir virðist góð vísbending um gott framtíðargengi stúlkna. Þó að þær fari minna í tölvuleiki þá virðist það ekki tengjast auknu menntunarstigi eins og notkun internetsins (Guðný Guðbjörnsdóttir, 2005c). Hvort breyting er að verða á þessu, samanber það sjónarmið Carrington (2004) að tölvuleikir séu að verða æ flóknari og veiti því margs konar gagnlega samskiptaþjálfun, þarf að kanna betur í náinni framtíð eins og áherslur í nýjustu læsissóknnum kalla eftir (Rowan og félagar, 2002). Sama á við um hvað unga fólkið er að gera á internetinu, það er orðið brýnt að rannsaka það, bæði með tilliti til lestrar, kynjamunar og fleiri sjónarmiða.

Í lokaspurningu rannsóknarinnar var spurt hvort athugunin benti til að verulegar breytingar væru að eiga sér stað á menningarlæsi ungs fólks og á viðhorfum til íslenskrar menningar? Niðurstöðurnar benda til að 15 ára nemendur lesi nú minna í bókum en jafnaldrar þeirra áður og þeir séu meira í nýju miðlunum en eldri kynslóðirnar nú og jafnaldrar þeirra áður. Þá kemur fram vísbending um að þekking nemenda í 10. bekk á efni bókmennta fari minnkandi, að undanteknum þjóðsögum og goðafræði, ef marka má samanburðinn frá 1993 (Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1998). Þar sem spurningalistarnir voru ekki alveg þeir sömu og um lítið úrtak er hér að ræða ber að líta á þetta sem vísbendingu sem kanna þarf nánar. Þegar þekking nemanna í 10. bekk 2005 var borin saman við þekkingu fólks á þrítugs- og fimmtugsaldri kom sambærilegt mynstur fram, þ. e. marktækur munur var á þekkingu þeirra og fullorðinna á fornsögum og íslenskum bókmenntum, en ekki á þjóðsögum og goðafræði. Líkleg skýring á því er að þjóðsögur og goðafræði virðast mest lesnar í skóla eða á barns- og unglingarárum og

goðafræðin er efnislega skýrari heild og afmarkaðri en bókmenntir almennt (Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 1997, 1998).

Kynjamunurinn í lestri virðist minni en áður, hann er lítill í internetnotkun en mikill í tölvuleikjanotkun. Unga fólkið leggur mikið upp úr vali, að lesa eða gera það sem það hefur áhuga á og tíma til og sannarlega er úr fleiru að velja nú en áður. Þó að unga kynslóðin noti tölvurnar mikið þykir of sterkt að orði kveðið að um nýja manngerð (*Shi Jinrui*) sé að ræða á meðan óljóst er hvaða máli þessi tölvunotkun skiptir. Mikilvægt er því að rannsaka betur þá nýju færni eða gerð af læsi sem nýju miðlarnir veita, og að hvaða marki hún getur komið í staðinn fyrir þá færni sem lestur bóka hefur veitt. Læsi fólks er að breytast og mikilvægt er að rannsaka það nánar og að skólinn sé í takt við þær breytingar (Au og Raphel 2000; Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra, 2004b; Katz og Rimón 2006; McCarthy og fleiri 2003; Rowan og félagar, 2002). Mikilvægt er að víkka út skilgreiningar á menningarlæsi og taka af alvöru mið af færni sem ungt fólk öðlast með nýju miðlunum, eins og SMS, tölvuleikjum, bloggi, samskiptum á netinu o.fl. Að einblína á bóknám eða bóklestur er ekki í takt við tímann, það þykir sýna viðnám sem getur verið dýrkeypt. Sumir líta á það sem viðleitni ráðandi kynslóðar til að halda völdum og virðingarsessi þrátt fyrir kröfu um annað (Bourdieu, 1998; Carrington, 2004). Í skólakerfinu má sjá svipaðar áherslubreytingar, flestir menntaskólar og háskólar leggja mikla áherslu á texta og bóknám á meðan aðrir framhalds- og háskólar eru opnari fyrir tölvulæsi og myndmiðlum.

Ýmsir (Love og Hamston, 2003; Millard, 1997, 2002; Young, 2003) hafa bent á leiðir til að nýta þessa nýju færni til að styrkja námsgengi drengja, með því að virkja þá sem gerendur í eigin læsi, í stað þess að hunsa tölvuáhuga þeirra bæði heima og í skólanum. Ný rannsókn á lestrarvenjum 8000 grunn- og framhaldsskólanema í Englandi sýnir að það sem nemendur telja að helst muni hvetja

þá til meiri lestrar sé hönnun vefsíðna og blaða, að hitta þekktu höfundar og lestrarleikir (Clarke og Foster, 2005). Það er alvarlegt mál ef læsi er að verða kvenkennd iðja og því þarf að hlusta á raddir drengja, hvers vegna það þykir ekki karlmannlegt að lesa eða læra heima á vissum aldri (Young, 2001; Berglind Rós Magnúsdóttir, 2003). Millard (1997, 2002) mælir með lestrarkennslu með frjálsu vali á textum á mismunandi formi, en síðan komi til sameiginlegt mat nemenda og kennara á textum með það tvöfalda markmið að namar verði gagnrýnir á texta og átti sig á gildi þeirra hvort sem er til fræðslu eða skemmtunar. Þó að sumir vilji halda í þann skilning að menningarlæsi felist í lestri bestu textanna sem til eru í tiltekinni menningu (Hirsch, 1987), benda aðrir á að stöðugt bætist við það sem þykir æskileg menningarleg kunnátta og að mælikvarðar á hvað sé gott breytist einnig (Totossy De Zepetnek, 1994). Aðrir telja mikilvægara að allir fái að læra það í skóla sem er merkingarbært fyrir viðkomandi sem getur farið eftir einstaklingum, kynferði eða bakgrunni (Gee, 1987; McCarthy og fl., 2003; Young, 2001). Hvort sem hugtakið *menningarlæsi* er notað eða ekki, er þörf á viðari skilgreiningu sem er í takt við breytta miðla og fjölmennningarlegar aðstæður samtímans (Rowan og félagar, 2002).

Að lokum skal ítrekað að athugunin á nemum í 10. bekk 2005 náði nú eingöngu til Reykjavíkur og því væri æskilegt að endurtaka hana með stærra úrtaki af öllu landinu og meiri áherslu á tölvulæsi, SMS, blogg, mynd- eða margmiðlun auk hefðbundins menningarlæsis. Brýnt er að finna betur út á hvern hátt læsi á nýju miðlana nýtist til framtíðar og hvort eða að hvaða leyti það getur komið í staðinn fyrir áherslur á hefðbundið bóknám, ekki síst í ljósi þess að breyting á læsi virðist hafa áhrif á sjálfsmynd, athafnir, námsval og heimssýn einstaklinga (Carrington, 2004). Þetta er mikilvægt bæði fyrir nemendur, skólann og foreldra, því á meðan það er ekki ljóst má búast við að skólinn haldi sig við hefðbundna texta og bóknám. Nýframkomnar tillögur um breyttan

framhaldsskóla (Skýrsla Starfsnámsnefndar, 2006) þar sem vígi bóknámsins virðist riðlast með minni aðgreiningu á bók- og verknámi er ef til vill vísbending um að nýju miðlarnir og breytt læsi séu að ryðja brott hefðbundninni skiptingu í bók- og verknám. Það er ögrandi rannsóknarviðfangsefni í náninni framtíð. Hugtakið menningarlæsi þarf að ná til læsis á alla viðeigandi miðla og til þekkingar sem stuðlar að virkni í samfélaginu, bæði heima fyrir og alþjóðlega.

Skilgreining á menningarlæsi og því besta í menningararfi okkar er eðlilega umdeild og líklegt að nokkur átök verði um það hvað eigi að draga fram í skólakerfi okkar til að stuðla að sameiginlegri sjálfsmynd á nýrri öld. Það markmið þarf einnig að hafa í huga þegar lesefni er ákveðið og læsi ungs fólks er metið. Hvort tveggja skiptir máli, læsisferlið og hvað lærist. Í ljósi byltingarinnar í samskiptamiðlun og áhrifa fjölmennningar eru að eiga sér stað umtalsverðar breytingar á því sem Bourdieu kallar menningarsvið og menningarauð og talað er um að rjúfa sambandið á milli ráðandi afla og textavals, hleypa röddum ungs fólks og minnihlutahópa meira að (Hulan og Warley, 1999). Þetta er internetið og svokallaðar bloggsíður einmitt að gera. Þetta kallar ef til vill á mun sveigjanlegri námskrár en þær hefðbundnu greinabundnu námskrár sem hér hafa tíðkast (Guðný Guðbjörnsdóttir 2003a og 2003b). Það er von höfundar að þessi rannsókn eigi eftir að nýtast til samanburðar í framtíðinni og við ákvarðanir menntamálayfirvalda um skipulag og inntak menntunar á Íslandi, svo að sem flestir verði færir til að meðtaka og endurmóta menningararf landsmanna og að ná tökum á „menningarlæsi“ til framtíðar.

Abstract

This research concerns reading and leisure habits of 10th graders in Reykjavik in 2005. The goal was to look at changes in the “cultural literacy” of young people by comparing the results with available research. A questionnaire was administered to all 10th graders (15-16 year olds) in two schools in Reykjavik, 107

pupils. The results showed that young people read fewer books on the average in 2005 than in 1993 and 1965, were much more into the new media, the Internet and computer games in their spare time than grownups in 2005 and their peers earlier. The most popular books have been filmed as well and many fewer female than male protagonists were among their favourites. The group of boys and girls that never read books had grown bigger and there were signs of diminished knowledge of literature in some genres but not others. Girls read more books than boys, but the difference was less than before, the gender difference in internet use was not significant but boys played computer games significantly more than girls. The attitude of the 10th graders to the importance for Icelanders of reading the Sagas and Icelandic literature was more positive than the reading habits suggest, but not as favourable as the same attitude expressed by grownups. The young people emphasized free choice of reading and leisure activities and significantly more of them than the grownups thought that interest in Icelandic culture was dropping as a result of the new communication media and globalization. Even if these changes in literacy are significant, it is not known how important they are for their cultural literacy in the future, so the term “new mankind” (*Shi Jinrui*) is questionable. Cultural literacy needs to be redefined as the reading of all appropriate media and knowledge that facilitates participation in and adaptation to society, both local and global. Educational implications are discussed.

Heimildir

- Alliance for Excellent Education (2006). US Department of Education Awards Striving Readers Grants. Sótt 29. júní, 2006, af <http://www.all4ed.org/legislative/StrivingReadersAwarded.html>
- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum* (3. útgáfa). New York og London: RoutledgeFalmer.
- Applebee, A. (1991). Literature: Whose heritage? Í Hiebert, E. H. (Ritstj.), *Literacy for a diverse society. Perspectives, practices and policies* (bls. 228–238). New York: Teachers College Press.
- Au, K. og Raphael, T. (2000). Equity and literacy in the next millennium. *Reading Research Quarterly*, 35(1), 170–188.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2003). *Orðræður um kyngervi, völd og virðingu í unglingabekk*. Óbirt M.A. ritgerð í uppeldis- og menntunarfræði: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1998). *Practical reason*. Cambridge: Polity Press.
- Carrington, V. (2004). Texts and literacies of the Shi Jinrui. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), 215–228.
- Clarke, C. og Foster, A. (2005). Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when. National Literacy Trust. Desember 2005. Sótt 15. ágúst 2006 af http://www.literacytrust.org.uk/Research/Reading_Connects_survey.pdf.
- Coles, M. og Hall, C. (2002). Gendered readings: learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 1, 96–108.
- Ehrenreich, B. (2006). Guys just want to have fun. *TIME*, 31. júlí, bls. 60.
- Freire, P. og Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. New York: Bergin and Garvey.

- Gee, J. P. (1988). The legacies of literacy: from Plato to Freire through Harvey Graff. *Harvard Educational Review*, 58, 195–212.
- Graff, H.G. (1987). *The legacies of literacy: continuities and contradictions in Western culture and society*. Bloomington: Indiana University Press.
- Gretar L. Marinósson (2005). Pistillinn. Menntarannsóknir og hlutverk TUM. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 7–9.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2000). Hvernig skilar menningararfurinn sér til ungs fólks? Í Friðrik H. Jónsson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum III* (bls. 251–268). Reykjavík: Félagsvísindastofnun.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003a). Hugmyndir um kyngervi og jafnrétti í námskrám grunnskólans. Í Friðrik H. Jónsson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (bls. 257–271). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003b). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43–64.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2005a). Skiptir menningararfurinn máli fyrir ungt fólk á tímum hnattvæðingar? Í *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna* (bls. 55–66). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2005b). Cognition, identities and education in an era of globalization and technological change. Í Örn D. Jónsson og Edward H. Huijbens (Ritstj.), *Technology in Society – Society in Technology* (bls. 33–52). Reykjavík: University of Iceland Press.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2005c). „Menningarlæsi“ fullorðinna: Athugun á lestrarvenjum fólks á þrítugs- og fimmtugsaldri. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VI* (bls. 657–672). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra. (1997). Social and developmental aspects of Icelandic pupils' interest and experience of Icelandic culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 41(2), 141–163.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra. (1998). Cultural Literacy: social and developmental aspects of experience and knowledge of Icelandic culture. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 42(1), 65–79.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra. (2004a). Orðræða um sjálfmyndir, þjóðarvitund og hnattvæðingu. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 47–60.
- Guðný Guðbjörnsdóttir og Sergio Morra. (2004b). Orðræður ungs fólks um íslenska menningu og skólastarf í ljósi hnattvæðingar. Í Úlfar Hauksson (Ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 373–391). Reykjavík: Félagsvísindastofnun, Háskólaútgáfan.
- Hall, C. og Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Hirsch, E. D. (1987). *Cultural literacy: What every American needs to know*. Boston: Houghton Mifflin.
- Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy*, 39, 113–120.

- Howard, V. (2006). Teens and Pleasure Reading: A Critical Analysis from Nova Scotia. Sótt 30. ágúst, 2006, af http://www.cais-acsi.ca/proceedings/2006/howard_2006.pdf.
- Howland, J. (1995). Attentive reading in the age of canon clamor. *English Journal*. (High school edition), 84(3), 35–39.
- Hulan, R. og Warley, L. (1999). Cultural literacy, first nations and the future of Canadian literary studies. *Journal of Canadian Studies*, 34(3), 59–87.
- Júlíus K. Björnsson. (2006). Af PISA rannsókninni og niðurstöður samræmdra prófa á Suðurlandi. Hvað er að gerast með strákana? Sótt 30. september, 2006, af <http://sass.aicon.is/vefsidan/Data/MediaArchive/files/malthing/jkbfeb2006.pdf>.
- Katz, Y. og Rimón, O. (2006). The study of literature and culture in a web-based environment. *Educational Media International*, 43(1), 29–41.
- Love, K. og Hamston, J. (2003). Teenage Boys' Leisure Reading Dispositions: juggling male youth culture and family cultural capital. *Educational Review*, 55(2), 161–177.
- McCarthy, C., Giardina, M., Harewood, S. og Park, J. K. (2003). Contesting culture: Identity and curriculum dilemmas in the age of globalization, post-colonialism, and multiplicity. *Harvard Educational Review*, 73(3), 449–465.
- McLaren, P. L. (1988). Culture or canon? Critical pedagogy and the politics of literacy. *Harvard Educational Review*, 58(2), 213–234.
- Millard, E. (1997). *Differently literate. Boys, girls and the schooling of literacy*. London: Routledge.
- Millard, E. (2002). Boys and the Blackstuff, *NATE Newsletter*, 16 (janúar). (National Association of Teachers of English in Russia).
- OECD programme for international student assessment (PISA)/UNESCO institute for statistics (2003). *Literacy Skills for the World of tomorrow: Further results from PISA 2000*. París: OECD/ UNESCO.
- OECD. (2004). *Learning for Tomorrow's World-First Results from PISA 2003*. París: OECD.
- Paechter, C. (2000). *Changing school subjects. Power, gender and curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Purves, A. (1994). The ideology of canons and cultural concerns in the literature curriculum. Í Miller, S. M. og McCaskill, B. (Ritsjtj.), *Multicultural literature and literacies: making spaces for difference* (bls. 106–127). Albany, N.Y: State University of New York Press.
- Rowan, L., Knobel, M., Bigum, C. og Lankshear, C. (2002). *Boys, literacies and schooling. The dangerous territories of gender based literacy reform*. Buckingham: Open University Press.
- Símon Jóhannes Ágústsson. (1976). *Börn og bækur II. Tómtundalestur*. Reykjavík: Bókaútgáfa Menningarsjóðs.
- Skýrsla Starfsnámsnefndar. (2006). Nýr framhaldsskóli. Sótt 15. ágúst, 2006, af <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/starfsnamsnefnd.pdf>.
- Totosy De Zepetnek, S. (1994). Toward a theory of cumulative canon formation: Readership in English Canada. *Mosaic: A Journal for the Interdisciplinary Study of Literature*, 27(3), 107–114.

- Wikan, U. (1999). Culture: A concept of race. *Social Anthropology*, 7(1), 57–64.
- Wicks, J. (1995). Pattern of reading among teenage boys: The reading habits and book preferences of 13–15-year-old boys. *New library World*, 96 (1122), 10–17.
- Wilks, D. (2002). Editorial, *PCGame Zone*, 1, (Október, 2002), bls. 6.
- Wragg, E.C. (1997). Oh boy. *Times Educational Supplement*, 16. maí.
- Young, J.P. (2001). Displaying practices of masculinity: Critical literacy and social contexts. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 45(1), 4–15.
- Þorbjörn Broddason. (1992). Minnkandi bókhneigð ungmenna. *Skíma*, 15(3), 37–42.
- Þorbjörn Broddason. (2005). Börn og breyttir miðlar. *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna* (bls. 49–54). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.

Þakkir

- Rannsóknasjóður Háskóla Íslands sem hefur styrkt þessa rannsókn.
- Ungmennin sem tóku þátt í athugininni fá sérstakar þakkir, svo og foreldrar þeirra, kennarar, skólastjórnendur og skólayfirvöld í Reykjavík, fyrir gott samstarf.
- Líný Björk Ívarsdóttir og starfsfólk Félagsvísindastofnunar, fyrir veitta aðstoð við fyrirlögn og úrvinnslu gagna.
- Ritrýnar Tímarits um menntarannsóknir fyrir gagnlegar ábendingar.

Á hverju byggir þú þetta? Hvar eru gögnin?

Viðtal við dr. Gerði G. Óskarsdóttur, fv. sviðsstjóra Menntasviðs og fræðslustjóra Reykjavíkur, um nýtingu rannsóknarniðurstaðna í stefnumörkun og þróunarstarfi

Ragnar F. Ólafsson, Námsmatsstofnun og Kristín Jónsdóttir, Kennaraháskóla Íslands

Um síðustu áramót lauk dr. Gerður G. Óskarsdóttir störfum hjá Reykjavíkurborg eftir 10 ára starf sem æðsti yfirmaður menntamála í borginni. Á þeim vettvangi beitti hún sér meðal annars fyrir nýtingu niðurstaðna úr könnunum og rannsóknum við ákvarðanatöku í menntamálum. Tímarit um menntarannsóknir hefur það hlutverk öðrum þræði að „benda á leiðir til þess að tryggja að niðurstöður menntarannsókna hafi gildi í stefnumótun og starfi“. Á þessum tímamótum var því tilefni til að spyrja Gerði út í reynsluna af því að tengja saman rannsóknir og stefnumótun í skólastarfi, auk þess sem ýmislegt annað markvert bar á góma.

Ferill: Gerður G. Óskarsdóttir hefur doktorspróf í menntunarfræðum, með sérsvið í stjórnun menntamála og stefnumörkun, frá Kaliforníuháskóla í Berkeley sem er einn af virtustu háskólum í Bandaríkjunum. Hún hefur meistaraþróf frá Bostonháskóla í námsráðgjöf og B.A.-próf í landafræði og þýsku frá Háskóla Íslands, auk kennslufræða og kennaraprófs frá Kennaraskóla Íslands. Gerður hefur stundað rannsóknir á sviði menntamála um árábil og hafa rannsóknir hennar m.a. snúist um skil menntunar og atvinnulífs, brottfall úr framhaldsskóla, færniskröfur í störfum og námsráðgjöf. Nýlega lét Gerður af störfum hjá Reykjavíkurborg eftir rúmlega 10 ára starf, nú síðast sem sviðsstjóri Menntasviðs Reykjavíkurborgar um eins og hálfis árs skeið, en í því fólst að hún var yfirmaður allra menntamála á vegum borgarinnar - leikskóla, grunnskóla, skólahljómsveita og fullorðinsfræðslu. Áður var Gerður fræðslustjóri Reykjavíkur í 9 ár. Á þessum árum hefur Gerður verið í forystu um stórstíga framþróun grunnskóla Reykjavíkur bæði hvað varðar ytri umgjörð og innra starf. Hún stýrði m.a. umfangsmiklu samráði og samstarfi við hagsmunaaðila um stefnumörkun borgarinnar í menntamálum og átti frumkvæði að því að safna tölfraðilegum upplýsingum um skólastarfið, m.a. með könnunum, úttektum og rannsóknum, svo byggja mætti ákvarðanir um framþróun á grunni upplýsinga. Gerður hafði áður víðtæka reynslu af störfum innan menntakerfisins. Hún var kennari á grunnskóla- og framhaldsskólastigi, í fullorðinsfræðslu og í háskóla. Auk þess var hún um árábil skólastjóri og skólameistari gagnfræða- og framhaldsskóla í Neskaupstað, sem síðar nefndist Verkmenntaskóli Austurlands, og var kennslustjóri í kennslufræði við Félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Um tæplega þriggja ára skeið starfaði Gerður í menntamálaráðuneytinu sem ráðgjafi menntamálaráðherra og stýrði þá m.a. vinnu við stefnumörkun um þróun menntamála á öllum skólastigum, tók þátt í smíði laga og reglugerða, m.a. gerð fyrstu laga um leikskóla og endurskoðun grunnskólalaga, og stýrði nefndum um framhaldsskóla og iðnmenntun. Jafnhliða þessum störfum hefur Gerður stýrt eða setið í fjölda nefnda sem fjallað hafa um ýmsa þætti menntamála, allt frá leikskólum til háskóla og fullorðinsfræðslu, og verið virk í félagsstarfi kennara. Hún hefur kennt á námskeiðum fyrir kennara, sinnt nýbreytni- og þróunarstörfum í skólum og stundað rannsóknir og mat á skólastarfi. Fjöldi greina um menntamál hefur birst eftir Gerði í blöðum og tímaritum, hún hefur gefið út námsefni og bækur, m.a. um niðurstöður rannsókna, og flutt fjölda fyrirlestra um menntamál og niðurstöður rannsókna sinna á ráðstefnum og þingum innan lands og utan.

Við vildum byrja á að spyrja þig, Gerður, um mikilvægi rannsókna í menntamálum yfirleitt.

Það er geysilega mikilvægt að skapa nýja þekkingu á menntamálunum til að skilja þau betur, átta sig á þróuninni og geta sett hana í víðara samhengi. Ákvarðanir í menntamálum, eins og í öðrum málaflokkum, þarf að taka á grunni upplýsinga og þekkingar, eftir því sem framast er unnt, til viðbótar við innsæi og reynslu. Einkum þess vegna finnst mér rannsóknir og hvers konar gagnaöflun á sviði menntamála mjög mikilvæg. Mér finnst skipta höfuðmáli að fólk þekki stöðu mála í þeim málaflokki sem unnið er í. Á hinn bóginn má ekki falla í þá gryfju að ekki megi hreyfa sig í menntamálum án þess að rannsaka hlutina fyrst, þá yrði lítið gert.

Ég byrjaði strax á því, þegar Fræðslumiðstöð var stofnuð síðsumars árið 1996, að setja á laggirnar það sem við kölluðum Þróunarsvið. Meginverkefni þess var að safna upplýsingum um grunnskólana í Reykjavík til að sjá þróunina og byggja ákvarðanir um frekari þróun á grunni upplýsinga, svo sem unnt væri. Á þeim tíma var lítið til af tölfræðilegum upplýsingum um grunnskólastarf, en það hefur gjörbreyst á síðustu 10 árum, m.a. hjá Hagstofunni. Við fengum öflugan stjórnanda á Þróunarsviðið, dr. Guðbjörgu Andreu Jónsdóttur, sem stýrði þarna mikilli gagnaöflun og úrvinnslu. Þegar spáð er um framtíðina er mikilvægt að lesa í fortíðina – og svo nútímann auðvitað. Þetta höfum við reynt að gera undanfarin 10 ár í Reykjavík og nú fer fram fjölþætt gagnaöflun og greining í Gagnadeild Menntasviðs.

Þú ert að tala um menntamál byggð á rannsóknum, „evidence based practice“?

Já, einmitt, í stjórnunarfræðunum hefur verið áhersla á „evidence based decision making“ og nú er gjarnan talað um að *ákvarðanir skuli byggðar á þekkingu* (e. knowledge based decision making). Þá er átt við að tengja saman gögn, innsæi og reynslu svo úr verði ný þekking. Áður fyrr þótti sjálfsagt að byggja ákvarðanir fyrst og fremst á reynslu og tilfinningu, bæði

í skólunum og við stefnumótun menntamála almennt.

MEIRA EN AÐ SEGJA ÞAÐ

Hvers konar gagnaöflun hafði þið verið með?

Það má skipta gagnaöflun okkar í nokkra meginflokka. Við höfum verið með kannanir annað hvert ár um viðhorf foreldra, nemenda og starfsmanna skólanna. Við söfnum miklum tölfræðilegum gögnum um skólana og skólastarfið og sjáum vel þróun mála frá ýmsum sjónarhornum og birtist sumt af því efni í ársskýrslum. Svo höfum við lagt áherslu á að skoða tiltekin mál sem eru í umræðu eða þykja kalla á aðgerðir og höfum bæði gert það með umfangsmiklum rannsóknum, t.d. á sérkennslu og tölvunotkun, eða aðeins sent eina og eina spurningu til skólastjóranna, t.d. frá fræðsluráði og síðar menntaráði, þegar aðilar þar vildu fá vitneskju um eitthvað sérstakt. Auk þess að fylgjast með námsframvindu nemenda á samræmdum prófum höfum við verið með reglubundnar skimanir í lestri og stærðfræði. Loks hefur verið lögð áhersla á að halda til haga gögnum sem safnað er á námsferðum til annarra landa svo auðveldara sé að draga af þessum ferðum lærdóm og bera okkur saman við önnur lönd. Ekki er aðeins séð til þess að öll þessi gögn séu aðgengileg heldur hefur Fræðslumiðstöð og síðar Menntasvið gert sér far um að nota þau með kerfisbundnum hætti.

Hvernig finnst þér hafa tekist að nýta þessi miklu gögn?

Fyrsta skrefið, að safna gögnunum, er erfitt. Það er álag á þá sem veita upplýsingarnar þegar kannski hver könnunin rekur aðra. Það er líka kúnst að orða spurningar svo upplýsingar fáiast um það sem leitað er að, hafa spurningar ekki leiðandi o.s.frv.

Það er líka erfitt að greina niðurstöðurnar, sjá hvað þær segja okkur. Þegar við t.d. lögðum niðurstöður fyrir fræðsluráð varð oft mikil umræða um hvernig bæri að túlka gögnin, hvort greining okkar „væri örugglega rétt“ og

hvort ekki væri annar túlkunarmöguleiki, sem eðlilegt var. Það þarf að vanda vel slíka vinnu og hún tekur tíma.

Það er líka mikill vandi að draga frama alla nauðsynlega varnagla. Stundum hendir að horft sé á niðurstöður án þess að setja þær í nauðsynlegt samhengi. Greiningarþátturinn er mjög snúinn og kynning á niðurstöðum getur farið fyrir ofan garð og neðan.

Og svo komið sé að spurningunni, þá er kannski langerfiðasti hjallinn að nýta niðurstöðurnar. Það er meira en að segja það að nýta niðurstöður kannana og rannsókna. Það liggur fyrir mikið af tölfræðilegum upplýsingum sem ekki hafa verið nýttar sem skyldi, en nýtast vonandi einhvern tímann síðar. Því lengur sem við söfnum t.d. sambærilegum upplýsingum, þeim mun auðveldara verður að sjá þróunina og þá höfum við betri grunn til að sjá framtíðarþróun fyrir og getum tekið ákvarðanir með hliðsjón af því.

Eins og fram hefur komið finnast mér upplýsingar mjög mikilvægar, en ég verða að segja að mér finnst fólk stundum vanmeta hve erfitt það er að gera sér mat úr þeim.

Niðurstöður verða að vera nokkuð traustar, ekki satt?

Það er auðvitað mjög mikilvægt að niðurstöður rannsókna eða tölfræðilegar upplýsingar almennt séu byggðar á traustum grunni. Það er hægt að láta tölur líta vel út, en svo er undirstaðan brotakennd, t.d. óvandvirkni og ónákvæmni við öflun þeirra eða tölur bornar saman sem byggja á mismunandi forsendum.

Það þarf ákveðinn hugsunarháttur að vera til staðar. Margir huga ekki að því að kynna sér og nýta niðurstöður kannana og rannsókna þegar taka þarf stórar ákvarðanir. Það þarf að finna rannsóknir sem við á, kynna sér þær og sjá hvort þær styðji eða mæli gegn ákvörðun, eða safna nýjum gögnum.

Gott dæmi er umfangsmikil rannsókn sem við gerðum á sérkennslunni í Reykjavík.¹ Ætlunin var einmitt að nýta hana í stefnumótun um sérkennslu. Það gerðist ekki sjálfkrafa, kannski af því að það eru ekki margir sem eru vanir að nýta sér slík gögn. Vandamálið var ekki að niðurstöður væru ekki traustar eða skýrar. Vandinn var meira að tengja niðurstöður við það sem móta átti stefnu um. Það er hægara sagt en gert að láta upplýsingar vísa sér veginn, en það er kannski gagnleg samlíking að segja: Upplýsingarnar velja ekki veginn fyrir mann, en þær geta lýst hann upp.

Mér dettur í hug önnur mikil rannsókn sem við erum að fá niðurstöður úr nú, rannsókn sem Ingvar Sigurgeirsson og fleiri unnu um hegðunarmálin í grunnskólum Reykjavíkur.² Þarna erum við með áhugaverðar og umfangsmiklar niðurstöður, sem búið er að kynna, en svo er það næsta skref að nota þær. Það verður ekkert auðvelt og gengur ekki sjálfkrafa fyrir sig.

Í þessari rannsókn kemur m.a. fram hvað menningin í skólunum skiptir miklu máli, þar á meðal hvernig talað er um nemendur eða samstarf við foreldra. Í ljós kom að þar sem greind var jákvæð menning, þar virtust minni agavandamál. Ef ég væri skólastjóri mundi ég vilja fá upplýsingar um hvernig minn skóli kom út hvað varðaði menningu og svo mundi ég vinna með þær niðurstöður og byggja á þeim áætlanir um að hafa með einhverjum hætti áhrif á þróun menningarinnar eða andrúmsloftsins í skólanum.

Það eru tveir hópar sem þurfa að nýta niðurstöður. Annars vegar stefnumótunaraðilar og hins vegar kennarar og starfsmenn skóla.

Ég vil alls ekki greina þarna á milli, því ég tel það lykilatriði að skólafólkið sé með í stefnumótuninni, eigi hún að ganga upp.

¹ Anna Ingeborg Pétursdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arthur Morthens, Auður Hrólfsdóttir, Eyrún Ísfold Gísladóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir og Guðný Berþóra Tryggvadóttir (2000). *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur: Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

² Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2006). *Gullkista við enda regnbogans. Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Mér finnst sú stefnumörkun sem unnin hefur verið í Reykjavík um málefni grunnskólanna á undanförunum 10 árum hafa sprottið frá grasróttinni, Skólafólkið hefur verið með í mótun hennar. Hún hófst með miklum hugarflugsfundum, fyrst með skólastjórum allra grunnskólanna í Reykjavík, síðan með kennarahópum úr hverjum skóla og loks í hverjum einasta skóla og kennarastofu, auk funda með foreldraráðum skólanna. Við söfnuðum hugmyndum frá fólki um hvað því fyndist það vera að gera vel og hvað það vildi bæta. Svona hélt þetta samráð áfram, á hverju einasta ári vegna vinnu við árlega starfsáætlun öll þessi ár, þannig að ég vil ekki aðgreina þá sem móta stefnuna frá hinum sem vinna í skólunum. Í þessari vinnu leggja aðilar fram hver sinn skerf, það er mikil samvinna, en auðvitað setja stjórn málamennirnir síðasta punktinn yfir stefnumörkunina í fræðsluráði og nú menntaráði. Það hefur alltaf komið gríðarlega mikið af hugmyndum frá grasróttinni. Við eigum mikið af þessari vinnu skráð, við gáfum út nokkur hefti um niðurstöður þessara funda, það eru umfangsmikil gögn sem gaman væri að skoða betur og vinna úr.

Síðan nota skólarnir gögn í sínu daglega starfi. Þeir nota gögn og upplýsingar um afrakstur starfsins hvað varðar einstaka nemendur og í innra mati á starfi hvers skóla til að geta byggt á þeim áætlanir um umbætur. Skólarnir safna orðið miklum gögnum um nemendur og framvindu náms hvers og eins, sérstaklega eftir að tölvukerfið Mentor kom til skjalanna. Til viðbótar geta kennarar nýtt sér niðurstöður fræðimanna um nám og afrakstur þess og yfirleitt öll þau gögn sem safnað er miðlægt.

Ég held að við séum ekki farin að nýta þessar niðurstöður um nemendur nógu mikið. Miklu efni er safnað og margir kennarar eru mjög duglegir að skrá niðurstöður um nemendur sína, en ég er ekkert viss um að þær séu mikið nýttar enn sem komið er, t.d. í áætlanagerð um nám nemenda.

INNRA MAT

Hvar eru skólarnir staddir hvað varðar innra mat?

Ég tel að skólarnir í Reykjavík gætu verið komnir lengra en raun ber vitni í innra mati og gerð umbótaáætlana á grunni þess, af því þeir hafa svo mikið af gögnum og miklu meira af gögnum en skólar í sumum öðrum sveitarfélögum. Þeir eru með sérstakar skýrslur með niðurstöðum um sinn skóla eftir hverja könnun meðal foreldra, nemenda og starfsmanna. Og það eru margvísleg fleiri gögn til í skólunum og á Menntasviði sem skólarnir geta nýtt sér og fengið aðstoð við að vinna úr. Mönnum finnst kannski að þeir þurfi að byrja á því að safna gögnum, gera t.d. kannanir meðal foreldra eða nemenda, en þeir eiga nóg efni. Þetta undirstrikar það sem ég hef sagt hér að framan að notkun upplýsinga er alls ekki einfalt mál.

Vegna þess að við í Fræðslumiðstöð gerðum okkur grein fyrir þessu og til þess að hvetja til betri nýtingar á fyrirbyggjandi gögnum höfðum við fyrir nokkrum árum samstarf við einn skóla, Engjaskóla, um að búa til mynstursjálfsmat eða fyrirmynd, en þar var mikill áhugi á innra mati. Skólinn fékk aðstoð við að nýta allt sem til var. Við vorum með ráðgjöf og ég tók sjálf þátt í henni. Þau nýttu margvísleg gögn sem voru fyrirbyggjandi á Fræðslumiðstöð og í skólanum og gerðu glæsilega skýrslu um innra matið sem var byggð upp eins og rannsóknarskýrsla og svo fylgdi henni umbótaáætlun sem kennarar og stjórnendur skólans unnu.³ Þarna liggja fyrir margvísleg dæmi um það hvernig hægt er að nýta sér upplýsingar og við gerðum okkur vonir um að aðrir myndu notfæra sér þá reynslu sem þarna liggur fyrir. Það var einmitt hugmyndin að aðrir gætu séð hvernig hægt er að nýta ýmiss konar gögn og hvernig skýrsla um innra mat getur litið út. En hún varð ekki sú fyrirmynd og hvatning til annarra skóla sem við höfðum vænst, þannig að enn er verk að vinna í þessum efnum.

³ Hildur Hafstað og Guðrún Erla Björgvinsdóttir (2002). *Sjálfsmat Engjaskóla. Skýrsla*.

Fannst ykkur matið takast vel?

Já, það var strax farið að vinna í skólanum eftir umbótaáætluninni sem kennarahópurinn vann. En mér er jafnframt ljóst nú að það þarf að vera tryggt að einhver í skólanum hafi kunnáttu, reynslu og tíma til þess að safna saman gögnum, geti greint þau, skrifað skýrslu, stýrt gerð umbótaáætlunar og, síðast en ekki síst, fylgt svo málinu eftir.

Kunna skólarnir það?

Kannski vantar upp á þjálfunina. Við höfum haldið námskeið um þetta að beiðni skólanna. Það þarf bara svo mikla þjálfun og þess vegna fer fólk í mastersnám og doktorsnám: Til að fá þessa þjálfun. En við verðum að gæta að því að ætla ekki skólunum of mikið.

Skólastjórnir í Reykjavík fóru fyrir nokkrum árum á heils árs námskeið á vegum Fræðslumiðstöðvar í mati á skólastarfi. Ég kenndi það með Guðbjörgu Andreu. Það stóð allan veturinn, heilan dag í hverjum mánuði. Allir þurftu að vinna matsverkefni. En ég tel að jafnvel svo umfangsmikið námskeið hafi ekki veitt nægilega þjálfun til þess að þeir gætu almennt haldið áfram þótt einstaka skóli gerði það.

Hafa þeir þá ekki tíma til þess að vinna þetta?

Ég er ekki viss um að tíminn sé höfuðóvinurinn, heldur vandinn að ákveða hvað eigi að gera við upplýsingarnar en auðvitað er líka um tímaskort að ræða, alveg örugglega, og það þarf mikið til fyrir skóla að demba sér í umfangsmikið innra mat og hætta ekki fyrr en umbótaáætlun liggur fyrir.

TORTRYGGNI GAGNVART RANNSÓKNUM***Mæta stjórnendur fleiri þröskuldum úti í skólunum?***

Já, trúlega, það er víða vantrú eða jafnvel tortryggni úti í skólunum á niðurstöður rannsókna og kannana. Kennarastéttin hefur ekki gert mikið af því að halda fram niðurstöðum

rannsókna í sinni fræðigrein, jafnvel gert grín að þeim. Þessu er öðruvísi farið í mörgum öðrum stéttum. Tökum sem dæmi lækna, þeir meta mikils niðurstöður rannsókna í sinni grein og halda þeim stíft á loft. Hjúkrunarfræðingar eru tiltölulega ný háskólastétt, en um leið og þær urðu háskólastétt fóru þær greinilega að halda fram niðurstöðum rannsókna í sinni grein, stunda rannsóknir og tala um þær af virðingu.

Það er sorglegt finnst mér fyrir mína stétt – ég er kennari – að við skulum hafa þá menningu að meta ekki að verðleikum fræðimennsku í okkar grein. Menn kynna niðurstöður rannsókna sinna, t.d. á ráðstefnum, og þá heyrir kannski: „Já, einmitt, hefur greinilega aldrei kennt, veit ekki hvað það er að standa frammi fyrir nemendum, hefur aldrei reynt þetta á eigin skinni,“ og þar með er dómurinn fallinn. Nú er ég kannski að ýkja, en eitthvað þessu líkt heyrir í okkar hópi og ég held að það sé einn af þröskuldunum.

Af hverju skýrist þetta?

Ég held að þetta eigi sér ýmsar skýringar. Meðal þeirra er svolítið neikvæð afstaða til rannsókna sem mér finnst veikja stéttina. Á hinn bóginn má ekki gleyma því að rannsóknir leysa ekki allan vanda, t.d. ákvarða þær ekki þá stefnu sem á að taka, eins og ég nefndi hér áðan, og stundum er það svo að rannsóknir eru ekki nægilega vel gerðar og taka t.d. ekki mið af mikilvægum þáttum skólastarfs.

Hefur mönnum fundist rannsóknirnar vera úr takti?

Já stundum finnst fólki það. Þegar Kennaraháskólinn varð háskóli tók við þetta algera rannsóknafrelsi. Sumir starfsmenn voru í rannsóknunum sem komu skólastarfi jafnvel sárálítið eða ekkert við. Mér finnst slíkt algjört rannsóknafrelsi ekki ganga upp. Hvernig getur maður verið ráðinn að kennaramenntunarstofnun sem rekin er af almannafé í almannabágu, og leyft sér að stunda bara sín áhugamál? En ég held að þetta hafi gjörbreyst og nú séu kennarar í kennaramenntunarstofnunum okkar að skoða hluti sem skipta miklu máli fyrir

skólastarf. Rannsóknir hafa almennt eflst mjög mikið, á síðastliðnum 20 árum hefur orðið gjörbylting í þessum efnum. Það er orðið til rannsóknasamfélag í menntamálum hér á landi.

Hverju þarf þá að breyta til þess að rannsóknir nýtist betur?

Það er verið að vinna mikið af rannsóknum á sviði menntamála sem eru mjög mikilvægar, og þær eru kynntar á ráðstefnum og í fræðiritum, en ráðstefnurnar eru mest sóttar af öðrum rannsækendum. Slangur af kennurum mætir. Ég veit ekki hve mikið starfandi kennarar lesa fræðiritin. Ætli kennarar lesi ýkjamið t.d. þetta tímarit (TUM) eða *Uppeldi og menntun*? Ég er sannfærð um að eins og er sé ákveðinn samskiptavandi milli ólíkra hópa innan menntageirans að því er varðar umræðu um rannsóknir.

Fræðimenn gætu e.t.v. unnið að því í samvinnu við starfandi kennara að breyta þessari menningu sem við töluðum um áðan og stuðlað að því að kennarar eigi kost á þjálfun í að túlka og lesa rannsóknir, en ég er einnig þeirrar skoðunar að rannsóknarfólkið eigi að gæta þess að missa ekki tengsl við þá sem starfa utan rannsóknarheimsins. Það eigi að kunna að matreiða þær fyrir fleiri en aðeins aðra rannsóknarmenn í fræðiritum.

En sem betur fer hefur orðið breyting í þá veru að nú þykir sjálfsgagt að rannsóknir nýtist, sem var kannski ekki eins mikið áður. Það gefur von um að niðurstöður rannsókna verði meiri „eign“ kennara.

Kannski gengur fræðimennskan stundum út í smá öfgar þegar menn reyna t.d. að útskýra einfalda hluti með afskaplega fræðilegum orðum. Setja sig í óþarflega fræðilegar stellingar.

Það er einhver togstreita í okkar stétt gagnvart fræðunum almennt. Tengt þessu er hvað kennarar hafa oft talað illa um menntun sína, kennaramenntunin sé ekki nærri nógu góð, jafnvel vond, þar sé ekki fjallað um það sem skipti mestu máli. Aðrar stéttir tala ekki jafnilla um menntun sína og kennarar. Heyrið þið einhvern tíma t.d. presta eða verkfræðinga

segja að menntun þeirra sé vond? Ég held að það sé sjaldgæft, hversu slæm sem hún kann að vera. Þetta er auðvitað nátengt viðhorfunum til rannsókna.

Það má kannski spyrja þig um menntunina, hvað finnst þér sjálfri um hana? Finnst þér kennaraskólarnir mennta þá kennara sem þú þarft á að halda í skólunum?

Mér finnst við hafa upp til hópa afburða kennara sem eru að vinna mjög gott starf. Ég er sannfærð um að kennaramenntunarstofnarnir leggja sig fram um að gera eins vel og þær hafa burði og bjargir til á hverjum tíma. Það er fráleitt að unnt sé að „kenna allt“ í grunnnámi. Við erum í stöðugri símenntun nú til dags og þar bæta menn stöðugt við sig. Það er mjög eðlilegt og oft betra að ná tökum á nýju efni með reynslu í starfi að baki.

Hefur þú oft rekið þig á það að rannsóknargögn hafi sagt þér eitthvað þvert á það sem innsæi þitt sagði þér?

Já, oft koma gögnin manni á óvart. T.d. í nýjustu rannsókninni sem við létum gera á Menntasviði um hegðunarvandann. Ég hélt hann væri mestur á unglingastigi, sem var alls ekki raunin.

Ekki hafði heldur hvarflað að mér annað en að nemendur væru sendir í sérkennslu á grundvelli einkunna í lestri. Ég vissi að það væru ekki flókin viðmið notuð, en ég hélt að viðmiðin væru þó einkunnir í lestri. Sérkennslan í Reykjavík kostar milljarð á ári. Svo kom í ljós í fyrstu rannsókn okkar á sérkennslu að það virtist að vissu leyti tilviljanakennt hverjir fóru í sérkennslu. Það var nokkuð um að t.d. nemendur með háar einkunnir í íslensku voru í sérkennslu í lestri. Hvernig stóð á því? Ein skýringin var sú að þeir sem trufluðu starfið, voru settir í sérkennslu í lestri til að hafa þá ekki í bekknum, burtséð frá getu þeirra í lestri. Í stað þess að gera eitthvað markvisst í hegðunarvanda virtust þeir sendir í sérkennslu í lestri. Slíkar niðurstöður kalla á að brugðist sé við, þótt þær segi okkur ekki hvað eigi að gera!

Við vildum því nota þessar niðurstöður

til þess að styðja skólana og aðstoða þá við að leggja árlega fyrir skimanir í lestri og stærðfræði í ákveðnum árgöngum og vinna úr þeim miðlægt, til þess að skólarnir ættu auðveldara með að finna sem fyrst þá sem þyrftu á sérkennslu að halda. Árlega fá skólarnir í hendur skýrslur um niðurstöður þessara skimana hjá sér. En ég veit ekki alveg hvort þær hafa verið nýttar sem skyldi, þótt við höfum haldið námskeið reglulega um nýtingu þessara niðurstæðna. Kannski var brotalömin sú að það vantaði ráðgjafa til þess að fara í skóla og fylgja niðurstöðum eftir. Til þess þyrfti mikinn mannskap.

INGUNNARSKÓLI – BYGGÐUR Á SAMRÁÐI OG GAGNAÖFLUN

Eitt dæmi um gagnaöflun til að undirbyggja ákvarðarnir var undirbúningur Ingunnarskóla. Það var stemmning í kringum undirbúningsvinnuna og ferlið sem lagði grunninn að honum.

Já, þetta var gríðarlega skemmtilegt og gagnlegt starf. Þar var safnað miklum gögnum áður en byrjað var að hanna skólabygginguna og undirbúa starfið almennt. Skólastjóri var ráðinn hálfu ári áður en skólinn tók til starfa og um leið var ráðinn bandarískur arkitekt, Bruce Jilk, til að hanna byggingu fyrir skólann. Hann hafði tekið þátt í að móta ákveðið undirbúningsferli fyrir skólabyggingar sem skiptist í 12 skref og fjöldi aðila tekur þátt í. Ég beitti mér fyrir að fá þennan arkitekt hingað, sem hafði mikla reynslu í mörgum löndum af því að hanna skóla fyrir þá þróun sem er í gangi, og kenna okkur að vinna eftir þessu undirbúningsferli. Mér fannst íslenskir arkitektar ekki skilja nógu vel það sem við vorum að reyna að segja í forsögnum að byggingum um það hvernig skóla við vildum. Mín hugsun var að við gætum stýtt okkur

leið með því að fá til okkar þennan reynda mann á sviði hönnunar skólabygginga. Það er gaman að geta þess hér að Bruce er nú að fá þau æðstu verðlaun sem unnt er að fá fyrir hönnun skóla í Bandaríkjunum fyrir hönnun sína á Ingunnarskóla og þau verða afhent á árlegu þingi fræðslustjóra í Bandaríkjunum nú í mars.

Myndaður var um 30 manna undirbúningshópur til að undirbúa skólann, þar sem voru m.a. stjórnmalámennt, kennarar, aðrir starfsmenn skóla, skólastjórnendur, foreldrar, arkitektar, verkfræðingar, tæknifræðingar og aðilar úr atvinnulífinu og hópurinn fór í gegnum þessi 12 skref.

Í undirbúningsferlinu er byrjað á því að hugsa um hið almenna umhverfi skólans, hvar hann verður staðsettur, hvaða möguleikar bjóðast o.s.frv. Svo færumst við nær starfinu, hvaða væntingar eru til skólans, hvers konar fólk vilja menn að hann útskrifi eftir 10 ár, hvers konar námsferli þarf þá að eiga sér stað, hvers konar starfsmenn þarf að ráða, hvernig ætti vinna þeirra að vera skipulögð og svo er það ekki fyrr en í lokin, í síðasta skrefinu, að spurt er: Hvernig á byggingin að vera utan um svona starf? Síðan teiknaði arkitekt Ingunnarskóla byggingu sem var nákvæmlega eins og byggingarhópurinn vildi, enda var hann með í vinnuferlinu allan tímann og stýrði því.

Það var safnað miklum upplýsingum um skólastarf og byggingar í öðrum löndum, og farin ferð til að skoða nýjar skólabyggingar í Bandaríkjunum. Það var nú eiginlega fyrsta skrefið í þessu ferli öllu. Í ferðina fóru skólamenn, arkitektar, verkfræðingar, aðilar frá byggingadeild borgarinnar og stjórnmalámennt. *Leitin að fjórða veggnum* hét skýrsla um þessa ferð.⁴

Síðan vildum við gera þetta aftur þegar Korpuskóli var undirbúinn. Yfir 20 manna hópur úr ýmsum áttum fór í gegnum nákvæmlega sama ferlið, skrefin öll, en þar var vandinn sá að Framkvæmdasvið borgarinnar var ekki

⁴ Gerður G. Óskarsdóttir (1999). „*Leitin að fjórða veggnum*“. Hönnun skólabygginga. Kynnisferð bygginga- og skólamanna frá Reykjavíkurborg til Minnesota 3.-8. nóvember 1999. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Byggingadeild borgarverkfræðings.

tilbúið til að ráða arkitektinn fyrirfram, en fulltrúar arkitektafélagsins tóku þátt í ferlinu og svo var alútboð. Arkitektar sem urðu hlutskarpastir í alútboðinu áttuðu sig greinilega ekki alveg á niðurstöðum undirbúningshópsins þannig að við fengum ekki nákvæmlega þá byggingu sem beðið var um. Þeir áttuðu sig t.d. ekki á óskinni um að hafa stórt miðjurými í skólanum, svipað og í Ingunnarskóla, en létu langan gang skera í sundur vinnusvæðin og salinn.

Hvernig brást hópurinn við, þeir sem voru búnir að taka þátt í ferlinu?

Það voru auðvitað ekki allir ánægðir, en þar sem um var að ræða alútboð var mjög erfitt að breyta, svo nokkru næmi. Arkitektafélagið leggur áherslu á að það séu samkeppnir um opinberar byggingar og tók því fremur illa að ráðinn var erlendur arkitekt til að hanna Ingunnarskóla. Ég hélt að þegar Ingunnarskóli væri risinn myndi allt breytast. Hann var reyndar ekki alveg risinn þegar Korpuskóli var hannaður. Það eru enn að rísa nýjar skólabyggingar sem eru í raun hannaðar eftir sömu prinsippum og Miðbæjarskólinn, sem er 100 ára gömul bygging.

Þetta ferli Ingunnarskóla hefur líka haft áhrif á umræðuna um þátttöku allra mögulegra í mótun skólastarfs.

Já, þarna voru margir aðilar saman komnir, ekki bara skólafólk. Mér finnst svo mikilvægt að notendur þjónustunnar komi að því að móta stefnuna, eins og ég hef áður sagt, og hef alltaf lagt mjög mikið upp úr því að hafa t.d. foreldra með.

Þetta eru sambærileg vinnubrögð og nú er farið að viðhafa við undirbúning skipulags og nefnt hefur verið íbúáþing. Það voru haldin mörg íbúáþingin á vegum Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur!

Ingunnarskóli var hannaður utan um það sem við köllum nú einstaklingsmiðað nám.

Já, það var einróma niðurstaða starfshópsins. Þróun í átt til einstaklingsmiðað náms er á miklu skriði í Reykjavík og mjög margt verið

að gera í skólunum á ýmsum sviðum í þeim efnum. En þetta er langtíma verkefni sem unnið er á forsendum hvers skóla fyrir sig. Þróunin er á mjög viðkvæmu stigi núna, það sem búið er að byggja upp úti í skólunum gæti vel hrunið. Þróunarstarf gengur oft til baka ef ekki er haldið utan um það og mikill stuðningur er frá yfirstjórn. Ef þróunarstarfi er ekki fylgt eftir af festu, getur þróunin hæglega fjarað út.

ALÞJÓÐLEG PRÓF

Hvernig finnst þér þátttaka Íslands í alþjóðlegum rannsóknnum hafa nýst, t.d. TIMSS og PISA? Nýtast þær í starfi fræðslustjóra?

Já, þær eru mjög mikilvægar og alþjóðlegt samstarf almennt. Það gefur mikið, opnar nýjar víddir. Gagnaöflun eins og PISA og TIMSS skiptir okkur miklu máli og við eigum að notfæra okkur þetta samstarf. Ég vona bara að Námsmatsstofnun fái tækifæri til þess að vinna meira úr þessum gögnum, en það sem hefur verið unnið er mjög mikilvægt.

Í þessum rannsóknum eru spurningar lagðar fyrir stjórnendur, ekki aðeins nemendur. Sá samanburður milli landa er mjög gagnlegur. Einnig finnst mér jákvætt að prófin eru almenn og ekki bundin við ákveðið námsefni, eins og t.d. samræmdu prófin hjá okkur hér á landi hafa verið. Þessi próf kanna getu og þjálfun nemenda almennt til að bjarga sér í lífinu, ef svo má segja.

En hafa þessar rannsóknir hagnýtt gildi? Er kannski meiri úrvinnsla þörf svo niðurstöðurnar verði hagnýtar?

Þær geta að sjálfsögðu haft mikið hagnýtt gildi. Ég get nefnt sem dæmi að mér hefur oft þótt gagnlegt að vitna í það sem kom fram í PISA, að breytileikinn innan skólanna hjá okkur hér á landi er miklu meiri en á milli þeirra. Þetta er mjög sérstakt fyrir Ísland og á reyndar við um hin Norðurlöndin líka. Þessi lönd eru ólík öðrum löndum hvað þetta varðar. Við hefðum ekki vitað þetta nema vegna PISA. Það var mjög mikilvægt að fá þessar niðurstöður og við getum nýtt þær við stefnumörkun um þróun skólakerfis okkar.

Svo hefur mér einnig þótt gagnlegt að vitna í þá niðurstöðu að breytileikinn milli landa sé bara 10% af heildarbreytileikanum, sem þýðir í raun að það er óverulegur munur milli landanna samanborið við breytileikann innan hvers lands. Þessu trúa menn ekki. Yfirmenn menntamála í Kaupmannahöfn voru í öngum sínum af því að Danmörk kom svo illa út úr PISA, þegar aðilar frá höfuðborgum Norðurlanda ræddu niðurstöðurnar nýlega, en ég reyndi að benda þeim á þetta. Þeir virtust ekki róast við það eða áttuðu sig kannski ekki á hvað þetta þýddi. Menn rýndu bara í röðunina og sáu að Danmörk var neðst Norðurlandanna á listanum.

Það væri fáránlegt að túlka niðurstöður PISA á þann hátt að Danmörk væri með lélega skóla, af því þeir radast neðst af Norðurlöndunum á þessum lista. Þeir voru rétt um meðaltalið á heildina lítið. En meðallagið er bara flott þegar svona lítill munur er á löndunum almennt. Þetta hef ég lagt mig fram um að endurtaka í fræðsluráði í hvert sinn sem niðurstöður þessara alþjóðlegu prófa hafa verið til umræðu. Menn horfa fram hjá því að það eru kannski 10 lönd sem ekki er marktækur munur á milli. Menn átta sig ekki á þessu og horfa bara á röð landanna. Það er mikill vandi að túlka gögn og jafnvel fólk í yfirstjórn menntamála hefur ekki nauðsynlega þjálfun til þess.

Það mætti telja upp mun fleiri dæmi um nýtingu niðurstaðna úr þessari gagnaöflun.

SAMRÆMDU PRÓFIN

Snúum okkur næst að samræmdu prófunum og nýtingu allra þeirra gagna sem þar er safnað.

Ég er mjög hlynnt samræmdum prófum til að sjá stöðu nemendahópsins almennt og til þess að einstakir skólar geti séð stöðu sína miðað við aðra og það sama á við um einstaka nemendur. En mér finnst slæmt hvað þau hafa verið bundin við ákveðið námsefni og þannig stýrt skólastarfinu of mikið. Undanfarna áratugi hafa þau ekki verið eins gagnleg í skólastarfi og þau hefðu mátt vera.

Ég vona að þau þróist í það að verða einstaklingsmiðuð eins og nýjar hugmyndir um þau gera ráð fyrir. Júlíus K. Björnsson, forstöðumaður Námsmatsstofnunar, hefur lýst þessari sýn. Ég vil sjá slíka þróun í grunnskólanum, enda er þetta greinilega þróunin víða um lönd.

Framfarastuðlarnir hafa verið settir fram til þess að hagnýta niðurstöður samræmdra prófa. Er það gerlegt?

Já, þeir sýna framfarir nemenda og skólans milli samræmdra prófa út frá stöðu nemandans í viðkomandi árgangi. Þessi úrvinnsla fannst mér mjög spennandi skref og gagnlegt að hagnýta samræmd próf á þennan hátt. Ef skólar nýta sér þennan framfarastuðul til að skipuleggja nám nemenda eða endurskipuleggja starfið, þá er það geysigott dæmi um hagnýtingu rannsókna.

Það er mikil hvatning fyrir skóla að sjá hjá sér háan framfarastuðul. En sumir skólar fá til sín nemendur með mjög góðan bakgrunn og framfarastuðull þeirra er ekki sérlega hár, því nemendurnir voru góðir frá upphafi. Aðrir fá nemendur með lélegri bakgrunn inn og hafa því mikið svigrúm til framfara. Margir eiga erfitt með að taka tillit til slíkra þátta við mat á skólastarfi í einstökum skólum. Menn hneigjast til þess að rýna aðeins í töfluna sem sýnir meðaleinkunn í hverjum skóla og meta skólastarfið út frá því. Fólk áttar sig ekki alltaf á því hve bakgrunnurinn skiptir miklu máli.

Þetta er einmitt dæmi um mikilvægi þess að vanda sig vel við túlkun á niðurstöðum. En ég tel að þessi þróun, ef við kunnum að færa okkur hana í nyt, geti orðið okkur afar gagnleg.

GAGNABANKI

Hvað finnst þér um þá hugmynd að stofna einhvers konar gagnabanka í menntamálum?

Mér líst vel á hana. Það er mikilvægt að það verði til aðgengilegur gagnabanki fyrir rannsakendur. Mér fannst svo sláandi, þegar ég var í doktorsnáminu í Bandaríkjunum, að allir

mínir félagar gengu í einhverja gagnabanka og náðu í gögn en ég þurfti að safna mínum sjálf því ég vildi skoða íslenskar aðstæður og prófessorinn minn var steinhissa á því að ég gæti ekki gengið að gögnum. Ég held að nú sé mjög mikið af gögnum að verða til hjá Hagstofunni en til viðbótar væri gott að það væri til gagnabanki sem rannsakendur létu sín gögn í og aðrir gætu unnið frekar úr. Það er svo mikið til af gögnum sem safnað hefur verið en ekki unnið úr. Svo eru t.d. öll gögnin hjá Námsmatsstofnun og hjá Menntasviði Reykjavíkur. Þau þyrftu að vera aðgengileg fyrir fræðimenn.

Aðalmálið er að safna áhugaverðum gögnum sem skipta máli í skólastarfi og setja gögnin upp á aðgengilegan hátt. Það þyrfti að flokka þau og gera aðgengileg þannig að maður þyrfti bara að fletta upp t.d. „líðan 6 ára barna“ og gæti þá fundið gögn um hana. Þetta er verkefni sem kannski Námsmatsstofnun gæti unnið eða rannsóknarsvið Kennaraháskólans eða þessir aðilar saman. Þetta er mjög spennandi hugmynd. Það væri gaman að menn væru meira í því að vinna úr gögnum í stað þess að vera að safna þeim og safna.

Leiðbeinendur meistaraþrófs- og doktorsnema þyrftu að vita hvað til er af gögnum og hafa aðgang að þeim til að geta leiðbeint nemendum sínum þar um. Það þarf að nýta betur það sem til er í stað þess að safna stöðugt nýjum gögnum.

Rannsóknirnar eru kannski frekar margar og smáar, öll þessi námsverkefni?

Námsverkefnin eru nauðsynleg æfing og ekki ætlast til að út úr þeim komi endilega eitthvað merkilegt og nýtt. Það kemur reyndar oft margt skemmtilegt og nýtt út úr meistaraþrófsverkefnum þótt þau séu smá. En stundum sér maður að það er verið að alhæfa út frá þessum litlu rannsóknum og það er að sjálfsögðu slæmt. Þetta tengist vandanum við aðgreina gögn. Þá alhæfa sumir, jafnvel höfundarnir sjálfir, út frá eigindlegum rannsóknum, sem er auðvitað af og frá. Það er ekki síður flókið að meðhöndla eigindleg gögn en megindleg.

NÁMSBRAUTIR BYGGÐAR Á RANNSÓKNUM

Snúum okkur nú að þínum eigin rannsóknum. Undanfarin 10 ár hefur þú helgað þig uppbyggingu menntamála í Reykjavík, gastu eitthvað sinnt eigin rannsóknum á þessum tíma?

Ég hafði auðvitað lítinn tíma til að sinna rannsóknum á meðan ég var fræðslustjóri, en þegar ég tók við starfinu var ég komin þó nokkuð áleiðis með umfangsmikla rannsókn á 100 störfum sem ekki krefjast sérmenntunar úr skóla, kröfum um færni í þeim o.fl. Hún byggðist á viðtölum við 20 manns í hverju starfi, alls tvö þúsund viðtölum, og ég var að byrja samanburðarrannsókn með erlendum aðilum þar um. Á þessum árum var ég upptekin af framhaldsskólastiginu og vildi afla gagna sem gætu nýst við ákvarðanatöku um starfsmenntun á framhaldsskólastigi. Ég vildi leita að störfum sem væru svo flókin að ástæða væri til að búa til starfsmenntabrautir til þess að búa fólk undir þau. Fjöldi starfa í íslensku atvinnulífi sem ekki krefjast sérmenntunar úr skóla er mun flóknari en ýmis önnur störf sem kennt er undir í framhaldsskólum. Það virðist ekki jafnvægi milli þeirra starfsgeira sem þarf að læra til í skóla og þeirra sem ætlast er til að maður læri til úti í atvinnulífinu.

Menn bara læra starfið í vinnunni?

Tölvugeirinn byrjaði þannig. Það var ekkert nám í boði þótt það sé komið núna. Því var, og er enn, þannig farið með fjölda þjónustustarfa. Við fengum styrk úr Leónardó-áætlun Evrópusambandsins til að vinna samanburðarrannsóknina. Samstarfsaðilarnir voru frá Frakklandi, Ítalíu og Grikklandi.

Þetta var gríðarlega umfangsmikil rannsókn. Við byggðum hana á 400 viðtölum í hverju landi og ræddum því við alls 1600 manns. Við réðum dugmikinn verkefnisstjóra, Hildi Björk Svavarsdóttur, sem hélt utan um verkið í heild. Við skrifuðum skýrslu og nokkrar greinar um niðurstöðurnar, en þarna liggja mikil gögn sem greina má enn frekar. Ég notaði sumarfríin og

helgarnar til að sinna mínum hluta af þessu verkefni og í skýrslu- og greinaskrifin.

Mín von var að íslenska rannsóknin á þessum 100 störfum, að teknu tilliti til samanburðar-rannsóknarinnar, mundi nýtast við mótun nýrra námsleiða í starfsmenntun, en það varð ekki mikið úr því. Þarna er enn eitt mjög skýrt dæmi um að ekki dugar að hafa gögnin, hafa upplýsingarnar, það þarf að vera bæði vilji og kunnátta til þess að færa þær sér í nyt. Við nýttum þær reyndar á Fræðslumiðstöð til þess að sniða námsbraut fyrir störf stuðningsfulltrúa og skólalíða.⁵ Við sömdum við Borgarholtsskóla um að starfrækja námsleið fyrir þessar starfsstéttir í grunnskólunum og létum þeim í té niðurstöður úr rannsókninni um þessi störf. Síðan unnum við saman brautar- og áfangalýsingar. Það tók þó nokkurn tíma að koma niðurstöðum úr rannsókninni inn í lýsingar á náminu. Við lögðum áherslu á að í kennslunni væri fjallað um alla þætti starfsins, svo sem samskipti, teymisvinnu, sérþarfir og fatlanir ýmiss konar, meðhöndlun barna í hegðunarvanda með einfaldri atferlismeðferð og að leiðbeina börnum við útileiki, svo dæmi séu tekin.

Fyrst var þetta nám rekið fyrir Reykjavíkurborg. Starfsmennirnir sóttu námið á laugardögum og í fríum og fengu framhaldsskólaeiningar fyrir eins og vera ber í framhaldsskólanámi. Síðan tók Borgarholtsskóli við rekstrinum, sem mér fannst mjög eðlileg þróun, og bauð auk þess öðrum sveitarfélögum þessa þjónustu og hver greiddi fyrir sitt fólk.

Síðan hefur námið þróast í að verða almennara, sem mér finnst miður, en þannig vill þetta oft þróast. Ég tel svo mikilvægt að sérnám snúist fyrst og fremst um sérgreinina. Það er hún sem vekur áhuga nemendanna, ekki almenna námið, eins og stærðfræði og íslenska. En nú virðast nýjar brautir í framhaldsskólum gjarnan búnar til að miklu leyti úr námsáföngum sem eru þegar fyrir hendi.

VANTRÚ Á MENNTUN

Við buðum nokkrum starfsmenntaráðum sem starfa á vegum menntamálaráðuneytisins að nýta niðurstöður úr rannsókninni á störfunum hundrað, það er að segja um sitt eða sín störf, og önnur áttu sjálf frumkvæði að því. En það fylgdi lítil ráðgjöf af okkar hálfu um hvernig mætti nýta þessar rannsóknaniðurstöður. Gögnin voru kannski kynnt á einum fundi og svo var okkar hlut lokið. Ég veit eiginlega ekki hvernig þessi gögn nýttust þeim. Þetta tengist umræðunni um vandann við að nýta rannsóknagögn og upplýsingar.

Mér finnst að símenntun fyrir svonefnd ófaglærð störf eigi að vera í meira mæli en nú er á vegum framhaldsskólanna. Á grunni hennar geta skólarnir þá mótað fjölbreyttara framhaldsnám fyrir ungt fólk og að öðru leyti geta menn lokið framhaldsskólanámi á hvaða aldri sem er, bæði meðfram starfi og í hléum frá störfum í atvinnulífinu. Þannig eiga bæði framhaldsskólar og háskólar að vera. En verkalýðshreyfingin og samtök atvinnulífsins virðast hafa meiri áhuga á að reka símenntunina sjálf – „á forsendum atvinnulífsins“ – eins og sagt er, og til þeirra fer gríðarlega mikið fjármagn frá ríkinu til símenntunar í stað þess að það fari til framhaldsskólanna. Ef til vill spilar þarna inn í einhver vantrú á skólum. Þannig eru að þróast tvö kerfi hér á landi í starfsmenntun.

TENGLSKÓLA OG ATVINNULÍFS

Hvert má rekja áhuga þinn á störfum í atvinnulífinu og tengslum menntunar og starfs?

Ég var mjög upptekin af framhaldsskólastiginu og starfsmenntuninni hér áður af því að ég hafði stýrt mótun nýs framhaldsskóla á Austurlandi, sem síðar fékk heitið Verkmenntaskóli Austurlands. Við vorum þar með nám í nokkrum iðngreinum, en sáralítið á því sviði sem vakti áhuga stelpnanna, sem var ekki nógu gott. Mig langaði til þess að búa til

⁵ Gerður G. Óskarsdóttir og Hildur Björk Svavarsdóttir (1998). *Rannsókn á færniskröfum starfa. Greining á starfi: Stuðningsfulltrúi í grunnskóla*. Reykjavík: Sammennt, samstarfsnefnd atvinnulífs og skóla. Unnið fyrir Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

nýjar námsbrautir. En ég vissi ekkert um atvinnulífið. Hvaða námsbrautir átti ég þá að búa til? Margir framhaldsskólar voru þá að byrja með námsbraut fyrir sjúkraliða og við gerðum það líka. En það voru eitthvað svo fáar hugmyndir á lofti. Ég þekkti ekki atvinnulífið nógu vel til þess að vita hvaða störf það voru sem vantaði menntun í. Ég vildi að ég hefði þá haft þá yfirsýn sem ég hef núna.

Mér fannst líka framhaldsskólanámið í starfsmenntuninni byrja á öfugum enda, á almennu námi eins og stærðfræði sem nemendurnir, flestir strákar, réðu illa við þá stundina eða höfðu ekki áhuga á. Mér fannst þeir ættu að byrja í sérgreininni og taka svo stærðfræðina í lokin, þeir þurftu auðvitað að læra rúmfræði og þegar þeir sæju það mundi áhuginn vakna.

Ég hef lengi haft áhuga á að tengja skóla og atvinnulíf, skipulagði t.d. þátttöku nemenda minna í atvinnulífinu, bæði á unglingastigi og í Háskólanum, bjó til námsefni um námsval o.fl., hef gefið út stuðningsgögn fyrir náms- og starfsráðgjöf og haft mikinn áhuga á náms- og starfsráðgjöf almennt, sem tengist þessu áhugasviði.

BROTTFALL

Þú hefur líka skoðað gengi brottfallsnemenda og annað tengt því?

Já, ég sá nemendur mína úr gagnfræðaskólanum, sem þá hét, alls ekki hefja framhaldsskólanám eða detta út úr framhaldsnámi og hef almennt haft áhyggjur af framhaldsskóla-kerfinu okkar sem helst illa á nemendum sínum í samanburði við flest önnur lönd.

Þetta, og það sem ég nefndi hér áður, var m.a. ástæðan fyrir því að ég fór að gera rannsóknir á störfum og áður á gengi brottfallsnemenda í atvinnulífinu.

Áður en ég byrjaði á rannsókninni á færni-kröfum starfa sem ekki krefjast sérmenntunar

úr skóla hafði ég rannsakað ákveðna þætti í tengslum milli grunnskóla og framhaldsskóla og tengslum framhaldsskólanáms við háskólanám og atvinnulífið. Ég hafði skoðað færnikröfur starfa frá ýmsum sjónarhólum og gaf út bók sem ber heitið „Frá skóla til atvinnulífs“⁶. Þar er lýst nokkrum rannsóknum sem ég gerði á tengslum menntunar og starfs. Svo hafði ég aðeins skoðað námsráðgjöf sem snýr m.a. að slíkum skilum. Doktorsritgerðin mín bar heitið „The Forgotten Half“⁷ og beindist að nemendum sem ekki ljúka framhaldsnámi, sem ég nefndi „týnda helminginn“ í skólakerfi okkar.

HEF ALLTAF VERIÐ HAGNÝTINGARSINNI

Þetta tengist allt og er allt hagnýtt. Hefurðu alltaf verið hagnýtingarsinni?

Já, ég hef líklega alltaf verið hagnýtingarsinni í þessum efnum. Þegar ég stundaði rannsóknir vildi ég að þær nýttust í starfi og þegar ég var fræðslustjóri vildi ég nýta rannsóknarniðurstöður og önnur gögn.

Ef ég hefði ekki stundað rannsóknir áður en ég varð fræðslustjóri hefði ég trúlega ekki sett á stofn Þróunarsviðið. Ég hefði líklega hvorki verið svona upptekin af því að nýta rannsóknagögn og önnur gögn í starfi mínu né svona nákvæm hvað varðar skýrsluskrif og túlkun á þeim gögnum sem við byggðum á. Ég las yfir nær allar skýrslur sem við birtum eins og ég væri að dæma meistaraþrófsritgerðir! Kröfurnar sem ég gerði komu sumum samstarfsmönnum mínum á óvart. Og svo spurði ég gjarnan: „Á hverju byggir þú þetta? Hvar eru gögnin?“ eða „Hver eru rökinn?“ Þetta hefði ég líklega ekki gert nema af því ég hafði stundað rannsóknir, og vanist þessari nákvæmni og kröfuhörku. Þetta er heilmikil þjálfun og sjálfsagi. Margir starfsmenn hafa

⁶ Gerður G. Óskarsdóttir (2000). *Frá skóla til atvinnulífs. Rannsóknir á tengslum menntunar og starfs*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.

⁷ Gerður G. Óskarsdóttir (1995). *The Forgotten Half. Comparison of Dropouts and Graduates in Their Early Work Experience. The Icelandic Case*. Reykjavík: Social Science Research Institute and University Press, University of Iceland.

sagt mér að þeir hafi upplifað vinnustaðinn sem alvöru lærdómssamfélag.

FRAMTÍÐARHORFUR

Hvað hefur þú á þróunum núna?

Þegar ákveðið var hjá borginni að aðgreina aftur yfirstjórn leik- og grunnskóla gerði ég mér grein fyrir því að ég kærði mig ekki um að stýra breytingum til fyrra horfs, en ég stýrði sameiningu yfirstjórnar leik- og grunnskóla fyrir einu og hálfu ári. Það væri eðlilegast að aðrir gerðu það.

Pá kom fljótt upp í hugann að mig langaði aftur að fara að stunda rannsóknir og fljótlega fann ég að áhuginn beindist að því að skoða áfram skil skólastiga sem ég hef lengi haft mikinn áhuga á, eins og fram hefur komið. Mig langar að halda áfram með þetta svið, og nú langar mig til að bæta við skilunum milli leikskóla og grunnskóla.

Ég fékk mikinn áhuga á leikskólanum þegar ég var yfirmaður hans í eitt og hálft ár, þar fékk ég nýtt tækifæri. Ég hafði áður kennt og verið stjórnandi á öllum skólastigum nema leikskóla. Nú bætti ég leikskólanum við. Sem yfirmaður leikskólanna heimsótti ég marga þeirra. Það kom mér á óvart hvað mikið er verið að kenna í leikskólunum – og alltaf í gegnum leikinn, sem er frábær aðferð. Þróunin hefur verið svo hröð. Leikskóladvöl er nú í boði fyrir öll börn frá 18 mánaða aldri, allan daginn. Fyrir um 10 árum síðan áttu flest börn aðeins kost á leikskóladvöl hálfan daginn. Þegar börnin koma nú í grunnskólann hafa þau verið fjögur ár í leikskóla, allan daginn. Þetta er gerbreytt staða. Ég veit ekki hvernig grunnskólinn hefur mætt þessum breytingum. Mig langar að skoða nánar hvað börn eru að læra í leikskóla og hvernig það nýtist þeim í grunnskólanum.

Það er markviss kennsla og uppeldi sem fer fram í leikskólanum og nú læra börn þar efni sem ég kenndi sjö ára nemendum mínum í grunnskóla, þegar ég var að byrja að kenna fyrir mörgum árum. Ég hef á starfsferli mínum fylgst með því hvernig inntak náms hefur færst frá framhaldsskóla niður í grunnskóla og frá

grunnskóla niður í leikskóla. Tungumálanámið er gott dæmi. Ég byrjaði að læra ensku 14 ára, börnin mín 12 ára, en barnabarnið 9 ára. Það á sér stað mikið námsrek niður á við. Algebra er nú kennd í grunnskóla sem ég lærði fyrst í MR og áður var ekki eins mikil bókmenntakennsla í grunnskólanum og núna. Ég hef mikinn áhuga á að rannsaka þessa þróun.

Þegar ég sagði upp sviðsstjórarstarfinu kynnti ég borgarstjóra þessar hugmyndir mínar og tjáði honum jafnframt að ég hefði áhuga á að vinna rannsókn fyrir borgina á námi við skil leikskóla og grunnskóla annars vegar og skil grunnskóla og framhaldsskóla hins vegar. Hann tók því afar vel. Ég hef líka áhuga á að sinna ráðgjöf á sviði menntamála, svo sem við einstaka skóla eða sveitarfélög. Formaður menntaráðs Reykjavíkur óskaði eftir því að ég yrði ráðgjafi ráðsins. Svo er ég nú að tengjast verkefnum í Háskóla Íslands og er til í meira af því tagi.

Heldur þú að þetta starf undanfarin 10 ár muni móta þig mikið sem rannsakanda?

Alveg örugglega. Bakgrunnur minn úr háskólanum, kennsla kennaranema og rannsóknir, nýttist mér mjög vel í starfi fræðslustjóra til viðbótar við störf mín áður sem kennari og skólastjóri bæði á grunn- og framhaldsskólastigi og ráðgjafi ráðherra í menntamálaráðuneytinu. Ég veit að þessi 10 undanfarin ár munu nýtast mér gríðarlega vel í rannsóknum ef ég kemst á skrið í þeim.

RÁÐ TIL EFTIRMANNA

Hefðir þú einhver góð ráð handa eftirmanni þínum ef eftir þeim væri leitað?

Mér hefur fundist skipta miklu máli að vera í góðu sambandi við skólastjórana og hvetja þá og styðja sem leiðtoga sinna skóla. Þeir eru í mjög erfiðu og krefjandi starfi, efstir á toppnum. Það getur verið kalt á toppnum, kaldara en áður var. Skólastjórar grunnskólanna í Reykjavík eru gríðarlega sterkur hópur og eru að vinna frábært starf með sínu góða fólki.

Ég reyndi að vinna að stefnumótun í

samvinnu við grasrótina og hafa mikið samráð við alla hagsmunaaðila skólans – um allt, bæði stefnumótun og úrlausn daglegra mála. Ég held að stefnumörkun sem unnin er án þess að grasrótin leggi mikið til málanna verði ekki að veruleika og mun meiri líkur séu á að mál fái farsælan endi ef haft er samráð um lausn þeirra.

Auk mikils samráðs þarf í hverju stefnumarkandi verkefni að skoða þau gögn sem til eru um málið, þar með taldar rannsóknarniðurstöður fræðimanna, og afla nýrra ef við á. Nýting rannsóknarniðurstaðna og annarra gagna í stefnumörkun og þróunarstarfi skiptir okkur miklu máli á leið okkar í átt að enn betri skóla.

Heimildir:

Anna Ingeborg Pétursdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arthur Morthens, Auður Hrólfsdóttir, Eyrún Ísfold Gísladóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir og Guðný Berþóra Tryggvadóttir (2000). *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur: Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Gerður G. Óskarsdóttir (1995). *The Forgotten Half. Comparison of Dropouts and Graduates in Their Early Work Experience. The Icelandic Case*. Reykjavík: Social Science Research Institute and University Press, University of Iceland.

Gerður G. Óskarsdóttir (2000). *Frá skóla til atvinnulífs. Rannsóknir á tengslum menntunar og starfs*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.

Gerður G. Óskarsdóttir (1999). „*Leitin að fjórða veggnum*“. *Hönnun skólabygginga. Kynnisferð bygginga- og skólamanna frá Reykjavíkurborg til Minnesota 3.-8. nóvember 1999*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Byggingadeild borgarverkfræðings.

Gerður G. Óskarsdóttir og Hildur Björk Svavarsdóttir (1998). *Rannsókn á færniskröfum starfa. Greining á starfi: Stuðningsfulltrúi í grunnskóla*. Reykjavík: Sammennt, samstarfsnefnd atvinnulífs og skóla. Unnið fyrir Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Hildur Hafstað og Guðrún Erla Björgvinsdóttir (2002). *Sjálfsmat Engjaskóla. Skýrsla*.

Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2006). *Gullkista við enda regnbogans. Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005-2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Um höfunda

Amalía Björnsdóttir er dósent við Kennaraháskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í meginðlegri sálarfræði frá University of Oklahoma árið 1996. Rannsóknir hennar tengjast próffræði, kynjamun og áhrifum félagslegra þátta á námsárangur. Hún hefur unnið tölfraðilega úr rannsóknum á tengslum hljóðkerfisvitundar og lestrarnáms. Netfang: amalia@khi.is

Berglind Rós Magnúsdóttir lauk M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræði árið 2003 og stundar nú doktorsnám í sömu grein við Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar á sviði menntamála hafa einkum beinst að því að skoða jafnrétti kynjanna í skólastarfi. Netfang: berglindros@gmail.com

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 skólastjórnenda, valddreifingu í skólum, viðhorf kennara til starfa sinna og starfsumhverfis, skólaþróun og skólasögu. Netfang: borkur@khi.is

Guðný Guðbjörnsdóttir er prófessor í uppeldis- og menntunarfræði við félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi frá Háskólanum í Leeds, meistaraþrófi frá Manchesterháskóla og B.A.-prófi frá Vassar College. Helstu rannsóknarsvið hennar eru: Uppeldi, menntun, sjálfsmyndir og kynferði; kynferði, forysta, menntun og jafnrétti; menningarläsi ungs fólks og fullorðinna; vitrænn þroski barna og unglinga. Netfang: gg@hi.is

Kristín Elva Viðarsdóttir er nemandi í sálfræði við Háskólann á Akureyri og einnig stundakennari við sama skóla. Hún lauk M.Ed.-gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum með áherslu á stjórnun frá Kennaraháskóla Íslands árið 2006. Áhuga- og rannsóknarsvið hennar eru hinsegin fræði. Netfang: ha040367@unak.is

Kristján Kristjánsson er prófessor í heimspeki við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk doktorsprófi í heimspeki frá St. Andrews háskóla árið 1990. Rannsóknarsvið hans ná yfir heimspeki menntunar, siðfræði, tilfinningar og siðferðisuppeldi. Hann vinnur nú að bók sem nefnist *Aristotle, Emotions and Education* og er væntanleg hjá Ashgate. Netfang: kk@unak.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 skólastjórnenda, valddreifingu í skólum, viðhorf kennara til starfa sinna og starfsumhverfis, grunnskóla í ólíkum byggðarlögum, skólaþróun, áhrif endurmenntunar og skólasögu. Netfang: ohj@khi.is

Sif Einarsdóttir er dósent við félagsvísindadeild Háskóla Íslands á sviði náms- og starfsráðgjafar. Hún lauk doktorsprófi í ráðgefandi sálfræði við Háskólann í Illinois, Urbana-Champaign, árið 2001. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að starfsáhuga og þvermenningarlegu gildi sálfræðilegs mats, auk rannsókna á eldri háskólanemum og einelti. Netfang: sif@hi.is

About the authors

Amalía Björnsdóttir is an Associate Professor at the Iceland University of Education. She received a Ph.D. in quantitative psychology from the University of Oklahoma in 1996. Her research fields are testing and measurement, gender differences and social influences on academic achievement. She has been a consultant on research on the connection between phonic awareness and reading. E-mail: amalia@khi.is

Berglind Rós Magnúsdóttir received an M.A. degree in Education in 2003 and is studying for a Ph.D. degree in the same field at the University of Iceland. Her research has been on equity in education with an emphasis on gender perspective. E-mail: berglindros@gmail.com

Börkur Hansen is a 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

Guðný Guðbjörnsdóttir is Professor of Education in the Faculty of Social Sciences, University of Iceland. She holds a Ph.D. from the University of Leeds, an M.Sc. from Manchester University, and a B.A. from Vassar College. Her main research interests are: Gender, identities and education; leadership, gender, education and equity; cultural literacy of adolescents and adults; cognitive development of children. E-mail: gg@hi.is

Kristín Elva Viðarsdóttir is a psychology student and a teacher at the University of Akureyri. She completed an M.Ed. degree in education from the Iceland University of Education in 2006. Her primary research area is queer studies. E-mail: ha040367@unak.is

Kristján Kristjánsson is Professor of Philosophy in the Faculty of Education, University of Akureyri, Iceland. He received his Ph.D. in moral philosophy from the University of St Andrews in 1990. His main research areas are philosophy of education, ethics, emotion theory and moral education. He is currently completing a book entitled *Aristotle, Emotions and Education* (Ashgate, forthcoming). E-mail: kk@unak.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

Sif Einarsdóttir is Associate Professor in the Career Counseling and Guidance Program at the University of Iceland. She received a Ph.D. in Counseling Psychology from the University of Illinois, Urbana-Champaign, in 2001. Her main research activities have been in the area of vocational interests and the cross-cultural validity of assessment instruments. She has also done some research on adult learners and bullying. E-mail: sif@hi.is

Tímarit um menntarannsóknir

3. árgangur 2006

Frá ritstjóra 1

Kristján Kristjánsson

Að „veita ánægju og forðast sárindi“: Um vingjarnleika sem dygð í kennslu 2

Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson

Mótun skólastarfs: Hver er hlutur kennara? 12

Kristín Elva Viðarsdóttir og Sif Einarsdóttir

„Svona eða hinsegin“: Áhrif fræðslu á viðhorf kennara

til sam- og tvíkynhneigðra 26

Berglind Rós Magnúsdóttir

Námshegðun leiðtoga í unglingabekk í ljósi rannsókna og kenninga

um menningarauðmagn 42

Guðný Guðbjörnsdóttir

Er „menningarlæsi“ ungs fólks að breytast?

Athugun á lestri og tómstundavenjum nemenda í 10. bekk 60

Ragnar F. Ólafsson og Kristín Jónsdóttir

Viðtal við Gerði G. Óskarsdóttur

Á hverju byggir þú þetta? Hvar eru gögnin? 82

Um höfunda 97

About the authors 98