

TÍMARIT UM
MENNTARANNSÓKNIR



Fum

FÉLAG UM MENNTARANNSÓKNIR

Leiðbeiningar til greinahöfunda

Reglur ritnefndar

1. Tímarit um menntarannsóknir er vettvangur fyrir fræðilega umræðu um menntarannsóknir á Íslandi. Þær kröfur eru gerðar til greinahöfunda að þeir lúti viðteknum venjum um fræðilega framsetningu efnis og visindaleg vinnubrögð.
2. Öllum er heimilt að senda efni ritið. Allt efni sem tengist menntun og rannsóknum á menntamálum með einum eða öðrum hætti metur ritnefnd og skoðar með tilliti til útgáfu.
3. 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 fagtimaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku.
4. Fyrsti höfundur greinar er talinn aðalhöfundur hennar og ber ábyrgð á samskiptum við ritstjóra og væntanlega lesendur.
5. Greinar geta verið hvort sem er á íslensku eða ensku. Ef grein er á íslensku er áhersla lögð á að öll fræðiheiti séu á íslensku og að málfar og framsetning efnis sé samkvæmt íslenskum málvenjum.
6. 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 að minnsta kosti tveggja aðila sem ritnefnd treystir til verksins.
7. 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.
8. 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.
9. Ritnefnd áskilur sár rétt til að breyta orðalagi eða stafsetningu ef nauðsyn krefur við lokafrágang ritsins.
10. Skilafrestur efnis í tímaritið er 1. maí ár hvert. Handrit sendist ritstjóra (sjá <http://www.fum.is>).

Framsetning efnis

1. Handritum skal skila í rafrænu formi til ritstjóra. Þau skulu vera unnin í Word með leturgerð Times New Roman 12 punkta. Línubil skal vera 2 og jafnað til vinstri. Fyrirsagnir skulu vera í Times New Roman 14 punkta og aðeins jafnaðar til vinstri. Lengd handrits skal vera að hámarki 9000 orð (um 25 bls.). Að öðru leiti skal fylgja útgáfureglum APA¹.
2. Nauðsynlegt er að höfundar gefi til kynna í handriti hvar þeir vilja að töflur og myndir séu staðsettar í texta. Sérstök athygli er vakin á því að vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírnarnafni þeirra.
3. Í greinum á íslensku er ætlast til þess að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.
4. Höfundum er bent á að geta þess í neðanmálgrein ef greinin er byggð á prófritgerð höfundar eða ef vinnan við verkefnið hefur hlotið styrki.
5. Myndum skal skilað í sér skjali í upprunalegu formati (t.d. exel í svart/hvítu). Sá texti sem höfundur vill að standi við mynd, ásamt númeri myndar, fylgi myndinni í öðru skjali.
6. Stafabil í texta skulu að jafnaði ekki vera fleiri en eitt. Þegar þau þurfa að vera fleiri (t.d. við töflugerð) skal nota dálkalykil á lyklaborði.
7. Greinum á íslensku skal fylgja ágríp sem er um 300 orð að lengd. Þeim skal og fylgja ágríp á ensku (abstract) sem er um 600 orð að lengd. Því má skipta í undirkafla. Greinum á ensku skal fylgja ágríp á ensku sem er um 300 orð að lengd og ágríp á íslensku sem er um 600 orð að lengd.
8. Öllum greinum skal fylgja um 60 orða texti undir fyrirsögninni „Hagnýtt gildi“. Þar skulu höfundar tilgreina á hvern hátt greinin gæti nýst í stefnumótun eða starfi á vettvangi menntamála.
9. Öllum greinum skal fylgja texti um höfundana á íslensku og ensku (60-70 orð á hvoru máli). Þar skal tilgreina menntun höfunda og núverandi starf. Einnig um rannsóknarsvið þeirra og netfang.
10. Heiti greinar skal fylgja á ensku. Nöfnum höfunda skal fylgja heiti þeirrar stofnunar sem þeir starfa hjá á íslensku og ensku.

¹ Miðað er við reglur APA í framsetningu efnis, tilvitnana, tilvísana og heimildaskrár. Þær má finna t.d. í Publication Manual of the American Psychological Association, (5th ed. 2001); Handbók Sálfræðiritsins sem Sálfræðingafélag Íslands gefur út, Gagnfræðakveri handa háskólanemum sem Háskólaútgáfan gefur út og fleiri ritum.

TÍMARIT UM
MENNTARANNSÓKNIR

5. ÁRGANGUR 2008

Tímarit um menntarannsóknir. 5. árgangur 2008.

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.

Ritstjóri: Gretar L. Marinósson (gretarlm@hi.is).

Aðrir í ritstjórn: Hafdís Ingvarsdóttir, Kristín Jónsdóttir, Kristján Kristjánsson og Sif Einarsdóttir.

Prófarkalestur á íslensku: Helga Jónsdóttir.

Prófarkalestur á ensku: Terry G. Lacy.

Heimildayfirlestur: Félagsvísindastofnun.

Umbrot og hönnun kápu: Kristín Jóna Þorsteinsdóttir (afro@centrum.is).

Prentun: Prenttækni.

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.

© Félag um menntarannsóknir, Háskóla Íslands, Odda v/Sturlugötu, 101 Reykjavík.
ISSN 1670-5548

Tímarit um menntarannsóknir
5. árgangur 2008

Efnisyfirlit

Frá ritstjóra Að skilja eða bæta..... iv

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen

Námsáhugi nemenda í grunnskólum:

Hver er hann að mati nemenda og foreldra?

Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni?..... 7

Gyða Jóhannsdóttir

Leiðin liggur í háskólana - eða hvað?..... 27

María Dóra Björnsdóttir, Sif Einarsdóttir og Jónína Kárdal

Íslensk þýðing og þáttabygging CTI:

Mat á hamlandi hugsunum í ákvarðanatöku um nám og störf..... 47

Helga Rut Guðmundsdóttir

Útbreiðsla tónmenntakennslu, aðstæður og viðhorf:

Viðtöl við skólastjóra og tónmenntakennara í íslenskum grunnskólum 63

Jónína Sæmundsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir

Þáttur ráðgjafar í samstarfi leikskólakennara og foreldra 77

Ragnhildur Bjarnadóttir

Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska..... 93

Pistillin

Atli Harðarson

Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar?

Menntastofnanir eða þjónustustofnanir? 107

Viðbrögð við pistlinum

Már Vilhjálmsson

Erum við á réttri leið? 115

Um höfunda 118

About the authors 120

Frá ritstjóra

Að skilja eða bæta

Mat á gildi menntarannsókna hefur færst nokkuð frá áherslu á skilning og skýringu til áherslu á hagnýtingu. Á sama tíma hafa ýmsir aðilar sem veita fé til rannsókna, ekki síst opinberir, aukið áhrif sín á efnisval og vinnubrögð við rannsóknir. Þeir sem sækja um fé til menntarannsókna eru því iðulega í þeirri stöðu að þurfa að velja á milli hefðbundins rannsóknafrelsis annars vegar og fylgispektar við viðmiðanir úthlutunarnefnda hins vegar þar sem hagnýtingarsjónarmið, samstarf um rannsóknir og alþjóðleg tengsl eru í auknum mæli metin til hagsbóta.

Taka má undir þau sjónarmið að niðurstöður rannsókna ættu fyrr eða síðar að skila sér í umbótum á sem flestum sviðum mannlífsins í heiminum. Að því leyti sé rannsóknarfé fjárfesting til langs tíma sem huga skuli að jafnt í góðæri sem krepputíð. Einnig má samsinna því að þetta eigi jafnt við um rannsóknir í menntamálum sem aðrar rannsóknir. Til áréttingar má geta þess að fræðikenningar menntarannsókna hafa margar hverjar ekki þann tilgang einan að skilja eða skýra heldur fela þær oftast í sér óskir um að heimurinn breytist á tiltekinn veg. Þessi „normatífi“ hugsunarháttur stríðir gegn hefðbundinni, gagnrýninni rannsóknarhugsun sem forðast yfirleitt að fjalla um hvað sé rétt og rangt. Í menntarannsóknum er víðast hvar viðurkennt að ekki sé hægt að forðast hina „normatífu“ hugsun alfarið, hið siðræna sjónarhorn hafi oftast yfirhöndina gagnvart hinu raunsæja. Þetta gerir menntarannsóknir einkar menningarbundnar.

En - menntarannsóknir eru af því tagi að mikla áherslu þarf að leggja á skilning og skýringu jafnframt hagnýtingu. Það er fjölmargt sem skiptir meginmáli í flóknum náms- og kennslusamskiptum sem við skiljum ekki ennþá. Hvað veldur til dæmis námsáhuga barna og unglinga? Hvað ræður því hvort nemendum líður vel í skóla eða ekki? Við vitum hreinlega ekki nógu mikið um hvernig nám fer fram eða hvaða kennsluaðferðir duga best og hvers vegna; eða hvaða áhrif menntastofnanir hafa á nám og kennslu. Þess vegna þurfum við að þróa nýjar kenningar og rannsóknaraðferðir; við þurfum að gæta okkar að draga ekki of víðtækar ályktanir, til dæmis um orsakatengsl, af takmörkuðum niðurstöðum yfirborðskenndra kannana. Þetta er ítrekað vegna þess að skóla- og fræðslustarf er ein fjölmennasta og dýrasta tilraun sem þjóðfélagið stendur fyrir með þegna sína og of mikið er í húfi til að við höfum nokkur efni á því að standa í stað. Til að fyrirbyggja slíkt er til dæmis brýnt að starfendur í skólum hafi náði samstarf við rannsakendur. Niðurstöður úttektar á rannsóknum á sviði fræðslu- og menntamála árið 2005 voru einmitt þær m.a. að stefna bæri að sameiginlegri endurskoðun á vinnubrögðum og aukinni samvinnu milli hinna ýmsu hagsmunaaðila um skólustarf og menntarannsóknir.

Mikil þróun hefur orðið í menntarannsóknum hér á landi síðastliðin 10 ár og hún heldur áfram. Á þessu tímabili hefur menntuðum rannsakendum fjölgað hratt enda framboð á rannsóknartengdu framhaldsnámi í miklum vexti um allan heim. Félag um menntarannsóknir var stofnað fyrir nokkrum árum og tvö tímarit sem birta rannsóknarritgerðir á sviðinu (Netla og Tímarit um menntarannsóknir) hófu göngu sína til viðbótar því tímariti (Uppeldi og menntun) sem fyrir var. Nokkur stór rannsóknarverkefni hafa verið unnin fyrir íslenska og erlenda styrki.

Síðastliðið vor auglýsti Vísinda- og tækniráð eftir hugmyndum að markáætlunum eða öndvegissættrum á tilteknum sviðum vísinda þar sem sérstök áhersla væri lögð á tengsl rannsakenda og vettvangs og fékk rúmlega 80 tillögur. Af þeim var 10 veittur framgangur til að vinna umsókn fyrir 1. október síðastliðinn. Í boði var styrkur upp á allt að 80 milljónir á ári í allt að sjö ár. Ein umsóknanna var um öndvegissetur í menntarannsóknum og hlaut heitið MARKVÍS. Þar var gert ráð fyrir því að í fjölmörgum rannsóknaklösum á hinum ýmsu sviðum menntunar yrði hafið náið samstarf um þróun fræðslu- og skólastarfs með stuðningi erlendra sérfræðinga. Auk þess var gert ráð fyrir umfangsmikilli þjálfun ungra vísindamanna á sviðinu. Hugmyndafræðin á bak við Markvís skiptir máli meðal annars vegna þess að þar er gert ráð fyrir samvinnu um þróunarstarf þar sem rannsakendur þurfa að koma sér saman um forgangsöröðun. Þar munu rannsakendur og kennarar beita samhæfðri athöfn við lausn daglegra viðfangsefna með því að leggja saman fræðileg hugtök og aðgerðir í eina heild. Viðurkenning er á því að viljinn nægi ekki heldur þurfi samvirkni til að læra að meta og taka tillit til hinnar hliðarinnar á peningnum, fræða eða starfs.

Þetta er dæmi um rannsóknarverkefni sem seilist yfir landamæri grunnrannsókna og hagnýtra rannsókna og sem gagnast hérlendum vettvangi jafnframt því að eiga erindi í fræðitímarit erlendis. Það stigakerfi sem nú gildir í háskólasamfélaginu og gefur aukin laun og stöðuhækkun fyrir birtingar hvetur hins vegar rannsakendur til að birta niðurstöður sínar fyrst og fremst í svonefndum ISI-tímaritum (sem flest eru á ensku) og grefur þar með undan því að íslenskir vísindamenn vinni fyrir hérlendan vettvang. Þessu þarf að breyta því að annars verða greinar skrifaðar að mestu fyrir umræðu erlendis en ekki til að móta íslenska rannsóknarhugsun eða - hefð. Þær verða til fyrir ytri styrkingu en ekki vegna áhuga eða nauðsynjar. Efnisval verður að mestu á forsendum þeirra sem birta en ekki þeirra sem leita nýrrar þekkingar á sínu sviði. Nú er farið að vinna doktorsritgerðir í menntavísindum í formi tímaritsgreina í stað stórra ritgerða. Við þessu þarf jafnframt að gjalda varhuga því að það færir vinnu við mat á doktorsritgerðum út úr háskólunum og inn í tímaritin. Það getur því ekki orðið annað en undantekning frá reglunni um að háskólar beri sjálfir ábyrgð á eigin menntun.

Ef það að við metum samstarf rannsakenda og starfenda á vettvangi til jafns við aðrar rannsóknir og innlendar birtingar til jafns við erlendar seinkar því eitthvað að Háskóli Íslands komist í hóp hundrað bestu háskóla í heimi verður svo að vera. Í menntarannsóknum þar sem niðurstöður eru rötbundnar menningarsamhengi vegur hin alþjóðlega, fræðilega umræða helming, varla meir.

Ný ritnefnd stýrir þessu tölublaði Tímarits um menntarannsóknir. Hún hefur beitt sér fyrir því að blaðið komi fyrr út á árinu og bundið lokadagsetningu á greinar til birtingar við 1. maí í stað 15. júlí. Þetta tekur gildi árið 2009 og eru væntanlegir höfundar vinsamlega beðnir um að hafa það í huga. Ennfremur er höfundum bent á að lesa vel leiðbeiningar til greinahöfunda á innsíðu kápu en þær hafa verið gerðar ítarlegri en fyrr. Efni þessa tölublaðs er fjölbreytt sem fyrr og biðjum við lesendur vel að njóta.

Gretar L. Marinósson
ritstjóri

Námsáhugi nemenda í grunnskólum: Hver er hann að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni?¹

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen

Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Ein af forsendum góðs námsárangurs er að nemendur séu áhugasamir um námið. Í þessari rannsókn var sjónum beint að námsáhuga barna í 1., 3., 6. og 9. bekk. Lagður var spurningalisti fyrir nemendur og foreldra þeirra þar sem námsáhugi var kannaður. Þátttakendur voru úr átta heildstæðum grunnskólum, fjórum af höfuðborgarsvæðinu og fjórum af landsbyggðinni. Niðurstöður benda til þess að nemendur séu almennt áhugasamir um nám sitt. Jafnframt gefa þær til kynna að strax við upphaf skólagöngu sé hópur nemenda (5–10%) sem hefur lítinn áhuga á náminu og að drengir séu í meirihluta í þeim hópi. Þegar líður á skólagönguna dregur úr áhuga nemenda, bæði að þeirra mati og foreldranna. Kynjamunur fer einnig vaxandi. Nemendur í 6. bekk eru talsvert áhugasamir um list- og verkgreinar en sá áhugi minnkar mikið þegar komið er í 9. bekk. Vísbendingar eru um að verulega dragi úr áhuga barna milli 3. og 6. bekkjar og milli 6. og 9. bekkjar.

Hagnýtt gildi: Það hefur augljóst gildi fyrir skólastarf á Íslandi að aflað sé upplýsinga um námsáhuga nemenda og hversu breytilegur hann er yfir öll grunnskólaárin, en um hvort tveggja er lítið vitað. Einnig hafa hliðstæðar upplýsingar um áhuga nemenda á einstökum námsgreinum hagnýtt gildi fyrir kennara þar sem þær gefa þeim vísbendingar um hvort þeir séu á réttri leið í kennslu sinni eða ekki.

Öll viljum við að skólastarf skili góðum árangri og flestir telja áhuga nemenda forsendu þess að svo verði. Því er brýnt að vekja og viðhalda námsáhuga þeirra en ýmislegt bendir til að það veitist æ erfiðara í nútíma samfélagi (NCES, 2002). Mikilvægt er að vita hvers konar náms- og kennsluumhverfi það er sem vekur áhuga nemenda á mismunandi aldri. Það er útbreidd skoðun að námsáhugi dvíni á unglingsárum. Kanna þarf hvort þetta sé rétt og hvaða ástæður liggi þar að baki. Vitneskja um þætti í námsumhverfi nemenda, sem kunna að ýta undir áhuga þeirra, hefur mikið gildi fyrir breytingar og þróun skólastarfs. Markvissar rannsóknir í íslenskum grunnskólum eru líður í því að afla upplýsinga sem geta breytt

áherslum og starfsháttum skóla.

Marzano (2000) kynnti sér niðurstöður mörg hundruð rannsókna, bandarískra og annars staðar frá, á þáttum sem hafa áhrif á námsárangur barna og unglunga. Niðurstöður hans voru þær að skipta mætti þessum áhrifaþáttum í þrjá flokka: Aðstæður í skóla, aðstæður í kennslustofu og aðstæður hjá nemendum og að umtalsverður munur væri á áhrifum hvers þessara þátta:

Aðstæður í skóla - skýra um 7% af breytileika í námsárangri nemenda.

Hér er átt við námstækifæri nemenda, tímann sem þeir verja í nám, eftirlit með námi þeirra, væntingar um árangur,

¹ Rannsóknin var styrkt af Rannís og Rannsóknarsjóði Kennaraháskóla Íslands.

þátttöku foreldra, starfsanda, forystu og samstarf kennara.

Aðstæður í kennslustofu - skýra um 13% af breytileika í námsárangri nemenda.
Hér er átt við gæði kennslu, gerð námskrár og bekkjarstjórnun.

Aðstæður hjá nemendum - skýra um 80% af breytileika í námsárangri nemenda.

Hér er átt við áhuga nemenda á því sem verið er að kenna, heimilisaðstæður, fyrra nám nemenda og viðhorf þeirra til náms.

Viðlíka samantekt og hjá Marzano var gerð af Scheerens og Bosker (1997). Niðurstöður eru svipaðar en þeir eru varfærnari í ályktunum sínum. Benda þeir á að mikill munur sé á skilgreiningum og aðferðum milli rannsókna og því sé erfitt að setja fram afdráttarlausar hlutfallstölur um áhrif hvers þáttar fyrir sig. Það breytir þó varla því að samkvæmt þessum niðurstöðum hafa aðstæður nemenda mest áhrif og er námsáhugi þeirra lykilatriði.

Hugtakið áhugi eða áhugahvöt (e. motivation) er aldrei langt undan þegar rætt er um forsendur fyrir farsælu námi. Nám er flókið ferli þar sem bæði nemendur og kennarar eru í aðalhlutverkum. Í skýrslu OECD (2000, bls. 31) segir: „Þau skilaboð sem niðurstöður margra rannsókna senda okkur eru að nemendur læra ef kennarar vænta þess að þeir læri.“ Skilaboð þeirra skipta því máli en það gera að sjálfsögðu einnig væntingar foreldra og nemenda sjálfra um eigin getu og árangur.

Pintrich og Schunk (1996) benda á að margir tengi hugtakið áhugahvöt við innri krafta, eðlishvöt. Þeir segja atferlissinna aftur á móti líta á hana sem hegðun sem verði til og viðhaldist fyrir tilstilli styrkingar og hvatninga. Á hinn bóginn leggja fylgjendur hugrænnar sálfræði áherslu á að hugsanir, skoðanir og tilfinningar hafi áhrif á áhugahvöt. Pintrich og Schunk benda á að vissulega séu

þeir sem aðhyllast hugrænar áherslur ekki allir sammála um skilgreiningu á áhugahvöt en flestir geti þó fallist á að hún sé ferli þar sem einhver virkni á sér stað til að ná ákveðnu takmarki. Af því leiðir að styðjast má við hegðun sem eins konar mælikvarða á áhugahvöt, svo sem hvernig viðfangsefni einstaklingur velur sér og hversu mikið hann er tilbúinn að leggja á sig til að ná settu markmiði.

Í skýrslu OECD (2000) er talað um mikilvægi þess að vekja og viðhalda námsáhuga nemenda, ekki síst ef haft er í huga að u.þ.b. 15 til 20% nemenda í OECD-löndunum hætta námi áður en þeir hafa öðlast lágmarkshæfni á einhverju sviði. Fullorðnir hafa þessir nemendur afar takmarkaða möguleika á að finna vel launaða vinnu og vera stöðugt á vinnumarkaði.

Í framangreindri skýrslu er því haldið fram að sálfræðilegar rannsóknir á námsáhuga hafi haft lítil áhrif á starfið í kennslustofunni. Ástæðan sé meðal annars fjöldi þátta sem geti haft áhrif til góðs eða ills á áhugahvöt nemenda enda sé námsáhugi flókið fyrirbæri (OECD, 2000). Vísindaráð Bandaríkjanna hefur sett fram lista yfir nokkra þætti sem hafa áhrif á námsáhuga skólabarna. Þeir eru samkvæmt skýrslu ráðsins (National Research Council, 1999):

- Efnislegir þættir; m.a. heilsa, næringar-ástand og svefnvenjur.
- Sálrænir þættir; m.a. sjálfstraust, umbun og áhugi einstaklinga sem standa nærri nemandanum, t.d. foreldra og kennara.
- Félagslegir þættir; m.a. stuðningur fjölskyldu og vinahóps og hversu margt í umhverfi truflar, t.d. sjónvarp og íþróttir.
- Menntunarlegir þættir; m.a. hvernig námið er skipulagt, hversu merkingar-bært og erfitt það er.

Í fræðilegri umræðu er oft gerður greinarmunur á innri (e. intrinsic) og ytri (e. extrinsic) áhugahvöt (Ryan og Deci, 2000), eða „aðkvæmum“ og „sjálfkvæmum“ áhuga eins og þetta er stundum kallað. Samkvæmt Ryan og Deci táknar það að vera áhugasamur (e. motivated) að vera staðráðinn í að framkvæma, aðhafast eða grípa til ráðstafana í þágu tiltekins markmiðs. Slíkur ásetningur getur stafað annaðhvort af innri áhugahvöt, þ.e. því að viðkomandi telur athöfnina vera mikilvæga og gefandi og því skemmtilega, ellegar að viðkomandi leggur mest upp úr útkomu athafnarinnar og fyllist metnaði, vill t.d. ná góðum einkunum eða vera bestur. Þeir Ryan og Deci telja að innri áhugahvöt sé órjúfanlegur þáttur þess að vera lifandi manneskja, þ.e. hverjum heilbrigðum einstaklingi sé forvitni í blóð borin og einnig það að vilja skoða og læra á umhverfi sitt. Þeir telja að slíkt nám sé umbun í sjálfu sér sem megi líta á sem grundvöll þess að við vöxum og þroskumst sem einstaklingar.

Deci, Koestner og Ryan (2001) halda því fram að sterk, eðlislæg tilhneiging mannsins til að reyna að ná stjórn á og sigrast á óhagstæðum aðstæðum, sem hindra hann í að ná markmiðum sínum, liggi að baki innri áhugahvöt. Þeir telja að einnig liggi að baki eðlislæg þörf einstaklingsins til sjálfsákvörðunar (e. self-determination). Áhrif umbunar á innri áhugahvöt fer að mati þeirra félaga eftir því hvaða áhrif umbunin hefur á upplifun einstaklingsins á eigin hæfni og stjórn hans á aðstæðum. Því skora þeir á skólafólk að finna leiðir til að styrkja innri áhugahvöt. Í því sambandi stinga Deci o.fl. (2001) upp á að stuðst sé við fjölbreyttar kennsluaðferðir, að námskostum sé fjölgað og að nemendum séu fengin hæfilega þung viðfangsefni, þ.e. á mörkum þess sem þeir ráða við hverju sinni.

Rannsóknir benda til þess að námsá hugi breytist hvað mest þegar nemendur fara af barnaskólastigi yfir á miðskólastig, þ.e. að um tólf ára aldurinn fari hann minnkandi (Anderman og Midgley, 1997; Eccles o.fl., 1993). Samkvæmt Eccles o.fl. vilja margir

skýra þennan dvínandi áhuga út frá víðtækum líf- og sálfræðilegum breytingum nemenda á þessu aldursskeiði. Eccles o.fl. telja þó að um einföldun sé að ræða þar sem rannsóknir þeirra og annarra sýni að veigamiklar breytingar verða á námsumhverfi nemenda á miðskólastigi. Að þeirra mati breytast um leið kennsluhættir mjög mikið, þ.e. þeir verða meira stýrandi en áður og það geri að verkum að námsá hugi margra nemenda minnki.

Snowman og Biehler (2006) benda á að þennan dvínandi áhuga beri að skoða í ljósi þess að einmitt á þessum árum fleygi vitsmuna- og félagsþroska nemenda ört fram, sem gerir þá færari en áður um að hafa mótaðar skoðanir og áhrif á námsaðstæður sínar.

Í samantekt Bong (2008) á rannsóknum á námsá huga kemur fram að á hugi barna mótist meira en áður var talið af því félagslega umhverfi sem þau búa við. Hún segir að börn séu t.d. mjög næm á væntingar foreldra og kennara og það móti tilfinningu þeirra fyrir eigin getu, hvaða markmið séu æskilegri en önnur og hvaða viðfangsefni séu þess virði að taka sér fyrir hendur. Rannsóknir hennar hafa beinst að því að kanna sál- og félagslegt umhverfi nemenda, þ.e. mat þeirra á aðstæðum sínum. Hún telur tengsl nemenda, foreldra og kennara hafa mikið að segja um áhuga nemenda, þ.e. góð tengsl stuðli að meiri áhuga en tengsl sem einkennast af spennu, átökum og óraunhæfum væntingum.

Anderman og Midgley (1997) segja að margar rannsóknir bendi til þess að á hugi nemenda á námsgreinum sé breytilegur og oft kynbundinn. Þau segja sumar rannsóknir benda til þess að drengir hafi meiri áhuga á stærðfræði en stúlkur en þær hafi jafnan meiri áhuga á tungumálum. Þau benda á að niðurstöður rannsókna sýni að á hugi nemenda minnki við upphaf miðskólastigs en óljóst sé hvort það eigi við um bæði kynin eða eingöngu drengi. Þau segja að við upphaf miðskólastigsins dragi meira úr námsá huga hjá getumeiri nemendum, sem jafnframt eru áhugasamir um stærðfræði, en þeim getuminni. Þau segja rannsóknir sýna að almennt hafi breytingar í námsumhverfi

nemenda meiri áhrif meðal þeirra getuminni en áhrifin geti þróast til beggja átta, þ.e. annaðhvort til að auka eða minnka námsáhuga þeirra. Námsumhverfi skiptir því miklu fyrir þessa einstaklinga.

Green, Martin og Marsh (2007), Nurmi og Aunola (2005) og Tempelaar, Gijsselaers, Schim van der Loeff og Nijhuis (2007) benda á að áhugi nemenda á mismunandi námsgreinum hafi lítið verið rannsakaður, þ.e. hver hann sé og hvernig hann breytist með hækkandi aldri. Að mati Nurmi og Aunola benda þær rannsóknir sem til eru til þess að áhugi á námsgreinum fari minnkandi þegar líður á grunnskólann enda þótt áhugi barnanna viðhaldist á öðrum sviðum (e. life domains). Þá sýni rannsóknir að nemendur myndi sér skoðanir á fyrstu árum sínum í barnaskóla um það hvaða námsgreinar séu áhugaverðar. Segja þau niðurstöður sínar á námsáhuga finnskra nemenda sýna að í upphafi grunnskólanáms hafi flestir nemendur mikinn áhuga á a.m.k. einni námsgrein. Samt sem áður er þriðjungur nemenda sem sýnir einhverri námsgrein mjög lítinn áhuga. Þá telja þau vísbendingar vera í rannsókn sinni um að stúlkur sýna fleiri námsgreinum áhuga en drengir, og jafnframt að fleiri drengir en stúlkur hafi lítinn áhuga á lestri.

De Fraine, Van Damme og Onghena (2007) gerðu langtímarannsókn á kynjamun og skoðunum nemenda á sjálfum sér sem námsmönnum (e. academic self-concept). Þau segja niðurstöðum sínum svipa til sambærilegra rannsókna að því leyti að trú nemenda á eigin getu minnki þegar líður á skólagönguna, einkum hjá stúlkum. Það veki aftur á móti athygli að í tungumálanámi virðist námsumhverfi nemenda í skólanum hafa meira að segja um námsárangur þeirra en það hvernig þeir líta á sig sem námsmenn.

Margar rannsóknir benda til þess að félagslegur bakgrunnur nemenda hafi mikið að segja um gengi þeirra í skóla. Þannig heldur t.d. Bernstein (1977) því fram að börn úr millistétt læri heima hjá sér að nota sams konar tungumál og samskiptahætti og eru ráðandi í skólanum. Kohn (1986) hefur einnig kannað

félagslegan bakgrunn og uppeldi. Samkvæmt rannsóknum hans leggja millistéttarforeldrar meiri áherslu á að börn þeirra verði sjálfstæð í hugsun og vinnubrögðum en foreldrar í lægri samfélagsstöðu leggja aðaláherslu á að ala börn sín upp til hlýðni. Hér á landi hafa einnig verið gerðar rannsóknir á þessu sviði. Sigrún Aðalbarnardóttir (2007) hefur í rannsóknum sínum fundið tengsl milli leiðandi uppeldishátta og bæði góðs námsárangurs og tilfinninga- og félagsþroska barna.

Hér að framan er dreginn upp munur á vægi þeirra þátta sem hafa áhrif á nám og námsáhuga nemenda en margir þeirra eru innbyrðis tengdir. Nægir að nefna að aðstæður í skólanum hafa áhrif á það sem gert er í kennslustundum og það sem gert er í kennslustundum hefur áhrif á nemendur. Áhugi nemenda mótast síðan af aðstæðum í skólanum sem og gildum og viðhorfum foreldra og félaga. Það eru því margir samtvinnuðir þættir sem hafa áhrif á nám og námsárangur nemenda.

Áhugavert er að rannsaka námsáhuga barna og unglinga í íslenskum grunnskólum. Engin yfirgripsmikil rannsókn af þeim toga er til hér á landi þar sem kannað er hvernig námsáhugi tengist námsumhverfi nemenda, þ.e.a.s. félagslegum aðstæðum þeirra í skólanum, í fjölskyldunni og jafningjahópnum, og sömu-leiðis viðhorfum kennara til kennslu og sýn nemenda á sjálfa sig sem námsmenn.

Í þessari grein verður sagt frá rannsókn á námsáhuga nemenda í átta íslenskum grunnskólum. Kastljósinu verður einkum beint að eftirfarandi tveimur spurningum: Hve mikill er námsáhugi nemenda í 1., 3., 6. og 9. bekk að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni?

Aðferð

Þátttakendur

Skólaárið 2007–2008 voru spurningalistar lagðir fyrir nemendur og foreldra í 1., 3., 6. og 9. bekk í átta grunnskólum til að kanna námsáhuga og námsumhverfi nemenda. Skólarnir voru valdir með það í huga að

1. tafla. Hlutfall og fjöldi nemenda og foreldra sem tóku þátt í rannsókninni, flokkað eftir bekkjum.

	Nemendur			Foreldrar		
	Úrtak	Svöruðu	Hlutfall	Úrtak	Svöruðu	Hlutfall
1. bekkur	275	213	77,5	275	230	83,6
3. bekkur	324	253	78,1	324	269	83,0
6. bekkur	344	271	78,8	344	297	86,3
9. bekkur	367	265	72,2	367	270	73,6
	1310	1002	76,5	1310	1066	81,4

draga upp mynd af námsáhuga nemenda og af þáttum sem kunna að hafa áhrif á hann. Valdir voru heildstæðir skólar, þ.e. með 1.–10. bekk, sem höfðu starfað í að minnsta kosti tíu ár og mátti skoða sem fulltrúa skóla á ólíkum svæðum. Tveir skólanna eru í Reykjavík, tveir á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur, tveir í stærri kaupstöðum, einn í sjávarþorpi og einn í sveitahéraði.

Í 1. töflu eru upplýsingar um þátttöku nemenda og foreldra, flokkaðar eftir bekkjum.

Eins og sést á töflunni voru 1.310 nemendur valdir til þátttöku og svöruðu 1.002. Af þeim sem svöruðu voru 51% stúlkur og 49% drengir. Tæp 77% nemenda tóku þátt í rannsókninni en hlutfall foreldra er nokkuð hærri, eða um 81%. Í 72% tilfella svöruðu mæður barnanna spurningalistunum, í 19% tilfella foreldrar saman, í 8% tilfella feður og í 0,5% tilfella aðrir forráðamenn.

Munur á svarhlutfalli barna og foreldra skýrist einkum af því að í nokkrum tilvikum voru nemendur veikir eða forfallaðir af öðrum ástæðum þegar gagnasöfnunin fór fram og tóku þá ekki þátt í könnuninni þó að foreldrar hefðu svarað og veitt leyfi fyrir þátttöku barna sinna. Annað atriði sem skýrir brottfall nemenda er að sumir þeirra sem skráðir voru í bekkina sem lentu í úrtakinu gátu ekki tekið þátt í könnuninni vegna fötlunar.

Mælitæki

Spurningalistarnir sem lagðir voru fyrir nemendur og foreldra voru samdir á grundvelli fræðilegra skrifa um áhrif foreldra, kennara og félagahópsins á námsáhuga nemenda. Spurningalistarnir voru samdir af rannsakendum með hliðsjón af nokkrum

erlendum spurningalistum en engir heildstæðir spurningalistar fundust sem hægt var að nota fyrir alla þá hópa sem könnunin tók til. Miða þurfti spurningalistana við aldur nemenda og laga spurningalista foreldra að aldri barnanna. Hér verður aðeins fjallað um þá þætti í spurningalistunum sem verða til umræðu í þessari grein. Leitast var við að hafa spurningarnar sem best við hæfi viðkomandi aldurshópa. Spurningalistarnir voru í upphafi forprófaðir á nokkrum einstaklingum þar sem m.a. var farið yfir skilning á hugtökum og orðum. Listarnir voru síðan endurbættir og því næst forprófaðir í einum grunnskóla. Unnið var úr niðurstöðum þess skóla og í framhaldi af því voru gerðar ýmsar breytingar á listunum. Þar sem mjög breiður aldurshópur nemenda svarar spurningalistunum varð að taka tillit til mismunandi þroska þeirra. Þess vegna urðu spurningalistarnir mismunandi að gerð. Auk eiginlegra spurninga var hafður með fjöldi staðhæfinga um ýmsa tengda þætti til að fá sem yfirgrípsmest mat á námsáhuga nemendanna. Í spurningalistum fyrir nemendur í 1. bekk voru gefnir þrír svarmöguleikar þar sem stuðst var við broskarlar. Áður en byrjað var að svara var farið yfir það hvað hvert andlit þýddi, þ.e. brosandi (skemmtilegt), venjulegur (hvorki skemmtilegt né leiðinlegt) og með skeifu (leiðinlegt). Forprófun leiddi í ljós að ekki væri vert að hafa flóknari kvarða fyrir nemendur í 1. bekk og fyllti sérstakur aðstoðarmaður listana út fyrir nemendur.

Broskarlar voru einnig notaðir í spurningalistunum sem lagðir voru fyrir nemendur í 3. bekk en þar voru svarkostir fimm og voru þeir einnig útskýrðir í texta. Brosandi andlit var mjög skemmtilegt, venjulegt var allt í lagi

og leitt andlit táknaði mjög leiðinlegt. Á milli þessara þriggja kosta voru síðan möguleikarnir frekar skemmtilegt og frekar leiðinlegt (útskýrt í texta).

Nemendur í 6. og 9. bekk svöruðu hefðbundnum spurningalistum með blöndu af spurningum og staðhæfingum sem taka átti afstöðu til. Í spurningalistunum var spurt um þætti sem tengdust félagslegum bakgrunni nemenda, viðhorfum til skólans og námsins og daglegum högum. Staðhæfingar snertu ýmsa viðhorfaþætti. Þátttakendur voru beðnir um að taka afstöðu til þeirra og merkja við 1 ef þeir voru mjög ósammála, 2 ef þeir voru frekar ósammála, 3 ef þeir voru aðeins ósammála, 4 ef þeir voru aðeins sammála, 5 ef þeir voru frekar sammála og 6 ef þeir voru mjög sammála.

Spurningalistar til foreldra tóku til upplýsinga um heimilisaðstæður og viðhorfa foreldra til ýmissa atriða í tengslum við nám og kennslu barna sinna. Í þeim var blanda spurninga og staðhæfinga eins og í nemendalistunum í 6. og 9. bekk. Svarkvarði í staðhæfingum var sá sami og hjá nemendum. Sami spurningalisti var sendur til allra foreldra nemenda í öllum bekkjunum en þó með smávægilegum breytingum á einstaka spurningu eftir því á hvaða aldri börn þeirra voru.

Framkvæmd

Haft var samband við alla þátttökuskólana og gerður við þá samningur um þátttöku í rannsókninni. Þetta var gert til að stuðla að sem mestri þátttöku en umsjónarkennarar í viðkomandi árgöngum voru rannsakendum innan handar við að senda spurningalista heim til foreldra, við að afla skriflegra leyfa frá þeim um þátttöku barna þeirra og að lokum við að ítreka skil á listum. Foreldrar fengu jafnframt upplýsingablað um rannsóknina og framkvæmd hennar og þeim var heitið trúnaði.

Rannsakendur fóru í þátttökuskólana og lögðu spurningalista fyrir þá nemendur í 3., 6. og 9. bekk sem foreldrar höfðu gefið leyfi fyrir. Rætt var við nemendur áður en

fyrirlögn fór fram um að þeir þyrftu ekki að taka þátt í könnuninni og að farið yrði með allar upplýsingar sem trúnaðarmál. Spurningalistar fyrir alla foreldra voru sendir heim með nemendum og sáu umsjónarkennarar um að innheimta þá. Söfnun upplýsinga frá nemendum í 1. bekk fór öðruvísi fram. Aðstoðarmður sem ráðinn var til verksins sá um að fylla spurningalistann út fyrir nemendur. Hann las spurningarnar eða fullyrðingarnar fyrir nemendurnar og voru þeir síðan beðnir um að velja andlit broskarls sem að þeirra mati átti best við hverju sinni. Aðstoðarmður lagði spurningalistana fyrir í öllum skólunum nema einum, þar sem rannsakendur sáu sjálfir um það. Gagnasöfnun fór fram í október til desember 2007, nema í einum skólanna, þar sem hún fór fram í mars 2008. Unnið var úr spurningalistum í SPSS 15.0.

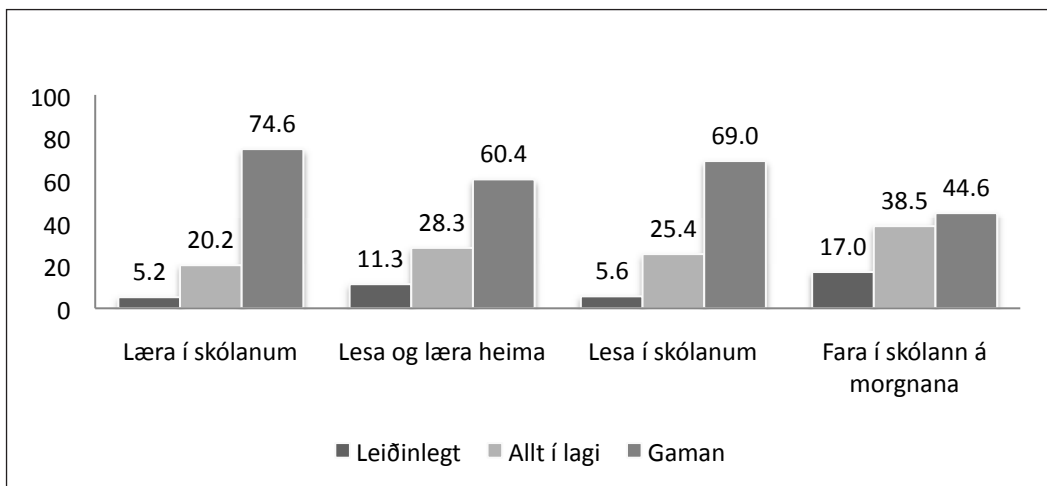
Í þessari grein eru upplýsingar úr framangreindum gögnum kynntar en þær eru einskorðaðar við námsáhuga nemenda í áðurnefndum bekkjum og sýn foreldra sömu nemenda á námsáhuga barna sinna. Aðrar niðurstöður þessarar rannsóknar verða kynntar síðar í öðrum greinum.

Niðurstöður

Hér á eftir verða kynntar niðurstöður rannsóknarinnar um námsáhuga barna í 1., 3., 6. og 9. bekk og notaðar upplýsingar frá nemendum og foreldrum þeirra. Fyrst verður sjónum beint að námsáhuga nemenda frá sjónarhóli þeirra sjálfra og skoðað hvort hann sé breytilegur eftir kyni og aldri.

Í 1. bekk eru fjórar fullyrðingar sem mæla námsáhuga nemenda en þær eru að: læra í skólanum, lesa og læra heima, lesa í skólanum og fara í skólann á morgnana. Almennt má segja að nemendur í 1. bekk hafi verið jákvæðir gagnvart skólanum eins og sést á 1. mynd. Þremur af hverjum fjórum fannst gaman að læra í skólanum en 45% fannst gaman að fara í skólann á morgnana.

Lág en þó marktæk jákvæð fylgni er á milli fullyrðinganna fjögurra. Lægst er fylgnin



1. mynd. Svör nemenda í 1. bekk við fullyrðingum um skólann og námið.

2. tafla. Fylgni (Spearman) milli svara barna í 3. bekk við fullyrðingum sem meta námsáhuga.

	Læra í skólanum	Lesi og læra heima	Lesi í skólanum	Reikna í skólanum	Vera í skólanum	Vinna verkefni í skólanum	Fara í skólann á morgnana
Læra í skólanum	1						
Lesi og læra heima	0,55** N=252	1					
Lesi í skólanum	0,38** N=252	0,45** N=250	1				
Reikna í skólanum	0,53** N=249	0,41** N=248	0,22** N=250	1			
Vera í skólanum	0,62** N=249	0,46** N=247	0,38** N=250	0,54** N=247	1		
Vinna verkefni í skólanum	0,58** N=250	0,47** N=248	0,34** N=251	0,51** N=248	0,51** N=250	1	
Fara í skólann á morgnana	0,47** N=250	0,35** N=248	0,24** N=251	0,40** N=248	0,57** N=250	0,41** N=251	1

**p<0,01

milli þess að lesa í skólanum og lesa og læra heima ($T_s(211)=0,18$, $p<0,01$) en sterkust á milli þess að læra í skólanum og lesa og læra heima ($T_s(210)=0,31$, $p<0,01$). Áreiðanleiki þessa þáttar er lágur, eða $\alpha=0,58$, sem má skýra með lítilli dreifingu þar sem atriði eru fá. Lítil dreifing dregur úr fylgni og þar með áreiðanleika.

Búinn var til kvarði þar sem lögð voru saman svör barnanna við þessum fjórum fullyrðingum. Þetta var gert þó að fylgni væri ekki mjög há, sem líklega stafar fyrst og fremst af lítilli dreifingu í svörum. Mest var hægt að fá tólf stig ef barnið merkti við gaman í öllum fjórum fullyrðingunum. Að meðaltali voru nemendur með 10,1 stig, drengir með 9,8 stig og stúlkur 10,4. Þessi munur var marktækur ($t(201,9)=-2,3$, $p<0,05$). Kynjamunur kom fram á einstökum fullyrðingum, þ.e. á tveimur fullyrðingum af fjórum. Tengsl eru milli kyns og þess að finnast gaman að læra í skólanum ($\chi^2(2, N = 213) = 7,04$, $p<0,05$); 67% drengja merktu við að þeim fyndist það gaman en 83% stúlkna. Það að lesa í skólanum hugnast drengjum síður en stúlkum ($\chi^2(2, N = 213) = 11,33$, $p<0,01$); 65% drengja segja að það sé gaman en 74% stúlkna eru á þeirri skoðun.

Í 3. bekk voru svarkostir fleiri, þannig að nemendur svöruðu á fimm punkta kvarða frá mjög leiðinlegu til mjög skemmtilegs. Fullyrðingar eru nú sjö, þ.e. þrjár bætast við þær fjórar sem notaðar voru í 1. bekk. Það eru fullyrðingarnar um að reikna í skólanum, vera í skólanum og vinna verkefni í skólanum. Sæmileg fylgni var á milli svara við fullyrðingunum eins og sjá má í 2. töflu en fylgni er á bilinu 0,22 til 0,62. Áreiðanleiki þessa þáttar var viðunandi, $\alpha=0,85$.

Svör barnanna í 3. bekk voru sett í þrjá flokka, þ.e. flokkuð voru saman annars vegar svörin mjög og frekar ánægður og hins vegar svörin mjög og frekar óánægður. Þriðji flokkurinn var miðjumöguleikinn. Þetta var gert til að auðvelda samanburð við 1. bekk. Þá er niðurstaðan eins og sést á 2. mynd. Minnst

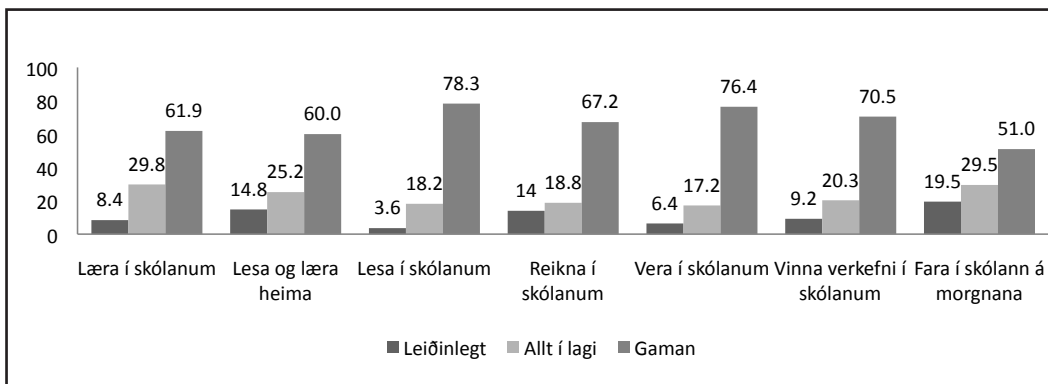
var gleði barnanna yfir að fara í skólann á morgnana, 51% sögðu að það væri gaman. Mest var ánægjan með að lesa í skólanum en rúmlega 78% fullyrtu að það væri gaman.

Þegar myndir 1 og 2 eru bornar saman sést að þeir voru hlutfallslega færri í 3. bekk en í 1. bekk sem fannst gaman að læra í skólanum. Niðurstöður eru svipaðar í 1. og 3. bekk um fullyrðinguna að lesa og læra heima og nemendum í 3. bekk líkar betur en nemendum í 1. bekk að lesa í skólanum og fara í skólann á morgnana.

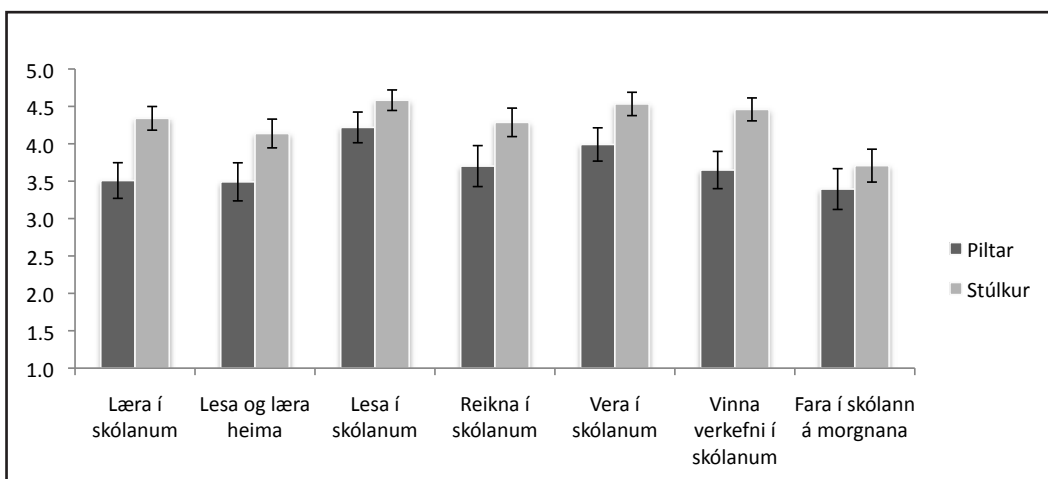
Þegar niðurstöður fullyrðinganna í 3. bekk eru lagðar saman eins og gert var í 1. bekk var meðaltalið 28,2; hjá drengjum 26,1 og 30,0 hjá stúlkum. Þessi munur var marktækur ($t(200)=4,9$, $p<0,001$) og sýnir meiri heildaráhuga hjá stúlkum. Þar sem áhugi nemenda í 3. bekk er mældur á fimm punkta kvarða í stað þriggja hjá 1. bekk var reiknað meðaltal frekar en að nota kí-kvaðrat þegar svör voru borin saman eftir kyni í einstökum atriðum. Niðurstöður má sjá á 3. mynd, þ.e. meðaltöl og 95% öryggisbil sýnd með lóðréttum strikum. Skarist þessi strik ekki er munurinn marktækur milli hópa¹. Á myndinni sést að stúlkur voru ánægðari en drengir með alla þætti og er sá munur marktækur nema á fullyrðingunum að fara í skólann og lesa í skólanum. Kynjamunur virðist því meiri í 3. bekk en 1. bekk, en þar var kynjamunur á helmingi fullyrðinganna en fimm af sjö fullyrðingum í 3. bekk.

Svipaðir spurningalistar voru lagðir fyrir nemendur í 6. og 9. bekk og því er auðveldara að bera saman svör nemenda í þeim bekkjum en í 1. og 3. bekk. Samtals voru fimmtán fullyrðingar í listunum sem mæla áttu námsáhuga. Fullyrðingarnar voru þáttgreindar til að skoða innra samræmi og hvort þær mældu ólíka þætti. Niðurstöður þáttgreiningarinnar sýndu að ein fullyrðingin, Ég er stundum svo leið(ur) í skólanum að mig langar til að hætta, féll ekki vel að hinum og var því ákveðið að sleppa henni í greiningunni. Það

¹ Hugsanlegt er að munur sé tölfræðilega marktækur þótt smávægileg skörun sé á strikunum. Til að einfalda umfjöllun var ákveðið að birta ekki niðurstöður t-prófa.



2. mynd. Svör nemenda í 3. bekk við fullyrðingum um skólann og námið.



3. mynd. Svör nemenda í 3. bekk um skólann og námið eftir kyni; meðaltöl og öryggisbil (95%).

studdi einnig þessa ákvörðun að fullyrðingin dró úr áreiðanleika kvarðans. Án hennar var áreiðanleikinn $\alpha=0,90$ en væri hún höfð með var hann $\alpha=0,86$.

Eftir voru þá fjórtán fullyrðingar sem mæla áhuga og mynduðu þær í þáttagreiningu þrjá undirþætti sem skýrðu samtals 64,6% dreifingarinnar. Þann þátt sem skýrði mest, eða tæp 39%, er hægt að kalla almennan námsáhuga en honum tilheyra þessar fullyrðingar.

- *Mér finnst gaman í skólanum.*
- *Mér finnst gaman að læra, líka þegar ég geri mistök.*
- *Ég hlakka til að fara í skólann eftir sumarfrí.*
- *Mér finnst verkefni í skólanum spennandi og skemmtileg.*
- *Mér finnst gaman að læra íslensku.*
- *Mér finnst gaman að vinna heima-verkefni.*

3. tafla. Hlutfall nemenda sem eru sammála fullyrðingum, flokkað eftir bekk og kyni.

Fullyrðingar	Piltar 6. b	Stúlkur 6. b	Piltar 9. b	Stúlkur 9. b
Mér finnst gaman í skólanum	40,4	56,7	31,7	49,3
Mér finnst gaman að læra, líka þegar ég geri mistök	23,9	32,3	13,3	29,5
Ég hlakka til að fara í skólann að loknu sumarfrí	22,1	52,2	17,4	44,2
Mér finnst verkefnin í skólanum spennandi og skemmtileg	32,4	51,5	20,2	27,1
Mér finnst gaman að vinna heimaverkefnin	15,8	27,3	5,7	15,6
Mér finnst námið í skólanum áhugavert	37,9	48,5	16,4	34,8
Mér finnst skemmtilegast að læra þegar námið fær mig til að hugsa	46,6	48,9	27,0	42,3
Ég læri af því að mér finnst gaman að læra nýja hluti	53,0	64,2	30,6	55,0
Mér finnst gaman að læra myndmennt	46,3	68,4	23,6	42,9
Mér finnst gaman að læra textílmennt	36,3	83,6	4,1	47,9
Mér finnst gaman að læra hönnun og smíði	73,9	83,8	40,2	39,1
Mér finnst gaman að læra íslensku	33,8	54,9	17,7	34,0
Mér finnst gaman að læra stærðfræði	46,7	47,0	35,8	38,1
Mér finnst gaman að læra erlend tungumál	67,9	65,7	39,5	57,4

- *Mér finnst námið í skólanum áhugavert.*
- *Mér finnst skemmtilegast að læra þegar námið fær mig til að hugsa.*
- *Mér finnst gaman að læra stærðfræði.*

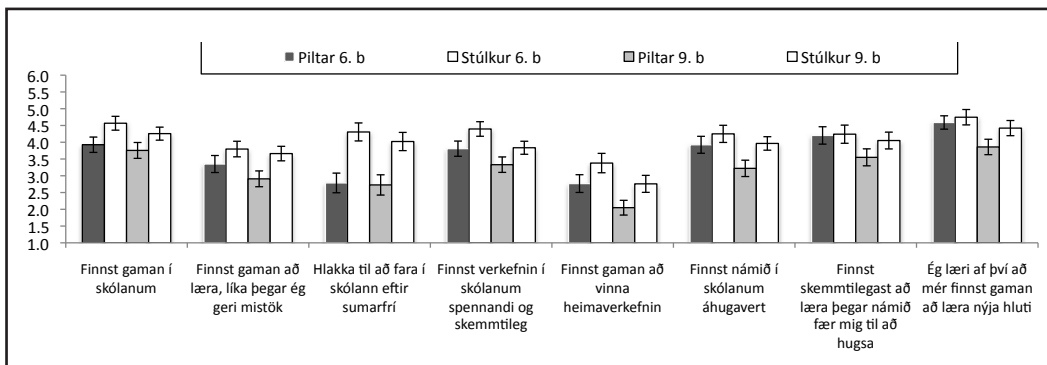
Annar þáttur skýrði um 16% dreifingarinnar en honum tilheyrðu þrjár fullyrðingar um að gaman væri að læra myndmennt, textílmennt og hönnun og smíði. Þetta er því greinilega list- og verkgreinaþáttur. Á þriðja þáttinn, sem skýrði um 10% dreifingarinnar, féllu tvær fullyrðingar, önnur um að gaman væri að læra erlend tungumál og hin að gaman væri að læra nýja hluti.

Skoðað var hvort marktækur munur væri á þáttagildum (e. factor scores) eftir kyni og aldri nemenda, þ.e. eftir því hvort þeir væru í 6. eða 9. bekk. Munur var eftir kyni, stúlkur voru áhugasamari á öllum þremur þáttum, þ.e. almennum námsáhuga ($F(1, 479) = 23,0$, $p < 0,001$), list- og verkgreinaþættinum ($F(1, 479)$

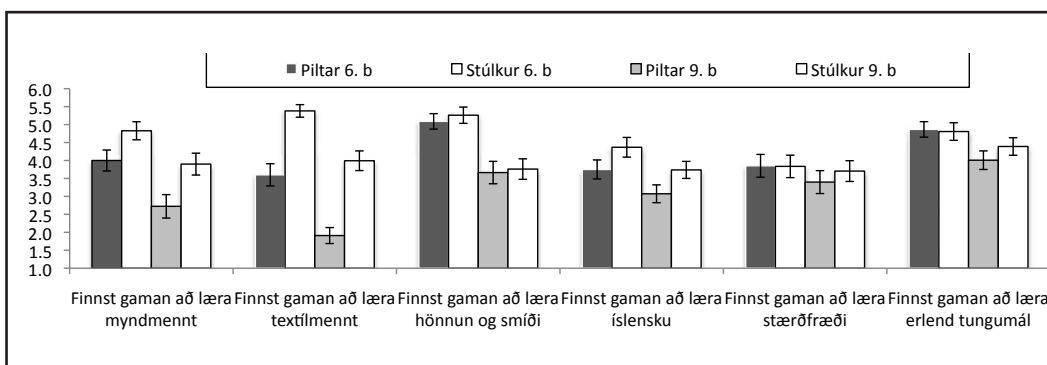
$= 66,46$, $p < 0,001$) og þættinum sem mælir áhuga á að læra nýja hluti og erlend tungumál ($F(1, 479) = 5,968$, $p < 0,05$). Munur eftir aldri kom fram á tveimur þáttum af þremur, verk- og listgreinaþættinum ($F(1, 479) = 131,97$, $p < 0,001$) og þættinum um erlend tungumál og að læra nýja hluti ($F(1, 479) = 21,89$, $p < 0,001$) en þar mældist áhugi yngri nemenda meiri en þeirra eldri. Á þættinum almennur námsáhugi skoruðu 9. bekkingar lægra en 6. bekkingar en munurinn var ekki marktækur ($F(1, 479) = 1,49$, $p = 0,22$). Þetta bendir til þess að eitthvað dragi úr áhuga nemenda frá 6. til 9. bekkjar.

Einnig var skoðuð samvirkni (e. interaction) þáttanna kyns og aldurs á námsáhuga. Samvirkni fannst eingöngu á einum þætti; að læra nýja hluti og erlend tungumál ($F(1, 479) = 7,19$, $p < 0,01$). Á þessum þætti dregur meira úr áhuga pilta en stúlkna milli 6. og 9. bekkjar.

Í 3. töflu er sýnt hlutfall nemenda sem var mjög eða frekar sammála einstökum



4. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara um áhuga nemenda í 6. og 9. bekk á skólanum og námi eftir kyni.



5. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara nemenda í 6. og 9. bekk um áhuga á námsgreinum eftir kyni.

fullyrðingum, þ.e. merkti við 5 eða 6 á kvarðanum. Hlutfallslega færri meðal 9. bekkinga en 6. bekkinga merktu við að þeir væru sammála þessum fullyrðingum. Stúlkur voru yfirleitt fleiri í þessum áhugasama hópi, miðað við pílta í sama bekk, nema þegar spurt var um hvort gaman væri í hönnun og smíði í 9. bekk og í sambærilegri spurningu í 6. bekk um erlend mál. Piltar eru nokkuð áhugasamir um erlend mál í 6. bekk en áhuginn er minni í 9. bekk.

Á myndum 4 og 5 er meðaltal svara við einstökum fullyrðingum, skipt eftir kyni og bekk. Hátt gildi þýðir mikill áhugi. Mynstrið í svörum er að stúlkur eru áhugasamari en drengir í sama bekk. Á 4. mynd sést að

ekki er munur í 6. bekk á fullyrðingunum að finnast námið í skólanum áhugavert, að finnast skemmtilegast að læra þegar námið fær mann til að hugsa og að viðkomandi læri af því að það sé gaman að læra nýja hluti. Í 9. bekk er munur á öllum fullyrðingum að því leyti að stúlkurnar eru áhugasamari.

Almennt má segja að dragi úr áhuga frá 6. til 9. bekkjar og þá einkum hjá piltum. Á 4. mynd sést að stúlkur í 6. bekk skora hærri en stúlkur í 9. bekk á tveimur fullyrðingum, þ.e. að verkefni í skólanum séu spennandi og skemmtileg og að gaman sé að vinna heimaverkefni. Piltar í 6. bekk eru einnig hærri en piltar í 9. bekk hvað þessar fullyrðingar varðar og auk þess fullyrðingarnar um að finnast

4. tafla. Fylgni (Spearman) milli svara foreldra um námsáhuga barna sinna.

	Finnst gaman í skólanum	Finnst gaman að vinna heimaverkefni	Finnst verkefni í skólanum spennandi og skemmtileg	Finnst námsefnið áhugavert	Hlakkar til að fara í skólanum eftir sumarfríð	Finnst gaman að læra íslensku	Finnst gaman að læra stærðfræði	Finnst gaman að læra erlend tungumál
Finnst gaman í skólanum	1							
Finnst gaman að vinna heimaverkefni	0,53** N=1060	1						
Finnst verkefni í skólanum spennandi og skemmtileg	0,62** N=1058	0,67** N=1058	1					
Finnst námsefnið áhugavert	0,61** N=1057	0,69** N=1058	0,79** N=1056	1				
Hlakkar til að fara í skólanum eftir sumarfríð	0,60** N=1021	0,48** N=1021	0,53** N=1019	0,54** N=1019	1			
Finnst gaman að læra íslensku	0,45** N=1044	0,54** N=1044	0,61** N=1043	0,62** N=1044	0,43** N=1014	1		
Finnst gaman að læra stærðfræði	0,41** N=1049	0,47** N=1049	0,50** N=1048	0,55** N=1048	0,35** N=1015	0,42** N=1040	1	
Finnst gaman að læra erlend tungumál	0,22** N=561	0,36** N=561	0,40** N=560	0,42** N=562	0,25** N=563	0,47** N=562	0,23** N=563	1

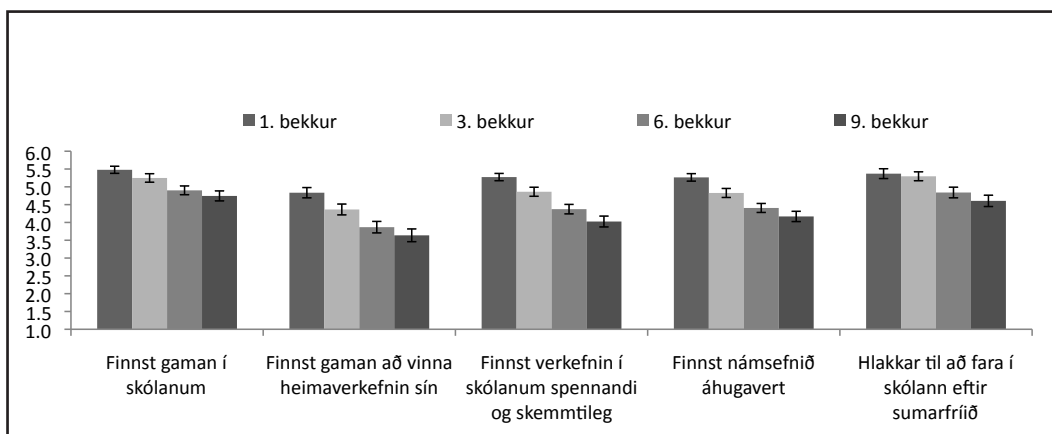
**p<0,01

námið í skólanum áhugavert, skemmtilegast sé að læra þegar námið fær mann til að hugsa og að gaman sé að læra nýja hluti.

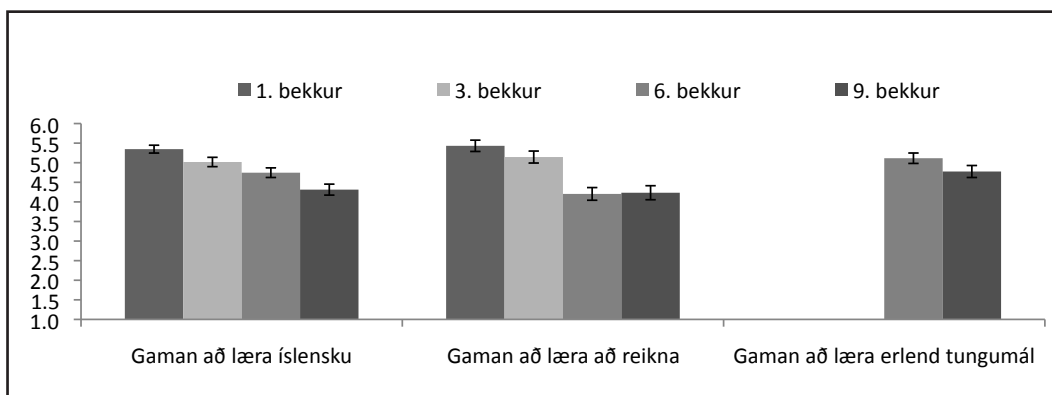
Á 5. mynd sjást niðurstöður einstakra námsgreina. Áhugi á námsgreinum virðist minnka með hækkandi aldri, og þá sérstaklega í list- og verkgreinum. Stærðfræði er eina greinin þar sem áhugi minnkar ekki marktækt, hvorki hjá piltum né stúlkum. Stúlkur eru áhugasamari en piltar á sama aldri í myndmennt, textílmennnt og íslensku en ekki er munur á kynjum í hönnun og smíði, stærðfræði og erlendum málum. Ef munur er milli kynja

er hann í þá átt að stúlkurnar eru áhugasamari.

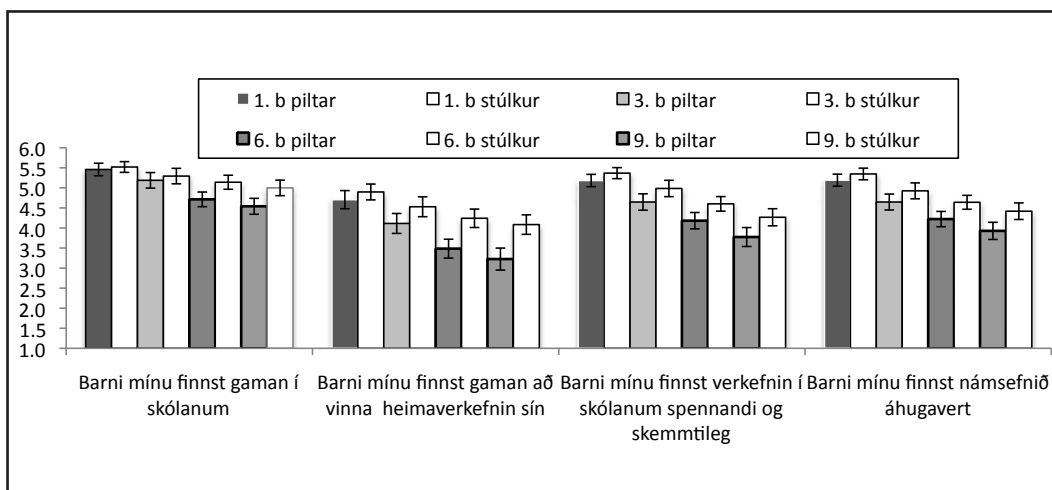
Nokkrum erfiðleikum er háð að bera saman svör nemenda í 1. og 3. bekk annars vegar og 6. og 9. bekk hins vegar. Vegna ólíks þroska barnanna var ekki hægt að beita sambærilegum mælitækjum og eru svör því á ólíkum skólum. Vísbendingar eru um að það dragi úr námsáhuga frá 1. bekk yfir í 3. bekk og síðan úr 6. bekk yfir í 9. bekk en óljóst er hver breytingin er frá 3. bekk yfir í 6. bekk. Ef teknar eru fullyrðingar, eins og t.d. um heimanám, sem mældar voru á fimm punkta kvarða í 3. bekk en sex punkta kvarða í 6. og



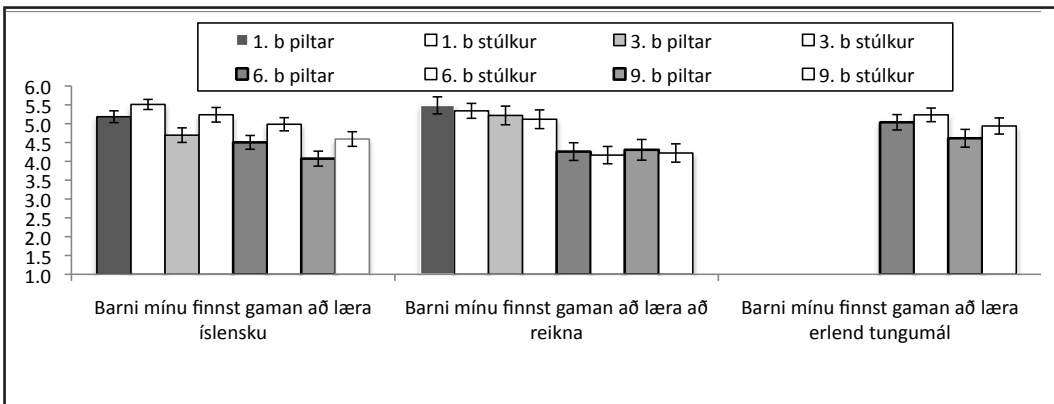
6. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara foreldra um áhuga barna sinna á skóla og námi.



7. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara foreldra um áhuga barna sinna á ákveðnum námsgreinum.



8. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara foreldra um áhuga barna sinna eftir kyni og bekk.



9. mynd. Meðaltal og öryggisbil (95%) svara foreldra um áhuga barna sinna á ákveðnum námsgreinum eftir kyni og bekk.

9. bekk og hvort tveggja fært yfir á kvarða með hæsta mögulega gildi 100, þá fengju 3. bekkingar 77 stig að meðaltali, 6. bekkingar 51 stig og 9. bekkingar 40 stig. Nemendur í 3. bekk voru spurðir um viðhorf til þess að reikna en nemendur í 6. og 9. bekk um viðhorf til stærðfræði. Ef meðaltölin væru færð yfir á 100 stiga kvarða væru 3. bekkingar með 80 stig, 6. bekkingar með 64 stig og 9. bekkingar með 59 stig. Samkvæmt þessu virðist því draga jafnt og þétt úr námsáhuganum með hækkandi aldri nemenda.

Upplýsinga um námsáhuga var einnig aflað hjá foreldrum. Spurningar og fullyrðingar sem lagðar voru fyrir þá voru sambærilegar á milli bekkja. Fimm fullyrðingar voru um almenn atriði sem tengjast skólanum og má sjá þau í 4. töflu. Auk þess voru foreldrar barnanna beðnir að meta hvort börnunum þætti gaman að læra íslensku og stærðfræði og foreldrar barnanna í 6. og 9. bekk hvort börnunum þætti gaman að læra erlend tungumál. Þessar fullyrðingar voru þáttagreindar og benda niðurstöður til þess að um einn þátt sé að ræða.

Í 4. töflu sést fylgni á milli svara foreldra barnanna við fullyrðingum um námsáhuga. Í öllum tilfellum er um jákvæða fylgni að ræða og áreiðanleiki þessara fullyrðinga er viðunandi, $\alpha=0,88$.

Þegar skoðaðar eru þær fullyrðingar sem meta áhuga almennt sést á 6. mynd að mat

foreldra er að áhuginn minnki þegar líður á skólagönguna. Þannig telja foreldrar barna í 1. bekk áhugann marktækt meiri en foreldrar barna í 3. bekk á öllum fullyrðingum nema þeirri að barnið hlakki til að fara aftur í skólann að loknu sumarfrí. Foreldrar barna í 3. bekk meta áhugann marktækt meiri en foreldrar barna í 6. bekk á öllum fullyrðingum. Síðan virðist hægja á þessari þróun því ekki er marktækur munur á mati foreldra barna í 6. og 9. bekk.

Á 7. mynd sést síðan mat foreldra á áhuga barnanna á einstökum námsgreinum. Draga virðist jafnt og þétt úr áhuga barnanna á íslensku. Í stærðfræði dregur mikið úr áhuga á milli 3. og 6. bekkjar en síðan er lítil breyting. Marktek minnkun er á áhuga frá 6. til 9. bekkjar á að læra erlend tungumál.

Sömu fullyrðingar úr spurningalista til foreldra eru skoðaðar eftir kyni og bekk á myndum 8 og 9. Það er mat foreldranna að stúlkurnar séu áhugasamari en drengirnir og að smám saman dragi úr áhuga barnanna. Kynjamunur eykst eftir því sem börnin verða eldri (sjá 8. mynd).

Á mynd 9 sést að jafnt og þétt dregur úr áhuga barnanna, að mati foreldranna, á að læra íslensku eftir því sem þau eldast. Stúlkurnar eru þó taldar hafa meiri áhuga en piltar. Svipað mynstur kemur fram í erlendu málunum og íslensku en stærðfræðin fylgir öðru mynstri.

Þar dregur mikið úr áhuga, að mati foreldra, frá því í 3. bekk yfir í 6. bekk og enginn kynjamunur er í þeirri námsgrein.

Eins og fram kemur hér að framan benda niðurstöður rannsóknarinnar til þess að námsá hugi barna og unglinga sé talsvert breytilegur eftir aldri og kyni. Foreldrar og nemendur virðast nokkuð sammála um að það dragi úr námsá huga og að kynjamunur aukist eftir því sem líður á grunnskólanámið. Hér á eftir verður rætt um nokkur áhugaverð atriði sem fram komu í niðurstöðukaflanum.

Umræða

Í þessari grein eru kynntar niðurstöður úr rannsókn meðal nemenda í 1., 3., 6. og 9. bekk og foreldra þeirra í átta heildstæðum grunnskólum. Skólarnir voru valdir með það fyrir augum að vera dæmigerðir fyrir grunnskóla á Íslandi, þ.e. heildstæðir grunnskólar í mismunandi bæjarfélögum sem endurspegla þau ólíku byggðarlög og hverfi sem finna má á Íslandi. Allir nemendur í þátttökuskólunum í framangreindum árgöngum lentu í úrtakinu en búast má við að í flestum skólum hafi verið einhverjir nemendur sem ekki gátu tekið þátt í rannsókninni vegna fötlunar eða veikinda. Þátttaka var góð í rannsókninni, 77% meðal nemenda og 81% meðal foreldra, sem þakka má góðu samstarfi við stjórnendur og kennara í þátttökuskólunum. Hið ólíka umhverfi þátttökuskólanna og mikil þátttaka í rannsókninni styrkir réttmæti niðurstaðnanna, þ.e. að yfirfæra megi þessar niðurstöður á grunnskólabörn á Íslandi almennt.

Rannsókn sem þessi, þar sem safnað er gögnum um nemendur á ólíkum aldri, er alltaf vissum erfiðleikum bundin vegna ólíks þroska barnanna. Börn í 1. bekk geta t.a.m. ekki svarað jafnmörgum og flóknum spurningum og unglingar í 9. bekk. Þessar aðstæður gera það að verkum að samræming spurninga og gerð mælitækja verður flóknari en ella. Í rannsókninni var því stuðst við fjórar gerðir spurningalista fyrir nemendur enda þótt listarnir fyrir 6. og 9. bekk væru

mjög líkir. Þetta hefur áhrif á samanburð milli árganga og töflur og myndir sem byggjast á spurningalistunum eru ekki allar eins. Til að bregðast við þessu voru kvarðarnir aðlagðir til að geta borið saman spurningar hjá ólíkum aldurshópum sem vissulega getur valdið einhverri skekkju. Þessu var ekki að heilsa meðal foreldra; spurningalistar til þeirra voru nánast eins en lagaðir að aldri barnanna sem rannsóknin beindist að.

Í hluta spurningalistans voru notaðar fullyrðingar, bæði jákvæðar og neikvæðar, þar sem þátttakendur voru beðnir um að taka afstöðu til þess hvort þeir væru sammála eða ósammála þeim. Þannig var hægt að fá fram skoðanir þátttakenda á fjöldamörgum atriðum sem ekki eru öll tfunduð í þessari grein. Þorlákur Karlsson (2003) hefur varað við notkun fullyrðinga vegna svokallaðrar samþykkishneigðar, þ.e. að einstaklingar séu líklegri til að vera sammála þeim en ef notaðar eru spurningar. Þetta verður að hafa í huga þegar niðurstöður rannsóknarinnar eru skoðaðar en þetta rýrir ekki samanburð milli ólíkra hópa, eins og t.d. drengja og stúlkna.

Þegar á heildina er litið virðast nemendur í 1. bekk áhugasamir og jákvæðir gagnvart skólanum, a.m.k. ef marka má að þrír af hverjum fjórum þeirra, eða 75%, fullyrtu að þeim fyndist gaman að læra í skólanum. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsókna meðal finnskra nemenda (Nurmi og Aunola, 2005) en þar kom í ljós að í upphafi skólagöngu hafi flestir nemendur mikinn áhuga á að minnsta kosti einni námsgrein. Eins og nemendum í 1. bekk finnst flestum 3. bekkina gaman í skólanum, þótt heldur hafi sigið á ógæfuhliðina því hlutfall þeirra sem finnst gaman í skólanum er nú komið niður í 62%. Svipaðar niðurstöður eiga við um fleiri spurningar. Þótt miklum meirihluta nemenda í bæði 1. og 3. bekk þyki gaman að læra í skólanum kemur samt á óvart að hlutfallið skuli ekki vera hærra því í 1. bekk svarar fjórði hver nemandi ýmist á þá leið að það sé leiðinlegt (5% nemenda) að læra í skólanum eða að það sé allt í lagi (20%). Í 3. bekk er „óánægjuhlutfallið“ orðið

hærra en einn á móti þremur. Þetta er ekki síst umhugsunarefni hvað 1. bekkjngana varðar þar sem langflestir þeirra höfðu ekki verið í skóla nema um 100 daga þegar spurningalistinn var lagður fyrir þá. Þetta er einnig áhyggjuefni vegna þess að jafnan er talið að nánast allir nemendur í 1. og upp í 3. bekk séu áhugasamir og finnist gaman í skólanum (Eccles o.fl., 1993). Ástæður fyrir óánægju barna í 1. bekk eru ekki ljósar. Hugsanlegt er að mörg þessara barna séu einfaldlega ekki nægilega vel úthvöld að morgni skóladags. Önnur skýring, sem útilokar ekki þá fyrri, er að þau börn sem hér um ræðir eigi af einhverjum ástæðum erfitt með námið og finni sig ekki í skólanum.

Þá kemur fram marktækur munur milli drengja og stúlkna strax í 1. bekk í svörum við nokkrum spurningum og benda niðurstöðurnar til þess að þessi kynjamunur aukist enn frekar í 3. bekk. Með öðrum orðum, þá virðist sem námsáhugi drengja sé minni en stúlkna strax í 1. bekk og hann minnki enn frekar í 3. bekk, meira en hjá stúlkunum. Þá er allnokkur hópur í þessum árgöngum, eða 5–8%, sem finnst leiðinlegt í skólanum og er það áhyggjuefni því námið og skólagangan tekur stóran hluta af tíma barnanna auk þess sem þeim ber að sækja skóla hvort sem þeim líkar betur eða verr. Þessi staðreynd undirstrikar mikilvægi þess að reyna að koma til móts við þarfir þessara nemenda og draga úr áhugaleysi og leiða þeirra sem fyrst á skólagöngunni.

Athygli vekur að „fallið“ í námsáhuga milli 1. og 3. bekkjar er meira en ætla mætti af erlendum rannsóknnum, en þar er jafnan greint frá dvínandi námsáhuga þegar nemendur færast af barnaskólastigi yfir á miðskólastig (Eccles o.fl., 1993; Snowman og Biehler, 2006). Þá virðist áhugi minnka talsvert milli 3. og 6. bekkjar. Fallið virðist því vera fyrr á ferðinni hér en greinir frá í erlendum rannsóknnum. Frekari rannsóknir á þessu og þeim kynjamun sem fram kemur hljóta að vera mikilvægar og hagnýtt gildi þeirra fyrir skólastarf jafnframt mikið. Þær spurningar sem vakna í þessu sambandi eru t.d. hvernig hægt sé að kveikja áhuga þess hóps á námi og skólastarfi sem segist

lítt áhugasamur strax í 1. bekk grunnskólans og hvernig megi ná betur til og virkja unga drengi en raun ber vitni, svo sem með kennsluháttum sem höfða meira til þeirra.

Eins og áður segir voru spurningalistarnir sem lagði voru fyrir nemendur í 6. og 9. bekk svipaðir og því auðveldara að bera niðurstöður þeirra saman en milli 1. og 3. bekkjar. Það vekur athygli að námsáhugi nemenda virðist lítill í 6. og 9. bekk en í 6. bekk fullyrðir helmingur nemenda að sér finnist gaman í skólanum og 40% í 9. bekk. Þá er munur milli kynja talsverður í báðum bekkjum, þ.e. drengir sýna minni áhuga en stúlkur. Þá virðist draga meira úr áhuga drengja en stúlkna frá 6. upp í 9. bekk þó að þær niðurstöður séu ekki einhlítar. Áhugi eða áhugaleysi á að vinna heimaverkefni hefur nokkra sérstöðu hjá báðum kynjum en þegar komið er í 9. bekk segjast einungis 6% drengja hafa gaman af því.

Green o.fl. (2007) hafa bent á að áhugi nemenda á einstökum námsgreinum sé mismikill og því geti það skilað betri árangri að reyna að bregðast við áhugaleysi á einstökum námsgreinum en að einblína alltaf á námsáhuga sem eitt fyrirbæri. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að áhugi á námsgreinum er mismunandi. Hann breytist einnig mismikið eftir greinum frá 6. til 9. bekkjar. Almennt má segja að 6. bekkjngar séu áhugasamari en 9. bekkjngar um einstakar greinar, sem er í samræmi við niðurstöður Nurmi og Aunola (2005). Mestur er áhugi 6. bekkjngar á smíði og hönnun, þar sem tæp 80% eru sammála því að þeir hafi mikinn eða frekar mikinn áhuga. Þær list- og verkgreinar sem spurt var um, þ.e. hönnun og smíði, textílmennt og myndmennt, virðast allar vera vinsælli hjá nemendum í 6. bekk en unglingunum í 9. bekk. Það munar t.d. nærri 40 prósentustigum á hópi þeirra sem finnst gaman að læra hönnun og smíði í 6. og 9. bekk. Það virðist því ekki takast að viðhalda áhuga nemenda á list- og verkgreinum frá miðstigi yfir á unglingastig og má velta fyrir sér hvort val viðfangsefna höfði ekki til unglinga. Oft hefur verið lýst áhyggjum af lítilli aðsókn að verknámi á

framhaldsskólastigi og gefa þessar niðurstöður vísbendingar um það á hvaða aldursbili dragi úr áhuga á list- og verkgreinum.

Bóklegu greinarnar sem spurt var um fylgja nokkuð öðru mynstri en list- og verkgreinar. Áhugi á stærðfræði breytist lítið milli 6. og 9. bekkjar en hann er reyndar ekki mikill í 6. bekk. Áhugi á erlendum málum helst nokkurn veginn hjá stúlkum en minnkar hjá piltunum í 9. bekk. Rannsóknir hafa bent til meiri áhuga stúlkna en pilta á tungumálanámi (Anderman og Midgley, 1997). Þess ber að geta að kennsla í erlendum málum er einkum í ensku en þegar komið er í 9. bekk hefur danska bæst við enskunámið. Minnstur áhugi 6. bekklinga virðist vera á íslensku en um 44% þeirra segjast hafa áhuga á að læra hana. Vinsældir íslensku minnka milli 6. og 9. bekkjar og það heldur meira hjá stúlkum en piltum.

Það vekur athygli hve mikil samsvörun er á milli mats nemendanna og foreldra þeirra á sambærilegum spurningum um námsáhuga. Samkvæmt mati foreldranna kemur einnig fram mikill kynjamunur, þ.e. þeir meta námsáhuga drengja jafnan minni en stúlkna. Mikil umræða hefur verið á síðustu árum um slakt gengi og lítinn áhuga drengja á skólanámi. Það má velta því fyrir sér hvort sá mikli kynjamunur sem finnst í þessari rannsókn sé að einhverju leyti afleiðing þessarar umræðu, þ.e. að kennarar og foreldrar vænti ekki mikils áhuga og árangurs af drengjum, en eins og bent er á í skýrslu OECD (2000) skipta væntingar miklu máli um nám barna og unglinga. Það er alvarleg staða ef lítið er á það sem sjálfsagðan hlut að piltar séu áhugalausir og líft til þess fallnir að ná árangri í skóla. Ef viðhorf sem þessi eru ríkjandi er hætt við því að drengirnir missi trú á getu sinni til skólanáms. Sömu drengir geta aftur á móti verið áhugasamir og náð góðum árangri á ýmsum sviðum utan skólans þar sem þeir hafa trú á eigin getu.

Niðurstöður þær sem kynntar eru í þessari grein eru fyrst og fremst lýsandi, þ.e. þær draga upp mynd af því hvað nemendum á ólíkum aldri finnst um námið og skólastarfið og hvað vekur áhuga þeirra. Hafa skal í huga

að úrtakið er afmarkað við fjóra aldurshópa nemenda og foreldra þeirra í átta grunnskólum. Alhæfingargildi niðurstaðna er því ekki það sama og ef notað hefði verið slembiúrtak.

Auk þeirra niðurstaðna sem kynntar hafa verið var safnað í rannsókninni upplýsingum um bakgrunn nemenda, bæði frá þeim sjálfum og foreldrum þeirra, auk upplýsinga um viðhorf kennara, foreldra og barnanna sjálfra til ýmissa þátta í skólastarfinu. Í frekari úrvinnslu á fyrirbyggjandi upplýsingum verður forvitnilegt að kanna hvaða þættir í viðhorfum nemenda, kennara og foreldra tengjast námsáhuga nemenda.

Abstract

Motivation of students in eight basic schools in Iceland

Student motivation is one of the premises for achievement and success. Green et al (2007), Nurmi and Aunola (2005), and Tempelaar et al. (2007) point out that relatively little research is available on changes in student motivation during elementary and high school levels, nor on motivation towards studying different subject areas. Similarly, very little research is available on Icelandic students and their motivation towards learning.

Method

In this study, the motivation of students in grades 1, 3, 6 and 9 in eight Icelandic basic schools (age 6–16) was examined towards schooling and studying different subject areas. Four of the schools were located in the greater Reykjavík area and four in rural areas. A contract was made with the eight schools regarding assistance in collecting permits from parents regarding their children's participation in the study, as well as collecting questionnaires from parents. Questionnaires were devised and administered to students in grades 1, 3, 6 and 9, and to their parents. A review of the literature on student motivation served as the basis for conceptualizations and the construction of questions for the questionnaires. The questions

were to a large extent based on expectancy-value theory and self-efficacy theory, putting the focus on students' expectations and their valuing of schooling and learning, perceptions of ability, perceptions of studying different subjects, and perceptions of themselves as learners. This theoretical framework also guided the development of the questionnaires for parents as well as questions concerning social background factors. A research assistant interviewed students in grade one and filled out a questionnaire based on their responses. In the other grades, the questionnaires were administered by the research team. The population of students and parents in this study was 1310 for each group (parents 1310 and students 1310). The response rate was 76.5% for students and 81.4% for parents.

Findings

The findings suggest that the motivational level of students is variable between grades 1, 3, 6 and 9. Students in grade 1 were highly motivated towards schooling; 75% said they enjoyed learning. The majority of students in grade 3 were also very motivated, but the ratio of students who claimed to be very motivated had declined down to 62%. The findings also indicate that there was a group of students (5–10%) in grades 1 and 3 that was not very motivated towards learning. The majority of these students were boys. In the higher grades, the students' motivation continued to decrease. In grade 6, close to half or 48% of the students stated that they enjoyed schooling, but in grade 9 the percentage dropped to only 41%. These findings were reinforced by the views of parents. The difference in motivation of boys and girls grew with increased age. Motivation in grades 6 and 9 towards studying different subject areas was relatively high, but variable between subjects. For example, 55% of students in grade 6 said that they were very or somewhat interested in studying Icelandic language and literature, 66% foreign languages, 47% mathematics, 68% arts, and 84% crafts. However, in grade 9, the motivation to study

these subjects decreased, especially for arts and crafts. Mathematics was the only subject where the motivational level stayed the same. Generally, the motivational level of girls was higher than boys for the different subject areas.

Discussion

The motivational level of students in grades 6 and 9 was lower than in grades 1 and 3.

The motivation level for most students in grades 1 and 3 was quite high. However, the lack of motivation of 5–10% of these students is of great concern, particularly for boys who make up the majority of these children. This disinterest in the beginning of schooling will likely create problems of all kinds with increased age. Further research is needed for a deeper understanding of the nature of this lack of motivation.

Generally, the motivational level of boys was lower than that of girls in all the grades and this difference increased with age. This trend needs to be further researched and suggests that teaching methods and elements in the learning environment (school and home) of boys and girls need special attention.

The motivational level towards studying different subject areas was clearly variable. Students in grade 6 showed high motivation towards studying arts and crafts, but in grade nine this interest had dropped considerably. The motivational level towards academic subjects was generally lower than in arts and crafts in grade 6. The difference in motivation for academic subjects between grades 6 and 9 did not drop as extensively as for arts and crafts. One can speculate whether this variable interest in these subject areas reflects the value society puts on them.

Heimildaskrá

- Anderman, E. M. og Midgley, C. (1997). Changes in achievement goal orientations, perceived academic competence, and grades across the transition to middle-level schools. *Contemporary Educational Psychology*, 22, 269–298.
- Bernstein, B. (1977). *Class, codes and control Vol. 3: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bong, M. (2008). Effects of parent-child relationships and classroom goal structure on motivation, help-seeking avoidance, and cheating. *The Journal of Experimental Education*, 76(2), 191–217.
- De Fraine, B., Van Damme, J. og Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 132–150.
- Deci, E. L., Koestner, R. og Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71(1), 1–27.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Midgley, C., Reauman, D., Maclver, D. og Feldlaufer, H. (1993). Negative effects of traditional middle school student's motivation. *The Elementary School Journal*, 93(5), 553–574.
- Green, J., Martin, A. J. og Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: Towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269–279.
- Kohn, M. (1986). Social stratification and the transmission of values in the family: A cross-national assessment. *Sociological Forum*, 1(2), 73–102.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora: Mid-continent Research for Education and Learning.
- National Research Council. (1999). *Improving student learning: A strategic plan for education research and utilisation*. Washington: Höfundur.
- NCES. (2002). *The condition of education 2002. National Center For Education Statistics*. Washington: Government Printing Office.
- Nurmi, J. K. og Aunola, K. (2005). Task-motivation during the first school years: A person-oriented approach to longitudinal data. *Learning and Instruction*, 15, 103–122.
- OECD. (2000). *Motivating students for lifelong learning*. Paris: Höfundur.
- Pintrich, P. R. og Schunk, D. H. (1996). *Motivation in education. Theory, research, and applications*. Englewood: Merrill.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Scheerens, J. og Bosker, R. (1997). *The foundations of educational effectiveness*. New York: Elsevier.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.

Snowman, J. og Biehler, R. (2006).

Psychology applied to teaching. Boston: Houghton Mifflin.

Tempelaar, D. T., Gijsselaers, W. H.,

Schim van der Loeff, S. og Nijhuis, J. F. H. (2007). A structural equation model analyzing the relationship of student achievement motivations and personality factors in a range of academic subject-matter areas. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 105–131.

Þorlákur Karlsson. (2003).

Spurningakannanir: Uppbygging, orðalag og hættur. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 331–356). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Leiðin liggur í háskólana – eða hvað?

Gyða Jóhannsdóttir

Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Stjórnvöld á Vesturlöndum hafa ítrekað reynt að byggja upp fjölbreytt námstilboð að loknu framhaldsskólanámi; tvískipt háskólastigi (e. higher education, tertier education) og byggt upp millistig á milli framhaldsskóla og hefðbundinna háskóla. Tilhneigingin hefur hins vegar verið sú að stofnanir sem eru ekki háskólar (í byrjun fyrst og fremst ætlað að stunda kennslu án rannsókna) hafa færst nær hefðbundnum háskólum og líkjast þeim meira en til var ætlast. Sums staðar hafa kennarar þessara stofnana fengið háskólatitla, stundað rannsóknir þó að takmarkaðar séu, og námi hefur lokið með háskólagráðu. Þessi tilhneiging hefur á íslensku verið nefnd bóknámsrek (e. *academic drift*). Í þessari grein er annars vegar fjallað um könnun mína á þróun háskólastigsins á Norðurlöndum (2006) en niðurstöður leiddur í ljós að bóknámsrek átti sér stað í þróun menntakerfa alls staðar á Norðurlöndum og einnig í stofnunum þeirra landa sem hafa byggt upp millistig. Ísland skar sig úr, en það er eitt af fáum löndum þar sem starfsmenntun er annaðhvort innan framhaldsskóla eða háskóla; svo virðist sem hlaupið hafi verið yfir millistig á milli háskóla og framhaldsskóla. Hins vegar er gerð grein fyrir nýrri rannsókn (2007–2008) þar sem ég kannaði nánar íslensku þróunina og sérstaklega með tilliti til þess hvort millistig gæti verið í sjónmáli. Niðurstöður benda til þess að lagalega formlegt millistig hafi ekki verið til hér á landi en óformlega hafi það orðið til á sjöunda og tíunda áratug 20. og fyrsta áratug 21. aldarinnar. Þetta birtist í því að stofnanir tengdar framhaldsskólastiginu hafa smám saman færst nær háskólum; inntökuskilyrði hafa í mörgum tilvikum verið stúdentspróf, kennarar fara að vinna að þróunarverkefnum og námið verður viðurkennt að hluta til jafngilt háskólanámi. Smám færðist þetta nám á háskólastig. Rök eru færð fyrir því hér að sú þróun haldi áfram þar sem íslenskir háskólar eru margir og flestir fámennir á alþjóðavísu. Þar sem háskólar eru að miklu leyti fjármagnaðir samkvæmt nemendafjölda er talið líklegt að talsmenn háskólanna sækist eftir því að fá þá nemendur inn í háskólana sem annars gætu farið í nám á millistigi.

Hagnýtt gildi: Greinin ætti fyrst og fremst að gagnast rannsakendum og þeim sem vinna að stefnumörkun menntamála á Íslandi. Stjórnvöld geta metið stefnumörkun sína á fræðilegum grundvelli og áttað sig á því hver er líkleg og æskileg þróun mála til lengri og skemmi tíma í ljósi þessara rannsókna.

Örar breytingar hafa orðið í öðrum löndum síðastliðna fjóra áratugi á skipulagi æðri menntunar (e. higher education; tertier education), en það er sú menntun sem tekur við að loknu framhaldsskólanámi. Í þessari grein mun ég nota hugtakið háskólastig þar sem það samræmist betur íslenskri málhefð en æðri menntun. Í Evrópu fyrir 1960 voru það fyrst og fremst hefðbundnir háskólar (e. university) eða sérstakar menntastofnanir með virðingarstöðu háskóla sem tóku við nemendum að loknum framhaldsskóla. Háskólarnir voru fyrir fáa útvalda. Á sjöunda

áratugnum urðu kröfur um jafnrétti til náms æ háværar og í mörgum löndum var þá komið á fót millistofnunum á milli framhaldsskóla og hefðbundinna háskóla. Auk þess samræmist þessi uppbygging kröfum atvinnulífsins um aukna menntun vinnuafslsins. Þetta voru litlar stofnanir, margar þeirra staðsettar í dreifbýli, og buðu upp á tiltölulega stutt starfsnám (tvö til þrjú ár) tengt einni atvinnugrein (Kyvik, 2004; OECD, 1991).

Í mörgum löndum hafa þessar stofnanir þróast yfir í umfangsmikla fjölgreina starfsmenntaskóla. Eitt elsta dæmið um

slíka skóla eru bresku tækniskólarnir (e. polytechnics) sem voru stofnaðir á miðjum sjöunda áratugnum og fengu heitið háskóli í byrjun tíunda áratugarins. Almennt hefur háskólastigið því tekið miklum breytingum síðastliðna áratugi en löndin fara oft ólíkar leiðir. Margir fræðimenn telja þá tilhneigingu millistofnana að færast smám saman nær hefðbundnum háskólum vera sameiginlegt einkenni þróunar þessa skólastigs í fjölmörgum löndum en það var ekki ætlunin í byrjun. Þessi tilhneiging hefur verið nefnd *academic drift* (Jón Torfi Jónasson, 2004a; Morphew, 2000; Neave, 1979), á íslensku þýtt sem bóknámsrek (Jón Torfi Jónasson, 2006). Þessi tilhneiging felst meðal annars í því að millistofnanir sækjast í auknum mæli eftir því að öðlast ýmis sérkenni háskólanna, svo sem að námi ljúki með háskólagráðu og að kennarar stundi akademískar rannsóknir (Neave, 1979).

Þróun íslenska háskólastigsins hefur einnig verið ör undanfarna fjóra áratugi. Fyrir 1971 var einungis einn háskóli starfræktur á Íslandi en árið 1971 var Kennaraháskóli Íslands færður á háskólastig undir heitinu Kennaraháskóli Íslands og varð þar með annar háskóli Íslendinga. Síðan hefur háskólum fjölgað ört og nú eru þeir sjö.¹ Breytingar á íslenska háskólastiginu hafa verið miklar og örar og því er þróunartímabilið stutt miðað við önnur lönd, til dæmis hin Norðurlöndin. Árið 1847 var stofnaður prestaskóli hér á landi, læknaskóli 1876 og lagadeild var starfrækt frá 1908. Háskóli Íslands var ekki formlega stofnaður fyrr en árið 1911 (Guðni Jónsson, 1961). Háskólinn í Uppsölum er elsti háskóli Norðurlanda, settur á stofn árið 1477, á eftir fylgir Kaupmannahafnarháskóli, stofnaður 1479, Háskólinn í Turku sem var fyrrum höfuðborg Finnlands, stofnaður 1640, og Háskólinn í Ósló sem var settur á stofn árið 1811.

Vöntun á háskóla hér á landi hindraði Íslendinga þó ekki í að leggja stund á háskólanám. Frá fornu fari stunduðu þeir háskólanám í Evrópu, en þegar kemur fram á 19. öld er það

næstum alfarið bundið við Kaupmannahöfn (Guðni Jónsson, 1961).

Þar sem íslenska háskólastigið hefur þróast á svo stuttum tíma er forvitnilegt að bera þróun þess saman við þróun annars staðar á Norðurlöndum, þar sem háskólarnir standa á gömlum merg. Vegna þess hve náíð samstarf hefur verið á milli stjórnvalda á Norðurlöndum, en einnig vegna þess hversu margt íslenskt háskólafolk hefur numið þar, mætti ætla að íslenska þróunin bæri keim af annarri norrænni þróun hvað varðar skipulag skólastiganna. Niðurstöður rannsóknar þar sem ég bar saman þróun háskólastigsins á Norðurlöndum sýna þó að svo er ekki. Ísland sker sig úr hvað snertir þróun millistigs á milli framhaldsskóla og háskóla, sem hefur þróast annars staðar á Norðurlöndum en hvorki var né er að finna á Íslandi.

Meginmarkmið þessarar greinar er að varpa nánara ljósi á þróun íslenska háskólastigsins í samanburði við framvinduna annars staðar á Norðurlöndum og freista þess að segja fyrir um hvert stefnir í nánustu framtíð.

Umfjöllunin er byggð á tveim stoðum. Í fyrsta lagi er byggt á meginniðurstöðum norrænu samanburðarrannsóknarinnar sem gerð var á árunum 2001–2006. Þar kannaði ég hvort til væri norrænt líkan sem lýsti skipulagi og þróun háskólastigsins, og sérstaklega hvort þróunin endurspegladi bóknámsrek (Gyða Jóhannsdóttir, 2006). Í öðru lagi er byggt á nánari rannsókn á þróun íslenska háskólastigsins, sem fór fram á árunum 2007 og 2008, þar sem þróun norrænu háskólakerfanna hefur verið fylgt eftir fram á þennan dag.

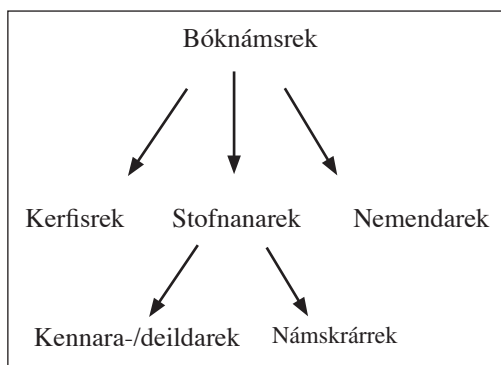
Lykilhugtök umræðunnar um þróun háskóla

Í rúmlega fjörutíu ár hafa rannsóknir á bóknámsreki yfirleitt beinst að vexti og þróun menntakerfa ólíkra þjóða og stofnana innan þessara kerfa, svo sem háskóla og stofnana sem ekki eru háskólar, hér eftir kallaðar millistofnanir (Birnbau, 1983; Huisman og

¹ 1. júlí 2008 urðu háskólarnir sjö þar sem Kennaraháskólinn sameinaðist Háskóla Íslands.

Morphew, 1998; Jón Torfi Jónasson, 2003, 2004a; Neave, 1979).

Hér er litið á bóknámsrek sem hægfara ferli sem skapast af aðgerðum ólíkra en tengdra hagsmunaaðila, svo sem ríkisins, háskólastofnana, millistofnana, fagstétta og nemenda. Fræðimenn hafa smám saman greint hugtakið bóknámsrek í nokkra yfir- og undirflokka, sjá 1. mynd hér fyrir neðan.



1. mynd. Flokkun bóknámsreks í yfir- og undirflokka.

Kerfisrek (e. system drift) vísar til kerfisbreytingar sem felst í því að kerfið verður líkara háskóla en kerfið sem horfið er frá (Neave, 1979; Kyvik, 2004; Gyða Jóhannsdóttir, 2007). Annar flokkurinn, *stofnanarek* (e. institutional drift), lýsir þeirri tilhneigingu stofnana sem ekki eru háskólar að sækjast eftir virðingarstöðu háskóla (Neave, 1979; Morphew, 2000; Kyvik, 2004; Jón Torfi Jónasson, 2004a; Gyða Jóhannsdóttir, 2007). Hér er litið svo á að stofnanareki megi skipta í tvo undirflokka:

1. *Kennara-/deildarek* (e. faculty drift) lýsir sókn einstakra kennara í hefðbundin viðmið háskóla. Þetta getur einnig átt við um deildir, til dæmis þegar deildir ákveða að ráða frekar kennara með doktorsgráðu en kennara sem annars er mjög hæfur til starfsins sökum þekkingar á starfsvettvangi (Kyvik, 2004; Jón Torfi Jónasson, 2004a).
2. *Námskrárrek* (e. curriculum drift) vísar til þess að námskrá starfsmenntunar sem ekki er á háskólastigi verður æ fræðilegri

og bóklegri, þ.e.a.s. færast af vettvangi inn í skólastofnanir (Neave, 1979; Jón Torfi Jónasson, 2003, 2004a).

Þriðji yfirflokkurinn, *nemendarek* (e. drift of the student body), er sú tilhneiging nemenda að kjósa í sívaxandi mæli háskólanám í stað starfsnáms á framhaldsskólastigi. Jón Torfi Jónasson (2003, 2004a) hefur fjallað ítarlega um þessa tegund bóknámsreks.

Í þessari grein er fjallað um kerfisrek og stofnanarek.

Kerfisrek og stofnanarek er nátengt skipulagi háskólastigsins. Scott (1995) hefur flokkað ólík háskólakerfi samkvæmt fimmskiptu flokkunarkerfi. Kyvik (2004) hefur útfært þetta flokkunarkerfi nánar og notað það til þess að greina skipulag háskólakerfa allmargra þjóða, þar á meðal Norðurlanda að Íslandi undanteknu. Í 1. töflu hér á eftir er lýsing á flokkunarkerfi Scotts (1995) og nánari útfærslu Kyviks (2004) á kerfinu.

Flokkunarkerfi Scotts er að vísu nokkur einföldun þar sem það byggist á formlegu skipulagi háskólastigsins í allmörgum löndum sem eru menningarlega og menntapólitískt ólík. Sjálfur leggur Scott áherslu á að flokkunarkerfið taki ekki fullt tillit til menningarmunar landanna. Stjórnvöld skipuleggja ekki háskólastigið samkvæmt tilteknu flokkunarkerfi. Þvert á móti ráða menningarlegar og menntapólitískar aðstæður í viðkomandi landi miklu um það hvernig menntakerfið þróast. Ég held því fram að flokkunarkerfið sé í raun á tveim þrepum, þ.e.a.s. formlegu þrepi sem vísar til laga og reglugerða um menntakerfið, og svo óformlegu þrepi, en þar er átt við óformleg einkenni kerfisins; í raun breytingar sem eiga sér stað án þess að lagaramminn breytist. Kerfið er hins vegar gagnlegt við að bera saman breytingar á háskólakerfi landa yfir langan tíma og sjá hvert stefnir.

Ég hef rennt stöðum undir þá skoðun (Gyða Jóhannsdóttir, 2006) að flokkunarkerfi Scotts sé nátengt hugtakinu bóknámsrek og að það endurspegli bóknámsrek hvað kerfi og stofnanir

1. tafla. Lýsing á fimmskiptu flokkunarkerfi Scotts.

Háskólaráð- andi kerfi (e. (university dominated system)	Tvíhliða kerfi (e. dual system)	Tvíundakerfi (e. binary system)	Sameinað kerfi (e. unified system)	Lagskipt kerfi (e. stratified system)
Í þessu kerfi eru annars vegar hefðbundnir háskólar og stofnanir með stöðu háskóla og hins vegar skólar á framhaldsskólastigi sem sjá fyrir menntun kennara, hjúkrunarkvenna, verkfræðinga o. s. frv. Þetta kerfi var algengt í Evrópu þar til í byrjun sjöunda áratugarins.	Hér eru annars vegar hefðbundnir háskólar og stofnanir með stöðu háskóla og hins vegar litlar menntastofnanir sem taka við af framhaldsskóla (skyldustigi) og sjá fyrir menntun kennara, hjúkrunarkvenna, verkfræðinga o.s.frv. Skólarnir eru dreifðir um landið, tengdir landshlutum og atvinnulífinu. Þeir eru með sérlæg og eigin reglugerðir og stofnana-menningu. Námi lýkur með diplómu. Skólararnir eru algerlega aðskildir frá háskólum.	Háskólaakerfið samanstendur af tveim hliða kerfum. Annars vegar eru hefðbundnir háskólar og stofnanir með stöðu háskóla. Hins vegar hafa litlu stofnanirnar úr tvíhliða kerfinu nú verið sameinaðar í fjölgreina starfsmenntaskóla tengda landshlutum. Þeir eiga að uppfylla staðbundnar þarfir og sjá fyrir 3–4 ára starfsmenntun ýmissa starfsstétta. Ef um rannsóknir er að ræða eru þær mjög hagnýtar. Ein lög og reglugerð ná yfir þessa starfsmenntaskóla.*	Alhliða háskólastig. Búið er að sameina hefðbundna háskóla og starfsmenntaskóla. Sama heitið er notað um allar stofnanirnar í kerfinu, yfirleitt háskóli. Búið er að færa alla menntun að loknum framhaldsskóla inn í háskólana. Sömu lög ná yfir þessar stofnanir en þær geta þó verið nokkuð ólíkar innbyrðis. Mikil samkeppni er oft á milli stofnana í þessu kerfi.	Alhliða háskóla-kerfi. Skýr verkaskipting er innan stofnana og á milli þeirra. Stofnanir eru tengdar markaði og stjórnmálum. Þetta kerfi er fyrst og fremst að finna í Bandaríkjunum.
	Algengt kerfi í Evrópu á sjöunda og áttunda áratugnum.			

*Tilhneigingin hefur verið að sú að þessir skólar færast smám saman nær háskólunum en ætlað var í upphafi, gott dæmi eru bresku tækniskólarnir (e. polytechnics) frá miðjum sjöunda áratugnum.

varðar. Dæmi um slíkt er þegar kerfi breytist smám saman úr tvíhliða kerfi yfir í tvíundakerfi og að lokum í sameinað kerfi. Kerfið breytist þá í kerfi sem er nær hefðbundnum háskóla en kerfið sem horfið er frá.

Til að hægt sé að mæla bóknámsrek þarf að setja fram viðmið til grundvallar. Þar sem bóknámsrek, nánar tiltekið stofnanarek, vísar til tilhneigingar stofnana, sem ekki eru háskólar, til þess að öðlast ýmis einkenni háskóla þurfa viðmiðin sem mælingar grundvallast á að endurspeglar einkenni háskóla. Eitt helsta einkenni háskóla eru reglur eða fyrirmæli um iðkun rannsókna – því er m.a. kannað hvort kennarar í skólum sem ekki eru háskólar eigi að stunda rannsóknir. Annað viðmið er flokkun námsloka eða prófgráða eftir því hvort námið sem að baki liggur leiðir til háskólagráðu eða ekki. Þessi tvö viðmið byggjast á niðurstöðum rannsókna Neave (1979), Halsey (1983) og Kyvik (2004) en þær leiddu í ljós þá tilhneigingu að kennarar stofnana sem ekki eru háskólar fara smám saman að stunda rannsóknir og námið leiðir til prófs sem smám saman fær stöðu fullgildrar háskólagráðu. Ég hef auk þess ályktað um tvö af framangreindum viðmiðum en það er 1) hvort háskólatitlar eru notaðir um starfsheiti kennara og hvort 2) lýsing á framgangskerfi einstaklinga og stofnana ber keim af háskólakerfi, einkum með tilliti til þess hvort kennarar geta sótt um framgang eða ekki en einnig hvort stofnanir geta sótt um stöðu háskóla að uppfylltum sérstökum skilyrðum (Gyða Jóhannsdóttir, 2006).

Í ljósi niðurstaðna úr norrænu samanburðarrannsókninni sem sýndu að á Íslandi hafi ekki verið millikerfi, gagnstætt því sem tíðkast í öðrum löndum, finnst mér áhugavert að skoða þróun íslenska háskólastigsins nánar. Einnig er forvitnilegt að athuga sérstaklega þá þróun sem á sér stað núna. Flokkar bóknámsreks sem hér hefur verið lýst og flokkunarkerfi Scotts verður notað við þá greiningu. Í þessari grein er leitað svara við eftirfarandi spurningum:

1. Er íslensk þróun um eitthvað frábrugðin þróuninni annars staðar á

Norðurlöndum? Ef svo er, hvernig?

2. Eru merki um breytingu á íslenska háskólastiginu í sjónmáli og hvað er til marks um að svo sé?

Aðferðir

Í norrænu samanburðarrannsókninni (2001–2006) var gögnum safnað á Íslandi, í Danmörku, Finnlandi, Noregi og Svíþjóð. Fyrst og fremst var byggt á greiningu opinberra heimilda (lögum, reglugerðum, skýrslum, álitum og ritum fræðimanna). Auk þess voru tekin viðtöl við lykilpersónur í hverju landi. Könnun á þróun íslenska háskólastigsins (2007–2008) er einnig byggð á greiningu opinberra heimilda (lög, lagafrumvörp, skýrslur, o.s.frv.). Flokkunarkerfi Scotts (1995) og útfærsla Kyviks (2004) voru notuð til þess að greina þróun háskólastigsins, bæði í norrænu og íslensku rannsókninni.

Í norrænu rannsókninni voru fjögur viðmið notuð til að kanna stofnanarek skóla sem ekki voru háskólar. 1) Reglur eða fyrirmæli um iðkun rannsókna: Eiga kennarar að stunda rannsóknir og þá hvers konar rannsóknir? 2) Háskólagráður: Leiðir námið til háskólagráðu eða ígildis hennar? 3) Háskólatitlar, þ.e.a.s. nota kennarar háskólatitla? 4) Framgangskerfi: Getu kennarar sótt um æðri háskólatitil og getu stofnanir sótt um stöðu háskóla? Í íslensku rannsókninni eru þessi fjögur viðmið notuð en að auki er bætt við fimmta viðmiðinu, en það er stúdentspróf sem inntökuskilyrði í viðkomandi skóla. Þetta inntökuskilyrði var lengi eina skilgreiningin á íslenskum háskóla.

Niðurstöður

Kerfisbundin þróun norræna háskólastigsins

Niðurstöður norrænu samanburðarrannsóknarinnar sýndu að uppbygging norræna háskólastigsins fellur undir tvo flokka í kerfi Scotts. Greiningin sýndi einnig hvenær síðasta kerfisbreyting var gerð og frá hvaða kerfi var horfið, sjá 2. mynd.

Háskólaráðandi kerfi	Tvíhliðakerfi	Tvíundakerfi	Sameinað kerfi
Finnland	→	1992	
Noregur	→	1994	?
Danmörk	→	2000	
Svíþjóð	→		1977
Ísland	-----→		1997

2. mynd. Flokkun á skipulagi æðri menntunar á Norðurlöndum árið 2008 skv. flokkunarkerfi Scotts (1995) og útfærslu Kyviks (2004) á kerfinu, og yfirlit yfir helstu breytingar.

Mynd 2 sýnir að tilhögun háskólastigsins er ólík eftir löndum. Tvíundakerfi hefur verið tekið upp í Finnlandi, Noregi og Danmörku en á mismunandi tíma. Svíþjóð og Ísland eru með sameinað kerfi en Ísland tók það upp tuttugu árum síðar en Svíþjóð og hleypur formlega yfir millikerfi að því er virðist. Ekki er þó víst að þetta sé raunin þegar óformlega þróunin er skoðuð sérstaklega og verður fjallað um það síðar. Þegar þetta er ritað hafa verið lagðar fram tillögur í Noregi sem miða að því að breyta norska tvíundakerfinu í sameinað kerfi (NOU, 2008). Myndin sýnir einnig að kerfisrek hefur átt sér stað í öllum löndunum, þ.e.a.s. það kerfi sem tekið er upp stendur nær háskólanum en kerfið sem horfið er frá.

Kerfisbreyting ein og sér segir þó ekki alla söguna heldur þarf að skyggjast á bak við tjöldin og kanna hvaða þróun hefur átt sér stað, bæði hvað varðar kerfi og stofnanir. Til glöggvunar er hér yfirlit yfir heiti stofnana í norrænum háskólakerfum, sjá 3. mynd. hér á eftir.

Mynd 3 sýnir að sama kerfisheitið felur í sér ólíkt fyrirkomulag og þróun kerfisins. Í Svíþjóð eru tvenns konar stofnanir í sameinuðu kerfi,

universiteter og högskolor, enda hefur oft verið talað um sænska kerfið sem dulið tvíundakerfi. Í Danmörku er *professionshøjskole* nýjasta heitið á millikerfinu – áður hét það *CVU* og þar áður *seminarier*. 3. mynd sýnir því einnig að heiti millistofnana eru ólík eftir löndum.

Hér á eftir er gerð örstutt grein fyrir kerfisþróun og bóknámsreki í hverju landi fyrir sig.

Tvíundakerfin í Finnlandi, Noregi og Danmörku

Í finnska tvíundakerfinu eru annars vegar hefðbundnir háskólar og sérstakir skólar með stöðu háskóla og hins vegar tækniskólar (e. polytechnics). Um miðjan áttunda áratuginn útvíkkuðu Finnar háskólastigið; stækkuðu þá háskóla sem fyrir voru og stofnuðu nýja. Í lok níunda áratugarins varð ljóst að háskólarnir gátu ekki tekið við öllum nemendum sem luku stúdentsprófi, miðað við þann ramma sem þeim var settur; háskólanám var einnig mjög langt þar sem Finnar lögðu B.A. gráðu niður í lok áttunda áratugarins og höfðu aðeins meistaragráðu á háskólastiginu. Auk þess þóttu möguleikar starfsmenntaskólanna á

	Tvíundakerfi	Sameinað kerfi
Danmörk	Universitet	Professionshøjskole
Noregur	Universitet	Højskole
Finnland	Universitet	Polytechnics
Svíþjóð		Universitet – Högskola
Ísland		Háskóli

3. Mynd. Yfirlit yfir heiti stofnana samkvæmt norrænum háskólakerfum 2008

framhaldsskólastiginu ekki fullnýttir og staða þeirra tiltölulega veik. Því var brugðið á það ráð að beina nemendum með stúdentspróf í styttra og hagnýtara nám en boðið var í háskólunum (Rinne, 2004; Kim, 2002; Finnsla menntamálaráðuneytið, 2005). Árið 1992 voru því áttatíu og fimm starfsmenntabrotir á efri stigum framhaldsskólanna fluttar í tuttugu og tvo tækniskóla. Þetta markar upphaf tvíundakerfis í Finnlandi (Kyvik, 2004). Finnslu tækniskólarnir starfa samkvæmt sérlægum og eru greindir frá háskólunum. Kennarar eru ekki með háskólatitla og tækniskólarnir geta ekki sótt um stöðu háskóla (Lag om yrkeshögskola no. 351/2003).

Nokkurs bóknámsreks hefur gætt í þróun tækniskólanna. Í fyrstu áttu kennarar einungis að vinna að þróunarverkefnum og námi lauk með diplómu sem gjarnan er kölluð „tækniskóla-bachelor“. Þróunin hefur verið sú að kennarar hafa í æ ríkari mæli farið að vinna að stuttum, hagnýtum rannsóknnum og í ráði er að efla þann rannsóknarþátt enn frekar (Finnsla menntamálaráðuneytið, 2005). Tækniskóla-bachelorinn á ekki langt í land með að fá fulla viðurkenningu sem fyrsta háskólagráða. Tækniskólarnir starfrækja nú einnig viðbótarnám ofan á tækniskóla-bachelor; svokallaðan „tækniskóla-master“. Erfiðlega hefur gengið að fá háskólana til að viðurkenna þá gráðu jafngilda meistargráðu háskólanna.²

Í norsku tvíundakerfinu eru annars vegar hefðbundnir háskólar (universiteter) og sérstakar stofnanir með stöðu háskóla og hins vegar millistofnanir, svokallaðir „ríkis-høgskoler“ (n. statliga høgskoler). Hér er notað norska heitið *høgskoler*. Í lok sjöunda áratugarins var við lýði umfangsmikið tvíhliða kerfi í Noregi þar sem starfræktir voru hlið við hlið tvenns konar starfsmenntaskólar (n. høgskoler) sem tóku við af framhaldsskólastiginu. Annars vegar voru landshluta-høgskoler (n. regionale høgskoler) og hins vegar héraðs-høgskoler (n. distrikt høgskoler). Þessum skólum fjölgaði mjög á sjöunda og áttunda áratugnum og urðu einnig mun akademískari en upphaflega var ætlunin

og á það sérstaklega við héraðs-høgskoler. Árið 1994 voru níutíu og átta høgskoler sameinaðir í tuttugu og sex ríkis-høgskoler. Þessir ríkis-høgskoler og hefðbundnu háskólarnir falla undir sömu lög (Lov om universiteter og høgskoler no. 22/1995). Þessi lög mörkuðu upphaf tvíundakerfis í Noregi.

Mikið bóknámsrek hefur átt sér stað innan norsku høgskólanna síðastliðin fimmtán ár og er norska tvíundakerfið næst háskólunum þegar það er borið saman við tvíundakerfi annarra landa (Kyvik, 2004). Kennarar í ríkis-høgskoler eru með háskólatitla og eiga að stunda rannsóknir, en einkum þó hagnýtar og tengdar landshlutum. Námi lýkur með háskólagráðu.³ Ríkis-høgskoler geta sótt um stöðu háskóla að hluta til, þ.e.a.s. heimild til að bjóða upp á doktorsnám, en þeir geta einnig sótt um fullgilda stöðu háskóla og hafa tveir þegar fengið hana og fleiri eru að undirbúa slíka umsókn. Þessi staða hefur orðið til þess að nú liggja fyrir tillögur um að sameina allar stofnanir í tvíundakerfinu í átta háskóla (NOU, 2008). Ef af verður tekur Noregur upp sameinað kerfi. Mikil andstaða ríkir gagnvart þessum hugmyndum. Þegar þetta er ritað hafa yfirvöld menntamála í Noregi nýlega lýst því yfir að stofnanir verði ekki þvingaðar til að sameinast. Þær geti þó unnið að sameiningu ef þær kjósa það og þá í samráði við yfirvöld. Ég tel þó allt benda til þess að Noregur taki upp sameinað kerfi í einhverri mynd í náinni framtíð og er það í samræmi við þróun bresku *polytechnics*-skólanna á tíunda áratugnum.

Danskt tvíundakerfi samanstendur annars vegar af hefðbundnum háskólum og skólum með stöðu háskóla og hins vegar af milli-stofnunum, þ.e.a.s. *professionshøgskoler*, hér þýtt sem *fagháskólar*. Fram til ársins 2000 var við lýði í Danmörku tvíhliða kerfi sem átti sér langa sögu og var byggt á mjög sterkri hefð fjölmargra lítilla starfsmenntaskóla (d. seminar) vítt og breitt um landið sem hver fyrir sig bauð upp á menntun einnar starfsstéttar, svo sem menntun grunnskólakennara, hjúkrunarkvenna, blaðamanna o.s.frv.

² Gyða Jóhannsdóttir (2006) fjallar nánar um bóknámsrek finnslu tækniskólanna.

³ Gyða Jóhannsdóttir (2007) fjallar nánar um bóknámsrek norsku høgskólanna.

Tilurð danska tvíundakerfisins árið 2000 má rekja til þess að menntamálayfirvöld hvöttu til sameiningar fjögurra eða fimm starfsmenntaskóla í eina skólastofnun og þá urðu til u.þ.b. tuttugu skólar fyrir framhaldsnám (d. centers for videreuddannelse), skammstafað CVU (Rasmussen, 2004). Árið 2007 var gengið lengra í sameiningu þar sem allar CVU-stofnanir (auk flestra þeirra starfsmenntaskóla sem höfðu ekki verið sameinaðir í CVU) voru sameinaðar í átta fagháskóla. Áætlað er að fagháskólarnir verði sex á næstu árum (Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser no. 562/2007).

Danska tvíundakerfið gerir ráð fyrir fullum aðskilnaði CVU/fagháskólanna frá háskólunum og sker sig úr hvað það varðar í samanburði við Noreg og Finnland. Rökin fyrir þessari niðurstöðu eru þau að kennarar í CVU og síðar fagháskólunum hafa ekki háskólatitla og eiga ekki að stunda rannsóknir en hins vegar er löng hefð fyrir því að þeir vinni að þróunarverkefnum. Námi lýkur ekki með háskólagráðu heldur diplómu sem kallast *professionsbachelor* og er nokkurn veginn jafngild fyrstu háskólagráðu en það tók nokkurn tíma að fá þá viðurkenningu líkt og í Finnlandi. Nokkur merki eru því um bóknámsrek þó að það sé hægara en í Finnlandi og Noregi.⁴ Svo virðist sem bilið á milli hefðbundinna háskóla og fagháskóla sé þó að minnka. Í janúar 2008 fór Háskólinn í Árósum fram á viðurkenningu til að fá að bjóða upp á námsbraut fyrir kennara grunnskólans sem lyki með háskólagráðu. Nám þessarar starfsstéttar er annars innan fagháskólanna. *Danmarks Akkrediteringsråd* veitti viðurkenninguna en danska ríkisstjórnin hafnaði hins vegar beiðni um heimild til að starfrækja þessa braut að sinni. Nefnd var sett á laggirnar til að athuga möguleikana á samvinnu fagháskólanna og háskólanna hvað þetta snerti. Danska ríkisstjórnin hefur nú lýst því yfir að hún styðji háskólana í að bjóða upp á námsbraut fyrir kennara grunnskólans í samvinnu við fagháskólana og ljúki því námi með háskólagráðu. Fagháskólarnir starfrækja engu

að síður námsbrautir fyrir grunnskólakennara sem lýkur ekki með háskólagráðu.

Sameinað kerfi í Svíþjóð og á Íslandi

Árið 1977 hurfu Svíar frá tvíhliða kerfi og tóku upp sameinað kerfi. Þeir færðu litla starfsmennta-*högskola* inn í hefðbundna háskóla ef þá var að finna í grennd við háskólana. Ef svo var ekki voru *högskólarnir* starfræktir áfram. Í fyrstu var mikill munur á *högskolum* og hefðbundnum háskólum og áttu kennarar *högskola* að kenna en ekki að stunda rannsóknir (Fritzell, 1998). Sænska háskólastigið (s. *högskolesystemet*) er kennt við stofnanir sem eru lægra settar í kerfinu, þ.e.a.s. *högskola* en ekki við universitet eins og venja er annars staðar (Bretland, Ísland). Samkvæmt lögum um sænska háskólastigið frá 1992 verður kerfið samhæfðara en áður, m.a. eiga allir kennarar að stunda rannsóknir (Högskolelagen nr. 1434/1992). Sænskt háskólakerfi er um margt óljóst; þar eru hefðbundnir háskólar en einnig *högskolor* sem eru ekki með virðingarstöðu háskóla en geta fengið hana að uppfylltum ákveðnum skilyrðum. Stundum er talað um sænska kerfið sem dulið tvíundakerfi (Kim, 2002; Kyvik, 2004).⁵

Upphaf sameinaðs kerfis á Íslandi má rekja til laga um háskóla frá 1997. Á Íslandi var háskólastigið víkkað út á árunum frá 1971 en þá varð Kennaraháskóli Íslands annar háskóli Íslendinga. Á svipuðum tíma færðist menntun hjúkrunarfræðinga inn í Háskóla Íslands. Smám saman hefur menntun annarra starfsstétta, sem ekki var á háskólastigi, færst inn í háskólana tvo eða fengið stöðu háskóla. Nýir háskólar hafa einnig verið stofnaðir. Þessar breytingar urðu smám saman og innan einstakra stofnana án heildrænnar stefnumörkunar stjórnvalda um háskólastigið (Jón Torfi Jónasson, 2004b). Með samþykkt laga um háskóla frá 1997 tóku Íslendingar upp sameinað kerfi þar sem háskóli varð samheiti stofnana á háskólastigi, sem nú eru sjö, en aðrar stofnanir eru á framhaldsskólastigi.

⁴ Gyða Jóhannsdóttir (2007) fjallar nánar um bóknámsrek dönsku fagháskólanna.

⁵ Gyða Jóhannsdóttir (2006) fjallar nánar um bóknámsrek í sænska háskólakerfinu.

Ísland virðist formlega færast frá háskólaráðandi kerfi yfir í sameinað kerfi án þess að taka upp tvíhliða kerfi og síðar tvíundakerfi eins og á sér stað víðast hvar annars staðar á Norðurlöndum. Íslenska þróunin virðist því mjög ólík þróun hinna landanna og þarfnast nánari skoðunar.

Rýnt í þróun íslenska háskólastigsins

Dulíð tvíhliða kerfi?

Þróunin í Finnlandi, Noregi og Danmörku sýnir að það er sterk tilhneiging til þess að færa þær stofnanir sem standa utan við háskólana á háskólastig, jafnvel þótt gerður sé skýr greinarmunur á stofnunum innan skólanna á háskólastiginu. Þessar stofnanir þrýsta mikið á að komast upp að hlið háskólanna hvað varðar öll þau viðmið sem nefnd hafa verið. Í Svíþjóð, þar sem búið var til heilsteypt kerfi, hefur aðgreiningunni samt verið haldið að talsverðu marki í reynd, þótt að forminu til sé sænska kerfið sameinað kerfi. Það eru því ákveðin atriði sem eru sammerkt þróuninni í öllum þessum löndum þótt umgjörðin sé ekki sú sama. Í þessu ljósi var þróunin hér á landi könnuð nánar.

Við skoðun á íslensku þróuninni kom í ljós að bæði var erfitt að sjá frá hvaða kerfi var horfið og þá voru sumir háskólar sameinaða kerfisins nokkuð frábrugðnir almennum hugmyndum um háskóla hvað það snerti að þar væru stundaðar rannsóknir og að þeir veittu allar háskólagráður.

Samkvæmt lögum um Háskóla nr.136/1997 virðist horfið frá því háskólaráðandi kerfi sem verið hafði við lýði fram að þeim tíma, þar sem stofnanir á stigi æðri menntunar voru annað hvort háskólar eða framhaldsskólar. Þegar betur er að gáð stóðst þessi einföldun ekki í raun þar sem nokkrir skólar sem á sjöunda áratugnum voru starfræktir samkvæmt lagalegum ramma mennta- og sérskólastigs (þriðja skólastig skv. lögum um skólakerfi og fræðsluskyldu nr.221/1946) höfðu saman þróast frá sérskólastiginu sem þeir voru formlega á og

í átt að Háskóla Íslands. Það sama á sér stað á níunda og tíunda áratugnum en þá þróast aðrir skólar sem starfræktir voru innan lagaramma framhaldsskólanna (skv. lögum um skólakerfi nr. 55/1974) í átt að háskólunum. Samkvæmt þessu var kerfið formlega háskólaráðandi kerfi fyrir 1997, en í raun var um að ræða óformlega breytingu í tvíhliðakerfi. Þetta bendir til þess að þótt lögin um háskóla frá 1997 hafi gert ráð fyrir sameinuðu kerfi í kjölfar lagasetningarinnar hafi í raun verið um dulið tvíhliðakerfi að ræða, í rauninni bæði fyrir og eftir lagasetninguna. Hér á eftir eru rakin nokkur dæmi þessu til stuðnings.

Fyrsta dæmið er þróun Kennaraskóla Íslands. Í lögum um hann nr. 23/1963 er eins árs kennaradeild stúdenta viðurkennd en þar gátu stúdentar öðlast réttindi til kennslu í barnaskólum. Þessi deild hafði þó í raun verið starfrækt frá 1951 en þá var nemendafjöldi nægur í eina bekkjardeild. Í undirbúningi laganna 1963 var gert ráð fyrir að lengja deildina í tvö ár en því var frestað vegna kennaraskorts. Deildin var lengd í tvö ár árið 1969 (Sigríður Valgeirsdóttir, 1987). Þar sem skilgreining á háskóla fram til 1997 var fyrst og fremst bundin við inntökuskilyrði háskóla, þ.e.a.s. stúdentspróf, má leiða líkur að því að Kennaraskóli Íslands hafi að nokkru leyti starfað á háskólastigi allar götur frá 1951, en að minnsta kosti frá 1971.

Tækniskólinn er annað dæmi. Hann var stofnaður 1962 og var starfræktur samkvæmt mennta- og sérskólastigi til 1971. Upp úr 1973 var hann hins vegar að nokkru leyti viðurkenndur með stöðu háskóla. Hann bauð upp á nám á framhaldsskólastigi en einnig nám sem var fyllilega sambærilegt námi á háskólastigi og hafði formlega ótvíræða stöðu þess. Orðræðan um Tækniskólann var hins vegar tvístígandi og menn greindi á um hvort hann skyldi talinn til háskóla eða framhaldsskóla. Gott dæmi um þetta er nám í meinatækni, en árið 1966 var Tækniskólanum falið að sjá um og starfrækja það og inntökuskilyrði var stúdentspróf. Árið 1974 var hugað að því að færa námið í Háskóla Íslands enda voru nemendur með stúdentspróf,

meirihluti kennslunnar var metinn sem nám á háskólastigi og sumar greinar voru hliðstæðar greinum í líffræðiskor og sömu kennslubækur notaðar. Að auki var um sömu kennara að ræða í mörgum tilvikum. Af flutningnum varð þó ekki (Hildur Rögnvaldsdóttir, 2004). Tækniskólinn varð Tækniháskóli Íslands árið 2002 og sameinaðist Háskólanum í Reykjavík árið 2005. Tækniskólinn er sennilega skýrasta dæmið um það hve staða skóla í kerfinu gat verið óljós.

Svipuð þróun átti sér stað á níunda og tíunda áratugnum hvað snerti Fósturskóla Íslands, Þroskafjálaskóla Íslands, Íþróttakennaraskóla Íslands og listaskólana (Myndlista og handíðaskóla Íslands, Tónlistarskóla Íslands og Leiklistarskóla Íslands). Þessir skólar störfuðu allir á grundvelli sérлага en voru að talsverðu leyti starfræktir innan lagaramma og regluverks framhaldsskólastigsins. Fjármögnun þessara skóla var ákvörðuð samkvæmt reiknireglu framhaldsskólans og vinnuskylda kennara var samkvæmt samningum við framhaldsskólakennara. Inntökuskilyrði skólanna voru breytileg; stundum stúdentspróf en í sumum tilvikum nægðu tvö til þrjú ár í framhaldsskóla. Í daglegu tali var oft vitnað til þessara skóla sem skólanna á gráa svæðinu, vegna þess að á þessu tímabili þróuðust þeir smám saman í átt að háskóla og gengu eins langt og lagaleg staða þeirra á framhaldsskólastigi leyfði. Fósturskólinn var gott dæmi um þetta. Nemendum með stúdentspróf fjölgaði við skólann,⁶ og frá 1983 var rekið eins árs breytilegt framhaldsnám sem var síðar metið sambærilegt við hluta af framhaldsnámi leikskólakennara í tveim *høgskoler* í Noregi og við framhaldsdeild Kennaraháskóla Íslands. Fósturskólinn var einnig þátttakandi í samstarfsneti háskóla á Norðurlöndum og í Evrópu (Gyða Jóhannsdóttir, 1998). Þróun allra hinna skólanna var einnig í átt að háskóla en þó hvers með sínu sniði. Stjórnvöld tóku ekki formlega á stöðu neinna skólanna á gráa svæðinu fyrr en 1995 (Lög um listmenntun á háskólastigi nr. 43/1995). Hinir skólarnir

sem nefndir voru hér að framan sameinuðust Kennaraháskóla Íslands árið 1997 (Lög um Kennaraháskóla Íslands nr. 137/1997). Þróun allra þessara skóla er því um margt lík þróun norrænna stofnana í tvíhliðakerfi, þ.e.a.s. þar var starfrækt nám að loknum framhaldsskóla.

Flokkunarkerfi Scotts reyndist gagnlegt við greininguna og sýnir vel grófu línurnar í norrænu þróuninni. Síðari og tiltölulega nákvæm greining á skipulagi og þróun íslenska háskólastigsins leiddi í ljós hve gagnlegt það er að líta á kerfið sem tveggja þrepa kerfi, þ.e.a.s. formlegt kerfi og óformlegt kerfi. Með því að rýna einnig í þróunina út frá óformlega þrepinu kemur í ljós að stofnun getur þróast í átt að háskóla innan þessa óformlega þreps. Ég tel að hægt sé að nýta þennan sveigjanleika til að nálgast menningarlegan og pólitískan mun sem liggur að baki þróun háskólastigsins í ólíkum löndum. Ef ég hefði einungis stuðst við greiningu samkvæmt formlega þrepinu hefði niðurstaðan orðið sú að Ísland hefði horfið frá háskólaráðandi kerfi og tekið upp sameinað kerfi. Með því að taka mið af þessari tvískiptingu kerfisins varð niðurstaðan hins vegar önnur og trúverðugri. Svo virðist sem dulið tvíhliða kerfi hafi þróast hér í nokkurn tíma þó að það hafi ekki verið lögfest. Að sumu leyti má segja að lagasetningin 1997 hafi verið staðfesting þessarar þróunar, en í raun e.t.v. breytt minna en virðist við fyrstu sýn.

Upphaf sameinaðs kerfis

Lög um Háskóla nr.136/1997 marka formlegt upphaf sameinaðs kerfis þar sem þau tóku til átta stofnana sem þar með voru skilgreindar með stöðu háskóla. Um allar þessar stofnanir giltu sérlög. Staða þessara háskóla var þó um margt ólík. Sumar þeirra höfðu lengi haft stöðu háskóla en einnig voru þarna stofnanir sem ekki höfðu verið háskólar en fengu fyrst þarna stöðu háskóla og að auki höfðu verið stofnaðir nýir háskólar.

Kröfur um starfsemi háskólanna voru ólíkar, til dæmis var ekki kveðið á um að

⁶ Jón Torfi Jónasson (1998, bls. 287) telur að þessi fjölgun stúdenta hafi út af fyrir sig dugað til þess að álykta sem svo að skólinn hafi flust af framhaldsskólastigi í átt til háskólastigsins.

2. tafla. Yfirlit um uppruna, þróun og starfsemi háskóla 2001.

	Stofn- ár	Háskóli ár	Rannsóknir	Bakkalár- gráða	Masters- gráða	Doktors- nám
Háskóli Íslands (HÍ)	1911	1911	já	já	já	já
Kennaraháskóli Ísl. (KHÍ)	1908	1971	já	já	já	já
Tækniskólinn (TS)	1964	1973	nei	já	nei	nei
Háskólinn á Akureyri (HA)	1987	1987	já	já	já	nei
Háskólinn í Reykjavík (HR)		1998	nei	já	nei	nei
Listaháskóli Íslands (LHÍ)	1932	1999	nei	já	nei	nei
Landbúnaðarháskólinn Hvanneyri (LHH)	1947	1999	já	já	nei	nei
Viðskiptaháskólinn á Bifröst (VHB)	1918	1994	nei	já	nei	nei

allir háskólarnir skyldu stunda rannsóknir, sem á alþjóðavísu er eitt af meginhlutverkum háskóla. Í 2. grein laganna segir: „... háskóli er menntastofnun sem jafnframt sinnir rannsóknum ef svo er kveðið á um í reglum og starfsemi hvers skóla.“ Þá buðu þessir skólar ekki allir upp á nám til æðri háskólagráðu. Í 2. töflu er tekið mið af töflu 4.1 hjá Jóni Torfa Jónassyni (2004b, bls. 141) þar sem sýnt er yfirlit um uppruna og þróun háskólastigs og starfsemi íslenskra háskólastofnana árið 2001 samkvæmt því sem lög eða skipulagsskrár tilgreina.

Tafla 2 sýnir að í sérlögum eða skipulagsskrám var einungis kveðið á um að rannsóknir væru stundaðar í fjórum af átta háskólum, meistaranám var einungis starfrækt í þrem háskólum og tveir voru með nám til doktorsgráðu.

Mikil þróun hefur hins vegar átt sér stað síðan 2001 og samkvæmt lögum um háskóla frá 2006 eiga allar háskólastofnanir að stunda rannsóknir. Samkvæmt lögnum eiga þær einnig að sækja um heimild til að starfrækja meistaranám eða doktorsnám. Tafla 3 sýnir samanburð á akademískri starfsemi háskólanna árið 2001 og 2008.

Tafla 3 sýnir að árið 2008 stunda allir háskólarnir rannsóknir, enda kveðið á um það í lögum um Háskóla nr. 63/2006. Sjö af átta háskólum starfrækja nám til meistaraþrófs,

þrír af átta bjóða upp á nám til doktorsgráðu og Háskólinn í Reykjavík er með doktorsnám í undirbúningi. Þessi samanburður sýnir öra þróun innan íslenska háskólastigsins, stofnanirnar eru smám saman að uppfylla þær kröfur sem yfirleitt eru gerðar til háskóla.

Er íslenskt millikerfi í sjónmáli eða liggur leiðin enn í háskólana?

Millikerfi er ekki greinanlegt á íslenska háskólastiginu og það greinir þróun þess fyrst og fremst frá þróun háskólastigsins annars staðar á Norðurlöndum, að því sænska þó að vissu marki undanskildu. Íslenska háskólastigið er einnig ungt í samanburði við háskólastig hinna landanna. Það vekur upp þá spurningu hvort um sé að ræða tímabundið ástand og að íslenskt millistig geti verið í þann veginn að skapast. Nokkur teikn eru á lofti um að svo geti verið. Það verður að hafa hugfast að breytingarnar í nágrannalöndum okkar, sem hér hafa verið raktar, fólust að verulegu leyti í því að skólar eða einstakar námsgreinar sem voru á framhaldsskólastigi færðust smám saman upp í kerfinu, stundum upp á millistig, stundum nokkuð beint á háskólastig; þótt það hafi einkum átt við hér á landi hvað varðar hina formlegu hlið þar sem greina má stigvaxandi breytingar á bak við lagarammann.

Þegar litið er til þróunar nokkurra íslenskra

3. tafla. Þróun í starfsemi háskóla 2001–2008. Skyggðir reitir eru þar sem „nei“ hefur breyst í „já“.

Stofnun	2001				Stofnun	2008			
	Rann-sóknir	B.A.	M.A.	Dr.gr.		Rann-sóknir	B.A.	M.A.	Dr.gr.
Háskóli Íslands (HÍ)	já	já	já	já	HÍ	já	já	já	já
Kennaraháskóli Íslands (KHÍ)	já	já	já	já	KHÍ	já	já	já	já
Háskólinn á Akureyri (HA)	já	já	já	nei	HA	já	já	já	já
Tækniskóli Íslands (TS)	nei	já	nei	nei	HR+TS*	já	já	já	Já**
Háskólinn í Reykjavík (HR)	nei	já	nei	nei	LHÍ	já	já	nei	nei
Listaháskóli Íslands (LHÍ)	nei	já	nei	nei	LBH	já	já	já	já
Landbúnaðarháskólinn að Hvanneyri (LBH)	já	já	nei	nei	VHB	já	já	já	nei
Viðskiptaháskólinn á Bifröst (VHB)	nei	já	nei	nei	HH***	já	já	já	nei

*Tækniháskólinn sameinaðist Háskólanum í Reykjavík árið 2005.

**Háskólinn í Reykjavík mun starfrækja doktorsnám í tölvunarfræðum haustið 2008.

***Hólaskóla var heimilað að starfrækja nám til B.A. gráðu frá 2003 og fékk lagalega stöðu háskóla árið 2007; Háskólinn að Hólum.

framhaldsskóla er flest sem bendir til þess að sagan endurtaki sig. Um nokkurt skeið hefur verið starfrækt nám að loknu framhaldsskólaprófi í kerfinu eins og það er nú. Fyrst má nefna starfrækslu meistaranáms ofan á fjögurra ára sveinspróf í Iðnskóla Reykjavíkur og Fjöltækniskólanum svo og öðrum framhaldsskólum sem eru með nám til sveinsprófs (Starfsnámsnefnd, 2006; Frumvarp til laga um framhaldsskóla, 2008). Samkvæmt upplýsingum frá skólameistara Fjölbrautaskólans við Ármúla hefur heilbrigðisskóli þess skóla boðið sjúkraliðum að bæta við sig námi í hjúkunarfræði aldraðra. Nám í geðhjúkrun fyrir sömu starfsstétt er nú í mótun en auk sjúkraliðamenntunar þurfa nemendur að hafa góða kunnáttu í ensku og raungreinum. Allur þorri nemenda í námi fyrir læknaritara er með stúdentspróf og það sama á við um nemendur sem eru í lyfjatækninámi (munleg heimild, febrúar 2008).

Samkvæmt upplýsingum frá skólameistara

Menntaskólans í Kópavogi eru inntökuskilyrði í leiðsögumannaskóla Menntaskólans í Kópavogi stúdentspróf en auk þess þurfa nemendur að þreyta inntökupróf í tungumálum. Frá hausti 2007 er í sama skóla starfrækt fyrsta ár í hóteltjórnum til B.A. prófs og er það í samvinnu við University Centre Cesar Ritz í Sviss (munleg heimild, febrúar 2008). Talsmenn skólanna hafa átt frumkvæði að þessum námsbrautum í samvinnu við fulltrúa atvinnulífsins en auðvitað með vitund menntamálaráðuneytisins. Þetta eru ný dæmi um það hvernig framhaldsskólar þróast innan ramma framhaldsskólalaganna og teygja námsframboð sitt í áttina að háskólunum. Miðað við það sem áður hefur verið rakið um sérskólana á sjöunda, áttunda, níunda og tíunda áratugnum er enginn vafi á því að þetta eru skýr merki um bóknámsrek og með talsverðum rétti má telja þetta nám á millistigi þó að það sé ekki formlega flokkað þannig.

Lagalega staðfestingu þessara námsbrauta

er hins vegar ekki að finna fyrr en nú í lögum um framhaldsskóla frá 2008, en í 20. grein er kveðið á um heimild til framhaldsskólanna að starfrækja viðbótarnám að loknu framhaldsskólanámi. Ekki er nánar tiltekið hvaða tegund prófgráðu viðbótarnámið tengist en samkvæmt 16., 17. og 18. gr. laganna eru prófin þrjú; framhaldsskólapróf, próf til starfsréttinda og stúdentspróf. Nánari útfærsla þessara viðbótarnámsbrauta er því opin og ekki skýrt kveðið á um hvert hún leiðir⁷.

Ekki þarf að fara í grafgötur um að hér sé að þróast nýtt grátt svæði á milli framhaldsskóla og háskóla. Miðað við þá þróun sem hér hefur verið rakin mun að öllum líkindum annað af tvennu gerast:

1. Framhaldsdeildir framhaldsskólanna munu fara á sérstakt fagháskólastig, en tillögur um slíkt stig er að finna í skýrslu Iðnskólans í Reykjavík (Iðnskólinn í Reykjavík, 2005). Í skýrslu starfsnámsnefndar um nýjan framhaldsskóla er tekið undir hugmyndir Iðnskólans um fagháskólastig og m.a. lagt til að veita framhaldsskólum heimild til þess að setja á stofn eins til þriggja ára nám í starfstengdum greinum og að það nám verði á sjálfstæðu skólastigi, svokölluðu fagháskólastigi sem á að vera „...í framhaldi af Nýja framhaldsskólanum og með áherslu á þarfir atvinnulífsins. Námið verði opið öllum nemendum sem ljúka framhaldsskóla að uppfylltum skilyrðum um undanfara.“ (Starfsnámsnefnd, 2006, bls.18). Ef þetta gengur eftir verður íslensk þróun lík þróun finnska háskólastigsins en þar voru háskólarnir stækkaðir einhliða á miðjum áttunda áratugnum og síðar var sérstakt starfstengt nám flutt í stofnanir til hliðar við háskólana. Rétt er að taka fram að nær engin, hvorki opinber né

almenn, umræða hefur verið um þetta nýja skólastig.

2. Hinn möguleikinn er að halda áfram á sömu braut og við erum þegar á, þ.e.a.s. að halda starfsnámi áfram innan framhaldsskóla og háskóla. Ef sá möguleiki verður ofan á er líklegt að viðbótarnám framhaldsskólanna færist inn í háskólana, a.m.k. það nám sem krefst stúdentsprófs og er byggt á fræðilegasta grunninum. Þar munu nemendur geta lokið námi til diplómu eins og margir háskólar bjóða nú þegar í nokkrum greinum.

Ályktanir og umræða

Þegar litið er á þá þróun háskólastigsins sem hér hefur verið rakin má segja að það sé einkum tvennt sem einkennir hana og skiptir máli. Í fyrsta lagi er bóknámsrekið mjög skýrt, einkum kerfis- og stofnanarekið, og það er mest áberandi í stofnunum sem eru á lægra skólastigi eða á mörkum skólastiga, svo sem á milli framhaldsskólastigs og millistigs eða millistigs og háskólastigs. Í öðru lagi virðist þetta rek að talsverðu leyti óháð því hvort um starfseminu eru sett lög eða ekki. Lagasetning breytir því ekki öllu en hún hjálpar öllum þeim sem starfa við kerfið að átta sig á stöðunni og hún ytir til hliðar ýmiss konar kerfisflækjum. Þess vegna er því haldið fram hér að farsælla yrði að stofna fagháskólastig en að láta reka á reiðanum með þróunina. Meginkosturinn er sá að umrætt viðbótarnám í starfsgreinum fengi þá að þróast á eigin forsendum. Þar væri hægt að ráða kennara eftir þörfum og til verkefna sem í raun væri unnið að, þ.e. þá sem starfa í greininni auk þeirra sem búa yfir rannsóknarfærni og geta leiðbeint nemendum í starfendarannsóknum og við gerð einfaldra kannana. Ég tel að framhaldsskólar hafi bæði aðstöðu og kennara til að starfrækja slíkt

⁷ Miðað við það sem áður er sagt breytir það furðu litlu um þróunina sjálfa. Löggjafinn getur þó verulega liðkað fyrir henni með ákvörðunum sínum.

fagnám og myndu fagnámsdeildir auðvelda þeim að fá til starfa hæfa kennara sem þekkja vel til vettvangs. Síðast en ekki síst gæti hagnýtt nám á slíku millistigi orðið valkostur sem myndi henta áhugasviði og getu ýmissa nemenda betur en akademískt háskólanám.

Þetta er svarið við því hvers vegna þurfi að koma á fót millistigi þó að hér hafi verið sýnt fram á að með tímanum færast lægri skólastig nær háskólunum hvort eð er sbr. bóknámsrekið sem hér hefur verið fjallað um. Sú þróun tekur vitaskuld tíma og engin ástæða er til þess að gera þetta í stórum stökkum. Norðmenn virðast ætla að koma þessu á í nokkrum skrefum en þar hefur tekist að styrkja greinarnar á eigin forsendum. Þær fara ekki beint inn í starfsumhverfi háskólanna úr starfsumhverfi framhaldsskólans heldur eru þær um nokkurn tíma í stofnunum sem eru á milli framhaldsskóla og háskóla.

Ef síðari kosturinn yrði ofan á er ljóst að allt nám að loknum framhaldsskóla færi inn í háskólana sem eru að reyna að styrkja sjálfsmynd sína sem háskólar, þ.e. að haga þróun sinni í samræmi við alþjóðahugmyndir um háskóla, og þar vegur rannsóknarþátturinn þungt. Rannsóknir hafa sýnt að þetta reynist nýjum háskólastofnunum þungur róður og tekur langan tíma. Ellen Hazelkorn (2005) hefur rannsakað hvernig tuttugu og fimm nýjum háskólastofnunum (stofnaðar eftir 1970) í sautján OECD-löndum gekk að setja rannsóknir í forgang og að finna jafnvægi á milli rannsókna og kennslu. Niðurstöður leiddu m.a. í ljós að nýjar háskólastofnanir skynjuðu mikinn mun á möguleikum hefðbundinna háskóla og nýrra háskólastofnana á því að stunda rannsóknir. Forsvarsmönnum þeirra fannst jafnvel að yfirvöld drægu taum hefðbundinna háskóla í þessum efnum, bæði meðvitað og ómeðvitað, og ykju þannig á aðstöðumun þessara tveggja tegunda stofnana. Þá höfðu margir kennarar nýju stofnananna einkum verið ráðnir til kennslu í tilteknu starfsmámi; rannsóknir höfðu ekki verið tilgreindar í samningnum og skorti suma kennarana alla rannsóknarþjálfun.

Háskóli Íslands, sem stækkar verulega

eftir sameininguna við Kennaraháskóla Íslands, hefur sett sér það markmið að verða einn af hundrað bestu háskólum í heimi. Mikil áhersla er lögð á rannsóknarvirkni háskólakennara. Kröfur hafa verið hertar um þennan starfsþátt háskólakennara til að styrkja skólann í rannsóknarhlutverki sínu. Annað meginmarkmið er að fjölga doktorsnemum við skólann (Háskóli Íslands, 2006).

Í stefnu Háskólans í Reykjavík næstu tólf til þrjátíu og sex mánuði er meðal annars stefnt að því að fjölga kennurum með doktorspróf og fjölga birtingum í ritrýndum tímaritum (Háskólinn í Reykjavík, 2008). Hinir skólarnir reyna að fylgja á eftir, sbr. 3. töflu. Ef viðbótarnámi framhaldsskólanna verður komið fyrir í þessu umhverfi mun það ekki þróast á eigin forsendum heldur á forsendum háskóla sem margir hverjir leggja allt kapp á að styrkja sig í sessi sem fullgildir háskólar. Hér er því alls ekki haldið fram að sumt starfsmál þurfi ekki á rannsóknum að halda, heldur verður að gæta þess að nám má skipuleggja með margvíslegum hætti, og að mínu mati er ekki ráðlegt að mælistikur alþjóðlegs rannsóknarháskóla gildi um allt starfsmál.

Þessi leið hefur einnig í för með sér að námsframboð fyrir nemendur sem lokið hafa framhaldsskólaprófi verður einsleitt varðandi verklag og kröfur og gildi rannsóknarháskóla verða þar ráðandi. Það námsumhverfi hentar tæpast öllum nemendum. Hafa ber í huga að brottfall úr framhaldsskóla er hátt á Íslandi. Niðurstöður könnunar á vegum Evrópuráðsins leiða í ljós að árið 2003 var brottfall 18–24 ára um 27%. Einungis þrjú lönd voru með hærri brottfall úr framhaldsskóla en Ísland (European Commission Directorate General for Education and Culture, 2005). Í lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 er kveðið á um nýtt framhaldsskólapróf sem er þriggja til fjögurra missera nám og í greinargerð með frumvarpinu kemur fram að það er tilraun til að styrkja framvindu nemenda í framhaldsskóla og sjá til þess að þeir ljúki prófum. Ekki er minnst á viðbótarnám fyrir þennan hóp (Frumvarp til laga um framhaldsskóla, 2008). Þessi tilraun

gæti orðið mun árangursríkari ef um leið væri hugað að námi að loknum framhaldsskóla, námi sem ekki væri undir merkjum háskólanna.

Þrátt fyrir þau rök sem hér hafa verið talin er margt sem bendir til þess að Íslendingar haldi sig við sameinað kerfi, sem nú virðist í raun vera að þróast yfir í háskólaráðandi kerfi; það þýðir að leið allra framhaldsskólanemenda liggi í háskólana en ekki á sérstakt fagháskólastig. Ástæðan er einkum fámenni og fjöldi háskólanna. Almennt er talið að háskólar þurfi að ná ákveðinni stærð, þ.e.a.s. nemendafjölda, til að unnt sé að byggja upp nauðsynlega stoðþjónustu og fjölbreytt námsframboð svo og góðar aðstæður til rannsókna. Íslenskir háskólar eru hins vegar flestir mjög fámennir á alþjóðavísu sbr. 4. töflu hér fyrir neðan

4. tafla sýnir að flestir íslenskir háskólar eru ákaflega litlir, að undanskildum Háskóla Íslands sem verður með tæplega 12.000 nemendur eftir sameininguna við Kennaraháskóla Íslands. Næstur kemur Háskólinn í Reykjavík með um 3.000 nemendur. Hinir háskólarnir eru allir mun minni. Aðrar þjóðir leggja áherslu á að sameina háskólastofnanir sem eru of litlar. Taka má Finna sem dæmi, en samkvæmt fyrirhuguðum breytingum á finnska háskólastiginu er m.a. áætlað að sameina háskóla sem eru með færri en 2.000 nemendur á næstu tólf árum og það sama gildir um tækniskóla sem eru með færri en 3.000 nemendur (Finnska menntamálaráðuneytið, 2008).

Þar sem fjármögnun háskólakennslu er að

4. tafla. Fjöldi nemenda í íslenskum háskólum 2007.

Stofnanir	Nemendafjöldi
HÍ	9.586
KHÍ	2.241
HR	2.907
HA	1.305
LHÍ	380
LBH	286
VHB	744
HH	121

Hagstofa Íslands, 2008

miklu leyti ákvörðuð samkvæmt reiknilíkani sem byggist á nemendafjölda og þreyttum einingum keppast háskólarnir við að laða til sín nemendur. Þess vegna má færa ákveðin rök fyrir því að talsmenn háskólanna myndu beita sér gegn uppbyggingu millistigs milli háskóla og framhaldsskóla og teldu ákjósanlegt að nemendur með viðbótarnám úr framhaldsskólanum gætu haldið áfram námi til diplómu innan háskólanna eða jafnvel hafið nám til háskólagráðu.

Af frumvarpi til laga um framhaldsskóla frá 2008 má ætla að ráðamenn menntamála sjái einnig fyrir sér að viðbótarnám framhaldsskólanna verði metið inn í háskólana ef þess verður óskað. Í athugasemdum um nýtt einingakerfi framhaldsskólanna er tekið fram að það sé hið sama og í háskólunum og sé það í samræmi við það sem gerist í þeim löndum sem vinna samkvæmt Bologna-ferlinu en þar færist í vöxt að boðið sé upp á nám að loknum framhaldsskóla (e. post-secondary education). Samræmt einingakerfi háskóla og framhaldsskóla auðveldar mat á milli skólastiga. Athugasemdir um viðbótarnám hníga í sömu átt, en þar er átt við viðbótarnám að loknum öðrum lokaprófum á framhaldsskólastigi, svo sem nám til iðnmeistaraprófs í löggiltum iðngreinum. Höfundar frumvarpsins gera ráð fyrir að mælt verði til að þetta viðbótarnám verði metið til eininga á háskólastigi samkvæmt heimild í lögum um háskóla frá 2006.

Leiðin liggur því sennilega áfram í háskólana, þrátt fyrir mikilvæg rök fyrir því að byggja upp fagháskóla.

Abstract

Destination university – or what?

During recent decades governments have tried to offer diversified higher education by dichotomizing higher education, thus creating a so-called *binary system* of higher education, where non-university institutions exist parallel to universities and offering a relatively short professional course of education (Scott, 1995). The mission of the non-university institutions

has been teaching and research, if any, has been of an applied nature. Still, non-university institutions have tended to become more like the traditional universities than initially intended. This tendency is referred to as *academic drift* and *institutional drift* when referring to institutions (Neave, 1979; Kyvik, 2004; Jónasson, 2004a). Another type of academic drift is *system drift*, a term referring to when a system changes from being quite different from the universities to a system that is closer to a university system (Kykiv, 2004; Jónasson, 2004a). Institutional drift can be manifested in two ways: 1) activities of non-university institutions gradually become more like the activities of universities and greater emphasis is placed research and degree programs even though this was not intended in the beginning (Neave, 1979; Halsey, 1983); 2) former vocational education offered at a non-university institution is transferred to universities or new degree programs are established. Further examples of institutional drift are that teachers of non-university institutions use university titles and can be promoted to higher university titles based on academic activities such as academic publications (Gyða Jóhannsdóttir, 2006).

Research results from a Nordic comparative study where I explored the development of Nordic higher education systems show that academic drift occurred in all countries, both at the system and the institutional levels. However, the drift occurred at different phases in the different countries. The development of Icelandic higher education differs from the development of the other Nordic countries as occupational and professional education is either located within upper secondary education or within universities. A binary system has not been established formally, i.e. legally. The other Nordic countries either currently have a binary system or have had it in the past (Gyða Jóhannsdóttir, 2006).

In this article the results of a study carried out in 2007-2008 are presented. The apparent lack of an Icelandic binary system was explored

more closely and the main question was whether a binary system might be expected in the future?

Method

Scott's (1995) fivefold typology of the systems of organization of higher education in numerous countries was used to classify the organization of Nordic higher education. The types are university dominated systems, dual systems, binary systems, unified systems and stratified systems. It is presumed here that Scott's typology runs on two plans: 1) the formal plan, referring to formal characteristics of a system such as legalizations, regulations and the localization of vocational education within formal frameworks; and 2) the informal plan, referring to more informal characteristics of the systems. The informal plan spans cultural characteristics and educational-political differences between the countries.

Five criteria that reflect the main characteristics of a university are used to detect academic drift at the institutional level: research, university degrees, university titles, promotion systems and a matriculation examination as a requirement for acceptance for entrance.

Results

The main results showed that according to the formal plan of Scott's typology a formal legal binary system has not and does not exist in Iceland. There are secondary schools and universities. It was not until 1997 that comprehensive legislation on universities was passed and eight institutions were granted university status. All eight institutions adhered to the legal framework but every institution also had its own rules and regulations. The general Act on Universities did not unanimously stipulate that all institutions carry out research (one of the main missions of a university) as they were only supposed to do so if this was stipulated in the special institutional law. This has changed and now all universities are required to carry out research.

When analyzing Icelandic development in terms of the informal plan of Scott's typology a development of upper secondary education was detected, which took place during the '60s, the '80s, the '90s and the first decade of the twenty-first century. During these periods some schools or study programs related to upper secondary education moved closer to the university but within the legal framework of secondary education. Entrance criteria in many instances included a matriculation examination (the main entrance requirement of Icelandic universities at least during the twentieth century) and teachers began to carry out developmental activities and even applied research. In some instances the programs were partly evaluated as equivalent to university or college programs. These programs were clearly post-secondary, even if they were not legalized as such.

Later these programs were transferred to universities or the schools received university status.

Discussion

It is argued here that this development will continue in Iceland. in spite of the advantages of establishing a post-secondary level. The reasons are mainly that there are a rather large number of institutions in Iceland with university status relative to the small population of Iceland (slightly more than 300,000 inhabitants). But many of the universities are also very small compared to universities in other countries. Another reason is that universities are to a great extent financed in accordance with their student numbers. Therefore, it is assumed that universities will try to recruit students to study at the diploma level instead of at a special post-secondary level.

Heimildaskrá

- Birnbaum, R. (1983). *Maintaining diversity in higher education* San Francisco: Jossey-Bass.
- European Commission Directorate General for Education. and Culture (DG EAC). (2005). *Study on Access to Education and Training. Basic Skills and Early School Leavers.*(Ref. DG EAC 38/04). Lot 3: *Early School Leavers*. Final report. Sótt 28.maí 2008 af <http://ec.europa.eu/education/doc/reports/doc/earlyleave.pdf>.
- Finnska menntamálaráðuneytið. (2005:38). *OECD thematic review of tertiary education. Country background report for Finland*. Helsinki: Committee.
- Finnska menntamálaráðuneytið. (2008). *Korkeakoulujen Rakenteellisen Kehittämisen Suuntaviivat*. Helsinki: Sari Sarkonen, Opetusministeri.
- Fritzell, A (1998). *The current model of university governance background and description*. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Frumvarp til laga um framhaldsskóla. (2008). Lagt fyrir á Alþingi á 135. löggjafarþingi 2007–2008.
- Gyða Jóhannsdóttir. (1998). Flutningur menntunar leikskólakennara á háskólastig. *Athöfn: Tímarit leikskólakennara*, 30(1), 18–22.
- Gyða Jóhannsdóttir. (2006). Þróun háskólastigs á Íslandi í ljósi norrænnar þróunar æðri menntunar. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII, Félagsvísindadeild* (bls. 751–763). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.

- Gyða Jóhannsdóttir. (2007). Bóknámsrek í þróun háskólastigs í Finnlandi og Danmörku/ Hvert var hlutverk ólíkra hagsmunaaðila? Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í Félagsvísindum VIII, Félagsvísindadeild* (bls. 725–736). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.
- Guðni Jónsson. (1961). *Saga Háskóla Íslands*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Hagstofa Íslands. Sótt 25. maí 2008 af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Haskolar>.
- Halsey, A. H. (1983). *Higher education in Britain. A study of university and polytechnic teachers*. New York: Report to the Social Science Research Council.
- Hazelkorn, E. (2005). *University research management. Developing research in new institutions*. Paris: OECD.
- Háskóli Íslands. (2006). *Stefna Háskóla Íslands 2006-2011*. Sótt 2. júní 2008 af <http://www.hi.is/page/stefna2006-2011>.
- Háskólinn í Reykjavík. (2008). *Stefna Háskólans í Reykjavík*. Sótt 2. júní 2008 af <http://www.hr.is/?PageID=2366>.
- Hildur Rögnvaldsdóttir. (2004). *Þróun meinataeknináms á Íslandi. Samspil náms, skóla og stéttar*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Huisman, J. og Morphew, C. (1998). Centralization and diversity. Evaluating the effects on government policies in US and Dutch higher education. *Higher Education Policy*, 11(1), 3-13.
- Högskolelagen nr. 1434/1992.
- Iðnskólinn í Reykjavík. (2005). *Tækni og hönnun við Iðnskólann í Reykjavík (tveggja ára diplómunám í starfstengdu námi)* Skýrsla um framhaldsnám í iðnfræði. Reykjavík: Iðnskólinn í Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson. (1998). The foes of Icelandic vocational education at upper secondary level. Í A. Tjeldvoll (ritstjóri), *Education and the scandinavian welfare state in the year 2000* (bls. 267–304). New York: Garlands Publishing.
- Jón Torfi Jónasson. (2003). Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries. *Comparative Education Review*, 47(2), 160–183.
- Jón Torfi Jónasson. (2004a). What determines the expansion of higher education? Credentialism, academic drift and the growth of education. Í Ingjalður Hannibalsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum V, Viðskipta og hagfræðideild* (bls. 275–290). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson. (2004b). Higher education reforms in Iceland at the transition into the twenty-first century. Í I. Fagerlind og G Strömqvist (ritstjórar), *Reforming higher education in the Nordic countries* (bls. 137–158). París: UNESCO.
- Jón Torfi Jónasson. (2006). *Frá gæslu til skóla. Um þróun leikskóla á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kim, L. (2002). *Lika Olika*. Stockholm: Högskoleverket.
- Kyvik, S. (2004). Structural changes in Higher education systems in Western Europe. *Higher Education in Europe*, XXIX(3), 393–409.

- Lag om yrkeshøgskola no. 351/2003* (Finnland).
- Lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser no. 562/2007* (Danmörk).
- Lov om universiteter og højskoler no.22/1995* (Noregur).
- Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946.*
- Lög um Kennaraskóla Íslands nr. 23/1963*
- Lög um skólakerfi nr. 55/1974.*
- Lög um listmenntun á háskólastigi, nr. 43/1995.*
- Lög um Kennaraháskóla Íslands nr. 137/1997.*
- Lög um háskóla nr. 136/1997.*
- Lög um háskóla nr. 63/2006.*
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.*
- Morphew, C. (2000). Institutional diversity, program acquisition and faculty members: examining academic drift at a new level. *Higher Education Policy*, 13, 55–77.
- Neave, G. (1979). Academic drift: some views from Europe. *Studies in Higher Education* 4(2), 143–159.
- NOU. (2008). *Sett under ett –Ny struktur i høyere utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD. (1991). *Alternatives to universities*. Paris: OECD.
- Rasmussen, P. (2004). Towards flexible differentiation in higher education? Recent changes in Danish higher education. Í I. Fägerlind og G. Strömqvist (ritstjórar), *Reforming higher education in the Nordic countries: Studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (bls. 55–87). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Rinne, R. (2004). Searching for the rainbow: changing the course of Finnish higher education. Í I. Fägerlind og G. Strömqvist (ritstjórar), *Reforming higher education in the Nordic countries: Studies of change in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (bls. 89–135). Paris: International Institute for Educational Planning.
- Scott, P. (1995). Unified and binary systems of higher education in Europe. Í A. Burgen (ritstjóri), *Goals and purposes of higher education in the 21st century* (bls. 37–54). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Sigríður Valgeirsdóttir. (1987). Skólastjórnarár Brodda Jóhannessonar 1962–1975. Í Þuríður Kristjánsdóttir (ritstjóri), *Gefið og þegið. Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum* (bls. 1–37). Reykjavík: Iðunn.
- Starfsnámsnefnd. (2006). *Nýr framhaldsskóli*. Skýrsla Starfsnámsnefndar. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Íslensk þýðing og þáttabygging CTI: Mat á hamlandi hugsunum í ákvarðanatöku um nám og störf

María Dóra Björnsdóttir, Sif Einarsdóttir og Jónína Kárdal

Háskóla Íslands

Ágrip: Bandarískur spurningalisti, *Career Thoughts Inventory* (CTI), metur hamlandi hugsanir við ákvarðanatöku um nám og starf. Markmið rannsóknarinnar var að kanna próffræðilega eiginleika og notagildi CTI meðal íslenskra háskólastúdenta. Var listinn þýddur yfir á íslensku og lagður fyrir 314 almenna háskólastúdenta og 93 ráðþega Náms- og starfsráðgjafar Háskóla Íslands (NSHÍ). Áreiðanleiki íslenskrar útgáfu CTI og þriggja undirvarða hans var viðunandi og sambærilegur við áreiðanleika upprunalegu útgáfunnar. Þáttagreining leiddi í ljós að þáttabygging var aðeins að hluta til sambærileg við þá bandarísku. Ráðþegar reyndust þó hærri en almennir stúdentar á öllum kvörðum. Niðurstöður sýna að hægt er að nota listann í heild við mat á hamlandi hugsunum og að hann greinir á milli þeirra sem leita ráðgjafar og annarra en skoða þarf þáttabyggingu hans og einstök atriði nánar með tilliti til íslensks veruleika. Niðurstöður benda þannig til að heildarniðurstöður á CTI-matslistanum geti nýst við endurskipulagningu á þjónustu náms- og starfsráðgjafar með aukinni áherslu á að meta vanda einstaklings við að taka ákvörðun um nám og starf.

Hagnýtt gildi: CTI-matslistinn (*Career Thoughts Inventory*) metur hamlandi hugsanir einstaklings þegar hann þarf að taka ákvörðun um nám og störf. Niðurstöður á CTI-listanum segja til um umfang hamlandi hugsana og hversu tilbúinn viðkomandi er að taka ákvörðun. Út frá matinu er hægt að áætla hversu viðamikla ráðgjöf einstaklingurinn þarf, en hærri niðurstöður benda til umfangsmeiri hamlandi hugsana og þörf fyrir meiri ráðgjöf en lágur. Þó að þáttabygging listans hafi ekki fengist að fullu staðfest hérlandis mældust þeir einstaklingar sem leituðu ráðgjafar í Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands í tengslum við val á háskólanámi hærri en almennir háskólastúdentar á öllum kvörðum CTI-listans. Þetta rennir stoðum undir notagildi listans í ráðgjöf hérlandis og einnig notagildi líkans um náms- og starfsráðgjöf (CIP) sem hannað hefur verið í Florida State University og byggist á mati á stöðu einstaklingsins í ákvarðanatökuferlinu. Einnig er hægt að nota listann í rannsóknarskyni til að meta áhrif mismunandi aðferða í náms- og starfsráðgjöf á nemendur, eins og opinberir aðilar mælast til. Með slíku mati væri hægt að sýna fram á árangur ólíkra aðferða í náms- og starfsráðgjöf og þróa þjónustuna sem veitt er í samræmi við þær aðferðir sem skiluðu bestum árangri.

Náms- og starfsráðgjöf er ung grein í örum vexti hérlandis. Síðastliðna áratugi, og ekki síst undanfarin ár, hefur áhersla verið lögð á áframhaldandi uppbyggingu ráðgjafar í skólum (Menntamálaráðuneytið, 2007) og einnig á vinnumarkaði (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, 2007). Ört vaxandi fjöldi háskólastúdenta og fjölbreytt námsframboð hefur til dæmis aukið eftirspurn eftir ráðgjöf um val á námi við Háskóla Íslands (Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands, 2007). Auk þess hafa stjórnvöld

sett fram skýrari kröfu um skilvirkni opinberra stofnana (Menntamálaráðuneytið, 2004) sem kallar á að leiða sé leitað til að gera þjónustu náms- og starfsráðgjafa og starfseininga þeirra markvissari og gagnlegri. Þar sem aðaláhersla hefur verið lögð á uppbyggingu náms- og starfsráðgjafar hérlandis undanfarin ár kemur ekki á óvart að árangur hennar hefur lítið verið metinn á kerfisbundinn hátt á Íslandi. Erlendar rannsóknir hafa hins vegar sýnt að náms- og starfsráðgjöf ber árangur (sjá Brown og Ryan

Krane 2000; Whiston, Brecheisen og Stephens, 2003) en að mörgu er að hyggja þegar velja skal árangursríkar leiðir við ráðgjöf. Hafa Brown og Rector (2008) meðal annars bent á að ítarlegt mat á vanda ráðþega í ákvarðanatöku um nám og störf auðveldi val á ráðgjafaraðferðum sem gagnast einstaklingnum.

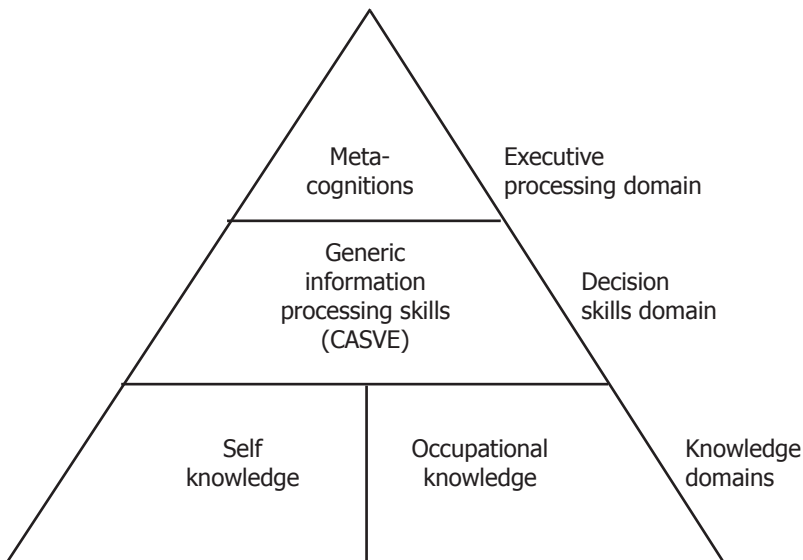
Við Florida State University (FSU) hefur verið þróað líkan um náms- og starfsráðgjöf sem kallast líkan um hugræna úrvinnslu upplýsinga (*Cognitive Information Processing Approach; CIP*). Þar er vandi ráðþega metinn með því að kanna hamlandi hugsanir (e. dysfunctional thoughts) sem koma í veg fyrir að hann geti tekið ákvörðun um nám eða starf. Út frá stuttu viðtali við ráðþega og niðurstöðum spurningalista um hamlandi hugsanir, *Career Thoughts Inventory (CTI)* (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon og Saunders, 1996a), er metið hvers konar ráðgjöf henti ráðþega og ráðgjafarsetrinu best. Í boði er fjölbreytt þjónusta í takt við þarfir hvers og eins, svo sem hópráðgjöf, kennsla og sjálfstæð upplýsingaleit (Sampson, Peterson, Reardon og Lenz, 2000). Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands var með þeim fyrstu hér á landi sem hófu að veita ráðgjöf við val á námi og störfum og hefur þjónustan farið ört vaxandi undanfarin ár (Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands, 2007). Til að koma til móts við kröfu stjórnvalda um aukna skilvirkni hefur stofnunin haft hug á að taka upp í starfsemi sinni svipað líkan og notað er í Flórída. Líkanið er byggt á skýrum kenningalegum grunni og lýsir því hvernig lagt er mat á þörf ráðþega fyrir ráðgjöf og hvernig úrræði mæti þörfum ólíkra ráðþega best (Sampson, Reardon, Peterson og Lenz, 2004). Þar sem áhersla er lögð á að meta hamlandi hugsanir tengdar ákvörðunum um nám og störf er ein af forsendum þess að hægt sé að nota þessa leið í náms- og starfsráðgjöf við Háskóla Íslands að kanna hvort matslistinn um hamlandi hugsanir (CTI) virkar sem skyldi meðal háskólanema hérlendis. Markmið þessarar rannsóknar er því að kanna próffræðilega eiginleika íslenskrar þýðingar matslistans.

Kenning um hugræna úrvinnslu upplýsinga við ákvörðun um nám og starf

Náms- og starfsráðgjafar við NSHÍ, og víðar, hafa nýtt sér bæði kenningar og matstæki frá Bandaríkjunum í ráðgjöf um náms- og starfsval (Félag náms- og starfsráðgjafa, 1998; Ægisdóttir og Einarsdóttir, í prentun). Ber þar helst að nefna kenningar um starfsáhuga og áhugakannanir en þær eru notaðar til að aðstoða ráðþega við að öðlast betri þekkingu á sjálfum sér og vinnumarkaðnum (Harmon, 1999). Kenningar um starfsáhuga beina sjónum að persónulegum einkennum einstaklingsins og upplýsingum um vinnumarkaðinn, þ.e. hvað ráðþegi þurfi að vita til að geta tekið ákvörðun (Sharf, 2006). Á hinn bóginn hefur hingað til lítil áhersla verið lögð á að meta hvernig ráðþegi ber sig að við ákvarðanatöku. Auk sjálfsþekkingar er nauðsynlegt að skoða ákvarðanatökufærlið sem á sér stað hjá einstaklingum sem eru að velja sér nám og starf því vandi ráðþega getur legið í ákvarðanatökunni sjálfri (Brown og Rector, 2008).

Kenningar um ákvarðanatöku (e. career decision-making theories) eru ýmist lýsandi, þ.e. lýsa því hvernig fólk ber sig gjarnan að við ákvarðanatöku (e. descriptive) eða stýrandi, þ.e. sýna hvernig best er að taka ákvarðanir (e. prescriptive) (Sharf, 2006). Kenningin um hugræna úrvinnslu upplýsinga (*Cognitive information processing theory; CIP*) er stýrandi og þar er lögð áhersla á að leiðrétta ákvarðanatökufærlið. Það sem hún hefur umfram aðrar kenningar á þessu sviði er að ólíkar ráðgjafaraðferðir eru notaðar saman, svo sem áhugasviðskannanir og vinnubækur, auk þess sem henni fylgir líkan um heildstæða nálgun í náms- og starfsráðgjöf fyrir ráðgjafarsetur (Lenz, Reardon, Peterson og Sampson, 2001; Sampson o.fl., 2004). Er þetta eina kenningin þar sem lögð er áhersla á að meta og leiðrétta ákvarðanatökuna sjálfa ásamt því að útfæra þjónustu á sviði náms- og starfsráðgjafar.

Kenningin um hugræna úrvinnslu upplýsinga (CIP) (Peterson, Sampson og Reardon, 1991; Sampson o.fl., 2004) á rætur að rekja til



1. mynd. Pýramídi um úrvinnslu upplýsinga (Pyramid of information processing domains).

Úr Peterson / Sampson, Jr. / Reardon. *Career Development and Services*, 1E. © 1991 Wadsworth, hluti af Cengage Learning, Inc. Endurprentað með leyfi. www.cengage.com/permissions.

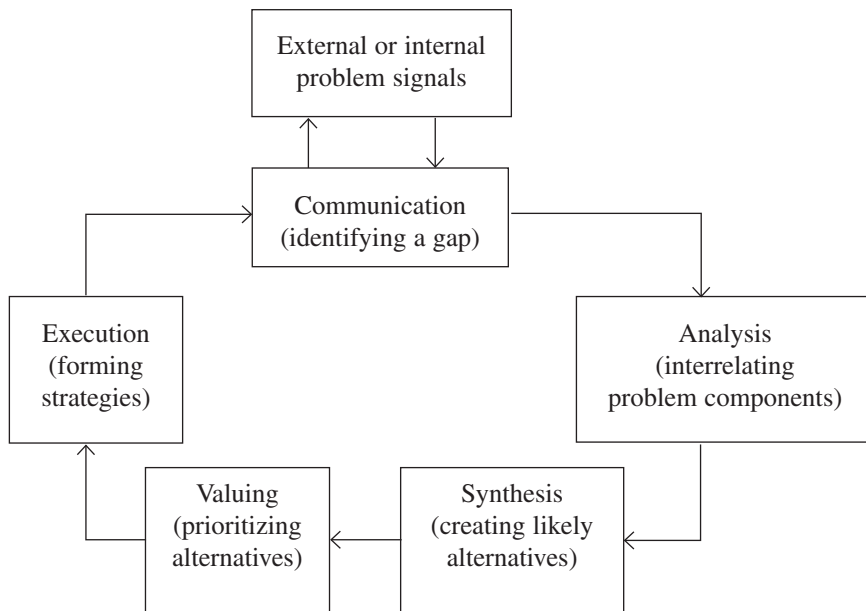
hugrænnar kenningar Beck (1967, 1979) um að tilfinningar og hegðun einstaklings ákvarðist að miklu leyti af hugsunum hans um sjálfan sig og umheiminn. Hugræn meðferð gengur út á að bera kennsl á hamlandi hugsanir og skemu sem liggja að baki þessum hugsunum og leiðréttu þær. Einstaklingurinn lærir þannig að leysa vanda og takast á við aðstæður með því að endurmeta og leiðréttu þankagang sinn (Beck, 1979).

Kjarni CIP-kenningarinnar er settur fram sem pýramídi um úrvinnslu upplýsinga sem tengjast ákvörðunum um nám og störf (Pyramid of information processing domains) og er þar byggt á kenningu Sternberg (1985) um úrvinnslu upplýsinga (e. triarchic theory of information processing). Pýramídiinn er í þremur lögum (sjá 1. mynd.): Neðst eru *svið þekkingar* (e. knowledge domains) sem skiptast í *sjálfsþekkingu* (e. self-knowledge), sem aflað er t.d. með áhugakönnunum, og *þekkingu á störfum* (e. occupational knowledge) (Peterson o.fl., 1991; Sampson o.fl., 2004).

Svið ákvarðanatöku (e. decision skills domain) er í miðjum pýramídanum. Innan þess

sviðs er CASVE-hringurinn sem sýnir fimm stig ákvarðanatöku (sjá 2. mynd.): *Boðskipti* (Communication), *greiningu* (Analysis), *samantekt* (Synthesis), *mat* (Valuing) og *framkvæmd* (Execution) (Peterson o.fl., 1991; Sampson o.fl., 2004).

Sé að lokum litið aftur á pýramídan sést að efst í honum er *svið framkvæmdar og úrvinnslu* (e. executive processing domain) sem vísar til þekkingar einstaklingsins á eigin hugsunum (e. metacognitions) og samanstendur af þremur þáttum *sjálfstali* (e. self-talk); *sjálfsvitund* (e. self-awareness); *eftirliti og stjórnun* (e. monitoring and control). Færni á þessu sviði hefur áhrif á það hvernig einstaklingurinn hugsar (jákvætt og neikvætt) og í framhaldinu ber sig að við að leysa vandamál sem koma upp við leit að námi og starfi (Peterson o.fl., 1991). Jákvætt sjálfstal stuðlar til að mynda að því að einstaklingurinn afli sér nauðsynlegra upplýsinga um störf til að taka ákvörðun og fylgi ákvörðuninni eftir með aðgerðaáætlun en neikvætt sjálfstal gerir það að verkum að hann verður síður virkur í ákvarðanatökufærlinu (Sampson o.fl., 2004). Pýramídiinn lýsir



2. mynd. Ferli við lausn á vanda og ákórðunartöku (The five stages of the CASVE cycle).

Úr Peterson / Sampson, Jr. / Reardon. *Career Development and Services*, 1E. © 1991 Wadsworth, hluti af Cengage Learning, Inc. Endurprentað með leyfi. www.cengage.com/permissions.

ákvarðanatöku einstaklingsins og þeim mikilvægu tengslum sem eru á milli þekkingar hans á sjálfum sér og vinnumarkaði og færni til að taka ákvarðanir um nám og störf (Sharf, 2006, sjá nánar í Sampson o.fl., 2004).

Þróun spurningalista um hamlandi hugsanir við val á námi og störfum

CTI-spurningalistinn var þróaður til að meta hvers konar hamlandi hugsanir komi fram í ákvarðanatöku um nám og störf hjá ráðþega og segja þannig til um hversu tilbúinn viðkomandi er að taka ákvörðun (Sampson o.fl., 2000; Sampson o.fl., 2004). Við þróun CTI-listans bjuggu höfundar til safn atriða sem byggjast á skilgreiningum þeirra á hamlandi hugsunum í tengslum við öll innihaldssvið píramídans (Peterson o.fl., 1991) og raunverulegum staðhæfingum ráðþega sem höfundar höfðu veitt ráðgjöf (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon og Saunders, 1996b). Atriðin voru lögð fyrir háskólanema og leiddi þáttagreining í ljós að hamlandi hugsanir væri hægt að

greina í þrjá meginþætti. 1. *Ringulreið* (e. Decision Making Confusion; DMC) endurspeglar erfiðleika einstaklings við að hefja ákvarðanatökufærni eða halda því gangandi. Ástæðurnar geta verið kvíði eða aðrar tilfinningar sem tengjast því að taka ákvörðun um nám og starf eða að einstaklinginn skorti skilning á því hvernig slíkar ákvarðanir eru teknar. Kvarðinn tengist erfiðleikum á boðskipta- (C), greiningar- (A) og samantektar- (S) sviðum CASVE-hringsins. 2. *Skuldbindingarkvíði* (e. Commitment Anxiety; CA) vísar til ótta eða kvíða sem fylgir erfiðleikum við að koma ákvörðun um nám eða starf í framkvæmd. 3. *Togstreita* (e. External Conflict; EC), endurspeglar erfiðleika einstaklingsins við að halda jafnvægi á milli eigin skoðana og annarra á upplýsingum um sjálfan sig og störf. Í þeim tilfellum getur viðkomandi orðið tregur til að axla ábyrgð á eigin ákvörðunum. Kvarðarnir ringulreið og togstreita tengjast báðir matsstigi (V) CASVE-hringsins (Sharf, 2006).

Höfundar stöðluðu endanlega útgáfu listans á fullorðnum ($n=571$), háskólastúdentum ($n=595$), framhaldsskólanemendum ($n=396$) og ráðþegum ($n=376$). Þáttabygging listans og gildi undirkræðna var staðfest í nýju úrtaki. Frekari rannsóknir á réttmæti CTI-listans hafa sýnt að svokallað samleitniréttmæti (e. convergent validity) hans er viðunandi. Hamlandi hugsanir listans höfðu neikvæða fylgni við matstæki sem meta jákvæða sálfræðilega þætti, svo sem vissu og ákveðni en jákvæða fylgni við kvíða og þunglyndi. Þá skorðu háskólastúdentar sem leituðu ráðgjafar hærra á CTI-listanum í heild sinni og á öllum undirkræðnum en þeir sem leituðu ekki ráðgjafar, en það styður viðmiðsbundið réttmæti (e. criterion related validity) listans og bendir til að hann greini réttilega á milli almennra stúdenta og ráðþega (Sampson o.fl., 1996b). Eins og fram hefur komið liggur styrkur CIP-líkansins í því að lögð er áhersla á það hvernig ráðþegi ber sig að við ákvarðanatöku og því fylgir nákvæm útfærsla á þeirri ráðgjöf sem best hentar ólíkum ráðþegum.

Gerðar hafa verið rannsóknir á árangri ráðgjafarleiða sem beitt hefur verið í anda CIP-líkansins. Þær hafa leitt í ljós að ráðgjöf byggð á kenningunni um hugræna úrvinnslu upplýsinga dregur úr hamlandi hugsunum tengdum ákvarðanatöku um nám og störf, en það styður réttmæti listans og gagnsemi líkansins í heild (Osborn, Howard og Leierer, 2007; Reed, Reardon, Lenz og Leierer, 2001). Flestar rannsóknir á réttmæti CTI-listans sem mats á hamlandi hugsunum tengdum ákvarðanatöku um nám og störf hafa farið fram í Bandaríkjunum (Osborn o.fl., 2007; Reed o.fl., 2001). Lerkkanen, Sampson og Peterson, (2007) gerðu þó rannsókn á CTI í Finnlandi en í ljós kom að þáttabygging finnsku útgáfunnar var mjög svipuð þeirri bandarísku. Sú rannsókn bendir til þess að menning, vinnumarkaður og skólakerfi hafi ekki afgerandi áhrif á þáttabyggingu mats á hamlandi hugsunum og formgerð þeirra hugsmíða sem hann metur. Mikilvægt er að meta hvort svo sé einnig hérlendis áður en ákveðið

er að nota listann í náms- og starfsráðgjöf og skipuleggja starfsemi ráðgjafarseturs í anda CIP-líkansins. Áreiðanleiki og réttmæti CTI virðist hafa verið ágætlega staðfest og sýnt fram á gagnsemi hans í ráðgjöf þó að gagnrýna megi einstöku tæknilegar útfærslur við þróun listans og frekari rannsókna á gagnsemi líkansins sé þörf (Feller og Daly, 2002; Fountaine, 2001). Íslenska rannsóknin getur einnig gefið frekari innsýn í þvermenningarlegt gildi líkansins og matstækisins sérstaklega.

Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að kanna próffræðilega eiginleika íslenskrar þýðingar CTI-spurningalistans. Réttmæti var metið með því að prófa hvort sama þáttabygging CTI-listans, sem undirkræðar hans byggjast á, kæmi fram í svörum íslenskra stúdenta. Einnig var athugað hvort listinn greindi á milli stúdenta almennt og þeirra sem leita ráðgjafar vegna vanda við náms- og starfsval. Áreiðanleiki CTI var einnig skoðaður.

Aðferð

Þáttakendur

Til að kanna þáttabyggingu listans og hvort hann greindi á milli þeirra sem leita ráðgjafar og annarra voru tvö úrtök valin. Annars vegar var úrtak *almennra stúdenta* sem endurspeglar skráða nemendur og hins vegar úrtak *ráðþega* sem leituðu ráðgjafar hjá Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands.

Úrtak almennra stúdenta.

Við val á stúdentum var fyrst fenginn listi frá Nemendaskrá Háskóla Íslands (2006) yfir öll skráð námskeið sem kennd voru við HÍ haustið 2006, alls 1.239 námskeið. Dregin voru af handahófi fjórtán námskeið af listanum og leyfi fengið hjá kennurum til að leggja CTI-listann fyrir í kennslustund. Námskeiðin voru kennd í sex af ellefu deildum skólans. Alls 314 stúdentar, 239 (76%) konur og 75 karlar (24%) tóku þátt í rannsókninni. Þeir voru á aldrinum 17 til 67 ára, meðalaldur 26,7 ár ($sf = 7,6$ ár). Svarhlutfall í hópi stúdenta sem mættir voru í kennslustundir þegar listinn var lagður fyrir

var 97,5%. Skráðir nemendur í námskeiðunum fjórtán voru 569 (Nemendaskrá Háskóla Íslands, 2006) og 9.471 nemandi stundaði nám við Háskóla Íslands þegar gagnasöfnun fór fram (Háskóli Íslands, 2007).

Úrtak ráðþega.

Einnig var tekið úrtak ráðþega úr hópi rúmlega 350 einstaklinga sem leituðu ráðgjafar við val á námi og starfi í Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands (NSHÍ) veturinn 2006-2007. Voru 153 einstaklingar úr þessum hópi beðnir um að svara CTI-listanum ásamt fjórum fullyrðingum um ástæður komu á sérhönnuðum skimunarlista þar sem spurt var hvort viðkomandi leitaði til NSHÍ vegna vanda sem tengdist náms- og starfsvali. Alls sögðust 93 þeirra eiga í slíkum vanda og mynduðu þeir úrtak ráðþega. Þar af voru 58 konur (64%) og 33 karlar (36%) en tveir gáfu ekki upp kyn. Ráðþegar voru á aldrinum 19 til 54 ára, meðalaldur var 24,8 ár (sf = 6,4 ár). Þriðjungur ráðþega voru skráðir nemendur við Háskóla Íslands (34%), tæplega helmingur þeirra (46%) var ekki í námi og jafnmargir voru í framhaldsskóla (10%) og öðrum skólum (10%).

Matstæki

CTI-spurningalistinn metur hamlandi hugsanir einstaklings sem tengjast ákvörðun um nám eða starf. Listinn samanstendur af 48 fullyrðingum, svo sem *Ég veit ekki af hverju ég get ekki fundið námsgrein eða starf sem vekur áhuga minn* og *Skóðanir mínar á störfum breytast iðulega*, sem svarað er með því að merkja við á fjögurra punkta kvarða frá Mjög ósammála = 0, Ósammála = 1, Sammála = 2 og Mjög sammála = 3. Gefin er heildareinkunn fyrir kvarðann og er honum einnig skipt í þrjá undirkvarða, *Ringulreið* (DMC), *Skuldbindingarkvíða* (CA) og *Togstreitu* (EC). Niðurstöður svara eru lagðar saman innan hvers kvarða og fyrir listann í heild, hærri niðurstöðutala er til marks um meiri hamlandi hugsanir (Sampson o.fl., 1996b). Fyrsti undirkvarðinn, ringulreið, endurspeglar erfiðleika einstaklings við að hefja ákvarðanatökuferlið eða halda því

gangandi. Hann samanstendur af fjórtán atriðum, t.d. *Ég hef ekki áhuga á neinni sérstakri námsgrein eða starfi* og *Ég er svo ráðvillt/ur. Ég mun aldrei geta valið námsgrein eða starf*. Skuldbindingarkvíði vísar til ótta eða kvíða sem fylgir erfiðleikum við að koma ákvörðun um nám eða starf í framkvæmd. Hann samanstendur af tíu atriðum, t.d. *Það er erfiðast að setta sig við að þurfa að velja aðeins eina námsgrein eða eitt starf* og *Skóðanir mínar á störfum breytast iðulega*. Þriðji kvarðinn, togstreita, sem inniheldur fimm atriði, endurspeglar erfiðleika einstaklings við að halda jafnvægi (e. balancing) á milli eigin skoðana og annarra á upplýsingum um hann sjálfan og störf. Þegar svo er getur viðkomandi orðið tregur til að taka ábyrgð á ákvörðunum sínum. Atriði eins og *Skóðanir þeirra sem standa mér næst hafa truflandi áhrif á mig þegar ég stend frammi fyrir því að þurfa að velja mér nám eða starf* falla undir togstreitu.

Framkvæmd

Við þýðingu CTI-listans var stuðst við leiðbeiningar um þýðingar á erlendum matstækjum (Ægisdóttir, Gerstein og Çinarbas, 2008). Þrír náms- og starfsráðgjafar, þar af tveir tvítyngdir, þýddu CTI-listann hver fyrir sig og úr þeim þýðingum var mynduð ein þýðing sem sérfræðingur í náms- og starfsráðgjöf yfirfór. Þýðingin var lesin yfir af íslenskufræðingi og lögð fyrir rýnihóp sem samanstóð af fjórum stúdentum á fyrsta ári í háskólanámi. Í framhaldi af frumpröfun og lagfæringum á henni var íslenska þýðingin send í bakþýðingu til bandarísks háskólakennara sem búsettur er á Íslandi og er sérfræðingur á sviði enskukennslu. Bakþýðingin og íslenska þýðingin voru sendar til útgefanda prófsins, Psychological Assessment Resources (PAR) með ósk um leyfi til að nota íslensku útgáfuna á CTI í rannsókninni. Höfundar CTI-listans gerðu nokkrar athugasemdir við þýðingar á einstöku orðum en þau mál voru leyst í samráði við þá. Að fengnu samþykki höfunda var hafist handa við gagnasöfnun.

Gagnasöfnun í úrtaki *almennra stúdenta*

hófst í september árið 2006. Var CTI-listanum dreift til allra nemenda sem mættir voru í kennslustund í þeim fjórtán námskeiðum sem dregin höfðu verið af lista yfir öll námskeið sem kennd voru við HÍ haustið 2006. Á sér blaði fremst var bréf þar sem tilgangur rannsóknarinnar var kynntur. Rannsóknin var einnig kynnt í stuttu máli munnlega og þátttakendur hvattir til að lesa vel leiðbeiningar á fremstu síðu CTI-listans áður en þeir svöruðu. Jafnframt var útskýrt að svör þátttakenda væru nafnlaus, það væri ekki skylda að svara listanum og þeir sem vildu ekki svara voru beðnir um að skila listanum auðum.

Gagnasöfnun í úrtaki *ráðþega* stóð yfir frá lokum október 2006 fram í byrjun maí 2007. Starfsmaður í móttöku bað þá sem leituðu til Náms- og starfsráðgjafar Háskóla Íslands á þessu tímabili, og merktu við *Námsval* á skráningarblaði NSHÍ, um að svara CTI-listanum ef hann taldi þá þurfa frekar á ráðgjöf en hagnýtum upplýsingum að halda, svo sem um val á námskeiðum. Tekið var fram munnlega að ekki væri skylda að taka þátt í rannsókninni og viðkomandi beðinn um að setja listann óútfylltan í kassa ef hann vildi ekki svara. Sama kynningarbréf fylgdi listanum í þessari gagnasöfnun og þeirri fyrri. Auk CTI-spurningalistans voru þátttakendur beðnir um að svara skimunarlista með fjórum spurningum um það hvers vegna þeir væru að koma í viðtal til náms- og starfsráðgjafa.

Niðurstöður

Áreiðanleiki listans í heild og undir kvarðanna þriggja var fyrst kannaður og þeir atriðagreindir. Til að kanna réttmæti var þáttabygging (e. factor structure) svara metin og skoðað hvort hún væri sambærileg við upprunalegu útgáfuna (Sampson o.fl., 1996b). Einnig var athugað hvort CTI-listinn hefði greiningargildi og greindi á milli svara stúdenta og ráðþega eins og hann var hannaður til að gera (Sampson o.fl., 1996b).

Áreiðanleiki

Byrjað var á að skoða dreifingu svara á öllum atriðum í hvorum hópi fyrir sig, almennum stúdendum og ráðþegum. Stúdentar nýttu alla svarmöguleika við öll atriði CTI-listans nema við atriði númer 9, 18 og 24, þar sem enginn merkti við *mjög sammála*. Ráðþegar merktu einnig við alla svarmöguleika á atriðum CTI-listans nema við atriði númer 15, 18 og 23, þar sem enginn merkti við *mjög sammála*. Áreiðanleiki var metinn með því að reikna innri áreiðanleika (Cronbach's Alfa) á heildarkvarða CTI og fyrir undir kvarðana. Eins og sjá má í 1. töflu. reyndist áreiðanleikinn yfir 0,90 á kvarðanum í heild og á undir kvarðanum *ringulreið* en öllu lægri á hinum tveimur kvörðunum, eins og búist var við, þó aldrei lægri en 0,76.

Atriðagreining leiddi í ljós að í hópi stúdenta

1. tafla. Áreiðanleiki og fylgni atriða við heildarskor CTI-spurningalistans og undir kvarða hans

Kvarði	Fjöldi atriða	Innri áreiðanleiki	Fylgni milli atriða	Fylgni atriða við eigin kvarða
<i>Stúdentar</i> (n = 314)				
CTI	48	0,96	0,01 - 0,74	0,30 - 0,76
Ringulreið (DMC)	14	0,92	0,21 - 0,74	0,43 - 0,75
Skuldbindingarkvíði (CA)	10	0,85	0,11 - 0,61	0,30 - 0,70
Togstreita (EC)	5	0,76	0,28 - 0,54	0,43 - 0,61
<i>Ráðþegar</i> (n = 93)				
CTI	48	0,95	- 0,22 - 0,71	- 0,01 - 0,77
Ringulreið (DMC)	14	0,90	0,07 - 0,68	0,34 - 0,76
Skuldbindingarkvíði (CA)	10	0,82	- 0,05 - 0,51	0,26 - 0,68
Togstreita (EC)	5	0,76	0,03 - 0,60	0,24 - 0,68

CTI = Career Thoughts Inventory; DMC = Decision Making Confusion; CA = Commitment Anxiety; EC = External Conflict.

sýndu öll atriðin fylgni upp á 0,30 eða hærri við eigin kvarða. Í úrtaki ráðþega reyndust fimm atriði (númer 2, 7, 17, 37 og 42) hafa lága fylgni við heildarkvarða CTI auk þess sem atriði 17, *Áhugamál mín eru alltaf að breytast*, á skuldbindingarkvíða og atriði 23, *Ég veit hvaða starf mig langar að takast á hendur, en einhver er alltaf að leggja stein í götu mína*, á togstreitukvarðanum höfðu lága fylgni við eigin kvarða (sjá 1. töflu).

Réttmæti

Þegar réttmæti CTI-listans var kannað var tekið mið af þeim aðferðum sem höfundar notuðu í eigin rannsóknum við þróun listans. Byrjað var á að nota meginþáttagreiningu (e. principal component analysis) á svör íslensku stúdientanna ($n = 314$) við öllum spurningunum 48 í listanum. Notað var skriðupróf (Cattell's scree test) til að ákvarða fjölda þátta eins og oft er gert þegar þátttakendur eru fleiri en 300 og meðalþáttaskýring er 0,6 eða lægri (Field, 2005). Þar sem þriðji og fjórði þáttur lágu þar sem hallinn á skriðuprófinu minnkaði var meginþáttagreiningu með hornréttum snúningi (e. varimax rotation) beitt á gögnin, fyrst með fjórum þáttum og síðan þremur. Hornskökkum snúningi (e. oblique rotation) var einnig beitt á þriggja þátta lausnina (Kaiser-Meyer-Olkin = 0,941; Bartlett's próf marktækt við 0,0001). Þriggja þátta lausn skýrði 42,6% af heildardreifingu breyta hjá íslenskum stúdentum, sem er minna en þriggja þátta lausn skýrði hjá bandarískum háskólastúdentum (47,3%) (Sampson o.fl., 1996b).

Þriggja þátta lausn með hornréttum snúningi var auðtúlkalegust í gögnum íslensku stúdientanna og í mestu samræmi við bandarísku niðurstöðurnar (Sampson o.fl., 1996b) en þó ekki að fullu sambærileg. 2. tafla. sýnir þáttahleðslur allra atriða eftir kvörðum fyrir þessar tvær þáttagreiningar. Öll tíu atriðin sem tilheyra skuldbindingarkvíða hlóðu hæst á fyrsta þátt. Átta atriði af fjórtán á ringulreiðarkvarðanum hlóðu hæst á þátt tvö og tólf af fjórtán atriðum kvarðans náðu 0,30 hleðslu. Hins vegar skera sex atriði, sem

tilheyra ringulreið samkvæmt höfundum CTI, sig úr hvað varðar hleðslu á þátt tvö (sjá 2. töflu.). Af þessum sex eru tvö sem ekki ná 0,30 hleðslu á þann þátt og öll hlaða þau herra á fyrsta þátt, sem túlka má að öðru leyti sem skuldbindingarkvíða. Þau atriði sem koma einna verst út eru númer 36. *Ég mun aldrei vita nógu mikið um þau störf sem í boði eru til að geta valið vel* og atriði númer 16. *Ég hef margsinnis áður reynt að finna gott starf, en ég get ekki ákveðið hvaða starf hentar mér best*. Hin fjögur atriðin eru: 20. *Það er svo margslungið að velja sér starf að ég get bara ekki hafist handa við það*; 28. *Því meira sem ég reyni að skilja sjálfa/n mig og afla mér upplýsinga um störf því ráðvilltari og vonlausari verð ég*; 43. *Mér finnst vandræðalegt að segja öðrum frá því að ég sé ekki búin/n að velja mér námsgrein eða starf* og 44. *Það er svo margslungið að velja sér starf að ég kem aldrei til með að geta valið vel*. Niðurstöðurnar voru einna skýrastar fyrir togstreitukvarðann (EC) þar sem öll fimm atriðin sem honum tilheyra hlóðu hæst á þriðja þátt. (Atriðin í 2. töflu. eru birt sem númer án viðeigandi fullyrðingar vegna skilyrða sem PAR, útgefandi CTI-listans, setti þegar veitt var leyfi fyrir notkun hans í þessari rannsókn.)

Innbyrðis fylgni á milli CTI-heildarlistans og undirkvarðanna þriggja var á bilinu 0,51 – 0,93 hjá íslensku stúdentunum sem er sambærilegt og hjá höfundum (0,52 – 0,92) þegar þeir notuðu meginþáttagreiningu og hornréttan snúning á gögn bandarískra stúdenta (Sampson o.fl., 1996b). Vegna þessarar fylgni sem höfundar fundu á milli kvarða CTI þáttagreindu þeir gögnin aftur með hornskökkum snúningi og fengu staðfestingu á þriggja þátta lausn hjá stúdentum (Sampson o.fl., 1996b). Þegar þáttalausnir landanna eru bornar saman er þáttalausnin fyrir íslenska úrtakið að ýmsu leyti frábrugðin þáttalausn höfunda CTI fyrir bandaríska úrtakið. Þáttahleðslur atriða í bandarísku gögnunum á undirkvarðana ringulreið (DMC = 0,57 - 0,80), skuldbindingarkvíða (CA = 0,41 – 0,77) og togstreitu (EC = 0,57 – 0,70) voru hærri en í þessari rannsókn (sjá 2. töflu.) og hlóðu öll hæst á viðkomandi kvarða

2. tafla. Þáttahleðslur atriða á undirkvarða CTI eftir þáttagreiningu með hornréttum (t.v.) og hornskökk-um snúningi (t.h.)

Kvarði	Atriði nr.	Þáttahleðslur					
		Hornréttur snúningur			Hornskakkur snúningur		
		Þáttur 1	Þáttur 2	Þáttur 3	Þáttur1	Þáttur 2	Þáttur 3
Ringulreið (DMC)							
	12	0,25	0,77	0,10	0,28	- 0,00	- 0,67
	5	0,22	0,74	0,17	0,23	0,08	- 0,64
	11	0,30	0,70	0,21	0,31	0,11	- 0,57
	3	0,37	0,67	0,14	0,41	0,01	- 0,52
	1	0,12	0,64	0,00	0,14	- 0,04	- 0,60
	13	0,22	0,64	0,27	0,20	0,20	- 0,53
	4	0,34	0,63	0,16	0,37	0,04	- 0,49
	27	0,47	0,57	0,23	0,50	0,09	- 0,37
	36	0,59	0,28	0,32	0,62	0,17	- 0,02
	20	0,54	0,44	0,28	0,58	0,13	- 0,21
	44	0,54	0,39	0,31	0,57	0,16	- 0,15
	28	0,53	0,49	0,30	0,56	0,16	- 0,26
	43	0,47	0,38	0,18	0,52	0,04	- 0,19
	16	0,42	0,20	0,25	0,44	0,15	- 0,01
Skuldbindingarkvíði (CA)							
	35	0,67	0,38	0,18	0,75	- 0,02	- 0,12
	21	0,64	0,29	0,12	0,72	- 0,06	- 0,04
	38	0,63	0,00	0,00	0,73	- 0,13	0,23
	29	0,63	0,35	0,22	0,69	0,05	- 0,10
	30	0,62	0,21	0,19	0,69	0,02	0,04
	22	0,61	0,36	0,00	0,73	- 0,22	- 0,14
	47	0,57	0,19	0,17	0,63	0,01	0,04
	26	0,43	0,30	0,11	0,48	- 0,02	- 0,13
	32	0,40	0,00	0,20	0,42	0,11	0,26
	17	0,32	0,24	0,26	0,32	0,18	- 0,10
Togstreita (EC)							
	23	0,11	0,12	0,67	- 0,02	0,70	0,01
	9	0,00	0,16	0,67	- 0,14	0,73	- 0,07
	14	0,14	0,32	0,67	0,02	0,68	- 0,18
	46	0,19	0,27	0,46	0,13	0,43	- 0,14
	6	0,22	0,40	0,44	0,16	0,40	- 0,27

CTI = Career Thoughts Inventory; DMC = Decision Making Confusion; CA = Commitment Anxiety;

EC = External Conflict

n = 314.

með hornskökkum snúningi nema atriði númer 29, 32 og 47 á skuldbindingarkvíða (CA) (Sampson o.fl., 1996b). Meginþáttgreining með hornskökkum snúningi í íslensku rannsókninni staðfesti ekki heldur þriggja þátta lausn höfunda CTI (Sampson o.fl., 1996b) (sjá 2. töflu). Athygli vekur að sex atriði (númer 45, 40, 34, 48, 42 og 31) sem ekki tilheyra undirkvörðunum samkvæmt höfundum CTI-listans hlaða hátt á þátt eitt, skuldbindingarkvíða, í íslensku gögnunum.

Mögulega eru íslensku niðurstöðurnar ekki sambærilegar við þær bandarísku vegna þess að fjöldi þátttakenda í úrtaki stúdenta er rétt yfir ráðlögðu lágmarki (Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson, 2005). Af þeim sökum var þáttgreining endurtekin sameiginlega fyrir úrtak stúdenta, ráðþega og einstaklinga sem komu til NSHÍ en fengu ekki ráðgjöf varðandi val á námi eða starfi ($N = 467$). Er það í samræmi við það sem Sampson og félagar (1996b) gerðu því þótt þeir leggi áherslu á að birta niðurstöður sínar fyrir hvert úrtak fyrir sig hafa þeir einnig þáttgreint niðurstöður allra hópa saman og fengið út sambærilega þætti eða undirvarða. Niðurstöður þáttgreiningar með hornréttum snúningi fyrir íslenska hópinn í heild voru mjög sambærilegar við niðurstöðurnar fyrir almenna íslenska stúdenta þó að nokkur atriði séu frábrugðin. Öll tíu atriði skuldbindingarkvíða hlaða hæst á þátt eitt hjá hópi stúdenta en fyrir heildarhópinn

hlaða tvö af tíu atriðum skuldbindingarkvíða hærra á þátt tvö, ringulreið. Hjá heildarhópnum hlaða níu af fjórtán atriðum ringulreiðar hæst á þátt tvö og öll fjórtán atriðin hafa 0,30 hleðslu eða hærri. Hjá stúdentum hafa tíu af fjórtán atriðum ringulreiðar 0,30 hleðslu og átta atriði hlaða hæst á eigin þátt. Öll atriði togstreitukvarðans hlaða hins vegar hæst á þátt þrjú hjá báðum hópum.

Til að kanna enn frekar hvort þáttabygging CTI-listans, eins og hún kemur fram hjá höfundum listans, kæmi fram í íslensku gögnunum í heild sinni ($N = 467$) voru atriðin 29 sem tilheyra undirkvörðunum þremur þáttgreind sérstaklega. Sú þáttgreining staðfesti ekki þáttabyggingu CTI-listans þótt sömu meginlínur kæmu fram og í greiningunum hér að framan. Öll tíu atriði skuldbindingarkvíða og fimm atriði togstreitu hlóðu hæst á eigin þátt en sömu fjögur atriði og áður á undirvarðanum ringulreið (16, 20, 28, 36) hlóðu ekki á þann kvarða sem þau eiga að tilheyra.

Viðmiðsbundið réttmæti (e. criterion related validity) var að lokum metið með því að kanna að hvaða marki CTI-spurningalistinn greinir á milli einstaklinga sem leita sér ráðgjafar og þeirra sem gera það ekki (Sampson, o.fl., 1999b) og reyndust íslensku ráðþegarnir hærri en almennir stúdentar á öllum kvörðum (sjá 3. töflu.).

3. tafla. Samanburður á hamlandi hugsunum stúdenta og ráðþega á heildarkvarða CTI og undirkvörðum hans

Kvarði	Stúdentar ^a		Ráðþegar ^b		F-próf
	Meðaltal	Staðalfrávik	Meðaltal	Staðalfrávik	
CTI	40,40	19,82	56,51	20,31	46,84*
Ringulreið (DMC)	8,75	6,69	13,94	7,57	40,44*
Skuldbindingarkvíði (CA)	11,52	5,11	15,57	4,81	46,22*
Togstreita (EC)	2,88	2,44	4,15	2,85	17,95*

CTI = Career Thoughts Inventory; DMC = Decision Making Confusion; CA = Commitment

Anxiety; EC = External Conflict.

^a $n = 314$. ^b $n = 93$.

* $< 0,001$

Umræður

Niðurstöður þessarar rannsóknar styðja áreiðanleika og að hluta til réttmæti íslenskrar útgáfu CTI-matslista um hamlandi hugsanir sem tengjast ákvarðanatöku um nám og störf. Áreiðanleiki kvarða reyndist sambærilegur við upprunalega útgáfu (Sampson o.fl., 1996b) og listinn greinir á milli ráðþega og almennra stúdenta. Reyndust ráðþegar frekar þjást af hamlandi hugsunum en stúdentar gera almennt. Þáttabygging listans var aðeins að hluta til sambærileg rannsóknnum höfunda hans með bandarískum háskólastúdentum.

Þó að ekki hafi verið hægt að endurtaka niðurstöður þáttagreiningar reyndist innri áreiðanleiki kvarða sambærilegur við niðurstöður Sampson og félaga og viðunandi því hann var aldrei undir 0,76 þó svo að einn kvarðinn innihaldi aðeins fimm atriði. Niðurstöður þáttagreiningar voru að mörgu leyti hinar sömu og í rannsóknnum höfunda (Sampson o.fl., 1996b) þó einnig komi fram nokkur munur á þáttalausnum landanna. Vert er að nefna að fáar rannsóknir hafa verið gerðar á þvermenningarlegu gildi CTI-listans. Notagildi finnskrar þýðingar listans hefur þó verið rannsakað og leiddi þáttagreining á svörum finnskra háskólastúdenta í ljós svipaða þætti og hjá bandarískum háskólastúdentum (Lerkanen o.fl., 2007). Í íslensku þáttagreiningunni komu tveir af þremur undirkvörðunum (skuldbindingarkvíði og, aðallega, ringulreið) ekki skýrt fram sem tveir aðskildir þættir. Atriði sem tilheyra skuldbindingarkvíða hlaða hæst á einn þátt ásamt sex atriðum sem tilheyra ringulreiðarkvarðanum og öðrum sex, af níttján atriðum, sem ekki falla undir neinn af undirkvörðunum samkvæmt höfundum listans. Þau átta atriði sem eftir standa af fjórtán atriðum ringulreiðarkvarðans virðast mynda sérstakan þátt (þátt tvö) í íslensku gögnunum. Þegar innihald þessara átta atriða er skoðað má segja að þau snúi að innri einkennum einstaklingsins, þ.e. sjálfsþekkingu hans og líðan, auk þess sem öll atriðin tengjast bæði námi og starfi. Sex af tíu atriðum skuldbindingarkvíða á þætti

eitt tengjast hins vegar aðeins störfum og ná yfir bæði innri og ytri þætti, svo sem líðan, vitneskju og val einstaklings. Ef merking atriða sem hlaða hátt á skuldbindingarkvíða eru skoðuð sést að fimm atriði af sex sem tilheyra ringulreiðarkvarðanum tengjast störfum en eitt starfi og námi. Flest þeirra tengjast ytri þáttum eins og ákvarðanatökuferlinu og þekkingu á störfum. Fjögur af atriðunum sex sem tilheyra engum undirkvörð, en hlaða hátt á skuldbindingarkvíða, tengjast störfum en tvö námi og starfi. Þessi atriði snúa jafnframt að ytri þáttum, svo sem ákvarðanatökuferlinu og upplýsingum.

Fontaine (2001) hefur gagnrýnt höfunda fyrir að hafa ekki rökstutt vel af hverju níttján atriði sem ekki tilheyra neinum af undirkvörðunum eru höfð í listanum. Sum þessara atriða haga sér öðruvísi í íslensku gögnunum en þeim bandarísku og gera þáttalausnina erfiðari í túlkun. Fontaine telur þó mögulegt að þau eigi að tryggja innihaldsréttmæti heildarlista CTI þar sem öll atriði hans eiga rætur að rekja til átta innihaldssviða CIP-kenningarinnar. Þetta gerir okkur erfiðara fyrir í túlkun íslensku niðurstaðnanna þar sem ekki er hægt að bera þær saman við skýr og vel afmörkuð kenningaleg líkön um formgerð hamlandi hugsana sem tengjast ákvarðanatöku.

Atriðin átta sem hlaða hæst á ringulreið snúa öll að innri einkennum einstaklingsins og tengjast bæði námi og starfi eins og þegar hefur verið nefnt. Hins vegar tengjast flest atriðin sem hlaða á skuldbindingarkvíða, óháð því hvaða þætti þau eiga að tilheyra, ytri þáttum, svo sem ákvarðanatökuferlinu, og ná aðeins til starfs. Það vekur upp þá spurningu hvort íslenskum háskólastúdentum finnist meiri skuldbinding felast í því að velja sér framtíðarstarf en háskólanám og í því sé menningarmunur á milli íslenskra og bandarískra stúdenta meðal annars fólgin. Á Íslandi hefur fólk hingað til haft tiltölulega greiðan aðgang að háskólanámi, íslenskir ríkisháskólar taka við öllum sem uppfylla inntökuskilyrði og krefjast engra skólagjalda af stúdentum á meðan erfiðara

er að fá inngöngu í bandaríska háskóla og skólagjöld að jafnaði umtalsverð. Þá hafa íslenskir háskólastúdentar margir hverjir unnið með námi eða tekið hagstæð námslán hjá íslenska ríkinu.

Lerikkanen og félagar (2007) telja mögulegt að eðli og umfang hamlandi hugsana við val á námi og störfum geti verið mismunandi á milli landa og að endurskoða þurfi einstök atriði CTI-listans með hliðsjón af því í hverju landi. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að svo sé. Þar sem niðurstöður þáttagreiningar á sameinuðu úrtaki stúdenta og ráðþega eru sambærilegar við niðurstöður á úrtaki stúdenta styrkir það þá túlkun að þáttabygging sé ólík á Íslandi og í Bandaríkjunum. Það gefur tilefni til að íhuga hversu víðeigandi atriðin eru, fyrir íslenska menningu, námsframboð og vinnumarkað, sem ekki falla undir þá undirkvarða sem kenningin um hugræna úrvinnslu upplýsinga gerir ráð fyrir. Endurskoðun þessara atriða gæti varpað skýrara ljósi á mögulegt notagildi listans í náms- og starfsráðgjöf hérlandis.

Hægt er að nota CTI-listann og túlka niðurstöður hans út frá heildarniðurstöðum, niðurstöðum á undirkvörðum og út frá einstökum atriðum. Heildarniðurstaða einstaklings á CTI-listanum gefur vísbendingu um umfang hamlandi hugsana og hversu tilbúinn viðkomandi er til að velja sér nám og starf. Út frá heildarniðurstöðum listans er áætlað hvers konar ráðgjöf viðkomandi hefur þörf fyrir. Undirkvarðar eru notaðir á síðari stigum ráðgjafar til að skoða betur eðli hamlandi hugsana og frekari þarfir ráðþega (Sampson o.fl., 1996b). Ráðþegar sem fá lágt á CTI-listanum í heild sinni eru tilbúnir til að taka ákvörðun og þurfa lágmarksaðstoð náms- og starfsráðgjafa, til að mynda leiðbeiningar við upplýsingaleit. Ráðþegar sem fá hátt þjást hins vegar meira af hamlandi hugsunum og eru síður tilbúnir til að taka ákvörðun. Þessir einstaklingar þurfa þar af leiðandi meiri ráðgjöf, svo sem hópráðgjöf, kennslu eða einstaklingsráðgjöf, til að geta valið sér nám eða starf (Sampson o.fl., 2000; Sampson o.fl.,

2004).

Það styrkir því notagildi listans í heild að ráðþegar mældust hærra en aðrir stúdentar á öllum kvörðum, en það bendir til meiri hamlandi hugsana hjá þeim fyrrnefndu. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður höfunda CTI-listans og benda til þess að íslensk útgáfa hafi það greiningargildi sem henni var ætlað (Sampson o.fl., 1996b). Hagnýtt gildi þess að íslensk útgáfa CTI-listans greini á milli þessara hópa felst í því að þá er til að mynda unnt að nota listann í rannsóknarskyni til að meta áhrif mismunandi aðferða í náms- og starfsráðgjöf á nemendur eins og opinberir aðilar mælast til (Stone og Dahir, 2004; Þingsályktun Alþingis um eflingu náms- og starfsráðgjafar í grunn- og framhaldsskólum, 2007).

Undanfarnir áratugir hafa einkennst af uppbyggingu náms- og starfsráðgjafar í skólakerfinu (Menntamálaráðuneytið, 2007) og víðar (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, 2007). Á Íslandi, eins og víða erlendis, er orðið aðkallandi að meta gagnsemi náms- og starfsráðgjafar fyrir ráðþega (Stone og Dahir, 2004). Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að heildarniðurstöður CTI-listans geti nýst við endurskipulagningu á þjónustu náms- og starfsráðgjafar þar sem lögð væri aukin áhersla á að finna í hverju vandi einstaklingsins við að taka ákvörðun um nám og starf liggur. Matstækið gerir náms- og starfsráðgjöfum fært að velja það inngríp sem gagnast ráðþega best og auka skilvirkni stofnunarinnar. CTI gerir okkur þannig betur kleift að finna út hvers konar ráðgjöf gagnast hverjum og undir hvaða kringumstæðum eins og kallað hefur verið eftir í úttektum á árangri náms- og starfsráðgjafar (Whiston og Rahardja, 2008).

Abstract

An Icelandic translation and factor structure of the CTI: Assessing dysfunctional thinking in career decision making

Career counseling has been a fast growing practice in Iceland. The main efforts have been

put into building services and making them available in the educational system and among adult workers. Recently more demands have been put on service providers to develop cost effective practices and evaluate their outcome. As Brown and Rector (2008) point out, to be able to provide effective services the nature of the career problems need to be considered and the services tailored to individual needs. Florida State University has developed an approach that builds on the problems each client faces in the decision making process. The model is based on Cognitive Information Processing theory (CIP) and was developed along with a counseling approach that can be used to assist individuals with career problem solving and decision making. It also includes a detailed account of how to organize the services of a career centre. The two main parts of CIP theory are the pyramid of information processing domains and the CASVE cycle, which is a guide to good decision making (Peterson, Sampson & Reardon, 1991; Sampson, Reardon, Peterson & Lenz, 2004).

The authors of the CIP approach have developed an inventory, the Career Thoughts Inventory (CTI) (Sampson, Peterson, Lenz Reardon & Saunders, 1996a), based on CIP theory. The measure is used in career counseling to assess *dysfunctional thoughts* related to career decision making and clients' readiness to make career choice. The inventory contains 48 items that give a total score indicating the extent of dysfunctional thoughts and also breaks the results into three subscales, Decision Making Confusion (DMC), Commitment Anxiety (CA) and External Conflict (EC) (Sampson, Peterson, Lenz, Reardon & Saunders, 1996b). According to CIP theory and its approach the results of the CTI indicate what services can best meet the client's needs in a cost-effective way for the career centre and with optimal outcome for the client (Sampson et al., 2004). In this study the CTI was translated into Icelandic and the reliability and validity of the Icelandic translation among university students was tested. To be able to implement a program

based on CIP theory and develop more effective services in Iceland it was necessary first to test the applicability of the Career Thoughts Inventory in Icelandic culture.

Method

The translation of the CTI into Icelandic was based on guidelines about translations of psychological measures (Ægisdóttir, Gerstein og Çinarbas, 2008). To test the reliability and the validity of the Icelandic translation of the CTI the inventory was administered to both a normative sample of university students and career counseling clients. The *student sample* consisted of 314 university students and the *client sample* included 93 clients that had requested services at the University of Iceland Student Counseling and Career Center.

Results

The reliability of the CTI and its subscales was similar to the reliabilites found in the original US version. The factor structure supporting the three subscales, DMC, CA and EC, was only partially replicated with principal component analysis with both varimax and oblique rotation. However, the CTI total score and all three subscale scores were higher among clients than students, thus indicating that the Icelandic version differentiates between these two groups.

Discussion

Results indicate that the CTI can be used to assess students' overall dysfunctional thinking but the factor structure is only partially replicated in Iceland and is therefore not completely comparable with the factor structure in the USA where the measure was originally developed (Sampson et al., 1996b). This study has practical implications for the use of CTI in counseling the Icelandic university student population. The translated version of the measure can be used to develop the services provided based on the CTI results and evaluate the effectiveness of different counseling approaches. However, the two subscales,

especially Decision Making Confusion and Commitment Anxiety, need to be interpreted with care. The study also has theoretical implications because it indicates that there are cultural differences in dysfunctional thoughts related to career decision making in Iceland and the United States. These differences need further exploration.

Heimildaskrá

- Beck, A. T. (1967). *Depression: Clinical, experimental, and theoretical aspects*. London: Staples Press.
- Beck, A. T. (1979). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: Penguin Books.
- Brown, S. D. og Rector, C. C. (2008). Conceptualizing and diagnosing problems in vocational decision making. Í S. D. Brown og R. W. Lent (ritstjórar), *Handbook of counseling psychology* (4. útgáfa, bls. 392-407). New York: John Wiley & Sons.
- Brown, S. D. og Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. Í S. D. Brown og R. W. Lent (ritstjórar), *Handbook of counseling psychology* (3. útgáfa, bls. 740-766). New York: John Wiley & Sons.
- Einar Guðmundsson og Árni Kristjánsson. (2005). *Gagnavinnsla í SPSS*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Feller, R. og Daly, J. (2002). Career thoughts inventory (CTI). Í J. T. Kapes og E. A. Whitfield (ritstjórar), *A counselor's guide to career assessment instruments* (4. útgáfa, bls. 343-348). Tulsa: National Career Development Association.
- Félag náms- og starfsráðgjafa. (1998). *Afmælisrit Félags náms- og starfsráðgjafa*. Reykjavík: Félag náms- og starfsradgjafa.
- Field, A. P. (2005). *Discovering statistics using SPSS* (2. útgáfa). London: Sage Publications.
- Fountaine, J. H. (2001). Review of the career thoughts inventory. Í B. S. Plake og J. C. Impara (ritstjórar), *The mental measurements yearbook* (14. útgáfa, bls. 228-230). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.
- Fræðslumiðstöð atvinnulífsins. (2007). Fréttir. Sótt 30. júní 2008 af <http://www.sa.is/frettir/almennar/nr/3759/>.
- Harmon, L. W. (1999). Measuring interests: Approaches and issues. Í M. L. Savickas og A. R. Spokane (ritstjórar), *Vocational interests: Meaning, measurement and counseling use* (bls. 171-191). Paolo Alto: Davies-Black Publishing.
- Háskóli Íslands. (2007). *Skráðir nemendur 2006-7 – Heildartölur*. Sótt 21. júní 2007 af http://www2.hi.is/page/stad_nem_skraning06_07.
- Lenz, J. G., Reardon, R. G., Peterson, G. W. og Sampson, J. D. (2001). Applying Cognitive Information Processing Theory. Í W. Patton og M. McMahon (ritstjórar), *Career Development Programs: Preparation for Lifelong Career Decision Making* (bls. 46-57). Camberwell: ACER Press.
- Lerkanen, J., Sampson, J. P., Jr. og Peterson, G. W. (2007). *Similarities and differences in dysfunctional career thoughts among college students in Finland and the United States*. Óútgefið handrit.

- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Árangursstjórnun*. Sótt 30. júní 2008 af <http://www.stjornendavefur.is/stjornun/stjornunaradferdir/arangursstjornun/inngangur/>.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Náms- og starfsráðgjöf. Skýrsla starfshóps*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands. (2007). [Skráningarforrit]. Óútgefin gögn.
- Nemendaskrá Háskóla Íslands. (2006). [Skráningarforrit]. Óútgefin gögn.
- Osborn, D. S., Howard, D. K. og Leierer, S. J. (2007). The effect of a career development course on the dysfunctional career thoughts of racially and ethnically diverse college freshmen. *The Career Development Quarterly*, 55, 365-377.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr. og Reardon, R. C. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Reed, C. A., Reardon, R. C., Lenz, J. G. og Leierer, S. J. (2001). A cognitive career course: From theory to practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 158-167.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C. og Saunders, D. E. (1996a). *Career thoughts inventory (CTI). Test Booklet*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C. og Saunders, D. E. (1996b). *Career thoughts inventory. Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Reardon, R. C. og Lenz, J. G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: A cognitive information-processing approach. *The Career Development Quarterly*, 49, 146-174.
- Sampson, J. P., Jr., Reardon, R. C., Peterson, G. W. og Lenz, J. G. (2004). *Career counseling and services – A cognitive information processing approach*. Belmont: Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Sharf, R. S., (2006). *Applying career development theory to counseling* (4. útgáfa). Belmont: Brooks/Cole, Thomson Learning.
- Sternberg, R. J. (1985). General intellectual ability. Í R. J. Sternberg (ritstjóri), *Human abilities. An information-processing approach* (bls. 5-29). New York: W. H. Freeman and Company.
- Stone, C. B. og Dahir, C. A. (2004). *School counselor accountability. A measure of student success*. Upper Saddle River: Pearson, Merrill Prentice Hall.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. og Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.
- Whiston, S. C. og Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. Í S. D. Brown og R. W. Lent (ritsjórarv), *Handbook of Counseling Psychology* (4. útgáfa, bls. 444-461). New York: John Wiley & Sons.

Þingsályktun *Alþingis um eflingu náms- og starfsráðgjafar í grunn- og framhaldsskólum nr. 25/2007*. Sótt 10. nóvember 2007 af <http://www.althingi.is/dba-bin/unds.pl?xti=/wwwtext/html/133/s/0042.html&leito=N%E1ms-%5C0og%5C0starfsr%E1%F0gj%F6f#word1>.

Ægisdóttir, S. og Einarsdóttir, S. (í prentun). Counseling and psychology in Iceland . Í P. Heppner, L. L. Gerstein, S. Ægisdóttir, A. Leung og K. Norsworthy, (ritstjórar), *Handbook of cross-cultural counseling: Cultural assumptions and practices worldwide*. Newbury Park: Sage.

Ægisdóttir, S., Gerstein, L. H. og Çinarbas, D. C. (2008). Methodological issues in cross-cultural counseling research: Equivalence, bias, and translations. *The Counseling Psychologist*, 36, 188-219.

Grein þessi er byggð á meistaraþrófsritgerð Maríu Dóru Björnsdóttur við Háskóla Íslands sem unnin var undir leiðsögn Sifjar Einarsdóttur og Jónínu Kárdal. Starfsfólk Náms- og starfsráðgjafar Háskóla Íslands, kennarar og þátttakendur fá okkar bestu þakkir fyrir aðstoð við framkvæmd verksins.

Fyrirspurnum um greinina skal beina til Maríu Dóru Björnsdóttur, Náms- og starfsráðgjöf Háskóla Íslands, Háskólatorgi, v/ Sæmundargötu, 101 Reykjavík. Tölvupóstfang: mdb@hi.is.

Útbreiðsla tónmenntakennslu, aðstæður og viðhorf: Viðtöl við skólastjóra og tónmenntakennara í íslenskum grunnskólum

Helga Rut Guðmundsdóttir

Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Reglulega heyrast raddir í þjóðfélaginu um stöðu námsgreinarinnar tónmenntar í íslenskum grunnskólum. Tilgangur þeirrar rannsóknar sem hér er greint frá var að draga upp mynd af útbreiðslu tónmenntakennslu og aðstæðum til kennslunnar. Tekin voru viðtöl við skólastjóra í níu af hverjum tíu skólum á landinu öllu auk níján starfandi tónmenntakennara. Skoðaðar voru námskrár, lög og reglugerðir um námsgreinina aftur í tímann í þeim tilgangi að gera grein fyrir þróun hennar. Niðurstöður leiddu í ljós að tónmennt hefur verið vaxandi þáttur í skólastarfi í íslenskum skólum síðastliðna áratugi. Þar sem tónmennt er kennd eru aðstæður til kennslunnar víða góðar. Í ljós kom að í skólum sem ekki bjóða upp á kennslu í tónmennt vantar talsvert upp á aðstæður til slíkrar kennslu og gæti það skýrt að hluta hvers vegna þessir skólar eiga erfitt með að ráða til sín tónmenntakennara. Rætt er um mikilvægi þess að skoða nýjar leiðir til að efla hlut tónlistar í menntun grunnskólabarna.

Hagnýtt gildi: Tvær kannanir hafa verið gerðar á útbreiðslu tónmenntakennslu um land allt. Önnur kom út 1983 og hin 2003. Síðari könnunin var gerð með stafrænni spurningalistakönnun og þóttu niðurstöður ekki nægilega traustar þar sem um fjórðungur skóla svaraði ekki könnuninni. Í rannsókninni sem hér er gerð voru teknar saman upplýsingar um tónmenntakennslu í öllum grunnskólum á landinu. Gerð er grein fyrir stöðu námsgreinarinnar tónmenntar með samanburði við fyrri kannanir. Niðurstöðurnar veita mikilvægar upplýsingar sem styðjast má við í mótun stefnu í tónlistarmenntun grunnskólabarna og menntun tónmenntakennara.

Námsgreinin tónmennt á sér tæplega fjögurra áratuga sögu í íslenskum grunnskólum. Hugtakið tónmennt náði almennri útbreiðslu í skólakerfinu eftir árið 1970. Fyrsta námsefnið sem bar heitið „Tónmennt“ var gefið út af Námsgagnastofnun árið 1981 en tilraunakennsluefni í tónmennt hafði verið kennt í nokkur ár á undan. Fyrsta aðalnámskráin sem fjallaði um námsgreinina tónmennt var *Aðalnámskrá grunnskóla* frá árinu 1976. Áður en námsgreinin tónmennt kom til sögunnar voru orðin „söngur“ og „söngkennsla“ notuð yfir kennslu tónlistar á barna- og gagnfræðaskólastiginu (Reglugerð

um kennaramenntun í söng og tónlist, 1959; Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri, 1960).

Ljóst er að orðið tónmennt var tekið upp með það fyrir augum að víkka svið tónlistar í menntun barna á fræðsluskyldualdri þannig að það tæki til fleiri þátta en söngs. Þar kom einnig til þörf á aðgreiningu frá orðunum tónlistarkennsla og tónlistarkennari sem notuð voru um hljóðfærakennslu og hljóðfærakennara í tónlistarskólum (Reglugerð um kennaramenntun í söng og tónlist, 1959).

Þeir námsþættir tónlistar auk söngs sem bætt var í námskrá undir hatt námsgreinarinnar

„tónmennt“ voru: hreyfing og tjáning, hljóðgjafar og hljóðfæri og hlustun og kynning (Stefán Edelstein, Egill Friðleifsson, Jón Hlöðver Áskelsson, Sigríður Pálmadóttir, Jón Ásgeirsson og Njáll Sigurðsson, 1972; Aðalnámskrá grunnskóla, 1976). Auk þess er minnst á nótnalestur, ritun, flutning og greiningu tónlistar bæði í námsefni og í umfjöllun um námsgreinina í ýmsum ritum frá og með 1972 (Guðfinna Dóra Ólafsdóttir, Njáll Sigurðsson, Þórunn Björnsdóttir og Herdís H. Oddsdóttir, 1990). Það má því segja að á síðustu áratugum 20. aldarinnar hafi tónlistarfræðsla í skyldunámi breyst úr söngkennslu í margþætta námsgrein sem spannaði vítt svið. Til vitnis um aukið umfang greinarinnar má benda á að í námskránni frá 1960 spannaði umfjöllunin um tónlist sjö blaðsíður en í námskránni frá 1976 er fjallað um námsgreinina tónmennt á 47 blaðsíðum.

Námsgreinin tónmennt heyrir undir yfirheitið „Listgreinar“ í núgildandi lögum um grunnskóla (Lög um grunnskóla, nr. 66/1995). Þeim hatti deilir námsgreinin með fjórum öðrum listgreinum, þ.e. dansi, leiklist, myndlist og textílmennt. Lögin kveða á um að fjórum kennslustundum á viku (160 stundum alls) skuli að jafnaði varið til kennslu listgreina í 1.–8. bekk, en ekki er að öðru leyti fjallað um skiptingu tíma milli greina. Samkvæmt lögum skal aðalnámskrá fjalla nánar um útfærslu þeirra.

Í Aðalnámskrá grunnskóla 1999 sker námsgreinin tónmennt sig frá hinum listgreinunum að því leyti að gengið er út frá því að nemendur í 1.–8. bekk fái tvær kennslustundir á viku í greininni. Ekki er að finna sams konar ákvæði um tímafjölda fyrir hinar listgreinarnar. Það gætir því misræmis milli listgreina í núgildandi aðalnámskrá sem getur skapað togstreitu og gerir hvorki stjórnendum skóla né málsvörum listgreina auðvelt fyrir. Ef tekið er mið af *Aðalnámskrá grunnskóla* um tónmennt, þá skal kenna tónmennt í tvær stundir á viku frá 1. bekk upp í 8. bekk. Þá eru aðeins tvær stundir eftir til að deila milli fjögurra annarra listgreina nema

felld sé niður kennsla í einhverri þeirra eða heildartímafjöldi til listgreina aukinn umfram lögboðnar fjórar stundir á viku.

Umfjöllun um námsgreinina tónmennt í fjölmiðlum dregur gjarnan dóm af þeirri togstreitu sem hér um ræðir þar sem óskýrt er hversu mörgum stundum er skylt að verja til kennslu í greininni. Þá er gjarnan vísað til þess að nemendur eigi rétt á fleiri kennslustundum en þeir fá í tónmennt: „Tónlistin er hins vegar afskipt í skólanum og réttindi barna brotin“ (Bergþóra Jónsdóttir, 2006). Fleira kemur til, svo sem afnám kennsluafsláttar tónmenntakennara í kjarasamningum 2001 sem hratt af stað umræðu um niðurlægingu greinarinnar í skólum landsins. Þar má nefna sem dæmi fyrirsnagur eins og: „Verður tónmennt úthýst úr grunnskólum landsins?“ (Þórunn Björnsdóttir, 2001), og fullyrðingar á borð við: „Á undanförunum árum hefur tónmennt sem kennslugrein átt undir högg að sækja“ (Sigursveinn Magnússon, 2004).

Í skýrslu sem gerð var á vegum Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur kveður við svipaðan tón þar sem talað er um langan aðdraganda að vanda tónmenntakennslu í grunnskólum Reykjavíkur. Þar er rætt um skort á tónmenntakennurum, óhagstæðakjarasamninga og kennsluálag sem ástæður vandans (Tillögur um fyrirkomulag tónlistaruppeldis í grunnskólum Reykjavíkur, 2003, bls. 4). Skýrslunni fylgir könnun þar sem kemur fram að aðeins lítil hluti grunnskóla í Reykjavík veitti nemendum sínum tvær kennslustundir á viku í tónmennt í öllum bekkjum frá 1.–8. bekk og brjóta því flestir þeirra í bága við það sem gert er ráð fyrir í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 1999. Algengara var að tónmennt væri kennd sjaldnar í viku og ekki í öllum árgöngum frá 1. bekk upp í 8. bekk (Niðurstöður könnunar á fyrirkomulagi tónmenntakennslu í grunnskólum Reykjavíkur, 2003). Samkvæmt könnun Menntamálaráðuneytisins sama ár kenndu flestir skólar tónmennt einu sinni í viku eða allt að 48% í sumum árgöngum. Færri kenndu tónmennt tvisvar sinnum í viku eða allt að 37% í 2. bekk. Fáir kenndu tónmennt

þrisvar í viku eða á bilinu 1,5–3,6% eftir árgöngum (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003; bls. 10).

Þrátt fyrir vísbendingar um laka stöðu tónmennta hafa kannanir bent til þess að talsverð jákvæðni ríki í garð tónmennta og tónlistarmenntunar meðal foreldra grunnskóla- og leikskólabarna (Hildur Jóhannesdóttir, 2008; Margrét Ragna Bjarnadóttir og Sigrún Birna Magnúsdóttir, 2003) og einnig meðal ráðamanna (Hildur Jóhannesdóttir, 2008). Tónmenntakennararnir sjálfir virðast hins vegar ekki fá þessi skilaboð og jafnvel farsælustu tónmenntakennarar telja viðhorf samfélagsins til starfs þeirra vera neikvæð og það endurspeglar meðal annars í lögum kjörum þeirra (Kristín Valsdóttir, 2006). Í samantekt viðtala við farsæla tónmenntakennara kom fram svartsýni þeirra á að unnt yrði að manna stöður tónmenntakennara í grunnskólum í framtíðinni (Kristín Valsdóttir, 2006).

Framangreind könnun Menntamálaráðuneytisins á tónmenntakennslu var gerð með rafrænni spurningalistakönnun sem send var í grunnskóla landsins. Þar kom fram að rúm 80% grunnskóla landsins buðu kennslu í tónmennt (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003). Hins vegar gaf svarhlutfall skóla (74%) efasemdaröddum byr undir vængi. Þó að svarhlutfallið teljist gott frá tölfraðilegu sjónarmiði töldu margir fróðir líklegt að skólar sem ekki svöruðu könnuninni væru í hópi þeirra sem ekki kenndu tónmennt. Í ljósi þess mætti halda því fram að líklegt hlutfall skóla með tónmenntakennslu væri nær sextíu prósentum. Í eldri könnun á vegum Menntamálaráðuneytisins kom fram að tæp 60 af hundraði grunnskóla á landinu buðu upp á kennslu í námsgreininni tónmennt skólaárið 1981–1982 (Stefán Edelstein, Halldór Haraldsson, Jón Hlöðver Áskelsson, Jón Nordal, Njáll Sigurðsson, 1983). Af þessum upplýsingum var því ekki ljóst hvort hlutfall tónmenntakennslu í skólum hefði hækkað eða staðið í stað á rúmum 20 árum.

Þegar rannsóknin sem hér um ræðir var undirbúin var ákveðið að hafa samband

við alla grunnskóla á landinu og kanna útbreiðslu námsgreinarinnar tónmenntar og hvernig aðstæður væru fyrir hendi til kennslu greinarinnar. Lagt var upp með að ná tali af skólastjóra í hverjum skóla og komast að því hvort tónmennt væri kennd og ef ekki, hvaða ástæður lægju að baki. Einnig var afraðið að hafa samband við starfandi tónmenntakennara til að grennslast fyrir um viðhorf þeirra til aðstöðu og aðbúnaðar til kennslu tónmenntar í skólum sínum og fá nánari upplýsingar um fyrirkomulag og tímafjölda. Markmið rannsóknarinnar var að fá sem gleggsta mynd af útbreiðslu tónmenntakennslu á landinu og hvernig búið væri að þeirri kennslu. Vonast var til að taka mætti af þau tvímæli sem einkennt hafa umræðuna um málefni tónmenntakennslu.

Aðferð

Gagnasöfnun og þátttakendur

Gagna var aflað á tvo vegu. Símaviðtöl voru tekin við skólastjóra og spurningalistar sendir til tónmenntakennara. Vinnan hófst með því að tölvubréf var sent til allra skólastjóra grunnskóla á landinu þar sem tilgangur rannsóknarinnar var útskýrður. Tekið var fram að hringt yrði í þá og þeir beðnir um að svara nokkrum spurningum sem myndu tengjast námsgreininni tónmennt. Skólastjóraviðtölin voru tekin í lok skólaárs 2005. Hringt var í 179 skóla af 180. Ekki var hringt í grunnskólann að Kárahnjúkum þar sem aðstæður í slíkum skóla hlytu að vera töluvert frábrugðnar þeim aðstæðum sem rannsóknin beindist að. Símaviðtöl voru tekin við 159 skólastjóra. Ekki náðust viðtöl við skólastjóra í 19 skólum af mismunandi orsökum og einn baðst undan viðtali vegna óvenjulegra aðstæðna. Einungis skólar sem höfðu tónmennt sem námsgrein töldust til skóla með tónmenntakennslu. Skólar þar sem skólastjórar töluðu um mikla söng- eða tónlistariðkun, án þess að tónmennt væri kennd sérstaklega sem námsgrein, voru ekki taldir með skólum sem höfðu tónmenntakennslu.

Einnig var haft samband við starfandi

tónmenntakennara sem fengu staðlaðar spurningar sem þeir svöruðu annaðhvort í gegnum síma eða með tölvupósti. Tilgangurinn var að fá nánari svör við spurningum sem skólastjórar væru ekki líklegir til að hafa á reiðum höndum og að grennslast fyrir um viðhorf starfandi tónmenntakennara. Könnunin var lögð fyrir 19 tónmenntakennara sem gáfu sig fram eftir að óskað var eftir þátttakendum í gegnum póstlista tónmenntakennarafélagsins. Hópurinn hafði vel dreifða starfsreynslu, á bilinu 1–34 ár og fyrirkomulag tónmenntakennslu í skólunum dreifðist eftir sama mynstri og það gerði í eldri könnun á landsvísu (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003). Svör tónmenntakennaranna gáfu mynd af dæmigerðu fyrirkomulagi tónmenntakennslu í íslenskum skólum og viðhorfum starfandi tónmenntakennara. Yfirstandandi framhaldsrannsókn á aðstæðum og inntaki tónmenntakennslu í slembivöldu úrtaki skóla á síðan eftir að bæta við þessar upplýsingar.

Útbúnaður

Aðstoðarmaður rannsakanda tók viðtölin og var búinn handfrjálsum búnaði tengdum venjulegum síma á meðan á viðtölunum stóð. Upplýsingar úr viðtölunum voru tölvuskráðar jafnóðum. Spurt var spurninga af fyrirfram gerðum lista. Spurningar til skólastjóra voru breytilegar eftir því hvort tónmenntakennsla var í skóla þeirra eða ekki.

Niðurstöður

Af þeim 159 skólum þar sem viðtöl náðust við skólastjóra voru 125 með tónmenntakennslu og 34 án tónmenntakennslu. Haft var samband síðar við þá 19 skóla þar sem ekki höfðu náðst viðtöl við skólastjóra á tilsettum tíma. Það var gert í þeim tilgangi að kanna hlutfall tónmenntakennslu meðal skólanna 19 sem eftir voru. Í ljós kom að í þremur af þessum skólum var ekki kennd tónmennt. Heildarniðurstaðan fyrir landið allt var sú að 21% skóla kenndi ekki tónmennt skólaárið 2004–2005.

1. tafla. Spurningar lagðar fyrir skólastjóra

Hefur tónmennt verið kennd í vetur í þínum skóla?

Ef svar: Já

1) Hvernig húsnæði er fyrir tónmenntakennsluna?

2) Hver er stærð aðstöðunnar?

3) Hvernig tækjakostur er til kennslu tónmennta?

-Píanó?

-Hljómflutningstæki?

-Tölvur/hugbúnaður?

-Trommur?

-Smáhljóðfæri?

-Annað

Ef svar: Nei

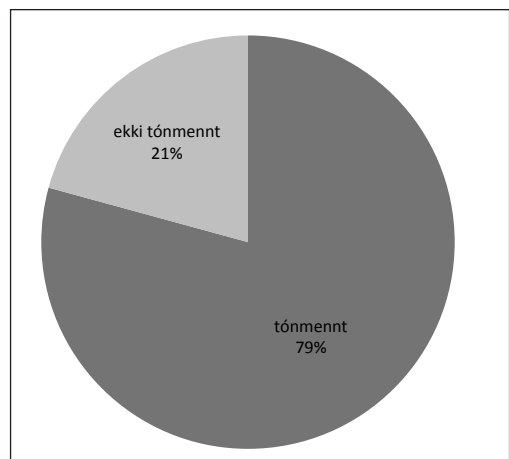
1) Hvers vegna?

2) Hversu lengi hefur tónmenntakennsla legið niðri?

3) Er aðstaða til tónmenntakennslu í skólanum?

4) Er píanó í skólanum?

5) Á skólinn skólahljóðfæri eða önnur hljóðfæri?



1. mynd. Hlutfall grunnskóla með tónmenntakennslu skólaárið 2004–2005.

Bornar voru saman tölur frá Reykjavík, nágrennasveitarfélögum Reykjavíkur og landsbyggðinni. Í ljós kom að hæsta hlutfall tónmenntakennslu var í nágrennasveitarfélögum Reykjavíkur en lægst á landsbyggðinni. Hins vegar má benda á að til skólanna í Reykjavík teljast einnig einkaskólar sem höfðu lágt hlutfall tónmenntakennslu. Ef einkaskólar voru ekki teknir með í útreikninga kom í ljós að meðal almennra grunnskóla í Reykjavík kenndu yfir 90 af hundraði námsgreinina tónmennt.

Fjöldi skóla sem kenndu tónmennt var 127 skólaárið 1981–1982, en 141 skólaárið 2004–2005 sem er raunaukning um 14 skóla á tímabilinu. Hlutfallslega var aukningin hins vegar meiri þar sem grunnskólum á landinu hafði fækkað úr 216 í 180 á þessum árum. Hlutfall grunnskóla með tónmenntakennslu skólaárið 1981–1982 var tæp 59 af hundraði en skólaárið 2004–2005 var hlutfallið rúm 79 af hundraði. Samanburð milli svæða á umræddu tímabili má sjá á 2. mynd.

Viðtöl við skólastjóra

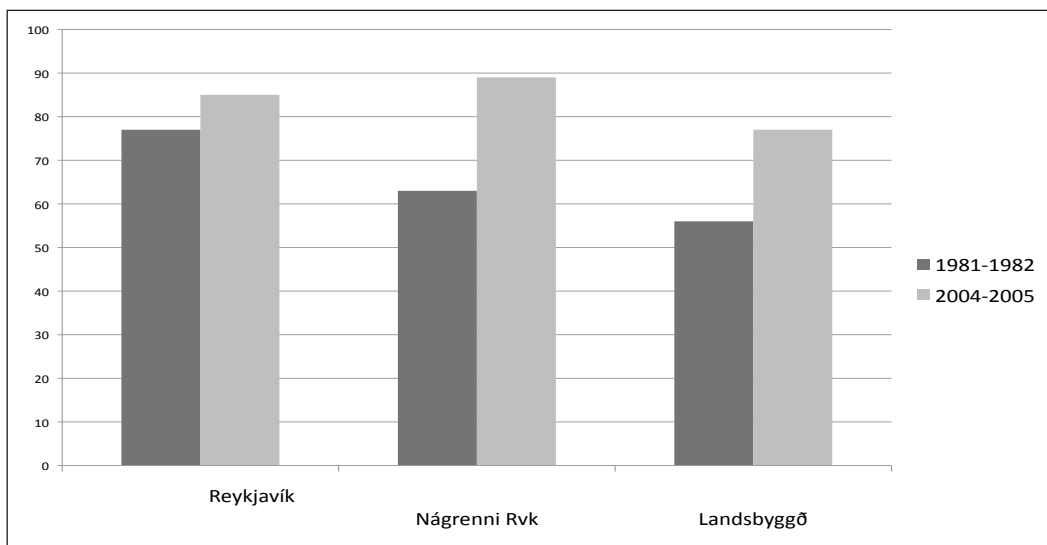
Skólastjórar í skólum án tónmenntakennslu ($n = 34$) voru spurðir hversu lengi tónmenntakennsla

hefði legið niðri. Í helmingi skólanna hafði engin kennsla verið í tónmennt í tíu ár eða lengur. Í hinum helmingi skólanna hafði tónmenntakennsla legið niðri í hálf til átta ár.

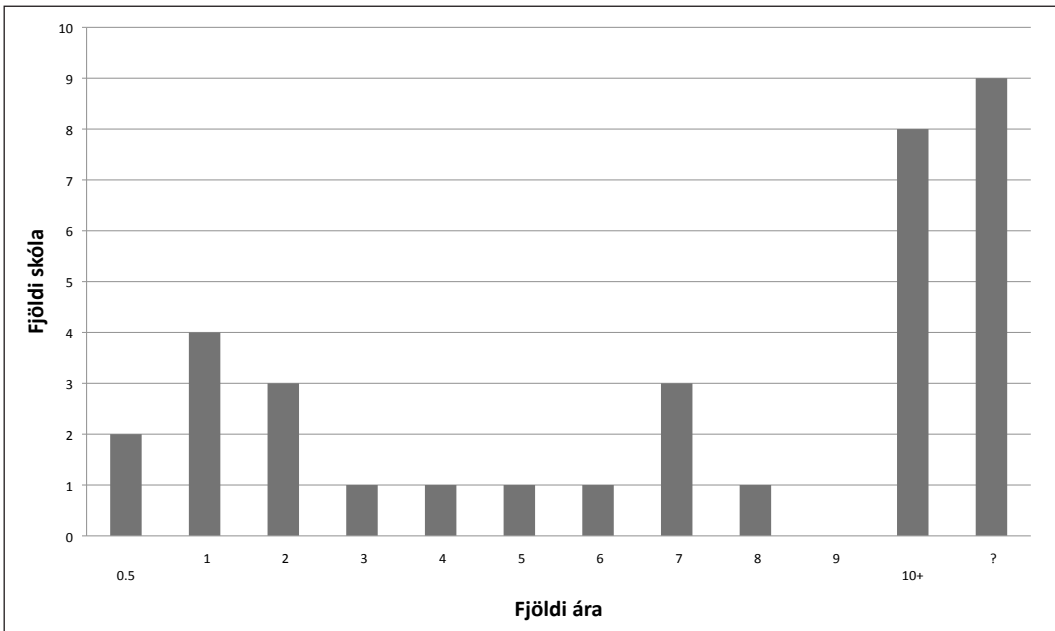
Sömu skólastjórar voru spurðir um aðstöðu til tónmenntakennslu í skólum þeirra. Af þeim svaraði meirihlutinn ($n = 32$) að engin sérstök tónmenntastofa væri í skólum þeirra en tveir sögðu að tónmenntastofa væri til staðar. Þegar spurt var um píanóeign kom fram að í 18 af 34 skólum án tónmenntakennslu var hvorki að finna píanó né hljómborð af neinu tagi. Um þriðjungur skólastjóranna, eða 11 af 34, greindi frá því að eitthvað væri til af skólahljóðfærum í skólanum.

Innt var eftir ástæðum þess að tónmenntakennsla hefði legið niðri. Flestir skólastjóranna ($n = 27$) nefndu skort á tónmenntakennurum sem ástæðu. Aðrar ástæður sem þeir nefndu voru: nemendafæð, tímabundið leyfi tónmenntakennara, aðstöðuleysi og aðrar áherslur eða lausnir á kennslu tónlistar, svo sem að bekkjarkennarar sæju um tónlistina í sínum bekkjum (4. mynd). Almennt kom fram að skólastjórar voru ekki sáttir við að vera án tónmenntakennara.

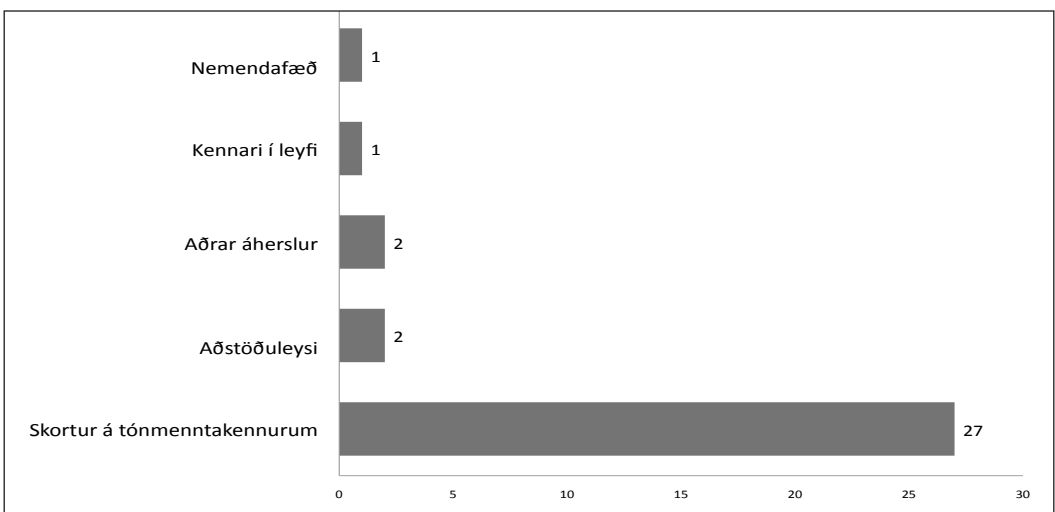
Skólastjórar í skólum þar sem tónmennt var



2. mynd. Hundraðshlutfall skóla með tónmenntakennslu. Skipt eftir landsvæðum skólaárin 1981–1982 og 2004–2005.



3. mynd. Svör skólastjóra við spurningunni: Hversu lengi hefur kennsla í tónmennt legið niðri?



4. mynd. Ástæður þess að tónmennt er ekki kennd, samkvæmt svörum skólastjóra.

kennd ($n = 159$) skólaárið 2004–2005 voru spurðir um aðstöðu til tónmenntakennslunnar. Í ljós kom að yfir landið allt gátu 62 af hundraði státað af sérbúnum tónmenntastofum. Annars staðar var tónmennt kennd í fjölnotastofum, almennum bekkjarstofum, í sölum eða á ýmsum stöðum í skólunum. Vegna þess hversu algengt var að engin tónmenntastofa væri í litlum og fámennum skólum úti á landi þótti ástæða til að skoða tölurnar í Reykjavík sérstaklega. Í ljós kom að af Reykjavíkurskólunum höfðu 78 af hundraði sérbúnar tónmenntastofur og var hlutfallið svipað í nágrannasveitarfélögum Reykjavíkur.

Þar sem tónmennt var kennd voru skólastjórar spurðir um annan aðbúnað sem tilheyrir tónmenntakennslu, svo sem hljóðfæri, hljómfletningstæki og tölvur. Í svörum þeirra kom fram að algengast er að tónmenntastofur séu búnar píanói eða hljómborðshljóðfæri, auk hljómfletningstækja. Skólahljóðfæri eru mjög algeng en samt ekki alls staðar fyrir hendi þó að tónmennt sé á stundaskránni. Tölvur eru sjaldnast taldar upp sem tækjakostur við tónmenntakennslu, en tæpur helmingur aðspurðra gaf upplýsingar um tölvubúnað sem tækjakost við tónmenntakennslu í skólum sínum. Á 5. mynd má sjá prósentutölur sem lýsa umræddum aðbúnaði í skólum þar sem tónmennt er kennd.

Ef borin er saman píanóeign samkvæmt svörum skólastjóra í skólum með og án tónmenntakennslu kemur í ljós að sjaldgæfara er að píanó séu til staðar í skólum sem eru án tónmenntakennslu en í skólum með tónmenntakennslu. Tæpur helmingur skóla án tónmenntakennslu á píanó eða hljómborðshljóðfæri.

Viðtöl við tónmenntakennara

Starfandi tónmenntakennarar ($N = 19$) svöruðu spurningum sem lutu að fyrirkomulagi tónmenntakennslu í skólum þeirra og viðhorfum þeirra til kennslunnar. Svör kennaranna um fyrirkomulag kennslu og tímafjölda til tónmenntakennslu í skólum þeirra eru í samræmi við upplýsingar sem fengust fyrir

2. tafla. Spurningar lagðar fyrir tónmenntakennara.

Hversu lengi hefur þú kennt tónmennt?

Í hvaða bekkjum er tónmennt kennd í þínum skóla?

Í hversu margar kennslustundir á viku er tónmennt kennd?

Hvaða einkunn, á skalanum 1–10, gefur þú aðstöðunni til tónmenntakennslu í þínum skóla?

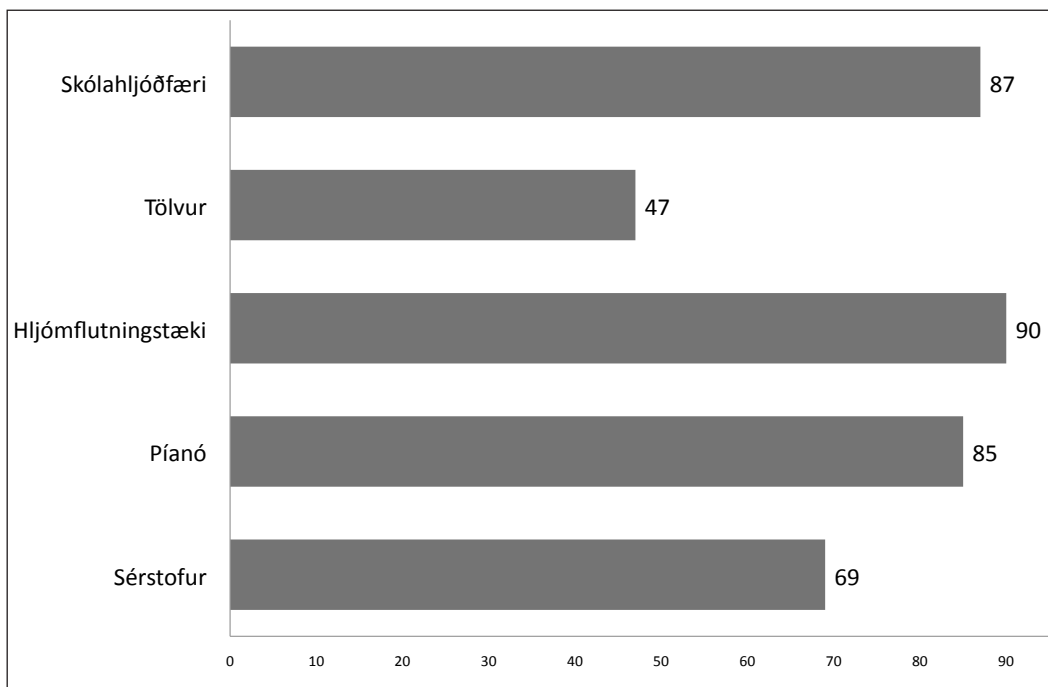
Hvaða einkunn, á skalanum 1–10, gefur þú fyrirkomulagi tónmenntakennslunnar í þínum skóla?

Hvað telur þú brýnast að bæta í þínum skóla m.t.t. tónmenntakennslunnar?

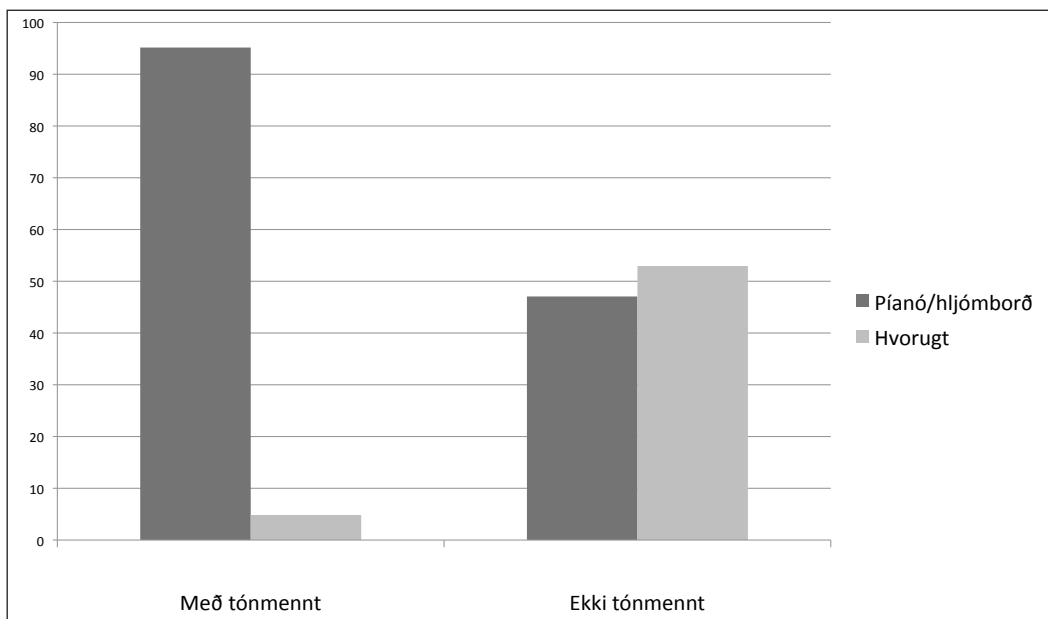
Hefur þú í hyggju að kenna áfram tónmennt næsta vetur?

allt landið í könnun Menntamálaráðuneytisins frá 2003. Þetta samræmi bendir til þess að tónmenntakennararnir hafi verið dæmigerðir fyrir starfandi tónmenntakennara á þessum tíma. Umræddir tónmenntakennarar höfðu kennslureynslu á bilinu 1–34 ár en rúmur helmingur þeirra hafði starfað í tíu ár eða lengur. Tónmenntakennararnir voru spurðir út í áform um áframhaldandi kennslu í greininni og kváðust þeir ekki ætla að halda áfram kennslu í tónmennt næsta vetur. Í hópi þessara þriggja kennara voru tveir með eins árs starfsreynslu.

Grennslast var fyrir um hvaða bekkir fengu kennslu í tónmennt í skólum þessara tónmenntakennara. Algengast var að tónmennt væri kennd í yngstu árgöngum grunnskólans, eða í 1.–4. bekk, en frá og með 5. bekk dregur úr tónmenntakennslu með hverjum árgangi. Þetta er sama mynstur og dregið var upp í skýrslu Menntamálaráðuneytisins frá 2003. Einnig voru tónmenntakennarar spurðir um fjölda tónmenntakennslustunda á viku í skólum þeirra. Í ljós kom að í meirihluta skólanna ($n = 12$) var tónmennt kennd einn til tvo tíma á viku, þ.e. sumir árgangar fengu einn tíma á viku á meðan aðrir árgangar fengu tvo tíma á viku. Skólar með tvo tíma á viku voru fimm talsins en



5. mynd. Aðbúnaður í skólum þar sem tónmennt er kennd samkvæmt svörum skólastjóra. Tölurnar gefa til kynna hversu hátt hlutfall skólanna hefur þennan búnað.



6. mynd. Píanoígn í skólum með og án tónmenntakennslu.

aðeins tveir skólar buðu upp á þrjá tíma á viku í einhverjum árgöngum. Þessar niðurstöður voru sambærilegar við upplýsingar um tímafjölda í skýrslu Menntamálaráðuneytisins frá 2003 (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003).

Spurt var hvaða þætti tónmenntakennararnir teldu að helst þyrfti að lagfæra til þess að bæta mætti kennslu í greininni. Þar nefndu kennararnir ýmislegt sem flokkaðist undir eftirfarandi þætti: námsefni, kennslu, tímafjölda, aðstöðu, hópastærðir og tækjakost. Algengast var að kennararnir nefndu nauðsyn þess að bæta tækjakost en sjaldnast var nefnt að brýnt væri að bæta námsefni. Nokkrir töldu að bæta þyrfti aðstöðu til kennslunnar í skólunum en einnig bar á góma óskir um fleiri kennslustundir á viku fyrir námsgreinina. Þeir sem nefndu hópastærðir vísuðu til þess að of mikið álag fylgdi því að kenna heilum bekkjum í einu og vildu fá að kenna minni hópum. Atriði sem vörðuðu kennslu snerust um færni og endurmenntun og þeir nefndu ákveðna færniþætti sem þeir vildu gjarnan bæta hjá sjálfum sér til að verða betri kennarar.

Að lokum voru kennararnir beðnir að leggja mat á fyrirkomulag og aðstöðu til tónmenntakennslu í sínum skóla með því að gefa hvorum lið einkunn á bilinu 1–10. Tónmenntakennararnir gáfu aðstöðunni sem þeir höfðu að meðaltali 7,1 í einkunn en fyrirkomulagi kennslunnar að meðaltali 7,7 (sjá 3. töflu). Merkjanlegur munur var á einkunnagjöf ef borin voru saman svör eftir reynslu tónmenntakennaranna, þ.e. þeirra sem höfðu meiri en tíu ára starfsreynslu og þeirra sem höfðu tíu ára starfsreynslu eða skemmri.

Reyndari kennararnir gáfu fyrirkomulagi kennslunnar í sínum skóla nokkuð hærri einkunn en þeir óreyndari, eða einkunnina 8,25 að meðaltali (sjá 3. töflu).

Umræða

Niðurstöður rannsóknarinnar gáfu til kynna að hlutfall skóla með tónmenntakennslu yfir landið allt hefði hækkað úr tæpum 60 af hundraði í tæp 80 af hundraði á árunum 1983–2005 (sjá Stefán Edelstein o.fl., 1983). Tölurnar í þessari rannsókn staðfesta niðurstöður könnunar Menntamálaráðuneytisins frá 2003 þar sem fram kom að tónmennt væri kennslugrein í 80% grunnskóla á landsvísu og benda til að svarhlutfall þeirrar könnunar hafi endurspeglad afföll sem eðlileg teljast í spurningalistakönnunum en ekki tregðu til svara í skólum án tónmenntakennslu (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003). Lægsta hlutfall skóla með tónmenntakennslu var að finna meðal landsbyggðarskóla en hæst var það meðal nágrannasveitarfélaga Reykjavíkur. Í fyrri könnunum voru niðurstöður einnig á þá lund að landsbyggðarskólar höfðu hlutfallslega færri skóla með tónmenntakennslu en Reykjavík og nágrannasveitarfélög (Tónmenntakennsla í grunnskólum skólaárið 2002–2003, 2003). Samanburður milli Reykjavíkur og nágrannasveitarfélaganna gaf ólíka niðurstöðu eftir því hvort einkaskólar voru teknir með í útreikninga eða ekki. Hlutfall skóla með tónmennt var hærri í nágrannasveitarfélögum en í Reykjavík ef einkaskólarnir voru teknir með. Hins vegar hækkaði hlutfallið í

3. tafla. Mat tónmenntakennaranna ($N = 19$) á aðstöðu og fyrirkomulagi tónmenntakennslu í skólum sínum. Einkunnir gefnar á kvarðanum 1–10 þar sem 10 er hæsta einkunn.

		Aðstaða	<i>SD</i>	Fyrirkomulag	<i>SD</i>
Allir	$N = 19$	7,11	1,73	7,71	1,47
Starfsaldur 1–10	$n = 11$	6,64	1,57	7,32	1,83
Starfsaldur 11+	$n = 8$	7,75	1,46	8,25	1,28

svipað horf og í nágrannasveitarfélögunum ef einkaskólarnir voru teknir út úr dæminu. Það vakti því athygli hversu fáir einkaskólar buðu upp á kennslu í tónmennt.

Í skólum þar sem tónmennt var kennd var aðstaða til kennslunnar nokkuð misjöfn. Kennsla tónmenntar í bekkjarstofum er að jafnaði ekki talinn góður kostur þar sem erfitt getur verið að vinna með alla þætti í aðalnámsskrá án þess að hafa gólfrymi og hljóðfæri sem tilheyra tónmenntastofum. Almennt er talið ákjósanlegt að kenna tónmennt í sérstakri kennslustofu sem er útbúin hljóðfærum og öðrum nauðsynlegum kennslugögnum. Þó að sérbúin tónmenntastofa tryggji ekki góða tónmenntakennslu gefur slík stofa til kynna hvaða sess námsgreinin hefur í skólanum. Það er því ekki eins og best verður á kosið að einungis 62% skóla með tónmennt sem námsgrein skuli hafa sérstaka tónmenntastofu. Hins vegar var staðan vænlegri þegar aðeins var horft á skóla á Stór-Reykjavíkursvæðinu þar sem lítið var um fámenna skóla. Þar höfðu tæp 80 af hundraði skóla með tónmennt sérstakar tónmenntastofur. Algengt var að skólar á landsbyggðinni bæru við að smæð þeirra kæmi í veg fyrir að unnt væri að hafa sérstaka stofu fyrir tónmennt. Skólastjórar landsbyggðarskóla nefndu að vísu gjarnan samstarf við tónlistarskóla staðarins og í sumum tilfellum var tónmennt kennd í húsnæði tónlistarskólans eða í samkomuhúsi staðarins. Af þessum sökum er hugsanlegt að tilvist tónmenntastofu í skólanum sé betri mælikvarði á sess námsgreinarinnar meðal skóla á Reykjavíkursvæðinu en á landsbyggðinni.

Af skólastjóraviðtölunum mátti draga upp grófa mynd af tækjakosti og útbúnaði til tónmenntakennslu, en mjög nákvæm úttekt var ekki möguleg með símaviðtölum. Það er ljóst að aðbúnaður er misjafn en jafnframt er nokkuð algengt að skólar séu mjög vel búnir tækjum til tónmenntakennslu. Þörf er á framhaldsrannsókn sem gefur nákvæmari mynd af tækjakosti í tónmenntastofum landsins og hvernig hann er nýttur.

Þar sem tónmennt er kennd eru tölvur

taldar með búnaði til kennslunnar í tæplega helmingi tilfella. Það er athyglisvert þar sem fyrsta íslenska námsefnið fyrir tónmennt og tölvur var ekki komið út þegar rannsóknin var gerð. Það má því leiða líkum að því að tónmenntakennarar hafi verið farnir að nota tölvur í nokkrum mæli án þess að styðjast við námsefni.

Þegar spurt var um aðbúnað og aðstöðu til tónmenntakennslu í skólum sem enga slíka kennslu höfðu kom í ljós að þeir skólar sem ekki kenna tónmennt hafa yfirleitt ekki góða aðstöðu til kennslunnar né þann búnað sem nauðsynlegur er. Samanburður við skóla með tónmenntakennslu leiddi í ljós að skólar án tónmenntakennslu hafa að jafnaði talsvert lakari búnað til slíkrar kennslu en skólar með tónmenntakennslu. Í viðtölum við skólastjóra í skólum án tónmenntakennslu kom í ljós að almennt þótti þeim það óviðunandi að vera án tónmenntakennara. Þegar skólastjórar þessara skóla voru síðan spurðir um ástæður þess að engin tónmennt væri kennd var langoftast vísað til skorts á tónmenntakennurum en aðeins tveir þeirra minntust á að aðstaða til kennslunnar þyrfti að vera betri. Það benti því fátt til þess að skólastjórar teldu að bætt aðstaða gæti verið forsenda fyrir því að fá tónmenntakennara til starfa.

Aðstaða til kennslunnar var tónmenntakennurum hugleikin og var tækjakostur sá þáttur sem flestir töldu að brýnt væri að bæta í skóla þeirra. Þar á eftir komu óskir um minni hópa og almennt betri kennsluáðstöðu. Þegar tónmenntakennarar voru síðan beðnir að gefa aðstöðu og fyrirkomulagi tónmenntakennslu í sínum skóla einkunn virtust þeir almennt nokkuð sáttir við stöðuna þar. Þeir gáfu fyrirkomulagi hærri einkunn en aðstöðu, og reyndari kennararnir (með ellefu ára kennslureynslu eða meiri) gáfu fyrirkomulagi nokkuð hærri einkunn að meðaltali en þeir óreyndari. Þetta gæti endurspeglað þá staðreynd að tónmenntakennararnir hafi meiri áhrif á fyrirkomulag kennslunnar eftir því sem þeir kenna lengur.

Í hópi tónmenntakennaranna höfðu sextán af

nítján áform um að halda áfram kennslu næsta vetur. Tveir óreyndustu kennararnir kváðust ekki ætla að koma aftur til kennslu um haustið. Það virðist vera svo að í hópi tónmenntakennara sé kjarni reyndra kennara sem nýtur sín nokkuð vel í starfi. Það kemur heim og saman við þann vitnisburð kennara að algengt sé að fyrsta árið sé svo erfitt að tilhugsunin um annað kennsluár sé óbærileg. Hins vegar er ekki vitað hvort óreyndustu kennararnir í þessari rannsókn voru í hópi kennara sem í raun hættu eftir fyrsta kennsluárið eða í hópi þeirra sem létu til leiðast að halda áfram og náðu síðan að vaxa í starfi. Það virðist hins vegar líklegt að með aukinni reynslu minnki líkurnar á brottfalli frá kennslu. Vandí nýrra tónmenntakennara er nokkuð sem þarf að rannsaka frekar til að unnt verði að koma í veg fyrir brottfall og þannig sporna við skorti á tónmenntakennurum.

Athygli vakti hversu fáir tónmenntakennarar nefndu að brýn þörf væri á úrbótum á námsefni þar sem nokkur umræða hefur verið meðal tónmenntakennara um skort á námsefni (Tillögur um fyrirkomulag tónlistaruppeldis í grunnskólum Reykjavíkur, 2003). Hugsanlega hefur kippur í útgáfu námsefnis í tónmennt á síðustu árum eitthvað lækkað þær raddir, en einnig er mögulegt að kennararnir séu svo vanir að vinna með heimagert efni að þeir telji það ekki mjög brýnt að efla útgáfu nýs námsefnis.

Í viðtölunum við tónmenntakennarana fengust upplýsingar um það hvaða bekkir fengu tónmennt í skólum þeirra umrætt skólaár. Niðurstaðan er afar svipuð tölum úr úttekt Menntamálaráðuneytisins frá 2003 (Tónmenntakennsla í grunnskólum, 2003). Tónmenntakennsla á sér að mestu leyti stað í fyrstu fjórum bekkjum grunnskólans en fer svo minnkandi eftir því sem ofar dregur í árgöngum. Ráða má af niðurstöðunum að mikil vöntun er á tónmenntakennslu í efstu árgöngum grunnskólans. Hugsanleg skýring á því hvers vegna yngstu bekkirnir fá oftar tónmennt en þeir eldri er sú að fyrir árið 2005 var útgefið námsefni í tónmennt aðeins til fyrir 1.–4. bekk og tilraunanámsefni fyrir 5. bekk.

Lítið hefur verið gefið út af námsefni fyrir miðstig og unglingastig.

Einnig má velta því fyrir sér hvort áherslan á tónmennt fyrir yngri börnin endurspeglí almenna skoðun á því hvenær tónmenntakennsla sé mikilvægust. Í könnun sem gerð var meðal foreldra leikskólabarna kom fram að flestum þótti tónmennt mikilvæg eða mjög mikilvæg í leikskóla og á yngstu stigum grunnskólans. Þegar spurt var um miðstig og unglingastig fækkaði foreldrum sem þótti tónmennt mikilvæg kennslugrein (Margrét Ragna Bjarnadóttir og Sigrún Birna Magnúsdóttir, 2003).

Niðurstöður um fjölda kennslustunda á viku í tónmennt voru jákvæðari fyrir námsgreinina en búast hefði mátt við, miðað við það að í lögum eru öllum listgreinum samanlagt aðeins skammtaðar fjórar kennslustundir á viku. Samkvæmt upplýsingum tónmenntakennaranna er ekki óalgengt að kenndar séu tvær eða fleiri stundir í tónmennt á viku. Erfitt er að draga upplýsingarnar saman með einföldum hætti þar sem skólar kenna mismargar kennslustundir í tónmennt eftir árgöngum. Hins vegar kom það fram að sjö skólar af nítján kenndu tónmennt tvær eða þrjár kennslustundir á viku en átta skólar að auki kenndu allt að tvær kennslustundir á viku eftir árgöngum. Þetta vekur spurningar um stöðu annarra listgreina innan þessara skóla og hvort leiða megi líkum að því að skólar noti fleiri stundir til kennslu listgreina en þeim er uppálagt í lögum. Hugsanlega má þarna finna hluta skýringar á því hvers vegna tónmennt er sjaldan kennd í öllum árgöngum grunnskólans. Mögulegt er að framboð og samsetning listgreina sé ólík milli ára. Rannsóknir er þörf á kennslu allra listgreina í heild, fyrirkomulagi og skiptingu kennslustunda milli greina.

Samkvæmt þessari rannsókn hefur námsgreinin tónmennt nokkuð sterka stöðu í grunnskólum landsins ef eingöngu er miðað við útbreiðslu greinarinnar. Á rúmum þremur áratugum hefur námsgreinin verið byggð upp í meirihluta grunnskóla landsins. Ef tónmenntakennsla vex álíka mikið næstu tvo

áratugi og hún hefur gert undanfarna tvo ættu nær engir skólar að verða eftir án tónmenntakennslu að þeim tíma liðnum. Það er hins vegar ekki gott að spá fyrir um hvort tónmennt verði almennt kennd í 1.–8. bekk, tvær stundir á viku, eins og núverandi aðalnámskrá gerir ráð fyrir. Til þess að svo gæti orðið þyrftu flestir skólar að ráða tvo eða fleiri tónmenntakennara, en nú er algengast að í hverjum skóla sé aðeins einn tónmenntakennari.

Í meistararitgerð Kristínar Valsdóttur kom fram að farsælir tónmenntakennarar eiga gjarnan samstarfsmenn í faginu í skóla sínum (Kristín Valsdóttir, 2006). Þess vegna mætti huga að því í auknum mæli að ráða tvo eða fleiri tónmenntakennara við hvern skóla. Þannig yrði auðveldara að uppfylla kröfur um kennslu tónmenntar í öllum árgöngum og jafnframt mætti draga úr álagi á tónmenntakennarana. Allir tónmenntakennarar sem útskrifast hafa frá Kennaraháskóla Íslands, nú Menntavísindasviði HÍ, eru búnir undir að kenna flestar greinar grunnskólans og ættu því að vera sveigjanlegir starfskraftar sem sinnt geta öðrum störfum samhliða tónmenntakennslu. Með ráðningu fleiri tónmenntakennara gætu skólastjórar stuðlað að því að tónlist fléttaðist inn í aðrar námsgreinar og allt skólastarfið í meira mæli en áður. Þó að í svörum skólastjóranna sem greint var frá hér að framan hafi komið fram að þeir ættu erfitt með að ráða tónmenntakennara er ekki útilokað að fleiri tónmenntakennara mætti fá til starfa ef aðstæður og starfsumhverfi breyttist verulega. Eins og Kristín Valsdóttir hefur bent á eru útskrifaðir tónmenntakennarar mun fleiri en þeir sem starfandi eru (Kristín Valsdóttir, 2006; bls. 14).

Í umræðunni um slaka stöðu tónmenntagreinarinnar virðist aldur hennar gjarnan gleymast. Ef farið er um 40 ár aftur í tímann er námsgreinin tónmennt ekki til heldur einungis „söngur“ (Reglugerð um kennaramenntun í söng og tónlist, 1959; Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskylduðri, 1960). Við þetta bætist að mikil þróun hefur átt sér stað í námskrá tónmennta á rúmum þremur áratugum og kröfur til kennara í greininni jafnframt margfaldast

(Aðalnámsskrá, 1976, Aðalnámskrá, 1989; Aðalnámskrá, 1999; Guðfinna Dóra Ólafsdóttir o.fl., 1990; Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskylduðri, 1960).

Umræða um námsgreinina tónmennt litast oft af þörfinni á að vinna málstað greinarinnar fylgi og tryggja henni öruggan sess í menntun barna. Þetta eru að sjálfsögðu mikilvæg markmið. En inn í þessa umræðu þyrfti að koma meiri gagnrýni og vangaveltur um hlutverk tónlistar í grunnskólamenntun barna í víðu samhengi. Miklar hræringar eiga sér stað í listgreinum almennt inni í grunnskólanum og eru ýmsar útfærslur á þverfaglegri kennslu í vinnslu. Fagaðilar í tónlistarmenntun þurfa að taka afstöðu til nýrra stefna í grunnskólanum og taka þátt í að skilgreina enn betur menntunarhlutverk tónlistar á breyttum tímum. Vísýn og opin umræða um hlutverk tónlistar í menntun grunnskólabarna er forsenda fyrir því að námsgreinin tónmennt fái að vaxa og dafna um ókomna tíð.

Abstract

Music education in Iceland: The scope and conditions of music as a subject in compulsory schools

This study assessed the status of general music education within the compulsory education system in Iceland. Investigations of curricula, laws, and regulations on the subject of music were summarized for the purpose of portraying the development of the subject during the past four decades in Iceland. According to the national curriculum, music is one of the five required art subjects in the first eight grades. However, the time allocated in the general curriculum for these five subjects is four 40 minute lessons per week, which conflicts with the standards of the music curriculum, which requires 2 lessons per week in music. This administrative conflict combined with union related issues regarding music teacher specialists has contributed to the perception in the community that music as a subject has been going through a recession.

This study included all Icelandic schools teaching grades 1 through 10. Data were collected through phone interviews with 9 out of 10 school principals and a questionnaire sent to 19 active music teachers. Findings indicated that 79% of Icelandic schools were offering music taught by a music specialist in 2004-2005, which was a marked improvement from 59% in 1981-1982. According to this study, music was most often taught as a subject in grades 1 - 5. The teaching of music was less common in grades 6 - 8 and rare in grades 9 - 10.

Interestingly, school principals without general music programs were not pleased to report that their schools were without music teachers. They attributed failure to hire music teachers more often to a shortage of music teachers rather than circumstances in their schools or for other reasons. Nevertheless, most of the schools without music teachers were severely lacking in appropriate equipment and facilities for teaching music.

Schools in rural areas and towns were less likely to have a music specialist and music as a school subject than schools in Reykjavík and its neighbouring communities. The former provided music classes in approximately 75% of schools and the latter had music in 85 - 90% of schools. However, in rural areas it was more common than in Reykjavík to find the schools without music specialists co-operating with the community music schools, e.g. by sharing premises and through pull-out programs subsidized by the local municipality.

Of all schools where music was in place as a subject taught by a specialist only 62% had a special music classroom. In Reykjavík and surrounding areas, where schools are relatively large, the proportion of schools with music classrooms was close to 80 percent.

The music teachers in this study were rather content with their facilities and working environment. According to the data, many of the music classrooms in Icelandic schools were well equipped with instruments and fulfilled modern standards for such facilities.

Still, the music teachers in this study were most concerned with improving equipment for teaching music when asked for improvement suggestions. Other suggestions included smaller group sizes, continuing education for music teachers, and renewed teaching material.

The study concluded that music in Icelandic schools was in a better state than previously thought. The point was made that music has been developing as a subject in the curriculum and according to evidence the implementation has been in a positive direction. Suggestions for improvement include changes in the practice of hiring only one music teacher per school and increased emphasis on teaching music in the higher grades. Finally, music education advocates should be encouraged to re-evaluate the tenets of music in compulsory education. Music, as all other subjects, needs to establish its place as an integrated part of children's education in order to grow towards the future.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla – Tónmennt.* (1976). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla – Tónmennt.* (1989). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla – listgreinar.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Bergþóra Jónsdóttir. (2002). *Tónlistarnám í tómarúmi*. Morgunblaðið, 26. maí.
- Guðfinna Dóra Ólafsdóttir, Njáll Sigurðsson, Þórunn Björnsdóttir, Herdís H. Oddsdóttir (1990). *Skýrsla starfshóps um útgáfu námsefnis í tónmennt fyrir 4.-6. bekk*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Hildur Jóhannesdóttir. (2008). *Getur almennur hverfisgrunnskóli í Reykjavík verið tónlistargrunnskóli? Óbirt námsritgerð til M.A. gráðu í mennta- og menningarstjórnun: Háskólinn á Bifröst.*

- Kristín Valsdóttir. (2006). *Einhver svona Alí Baba: Rannsókn á viðhorfum og starfsumhverfi farsælla tónmenntakennara*. Óbirt námsritgerð til M.Ed. gráðu í uppeldis- og menntunarfræði: Kennaraháskóli Íslands.
- Lög um grunnskóla*. (1995). nr. 66, 8. mars.
- Margrét Ragna Bjarnadóttir og Sigrún Birna Magnúsdóttir. (2003). *Tónlistarmenntun til framtíðar: Könnun á viðhorfum foreldra til tónlistarnáms barna*. Óbirt námsritgerð til B.Ed. gráðu: Kennaraháskóli Íslands.
- Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskulduldri*. (1960). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Niðurstöður könnunar á fyrirkomulagi tónmenntakennslu í grunnskólum Reykjavíkur*. (2003). Starfshópur um samhæft tónlistaruppeldi í grunnskólum. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Reglugerð um kennaramenntun í söng og tónlist* (1959). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Sigursveinn Magnússon. (2004). *Frá tónlist til tónmenntar*: Sigursveinn Magnússon fjallar um stöðu tónmenntar í grunnskólum. Morgunblaðið, aðsent efni, 25. ágúst.
- Stefán Edelstein, Egill Friðleifsson, Jón Hlöðver Áskelsson, Sigríður Pálmadóttir, Jón Ásgeirsson, Njáll Sigurðsson. (1972). *Endurskoðun námsefnis og kennslu í tónmennt í barna- og gagnfræðaskólum: Nefndarálit*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, Skólarannsóknardeild.
- Stefán Edelstein, Halldór Haraldsson, Jón Hlöðver Áskelsson, Jón Nordal, Njáll Sigurðsson. (1983). *Álitsgerð og tillögur um skipan tónlistarfræðslu*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, Skólarannsóknardeild.
- Tillögur um fyrirkomulag tónlistaruppeldis í grunnskólum Reykjavíkur*. (2003). Starfshópur um samhæft tónlistaruppeldi í grunnskólum. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Tónmenntakennsla í grunnskólum, skólaárið 2002-2003*. (2003). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Þórunn Björnsdóttir. (2001). *Verður tónmennt úthýst úr grunnskólum landsins?* Morgunblaðið, aðsent efni, 26. janúar.

Þáttur ráðgjafar í samstarfi leikskólakennara og foreldra

Jónína Sæmundsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir

Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Hér er greint frá rannsókn sem gerð var meðal leikskólakennara. Markmiðið var að afla upplýsinga um samstarf leikskólakennara og foreldra með áherslu á þátt ráðgjafar við foreldra en tvær nýlegar íslenskar rannsóknir hafa leitt í ljós að foreldrar telja sig þurfa stuðning og ráðgjöf í uppeldishlutverkinu. Rannsóknin hófst með því að tekin voru viðtöl við þrettán leikskólakennara í Reykjavík vorið 2006 um samstarf þeirra við foreldra. Eftir greiningu á viðtölunum voru spurningalistar sendir til 147 leikskólakennara í Reykjavík og á landsbyggðinni þar sem einkum var spurt um ráðgjöf til foreldra. Niðurstöður sýna að ráðgjöf er snar þáttur í starfi leikskólakennara og að foreldrar virðast hafa vaxandi þörf fyrir ráðgjöf. Ráðgjöfin tengist einkum aga, þroska barna og almennri umönnun þeirra. Þátttakendur telja að foreldrar séu oft óruggir í að setja börnum sínum mörk á sama tíma og agavandi hafi farið vaxandi. Þeir finna fyrir auknum tímaskorti foreldra og að kröfur þeirra til leikskóla og leikskólakennara hafi aukist. Að mati þátttakenda búa leikskólakennarar yfir sérfræðipækkingu á uppeldi ungra barna sem gæti skýrt hvers vegna foreldrar leita ráðgjafar hjá þeim.

Hagnýtt gildi: Í greininni er varpað ljósi á þátt ráðgjafar í foreldrasamstarfi en um þann þátt í starfi leikskólakennara hefur lítið verið fjallað. Rannsóknarniðurstöðurnar benda til þess að þörf fyrir ráðgjöf til foreldra fari vaxandi. Slík vitneskja er gagnleg fyrir þá sem skipuleggja starf leikskólanna, svo hægt sé að ætla þeim þætti ráðrúm. Hún hefur einnig hagnýtt gildi fyrir þá sem láta sig varða velferð barna og barnafjölskyldna. Ekki síst er mikilvægt fyrir þá sem taka ákvarðanir um menntun leikskólakennara og undirbúning þeirra fyrir starfið að þekking liggi fyrir á þessu sviði.

Undanfarna áratugi hefur, a.m.k. á Vesturlöndum, verið lögð vaxandi áhersla á samstarf foreldra og kennara á öllum skólastigum, frá leikskóla til menntaskóla (Smit og Driessen, 2005). Rannsóknir sem sýna ávinning af góðu foreldrasamstarfi fyrir nemendur, foreldra og kennara hafa ýtt undir þessa áherslu (Epstein, 2001; Smit og Driessen, 2005). Meðal þess sem talið er ávinnast við samstarfið eru jákvæð áhrif á þroska og námslega frammistöðu barna, áhuga þeirra, félagsfærni og hegðun (Epstein og Sanders, 2000; Henderson, 1987; Jordan, Orozoco og Averett, 2001). Samstarfið

eykur skilning kennara á aðstæðum barna og fjölskyldna þeirra og styður við uppeldi foreldranna (Epstein, 2001; Whalley, 2007). Þá er talið að stuðningur foreldra við skólastarfið hafi jákvæð áhrif á viðhorf þeirra og barnanna til skólans og bæti skólaandann (Jordan, Orozoco og Averett, 2001).

Fáar rannsóknir liggja fyrir hérlandis á samstarfi foreldra og leikskólakennara en allnokkrar á samstarfi á grunnskólastigi (sjá t.d. Ernu Björk Hjaltadóttur, 2003; Ingibjörgu Auðunsdóttur, 2006; Nönnu K. Christiansen, 2005). Þessar rannsóknir sýna að foreldrar telja

samstarfið mikilvægt og að góðar upplýsingar um nám barnanna og starfið í skólunum skipti máli. Þeir eru áhugasamastir um samstarfið á yngstu stigum grunnskólans og þátttaka þeirra er mest í formlegum samtölum við kennara um þeirra eigið barn. Í rannsókn Ernu Bjarkar (2003) kemur meðal annars fram að skólinn eigi að aðstoða foreldra í uppeldishlutverkinu. Hún segir að áherslan hafi verið á foreldrahópinn sem heild en ekki hafi verið hugað að stuðningi kennara við foreldra út frá þörfum einstakra nemenda. Hún telur að með því að þjálfar kennara í að mæta foreldrum þar sem þeir eru staddir og gera samstarfið markvissara sé hægt að bæta þjónustuna við þá.

Nanna Christiansen (2005) telur mikilvægt að kennarar lagi starf sitt að breyttum tímum og samræmi það „þörfum og væntingum síð-nútímans“ en þar telur hún nokkuð skorta á. Hún segir kennara líta á sig sem sérfræðinga og á foreldra sem skjólstæðinga en faglegt hlutverk kennara í foreldrasamstarfi felist m.a. í því að „kennarinn [sé] leiðtogi í hópi jafningja“, að hann „efli foreldra til samstarfs um nám og líðan nemenda“ og að hann leggi sig fram um að mæta ólíkum þörfum notenda (bls. 79).

Nýlega var gerð rannsókn héraendis á samstarfi foreldra og leikskólakennara (Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Meðal þess sem þar kemur fram er að algengustu samskiptin snerust um líðan barnsins en daglegt starf í leikskólanum, nám og þroski var einnig algengt umræðuefni. Mörgum leikskólakennurum fannst erfitt að ræða um „erfið mál“ við foreldra, svo sem um þroskafrávik barna. Einnig fannst þeim erfitt að ræða við foreldra sem voru óánægðir með starfið. Þeir töldu helstu hindranir í samstarfinu vera áhugaleysi og tímaskort foreldra en 60% þátttakenda töldu tímaskort hamla þátttöku foreldra í starfi leikskólans.

Breytt uppeldisskilyrði

Í íslensku samfélagi er það algengast að báðir foreldrar vinni úti fullan vinnudag og því þarf ekki að koma á óvart að leikskólakennarar nefni

tímaskort foreldra. Útvinna beggja foreldra, sem krefst langrar dvalar barna á stofnunum dag hvern, aðskilur foreldra og börn og fækkar samverustundum þeirra. Ung börn dvelja nú lungann af vökutíma sínum hvern virkan dag í umsjá annarra en foreldra. Samkvæmt Hagstofu Íslands (2008) dvöldu um 86% barna í leikskóla í sjö stundir eða lengur í desember 2007. Þá var um þriðjungur eins árs barna og 91% tveggja ára barna í leikskóla þetta sama ár (Hagstofa Íslands, 2008). Baldur Kristjánsson (2006) fjallar um breytt uppeldisskilyrði og samskiptamynstur barna og foreldra og óttast neikvæðar afleiðingar þess hve samverutími fjölskyldunnar er orðinn stuttur. Í sænskri rannsókn (FAST-projektet), sem gerð var meðal foreldra ungra barna, kemur fram að þeir töldu að tímaskortur væri það erfiðasta sem fjölskyldan glímdi við, mun erfiðara vandamál en t.d. fjárhagsafkoma (Kihlblom, 1991). Vestrænt samfélag er ekki eins fjölskylduvænt og það var og foreldrar eiga í togstreitu um hvernig deila megi tímanum milli vinnu og fjölskyldu (Garbarino, 1992; Pipher, 1996).

Sigrún Júlíusdóttir segir miklar breytingar á íslensku samfélagi hafa gjörbreytt uppvaxtar-skilyrðum barna og að þessar breytingar, m.a. á fjölskylduformi og fjölskyldutengslum, krefjist nýrra úrræða. Uppeldishlutverk foreldra sé mun flóknara en áður var, að þeir hafi áhyggjur af því að standa sig ekki sem foreldrar og að streita og tímaskortur auki á vandann. Hún segir fyrirmyndir foreldra úr eigin uppeldi ekki duga þeim lengur. Tengsl við stórfjölskylduna, sem áður fyrr veitti ungum foreldrum gjarnan ráð og mikilvægan stuðning, hafa minnkað því yfirleitt eru hvorki afi né amma á heimili nútímafjölskyldunnar (Sigrún Júlíusdóttir, 2001; 2004). Þá var algengt áður fyrr að stelpur og unglingstúlur kynntust umönnun barna við barnapíustörf. Þær höfðu því nokkra reynslu í þeim efnum þegar þær urðu sjálfar mæður. Nú fá þær ekki lengur þessa reynslu því leikskólar og dagforeldrar hafa tekið við. Sigrún Júlíusdóttir (2004) telur þörf á fræðslu fyrir foreldra um uppeldismál og það leiðir hugann að tveim nýlegum rannsóknum sem

voru gerðar hérlendis og varða ráðgjöf til foreldra.

Árið 2004 birtust niðurstöður umfangsmikillar rannsóknar sem gerð var á vegum Miðstöðvar heilsuverndar barna og náði til foreldra ungra barna af öllu landinu (Gyða Haraldsdóttir, 2005). Rannsóknin sýndi mikla þörf foreldra fyrir ráðgjöf, ekki síst viðvíkjandi aga. Meirihluti þeirra (70%) vildi gjarnan eiga kost á ráðgjöf hjá leikskólakennurum eftir að börnin hefðu náð leikskólaaldri. Í rannsókn Birnu Maríu Svanbjörnsdóttur (2007), sem náði til úrtaks foreldra barna á aldrinum 4–12 ára á Akureyri, voru foreldrar spurðir hvort þeir væru hlynntir stuðningi í einhverjum þætti foreldrahlutverksins. Niðurstöður sýndu að nær 70% þátttakenda voru hlynnt stuðningi í uppeldishlutverkinu. Þeir vildu einkum stuðning í formi fyrirlestra, námskeiða og persónulegrar ráðgjafar. Þörf foreldra fyrir stuðning við uppeldið er vafalaust af margvíslegum toga og ætla má að breyttir þjóðfélagshættir hafi þar haft afgerandi áhrif.

Samstarf við foreldra

Þar sem uppeldi barna fer fram bæði á heimilum og í skólum, og tíminn sem börnin dvelja í skólunum hefur lengst verulega, er æskilegt að kennarar og foreldrar þekki væntingar og uppeldislegar áherslur hver hjá öðrum og samræmi þær eftir því sem kostur er (Andersen og Rasmussen, 1996; Gestwicki, 2007; Rodd, 2006). Þótt samstarf kennara og foreldra sé mikilvægt með velferð barnsins í huga er margt sem getur haft áhrif á hversu vel tekst til.

Rodd (2006) segir að leikskólakennarar hafi gjarnan litið á sig sem sérfræðinga um börn á leikskólaaldri og talið sig hafa menntun og færni til að bæta úr því sem skorti á í uppeldi foreldranna. Þeir hafi talið þörf á að bæta uppeldið. Það sjónarmið að líta á sig sem sérfræðinga í uppeldi ungra barna og foreldrum fremri á því sviði telur hún að hafi tafið fyrir umbótum í samstarfi leikskólakennara og foreldra. Samstarfið hafi því oft verið yfirborðskennt og meira í orði en á borði. Nú sé hins vegar lögð áhersla á að

bæði foreldrar og leikskólakennarar búi yfir mikilvægri þekkingu, hvorir á sinn hátt, og að hvorir tveggju þurfi að leggja til málanna ef vel á að takast til við uppeldi barnanna. Leikskólakennarar þurfi að mæta foreldrum á jafnræðisgrundvelli, leita eftir þekkingu þeirra og bjóða fram sína sérþekkingu svo að foreldrar finni að þeir eigi greiðan aðgang að henni og geti valið og hafnað. Þá er líklegra að samstarfið geti orðið náð og að foreldrar eflist í uppeldishlutverkinu (Rodd, 2006; Swick, 2004). Þetta er í samræmi við það sem kemur fram hjá Nönnu Christiansen (2005) um faglegt hlutverk kennara í foreldrasamstarfi.

Bæði Katz (1995) og Vander Ven (1988) telja sig hafa komist að því að samstarf leikskólakennara og foreldra fari eftir því hve mikla reynslu leikskólakennarinn hafi fengið sem leiðtogi í þess háttar samstarfi, að það fari eftir starfsþroska hans. Það sé ekki fyrr en hann hafi náð traustri faglegri vitund og styrk í starfi sem hann geti farið að bregðast af skilningi við þörfum og væntingum foreldra. Swick (2004) segir að til þess að geta brugðist við þeim sé mikilvægt að kynna sér hverjar þær séu. Hann bendir á að fagfólk þurfi að bregðast við þörfum foreldra á uppbyggjandi hátt, m.a. með því að veita þeim meiri fræðslu, efla samskiptin og gera þau markvissari. Þá þurfi leikskólakennarar að beina athyglinni enn frekar að fjölskyldunni í heild.

Í Penn Green stofnuninni í Englandi, sem rekur bæði vöggustofu og leikskóla fyrir ung börn, hefur verið unnið skipulega að því að fá foreldra til beinnar þátttöku í starfi stofnunarinnar með það fyrir augum að efla þá í foreldrahlutverkinu. Þar er lögð áhersla á að nálgast foreldra út frá styrkleika þeirra, þekkingu og hæfni (Whalley, 1997; 2007). Foreldrar búa yfir mikilvægri þekkingu, ekki síður en kennarar, og víða má sjá að lögð er áhersla á þá staðreynd þegar fjallað er um samstarf foreldra og kennara (Knopf og Swick, 2008; Rodd, 2006; Turnbull, Turnbull, Erwin og Soodak, 2006).

Almennt er viðurkennt að góð tengsl milli kennara og foreldra skipti máli fyrir

barnið. Honing (1996) og Jorde-Bloom (1992) halda því fram að þrátt fyrir það hafi leikskólakennarar fengið takmarkaða þjálfun í samstarfi við fullorðna og í því hlutverki að vera leiðandi í slíku samstarfi. Þetta þjálfunarleysi getur valdið óöryggi og spennu í foreldrasamstarfinu sem sumir telja einn erfiðasta þáttinn í starfi leikskólakennara (Galinsky, 1990; Kirchenbaum, 2001; Powell, 1989). Hiatt-Michael (2006) segir að leggja þurfi áherslu á að búa leikskólakennara undir samstarf við foreldra, að í kennaranáminu þurfi að beina hugsun þeirra markvisst inn á þá braut og veita þeim þjálfun. Foreldrasamstarf er meðal viðfangsefna í námi íslenskra leikskólakennaranema en höfundum er ekki kunnugt um hve mikil áhersla er lögð á það.

Þar sem það getur verið bæði flókið og krefjandi að veita foreldrum stuðning og ráðgjöf þarf að hugleiða hvers konar þjálfun hentar og hvernig best verði að henni staðið (Chan, 2004; Swick, 2004). Þá getur þörf fjölskyldna fyrir stuðning verið meiri en svo að þekking og færni kennarans dugi til. Því er áriðandi að kennarar þekki sín takmörk og freistist ekki til að veita ráðgjöf í málum sem gera meiri kröfur en þeir ráða við (McConkey, 1985).

Ráðgjöf við foreldra

Eins og að framan greinir benda tvær nýlegar íslenskar rannsóknir til þess að foreldrar óski eftir að geta ráðfært sig við fagfólk, svo sem kennara, um uppeldi barna sinna (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2007; Gyða Haraldsdóttir, 2005). Í skrifum margra fræðimanna kemur fram að foreldrar þurfi ráðgjöf og stuðning í foreldrahlutverkinu (Nordahl og Skilbrei, 2002; Rodd, 2006; Sigrún Júlíusdóttir, 2001; Smith og Driessen, 2005) og þeir telja að kennarar eigi að hafa það hlutverk (Hohmann og Weikart, 1995; Nordahl, 2007; Rodd, 2006; Whalley, 1997 og 2007). Sigrún Júlíusdóttir (2001) bendir á að leikskólakennarar geti „miðlað uppeldisfræðilegri þekkingu sinni og reynslu til ungra foreldra“ (bls.154). Hún segir foreldra þurfa stuðning og ráð „hvað varðar að geta sett börnum mörk, vita hvað eru viðeigandi

og eðlileg vandamál á hverju þroskaskeiði og hvernig heppilegt er að bregðast við þeim“ (bls.155).

Í starfslýsingu leikskólakennara er ekki fjallað um ráðgjöf til foreldra en að þeir skuli vinna í „nánu samstarfi við foreldra/ forráðamenn“ (Félag leikskólakennara, e.d.). Í starfslýsingu deildarstjóra leikskóla er ekki heldur fjallað um ráðgjöf en sagt m.a. að þeir eigi að ábyrgjast að „foreldrar/ forráðamenn fái upplýsingar um þroska og líðan barnsins“ (Félag leikskólakennara, e.d.). Í Aðalnámskrá leikskóla (1999) kemur fram að leikskólastjórum beri m.a. skylda til að „veita foreldrum upplýsingar um þroska barnsins og stöðu þess í leikskólanum“ og að „afla upplýsinga um aðstæður og uppeldisviðhorf foreldra“ (bls. 30). Þótt ekki sé fjallað sérstaklega um ráðgjöf má ætla að einhvers konar ráðgjöf eða leiðsögn fylgi því þegar foreldrum eru veittar upplýsingar um þroska og líðan barns þótt ekki sé hægt að fullyrða það.

Þáttur ráðgjafar í starfi leikskólakennara hefur ekki verið kannaður hérlendis en víða erlendis er gert ráð fyrir því að leikskólakennarar veiti foreldrum stuðning og ráðgjöf. Íslensku rannsóknirnar tvær gefa sterklega til kynna þörf foreldra fyrir ráðgjöf og hafa leikskólakennarar verið nefndir sérstaklega í því sambandi (Gyða Haraldsdóttir, 2005; Sigrún Júlíusdóttir, 2001).

Til að kanna þátt ráðgjafar í samstarfi íslenskra leikskólakennara og foreldra eru eftirfarandi rannsóknarspurningar settar fram:

Hvert er umfang ráðgjafar við foreldra; hversu algeng er hún; á hvaða sviðum leita foreldrar eftir ráðgjöf og hvert er frumkvæði leikskólakennara í þeim efnum?

Hvert er viðhorf leikskólakennara til faglegrar sérþekkingar sinnar í sambandi við ráðgjöf til foreldra?

Hafa agavandamál barna eða tímaskortur foreldra haft áhrif á þörf foreldra fyrir ráðgjöf að mati leikskólakennara?

Eru tengsl milli ráðgjafar og starfsaldurs leikskólakennara?

Aðferð

Þátttakendur

Í heildarúrtakinu úr Reykjavík og af landsbyggðinni voru 147 leikskólakennarar. Svör bárust frá 130 einstaklingum sem er rúmlega 88% svörun. Af þeim 130 sem svöruðu listanum voru 62 (47,7%) af höfuðborgarsvæðinu og 68 (53,3%) af landsbyggðinni. Af þeim sem svöruðu spurningum um starfsaldur hafði tæpur helmingur eða 63 (49,2%) starfað 10 ár eða skemur sem leikskólakennari og 65 (50,8%) höfðu starfað lengur en 10 ár. Menntun leikskólakennaranna var eftirfarandi: Meirihlutinn eða 72 (55,4%) hafði lokið prófi frá Fósturskóla Íslands en 46 (35,7%) voru með B.Ed. gráðu frá Kennaraháskóla Íslands. Aðrir höfðu hlotið menntun sína erlendis og í öðrum skólum. Af þeim sem höfðu starfað 10 ár eða skemur voru 64,5% með B.Ed. gráðu frá Kennaraháskóla Íslands og 12,7% með próf frá Fósturskóla Íslands. Í hópnum með lengri starfsaldur en 10 ár voru 95,5% með próf frá Fósturskóla Íslands.

Spurningalisti

Rannsóknin hófst vorið 2006 er tekin voru hálfopin viðtöl við þrettán starfandi leikskólakennara í Reykjavík um samstarf þeirra við foreldra. Hvert viðtal tók um það bil eina klukkustund. Viðtölin voru hljóðrituð og greind. Að greiningu lokinni voru skoðaðir sérstaklega þeir þættir sem lutu að ráðgjöf og stuðningi við foreldra. Helstu þættir sem þá komu fram voru eftirfarandi: 1) Ráðgjöf við foreldra er umtalsverð í starfi leikskólakennara og má skipta henni í þrjú megin svið, þ.e. um aga, þroska og uppeldi almennt. 2) Leikskólakennarar telja foreldra eiga í auknum erfiðleikum með aga á börnum og að tímaskortur sé meiri hjá foreldrum en áður. 3) Leikskólakennararnir höfðu trú á eigin fagþekkingu til að veita ráðgjöf en gerðu sér jafnframt grein fyrir því að þeir þyrftu að setja sér mörk.

Á grundvelli þessara þátta var saminn spurningalisti þar sem kannaðir voru nánar þeir

þættir sem komu fram í greiningu viðtalanna. Viðtölin voru þannig nýtt sem forrannsókn, en það töldu höfundar nauðsynlegt þar sem lítið var til um rannsóknir á þessu sviði hér á landi. Spurningalistinn samanstóð af 37 atriðum. Spurningarnar voru lokaðar og með mismörgum svarmöguleikum.

Byrjað var á að kanna umfang ráðgjafar með því að spyrja hvort þátttakendur teldu ráðgjöf til foreldra vera hluta af starfi sínu, hvort þeir teldu ráðgjöf hafa aukist á síðustu árum og þá hvers vegna. Spurt var um algengi ráðgjafar, hversu oft leikskólakennararnir teldu foreldra leita ráðgjafar á sviði uppeldis, aga og þroska og einnig hversu oft kennararnir og leikskólinn hefðu frumkvæði að ráðgjöf á þessum sviðum. Spurt var hvort leitað væri eftir ráðgjöf í öðrum málum en þeim sem snertu börnin, hvort þátttakendur álitu það hluta af starfi sínu að ráðleggja foreldrum um persónuleg mál og hvort þeir teldu sig þurfa að setja sér mörk í þeim efnum.

Til að kanna viðhorf þátttakenda til fagþekkingar sinnar voru þeir spurðir hvort þeir litu á sig sem sérfræðinga á sviði uppeldis og menntunar ungra barna, hvort þeir teldu foreldra vera sama sinnis og hvort þeir teldu fólk hafa meiri trú á fagþekkingu leikskólakennara nú en áður.

Þátttakendur voru spurðir um viðhorf til agavandamála og tímaskorts hjá foreldrum, hvort þeir teldu agavandamál hafa aukist og hvort þeir teldu foreldra eiga erfiðara með að setja börnum sínum mörk en áður. Þá var spurt hvort leikskólakennarar fyndu fyrir auknum tímaskorti foreldra og hvort þeir teldu foreldra hafa of lítinn tíma til samskipta við leikskólakennara. Auk þessa voru bakgrunnsbreyturnar aldur, starfsaldur og menntun þátttakenda kannaðar.

Framkvæmd

Spurningalistinn var lagður fyrir í tveimur áföngum. Vorið 2006 var hann lagður fyrir 63 leikskólakennara í Reykjavík. Leikskólarnir voru valdir af lista yfir leikskóla Reykjavíkur sem voru skráðir í stafrófsröð á heimasíðu

Reykjavíkurborgar og var þriðji hver leikskóli á listanum valinn. Haustið 2006 var spurningalistinn sendur til úrtaks 84 leikskólakennara af landsbyggðinni. Valdir voru af handahófi 1–3 leikskólar í hverjum landsfjórðungi. Var farin sú leið að velja einn leikskóla úr 1–3 þéttbýliskjörnum í hverjum fjórðungi og var hending látin ráða hvaða leikskóli varð fyrir valinu ef um var að ræða fleiri en einn leikskóla í þéttbýliskjarna.

Niðurstöður

Umfang og tegund ráðgjafar

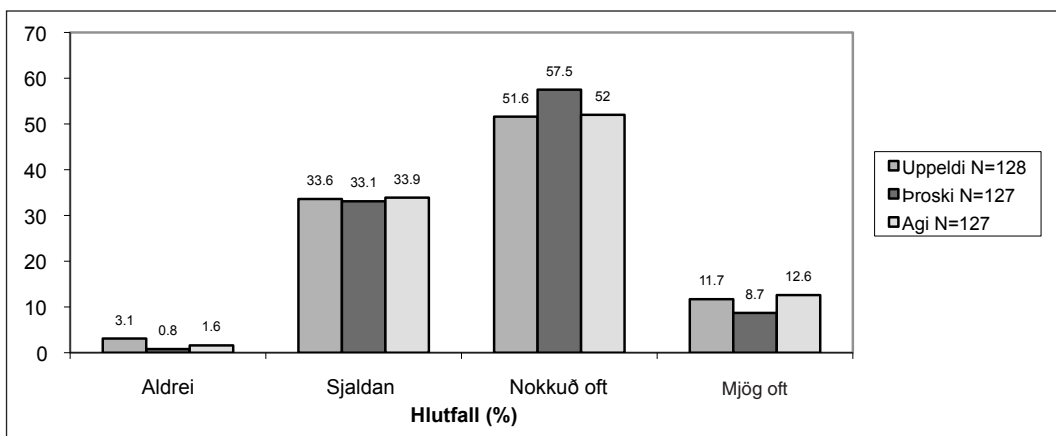
Byrjað var á því að kanna hvort þátttakendur teldu ráðgjöf við foreldra vera hluta af starfi leikskólakennara. Alls sögðu 93,1% ráðgjöf vera hluta af starfinu. Í framhaldi af því var kannað hversu oft leikskólakennarar töldu foreldra leita eftir stuðningi og ráðgjöf. Samkvæmt greiningu á viðtölum skiptist ráðgjöf til foreldra í þrjár eftirfarandi megintegundir: 1) ráðgjöf sem felst í almennum ráðleggingum viðvíkjandi uppeldi/umönnun, svo sem um mataræði og svefn, 2) ráðgjöf um aga og 3) ráðgjöf varðandi þroska. Leikskólakennararnir voru spurðir hversu oft þeir teldu foreldrana leita eftir ráðgjöf á hverju þessara þriggja sviða. Helstu niðurstöður má sjá á 1. mynd.

Eins og sjá má er lítil munur á hversu oft foreldrar leita ráða á þessum þremur sviðum.

Nálægt $\frac{2}{3}$ þátttakenda sögðu foreldrana leita oft eftir öllum þremur tegundum ráðgjafar en um þriðjungur sagði það gerast sjaldan eða aldrei. Leikskólakennararnir voru því næst spurðir hvort þeir teldu ráðgjöf hafa aukist á síðustu árum. Þessu svöruðu 58,5% játandi og 29,6% neitandi en 10,8% sögðust ekki hafa samanburð.

Þeir sem töldu ráðgjöf hafa aukist voru svo beðnir að taka afstöðu til hugsanlegra ástæðna fyrir þeirri aukningu. Það vekur athygli að 83% þeirra sem höfðu svarað spurningunni játandi töldu ástæðuna vera aukið traust foreldra til fagþekkingar leikskólakennara og 46,6% völdu möguleikann „aukið sjálfstraust og öryggi leikskólakennara í starfi“. Mun færri merktu við svarmöguleikana „meira óöryggi foreldra varðandi uppeldi“ (32%) og „minni ráðgjöf frá stórfjölskyldu“ (23,9%). Þátttakendur gátu merkt við fleiri en einn svarmöguleika.

Að lokum var spurt hvort þeir teldu einhvern hóp foreldra leita ráðgjafar umfram aðra. Þessu svöruðu 34 (26,2%) játandi og voru þeir beðnir að merkja við nokkra valmöguleika um hver þessi hópur foreldra væri og var oftast merkt við unga foreldra með fyrsta barn. Í öðru sæti voru foreldrar sem bjuggu við erfiðar aðstæður og í þriðja lagi foreldrar af erlendum uppruna. Það verður þó að fara varlega í að draga miklar ályktanir af svörum svo lítils hluta úrtaksins.



1. mynd. Ráðgjöf sem foreldrar leita eftir.

Frumkvæði leikskólakennara að ráðgjöf

Leikskólakennararnir voru spurðir hversu oft þeir eða leikskólinn hefðu frumkvæði að því að veita foreldrum ráðgjöf. Spurt var um ráðgjöf á sömu þremur sviðum og nefnd voru hér að framan. Niðurstöðurnar má sjá á 2. mynd.

Á myndinni má sjá áþekkar niðurstöður þeim sem eru á 1. mynd ef undan er skilið ráðgjafarsviðið þroski og þroskafrávik. Leikskólakennararnir veittu talsvert oftar ráðgjöf á því sviði en á hinum tveim en 86,8% þeirra sögðust veita ráðgjöf nokkuð oft eða mjög oft á því sviði.

Persónuleg ráðgjöf til foreldra

Spurt var hvort foreldrar leituðu upplýsinga eða stuðnings vegna annarra mála en þeirra sem snertu börn þeirra í leikskólanum. Rúm 65% (65,1%) sögðu foreldra gera það sjaldan og 23,3% aldrei. Tæp 11% (10,9%) sögðu það gerast nokkuð oft en 0,8% að það gerðist oft. Þegar spurt var hvað leikskólakennararnir gerðu í þeim tilvikum sagðist rúmur helmingur (51%) reyna að ráðleggja, um fjórðungur (24,5%) sagðist vísa fólkinu annað en 22,5% merktu við fleiri en einn möguleika sem má hugsanlega skýra með því að það fari eftir eðli mála hvernig þeir bregðast við.

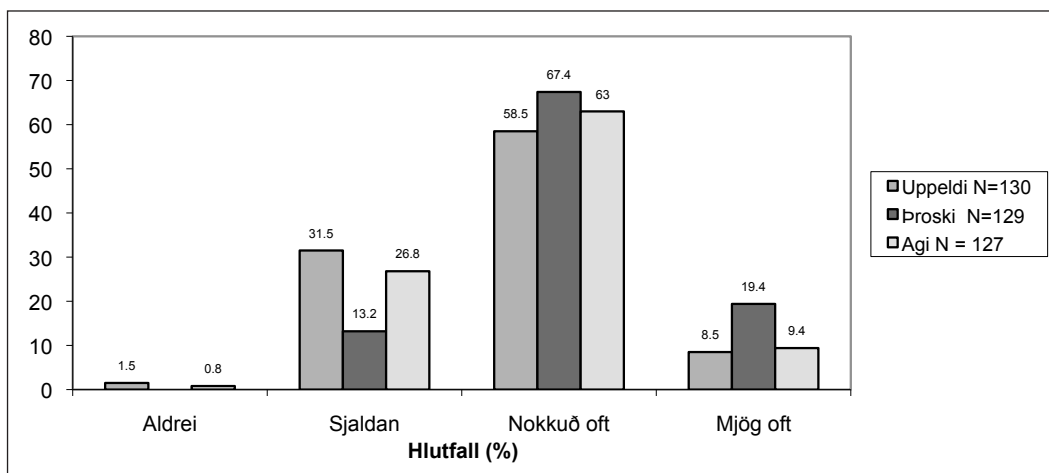
Leikskólakennararnir voru einnig spurðir

hvort þeir teldu það hluta af starfi sínu að ráðleggja foreldrum um persónuleg mál. Athygli vekur að flestir völdu möguleikann „já ef það snertir barnið líka“ (59,8%). Tæp 40% (37,7%) svöruðu neitandi og 2,5% svöruðu játandi. Spurt var hvort þátttakendur teldu leikskólakennara þurfa að setja sér mörk um ráðgjöf og stuðning við foreldra. Meirihlutinn (58,9%) taldi svo vera. Um 15% (14,9%) svöruðu spurningunni neitandi. Það sem vekur athygli er að yfir fjórðungur (26%) virtist ekki hafa gert upp hug sinn og valdi möguleikann „veit ekki“.

Að lokum var kannað hvort leikskólakennurum byðist stuðningur eða handleiðsla í erfiðum málum. Þessu svaraði meirihluti (74%) játandi, 7,9% svöruðu neitandi en 18,1% sagði að stundum byðist stuðningur. Þegar spurt var hver veitti þeim slíkan stuðning merktu flestir við leikskólastjóra.

Viðhorf til faglegrar sérþekkingar

Niðurstöðurnar hér að framan benda til þess að foreldrar leiti í talsverðum mæli til leikskólakennara og að þeir síðarnefndu telji það einkum stafa af trausti foreldra á faglegrri þekkingu þeirra sem ef til vill mætti kalla sérfræðiþekkingu. Leikskólakennararnir voru spurðir hvort þeir teldu sig vera sérfræðinga á



2. mynd. Tegund ráðgjafar sem leikskólakennarar veita að eigin frumkvæði.

sviði umönnunar, uppeldis og menntunar ungra barna. Þessu svöruðu 86,4% játandi en 13,6% neitandi. Það er því ljóst að yfirgnæfandi meirihluti svarenda sagðist líta á sig sem sérfræðinga á þessu sviði.

Leikskólakennararnir voru einnig spurðir að því hvort þeir teldu að foreldrar litu á þá sem sérfræðinga á þessu sviði. Meirihluti kennaranna (55,4%) taldi að sú væri raunin en 43,1% sagði það misjafnt. Þá var spurt hvort leikskólakennararnir teldu fólkhafa meiri trú á faglegri þekkingu leikskólakennara en áður. Því svöruðu 90,7% játandi. Spurt var hvort leikskólakennararnir teldu foreldra gera meiri faglegar kröfur til leikskóla og leikskólakennara nú en fyrir nokkrum árum. Þessu svöruðu langflestir (93,8%) játandi, 3,8% töldu sig ekki hafa samanburð og 2,3% svöruðu neitandi.

Agavandamál og tímaskortur

Í viðtölum sem lögð voru til grundvallar við gerð spurningalistans kom skýrt fram að margir viðmælenda töldu foreldra eiga í auknum erfiðleikum með að setja börnum mörk og beita aga. Einnig var nokkuð um að þeir myndu fyrir tímaskorti foreldra. Til að fá upplýsingar um hversu almennar þessar skoðanir væru meðal leikskólakennara var ákveðið að kanna það í spurningalistanum.

Spurningu um hvort leikskólakennarar teldu agavandamál hafa aukist á síðustu árum svaraði

meirihlutinn játandi eða 76,6%. Alls svöruðu 20,3% þátttakenda spurningunni neitandi en 3,1% sagðist ekki hafa samanburð. Í framhaldi var spurt hvort leikskólakennararnir teldu foreldra eiga erfiðara með að setja börnum sínum mörk og beita aga nú en fyrir nokkrum árum. Þessari spurningu svöruðu tæp 79,5% þátttakenda játandi, 17,3% svöruðu neitandi en 3,1% sagðist ekki hafa samanburð. Athygli vekur að svör við þessum tveim spurningum voru mjög samhljóða.

Spurt var hvort leikskólakennararnir teldu sig finna fyrir auknum tímaskorti hjá foreldrum ungra barna. Þessu svaraði meirihlutinn játandi (83,1%). Í framhaldi af því var spurt hvort þeir hefðu séð þörf á að benda foreldrum á að eyða meiri tíma með börnum sínum. Meirihluti (65,5%) merkti við svarmöguleikann „stundum“, 22,3% sögðust aldrei hafa gert það en 12,3% oft. Þegar spurt var hvort leikskólakennararnir væru sammála því að foreldrar hefðu of lítinn tíma til samskipta við þá reyndust skoðanir nokkuð skiptar. Meirihlutinn (57%) sagðist vera því sammála en 43% sögðust ósammála.

Ráðgjöf og starfsaldur

Kannað var hvort samband væri milli starfsaldurs leikskólakennara og þess hversu oft var leitað til þeirra eftir ráðgjöf eða hún veitt að frumkvæði þeirra. Einnig var kannað

1. tafla. Starfsaldur leikskólakennara og óskir foreldra um ráðgjöf

	Starfsaldur	Sjaldan/aldrei (%)	Frekar oft/mjög oft (%)	Fjöldi
Uppeldi	1–10 ár	40,3	59,7	62
	10 ár eða meira	33,3	66,7	66
				Alls 128
Agi	1–10 ár	45,2	54,8	62
	10 ár eða meira	26,2	73,8	65
				Alls 127
Proski	1–10 ár	45,2	54,8	62
	10 ár eða meira	23,1	76,9	65
				Alls 127

2. tafla. Starfsaldur og hversu oft leikskólakennarar hafa frumkvæði að ráðgjöf

	Starfsaldur	Sjaldan/aldrei (%)	Frekar oft/mjög oft (%)	Fjöldi
Uppeldi	1–10 ár	47,6	52,4	62
	10 ár eða meira	19,4	80,6	67
			Alls	130
Agi	1–10 ár	40,3	59,7	62
	10 ár eða meira	15,4	84,6	65
			Alls	127
Þroski	1–10 ár	19,0	81,0	63
	10 ár eða meira	7,6	92,4	66
			Alls	129

hvort samband væri milli starfsaldurs og þess hvort þátttakendur litu á sig sem sérfræðing. Byrjað var að athuga hvort munur væri á óskum foreldra um ráðgjöf eftir starfsaldri leikskólakennaranna. Niðurstöður má sjá á 1. töflu.

Munurinn er mismikill eftir sviðum ráðgjafar. Starfsaldur virðist síst tengjast því hversu oft leikskólakennurum finnst foreldrar leita ráða um uppeldi (Kíkvæðrat(1, N=128) = 0,672, $p = 0,412$). Munurinn er meiri á ráðgjöf um aga (Kíkvæðrat(1, N=127) = 5,011, $p = 0,025$) og þroska (Kíkvæðrat(1, N=127) = 6,911, $p = 0,009$) og reyndist marktækur á báðum sviðum.

Einnig var kannað hvort samband væri milli starfsaldurs leikskólakennara og frumkvæðis þeirra að því að veita ráðgjöf.

Eins og sjá má á 2. töflu hafa þeir sem eru með lengri starfsaldur oftast frumkvæði að því að veita ráðgjöf og er munurinn marktækur á ráðgjöf um uppeldi (Kíkvæðrat(1, N=130) = 11,678, $p = 0,001$) og aga (Kíkvæðrat(1, N=127) = 9,885, $p = 0,002$). Minni munur reyndist vera milli kennara eftir starfsaldri í ráðgjöf um þroska (Kíkvæðrat(1, N=129) = 3,707, $p = 0,054$).

Þegar kannað var hvort munur reyndist milli lengdar starfsaldurs og þess hvort þátttakendur litu á sig sem sérfræðing á sviði uppeldis og menntunar ungra barna kom í ljós, eins og sjá

má á 3. töflu, að sú var raunin. Munurinn var marktækur (Kíkvæðrat(1, N=125) = 6,030, $p = 0,014$).

Athygli vekur að hópurinn með lægri starfsaldur hefur mun hærra hlutfall háskólamenntaðra leikskólakennara. Eins og kemur fram í aðferðafræðikafla er yfirgnæfandi meirihluti þeirra sem hefur hærri starfsaldur en 10 ár með próf frá Fósturskóla Íslands en um $\frac{2}{3}$ þeirra sem eru með starfsaldur 10 ár eða skemmri hafa B.Ed. gráðu frá Kennaraháskóla Íslands. Hér að ofan má sjá að leikskólakennarar með lengri starfsaldur hafa fremur frumkvæði að ráðgjöf og telja oftast að foreldrar leiti eftir henni. Enn fremur hafa þeir meiri trú á fagþekkingu sinni. Þetta gefur vísbendingu um að það sé fremur starfsreynsla en háskólamenntun sem styrki faglega ímynd leikskólakennara.

Umræða

Tilgangur rannsóknarinnar var að afla upplýsinga um þann þátt samstarfs leikskóla-

3. tafla. Starfsaldur og að telja sig sérfræðing

Starfsaldur	Lítur á sig sem sérfræðing		Fjöldi
	Já (%)	Nei (%)	
1–10 ár	78,7	21,3	61
10 ár eða lengur	93,8	6,2	64
		Alls	125

kennara og foreldra sem snýr að ráðgjöf til foreldra. Upplýsinga var aflað með viðtölum og spurningalistum sem sendir voru leikskólakennurum í Reykjavík og á landsbyggðinni.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að ráðgjöf til foreldra sé verulegur þáttur í starfi leikskólakennara að mati þeirra sjálfra. Foreldrar sækja ráðgjöf til þeirra í talsverðum mæli og virðist þörfin vera að aukast. Þá veita leikskólakennarar ráðgjöf að eigin frumkvæði eftir því sem þeim sýnist ástæða til. Ráðgjöfin er fyrst og fremst á þremur sviðum, þ.e. þroska og þroskafrávika barna, aga og almenns uppeldis og umönnunar, svo sem varðandi svefntíma og mataræði.

Um helmingur þátttakenda telur að foreldrar leiti til þeirra vegna vaxandi trausts á fagþekkingu þeirra. Þetta kemur ekki á óvart því í viðhorfsskönnun meðal starfsmanna í leikskólum Reykjavíkur árið 2003 kom fram að 97% starfsmanna álitu að foreldrar treystu þeim mjög eða frekar vel í starfi (Leikskólar Reykjavíkur, 2003). Nokkuð stór hluti þátttakenda álitur að ástæða þess að foreldrar leiti til þeirra sé aukið sjálfstraust og öryggi þeirra sjálfra í starfi. Sú niðurstaða er einnig í samræmi við niðurstöður framangreindrar viðhorfsskönnunar Reykjavíkurborgar, en þar töldu 80% starfsmanna að hæfni þeirra nýttist mjög eða frekar vel í starfi. Um 32% svarenda töldu ástæðuna vera aukið öryggi foreldra.

Það er nokkuð almenn skoðun innlendra og erlendra fræðimanna að foreldrar þurfi stuðning og ráðgjöf í foreldrahlutverkinu. Ýmsir nefna breyttar þjóðfélagsaðstæður og breytt uppeldis- og uppvaxtarskilyrði sem ástæður og benda í því sambandi á útvinnu beggja foreldra, langa dagvistun barna í leik- og grunnskólum, veikari fjölskyldubönd, streitu og tímaskort (Baldur Kristjánsson, 2006; Rodd, 2006; Sigrún Júlíusdóttir, 2001). Baldur Kristjánsson (2006) hefur áhyggjur af hraðanum í samfélaginu og telur hann vera merki um tímaskort en of lítill tími sé spennuvaldur í samskiptum barna og foreldra. Börnin þurfi tíma með foreldrum og samræður en hvort tveggja sé af skornum

skammti. Ekki er ólíklegt að það hafi áhrif á hegðun barna að vaxa upp við slíkar aðstæður. Sigrún Júlíusdóttir (2004) telur foreldra glíma við samviskubit gagnvart börnunum sem geti komið fram í undanlátssemi. Ætla má að þessi veruleiki nútímaforeldra geti ýtt undir öryggi þeirra í uppeldishlutverkinu.

Almennt telja þátttakendur rannsóknarinnar að agavandamál hafi aukist og að foreldrar eigi erfiðara en áður með að setja börnum sínum mörk. Mikill meirihluti þeirra finnur fyrir tímaskorti foreldra líkt og kom fram í rannsókn Bryndísar Garðarsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2007) og segja að kröfur til leikskólakennara hafi aukist mikið. Í könnun Amalíu Björnsdóttur, Barkar Hansen og Ólafs H. Jóhannssonar (2006) kom fram að grunnskólakennarar eru sama sinnis og telja að kröfur til þeirra hafi aukist verulega.

Yfir 86% þátttakenda líta á sig sem sérfræðinga á sínu sviði. Það mætti ætla að slíkt sjálfstraust stafaði af hærra menntunarstigi leikskólakennara, en árið 1998 sameinuðust Fósturskóli Íslands og Kennaraháskólinn og eftir þann tíma útskrifuðust leikskólakennarar með B.Ed. gráðu. Þegar niðurstöður eru skoðaðar kemur í ljós að leikskólakennarar með langa starfsreynslu (10 ár eða meira) virðast fremur líta á sig sem sérfræðinga í umönnun og uppeldi ungra barna en þeir sem hafa skemmri starfsreynslu. Í síðarnefnda hópnum eru þó hlutfallslega fleiri með háskólagráðu. Það virðist því fremur vera reynslan en aukin menntun sem veitir þetta sjálfstraust. Þeir sem reyndari eru segjast oftara veita ráðgjöf að eigin frumkvæði og þeir telja að foreldrar leiti oftara til sín eftir ráðgjöf en þeir sem hafa styttri starfsreynslu. Það bendir til þess að foreldrar snúi sér fremur til þeirra sem eru reyndari í starfi. Þessar niðurstöður eru í samræmi við ályktanir Vander Ven (1988) og Katz (1995) um að leikskólakennarar þurfi að hafa náð traustri faglegri vitund og styrk í starfi áður en þeir geti farið að bregðast af skilningi við þörfum foreldra.

Foreldrar leita stöku sinnum til leikskólakennara með persónuleg mál

sem eru leikskólastarfinu óviðkomandi. Rúmur helmingur leikskólakennaranna (60%) segist reyna að ráðleggja foreldrum um persónuleg mál ef það snertir barnið. Í könnun Reykjavíkurborgar meðal starfsmanna leikskóla Reykjavíkur voru starfsmenn beðnir að forgangsraða ákveðnum þáttum eftir því hvað þeim fyndist skipta mestu máli í starfi þeirra. Flestir settu áhuga á börnum í fyrsta sæti (Leikskólar Reykjavíkur, 2003). Því má ætla að áhugi á börnum og velferð þeirra sé leikskólakennurum efst í huga.

Ráðgjöf eða leiðsögn er vandasöm og getur reynt á. Mikilvægt er að ráðgjafar ætli sér ekki um of í þeim efnum, samanber viðvörunarorð McConkey (1985) þar sem hann bendir á að nauðsynlegt sé að þekkja takmörk sín. Meirihluti leikskólakennara segist fá handleiðslu, oftast frá leikskólastjóra, en sumir leita út fyrir leikskólann. Athygli vekur að lítið er fjallað um ráðgjöf í starfslýsingu almennra leikskólakennara þótt þeir virðist í auknum mæli vera ráðgefandi stétt og búa yfir þekkingu sem foreldrar ungra barna hafa þörf fyrir. Þá má velja því fyrir sér hvort ástæða sé til að leggja meiri áherslu á foreldrasamstarf og ráðgjöf í námi leikskólakennara.

Leikskólakennarar tilheyra nærumhverfi leikskólabarna (Bronfenbrenner, 1979). Þeir umgangast börnin daglega og öðlast því góða þekkingu á hverju barni fyrir sig. Auk þess koma flestir foreldrar daglega í leikskólann og ættu því að hafa gott aðgengi að leikskólakennurum kjósi þeir svo. Þetta er nokkuð sem leikskólakennarar hafa fram yfir ýmsar aðrar stéttir sem vinna með fjölskyldum og börnum og skapar þeim sérstöðu. Vert er að hugleiða hvort hægt væri að nýta þá sérstöðu til að koma enn betur til móts við þarfir foreldra ungra barna og efla þá.

Þessi rannsókn er grunnrannsókn og hugsuð sem undanfari frekari rannsókna. Þrátt fyrir fremur lítið úrtak gefa niðurstöður ákveðnar vísbendingar í þá átt að leikskólakennarar séu í vaxandi mæli að verða fagstétt sem býr yfir sérfræðiþekkingu, ljóslega í þeirra eigin augum en einnig hjá talsverðum hópi foreldra.

Rannsóknarsjóður Kennaraháskóla Íslands veitti styrk til þessarar rannsóknar og kunnum við honum bestu þakkir fyrir.

Abstract

Professional advice as part of the preschool – parent collaboration

This article presents a research study among preschool teachers in Iceland. The purpose was to examine parent – teacher co-operation with special emphasis on advice to parents. According to two recent studies in Iceland parents wish to have access to advice regarding the parental role (Gyða Haraldsdóttir, 2005; Birna María Svanbjörnsdóttir, 2007).

The main research questions of the present study were:

What is the nature of advice preschool teachers give to parents: how common is advice-giving, what kind of advice do parents seek and what kind of advice do preschool teachers offer on their own initiative?

How do preschool teachers view their professional expertise in regard to giving advice to parents?

Do preschool teachers feel that discipline problems and parents' lack of time influence the need for advice?

Does a correlation exist between advice-giving and years of professional experience?

Method

The research started in the spring of 2006 with a pilot study where 13 preschool teachers were interviewed. On the basis of the interviews that focused on advice to parents, a questionnaire was written and sent to a sample of 147 preschool teachers. In the city of Reykjavik the sample consisted of preschool teachers in every third preschool. In the area outside Reykjavik the sample consisted of preschool teachers in 1-3 preschools in each part of the country. Answers were received from 130 participants.

Results

The main results of the study indicated that most preschool teachers (93%) viewed giving advice to parents as a part of their job. Close to 70% of the participants said that parents often seek advice in the following three main areas: practical advice about childrearing, developmental advice, and advice regarding discipline. The preschool teachers said they offered advice on their own initiative about equally often in the three areas. They seemed to be confident in their professional ability as 86% of them claimed themselves to be specialists in the education and care of young children. Close to 80% of preschool teachers felt that discipline problems have increased and that parents are less able to deal with them. Over 80% of the teachers felt that parents have too little time for their children. The study showed a correlation between preschool teachers with longer work experience and advice-giving. By looking at cross tabulations one can see that on the whole teachers with more experience were more often asked for advice by parents and more often offered advice on their own initiative. The relationship proved significant in some of the areas of advice. Also, teachers with long work experience significantly more often felt that they were specialists than those with shorter work experience.

Discussion

Little is officially stated about advice to parents in the job description of preschool teachers. Nevertheless, this research study showed that advice-giving is a substantial part of their co-operation with parents. Both Icelandic and foreign scholars claim that parents need support and advice in their parenting role (Rodd, 2006; Júlíusdóttir, 2001), which is in accordance with the results of the present study. Another interesting result is that teachers with long work experience had more professional confidence. They received more requests for advice and also gave more advice. This is particularly interesting because younger teachers more often had a university degree

than the ones with longer work experience. Therefore, it seems that work experience contributes more to perceived professional competence and is a more important factor in relation to advice-giving than a degree in education. It seems safe to conclude that the advisory role of preschool teachers in regard to parent co-operation should be given special consideration in their education.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá leikskóla*. (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Andersen, J. og Rasmussen, K. (1996). *Mer foreldresamarbejd*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson. (2006). Mótun skólastarfs: Hver er hlutur kennara? *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 12–24.
- Baldur Kristjánsson. (2006, 8. október). Bernskan á vogarskálum. Er Ísland barnvænt samfélag? *Morgunblaðið*. Sótt 20. október 2006 af http://www.mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=1107343.
- Birna María Svanbjörnsdóttir. (2007). Vilja foreldrar stuðning í foreldrahlutverkinu? *Uppeldi og menntun*, 16(2), 95–115.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bryndís Garðarsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2007). Á mótum tveggja heima. Samstarf heimila og leikskóla. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII* (bls. 679–690). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

- Chan, C. M. S. (2004). Issues of preschool parental education in Hong Kong in the twenty-first century. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 5(2), 257–263.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.
- Epstein, J. L. og Sanders, M. (2000). Connecting home, school, and community: New directions for social research. Í M. Hallinan (ritstjóri), *Handbook of the sociology of education* (bls. 285–306). New York: Kluwer Academic.
- Erna Björk Hjaltadóttir. (2003). *Árangursrík samskipti foreldra og kennara í viðkvæmum málum*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Félag leikskólakennara. (e.d.). *Starfslýsingar*. Sótt 12. nóvember 2008 af <http://fl.ki.is/?PageID=1188>.
- Galinsky, E. (1990). Why are some parent/teacher partnerships clouded with difficulties? *Young Children*, 45(5), 2–3 og 38–39.
- Garbarino, J. (1992). *Children and families in the social environment* (2. útgáfa). New York: Aldine de Gruyter.
- Gestwicki, C. (2007). *Home, school, and community relations* (7. útgáfa). Clifton Park: Thomson Delmar Learning.
- Gyða Haraldsdóttir. (2005). Agi til forvarna – uppleði sem virkar. Í *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna. Erindi flutt á málþingi umboðsmanns barna og háskólarektors* 5. nóvember 2004 (bls. 247–252). Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Hagstofa Íslands. (2008). *Hagtíðindi*. Skólamál, 15. maí 2008.
- Henderson, A. (1987). *The Evidence continues to grow: Parent involvement improves student achievement*. Columbia: National Committee for Citizens in Education.
- Hiatt-Michael, D. B. (2006). Reflections and directions on research related to family-community involvement in schooling. *The School Community Journal*, 16(1), 7–30. Sótt 10. nóvember 2008 af <http://www.adi.org/journal/ss06/Hiatt-MichaelSpring2006.pdf>.
- Hohmann, M. og Weikart, D. P. (1995). *Educating young children. Active learning practices for preschool and child care programs*. Ypsilanti: High/Scope Press.
- Honing, A. S. (1996). Early childhood education: Training for the future. *Early Childhood Development and Care*, 121, 13–145.
- Ingibjörg Auðunsdóttir. (2006). *Árangursríkt samstarf. Þróunarverkefni um bætt samstarf heimila og skóla*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Háskólinn á Akureyri.
- Jordan, C., Orozco, E. og Averett, A. (2001). *Emerging issues in school, family & community connections. Annual Synthesis 2001*. Austin, TX: National Center for Family Community Connections with Schools/Southwest Educational Development Laboratory. Sótt 3. nóvember 2008 af http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/29/5e/d0.pdf.
- Jorde-Bloom, P. (1992). The child care centre director: A critical component of program quality. *Educational Horizons*, vor, 138–145.

- Katz, L. (1995). *The nature of professions: Where is early childhood education? Talks With Teachers: A Collection*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Kihlblom, U. (1991). *Barns utveckling och mödras arbete*. Stokkhólmur: Almqvist & Wiksell.
- Kirchenbaum, H. (2001). Education professionals for school, family and community partnerships. Í D. B. Hyatt-Michel (ritstjóri), *Promising practices for family involvement in schools* (bls. 185–208). Greenwich: Information Age Publishing.
- Knopf, H. T. og Swick, K. J. (2008). Using our understanding of families to strengthen family involvement. *Early Childhood Education Journal*, 35(5), 419–427.
- Leikskólar Reykjavíkur. (2003). *Viðhorfsskönnun meðal starfsmanna leikskóla Reykjavíkur*. Sótt 14. júlí 2008 af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/skyrslurervardastarfsfolkleikskola/Skyrsla_vidhorfsk_stm_03.pdf.
- McConkey, R. (1985). *Working with parents. A practical guide for teachers and therapists*. London: Brookline Books.
- Nanna K. Christiansen. (2005). *Faglegt hlutverk kennara í foreldrasamstarfi*. Óbirt meistaraþrófsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole. Hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T. og Skilbrei, M. L. (2002). *Det vanskelige samarbeidet. Evaluering av et utviklingsprosjekt om samarbeidet mellom hjem og skole*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Pipher, M. (1996). *The shelter of each other: Rebuilding our families*. New York: Ballantine Books.
- Powell, D.R. (1989). *Families and early childhood programs*. Washington: National Association for the Education of Young children.
- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood* (3. útgáfa). New York: Open University Press.
- Sigrún Júlíusdóttir. (2001). *Fjölskyldur við aldhvörf. Náin tengsl og uppeldisskilyrði barna*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigrún Júlíusdóttir. (2004). Formáli. Í I. J. Clarke, *Hvað mikið er nóg? Jarðbundinn leiðarvísir að heilbrigðu uppeldi í stað ofðekurs* (bls. viii–x). Reykjavík: ÓB Ráðgjöf.
- Smith, F. og Driessen, G. (2005). Parent-school-community relations in a changing society: Bottlenecks, pitfalls and solutions. Í R. A. Martínez-González, M. H. Pérez-Herrero og B. Rodríguez-Ruiz (ritstjórar), *Familyschool- community partnerships merging into social development* (bls. 171–190). Oviedo: Grupo SM.
- Swick, K. J. (2004). What parents seek in relations with early childhood family helpers. *Early Childhood Education Journal*, 31(3), 217–220.
- Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. og Soodak, L. (2006). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcome through partnerships and trust* (5. útgáfa). Upper Saddle River: Pearson/Merill-Prentice Hall.

- Vander Ven, K. (1988). Pathways to professional effectiveness for early childhood educators. Í B. Spodek, O. Saracho og D. Peters (ritstjórar), *Professionalism and the Early Childhood Practitioner* (bls. 137–160). New York: Teachers College Press.
- Whalley, M. (1997). *Working with parents*. London: Hodder & Staughton.
- Whalley, M. (2007). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman.

Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska

Ragnhildur Bjarnadóttir

Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ágrip: Í greininni er fjallað um notkun hæfnihugtaksins (e. competence) í tengslum við kennaramenntun síðastliðna hálfa öld. Megináhersla er lögð á að fjalla um tengsl hæfnihugtaksins við námshugtakið, umfjöllun um fagmennsku kennara og breytingar á kennarahlutverkinu. Hugtakið er nú ríkjandi í umfjöllun um námsmarkmið en skilgreiningar á því hafa breyst á undanföllum áratugum. Áður fyrr var hæfni notuð um frammistöðu og sýnilegan árangur þar sem verksvit og notagildi náms var í brennidepli. Í seinni tíð hefur hugtakið verið notað um afrakstur náms í breiðum skilningi og einnig hefur „starfshæfni kennara“ (e. teacher competence) verið tengd hugmyndum um fagmennsku kennara og um félagslega sýn á námshugtakið. Greininni er ætlað að vera innlegg í umræðu um það hvernig æskilegt sé að skilgreina þá starfshæfni sem stefnt skuli að í kennaranámi.

Hagnýt gildi: Grein þessari er ætlað að vera innlegg í umræðu um markmið kennaranáms og þá einkum um skilgreiningar á faglegri starfshæfni verðandi kennara. Hún hefur þannig hagnýt gildi fyrir þá sem standa að skipulagi kennaranáms, bæði kennara og stjórnendur. Einnig má ætla að greinin nýtist kennaranemum og kennurum í framhaldsnámi, þar sem fjallað er um þróun hugmynda um inntak kennaranáms, námshugtakið og nýlegar hugmyndir um starfsmenntun þar sem leitast er við að tengja saman fræðilegt og hagnýt nám.

Í grein þessari er leitast við að varpa ljósi á notkun hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun¹. Hugtakið hæfni (e. competence) hefur verið áberandi undanfarin ár í umfjöllun um námsmarkmið, m.a. í kennaranámi. Hugtakið á sér reyndar langa sögu í menntunarfræði en inntak þess hefur víkkað og skilgreiningar breyst á undanföllum áratugum. Starfshæfni kennara (e. teacher competence; d. lærerkompetence) hefur verið vinsælt umfjöllunarefni fræðimanna síðastliðin ár enda benda nýlegar rannsóknir til þess að þekking og hæfni kennara sé helsti áhrifaþáttur á árangur nemenda og þá umfram marga aðra áhrifaþætti, eins og félagslegar aðstæður,

menningarlegan uppruna og bekkjarstærð (Darling-Hammond og Bransford, 2005; OECD, 2005).

Markmið greinarinnar er að kanna þróun og inntak hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun undanfarin 50–60 ár. Stiklað verður á stóru í sögulegu yfirliti yfir notkun hæfnihugtaksins á þessu árabili og leitast við að varpa ljósi á tengsl hæfnihugtaksins við námshugtakið, umfjöllun um fagmennsku kennara og breyttar kröfur til kennara í nútímasamfélagi. Greininni er ætlað að vera framlag til umræðu um það hvernig beri að skilgreina þá starfshæfni sem æskilegt er að verðandi kennarar öðlist.

¹ Grein þessi er að verulegu leyti samantekt á umfjöllun minni um hæfnihugtakið í fimm greinum um rannsóknir á kennaramenntun. Fjórar þeirra birtust á árunum 2004, 2005 (tvær greinar) og 2008 (sjá nánar í heimildaskrá). Ein þeirra mun birtast í tímaritinu Uppeldi og menntun haustið 2008.

Hæfni kennara – áhersla á árangur og frammistöðu

Upp úr miðri síðustu öld varð hugtakið hæfni ríkjandi í tengslum við nýjar áherslur í námskráfræðum sem beindust að afmörkun og mælanlegum árangri náms. Til að auka skilvirkni menntunar voru sett fram markmið þar sem tilgreind var margs konar hæfni og skýr og ítarleg viðmið um árangur. Hæfni var skilgreind sem frammistaða – á einhverju afmörkuðu sviði – sem átti að vera unnt að mæla eða meta með einhverjum hætti (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Kennedy, 2000; Wolfgang Edelstein, 1988). Hér á landi gætti þessara áhrifa í umbótastarfi á sjöunda og áttunda áratugnum þar sem tekið var mið af atferlismarkmiðum og flokkunarkerfi Bandaríkjamannsins Benjamin Bloom (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Sigurjón Mýrdal, 1992; Wolfgang Edelstein, 1988). Í markmiðum kennaranáms var þá leitast við að skilgreina afmarkaða hæfnipætti þar sem trú á tæknilegar lausnir, verksvit og notagildi kennaranámsins var í brennidepli (Kennedy, 2000; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005). Markmiðssetningar af þessu tagi voru liður í viðleitni til að bæta kennaramenntun.

Undir lok áttunda áratugarins urðu miklar breytingar á ríkjandi fræðasýn. Fagmennskuhugtakið varð lykilhugtak í umræðunni um kennaramenntun og þeirri vísindahyggju sem birtist í atferlismarkmiðum var andmælt (Broddi Jóhannesson, 1978; Dale, 1989; Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Jónas Pálsson, 1978). Hæfnihugtakið vék um áratugaskeið fyrir nýjum áherslum en varð síðan aftur ríkjandi í menntamálaumræðu um og eftir aldamótin og þá með breyttum skilgreiningum sem síðar verður fjallað um. Engu að síður hafa áherslur á hæfni kennarans, í þeim þrönga skilningi sem einkenndi umræðuna upp úr miðri öldinni, annað slagið komið upp í umræðunni um markmið kennaranáms. Þá er lögð áhersla á mikilvægi þess að kennaranemar læri að takast á við öll þau flóknu vandamál sem tengjast skólastarfi,

svo sem einelti, forvarnir gegn fíkniefnanotkun, ofvirkni, kynþátta- og kynjamisrétti – auk þess að kenna hefðbundnar námsgreinar. Slíkar áherslur á margs konar afmarkaða hæfni sem kennarar þurfi að hafa á valdi sínu hafa jafnframt verið gagnrýndar vegna þess að þar sé litið á kennarastarfið sem flókið samsafn aðgreindra verkefna og fyrir að einfalda kennarahlutverkið og gera það of tæknilegt (Hargreaves, 1998; Kennedy, 2000; Korthagen, 2004; van Huizen, van Oers og Wubbels, 2005).

Annars konar skilgreiningar á hæfnihugtakinu – tengsl við nám og þroska

Hæfnihugtakið hefur ekki eingöngu verið notað um frammistöðu eða sýnilegan árangur. Það hefur einnig verið notað um innri undirliggjandi getu eða hugsmiðar sem eru afrakstur huglægrar vinnu eða tilfinningalegrar reynslu (Markus, Cross og Wurf, 1990). Þá er litið á hæfnina sem eins konar persónulegan „farangur“ sem nýtist í nýjum verkefnum. Piaget og Erikson notuðu báðir þetta hugtak um slíka innri persónulega getu. Auk þess hefur hæfni verið lykilhugtak í umfjöllun margra fræðimanna um áhuga og námshvöt. Hæfni einstaklinga vekur áhuga á viðfangsefnum og skortur á hæfni – að eigin mati – dregur úr áhuga á viðfangsefnum (Bandura, 1997; Csikszentmihalyi, 1990; Deci, 1975; Dweck og Leggett, 1988). Margvíslegar rannsóknir hafa sýnt fram á að álit eða *trú á eigin getu* (e. self-belief, self-efficacy, sjá Bandura, 1997) – tilfinningin *ég get* – hefur áhrif á frammistöðu í verklegum eða huglægum athöfnum og er þess vegna órjúfanlegur þáttur hæfninnar.

Undir síðustu aldamót varð hugtakið hæfni mjög vinsælt í umfjöllun um menntun og persónulegan þroska. Jafnvel hafa fræðimenn sett jafnaðarmerki milli þroska barna og hæfni þeirra á ýmsum sviðum (sjá t.d. Sommer, 1996). Samkvæmt því felst félagsþroski í aukinni hæfni í félagslegum samskiptum og vitþroski í vaxandi hæfni til að fást við vitræn verkefni.

Hæfnihugtakið hefur á síðasta rúmum áratug verið notað í auknum mæli til að skilgreina afrakstur náms. Hæfni er þá meira en vitneskja, skilningur og færni; einstaklingurinn sem býr yfir hæfni getur *beitt* vitneskjunni, skilningnum og færninni í athöfnum (Karpatschof, 1998; Markus, Cross og Wurf, 1990; Schultz Jørgensen, 1999). Þess vegna bætir hugtakið einhverju nýju við hugtök eins og *vitneskja* og *kunnátta*. Auk þess er hæfni talin fela í sér mikilvæga áhugahvöt sem ekki á alltaf við um kunnátta eða færni.

Nám, skilgreint sem breytingar á hæfni, merkir að möguleikar *til athafna* breytast; getan til að takast á við viðfangsefni af ýmsu tagi, huglæg og verkleg, eflist (Hjort, 2006; Schultz Jørgensen, 1999). Svo notuð séu hugtök úr kenningu Vygotskys hefur nemandinn bæði tileinkað sér (e. internalized) þekkingu og er fær um að deila henni og nýta (e. externalize) hana til að hafa áhrif á umhverfið (Vygotsky, 1978).

Nú er hæfnihugtakið yfirleitt tengt breiðum skilgreiningum á námshugtakinu. Kennurum grunnskóla ber t.d. að efla félagslega og persónulega hæfni nemenda ekki síður en vitsmunalega og verklega hæfni þeirra (European Commission, 1996; Menntamálaráðuneytið, 1999; Raaen, 2004; Undervisningsministeriet, 1996).

Viðamiklar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig nám tengist menningarlegum og félagslegum aðstæðum (Lave og Wenger, 1991; Ravn, 2002; Rogoff, 1990) og benda þær eindregið til þess að hæfni einstaklinga sé aðstæðubundin. Í fræðilegri umfjöllun um hæfnihugtakið hefur verið bent á að hæfni tengist alltaf menningarlegum viðmiðum og gildismati. Einstaklingurinn skilgreini eigin hæfni út frá ríkjandi gildum í þeim hópum sem hann tilheyrir og viðmiðanir hinna í mati á hæfni hans geti verið misjafnar, meðal annars háðar stöðu einstaklingsins í viðkomandi hópi (Karpatschof, 1998).

Hæfnihugtakið var eitt af meginhugtökum rannsókna minnar á því hvað unglingar telja

síð læra af áhugamálum sem þeir stunda utan skóla (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2002). Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að unglingar telji sig ná tökum á margvíslegri hæfni, einkum þó félagslegri, við slíka iðju og að sú hæfni sé þýðingarmikil fyrir þá. Einnig benda þær til þess að slík hæfni sé háð félagslegu samhengi og menningu. Dæmi voru um að þeir sem t.d. höfðu lært að hrósa öðrum gátu einungis hrósað samherjum sínum í íþróttum en ekki bekkjarfélögum sínum. Töluverður munur var á þeirri hæfni sem þátttakendur lýstu og töldu mikilvæga eftir því hvort þeir bjuggu í þorpi úti á landi eða í borgarsamfélagi. Til dæmis var sveigjanleiki í meiri metum meðal borgarunglinga en þeirra sem voru úr þorpi.

Vinsældir hæfnihugtaksins á síðasta áratug hafa stundum verið raktar til aðstæðna í nútímasamfélagi. Sven Mørch (2003) heldur því fram að þær megi rekja til þess að áherslan í menntun hafi breyst; áður var aðalatriðið *að kunna*, nú að vera fær um *að gera*. Enda falli afmörkuð kunnátta og leikni fljótt úr gildi í tæknivæddu nútímasamfélagi; það sem skipti einstaklinginn máli sé fullvissan um *að vera hæfur til* að takast á við ný og sífbreytileg viðfangsefni – vitsmunaleg, líkamleg, tilfinningaleg eða félagsleg.

Hæfnihugtakið og fagmennska kennara ²

Á áttunda áratug síðustu aldar vék notkun hæfnihugtaksins, í tengslum við kennaramenntun, fyrir áherslunni á fagmennsku; enda féll hugtakið illa að þeirri fræðasýn sem þá var ríkjandi í menntamálaumræðu. Skilgreiningar á þekkingarkjarna kennarastéttarinnar, siðareglum og uppeldislegri ábyrgð voru megininntak umræðunnar og brýnt þótti að efla almenna menntun kennara og fagvitund (Broddi Jóhannesson, 1978; Jónas Pálsson, 1978; Ólafur Proppé, 1992; Raaen, 2004; Wolfgang Edelstein, 1988). Ekki verður fjallað hér um það hvers vegna áherslur

² Um þetta efni er fjallað í grein minni í tímaritinu Uppeldi og menntun (í prentun).

breyttust en tildrögin má rekja til margþættrar alþjóðlegrar þróunar og hugmyndafræðilegra átaka á vettvangi menntaumbóta (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Sigurjón Mýrdal, 1992). Einungis verður dregið á nokkur einkenni þessarar sýnar á kennaramenntun og leitast við að útskýra hvernig þau tengjast nýjum skilgreiningum á starfshæfni kennara.

Í fyrsta lagi beindist athyglin að hugsun og sannfæringu kennara frekar en athöfnum. Starf kennarans þótti flóknara en svo að það nægði að kunna til verka í kennslustofunni; hugsanir um starfið skiptu ekki minna máli en verksvit. Um slíkar hugmyndir kennara – eða hugmyndafræði – hefur töluvert verið skrifað hér á landi á undanföllum áratugum og hafa ýmist verið notuð hugtökin fagvitund, uppeldissýn, starfskenning eða sannfæring (Hafðís Ingvarsdóttir, 2001; Handal og Lauvås, 1983; Jóhanna Einarsdóttir, 2003; Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Er þá vísað bæði til þekkingar og reynslu sem kennaraneminn eða kennarinn öðlast í námi og starfi og persónulegra gilda og viðhorfa sem hafa mótast á uppvaxtar- og fullorðinsárum.

Í öðru lagi var námshugtakið í kjarna umræðunnar um þróun fagmennsku og fagvitundar kennara. Rannsakendur beindu athyglinni ekki síður að símenntun kennara í starfi en að formlegri kennaramenntun, og þá einkum að því að kanna og ræða hvernig þeir þroskast faglega í starfi. Mikilvægt þótti að kennarar þróuðu eigin „starfskenningu“; ekki aðeins þeirra sjálfra vegna heldur einnig í þeim tilgangi að þróa og bæta skólastarf (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1992). Leiðsögn í námi og starfi þótti æskileg leið til að efla starfskenningu kennara og gera þá meðvitaðri um eigin þekkingu og hugmyndir (Handal og Lauvås, 1983). Hugtakið ígrundun varð lykilhugtak í umræðunni (Schön, 1983) en litið er á ígrundun sem forsendu þess að kennarinn eða kennaraneminn verði meðvitaður um eigin starfskenningu og takist á við hana og vaxi þannig sem fagmaður í starfi. Í skrifum sínum um þróun persónulegra kenninga

kennarans – eða innri heilda (e. gestalt) – vísa hollensku fræðimennirnir Korthagen og Kessels (1999) til skemahugtaks Piagets, enda er ljóst að hugmyndir um þróun persónulegrar starfskenningar, fagvitundar eða uppeldissýnar hafa mörg einkenni hugsmíðahyggju. Einstaklingar eru taldir móta sjálfir – á grundvelli fyrri þekkingar og reynslu – eigin viðhorf og skilning með því að ígrunda eða ræða við leiðbeinendur og samstarfsmenn sína um viðfangsefni og vandamál í starfinu (Handal og Lauvås, 1983; Schön, 1983).

Enda þótt notkun hæfnihugtaksins í tengslum við kennaramenntun hafi um áratugaskeið vikið fyrir umræðunni um fagmennsku kennara eru dæmi um að skilgreiningin á starfshæfni kennara hafi strax á nýnda áratugnum verið tekin til endurskoðunar í ljósi nýrrar fræðasýnar. Norski fræðimaðurinn Erling L. Dale (1989) skilgreinir þrenns konar kennarahæfni (n. lærerkompetanse): 1) hæfni í að kenna, 2) hæfni í að móta kennsluáætlanir og 3) hæfni í að þróa og ræða eigin kenningar um starfið. Forsenda síðastnefndu hæfninnar er að kennarar nái valdi á fræðilegum hugtökum sem tengjast menntun og geti þar með tekið þátt í gagnrýninni umræðu um markmið sín, inntak og aðferðir í kennslu. Auk þess heldur hann því fram að ígrundaðar athafnir, rökstuðningur og svigrúm fyrir sjálfstæði kennarans séu grundvallarþættir í þróun slíkrar starfshæfni kennara og vísar bæði til Schöns og Deweys í því sambandi.

Hæfnihugtakið hefur á undanföllum áratug verið tengt áherslunni á fagmennsku kennara (Dale, 2003; Hjort, 2006; Korthagen, 2004; Løvlie, 2003). Hefur það bæði verið notað til að skilgreina þær faglegu kröfur sem gera þarf til kennarastéttarinnar og til kennara sem einstaklinga. Ekki nægir að kennarar öðlist bæði fræðilega og hagnýta þekkingu og tileinki sér mannúðleg viðhorf. Þeir þurfa auk þess að læra – samkvæmt skilgreiningum á hæfnihugtakinu – að beita þekkingunni og viðhorfunum í starfi; ekki eingöngu í sýnilegum athöfnum heldur einnig í hugsunum um nám og kennslu. En eins og áður hefur verið nefnt felur nám, skilgreint sem breyting á hæfni, í sér

að möguleikar til athafna breytast. Dale (2003) segir að fagleg starfshæfni (n. professjonel kompetanse) kennara sé samtvinnuð úr hæfni til athafna og skilningi á fræðasviði kennarastarfsins sem byggist á siðfræði ekki síður en þekkingarfræði. Ábyrgð á námi nemenda sé kjarninn í fagmennsku kennara. Slíkri ábyrgð fylgi kröfur um sjálfstæði í ákvarðanatöku og getu til að rökstyðja eigin gerðir.

Í skilgreiningum margra norrænna fræðimanna er hæfni til að beita uppeldisfræðilegri hugsun rauður þráður í starfshæfni kennara (Dale, 2003; Kansanen, 2006; Lauvås og Handal, 2000) og í sumum tilvikum er lögð áhersla á hæfni í „rannsóknarhugsun“ sem tengist umræðunni um kennara sem rannsakendur í eigin starfi. Þá er að sjálfsögðu gert ráð fyrir að kennarar geti deilt hugsunum með öðrum og látið þær hafa áhrif á athafnir sínar og samskipti við aðra. Hugtakið fagleg starfshæfni er gjarnan notað til að skilgreina markmið kennaranáms og þróun í fagmennsku kennara er af mörgum skilgreind sem efling hæfni þeirra (d. competenceudvikling) til að takast á við starfið – og þá í víðari skilningi hæfnihugtaksins (Dale, 2003; Hjort og Weber, 2004; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; Løvlie, 2003; Moos, 2004).

Í rannsóknum mínum á starfshæfni kennara frá sjónarhóli kennaranema hef ég skilgreint starfshæfni kennara sem þekkingu, færni og eiginleika sem kennarar eru færir um að beita í starfi á markvissan og viðurkenndan hátt miðað við aðstæður, félagslegt samhengi og fagleg viðmið (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a) og þannig tengt skilgreininguna fagmennskuhugtakinu.

Samkvæmt nýjum viðmiðum Bolognaferlisins (Menntamálaráðuneytið, 2007) er markmið kennaranáms að hafa áhrif á starfshæfni kennaranema. Kostir hæfnihugtaksins felast einmitt í því að gert er ráð fyrir að hægt sé að hafa áhrif á hæfni nemenda; hugtakið auðveldar markmiðssetningar og möguleika á að bera saman innihald náms í menntastofnunum. Notkun hugtaksins er þó langt frá

því að vera hafin yfir gagnrýni. Stundum eru skilgreiningar á því mjög breiðar og óljósar (Hjort, 2006). Stundum eru skilgreiningarnar þröngar og frammistaðan í brennidepli, líkast því að fallið sé aftur í gryfjur tæknihyggjunnar og þeirrar einföldunar sem henni fylgir. Frá sjónarhóli félagslegra og menningabundinna kenninga nægir heldur ekki að beina athyglinni að því sem gerist innra með einstaklingum; nám einstaklinga er alltaf hluti af stærri heild.

Félagslegar og menningarbundnar kenningar um kennaranám

Á undanförunum áratugum hafa félagslegar og menningarbundnar kenningar verið ríkjandi í umfjöllun um kennaramenntun. Sú umfjöllun á rætur að rekja til kenninga Vygotskys. Meðal annars hafa komið fram kenningar sem beinast sérstaklega að námi á starfsvettvangi og tengslum námsins við starfsmenninguna og nýjum leiðum til að tengja saman verknám og bóknám (sjá nánar í Ragnhildur Bjarnadóttir 2005b).

Í kenningum um aðstæðutengt nám (e. situated learning) er starfsnám talið felast í úrvinnslu á þekkingu og reynslu þar sem nemandinn þróar með sér nýjar og fjölbreyttari leiðir til að túlka og bregðast við umhverfinu og verður þannig sífellt upplýstari þátttakandi í starfi og starfssamfélagi (Chaiklin og Lave, 1996; Lave og Wenger, 1991). Starfssamfélagið er umgjörð fyrir þróun starfshæfni sem verður smátt og smátt fagmannlegri og flóknari. Litið er á námið sem „lærlingsnám“ (e. apprenticeship); námsmaðurinn er lærlingur sem þróar hæfni sína undir handarjaðri meistara á starfsvettvangi. Stuðningur félaga eða hæfari einstaklinga er talinn forsenda nýrra landvinninga í námi (Vygotsky, 1978) og þess vegna aukinnar hæfni. Samskipti við reyndari einstaklinga, t.d. leiðsögukenndu eða samstarfsfólk, og sú ögrun sem felst í félagslegum samskiptum og menningarlegri umgjörð starfsins er talin skipta sköpum í slíku aðstæðubundnu námi (sjá einnig Edwards, Gilroy og Hartley, 2002).

Hugmyndirnar um lærlingsnám virðast að mörgu leyti eiga vel við kennaranám, einkum um vettvangsnám kennaranema. Líta má á kennaranema sem eins konar lærlinga sem þróast úr byrjendum í hæfa starfsmenn, jafnvel sérfræðinga á sínu sviði, með því að takast á við kennarastarfið og njóta leiðsagnar reyndari kennara (Kennedy, 2000; Lauvås og Handal, 2000) og verða jafnframt fullgildir þátttakendur – og mótandi aðilar – í skólamenningunni (Lave og Wenger, 1991). Reyndar hefur verið bent á að varhugavert sé að túlka þessar hugmyndir of þröngt; ekki sé stefnt að því að nemendur taki gagnrýnislaust upp vinnubrögð fyrirmýnda (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002; Jordell, 2003).

Athafnakenningin hefur orðið mjög vinsæl í rannsóknnum á kennaramenntun á undanföllum árum (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002; Engeström, 2001; Þuríður Jóhannsdóttir, 2005). Forkólfar athafnakenningarinnar líta svo á að nám einstaklinga og kerfisins sem þeir tilheyra verði ekki aðskilið. Í rannsóknnum á starfsnámi þarf því að kanna námssamfélagið sem einstaklingur tilheyrir; skoða þarf hvernig umgjörð námsins þróast og hvað aðrir þátttakendur í ferlinu læra, þar á meðal kennarar eða leiðbeinendur. Einnig beinist athygli athafnakenningarinnar að yfirfærslu þekkingar úr einu samfélagi í annað, t.d. milli háskóla og starfsvettvangs. Fræðimenn sem hafa beitt athafnakennningunni í rannsóknnum sínum hafa bent á nauðsyn þess að efla gagnkvæma þróun einstaklingshæfni, sem byggist m.a. á sérfræðiþekkingu, og hæfni samstarfshópa (Engeström, 2001; Wenger, 1998).

Anne Edwards og samstarfsmenn hennar í Englandi nota hugtakið „relational agency“ til að rökstyðja þá eiginleika (e. dispositions) sem æskilegt sé að efla með nýjum kennurum og þau leggja áherslu á að hið persónulega og félagslega verði ekki aðskilið. Þau skilgreina slíka eiginleika sem hæfni til að tengja eigin hugsanir og athafnir við hugsanir og athafnir annarra, þegar unnið er með afmörkuð viðfangsefni, og einnig sem getu og vilja til að virða og nýta framlag annarra í samvinnu þar

sem stefnt er að þróun viðfangsefnis (Edwards og D'Arcy, 2004); þannig öðlist kennarinn vald á sífelld fjölbreyttari leiðum til að bregðast fagmannlega við í starfinu (Edwards, 2005). Miklu skipti fyrir kennara að geta lifað sig inn í hugarheim nemenda og lært af viðbrögðum þeirra. Þeir þurfi bæði að geta lært af og með öðrum; nemendum og samstarfsaðilum (Edwards, 1998). Verknám og fræðilegt nám verður að haldast í hendur. Nám og reynsla á vettvangi er grundvöllur kennaranáms en fræðileg hugtök eru forsenda þess að hugsun um starfið þróist og breytist og jafnframt grunnur fagmannlegrar umræðu um nám og þroska nemenda og starf kennarans (Edwards, Gilroy og Hartley, 2002).

Frá sjónarhóli félagslegra og menningarbundinna kenninga getur hæfnihugtakið verið of takmarkandi þegar fjallað er um markmið og aðferðir í kennaranámi. Hvorki nægir að beina athyglinni að frammistöðu einstaklinga né að því sem gerist innra með þeim eins og t.d. Korthagen og samstarfsmenn hans gera í skrifum sínum um þróun persónulegra kenninga (Korthagen og Kessels, 1999). Nám einstaklinga er alltaf hluti af stærri heild sem einnig þróast og breytist (Edwards, Gilroy, og Hartley, 2002; Edwards og Protheroe, 2004; Lave og Wenger, 1991; van Huizen, van Oers, og Wubbels, 2005). Þess vegna tengist hæfni einstaklinga alltaf hæfni félagsheildarinnar og menningarlegum straumum.

Breyttar skilgreiningar á starfs- hæfni kennara í ljósi breytinga á kennarahlutverkinu

Eins og áður segir beindist umræðan um fagmennsku og fagvitund kennara meðal annars að persónulegum þáttum eins og gildismati, sannfæringu og tilfinningum kennara (Hargreaves, 1998; McLean, 1999). Umfjöllun um hæfni kennara hefur á hinn bóginn einkum beinst að því að skilgreina faglega og hagnýta hæfni þeirra (Kansanen, 2006).

Í nýlegri grein danskra fræðimanna um fagmennsku kennara er því haldið

fram að hagnýt og fagleg hæfni, bæði í uppeldisgreinum og námsgreinum grunn-skóla, hafi verið kjarninn í starfshæfni grunnskólakennara en að nauðsynlegt sé að bæta við einni vídd, þeirri persónulegu, í ljósi nýrra rannsókna á kennarahlutverkinu (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004). Höfundar telja þörf á dýpri skilningi og almennu samkomulagi um skilgreiningu á starfshæfni kennara sem feli í sér persónulega hæfni.

Nýlegar niðurstöður íslenskra rannsókna ber að sama bruni (Hafþór Guðjónsson, 2004; Kristín Aðalsteinsdóttir, 2002; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2008a); mikilvægt er að skilgreina persónulega hlið starfshæfninnar.

Per Fibæk Laursen hefur gert umfangsmiklar rannsóknir á sýn kennara á eigin starfshæfni. Þátttakendur í rannsóknunum eru reyndir kennarar sem allir fengu þá umsögn að vera mjög „góðir“ kennarar. Hann komst að þeirri niðurstöðu að ákveðnir persónulegir eiginleikar séu kjarninn í starfshæfni þessara kennara og telur að leita þurfi leiða til að styrkja þennan kjarna starfshæfninnar með kennaramenntun. Hann leggur til að orðið „autenticit“ verði notað um þá mikilvægu og flóknu mannlegu eiginleika sem þurfa samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar að prýða alla „góða kennara“. Erfitt er að þýða orðið á íslensku en samkvæmt orðabókaskýringum þýðir það að vera sannur, trúverðugur og heiðarlegur. Samkvæmt skilgreiningu Laursen felur hugtakið í sér einlægni, áhuga, virðingu fyrir börnum og fyrir eigin gildum og það að geta nýtt sér slík gildi í starfi (Laursen, 2004).

Í rökstuðningi fræðimanna fyrir þörfinni á að draga persónulegu víddina inn í skilgreiningar á starfshæfni kennara er gjarnan vísað til breytinga á kennarahlutverkinu. Einkum er bent á þá staðreynd að uppeldishlutverkið er orðið ríkari þáttur í starfinu en áður og ábyrgðin víðari (Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1992; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1997). Sú staðreynd að kennurum er nú ætlað að stuðla að félagslegum og tilfinningalegum þroska

nemenda sinna hefur leitt til þess að kröfur um félagslega og tilfinningalega hæfni kennara hafa bæði aukist og orðið sýnilegri en áður (Hargreaves, 1998; Ingólfur Á. Jóhannesson, 1999; Klette, 2002; Krejsler, Laursen og Ravn, 2004; McLean, 1999). Þess utan gera breyttar aðstæður í skólum – ríkari áhersla á foreldrasamstarf, blandaðir nemendahópar og aðkoma aðstoðarfólks – nýjar kröfur til kennara um samstarfs- og stjórnunarhæfni. Margt bendir til þess að tengslin milli kennarans sem fagmanns annars vegar og einstaklings hins vegar séu nánari en áður (Hansbøl og Krejsler, 2004; Hargreaves, 1998). Starf kennara hefur alltaf verið erfitt og gert miklar kröfur til kennarans sem einstaklings en slíkar kröfur virðast vera breytilegar og háðar kennarahlutverkinu á hverjum tíma.

Á undanförunum árum hef ég stundað rannsóknir á starfshæfni kennara frá sjónarhóli kennaranema (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2005a, 2005b, 2008a). Í rannsóknnum mínum er gert ráð fyrir að starfshæfni kennara sé heildstætt fyrirbæri sem hefur ýmsar víddir eða hliðar, þar á meðal persónulega hlið. Þá vísa ég til *mannlegra eiginleika sem tengjast kennarahlutverkinu og hægt er að hafa áhrif á með kennaramenntun*.

Rannsóknir mínar á persónulegri hlið starfshæfninnar, þar sem þátttakendur eru kennaranemar í fjórum norrænum kennaraháskólum, sýna að kennaranemarnir upplifa kröfur um að sem verðandi kennarar vinni þeir með eigin tilfinningar, viðhorf og tengsl við aðra (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a). Kennaranemarnir lýstu þeim viðfangsefnum kennara sem þeim þóttu sérlega erfið. Vandamálín sem nemarnir lýsa eru flókin og erfitt að sjá fyrir sér einfaldar lausnir. Einsemd og ótti við upplausn er áberandi (Søndenå, 2008). Niðurstöður benda til þess að kennaranemar telji sig þurfa að ná tókum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu. Nemarnir virðast vilja ná tókum á hæfni í samskiptum sem er samþætt úr *félagslegri*

³ Sjá nánar grein mína í tímaritinu Uppeldi og menntun, í prentun.

færni, stjórnunarfærni og sjálfsstjórn. Niðurstöður fræðilegrar greiningar benda til þess að styðja þurfi kennaranema við að ná hæfni í að beita eigin þekkingu og viðhorfum í starfi og í að beita félagslegum náms- og starfsaðferðum svo að þeir menntist í átökum sínum við það öryggisleysi sem einkennir kennarastarf í nútímasamfélagi.

Að lokum: Hvers konar starfshæfni?

Ljóst er að notkun hæfnihugtaksins hefur bæði kosti og galla. Gallarnir felast m.a. í því að tilhneiging er til að tengja hugtakið frammistöðu og sýnilegum árangri og nota þar með of þröngar skilgreiningar. Einnig geta skilgreiningar verið svo breiðar að þær verði óljósar og þar með ónothæfar. Hættur eða ókostir við notkun hugtaksins verða ekki tífundaðir frekar í grein þessari. Kosti þess að bæta hæfnihugtakinu við fagmennskuhugtakið í markmiðssetningum í kennaranámi tel ég þá að hæfni vísar til athafna eða til þess sem kennarar eiga að geta gert í starfi. Náamirkið að getan til að takast á við viðfangsefni af ýmsu tagi, huglæg og verkleg, eflist.

Markmið kennaranáms á Íslandi er að hafa áhrif á margþætta þekkingu, viðhorf og hæfni kennaranema (Menntamálaráðuneytið, 2007). Með hæfnihugtakinu er þá vísað til þess að neminn þarf að geta beitt þekkingu og viðhorfum í athöfnum án þess að slakað sé á kröfum um fagmennsku. Samkvæmt þeim fræðimönnum sem hér hefur verið vitnað til – og tengja fagmennsku við starfshæfnihugtakið – felst fagleg starfshæfni kennara annars vegar í hæfni til athafna og hins vegar í þekkingu og skilningi á fræðasviði kennarastarfsins sem byggist á siðfræði ekki síður en þekkingarfræði. Aukin starfshæfni er talin felast í því að kennarar eða kennaranemar geti brugðist æ fagmannlegar við í starfinu (Edwards og D'Arcy, 2004).

Sjálfur þekkingargrunnurinn þarf að sjálfsögðu sífellt að vera í endurskoðun, enda tengist hann óhjákvæmilega menningarlegri

umgjörð skólastarfs sem breytist stöðugt. Einnig þarf að ræða inntak fagmennskuhugtaksins.

Hvað varðar hugmyndir um það hvernig nám kennaranema fer fram, þ.e. hvernig starfshæfni þeirra breytist, tel ég óhjákvæmilegt að taka mið af félagslegri sýn á námshugtakið. Hvorki nægir að beina athyglinni að frammistöðu einstaklinga né að því sem gerist innra með þeim. Náam einstaklinga tengist alltaf stærri heild sem einnig þróast og breytist. Beina þarf athyglinni að samvirkni þessara ferla. Huga þarf að þeirri ögrun og stuðningi sem felst í námssamfélögum og faglegri leiðsögn á vettvangi og jafnframt að því félagslega samhengi og menningu sem kennarastarf í nútímasamfélagi tilheyrir.

Sífelld þarf að leita svara við spurningunni: Hvers konar starfshæfni þurfum við að efla meðal kennaranema til að þeir ráði sem best við flókin og sifbreytileg viðfangsefni kennara í nútímasamfélagi? Niðurstöður mínar og annarra rannsakenda benda til þess að kennaranemar og kennarar telji sig þurfa að ná tökum á persónulegri hæfni ekki síður en faglegri og hagnýtri hæfni sem tengist kennarastarfinu. Mörgum spurningum um það með hvaða hætti best sé að stuðla að slíkri hæfni er ósvarað. Jafnframt er nauðsynlegt að huga að því hvernig styðja megi kennaranema í því að hefja sig frá nálægð við eigin persónu til faglegrar víðsýni, frá öryggisleysi einstaklingsins yfir í það að geta nýtt sér stuðning annarra í krefjandi starfi.

Abstract

The aim of teacher education: Competence and professionalism

The objective of the article is to give insight into the development and use of the concept of competence in connection with teacher education in the last 50-60 years. In addition to providing a historical overview, the article sheds light on how the concept of competence is related to a paradigm which emphasizes reflection and professionalism, the concept of learning, and changes in the teacher role in

modern times.

About half a century ago the concept of “competence” was dominant in the discourse about aims in education, referring to explicit objectives, separate skills and measurable performance. The concept of teacher competence was commonly used for listing practical skills of the “good teacher”. Training for the job was the central issue in Iceland as in many other countries (Ingólfur Á. Jóhannesson, 1992; Wolfgang Edelstein, 1988). In the eighties the competence concept gave way to a more holistic view of the work of teachers. However, the emphasis on teacher competence in this narrow meaning has regularly turned up in discussions about the aims of teacher education, and it has been criticized for reducing the teacher role to that of a “technician” (Korthagen, 2004; van Huizen, 2005).

In the late 1980’s the concept of professionalism became dominant in research and discourse about teacher education. Teachers’ thinking and ethical standards became the main issues in the literature about teacher education (Lauvås & Handal, 2000; Schön, 1983), as well as the development of teachers’ professional identities or “practice theories”. Supervision in connection with practice teaching, with emphasis on the teacher students’ reflections about own methods and ethical standards, was considered to be a preferable teaching method, aiming at deeper understanding of the work (Handal & Lauvås, 1983).

In recent decades the concept of competence has again become central in educational discussions and the definition has become broader and connected to the concept of learning (Sommer, 1996). The concept has been used about the potential for actions and for defining “learning outcomes”, referring to broad definitions of learning, i.e. changes in social competence and life skills as well as in cognitive and physical competence. According to the new definitions the concept adds something new to the concepts of knowledge

and skills. Learning – defined as competence development – means changed possibilities to act: it means being able to *use* knowledge and skills to do things according to the demands of the situation (Schultz Jørgensen, 1999). Furthermore, competence has motivational effects which knowledge and skills do not in themselves have (Bandura, 1997). With reference to Vygotsky’s concepts, learning involves both internalizing and externalizing knowledge (1978). The competence concept is now connected to the concept of professionalism. Many scholars emphasize the importance of mastering competence in pedagogical thinking, as well as being able to apply their own knowledge and skills at work.

In recent years sociocultural theories have been dominant in the literature on teacher education. The importance of involving the interaction between the individual and the world in defining and researching teachers’ professional competence has been highlighted by many scholars, with references to Vygotsky’s theory. Theories about situated learning and “communities of practice” are central in the literature. To some extent, the mentors’ role and understanding of learning processes seem to harmonize with the theories of situated learning; learning to teach is seen as a process of learning to be, see and respond in increasingly informed ways while working in classrooms (Edwards & Protheroe, 2004; Lave & Wenger, 1991). Teacher education is inevitably influenced by the characteristics of modern societies. Teacher students must, for instance, be prepared for coping with social fragmentation and cultural diversity in all forms (Edwards, Gilroy, & Hartley, 2002). Collective learning methods and “communities of practice” are seen as the foundation for learning (Lave & Wenger, 1991).

In my definition of the concept “teacher competence” I involve the aspect of personal qualities - or personal competence (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004, 2008a). My definitions are in line with many Nordic researchers, who have argued that teacher competence

is more than a combination of professional and practical competence. Because of new demands on teachers in modern societies, for example the responsibility for their students' personal development, the personal aspect must be involved in definitions of teacher competence (Krejsler, Laursen, & Ravn, 2004; Laursen, 2004). According to a new Nordic research project, the professional competence needed by new teachers is more than an integration of theoretical knowledge and practical experience; it involves personal qualities that are connected to the teacher role and, furthermore, understanding of social situations and the cultural context in modern schools and societies (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008a). According to my definition, teacher competence is more than knowledge, skills and personal qualities; it means being able to use the knowledge, skills and qualities that the teacher has developed to act in a purposeful and acceptable way on the job – in doing and thinking – regarding actual situations, social context and professional standards.

The article ends with a summary and considerations about the kind of professional competence that should be supported in teacher education, emphasizing the need for involving personal and professional aspects in competence, and the understanding of how social situations and cultural context are involved in the learning process.

Heimildaskrá

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.
- Brodri Jóhannesson. (1978). Lífsstarf og frjáls þróun skoðana. Í *Lífsstarf og kenning. Þrjú erindi um uppeldis- og kennslufræði*. Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 1. Reykjavík: Iðunn.
- Chaiklin, S., og Lave, J. (ritstjórar). (1996). *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Cambridge: University Press.
- Csikzentmihalyi, M. (1990). *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Dale, E. L. (1989). *Pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Dale, E. L. (2003). Pedagogikuddannelse og erkendelsesinteresser. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pedagogik og lærerprofesjonalitet* (bls. 93–116). Oslo: KLIM.
- Darling-Hammond, L. og Bransford, J. (ritstjórar). (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. og Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273.
- Edwards, A. (1998). Mentoring student teachers in primary schools: assisting student teachers to become learners. *European Journal of Teacher Education*, 2(1), 47–62.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43(3), 168–182.
- Edwards, A. og D'Arcy, C. (2004). Relational Agency and Disposition in Sociocultural Accounts of Learning to Teach. *Educational Review*, 56(2), 147–155.

- Edwards, A., Gilroy, P. og Hartley, D. (2002). *Rethinking Teacher Education. Collaborative responses to uncertainty*. London og New York: RoutledgeFalmer.
- Edwards, A. og Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: Understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197.
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156.
- European Commission. (1996). *Teaching and learning – towards the learning society*. Luxembourg: White paper.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2001). Understanding teachers – implications for teacher education. *Fylgirit Málfríðar, tímarits tungumálakennara*, 18(2), 3–7.
- Hafþór Guðjónsson. (2004). Kennaranám og tungutak. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 155–162.
- Handal, G. og Lauvås, P. (1983). *På Egne Vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen's Forlag.
- Hansbøl, G. og Krejsler, J. (2004). Konstruktion av professionel identitet – en kulturkamp mellem styring og autonomi i et markedssamfund. Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 19–57). København: Danmarks pædagogiske universitetsforlag.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher education*, 14(8), 835–854.
- Hjort, K. (2006). Diskursen om kompetenceudvikling. *Nordisk pedagogik*, 26(4), 333–345.
- Hjort, K. og Weber, K. (2004). Hvad er værd at vide om professioner? Í K. Hjort (ritstjóri), *De professionelle* (bls. 7–20). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1992). Af vettvangi íslenskra menntaumbóta: Kennarafræði sem kapítal. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 147–164.
- Ingólfur Á. Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 71–90.
- Jordell, K. Ö. (ritstjóri). (2003). *Almennlærerutdanning i trauste tall mot tabloitt bakgrunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Beliefs of early childhood teachers. Í O. N. Saracho og B. Spodek (ritstjórar), *Studying Teachers in Early Childhood Settings*. Connecticut: Information Age Publishing.
- Jónas Pálsson. (1978). Borgaraskóli – Alþýðuskóli. Í *Lífsstarf og kenning. Smárit Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar 2*. Reykjavík: Iðunn.
- Kansanen, P. (2006). Constructing a research-based program in teacher education. Í F. K. Oser, F. Achtenhagen og U. Renold (ritstjórar), *Competence oriented teacher training. Old research demands and new pathways* (bls. 11–22). Rotterdam og Taipei: Sense Publishers.
- Karpatschof, B. (1998). Competence – en introduktion. *Psyke og Logos*, 19(2), 353–358.
- Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). „Ég var sjö ára þegar ég ákvað að verða kennari“ Lífssaga kennara og uppeldissýn. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 11, 121–146.

- Kennedy, M. M. (2000). Learning to teach in different culture. *Teachers and Teaching: Theory into Practice*, 6(1), 75–100.
- Klette, K. (2002). Reform policy and teacher professionalism in four Nordic countries. *Journal of Educational Change*, 3, 265–282.
- Korthagen, F. A. (2004). In search of the essence of a good teacher; towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher education*, 20(1), 77–97.
- Korthagen, F. A. og Kessels, J. P. (1999). Linking Theory and Practice. Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4), 4–17.
- Krejsler, J., Laursen, P. F. og Ravn, B. (2004). Folkeskolelærernes professionalisering. Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen, (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 59–97). København: Danmarks Pædagogiske Universitets forlag.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara í fámennum skólum. *Uppeldi og menntun*, 11, 101–120.
- Laursen, P. F. (2004). *Den autentiske lærer. Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil*. København: Gyldendals Lærebibliotek.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Løvlie, L. (2003). Læreren i vore tanker. Í T. Kvernbekk (ritstjóri), *Pedagogik og lærerprofessionalitet* (bls. 137–162). Oslo: KLIM.
- Markus, H., Cross, S. og Wurf, E. (1990). The Role of Self System in Competence. Í J. Kolligian og R. J. Sternberg (ritstjórar), *Competence Considered* (bls. 203–225). London: Yale University.
- McLean, S. V. (1999). Becoming a teacher: The person in process. Í R. P. Lipka og T. M. Brinthaup (ritstjórar), *The role of self in teacher development* (bls. 55–91). New York: State University of New York.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla. Lífsleikni*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). Viðmið um æðri menntun og prófgráður. Reykjavík: Höfundur.
- Moos, L. (2004). Relationsprofessioner – hvem er de? Í L. Moos, J. Krejsler, P. F. Laursen, (ritstjórar), *Relationsprofessioner* (bls. 7–16). København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Mørch, S. (2003). Youth and education. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 11, 49–73.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, París: Höfundur.
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 223–231.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens dannelsesoppdrag. Í M. Brekke (ritstjóri), *Norsk lærerutdanningsdidaktik i endring* (bls. 32–57). Kristianssand: Højskoleforlaget.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2002). *Adolescents' perceptions of own competence – in the social context of leisure activities*. Óbirt doktorsritgerð: Danmarks Pædagogiske Universitet í Kaupmannahöfn.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2004). Að verða kennari: Sýn kennaranema á eigin starfshæfni. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 25–44.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005a). Hvernig styður Kennaraháskóli Íslands við starfshæfni kennaranema? *Uppeldi og menntun*, 14(1), 29–48.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2005b). Hvers konar hæfni á að efla með kennaranemum? Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi* (bls. 175–186). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008a). Lærararbejds udfordringer – for læreren og personen. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* (bls. 18–32). Tromsø: Eureka forlag – forskningsserie.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (í prentun). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norræna kennaranema. *Uppeldi og menntun*, 17(2).
- Ravn, B. (2002). The Cultural Context of Learning and Education in England, France and Denmark as a basis for understanding educational change *Journal of Educational Change*, 3, 241–263.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Schultz Jørgensen, P. (1999). Hvad er kompetence? – Og hvorfor er det nødvendigt med et nyt begreb? *Uddannelse*, 9, 4–10.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1992). Samskipti í bekkjarstarfi: Sjónarhorn kennara. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 258–273.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, R. L. (1997). “I feel I have received a new vision:” An analysis of teachers’ professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher education*, 13(4), 409–428.
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun. Tímarit Kennaraháskóla Íslands*, 1, 297–313.
- Sommer, D. (1996). *Barndomspsykology*. København: Hans Reitzers forlag.
- Søndena, K. (2008). Levdt uro – lokalisering av lærerstudenters framtidsbekymringer. Í R. Bjarnadóttir, M. Brekke, I. Karlefors, P. Nielsen og K. Søndena (ritstjórar), *Lærarliv sett med nordiske studentøjne* Tromsø: Eureka Forlag - forskningsserie.
- Undervisningsministeriet. (1996). *Udvikling af personlige kvalifikationer i uddannelsessystemet*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- van Huizen, P., van Oers, B. og Wubbels, T. (2005). A Vygotskian perspective on teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 37(3), 267–290.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wolfgang Edelstein. (1988). *Skóli – nám – samfélag*. Reykjavík: Iðunn.
- Þuríður Jóhannsdóttir. (2005). Fjarnámið sem lykill að þróun. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi* bls. 203–212). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Pistillinn

Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar?

Menntastofnanir eða þjónustustofnanir?

Atli Harðarson
Fjölbrautaskóla Vesturlands

1. Einstaklingshyggja

Síðan ég byrjaði að fylgjast með umræðum um málefni framhaldsskóla fyrir rúmlega tuttugu árum hefur einhvers konar einstaklingshyggja, í bland við fjölhyggju og frjálslyndi, verið nokkuð áberandi í máli þeirra sem tjá sig um skólamál og menntastefnu. Þessi hugsunarháttur birtist í mörgum myndum, til dæmis sem skoðanir í þá veru að skólarnir eigi að þjóna nemendum, mæta þörfum þeirra, bjóða öllum nám við hæfi og leyfa hverjum nemanda að njóta sín á eigin forsendum. Þessu hafa fylgt hugmyndir um að skólar séu þjónustustofnanir og þær hafa blandast saman við umræðu um samkeppni milli framhaldsskóla og líklega átt sinn þátt í að móta leikreglurnar í þeirri keppni.

Um þessa einstaklingshyggju má margt gott segja. Hún er náskyld umburðarlyndi og réttmætum kröfum um að öllu fólki sé sýnd virðing og kurteisi og hún hefur átt sinn þátt í margvíslegum framförum í skólum, eins og betri kennslu fyrir fólk sem á erfitt með að læra að lesa og viðurkenningu á því að sömu námsaðferðir og sama námsefni henti ekki öllum. En hugsunarháttur sem hefur góð áhrif á einu sviði getur afvegaleitt menn á öðru og einstaklingshyggjan afvegaleiðir skólamenn ef hún fær þá til að líta á skóla eins og þeir séu þjónustustofnanir og keppikefli þeirra eigi að vera það eitt að láta „viðskiptavininum“ í té hvaðeina sem þeir óska eftir.

Uppeldi, hvort sem það fer fram á heimili eða í skóla, getur ekki snúið um það eitt að svara eftirspurn. Ef ungmennti sækjast eftir

einhverri vitleysu hlýtur góður uppalandi að reyna að fá þau til að breyta löngunum sínum og þankagangi.

Eigi skólar að vera uppeldisstofnanir geta þeir ekki látið þar við sitja að mæta óskum nemenda. Þeir hljóta líka að reyna að móta gildismat þeirra og áhugamál. Nú kann einhver að hugsa sem svo að þetta eigi einkum við um leik- og grunnskóla en þegar komið sé í framhaldsskóla hljóti að fara lítið fyrir eiginlegu uppeldishlutverki. Þetta held ég að sé mikill misskilningur. Allir skólar frá leikskólum til háskóla hafa uppeldishlutverk.

Við háskóla, og kannski einkum þær deildir sem byggja á langri hefð eins og læknadeildir og lagadeildir, fer fram skipuleg félagsmótum samhliða þjálfun og fræðslu. Þegar vel tekst til eru nemendum innprentaðir siðir og viðhorf sem eru forsenda þess að verða góður læknir, góður lögfræðingur eða góður vísindamaður og þeim tamið að bera virðingu fyrir vísindalegum aðferðum og fagmannlegri framkomu. Hliðstæða sögu má segja um iðnfræðslu. Iðnnemar fá ekki bara kennslu í handverki og tækni heldur líka þjálfun í fagmennsku sem hefur pólitískar, siðferðilegar og fagurfræðilegar víddir.

Þegar nemendur eru leiddir inn í heim fræðigreinar eða fagstéttar fá þeir ekki einungis „hlutlaus“ fræðslu og þjálfun heldur eru þeir látnir tileinka sér anda greinarinnar og vandir við tilheyrandi þankagang. Sé þetta ekki uppeldi þá veit ég ekki hvað það orð merkir.

Ef við viðurkennum að framhaldsskólar hafi uppeldishlutverk hljótum við að minnsta

kosti að efast um að stefna þeirra og starf geti verið í anda einfaldrar einstaklingshyggju sem lítur svo á að gæði skólastarfs velti á því einu að hver nemandi fái það sem hann sækist eftir eða telur að sé gott fyrir hann sjálfan. (Með þessu er ég auðvitað ekki að útiloka að ýmis skynsamlegri afbrigði af einstaklingshyggju séu, og hljóti að vera, innbyggð í farsæla menntastefnu.)

Uppeldishlutverk skóla gefur okkur eina ástæðu til að vefengja að menntastefna geti grundvallast á því einu að þjóna eftirspurn. Ýmis samfélagsleg hlutverk skólanna gefa okkur fleiri ástæður til að setja fyrirvara við þá hugmynd að skólar eigi aðeins að þjóna nemendum sínum. Það getur vel farið saman að eitthvað sem skólar kenna nemendum geri þá upp til hópa að nýtari mönnum og færari um að gagnast samborgurum sínum og að flestir mundu samt sleppa því að læra það ef þeir hefðu algerlega frjálst val.

Við getum tekið dönsku sem dæmi. Hún hefur til þessa verið skyldunámsgrein á flestum brautum framhaldsskóla. Sjálfsagt hugsa margir nemendur þó sem svo að þeir hafi lítið gagn af að læra dönsku, þeir geti sem best notað ensku ef þeir þurfa að hafa samskipti við Dani. Líklegt má telja að ef danskan væri ekki skylda þá lærðu hana mun færri. Fyrir vikið færu færri Íslendingar í framhaldsnám á Norðurlöndum, færra fólk á æðstu stöðum í stjórnsýslunni kynntist norrænum jafningjum sínum, lögfræðingar gerðu minna af því að nota danska eða norska dóma sem heimildir og fyrirmyndir. Svona má lengi telja. Til langs tíma yrði afleiðing þess að afnema dönsku sem skyldunámsgrein að öllum líkindum að stjórnsýsla og réttarfar hér á landi yrðu í minna mæli en verið hefur í takti við það sem gerist á öðrum Norðurlöndum.

Sterk tengsl við norrænar hefðir í stjórnsýslu og réttarfari hafa verið Íslendingum til mikils gagns og það kann því að vera öllum til góðs að þorri unglinga læri dönsku þótt flestir einstaklingar sjái sér lítinn hag í því. Þeir sem viðurkenna þetta hljóta jafnframt að viðurkenna að skólastarf eigi ekki eingöngu

að vera einstaklingsmiðað, heldur líka samfélagsmiðað.

Menntastefna þarf að taka mið af hag heildarinnar til lengri tíma en eins mannsaldurs og huga að viðhaldi menningarhefða sem stuðla að farsælu mannlífi, þótt hver og einn hafi ef til vill ekki augljósan hag af að gefa þeim gaum. Skólar geta því ekki látið þar við sitja að spyrja hvern nemanda: Hvað get ég gert fyrir þig? Þeir hljóta líka að spyrja hvað nemandinn þurfi að leggja á sig til að verða að nýtari og betri manni og hvernig þurfi að mennta næstu kynslóð til að dýrmætum menningararfi sé sem best borgið.

Sú hugmynd að skólarnir eigi að laga sig að nemendum sínum er varla nema í mesta lagi hálfur sannleikur. Í skóla þurfa nemendur að laga sjálfa sig að þeim lögum sem gilda í ríki menningar, vísinda, tækni og mannlegra verðmæta.

2. Inntak menntunar

Í lögum um framhaldsskóla er fjallað sérstaklega um hlutverk þeirra. Í lögum frá 1996 segir:

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda svo að þeir verði sem best búnir undir að taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi. Framhaldsskólinn býr nemendur undir störf í atvinnulífinu og frekara nám.

Framhaldsskólinn skal leitast við að efla ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfa þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýnni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til stöðugar þekkingarleitar. (2. gr. laga um framhaldsskóla nr. 80 frá 1996.)

Í nýjum framhaldsskólalögum, sem samþykkt voru á Alþingi vorið 2008, segir um þetta efni:

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi.

Framhaldsskólar búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífnum og frekara nám. Þeir skulu leitast við að efla færni nemenda í íslensku máli, bæði töluðu og rituðu, efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfá þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, jafnrétti og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til þekkingarleitar. Framhaldsskólar sinna miðlun þekkingar og þjálfun nemenda þannig að þeir öðlist færni til að gegna sérhæfðum störfum og hafi forsendur til að sækja sér frekari menntun. (2. gr. laga um framhaldsskóla nr. 92 frá 2008.)

Eins og sjá má af þessum lagagreinum leggur löggjafinn meiri áherslu á siðferðilegt uppeldi í framhaldsskólum nú en hann gerði fyrir rúmum áratug. Í lagatextanum hefur verið bætt við þeim hlutverkum að efla siðferðisvitund nemenda og þjálfá þá í jafnrétti (sem væntanlega merkir að þeir skuli vandir á að koma fram við annað fólk sem jafningja).

Af lestri þessara lagagreina fær ef til vill einhver þá hugmynd að löggjafinn geti ákveðið hvaða hlutverk framhaldsskólar hafi. Hann getur það vitaskuld í lögfræðilegum skilningi. Ef Alþingi ákvæði að allir framhaldsskólar skyldu hvetja nemendur til að eignast flotta bíla og ganga í dýrum tískufötum þá bæri þeim vafalaust lagaleg skylda til þess. En þetta hlutverk væri algerlega á skjön við þau sem skólarnir hljóta að þjóna ef þeir eiga á annað borð að vera menntastofnanir en ekki eitthvað allt annað.

Skólar eiga að mennta fólk og hvað menntun innifelur ákvarðast að langmestu leyti af

mannlegum þörfum og siðferðilegum og menntapólitískum sannindum sem valdhafar geta litlu um breytt, þótt vissulega geti þeir reynt að færa þau í letur.

Mér þykir eðlilegt að skipa hlutverkum menntunar á framhaldsskólastigi í fjóra flokka (þótt ég viðurkenni að öll slík flokkun orki tvímælis, flokkarnir skarist og geti engan veginn staðið sjálfstæðir). Einn hlutverkaflokkur varðar einkalíf manns, annar atvinnulífið, sá þriðji þjóðfélagið og hinn fjórði mannkynið og veröldina.

- a. **Einkalíf.** Þótt uppeldi fyrir einkalífið sé að mestu leyti hlutverk foreldra og e.t.v. leikskóla og fyrri hluta grunnskóla hefur hluti af því sem nemendur læra í framhaldsskóla þann tilgang að gera þá betur færa um að lifa heilbrigðu lífi, ala upp eigin börn og njóta farsældar í einkalífi. Þetta hlýtur til dæmis að gilda að nokkru leyti um íþróttakennslu og líka um almennar bóklegar námsgreinar eins og móðurmál og náttúrufræði. Að læra að njóta þess að lesa bókmenntir eða skoða náttúruna hefur að minnsta kosti að hluta til þann tilgang að gera mönnum kleift að eiga uppbyggilegar og ánægjulegar tómstundir og hafa góð áhrif á sína nánustu, þar á meðal börn sem þeir munu annast.
- b. **Atvinnulíf.** Starfsnám og undirbúningur fyrir starfsnám á háskólastigi er vitaskuld stór hluti af öllu starfi framhaldsskóla. Þetta á ekki aðeins við um námsgreinar sem eru augljóslega tengdar tilteknum störfum, heldur að nokkru leyti líka um almennar greinar eins og til dæmis stærðfræði og tungumál sem menn læra meðal annars til þess að geta síðar stundað háskólanám sem býr þá undir tiltekin störf.
- c. **Þjóðfélagið.** Skólar búa nemendur með ýmsum hætti undir þátttöku í stjórnmálum, félagslífi og samvinnu

af margvíslegu tagi sem ekki flokkast beinlínis undir atvinnulíf. Ein af ástæðum þess að þeir kenna til dæmis sögu og náttúrufræði er að lýðræðisleg stjórnsmál krefjast rökræðu um sameiginlegar ákvarðanir. Hætt er við að slík rökræða verði tómur vaðall og vitleysa nema allmargir sem að henni koma hafi lágmarksþekkingu á ýmsum greinum vísinda og fræða.

- d. Mannkynið og veröldin.** Ef vel tekst til gerir menntun menn að heimsborgurum og góður skóli getur ekki einskorðað sig við að búa nemendur undir einkalíf, atvinnulíf og þátttöku í lífi einnar þjóðar. Hann hlýtur líka að gefa þeim hlutdeild í heimsmenningunni, háleitum hugsjónum, listum og vísindum. Aðalsmerki menntaðra manna er að þeir hafa lært að skilja og meta sumt af því besta sem mannkynið á sameiginlega.

Kennsla í flestum greinum horfir lengra en til þeirra sviða sem hér eru kennd við einkalíf, atvinnulíf og þjóðfélag: Við kennum nemendum mannkynssögu og landafræði að nokkru leyti til að þeir kynnist stærri hluta mannkynsins en þeir hafa beinlínis samskipti við. Kennsla í raunvísindum og félagsvísindum þjónar meðal annars þeim tilgangi að gefa nemendum víðari sjóndeildarhring en þeir þurfa beinlínis á að halda til að geta vel gagnast samfélagi sínu og komist af í einkalífi og atvinnu.

Vera má að í ákvæðum framhaldsskólalaga um að skólarnir hafi það hlutverk að efla siðferðisvitund nemenda sinna og kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta felist nokkur viðurkenning á tilveru þessa fjórða hlutverkaflokks, sem ég kenni við mannkynið og veröldina, því siðferði og menningarleg verðmæti fela vissulega í sér sammannleg gildi. Þrátt fyrir þetta fer heldur lítið fyrir umræðu um þetta fjórða svið og ýmislegt ýtir undir að menntun sem ekki býr menn sérstaklega undir tiltekin störf víki fyrir sérhæfingu. Um sumt af því segi ég fáein orð í næsta kafla.

Ýmsar námsgreinar sem vel eru til þess fallnar að ala upp heimsborgara og ýta undir að nemendur upplifi sjálfa sig sem hluta af siðmenningu, þar sem sameiginleg mannleg gildi skipta meira máli en eigin stundarhagur, fá heldur lítið rúm í námskrám framhaldsskóla. Hér hef ég einkum í huga bókmenntir, listgreinar, heimspeki og trúarbragðafræði. Þessar greinar eru hornrekur í skólakerfinu, þótt nemendur kynnist sem betur fer íslenskum bókmenntum og að nokkru marki skáldskap á ensku og fleiri tungumálum sem þeir nema.

Við marga framhaldsskóla hér á landi eru kynni af Biblíunni og Hómerskvíðum eða öðrum uppsprettum vestrænnar menningar ekki einu sinni í boði sem valgreinar. Ætla mætti þó að lágmarksþekking á rótum eigin menningarheims sé forsenda þess að bera hann saman við aðra og átta sig á veröldinni.

Þessi menningarfælni skólakerfisins tengist kannski einstaklingshyggjunni sem ég ræddi um hér á undan. Sá sem ekki hugar að öðru en því að uppfylla óskir ungmenna færir þeim varla menningarlegt ríkidæmi sem þau hafa engar forsendur til að leita eftir.

Þegar menn hugsa um skóla sem þjónustustofnun snúa þeir hug sínum frá því, sem ætti að blasa við, að í skóla er nemendum ekki þjónað heldur eru þeir gerðir reiðubúnir til þjónustu við náunga sinn, starfsgrein, samfélagið og menninguna.

3. Ný framhaldsskólalög og nám til stúdentsprófs

Fram til þessa hefur Aðalnámskrá Menntamálaráðuneytisins kveðið á um að nám til stúdentsprófs sé 140 einingar eða fjögur námsár. Ákvæði hennar um umfang og innihald stúdentsnáms hafa tryggt að verðandi háskólaborgarar afli sér nokkurrar almennrar menntunar, til dæmis í sögu, tungumálum og náttúrufræði.

Ný lög um framhaldsskóla, sem samþykkt voru í vor sem leið, tilgreina aðeins að nám í íslensku, stærðfræði og ensku skuli samtals vera a.m.k. 45 nýjar einingar sem jafngilda

um það bil 27 einingum af þeirri gerð sem hingað til hafa verið notaðar sem mælikvarði á umfang náms. Ljóst er að nýju lögin ætla framhaldsskólum frelsi til að skilgreina sínar eigin stúdentsbrautir.

Þessu frelsi skólanna fylgja miklir kostir svo mér finnst ástæða til að fagna því. En því fylgja líka hættur sem þarf að gæta sín á. Ef ekki verða neinar viðurkenndar reglur eða viðmið um umfang stúdentsnáms (til dæmis einingafjölda eða fjölda námsára) munu skólarnir óhjákvæmilega finna fyrir þrýstingi frá nemendum sem vilja útskrifast með þann eina undirbúning sem krafist er af skólanum sem þeir ætla að sækja næst. Skóli sem býður upp á stúdentspróf með lítilli almennri menntun getur væntanlega dregið til sín nemendur með slíkum „undirboðum“ og þá freistast aðrir skólar til að bjóða „enn betur“.

Háskólarnir eru líka í samkeppni um nemendur og eiga bágð með annað en að taka við öllum sem hægt er að taka við, eða að minnsta kosti þeim sem einhverjar líkur eru á að standi sig, því hverjum nemanda fylgir fé úr ríkissjóði. Þessi pressa á bæði skólastig vinnur gegn því hlutverki framhaldsskólanna að tryggja breiða almenna menntun. Það verður erfitt að standa gegn henni nema einhvers konar samkomulag sé um stúdentsprófið – einhver rammi sem tilgreinir hve mikið nám það er og ef til vill líka eitthvert lágmarksinnihald.

Það er vafalítið hægt að ná góðum prófum í fjölmörgum greinum á háskólastigi án þess að kunna neitt í dönsku, náttúrufræði eða sögu svo einhver dæmi séu nefnd. Ef stúdentsnám verður í auknum mæli sniðið að einstaklingsbundnum þörfum hvers nemanda og kröfum háskóladeilda um lágmarks-undirbúning undir sérhæft nám, þá munu þessi fög og fleiri eiga undir högg að sækja og þá verða önnur hlutverk framhaldsskóla en sérhæfing fyrir atvinnulíf að meira eða minna leyti fyrir borð borin.

Ef nám á aðeins að mæta eftirspurn hvers og eins og nemandi telur sig ekki þurfa breiða almenna menntun til að ná markmiðum sínum, hvers vegna má hann þá ekki sleppa stórum

hluta þess náms sem krafist hefur verið til stúdentsprófs? Ef innihald náms skal ákvarðað án þess að hafa hliðsjón af öðru en þörfum og löngunum einstaklingsins er eina rökrétta svarið að nemandi megi fara í háskólanám um leið og hann kann nóg til að ráða við það. Sérhæfingin dugar þá og almenn menntun verður aðeins frjálst val.

Minni almenn menntun getur til dæmis haft slæm áhrif á stjórn málin. Það er því að minnsta kosti mögulegt að allir tapi á því að hver og einn fái sínar eigin óskir uppfylltar.

4. Menntun á markaði og ósýnilegir fætur

Undanfarin ár hefur verið vaxandi samkeppni milli framhaldsskóla á Íslandi. Þessi samkeppni er um margt ólík samkeppni fyrirtækja á markaði, því keppt er um fé úr ríkissjóði fremur en um peninga úr vasa nemendanna eða forráðamanna þeirra. Keppnin er líka óvenjuleg að því leyti að hún lýtur reglum, sem a.m.k. sumir hafa túlkað svo að hver framhaldsskóli verði að meta að fullu nám úr öllum öðrum framhaldsskólum.

Ef skólar kepptu aðeins um fé nemenda og hefðu frjálsar hendur um að semja við þá mundu þeir vonandi reyna að afla sér virðingar, og um leið fleiri umsækjenda um nám, með því að bjóða sem besta kennslu. Um góða kennslu má hafa mörg orð. Hún einkennist af umhyggju fyrir nemendum, aðhaldi og væntingum um að þeir vinni vel. Hún lætur þá líka taka á. Þjálfun sem skilar árangri er erfið og til að nemandinn fái sem mest út úr henni geta kennarar stundum þurft að fara með þá að ystu mörkum, leggja fyrir þá verkefni sem sýnast nær óyfistíganleg. Það er gömul saga og ný að maður lærir mest þegar hann leysir þrautir sem hann hefði sjálfur vart trúað að hann réði við. Þetta gildir í íþróttum. Þetta gildir í vísindum. Þetta gildir í listum.

En ef sú regla gildir að nemendur í hvaða skóla sem er megi taka hluta námsins hvar annars staðar sem þeim sýnist, þá geta skólar ekki samið frjálst við nemendur um að þeir

kaupi í heilu lagi kennslu til sveinsprófs eða stúdentsprófs eða annars lokaprófs. Ef reglan að allir meti allt frá öllum gildir, og nemandan sýnist áfangi í skólanum sínum helst til erfiður, þá getur hann keypt þann áfanga annars staðar. (Og vel að merkja, kröfur sem eru líklegar til að þoka nemendum fram á við hljóta að vaxa sumum þeirra í augum.)

Sú regla að skólar eigi að meta allt hver frá öðrum gerir samkeppni þeirra að óttalegum skrípaleik svo ekki sé fastar að orði kveðið. Raunar er ekki ótvírætt hvaða lög og reglur gilda um þetta efni. Heppilegast er að ný aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla taki af tvímæli um þetta og kveði skýrt á um að hverjum skóla sé frjálst að setja sínar eigin reglur um mat á námi við aðrar stofnanir.

Til að skýra þennan vanda betur þarf ef til vill að gera ögn nánari grein fyrir því hvernig fjárveitingum til skóla er háttað.

Framhaldsskólar mega ekki taka gjald af nemendum fyrir hefðbundna kennslu. Fyrir hana greiðir ríkið og sú greiðsla er í hlutfalli við fjölda eininga sem nemendur gangast undir námsmat í. Til að skýra hvað þetta þýðir skulum við hugsa okkur tvo nemendur, Finn og Dísu, sem nema við sama skóla eina önn. Finnur byrjar í 24 einingum, gengst undir námsmat í þeim öllum, nær lágmarkseinkunn í 9 einingum og fellur í 15. Dísu byrjar hins vegar í 18 einingum (sem er venjulegur skammtur) skráir sig úr tveim 3ja eininga áföngum fyrir annarlok og lýkur prófi í 12 einingum með ágætiseinkunn. Á alla venjulega mælikvarða lærði Dísu meira en Finnur. Hún náði ágætiseinkunn í 12 einingum en Finnur rétt skreið yfir lágmarkið í 9 einingum. En þar sem Finnur gekkst undir námsmat í 24 einingum en Dísu aðeins í 12 einingum fær skólinn tvöfalt meira borgað fyrir að kenna Finni en Dísu. Það er sem sagt borgað fyrir einingar en ekki hausa og aðeins fyrir magn en ekki gæði. Þetta þýðir meðal annars að það er jafnmikið á því að græða fyrir skóla að hafa 5 nemendur sem taka 3 einingar hver og að hafa 1 nemanda í 15 eininga námi.

Þótt framhaldsskólar megi ekki taka gjald

af nemendum fyrir venjulega kennslu mega þeir rukka fyrir fjarkennslu (sem og kennslu í öldungadeildum og sumarskólum).

Um hefðbundna kennslu, sem skóli fær ekki annað greitt fyrir en framlag frá ríkinu, gilda ýmsar reglur sem sumar eru í lögum, sumar í reglugerðum og námskrám og sumar í kjarasamningum kennara. Fjöldi kennslustunda í viku og fjöldi kennsludaga á ári er í föstum skorðum og Menntamálaráðuneytið fylgist með að nemendur fái alla þá kennslu sem þeim ber. Um kennsluna sem skólarnir mega láta nemendur greiða fyrir gilda hins vegar engar reglur að því er virðist.

Í sumarskóla má til dæmis kenna þriggja eininga áfanga á þrem til fjórum vikum og hafa kennslustundir færri en þegar sami áfangi er kenndur á veturna. Fjarkennsluönnin má líka vera styttri en venjuleg önn og þegar fjarkennsla er annars vegar gilda engar reglur um hvað kennari á að sinna nemendum mikið. Samt borgar ríkið skólunum fyrir fjarkennslu og það sem skólarnir rukka nemendur um er hrein viðbót.

Staðan er sem sagt í stuttu máli þannig að þegar um er að ræða hefðbundna kennslu gerir ríkið kröfur um að nemendum sé sinnt og þeim veitt dýr þjónusta en bannar skólunum jafnframt að hafa aðrar tekjur af kennslunni en peningana sem ríkið greiðir fyrir þá sem mæta í próf. En þegar um er að ræða aðra kennslu (fjarnám, sumarskóla) gilda engar reglur um þjónustu við nemendur og að því er virðist ekki heldur um gjaldtöku af þeim. Þarna hafa skólarnir því bæði tækifæri til að draga úr kostnaði við kennsluna og til að afla viðbótartekna sem til dæmis má nota til að hækka laun eða greiða niður halla á hefðbundnu kennslunni.

Í mínum augum er undarlegt að ríkið greiði skólum fullt verð fyrir fjarkennslu sem þeir rukka nemendur líka fyrir. Mér þykir líka skrytið að ríkið skuli greiða fyrir kennslu án þess að skilgreint sé hvaða leiðsögn og aðstoð nemendur eiga að fá. Í sumum tilvikum sýnist mér að nemendur í fjarnámi séu sviknir um eðlilega leiðsögn. Mér þykir til dæmis ótrúlegt

að hægt sé að veita fullgilda kennslu gegnum eintóm tölvusamskipti þegar um er að ræða fög sem eru að hluta verkleg eins og efnafræði eða gera ráð fyrir munnlegri þjálfun eins og tungumál. Einnig er þess að gæta að sú menning sem nemendur tileinka sér með samskiptum við kennara og samnemendur verður líklega harla rýr í roðinu þegar samskiptin eru eingöngu gegnum lyklaborð og skjá.

Fjarkennsla selst samt vel því nemendur kvarta yfirleitt ekki þótt einhverju sem ætti með réttu að þjálfá þá í sé sleppt, a.m.k. ekki ef þeir geta treyst á að ekki verði prófað úr því.

Við þessar aðstæður verður til samkeppni þar sem skólar reyna að fá nemendur úr öðrum skólum til að taka einn og einn áfanga í fjarnámi eða sumarskóla hjá sér. Kröfuharður skóli tekur hins vegar þá áhættu að nemendur kaupi „erfiðustu“ áfangana annars staðar. Þeir geta samt útskrifast úr kröfuharða skólanum ef honum ber að meta nám frá öðrum. Þetta grefur undan samkeppni um að gefa út prófskrírteini sem borin er virðing fyrir en ýtir undir samkeppni um að bjóða nemendum einingar með sem minnstri fyrirhöfn.

Getur verið að hugmyndir um skóla sem þjónustustofnanir á markaði þar sem nemendur geta gengið á milli og „keypt“ einn áfanga hér og annan þar hafi leitt menntakerfið á villigötur?

Skotinn Adam Smith, sem uppi var á 18. öld, líkti hagrænum hvötum í markaðshagkerfi við ósýnilega hönd sem leiðir menn þannig að þeir geri náunga sínum gagn jafnvel þó þeir reyni aðeins að græða sjálfir. Það má líkja hagrænum hvötum, sem hafa vond áhrif, við ósýnilegan fót sem er brugðið fyrir menn svo þeir koma engu góðu til leiðar jafnvel þótt vilji þeirra standi til þess að gera öðru fólki gagn.

Gildandi reglur um fjárveitingar, ásamt þeirri reglu að hver skóli verði að meta nám við alla hina, mynda ósýnilegan fót sem brugðið er fyrir skóla ef þeir reyna að fá nemendur til að vinna vel og erfiða með þroskavænlegum hætti.

Eftir því sem ég best veit vinna svona hagrænir hvatar verk sitt nokkuð örugglega,

þótt þeir ýti ekki alltaf á miklum hraða. Ef það borgar sig betur fyrir skóla að láta nemendur fá fleiri einingar fyrir minni vinnu, þá þokast starf þeirra smám saman í þá átt.

5. Lokaorð

Hvaða áhrif hefur það á menntun og menningu í landinu þegar saman fer „einstaklingsmiðað“ skólastarf af því tagi sem ég hef lýst, menntastefna sem horfir lítt til sammannlegra gilda, og hagrænir hvatar sem ýta undir að skólar komi fram sem þjónustustofnanir þar sem „kúnninn hefur alltaf rétt fyrir sér“?

Undanfarin ár hefur ekki verið neinn skortur á gleiðgosalegum talsmönnum framfara, breytinga og jafnvel byltinga í skólakerfinu. Slíkir menn hafa lofsungið flest af því sem ég hef hér sagt að við þurfum að gæta okkar betur á. Minna hefur heyrst í svartsýnum og efagjörnum íhaldsmönnum, svo nýjungagirnir hefur ekki fengið það mótvægi sem hún þarf. Þessi skrif eru tilraun til að bæta þar úr. Mér finnst líka mál til komið að við sem störfum í skólunum stöndum vörð um hefðbundna menntun „nú þegar nauðsyn ber til að neita fjölmörgu því sem yfir oss gengur.“

Þegar vinna við þessa grein var á lokastigi lásu heimspekingarnir Kristján Kristjánsson og Ólafur Páll Jónsson og vinnufélagar mínir í Fjölbrautaskóla Vesturlands, þau Harpa Hreinsdóttir, Hörður Ó. Helgason, Jens B. Baldursson og Jón Árni Friðjónsson, hana yfir og létu mér í té þarfar ábendingar. Ég þakka þeim fyrir hjálpinu.

Lokaorðin eru úr ljóði eftir Hannes Pétursson sem heitir Bréf um ljóðstafi og birtist í *Kvæðasafni* hans sem út kom árið 1977.

Viðbrögð við pistlinum

Erum við á réttri leið?

Már Vilhjálmsson

Menntaskólanum við Sund

Atli Harðarson er einn þeirra manna sem hefur lag á því að skoða hlutina frá öðrum hliðum en flestir og hann kann að spyrja spurninga. Þessi eiginleiki hans og víðtæk þekking hans á skólamálum er ástæða þess að þegar hann talar er hlustað. Grein hans þar sem spurt er hvert íslenskir framhaldsskólar stefna er ágætt innlegg í rökræður um þær breytingar sem orðið hafa á íslensku skólakerfi og eru að verða á framhaldsskólum hér á landi.

Það er rétt hjá Atla að umræður um einstaklingsmiðað nám hafa orðið sífellt háværari síðustu árin og í tengslum við þá umræðu hefur margt verið sagt og ritað um hlutverk skóla í samfélaginu og þá ekki síst þjónustuhlutverk þeirra. Því er ekki að neita að kröfur samfélagsins til skóla hafa aukist mikið undanfarna áratugi enda eru þeir ekki lengur aðeins fyrir útvalda. Þróunin hefur orðið sú með breyttu samfélagi að auknar kröfur hafa verið gerðar um uppeldishlutverk skólanna. Það er því ekkert óeðlilegt að hlutverk skóla hafi breyst og muni breytast enn frekar í náinni framtíð. Þetta þýðir ekki að skólar eigi að laga sig að fullu að þörfum eða óskum nemenda. Það er rétt hjá Atla að hluti af þeim lærdómi sem nemendur tileinka sér í skólum er að laga sig að þeim lögum sem gilda í ríki menningar, vísinda, tækni og mannlegra verðmæta. Á hitt ber að líta að það er ekki síður hlutverk skóla að kenna og þjálfva nemendur í gagnrýnni hugsun þannig að þeir geti sjálfir lagt mat á menn og málefni, spurt gagnrýninna spurninga

og metið og vegið gögn til að byggja á eigin skoðanir. Það fer ekki á milli mála að full þörf er á því að efla þennan þátt í skólastarfinu.

Atli skiptir hlutverkum menntunar á framhaldsskólastigi í fjóra flokka; einkalíf manns, atvinnulíf, þjóðfélag og mannkyn og veröldina. Eflaust má deila um réttmæti svona skiptingar en í megindráttum stenst hún. Hlutverk skóla er margþætt en skilgreiningar á því hlutverki eru oft afar almennar og lítt leiðbeinandi fyrir skólana. Samfara aukinni áherslu á einstaklingsmiðað nám hefur verið vaxandi þrýstingur á að skólar sinni í ríkari mæli en áður þáttum í þroska einstaklinga sem eru á hinu gráa svæði milli uppeldis og menntunar. Það er skólanna að setja sér leikreglur þar sem hugað er að námsumhverfi, gæðum menntunar, möguleikum til náms og jafnræði við afgreiðslu mála. Skólarnir hafa þá ábyrgð núna og eru ágætlega í stakk búnir til þess að rækja þetta hlutverk sitt með sóma. Engu að síður er nauðsynlegt að frá æðri stigum stjórnsýslunnar komi skýrar leiðbeiningar um grundvallarviðmið og þar sé til staðar virkt eftirlitskerfi með gæðum skólastarfs. Nýtt kerfi er sniðið að þeirri staðreynd að í framhaldsskólann sækir nú meirihluti allra í hverjum árgangi. Hinn hefðbundni skóli þar sem aðaláherslan er á hópkenndu og fjölda kennslustunda dugar ekki sérlega vel í því umhverfi. Áherslan á að verða á nemandann og hvernig hann lærir. Það þýðir á engan hátt að gefið sé í skyn að slaka megi

á námskröfum og námsmati. Hættan á þeirri þróun er þó til staðar og því er ábyrgð skóla á gerð vandaðrar skólanámskrár afar mikil. Jafnframt má fullyrða að nýtt fyrirkomulag kallar á mun skilvirkara eftirlit með skólastarfi. Með nýju kerfi er boðað virkara gæðaeftirlit og styrking ráðgjafar í framhaldsskólum.

Fjölmargir hafa viðrað þá skoðun sína að möguleg stytting framhaldsskólans muni leiða til þess að nemendur fái lakari menntun og verði því ekki eins hæfir til að takast á við lífið. Atli færir nokkur rök fyrir mikilvægi almennrar menntunar sem öll eru góð og gild. Hitt nefnir hann ekki, að sýnt hefur verið fram á að lítið samhengi er á milli lengdar skólagöngu til stúdentsprófs og árangurs. Nýting tíma, uppbygging náms, stuðningur, virkt eftirlit og síðast en ekki síst góðir kennarar skipta þar meira máli en lengd náms ein og sér.

Atli bendir á að samkeppni á milli skóla hafi farið vaxandi undanfarin ár. Þetta er rétt, samkeppnin hefur aukist, en það er mikil einföldun að halda því fram að hún sé fyrst og fremst keppni um fjármuni úr ríkissjóði. Eftirlit með skólastarfi hefur aukist mikið undanfarin ár. Þetta hefur orðið til þess að starf kennarans og skólanna er mun sýnilegra en áður. Við það hefur skipulag batnað, námsmat og námskröfur eru betur samræmdar og nemendur hafa í flestum skólum tækifæri til að láta í ljós álit sitt á kennslunni auk þess sem starfsfólki skóla gefst nú kostur á að lýsa álitu sínu á skipulagi skólans og stjórnun hans. Að mínu mati hefur þetta leitt til þess að samkeppni skóla nær orðið til mun fleiri sviða. Skólar keppa um gott starfsfólk og þeir keppast um að vera með skilvirkt kerfi og bjóða upp á sem bestar aðstæður til náms þannig að ólíkir nemendur geti sem flestir gert sitt besta. Keppni um fjármagn úr ríkissjóði er léttvæg í þessu samhengi því um fjölda ársnemenda er samið fyrirfram við ráðuneytið. Það sem helst er gagnrýnisvert við þær reglur sem reiknilíkanið styðst við er að þar er ekki tryggt að greitt sé fyrir alla nemendur sem samkomulag er um að hefji nám við skólann og ætlaður innbyggður hvati í reiknilíkaninu, til að draga úr brotthvarfi frá námi, hefur engan

vegin skilað sínu hlutverki.

Ný lög um framhaldsskóla færa stærstan hluta ákvörðunarvalds um nám og námsframboð til skólanna. Í undirbúningi laganna var lögð ofuráhersla á að auka veg iðn- og starfsnáms en lítið fór fyrir markmiðum um hvert stefna skyldi á sviði bóknáms. Önnur grein nýrra framhaldsskólalaga, sem fjallar um hlutverk framhaldsskóla, stendur ein og óstudd án tengingar við markmið. Það verður því hlutverk skólanna sjálfra að móta stefnuna og vonandi munu þeir fá stuðning Menntamálaráðuneytisins í þeirri vinnu. Grein Atla er þarft innlegg og mikilvæg ábending um það að enn er fjölmörgum spurningum ósvarað sem gott hefði verið að hafa svör við þegar lögin voru samþykkt.

Um höfunda

Atli Harðarson er með MA próf í heimspeki frá Brown University. Hann er aðstoðarskólameistari Fjölbrautaskóla Vesturlands á Akranesi og starfaði áður sem kennari við þann skóla. Atli er höfundur nokkurra heimspekirita auk kennslubóka í tölvufræði og fjölda tímaritsgreina um heimspeki og menntamál. Upplýsingar um Atla og lista yfir útgefin rit hans má finna á vefnum <http://this.is/atli/>. Netfang: atli@fva.is

Amalía Björnsdóttir er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.Sc.-prófi frá University of Oklahoma 1994 og doktorsprófi frá sama skóla 1996. Hún hefur lagt stund á rannsóknir á sviði mælinga og prófagerðar, lestrar og málþroskamælinga, skólastjórnunar og áhrifa félagslegra þátta á skólastarf. Netfang: amaliabj@hi.is

Baldur Kristjánsson er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldisfræði og sálfræði frá Gautaborgarháskóla árið 1976, M.A.-prófi frá sama skóla árið 1982 og doktorsprófi frá Kennaraháskólanum í Stokkhólmi árið 2001. Rannsóknir hans hafa einkum fjallað um hagi og aðbúnað ungra barna og foreldra í nútíma samfélagi hér á landi og á Norðurlöndum. Netfang: baldurkr@hi.is

Börkur Hansen er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk B.A.-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1982 og doktorsprófi frá Háskólanum í Alberta 1987 í stjórnun menntastofnana. Rannsóknir hans hafa einkum snúist um skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulag skóla. Netfang: borkur@hi.is

Gyða Jóhannsdóttir er dósent við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Hún lauk M.Ed gráðu (1982) í menntavísindum og þroskasálfræði frá Harvard Graduate School of Education og doktorsprófi í menntavísindum frá Danmarks Pædagogiske Universitet (2002). Hún hefur stundað rannsóknir á þróun æðri menntunar á Norðurlöndum með tilliti til bóknámsreks (bæði menntakerfa og menntastofnana) en einnig með tilliti til fagvæðingar starfsstétta. Auk þess hefur hún rannsakað þróun norrænnar kennaramenntunar (fyrir skyldunámsstigið) með tilliti til bóknámsreks og fagvæðingar kennara. Netfang: gydaj@hi.is

Helga Rut Guðmundsdóttir er lektor í tónmennt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed. prófi með áherslu á tónmennt frá Kennaraháskóla Íslands 1992, M.A. prófi í menntunarfræði tónlistar frá McGill háskóla í Montreal, Kanada, 1996 og doktorsprófi í sama fagi frá sama háskóla 2003. Helga Rut hefur starfað sem lektor í tónmennt frá árinu 2000. Fyrri rannsóknir hennar lúta meðal annars að tónlistarþroska barna og nótnalæsi. Hafa má samband við Helgu Rut á netfanginu helgarut@hi.is

Jónína Kárdal er náms- og starfsráðgjafi við Háskóla Íslands. Hún lauk B.Ed.-prófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1990 og M.A.-prófi frá University of Minnesota 1999. Hennar rannsóknaráhugi er á sviði starfsferilsþróunar, starfsþjálfunar og notkunar rafrænna upplýsingamiðla í náms- og starfsráðgjöf. Netfang Jónínu er joninaka@hi.is.

Jónína Sæmundsdóttir er lektor við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Hún lauk B.A. prófi í sálfræði, starfsréttindanámi í félagsráðgjöf og kennslu- og uppeldisfræði til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands. Hún lauk ennfremur M.Ed. prófi með áherslu á ráðgjöf frá Kennaraháskóla Íslands. Rannsóknir og áhugasvið eru ADHD, ráðgjöf í tengslum við skólastarf og þroski barna og unglinga. Netfang: joninas@hi.is

María Dóra Björnsdóttir er náms- og starfsráðgjafi við Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1997, M.A.-prófi í náms- og starfsráðgjöf frá sama skóla árið 2007 og stundar nú doktorsnám í greininni. Hún hefur rannsakað orsakavegnað foreldra og kennara á erfiðri hegðun barna í skóla, mat á áhugasviðum og ákvarðanatöku um nám og störf. Netfang Maríu Dóru er mdb@hi.is.

Már Vilhjálmsson er með B.S.-próf í jarðfræði og einnig kennsluréttindanám frá Háskóla Íslands og hann lauk Cand Scient gráðu í steingervingafræði frá Háskólanum í Kaupmannahöfn. Hann er rektor Menntaskólans við Sund en starfaði áður sem sérfræðingur í Menntamálaráðuneytinu og sem kennari og deildarstjóri við Fjölbrotaskólann í Garðabæ. Már starfaði um árabil sem formaður Hagsmunanefndar Hins íslenska kennarafélags og var um tíma í miðstjórn Bandalags Háskólamanna. Hann er höfundur að nokkrum greinum á sviði jarðvísinda og eftir hann hafa birst greinar í tímaritum og blöðum um skólamál. Netfang: marv@msund.is.

Ragnhildur Bjarnadóttir er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kandidateisprófi í uppeldissálfræði (Cand.pæd.psych.) frá Danmarks Pædagogiske Universitet árið 1989 og doktorsprófi (Ph.D.) frá sama skóla árið 2002. Á árum áður kenndi hún í grunnskóla, einkum stærðfræði á unglingastigi, en hefur sinnt kennaramenntun frá árinu 1990. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að námi unglinga utan skóla og kennaramenntun. Tölvupóstfang: rab@hi.is

Sif Einaradóttir er dósent í náms- og starfsráðgjöf við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.A.-prófi frá University of Illinois, Urbana-Champaign 1996 og doktorsprófi frá sama skóla árið 2001. Hún hefur aðallega stundað rannsóknir á starfsáhuga, próffræðum almennt, einelti og fullorðnum nemendum. Netfang Sifjar er sif@hi.is.

Sólveig Karvelsdóttir er lektor við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Hún lauk B.A.-prófi í uppeldis og menntunarfræði, prófi í náms- og starfsráðgjöf og M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar snúa að samskiptum og líðan kennara og nemenda og að samstarfi kennara og foreldra. Hún vinnur nú að rannsókn á fagvitund kennara og sýn þeirra á eigið starf. Netfang: karvels@hi.is

About the authors

Atli Harðarson has a MA degree in philosophy from Brown University. He is vice-principal of Fjölbrautaskóli Vesturlands, a comprehensive secondary school in Akranes Iceland. His publications include several books on philosophy, textbooks in computer science and numerous papers on school policy, education and philosophy. E-mail: atli@fva.is

Amalía Björnsdóttir is an Associate Professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991, and a Ph.D. from the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests are in the areas of measurement and testing (reading and language development), school management and influences of social factors on schools. E-mail: amaliabj@hi.is

Baldur Kristjánsson is an Associate Professor at the School of Education, University of Iceland. He finished a B.A. degree in education and psychology from the University of Gothenburg in 1976 and a Ph.D. from the Stockholm University Institute of Education in 2001. His major research interests are in the area of childhood and family life in Iceland and a Nordic comparative perspective. E-mail: baldurkr@hi.is

Börkur Hansen is a Professor at the School of Education, University of Iceland. He finished a B.A. degree in education and psychology from the University of Iceland in 1982 and a Ph.D. from the University of Alberta in 1987. His major research interests are in the area of leadership, school management, school development and educational governance. E-mail: borkur@hi.is

Gyða Jóhannsdóttir is an Associate Professor at the University of Iceland School of Education. She completed an M.Ed. degree in education and developmental psychology from Harvard Graduate School of Education in 1982 and a Ph.D. in education from the Danish University of Education in 2002. Her research concerns the development of higher education in the Nordic countries with a particular focus on academic drift (of both educational systems and educational institutions) and professionalisation of groups. In addition she has studied the development of Nordic teacher education (for the compulsory school level) with reference to academic drift and professionalisation. Email: gydaj@hi.is

Helga Rut Gudmundsdóttir is currently Assistant Professor of music education at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.Ed. with music as an elective subject from the Iceland University of Education in 1992. She received an M.A. and a Ph.D. in music education from McGill University, Faculty of Music, in 1996 and 2003, respectively. Previous research includes studies in children's musical development and music reading studies. Helga can be reached by e-mail: helgarut@hi.is

Jónína Kárdal is a Career and Guidance Counselor at the University of Iceland. She completed a B.Ed. degree from the Iceland University of Education in 1990 and an M.A. degree in educational psychology (counseling and student personnel psychology) from the University of Minnesota in 1999. Her major research interests are in the areas of career development, counselor training and the use of technology and information systems in school, career and guidance counseling. Jónína can be contacted at joninaka@hi.is.

Jónína Saemundsdóttir is Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.A. degree in Psychology, postgraduate studies in Social Work and a postgraduate diploma in Education- Teacher Studies at the University of Iceland. She also completed an M.Ed. degree in Pedagogy and Education with an emphasis on counseling at the Iceland University of Education. Her main areas of interest are ADHD, counseling in education, and the development of children and adolescence. E-mail: joninas@hi.is

María Dóra Björnsdóttir is a Career and Guidance Counselor at the University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1997, an M.A. degree in career counseling and guidance from the same university in 2007, and is currently a Ph.D. student in the same field. She has done research on causal attribution for childrens' problem behaviour at school, interest measurement and career decision making. María can be contacted at mdb@hi.is.

Már Vilhjálmsson has a BS degree in geology from The University of Iceland and also did his teachers' training studies there. Már took a Cand. Science degree in palaeontology from The University in Copenhagen. He is the principal of Menntaskólinn við Sund, an upper secondary school in Reykjavík. Before that he worked as a specialist in The Ministry of Education and as a teacher and head of department in Fjölbrautaskólinn í Garðabæ, a comprehensive upper secondary school in Garðabæ. For years Már presided over The Icelandic Teachers' Union's Committee of Interests and was for a while a member of the central committee of The Union of Academics. Már's publications include several papers on geological sciences as well as articles in magazines on educational issues. E-mail: marv@msund.is.

Ragnhildur Bjarnadóttir is an associate professor at the University of Iceland, School of Education. She graduated with Cand. pæd. degree in psychology from the Danish University of Education in 1989 and a Ph.D. degree from the same university in 2002. She was formerly a secondary school teacher, with mathematics as the main subject. From 1990 she has been lecturer at the Iceland University of Education (now School of Education). Her research interests cover in particular adolescents' informal learning and teacher education. E-mail: rab@hi.is

Sif Einarisdóttir is an Associate Professor at the University of Iceland, Faculty of Social Sciences. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991 and a Ph.D. in counseling psychology from the University of Illinois, Urbana-Champaign, in 2001. Her research is mainly in the area of vocational interests and assessment. She has also participated in research on bullying and adult learners. Sif can be contacted at sif@hi.is.

Sólveig Karvelsdóttir is Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.A. degree in Education and also has a degree in Student Counseling and an M.A. in Education from the University of Iceland. Her research fields are the communication and well-being of teachers and students, parent and teacher collaboration, and teachers' views on their profession. Email: karvels@hi.is

Tímarit um menntarannsóknir

5. árgangur 2008

Frá ritstjóra Að skilja eða bæta..... iv

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen

Námsáhugi nemenda í grunnskólum:

Hver er hann að mati nemenda og foreldra?

Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni?..... 7

Gyða Jóhannsdóttir

Leiðin liggur í háskólana - eða hvað?..... 27

María Dóra Björnsdóttir, Sif Einarsdóttir og Jónína Kárdal

Íslensk þýðing og þáttabygging CTI:

Mat á hamlandi hugsunum í ákvarðanatöku um nám og störf..... 47

Helga Rut Guðmundsdóttir

Útbreiðsla tónmenntakennslu, aðstæður og viðhorf:

Viðtöl við skólastjóra og tónmenntakennara í íslenskum grunnskólum 63

Jónína Sæmundsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir

Þáttur ráðgjafar í samstarfi leikskólakennara og foreldra 77

Ragnhildur Bjarnadóttir

Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska..... 93

Pistillin

Atli Harðarson

Hvert stefna íslenskir framhaldsskólar?

Menntastofnanir eða þjónustustofnanir? 107

Viðbrögð við pistlinum

Már Vilhjálmsson

Erum við á réttri leið? 115

Um höfunda 118

About the authors 120



9 771670 554001