

# TÍMARIT UM MENNTARANNSÓKNIR

7. ÁRGANGUR 2010

Tímarit um menntarannsóknir er gefið út af Háskólaútgáfunni í samvinnu við Félag um menntarannsóknir, Háskóla Íslands, Menntavísindasviði v/Stakkahlið, 105 Reykjavík. Tímaritið kemur út einu sinni á ári. Áskrift er hægt að panta á vefsíðu félagsins, <http://www.fum.is>. Tilkynningum áskrifenda um breytt heimilisföng er hægt að koma áleiðis á sama hátt.

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

Aðrir í ritstjórn: Kristján Kristjánsson; Sif Einarsdóttir; Þorsteinn Helgason og Þórdís Þórðardóttir.

Prófarkalestur og málfarsyfirlestur á íslensku: Helga Jónsdóttir.

Prófarkalestur og málfarsyfirlestur á ensku: Terry G. Lacy.

Heimildayfirlestur m.t.t. APA: Sigríður Sturludóttir.

Umbrot og hönnun kápu: Sigríður Anna Garðarsdóttir

Prentun: Leturprent

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.

Þeir sem hafa hug á því að fá ritrýni á bækur birta í ritinu geta sent ritstjóra eintak.

Lokadagur vegna skila á efni í næsta tölublað er 1. maí 2011.

© Háskólaútgáfan og höfundar efnis.

ISSN 1670-5548

ISBN: 978-9979-54-900-0

TÍMARIT UM  
MENNTARANNSÓKNIR  
TÍMARIT FÉLAGS UM MENNTARANNSÓKNIR

7. ÁRGANGUR 2010



Tímarit um menntarannsóknir  
7. árgangur 2010

## Efnisyfirlit

### Frá ritstjóra

|                                                             |   |
|-------------------------------------------------------------|---|
| Greiðari aðgangur að sífellt fleiri rannsóknargreinum ..... | 7 |
|-------------------------------------------------------------|---|

### Viðtal: Kristján Kristjánsson

|                                             |   |
|---------------------------------------------|---|
| Án dygða verða tæknikúnstir að holri skurn: |   |
| Rætt við David Carr menntaheimspeking.....  | 9 |

### RITRÝNDAR GREINAR

#### Guðrún Valgerður Stefánsdóttir

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| Raddir fólks með þroskahömlun: Bernska og æskuár ..... | 13 |
|--------------------------------------------------------|----|

#### Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson

|                                                  |    |
|--------------------------------------------------|----|
| Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla? ..... | 28 |
|--------------------------------------------------|----|

#### Birna María Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímannsson

|                                                                                 |    |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| Að undirbúa nám í nýjum skóla: Áhersluþættir stjórnanda og mannaráðningar ..... | 43 |
|---------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Amalía Björnsdóttir, Børkur Hansen og Baldur Kristjánsson

|                                                                                                         |    |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tengsl námsárangurs við viðhorf nemenda og foreldra til<br>skólagöngu og við félagslegan bakgrunn ..... | 60 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Kennarar og kennarastarf í fjölmennningarlegu samfélagi: Raddir kennara innflytjendabarna.... | 77 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Atli Harðarsson

|                                                                 |    |
|-----------------------------------------------------------------|----|
| Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum ..... | 93 |
|-----------------------------------------------------------------|----|

### UMSAGNIR UM BÆKUR

#### Hermína Gunnþórsdóttir

|                                                                                             |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fjölmennning og skólastarf í ritstjórn Hönnu Ragnarsdóttur og Elsu Sigríðar Jónsdóttur..... | 108 |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

#### Sigurður J. Grétarsson

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| The self and its emotions eftir Kristján Kristjánsson ..... | 111 |
|-------------------------------------------------------------|-----|

Journal of Educational Research (Iceland)  
Vol 7 2010

## Contents

### From the editor

|                                                            |   |
|------------------------------------------------------------|---|
| Increasingly open access to a rising number of papers..... | 7 |
|------------------------------------------------------------|---|

### Interview: Kristján Kristjánsson

|                                                                                                                  |   |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| Without moral virtues technicalities ring hollow:<br>An interview with philosopher of education David Carr ..... | 9 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|

### PEER REVIEWED ARTICLES

#### Guðrún Valgerður Stefánsdóttir

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| The voices of people with intellectual disabilities: Memories from childhood ..... | 13 |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson

|                                                               |    |
|---------------------------------------------------------------|----|
| The private - public distinction in Nordic universities ..... | 28 |
|---------------------------------------------------------------|----|

#### Birna María Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímannsson

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Preparing for learning in a new school:<br>The principal's priorities and selection of staff ..... | 43 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Baldur Kristjánsson

|                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| The relationship between student achievement, social<br>background and attitudes towards education ..... | 60 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

#### Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| Teachers' experiences in teaching immigrant students ..... | 77 |
|------------------------------------------------------------|----|

#### Atli Harðarsson

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| How teachers in secondary schools understand the<br>aims of education ..... | 93 |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|

### BOOK REVIEWS

#### Hermína Gunnþórsdóttir

|                                                                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Fjölmennning og skólastarf [Multicultural issues in education] í ritstjórn Hönnu<br>Ragnarsdóttur og Elsu Sigríðar Jónsdóttur ..... | 108 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

#### Sigurður J. Grétarsson

|                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------|-----|
| The self and its emotions eftir Kristján Kristjánsson ..... | 111 |
|-------------------------------------------------------------|-----|

## FRÁ RITSTJÓRA

## Greiðari aðgangur að sífellt fleiri rannsóknargreinum

Nýlega kom út skýrsla á vegum norrænu ráðherranefndarinnar um menntarannsóknir á Norðurlöndum (Borgen, Stensaker og Geschwind, 2010). Þar er dregin sú ályktun að mikil breidd einkenni menntarannsóknir á þessu svæði að því er varðar viðfangsefni, sjónarhorn, áherslur, aðferðir og birtingarform. Þetta má túlka sem svo að rannsóknarsviðið sé ungt og leitandi (fjalli ekki lengur eingöngu um hefðbundið nám og kennslu en einnig um skólaþróun, heimspeki og félagsfræði menntunar, fjölmenningu í skólum, tengsl skóla og samfélags og menntun utan skólakerfisins) en einnig sem vísbendingu um að einyrkjafyrirkomulagið í rannsóknum sé enn þá ríkjandi (sjá Rannsóknarmiðstöð Íslands, 2005).

Norræna skýrslan bendir jafnframt á þá togstreitu á milli fræða, rannsókna og skólastarfs sem í sumum landanna kemur í veg fyrir að rannsóknir nýtist sem skyldi í skólastarfi. Hér á landi er meðal annars hætt á að stigakerfi háskólakennara bindi allar menntarannsóknir á klafa alþjóðlegra birtingarreglna nema kennarar af öðrum skólastigum taki í auknum mæli frumkvæði að rannsóknum.

Gögn sem lögð voru til grundvallar skýrslunni geymdu, auk viðtala, yfirlit yfir greinar um menntarannsóknir á árunum 2005-2008. Þegar fjöldi greina hér á landi er rakinn eftir árum kemur í ljós að þeim fjölgar úr 56 árið 2005 í 151 árið 2008, eða tæplega þrefaldast á fjórum árum. Ef dæma má af þeim fjölda greina sem berast fræðiritum eins og *Tímariti um menntarannsóknir* hefur þessi fjölgun haldið áfram; rannsakendur og fræðimenn á sviði menntamála skrifa meira en nokkru sinni og birta vitaskuld í erlendum jafnt sem íslenskum tímaritum.

Hraðfara breytingar eru enn fremur að verða á birtingarumhverfi fræðaefnis og aðgengi að því. Þær felast í stafrænum skilum og meðferð efnis allt til birtingar á vef, sem nú getur gerst á mun styttri tíma og með skilvirkari hætti en áður. Einn af kostum rafrænnar útgáfu er sá að hún gerir mögulega birtingu efnis á vinnslustigi og birtingu gagna af ýmsu tagi sem tengjast efninu. Þessu fylgja möguleikar á því að veita lesendum sem hafa aðgang að veraldarvefnum greiðari og skjótvirkari aðgang að efninu en áður. Fyrir örfáum árum var það undantekning að tímarit birti efni sitt í rafrænu formi. Þegar *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun* opnaði vef sinn árið 2002 var það líklega fyrsta tímaritið hér á landi sem birti ritrýndar greinar rafrænt í opnum aðgangi þar sem kostir margmiðlunar voru nýttir. Á undan var komið tímarit félags um 18. aldar fræði, *Vefur* (1998). En í kjölfarið hafa komið fjölmörg önnur, svo sem *Stjórnsmál og stjórnsýsla* (2005) og *Bifröst Journal of Social Science* (2007). Nú er slíkt birtingarform fræðitímarita að verða regla erlendis. Samtímis hafa kröfur aukist um endurgjaldslaut aðgengi að niðurstöðum vísindarannsókna (*open access*), einkum þeirra sem unnar eru fyrir opinbert fé. Þeir sem til þekkja telja skammt í að opinberir aðilar krefjast þess almennt að allt fræðiefni sem styrkt er sé birt í opnum aðgangi. *Tímarit um menntarannsóknir* hefur ekki gengið lengra í þessu efni, enn sem komið er, en að birta allt efni sitt í rafrænu formi á heimasíðu ritsins með nú mánaða birtingartöf.

En nú, þegar útgáfan sjálf tekur styttri tíma en áður, beinist athygli ritstjórna að ritrýninni sem er orðin gagnrýnni. Nú er lagt mat á gildi og samhengi við aðrar rannsóknir, rökfærslu, traustleika

gagna, ályktanir og skiljanleika auk aðferða og formlegra atriða eins og áður. Aukin áhersla á gæði er ekki síst mikilvæg þegar framgangskerfi háskólakennara hvetur til sem flestra birtinga.

Greinarnar í þessu hefti eru markverðar í sjálfum sér því að allar kynna þær nýtt framlag til þekkingar hver á sínu fræðasviði sem tengjast menntun í víðum skilningi: Fötlunarfræði, menntaheimspeki, námskrárfræði, háskólafræði, námssálarfræði, fjölmenningarfræði og stjórnumunarfræði menntastofnana. Saman eru þær spegilmynd af niðurstöðu norrænu skýrslunnar sem að framan er getið og sýna þá fjölbreytni sem nú er í menntarannsóknum.

Guðrún Valgerður Stefánsdóttir gefur okkur innsýn í bernsku- og æskureynslu fullorðinna þroskaheftra einstaklinga sem tóku þátt í langtímarannsókn hennar. Þeir ræða meðal annars um skólagöngu sína og samskipti við fullorðna. Þetta er athyglisverð rannsókn vegna þeirrar nánú samvinnu sem tókst með rannsakanda og viðmælendum hennar. Eins og höfundur segir sjálfur: „Lífssögur fólksins gefa fágæta sýn inn í heim sem hefur að mestu verið hulinn og geta varpað ljósi á ótalmarga þætti í lífi þess.“

Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson greina eignarhaldsform háskóla í Danmörku, Noregi og á Íslandi og komast að þeirri niðurstöðu að rekstrarformið, hvort þeir eru opinberir eða einkaháskólar, skipti minna máli í aðgreiningu þeirra en ýmsir aðrir þættir, svo sem fjárhagslegt svigrúm og sjálfræði í ákvörðunum eins og það er skilgreint í lögum.

Birna María Svanbjörnsdóttir, Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímannsson segja loks frá langtímarannsókn á því hvernig skólastjóri nýs grunnskóla mótast skólasterfið allt frá upphafi skólans, meðal annars með markvissri ráðningu starfsmanna.

Amalía Björnsdóttir, Bórkur Hansen og Baldur Kristjánsson halda áfram að kynna niðurstöður úr rannsókn sinni á þáttum sem hafa áhrif á námsárangur grunnskólanemenda. Þau hafa nú þegar birt greinar um gildi áhugahvatar og frítíma en í þetta sinn kanna þau áhrif viðhorfa nemenda og foreldra og stuðning foreldra við nám barna sinna.

Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir fjalla um rannsókn á afstöðu átta kennara til kennslu innflytjendabarna. Rannsóknin gerir meðal annars grein fyrir þeim hindrunum sem kennarar þessara barna standa frammi fyrir í kennslu og hvaða lausnir þeir hafa fundið.

Atli Harðarson ræddi við átján framhaldsskólakennara um skilning þeirra á almennum markmiðum framhaldsskólans eins og þau koma fram í Aðalnámskrá. Í ljós kom að sjónarmið þeirra gengu að mörgu leyti á skjön við þá hugmyndafræði sem liggur að baki því að setja almenn markmið í Aðalnámskrá og ætlast til þess að skólar vinni eftir þeim. Kennararnir töldu sem sagt að markmiðunum mætti ná óbeint með kennslu einstakra námsgreina.

Við gerum ekki ráð fyrir því að ritið sé lesið spjaldanna á milli heldur finni lesendur efni við sitt hæfi. Í þeim tilgangi er jafnframt gott að hafa aðgang að stafrænni útgáfu ritsins sem birtist á heimasíðu þess níu mánuðum eftir útgáfu. Ritið skartar nú fallega endurhannaðri kápu sem gert er ráð fyrir að haldi lit sínum frá ári til árs, og er það breyting frá því sem verið hefur. Njótið vel.

## Heimildir

- Borgen, Jorunn Spord, Stensaker, Bjørn og Geschwind, Lars. (2010). *Nordisk utdanningsforskning: sentrale kendetegn – nye muligheter*. København: Nordisk ministerråd.
- Rannsóknarmiðstöð Íslands. (2005). *Úttekt á rannsóknum á sviði fræðslu- og menntamála. Loka-skýrsla*. Unnið fyrir Rannsóknarmiðstöð Íslands og menntamálráðuneytið. Reykjavík: Höfundur.



## VIÐTAL

## Án dygða verða tæknikúnstir að holri skurn: Viðtal við David Carr menntaheimspeking

Kristján Kristjánsson  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Þegar David Carr hætti störfum sem prófessor í heimspeki menntunar við Háskólann í Edinborg haustið 2009 lauk riflega þrjátíu ára ferli hans sem eins fremsta starfandi menntahugsuðar í Evrópu. Fræðilegur grundvöllur hans hefur alla tíð verið ensk-amerísk rökgreiningarheimspeki, með styrki stoð í kenningum Aristótelesar, en hann aflaði sér jafnframt viðtækrar hagnýtrar reynslu með leiðsögn kennaranna á vettvangi og verkefnavinnu með starfandi kennurum í Skotlandi. Viðfangsefni hans hafa spannað sviðið frá skilgreiningu menntunar- og fagmennskuhugtaksins til kennslu um tilfinningar, siðferði og trúarbrögð – og um gildi myndlistar, leiklistar og bókmennta í skólastarfi.

Carr er mjög einarður en jafnframt umdeildur heimspekingur sem verið hefur meðal umtöluðustu fræðimanna á sínu sviði, a.m.k. síðan fyrsta bók hans um dygðakennslu kom út árið 1991. Hann hefur verið afkastamikill höfundur síðustu tvo áratugina. Meðal þekktustu verka hans eru *Educating the Virtues* (1991), *Professionalism and Ethics in Teaching* (2000) og *Making Sense of Education* (2003) og þrjú greinasöfn sem hann hefur ritstýrt og víða eru notuð: *Education, Knowledge and Truth* (1998), *Virtue Ethics and Moral Education* (1999) og *Spirituality, Philosophy and Education* (2003). Hann ritstýrir um þessar mundir ásamt öðrum ritgerðasafninu *Towards Professional Wisdom: Practical Deliberation in the „People Professions“* (væntanlegt 2011).

David Carr var nýverið staddur hér á landi og flutti þá m.a. fyrirlestur við Menntavísinda-

svið HÍ sem hann nefndi „Fagmennska, gildi og dygðir í starfi kennara“. *Tímarit um menntarannsóknir* notaði tækifærið þegar David var hér á landi til að rekja úr honum garninar. Lagðar voru fyrir hann tíu spurningar sem hann svaraði góðfúslega.

### HEIMSPEKI MENNTUNAR

*Hver ættu, að þínum dómi, að vera höfuðviðfangsefni og markmið þessarar greinar? Hvernig hefur vettvangur hennar breyst frá því að þú hófst störf á honum fyrir fjörutíu árum? Sumir segja að menntaheimspeki fari hnignandi sem háskólagrein, a.m.k. hér á Vesturlöndum. Hvernig sérð þú fyrir þér framtíð hennar?*

Svar: Ég hef fremur hefðbundið svar við fyrsta atriðinu. Ég lít þannig á, rétt eins og flestir klassískir heimspekingar frá dögum Sókratesar, að menntaheimspeki eigi að fást við (a) greiningu eða skýringu á hugtökum sem tengjast menntun, (b) rökræðu um þau gildi sem menntun hvílir á og (c) mat eða gagnrýni menntakenninga. Ég hef hins vegar litla trú á félagsfræðilegum stórsögum, hvort sem þær eru ný-marxískar eða póstmóðernískar, sem eiga að skýra allt milli himins og jarðar sem tengist skólagöngu og menntun. Því miður hafa slíkir loftkastalar þó riðið húsum í evrópskri menntaheimspeki síðustu áratugi. Meðal annars þess vegna hef ég áhyggjur af framtíð greinarinnar, en ber um leið þá von í brjósti að einhverjar stofnanir og einstaklingar taki frumkvæðið af tískuhugsuðunum og ljái menntaheimspekinni aftur sinn klassíska en afmarkaða og hagnýta

sess. Ef menntaheimspeki hefur farið hnignandi, eins og þú ýjar að, er það einmitt vegna þess að hefðbundin rökgreiningarheimspeki hefur átt undir högg að sækja.

#### GILDISHLAÐIN MENNTUN

*Þú hefur fært að því rök á ýmsum vettvangi að ekki aðeins séu hugtökin „siðferðisþroski“ og „siðferðismenntun“ gildishlaðin í eðli sínu heldur einnig sjálf hugtökin „menntun“ og „kennsla“. Hæfni kennara verði þannig best skilin sem birtingarmynd siðvits (fronēsis í skilningi Aristótelesar) fremur en mælanlegar tækni eða leikni (technē). Þú „siðvæðir“ þannig ekki einungis sálfræðina heldur gerir uppeldisfræði að undirgrein verðmætakenningar og kennslu að óhjákvæmilegum siðferðisvettvangi fremur en hlutlausum starfsvettvangi sem maður velur sér eins og hvern annan. Þetta eru ansi róttækar hugmyndir, ekki satt? Hvernig rökstyðurðu þær í sem stystu máli?*

Svar: Ef til vill eru þær róttækar, en ég verð þó að fá að slá ýmsa varnagla: Ég hef fært rök að því að kennsla snúist um *fronēsis* fremur en *technē*. Það þýðir ekki að tækni- og leikniþættir skipti engu máli í fari og starfi kennarans, aðeins að þeir séu röklega undirgefnir siðvitinu. Á sama hátt tel ég að kennsla sé í senn valinn starfsvettvangur og eðlisbundinn vettvangur dygða og lasta. Þetta útilokar ekki hvort annað. En það sem mestu skiptir er að kennaramenntun felst, að minni hyggju, ef vel á að vera umfram allt í fágun almennra skapgerðarþátta sem við köllum dygðir og lesti: beitingu þeirra á viðfangsefni kennslunnar sem eru nemendur. Vitaskuld þurfa kennarar líka að „kunna sitt fag“, eins og það er stundum orðað og þá átt við þær tilteknu kennslugreinar sem þeir sérhæfa sig í, einkum á efri skólastigum. En slík fagþekking getur ekki komið í stað þeirra persónueinkenna sem gera mann að góðum kennara. Nýjustu rannsóknir benda jafnvel til þess að ofuráhersla á tölvufíff og tæknibrellur geti virkað sem dragbitur á innihalds- og árangursríka kennslu.

#### RANGHUGMYNDIR KENNARA

*Þú segir í bók þinni Educating the Virtues (bls. 8) að kennarar þjáist margir af ranghugmyndum um hið siðlega líf. Hverjar eru þessar ranghugmyndir og hvernig verða þær til?*

Svar: Kennarar leggja einatt of þröngan skilning í hvað siðlegt líf er. Þessi ranghugmynd sprettur m.a. af samrugli sem er algengt í heimsahluta okkar milli „skólagöngu“ og „menntunar“ eða milli „menntunar“ og „félagslegs taumhalds“. Ef kennarar skilja hlutverk sitt einvörðungu sem einhvers konar þjálfara í þrammi nemenda upp skólakerfið misskilja þeir hlutverk sitt. Þeir eru miðlarar menntunar og þar sem menntun er gildishlaðið, siðferðilegt hlutverk – sem snýst um það að „mannast“ – eru kennarar siðferðilegir vegvísar og fyrirmyndir.

#### LEIKNI EÐA DYGDIR

*Þú hjóst enn í þennan sama knérunn í opnum fyrirlestri þínum á Menntavísindasviði 24. sept. sl. Þar staðhæfðir þú að fagmennsku kennara bæri fremur að skilja í ljósi dygða en leikni-eða færniþátta. Ég er ekki viss um að ég skilji enn alveg þennan greinarmun þinn.*

Svar: Besta svarið er að endurtaka dæmi sem ég tók í fyrirlestrinum af agastjórnun í bekk. Þótt margar bækur kenni að aga megi tryggja með beitingu tillærðra aðferða og stjórnuarkúnta þá er nær sanni að agi velti á gæðum siðferðilegra samskipta milli kennara og nemenda. Þessi samskipti byggjast á dygðum kennara á borð við heiðarleika, hugrekki, sjálfstjórn og sanngirni. Án þessara dygða verða tæknikúnstirnar allar að holri skurn – sem þýðir vitaskuld ekki að kúntirnar séu ekki notadrjúgar ef þeim er beitt af kennara sem hefur þessar dygðir til að bera.

#### SÉRSTAÐA KENNARASTARFSINS

*Ég þykist vita að flestir foreldrar vilji að kennarar rækti dygðir sem hafa bein áhrif á gæði samskipta þeirra við nemendur. En mér virðist þú vilja gera enn strangari kröfu, þá að kennarar rækti dygðir umfram þessa beinu þörf og þeir rækti þær dygðanna sjálfra vegna eða til að gera sjálfa sig að betri persónum. Hvers vegna hvílir þessi skylda á kennurum umfram til dæmis tannlækna eða búðarfólk? Hvað er svona sérstakt við það að vera kennari?*

Svar: Ef til vill hefur kennsla ekki neina algjöra sérstöðu hér. Það hlýtur að skipta máli í mannlegum samskiptum að læknir eða búðarmaður hafi til að bera heiðarleika, heilindi, hófstillingu, hugrekki og réttvísi. Engu að síður

tel ég að gera verði greinarmun á störfum sem beinlínis fela í sér og þrífast á ræktun siðferðilegra samskipta (svo sem störfum félagsráðgjafa, prests, hjúkrunarfræðings eða kennara) og störfum sem hafa önnur eðlislæg stefnumið (t.d. byggingarverktaka, pípulagningamanns, bókhaldara, afgreiðslumanns á kassa og jafnvel skurðlæknis). Starf kennara og prests er líkt að því leyti að hvorugur kemst hjá því að kenna hinum ungu, í orði og athöfn, að velja milli góðra og slæmra lífskosta. Ef maður leggur aristótelískan skilning í þetta hlutverk, eins og ég er veikur fyrir, þýðir það að maður kennir hinum ungu að meta hið góða líf dygðanna vegna.

**AÐ KENNA GÖMLUM HUNDUM AÐ SITJA**  
*Sporgöngumenn Aristótelesar, eins og þú, leggja höfuðáherslu á siðferðisuppeldi fyrstu aldursáranna þegar dygðunum er miðlað með tamningu og eftiröpun siðferðilegra fyrirmynda. En kennaranemar eru engin smábörn. Þeir koma með í farteskinu ansi mótaða skaphöfn og – eftir atvikum – eigin dygðir eða lesti sem heimanfylgju. Hvernig eiga kennaramenntunarstofnanir að bregðast við: meina nemendum að ljúka kennaraprófi nema þeir séu dygðablód? Eða getum við kennt gömlum hundum að sitja?*

Svar: Það er rétt að sumir sem ala með sér draum um að verða kennarar eru það spilltir af slæmu uppeldi eða siðferðilegum sjálfskaparvítum að þessi draumur yrði betur aldrei að veruleika. Sem betur fer eru mörg dæmi þess að slíkir nemendur séu stoppaðir af, til dæmis af vettvangskennurum. En við megum ekki heldur gera of lítið úr möguleika fólks til að bæta sig. Fæstir kennaranemar eru óforbetranlegir syndaseli; og það er hægt að slípa ýmsa annmarka af eigin hegðun og skoðunum í hagnýtu og vel skipulögðu háskólanámi. Meðal annars þess vegna skiptir öllu máli að í kennaramenntun sé gerð krafa um að nemendur ígrundi siðferðilegt eðli þess starfs sem þeir hyggjast leggja fyrir sig – og sérstaklega þýðingu skapgerðar og dygða. Þessi krafa vegur ekki nógu þungt í kennaranámi dagsins í dag á Vesturlöndum.

#### ARFLEIFÐ KOHLBERGS

*Svo að við víkjum nánar að hugmyndum þínum um siðferðilegan þroska og uppeldi þá ertu mjög gagnrýnnir á páfa þessara fræða, Lawr-*

*ence Kohlberg. Hvar varð honum á í messunni?*

Svar: Kohlberg var mikill straumhvarfamaður í þessum fræðum og ekki ber að vanmeta framlag hans. En ég er ekki einn um að gagnrýna hann nú á dögum. Flestir þeir sem hallir eru undir dygðafraði – vinsælustu kenninguna í siðfræði nútímans – gagnrýna Kohlberg fyrir of mikla skynsemishyggju og fyrir vanmat á tilfinningahlið siðferðisins. Ég hef einnig bent á hin kantísku áhrif í kerfi Kohlbergs og hvernig skynsemishyggja Kants, sem gerir geðsmunina að aukaatriði eða jafnvel skaðvaldi í þroska vitsmunanna, gegnsýrir kenningu Kohlbergs.

#### LISTIR OG MENNTUN

*Þú kvartar sáran yfir hinni litlu athygli sem listir, s.s. tónlist, myndlist og bókmenntir, fáa nú á dögum í skyldunámi og í námi kennaraefna. Hvert er menntunarlegt gildi lista og hvernig getum við endurheimt það?*

Svar: Þótt ýmsir menntahugsuðir nútímans vilji gera strangan greinarmun á fagurfræðilegu og siðferðilegu gildi þá tel ég að listirnar hafi beinu hlutverki að gegna fyrir þroska siðferðisins, ekki sist þroska siðlegra tilfinninga. Sem dæmi má nefna viðkvæmni fyrir sársauka annarra og innsýn í hið mannlega hlutskipti. En ég er fjölhyggjumaður um gildi lista, tel það ekki einungis siðferðilegt heldur hafi listirnar líka sjálfmæti, þ.e. verðmæti í sjálfum sér, sem uppspretta og útrás fegurðarskyns. Þar að auki rækta þær verksvit og eru ríkur ánægjugjafi.

#### ANDRÍKI OG TRÚARBRAGÐAKENNSLA

*Þú hefur skrifað talsvert um trúarbragðakennslu og kennslu í eða um andlega reynslu („spirituality“). Á slík kennsla heima í skyldunámi?*

Svar: Ég tel að sérhvert barn eigi óskoraðan rétt á trúarbragðakennslu, hvort sem barnið sjálft er trúað (eða á trúaða foreldra) eða ekki. Slíkri kennslu þarf því að finna stað í skyldunámi. En jafnframt verður að tryggja að trúarbragðakennsla sé ekki trúboð, þ.e. innræting tiltekinna trúarskoðana, heldur hluti af almennu menningarlæsi. Stóru trúarbrögðin hafa, hvort sem okkur líkar betur eða verr, haft gagnger áhrif á þróun nútímasamfélaga; og hvað sem andmælum öfga-trúleysingja liður má ekki ræna börn tækifærinu til að kynnst þessari arfleifð.

Ég held jafnframt að trúarbrögðin hafi ýmislegt að kenna okkur um mannsandann og mannsálina sem trauðla verði lært annars staðar. Ég er engu að síður tortrygginn á margt sem nú á dögum fer fram í skólum í nafni „andlegrar reynslu“. Það er orðið að einhvers konar veigrunarorði fyrir trúarlega reynslu þar sem það síðara er bannorð. En sé andleg reynsla slitin úr tengslum við trúarlíf er spurning hvaða merking er eftir í hugtakinu önnur en að vera samheiti fyrir fagurfræðilega reynslu eða siðferðilega innsýn. Þó má geta þess að í nýlegri ritgerð í *American Philosophy of Music Education Review* reyni ég að skilgreina „andlega reynslu af tónlist“ á ótrúarlegan hátt.

#### GLEYMSKUEFNI

*Hef ég gleymt einhverjum atriðum sem ég hefði átt að spyrja þig um svo að lesendur áttuðu sig á persónunni og heimspekingnum David Carr?*  
Svar: Ég man bara eftir einhverjum smáatriðum. Þú hefðir ef til vill getað spurt mig í byrjun hvers vegna ég gerðist menntaheimspekingur í þessu lífi og hvort ég myndi velja sama vettvang í því næsta. Ég tók upphaflega kennarapróf en

yfírgaf svo kennarastarfið snemma á sjöunda áratugnum og fór að læra heimspeki við Háskólann í Leeds. Þar var rökgreiningarheimspeki í hávegum höfð og meðal kennara minna voru Peter Geach, Roy Holland, Roger White, Peter Long, Timothy Potts, Hugo Meynell og U. T. Place. Þeir sannfærðu mig um að stærstu vandamálin í menntaumræðu samtímans væru hugtakalegs eðlis – og að kenningafarganið sem haldið væri að kennaranemum ruglaði þá aðeins enn frekar í ríminu. Ég ákvað því að leggja stund á doktorsnám í heimspeki menntunar hjá brautryðjanda þeirra fræða í Bretlandi, rökgreiningarspekingnum mikla R. S. Peters í London Institute of Education. Þremur áratugum síðar er ég enn sannfærður um að réttur hugtakaskilningur sé lykillinn að skilningi á menntamálum og að helsti veikleikinn í fagmennsku margra kennara sé hugtakaruglingur. Í næsta lífi ætla ég hins vegar að eyða mestum tíma mínum í að læra að spila á píanó og helst verða jafngóður og Herbie Hancock, Horace Silver eða McCoy Tyner (eða jafnvel Boogie Boy Carr)!

## RITRÝNDAR GREINAR

## Raddir fólks með þroskahömlun: Bernska og æskuár

Guðrún V. Stefánsdóttir  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Raddir fólks með þroskahömlun hafa vart heyrst í vestrænum samfélögum fyrr en á allra síðustu árum. Rannsókninni<sup>1</sup> var meðal annars ætlað að skapa rými fyrir raddir þessa hóps. Hún er á sviði fötlunarfræða og er eigindleg lífssögurannsókn. Byggt er á lífssögum átta Íslendinga með þroskahömlun sem fæddust á fyrri helmingi 20. aldar, sá elsti árið 1927 og sá yngsti árið 1950. Í þessari grein verða kynntar nokkrar af niðurstöðum rannsóknarinnar með það að markmiði að varpa ljósi á líf og aðstæður barna og ungmenna með þroskahömlun í íslensku samfélagi frá því snemma á 20. öld og fram á áttunda áratug aldarinnar. Á þeim tíma voru lífssögupersónur rannsóknar minnar að alast upp. Enn fremur er rýnt í möguleika þeirra á námi og fræðslu. Í niðurstöðum kom meðal annars fram að frá barnæsku upplifðu flestar lífssögupersónurnar neikvæð samfélagsleg viðhorf sem höfðu mótast af opinberri umræðu og sögu, þar sem erfðavísindi og læknisfræði léku stórt hlutverk. Þessi viðhorf höfðu afgerandi áhrif á aðbúnað fólksins frá barnæsku og voru undirstaða þeirrar aðgreiningar sem ríkti og birtist til dæmis í því að fjórar af lífssögupersónum rannsóknarinnar bjuggu á sólarhringsstofnunum frá barnsaldri, aðskildar frá öðrum samfélagsþegnum. Þá kom fram að á meðan lífssögupersónurnar bjuggu í foreldrahúsum var um litla eða enga félagslega þjónustu að ræða við þær og fjölskyldur þeirra og skólaganga flestra var lítil eða engin. Flestar konurnar þurftu að gangast undir ófrjósemisaðgerðir, sú yngsta á fjórtánda ári. Það einkennir þó frásagnir fólksins að flest á það ljúfar bernsku- og æskuminningar um fjölskyldur sínar og lífið „heima“.

**Hagnýtt gildi:** Greininni er ætlað að varpa ljósi á líf og aðstæður barna og ungmenna með þroskahömlun frá því snemma á 20. öld og fram á áttunda áratug hennar. Hér á landi hefur lítið verið skrifað um upplifun þeirrar kynslóðar fólks með þroskahömlun sem var að alast upp á þessum tíma. Greinin er því til þess fallin að auka þekkingu og skilning á lífi og aðstæðum barna og ungmenna með þroskahömlun í íslensku sögu og samfélagi.

Raddir fólks með þroskahömlun hafa lítið heyrst í hinni almennu sögu Vesturlanda fyrr en nýlega, meðal annars vegna þess að saga þessa hóps var, eins og margra annarra jaðarhópa, ekki talin merkileg eða þess virði að hún væri skráð. Auk þess var hún smánarblettur fyrir mörg samfélög (Atkinson, 1997; Atkinson og Walmsley, 1999). Þótt löng hefð sé fyrir ævi-

söguskrifum á Íslandi eru lífssögurannsóknir með fólki með þroskahömlun nýtt rannsóknarsvið hér á landi.

Fyrstu lífssögur fólks með þroskahömlun birtust í Bretlandi seint á sjöunda áratug 20. aldar (Deacon, 1974; Hunt, 1967). Nokkrir bandarískir félagsvísindamenn lögðu þó grunninn um það bil áratug áður. Þar ber að nefna fræðimennina Rob-

1 Greinin er byggð á doktorsverkefni höfundar (2008): „Ég hef svo mikið að segja“ Lífssögur Íslendinga með þroskahömlun á 20. öld. Verkefnið var unnið við Félagsvísindadeild Háskóla Íslands og leiðbeinandi var dr. Rannveig Traustadóttir prófessor.



ert Edgerton (1967), Robert Bogdan og Steven Taylor (Bogdan og Taylor, 1976) en rannsóknir þeirra beindust að því að kalla fram sjónarhorn og raddir fólks með þroskahömlun. Frumkvöðla-starf þessara fræðimanna hafði áhrif á rannsóknir á þessu sviði og varð til þess að opna augu fræðimanna fyrir því að fólk með þroskahömlun gat tekið þátt í rannsóknum, sagt sögur sínar og lýst reynslu sinni. Þessar rannsóknir, svo og lífssögurannsóknir síðari tíma, hafa átt þátt í að breyta viðhorfum og staðalmyndum um fólk með þroskahömlun í samfélaginu og móta nýja félagslega sýn á fötlun. Fræðileg umræða um lífssögurannsóknir á þessu sviði hófst þó ekki fyrir alvöru fyrr en eftir 1990 en frá því um miðjan tíunda áratug síðustu aldar hefur verið gróska í lífssögurannsóknum með fólki með þroskahömlun (sjá t.d. Atkinson, 1993; Atkinson, Jackson og Walmsley, 1997; Potts og Fido, 1991; Traustadóttir og Johnson, 2000).

Rannsókn mín er ein fyrsta sinnar tegundar á Íslandi, en áður hafa þó verið gerðar einstaka rannsóknir sem byggjast á lífssögum fólks með þroskahömlun. Þessar rannsóknir hafa ekki beinst gagnert að því að varpa ljósi á líf og aðstæður fólksins í sögulegu ljósi heldur að mikilvægum þáttum í lífi þess eins og foreldrahlutverki (Hanna Björg Sigurjónsdóttir og Rannveig Traustadóttir, 2001), fullorðins-hlutverki (Dóra S. Bjarnason, 2004) og menningu (Kristín Björnsdóttir, 2009). Sjónum hefur heldur ekki verið beint sérstaklega að börnum og ungmennum eins og hér er gert.

Í lífssögurannsóknum sem beinst hafa að þessum hópi fólks hefur komið fram að minningar um bernsku- og æskuár eru fólkinu oftast afar mikilvægar (sjá t.d. Atkinson, 1997). Bernskan og æskuárin eru hjá mörgum af lífssögupersónunum í rannsókn minni eina tímabil ævinnar sem þær hafa tekið eðlilegan þátt í fjölskyldulífi og samveru með foreldrum sínum og systkinum. Því eru þessar minningar þeim afar dýrmætar. Margir eiga þó einnig afar sárar minningar sem tengjast aðgreiningu frá samfélaginu, flutningi á stofnanir á barnsaldri og svo má áfram telja. Í þessari grein er ætlunin að fjalla um minningar lífssögupersónanna frá þessu tímabili ævinnar. Í upphafi greinarinnar er þó sjónum beint að því með hvaða hætti aðbúnaður fólks með þroskahömlun, ekki síst

barna og ungmenna, tengdist þeim vísindum og fræðum sem ráðandi voru á síðustu öld en þar gegndu erfðavísindi og læknisfræði stóru hlutverki. Þegar ég fjalla um fólk með þroskahömlun í sögulegu samhengi, til dæmis þegar ég vísa í sögulegar heimildir, nota ég, eftir því sem við á, hugtök eins og „fáviti“, „vangefinn“ og „þroskaheftur“ og vil með því halda til haga þeim orðum sem notuð voru á hverjum tíma.

### *Áhrif mannkynbótastefnu, læknávisinda og stofnanavæðingar*

Fáir hópar hafa búið við jafnmikla samfélagslega einangrun og neikvæð viðhorf og fólk með þroskahömlun. Alengt var að einangra og útiloka fólkið frá samfélagsþátttöku og sú félagslega þjónusta sem stóð því til boða hér á landi fram á áttunda áratug 20. aldar fólst að miklu leyti í sérstakri þjónustu á sólarhringsstofnunum. Átti það jafnt við um börn sem fullorðin fólk. Það skeið í málefnum fólks með þroskahömlun sem hófst um aldamótin 1900 og stóð fram yfir heimsstyrjöldina síðari hefur oft verið kennt við erfðaótt og aðgreiningu (Atkinson og Walmsley, 1999). Þessa stefnu má rekja til kenninga í erfðafræði sem kristölluðust í mannkynbótastefnunni svonefndu. Hún átti miklu fylgi að fagna um og upp úr aldamótunum 1900 en um það leyti settu fræðimenn fram kenningar í erfðafræði um að meðfæddir erfðapættir yllu andlegum vanþroska og geðsjúkdómum. Þá ríkti sá almenni ótti að stjórnlausar barneignir „fávita“, eins og hópurinn var kallaður á þessum tíma, yrðu til að stuðla að hnignun þjóða. Kynslóðum framtíðarinnar þótti því stafa mikil ógn af sívaxandi hópi „fávita“ (Kirkebæk, 1993; Hanna Björg Sigurjónsdóttir og Rannveig Traustadóttir, 2001; Unnur B. Karlsdóttir, 1998).

Þessi viðhorf leiddu meðal annars til þess að mikilvægt þótti að einangra „fávita“ og algengt varð víða um heim að setja á laggirnar sólahringsstofnanir sem yfirleitt voru hafðar utan alfaraleiða. Á öðrum og þriðja áratug 20. aldar voru einnig víða sett lög um ófrjósemis-aðgerðir og algengt varð að konur með þroskahömlun þyrftu að gangast undir slíkar aðgerðir, oft undir lögaldri (Scheerenberger, 1983). Hugmyndir mannkynbótastefnunnar bárust til Íslands á fyrri hluta 20. aldar. Margir áhrifa-menn í íslensku menntalífi tóku afstöðu með

mannkynbótastefnunni (Unnur B. Karlsdóttir, 1998). Málflutningur þessara manna varð til þess að árið 1938 voru samþykkt lög á Alþingi um ófrjósemisaðgerðir (Lög um að heimila í viðeigandi tilfellum aðgerðir á fólki, er koma í veg fyrir, að það auki kyn sitt nr. 16/1938). Árið 2002 kom út *skýrsla um ófrjósemisaðgerðir* á gildistíma laganna frá 1938 en þau voru í gildi til ársins 1975. Í henni kemur meðal annars fram að andlegur vanþroski var skráður meginástæða í 101 tilviki en árið 1968 voru samkvæmt heilbrigðisskýrslum skráðir 597 „fávitar“ á Íslandi (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Ekki eru til neinar opinberar heimildir um ófrjósemisaðgerðir á Íslandi eftir að lögin féllu úr gildi árið 1975 en í þeirri rannsókn sem hér er greint frá kemur fram að fjórar konur af þeim fimm sem tóku þátt í rannsókninni gengust undir ófrjósemisaðgerðir, þar af tvær eftir 1975 (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2008).

Fram til ársins 1936 voru ekki í gildi sérstök lög um þjónustu við fólk með þroskahömlun hér á landi, en víða í vestrænum löndum varð slík lagasetning að veruleika í upphafi 20. aldar. Í bókinni *Haltur ríður hrossi* bendir Dóra S. Bjarnason (1989) á að saga fatlaðs fólks á Íslandi sé keimlík sögu þessa hóps á Vesturlöndum. Þó telur hún að ýmis sértæk úrræði hafi verið seinna á ferð hér á landi. Norska fræðikonan Berit Johnsen (2001) telur að þau viðhorf almennings sem birtast í evrópskri og norrænni sögu beri vott um vantraust, ótta og fordóma í garð fólks með þroskahömlun. Þó megi einnig greina verndunarsjónarmið.

Árið 1930 hóf Sesselja Sigmundsdóttir að reisa heimili fyrir munaðarlaus börn að Sólheimum í Grímsnesi. Heimilið var í upphafi ekki ætlað fólki með þroskahömlun en ári síðar, eða 1931, fluttu fyrstu „fávitar“ á heimilið (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Sólheimar var fyrsta stofnunin á Íslandi sem vistaði fólk með þroskahömlun en til að byrja með var um börn að ræða. Í kjölfar þess hófst umræða á Alþingi um þjónustu við þennan hóp og voru fyrstu lögin sem sett voru um þjónustu við „fávita“, lög um fávítahæli (nr. 18), samþykkt á Alþingi árið 1936. Lögin gerðu eingöngu ráð fyrir þjónustu á svokölluðum fávítahælum en þau skyldu vera í aðgreindum deildum fyrir konur, karla og börn. Í frumvarpinu var gert ráð fyrir

að fávítahæli skyldu staðsett fyrir utan bæjar-mörk. Í greinargerð með frumvarpinu segir:

Til skamms tíma þótti sjálfsagt að hafa fávítahæli karla og kvenna sem fjarst hvort öðru, þar eð fávizka vanvita og hálfvita er harla oft arfgeng, og hverju þjóðfélagi tjón að þeirri fjölgun. En nú þykir minni ástæða til þess, þar eð víða er farið að gera fávita ófrjóa og hjálpa þeim fávítum með læknisáðgerð, sem þjást af óeðlilega ákøfum kynhvötum (Frumvarp til laga um fávítahæli, þingskjal nr. 138/1935).

Þessi tilvísun ber þess glögg merki að lögin voru undir áhrifum mannkynbótastefnu en jafnframt má greina sterk áhrif læknisfræðinnar. Í lögunum er kveðið á um að ráðherra skipi þriggja manna eftirlitsnefnd með fávítahælunum og að formaður nefndarinnar sé læknir, „sérfróður um mein fávita“ eins og það er orðað í lögunum. Þarna kemur fram það sjónarmið að „fávítaháttur“ sé sjúkdómur og því voru lækna og annað heilbrigðisstarfsfólk talið hæfast til að ákveða með hvaða hætti þjónustan skyldi vera.

Þó að í lögum um fávítahæli (1936) megi greina afar neikvæð viðhorf í garð fólks með þroskahömlun má benda á að á þessum tíma bjó fólkið oft við ömurlegar aðstæður í samfélaginu (Gísli Ágúst Gunnlaugsson, 1982). Fyrir suma voru stofnanirnar því ákveðin lausn og athvarf. Í lögunum má jafnframt finna nokkur dæmi um mannúðarsjónarmið, sérstaklega þegar fjallað er um þá sem ekkert gátu lært eða unnið en þeim „bar að mæta með nærgætni og aðhlynningu“ (sbr. 4. gr.).

Þótt lögunum væri ætlað að bæta aðhlynningu „fávita“ átti öll þjónusta við þá að fara fram innan veggja stofnunarinnar. Lögin um fávítahæli markaðu því upphaf þeirrar stefnu að veita eingöngu þjónustu á sólarhringsstofnunum og í kjölfar þeirra hófst uppbygging slíkra stofnana á Íslandi. Þrátt fyrir þessa stefnu bjuggu margir heima hjá fjölskyldum sínum og þar sem um enga félagslega þjónustu var að ræða voru foreldrar oft í þeirri aðstöðu að verða að annast börn sín og síðan fullorðið fólk án nokkurs stuðnings frá samfélaginu (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Á þessum tíma heyrði til undantekninga að börn með þroskahömlun hefðu aðgang að dagvistunarstofnunum og grunnskólum landsins.

Þó að raddir mannkynbótasinnar og lækna

hafi verið ríkjandi í lögnum um fávítahæli má líka sjá dæmi um uppeldisleg viðhorf. Í greinargerð með lögnum var fjallað um mikilvægi menntunar og áhersla lögð á að lögleiða skóla-skyldu. Rökstuðningur fyrir því var eftirfarandi:

Margoft vilja foreldrar vanvita og hálfvita ekki senda þá frá sér, þótt góður fávítaskóli sé þeim opin, og lítið er hirt um að senda þá, sem engan eiga að, og læra svo þessi börn ekkert, nema ef til vill einhverja ósiði. Því ber nauðsyn til að þau verði skólaskyld að lögum sem önnur börn, þegar nógu stór skóli eða skólar eru til handa öllum (Frumvarp til laga um fávítahæli, þingskjal nr.138/ 1935).

Þrátt fyrir neikvæðan tón í lýsingum á börnunum koma fram í lögnum um fávítahæli skýr ákvæði um kennslu og uppeldi sem einn þátt í starfsemi stofnana ásamt aðhlynningu og gæslu. Árið 1907 voru sett lög um almenna skólaskyldu hérlandis og tóku þau til 10-14 ára barna. Lögin náðu þó ekki til barna með þroska-hömlun. Það var ekki fyrr en með fræðslulögnum 1946 sem gert var ráð fyrir einhverri þjónustu við börn sem áttu erfitt með nám. Með fræðslulögnum varð menntun allra íslenskra barna lögboðin þó svo að almennir grunnskólar væru ekki skyldugir til að sjá um menntun þeirra allra. Samkvæmt lögnum höfðu undanþágu: „börn sem að dómi hlutaðeigandi kennara, skólastjóra og skólalæknis skortir hæfileika til þess að stunda nám í almennum barnaskóla“ (sbr. 5. gr.). Í lögnum segir einnig: „Þeim börnum sem um getur skal séð fyrir vist í skóla eða stofnun sem veitir þeim uppeldi og fræðslu við þeirra hæfi“ (Lög um fræðslu barna nr. 34/1946). Þó að menntun allra barna væri lögboðin höfðu skólaýfirvöld vald til þess að vísa börnum frá vegna áðurnefndra ákvæða og jafnvel ganga í að útvega vistun á sólarhringsstofnunum. Árið 1974 voru samþykkt ný lög um grunnskóla (nr. 63/1974). Þar kemur fram að fötluð börn, meðal annars með þroska-hömlun, skuli fá kennslu við hæfi (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Þar var þó sérstaklega tekið fram að gera skyldi ráð fyrir að tveir hópar, þ.e. sjúklingar og „þroskaheftir“, hlytu menntun sína á sérstofnunum.

Eins og áður segir gerðu lög um fávítahæli (1936) ráð fyrir uppeldis- og kennsluhlutverki

stofnana en svo virðist sem stofnanirnar hafi ekki nema að takmörkuðu leyti sinnt þessari skyldu sinni fyrr en eftir að reglugerð um sérkennslu (nr. 270/1977) var komið á og hinir svonefndu þjálfunarskólar, sem meðal annars voru starfræktir innan veggja stofnana, fengu fjárhagslegan grundvöll til að sinna hlutverki sínu (Jón Torfi Jónasson, 2008). Af þessu má ráða að hugmyndin um stofnavæðingu hafi verið afar sterk en lög um fávítastofnanir (nr. 53/1967), sem tóku við af lögum um fávítahæli frá 1936, gerðu ráð fyrir að ein stofnun, Kópavogshæli, væri aðalstofnun ríkisins sem hefði víðtækt hlutverk í þjónustu við „fávíta“ og sameinaði þar hjúkrun, þjálfun, kennslu og atvinnu. Lögin um fávítastofnanir voru í gildi til ársins 1979. Þá tóku við lög um aðstoð við þroskahefta (nr. 47) en með þeim urðu tímamót í þjónustu við fólki með þroskahömlun og fjölskyldur þeirra. Í fyrsta sinn í íslenskri sögu var gert ráð fyrir að þessi hópur ætti rétt á þjónustu úti í samfélaginu.

Frá upphafi aldarinnar og fram yfir hana miðja voru raddir mannkynbótasinna, lækna og sérfræðinga ríkjandi í rannsóknum og skrifum sem beindust að fólki með þroskahömlun. Tvö megin sjónarmið komu aðallega fram. Annars vegar hin læknisfræðilega sýn sem setti fólki með þroskahömlun í hlutverk hins þögla og óvirka fórnarlamb og taldi það í þörf fyrir umönnun, meðaumkun, vernd og gæsku annarra (Atkinson og Walmsley, 1999). Hins vegar það sjónarmið að vernda þyrfti samfélagið fyrir hinu óæskilega fólki. Að baki bjó sú skoðun manna að fólki með þroskahömlun væri ógn við samfélagið, afbrigðilegt og líklegt til að viðhalda lélegum kynstofni (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Þessi viðhorf höfðu því mikil áhrif á uppvaxtarárum fólksins í rannsókn minni og urðu til þess að mörg þeirra ólust upp á stofnunum.

### Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna

Rannsóknin sem hér er til umfjöllunar var gerð á árunum 2003 – 2008. Hún er byggð á hefðum ævisögulegra lífssöguaðferða en Creswell (1998) skilgreinir slíkar aðferðir sem eina af meginhefðum eiginlegra rannsókna. Hér er að miklu leyti sótt í aðferðafræðilegan grunn eiginlegra



rannsóknarhefða í félagsvísindum en ævisögu-  
legar rannsóknir eiga sér rætur í mörgum og  
mismunandi fræðigreinum (Bogdan og Biklen,  
1998; Creswell, 1998; Plummer, 2001).

Eigindlegar lífssöguannsóknir hafa verið  
skilgreindar á margvíslegan hátt, en ég styðst  
við skilgreiningar tveggja fræðimanna í félags-  
vísindum, þeirra Kens Plummer (2001) og  
Normans Denzin (1989). Plummer (2001) skil-  
greinir lífssöguaðferð sem rannsókn sem  
byggist á söfnun persónulegra gagna um lífs-  
hlaup manneskju. Denzin (1989) leggur auk  
þess áherslu á að lífssöguaðferðir felist í söfnun  
gagna sem lýsa tímamótum í lífi manneskjunnar.  
Lífshlaupinu má skipta í nokkur hefðbundin  
skeið, svo sem bernsku, unglingarár, fullorðinsár  
og elliár. Innan þessara tímaseiða er síðan að  
finna lykilatburði eins og upphaf skólagöngu,  
fermingu, hjúskap og barneignir, svo og mikil-  
væga áfanga sem tengjast menntun, starfsframa  
og ýmsum tilfinningalegum atburðum á lífs-  
leiðinni (Priestley, 2003; Sigurður Gylfi Magnússon, 2005). Bent hefur verið á að mikilvægt  
sé að beina sjónum að þeirri breytingu sem  
verður þegar einstaklingurinn fer af einu skeiði  
á annað. Þessar breytingar kalla oft á mikil  
umskipti í lífi fólks sem verða til þess að það  
endurskoðar líf sitt og sjálft sig. Einnig hefur  
verið bent á að minni fólks tengist þessum  
tímamótum og geti verið eins konar vegvísir  
við upprifjun minninganna (Denzin, 1989;  
Sigurður Gylfi Magnússon, 2005). Í rannsókn  
minni beindi ég samtölum að þessum tíma-  
mótum en komst fljótt að því að í lífi fólksins í  
rannsókn minni er ekki að finna marga tíma-  
mótaatburði sem tengjast svokölluðu eðlilegu  
lífshlaupi. Nokkrar af lífssögupersónunum fluttu  
til dæmis á stofnanir þegar jafnaldrar þeirra  
voru að hefja skólagöngu og í stað þess að  
stofna fjölskyldur voru konurnar í rannsókninni  
látar gangast undir ófrjósemisáðgerðir, og svo  
má áfram telja. Tímamót í lífi fólksins voru því  
ekki þau sömu og annarra en eigi að síður eiga  
þau sér sameiginleg tímamót sem mótuðust af  
áðurnefndum atburðum. Í þessari grein set ég  
niðurstöður mínar fram út frá þeim tímamóta-  
atburðum sem fólkið lýsti og leitast við að  
tengja þá við bernsku þeirra og æskuár.

Auk lífssögupersónanna átta tóku þátt í  
rannsókninni aðstandendur og fagfólk, alls 22.

Þegar ég hóf rannsóknarvinnuna var ætlunin að  
byggja hana á hefðbundnum félagsvísindalegum  
lífssöguaðferðum en algengast er að þær hvíli  
að mestu á opnum viðtölum eða samtölum við  
hvern og einn þátttakenda og söfnun sögulegra  
gagna (Plummer, 2001). Með aukinni þekkingu  
minni á möguleikum lífssöguaðferðarinnar og  
ekki síður vegna áhuga, djúprar þarfar og  
löngunar viðmælenda minna til að rifja upp  
minningar og segja sögur sínar þróaðist rann-  
sóknin í þá átt að mun meiri samvinna var við  
lífssögupersónur rannsóknarinnar en ég hafði  
gert ráð fyrir í upphafi. Auk þess að byggja á  
hefðbundnum lífssöguaðferðum, eins og ætlun-  
in var í byrjun, stofnaði ég rannsóknarhóp sem  
í átta sæti auk mín fjórar konur sem allar eru  
lykilþátttakendur í rannsókninni. Þær tóku virk-  
an þátt í öllu rannsóknarferlinu með mér. Hóp-  
urinn hafði mikil áhrif á þróun rannsóknarinnar  
og varð til þess að ég endurskoðaði aðferða-  
fræðilega nálgun mína og hún tók á sig æ fleiri  
einkenni samvinnurannsóknar (Walmsley og  
Johnson, 2003). Í slíkum rannsóknum er gert  
ráð fyrir nánara samstarfi við þátttakendur, sem  
litið er á sem meðrannsakendur, en í hefð-  
bundnari rannsókn (sjá nánar Guðrúnu V.  
Stefánsdóttur, 2008).

Gagnasöfnun í rannsókninni má skipta í  
fjóra meginhluta:

1. Ég átti fimm til sjö einstaklingssamtöl við  
lykilþátttakendurna átta. Samhliða voru  
gerðar þátttökuathuganir á heimilum þeirra  
og vinnustöðum. Í framhaldi af þessu voru  
fyrstu drög að lífssögum skrifuð í náinni  
samvinnu við hverja og eina lífssögupersónu.
2. Stofnaðir voru tveir rýnihópar sem í átta  
sæti, auk mín, lífssögupersóna, systkini hennar  
og fagfólk. Eftir rýnihópaviðtölin voru  
lífssögurnar endurskoðaðar í samvinnu við  
lífssögupersónurnar og nýjum upplýsingum  
sem fram höfðu komið var bætt við.
3. Stofnaður var rannsóknarhópur, söguhópur-  
inn, sem starfaði saman í þrjú ár. Við hittumst  
einu sinni í viku fyrstu tvö árin og einu sinni  
í mánuði í eitt ár.
4. Rýnt var í persónuleg skjöl og upplýsingar  
frá einni af þjónustuskrifstofum í málaflokki  
fatlaðs fólks um þrjár af lífssögupersónum  
rannsóknarinnar.

Í þessari grein er byggt á gögnum úr öllum

þáttum gagnasöfnunarinnar en eins og áður segir var sjónum fyrst og fremst beint að upprifjun lífssögupersónanna á bernsku- og æskuárum. Gagnagreiningin fór fram bæði samhliða gagnasöfnun og eftir að henni lauk formlega. Við gagnagreiningu nýtti ég aðferðir túlkunarfræðilegrar lífssögu (Denzin, 1989; Creswell, 1998). Eins og áður segir greindi ég gögnin út frá tímamótaviðburðum í lífi fólksins. Eftir að formlegri gagnasöfnun var lokið og ég hafði skráð allar lífssögurnar í nánú samstarfi við þátttakendur las ég gögnin aftur margsinnis yfir og greindi þau og túlkaði út frá fræðilegum viðmiðunum í þeim tilgangi að setja sögurnar í víðara félagslegt, samfélagslegt og fræðilegt samhengi (Creswell, 1998; Denzin, 1989; Taylor og Bogdan, 1998). Auk þess bar ég greiningar mínar undir lífssögupersónurnar í söguhópnum, þær túlkuðu með mér gögnin, bættu við og dýpkuðu þær upplýsingar sem fram höfðu komið.

### Niðurstöður

Hér á eftir er leitast við að varpa ljósi á aðstæður fólksins í rannsókninni á bernsku- og æskuárum. Byggt er á upprifjun minninga lífssögupersónanna á þessu tímabili ævi þeirra. Tímabilið sem rifjað er upp nær frá þriðja áratug 20. aldar og fram á áttunda áratug aldarinnar.

#### *Félagslegar aðstæður*

Edda Guðmundsdóttir er fædd árið 1935 og ólst upp í Reykjavík. Hún dvaldi á sjúkrahúsi mestöll bernskuárin en fékk „tvö ár heima“ eins og hún orðar það sjálf, eða frá níu til ellefu ára aldurs að hún flutti á stofnun. Hér á eftir er dregið niður í lífssögu hennar þar sem hún lýsir aðstæðum sínum:

Mér hefur verið sagt að ég hafi farið á Landspítalann þegar ég var níu mánaða gömul. Það átti víst að skera mig upp í bakinu. Ég get bara ekki skilið hvað ég var þarna lengi. Ég fór ekki heim aftur fyrr en ég var níu ára. Meira að segja ekki á jölunum. Ég vildi komast út en ég gat það ekki af því að ég átti engan hjólastól. Svo þegar ég fór heim var mér sagt að kannski ætti ég að koma aftur en þá sagði ég: „Nei takk, ég ætla að vera heima hjá foreldrum mínum og systkinum.“ Ég fékk bara tvö ár heima, svo fór ég á stofnunina og flutti aldrei heim aftur.

Úr lífssögunni má lesa að óskir og væntingar litlu stúlkunnar voru nákvæmlega þær sömu og annarra barna snemma á síðustu öld. Þær fólust fyrst og fremst í því að eiga öruggt líf í faðmi fjölskyldunnar og að fá að vera með sínum nánustu. En þær viðteknu hugmyndir og staðalmyndir samfélagsins sem mættu Eddu litlu þegar hún fæddist urðu til þess að hún bjó á stofnun fjarri fjölskyldu sinni mestan hluta ævinnar eða í nær 40 ár. Þótt fjölskylda Eddu hafi búið við erfðar félagslegar og efnahagslegar aðstæður eru bernskuminningarnar henni afar dýrmætar. Minningin um samskipti hennar við fjölskyldu sína er það sem stendur upp úr.

Ragnheiður Guðmundsdóttir er fimmtán árum yngri en Edda. Hún fæddist árið 1950 og ólst upp í litlu sjávarþorpi þar til hún var níu ára gömul að hún flutti á stofnun. Þannig lýsir hún bernskuminningum sínum:

Þau ólu mig nú upp mamma mín og pabbi. Húsið sem ég átti heima í stendur í brekku við sjóinn og ég horfði á þegar var flóð og þegar var fjara. Ég lék mér í fjörunni. Á kvöldin las pabbi minn fyrir mig og systkini mín. Pabbi minn sagði mér líka oft sögur og spjallaði við mig, en mamma mín var nú oftast að elda matinn og hugsa um börnin sín fjögur. Ég var alltaf eins og hinir krakkarnir.

Minningar um venjubundna hversdagslega atburði og samskipti við sína nánustu virðast hafa mikið gildi fyrir Ragnheiði ekki síður en Eddu. Ekki er ólíklegt að bernskuminningar þeirra hafi haft aukið tilfinningalegt gildi vegna þess að báðar voru þær ungar fluttar á stofnanir og urðu að búa fjarri fjölskyldum sínum og ástvinum.

Þrjár lífssögupersónur í rannsókn minni bjuggu ásamt fjölskyldum sínum í sveit fram á fullorðinsaldur. Frásagnir þeirra bera vott um að þær eigi góðar minningar úr sveitinni þar sem þær upplifðu sig sem jafningja systkina sinna og annarra barna sem þær ólust upp með. Um uppvaxtarár sín í sveitinni segir Guðrún Haraldsdóttir meðal annars:

Í sveitinni vorum við að raka og dreifa og moka skít og allt mögulegt. Þetta var svona í gamla daga. Ég var bara í sveitinni og var að hugsa um búskapinn með pabba og mömmu

og systkinum mínum. Allir hjálpuðust að. Við áttum sextíu fjár og tíu beljur og tíu hross. Ég var þekkt í minni sveit af því ég þekkti svo vel nöfnin á rollunum og mörkin á þeim. Svo var verið að reka beljurnar inn. Þær gátu nú verið óþægar við okkur krakkana. Í sveitinni gerði ég allt með hinum krökkunum og ég var aldrei neitt öðruvísi

Þegar Guðrún var að alast upp um miðja öldina tíðkaðist hér á landi að halda börnum snemma til vinnu og á stórum sveitaheimilum voru mörg verk sem þurfti að vinna (Sigurður Gylfi Magnússon, 1993). Verksvitið virðist hafa skipt miklu máli og það hefur án efa ráðið því að ekki var litið öðrum augum á börn með þroskahömlun en önnur börn á heimilinu. Í sögum þeirra þriggja lífssögupersóna sem ólust upp í sveit kemur þó skýrt fram að ekki var um neina þjónustu að ræða við börn og fjölskyldur þeirra og ólíklegt má telja að þær hafi leitað eftir aðstoð. Þótt ekki sé hægt að alhæfa um aðstæður fólks með þroskahömlun sem átti heima í sveit á grundvelli frásagna þeirra má telja sennilegt að fleiri hafi búið við svipaðar aðstæður. Þau voru öll liðtæk við ýmis störf í sveitinni og gátu lagt sitt af mörkum í þeim efnum.

Ekki hafa þó allar lífssögupersónurnar sælusögur að segja úr sveitinni því elsti þátttakandinn í rannsókn minni, Gunnar Jónsson, lýsir slæmum örlögum bróður síns, Haraldar, en hann hafði ekki getu til að vinna almenn sveitastörf. Haraldur var sendur á sveitabæ til vandalausra þar sem hann var beittur miklu harðræði. Hér á eftir er dregið niður í lýsingu Gunnars á örlögum hans:

Þegar við komum á sveitabæinn var allt svo skítugt og konan, sem átti að hugsa um hann Halla bróður, hafði víst lamið hann og verið vond við hann. Hún vissi ekki að við vorum að koma og henni brá þegar hún sá okkur. Hún fór svo með okkur út í hænsnahús og þar var Halli með hænunum, skítugur og grátandi. Hann átti ekki neina skó og held ég engin almennileg föt. Það vantaði meira segja á hann tær af því að honum var svo kalt. Við fórum svo á stofnunina og okkur leið bara vel þar.

Þessi stutta frásögn gefur til kynna þau viðhorf

sem ríkjandi voru í garð fólks með þroskahömlun á Íslandi um miðja síðustu öld. Ekki er ólíklegt að atburðir sem þessir hafi oft verið þaggaðir niður, meðal annars vegna þess að þeir voru óþægilegir fyrir samfélagið. Eins og sjá má á þessu dæmi litu ekki allir á stofnavist sem neikvæða því fyrir þá bræður var stofnunin lausn frá harðræði og illri meðferð. Þó að varla megi ætla að aðstæður sem þessar hafi verið algengar hér á landi hafa sambærileg dæmi komið fram í íslenskum rannsóknum (Hanna Björg Sigurjónsdóttir og Rannveig Traustadóttir, 2001) og erlendum (Atkinson, Jackson og Walmsley, 1997; Ferguson, 1994).

Félagslegar aðstæður fólksins í rannsókninni á bernsku- og æskuárum voru mismunandi en það sem einkennir þó lýsingar flestra frá æskuárum eru ljúfar minningar um lífið „heima“ þar sem flestir upplifðu sig sem eðlilegan og sjálf-sagðan hluta af fjölskyldunni. Þá kemur einnig skýrt fram að um enga félagslega aðstoð eða þjónustu var að ræða við börn og fjölskyldur þeirra utan sólarhringsstofnana.

### *Skólaganga*

Með einni undantekningu var formleg skólaganga fólksins litil eða engin. Eins og áður segir áttu þrjár af lífssögupersónum rannsóknarinnar heima í sveit en þau voru öll fædd árið 1948. Þó að þau hafi alist upp hvert í sínum landshlutanum er reynsla þeirra af skólagöngu að mörgu leyti lík. Þau gengu öll í farskóla en þó mismengi. Guðrún Haraldsdóttir var þrjú ár í farskóla með jafnöldrum sínum en tvíburabréðurnir Guðmundur og Hallur einn vetur. Í sögum þeirra má glöggst finna að þegar að skólagöngu kom fundu þau öll til vanmáttar síns og ekki var um neinn stuðning í skólanum að ræða á þessum tíma. Hrefna, ófötluð systir þeirra Guðmundar og Halls, lýsir skólagöngu þeirra á eftirfarandi hátt:

Þeir voru einn vetur í skólanum. Þetta var farskóli, einn af síðustu farskólunum á Íslandi. Á veturna var kennt í þrjá mánuði en þess á milli urðu börnin að læra sjálf. Bræður mínir voru einn tíma á dag í lestrarkennslu þennan vetur. Um vorið sagði kennarinn að þetta þýddi ekki neitt, það væri ekki hægt að kenna þeim neitt. Bræður mínir fengu nánast enga skólagöngu né aðra þjónustu.

Eins og að framan greinir var skólaganga þeirra sem bjuggu í sveit stopul og takmörkuð. Ekki virðast þó þéttbýlisbörnin hafa verið betur sett að þessu leyti því þetta átti við um allar lífs-sögupersónurnar, með einni undantekningu þó. Þó að menntun allra barna væri lögboðin höfðu skólayfirvöld vald til þess að vísa börnum frá og jafnvel ganga í að útvega þeim vistun á sól-arhringsstofnunum (sbr. lög um fræðslu barna, 1946). Eitt skýrt dæmi um slíkt kemur fram í rannsókninni, en Ragnheiður Guðmundsdóttir segir í lífssögu sinni:

Ég fór í barnaskólann í þorpinu þegar ég var sjö ára. Ég var þar í tvö ár. Ég man lítið eftir skólanum en skólastjórinn sagði mömmu minni að til væri stofnun fyrir sunnan og ég ætti að fara þangað.

Elstu þátttakendurnir í rannsókninni, þau Gunnar Jónsson (f. 1927) og Edda Guðmundsdóttir (f. 1935), nutu engrar skólagöngu. Erna Magnúsdóttir (fædd 1950) var eini þátttakandinn í rannsókninni sem lauk fullnaðarprófi úr barnaskóla, tveimur árum seinna en jafnaldrar hennar. Eftir það var ekki um neina formlega skólagöngu að ræða. Hún stundaði nám í sínum heimaskóla og í sögu hennar kemur fram að hún er sátt við skólann sinn og svo virðist sem bæði börnin og kennararnir hafi komið fram við hana sem jafningja. Meðan á lífssögu-skrifunum stóð hafði Erna sjálf samband við gamla kennarann sinn. Hann sendi henni bréf sem hér fer á eftir en í því lýsir hann skólagöngu Ernu:

25. október 2005.

Heil og sæl Erna mín! Mér er það bæði ljúft og skylt að segja nokkuð frá skólagöngu þinni í sveitinni eins og minni mitt endist til. Þegar þú komst í bekkinn, sem ég hafði kennt í tvo vetur, var ég að hefja mitt 3. ár í kennslu. Krakkarnir voru 11 ára og aðeins 18 í bekknum. Ég minnst þess ekki að hafa fengið neinn undirbúning um stöðu þína sem nemanda eða upplýsingar frá skólanum, sem þú hafðir verið í. Nú þegar þetta er rífað upp þá tel ég að aðstæðurnar í sveitinni okkar hafi verið þér mjög hagstæðar. Það er fyrst á unglingsárum þínum sem skólagangan hefði þurft að vera önnur en raun var á. Í dag eru sem betur fer fleiri úrræði og möguleikar fyrir hendi. Þú kemur úr stórum

systkinahópi, en þeim kynntist ég öllum auk þess að vera nágranni og samstarfsmaður pabba þíns í mörg ár. Bekkurinn okkar var frábær. Öll tóku þau þér vel og sem jafningja í leik og starfi. Glæðlyndi, trygglyndi og vinátta, allt eru þetta ríkir þættir í þínu fari, sem hafa reynst þér svo vel í lífsbaráttunni.

Tvennt vil ég nefna sem situr í minni mínu. Við höfðum þann háttinn á þegar þið lærðuð ljóð að standa upp og fara með þau erindi sem sett voru fyrir. Oft hljóp kapp í hópinn að skila sem mestu. Þú komst alltaf vel undirbúin, hafðir notið aðstoðar Úrsúlu ömmu þinnar og skilaðir stolt og ánægð ljóðum eins og Skúla-skeiði, Eggert Ólafsson, Óhræsið, Gunnars-hólmi og fleiri án þess að blikna. Eins minnst ég ritgerðanna þinna. Aðeins einu sinni finnst mér ég hafa fundið fyrir alvarlegum vanmætti en þá fékkstu flogakast, sem ég kunni ekkert annað ráð við en að halda þétt og vel utan um þig meðan þetta gekk yfir. Elsku Erna, ég gæti eflaust grafið fleira upp en læt þetta nægja. Þinn gamli kennari, Björn.

Eflaust hafa fjölskylduaðstæður Ernu ráðið miklu um að hún fékk lögbundna skólagöngu en eins og kennarinn hennar bendir á fékk hún góðan stuðning heima fyrir og henni var tekið sem jafningja bæði í fjölskyldunni og í skólanum. Afstaða kennarans hefur án efa haft mikil áhrif og einnig tengsl hans við fjölskyldu Ernu. Þá gekk henni vel að lesa og skrifa og hefur það án efa ýtt undir möguleika hennar á að stunda nám í almennum skóla.

Þrátt fyrir nærri þrjátíu ára aldursmun á elstu og yngstu lífssögupersónu rannsóknarinnar voru lög um fræðslu barna frá 1946 í gildi á upp-vaxtarárum þeirra allra sem og lög um fávita-hæli (1936). Af framangreindu má sjá að oftast náðu almenn lög ekki til barna sem á einhvern hátt uppfylltu ekki þau skilyrði sem skólarnir settu. Þá virðist líka sem skólaganga margra hafi ráðist af tilviljunum og eins að fjölskyldu-gerð hafi ráðið einhverju þar um.

#### *Líf og aðstæður barna og ungmenna á stofnun-um*

Hér á eftir verður reynt að svara því hvernig þær fjórar lífssögupersónur sem fluttu á barns-eða unglingsaldri á stofnanir upplifðu flutninginn, stofnanalífið og aðstæður sínar þar. Enn fremur er fjallað um möguleika þeirra á fræðslu



inni á stofnunum. Í lífssögum í rannsókninni kemur fram að flest fólkið lítur á flutning á stofnun sem einn af erfiðustu og afdrifaríkustu atburðunum í lífi sínu. Þau þurftu að skilja við fjölskyldur sínar á barnsaldri og flutningurinn hafði oftast þær afleiðingar að tengslin við þeirra nánustu voru rofin að miklu eða öllu leyti. Ragnheiður Guðmundsdóttir, sem er fædd árið 1950, segir frá upplifun sinni af flutningi á stofnun árið 1959 á eftirfarandi hátt:

Ég var bara níu ára gömul þegar ég flutti, ég gleymi því nú aldrei. Ég fór með flugvélinni suður. Ég var samferða konu sem heitir Jóna. Hún átti heima í þorpinu. Svo keyrði bróðir hans þabba míns mig á bílnum sínum á stofnunina. Ég man vel hvernig þetta var. Ég var með tvær ferðatöskur sem fötin mín voru í. Mér fannst ekkert gaman að vera að flytja hingað suður frá þabba mínum og mömmu og systkinum mínum þremur.

Frásögn Ragnheiðar endurspeglar að flutningurinn var henni tilfinningalega afar erfiður, enda var hún ekki nema níu ára gömul. Þessi atburður, sem gerðist fyrir meira en 45 árum, stendur henni enn ljóslifandi fyrir hugskotssjónum. Ragnheiður leit á flutninginn á stofnunina sem einn af þeim atburðum sem hafa markað líf hennar og aðstæður hvað mest. Sama má segja um Ernu Magnúsdóttur sem er, eins og Ragnheiður, fædd árið 1950. Í broti úr lífssögu Ernu sem fer hér á eftir kemur fram hvernig hún skynjaði flutninginn á stofnunina:

Svo fékk mamma mín beinkrabba og hafði áhyggjur af mér, gat ekki dáið og forstöðukonan bauð henni að taka mig. Ég hefði aldrei farið. Ég gerði það bara af því að mamma mín vildi það. Hún hélt að ég yrði örugg þar. Þetta var bara svona. Ég var aldrei talin þroskaheft, en svo eins og ég segi og stend við það, ég var gerð þroskaheft. Af því er ég svo sár að það skuli ekki hafa verið reynt meira. Mér leið alveg hræðilega, alveg hræðilega.

Ragnheiðar og Erna tengja flutning á stofnun við erfið, sársaukafull og neikvæð tímamót sem fólust í aðskilnaði frá fjölskyldu og vinum. Þá lýsa sögurnar því að foreldrar þeirra höfðu verið hvattir til að senda þær á stofnanir og þær höfðu sjálfar ekkert um það að segja. Tilviljanir virðast

hafa ráðið því að þessi kostur var valinn. Þó skín í gegn að úrræðaleysið í þjónustu við fólkið úti í samfélaginu hafi verið algjört og að það hafi að einhverju leyti haft áhrif á ákvarðanir fjölskyldna þeirra. Ekki er ólíklegt að foreldrar þeirra Ernu og Ragnheiðar hafi trúað því, eins og almennt var álitid, að það væri dætrum þeirra fyrir bestu að dvelja á stofnunum. Þá hefur hinn læknisfræðilegi skilningur á fötlun og hin mikla trú almennings á læknum, sérfræðingum og gildi opinberra stofnana án efa oft orðið til þess að foreldrar sendu börn sín frá sér.

Þrátt fyrir sárar minningar um flutning á stofnun gátu konurnar vel lýst þeim aðstæðum sem þær bjuggu við á stofnunum. Í lífssögum kemur fram að einkaréymi var afar takmarkað og margir voru saman í herbergi. Sama gildi bæði um börn og fullorðna.

Frásagnir lífssögupersónanna bera með sér að innra skipulag stofnana minnti um margt á sjúkrahús. Allir voru vaktir á sama tíma, yfirleitt milli sex og sjö á morgnana, og þá tóku við venjubundin morgunverk og í kjölfarið daglegar athafnir. Ragnheiður lýsir þessum daglegu venjubundnu athöfnum á stofnununum:

Klukkan sjö á morgnana kom vaktkonan og vakti okkur. Fyrst klæddum við okkur en kvöldið áður áttu allir að hafa til fötin sín. Ég átti líka alltaf að búa um rúmið mitt og þurrka af og skúra gólfid og við allar stelpurnar. Svo fórum við alltaf í sunnudagaföt á sunnudögum og ég geri það ennþá. Fötin voru sett upp á herðatré og ég raða þeim alltaf vel á herðatréð. Svo fóru allir í bað á þriðjudögum og föstudögum. Þá voru baðdagar. Það var nú alltaf hafragrautur í morgunmat. Oftast var ágætur matur, hún var góður kokkur hún frú Sigríður. Það var tekið slátur og við hjálpuðum til og svo var alltaf góður matur á fimmtudögum, stundum lambalæri eða hryggur eða smástek með kartöflumús.

Fólkið upplifði hina daglegu rútínu innan stofnananna á mismunandi hátt. Það kemur þó skýrt fram að allir urðu að fara eftir þeim reglum og venjum sem ríktu á stofnununum. Fæstir höfðu nokkurt vald eða val og eins og fram kom var fötaferðartími, matmálstímar, bað og háttatímar á svipuðum tíma fyrir alla, hvort sem um börn eða fullorðna var að ræða. Að

Þessu leyti var fólkið neytt til að gangast undir regluveldi og ofurvald stofnana yfir lífi þess.

Samkvæmt lögum um fávítahæli (1936) áttu hælín og síðar stofnanirnar (lög um fávítastofnanir, 1967) að sjá fólki fyrir menntun. Í lögnum var þó ekki skilgreint hvers konar menntun væri um að ræða. Í lífssögnum kemur fram að flestir fengu einhvers konar tilsögn eða fræðslu á stofnununum. Framan af virðist hafa verið lögð áhersla á að kenna fólki ýmsa hagnýta iðju, eins og handavinnu og vefnað. Um þetta segir Ragnheiður:

Ég var í handavinnu þegar ég var krakki. Það var kona sem kenndi mér að sauma, þrjóna og hekla. Hún kenndi mér bara á veturna, ekki á sumrin og ekki um jólin. Þá átti hún frí. Þegar ég varð eldri lærði ég að rýja mottur og púða. Ég lærði að lesa þegar ég var sautján ára gömul, það var árið 1967. Þá vorum við þrjár, ég, Halldóra og Erna í skólanum á stofnuninni hjá honum Guðmundi. Við lærðum líka að skrifa og þá fór ég að skrifa ljóðin mín. Mér fannst alltaf skemmtilegt í skólanum.

Af þessu má ráða að til að byrja með hafi verið lögð áhersla á hagnýta iðju en þegar fram liðu stundir var einnig um einhverja bóklega kennslu að ræða fyrir þá sem gátu tileinkað sér hana. Svo virðist sem lítið hafi verið svo á að kenna bæri hefðbundnar greinar eins og lestur og skrift en aðeins þeim sem þóttu til þess hæfir. Erna lýsir þessu á eftirfarandi hátt:

Við vorum nokkur í skólanum á stofnuninni, bara þeir sem gátu lært eitthvað. Held að við höfum verið tvisvar í viku. Hinir voru að vefa og rýja mottur en ég hefði viljað læra svo miklu meira. Það hefði verið hægt að kenna okkur svo mikið meira. Nú er þetta sem betur fer breytt.

Elsta konan í rannsókninni (f. 1935) flutti á stofnun ellefu ára gömul. Hún lýsir því að á stofnunni hafi hún lært að gera ýmsa handavinnu en að það hafi verið henni erfitt þar sem hún var sjónskert. Þrátt fyrir það fékk hún ekki gleraugu fyrr en hún var 34 ára gömul. Ennfremur hafi verið töluvert um að settar væru upp leiksýningar sem hún tók þátt í og lögð var mikil áhersla á tónlist og tónlistarflutning. Um þetta sagði hún:

Við vorum oft að gera leikrit og svo var spilað á píanóið og þeir sem gátu dönsuðu. Það var oft skemmtilegt en stundum var erfitt að skilja starfsfólkið. Það var útlent en þá sýndu þau okkur hvernig ætti að gera.

Þó að lýsingar flestra lífssögupersóna í rannsókninni einkennist af erfiðum og sárum minningum frá æskuárum á stofnun eiga þær flestar einhverjar góðar minningar um lífið þar. Edda lýsir hér á eftir slíkri minningu:

Ég átti góða vini á stofnuninni og þeir hjálpuðu mér oft. Einu sinni fór vinkona mín með mig í berjamó. Hún bar mig á bakinu og ég setti berjafötuna um hálsinn og svo förum við í berjamó og týndum fullt af bláberjum. Þann dag var sól.

Minningar fólksins tengdust oftast samskiptum við vini eða fjölskyldu. Sigurður Gylfi Magnússon (2005) bendir á að hvert lífsþrep sé mótað af formlegum stofnunum samfélagsins, meðal annars í þeim tilgangi að stýra hlutverkum fólks í samfélaginu. Lífsþrepið mynda ramma um líf fólks frá vöggu til grafar. Það er auðvelt að gera sér í hugarlund að það hafi verið sársaukafullt fyrir fólkið að fá ekki sömu tækifæri og aðrir til að upplifa þá atburði í lífinu sem samfélagsgerðin gerði ráð fyrir á hverjum tíma. Þær lífssögupersónur rannsóknarinnar sem bjuggu á stofnun frá barnsaldri voru sviptar þeim tækifærum sem jafnaldrar þeirra oftast höfðu. Sérstaklega má nefna samskipti við foreldra þeirra og systkini og að fá að upplifa þá atburði sem gerðust í fjölskyldum þeirra.

### *Fermingin*

Allar lífssögupersónur rannsóknarinnar nema ein voru fermdar. Í sögum þeirra kemur fram að flestar líta þær á ferminguna sem mikilvægan tímamótaatburð í lífi sínu. Ekki er ólíklegt að fólkið tengi þennan atburð við bernskuna og lífið „heima“ og það að hafa tilheyrð „venjulegu lífi“. Flestir voru fermdir í sinni heimabyggð og voru í fermingarfræðslu með jafnöldrum sínum. Hér á eftir lýsir Guðrún fermingarundirbúningnum:

Presturinn kenndi okkur krökkunum í sveitinni fyrir prófið, en ég tók aldrei prófið en ég fékk

## Raddir fólks með þroskahömlun

samt að fermast. Við áttum að læra um Guð og Jesú, Faðir voríð og einhver vers. Ég átti bágð með að lesa og gat ekki lært þetta. Ég hef aldrei vitað annan eins prest og þetta. Hann var samt skemmtilegur og við krakkarnir höfðum svo gaman af þessu, hlógum svo mikið í tímunum.

Þó að Guðrún hafi ekki tekið „prófíð“ eins og hin ungmennin er fermingin jákvæður atburður í huga hennar. Hún lýsir fermingunni sjálfri á eftirfarandi hátt:

Það var góður dagur, sól og allt. Ég fermdist með þremur öðrum krökkum. Í kirkjunni í sveitinni heima. Það voru teknar fermingar-myndir af mér í hvítum kyrtli. Ég fékk gjafir og fermingarskó og það kom öll fjölskyldan og presturinn hélt ræðu. Hann var bara góður og var í finum fötum og sagði að nú værum við komin í fullorðinstölu.

Ragnheiður Guðmundsdóttir var sú eina sem var fermd eftir að hún flutti á stofnun. Fermingarundirbúningur fór fram á stofnuninni en athöfnin sjálf í sveitakirkju í nágrenninu. Ragnheiður lýsir þessu á eftirfarandi hátt:

Við vorum fermd í sveitakirkjunni öll saman. Um veturinn kom presturinn einu sinni í viku á stofnunina og sagði okkur sögur úr Biblíunni og við fengum myndir sem ég límði í bók. Svo áttum við að læra Faðir voríð og Trúarjátninguna. Presturinn var ágætur og talaði mikið við okkur. Ég trúí á Guð. Hún mamma mín kom með flugvél suður þegar ég var fermd og það er til mynd af okkur saman. Svo var haldin veisla í stórum sal og þar var mikið af fólki, bæði starfsfólkið og allar fjölskyldurnar. Svo var boðið upp á fermingarertu og snittur.

Af þessu má sjá að Ragnheiður á góðar minningar um ferminguna. Svo virðist sem fermingarundirbúningur á stofnuninni hafi verið áþekkur og hjá öðrum börnum á þessum tíma.

Edda Guðmundsdóttir var sú eina af lífs-sögupersónunum sem fermdist ekki. Hún er afar ósátt við að hafa ekki fermt og á erfitt með að fyrirgefa forstöðukonunni á stofnuninni sem hún telur að hafi komið í veg fyrir að hún fermdist. Hún lýsir tilfinningum sínum þannig:

Ég hef alltaf trúað á guð og hlustað á allar messur í útvarpinu. Forstöðukonan vildi ekki

að ég fermdist. Sum börnin voru fermd en ekki öll og ég var skilin eftir. Vinkona mín sagði við mig að ég ætti nú bara að láta ferma mig núna en svoléiðis gerir maður ekki. Ég var alveg hissa að henni skyldi detta þetta í hug. Það passar ekki að láta ferma sig þegar maður er að verða sjötugur.

Í huga Eddu tengist fermingin sársaukafullri minningu um að hafa ekki fengið að upplifa jafn sjálfsagðan atburð í lífinu og það að fermast. Ef til vill var þetta ennþá sárara vegna þess að fermingin var einn af hinum mikilvægu vegvísunum í lífshlaupinu (sbr. Priestley, 2003).

*Ófrjósemisaðgerðir*

Allar konurnar í rannsókninni nema ein þurftu að gangast undir ófrjósemisaðgerðir. Þegar Erna Magnúsdóttir var á fjórtánda ári var hún send í ófrjósemisaðgerð undir því yfirskini að um botnlangaskurð væri að ræða. Hún lýsir tilfinningum sínum gagnvart vitneskjunni um ófrjósemisaðgerðina á eftirfarandi hátt:

Þegar ég vissi um þetta var ég 27 ára. Þá var ég á stofnuninni og þá átti að senda hinar stelpurnar og það var verið að útskýra fyrir okkur að láta taka sig úr sambandi. Ég spurði af hverju ekki ég og þá varð forstöðukonan að segja mér frá því að það væri búið að taka mig úr sambandi. Þá var mamma mín dain. Ég var svo sár út í hana og reið en hvað gat ég gert, hún var dain og ekki gat ég skammað hana. Ég skil það núna að hún hélt að ég mundi lenda í veseni og svo hugsuðu allir að svona fólk eins og ég gæti ekki hugsað um börn.

Auk erfðrar reynslu af ófrjósemisaðgerðinni og þess að vera ekki talin hæf til að eignast börn þurfti Erna að takast á við tilfinningar gagnvart látinni móður sinni. Þegar Erna frétti af því að hún hafði verið gerð ófrjó fór hún auk þess að velta fyrir sér hvort í barnæsku hefði þrátt fyrir allt verið litið á hana á annan hátt en hin börnin eða sem „þroskahefta“. Fram að þeim tíma var hún sannfærð um að svo hefði ekki verið.

Ríkjandi viðhorf hafa verið á þann veg að konum með þroskahömlun hefur ekki verið treyst til að taka sínar eigin ákvarðanir hvað varðar barneignir og oft hafa verið tekin af þeim völdin hvað þetta varðar (Hanna B.



Sigurjónsdóttir, 2006) eins og reynsla Ernu ber glöggst með sér. Lýsing Ernu hér á eftir sýnir vel að hún er fullfær um að meta sjálf möguleika sína. Þannig lýsir Erna sinni hlið mála:

Ég hefði ekki viljað eignast barn og ég hefði ekki getað hugsað um barn en ég vildi fá að ákveða það sjálf. Ekki bara tekin úr sambandi rétt eftir að ég var fermd og ég vissi það ekki einu sinni. Alltaf er gert svona við okkur, við aldrei spurð. Ég hefði ekki viljað eignast barn og svo kannski hefði það bara verið tekið af mér eins og mörgum. Við eigum heldur ekki svo mikla peninga og ég vil ekki láta aðra borga fyrir mig. Ég vil vera sjálfstæð. Það eru líka margar venjulegar konur sem eignast ekki börn.

Eins og sjá má af þessum orðum Ernu hefur það haft mikil áhrif á hana að hafa mætt þeim viðhorfum í samfélaginu að hún sé óhæf til að gegna móðurhlutverkinu og að til ófrjósemisaðgerðar hafi verið gripið þegar hún var nýlega fermd. Ennfremur má setja þessa reynslu í samhengi við umræðu um svokallað „eðlilegt lífshlaup“. Þó að hún hafi ekki vitað um ófrjósemisaðgerðina fyrr en síðar er þetta enn eitt dæmið í rannsókn minni um ólíka reynslu barna og ungmenna með þroskahömlun og ófatlaðra jafnaldra þeirra og það hvernig þau hafa verið svipt þeim tækifærum sem flestir þjóðfélagsþegnum standa til boða.

### Niðurlag

Þótt mannkynbótastefnan hafi formlega liðið undir lok á fimmta áratug 20. aldar hér á landi (Unnur B. Karlsdóttir, 1998) birtast áhrif hennar mun lengur í lífssögunum í rannsókn minni. Skýrasta dæmi um þetta er sú stefna stjórnvalda á Íslandi lengst af öldinni að veita fólki með þroskahömlun, og ekki síst börnum og ungmennum, einvörðungu þjónustu inni á sólarhringsstofnunum. Þá eru ófrjósemisaðgerðir skýrt dæmi um áhrif mannkynbótastefnunnar, en eins og fram hefur komið gengust allar konurnar í rannsókninni nema ein undir slíkar aðgerðir á árunum 1960–1983 og þar af ein á unglingsaldri. Margt bendir til að samfélagsleg viðhorf í garð fatlaðs fólks hafi átt stóran þátt í því að þjónusta við börn og fjölskyldur þeirra

úti í samfélaginu hafi oftast verið lítil eða engin. Skólaganga viðmælenda minna, hvort sem þeir bjuggu í foreldrahúsum eða á stofnunum, var svo dæmi sé tekið lítil eða engin. Aftur á móti virðast hvorki ríkjandi samfélagsleg viðhorf né skilningur fræða og vísinda hafa haft áhrif á afstöðu foreldra og systkina; minningar fólksins einkennast af því að hafa verið jafningjar systkina sinna og fullgildir þátttakendur í daglegu lífi fjölskyldna sinna.

Í rannsókninni koma þó fram vísbendingar um að fyrrnefnd viðhorf hafi leitt til þess að foreldrar hafi verið hvattir til að senda börn sín á stofnanir. Slíkt bendir einnig til þess að trú almennings á læknavísindin og stofnanir samfélagsins hafi þar haft mikið að segja og haft áhrif á ákvarðanir aðstandenda. Þá munu foreldrar oft hafa sent börn sín á stofnanir vegna þess að þau áttu ekki kost á skólagöngu í heimahögum. Ríkjandi viðhorf voru þau að stofnanir væru betur hæfar en hinn almenni skóli eða foreldrar til að sjá börnunum fyrir menntun. Þó að stofnanir hafi samkvæmt lögum (lög um fávítahæli, 1936) haft fræðsluskyldu gagnvart þeim börnum sem þar bjuggu benda niðurstöður rannsóknarinnar til að menntun og fræðsla hafi verið afar takmörkuð inni á stofnunum. Þó virðist hafa verið litið svo á að mikilvægt væri að veita ýmsa hagnýta fræðslu. Ekki er ólíklegt að ríkjandi viðhorf og tíðarandi hafi haft þau áhrif að litið var svo á að „fávítar“ hefðu ekki hæfni til að tileinka sér bóklegt nám.

Í augum flestra lífssögupersóna rannsóknarinnar var dvöl á stofnun niðurlægjandi og tengd sársaukafullum minningum. Þó kemur einnig fram að sumt af fólkinu í rannsókninni bjó við erfiðar aðstæður úti í samfélaginu og að stofnanir voru lausn frá erfiðu lífi, fordómum og óbærilegum aðstæðum. Mikilvægt er að fram komi að lífssögupersónur rannsóknarinnar og ég, sem höfundur hennar, leggjum ekki dóm á stofnanirnar. Þær voru börn síns tíma og oftast settar á laggirnar af góðum ásetningi stjórnvalda og annarra sem að þeim komu. Ríkjandi viðhorf á þessum tíma voru á þann veg að stofnanirnar áttu að vernda samfélagið fyrir þessum hópi. Þrátt fyrir það voru verndunarsjónarmið einnig ríkjandi. Mikilvægt þótti að forða fólki með þroskahömlun, ekki síst börnum, frá slæmum

aðbúnaði og viðhorfum í samfélaginu (sbr. lög um fávítahæli, 1936).

Í rannsókninni kemur fram að upplifun og reynsla barna og ungmenna með þroskahömlun er að mörgu leyti frábrugðin reynslu ófatlaðra jafnaldra þeirra. Sem dæmi má nefna stofnana-vist og ófrjósamisaðgerðir á unga aldri og að fæstir nutu hefðbundinnar skólagöngu. Þess vegna má halda því fram að langt fram á 20. öld hafi fólk með þroskahömlun verið svipt þeim tækifærum sem flestum öðrum þjóð-félagsþegnum buðust. Þetta á þó ekki við um þann tíma sem fólkið bjó í heimahögum, en eins og áður segir upplifðu flestir hann sem afar jákvætt tímabil í lífi sínu.

Í túlkunarfræðilegri nálgun eins og hér hefur verið beitt er ekki reynt að sanna vitnisburð lífssögupersónanna. Ég leitaði fyrst og fremst eftir því að laða fram sjónarhorn og raddir fólksins sem tók þátt í rannsókninni. Tilgangur minn var að fá fram það sem skipti fólkið máli og hafði tilfinningalegt gildi fyrir það. Í slíkri nálgun er lögð áhersla á að ætlunin er ekki að sanna sögu manneskjunnar eða alhæfa út frá henni heldur að varpa ljósi á daglegt líf, upplifanir og innra sjálf manneskjunnar (Denzin, 1989). Ég held því ekki fram að allt sem fólkið hefur sagt mér eða túlkanir minar og þeirra á persónulegri reynslu sinni og upplifun sé hinn eini rétti Sannleikur. Annar rannsakandi hefði að öllum líkindum skoðað lífssögurnar frá öðru sjónarhorni og á annan veg en ég hef gert og túlkað þær með öðrum hætti. Aftur á móti hef ég notað fjölbreytt gögn til að túlka veruleika fólksins og upplifanir, og skoðað líf þess frá mörgum hliðum. Lífssögur fólksins gefa fágæta sýn inn í heim sem hefur að mestu verið hulinn og geta varpað ljósi á ótalmarga þætti í lífi þess.

## Abstract

### *The voices of people with intellectual disabilities: Memories from childhood*

The voices of people with intellectual disabilities have for the most part been absent in the study of Icelandic history. Instead, other people have spoken on their behalf and described their lives. The research presented in this paper explores the hidden history of people with intellectual disabilities and provides a

space for their voices. The research is based on eight life histories of people with intellectual disabilities born in the first half of the 20<sup>th</sup> century. Other participants included their siblings and staff members from the disability service system.

The aim of the study was to gain knowledge of the everyday lives and experiences of this group of Icelanders. In this article the aim is to shed light on memories and experiences from their childhood. In particular, I have examined the ways in which the scientific knowledge and the dominant ideology about people with intellectual disabilities have shaped their daily lives and possibilities.

The study was framed within the qualitative research tradition and data were collected through interviews, participant observation, focus groups, and document analysis. A research group was also established as a part of the research process. Participants in the group, besides myself, were four of the life historians. The work in the research group was based on the inclusive research approach where the participants with intellectual disabilities are close collaborators and involved in all stages of the research process. The study is placed in the new field of disability studies, which rejects the dominant bio-medical, individualised understanding of disability. Instead, disability studies advocate for social approaches in exploring disability.

The findings of the study indicate that the difficulties encountered by the participants were primarily created by the negative and stereotypical understanding of intellectual disability rooted in eugenic arguments and the medical view of disability. These approaches to disability created the basis on which the participants were treated by the larger society and the majority of them were removed from their families, often at a young age, institutionalised and segregated from other community members. The further influence of these attitudes resulted in the sterilisation of most of the women – the youngest was 14 years old when she had to undergo sterilisation, and very limited or no formal education. In spite of this these life historians have good memories from their childhood which are connected to life with their families and friends. Their childhood memo-

ries seem to be a very important link to the past. Holding the memories of being a part of a family and a regular community life also helped the life historians to survive life in institutions and to resist the negative aspects of their circumstances.

### Heimildaskrá

- Atkinson, D. (1993). *Past times: Older people with learning difficulties look back on their lives*. Buckingham: Open University Press.
- Atkinson, D. (1997). *An auto/biographical approach to learning disability research*. Aldershot: Ashgate.
- Atkinson, D., Jackson, M. og Walmsley, J. (ritstjórar). (1997). *Forgotten lives: Exploring the history of learning disability*. Kidderminster: BILD.
- Atkinson, D. og Walmsley, J. (1999). Using autobiographical approaches with people with learning difficulties. *Disability and Society*, 21(2), 203–216.
- Bogdan, R. og Biklen, S. (1998). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3. útg.). Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. og Taylor, S.J. (1976). The judged, not the judges: An insider's view of mental retardation. *American Psychologist*, 31, 47–52.
- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.
- Deacon, J. (1974). *Tongue tied*. London: National Society for Mentally Handicapped Children.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage Publications.
- Dóra S. Bjarnason. (1989). *Haltur ríður hrossi*. Reykjavík: Öryrkjabandalag Íslands og Landssamtökin Þroskahjálp.
- Dóra S. Bjarnason. (2004). *New voices from Iceland: Disability and young adulthood*. New York: Nova Science Publishers.
- Edgerton, R. (1967). *The cloak of competence*. Berkeley: University of California Press.
- Ferguson, P. (1994). *Abandoned to their fate: Social policy and practice toward severely retarded people in America, 1820–1920*. Philadelphia: Temple University Press.
- Frumvarp til laga um fávítastofnanir, þingskjal nr. 138/1935.
- Gísli Ágúst Gunnlaugsson. (1982). *Ómagar og utangarðsfólk*. Reykjavík: Sögufélag.
- Guðrún V. Stefánsdóttir. (2008). „Ég hef svo mikið að segja“: *Lífssögur Íslendinga með þroskahömlun á 20. öld*. Óbirt doktorsritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir og Rannveig Traustadóttir. (2001). *Ósýnilegar fjölskyldur: Seinfærar/þroskaheftar mæður og börn þeirra*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir. (2006). Völd og valdaleysi: Um siðferði og ábyrgð rannsakanda. Í Rannveig Traustadóttir (Ritstj.), *Fötlun: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 122–136). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hunt, N. (1967). *The world of Nigel Hunt*. Beaconsfield: Darwen Finlayson.
- Johnsen, B.H. (2001). Historiske antakelser om funksjonshemmedes livsforhold i Island i nordisk sammenheng. Í I. Wass og K. Broager (ritstjórar), *Fragmenter af en nordisk handicaphistorie* (bls. 42–64). København: Historisk Selskab for Handicap og Samfund & Dansk Psykologisk Forlag.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (bls. 272–291). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kirkebak, B. (1993). *Da de åndsvage blev farlige*. København: SOCPOL Forlaget.
- Kristín Björnsdóttir. (2009). *Resisting the reflection: Social participation of young adults with intellectual disabilities*. Unpublished Ph.D dissertation. University of Iceland,

- Faculty of Social and Human Sciences.
- Lög um að heimila í viðeigandi tilfellum aðgerðir á fólki, er koma í veg fyrir, að það auki kyn sitt* nr. 16/1938.
- Lög um aðstoð við þroskahefta* nr. 47/1979.
- Lög um fávítahæli* nr. 18/1936.
- Lög um fávítastofnanir* nr. 53/1967.
- Lög um fræðslu barna* nr. 34/1946.
- Lög um grunnskóla* nr. 63/1974.
- Margrét Margeirsdóttir. (2001). *Fötlun og samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Plummer, K. (2001). *Documents of life 2*. London: Sage Publications.
- Potts, M. og Fido, R. (1991). *A fit person to be removed: Personal accounts of life in a mental deficiency institution*. Plymouth: Northcote House.
- Priestley, M. (2003). *Disability: A life course approach*. Cambridge: Polity Press.
- Reglugerð um sérkennslu* nr. 270/1977.
- Scheerenberger, R.C. (1983). *A history of mental retardation*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- Skýrsla heilbrigðisráðherra um ófrjósemisaðgerðir sem gerðar voru árin 1938–75*. Lögð fyrir Alþingi á 127. löggjafarþingi 2001–2002. Reykjavík: Heilbrigðisráðuneytið
- Sigurður Gylfi Magnússon. (1993). Alþýðumenning á Íslandi 1850–1940. Í Guðmundur Hálfðánarson og Svanur Kristjánsson (ritstjórar) *Íslensk þjóðfélagsþróun 1880–1990* (bls. 265–320). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Sigurður Gylfi Magnússon. (2005). *Sjálfsögur: Minni, minningar og saga*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Taylor, S. og Bogdan, R.C. (1998). *Introduction to qualitative research methods* (3. útg.). New York: John Wiley & Sons.
- Traustadóttir, R. og Johnson, K. (ritstjórar) (2000). *Women with intellectual disabilities: Finding a place in the world*. London: Jessica Kingsley.
- Unnur B. Karlsdóttir. (1998). *Mannkynbætur: Hugmyndir um bættu kynstofna hérlendis og erlendis á 19. og 20. öld*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Walmsley, J. og Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities*. London: Jessica Kingsley.

## Um höfundinn

**Guðrún V. Stefánsdóttir** er dósent í fötlunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk prófi frá Þroskaþjálfaskóla Íslands árið 1976, sérkennaraprófi frá Statens Special Lærerhøgskole í Osló árið 1983, Kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands árið 1991 og meistaraþrófi frá sama skóla 1997. Árið 2008 lauk hún doktorsprófi frá félagsvísindadeild Háskóla Íslands. Guðrún starfaði um árabil með fötluðu fólki en hefur sinnt fastri stöðu við KHÍ, síðar HÍ, frá 1998. Rannsóknir hennar hafa beinst að vettvangi fatlaðs fólks og á síðari árum að lífssögurannsóknum.

## About the author

**Guðrún V. Stefánsdóttir** is Associate Professor in disability studies at the University of Iceland, School of Education. She completed social pedagogy education in 1976, special pedagogy education in 1983, teacher education from the University of Education in 1991, and a Master's degree from the University of Education in 1997. She completed a Ph.D. dissertation from the University of Iceland, Faculty of Social Sciences in 2008. Guðrún worked for a long time with disabled people and as a teacher at the College of Social Pedagogy in Iceland. Since 1998 she has been at the University of Iceland, School of Education. Her research has been in the field of disability studies, recently life-history research.

## Hvert er eignarhaldsform norræna háskóla?

Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Á alþjóðavettvangi hefur farið fram margbreytileg umræða um stöðu og fjármögnun opinberra háskóla og einkaháskóla. Á Íslandi fjármagnar ríkið kennslu opinberra háskóla og þriggja einkaháskóla samkvæmt sömu reiknireglum en auk þess innheimta einkaháskólar lánshæf skólagjöld. Þetta hefur vakið spurningar um það í hvaða skilningi íslenskir einkaháskólar eru einkastofnanir og að hvaða leyti ekki. Annars vegar er gerð grein fyrir helstu atriðum og ágreiningsefnum alþjóðaumræðu um rekstrarform háskóla og sú umfjöllun greind. Meðal annars er kannað að hvaða marki æðri menntun (e. *tertiar education*, higher education) er álitin almannæign (e. *public good*) eða einkaeign (e. *private good*). Jafnframt er greint að hvaða marki fjármögnun og eftirlit með gæðum og rekstri háskóla kemur einkarekstrarumræðunni við, eða í hverju frelsi þeirra felist. Hins vegar er greint frá framkvæmd og niðurstöðum rannsóknar höfunda (Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2009) á því hvað aðgreinir opinbera háskóla og einkaháskóla á Íslandi, í Noregi og Danmörku. Meðal annars er leitað svara við eftirfarandi spurningum: 1) Eru einkaháskólar til á Íslandi í Noregi og Danmörku? 2) Í hvaða skilningi eru einkaháskólar frábrugðnir opinberum háskólum og hvað aðgreinir þessi rekstrarform? Viðmið til að bera saman opinbera háskóla og einkaháskóla voru skilgreind á grundvelli fræðilegrar umfjöllunar um efnið auk atriða sem helst einkenna einkafyrirtæki eða einkastofnanir. Opinberum gögnum frá öllum löndunum var safnað og þau greind. Viðtöl voru tekin við fulltrúa menntamálaráðuneyta og einkaháskóla í löndunum þrem. Niðurstöður sýna að einkaháskólar eru á Íslandi og í Noregi en ekki í Danmörku. Það er fyrst og fremst tvennt sem greinir á milli opinberra háskóla og einkaháskóla. Annars vegar ráða einkaháskólar yfir eignum sínum en ekki opinberir háskólar. Hins vegar falla einkaháskólar undir ólíkt laga- og regluverk hvað snertir ráðningu, launakjör og brottvikningu akademískra starfsmanna. Niðurstöður sýna einnig að danskir opinberir háskólar eru sjálfseignarstofnanir án bygginga og er lítill munur á þeim og norskum og íslenskum opinberum háskólum. Tveir íslenskir einkaháskólar eru sjálfseignarstofnanir. Rekstrarform greinir því ekki á milli einkaháskóla og opinberra háskóla. Loks eru niðurstöður tengdar opinberri íslenskri umræðu um stöðu og fjármögnun opinberra háskóla og einkaháskóla.

**Hagnýtt gildi:** Þessi grein er innlegg í umræðu um stöðu og fyrirkomulag íslenskra opinberra háskóla og einkaháskóla. Hún varpar ljósi bæði á hugtök og hugmyndir sem tengjast umræðu um opinbera háskóla og einkaháskóla. Stjórnvöld geta metið stefnumörkun sína um háskóla til skemmri eða lengri tíma í ljósi þessarar rannsóknar. Lagt er til að í stað þess að deila um heitið sem rekstrarforminu er gefið eða hvort einkarekstur sé betri eða lakari en opinber rekstur verði í umræðu um skipan háskólareksturs stuðst við þau hlutbundnu viðmið sem notuð eru í greininni. Þannig verði umræðan gagnsærri og skilmerkilegri. Greinin nýtist þannig bæði stjórnvöldum og öðrum þeim sem taka þátt í umræðu um skipan háskólamála.



Undanfarin ár hefur farið fram mikil umræða á Íslandi og raunar um allan heim um stöðu og fjármögnun ríkisrekinnar opinberra háskóla og einkaháskóla.<sup>1</sup> Opinberir háskólar á Íslandi eru fjármagnaðir af ríkinu. Einkaháskólar fá fjármagn til kennslu nemenda samkvæmt sömu reglum og opinberir háskólar. Ríkið fjármagnar einnig rannsóknir einkaháskóla en reiknilíkan um fjármögnun rannsókna er ekki fyrir hendi þegar þetta er ritað. Einkaháskólunum er einnig heimilt að krefjast skólagjalda sem eru lánshæf úr Lánasjóði íslenskra námsmanna og ákveða háskólarnir upphæðina sjálfir. Opinberum háskólum er ekki heimilt að krefjast skólagjalda. Þetta vakti upp spurningu um hvað greini einkaháskóla frá opinberum háskólum, og hvort það sem greindi að einkaskóla og opinbera skóla hér á landi væri það sama og aðgreindi slíka skóla annar staðar.

#### Baksvið

Umræða um einkaháskóla hefur einnig verið mikil á alþjóðavettvangi síðastliðna tvo til þrjá áratugi. Viðfangsefni CHER-ráðstefnunnar um háskólamál árið 2009 var einmitt *Public Vices, Private Benefits? Assessing the role of markets in higher education*, en þar leituðust höfundar við að setja norrænu umræðuna í alþjóðlegt samhengi (Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson, 2009). Einkaháskólum hefur fjölgað gífurlega og á heimsvísu stunda nú 30% nemenda á efsta skólastigi<sup>2</sup> nám við einkaháskóla. Altbach, Reisberg og Rumbley (2009) hafa líkt þessari fjölgun einkastofnana sem sinna æðri menntun við byltingu. Í almennri umræðu um rekstrarfyrirkomulag háskólastofnana er ofið saman fullyrðingum (og deilum) um staðreyndir máls og mjög sterkum grundvallarviðhorfum til þess hvaða form sé við hæfi í rekstri háskólastofnana. Vegna þess að verðmætin, menntunin, eru hugsanlega að hluta til einkagæði og að hluta almannagæði kann að vera erfitt að úrskurða hvers konar stofnanir eigi að veita þau og af þeim sökum er erfitt að meta hvaða hlutverki

einkafyrirtæki eigi að gegna í því verkefni. Spurningarnar sem vakna verða síðan enn flóknari fyrir það að ekki er ljóst hvernig eigi að flokka eða skilgreina þær stofnanir sem þegar starfa í háskólakerfinu; þ.e. að hvaða marki þær eigi að flokkast sem einka- eða opinberar stofnanir. Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson (2009) gera grein fyrir níu flokkum umræðu- eða ágreiningsefna sem koma til álita í umræðu um rekstrarform skóla. Fyrst er að nefna þá grundvallarspurningu hvort líta beri á æðri menntun sem almannagæði (e. public goods) sem hugsanlega beri að kosta af sameiginlegum sjóðum. Það sé annars vegar vegna mikilla hagsmuna samfélagsins að reynt sé að hámarka þessi gæði en einnig að þeim sé sem jafnast dreift, en ekki aðeins til þeirra sem hafa efni á að afla sér þeirra. Eða hvort það eigi að líta á háskóla-menntun sem einkagæði (e. private goods) sem einstaklingarnir sem afla þeirra eigi að greiða fyrir sjálfir. Menntun sé þá einfaldlega söluvara (e. commodity) sem nemendur borga einkafyrirtækjum fyrir. Jón Torfi Jónasson (2008) telur að menntun sé margslungið fyrirbæri og háskólar hafi afar fjölpætt hlutverk og þjóni margvíslegum hagsmunum (2008, sjá bls. 70 og áfram) og að sennilega verði að líta á menntun sem flókið sambland almannagæða og einkagæða (2008, bls. 77-81). Þá vaknar spurningin hvort það sé eitthvað í eðli menntunar sem krefjist þess að hún sé alfarið í höndum opinberra aðila eða hvort það sé allt eins eðlilegt að einkaaðilar veiti hana. Um þetta er deilt. Sumir telja að það megi vera hvoru tveggja (Tierney, 2006; Tierney og Hentschke, 2007; Bergan, 2009), en aðrir hafa um það miklar eða nokkrar efasemdir (Tilak, 2009; Guarga, 2009) og telja að hún eigi að vera í höndum hins opinbera (Sjá einnig Jón Torfa Jónasson, 2010). Svárið við þessari spurningu ræðst vitanlega af þeim rökum sem rekstur háskólanna byggist á yfirleitt. Geiger (1985) telur að þrenn ólík rök séu notuð fyrir stofnun einkarekinnar háskóla; ein rök kunna að vera að þeim

- 1 Við notum heitið einkaháskóli yfir þá háskóla hér á landi sem ekki eru flokkaðir sem opinberir háskólar. Þeir síðarnefndu eru nú HA, HÍ, LBHÍ og Háskólinn á Hólum; hinir fyrrnefndu eru Háskólinn í Reykjavík, Háskólinn á Bifröst og Listaháskóli Íslands. Greinin fjallar m.a. um það í hvaða skilningi þetta er réttmætt heiti.
- 2 Hér er hugtakið efsta skólastig, eða æðri menntun notað sem þýðing á „higher education“. En vegna þess að hér er einsleitt háskólastig, þá mætti allt eins nota orðið háskóli.



sé ætlað að auka framboð menntunar, önnur að tryggja fjölbreytni og loks þau rök sem oft eru notuð í evrópskri umræðu að tilvist þeirra eigi að auka samkeppni og þannig tryggja gæði. Það má hugsa sér einhver þessara raka eða sambland þeirra. Það er erfitt að taka afstöðu til mikilvægis þess að taka upp einkarekstur nema með tilvísun í rök af þessu tagi. Á Norðurlöndunum hafa tvenn síðarnefndu rökin helst verið notuð.

Spurningin um skólagjöld er iðulega tengd umræðu um einkarekstur, en það er misskilningur að okkar mati. Ríki sem reka opinbera háskóla krefjast sum skólagjalda, sbr. bresk stjórnvöld. Réttlætingin er sú að þar sem menntunin sem nemendur afla sér telst að hluta til einkagæði eigi viðkomandi að greiða fyrir þau. Það sama gildir, að breyttu breytanda, um ýmis þjónustugjöld í velferðarkerfinu; þeirra er krafist þótt um opinbera þjónustu sé að ræða.

Enn eitt efni sem kemur til umræðu og tengist rekstrarforminu er það grundvallatriði hvort eðlilegt sé að ríkið leggi fé samkvæmt samningi til einkastofnana sem eru að öðru leyti reknar til hliðar við opinberar stofnanir, en utan regluverks þeirra. Þetta vekur einmitt upp spurningar um regluumgjörð einkarekinna stofnana; þ.e. hver munurinn sé á þeim og opinberum stofnunum hvað þetta varðar.

Geiger (1985) nefnir gæði sem ein rök fyrir einkaskólum. Tilvist einkaskólanna auki samkeppni sem leiði til betri menntunar. Vandinn hér er tvíþættur. Annars vegar hefur reynst erfitt að mæla áhrif samkeppninnar eða rekstrarformsins. Beneviste, Carnoy og Rothstein (2003) færa fram skýr rök fyrir því að rekstrarform skóla skýri lítið af þeim mun sem hægt er að sýna fram á í frammistöðu skóla en auk þess er gæðahugtakið margslungið (Jón Torfi Jónasson, 2008; Jón Torfi Jónasson og Gyða Jóhannsdóttir, 2008). Þótt gæði eigi formlega heima í þessari umræðu er fátt sem bendir til þess að þau komi mikið við sögu þegar gera þarf upp á milli einkarekinna skóla og opinberra skóla.

Það er ljóst að háskólum er ætlað að leika stórt hlutverk í efnahagsþróun flestra landa og þá finnst sumum blasa við að það þurfi að breyta bæði hlutverki þeirra og starfsháttum, sbr. hugmyndir Burton Clark (1998), og þá jafnvel að breyta rekstrarforminu. Við teljum að breytt hlutverk sé í sjálfu sér ekki bundið rekstrarformi,

en er iðulega tengt saman. Það er m.a. gert með þeim rökum að eigi háskóli að vera hið fram-sækna hagræna afl sem honum ber verði hann að vera kvikari og hömlulausari í aðgerðum sínum en opinberir háskólar eru venjulega. Þess vegna verði að breyta stjórnkerfi hans og besta leiðin sé að breyta rekstrarforminu til þess að ná þessu markmiði. Þannig er rekstrarform og stjórnskipun háskóla tengd saman.

Mikilvæg rök fyrir því að flytja háskóla yfir í einkarekstrarform eru þau að þeir verði að hafa meira olnbogarými í starfsemi sinni en gildir um opinberar stofnanir, sbr. umfjöllun Wright og Örberg (2008). Þeir eigi a) aðeins að þurfa að lúta gæðaeftirliti markaðarins (samkeppninnar), b) að geta skilgreint hlutverk sitt sjálfir og lagt sínar eigin áherslur, c) að skilgreina sitt eigið stjórnkerfi, d) ekki að þurfa að lúta öðrum reglum um fjárreiður eða vinnumarkað en almennt gerist í atvinnulífinu (losni undan reglubyrði sem gildir um opinbera starfsmenn og fjármál), e) að hafa yfirráð yfir fasteignum sínum og f) að fá samt sem áður framlag frá hinu opinbera (þótt sú krafa sé ekki almennt uppi).

Hér hefur verið rakið hve mörg ólík atriði koma við sögu þegar rætt er hvert rekstrarform háskóla eigi að vera. Sum af þessum rökum eiga við en önnur ekki og sum þeirra eru á gráu svæði. En í ljósi þessara röksemda allra er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hver munurinn er á rekstrarformi háskóla bæði hér á landi og í þeim löndum sem við Íslendingar berum okkur oft saman við. Í þessari rannsókn berum við okkur saman við Noreg og Danmörku, bæði vegna þess að gögn um málefni háskóla þessara landa eru aðgengileg og vegna þess að þar hefur farið fram opinber umræða um þessi mál á undanförunum árum. Með því vinnst tvennt. Annars vegar að skýra merkinguna að baki þeirra hugtaka sem eru notuð og hins vegar er auðveldara að meta hver af þeim rökum eða umræðustefjum sem hafa verið rakin hér eiga í raun við þegar ræddir eru kostir eða gallar tiltekins fyrirkomulags.

Það þótti því áhugavert að kanna hvað greindi íslenska einkaháskóla frá opinberum háskólum og jafnframt að leggja mat á það í hvaða skilningi sumir skólar í þessum löndum hefðu verið fluttir af sviði opinbers rekstrar yfir í einkageirann. Rannsóknin var framkvæmd vorið 2009.

## Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla?

*Markmið*

Meginmarkmið rannsóknarinnar er þríþætt: 1) Að gera nokkra grein fyrir helstu atriðum umræðu um opinbera háskóla og einkaháskóla á alþjóðavettvangi. 2) Að varpa ljósi á hlutverk íslenskra, danskra og norskra einkaháskóla og það sem greinir þá frá opinberum háskólum. Að bera stöðu Íslands saman við stöðuna í Danmörku og Noregi og kanna hvernig staðan í þessum þrem löndum fellur að alþjóðlegri umræðu.

Skipulag æðri menntunar á Íslandi er frábrugðið skipulaginu í Noregi og Danmörku. Í Noregi og Danmörku er það tvískipt en ekki á Íslandi. Annars vegar er um háskóla að ræða og hins vegar eru svokallaðar millistofnanir á milli framhaldsskóla og háskóla. Í Noregi kallast þessar stofnanir *høyskoler* og í Danmörku *professionshøyskoler*. Norsku millistofnanirnar eru mjög nálægt háskólunum og falla undir sömu lög (Lov om universiteter og høyskoler no. 15/2005). Danskar millistofnanir eru hins vegar langt frá háskólunum og falla undir sérstök lög (Lov om professionshøyskoler for videregående uddanning no. 543/2008). Á Íslandi hafa ekki verið og eru ekki til millistofnanir á milli framhaldsskóla og háskóla. Starfsmenntun er því annaðhvort innan framhaldsskóla eða háskóla (sjá nánar Jón Torfi Jónasson, 2004 og Gyða Jóhannsdóttir, 2008). Í þessari rannsókn er einungis fjallað um háskóla í Noregi og Danmörku.

Til þess aðgerðabinda athuginina er leitað svara við eftirfarandi spurningum:

1. Eru einkaháskólar til í Danmörku, Noregi og á Íslandi, skv. opinberum skilgreiningum í hverju landi fyrir sig?
2. Hvert er hlutverk einkaháskóla í þessum löndum; þ.e. gegna þeir að öðru jöfnu einhverjum sérstökum hlutverkum sem eru önnur en ríkisháskólanna?
3. Að hve miklu leyti, eða í hvaða skilningi, eru þeir einkastofnanir og að hvaða marki eru þeir það ekki?
4. Hvaða viðmið greina helst á milli einkaháskóla og opinberra háskóla í hverju landi fyrir sig?

*Aðferð*

Gagnasöfnun fólst annars vegar í söfnun og greiningu opinberra gagna frá löndunum þremur (lög, reglugerðir, skýrslur og tímaritsgreinar).

Þessi gögn komu að mjög góðum notum en voru þó takmörkuð og þörfuðust skýringar. Því var nauðsynlegt að ræða við nokkra aðila í hverju landi fyrir sig. Hlutverk þeirra var að tryggja að rituð gögn væru rétt skilin en að auki bentu þeir á ýmis önnur mikilvæg gögn. Tekin voru viðtöl við fulltrúa þeirra ráðuneyta sem fóru með málefni háskóla í löndunum þremur. Auk þess voru tekin viðtöl við fulltrúa einkaháskólanna á Íslandi og í Noregi (í Danmörku var ekki um einkaháskóla að ræða). Fyrst og fremst var rætt við þá sem voru vel kunnugir fjármálum og starfsmannahaldi háskólanna og þeir spurðir um þau atriði sem ekki komu fram í rituðum gögnum. Rituðum gögnum var safnað vor og sumar 2009 og viðtölin tekin nokkuð samhliða.

Eftirfarandi viðmið til að bera saman einka- og opinbera háskóla eru skilgreind á grundvelli framangreindrar fræðilegrar umfjöllunar auk atriða sem helst einkenna einkafyrirtæki eða einkastofnanir. Þessi viðmið greinast á eftirfarandi fimm svið sem könnuð voru í þessu sambandi.

- I Rekstrarform: Hvert er rekstrarform háskólanna?
- II Eftirlit ríkisins: Hvernig er gæðaeftirliti ríkisins með háskólum og fræðasviðum almennt háttað? Hvert er eftirlit ríkisins með rekstri háskólanna, bæði opinberra háskóla og einkaháskóla?
- III Fjármögnun háskólanna: Hvernig er fjármögnun ríkisins háttað, eru skólagjöld heimil?
- IV Starfskjör: Ráðningar og launakjör akademískra starfsmanna: Eru störf auglýst? Eru launakjör einstaklingsbundin eða samkvæmt opinberum kjarasamningi? Geta starfsmenn sótt um framgang og hvernig er hann metinn? Undir hvaða lög og reglur fellur brottvikning úr starfi?
- V Fjárhagslegt frelsi stofnana: Hver á háskólabyggingar; mega háskólar fjárfesta á almennum markaði og taka lán gegn veði?

Val á háskólum var með eftirfarandi hætti: Í Danmörku var miðað við opinbera háskóla en þeir eru átta (Lov om universiteter no. 280/2005). Einkaháskólar eru lagalega séð ekki fyrir hendi í danskri æðri menntun. Opinberir íslenskir háskólar eru þeir skólar sem falla undir lög um opinbera háskóla frá 2008, þ.e.a.s. Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri (Lög um opinbera háskóla nr. 85/2008). Einkaháskólar voru þeir

einkaháskólar sem féllu undir lög um háskóla frá 2006, þ.e.a.s. Listaháskóli Íslands, Háskólinn í Reykjavík og Háskólinn á Bifröst (Lög um háskóla nr. 63/2006). Í Noregi er fjallað um opinbera háskóla sem falla undir *Lov om universiteter og høyskoler* frá 2005. Í Noregi eru til þrír einkaháskólar, *Det Teologiske Menighetsfakultet* sem fékk stöðu háskóla 1913 og *Missionshøgskolen i Stavanger* sem fékk stöðu háskóla 2008. Þessir tveir háskólar eru hins vegar mjög litlir.

Því var ákveðið að velja þann þriðja, *Handels-høyskolen, BI*, sem fékk stöðu háskóla 2008 og er einn af stærstu háskólum Noregs og auk þess einn af stærstu viðskiptaháskólum Evrópu (*Handelshøyskolen BI*, 2010).

Í gagnaöfluninni var leitast við að svara spurningum á grundvelli þeirra viðmiða sem hér hafa verið rakin, og svörin sett fram í meðfylgjandi töflum sem eru skipulagðar á sama grunni.

**1. tafla.** Samanburður á opinberum háskólum og „einkaháskólum“ á Íslandi.

| Viðmið til samanburðar                          | Opinberir háskólar<br><b>HÍ, HA</b>                                                                                                    | Sjálfsseignarstofnun LHÍ<br><b>Listaháskóli Íslands</b>                                                                                                                                                                                                                                                         | Sjálfsseignarstofnun<br><b>Háskólinn á Bifröst</b>                                                                                                                                                             | Hluta-félag<br><b>Háskólinn í Reykjavík</b>                                                                                                                                                                                                            |
|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ríkið viðurkennir háskóla og fræðasvið          | Já                                                                                                                                     | Já                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Já                                                                                                                                                                                                             | Já                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Eftirlit ríkisins með rekstri                   | Ársskýrsla undirrituð af löggiltum endurskoðanda. Fylgst er með fjárreiðum á þriggja mánaða fresti.                                    | Ársskýrsla undirrituð af löggiltum endurskoðanda. Ríkið er ekki með aðgang að bókhaldi.                                                                                                                                                                                                                         | Ársskýrsla undirrituð af löggiltum endurskoðanda. Ríkið er ekki með aðgang að bókhaldi.                                                                                                                        | Ársskýrsla undirrituð af löggiltum endurskoðanda. Ríkið er ekki með aðgang að bókhaldi.                                                                                                                                                                |
| Ráðningar- og launakjör akademískra starfsmanna | Störf skulu auglýst.<br><br>Launakjör eru skv. opinberum kjarasamningum og einnig að hluta til skv. stofnanasamningum.<br><br>Dómnefnd | Ráða hvort þeir auglýsa LHÍ auglýsir í akademískar stöður.<br>Störf eru launuð en ekki einstaklingar. Laun eru ekki bundin kjarasamningum en reynt að taka mið af sambærilegum störfum.<br>Dómnefnd<br><br>Launakjör eru trúnaðarmál stjórnenda og starfsmanns en starfsmanni er heimilt að ræða sín launakjör. | Ráða hvort þeir auglýsa.<br><br>Einstaklingsbundnir ráðningasamningar og launakjör<br><br>Dómnefnd<br><br>Launakjör eru trúnaðarmál stjórnenda og starfsmanns en starfsmanni er heimilt að ræða sín launakjör. | Ráða hvort þeir auglýsa en hafa gert það frá 2008.<br><br>Einstaklingsbundnir ráðningasamningar og launakjör.<br><br>Valnefndir og dómnefndir.<br>Launakjör eru trúnaðarmál stjórnenda og starfsmanns en starfsmanni er heimilt að ræða sín launakjör. |
| Framgangskerfi                                  | Framgangskerfi, Dómnefnd.                                                                                                              | Ekki framgangskerfi                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Framgangskerfi Dómnefnd                                                                                                                                                                                        | Framgangskerfi Dómnefnd                                                                                                                                                                                                                                |

## Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla?

## 1. tafla. (Framhald)

| Viðmið til samanburðar | Opinberir háskólar<br>HÍ, HA                                                                                                                                  | Sjálfseignarstofnun LHÍ<br>Listaháskóli Íslands                                                                                                                                  | Sjálfseignarstofnun<br>Háskólinn á Bifröst                                                                                                                                       | Hluta-félag<br>Háskólinn í Reykjavík                                                                                                                                             |
|------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Brottvikning úr starfi | Skv. lögum og reglum um opinbera starfsmenn                                                                                                                   | Fer eftir reglum sem gilda á almennum vinnumarkaði                                                                                                                               | Fer eftir reglum sem gilda á almennum vinnumarkaði                                                                                                                               | Fer eftir reglum sem gilda á almennum vinnumarkaði                                                                                                                               |
| Fjármögnun             | Ríkisframlög skv. 3-5 ára samningi. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlag vegna rannsókna. Samkeppnissjóðir Eigin tekjur fyrir þjónustuverkefni og af gjöfum. | Ríkisframlög skv. 3-5 ára samningi. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlag vegna rannsókna. Samkeppnissjóðir Lánshæf skólagjöld Eigin tekjur fyrir þjónustuverkefni og af gjöfum. | Ríkisframlög skv. 3-5 ára samningi. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlag vegna rannsókna. Samkeppnissjóðir Lánshæf skólagjöld Eigin tekjur fyrir þjónustuverkefni og af gjöfum. | Ríkisframlög skv. 3-5 ára samningi. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlag vegna rannsókna. Samkeppnissjóðir Lánshæf skólagjöld Eigin tekjur fyrir þjónustuverkefni og af gjöfum. |
| Skólagjöld             | Ekki leyfileg                                                                                                                                                 | Leyfileg og lánshæf. Stofnun ræður upphæð.                                                                                                                                       | Leyfileg og lánshæf. Stofnun ræður upphæð.                                                                                                                                       | Leyfileg og lánshæf. Stofnun ræður upphæð.                                                                                                                                       |
| Hver á byggingar?      | Ríkið á byggingar sem byggðar eru fyrir fé úr ríkissjóði eða fyrir lögbundinn tekjustofn (Happdrætti háskólans fellur þar undir)                              | Leyfilegt að eiga byggingar en eiga þær ekki                                                                                                                                     | Leyfilegt að eiga byggingar en eiga þær ekki                                                                                                                                     | Leyfilegt að eiga byggingar en eiga þær ekki                                                                                                                                     |
| Fjárfestingar          | Almennt ekki leyfilegt að fjárfesta á hlutabréfamarkaði. Leyfilegt að færa ónotað fé yfir á næsta ár.                                                         | Er heimilt að fjárfesta hvernig sem stjórnendur telja við hæfi hverju sinni                                                                                                      | Er heimilt að fjárfesta hvernig sem stjórnendur telja við hæfi hverju sinni                                                                                                      | Er heimilt að fjárfesta hvernig sem stjórnendur telja við hæfi hverju sinni                                                                                                      |
| Lán gegn veði          | Ekki leyfilegt                                                                                                                                                | Leyfilegt                                                                                                                                                                        | Leyfilegt                                                                                                                                                                        | Leyfilegt                                                                                                                                                                        |

1. Menntamálaráðuneytið getur heimilað opinberum háskólum mjög takmarkaðar fjárfestingar (Lög um opinbera háskóla, 2008).

**Niðurstöður**

Hér á eftir er greint frá niðurstöðum greiningarinnar. Í 1. töflu er gerð nákvæm grein fyrir stöðunni á Íslandi. Í 2. töflu er staðan í löndum þremur borin saman.

1. tafla sýnir að íslenska ríkið ræður skipulagi einkaháskóla. Í lögum um háskóla frá 2006 er

kveðið á um hlutverk einkaháskóla; þeir geta ekki breytt því hlutverki. Taflan leiðir einnig í ljós að ríkið fjármagnar einkaháskólana og gerir við þá þriggja til fimm ára samninga. Auk þess er einkaháskólum heimilt að innheimta skólagjöld og ákveða þeir sjálfir upphæðina; skólagjöldin eru lánshæf úr Lánasjóði íslenskra námsmanna. Eftirlit

ríkisins með fjárreiðum einkaháskólanna er mjög takmarkað, þrátt fyrir viðtæka opinbera fjármögnun. Ríkið hefur ekki aðgang að bókhaldi einkaháskólanna og þurfa þeir einungis að skila ársskýrslu sem er undirrituð af löggiltum endur-

skoðanda. Auk þessa ráða þessir háskólar yfir eignum sínum og mega ráðstafa þeim eins og stjórn háskólans telur við hæfi hverju sinni. Ráðningar- og launakjör eru samkvæmt því sem gerist á almennum vinnumarkaði. Íslenskir

2. tafla. Samanburður á milli Danmerkur, Íslands og Noregs.

| Viðmið til samanburðar                          | Danmörk                                                                                                           | Danmörk                       | Ísland                                                                                                    | Ísland                                                                                                    | Noregur                                                                                                                    | Noregur                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rekstrarform                                    | Opinberir háskólar                                                                                                | Einkaháskólar ekki til staðar | Opinberir háskólar                                                                                        | Einkaháskólar                                                                                             | Opinberir háskólar                                                                                                         | Einkaháskóli BI                                                                                                                              |
| Ríkið viðurkennir háskólana og freðasvið        | Já                                                                                                                |                               | Já                                                                                                        | Já                                                                                                        | Já                                                                                                                         | Já                                                                                                                                           |
| Eftirlit ríkisins með rekstri                   | Ársskýrslur. Fundir á milli ráðuneytis og stofnana. Nokkuð strangt eftirlit.                                      |                               | Ársskýrslur. Fylgst er með fjárreiðum fjórum sinnum á ári.                                                | Ársskýrslur undirritaðar af löggiltum endurskoðanda. Ríkið hefur ekki aðgang að bókhaldi. 1)              | Ársskýrslur. Fylgst er með fjárreiðum fjórum sinnum á ári.                                                                 | Ársskýrslur. Fjárhagsleg staða/bókhald skoðað eftir 1/2 ár. 1)                                                                               |
| Ráðningar- og launakjör akademískra starfsmanna | Störf skulu auglýst. Launakjör eru að mestu leyti samkvæmt kjarasamningum milli ríkis og viðkomandi fagfélags. 2) |                               | Störf skulu auglýst. Launakjör eru skv. opinberum kjarasamningum ríkis og viðkomandi fagfélags.           | Ráða hvort þeir auglýsa. Einstaklingsbundnir ráðningarsamningar og launakjör. (Ath. þó LHF). 2)           | Störf skulu auglýst. Launakjör eru skv. opinberum kjarasamningum ríkis og viðkomandi fagfélags. (Sbr. Tjenestemannsloven). | Störf skulu auglýst. Ráðningar og launakjör eru á milli stjórnaðs og félags háskólaemara við BI. Laun geta verið breytileg eftir störfum. 2) |
| Framgangskerfi                                  | Ekki framgangs-kerfi. 3)                                                                                          |                               | Framgangskerfi                                                                                            | Framgangskerfi (en ekki í LHF). 3)                                                                        | Framgangskerfi                                                                                                             | Framgangskerfi                                                                                                                               |
| Brottvikning úr starfi                          | Skv. lögum og reglum um opinbera starfsmenn.                                                                      |                               | Skv. lögum og reglum um opinbera starfsmenn.                                                              | Fer eftir reglum á almennum vinnumarkaði.                                                                 | Skv. lögum og reglum um opinbera starfsmenn. (Sbr. Tjenestemannsloven).                                                    | Samkvæmt reglum sem gilda á almennum vinnumarkaði (Arbejdsmiljøloven). Strangar reglur.                                                      |
| Fjármögnun                                      | Ríkisframlög. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlög vegna framlög vegna rannsóknna. Samkeppnissjóðir utan         |                               | Ríkisframlög. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlög vegna framlög vegna rannsóknna. Samkeppnissjóðir utan | Ríkisframlög. Taxameter vegna kennslu. Grunnframlög vegna framlög vegna rannsóknna. Samkeppnissjóðir utan | Ríkisframlög. Grunnframlög eru ekki árangurstengd. Taxameter vegna kennslu. Framlög vegna rannsóknna.                      | Ríkisframlög. Grunnframlög eru ekki árangurstengd. Taxameter vegna kennslu. Framlög vegna rannsóknna.                                        |

## Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla?

einkaháskólar eru því fjármagnaðir af ríkinu en reknir að mjög miklu leyti sem atvinnufyrirtæki í einkaeigu. Þeir falla hins vegar undir gæðaeftirlit ríkisins og menntamálaráðuneytið viðurkennir einkaháskólana og fræðasvið þeirra á sama hátt

og opinberu háskólana.

Í 2. töflu, er yfirlit yfir samanburð á opinberum háskólum og einkaháskólum í löndunum þremur.

Í töluliðum 1 – 8 hér á eftir er fjallað nánar

## 2. tafla. (framh.)

Viðmið til samanburðar

|                    | Danmörk                                                                                                 | Ísland                                                                                                    | Ísland                                                                                | Noregur                                                                                                | Noregur                                                                                                                                              |
|--------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                    | og innan stofnana<br>Aðrar tekjur.                                                                      | og innan stofnana<br>Aðrar tekjur.                                                                        | og innan stofnana<br>Lánshæf skólagjöld.<br>Aðrar tekjur.                             | ramsókna. Sam-<br>keppnissjóðir.<br>Aðrar tekjur.                                                      | Samkeppnissjóðir.<br>Lánshæf skólagjöld.<br>Aðrar tekjur.                                                                                            |
| Skólagjöld         | Ekki leyfilegt fyrir<br>nemendur í fullu<br>námi. 5)                                                    | Ekki leyfilegt.                                                                                           | Leyfilegt og lánshæf.                                                                 | Ekki leyfilegt.                                                                                        | Leyfilegt og lánshæf.                                                                                                                                |
| Hver á byggingar ? | Ríkið á byggingar<br>eða leigir þær. 6)                                                                 | Ríkið á byggingar<br>eða leigir þær.                                                                      | Leyfilegt að eiga<br>byggingar. 6)                                                    | Ríkið á byggingar<br>eða leigir þær.                                                                   | Leyfilegt að eiga<br>byggingar.                                                                                                                      |
| Fjárfestingar      | Ekki leyfilegt nema<br>þær séu mjög<br>öruggar. Leyfilegt að<br>færa ónotað fjármagn<br>á milli ára. 7) | Ekki leyfilegt nema<br>þær séu mjög örugg-<br>ar. Leyfilegt að færa<br>ónotað fjármagn á<br>milli ára. 7) | Er heimilt að<br>fjárfesta hvernig sem<br>stjórnendur telja við<br>hæfi hverju sinni. | Ekki leyfilegt nema<br>þær séu mjög örugg-<br>ar. Leyfilegt að færa<br>ónotað fjármagn á<br>milli ára. | Ekki leyfilegt að nota<br>ríkisframlag og<br>skólagjöld til að<br>fjárfesta á almennum<br>markaði. Leyfilegt sð<br>færa ónotað fé á milli<br>ára. 7) |
| Lán gegn veði      | Ekki leyfilegt. 8)                                                                                      | Ekki leyfilegt.                                                                                           | Leyfilegt.                                                                            | Ekki leyfilegt.                                                                                        | Leyfilegt.                                                                                                                                           |



um ýmis atriði í 2. töflu. Töluliðirnir vísa til sambærilegra talna í töflunni eftir því sem við á.

1. Í ársskýrslum frá opinberum háskólum og BI í Noregi er gerð grein fyrir viðfangsefnum og rekstri liðins árs en einnig er lögð fram fjárhagsáætlun fyrir næsta ár. Eftirlit ríkisins með opinberum háskólum er nokkuð strangara en með einkaháskólum þar sem ríkið á ekki byggingarnar. Ef ráðuneyti álitur að um einhverja áhættu eða skekkju sé að ræða heimsækir það viðkomandi stofnun og getur beðið stofnunarinnar um skýrslur árfjórðungslega (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samkvæmt upplýsingum norska menntamálaráðuneytisins (Kunnskapsdepartementet) á ráðuneytið einnig árlegan fund með hverjum háskóla fyrir sig og ræðir markmið ríkisfjárfestinga. Ríkið á fund með öllum einkastofnunum, bæði háskólum og stofnunum sem eru ekki háskólar, og ræðir fjárfestiríkisins og hvernig áætlað er að verja þeim (Munnleg heimild, 10. mars 2009).

2. Samkvæmt upplýsingum frá stjórn danskra háskólabygginga (Universitets- og Bygningstilsynet i København) bætast ýmsir launaukar við opinber laun; í sumum tilvikum eru þeir opinberir og í öðrum tilvikum ekki (Munnleg heimild, 11. maí 2009). Samkvæmt upplýsingum frá Listaháskóla Íslands eru störf launuð en ekki einstaklingar; prófessorar fá sömu laun o.s.frv. (Munnleg heimild, 20. júní 2009). Samkvæmt upplýsingum frá BI í Osló semur Félag háskólakennara við BI (n. BI forskerforbund) um laun akademískra starfsmanna. Þetta félag er aðili að almennum samtökum háskólakennara (n. Forskerforbundet). Almennt eru launin í nokkru samræmi við laun háskólakennara við opinberu háskólana en þó geta orðið mikil frávik á milli hæstu og lægstu launa við BI, jafnvel meðal prófessora. Ástæðan er samkeppni innan fræðasviða sem getur verið mismikil. Þetta er gert með samþykki Félags Háskólakennara við BI (Munnleg heimild, 12. júní 2009). Í öllum löndunum eru til staðar litlir sjóðir sem stofnun getur greitt starfsmönnum úr samkvæmt árangri.

3. Framgangskerfi er ekki í dönskum háskólum og Listaháskóla Íslands.

4. Samkvæmt upplýsingum frá íslenska menntamálaráðuneytinu er fjármögnun einka-

háskóla og opinberra háskóla vegna kennslu reiknuð samkvæmt sömu reglum. Ríkið kemur þó ekki á sama hátt að fjármögnun bygginga einkaháskóla og hjá opinberum háskólum. Rétt er að geta þess að ekki er til reiknilíkan vegna fjármögnunar rannsókna í einkaháskólum en unnið er að því (Munnleg heimild, 9. júní 2009). Slíkt reiknilíkan er til staðar í Danmörku og Noregi. Í Noregi er fjármögnun ríkisins til einkaháskólanna háð stærð stofnunar og möguleikum á að innheimta skólagjöld að einhverju marki. Ríkisframlag til BI er hlutfallslega lægra (u.þ.b. 17%) en fjárfestiríkisins til litilla einkaháskóla sem hafa litla möguleika á að innheimta skólagjöld, en þeir geta fengið allt að 90% af tekjum sínum frá ríkinu (Kunnskapsdepartementet, 2008). Samkvæmt upplýsingum frá BI í Osló fékk BI árið 2007 17,4% af tekjum sínum frá ríkinu, 70,4% voru innheimt skólagjöld og 12,5% aðrar tekjur (Munnleg heimild, 12. júní 2009).

5. Samkvæmt upplýsingum frá stjórn danskra háskólabygginga borga danskir háskólanemendur í hlutanámi skólagjöld sem eru láns hæf. Atvinnuveitandi borgar gjöldin hins vegar mjög oft (Munnleg heimild, 11. maí 2009).

6. Danska ríkið á háskólabyggingar nema um sé að ræða sérstaka gjöf en þá á viðkomandi háskóla bygginguna. Tvær undantekningar eru á þessu; Danmarks Tekniske Universitet og Handelshøjskolen i København eiga sínar byggingar (Forslag til lov om universiteter no. 403/2003; Wright og Örberg, 2008).

7. Samkvæmt upplýsingum frá stjórn danskra háskólabygginga er dönskum háskólum ekki leyfilegt að fjárfesta á almennum hlutabréfamarkaði en þeir geta fjárfest í ríkisskuldabréfum eða lagt inn á bankabók (Munnleg heimild, 11. maí 2009). Íslenskum og norskum opinberum háskólum er ekki heimilt að fjárfesta á almennum hlutabréfamarkaði. Bæði í Noregi og á Íslandi getur menntamálaráðherra þó veitt opinberum háskóla heimild til að eiga aðild að hlutfélögum, sjálfseignarstofnunum eða félögum með takmarkaða ábyrgð ef sú starfsemi þjónar hagsmunum viðkomandi háskóla (Lov om universiteter og høyskoler no. 15/2005; Lög um opinbera háskóla nr. 85/2008).

8. Samkvæmt upplýsingum frá stjórn danskra háskólabygginga er Danmarks Tekn-

## Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla?

iske Universitet og Handelshøjskolen i Kaupmannahöfn heimilt að taka lán gegn veði fyrir viðhaldi og kaupum á eignum. Þeir mega þó ekki taka lán til að standa straum af rekstri (Munnleg heimild, 11. maí 2009).

Samkvæmt 2. töflu eru einkaháskólar einungis til staðar á Íslandi og í Noregi. Í töflunni kemur hins vegar í ljós að rekstrarform danskra opinberra háskóla er sjálfseignarstofnun, þ.e.a.s. sama heiti og notað er yfir rekstrarform tveggja íslenskra einkaháskóla. Samanburðurinn leiðir einnig í ljós að opinberir háskólar í löndunum þremur eru að mestu leyti eins, þ.e.a.s. dönsku sjálfseignarstofnanirnar eru nær alveg eins og opinberu háskólarnir í Noregi og á Íslandi. Fjallað er nánar um þetta atriði í kaflanum hér á eftir.

### Ályktanir og umræður

Greiningin leiðir í ljós að samkvæmt opinberum skilgreiningum eru einkaháskólar til á Íslandi og í Noregi en ekki í Danmörku. Samkvæmt lögum gegna einkaháskólar sömu hlutverkum og opinberir háskólar og þeir falla einnig undir gæðaeftirlit ríkisins alveg til jafns við opinberu háskólana (Lög um háskóla nr. 63/2006; Lov om universiteter og høyskoler no. 15/2005). Samkvæmt hugmyndum Geigers (1985) er hlutverk íslenskra og norskra einkaháskóla (þ.e. BI í Noregi) réttlætt með „betri menntun“, frekar en meira framboði eða aukinni fjölbreytni. Námsstilboð einkaháskólanna eru ekki ætluð jaðarhópum og þau snúast ekki um sérhæfingu sem gæti allt eins verið í opinbera kerfinu, heldur eru skólarnir viðbót við opinberu háskólana þótt ekki sé skortur á námsstilboðum þar. Námsstilboð þeirra eru að því leyti eins og í opinberu háskólunum að þeir telja það jafngilt sambærilegum prófgráðum, þótt vitaskuld sé áherslumunur á milli skóla; það á líka við í opinberu skólunum. Þeir stuðla því fyrst og fremst að samkeppni á milli stofnana um nemendur, en að svo stöddu eru engin gögn sem sýna að það leiði til betri menntunar.

Sammanburður og greining á einkennum opinberra háskóla og einkaháskóla leiddi í ljós að það voru einungis tvær breytur sem greina á milli opinberra háskóla og einkaháskóla og kom það nokkuð á óvart. Þessar breytur eru í fyrsta lagi umráð yfir eignum. Einkaháskólar ráða yfir

eignum sínum en opinberir háskólar ekki. Frelsi íslenskra einkaháskóla í þessum efnum er þó aðeins meira en hjá einkaháskólum í Noregi; þeim norsku er til dæmis ekki heimilt að fjárfesta það fé sem skólarnir fá sem ríkisframlag eða með innheimtu skólagjalda á opnum markaði. Þeir mega hins vegar flytja afgangsfjármagn til næsta árs þannig að það komi nemendum til góða. Þeir ráða yfir eignum sínum að öðru leyti. Á Íslandi mega einkaháskólar fjárfesta fjárframlög frá ríkinu sem þeir fá vegna kennslu og með innheimtu skólagjalda á opnum markaði og vekur það athygli þar sem fjárframlög ríkisins til kennslu einkaháskólanna eru alveg til jafns við opinberu háskólana. Í Noregi er tekið tillit til þess hvort stofninin á möguleika á að innheimta há skólagjöld og eru fjárframlögin í samræmi við það. Það er athyglis- og umhugsunarvert að engar slíkar reglur eru hér á landi.

Í öðru lagi falla opinberir háskólar og einkaháskólar undir ólíkt laga- og regluverk hvað snertir ráðningar, launakjör og brottvikningu akademískra starfsmanna. Opinberu háskólarnir falla undir lög og reglur sem gilda um opinbera starfsmenn en einkaháskólarnir undir lög og regluverk sem gildir á almennum vinnumarkaði. Ráðningar- og launakjör sýnast nokkuð svipuð á Íslandi og í Noregi en virðast þó aðeins takmarkaðri í Noregi en hjá íslenskum einkaháskólum, BI er til dæmis gert að auglýsa laus störf. Brottvikning úr starfi fellur undir *Arbejdsmiljøloven* en þar eru ákvæði um brottvikningu nokkuð ströng.

Danskir ríkisháskólar urðu sjálfseignarstofnanir með samþykkt laga um háskóla frá 2003 (Lov om universiteter no. 403/2003). Fyrir samþykkt laganna voru þó tveir háskólar sjálfseignarstofnanir þ.e.a.s. Danmarks Pædagogiske Universitet frá 2000 og Danmarks Tekniske Universitet frá 2001. Dönsku háskólarnir eru nú átta talsins. Háskólar sem sjálfseignarstofnanir eiga rætur að rekja til fyrri stefnumörkunar ríkisins á níunda áratugnum þegar það breytti mörgum opinberum stofnunum í sjálfseignarstofnanir. Hugtakið sjálfseignarstofnun hefur hins vegar verið til í Danmörku í u.þ.b. 100 ár. Í skýrslunni *Selvejende institutioner – styring, regulering og effektivitet* kemur skýrt fram að hugtakið tekur þó til margs konar stofnana og

er merking þess nokkuð ólík eftir stofnunum (Finansministeriet, 2009).

Wright og Örberg (2008) halda því fram að um 1997, nokkru áður en dönsku háskólarnir voru gerðir að sjálfseignarstofnunum, hafi ríkt nokkur sátt í Danmörku um merkingu hugtaksins sjálfseignarstofnun. Þetta var lagalega sjálfstæð stofnun með réttindi og skyldur lögaðila (legal person) og bar ábyrgð á öllum eignum, þar með töldum byggingum. Markmið stofnunarinnar var bundið í lögum og ríkið gerði samning við hana um starfsemina. Stofnunin var rekin að mestu fyrir opinber fjárframlög samkvæmt sérstökum samningi við ríkið. Stjórnun stofnunarinnar var sjálfstæð og meirihluti stjórnar átti að vera utanaðkomandi (d. extern). Stofnunin var undir ströngu eftirliti ríkisins (d. tilsyn); starfsemi stofnunarinnar og notkun fjármuna var endurskoðuð af ríkinu og grannt skoðað hvort fjármunir hefðu verið notaðir eins og til var ætlast (Wright og Örberg, 2008; sjá einnig forslag til lov om universiteter no. 403/2003).

Á Íslandi eru til lög um sjálfseignarstofnanir sem stunda atvinnurekstur (Lög um sjálfseignarstofnanir sem stunda atvinnurekstur nr. 33/1999). Merking sjálfseignarstofnunar á Íslandi er nokkuð frábrugðin þeirri dönsku. Þær búa við opið lagaumhverfi sem virðist vera sambærilegt því sem á við um félög og fyrirtæki og falla að mestu undir lög um viðskipti og atvinnulíf. Íslensk sjálfseignarstofnun er annað orð yfir lögaðila sem getur tekið að sér réttindi og skyldur. Stofnunin á sig sjálf. Stjórn stofnunarinnar starfar samkvæmt skipulagsskrá sem stofnunin er algerlega byggð á. Markmið sjálfseignarstofnunar getur verið í lögum um stofnunina en þarf ekki að vera það. Hægt er að setja yfir hana sérlæg og fela henni ýmis verkefni. Sömuleiðis getur ríkið gert samning við hana og hún verið rekin fyrir opinbert fé en það þarf ekki að vera svo.

Danir hafa fellt ýmis atriði og takmarkanir um sjálfseignarstofnanir inn í ólíkar lagasetningar. Á Íslandi hefur það ekki verið gert. Ef það yrði gert þyrfti að skilgreina fyrirkomulagið nákvæmlega.

Tvö atriði eru áhugaverð í sambandi við setningu danskra laga um háskóla frá 2003. Í fyrsta lagi urðu háskólar sjálfseignarstofnanir

en án þess að eiga byggingarnar og eru að miklu leyti fjármagnaðir af ríkinu. Í öðru lagi kveða löginn á um breytingu á stjórn háskólanna og færa hana nálægt því sem þekkist í einkafyrirtækjum. Rúmur meirihluti stjórnar er fenginn utan háskólans og formaður stjórnar er úr þeim hópi. Stjórnin ræður rektor í stað þess að hann var kosinn áður. Rektor tilnefmir aðra æðstu stjórnendur; deildaforseta og brautastjóra; áður voru þeir kosnir. Stjórnin skal forgangsraða viðfangsefnum háskólans og ræður hún fyrirkomulagi og reglum um háskólana. Stjórnin gerir þriggja ára samkomulag við ráðuneyti og er ábyrg gagnvart því hvað snertir nýtingu fjármuna. Ef ráðuneyti telur að rekstur sé í hættu getur það vikið stjórninni frá (Lov om universiteter no. 403/2003; Forslag til lov om universiteter no. 403/2003). Háskólarnir virðast því að vissu marki vera frjálsari en áður en ríkið heldur fast um stjórnartaumana og stýrir með fjármagni og ströngu eftirliti. Í byrjun var þessu ekki mótmælt af hálfu háskólanna og samkvæmt Wright og Örberg (2008) er líklegasta skýringin að þetta hafi að vissu marki farið fram hjá talsmönnum háskólana, þ.e. að þeir hafi talið sig verða frjálsari en raunin varð. Þessi skýring var staðfest af viðmælendum okkar í danska ráðuneytinu.

Á síðustu árum hafa dönsku háskólarnir þó látið til sín heyra og talsmenn þeirra krafist meira fjárhagslegs frelsis og vilja einkum og sér í lagi eignast byggingar þar sem þeir telja að það myndi auka fjárhagslegt frelsi þeirra ef þeir hefðu yfirráð yfir fjármunum og byggingum. Í skýrslu starfshóps á vegum fjármála-ráðuneytisins frá 2009 má lesa tillögur um aukið frelsi háskólanna en þó með ströngum skilyrðum (Finansministeriet, 2009). Ekki hefur náðst sátt um málið og ekki ljóst hvort eitthvað breytist. Óánægja með stjórnarform háskólanna hefur einnig aukist innan háskólanna sjálfra. Í febrúarhefti Forskerforum, málagns samtaka háskólakennara og rannsakenda, er þema blaðsins krafa um endurskoðun laga um háskóla. Í inngangi heftisins er fjallað um mikinn fjölda brottvikninga háskólakennara úr starfi í nokkrum háskólum og þær tengdar tilviljunarkenndum aðgerðum stjórna viðkomandi háskóla og bendir þar hver á annan; stjórnir háskólanna og stjórnarmálamenn (Forskerforum, 2010). Í sama

## Hvert er eignarhaldsform norrænna háskóla?

hefti fjallar Mogens Ove Madsen (2010) um nauðsyn þess að endurskoða háskólalögin. Að hans mati þarf að tryggja frelsi háskólakennara til rannsókna og festa í lögum að háskólakennarar séu hafðir með í ákvörðunum varðandi fjárhagsáætlun og vali á faglegum forsvarsmönnum. Til þess að þetta nái fram að ganga þarf að breyta stjórnarformi háskólanna sem einkennist af stjórnun ofan frá. Ríkisstjórnin er ekki hlynnt því og einnig kemur fram að stjórnir háskólanna í Kaupmannahöfn og Árósum eru andvígur slíkum breytingum. Umræðan heldur þó áfram og ekki mögulegt að segja fyrir um hvað muni gerast.

Á það var bent að hugmyndin um skólagjöld er í sjálfu sér óháð umræðunni um einka- eða opinberan rekstur; hún snýst aðeins um það hvernig og hverjir greiða fyrir menntunina. Þess vegna er eðlilegt að greina á milli umræðu um slík gjöld og rekstrarformið. Það mætti jafnvel velta því fyrir sér, vegna þess hve erfitt gæðaeftirlit er og hve margslungin sú umræða er (sjá t.d. Jón Torfa Jónasson og Gyða Jóhannsdóttir, 2008) að séu tekin skólagjöld sé ríkari ástæða til þess að stofnunin sé opinber svo tryggja megir að hún sé að öllu leyti innan hins stífa ramma opinbers rekstrar.

Eins og getið var í upphafi þessarar greinar hefur mikil umræða átt sér stað á Íslandi undanfarin ár um ólíkt rekstrarform háskólanna, þ.e.a.s. hvort háskólar skuli vera opinberir háskólar eða einkaháskólar, m.a. í dagblöðum og á málþingum, en síður á fræðilegum ritrýndum vettvangi. Umræða talsmanna ólíkra rekstrarforma hefur verið nokkuð einsleit og ráðist af því hvaðan fólk er. Það er einkum tvennt sem einkennir umræðuna. 1) Talsmenn opinberra háskóla hafa bent á ójafna stöðu háskólanna, svo sem að ríkið fjármagnar kennslu opinberra háskóla og einkaháskóla samkvæmt sömu reglum og að auki fá einkaháskólar að innheimta skólagjöld. Í grein Páls Skúlasonar, þáverandi rektors Háskóla Íslands, í Morgunblaðinu 8. desember 2003 er því haldið fram að eigi að jafna þessa aðstöðu þurfi annaðhvort að ákvarða fjárframlög til einkaháskólanna með tilliti til þeirra skólagjalda sem þeir innheimta eða heimila ríkisháskólunum að innheimta skólagjöld í líkingu við einkaháskólana. Síðari kosturinn kosti lagabreytingu hvað snertir

ríkisháskólana en ekki sá fyrri, þar sem umfang fjárframlaga til einkaháskólanna komi ekki fram í lögum. Þetta sé því á borði stjórnmálamanna. 2) Talsmenn einkaháskólanna hafa lýst þeirri skoðun að best væri að einkavæða opinberu háskólana. Á ráðstefnunni, *Skólasaga – Skólastefna* sem haldin var að Hólum 1. maí 2006 hélt Runólfur Ágústsson, rektor Háskólans á Bifröst, því meðal annars fram að ríkisreknir háskólar næðu sjaldan efstu sætum á alþjóðlegum matskvörðum og tók sem dæmi að einkareknir bandarískir háskólar væru mun ofar á slíkum listum en ríkisreknir háskólar Evrópu. Hann hélt því síðan fram að allir íslenskir háskólar þyrftu að fá frelsi til að afla tekna að vild og nota þær aðferðir sem þeir teldu bestar; innheimta skólagjalda væri þar meðtalin. Best væri að einkavæða ríkisrekna háskóla og breyta þeim í sjálfseignarstofnanir eða hlutafélög; þannig fengju þeir fullt stjórnunarfrælsi (Öflugra samstarf og jafnvel sameiningar, 2006). Jafnframt hefur verið staðhæft að einkaháskólarnir hafi veitt ríkisreknu háskólunum nauðsynlega samkeppni; samkeppni sem þeir brugðust vel við (Ólafur Stephensen, 2007).

Greining á inntaki rekstrarformsins á grundvelli þeirra viðmiða sem rakin voru hér að framan sýnir að skynsamlegt sé að færa umræðuna út úr klisjukenndri hugtakanotkun, tengdri rekstrarforminu, og styðjast alfarið við þau viðmið sem við notuðum, eða önnur af því tagi. Þannig virðist gagnslítið að velta því fyrir sér hvort einkarekstur eða sjálfseignarform sé hið æskilega heldur verði að ræða vafningalaust hvort stofnanir eigi að ráða fjármálum sínum sjálfar (geti t.d. fjárfest að vild), lúta opinberu fjárhagseftirliti, starfa innan starfsmannalaga opinberra geirans, hlíta opinberu gæðakerfi eða aðeins samkeppnisvali stúdenta, vera stýrt af fólki utan stofnananna og kjósa stjórnunarfyrirkomulag sem byggist á sterku valdi stjórnenda, frekar en jafningjastjórnun. Jafnframt þarf fólk að gera sér grein fyrir því að innheimta skólagjalda er þessu ekki tengd.

## Abstract

### *The private - public distinction in Nordic universities*

In Iceland there are four public universities and three private universities that receive full per



student state contributions, exactly the same as the public universities for their teaching function. They are also allowed to charge a tuition fee. This state of affairs has been debated and in particular the question of what differentiates a public institution from a private one. It has also been suggested that Iceland might move in the same direction as some of our Nordic neighbours, i.e. in the direction of privatization. Thus we ask what characterises the privatization debate generally and what criteria might be used to probe the operational character of universities from the perspective of the private - public debate. In this light we have studied the characteristics of both public and private universities in Iceland, Denmark and Norway and here discuss privatization on the basis of the results.

### *The study*

In 2009 we explored what differentiates public universities from private universities in three Nordic countries, Iceland, Norway and Denmark. The principal questions were: a) do private universities exist in Iceland, Norway and Denmark? and b) to what extent are private universities operationally different from public university institutions? Official data was gathered and analysed from the three countries in 2009. Interviews were also carried out with representatives from the ministries of education in all countries as well as short interviews with representatives from the private universities. Criteria to compare public and private universities were based on the issues from the international debate as well as on some of the characteristics that hold for private enterprises.

### **Heimildaskrá**

Altbach, P. G., Reisberg, L., og Rumbley, L. E. (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. Executive summary*. A report prepared for the UNESCO 2009 world conference on higher education. Paris: UNESCO.

Benveniste, L., Carnoy, M. og Rothstein, R. (2003). *All else equal: are public and private schools different?* New York: Routledge Falmer.

### *Findings*

The main findings were that private universities exist in Iceland and Norway but not in Denmark. Only two criteria differentiated between private universities and public universities. Firstly, private universities have power over their assets and are allowed to own their buildings and mortgage them. They also have considerable freedom to manoeuvre their assets on the free market. This is not the case with public universities. In Norway state control is somewhat stricter than in Iceland. The second criterion is legal structure; public universities fall under legislation on civil servants and private universities fall under general regulation for the labour market, which means that private universities have more freedom regarding conditions and terms of employment as well as suspension of employment. The form of operation did not differentiate between public and private universities. In Denmark the form of operation for public universities is self-owning institutions. The Danish public universities are quite similar to the Norwegian and Icelandic public universities. The same term (self-owning institution) is used for two of the Icelandic private universities which are even somewhat less constrained than private universities in Norway.

### *Conclusion*

The study showed that the private - public distinction is not useful when applied to the Nordic scene and does not provide a helpful framework to describe and discuss the characteristics of these institutions. It is suggested, however, that the universities can be usefully described and compared using the framework presented in the paper.

Bergan, S. (2009). Higher education as a "public good and public responsibility": What does it mean? Í S. Bergan, R. Guarga, E. E. Polak, J. D. Sobrinho, R. Tandon og J. B. G. Tilak (ritstjórar), *Public responsibility for higher education* (bls. 43-61). Paris: UNESCO.

Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: organizational pathways of transformation* (fyrsta útgáfa). Oxford: Published for the IAU Press by Pergamon Press.

- Finansministeriet. (2009). *Selvejende institutioner – styring, regulering og effektivitet*. Rapport. Sótt 5. september 2009 af <http://www.fm.dk/Publikationer.aspx>
- Forslag til lov om universiteterne. 403/2003. Sótt 5. september 2009 af <http://www.folketinget.dk/doc.aspx?samling/20081/menu/00000002.htm>
- Forskerforum. (2010, no. 231). Sótt 21. ágúst 2010 af <http://www.forskerforum.dk/downloads/ff-231.pdf>
- Geiger, R. L. (1985). The private alternative in higher education. *European Journal of Education*, 20(4), 385-398.
- Guarga, R. (2009). Higher education in the World Trade Organization (WTO): A threat to the future of higher education in the world. Í S. Bergan, R. Guarga, E. E. Polak, J. D. Sobrinho, R. Tandon og J. B. G. Tilak (ritstjórar). *Public responsibility for higher education* (bls. 81-97). Paris: UNESCO.
- Gyða Jóhannsdóttir og Jón Torfi Jónasson (2009, september). *What characterises the public-private distinction in HE in a Nordic perspective? Comparison of the essential features of private universities in Denmark, Iceland and Norway*. Erindi flutt á 22. ráðstefnu CHER í Porto, Portúgal.
- Gyða Jóhannsdóttir. (2008). Leiðin liggur í háskólana – eða hvað? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 27 – 45.
- Handelshøyskolen, BI (2010) sótt 18. október 2010 af <http://www.bi.no/no/Om-BI/Kvalitet-nasjonalt-og-internasjonalt/>
- Jón Torfi Jónasson. (2004). 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). Paris: UNESCO.
- Jón Torfi Jónasson (2008). *Inventing tomorrow's university. Who is to take the lead?* Bologna: The Magna Carta Observatory.
- Jón Torfi Jónasson (2010, mars). *Háskólar og gagnrýnin þjóðfélagsumræða*. Erindi flutt á málstofu Hugvísindasviðs Háskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson og Gyða Jóhannsdóttir. (2008). *Potential conflicts when defining and determining quality in HE and their effects*. Erindi flutt á 20. ráðstefnu CHER í Torino, Ítalíu.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Tillstandsrapport for høyere private utdanningsinstitutioner*. Sótt 6. September 2009 af [http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter\\_planer/rapporter/2008/tillstandsrapport-for-de-private-vitenska.html?id=533865](http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/rapporter/2008/tillstandsrapport-for-de-private-vitenska.html?id=533865)
- Lov om professionshøyskoler for videregående uddanning* no. 543/2008 (Danmörk).
- Lov om universiteter* no. 280/2005 (Danmörk).
- Lov om universiteter* no. 403/2003 (Danmörk).
- Lov om universiteter og høyskoler* no. 15/2005 (Noregur).
- Lög um háskóla* nr. 63/2006.
- Lög um opinbera háskóla* nr. 85/2008.
- Lög um sjálfseignarstofnanir sem stunda atvinnurekstur* nr. 33/1999.
- Madsen, O. M. (2010). Reel medbestemmelse – og den skal lovfæstes. *Forskerforum* 231, 2–3. Sótt 21. ágúst 2010 af <http://www.forskerforum.dk/downloads/ff-231.pdf>
- Ólafur Stephensen. (2007, 19. desember). Bákn-ið burt. 24 stundir, 243. tölublað, bls. 27.
- Páll Skúlason. (2003, 8. desember). Vill Alþingi skólagjöld? *Morgunblaðið*, bls. 27.
- Tierney, W. G. (2006). *Trust and the public good: Examining the cultural conditions of academic work*. New York: Peter Lang.
- Tierney, W. G., og Hentschke, G. C. (2007). *New players, different game: Understanding the rise of for-profit colleges and universities*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.



Tilak, J. B. G. (2009). Higher education: A public good or a commodity for trade? Commitment to higher education or commitment of higher education to trade. Í S. Bergan, R. Guarga, E. E. Polak, J. D. Sobrinho, R. Tandon og J. B. G. Tilak (ritstjórar), *Public responsibility for higher education* (bls. 15-41). Paris: UNESCO.

Wright, S., & Örberg, W. J. (2008). Autonomy and control: Danish university reform in the

context of modern government. *Learning and teaching*, 1(1), 27-57.

Öflugra samstarf og jafnvel sameiningar (2006, 1. maí) *Morgunbadið*. 117. tölublað, bls. 10. Sótt 2. maí 2010 af [http://timarit.is/view\\_page\\_init.jsp?issId=249655&pageId=3408259&lang=is](http://timarit.is/view_page_init.jsp?issId=249655&pageId=3408259&lang=is)

## Um höfundana

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

**Jón Torfi Jónasson** er prófessor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og forseti sviðsins. Hann hefur á síðustu árum einkum fjallað um þróun menntunar og skólakerfisins, allt frá leikskóla til fullorðins-fræðslu. Netfang: [jtj@hi.is](mailto:jtj@hi.is)

## About the authors

**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 the 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 compulsory school level) with reference to academic drift and professionalisation. E-mail: [gydaj@hi.is](mailto:gydaj@hi.is)

**Jón Torfi Jónasson** is Professor of Education at the School of Education at the University of Iceland, and currently its dean. He has in recent years written on the development of education and the different levels of the school system, from kindergarten to adult education. E-mail: [jtj@hi.is](mailto:jtj@hi.is)

## Að undirbúa nám í nýjum skóla: Áherslupættir stjórnanda og mannaráðningar

Birna María Svanbjörnsdóttir  
Háskólanum á Akureyri, Miðstöð skólaþróunar,  
Allyson Macdonald  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði  
og  
Guðmundur Heiðar Frímannsson  
Háskólanum á Akureyri

Þróun og mótun skóla er flókið ferli sem felst í því að byggja upp færni til að efla nám nemenda. Nám og kennsla er í brennidepli í allri skólaþróun en margir óskilgreindir þættir hafa áhrif þar á. Skólastjórnendur hafa þar mikið að segja. Það sem einkennir skilvirkra skóla er meðal annars námsárangur, dreifð forysta og samvinna. Rannsóknin sem hér er um rætt er hluti af starfendarannsókn með starfsfólki í nýjum grunnskóla í þéttbýli. Skólastjóri var ráðinn til starfa til skólans tæpu ári áður en eiginlegt skólastarf hófst. Meginmarkmið rannsóknarinnar er að skilja og varpa ljósi á sýn skólastjóra á forystuhlutverkið í upphafi starfsins, hvaða viðfangsefni biðu hans og hvað hann hugsaði þegar hann réð fólk til starfa.

Gögnum um sýn og viðfangsefni var safnað með viðtölum og vettvangsathugunum. Mikið kapp var lagt á að undirbúa jarðveg hins nýja skóla þannig að þar gæti farið fram farsælt skólastarf. Skólastjóri vann að stefnumótun skólans í samvinnu við nýmyndað foreldraráð. Hann fékk einnig tíma til að lesa sér til um strauma og stefnur í skólamálum og kynna sér fyrirkomulag í öðrum skólum. Auk þess sinnti hann mannaráðningum og hagnýtum þáttum sem lutu að skipulags- og byggingarmálum.

Skólastjóri sagðist vilja vera sýnilegur, faglegur þátttakandi í skólastarfinu og leita lausna með samræðu að vopni. Skólanum bárust margar umsóknir um störf en sóst var eftir áhugasömu og fjölbreyttu fólki sem gæti samsað sig stefnu skólans og unnið í teymum í opnum rýmum með þarfir nemenda að leiðarljósi. Vandað var til verka við ráðningar og tekin fjölmörg viðtöl við hafa umsækjendur en þeir sem sóttu um voru flestir fremur reynslulitlir. Skólastarf er farið af stað en ekki hefur allt gengið upp eins og áformað var. Byggingarframkvæmdum seinkaði og það olli ringulreið og töfum á áætlaðri faglegri samvinnu kennara. Vísendingar eru um að í skólanum séu aðstæður til að þróa námssamfélag og samvinnu.

**Hagnýtt gildi:** Rannsóknin færir fræðasamfélaginu nýja þekkingu á því hvaða þáttum þarf að sinna við upphaf og undirbúning skólastarfs í nýjum skóla og hvað þarf að hafa í huga þegar ráða á fólk til starfa. Hún varpar ljósi á ýmsa þætti sem huga mætti nánar að og veita stuðning í því sambandi. Má þar nefna mikilvægi þess að væntingar skólastjórnenda til skólastarfsins og forystuhlutverksins séu skýrar og ráðningarferli skipulagt og úthugað.

Haustið 2006 var myndað teymi til að undirbúa hönnun nýs grunnskóla í þéttbýli utan höfuðborgarsvæðisins. Áætlað var að skólinn tæki til starfa haustið 2008 en upphafi skólastarfs seinkaði um eitt ár í hluta skólahúsnæðisins. Teymið hafði hug á að fara þá leið í hönnun skólans sem notuð hafði verið við hönnun nokkurra skóla á Íslandi undanfarið, þ.e. „undirbúningsferli hönnunar, frá hinu almenna til hins sérstæða“<sup>1</sup> (e. The Design Down Process) (Gerður G. Óskarsdóttir, 2001). Til samstarfs við teymið voru fengnir fulltrúar hópa úr samfélaginu. Þessi hópur myndaði vinnuhóp sem undir stjórn fyrsta greinarhöfundar leitaðist við að móta sameiginlega sýn á það hvað æskilegt væri að einkenndi starf þessa nýja skóla.

Helstu niðurstöður vinnuhópsins voru þær að áhersla yrði lögð á að allir yxu, þroskuðust og lærðu í þessum skóla; bæði nemendur og starfsfólk. Einnig að starfshættir einkenndust af samvinnu, viðsýni, virðingu og hlýju þar sem komið væri til móts við ólíkar þarfir einstaklinga og að tekið yrði mið af því að skólinn væri hluti af stærri heild eða samfélagi. Enn fremur var lögð áhersla á að starfsfólk skólans yrði ráðið á forsendum skólans (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2006). Tíð notkun hugtaka eins og samvinna, ólíkar þarfir, sveigjanleiki, sjálfsvitund, tengsl við samfélag, virðing og hlýja gefur til kynna að leiðarstef skólans gæti verið námssamfélag (e. professional learning community) þar sem nýta mætti hugmyndafræði einstaklingsmiðaðrar kennslu. Skólastjóri var ráðinn til starfa til skólans tæpu ári áður en eiginlegt skólastarf hófst. Ári síðar réð hann 25 starfsmenn til skólans, þ.e. deildarstjóra, sem er staðgengill skólastjóra, og ellefu kennara auk tólf annarra starfsmanna, úr stórum hópi umsækjenda.

Að mörgu er að hyggja þegar farið er af stað með nýjan skóla og vert að huga að því hvaða viðfangsefni skuli hafa forgang við undirbúning og upphaf skólastarfs hjá skólastjóra sem tekur til starfa á undan öðru starfsfólki skólans og hverjar væntingar hans og sýn

eru á forystuhlutverkið og skólastarfið. Vænta má að mannaráðningar skipi þar stóran sess auk ýmissa hagnýtra og faglegra þátta. Í þeim tilgangi að öðlast skilning á þessum þáttum var leitað svara við rannsóknarspurningunum:

- Hver er sýn skólastjóra á stjórnunarhlutverk sitt og skólastarf við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hver eru helstu viðfangsefnin?
- Hvað lá til grundvallar við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans?

Rannsóknin er tilviksrannsókn sem fram fór í einum skóla. Tekin voru einstaklingsviðtöl við skólastjóra, deildarstjóra og fimm kennara skólans. Auk þess átti sér stað óformleg samræða við skólastjóra og gerðar voru vettvangsathuganir í skólanum. Greint verður frá helstu þáttum sem rannsóknir sýna að einkenni ráðningamál, stjórnunarhætti og árangursríkt skólastarf og námssamfélag og dregnar ályktanir af niðurstöðunum.<sup>2</sup>

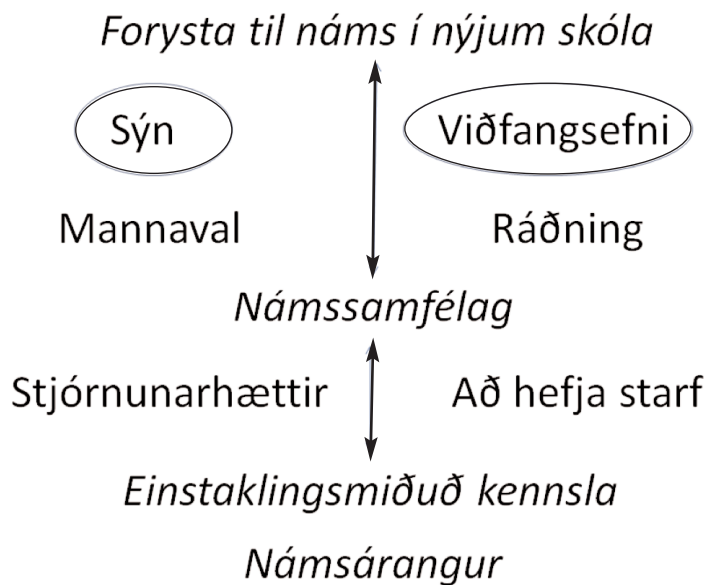
### Fræðileg umfjöllun

Þróun skóla er flókið ferli sem felst í því að byggja upp færni innan skólans til að efla nám nemenda. Um miðjan sjöunda áratug síðustu aldar var álitíð að árangur nemenda væri einkum háður félagslegum bakgrunni þeirra. Smám saman komust menn að því að skólarnir sjálfir höfðu mikið um árangurinn að segja og að skólastjórnmendur eða forystan hefði óbein áhrif á námsárangur nemenda (Stoll, 2009). Það sem hefur mest áhrif á árangur nemenda að mati Reeves (2009) er kennsla, fagleg starfsþróun, samvinna og tími. Allar helstu rannsóknir á skilvirkni skóla sýna að skólastjórnmendi hafi, með sýn sinni og forystuaðferðum, mikið um það að segja hvort breytingar og þróun gangi eftir eða ekki (Fullan, 2007). Það á ekki síður við um nýja skóla.

Það sem einkennir skilvirka skóla er t.d. að þar er námssamfélag, dreifð forysta, miklar væntingar til nemenda og kennara og samvinna starfsfólks (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006).

1 Þýðing Gerðar G. Óskarsdóttur, 2001.

2 Greinin er byggð á rannsókn sem er hluti doktorsverkefnis fyrsta höfundar. Doktorsrannsóknin hófst haustið 2009 og er rannsóknar- og þróunarvinna í formi starfendarannsóknar. Rannsóknin miðar að því að skoða hvort *forysta til náms* stuðli að námssamfélagi, í hverju hún felst og hvernig megí standa að henni. Leiðbeinendur eru: Allyson Macdonald og Guðmundur Heiðar Frímansson.



**1. mynd.** *Forysta til náms í nýjum skóla.*

Nemendur geta náð góðum námsárangri án þess að hægt sé að rekja það beint til starfsins í skólanum, t.d. fyrir eigin burði eða með stuðningi frá fjölskyldu (MacGilchrist, Myers og Reed, 2004). Schein (2004) telur áhrif stjórnanda á störf og sérkenni stofnunar hvað mest á fyrstu árum hennar því sú stefna og sýn sem lagt er upp með í upphafi eigi gjarnan rætur að rekja til hans og hann geti valið fólk til að fylgja henni.

Mannaráðningar eru taldar lykilatriði fyrir faglega þróun skóla og því mikilvægt að skólastjóri sé virkur í ráðningarferlinu. Þaulhugsuð áætlun og skipulag ráðninga er grundvöllur þess að ráða skilvirka kennara til skóla (Schaefers og Terhart, 2006).

Í 1. mynd eru sett fram tengsl þátta í starfi skólans og sérstaklega þeirra sem þarf að huga að í nýjum skóla. Skólinn sem er til athugunar í þessari rannsókn stefnir að því að stofna náms-samfélag og tileinka sér einstaklingsmiðaða kennslu í viðleitni sinni til að auka og efla námsárangur innan skólans. Sumir þessara þátta eru teknir til umræðu hér á eftir.

*Forysta til náms*

Áherslur í skólastjórnunarfræðum snúast gjarnan um tvær leiðir í forystu. Annars vegar er það sú sem hefur verið kölluð *valdaforysta* (e. transactional) og leggur áherslu á sterka miðstýringu og stjórn á skólakerfinu og formgerð þess. Hins vegar er um að ræða svokallaða *áhrifaforystu* eða *framsækna forystu* (e. transformational) þar sem lögð er áhersla á að dreifa valdi og áhrifum meðal starfsfólks. Þeir sem beita framsækinni forystu leggja áherslu á sameiginlega ákvarðanatöku, hafa væntingar um góða frammistöðu nemenda og eru opnari fyrir menningarlegum breytingum en þeir sem aðhyllast þá fyrrnefndu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Sergiovanni, 2006).

Framsækin forysta virðist hafa bein áhrif á skuldbindingu kennara til umbóta í skólastarfi og þá vinnu sem þeir eru tilbúnir að leggja á sig til slíkra umbóta. Þetta leiðir svo af sér aukinn innri hvata hjá kennurum og hefur áhrif á kennsluna og framkomu við nemendur sem síðan skilar sér í auknum árangri nemenda (Geijsel, Slegers, Leithwood og Jantzi, 2003). Skólastjórnendur sem vinna í anda framsækinna

forystu veita einstaklingsstuðning og vitsmunalega hvatningu, skapa andrúmsloft og menningu trausts og virðingar, dreifa forystu og hvetja kennara til virkrar þátttöku og ábyrgðar. Þeir vinna að sameiginlegri sýn og markmiðum allra innan skólans og vænta mikils af nemendum og starfsfólki (Mulford, 2006).

Hægt er að beita framsækinni forystu með mismunandi áherslupáttum. Þó megináherslan sé á valddreifingu eru aðrir þættir einnig mikilvægir, s.s. að leggja áherslu á nám, kennslufræði og sjálfbærni. Dæmi um þetta er *dreifð forysta* (e. distributed leadership) (Harris, Leithwood, Day, Sammons og Hopkins, 2007), *forysta til náms* (e. leadership for learning) (DuFour og Marzano, 2009; MacBeath, 2006), *kennslufræðileg forysta* (e. instructional leadership) (Hopkins, 2003), *uppeldisfræðileg forysta* (e. pedagogical leadership) (Sergiovanni, 1998), *hugsmiðaforysta* (e. constructivist leadership) (Lambert, 2003) og *sjálfbær forysta* (e. sustainable leadership) (Hargreaves og Fink, 2006).

Forysta til náms leggur áherslu á að til að tryggja nám nemenda á háu stigi þurfi að íhuga hvaða nám hafi átti sér stað og hvernig nýta megi vitneskju um nám til að efla faglegt skólastarf og auka námsárangur nemenda. Mestur árangur er talinn nást ef skólastjórar vinna með kennurum að því að byggja upp sameiginlega þekkingu, bæta og efla starfshætti, ræða gildi og móta sýn og stefnu (DuFour og Marzano, 2009). MacBeath (2006) bendir á að forysta sé lítils megnug þegar ekkert nám á sér stað og að námið sé það sem nærri hana og effi. Hann telur að saman geti nám og forysta stuðlað að því að skapa nýja þekkingu og gera nemendur að virkum neytendum þekkingar. Í sama streng tekur Lambert (1998, 2003). Hún segir forystu snúast fyrst og fremst um að læra saman og að byggja í sameiningu upp skuldbindingu, sameiginlega sýn, skilning og þekkingu með samræðum, ígrundun og rannsóknum með áherslu á nám. Hún leggur áherslu á að forysta þurfi að eiga sér stað á öllum stigum innan skólanna; ekki síður hjá kennurum og nemendum en hjá skólastjórnanda, og að byggja þurfi upp hæfi til forystu í skólum (Lambert, 1998).

### Námssamfélag

Ýmsar vangaveltur hafa verið uppi um það hvernig stofnanir læra. Vænta má að stofnanir

læri í gegnum einstaklinga en það að einstaklingar læri þarf þó ekki að vera trygging þess að stofnanir læri. Senge o.fl. (2000) hafa lagt mikla áherslu á að í skólum sé lifandi námssamfélag og gera ráð fyrir fimm eftirfarandi þáttum eða lögmálum sem séu forsenda þess að skóli læri. Þau eru: persónuleg færni (e. personal mastery); að sameiginlega sýn (e. shared vision) sé að finna meðal allra innan stofnunarinnar; að mótað sé starfslíkan (e. mental models) sem felur í sér ígrundun á eigin viðhorfum og annarra; að fram fari teymisnám (e. team learning) sem feli í sér samskipti og samræður starfsmanna sín á milli og við aðra; og að til staðar sé kerfissýn (e. system thinking) sem er fólgin í því að skilja breytingar og átta sig á því hvernig hlutir tengjast innbyrðis (Senge o.fl., 2000).

Hugtakið námssamfélag (e. professional learning community) má skilgreina sem faglega starfsþróun í námsstofnun en til að geta komið til móts við mismunandi þarfir í kennslu og veitt leiðsegjandi mat þarf stöðug þróun að eiga sér stað. Mikilvægt er að námið eigi sér stað bæði hjá hverjum og einum og í samfélagi og samvinnu við aðra (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006; Fullan, Hill og Crévola, 2006). Um er að ræða námssamfélag þegar samhugur er innan stofnunar eða skóla um það að byggja stöðugt upp nýja þekkingu og nýta hana á vettvangi. Þar vinnur fólk náið saman út frá mótaðri náms-sýn sem allir skilja á sama hátt. Allt starfsfólk hefur miklar væntingar til nemenda og ber sameiginlega ábyrgð á námi þeirra en einnig hvað á annars námi, það rannsakar starf sitt og ígrundar það í þeim tilgangi að efla það og stuðla að auknum námsárangri hjá nemendum (Lambert, 2003; Stoll o.fl., 2006).

Niðurstöður rannsóknar á samstarfi kennara í nokkrum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu sýndu að það sem kennarar kölluðu samstarf féll fremur undir skilgreininguna samráð og skilaði þeim ekki þeirri faglegu starfsþróun sem nauðsynleg er til að koma á námssamfélagi (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2006). Anna Kristín bendir þó á að fagmennska kennara sé að breytast með breyttu samfélagi, frá því að einskorðast við einstaklingshyggju kennarans yfir í samvinnu og samræðu kennara um skólastarfið með áherslu á nám nemenda.



## Að undirbúa nám í nýjum skóla

*Nám og einstaklingsmiðuð kennsla*

Þar sem nám er meginatriði í öllu skólastarfi er mikilvægt að skilja hvernig nám fer fram. Í þeim skóla sem hér um ræðir skal einstaklingsmiðuð kennsla höfð að leiðarljósi og athygli því beint að hugmyndafræði hennar.

Skilgreina má einstaklingsmiðaða kennslu sem viðleitni kennara til að laga kennslu, námsaðferðir og námsumhverfi að mismunandi getu, áhuga og þörfum hvers einstaklings í námshópi, samhliða því sem leitast er við að styrkja nemendahópin sem heild. Ekki er um að ræða eina aðferð heldur hugarfar sem styðst við margvíslegar lausnir. Lögð er áhersla á að auka sjálfsvitund nemenda og ábyrgð þeirra á eigin námi (Tomlinson, 2004).

Algengast er að rökin fyrir þeim kennsluáttum sem falla undir einstaklingamiðaða kennslu séu sótt til hugsmíðahyggjunnar og fjölgreindarkenningar Gardner. Gengið er út frá því að auka megí hæfni barna í námi með því að sjá þeim fyrir auðugri námsreynslu (Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Rúnar Sigþórsson, 2004; Tomlinson, 1999).

Til að auka líkurnar á að nemendur læri á sem árangursríkastan hátt getur kennari haft áhrif á það sem kennt er, aðstoðað nemendur við að tengja námið fyrri reynslu og þekkingu til að það verði þeim merkingarþætt og lagað námsumhverfið að þörfum þeirra. Að auki geta kennarar sett sig inn í námshæfi (e. readiness) nemenda, áhuga þeirra og námssnið (e. learning profile) til að geta brugðist við mismunandi þörfum þeirra (Tomlinson, 2003).

Samkvæmt námskenningum hugsmíðahyggjunnar er litið á nám sem félagslega athöfn þar sem samskipti og samspil við aðra einstaklinga gegnir lykilhlutverki. Ekki er gert ráð fyrir að nám geti átt sér stað nema fyrir tilstuðlan og virkni nemandans sjálfs í þekkingaröflun (Falkenberg, 2007). Til að búa til þekkingu er mikilvægt að tala saman, rökræða um hlutina og setja þá í samhengi (Bruner, 1996). Hlutverk kennarans er, í samstarfi við nemanda, að átta sig á hæfileikum nemandans og fyrri reynslu til að þeir geti í sameiningu fundið leiðir til að byggja raunhæft ofan á þær (Dewey, 1938/2000).

Hugsmíðaforysta byggist á kenningum hugsmíðahyggjunnar. Þar er gert ráð fyrir því að fullorðnir og börn læri á sama hátt. Allir hafi fyrir

reynslu sem þeir tengja við það sem þeir læra hverju sinni og úr verður ný þekking og færni. Hugsmíðaforysta krefst samspils allra í samfélaginu og þá er hlutverk forystunnar að sinna gagnkvæmu námi í samfélagi (Lambert, 2003).

*Mannaráðningar og nýr skóli*

Mannauður, þ.e. rétt fólk á réttum stað, er talinn undirstöðuatriði í hröðum vexti og þróun fyrirtækja en mannráðningar krefjast mikils undirbúnings, skipulags og vinnu. Skilgreina þarf í hverju starfið felst, hver eru sérkenni þess, hvaða eiginleikum starfsmaður þarf að búa yfir og hvað umsækjandi þarf að vita áður en hann tekur starfið að sér. Mikilvægt er að sá sem sinnir ráðningunum sýni umsækjendum hollustu og taki á sig ábyrgð á því hvernig til tekst og dragi úr skekkju í ráðningum með því að gefa áreiðanlega og eftirsóknarverða mynd af starfinu sem á að ráða í (Delli, 2003; Torrington, Hall og Taylor, 2008). Í skrifum Schein (2004) kemur fram að áhrif stjórnanda á störf og sérkenni stofnunar eru talin hvað mest á fyrstu starfsárum hennar því sú stefna og sýn sem gengið er út frá í upphafi er gjarnan frá honum komin og hann er í aðstöðu til að velja fólk til að vinna eftir henni.

Mannaráðningar eru taldar lykilatriði fyrir faglega þróun skóla og því mikilvægt að skólastjóri og jafnvel kennarar séu virkir í ráðningarferlinu, en ekki eingöngu utanaðkomandi aðilar. Það er talið ýta undir ábyrgð skólastjóra og kennara á ráðningunni. Ef skólastjórar og kennarar sjá um ráðningarnar geta þeir með þekkingu sinni á sviðinu vakið áhuga umsækjenda á starfinu og ráðið fólk út frá persónulegum eiginleikum þess með tilliti til sérkenna skóla. Um leið eru þeir skuldbundnir til að bregðast við niðurstöðum ráðninganna, að styðja við bakið á nýráðnum kennurum og viðhalda og þróa áhuga og þekkingu þeirra á starfinu (Schaefers og Terhart, 2006).

Í rannsóknnum Crosby (2000) og Dipoye (1992) kemur fram að undirbúningur fyrir ráðningar kennara felist yfirleitt í viðtölum. Viðtölin eru hornsteinn ráðningarferlis því að þar eiga sér oft stað fyrstu kynni umsækjanda og þess sem stendur að ráðningunni. Þar hittast þeir augliti til auglitis og það á sér stað félagslegt samspil þeirra í milli (Delli, 2003). Þættir sem

hafa áhrif á það hvort umsækjandi kemst áfram í ráðningarferli eru t.d. það hvort sá sem tekur viðtalið og stendur að ráðningunni laðast að umsækjanda og líkar við hann á einhvern hátt, hvort umsækjandi hefur reynslu eða sérfræðikunnáttu sem hentar því starfi sem sótt er um og hvort hann líkist viðmælanda, svo sem hvað varðar kyn eða aldur. Kinicki o.fl. (1990) benda á að þessi hughrif í viðtölum virðast oft hafa meira að segja um framgang ráðninga en eiginlegir kostir (e. credentials) umsækjanda (Delli, 2003). Aðrir þættir sem einnig hafa áhrif á framgang viðtala og ráðningarferlis eru þjálfun og reynsla þess sem tekur viðtölin, form viðtala, stjórnunarlegir þættir og aðstæður í skólum og samfélagi hverju sinni. Sérstækar kröfur umsækjanda, fötlun hans eða veikindi draga gjarnan úr líkum á því að hann sé ráðinn (Delli, 2003).

Coleman (1985) og Galbo o.fl. (1986) komust að því að við ráðningu kennara sé algengt að höfð séu að leiðarljósi fjögur meginviðmið (Broadley og Broadley, 2004). Það er að persónulegir eiginleikar séu við hæfi, að siðferði og hárterni samræmist stefnu eða menningu skólans, að viðkomandi fullnægi kröfum um nám og loks að hann hafi á valdi sínu þá þekkingu og færni sem til þarf. Rannsóknir Ralph o.fl. (1998) gefa þó til kynna að vægi viðmiðanna séu mismikil og virðast tvö fyrstu viðmiðin vega þyngst (Broadley og Broadley, 2004). Talið er mikilvægt að kennarar sem ráðnir eru til starfa hafi reynslu af því að vinna með nemendum, séu fjölhæfir og tilbúnir að kenna mismunandi námsgreinar og uppfylli kröfur sem felast í stefnu skólans. Einnig er talið mikilvægt að kennarar séu tilbúnir að stýra áhugasviðshópum, séu samfélagslega virkir, hafi reynslu af starfi með foreldrum og hafi jákvæða persónulega eiginleika (Broadley og Broadley, 2004; Schaefer og Terhart, 2006). Þegar ráðnir eru til starfa nýútskrifaðir kennarar virðist helst lítið til þess að þeir séu samstarfsmiðaðir og að þeir setji nemendur í brennidepil (Broadley og Broadley, 2004).

Það skiptir máli fyrir skilvirkni skóla hvaða hugmyndir og væntingar starfsfólk hefur um og til náms og hvort þær samræmist stefnu skólans og þeirra sem fyrir eru í skólanum. Ef ekki er samræmi milli starfsmannastefnu og

menntastefnu skóla er spurning hvernig gengur að ná þeim námsmarkmiðum sem skólinn setur sér. Því er mikilvægt að vanda til verka við ráðningar, ekki síst þegar ráðið er frá grunni í heila stofnun eins og hér um ræðir.

### Aðferðir

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að skilja og varpa ljósi á sýn skólastjóra á forystuhlutverkið og skólastarfið í nýjum skóla, hvaða viðfangsefni biðu hans og hvað hann hugsaði þegar hann réð fólk til starfa. Rannsóknin er tilviksrannsókn sem gerð var í einum skóla. Í rannsókninni var stuðst við viðtöl og vettvangsathuganir. Við val á úrtaki var notað *tilgangsúrtak* (e. purposive sampling). Í tilgangsúrtaki eru valdir viðmælendur sem hafa dæmigerða almenna og sérstæka reynslu af viðfangsefninu, þ.e. ekki dæmigerða reynslu, og eru taldir henta vel markmiði rannsóknarinnar (Katrín Blöndal, 2004; Sigríður Halldórsdóttir, 2003).

Haustið 2009, þegar skólinn tók til starfa, voru nemendur 150 talsins í 1.–7. bekk. Hann er opinn skóli með opnum rýmum þar sem gert er ráð fyrir teymisvinnu kennara. Skólahúsnæðið var ekki tilbúið þegar skólastarf hófst. Í skólanum eru 25 starfsmenn. Það eru skólastjóri, deildarstjóri, ellefu kennarar og tólf starfsmenn sem hafa að aðalstarfi annað starf en kennslu, s.s. skólaliðar, iðjuþjálf, forstöðumaður frístundaheimilis, umsjónarmaður húsnæðis og stuðningsfulltrúar. Í síðastnefnda hópnum eru ellefu konur og einn karlmaður. Kennararnir ellefu starfa í fjórum teymum, þ.e. 1. bekkjar teymi, teymi 2. og 3. bekkjar, teymi 4. og 5. bekkjar og teymi 6. og 7. bekkjar. Í hverju teymi starfa tveir til þrír kennarar. Íþróttakennari starfar þvert á teymi. Sjö kennarar af ellefu í skólanum eru konur og algengast er að starfsreynsla kennara sé fimm til sjö ár. Einn kennari hefur áberandi lengstu starfsreynsluna, sautján ár, og einn kennari er nýútskrifaður. Í stefnu skólans er mikil áhersla lögð á smíðjur þar sem unnið er út frá áhugasviði nemenda og er sveigjanleiki hafður í fyrirrúmi til að mæta mismunandi þörfum nemenda. Í stefnunni kemur einnig fram að stuðla skuli að umhyggju og virðingu með jákvæðri agastefnu (e. positive discipline), samvinnu og teymiskennslu, að foreldrar og nemendur taki þátt í á-

## Að undirbúa nám í nýjum skóla

kvörðunum og að foreldrar séu virkjaðir til þátttöku.<sup>3</sup>

Með tilliti til skipulagsins í skólanum, kynjaskiptingar starfsfólks og starfsreynslu var ákveðið að tala við að minnsta kosti einn kennara úr hverju teymi, tvo karlmenn og þrjár konur. Einnig var ákveðið að hafa með í úrtakinu reyndasta og óreyndasta kennarann. Fyrsti höfundur tók einstaklingsviðtal við skólastjóra, deildarstjóra og fimm kennara.

Skólastjóri var spurður spurninga eins og hvert hann teldi vera hlutverk sitt, hvaða væntingar hann hefði til samstarfsmanna sinna og hvernig hugmyndavinnunni frá vinnufundum 2006 hefði verið fylgt eftir við mótun sýnar skólans. Einnig var spurt í hverju starf hans hefði falist þetta tæpa ár áður en raunverulegt skólastarf hófst og hvaða hugsun og væntingar lægju að baki ráðningu kennara og deildarstjóra. Til að sjá hugmyndir skólastjóra í víðara samhengi og ganga úr skugga um hvort samræmi væri milli sýnar og væntinga skólastjórnanda og hugmynda deildarstjóra og kennara um sýn hans og væntingar til þeirra voru tekin einstaklingsviðtöl við deildarstjóra og fimm kennara.

Viðtölin voru öll tekin í september 2009 til janúar 2010 á vinnustað viðmælenda að þeirra ósk. Nokkur óformleg viðtöl voru auk þess tekin við skólastjóra. Viðtölin hófust með opinni og víðri rannsóknarspurningu með nokkrum undirspurningum. Viðtölin voru öll hljóðrituð og afrituð undir dulnefni. Kennararnir kallast hér, K1, K2, K3, K4 og K5 en skólastjórinn og deildarstjóri eru nefndir svo.

Til að kynnast aðstæðum, upplifa andrúmsloftið og fá mynd af starfinu voru einnig gerðar sex vettvangsathuganir á fyrstu tveimur mánuðunum eftir að skólinn tók til starfa. Ein heimsóknin stóð í eina og hálfa klukkustund, þrjár voru rúmlega klukkustundar langar og tvær hálf tíma langar. Gengið var um skólann, setið, horft og spurt og spjallað við nemendur, kennara, skólastjórnendur og annað starfsfólk í skólanum.

Til að tryggja siðferðilegar kröfur rannsóknarinnar um virðingu, skaðleysi, velgjörðir og réttlæti voru viðmælendur upplýstir um tilgang

og markmið rannsóknarinnar áður en viðtölin áttu sér stað og þeim heitið algjörum trúnaði og nafnleynd (Sigurður Kristinsson, 2003). Skrifað var undir upplýst samþykki og rannsóknin tilkynnt til persónuverndar.

Nefndar hafa verið fjórar meginógnanir við réttmæti eða trúverðugleika eigindlegra rannsókna. Í fyrsta lagi að það vanti fyllri mynd af fyrirbærinu, í öðru lagi að það sé skekkja í úrtaki, í þriðja lagi að fagleg fjarlægð rannsakanda sé ónóg og í fjórða lagi að um sé að ræða ótímabær rannsóknarlók (Sigríður Halldórsdóttir, 2003). Hér er einungis um að ræða helming kennara og því hætta á að fyrsta ógnunin sé til staðar. Til að forðast ógnun tvö voru viðmælendur m.a. valdir með tilliti til kyns, reynslu og starfsvettvangs. Þeir hófu allir nýlega störf í nýjum skóla og er því mögulegt að fjarlægðin sé ekki næg og ógnun þrjú til staðar. Vegna seinkunar á framkvæmdum við byggingu skólahúsnæðis og annríkis kennara vegna ýmissa ófyrirséðra þátta í upphafi skólastarfs drógust viðtöl á langinn og þau áttu sér ekki öll stað alveg í upphafi skólans eins og fyrirhugað var í fyrstu. Því er ógnun fjögur til staðar, þ.e. að greiningarferlið hafi ekki verið fullþróað og meiri tíma hefði þurft til að lifa með gögnunum.

## Niðurstöður

Skólastjórinn samsamaði sig sýn vinnuhóps frá 2006 um skólastarfið og taldi skýrslu hans hafa legið til grundvallar stefnumótun skólans, þar sem lögð var áhersla á að skólinn væri athvarf þar sem allir væru með og komið væri til móts við mismunandi þarfir með samvinnu, umhyggju og gleði í skólastarfinu. Hann vill vera sýnilegur og virkur þátttakandi í hinu daglega skólastarfi og leggur áherslu á dreifða forystu, samræðu og lausnaleyti. Áherslur í starfi og undirbúningur eiginlegs skólastarfs gefa mynd af viðfangsefnum, viðhorfum, sýn og væntingum í starfi hins nýja skólastjóra við upphaf skólastarfs í nýjum skóla. Ráðningamál skipa þar stóran sess.

*Áherslur skólastjóra í starfi*

Skólastjórinn taldi hugmyndir sínar um skóla-

3 Þessar upplýsingar fengust á heimasíðu skólans. Til að tryggja nafnleynd er hennar ekki getið hér.

starf litaðar af hugsmíðahyggju og af uppbyggingarstefnunni. Uppbyggingarstefnan er aðferð sem þróuð hefur verið til að sporna gegn agavanda í samfélaginu. Hún felst í því að byggja upp sjálfsaga og ábyrgð hjá einstaklingum með samræðum um lífsgildi og eigið sjálf. Hún varar við umbunum en hefur að leiðarljósi að setja skýr mörk um hegðun og þróa leiðir til að halda sig innan þeirra marka (Gossen, 2006, 2007). Einnig sagðist skólastjórinn aðhyllast *jákvæða agastefnu* (e. positive discipline) sem leggur áherslu á bekkjarfundi sem kennslutæki í samskiptum. Agastefnan leggur áherslu á að leita orsaka hegðunar og að horft sé á þörfina á að tilheyra, og varar við umbunum og refsingu (Nelsen, Lott og Glenn, 2000). Skólinn ætlar að hafa þessa stefnu að leiðarljósi í starfi sínu en að mati skólastjóra á hann enn langt í land með að innleiða hana.

Skólastjórinn taldi nám og kennslu vera samspil kennara og nemenda og snúast um „...að virkja nemendur þannig að þeir séu sjálfir að þæla í hlutunum.“ Honum finnst kennslustund hafa heppnast vel þegar nemendur ná „...að grafa sig niður í eitthvert viðfangsefni og maður er að ýta hinu og þessu að þeim og þau grípa. Þá er hægt að koma svo mörgu inn.“ Skólastjóri sagðist hafa lagt áherslu á það í gegnum tíðina að hafa gaman í vinnunni. Hann sagðist fá mikið út úr því að vinna og sagðist vilja að það væri ekki bara hann sem upplifði þetta. Hann sagðist langa mikið til að ná því fram í skólanum að öllum liði vel, að þar væri ríkjandi gleði, vingjarnlegt, opið og traust andrúmsloft, að komið væri til móts við mismunandi þarfir og að börnin lærðu; að hægt yrði að segja um skólann að hann væri „skóli sem lærir“. Líðan og nám er samfléttað í huga skólastjóra og hann sagði: „Maður hefur rekið sig of mikið í gegnum tíðina á leiða krakka. Þeir vantreysta fullorðnum. Ég legg mikla áherslu á að byggja upp traust.“ Þessu taldi hann vera hægt að koma á með hreinskilnum samræðum, samvinnu og uppbyggjandi samskiptum.

Deildarstjóra og flestum kennurum fannst stefna skólans vera skýr og stjórnun skólastjórans leiðbeinandi. Þannig sagði K2 að sér hefði fundist „verkstjórn skólastjórans svo markviss ... hún var svo skýr og ég vissi nákvæmlega að hverju ég væri að ganga. Það kom mér eiginlega

svolítið á óvart. Ég var búinn að fá uppskriftina.“ K3 sagði jafnframt að skólastjóri setti línu sem fylgt væri eftir og legði á sig ábyrgð sem umsjónarkennara. Þetta fannst K3 gott og hann vildi hafa þetta svona. Deildarstjóri sagði að skólastjórinn miðlaði vel hugsunum sínum, breytti í samræmi við það sem hann segðist standa fyrir, og að skólastefnan væri skýr. Hann sagði um skólastefnuna: „Ég máta mig svo vel inn í hana því þetta er einmitt það sem ég hef verið að hugsa um svo lengi.“ K3 sagði hins vegar um stefnuna að hún væri „kannski ekki alveg skýr hér... Þetta er ekki alveg niðurnjörvað. Ég held hann sé ennþá að reyna að finna út úr hlutunum.“

Aðspurður hvernig hann teldi sig í stakk búinn að takast á við það verkefni að veita nýjum skóla forystu sagði skólastjóri það leggjast vel í sig. Hann sagðist þó vera að takast á við viðfangsefni sem hann hefði ekki prófað áður heldur bara lesið um, þ.e. að vinna í opnu rými þar sem áherslan væri á teymiskennslu og samvinnu. Hann sagði samvinnuna vera þau vinnubrögð sem lögð væru til grundvallar í skólanum, bæði hjá nemendum og kennurum, og hann sagðist treysta fólkinu í kringum sig.

Skólastjóri sagðist vilja vera stjórnandi sem starfaði með fólkinu „á gólfinu“ og vonaði að fólk upplifði hann þannig og sagði: „Ég er meðvitaður um að loka mig ekki inni, loka mig ekki inni í pappírsflóðinu.“ Hann sagði enn fremur: „Ég sé stefnu mína algjörlega endurspeglast í hugmyndum vinnuhóps ... áður en ég réð mig skoðaði ég það. Ég hefði sennilega aldrei farið inn í þessa vinnu nema af því að mér hugnuðust þessar hugmyndir. Sá bolti var á lofti og ég greip hann.“

Í vettvangsathugunum mátti sjá að skólastjórinn gekk í tilfallandi verkefni, fór í forfallakennslu og vann með teymum að innleiðingu ákveðinna kennsluáðferða. Hann var vel sýnilegur og þátttakandi í starfinu og var á sífelldu vappi um skólann. Kennarar staðfestu þennan sýnileika skólastjórans og sögðu hann mikinn þátttakanda í öllu skólastarfinu. Þeir töldu það nauðsynlegt og mikinn kost.

Skólastjórinn sagðist vilja nota samræðuna sem verkfæri, stuðla að því að fólk læsi saman og lærði saman og lagði upp með að kynna starfsfólki eigin sýn og kenningargrunn. Mikil-



## Að undirbúa nám í nýjum skóla

vægt var þó að hans mati að fara varlega í sakirnar og gefa hlutunum tíma til að þróast. „Auðveldlega er hægt að slá fólk út af laginu ef maður fer of mikið á flug ... Það er auðvelt að setja kennara í vörn með hugtakinu einstaklingsmiðuð kennsla.“

Samhljómur var meðal starfsmanna um að auðvelt væri að leita til skólastjórans, hann ynni með fólki við að leita lausna og væri sýnilegur í skólastarfinu. Allir voru sammála um að skólastjórinn væri boðinn og búinn að styðja starfsfólk, væri hluti af hópnum, leitaði lausna með starfsfólki, ætti samræðu við það en sýndi því jafnframt traust og legði mikið í þess hendur. Þannig sagði K5: „Mér fannst skólastjórnum sýna það strax að þeir voru boðnir og búnir að hjálpa okkur í þessu, ótrúlega þolinmóðir þó að aðstæður voru eins og þær voru. Við hjálpuðumst öll að en þau komu manni á réttu brautina.“

K4 sagði ennfremur: „Við höfum fengið mikið svigrúm til að þróa þetta og búa þetta til en alltaf innan faglegs ramma. Það er alltaf verið að ýta manni inn á einhverja braut en ekki verið að segja manni hvað á að gera. Mér finnst [skólastjóri] ýta þessu mjög vel af stað og ég hef fengið allan þann stuðning sem ég hef þurft, hvort sem það er persónulegur stuðningur eða einhver vandamál innan teymisins.“

K3 og deildarstjóri bentu hins vegar á að skólastjóri hefði haft mjög mikið að gera og væri upptekinn og að hann væri meðvitaður um að minni tími hefði farið í leiðbeinandi starfshætti en hann teldi æskilegt. K3 taldi að innra starfið hefði verið látið sitja á hakanum því svo mikill tími hefði farið í ytra starfið. Hann sagði skólastjórann meðvitaðan um að þess vegna hefði farið minni tími í leiðsögn hans fyrir starfsfólk, svo sem um teymisvinnu.

*Undirbúningur eiginlegs skólastarfs*

Skólastjórinn, sem tók til starfa í október 2008, er kennaramenntaður og með diplómapróf í stjórnun. Hann hefur 13 ára starfsreynslu sem kennari, deildarstjóri og aðstoðarskólastjóri í nokkrum skólum og rúmlega tveggja ára reynslu sem skólastjóri. Hann sagði tímann fram að setningu skólans hafa verið eins og námsleyfi á köflum, þó að ýmislegt hefði farið á annan veg en fyrirhugað var. Að mati skólastjórans

var það mikið metnaðarmál fyrir bæjarfélagið að búa vel að skólanum en aðstæður í þjóðfélaginu urðu til þess að um tíma var óljóst hvort fresta þyrfti framkvæmdum enn frekar. Í desember var tekin ákvörðun um að halda upphaflegri áætlun. Skólastjórinn sagði mikinn tíma hafa farið í umræður um skólann. Hann lýsti fyrstu mánuðum sínum í starfi með eftirfarandi orðum: „Fyrsti mánuðurinn fór eiginlega í að tala við foreldra í hverfinu. Þegar ég mætti á svæðið var byrjað að byggja skólann og fólk þyrsti í að fá svör. Jú, það var skýrslan frá vinnuhópnum, sem var gott, en það þurfti meira. Það var þrýst dálítið á mig. Kynningarfundir með foreldrum. Fólk þurfti að fá svör. Svo fór ég í skólaheimsóknir í ... í þrjár vikur, upplifði ég mig sem kennaranema. Fá þetta í blóðið, tala við fólk, svara tölvupósti, setja upp heimasíðuna.“

Kosið var í foreldraráð sem tók þátt í því með skólastjóranum að móta stefnu fyrir skólann og það tók einnig þátt í ráðningarferli deildarstjóra. Skólastjóranum fannst mikill stuðningur í þessu. Hann tók samtals um 80 starfsviðtöl, mörg við suma.

Þegar starfsfólk mætti til starfa í skólann í byrjun ágúst var skólinn eitt allsherjar byggingarsvæði þar sem iðnaðarmenn unnu baki brotnu við að koma öllu í stand. Ryk, hávaði og vinnuvélar réðu ríkjum. Kraftur kennara og annars starfsfólks fór því þessa fyrstu daga mikið í að færa til ýmiss konar byggingarefni, þrifa ryk og koma fyrir skólagögnum eftir því sem rými tæmdust, og hin faglega vinna þurfti að sitja á hakanum.

Mikið áreiti var á skólastjórnum (skólastjóra og deildarstjóra) fyrstu vikurnar; það vantaði hitt og þetta, þeir þurftu að hitta iðnaðarmenn og meta aðstæður, kaupa bækur, athuga um sundrútuna og taka við uppþvottavélum og skjávröpum sem voru að koma, svo dæmi séu nefnd.

Fyrirhuguð hafði verið þriggja vikna fagleg vinna með kennurum áður en skólastarfið hæfist með nemendum um haustið en vegna seinkunar á frágangi skólahúsnæðis fór sú vinna fyrir lítið. Eins fór fyrir lestri fræðiefnis sem lýtur að stefnu og sýn skólans. Hins vegar höfðu náðst þrír góðir vinnudagar um vorið með nýráðnum kennurum og deildarstjóra. Þar hafði skólastjór-



inn kynnt starf sitt fram að þeim tíma og mikil og góð umræða hafði átt sér stað um stefnu og sýn skólans, vinnubrögð, agastefnu og skipulags- og húsnæðismál. Þetta taldi skólastjórinn að hefði haft mikið að segja um það hversu vel gekk að hefja skólastarf þrátt fyrir erfiðar aðstæður um haustið. Kennarar minntust einnig á að þessir dagar hefðu verið ómetanlegir.

### *Mannaráðningar*

Skólastjórinn sá um ráðningar kennara en fékk foreldraráð til liðs við sig þegar ráðinn var deildarstjóri til skólans. Umsóknir um kennarastöðurnar voru 68 talsins og sautján um deildarstjórastöðuna. Tekin voru viðtöl við umsækjendur og til að átta sig sem best á þeim, hugmyndum þeirra og sýn þurfti í sumum tilvikum að taka fleiri en eitt og jafnvel fleiri en tvö viðtöl. Í auglýsingu um kennarastöður var lögð áhersla á að umsækjendur byggju yfir ríkri samskiptahæfni og gætu komið til móts við alla nemendur í aldursblönduðum hópum og opnum rýmum. Einnig að þeir væru fjölhæfir og gætu unnið í teymisvinnu. Tekið var fram að deildarstjóri myndi starfa náð með skólastjóranum að stjórnun og stefnumótun skólans og vera staðgengill hans auk þess að sinna kennslu.

Til að undirbúa ráðningu kennara hafði skólastjórinn að auki nokkur viðmið í huga sem hann taldi nauðsynlega forsendu til að kenna við skólann. Hann hafði þau til hliðsjónar við gerð viðtalsramma sem hann studdist við í viðtölunum. Viðmiðin sem skólastjórinn hafði í huga, fyrir utan það að kynjaskipting væri jöfn, voru að umsækjandi:

- hefði sýn sem samræmdist sýn hans og vinnuhóps og þar af leiðandi stefnu skólans,
- væri barngóður,
- hefði getu og vilja til að vinna með öðrum,
- vildi vera umsjónarkennari,
- sýndi starfinu áhuga,
- væri fjölhæfur og gæti bæði kennt bóklegar greinar og verk- eða listgreinar (vegna smæðar skólans),
- hefði styrkleika sem gæti vegið upp veikleika annars,
- væri faglega sterkur og „kynni“ til verka á sínu sviði,
- hefði reynslu af kennslu.

Skólastjórinn sagðist hafa haft svipuð viðmið

við ráðningu deildarstjóra en þar hefði hann einnig lagt ríka áherslu á að viðkomandi hefði styrkleika sem myndu vega upp hans eigin veikleika þannig að þeir stæðu sterkir saman. Það sem réð úrslitum um ráðningu deildarstjóra var hvernig hugrenningartengsl þeirra voru og tilfinning hans um hvernig þeir gætu unnið saman.

Þó að umsóknir um stöðurnar væru margar dattu að sögn skólastjórans allnokkrar sjálfkrafa út þegar þær voru skoðaðar með tilliti til framangreindra viðmiða. „Maður er fljótur að skera niður með þetta í huga.“ Tekin voru viðtöl við 40 umsækjendur um kennarastöður. Margir þeirra sem sóttu um höfðu tiltölulega litla reynslu og góðar umsóknir frá karlkennurum voru mun færri en frá kvenkennurum. Niðurstaðan varð sú að í ellefu kennarastöður voru ráðnir fjórir karlar og sjö konur. Tveir kennarar voru reynslulitlir og einn var með um sautján ára reynslu. Flestir voru með fimm til sjö ára reynslu.

Skólastjórinn lagði sig fram um að ráða „rétt“ fólk til starfa við skólann. Hann sagði ómetanlegt að hafa haft foreldraráð með sér í viðtölum fyrir ráðningu deildarstjóra en vegna fjölda umsókna var það fyrirkomulag of tímafrekt og flókið í framkvæmd þegar kom að ráðningu kennara. Skólastjórinn sagðist hafa lagt áherslu á að gera fólki ljóst hvaða væntingar hann hefði til þess og starfshátta þess. Í ljósi reynslu sinnar við ráðningar í fyrri störfum var skólastjórinn meðvitaður um að oft kæmi ekki upp rétt mynd af einstaklingum í viðtali; ekki væri hægt að treysta því blint sem fólk segði um sjálft sig í viðtölum og eins gæti samspilið á vettvangi haft þau áhrif að það sem gengi upp við aðrar aðstæður gengi ekki upp þarna og öfugt. Hann sagðist nú þegar hafa rekið sig á þetta. Dæmi væru um að einhverjir þeirra sem sögðu í viðtölunum að þeir vildu og gætu unnið á ákveðinn hátt réðu ekki við það þegar á reyndi eða hefðu aðra sýn á verklag og leiðir en samstarfsfólk þeirra í þeim efnum. Við þetta sköpuðust verkefni til að vinna að í sameiningu og finna leiðir til lausna.

Hann sagðist einnig hafa óttast að efnahagsástandið í þjóðfélaginu gæti haft áhrif á hvernig fólk kæmi fyrir í viðtölum og velti fyrir sér hvort umsækjandi í brýnni atvinnuþörf myndi gripa til þess ráðs að segja ósatt til að auka líkunar á ráðningu. Hann sagðist hafa reynt að

## Að undirbúa nám í nýjum skóla

ráða fólk sem hugsaði á svipaðan hátt og í samræmi við stefnu skólans, væri á svipaðri bylgjulengd. Það hefði svo komið í ljós þegar á reyndi að það var ekki alveg alltaf tilfellið.

Deildarstjóri og kennarar sögðu ljóst að skólastjórinn hefði stuðst við ákveðinn ramma og leitað eftir ákveðinni sýn og eiginleikum hjá starfsmönnum í ráðningarviðtölum, svo sem fjölbreytni þeirra og vilja til að vinna með öðrum. Viðmælendur vissu af hverju þeir höfðu verið ráðnir til starfa við skólann. Hjá þeim öllum kom fram að þeir væru sveigjanlegir í hugsun, vildu vinna með öðrum og gætu gengið í öll störf. Jafnframt að þeim þætti það spennandi verkefni að taka þátt í að skapa og þróa nýjan skóla frá grunni. Undantekningarlaust gáfu viðmælendur í skyn ánægju með starf sitt í skólanum og með störf skólastjórans.

K5 sagðist hafa fundið það greinilega í ráðningarviðtalinu að skólastjórinn var að leita að einhverju ákveðnu í fari hans, s.s. hvort hann gæti unnið með öðrum og hvort hann gæti tekið gagnrýni. Hann sagðist hafa getað mátað sig inn í þennan ramma og hefði þar að auki haft góð meðmæli annars staðar frá. K4 taldi ástæðuna fyrir ráðningu sinni vera meðal annars þá að hann hefði mikla og fjölbreytta lífsreynslu, og „... svo hef ég sjálfstraust. Ég á auðvelt með að tjá mig og koma fram og svona, vinna með hluti, búa til eitthvað úr þeim og koma þeim frá mér.“

Deildarstjóri taldi sig hafa verið ráðinn til starfa vegna þess að hann hefði mikla og góða reynslu sem nýttist í starfi hans. Einnig sagðist hann hafa sömu sýn á skólastarfið og skólastjórinn og taldi þá hafa mismunandi styrkleika svo að þeir gætu vegið hvor annan upp. K3 sagðist hafa þann hæfileika að geta samsamað sig öðrum, væri næmur fyrir tilfinningum annarra og gæti sett sig í spor annarra. K1 sagðist vera fjölbreyttur og geta kennt meira en bekkjar-kennslu. Hann sagðist jafnframt vilja mikla samvinnu en hefði orðið fyrir vonbrigðum með þann þátt hingað til. Hann sagði: „Ég hélt við myndum vinna meira saman öll. Ég sá alltaf fyrir mér að við sem værum með ...krakkana... myndum vinna saman sem eitt teymi en þannig hefur það ekki orðið. Ég er svolítið vonsvikinn með það. Það hefur bara verið samvinna kennara tveggja árganga.“ Hann sagðist ekki vita af

hverju þetta hefði orðið svona en taldi húsnaðið eiga þar hlut að máli, það væri of stórt til að þau gætu ráðið við þetta.

## Umræða

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að skilja og varpa ljósi á hvaða viðfangsefni hafa forgang við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hvaða viðhorf og sýn liggur þar að baki. Rannsóknarspurningarnar eru:

- Hver er sýn skólastjóra á stjórnumarhlutverk sitt og skólastarf við undirbúning og upphaf skólastarfs í nýjum skóla og hver eru helstu viðfangsefnin?
- Hvað lá til grundvallar við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans?

Niðurstöður gefa til kynna að skólastjórinn sé virkur þátttakandi í daglegu skólastarfi og vinni með starfsfólki innan skólans við að finna lausnir með samræðu og samvinnu að leiðarljósi. Hann leggur áherslu á nám, einstaklingsstuðning og virkni allra og leggur þannig drög að forystu til náms og námssamfélags eins og Lambert (1998), MacBeath (2006) og Anna Kristín Sigurðardóttir (2006) skilgreina þá þætti. Starfsfólki og nemendum líður vel í skólanum og má gera ráð fyrir að skólastjórinn hafi mikið um það að segja (Geijsel o. fl., 2003; Fullan, 2007; Warrican, 2006). Með því að veita einstaklingsstuðning og vitsmunalega hvatningu, skapa andrúmsloft trausts og virðingar og hvetja kennara til virkrar þátttöku og ábyrgðar sýnir skólastjórinn vilja til að beita framsækinni forystu (Mulford, 2006). Hann hefur skýrar væntingar og sýn og kallar eftir umræðu um hana við kennara og vinnur með kennurum. Til að skólinn megi vaxa og dafna er mikilvægt að leggja rækt við sýnina og þróa hana áfram í skólasamfélaginu (Tubin, 2008).

Skólastjórinn lítur á faglegt innra skólastarf sem mikilvægasta hlutverk sitt í starfi. Hann segist ekki vilja loka sig inni í „pappírsflóðinu“ og vísar þannig til skrifræðishluta starfsins sem hann minnst að öðru leyti ekki á. Hann segist aðhyllast hugsmíðahyggju, vilja standa fyrir skýrri stefnu, vera á gólfinu með fólkinu, taka þátt í daglegu starfi og finna lausnir með kennurum með samræðu og stuðningi. Þessar hugmyndir hans eru í samræmi við hugmyndir skólastjóra um hlutverk sitt og starfshætti sem

fram koma í TALIS-rannsókninni (2009)<sup>4</sup> (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Áhugavert væri að skoða hvort sú sé raunin á vettvangi, hvort skólastjórnendur taki virkan þátt í daglegum störfum með kennurum og eigi við þá samræðu og leiti lausna með þeim um kennslufræðileg málefni.

Samhljómur er í megindráttum í ummælum viðmælenda um störf og stefnu skólastjóra og viðmið hans við ráðningar. Kennarar og deildarstjóri vissu af hverju þeir höfðu verið ráðnir og nefndu gjarnan að það væri vegna þess að þeir væru fjölhæfir, gætu unnið með öðrum, hefðu þá sýn sem passaði og væru áhugasamir um að taka þátt í að byggja upp nýjan skóla. Kennarar lýstu skólastjóra og starfi hans að mestu á svipaðan hátt og hann sjálfur; að það væri gott að leita til hans, að hann gerði kröfur og sýndi traust, að hann væri vel sýnilegur, að hann gengi í öll störf og að hann kallaði eftir samræðu og sameiginlegri lausnaleit. Einum kennara fannst þó stefnan óljós og taldi skólastjóra hafa haft takmarkaðan tíma til að sinna innra starfinu með kennurum því áreiti vegna ytri þátta væri mikið. Annar kennari lýsti vonbrigðum sínum með minni samvinnu kennara en hann hafði gert sér vonir um. Það kom líka fram hjá deildarstjóra og skólastjóra að faglegt starf hefði þurft að sitja á hakanum vegna aðkallandi ytri þátta. Þeir höfðu áhyggjur af þessu. Þetta eru þættir sem lúta að því að byggja upp námssamfélag og þróa einstaklingsmiðaða kennslu og því brýnt að bregðast við þeim. Skólastjóri sagði að unnið væri að því að finna lausnir á þessu, til dæmis með auknum stuðningi í teymum og markvissri samræðu og ígrundun til að móta sameiginlegan skilning og þróa færni.

Það mátti skynja vonbrigði og áhyggjur í rödd og fasi stjórnanda varðandi ringulreiðina sem seinangangurinn í byggingarframkvæmdum olli. Miðað við allan þann undirbúning og þá fyrirhyggju sem viðhöfð var hefði þetta ekki þurft að vera svona að hans mati. Hann fann fyrir þörf á faglegri umræðu til að móta og slípa leiðir í skólastarfinu. Engu að síður var hann ánægður með hvernig til hafði tekist og var vongóður um framhaldið og þakkaði það áhugasömu og já-

kvæðu starfsfólki sem hann sagðist hafa trú á og einnig þeim ramma sem var utan um skólann. Það má þó velta fyrir sér hvernig stendur á því að hin faglega umræða, sem þó hlýtur að vera grundvöllur skólastarfsins, skuli lúta í lægra haldi fyrir hagnýtum þáttum.

Við ráðningu kennara og deildarstjóra til skólans voru tekin viðtöl, jafnvel fleiri en eitt við hvern umsækjanda. Skólastjórinn tók öll viðtölin við kennara en foreldraráð var með honum við ráðningu deildarstjóra. Af orðum skólastjórans að dæma, um að hann hafi trú á starfsfólki sínu, má ætla að vel hafi tekist til með ráðningarnar. Sá varnagli sem skólastjórinn hafði slegið, þ.e. að viðtölin gætu gefið ranga mynd af umsækjendum, reyndist þó á rökum reistur. Skólastjórinn skuldbindur sig þó til að styðja við þar sem þess þarf eins og Schaefers og Terhart (2006) telja nauðsynlegt. Kennarar og deildarstjóri voru einhuga um að svo væri.

Sjá má að skólastjórinn réð fólk sem hugnaðist sýn hans og vinnubrögð en það samræmist því sem einkennir mannaráðningar samkvæmt Delli (2003). Fjölhæfni, áhugi, samvinnuhæfni og sveigjanleiki með þarfir barnsins að leiðarljósi réð úrslitum um ráðningu, fram yfir mikla reynslu og jafna kynjaskiptingu (Broadley og Broadley, 2004). Umsóknirnar stýrðu því þó að einhverju leyti þar sem fáir reyndir einstaklingar sóttu um og góðar umsóknir frá karlmönnum voru fáar.

Skýr skilaboð í auglýsingu, viðmið og viðtalsrammi bera þess greinileg merki að ráðningarferlið var skýrt og rík áhersla var lögð á að ráða rétt fólk til starfa og styrkleikar umsækjenda ígrundaðir. Það er í samræmi við niðurstöður um mikilvægi þess að fá inn hæfileikaríkt fólk og byggja upp mannauð í skólanum (Torrington o.fl., 2008). Skólastjóri virðist þó ekki síður hafa horft til ýmissa persónulegra þátta í fari umsækjenda en hæfni þeirra eða reynslu (Delli, 2003). Velta má fyrir sér hvers vegna fólk með tiltölulega litla reynslu sótti í mun meiri mæli um störf í skólanum en reynt fólk. Hugsanlegt er að efnahagsástandið hafi átt þátt í því; að þeir óreyndari hafi misst vinnuna eða ekki verið komnir með vinnu og að þeir

4 TALIS-rannsóknin (e. Teaching and learning international survey) er megindleg, alþjóðleg rannsókn gerð á vegum OECD. Á Íslandi var rannsóknin framkvæmd í öllum skólum, meðal allra kennara og meðal skólastjórnenda á unglingastigi skólaárið 2007-2008.

## Að undirbúa nám í nýjum skóla

reyndari hafi ekki viljað segja starfi sínu lausu upp á von og óvon. Einnig gæti hugsast að þeir sem minni reynslu hafa séu óhræddari og áhugasamari um að prófa eitthvað nýtt. Þeir eru e.t.v. ekki heldur búnir að festa sig í ákveðnum vinnubrögðum og kennslu og því sveigjanlegri.

Tanner og Lackney (2006) og Weedall, (2002) hafa gert greinarmun á því við stofnun skóla hvort hann sé einungis nýr eða nýr og bryddar upp á nýbreytni (e. innovative) (Tubin, 2008). Með nýjum skóla er átt við skóla sem stofnað er til vegna þess að samfélagið þarf nýjar skólabyggingar og hefðir og væntingar miðast við það sem almennt hefur tíðkast í skólum sem fyrir eru í menntakerfinu. Nýr skóli sem sýnir nýbreytni einkennist meira af frumkvöðlahugsun þar sem venjur og væntingar skilja sig verulega frá því sem þekkist í þeim skólum sem fyrir eru. Í nýjum skólum er byrjað á því að huga að fjármagni og byggingum áður en ráðið er inn fólk og mótuð sýn. Sýnin er þá afsprengi menntakerfisins og þróast á nokkrum árum. Í skólunum sem kenndir eru við nýbreytni er sýnin grundvöllur alls og starfsfólk ráðið inn með hana í huga. Leiðbeinandi hlutverk skólastjóra um uppeldisfræðilega sýn er þó hið sama í báðum tilvikum. Illa mótuð sýn og lítt reyndir stjórnendur auka líkurnar á að skólinn verði ekki eins og væntingar stóðu til (Tubin, 2008).

Staðsetja mætti þann skóla sem hér um ræðir mitt á milli þessara skilgreininga. Samfélagið þurfti nýjan skóla og stofnað var til hans af skólayfirvöldum en til þess voru farnar óhefðbundnar leiðir. Ljóst er að mikið kapp var lagt á að undirbúa jarðveg hins nýja skóla til að þar gæti átt sér stað farsælt skólastarf í takt við ríkjandi þarfir og óskir, fyrst með því að koma á vinnuhópi og síðar með því að ráða skólastjóra til starfa við skólann tæpu ári fyrir formlega skólasetningu. Viðfangsefni skólastjóra voru margþætt fram að skólasetningu en mikill tími fór í umræður við foreldra, stefnumótun og mannaráðningar.

Hargreaves fjallar um mikilvægi þess nú á 21. öldinni að efla samstarf og gagnvirkt nám skóla og samfélags. Hann telur nauðsynlegt að skólinn nýti sér þá auðlind sem foreldrarir eru og leiti eftir raunverulegu samstarfi við þá um sjálft skólastarfið, nám barnanna og uppeldislega þætti þar sem báðir aðilar gefa og þiggja

(Hargreaves, 2000). Þennan þátt bar ekki mikið á góma í máli skólastjóra um stefnu hans og sýn og mætti huga nánar að honum.

*Lokaorð*

Þegar hér er komið sögu er lítil reynsla komin á starfið í skólanum. Fyrstu viðbrögð skólastjóra voru að áhugasamt og fjölhæft fólk á sömu bylgjulengd hefði ráðist til starfa við skólann og hann upplifði gott andrúmsloft í skólanum. Vettvangsathuganir staðfestu þetta; rólegt og þægilegt yfirbragð var komið á skólann svo stuttu eftir að hann tók til starfa. Ekki var annað að sjá en að nemendum og starfsfólki liði vel í skólanum og voru allir af vilja gerðir til að takast á við þau viðfangsefni sem biðu þeirra.

Fagleg vinna er þó komin styttra á veg í skólanum en væntingar skólastjóra voru um, meðal annars vegna seinagangs í verklegum framkvæmdum við byggingu. Hann sagðist einnig sjá að fáeinir beittu öðrum vinnubrögðum og virtust hafa aðra sýn en þeir gáfu í skyn í viðtölunum og sumir þyrftu meiri stuðning við starfið. Hann sagði að unnið væri að því að finna lausnir á þessu eftir ýmsum leiðum en þetta eru þættir sem lúta að uppbyggingu náms-samfélags og einstaklingsmiðaðri kennslu.

Forvitnilegt verður að fylgjast með hvernig skólanum reiðir af til lengri tíma litið og hvort þar eigi eftir að mótast samfélag náms og samvinnu með framsækinni forystu, en vísbendingar eru um að forsendur séu til þess.

**Abstract*****Preparing for learning in a new school: The principal's priorities and selection of staff***

Developing a school is a complex process which involves building skills that will increase student learning. Teaching and learning are at the core of all school development but many undefined factors are influential. In schools which are thought to have achieved a measure of success in meeting the needs of students and confronting change, and thereby increasing student achievement, strong co-operation and shared responsibility are found as well as the active participation of all those in the school, learning at all levels and a united vision. Much is expected of the teachers and students. The vision and management style of school leaders

and the human resources in the schools play a large part in development.

Here research in a new compulsory school in an urban area is described. Three years before the school was established a working group of representatives from the community and the employment sector developed a proposal on the characteristics of the new school. It was stressed that the school would be an example of a learning community which would emphasise diversity, co-operation and consultation that would meet the varying needs of students. The principal was employed about a year before the opening of the new school in order to make preparations and employ staff. The main goal of this research was to understand and illuminate the attitude of the principal towards his leadership role and the issues which need to be addressed in building a learning community. This article on the first stage of the study presents an understanding of what was uppermost in the principal's mind when he set about employing teachers and a department head for the new school. In its first year of activity there were 150 students in the school, a principal, a head of department, 11 teachers and other staff, making a total of 25. Data was gathered through interviews and field visits. Interviews were taken with the principal himself, the department head and five teachers, constituting a purpose sample.

A lot of effort was put into preparing the groundwork of the school. The working group prepared goals and standards for success which the principal used in developing a school policy in co-operation with the newly formed parent committee. The principal also had the time to read up on developments and trends in schools and to acquaint himself with the work of other schools. In addition he saw to employing staff and practical matters in relation to organisat-

ional affairs and the building of the school. The principal said that he wanted to be visible, a professional participant in the work of the school and to use consultation as a weapon for achieving solutions. There were many applications for the positions of teachers and the department head. The principal said that he was looking for interested people with a broad range of competence who could identify with the school policy and could work with others in open spaces, with the needs of students as a guiding principle.

The importance of finding the right people to build up the school community with an emphasis on learning, teamwork and well-being was stressed. The choice of staff was carried out very carefully with many interviews with applicants, the majority of who did not have much experience.

The school principal considers professional internal school work to be the most important aspect of his job. He is an active participant in the life of the school and works with his staff within the school to find solutions with consultation and co-operation as guiding principles. He emphasises learning, the support of individuals and the engagement of all, thus showing leadership for learning and learning at all levels within the school. He has clear expectations and a vision and he invites discussion with teachers and works with them. The school year started well but at first not everything worked out as hoped.

Construction was delayed, causing chaos and delays in the beginning, and there have been some complications in achieving teacher teamwork. There are however indications that the conditions for developing a learning community and co-operation are present.

## Heimildaskrá

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2006). *Studying and enhancing the professional learning community for school effectiveness in Iceland*. Óbirt doktorsritgerð: The University of Exeter, UK.

Birna María Svanbjörnsdóttir. (2006). *Undirbúningur að hönnun Naustaskóla. Niður*

*stöður vinnuhóps*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Broadley, G. og Broadley, K. M. (2004). The employment styles of school principals recruiting beginning teachers. *Educational Research*, 46(3), 259-268.



- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.
- Delli, D. (2003). Psychological and contextual influences on the teacher selection interview: A model for future research. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 17(2), 137-155.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1938).
- DuFour, R. og Marzano, R. (2009). High-leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5), 62-68.
- Falkenberg, C. (2007). Learning theory: Substantiating the Storyline approach to teaching. Í S. Bell, S. Harkness og G. White (ritstjórar), *Storyline. Past, present & future* (bls. 43-53). Glasgow: University of Strathclyde.
- Fullan, M., Hill, P. og Crévola, C. (2006). *Breakthrough*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.
- Geijsel, F., Slegers, P., Leithwood, K. og Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 228-252.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2001). *Lýsing á undirbúningsferli hönnunar frá hinu almenna til hins sérstæða. Design Down Process*. Óútgefið handrit.
- Gossen, D. (2006). *Sterk saman*. (Magni Hjálmarsson, Guðlaugur Valgarðsson og Fanny Kristín Tryggvadóttir þýddu). Álftanes: Útgáfufélagið Sunnuhvoll.
- Gossen, D. (2007). *Uppeldi til ábyrgðar*. (Magni Hjálmarsson þýddi). Álftanes: Útgáfufélagið Sunnuhvoll.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. og Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Re-viewing the evidence. *Journal of Educational Change*, 8, 337-347.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Hopkins, D. (2003). Instructional leadership and school improvement. Í A. Harris, C. Day, D. Hopkins, M. Hadfield, A. Hargreaves og C. Chapman (ritstjórar), *Effective Leadership for School Improvement* (bls. 55-71). London: Routledge Falmer.
- Ingvar Sigurgeirsson (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og enn fleiri hugtök. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9-32.
- Katrín Blöndal. (2004). *Úrtök í eigindlegum rannsóknum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lambert, L. (1998). *Building leadership capacity in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- Lambert, L. (2003). Leadership redefined: An evocative context for teacher leadership. *School Leadership Management*, 23(4), 421-430.
- MacBeath, J. (2006). A story of change: growing leadership for learning. *Journal of Educational Change*, 7, 33-46.
- MacGilchrist, B., Myers, K. og Reed, J. (2004). *The intelligent school* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Mulford, B. (2006). Leading change for student achievement. *Journal of Educational Change*, 7, 47-58.
- Nelsen, J., Lott, L. og Glenn, H. (2000). *Positive discipline in the classroom* (3. útgáfa). New York: Three Rivers Press.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS Staða og viðhorf kennara og skólustjórnenda. Teaching and Learning International Study. Alþjóðleg samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík:

- Námsmatsstofnun. Sótt 02. 12.20 09. af: [http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis\\_island.pdf](http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf)
- Reeves, D. (2009). *Leading change in your school*. Alexandria VA: ASCD.
- Rúnar Sigbórsson. (2004). Hún er löng, leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla: Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 20.10.2008 af: <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/prent/index.htm>.
- Schaefer, C. og Terhart, E. (2006). The participation of schools in the recruitment of teachers: evaluating new procedures in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 505-517.
- Schein, E. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Timothy, L., Smith, B., Dutton, J. og Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline field-book for educators, parents, and everyone who cares about education*. London: Nicholas Brealey.
- Sergiovanni, T. J. (1998). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education*, 1(1), 37-46.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship. A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 249-265). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A. o.fl. (2006). *Professional learning communities: source materials for school leaders and other leaders of professional learning*. Sótt 05.06.2009 af: <http://www.innovation-unit.co.uk/about-us/publications/professional-learning-communities.html>
- Stoll, L. (2009). Capacity building for school improvement or creating capacity for learning? A changing landscape. *Journal of Educational Change*, 10, 115-127.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom; responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum, grades 5-9*. Alexandria, VA: Caroline Cunningham Eidson.
- Tomlinson, C. A. (2004). Sharing responsibility for differentiating instruction. *Roeper Review*, 26(4), 188-189.
- Torrington, D., Hall, L. og Taylor, S. (2008). *Human resource management* (7. útgáfa). New York: Financial Times Prentice Hall.
- Tubin, D. (2008). Establishment of a new school and an innovation school: lessons from two Israeli case studies. *International Journal of Management*, 22(7), 651-663.
- Warrican, J. S. (2006). Action research: a viable option for effecting change. *Journal of Curriculum Studies*, 38(1), 1-14.

## Um höfundana

**Birna Svanbjörnsdóttir** er menntunarfræðingur og doktorsnemi við menntavísindasvið HÍ og hefur um árabíl unnið við skólamál af ýmsum toga. Hún er forstöðumaður Miðstöðvar skólaþróunar við Háskólann á Akureyri og lektor við sama skóla. Netfang: [birnas@unak.is](mailto:birnas@unak.is)

**Allyson Macdonald** er prófessor við Háskóla Íslands á menntavísindasviði. Hún hefur lokið námi í eðlisfræði og í náttúrufræðimenntun og unnið að þróunar- og matsverkefnum og rannsóknum á skólastarfi í sunnanverðri Afríku og á Íslandi. Netfang: [allyson@hi.is](mailto:allyson@hi.is)

**Guðmundur Heiðar Frímansson** er prófessor í heimspeki við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Hann hefur stundað rannsóknir í heimspeki menntunar, siðfræði og stjórnmálaheimspeki. Helstu viðfangsefni hans hafa verið sjálfræði og forræði, þegnmenntun og lýðræði. Netfang: [ghf@unak.is](mailto:ghf@unak.is)

## About the authors

**Birna Svanbjörnsdóttir** is an education specialist and a doctoral student in the School of Education at the University of Iceland. She has for many years worked on a range of school issues and projects. She is a director of the Centre for School Development at the University of Akureyri and an assistant professor in the same school. E-mail: [birnas@unak.is](mailto:birnas@unak.is)

**Allyson Macdonald** is a professor in the School of Education at the University of Iceland. She completed her undergraduate studies in physics and doctoral studies in science education and has a diploma in management. She has worked in development, evaluation and research in education in southern Africa and in Iceland. E-mail: [allyson@hi.is](mailto:allyson@hi.is)

**Guðmundur Heiðar Frímansson** is Professor of Philosophy at the Department of Education, School of Humanities and Social Sciences at the University of Akureyri. His fields of research have been philosophy of education, ethics and political philosophy. He has written on autonomy and paternalism, civic education and democracy. E-mail: [ghf@unak.is](mailto:ghf@unak.is)

# Tengsl námsárangurs við viðhorf nemenda og foreldra til skólagöngu og við félagslegan bakgrunn

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson  
og Börkur Hansen  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Ein af forsendum góðs námsárangurs er að nemendur séu áhugasamir um námið og búi við góðar aðstæður til náms. Í grein þessari er sjónum beint að tengslum viðhorfa barna í 3. og 6. bekk og foreldra þeirra við námsárangur eins og hann mælist á samræmdum prófum í 4. og 7. bekk. Auk þess er skoðað hvernig menntun móður tengist námsárangri og hvort námsárangur sé breytilegur eftir fjölskyldugerð. Lagður var spurningalisti fyrir nemendur og foreldra þeirra þar sem viðhorf til ýmissa þátta sem tengjast skólagöngu voru könnuð. Þátttakendur voru úr átta heildstæðum grunnskólum (1.-10. bekk), fjórum af höfuðborgarsvæðinu og fjórum af landsbyggðinni. Meiri menntun móður tengdist betri árangri á samræmdum prófum. Hjá nemendum í 6. bekk voru jákvæð tengsl milli trúar á eigin getu og námsárangurs. Einnig virtist stuðningur og eftirfylgd foreldra, svo sem að fylgjast með gengi í námi og heimanámi og tala við barnið um námið, skipta máli fyrir jákvætt gengi barnanna í námi. Þrýstingur foreldra á að börn þeirra standi sig vel virtist ekki stuðla að betri námsárangri.

**Hagnýtt gildi:** Það hefur gildi fyrir skólastarf á Íslandi að aflað sé upplýsinga um þætti sem tengjast námsárangri grunnskólanemenda en greinarhöfundum er ekki kunnugt um nýlegar íslenskar rannsóknir á þessu viðfangsefni þar sem skoðuð eru grunnskólabörn á breiðu aldursbili. Skoðað er m.a. hvernig viðhorf og hegðun foreldra tengist námsárangri hjá börnum þeirra. Auk þess eru skoðuð áhrif félagslegs bakgrunns á námsárangur. Niðurstöður benda til þess að uppeidishættir skipti máli fyrir námsgengi barna og geta þær gagnast til ráðgjafar við foreldra.

Hér er á ferðinni þriðja greinin úr rannsókninni *Nám og námsumhverfi nemenda í íslenskum grunnskólum* sem greinarhöfundar standa að. Í fyrstu greininni var fjallað um námsáhuga nemenda frá sjónarhorni nemenda og foreldra þeirra (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2008). Í annarri greininni var viðfangsefnið tómstundir og frítími nemenda (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og

Börkur Hansen, 2009). Í þessari grein er meginviðfangsefnið að kanna tengsl námsárangurs nemenda við fjölda annarra þátta sem taka til félagslegra aðstæðna og viðhorfa nemenda til skólagöngu sinnar, auk viðhorfa og hegðunar foreldra. Námsárangur er skoðaður með hliðsjón af fjölskyldugerð, menntun foreldra og viðhorf- um nemenda til náms síns og námsumhverfis.

Í þeirri rannsókn sem hér er gerð grein fyrir

1 Höfundar þakka RANNÍS fyrir veittan styrk til rannsóknarinnar og Námsmatsstofnun fyrir upplýsingar um samræmd próf.

er m.a. fjallað um námsárangur, námsáhuga og félagslegar aðstæður barna á ólíkum aldri og eru svör barna og foreldra þeirra tengd saman. Þannig gefast möguleikar á að afla fyllri upplýsinga um aðstöðu barnanna og þá sérstaklega þeirra yngri. Einnig er hér um að ræða rannsókn á tengslum ýmissa ólíkra þátta í umhverfi nemenda og áhrifum þeirra á námsárangur án þess að stuðst sé við fyrirfram mótuð líkön en Dowson og McInerney (2003) benda á mikilvægi slíkra rannsókna.

Þó svo að formleg menntun barna og unglinga fari fram í skólum undir handleiðslu kennara ræðst námsárangur þeirra að miklu leyti af öðrum þáttum, ekki síst fjölskylduaðstæðum. Þetta hafa t.d. Marzano (2000) og Wentzel (1998) bent á. Í yfirliti Bongs (2008) um rannsóknir á námsáhuga kemur fram að áhugi barna mótast meira en áður var talið af því félagslega umhverfi sem þau búa við. Það er því mikilvægt að hafa í huga að það er innan vébanda fjölskyldunnar sem grunnurinn er lagður að ýmiss konar undirstöðufærni og viðhorfum hjá börnum sem hafa mikið að segja um framtíð þeirra í námi sem á öðrum sviðum.

Það hve duglegir foreldrar eru að vekja forvitni og þekkingarþörf barna sinna á sviðum sem tengjast námsefni skólans hefur mikið að segja (Berns, 2007; Luster, Lekskul og Oh, 2004). Einnig sýna rannsóknir að börn undir skólaskyldualdri, sem vanist hafa bókum og að lesið sé fyrir þau heima, standa sig betur í námi en önnur börn (Boyer, 1991). Að lokum má hér nefna að það hvernig sjónvarpsefni börn á forskólaaldri horfa á hefur áhrif á námsárangur þeirra allan grunnskólann; fræðandi efni tengist betri námsárangri (Anderson, Huston, Schmitt, Linebarger og Wright, 2001). Yfirlitsrannsókn Marzanos (2000) á áhrifaþáttum í námi er áhugaverð í þessu samhengi en hann kemst að þeirri niðurstöðu að um 80% námsárangurs megi heimfæra upp á þætti eins og félagslegan bakgrunn nemenda. Aðeins u.þ.b. 20% námsárangurs tengjast beint aðstæðum í skólanum eða kennslustofunni, að mati Marzanos.

Chiu og Xihua (2008) og Chiu og Chow (í prentun) benda á að fjölskylduaðstæður, svo sem menntun foreldra, skiptir miklu máli fyrir námsárangur barna. Einnig kemur fram í yfirlitsrannsókn Pettits, Davis-Keans og Magnu-

sons (2009) að fjölskylduaðstæður, einkum menntunarstig foreldra, segja fyrir um námsgengi og námsárangur nemenda; því meiri menntun sem foreldrarir hafa, þeim mun betri árangri ná börnin í námi. Pettit o.fl. telja að þessa jákvæðu fylgni megi rekja til þess að með aukinni menntun foreldra hlúi þeir betur að námi barna sinna og hafi um leið meiri væntingar til þeirra um að standa sig vel í skólanum. Auk þess halda Pettit o.fl. því fram að stuðningur af þessum toga skapi skilyrði fyrir meiri vitsmunaproska hjá nemendum sem í framhaldinu verður þeim hvatning til að afla sér viðtækrar menntunar og standa sig vel í námi. Loks telja Pettit o.fl. að þau samskipti sem fram fara á heimilum barna og unglinga móti viðhorf þeirra og væntingar til náms til frambúðar, hver svo sem menntun foreldranna er, og að þessi sömu viðhorf hafi afgerandi þýðingu fyrir skólagöngu þeirra og árangur.

Fáar íslenskar rannsóknir eru til um náms-umhverfi, námsáhuga og námsárangur barna á ólíkum aldri en benda má á rannsókn Álfgeirs L. Kristjánssonar og Ingu D. Sigfúsdóttur (2009) á áhrifum foreldra á námsárangur unglinga. Hún sýndi að stuðningur foreldra, hversu miklum tíma þeir vörðu með börnunum, tengdist betri námsárangri (Álfgeir L. Kristjánsson og Inga D. Sigfúsdóttir, 2009). Önnur íslensk rannsókn sýndi fram á tengsl heilsupátta, líkamsþyngdarstuðuls (BMI), fæðu og hreyfingar og námsárangurs. Þessir heilsutengdu þættir skýrðu þó minna en menntun foreldra, skróp og sjálfsmat (Inga D. Sigfúsdóttir, Álfgeir L. Kristjánsson og Allegrante, 2007).

Samkvæmt Ginther og Pollak (2004) er mikilvægt að gefa gaum að fjölskyldugerð, og þá sérstaklega hjúskaparstöðu foreldra, þegar meta á áhrif fjölskyldunnar á þroska barns og námsárangur. Í sama streng taka Chiu og Xihua (2008). Börn sem alast upp hjá báðum kynfor-eldrum sínum ná að jafnaði betri námsárangri en þau sem alast upp í stjúp-fjölskyldu eða hjá einstæðu foreldri (Ginther og Pollak, 2004).

Rannsóknir á áhrifum fjölskyldugerðar eru þó erfiðar í framkvæmd þar sem fjölskyldugerð er breytingum háð. Samkvæmt Dencik og Lauterbach (2002) skiptir stöðugleiki fjölskyldna barna meira máli en samsetning þeirra fyrir skólagöngu barnanna. Í rannsókn þeirra á heil-



um árgangi danskra barna kemur fram að börn sem alast upp í fjölskyldum þar sem ríkir mikill óstöðugleiki eru líklegri til að lenda í erfiðleikum; eðli málsins samkvæmt þurfa þau oftast að skipta um skóla og aðlagast nýjum aðstæðum.

Rannsóknir Alberts Bandura á trú barna á *eigin getu* benda til að hún byrji að mótast á unga aldri. Þetta gerist í framhaldi af því að barnið fæst við ýmsa hluti og aðstæður í daglegu umhverfi sínu. Þessar hugmyndir halda svo áfram að þróast lífið á enda, samfara því að einstaklingurinn öðlast nýja færni, reynslu og skilning (Bandura, 1994).

Önnur mikilvæg uppspretta hugmynda barnsins um *eigin getu* er að áliti Bandura sokað *félagslegt herminám* (e. social modeling). T.d. eflist trú barns á *eigin getu* ef það sér fyrirmynd, sem það lítur upp til og samsamar sig við, takast vel að leysa viðfangsefni og hljóta umbun fyrir. Í langflestum tilvikum eru þessar fyrirmyndir foreldrarir. Bandura taldi einnig að munnleg hvatning (e. verbal persuasion) væri líkleg til að styrkja trú á *eigin getu*, t.d. ef einhver hælir nemanda eða segir eitthvað jákvætt um hann og ýtir undir áhuga hans á að ná ákveðnu markmiði (Bandura, 1994).

Wigfield o.fl. (1990) telja að trú á *eigin getu* (e. self-efficacy), þ.e. sú fullvissa nemenda að þeir geti sjálfir leyst viðfangsefni sem tilheyrja ákveðnum námssviðum, svo sem tungumálum, raungreinum eða samfélagsgreinum, sé sá undirliggjandi þáttur sem best spái fyrir um námsárangur og að slík trú byrji að mótast snemma í lífi barnsins. Þeir byggja þessa staðhæfingu á rannsókn sinni á nemendum úr 1., 2. og 4. bekk í tíu bandarískum skólum sem stóð yfir í fjögur ár. Meginályktun þeirra er að trú nemenda á *eigin getu* á ákveðnu sviði þróist snemma og að ekki séu bein tengsl á milli þess að nemendum finnist einhver námsgrein spennandi eða skemmtileg og trúar þeirra á *eigin getu* í sömu grein. Í rannsókninni kom fram að við upphaf skólagöngu var trú nemenda á *eigin getu* mismunandi, og þó að þeir tækju þátt í fjölbreyttum námsverkefnum sem sum hver vöktu jafnvel áhuga þeirra og þeim fannst skemmtileg hafði það ekki afgerandi áhrif á trú þeirra á *eigin getu* á þeim sviðum sem þessi verkefni tóku til (Wigfield o.fl. 1990).

Simpkins, Davies-Kean og Eccles (2006) gerðu langtímarannsókn á tengslum milli viðhorfa nemenda í 5. bekk til náms á ákveðnum sviðum og námsvals þeirra síðar. Meginniðurstaða þeirra var sú að viðhorf nemenda á yngri stigum hefðu mikil áhrif á námsval og að þeir nemendur sem hefðu mikla trú á *getu sinni* á ákveðnum sviðum væru líklegri til að velja nám í háskóla á þeim sviðum. Þessir þættir skýra betur gengi nemenda í námi en námsárangur, menntun og tekjur foreldra. Því virðist trú nemenda á *eigin getu* skipta miklu máli fyrir nám í framtíðinni.

Áleitinn spurning í framhaldi af umfjölluninni um trú á *eigin getu* er: Hvernig má það vera að hugmyndir um *eigin getu* (eða getuleysi, sé því fyrir að fara) á einu eða fleiri sviðum náms virðist hafa svo mikið forspárgildi um námsárangur? Rannsakendurnir Guay, Marsh og Boivin (2003) telja skýringuna að finna í eins konar keðju- og hringvirkni þeirra þátta sem að baki liggja, t.d. kyndi sterk trú nemanda á *getu sinni* undir áhuga hans á að takast á við viðfangsefni; þetta hvetur hann til að beita skilvirkri námstækni, sem síðan leiðir til góðs námsárangurs og styrkir loks trú hans á *eigin getu* enn frekar.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) vekur athygli á mikilvægum þætti í uppveiti barna og unglinga sem rannsóknir sýna að hefur þýðingu fyrir sjálfsmynd þeirra og félags- og persónulegan þroska og tengist jafnframt námsárangri. Þetta eru þeir uppeldishættir sem foreldrar nota í samskiptum við börn sín. Þeir geta verið *leiðandi*, þar sem foreldrar ætlast til ábyrgðar og þroskaðrar hegðunar af börnum sínum um leið og þeir eru hlýir í viðmóti og sýna því áhuga sem börnin eru að fást við í skólanum jafnt sem annars staðar; *eftirlátir*, þar sem foreldrar eru styðjandi en setja börnum hvorki skýr mörk né hafa miklar væntingar til þeirra; *skipandi*, þar sem þeir stjórna með boðum og bönnum og gera kröfur til barna sinna en eru tilfinningalega fjarlægir þeim og loks *afskiptalausir*, þar sem uppeldið einkennist af stjórn- og reiðuleysi. Sigrún bendir á að börn og unglingar sem alist hafa upp við leiðandi uppeldishætti ráða yfir meiri samskiptahæfni, hafa meira traust á sjálfum sér og ná almennt betri námsárangri en þau börn sem búa við annars

konar uppeldishætti. Cripps og Zyromki (2009) komust að sambærilegri niðurstöðu og Sigrún, en þau gerðu samantekt á fjölda rannsókna á áhrifum foreldra á börn og unglinga. Uppeldishættir virðast því hafa mikið að segja um líðan og sjálfsmynd nemenda, trú þeirra á eigin getu og námsárangur. Turner, Chandler og Heffer (2009) taka í svipaðan streng og benda á jákvæð áhrif leiðandi uppeldis fyrir námsárangur í háskóla.

Af framansögðu er ljóst að það eru aðallega leiðandi og skipandi foreldrar sem gera kröfur til barna sinna um góða frammistöðu í námi. Samkvæmt klassískri rannsókn Rosen D'Andrades (1959) virðist þó vera mismunandi, eftir því hvort foreldrarnir eru leiðandi eða ekki, hvernig þessar kröfur eru settar fram og til hvers er höfðað. Þátttakendur í rannsókninni voru feður og synir þeirra. Þeir feður sem voru leiðandi höfðu raunhæfari væntingar til sona sinna og tóku í ríkari mæli mið af getu þeirra en skipandi feður gerðu. Einnig voru synir þeirra fyrrnefndu látnir bera meiri ábyrgð. Síðast en ekki sist mældist metnaður í námi (e. achievement motivation) þeirra drengja sem áttu leiðandi föður mun sterkari en hjá hinum.

Á síðari árum hefur verið mikið rætt um að skólinn höfði frekar til stúlkna en drengja (Sax, 2007). Ein vísbending í þá átt er vaxandi agavandamál, sérstaklega hjá drengjum. Önnur slík vísbending er lakari námsárangur drengja en stúlkna, og virðist munurinn fara vaxandi. Í PISA-skýrslunni *Northern Lights on Pisa 2003* (Mejding og Roe, 2006) er gerður samanburður bæði milli kynja og Norðurlanda á sviði stærðfræði-, vísinda- og textalæsis. Meðal íslensku nemendanna er munurinn afar skýr á öllum sviðum læsis stúlkunum í hag. Niðurstöðurnar hér á landi skera sig úr hvað þennan kynjamun áhrærir, því á hinum Norðurlöndunum koma strákarnir betur út bæði í stærðfræði- og vísindalæsi (að Finnlandi undanskildu í vísindalæsi). Einnig er kynjamunurinn hér á landi að þessu leyti frábrugðinn því sem gerist meðal OECD-ríkjanna í heild sinni.

Samræmd próf eru jafnan lögð fyrir í grunnskólum hjá nemendum í 4., 7. og 10.

bekk. Niðurstöður úr þessum prófum gefa vísbendingar um afrakstur skólastarfsins í hverjum skóla ár hvert. Samanburður einkunnna á samræmdum prófum við þætti eins og félagslegan bakgrunn nemenda, kyn, áhuga þeirra og viðhorf og félagslegar aðstæður þeirra í skóla eru því áhugaverðar.

Í þessari grein er, eins og áður segir, meginviðfangsefnið að kanna tengsl námsárangurs nemenda í grunnskólum við fjölda félagslegra þátta eins og t.d. viðhorf nemenda og foreldra til náms og skólastarfs og hegðun foreldra. Könnuð eru tengsl árangurs á samræmdum prófum við fjölskyldugerð, menntun foreldra og viðhorf nemenda og foreldra.

Spurt var:

- Hver eru tengsl námsárangurs við félagslegan bakgrunn nemenda, þ.e. menntun móður, og það hjá hverjum barnið býr?
- Hver eru tengsl námsárangurs við stuðning foreldra við nám barna sinna og mat þeirra á upplifun barnanna af skólanum?
- Hver eru tengsl námsárangurs við mat nemenda á eigin stöðu í námi og mat nemenda á hegðun og viðhorfum foreldra sinna?
- Hver eru tengsl námsárangurs við félagslega stöðu nemenda í skóla, þ.e. þátttöku nemenda í félagslífi í skólanum og félagsleg tengsl þeirra við aðra nemendur?

## Aðferð

*Þátttakendur:* Haustið 2007 voru spurninga-listar lagðir fyrir nemendur og foreldra í 3., 6. og 9. bekk í átta grunnskólum til að kanna námsáhuga og námsumhverfi nemenda.<sup>2</sup> 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. Skólar voru valdir með hentugleika-úrtaki. 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.

2 Gögnum var einnig safnað í 1. bekk en þau eru ekki til umfjöllunar í þessari grein. Gögn frá nemendum í 9. bekk voru notuð í þáttagreiningu til að tryggja nægilegt magn gagna en annars ekki notuð.

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

|           | Nemendur |         |          | Foreldrar |         |          |
|-----------|----------|---------|----------|-----------|---------|----------|
|           | Úrtak    | Svöruðu | Hlutfall | Úrtak     | Svöruðu | Hlutfall |
| 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     |
| Samtals   | 1035     | 789     | 76,2     | 1035      | 836     | 80,8     |

Eins og sést á töflunni voru 1035 nemendur valdir til þátttöku og svöruðu 789. Rúm 76% nemenda tóku þátt í rannsókninni en hlutfall foreldra er nokkuð hærri, eða tæplega 81%. Í 71% tilfella svöruðu mæður barnanna spurningalistunum, í 19% tilfella foreldrar saman, í 9% tilfella feður.

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 skriflegt 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.

Þegar aflað var upplýsinga um námsárangur þessara nemenda á samræmdum prófum í 4. bekk fengust niðurstöður fyrir 250 nemendur í stærðfræði í 4. bekk og 253 í íslensku í sama bekk. Í 7. bekk fengust einkunnir frá 281 nemanda í stærðfræði og 283 í íslensku.

*Mælitæki.* Spurningalistarnir sem voru lagðir fyrir nemendur og foreldra voru samdir af rannsakendum (sjá Amalíu Björnsdóttur, Baldur Kristjánsson og Börk Hansen, 2008). Engir spurningalistar fundust sem hægt var að nota í heild sinni fyrir alla þá hópa sem könnunin tók til. Í spurningalistunum var spurt um þætti sem tengdust félagslegum bakgrunni nemenda, viðhorfum til skólans og námsins og daglegum högum.

Miða þurfti spurningalistana við aldur nemenda og að sama skapi laga spurningalista foreldra að aldri barnanna. Hér verður aðeins fjallað um þá þætti í spurningalistunum sem eru til umræðu í þessari grein. Spurninga-

listarnir 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 breytingar á listunum. Þar sem mjög breiður aldurs hópur nemenda svaraði spurningalistunum varð að taka tillit til mismunandi þroska þeirra. Þess vegna innihéldu spurningalistarnir ekki alveg sömu spurningar fyrir alla aldurshópa.

Auk eiginlegra spurninga var hafður með fjöldi staðhæfinga til að fá sem yfirgrípsmest mat á viðhorfum nemenda til skólagöngu sinnar, á félagslegum tengslum og á álitum þeirra á hegðun foreldra, svo dæmi séu tekin.

Broskarlar voru notaðir í þeim spurningalistum 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 ýmis viðhorf. Þátttakendur voru beðnir að taka afstöðu til þeirra og merkja við: 1 mjög ósammála, 2 frekar ósammála, 3 aðeins ósammála, 4 aðeins sammála, 5 frekar sammála og 6 mjög sammála.

Í spurningalista til foreldra var beðið um upplýsingar um heimilisaðstæður og viðhorf foreldra til atriða sem tengdust námi og kennslu barna þeirra, svo sem mat þeirra á upplifun

barnanna af skólagöngu sinni, liðan í skólanum, námsgetu, auk mats á eigin hegðun og viðhorfum. Í þeim voru spurningar og staðhæfingar 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.

Niðurstöðum úr samræmdum prófum í íslensku og stærðfræði var safnað þegar nemendur voru í 4. bekk og 7. bekk, þ.e.a.s. rúmu ári eftir að þeir svöruðu spurningalistunum. Einkunnir eru normaldreifðar með meðaltal 30 og staðalfrávik 10.

*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 rannsakeindum innan handar við að senda spurningalista heim til foreldra og við að afla skriflegra leyfa frá þeim fyrir þátttöku barna þeirra og leyfis til að tengja niðurstöður við útkomu úr samræmdum prófum. Foreldrar fengu jafnframt upplýsingablað um rannsóknina og framkvæmd hennar og þeim var heitið trúnaði.

Rannsakeindur fóru í þátttökuskólana og lögðu spurningalista fyrir þá nemendur í 3., 6. og 9. bekk sem foreldrar höfðu gefið leyfi fyrir. Áður en spurningalistar voru lagðir fyrir var rætt við nemendur 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, en sérstakur starfsmaður aðstoðaði nemendur við að fylla út spurningalista. Gagnasöfnun fór fram í október til desember 2007, nema í einum skólanna þar sem hún fór fram í mars 2008.

Niðurstöður úr samræmdum prófum voru fengnar frá Námsmatsstofnun en nemendur tóku samræmd próf haustið 2008. Einnig var ætlunin að fá niðurstöður úr 10. bekk vorið 2009 en hætt var við að prófa samræmt það vor. Starfsmaður Námsmatsstofnunar fékk kennitölur

þátttakenda og tengdi við niðurstöður í samræmdum prófum. Rannsakeindur báru síðan þessar niðurstöður saman við svör úr spurningalistum frá nemendum og foreldrum þeirra.

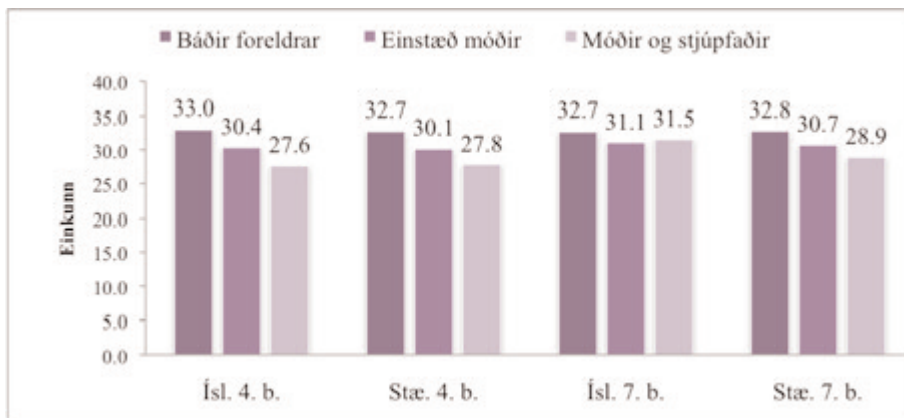
*Úrvinnsla.* Unnið var úr gögnum í SPSS 17.0. Notaðar voru hefðbundnar aðferðir við úrvinnslu: t-próf, dreifigreining og margfaldur samanburður. Valið var að nota Games-Howell aðferðina við margfaldan samanburð því hún hentar vel þegar unnið er með misstóra hópa þar sem aðferðin hefur góða stjórn á villum en gefur jafnframt góðan tölfræðilegan styrk (Toothaker, 1991).

Í spurningalistanum, sem saminn var sérstaklega fyrir rannsóknina, var mikill fjöldi staðhæfinga sem mæla áttu ólíka þætti eins og lýst er í kaflanum um mælitæki. Þar sem ekki var um stöðluð mælitæki að ræða var ákveðið að beita leitandi þáttagreiningu (e. principal components analysis) til að kanna hvernig breytur röðuðust á þætti. Með þáttagreiningu eru myndaðir þættir sem síðan er kannað hvernig tengjast námsárangri frekar en að prófa fyrirfram skilgreind líkön. Snúningur þátta var hornréttur (varimax snúningur), þ.e. ekki er fylgni á milli þeirra. Þáttagreiningin hentar hér ágætlega miðað við úrtaksstærð og fjölda staðhæfinga sem unnið er með og leyfir að niðurstöður séu settar fram með þeim hætti að þær séu aðgengilegar fyrir skólafólk.

### Niðurstöður

*Kyn og félagslegur bakgrunnur.* Þeir nemendur sem tóku þátt í rannsókninni voru fyrir ofan meðallag í árangri á samræmdum prófum en meðaltalið á normaldreifðum kvarða er 30 stig. Í 4. bekk var meðaltalið í íslensku 32 stig ( $N=252$ ) og einnig 32 stig ( $N=250$ ) í stærðfræði. Ekki var munur á árangri pilta og stúlkna í stærðfræði en stúlkurnar voru að meðaltali 5 stigum hærri en piltarnir í íslensku ( $t(250)=-4,1$ ,  $p<0,001$ ). Svipuð niðurstaða var í 7. bekk; árangur í bæði íslensku og stærðfræði var rúmlega 32 stig, enginn munur á árangri pilta og stúlkna í stærðfræði en stúlkur rúmlega fjórum stigum hærri en piltar í íslensku ( $t(280)=-3,2$ ,  $p=0,002$ ).

Í 4. bekk var marktækur munur í íslensku



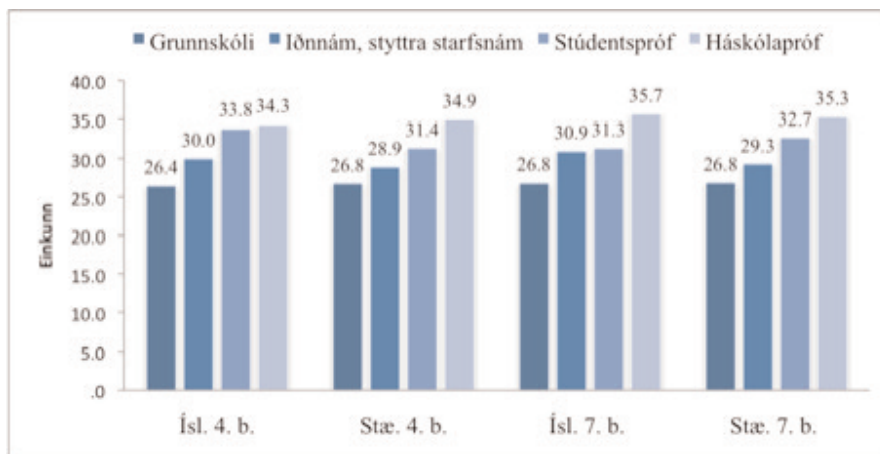
**1. mynd.** Námsárangur eftir því hjá hverjum nemendur búa.

( $F(2, 231) = 3,3$ ,  $p=0,04$ ) en ekki í stærðfræði (sjá 1. mynd). Í 7. bekk var ekki munur á námsárangri eftir hjúskaparstöðu foreldranna. Eins og sést á 1. mynd náðu þau börn slökustum árangri sem bjuggu hjá móður og stjúpfaðir en bestur var árangurinn hjá þeim börnum sem bjuggu hjá báðum foreldrum.

Á 2. mynd sést árangur nemenda eftir menntun móður. Almennt má segja að tilhneigingin sé sú að nemendur nái því betri árangri sem menntun móður er meiri. Munur var á árangri í íslensku í þessum efnum. Í 4. bekk ( $F(3, 237) = 12,7$ ,  $p<0,001$ ) náðu þeir nemendur sem áttu móður með grunnskólapróf slakari árangri en þeir sem áttu móður með stúdents-

próf eða háskólapróf (Games-Howell margfaldur samanburður).

Í stærðfræði í 4. bekk ( $F(3, 237) = 9,8$ ,  $p<0,001$ ) var einnig munur á árangri nemenda eftir því hjá hverjum þeir bjuggu. Árangur nemenda sem áttu móður með grunnskólapróf eða iðnnám var slakari en árangur þeirra sem áttu móður með háskólapróf. Í íslensku í 7. bekk var árangur þeirra nemenda sem áttu móður með háskólapróf betri en hinna ( $F(3, 267) = 12,7$ ,  $p<0,001$ ) og í stærðfræði í 7. bekk ( $F(3, 265) = 14,5$ ,  $p<0,001$ ) var árangur nemenda sem áttu móður með háskólapróf betri en þeirra sem áttu móður með grunnskólapróf eða iðnnmenntun. Einnig var munur á árangri



**2. mynd.** Námsárangur eftir menntun móður.



**2. tafla.** Þáttagreining á mati nemenda í 3. bekk á skólagöngu sinni og félagslegum tengslum. Hátt gildi á staðhæfingu þýðir að viðkomandi var sammála. Þáttum var snúið hornrétt (Varimax).

|                                     | Þættir      |              | h <sup>2</sup> |
|-------------------------------------|-------------|--------------|----------------|
|                                     | Skólaþáttur | Félagsþáttur |                |
| Læra í skólanum                     | 0,83        | 0,02         | 0,68           |
| Vera í skólanum                     | 0,82        | 0,08         | 0,68           |
| Vinna verkefni í skólanum           | 0,75        | 0,11         | 0,58           |
| Lesi og læra heima                  | 0,72        | -0,04        | 0,52           |
| Reikna í skólanum                   | 0,72        | 0,16         | 0,54           |
| Lesi bækur                          | 0,67        | -0,06        | 0,45           |
| Fara í skólann á morgnana           | 0,64        | 0,23         | 0,47           |
| Lesi í skólanum                     | 0,55        | -0,12        | 0,32           |
| Tala við kennarann                  | 0,51        | 0,26         | 0,33           |
| Leika við krakkana í skólanum       | 0,03        | 0,82         | 0,68           |
| Leika heima við krakkana            | -0,08       | 0,81         | 0,66           |
| Tala við mömmu eða pabba um skólann | 0,49        | 0,49         | 0,48           |

þeirra sem áttu móður með stúdentspróf og þeirra sem áttu móður með grunnskólapróf.

*Viðhorf nemenda.* Kannað var hvernig viðhorf nemenda í 3. bekk tengjast námsárangri í 4. bekk, þ.e. ári síðar. Nemendur tóku afstöðu til þrettán staðhæfinga á 5 punkta kvarða frá mjög leiðinlegu (1 stig) yfir í mjög skemmtilegt (5 stig). Svör nemenda voru þáttagreind en notuð var leitandi þáttagreining sem tengir saman breytur í þætti. Gögnin voru skoðuð fyrir þáttagreiningu og kannað hvort þau uppfylltu skilyrði hennar. Staðhæfingunni um að vera heima með pabba og mömmu var sleppt þar sem breytileiki á henni var nánast enginn. Bartlettspróf var marktækt ( $p > 0,001$ ) og Kaiser-Meyer-Olkin stærð var 0,88. Gögnin virtust því henta ágætlega.

Þær tólf staðhæfingar sem eftir stóðu og nemendur áttu að taka afstöðu til mynduðu tvo þætti. Fyrri þátturinn er kallaður *skólaþáttur* – *virgni nemandans* en sá síðari *félagsþáttur* – *félagsleg tengsl*. Þættirnir skýra til samans 53% af breytileikanum í safninu. Þáttahleðslur má sjá í 2. töflu.

*Skólaþátturinn* sýndi jákvæða fylgni við árangur í stærðfræði ( $r(216) = 0,21$ ,  $p = 0,002$ ) en ekki í íslensku ( $r(218) = 0,12$ ,  $p = 0,07$ ). *Félagslegi þátturinn* sýndi hvorki fylgni við íslensku ( $r(218) = -0,04$ ,  $p = 0,64$ ) né stærðfræði ( $r(216) = 0,01$ ,  $p = 0,86$ ).

Við þáttagreininguna fyrir nemendur í 6. bekk voru notuð svör nemenda í 6. og 9. bekk sem fengu sams konar spurningalista. Báðir aldurshóparnir voru notaðir til að tryggja nægilegt magn af gögnum fyrir þáttagreininguna. Þeir svöruðu hversu sammála eða ósammála þeir væru staðhæfingum á kvarða frá 1 (mjög ósammála) upp í 6 (mjög sammála). Upphaflega hafði verið ætlunin að fá niðurstöður úr samræmdum prófum í 10. bekk en þau voru felld niður. Kannað var hvort gögnin uppfylltu skilyrði þáttagreiningar. Tvær staðhæfingar voru felldar út vegna sterkrar fylgni við aðrar staðhæfingar: *Mér finnst gaman í skólanum* og *Mér finnst verkefni í skólanum spennandi og skemmtileg*. Tvær staðhæfingar voru felldar burt af öðrum ástæðum, vegna lítillar dreifingar eða lélegs svarhlutfalls: *Það eru oft læti í bekknum mínum* og *Mér finnst oft gott að vera ein(n)*.

Bartlettspróf var marktækt ( $p < 0,001$ ) og Kaiser-Meyer-Olkin stærð var 0,90. Þær 35 staðhæfingar sem eftir stóðu mynduðu fimm þætti og skýrðu þeir samtals 48% af dreifingu breytanna. Þessir þættir eru kallaðir *ánægja með skólann*, *stuðningur foreldra*, *samkeppni*, *félagslegur þáttur* og *trú á eigin getu*. Þáttahleðslur má sjá í 3. töflu.

**3. tafla.** Þáttagreining á mati nemenda í 6. og 9. bekk á námi sínu og skólagöngu, félagslegum tengslum og hegðun og viðhorfum foreldra og kennara. Hátt gildi á staðhæfingu þýðir að viðkomandi var sammála henni. Þáttum var snúið hornrétt (Varimax).

|                                                                                         | Ánægja með skólann | Stuðningur foreldra | Samkeppni   | Félagsleg tengsl | Trú á eigin getu | $h^2$ |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------|-------------|------------------|------------------|-------|
| Mér finnst gaman að vinna heimaverkefni                                                 | <b>0,75</b>        | 0,16                | 0,10        | -0,06            | 0,16             | 0,63  |
| Mér finnst gaman að læra, líka þegar ég geri mistök                                     | <b>0,73</b>        | 0,17                | 0,07        | 0,04             | 0,36             | 0,70  |
| Mér finnst námið í skólanum áhugavert                                                   | <b>0,73</b>        | 0,27                | 0,14        | 0,03             | 0,20             | 0,68  |
| Ég hlakka til að fara í skólann eftir sumarfrí                                          | <b>0,72</b>        | 0,06                | 0,05        | 0,17             | 0,11             | 0,56  |
| Mér finnst skemmtilegast að læra þegar námið fær mig til að hugsa                       | <b>0,66</b>        | 0,32                | 0,20        | 0,06             | 0,04             | 0,58  |
| Ég læri af því að mér finnst gaman að læra nýja hluti                                   | <b>0,60</b>        | 0,26                | 0,14        | 0,09             | 0,20             | 0,49  |
| Ég lít upp til þeirra krakka í bekknum sem eru duglegir að læra                         | <b>0,57</b>        | 0,14                | 0,31        | -0,09            | 0,04             | 0,45  |
| Foreldrar mínir fylgjast vel með hvernig mér gengur í skólanum                          | 0,16               | <b>0,69</b>         | 0,01        | 0,03             | 0,12             | 0,52  |
| Foreldrar mínir gefa sér yfirleitt góðan tíma til að spjalla við mig um allt mögulegt   | 0,27               | <b>0,67</b>         | -0,01       | 0,06             | 0,07             | 0,53  |
| Mér finnst gott að tala við foreldra mína um skólann, hvort sem mér gengur vel eða illa | 0,34               | <b>0,63</b>         | 0,08        | 0,01             | 0,19             | 0,55  |
| Foreldrar mínir hrósa mér þegar mér gengur vel í skólanum                               | 0,10               | <b>0,59</b>         | 0,02        | 0,22             | 0,21             | 0,46  |
| Foreldrar mínir styðja mig, hvort sem mér gengur vel eða illa í skólanum                | 0,08               | <b>0,58</b>         | -0,01       | 0,20             | 0,30             | 0,47  |
| Foreldrum mínum finnst skólinn mikilvægur                                               | -0,09              | <b>0,54</b>         | 0,31        | 0,12             | 0,08             | 0,42  |
| Foreldrar mínir trúa því að ég sé dugleg(ur) að læra                                    | 0,18               | <b>0,52</b>         | 0,18        | 0,03             | 0,35             | 0,46  |
| Heima hjá mér er oft rætt um skólann og framtíð mína                                    | 0,30               | <b>0,52</b>         | 0,28        | 0,06             | -0,07            | 0,45  |
| Foreldrar mínir hvetja mig til að fara í háskóla                                        | 0,20               | <b>0,42</b>         | 0,24        | 0,08             | 0,08             | 0,29  |
| Mig langar til að vera best(ur) að læra í mínum bekk                                    | 0,29               | 0,07                | <b>0,75</b> | -0,04            | 0,10             | 0,66  |
| Það skiptir mig máli að vera betri í að læra en hinir krakkarnir í bekknum              | 0,18               | -0,01               | <b>0,75</b> | 0,04             | -0,05            | 0,60  |
| Mig langar til að geta sýnt kennaranum að ég sé klárari en hinir í bekknum              | 0,28               | -0,08               | <b>0,69</b> | 0,09             | 0,19             | 0,60  |
| Mér finnst mikilvægt að bekkjarfélögum mínum finnst ég vera góður námsmaður             | 0,36               | 0,21                | <b>0,65</b> | -0,01            | -0,04            | 0,60  |
| Foreldrar mínir vilja að ég sé með háar einkunnir                                       | -0,09              | 0,32                | <b>0,55</b> | 0,04             | -0,07            | 0,42  |
| Ég vil vera dugleg(ur) í skóla því þá eignast ég meiri peninga í framtíðinni            | -0,03              | 0,08                | <b>0,50</b> | 0,09             | 0,20             | 0,30  |
| Ég á marga vini í skólanum                                                              | 0,06               | 0,09                | 0,08        | <b>0,82</b>      | 0,00             | 0,69  |
| Ég er frekar vinsæl(l) í skólanum                                                       | -0,02              | 0,06                | 0,18        | <b>0,74</b>      | 0,05             | 0,58  |
| Ég er oft einmana í skólanum                                                            | 0,04               | -0,04               | 0,02        | <b>-0,67</b>     | -0,20            | 0,49  |
| Bestu vinir mínir eru í sama skóla og ég                                                | 0,03               | 0,04                | -0,04       | <b>0,61</b>      | -0,02            | 0,37  |
| Ég hef verið lögð/lagður í einelti                                                      | 0,07               | -0,09               | 0,01        | <b>-0,56</b>     | -0,30            | 0,41  |
| Ég tek mikinn þátt í félagslífinu í skólanum                                            | 0,24               | 0,20                | 0,08        | <b>0,53</b>      | -0,04            | 0,38  |
| Mér finnst eins og ég sé aðallega að læra fyrir foreldra mína                           | -0,11              | -0,15               | 0,07        | -0,08            | <b>-0,62</b>     | 0,43  |

**3. Tafla** (Framhald)

|                                                                         | Ánægja með skólann | Stuðningur foreldra | Samkeppni | Félagsleg tengsl | Trú á eigin getu | $h^2$ |
|-------------------------------------------------------------------------|--------------------|---------------------|-----------|------------------|------------------|-------|
| Ég ræð mestu um það sjálf(ur) hvernig mér gengur í skólanum             | 0,11               | 0,03                | 0,24      | 0,11             | <b>0,54</b>      | 0,38  |
| Ég ætla að hætta sem fyrst í skóla til að geta farið að eignast peninga | -0,07              | -0,09               | 0,08      | 0,00             | <b>-0,54</b>     | 0,31  |
| Ég er stundum svo leið(ur) í skólanum að mig langar til að hætta        | -0,13              | 0,01                | 0,00      | -0,40            | <b>-0,50</b>     | 0,43  |
| Mér finnst ég vera góður námsmaður                                      | 0,31               | 0,33                | 0,32      | 0,06             | <b>0,50</b>      | 0,56  |
| Ég geri það sem ég ætla mér, sama hvað vinum mínum finnst               | 0,10               | 0,11                | 0,09      | 0,04             | <b>0,47</b>      | 0,25  |
| Ég vil standa mig vel í skólanum                                        | 0,31               | 0,25                | 0,25      | 0,08             | <b>0,47</b>      | 0,45  |

**4. tafla.** Fylgni þátta við árangur nemenda á samræmdu prófi í 7. bekk.

|            |        | Ánægja með skólann | Stuðningur foreldra | Samkeppni | Félagslegur þáttur | Trú á eigin getu |
|------------|--------|--------------------|---------------------|-----------|--------------------|------------------|
| Íslenska   | Fylgni | - 0,03             | 0,08                | 0,03      | - 0,01             | 0,29**           |
|            | p      | 0,619              | 0,224               | 0,673     | 0,953              | 0,000            |
|            | Fjöldi | 255                | 255                 | 255       | 255                | 255              |
| Stærðfræði | Fylgni | 0,06               | 0,13*               | 0,08      | 0,06               | 0,29**           |
|            | p      | 0,333              | 0,031               | 0,179     | 0,383              | 0,000            |
|            | Fjöldi | 257                | 257                 | 257       | 257                | 257              |

\*\* Fylgni marktæk við 0,01. \* Fylgni marktæk við 0,05.

Tengsl milli þáttanna fimm og árangurs á samræmdum prófum má sjá í 4. töflu. Í íslensku er það einungis þátturinn *trú á eigin getu* sem hefur fylgni við árangur ( $r(255)=0,29$ ,  $p=0,001$ ) en í stærðfræði eru það tveir þættir, fyrirnefndur þáttur ( $r(257)=0,29$ ,  $p=0,001$ ) og *stuðningur foreldra* ( $r(257)=0,12$ ,  $p=0,031$ ).

*Viðhorf foreldra.* Foreldrar barnanna í 3. og 6. bekk tóku afstöðu til ýmissa staðhæfinga um nám barna sinna, eigin viðhorf og væntingar. Svör við staðhæfingunum voru á 6 punkta kvarða frá 1 (mjög ósammála) upp í 6 (mjög sammála). Svör við þessum staðhæfingum voru þáttagreind en kannað var áður hvort gögnin uppfylltu skilyrði þáttagreiningar. Nokkrum staðhæfingum var sleppt, t.d. vegna þess að dreifing var nánast engin á svörum, þ.e. allir voru sammála þeim. Þetta á við um staðhæfingarnar: *Ég tel mikilvægt að barn mitt taki þátt í tómstundastarfi, íþróttastarfi eða listnámi, Í*

*fjölskyldu barns míns leggjum við mikið upp úr að eiga góðar samverustundir og Við ræðum oft saman um skólafélaga barnsins míns.* Í einu tilfelli var fylgni staðhæfingar við aðrar staðhæfingar mjög sterk: *Barn mitt á marga vini í skólanum.* Þrjár staðhæfingar til viðbótar virtust ekki eiga samleið með hinum, þ.e. staðhæfingar: *Í bekk barnsins eru nemendur sem skemma skólastarfið með hegðun sinni, Ég tel æskilegt að barn mitt ljúki iðnnámi og Barn mitt á auðvelt með að gera það sem það ætlar sér, sama hvað vinum þess finnst.*

Bartlett's-próf var marktækt ( $p<0,001$ ) og Kaiser-Meyer-Olkin stærð var 0,90. Þær 44 staðhæfingar sem eftir stóðu mynduðu fjóra þætti og skýrðu þeir samtals 50% af dreifingu breytanna. Þessir þættir eru kallaðir *Ánægja barnsins með skólann*, *Stuðningur og eftirfylgd foreldra*, *Félagslegur þáttur* og *Þrýstingur á að standa sig vel í skóla*. sjá 5. töflu.

**5. tafla.** Þáttagreining á mati foreldra nemenda í 3. og 6. bekk á námi barna sinna og skólagöngu, félagslegum tengslum þeirra við aðra nemendur og viðhorfum foreldra til náms barna sinna. Hátt gildi á staðhæfingu þýðir að viðkomandi var sammála henni. Þáttum var snúið hornrétt (Varimax).

|                                                                                                                        | Ánægja barnsins með skólann | Félagslegur þáttur | Stuðningur og eftirfylgd foreldra | Þrýstingur á að standa sig vel í skóla | $h^2$ |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|--------------------|-----------------------------------|----------------------------------------|-------|
| Barni mínu finnst námsefnið áhugavert                                                                                  | <b>0,84</b>                 | 0,21               | 0,16                              | 0,06                                   | 0,78  |
| Barni mínu finnst verkefnið í skólanum spennandi og skemmtileg                                                         | <b>0,82</b>                 | 0,13               | 0,07                              | 0,11                                   | 0,70  |
| Barni mínu finnst gaman að vinna heimaverkefnið sín                                                                    | <b>0,78</b>                 | 0,07               | 0,11                              | 0,08                                   | 0,63  |
| Barn mitt stundar námið af samviskusemi                                                                                | <b>0,70</b>                 | 0,18               | 0,25                              | 0,08                                   | 0,60  |
| Barni mínu finnst gaman að læra íslensku                                                                               | <b>0,69</b>                 | 0,12               | 0,07                              | 0,22                                   | 0,55  |
| Barn mitt á gott með að læra                                                                                           | <b>0,61</b>                 | 0,12               | 0,07                              | 0,14                                   | 0,42  |
| Barni mínu finnst gaman að læra að reikna                                                                              | <b>0,61</b>                 | 0,12               | 0,23                              | -0,06                                  | 0,44  |
| Barn mitt hlakkar til að fara í skólann eftir sumarfríð                                                                | <b>0,58</b>                 | 0,27               | 0,07                              | 0,11                                   | 0,43  |
| Barn mitt er vinsælt meðal skólasystkina sinna                                                                         | 0,23                        | <b>0,80</b>        | 0,08                              | 0,08                                   | 0,70  |
| Barn mitt er mjög félagslynt                                                                                           | 0,22                        | <b>0,73</b>        | 0,03                              | 0,18                                   | 0,62  |
| Barn mitt er stundum einmana í skólanum                                                                                | -0,05                       | <b>-0,67</b>       | -0,14                             | 0,07                                   | 0,47  |
| Barn mitt tekur virkan þátt í félagslífi í skólanum                                                                    | 0,27                        | <b>0,63</b>        | 0,12                              | 0,22                                   | 0,53  |
| Barn mitt hefur verið lagt í einelti í skólanum                                                                        | -0,16                       | <b>-0,62</b>       | -0,15                             | 0,11                                   | 0,45  |
| Ég fylgist vel með hvernig barni mínu gengur í skólanum                                                                | 0,17                        | 0,14               | <b>0,68</b>                       | 0,35                                   | 0,63  |
| Sem foreldri get ég lítið gert til að hafa áhrif á nám barns míns, áhugi þess og árangur byggist aðallega á kennaranum | -0,21                       | -0,09              | <b>-0,65</b>                      | 0,04                                   | 0,48  |
| Ég þekki ekki námsefnið/kennsluaðferðirnar nógu vel til að geta aðstoðað barn mitt við heimanámið                      | -0,13                       | -0,09              | <b>-0,61</b>                      | 0,12                                   | 0,41  |
| Ég fylgist vel með heimanámi barns míns                                                                                | 0,17                        | 0,15               | <b>0,60</b>                       | 0,27                                   | 0,48  |
| Við tölum oft saman um það sem barn mitt er að læra í skólanum                                                         | 0,30                        | 0,06               | <b>0,56</b>                       | 0,32                                   | 0,51  |
| Það sem mestu ræður um námsárangur nemenda er kennarinn og skólinn                                                     | 0,09                        | 0,05               | <b>-0,52</b>                      | 0,37                                   | 0,42  |
| Ég fer eins oft og ég get til að horfa á barnið mitt þegar það tekur þátt í keppni eða sýningu, í eða utan skólans     | 0,06                        | 0,20               | <b>0,46</b>                       | 0,28                                   | 0,33  |
| Ég tel góða menntun vera undirstöðu fyrir fjárhagslegu öryggi barns míns í framtíðinni                                 | 0,06                        | 0,01               | 0,11                              | <b>0,73</b>                            | 0,55  |
| Ég tel góða menntun barns míns eina bestu trygginguna fyrir velgengni í lífinu                                         | 0,11                        | 0,01               | 0,03                              | <b>0,72</b>                            | 0,53  |
| Ég tala oft við barnið mitt um mikilvægi þess að standa sig vel í skólanum                                             | 0,02                        | 0,02               | 0,12                              | <b>0,63</b>                            | 0,41  |
| Ég tel æskilegt að barn mitt ljúki háskólaprófi                                                                        | 0,23                        | 0,07               | -0,02                             | <b>0,48</b>                            | 0,29  |

**6. tafla.** Fylgni þátta foreldra við einkunnir á samræmdum prófum.

|                      |        | Ánægja<br>barnsins<br>með<br>skólann | Félagslegur<br>þáttur | Stuðningur<br>og eftirfylgd<br>foreldra | Brýstingur<br>á að<br>standa<br>sig vel<br>í skóla |
|----------------------|--------|--------------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Íslenska 7. bekkur   | Fylgni | 0,32**                               | -0,08                 | 0,14*                                   | -0,09                                              |
|                      | p      | 0,000                                | 0,225                 | 0,028                                   | 0,166                                              |
|                      | Fjöldi | 258                                  | 258                   | 258                                     | 258                                                |
| Stærðfræði 7. bekkur | Fylgni | 0,43**                               | -0,10                 | 0,22**                                  | -0,11                                              |
|                      | p      | 0,000                                | 0,098                 | 0,000                                   | 0,073                                              |
|                      | Fjöldi | 256                                  | 256                   | 256                                     | 256                                                |
| Íslenska 4. bekkur   | Fylgni | 0,24**                               | 0,06                  | 0,13                                    | -0,02                                              |
|                      | p      | 0,000                                | 0,344                 | 0,054                                   | 0,735                                              |
|                      | Fjöldi | 224                                  | 224                   | 224                                     | 224                                                |
| Stærðfræði 4. bekkur | Fylgni | 0,27**                               | 0,10                  | 0,14*                                   | -0,07                                              |
|                      | p      | 0,000                                | 0,129                 | 0,040                                   | 0,265                                              |
|                      | Fjöldi | 222                                  | 222                   | 222                                     | 222                                                |

\*\* Fylgni marktæk við 0,01.

Í 6. töflu sést fylgni þeirra þátta sem byggjast á svörum foreldra við árangur barna þeirra á samræmdum prófum. Þátturinn *Ánægja barnsins með skólann* hefur fylgni við einkunnir í íslensku og stærðfræði í 4. og 7. bekk. Fylgnin er sterkust við stærðfræði í 7. bekk ( $r=0,43$ ) en veikust við íslensku í 4. bekk ( $r=0,24$ ). Þátturinn *Stuðningur og eftirfylgd foreldra* hefur sterkustu fylgnina við árangur í stærðfræði í 7. bekk ( $r=0,22$ ) en einnig fylgni við árangur í íslensku í 7. bekk og stærðfræði í 4. bekk.

**Umræða**

Þeir nemendur sem tóku þátt í rannsókninni sýndu árangur yfir meðallagi á samræmdum prófum í 4. og 7. bekk. Ýmsar skýringar kunna að vera á því en hafa skal í huga að skólarnir voru ekki valdir af handahófi heldur þurftu þeir að vera búnir að starfa í 10 ár eða lengur og því var um rótgróna skóla að ræða. Einnig eru hlutfallslega fleiri nemendur af höfuðborgar-svæðinu þar sem árangur nemenda er að jafnaði betri en á landsbyggðinni samkvæmt upplýsingum á heimasíðu Námsmatsstofnunar ([www.namsmat.is](http://www.namsmat.is)). Það hvaða nemendur og foreldrar kjósa að taka ekki þátt í rannsókn sem þessari getur einnig skýrt þennan mun að einhverju leyti.

Þess ber að geta að þátttaka var mjög almenn.

Kynjamunur kom fram í árangri nemenda. Stúlkur stóðu sig betur í íslensku en munurinn var enginn í stærðfræði. Þetta er í samræmi við fyrri niðurstöður, t.d. úr PISA-könnunum, sem sýna að íslenskum stúlkum gengur betur í lestri en piltum. Hinn hefðbundni kynjamunur piltum í hag í stærðfræði sem kemur fram á hinum Norðurlöndunum er aftur á móti ekki til staðar á Íslandi (Mejding og Roe, 2006).

Það þarf ekki að koma á óvart að nemendum sem eiga langskólagengna móður gengur betur en hinum eins og fjöldi rannsókna hefur sýnt (Chiu og Chow, 2010; Chiu og Xihua, 2008; Inga D. Sigfúsdóttir, Álfgeir L. Kristjánsson og Allegrante, 2007) en í nýlegri yfirlitsrannsókn Pettits o.fl. (2009) kom skýrt fram að menntunarstig foreldra segir hvað best fyrir um námsgengi barna þeirra. En eins og Pettit o.fl. halda fram hafa einnig þau samskipti sem fara fram á heimilum barnanna mótandi áhrif á viðhorf þeirra og væntingar sem síðan hafa afgerandi þýðingu fyrir skólagöngu þeirra. Þetta er mikilvægt atriði því þáttur eins og menntunarstig foreldra breytist ekki auðveldlega nema á löngum tíma. Með bættri ráðgjöf og upplýsingum til foreldra um uppeldishætti mætti aftur á móti búa



börnum betra umhverfi og auka þannig möguleika þeirra á að standa sig vel í námi. Benda má á skrif Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) um uppeldishætti sem leiðarvísi í þessu sambandi.

Þegar viðhorf nemenda í 6. bekk eru skoðuð kemur í ljós að þátturinn *Trú á eigin getu* hefur jákvæða fylgni við námsárangur í 7. bekk. Þetta er í samræmi við niðurstöður Wigfields o.fl. (1990) um að trú á eigin getu sé stöðugur þáttur sem byrjar að mótast snemma á lífsleiðinni og segir vel fyrir um námsárangur. Í þessari rannsókn mældist ekki fylgni milli þáttarins *Ánægja með skólann* hjá 6. bekkungum og námsárangurs í 7. bekk. Það virðist því vera að ánægja barnsins með skólann sé ekki sjálfstæður þáttur sem hafi fylgni við námsárangur. Þess ber að geta að Wigfield o.fl. (1990) benda einmitt á að ekki séu bein tengsl hjá nemendum á milli þess að finnast námsgrein spennandi og skemmtileg og trúar á eigin getu til að takast á við sömu námsgrein. Það er vert að hafa í huga að í rannsókn Simpkins o.fl. (2006) reyndust viðhorf bandarískra nemenda í 5. bekk hafa áhrif á námsval þeirra í háskóla og því má ætla að þau viðhorf sem okkar þátttakendur hafa móti að einhverju leyti framtíð þeirra.

Samkvæmt rannsóknnum Bandura (1994) mótast trú einstaklings á eigin getu snemma, þ.e. þegar barnið tekur að fást við ýmsa hluti og aðstæður í daglegu umhverfi sínu. Einnig kemur fram að félagslegt herminám geti eflt trú þess á eigin getu. Hlutur foreldra er stór í þessu sambandi og því þarf ekki að koma á óvart, þegar niðurstöður þessarar rannsóknar eru skoðaðar, að jákvæður stuðningur foreldra tengist námsárangri barna þeirra. Foreldrar sem skora hátt á þættinum *Stuðningur og eftirfylgd foreldra* eiga börn sem gengur betur í námi en foreldrar sem skora lágt. Þarna gæti verið ákveðin vísbending um að félagsleg hæfni og stuðningur bæti námsárangur. Aftur á móti virðist þrýstingur foreldra á að barn standi sig vel ekki tengjast námsárangri þess. Það bætir með öðrum orðum ekki námsárangur barns að ræða við það um mikilvægi þess að standa sig vel í námi og leggja áherslu á að það sé í hópi bestu námsmanna. Þarna má sjá ákveðið samræmi við niðurstöður Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) og Cripps og Zyromkis (2009)

sem benda á tengsl leiðandi uppeldishátta við betri námsárangur barna, en þar er átt við foreldra sem eru hlýir í viðmóti og sýna því áhuga sem börn þeirra eru að fást við. Þeir gera jafnframt kröfur um ábyrgð og sjálfstæði barna sinna. Rétt er að minna á að stuðningur foreldra, bæði metinn út frá svörum foreldra og barnanna í 6. bekk, sýnir jákvæða fylgni við námsárangur.

Það vekur athygli að þeir þættir sem meta félagsleg tengsl nemenda, eins og þau koma fram í *Þáttagreiningunni*, fylgjast ekki að við námsárangur. Þetta þýðir að það skiptir ekki máli fyrir námsárangur barnanna hvort þau eru „mjög vinsæl“ eða bara venjuleg á vinsældakvarðanum. Þetta má þó ekki skilja sem svo að félagsleg útskúfun hafi ekki neikvæð áhrif, heldur frekar að í þessu sambandi skiptir þessi þáttur ekki máli fyrir nemendahópinn sem heild. Í þessari grein var ekki skoðaður sérstaklega sá hópur sem virtist eiga erfitt uppdráttar félagslega.

Athyglisvert er að flestir þættirnir sem hér eru teknir til skoðunar vitna um sterkari tengsl við árangur í stærðfræði en íslensku. Engin augljós skýring er á þessu en fróðlegt væri að kafa dýpra ofan í hvers vegna þetta er tilfellið. Svo virðist sem mynd nemenda af sjálfum sér sem námsmönnum og viðhorf þeirra til skólans tengist frekar árangri í stærðfræði en íslensku. Hugsanlegt er að þeir fái skýrari skilaboð í þeirri námsgrein um hvernig þeim gengur. Vert er að benda á að sama mynstur kemur fram í svörum foreldra, þ.e. þar kemur einnig fram sterkari fylgni við árangur í stærðfræði en íslensku.

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar má álykta sem svo að nokkrir þættir standi upp úr hvað varðar forspárgildi fyrir námsárangur íslenskra skólabarna. Í fyrsta lagi skiptir menntun foreldra máli, en hér var skoðuð menntun móður. Menntun foreldra er þáttur sem ekki er hægt að hafa mikil áhrif á, þ.e. eftir að þeir eru orðnir foreldrar. Annar þáttur sem samfélagið getur aftur á móti haft áhrif á er stuðningur foreldra við nám barna sinna en hann hefur forspárgildi um námsárangur. Langflestir foreldrar vilja börnum sínum vel en velta má fyrir sér hvort þeir hafi allir þá þekkingu og færni eða búi við aðstæður sem geri þeim kleift að sinna uppeldi barna sinna með markvissum hætti; það

er ekki nóg að vilja styðja barnið, heldur þarf færni og þekkingu til að vita hvers konar stuðningur og hvatning er árangursríkust. Foreldrar læra af sínu eigin uppeldi og af fyrri kynslóðum en hafi sá arfur ekki verið góður má búast við að foreldrahlutverkið reynist þeim erfitt. Aftur á móti er vert að benda á að langflestir foreldrar hafa t.d. tileinkað sér þau viðhorf að tómstundastarf barna sé nauðsynlegt (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2009) en mikil áhersla hefur verið lögð á forvarnargildi tómstundastarfs í almennt umræðu.

Í ljósi þess sem fram hefur komið er því spurning hvort ekki þurfi að leiðbeina um uppeldishætti. Skv. rannsóknum Bandura (1994) mótast trú á eigin getu meðal annars með félagslegu herminámi og hvers kyns hvatningu frá þeim sem barnið ber tiltrú og lítur upp til. Hvatning foreldra og að þau séu góðar fyrirmyndir skiptir því gríðarlega miklu máli því svo virðist sem trú á eigin getu mótist snemma.

## Abstract

***The relationship between student achievement, social background and attitudes towards education***

### *Context*

This is the third paper in a series from the longitudinal study *Motivation of students in basic schools in Iceland*. The review of the literature indicates that students' academic achievement is to a large extent attributable to circumstances within their families and to parent-child interactions, typically present well before the children's formal school start. According to Bandura (1994), students' *self-efficacy* is a primary factor underlying good school results. He claims that self-efficacy develops when children observe valued role-models accomplishing tasks successfully, and by their own experiences of successfully dealing with challenges in their everyday life. Second, research suggests that an *authoritative* parenting style, which is characterized by a mixture of high parental expectations and active responsiveness, fosters personal responsibility. This style is seen as crucial for high academic

achievement. Finally, research suggests that parental stimulation of intellectual curiosity in their children paves the way for their subsequent intrinsic motivation to learn.

### *Method*

Data was collected in eight basic schools (age 6–16); four of them located in the greater Reykjavík area and four in rural areas. Questionnaires were constructed for students in Grades 3, 6 and 9, and for their parents. A review of the literature on student motivation served as the basis for conceptualization and the questionnaire construction. The questions were mostly based on expectancy-value theory, and on self-efficacy theory, putting the focus on student expectations and the valuation-valuing of schooling and learning; perceptions of ability; perceptions of studying different subjects; and perceptions of themselves as learners. The same theoretical framework guided the development of a questionnaire for parents but this contained additional questions concerning social background. The size of the sample of students and parents was 1035 for each group. The response rate was 76% for students and 81% for parents.

Factor analysis was carried out on the data from students and parents questionnaires. Data from the study of motivation of students and the results of the factor analysis were used to examine the relationship between student achievement and standardized tests in Grades 4 and 7. Scores on standardized tests in Grades 4 and 7 in both Icelandic and mathematics were obtained from The Educational Testing Institute in Iceland.

The analysis in this paper is based on information from students and their parents when the students were in Grades 3 and 6, but their scores on standardized tests a year later, i.e. in Grades 4 and 7 when the same students were a year older.

### *Findings and discussion*

There was a positive relationship between mother's/mothers' education and student's-students academic achievement. Also, there was a positive correlation between student scores on a factor measuring self-efficacy and

belief in own ability and achievement. Furthermore, there was also a positive correlation between achievement in mathematics and scores on a factor measuring parents' support as reported by the students. On the other hand, there was no correlation between achievement and scores on the factors social connections and activities, and how happy the students are with their school. Factor analysis of the parents' responses produced

factors including their child's happiness with school, their support of the child, the social well-being of students and pressure to do well in school. The last two factors had no correlation with their child's achievement, but support correlated with scores in mathematics in Grade 7. The child's happiness with school was positively correlated with achievement in both grades and subjects. These findings are in line with the studies reviewed.

## Heimildaskrá

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2008). Námsá hugi nemenda í grunnskólum: Hver er hann að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 7–26.

Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2009). Tíminn eftir skólann skiptir líka máli. Um tómstundir og frítíma nemenda í 1., 3., 6. og 9. bekk grunnskóla. *Netla veftímarit*. Sótt 27. apríl 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2009/010/index.htm>

Anderson, D. R., Huston, A. C., Schmitt, K. L., Linebarger, D. L. og Wright, J. C. (2001). Early childhood television viewing and adolescent behavior: the recontact study. *Monographs of the society for research in child development*, 66(1), 1–158.

Álfgeir L. Kristjánsson og Inga D. Sigfúsdóttir (2009). The role of parental support, parental monitoring, and time spent with parents in adolescent academic achievement in Iceland: A structural model of gender differences. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Volume 53, Issue 5, October 2009, pages 481–496.

Bandura, A. (1994). Self-efficacy. Í V. S. Ramachaudran (ritstjóri), *Encyclopedia of human behavior*, 4. bindi (bls. 71–81). New York: Academic Press.

Berns, R. (2007). *Child, family school, community* (8. útg). Belmont, CA: Wadsworth.

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.

Boyer, E. L. (1991). *Ready to learn: A mandate for the nation*. Princeton, NJ: Carnegie Foundation for the Advancement of Technology.

Chiu, M. M. og Chow, B. W. Y. (í prentun). Culture, motivation, and reading achievement: High school students in 41 countries. *Learning and Individual Differences*.

Chiu, M. M. og Xihua, Z. (2008). Family and motivation effects on mathematics achievement: Analyses of students in 41 countries. *Learning and Instruction*, 18(4), 321–336.

Cripps, K. og Zyromski, B. (2009). Adolescents' psychological well-being and perceived involvement: Implications for parental involvement in middle schools. *RMLE Online*, 33(4), 1–13.

Dencik, L. og Lauterbach, J. (2002). Mor og far og mor og hendes nye partner. Om børns familier og familieskift gennem opvæksten i senmoderniteten. Í M. Hermansen og A. Poulsen (ritstjóri), *Samfundets Børn* (bls. 75–126). Aarhus: Forlaget Klim.

Dowson, M. og McInerney, D. M. (2003). What do students say about their motivational goals?: Towards a more complex and dynamic perspective on student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 28, 91–113.

Ginther, D. K og Pollak, R. A (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography*, 41, 4, 671–696.

Guay, F., Marsh, H. W. og Boivin, M. (2003). Academic self-concept and academic achievement: Developmental perspectives on their causal

## Tengsl námsárangurs við viðhorf nemenda og foreldra

- ordering. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 124–136.
- Inga D. Sigfúsdóttir, Álfgeir L. Kristjánsson og Allegrante J. P. (2007). Health behaviour and academic achievement in Icelandic school children. *Health Education Research*, 22, 70–80.
- Luster, T., Lekskul, K. og Oh, S. M. (2004). Predictors of academic motivation in first grade among children born to low-income adolescent mothers. *Early Childhood Research Quarterly*, 19(2), 337–353.
- Marzano, R. J. (2000). *A new era of school reform: Going where the research takes us*. Aurora, CO: Mid-Continent Research for Education and Learning.
- Mejdning, J. og Roe, A. (2006). *Northern Lights on PISA 2003 – a reflection from the Nordic countries* (Skýrsla). Kaupmannahöfn: Nordic Council of Ministers.
- Námsmatsstofnun (2010). Heimasíða. Sótt 20. ágúst 2010 á [www.namsmat.is](http://www.namsmat.is).
- Pettit, G. S., Davis-Kean, P. E. og Magnuson, K. (2009). Educational attainment in developmental perspective. Longitudinal analyses of continuity, change and process. *Merrill-Palmer Quarterly*, 55(3), 217–223.
- Rosen, B. C. og D'Andrade, R. G. (1959). The psychosocial origins of achievement motivation. *Sociometry*, 22, 185–218.
- Sax, L. (2007). *Boys adrift*. New York: Basic Books.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.
- Simpkins, S. D., Davies-Kean, P. E. og Eccles, J. S. (2006). Math and science motivation: A longitudinal examination of the links between choices and beliefs. *Developmental Psychology*, 42(1), 70–83.
- Toothaker, L. E. (1991). *Multiple comparisons for researchers*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Turner, E. A., Chandler, M. og Heffer, R. W. (2009). The influence of parenting styles, achievement motivation and self-efficacy on academic performance in college students. *Journal of College Student Development*, 50(3), 337–346.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Wigfield, A., Harold, R., Eccles, J., Aberbach, A., Freedman-Doan, C. og Yoon, K. S. (1990, apríl). Children's Ability Perceptions and Values During the Elementary School Years. Erindi haldið á ráðstefnu American Educational Research Association (AREA), í Boston, BNA. Sótt 21. september 2010 af <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/presentations/eccles90l.pdf>

## Um höfundana

**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](mailto: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 nútímasamfélagi hér á landi og á Norðurlöndum. Netfang: [baldurkr@hi.is](mailto: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, meistaraþrófi frá Háskólanum í Alberta í stjórnun menntastofnana 1984 og doktorsprófi frá sama skóla 1987. Rannsóknir hans hafa einkum snúist um skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulag skóla. Netfang: [borkur@hi.is](mailto:borkur@hi.is)

**About the authors**

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

**Baldur Kristjánsson** is 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 2001. His major research interests are in the areas of childhood and family life in Iceland and a Nordic comparative perspective. E-mail: [baldurkr@hi.is](mailto: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 areas of leadership, school management, school development and educational governance. E-mail: [borkur@hi.is](mailto:borkur@hi.is)



# Kennarar og kennarastarf í fjölmeningarlegu samfélagi: Raddir kennara innflytjendabarna

Rósa Guðbjartsdóttir  
Grandaskóla og  
Hanna Ragnarsdóttir  
Háskóla Íslands, Menntavísindasviði

Á liðnum árum hefur skólasamfélagið hér á landi tekið breytingum, sem meðal annars tengjast innflytjendum með börn sem stunda nám í grunnskólum landsins. Kennarar þurfa því að skapa náms-hvetjandi umhverfi svo að erlendir nemendur séu virkir í allri vinnu, nái árangri í námi og öðlist félagsfærni. Viðhorf kennarans til innflytjendabarna hlýtur að hafa áhrif á það með hvaða hætti hann sinnir faglegu hlutverki sínu sem kennari þeirra. Þessi grein byggist á rannsókn<sup>1</sup> þar sem könnuð voru viðhorf grunnskólakennara til kennslu innflytjendabarna. Þátttakendur rannsóknarinnar voru átta konur á ólíkum aldri með mislanga kennslureynslu og voru þær úr fjórum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Markmið með rannsókninni var meðal annars að varpa ljósi á sjónarhorn viðmælenda, upplifun þeirra og reynslu af kennslu í fjölbreyttum nemendahópi, með sérstöku tilliti til innflytjendabarna, og þær áskoranir og hindranir sem þeir standa frammi fyrir í slíkri kennslu.

Niðurstöður rannsóknarinnar gáfu meðal annars til kynna að þátttakendur álíta að faglegur undirbúningur sé mikilvægur fyrir kennslu innflytjendabarna því að sú kennsla sé ólík annarri kennslu, sérstaklega íslenskukennslan. Einnig kom fram að kennarar telja að námsver séu mikilvæg sem stuðningur við erlenda nemendur meðan þeir aðlagast nýju skólaumhverfi. Að auki bentu niðurstöður til þess að fela þyrfti foreldrum barna af erlendum uppruna meiri ábyrgð og gefa þeim einnig tækifæri til að kynna íslenskri skólamenningu.

**Hagnýtt gildi:** Gildi þessarar rannsóknar felst í nýjum skilningi á viðhorfum kennara sem fást við kennslu innflytjendabarna og hagnýtum ráðum til þeirra sem fást við slíka kennslu. Einnig felst gildi rannsóknarinnar í því að hún stuðlar að almennri umræðu um málaflokkinn og leggur grunn sem auðveldar kennurum að takast á við kennslu innflytjendabarna. Traustur grunnur ætti að stuðla að auknum árangri í kennslu innflytjendabarna og um leið að gera námsumhverfi þeirra enn betra.

Í greininni er fjallað um niðurstöður rannsóknar þar sem kannað var með hvaða hætti viðhorf grunnskólakennara til kennslu innflytjendabarna

birtast. Einnig er vísað í skrif fræðimanna og greint frá nokkrum rannsóknum sem tengjast umfjöllunarefninu og m.a. fjallað um markmið

1 Rannsóknin var hluti meistaraverkefnis til M.Ed. gráðu í menntunarfræðum við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Leiðbeinandi var dr. Hanna Ragnarsdóttir. Rannsóknin var styrkt af Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands.

kennslu, skólaumhverfi og fagmennsku. Þá er greint frá því hvernig kennarar nýta skólanámskrá til hliðsjónar í starfi sínu og hve vel dulda námskráin, þ.e. óskráðu reglurnar, sýnir samskiptamynstrið innan skólans.

Í þessari umfjöllun er rætt um innflytjendabörn, en það er hugtak sem notað er um börn af erlendum uppruna sem flutt hafa til Íslands með foreldrum sínum. Í greininni er hugtakið einnig notað um börn sem fædd eru hér á landi en eiga erlenda foreldra og börn sem eiga annað foreldri íslenskt en hitt erlent.

Þó megináhersla í greininni sé á kennslu innflytjendabarna er einnig fjallað um kennslu fjölbreyttra nemendahópa og hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar. Hugmyndafræði og kennsluaðferðir fjölbreyttra nemendahópa gera ráð fyrir erlendum börnum, sem og öðrum börnum. Fræðimenn sem hafa fjallað um kennslu innflytjendabarna undanfarna áratugi hafa lagt áherslu á kennsluaðferðir fjölbreyttra nemendahópa í því skyni að tryggja jöfnuð í skólastarfi (sjá t.d. Banks, 2005a; Tomlinson, 1999). Í slíkum aðferðum felst nauðsynlegur sveigjanleiki og áhersla á nám hvers nemanda. Með þeirri nálgun er enn fremur unnið gegn einangrun innflytjendabarna og leitast við að tryggja að þau séu virkir þátttakendur í skólastarfinu.

#### *Fagmennska kennara og kennsluhættir í fjölbreyttum nemendahópum*

Undanfarna áratugi hefur skólastarf breyst töluvert í takt við örar samfélagsbreytingar (Banks, 2005a; Ladson-Billings, 2001). Á Íslandi hafa samfélagsbreytingar undanfarna áratugi með auknum flutningi fólks milli landa vakið upp spurningar um það hvers konar breytingar þurfi að eiga sér stað í skólastarfi (Hanna Ragnarsdóttir, 2008; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2010). Í tengslum við breytingar í skólastarfi er þess meðal annars getið hér að þau markmið flestra kennara að mæta ólíkum þörfum nemenda hafi ekki breyst þótt umhverfi, andrúmsloft og fagmennska hafi breyst á síðustu hundrað árum. Með fagmennsku er átt við að kennarinn búi yfir fræðilegri þekkingu á námi og kennslu, ígrundi starf sitt með gagnrýnum hætti og læri af eigin reynslu. Þá er gert ráð fyrir að

hann komi til móts við námslega getu nemenda í verkefnavali og noti kennsluaðferðir sem líklegastar eru til að auka árangur þeirra (Ólafur Proppé, 1992). Með svipuðum hætti bendir Tomlinson (1999) á að markmið kennara hafi ætíð verið að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda miðað við þroska þeirra, áhuga og fyrri reynslu. Hún telur einnig að þeir kennarar sem hafa fjölbreyttan bakgrunn nemenda í huga við undirbúning kennslunnar taki meira tillit til hæfileika einstakra nemenda, séu yfirleitt sveigjanlegir og noti fjölbreyttar kennsluaðferðir. Undir þetta tekur Banks (2005a) sem segir að kennarar þurfi að taka tillit til nemenda með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Það geri þeir meðal annars með því að haga kennslunni þannig að allir nemendur af báðum kynjum og af mismunandi uppruna eigi auðveldara með að auka árangur sinn í námi. Liður í því er að mati Banks að skapa gott andrúmsloft, námshvetjandi umhverfi, hafa verkefni miðuð við færni og getu nemenda og nota fjölbreytta kennsluhætti.

Skólamenningin hefur sín áhrif á skólastarfið. Bæði kennarar og nemendur hljóta að eiga sinn þátt í að móta þá skólamenningu sem ríkir í skólum á hverjum tíma. Bruner (1996) bendir á að skólastarfið sé undir því komið að kennarar fái svigrúm til að breyta því sem betur má fara. Skólanámskrá inniheldur yfirlýst markmið skólans, hvað er kennt og hvernig. Einnig bendir Bruner á að óskráðu reglurnar eða dulda námskráin sýni vel samskiptamynstrið og andrúmsloftið innan skólans. Því telur Bruner að kennarar þurfi ákveðna aðlögun og undirbúning til að verða virkir í umbótastarfi skóla. Í þessu sambandi má nefna það sem segir í *Aðalnámskrá grunnskóla*, almennum hluta (Menntamálaráðuneytið, 1999) um að menntakerfið þurfi að geta mætt nýjungum og breyttum kröfum. Þar er nefnt að samfélagslegar þarfir og aðstæður breytist ört og því þurfi námskráin að vera í sífelldri endurskoðun. Einnig kemur þar fram að kennarar beri faglega ábyrgð á því að velja heppilegar kennsluaðferðir og vinnubrögð til að ná markmiðum námskrárinnar. Loks er þess getið að taka þurfi mið af þörfum og reynslu nemenda og ekki megi mismuna þeim eftir uppruna, litarhætti, kynferði eða félagslegri stöðu.

Aukin menntun kennara sem starfa í grunn-skólum veitir þeim ákveðna sérþekkingu eða fagvitund, sem er mikilvægur liður í því að skila daglegu starfi með nemendum sem best. Slík fagvitund er að mati Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1999) mikilvæg fyrir umbætur í skólastarfi. Rannsókn Sigrúnar á þróun fagvitundar kennara beindist meðal annars að því hvernig efla mætti samskiptahæfni og félagsþroska nemenda. Um 140 kennarar tóku þátt í námskeiðum, mislögum, um þetta verkefni. Hlutverk þátttakenda var meðal annars að rökstyðja þá persónulegu og faglegu merkingu sem þeir legðu í störf sín. Sigrún álitur að meiri framfarir verði í starfi þegar kennarar fái tækifæri til að íhuga kennslu-aðferðir sínar, hvað og hvernig þeir kenna og hvers vegna. Hún telur jafnframt að kennslu-aðferðir sem notaðar eru í verkefnavinnu með nemendum skipti máli, ásamt fræðilegri þekkingu kennarans og hæfni hans til að setja sig í spor annarra. Niðurstöður úr rannsókn Sigrúnar sýndu meðal annars að þeir kennarar sem tóku þátt í námskeiðum hennar höfðu breytt um kennsluhætti. Einnig komu þeir auga á mikilvægi þess að kenna nemendum að hlusta á skoðanir annarra, bera virðingu fyrir öðrum og hvetja nemendur til þess að taka sjálfstæðar ákvarðanir í námi sínu (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999). Efling samskiptahæfni og félagsþroska nemenda eru einmitt tveir af lykilþáttum í fjölmennningarlegu skólastarfi þar sem markmiðin eru m.a. að koma jafnt til mótis við alla nemendur og að þeir finni að reynsla þeirra og þekking sé metin að verðleikum (Banks, 2005a; Gay, 2000; Nieto, 1999).

Fagvitund kennara birtist einnig í því að leyfa öllum að njóta hæfileika sinna, líka nemendum úr jaðarhópum. Í tengslum við það bendir Sears (1998) á að kennarar þurfi að kynna sér bakgrunn barna úr öðru tungumálaumhverfi svo þeir geti undirbúið kennsluna í samræmi við getu barnanna og útbúið verkefni sem hentar hverju og einu þeirra. Gay (2000) telur að þegar kennarar noti fjölmennningarlega kennsluhætti skapist tækifæri til að rækta hæfileika nemenda með fjölbreyttan menningarlegan bakgrunn, bæði námslega og félagslega. Með fjölmennningarlegum kennsluháttum er átt við ýmsar aðferðir sem viðurkenna, byggjast á og virkja reynslu og þekkingu hvers einstaklings. Litið er

á fjölbreytnina í nemendahópnum sem auð sem nýttur er markvisst í kennslunni þannig að hver nemandi læri af öðrum (Banks, 2005a, 2005b; Gay, 2000; Nieto, 1999).

Í hverju samfélagi eru ólíkir einstaklingar sem mynda margbrotið mannlíf þess og menningu. Því er æskilegt að kennarar sýni fagmennsku í starfi sínu með því að vera sveigjanlegir og opnir fyrir fjölbreyttum bakgrunni nemenda. Í því samhengi bendir Corson (1998) á að hvort sem um er að ræða stefnumótun skóla eða undirbúning kennslu ættu kennarar að telja það eðlilegt að taka mið af ólíkum menningarbakgrunni nemenda. Hann telur að einkum þurfi að hafa tvennt í huga. Í fyrsta lagi að skólinn búi yfir vel menntuðum og þjálfuðum kennurum, sem geti mætt áskorunum og hafi áhuga á að bæta skólastarfið. Í öðru lagi að kennararnir búi yfir góðri þekkingu og gagnrýnu hugarfari til að stuðla að fjölmennningarlegum kennsluháttum. Undir þetta tekur Nieto (1999) þegar hún fjallar um hlutverk kennara. Hún álitur að þeir eigi að taka mið af styrkleikum nemenda til að auka árangur þeirra. Einnig bendir hún á mikilvægi þess að kennarar vinni saman að umbótastarfi með það í huga að allir nemendur eigi að hafa jöfn tækifæri til menntunar. Til þess þurfa kennarar að hafa trú á öllum nemendum sínum, hver svo sem bakgrunnur þeirra er.

Kennarar ættu að reyna að tileinka sér jákvæða framkomu við alla nemendur, þótt þeim líki misvel við þá. Cummins (2001) bendir á að gagnkvæm tengsl nemenda og kennara byggist fyrst og fremst á virðingu og kennarinn verði að hafa trú á nemendum sínum og vænta þess að þeir nái árangri, bæði í skóla og lífinu sjálfu. Hann telur að þegar nemandi finni að kennarinn meti ekki hæfileika hans eða beri ekki virðingu fyrir honum sýni nemandinn ekki eins góðan árangur í námi þótt hann hafi getu til þess. Cummins álitur einnig að kennarinn þurfi að móta heppilegt námsumhverfi svo að hver nemandi geti verið virkur þátttakandi í öllu námsferlinu. Einnig þurfi kennarinn að kynna sér menningarlegan bakgrunn nemenda og fyrri reynslu þeirra svo að kennslan geti skilað þeim árangri sem vænst er.

Fleiri hafa fjallað um umbótastarf í skólum og hvaða leiðir gætu skilað góðum árangri.

Wrigley (2000) telur að þegar kennarar taki mið af ólíkum menningarlegum bakgrunni nemenda við skipulag kennslunnar geti nemendur byggt ofan á fyrri reynslu sína í náminu og það eigi þátt í að auka árangur þeirra. Hann bendir einnig á að bætt samskipti stuðli að betra andrúmslofti innan skólans. Wrigley heldur því fram að í menntun felist einnig skilningur á því sem er sameiginlegt milli menningarheima og að nemendur tileinki sér góða framkomu hver við annan.

Hafðís Guðjónsdóttir (2004) er á sama máli og álitur hún að fræðilegur skilningur aukist strax í kennaranámi og mótun fagmennskunnar hefjist einnig þá. Hún telur að fagmennskan aukist þegar kennarinn íhugar starf sitt með gagnrýnum hætti og leitar nýrra lausna. Við það aukist skilningur hans og þekking á starfinu. Hafðís gerði starfendarannsókn með þátttöku grunnskólakennara þar sem þeir tengdu hugmyndir og skoðanir sínar á kenningum um nám, kennslu og siðfræði og framkvæmdu þær í kennslunni. Meðal þess sem fram kom í niðurstöðum rannsóknarinnar var hve fjölbreytt og flókið kennarastarfið var þegar kannaðar voru þær kröfur sem gerðar voru til kennara, sú mikla ábyrgð sem þeir báru og hver staða þeirra í samfélaginu var (Hafðís Guðjónsdóttir, 2004). Þessar niðurstöður eru samhljóða niðurstöðum annarra rannsókna meðal kennara í fjölmennningarlegum samfélögum og skrifum fræðimanna sem leggja áherslu á að fjölbreyttir nemendahópar, ekki síst hvað varðar uppruna, tungumál og trúarbrögð, geri kröfur um margvíslega þekkingu og skilning kennara á fjölbreyttri reynslu nemenda (Brooker, 2002; Gay, 2000; Hanna Ragnarsdóttir, 2008, 2010; Nieto, 1999; Wrigley, 2000).

#### *Rannsóknir á skólastarfi í fjölmennningarlegum samfélögum*

Rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi þess að kennarar og skólastjórar taki virkan þátt í breytingum í átt að fjölmennningarlegu skólastarfi. Wrigley (2000) rannsakaði í tíu skólum í Englandi hvernig bæta mætti námsárangur nemenda, einkum í minnihlutahópum. Þátttökuskólarnir voru komnir mislangt í að breyta skólastarfinu með fjölmenningu í huga og skólastjórnir höfðu einnig mislanga reynslu í

starfi. Niðurstöður leiddu meðal annars í ljós að ef einhver breyting á að verða í skólastarfi er nauðsynlegt að allt starfsfólk taki þátt í ferlinu. Einnig kom fram hve mjög þátttökukennararnir voru bundnir af því að fara eftir bresku aðalnámskránni, en í henni voru m.a. fyrirmæli um að efla samræmd próf hjá sjö, ellefu og fjórtán ára nemendum. Auk þess var áhersla lögð á tækni, tölvur og raungreinar, en samfélagsgreinar voru aukaatriði. Wrigley taldi að kennararnir hefðu litla möguleika á að fara út fyrir námskrána. Hann áleit að fagleg ábyrgð kennaranna hefði ráðið því að skólarnir útbjuggu námskrár sínar með hliðsjón af aðalnámskrá og sniðu þær að þörfum nemenda. Þá sýndu niðurstöður að kostir samvinnunáms væru miklir meðan erlendir nemendur venjast vinnubrögðum í nýju skólaumhverfi. Loks kom fram mikilvægi þess að sýna öðrum virðingu og að jákvæðar skólareglur, ábyrgð nemenda og góð hegðun stuðlaði að betri skólamenningu (Wrigley, 2000). Þegar niðurstöður Wrigleys eru ræddar í tengslum við hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar, sem gerir ráð fyrir námshvetjandi umhverfi, fjölbreyttum kennsluháttum, sveigjanleika í námskrám og margvíslegum tækifærum nemenda til að miðla og ræða fjölbreytta reynslu sína (Banks, 2005a; Nieto, 1999), má þar finna samhljóm í því að mikil áhersla á greinakennslu og samræmd próf getur hamlað þróun fjölmennningarlegrar menntunar.

Til eru rannsóknir sem fjalla um það hvernig börnum gengur að fóta sig í upphafi skólagöngunnar. Eina slíka gerði Brooker (2002). Hún byggði rannsóknina á þátttökuathugunum í breskum skóla og kannaði skólaaðlögun fjögurra til fimm ára barna, bæði enskra og frá Bangladesh. Niðurstöður sýndu meðal annars að skipulag skólastarfsins gerði það að verkum að ekki var komið eins fram við öll börnin, þó það hafi ekki verið ætlunin. Til dæmis fengu sum börn meira krefjandi verkefni en önnur og taldi Brooker að með því væri hætta á að dregið væri úr kröfum til sumra barnanna. Einnig taldi hún að árangur barnanna endurspeglaði framkomu kennara við þau (Brooker, 2002).

Ein rannsókn var gerð í Bandaríkjunum sem fjallaði um viðhorf kennara til vinnu með erlendum nemendum á yngsta stigi grunnskóla (Lee, Butler og Tippins, 2007). Markmið

rannsóknarinnar var að kanna áhrifaríkar leiðir til að vinna með börnum með ólíkan menningarlegan bakgrunn. Fylgst var með reyndum kennara, Tiffany, og starfi hennar, meðal annars til að kynnast henni og hvaða aðferðum hún beitti í slíkri kennslu. Í ljós kom að mikil áskorun fólst í því að hafa nemendur af erlendum uppruna í bekknum, bæði fyrir kennarann og aðra bekkjarfélaga. Einnig var bent á að kennarar og stjórnendur skóla þyrftu að taka fjölbreytileika nemenda fagnandi því allir hefðu hag af samskiptum við fólk með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Þá var bent á mikilvægi þess að koma til móts við námslega getu nemenda og kunnáttu í nýju tungumáli því betri árangur náist í kennslu ef þess er gætt að nemandinn hafi verkefni við hæfi. Loks kom í ljós að kennarinn þyrfti að vera jákvæður, skilningsríkur og tilbúinn að kynna sér menningu og tungumál nemenda af erlendum uppruna.

Niðurstöður sýndu einnig að umræður um mismunandi menningartengda þætti efla áhuga nemenda og opna augu þeirra, en það er þáttur í því að efla jákvæð viðhorf og virðingu nemenda fyrir ólíkri menningu. Þá var bent á mikilvægi þess að virkja erlenda nemendur félagslega, þótt menningarmunur geti hindrað þátttöku þeirra í athöfnum bekkjarfélaga. Einnig kom fram að auka þyrfti samskipti við foreldra erlendra barna með hjálp túlka. Loks kom í ljós gildi þess að bjóða foreldrunum að koma í bekkinn til að segja börnunum frá sinni menningu (Lee, Butler og Tippins, 2007).

Niðurstöður íslenskra rannsókna hafa verið nokkuð samhljóða þeim erlendu rannsóknum sem hér hefur verið fjallað um. Í niðurstöðum rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur (2008) árin 2002–2005 á stöðu og reynslu tíu innflytjendafjölskyldna á Íslandi og barna þeirra fyrstu þrjú árin í skólum kemur fram að aðstæðum í skólum barnanna sé víða ábótavant hvað varðar þekkingu og skipulag til að mæta þörfum barnanna, svo og hinum fjölmennningarlega veruleika almennt. Skólarnir mæti börnunum á nokkuð ólíkan hátt og það virðist fara eftir þekkingu og reynslu einstakra kennara og stjórnenda, fremur en eftir heildarsýn og skólastefnu. Einnig fari upplýsingaflæði milli skóla og heimila einkum eftir frumkvæði og

þekkingu einstakra kennara fremur en heildarstefnu skólanna.

Nýlegar íslenskar og erlendar rannsóknir benda til þess að í fjölbreyttum kennarahópi hvað varðar menningu, uppruna, tungumál og trúarbrögð búi almennt fjölbreyttari reynsla, meiri styrkur og betri innsýn í málefni fjölbreyttra nemendahópa en í einsleitari kennarahópi (Björk Helle Lassen, 2010; Ladson-Billings, 2001; Schmidt og Block, 2010). Rannsóknir Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal á reynslu erlendra kennaranema af námi sínu og reynslu starfsfólks leikskóla úr minnihlutahópum af starfi sínu í leikskólum á Íslandi styðja þær niðurstöður (Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010).

Niðurstöður rannsóknar Sigrúnar Aðalbjarnardóttur, Hafðísar Ingvarsdóttur og Eyrúnar M. Rúnarsdóttur (2005) á viðhorfi kennara og skólastjórna sem höfðu nokkra reynslu af starfi með nemendum af ýmsum þjóðernum til hlutverks síns og starfs sýndu að þátttakendur höfðu almennt jákvætt viðhorf til vinnu með nemendum af erlendum uppruna, enda þótt það hafi einnig reynst þeim krefjandi á margan hátt að vinna með fjölmennningarlega bekk.

Þau Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir (2007) gerðu rannsókn á fjölmennningarlegri kennslu í Noregi, Kanada og á Íslandi fyrir nokkrum árum. Tekin voru viðtöl við sex kennara í hverju landi til að afla upplýsinga um hvernig kennarar yngri barna teldu sig búna undir það að kenna erlendum nemendum, hvernig komið væri til móts við einstaklingsþarfir og hvernig þeir teldu að nemendum gengi að aðlagast nýju menningarsamfélagi.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að enginn þátttakenda hafði fjölmennningarlega menntun. Sumir þeirra töldu sig hafa þekkingu vegna fyrri reynslu eða uppruna. Á Íslandi og í Noregi lögðu kennarar ýmist áherslu á að laga börnin að nýju skólaumhverfi eða þeir brugðust ekki við vandamálum þeirra. Í Kanada var markvisst unnið að jafnrétti allra nemenda og lögð áhersla á að kennararnir kynntu sér mismunandi menningu. Einnig kom fram að á Íslandi töldu kennararnir að erlendu nemendurnir hefðu aðlagast íslenskri menningu vel.



Norsku kennararnir lögðu áherslu á að styrkja félagslega þætti og samvinnu nemenda. Í ljós kom að þeir álitu að flestir erlendu nemendurnir hefðu aðlagast vel norski menningu, en þeir töldu samt að skólakerfið mætti standa sig betur gagnvart þeim. Kanadísku kennararnir sögðu að skólinn reyndi að koma til móts við þarfir allra nemenda. Þeir töldu einnig að nemendur þyrftu að þekkja mismunandi menningu og lögðu áherslu á mikilvægi þess að börnin gætu verið stolt af uppruna sínum. Að auki bentu kanadísku kennararnir á að hjálpsemi, virðing og viðurkenning ætti að einkenna hvern bekk (Kristín Aðalsteinsdóttir o.fl., 2007).

### Aðferð

Rannsóknin sem hér er fjallað um var gerð vorið 2009. Notuð var eigindleg rannsóknaraðferð. Tekin voru hálfopin viðtöl við þátttakendur á vinnustað þeirra og var viðtalsrammi með opnum spurningum hafður til hliðsjónar í viðtölunum, sem voru hljóðrituð. Að auki voru notaðar upplýsingar úr handbókum hvers skóla, upplýsingar af heimasíðu þeirra og önnur gögn sem viðmælendur létu í té. Leitað var svara við rannsóknarspurningunni: *Með hvaða hætti birtast viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna?* Með því að taka viðtöl við þátttakendur var hægt að fá einlægari umræðu og betri mynd af viðhorfum viðmælenda til kennslu innflytjendabarna. Kvale (1996) bendir á að mikilvægt sé að spurningar í viðtölum stuðli að jákvæðum samskiptum. Einnig þurfi þær að hvetja viðmælendann til að segja frá tilfinningum sínum og reynslu. Að mati Kvale er mikilvægt að spurningarnar séu stuttar, án fræðilegs orðalags og að þær geti gefið fjölbreyttar upplýsingar. Helga Jónsdóttir (2003) telur, líkt og Kvale, að viðtöl eigi vel við þegar verið er að rannsaka til dæmis viðhorf, þekkingu eða væntingar fólks. Helga bendir líka á að viðtöl henti vel til að svara fyrirfram ákveðnum rannsóknarspurningum og því séu þau mikið notuð við gagnaöflun.

Að mati Kvale (1996) er góður spyrjandi fljótur að velja spurningar, hann þekkir vel umræðuefnið og gefur viðmælendanum tíma til að svara. Einnig bendir hann á að góður spyrjandi geri sér grein fyrir hvaða þekkingu hann

óski eftir og hvaða tilgang viðtalið hafi. Kvale metur það svo að stundum þurfi að bæta við spurningum í miðju viðtali eða að breyta röð efnisatriða. Rúnar Helgi Andrason (2003) er á sama máli og álitur mikilvægt að rannsakandinn geti spurt nýrra spurninga út frá svörum viðmælendans og dýpkað þannig þekkingu sína. Hann telur það einnig vera mikilvægt að rannsakandi tjái ekki skoðanir sínar, heldur sé virkur hlustandi sem reyni að skilja sjónarmið viðmælendans. Undir þetta tekur Helga Jónsdóttir (2003) og bendir á að rannsakandinn sé virkur hlustandi og sýni skilning með því að endurorða svör viðmælendans og túlka þannig hið talaða orð.

Gert var ráð fyrir að viðtölin við þá átta einstaklinga sem þátt tóku í rannsókninni yrðu mismunandi. Það var einkum vegna þess að þeir höfðu ólíkan bakgrunn, voru með ólíka menntun og á mismunandi aldri. Um þetta atriði fjallar Helga Jónsdóttir (2003) og telur að samræður geti þróast á mismunandi hátt, þótt viðfangsefnið sé það sama, ef sjónarmið einstaklinga eru ólík.

Í rannsókninni var notað markmiðsúrtak (e. purposive sampling), þ.e. þátttakendur voru valdir sérstaklega vegna þekkingar þeirra á því sem rannsaka átti (Cohen, Manion og Morrison, 2000). Við val á þátttökuskólum var reynt að finna skóla á höfuðborgarsvæðinu með mismarga nemendur af erlendum uppruna og þar sem fjölmennningarleg stefna væri mislangt á veg komin. Allir skólarnir eru heildstæðir með nemendur frá 1.–10. bekk og voru þátttakendur rannsóknarinnar kennarar á öllum aldursstigum. Þannig var reynt að ná betur markmiðum rannsóknarinnar og fá fjölbreyttara sjónarhorn á viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna. Að því leyti var um fjölbreytniúrtak að ræða (e. maximum variation). Haft var samband við viðkomandi skólastjóra og þeir beðnir að nefna tvo kennara hver, sem mögulega vildu gefa kost á sér í rannsókninni. Bogdan og Biklen (2003) taka fram mikilvægi þess að hafa stuðning stjórnenda skólans sem heimsóttur er áður en sótt er um leyfi fyrir rannsókninni til opinberra aðila.

Þátttakendur í rannsókninni voru átta kennarar, konur á ólíkum aldri og með mislanga reynslu af kennslustörfum, allt frá örfáum árum til yfir 30 ára reynslu. Þær voru ýmist umsjónar-

kennarar eða sinntu eingöngu nýbúakennslu þann tíma sem rannsóknin var gerð. Bogdan og Biklen (2003) benda á að þátttakendur þurfi að fá að vita hvers vegna þeir voru valdir, til dæmis vegna skilnings á kennslumálum eða reynslu þeirra sem kennara.

Við úrvinnslu gagnanna var gengið út frá rannsóknarspurningunni og spurningum úr viðtalsrættum. Í upphafi voru viðtölin skráð orðrétt og voru þau ásamt öðrum gögnum lyklud og flokkuð í þemu, eftir því sem efni rannsóknarinnar gaf tilefni til. Hjá Bogdan og Biklen (2003) kemur fram að fyrst sé gott að flokka gróflega í yfirflokka það sem snertir skólann, það sem viðkemur kennaranum og það sem snýr að nemendum. Síðan eru búnir til undirflokkar, fjallað um einkenni þeirra og dæmi tekin úr rannsóknargögnunum sem styðja umfjöllunina. Upplýsingar af heimasíðum skóla-anna og úr handbókum hvers skóla, svo og önnur gögn sem viðmælendur létu í té voru einnig flokkuð og greind.

### Helstu niðurstöður

*Fjölbreyttir kennsluhættir og viðhorf kennara*  
Þátttökuskólarnir fjórir eru allir í grónum hverfum Reykjavíkur. Í stefnum skólanna var að finna svipaðar áherslur á samvinnu kennara sem stuðluðu að fjölbreyttum kennsluháttum með nemandann í forgrunni. Einnig var lögð áhersla á samvinnu nemenda og ábyrgð þeirra á námi sínu og framkomu. Þá voru fjölbreytt námstækifæri við hæfi hvers og eins meðal áhersluatriða. Í öllum skólunum áttu nemendur kost á stuðningi og námsaðstoð í námsveri. Töluverður samhljómur var meðal þátttakenda í öllum skólunum og ekki bar á ólíkum áherslum í störfum þeirra. Til þess að virða nafnleyn þátttakenda og skólanna sem þeir starfa við voru þeim gefin dulnefni í þessari umfjöllun. Úr Akureyarskóla tóku þátt þær Erna og Inga. Þeir tveir kennarar sem voru með úr Engeyarskóla voru Þóra og Bárá. Úr Viðeyarskóla tóku þátt þær Dóra og Lára og úr Þerneyarskóla voru Alda og Friða.

Þegar þessi rannsókn var gerð hafði einungis einn þátttökuskólanna mótað ákveðna fjölmenn- ingarstefnu, annar hafði slíka stefnu í mótun, en hinir tveir höfðu ekki lagt grunn að slíkri

stefnumótun. Svo virtist sem einu fjölmenn- ingarlegu áherslur þátttökuskólanna væru þemadagar, til dæmis í kringum þjóðhátíðardaga þeirra landa sem erlendir nemendur voru frá, evrópska tungumáladaginn eða skipulagðan hátíðisdag einu sinni yfir veturinn. Um það sagði Bárá: „Það er til dæmis árlega hérna dagur sem allir hittast og þeir sem eiga aðra menningu en við, þeir koma og kynna hana fyrir okkur.“

Það er eflaust undir starfsfólkinu komið hvernig andrúmsloftið er innan hvers skóla. Námfúsir nemendur, jákvæðir foreldrar og gott starfsfólk eiga sinn þátt í að byggja upp og styrkja skólastarfið. Inga talaði um að betra væri að halda utan um alla hluti vegna þess hve skólinn væri fámennur. Þær Bárá og Þóra voru sammála um að styrkur skólans fælist helst í áhugasömum og góðum kennurum og góðum vilja stjórnenda til að greiða götu nemenda af erlendum uppruna. Bárá sagðist ekki alveg hafa heildaryfirsýn yfir skólann, en hjá eldri nem- endum væri unnið eftir ákveðnu ferli sem væri sniðið að þörfum hvers og eins. Hún sagði að það mættu vera meiri breytingar og að fólk þyrfti að setjast niður og ræða saman um hvað hægt væri að gera betur.

Þegar umræður um kennarastarfið ber á góma hefur fólk gjarnan myndað sér sína skoðun á hlutverki kennarans og sitt sýnist hverjum um það. Í samtölunum við þátttakendur rannsóknarinnar um hlutverk kennara voru svör þeirra með svipuðum hætti. Grundvallar- markmiðið að mati Friðu var að hjálpa erlendu nemendum af stað svo þeir gætu nýtt sér námið inni í bekk. Svo bætti hún við: „Og þess vegna er svo mikilvægt að okkur takist að byggja góðan grunn, að við finnum leiðirnar hérna í grunnskólanum, sem skila þeim sem lengst áfram í framhaldsnám.“ Alda benti á nauðsyn þess að kennarar temdu sér jákvæð viðhorf og létu álagið ekki trufla sig.

Það er ljóst að sumir þátttakendanna hafa gert kennslu að ævistarfi sínu, að minnsta kosti þeir sem starfað hafa sem kennarar á þriðja áratug eða rúmlega það. Það var forvitnilegt að heyra hvað þeir töldu helst hvetja sig áfram í starfinu. Að mati Bárú voru það samskiptin við erlendu nemendurna og að nálgast þá á getustigi þeirra í náminu. Inga leit meira á þetta sem hluta af vinnu sinni og fannst að hún ætti frekar

að nálgast nemendur af erlendum uppruna á þeirra forsendum og skilja þarfir þeirra. Helstu hvatninguna sagði Lára vera hvað nemendur væru jákvæðir og áhugasamir. Hún nefndi einnig góð samskipti og gott andrúmsloft. Dóru fannst jákvæðir foreldrar hvetja sig áfram og einnig jákvætt viðhorf nemenda til námsins. Þetta hafði Alda að segja um hvatninguna: „Ég held að það sé að sjá þau blómstra, ég held að það skipti máli og ef þú sérð að þau eru ánægð og þau eru að ná einhverju valdi á þessu.“

Oft heyrir sagt að kennsla sé ólík öðrum störfum. Þar sem unnið er með börnum sé erfitt að gera sér í hugarlund hvað næsti dagur beri í skauti sér. Því var forvitnilegt að kanna hvaða hindranir þátttakendur teldu að fælust í kennslu innflytjendabarna. Erna talaði um erfiða stöðu foreldranna, sem valdi því að börn þeirra standi oft höllum fæti í námi og leik. Ingu fannst of mikill tími fara í leit að efni og upplýsingum, sem þyrftu að vera aðgengilegri. Þóra taldi það vera meiri hindrun að hafa marga nemendur af erlendum uppruna, sem einnig væru misjafnlega staddir, bæði í námi og málskilningi. Lára lýsti þessu svona: „Sumir einstaklingar sem mæta eru kannski eitthvað neikvæðir en ekki endilega í því sem snýr að íslensku eða hérna hjá okkur, bara ef eitthvað kemur upp á, kannski einhver vitleysa eða pirringur í frímínútum.“

#### *Kennarastarfið*

Það er misjafnt hvernig kennarar eru undir það búnir að kenna í blönduðum bekk þar sem nemendur hafa mismunandi menningarlegan bakgrunn. Inga sagði að áður hefði hún haldið að kennsla innflytjendabarna væri mikið mál, en um leið og hún var komin í þá aðstöðu fannst henni það vera skemmtilegt og taldi að öðrum þætti það bara spennandi. Hjá Þóru kom fram að hún og samstarfskonur hennar væru mjög jákvæðar gagnvart kennslu innflytjendabarna. Svo sagði hún: „En maður finnur samt hvað það er miklu erfiðara að hafa svona einstakling í bekknum. Hann þarf svo ofboðslega mikla athygli og mikla hjálp.“ Lára sagðist hafa orðið vör við neikvæðar athugasemdir kennara um erlenda nemendur og fannst skorta skilning á stöðu þeirra. Hún bætti við: „Auðvitað er það svolítið sjökk fyrir sjö, átta eða níu ára gamalt barn að flytja í annað land og kunna

ekki tungumálið og sitja kannski fleiri klukkutíma í skóla og bara skilja ekki neitt.“ Dóra nefndi að hún og samkennarar hennar vissu fyrirfram að í hverjum bekk gætu verið einn eða fleiri nemendur sem töluðu annað tungumál en íslensku. Því taldi hún að enginn reyndi að koma sér undan því að kenna þeim. Fríða áleit að kennararnir veltu því frekar fyrir sér hvernig þeir ættu að koma námsefninu frá sér þannig að nemendur skyldu það en að koma sér undan kennslu innflytjendabarna.

Á höfuðborgarsvæðinu eru í sumum grunnskólum sérstök námsver, þ.e. aðstaða fyrir erlenda nemendur þar sem þeir vinna ýmis verkefni tengd námi sínu á skólatíma og fá aðstoð kennara eftir þörfum. Þar hefja sumir þeirra aðlögun sína að íslensku skólaumhverfi. Aðspurð fannst Báru slík námsver vera algjör nauðsyn og sagði: „Já, bara fyrir þau svo þau geti fundið sig öruggari.“ Þóra var á sama máli og fannst að kynna þyrfti betur fyrir foreldrum að þeir gætu sent börnin sín í námsver: „Þú veist, að ekki bara demba þeim beint í bekkinn því að sumir þurfa kannski að fá smá aðlögun fyrst.“ Í samtali við Ernu kom fram að hún hefði fáa nemendur sem kæmu úr öllum áttum og væru á mismunandi getustigi. Um þá sagði Erna: „Þau þurfa séraðstoð, þó þau eigi að vera sem mest inni í bekk.“ Lára taldi það vera einstaklingsbundið hvort nemandi þyrfti að aðlagast í námsveri. Það væru þá helst þeir sem væru feimnir eða kynnu ekki tungumálið. Hún sagði að aðrir vildu koma strax inn í bekkinn og aðlagast þar.

Eins og að framan er getið voru þátttakendur í rannsókninni á ýmsum aldri og höfðu mislanga reynslu sem kennarar og einnig sem kennarar innflytjendabarna. Þegar þær voru spurðar um starfið voru svör þeirra með ýmsu móti. Lára hafði starfað við kennslu í tæp þrjú ár, fyrst í framhaldsskóla og svo í grunnskóla. Hún sagði: „Mér líkar mjög vel hérna og er mjög þakklát fyrir að hafa fengið það tækifæri að vinna sem kennari.“ Lára kenndi yngri nemendum að ná tókum á íslenskunni. Starfsferill Báru í kennslu spannar rúmlega 20 ár. Hún var umsjónarkennari á unglingastigi og svaraði: „Mér finnst þetta mjög skemmtileg vinna, en hún tekur á og mikið rosalega er þetta mikil þolinmæðisvinna. Mér finnst þetta skemmtilegt fólk og

áhugasamt, það sem ég hef kynnst því.“

Erna hefur verið tæplega 30 ár í kennara-starfinu og alltaf starfað við sama skóla, þar sem hún er mjög ánægð. Hún hefur margra ára reynslu af kennslu innflytjendabarna. Erna var ekki með umsjón þennan vetur, en sinni meira kennslu erlendra nemenda. Hún sagði: „Ég var mjög tilbúin að fara í smábreytingar því að ég hef alltaf verið umsjónarkennari í öll þessi ár.“ Friða hefur starfað sem kennari í tæplega 30 ár, flest árin í leikskóla og þrjú þau síðustu við grunnskóla. Hún hafði umsjón með kennslu innflytjendabarna í yngri deildum og var mjög ánægð með það, einna helst hversu skapandi það var. Alda hefur rúmlega 30 ára kennslureynslu og hefur sýnt sama skólanum tryggð öll þessi ár. Hún hefur kennt í flestum árgöngum en var þennan vetur umsjónarkennari á yngsta stigi. Alda sagði: „Þetta hefur veitt manni ánægju í starfinu frekar en nokkuð annað, þó að þetta sé miklu meiri vinna og allt öðruvísi.“

Eftir nokkur ár í kennslu tók Erna sér hlé og fór í viðbótarnám. Henni fannst að kennarar þyrftu að fá undirbúning fyrir kennslu innflytjendabarna, til að fá betri innsýn og skilning á henni. Svo bætti hún við: „Þetta er allt öðruvísi kennsla og allt öðruvísi nálgun á móðurmálið.“ Inga taldi þörf á námskeiði um ýmis atriði sem kennarar þyrftu að vita hvernig ætti að bregðast við, eins og um trúmál, matarvenjur og heilsugæslu. Lára var mjög áhugasöm og hafði hún farið í nám um tvítýngi, lesið sér til og sótt fundi um kennslu innflytjendabarna. Svo bætti hún við: „Það væri gaman ef maður gæti kynnst öðrum kennurum sem kenna íslensku sem annað tungumál. Og líka jafnvel að hafa sameiginlega fundi og fylgjast með því hvernig þetta er gert í öðrum skólum.“ Dóra hefur bætt við sig námi eftir að hún lauk kennaranámi sínu og hefur líka lesið sér heilmikið til um fjölmenningu. Hún taldi líka mikilvægt að halda námskeið fyrir kennara sem kenna innflytjendum. Dóra sagði:

Áður en ég fór í þetta hafði ég enga hugmynd um hvernig ætti að kenna nemendum með annað tungumál en íslensku. Ég þurfti alveg að eyða miklum tíma í að setja mig inn í það og er náttúrulega alltaf ennþá að leita mér upplýsinga.

Bára hefur lesið sér til og heimsótt skóla á höfuðborgarsvæðinu sem sérhæfa sig í kennslu innflytjendabarna. Einnig hefur hún lært af samkennurum sínum. Þóra hefur farið á námskeið í fjölmenningarfræðum, sem hún taldi hafa hjálpað sér mikið. Hún sagði þetta: „Ég hugsa að ef að ég hefði ekki farið á þessi námskeið, þá hefði ég bara alveg verið eins og lokuð bók, ég hefði ekkert vitað.“ Alda var sannfærð um að menntayfirvöld þyrftu að sinna þessum málaflokki betur, kennararnir ættu að hafa minni kennsluskyldu og meiri undirbúningstíma vegna þess hversu mikið álag fylgdi svona kennslu. Friða var ekki í nokkrum vafa um að undirbúningur væri nauðsynlegur fyrir kennslu innflytjendabarna. Svo bætti hún við: „Því að maður er miklu betur undirbúinn og ég hefði ekki getað unnið þetta eins og ég geri í dag ef ég hefði ekki farið í gegnum þetta nám.“

#### *Samskipti nemenda og foreldrasamstarf*

Það kom fram í viðtölunum að þátttakendur rannsóknarinnar gættu þess allir að erlendu nemendurnir kæmust inn í hópinn með því að raða til sætis, vera með hópavinnu og fela þeim hlutverk. Þeir væru því ekki félagslega einangraðir í skólanum. Þegar skóladeginum lyki virtust þó ekki vera mikil samskipti milli þeirra og íslensku barnanna, en inn í það blandaðist líka menningarmunur. Sumir af eldri nemendum héldu sig saman í hópum, til dæmis pólskir og víetnamskir krakkar. Þegar rætt var við Þóru um þátttöku nemenda talaði hún um hve samvinna gæti hjálpað þessum krökkum og sagði: „... það er mjög gott að fela þeim hlutverk, það virkar mjög vel.“ Friða sagði að hún og samstarfsfólk hennar hefðu mikla reynslu af því að taka á móti erlendum nemendum, það væri allt í ákveðnu ferli. Í yngri bekkjunum væri þróunin sú að meira væri um hópavinnu. Þá ynnu börnin oft verkefni saman og væru því ekki ein eða útundan. Hún sagði: „Þó að þau geti ekki talað saman, þá eru þau að vinna saman, þau eru að teikna eitthvað og svo getur einhver annar skrifað textann við teikninguna og það þarf að klippa og líma og margt að gera.“

Erna talaði um að kennararnir ræddu stundum um samskipti nemenda sín á milli og þeir væru mjög meðvitaðir. Hún sagði líka að



erlendu börnin hefðu ekki mikið frumkvæði, en að þau íslensku væru hvött til að heimsækja þau. Erna minntist líka á menningarmun í tengslum við þetta og bætti við: „Sumir foreldrar af erlendu bergi vilja bara ekki að börnin þeirra séu að þvælast eitthvað úti eftir skóla, þau eru ekki vön því.“ Þegar nýja stelpa frá Kólumbíu kom í sinn bekk, valdi Bára eina stelpu til að fylgja henni og leiðbeina í fyrstu meðan hún var að kynna bekkjarfélögunum. Um það sagði Bára: „Þegar Birna var farin að finna sér vinkonur kom í ljós að það voru stelpurnar frá Marokkó, Víetnam og hinum löndunum, en ekki þær íslensku. Þá fannst mér ég ekki endilega geta gripið inn í.“ Svipuð svör fengust hjá Friðu, sem sagði að erlendu krakkararnir héldu sig oft saman í hópum, og henni fannst vera eðlilegt, svona fyrst. Eftir því sem tíminn liði tengdust þau og eignuðust vini, en ekkert endilega íslenska. Alda hélt að erlendu börnin í skólanum væru ekki mikið með íslensku krökkunum eftir skóla, en hún sagði að vel væri fylgst með því að þau væru ekki ein í frímínútum. Svo sagði Alda: „Það er kannski pinulítið það að foreldrarirnir eru svolítið óöruggir með að senda þau á milli, eftir því hvar þau búa, í nágrenni við hvern og svona.“

Bára taldi að víetnamskir nemendur héldu hópinn og væru lítið með öðrum krökkum. Þóra taldi að börnin ættu félagi á skólanum en væru frekar ein utan skólans og þar kæmi ólík menning í ljós. Hún hafði þetta að segja um einn asískan nemanda á miðstigi:

Hún á bara að fara í skólann og svo kemur hún bara heim að læra og má ekki gera neitt annað. ... Þannig að ef það er eitthvað skipulagt, ef það er kannski bekkjarkvöld eða að bekkurinn er að fara að gera eitthvað saman, þá má hún aldrei taka þátt.

Lára talaði um að það væri á ábyrgð foreldra að hvetja börnin sín til að hafa samskipti og leyfa þeim að leika við íslensku börnin. Aðspurð um samskipti eldri barnanna sagði Friða: „Já, sko, það eru samskipti en ég held að þetta séu því miður ekki djúp samskipti, það er því miður ekki.“

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu einnig að foreldrasamstarf var helst í foreldraviðtölum

og lítið umfram það. Sama mátti segja um samskipti við íslensku foreldrana, sem voru frekar í gegnum tölvupóst. Einnig kom fram að fela þyrfti foreldrum erlendra barna meiri ábyrgð og koma þeim betur inn í skólasamfélagið. Erna og Inga voru sammála um að foreldrar væru alveg tilbúnir að hafa túlk, enda gætu samskiptin ekki farið öðruvísi fram, að þeirra mati. Erna sagði að íslensku foreldrarirnir hringdu ef eitthvað væri, en Inga sagðist frekar vera í sambandi við íslensku foreldrana gegnum tölvupóstinn. Að sögn Báru og Þóru voru ekki mikil tengsl kennara við foreldra erlendu barnanna í skólanum. Þau áttu sér helst stað í foreldraviðtölunum og lítið umfram það. Í bekk Báru var fenginn túlkur frá Alþjóðahúsinu til að auðvelda samskiptin við foreldrana í viðtölum. Henni fannst hins vegar eðlilegt að tengsl við foreldra yngri barna væru með öðru sniði því að þau væru ekki öll fær um að koma boðum rétt til skila. Um tengsl sín við foreldra sagði Þóra: „Ég hef það nefnilega fyrir vana að senda þeim alltaf póst vikulega og segi þeim hvað við erum að gera og hvað er framundan og þeir eru rosalega jákvæðir og það er rosalega gott.“ Auk þess sagðist hún senda sömu upplýsingar á blaði, með einföldum texta fyrir erlendu foreldrana því að þeir höfðu ekki tölvu.

### Umræður

Í þessari grein hafa verið reifaðir nokkrir þættir sem mótað geta viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna. Rannsóknarspurningin sem lá til grundvallar var: *Með hvaða hætti birtast viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna?* Markmiðið var meðal annars að skilja betur viðhorf viðmælenda til slíkrar kennslu. Svör þeirra veittu innsýn í nokkur viðhorf til kennslu nemenda með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Einnig kom fram í svörunum hvernig samskiptum nemenda og foreldrasamstarfi var háttað í þáttökuskólunum. Hér verða dregnar saman helstu niðurstöður rannsóknarinnar og þær settar í fræðilegt samhengi.

Þegar kemur að framkvæmdum í umbóta-starfi skóla álitum við að kennarinn gegni mikilvægu hlutverki við að skipuleggja starfið þannig að komið sé til móts við alla nemendur, líka innflytjendabörn þegar þau eru í nemenda-



hópnum. Þetta er það sem Banks (2005a) bendir á; að starfsmenn skólanna verði að skipuleggja vinnu sína með tilliti til þarfa nemenda með ólíka færni og með mismunandi menningarlegan bakgrunn.

Í viðtölum við þátttakendur kom í ljós hve mislangt skólarnir, sem þátt tóku í rannsókninni, voru komnir í að móta ákveðna fjölmenningarstefnu. Við teljum að ein ástæða þess geti verið misjafn fjöldi nemenda af erlendum uppruna milli ára. Það eitt getur haft áhrif á hvort tekið sé mið af fjölmenningu þegar kennarar skipuleggja skólastarfið. Við tókum einnig eftir því hjá viðmælendum okkar að sumum þeirra fannst starf með innflytjendabörnum vera þolinmæðisvinna, henni fylgdi aukaálag og þá vantaði stundum meiri tíma til að sinna nemendum betur og skipuleggja starfið. Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Menntamálaráðuneytið, 1999) stendur meðal annars að sífellt þurfi að endurskoða námskrána í takt við samfélagslegar þarfir. Þar segir einnig að ábyrgð kennarans felist í því að velja árangursríkar kennsluaðferðir, sem ná einnig markmiðum aðalnámskrár. Í tengslum við þetta er vert að benda á að kennarar eru misopnir fyrir því að tileinka sér ný og breytt vinnubrögð, sem er mikilvægt í fjölmenningarlegu umhverfi. Í því sambandi getur fræðslufundur eða símenntunarnámskeið hjálpað mikið til við að víkka út sjóndeildarhring viðkomandi kennara. Bruner (1996) telur að kennarar eigi einna stærstan þátt í að skapa skólamenningu hvers skóla og því þurfi góðan undirbúning til að virkja þá í umbóta-starfi skóla. Tomlinson (1999) segir að markmið kennara hafi ætíð verið að koma til móts við þarfir einstakra nemenda. Hún bendir einnig á að þeir kennarar sem hafi mismunandi menningarlegan bakgrunn nemenda í huga við undirbúning kennslu noti fjölbreyttar og sveigjanlegar kennsluáðferðir.

#### *Fagmennska kennara*

Helmingur kennaranna sem þátt tóku í rannsókninni hafði kynnt sér fjölmenningu með því að fara á námskeið, lesa sér til eða læra af samstarfsfólki. Kennararnir sýndu ákveðna fagmennsku í starfi með nemendum með því að reyna íðulega að koma til móts við ólíkar þarfir þeirra. Kennararnir notuðu mikið samvinnu og

hópavinnu, sem þeir töldu að auðveldaði erlendum nemendum að komast inn í hópinn og læra af bekkjarfélögum. Það álitum við einmitt góða leið til að auðvelda erlendum nemendum að aðlagast íslenskri skólamenningu. Þetta samræmist lýsingu Wrigleys (2000) á því með hvaða hætti bæta megi námsárangur nemenda með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Meðal annars leiddu niðurstöður rannsóknar hans í ljós að samvinnunám hefði augljósa kosti. Einnig sýndu niðurstöður fram á að virðing og jákvæðar skólareglur væru mikilvægir þættir. Þetta kemur heim og saman við skrif Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1999), sem álitur að einn þátturinn í fagmennsku kennara sé að efla samskiptafærni nemenda og félagsþroska þeirra. Þar telur hún að skipti mestu máli að kennarinn setji sig í spor annarra. Að auki sýna niðurstöður rannsókna á reynslu fjölbreyttra kennarahópa (Björk Helle Lassen, 2010; Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Ladson-Billings, 2001; Schmidt og Block, 2010) fram á mikilvægi þess að styrkur, innsýn og reynsla fjölbreyttra kennarahópa sé nýtt í þágu fjölbreyttra nemendahópa. Þetta er í takt við skrif Hafðísar Guðjónsdóttur (2004), sem telur að strax í kennaranámi mótist fagmennskan og fræðilegur skilningur aukist. Hún heldur því einnig fram að fagmennska aukist í starfi kennarans þegar hann metur starf sitt með gagnrýnum hætti.

Fagmennska viðmælenda rannsóknarinnar var augljós að okkar mati. Þeir voru meðvitaðir um fjölbreytilegan bakgrunn nemenda og tóku mið af honum í kennslunni. Einn viðmælenda hafði á orði hve undirbúningur fyrir kennslu innflytjendabarna væri nauðsynlegur því að íslenskukennslan væri allt öðruvísi með erlendum nemendum. Það hvatti kennarana áfram að upplifa aukinn skilning nemenda og sjá sjálfs-traust þeirra vaxa.

Mikilvægi fagmennsku kennara er ótvírætt, svo og áhrif hennar á nemendur bæði námslega og félagslega. Í tengslum við þetta bendir Sears (1998) á að kennarinn verði að kynna sér færni barna af erlendum uppruna svo hann geti hagað kennslunni miðað við getu þeirra og fengið þeim verkefni sem henta hverjum og einum.

Í því sambandi má nefna að Nieto (1999)

bendir á að kennarar ættu að kynna sér áhugamál nemenda og velja verkefni sem hæfir hverjum einstaklingi, sem hún telur að skipti sköpum um hvernig nemendur tileinki sér námsefnið. Hún telur líka að kennarar eigi að skapa námsumhverfi sem hvetji til virkni nemenda. Auk þess bendir Nieto á að þátttaka foreldra í námi barna þeirra skipti máli fyrir alla framvindu náms.

#### *Fjölmenningarlegt umhverfi og kennsluhættir*

Námsumhverfi sem skipulagt er með tilliti til samsetningar nemendahópsins er til þess fallið að virkja alla nemendur og hvetja þá áfram. Líta má á námsver sem hluta af því umhverfi. Við tökum undir skoðanir viðmælenda okkar sem töldu að mikilvægt væri að nemendur af erlendum uppruna ættu kost á að aðlagast nýju umhverfi í námsverum. Þar gætu þeir aukið færni sína í nýju tungumáli og fengið stuðning við verkefnavinnu til að verða betur færir um að vinna verkefni í bekkjarstofunni. Þetta er í takt við það sem Cummins (2001) bendir á. Hann álitur mikilvægt að kennarar komi auga á hæfileika nemenda sinna og beri virðingu fyrir þeim. Cummins telur einnig að umhverfið skipti máli fyrir virkni og námsárangur nemenda og í því sambandi þurfi kennarar að huga að menningarlegum margbreytileika þeirra. Undir þetta tekur Gay (2000) sem telur að fjölmenningarlegir kennsluhættir séu til þess fallnir að rækta námslega og félagslega hæfileika allra nemenda, með mismunandi menningarlegan bakgrunn og tungumálakunnáttu. Þetta er í anda þess sem Corson (1998) heldur fram. Hann metur það svo að skólinn þurfi vel menntaða kennara sem séu tilbúnir í breytingar í átt að fjölmenningarlegum kennsluháttum og finnist það sjálfsgagt að koma til móts við fjölbreyttan bakgrunn nemenda.

Þetta samræmist því sem Lee, Butler og Tippins (2007) komust að í rannsókn sinni á viðhorfum kennara til vinnu með erlendum nemendum á yngsta stigi grunnskóla í Bandaríkjunum. Meðal annars leiddu niðurstöður í ljós að til að ná bættum árangri í kennslu sé mikilvægt að koma til móts við námslega getu nemenda. Einnig að kennarinn þurfi að vera jákvæður og skilningsríkur gagnvart ólíkri menningu. Þá kom fram að umræður um mis-

munandi menningartengda þætti hefðu í för með sér jákvæð viðhorf og virðingu nemenda fyrir ólíkri menningu. Niðurstöður sýndu einnig fram á mikilvægi þess að efla samskipti við foreldra barna af erlendum uppruna.

Auk námsumhverfis þarf að huga að félagslega þættinum. Svör viðmælenda okkar leiddu í ljós ákveðinn menningarmun í uppeldis- og samskiptavenjum milli íslenskra nemenda og nemenda af erlendum uppruna. Til dæmis höfðu erlendir foreldrar ekki vanist því að börn þeirra væru á flakki með vinum sínum eftir að skóladegi lyki. Það kom einnig fram að sum erlendu barnanna áttu að sinna ýmsum verkum á heimilinu og ljúka við heimalærdóminn. Einnig var þess getið að sum barnanna fengju ekki leyfi til að taka þátt í bekkjarskemmtunum. Barna teljum við að kynna þurfi fyrir erlendum foreldrum íslenskar uppeldis- og samskiptavenjur. Auk þess mætti fræða þá um samstarf heimila og skóla og mikilvægi þátttöku foreldra í námi barnanna. Þetta kemur heim og saman við umfjöllun Wrigleys (2000) um umbótastarf í skólum. Hann bendir á að þegar kennarar taka mið af mismunandi menningarlegum bakgrunni nemenda við skipulag kennslunnar geti nemendur byggt ofan á fyrri reynslu sína í náminu og það stuðli að bættum árangri þeirra. Hann nefnir einnig að bætt samskipti stuðli að betra andrúmslofti innan skólans. Wrigley heldur því einnig fram að í menntun felist einmitt skilningur á því sem er menningarheimur sameiginlegt og að nemendur tileinki sér góða framkomu hver við annan.

#### **Niðurlag**

Niðurstöður rannsóknarinnar segja til um hvernig málum er háttað í þátttökuskólunum og hver viðhorf þátttakendanna eru og ekki hægt að alhæfa út frá þeim um aðra skóla eða aðra kennara. Til dæmis er ekki öruggt að svör viðmælenda endurspegli viðhorf samkennara þeirra, þar sem ekki var rætt við nema tvo kennara í hverjum skóla. Niðurstöðurnar gefa þó mikilvægar vísbendingar og innsýn í starf skólanna fjögurra. Gildi rannsóknarinnar getur falist í nýjum skilningi á viðhorfum kennara sem fást við kennslu innflytjendabarna og að hún stuðli að almennri umræðu skólafólks um kennslu innflytjendabarna og viðhorf til hennar.

Slíkar umræður geta stuðlað að auknum þætti fjölmenningar í skipulagi skólstarfs.

Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu meðal annars í ljós að kennsla innflytjendabarna var með svipuðum hætti, þótt skipulag hennar væri mislangt á veg komið í þáttökuskólunum. Einnig kom fram að faglegur undirbúningur kennara væri nauðsynlegur fyrir kennslu innflytjendabarna, sérstaklega vegna þess að íslenskukennslan væri öðruvísi með erlendum nemendum. Við getum tekið undir það og teljum að með faglegum undirbúningi verði kennslan bæði skemmtilegri og auðveldari. Niðurstöður sýna einnig að námsver koma að miklu gagni meðan nemendur af erlendum uppruna eru að aðlagast íslensku skólaumhverfi, einkum hjálpa þau þeim að auka hæfni sína í verkefnavinnu inni í bekkjarstofunni. Þá er ljóst að foreldrar barna af erlendum uppruna þyrftu að fá tækifæri til að kynna betur íslenskri skólamenningu.

Með þetta í huga teljum við að kennsla innflytjendabarna og viðhorf kennara til hennar þurfi að fá meiri athygli. Einnig teljum við mikilvægt að styrkja þátt fjölmenningar í skipulagi skólstarfs, einkum með því að styðja kennara með ráðgjöf, námskeiðum eða með öðrum hætti. Að okkar mati styðja kennarar erlenda nemendur vel með því að nota hópavinnu því að með aðstoð bekkjarfélaganna er auðveldara fyrir þá að tileinka sér það sem fram fer í kennslustofunni. Það ætti líka að styrkja þá í að aðlagast íslenskri skólamenningu.

## Abstract

### *Teachers' experiences in teaching immigrant students*

The main focus of this study was teaching diverse student groups, in particular teachers' views towards teaching immigrant students. The four participating schools had students aged 6 to 16 and all of them emphasized multicultural learning and teaching. One of the four schools had formed a clear policy on multicultural education, but the others had it on their agenda during the time of the study.

### *Method*

The study was based on qualitative methods where collection and analysis of data consisted

of interviews with eight compulsory school teachers about their experiences in teaching immigrant students. The participants were all women of different ages and all had had various experiences working as teachers. The main aim was to identify some elements that might affect teachers' points of view when offering learning conditions, learning experiences and materials to diverse groups of students, especially when immigrant children are part of the group.

### *Findings*

Some of the participants emphasised that teachers should embrace positive attitudes towards multicultural teaching. The participants' motivations were, among other things, immigrant students' increased confidence and joy when they began to understand more and more. But the main constraints seemed to be not enough time to find or develop suitable assignments for children of diverse origins. Some of the things they claimed counted in providing a multicultural environment and learning conditions were suitable sizes of schools, administrators' readiness to change, good school culture, and teachers who show interest or are devoted to multicultural policy. Participants also thought that professional preparation was important since teaching immigrant students is inevitably quite different from teaching mainstream groups. Some of them thought that the work was stressful, challenging and that it included a great deal of work and patience.

The participants also agreed on the relevance of a learning centre for immigrant children as a support for new Icelanders when adjusting to their new environment. They also thought that immigrant children seemed to have friends among Icelandic children in their schools, but they did not seem to mingle much with them after school. The participants also noticed that cultural differences were prominent when it came to interaction between Icelandic and immigrant children with respect to their roles and duties at home. Participants said they interacted with Icelandic parents through email but with immigrant parents directly with assistance from an interpreter. They agreed that the immigrant parents should be given opportunities to get more acquainted with the Icelandic school culture.

### *Discussion*

The study affirmed that teaching immigrant children proved to be very congruent in the participant schools, though their planning seemed to differ. As to reforming programmes or policies in schools, it turned out to be important that all teachers are positive about changes that are relevant for the benefit of multicultural learning conditions. Teachers proved to play major roles in making plans that suit all students, especially when immigrant children are part of the group. According to our findings we believe that the participants were professional when they responded to the different needs of immigrant children. All the

teachers used co-operation and teamwork to make it easier for the immigrant students to be part of the group and to learn from their classmates. We believe that is a rational way for them to adjust to the Icelandic school culture. We agree with the participants about the importance of operating a learning centre for immigrant children as a support for new Icelanders when helping them to adjust to their new environment. This would provide the immigrant students with opportunities to improve their language skills in Icelandic and thus making them more capable of carrying out other assignments in their classrooms later on.

## Heimildaskrá

- Banks, J. A. (2005a). Multicultural Education. Characteristics and Goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (5. útgáfa, bls. 3–30). New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (2005b). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (5. útgáfa, bls. 242–264). New York: John Wiley and Sons.
- Björk Helle Lassen. (2010). Erlendir kennarar í grunnskólum á Íslandi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólustarf* (bls. 157–182). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum og Háskólaútgáfan.
- Bogdan, R. og Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Brooker, L. (2002). *Starting school – Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. útgáfa). London: Routledge Falmer.
- Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society* (2. útgáfa). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–37.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2008). *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100. Sótt 13. ágúst 2010 af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/Ragnarsdottir-iet.html>
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar. Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 161–182.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2010). Skólamenning og fjölbreyttir starfsmannahópar í leikskólum. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa

## Kennarar og kennarastarf í fjölmenningarlegu samfélagi

- Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmenning og skólastarf* (bls. 131–154). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum og Háskóla-útgáfan.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir. (2007). Fjölmenningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 137–156.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan. The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lee, S., Butler, M. B. og Tippins, D. J. (2007). A case study of an early childhood teacher's perspective on working with English language learners. *Multicultural Education*, 15(1), 43–49.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 223–231.
- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281–293). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Schmidt, C. og Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100. Sótt 13. ágúst 2010 af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/schmidt-block-iet.html>
- Sears, C. (1998). *Second language students in mainstream classrooms. A handbook for teachers in international schools*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara. Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu* (bls. 247–270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir, Hafdis Ingvarsdóttir og Eyrún M. Rúnarsdóttir. (2005). Fjölmenningarleg kennsla: Sjónarhorn skólafólks. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VI: Félagsvísindadeild* (bls. 707–720). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Wrigley, T. (2000). *The power to learn*. London: Trentham Books.

## Um höfundana

**Rósa Guðbjartsdóttir** er kennari við Granda-skóla í Reykjavík. Hún lauk B.Ed.-prófi við Kennaraháskóla Íslands 1977, með íslensku og dönsku sem valgreinar. Hún lauk M.Ed.-prófi í menntunarfræðum, frá Háskóla Íslands, Menntavísindasviði, vorið 2009 með áherslu á fjölmenningu. Rannsóknir hennar eru einkum á sviði fjölmenningar. Netfang: [rgud@simnet.is](mailto:rgud@simnet.is)

**Hanna Ragnarsdóttir** er dósent í fjölmenningarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í mannfræði og sagnfræði frá Háskóla Íslands árið 1984, M.Sc.-prófi í mannfræði frá London School of Economics and Political Science árið 1986 og Dr.philos prófi í menntunarfræði frá Háskólanum í Osló árið 2007. Rannsóknir Hönnu hafa



einkum snúist um börn og fullorðna af erlendum uppruna í íslensku samfélagi og skólum og ýmsa þætti fjölmennningarlegs skólastarfs.

Hanna er forstöðumaður Rannsóknastofu í fjölmenningarfræðum við Menntavísindasvið HÍ. Netfang: hannar@hi.is

### About the authors

**Rósa Guðbjartsdóttir** is a teacher at Granda-skóli, which is a primary school in Reykjavík. She completed a B.Ed. degree at the Iceland University of Education 1977 with emphasis on Icelandic and Danish. She completed an M.Ed. degree at the University of Iceland, School of Education in spring 2009, with emphasis on multicultural education. Her main research interests are factors concerned with multicultural education. E-mail: rgud@simnet.is

**Hanna Ragnarsdóttir** is Associate Professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.A. degree in anthropology and history from the University of Iceland in 1984, an M.Sc. degree in anthropology from the London School of Economics and Political Science in 1986 and a Dr.philos in education from the University of Oslo in 2007. Her research has mainly focused on immigrant children and families in Icelandic society and schools and various aspects of multicultural education and school reform. Hanna is head of a Research Centre in Multicultural Studies at the School of Education. E-mail: hannar@hi.is

# Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum

Atli Harðarson  
Fjölbrautaskóla Vesturlands

Meðal nýmæla í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* sem út kom árið 1999 var upptalning á almennum markmiðum framhaldsskóla. Í annarri útgáfu, frá árinu 2004, var þessi markmiðskafli nokkuð breyttur og tekið sérstaklega fram að markmiðin snertu allar námsgreinar. Með útgáfu þessarar námskrár settu yfirvöld skólunum ítarlegri markmið en áður hafði verið gert. Ég kannaði hvaða áhrif þessi markmiðssetning hafði á kennslu bóklegra greina til stúdentsprófs með viðtölum við sex raungreinakennara, sex stærðfræðikennara og sex sögukennara, þ.e. alls átján kennara í átta framhaldsskólum<sup>1</sup>.

Af orðum viðmælenda minna var ljóst að markmiðin, sem unnið skal að í öllum greinum samkvæmt því sem segir í almennum hluta *Aðalnámskrár*, hafa ekki mótað kennsluhætti þeirra þótt þeir álitu að hefðbundin kennsla í raungreinum, stærðfræði og sögu þjónaði að ýmsu leyti svipuðum markmiðum.

Viðmælendur mínir töldu flestir að almennum markmiðum yrði náð með því að leggja rækt við námsgreinarnar. Nám á forsendum þeirra færði nemendum upplýsingu, menntun eða þroska sem þokaði þeim áleiðis að markmiðum á borð við að tileinka sér gagnrýna hugsun, skilning á samfélaginu eða siðferðileg gildi. Menntastefnan sem þeir orðuðu sór sig um margt í ætt við menntahefð sem kennd er við frjálsar listir þar sem hún fól bæði í sér að almenn markmið næðust með kennslu á forsendum námsgreina og að skilningur á þessum greinum væri eftirsóknarverður í sjálfum sér.

**Hagnýtt gildi:** Í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 1999 var hluti af opinberri menntastefnu fyrir skólastigið settur fram sem almenn markmið. Nú er unnið að nýrri aðalnámskrá þar sem tilgreind eru ný almenn markmið. Í þessari grein er fjallað um það hvaða áhrif markmiðssetningin frá 1999 hafði á kennslu í nokkrum bóklegum greinum. Vitneskja um það hlýtur að vera gagnlegt veganesti þeim sem vilja móta nýja menntastefnu með því að skilgreina almenn námsmarkmið.

Meðal nýmæla í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* sem út kom árið 1999 var upptalning á almennum markmiðum framhaldsskóla. Í annarri útgáfu, frá árinu 2004, var þessi markmiðskafli nokkuð breyttur og tekið sérstaklega fram að markmiðin snertu allar námsgreinar.

Bæði í upphaflegu útgáfunni frá 1999 og í útgáfunni frá 2004 eru tilgreind markmið eins

og að hvetja nemendur til stöðugrar þekkingarleitar, efla með þeim gagnrýna hugsun, dómgreind og umburðarlyndi, veita þeim þekkingu á samfélagi sínu og búa þá sem best undir virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. (Markmiðskaflinn frá 2004 fylgir hér í viðauka.)

Auk þessara almennu markmiða tilgreindi *Aðalnámskrá* markmið einstakra námsbrauta en

1 Ég þakka leiðbeinendum mínum í doktorsnámi, þeim Kristjáni Kristjánssyni og Ingólfi Ásgeiri Jóhannessyni, og kennurum mínum í aðferðafræði, þeim Hönnu Björgu Sigurjónsdóttur og Þorgerði H. Þorvaldssdóttur, fyrir aðstoð og góð ráð við samningu þessarar greinar. Einnig þakka ég eiginkonu minni, Hörpu Hreinsdóttur, fyrir yfirlestur og ábendingar og sömuleiðis ritrýnum Tímarits um menntarannsóknir. Síðast en ekki síst þakka ég viðmælendum mínum og þeim sem hjálpuðu mér að komast í samband við þá.

Það var ekki nýmæli því hliðstæð markmiðssetning fyrir brautir hafði verið í eldri námskrám. Almennu markmiðin voru ekki heldur alger nýlunda því í lögum og reglugerðum frá fyrri tíð höfðu framhaldsskólum verið sett almenn markmið. Í reglugerð fyrir Lærða skólann sem gefin var út 1850 sagði t.d. í 4. grein að skólinn ætti „að sjá um að piltar verði guðræknir og siðprúðir“ (Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson, 1975, bls. 19) og í reglugerð fyrir Hinn almenna menntaskóla í Reykjavík frá árinu 1904 sagði að markmið skólans væri að „efla sálar- og líkamsþroska nemendanna“ (Kristinn Ármannsson o. fl., 1975, bls. 70).

Heildstæð löggjöf um framhaldsskóla varð ekki til fyrr en með lögum nr. 57 frá 1988. Markmiðssetningin í þeim er stuttorð. Hún er í 2. gr. þar sem segir:

Hlutverk framhaldsskóla er eftirfarandi:

- að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi með því að skapa skilyrði til náms og þroska við allra hæfi,
- að búa nemendur undir störf í atvinnulífinu með sérnámi er veiti starfsréttindi,
- að búa nemendur undir nám í sérskólum og á háskólastigi með því að veita þeim þekkingu og þjálfun í vinnubrögðum.

Lögin frá 1988 giltu í átta ár þar til sett voru ný framhaldsskólalög, nr. 80 frá 1996, þar sem tilgreind voru eftirtalin markmið í 2. gr.

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, viðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfna þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýnni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til stöðugrar þekkingar-leitar.

Markmiðskaflinn í almennum hluta *Aðalnámskrárinna* frá 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999) byggist á þessari lagagrein en bætir töluvert miklu við hana og er mun ítarlegri en

fyrri tilraunir yfirvalda til að skilgreina markmið náms á framhaldsskólastigi.

#### *Tvenns konar kenningar um almenn markmið*

Hollenski námskráfræðingurinn Jan van den Akker (2003) hefur skipt lýsingum á námskrám skóla í þrjár hæðir eða stig þar sem hver skiptist í tvö millistig svo þrepin eru alls sex. Á efstu hæðinni eru menntahugsjónir og almenn markmið sem skólum eru sett af yfirvöldum. Á miðhæðinni er námskráin eins og kennarar túlka hana og framkvæma. Á neðstu hæð er svo reynsla nemenda og það sem þeir ná að læra.

Samkvæmt því sem Akker (2003) segir er æði vandasamt að skýra hvernig þessar hæðir tengjast og hann segir að oft sé mikið bil milli almennra yfirlýsinga á efstu hæðinni og þess sem kennarar gera í raun.

Fleiri sérfræðingar hafa efast um að skólar vinni í raun að almennum markmiðum sem þeim eru sett. Enski menntaheimspekingurinn John White (2005) hefur t.d. sagt frá könnun sem hann gerði á ensku námskránni frá árinu 2000, þar sem hann skoðaði hvernig markmið kennslu í einstökum greinum tengdust almennum markmiðum. Niðurstaða hans var að í flestum hefðbundnum námsgreinum væru tengslin afar lausleg.

Af menntaheimspekingum sem mér er kunnugt um að hafi fjallað um tengsl almennra markmiða við kennslu og skólastarf er White (1982, 1997, 2009) skeleggasti og skýrmæltasti talsmaður þeirrar skoðunar að skólastarf skuli endurskipulagt út frá almennum markmiðum. White (1997) hefur lýst umbótum á skólum svo að þær hljóti að hefjast á að skilgreina svo góð markmið sem vera má og leiða svo af þeim undirmarkmið og þannig koll af kolli þar til komið er að einstökum þáttum skólastarfsins. Hann gerir ráð fyrir að út úr þessu komi skólar mjög frábrugðnir þeim sem nú tíðkast, enda hefur hann lýst efasemdum um að núgildandi námskrár verði réttlættar með rökum (White, 2006).

Aðrir menntaheimspekingar hafa efast um að rétt sé að hugsa um almenn markmið á þann veg að hægt sé að leiða af þeim hvað skuli kennt eða hvaða greinabundnu markmiðum skuli stefnt að. Einn fremsti menntaheimspekingur Englendinga á síðustu öld, Richard S. Peters

(1973), gerði afar skarplega grein fyrir slíkum efasemdum og sagði að sum svokölluð almennt markmið væru ekki markmið í þeim skilningi að skólaganga væri leið að þeim á sama hátt og það að fara um borð í strætisvagn er leið til að komast í vinnuna heldur væru þau háfleyg aðferð til að lýsa verklagsreglum. Ég skil tal hans um verklagsreglur svo að greinabundnu markmiðin sem kennarar vinna að séu ekki leidd af almennt markmiðunum, eins og White (1997) kallar eftir, heldur sé unnið að þeim með samskiptaháttum og verklagi sem samræmist almennt markmiðunum.

Peters (1966, 1973) leit á hefðbundnar námsgreinar sem kjarna skólastarfsins og taldi að helsta markmið skóla væri að glæða skilning nemenda á þeim – sá skilningur væri eftirsóknarverður í sjálfum sér og því þyrfti ekki að réttlæta kennslu námsgreinanna með tilvísun til annarra markmiða. White (1982, 1997, 2009) telur hins vegar að skólastarf eigi einkum að snúast um almennt markmiðin og það skuli ráðast af þeim hvað sé kennt, enda séu námsgreinar tæki til að ná þeim. Þau almennt markmið sem White leggur megináherslu á varða siðferði nemenda, einkum hæfni til að taka sjálfstæða afstöðu til verðmæta og gilda, og hæfni til þátttöku í lýðræðissamfélagi (White, 1982, 2003, 2005).

Ef til vill er ein ástæða þess að Akker (2003) og fleirum þykir vandasamt að skýra vensl almennra markmiða og þess sem kennarar gera sú að ekki er samkomulag um neinn skilning á því hvað almennt markmiðin þýða. Sumir hugsa um þau eins og Peters (1973), sumir eins og White (1982, 1997, 2009) og sumir ef til vill á einhvern enn annan veg. Umræða um tengsl námsgreina og almennra markmiða hefur fremur lítil verið. Nokkrir menntaheimspekingar sem fjölluðu um þetta efni undir lok síðustu aldar, eins og John White (1982), Ronald Barnett (1988) og Christopher Winch (1996), töldu rökræðu um það á byrjunarstigi. Mér vitanlega hefur hún lítið þróast síðan. Enn þann dag í dag eru mikilvægustu kenningarnar um þetta efni þær sem ég hef hér eignað þeim Richard Peters og John White. Viðhorf þessara tveggja ensku heimspekinga mynda eins og andstæða póla í umhugsun um almenn markmið og tengsl þeirra við námsgreinar og skólastarf. Rannsóknir á

því hvort til sé heppilegur millivegur og hvar hann geti legið virðast skammt komnar.

Í grein sinni, Fjölmennning og sjálfbær þróun – Lykilatriði skólastarfs eða óþægilegir aðskotahlutir, fjallar Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2007) um almenn markmið sem hann kallar samfagleg viðfangsefni. Strax í fyrirsögn greinarinnar stillir Ingólfur Ásgeir upp tvenns konar kostum sem líkjast nokkuð þeim andstæðu pólum sem ég hef lýst. Í greininni spyr hann hvort almenn markmið eigi ekki að vera þungamiðja skólakerfisins. Þeir sem svara þessari spurningu játandi taka væntanlega undir sjónarmið af því tagi sem White heldur fram. Þeir sem líta á námsgreinar sem þungamiðju hugsa hins vegar á svipuðum nótum og Peters.

Við framhaldsskóla er sterk hefð fyrir faggreinamiðuðum námskrám þar sem bóklegar námsgreinar mynda þungamiðju skólastarfsins (Carr, 2007; Tye, 2000). Rannsókn Hafðisar Ingvarsdóttur (2004) á enskukennurum og raungreinakennurum við íslenska framhaldsskóla bendir til þess að skilningur þeirra á eigin starfi ráðist að talsverðu leyti af námsgreininni sem þeir kenna, þeim þyki vænt um hana og sú væntumþykja móti starf þeirra. Vísbendingar eru einnig um að faggreinasjónarmið hafi veruleg áhrif á starf grunnskólakennara. Í grein sinni, Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum, segja Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson (2007) t.d. frá rannsókn á kennslu í náttúrufræði hjá fimm grunnskólakennurum sem leiddi í ljós að þeir unnu í anda faggreinastefnu. Þessar tvær íslensku rannsóknir varpa ljósi á hugmyndir kennara um eigið starf og markmið þess þótt þær fjalli ekki beinlínis um hugmyndir þeirra um almenn markmið af því tagi sem lýst er í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 1999 og 2004 (Menntamálaráðuneytið, 1999, 2004).

Hvað ætli kennarar sem kenna bókleg fög til stúdentsprófs við íslenska framhaldsskóla hugsi um þessi almennt markmið? Hvernig álíta þeir að þau tengist kennslu einstakra greina? Ég leitaði svara við þessu með viðtölum við átján framhaldsskólakennara.

### Viðmælendur og rannsóknaraðferðir

Ég kaus að ræða við kennara úr þrem greinaflokkum, raungreinum, stærðfræði og sögu.

Ástæðan fyrir því að þessar greinar voru valdar var einkum sú að *Aðalnámskráin* frá 1999 (Menntamálaráðuneytið) kvað á um meiri breytingar í þeim en öðrum bóklegum greinum sem ætlað er sambærilegt rými í námskrá svo ætla mátti að kennarar í þeim hefðu öðrum fremur endurskoðað áherslur og val á viðfangsefnum.

Úrtakið sem ég valdi var sú gerð af markvissu úrtaki sem stundum er kölluð fræðilegt úrtak (Ritchie, Lewis og Elam, 2003). Ég kaus viðmælendur þannig að ég byrjaði á að velja fimm skóla, þrjá menntaskóla og tvo fjölbrautaskóla, og hafði þá á sem ólíkustum aldri og með ólíka sögu. Ég skrifaði skólameisturum þeirra tölvupóst og bað þá að benda mér á viðmælendur úr hópi kennara í raungreinum, stærðfræði og sögu. Í öllum tilvikum lét ég þess getið að ég leitaði eftir viðmælendum sem hefðu um árabil verið í forystu meðal kennara í sinni grein og haft áhrif á val á námsefni og áherslur í kennslu.

Skólameistararnir brugðust vel við bréfum mínum og bentu mér á viðmælendur sem ég hafði samband við í tölvupósti. Af þeim fimmtán kennurum sem skólameistararnir bentu mér á svöruðu fjórtán og voru fúsir til að ræða við mig.

Sögukennararnir sem mér var vísað á voru allir karlar en raungreinakennararnir voru tvær konur og þrír karlar og stærðfræðikennararnir voru þrjár konur og tveir karlar. Til að rétta órlítið þessa karlaslagsíðu á sögunni hafði ég

samband við stjórnanda í einum skóla til og þar var mér bent á konu sem kenndi sögu. Ég skrifaði henni og hún féllst á að ræða við mig. Einn viðmælanda hafði ég samband við eftir ábendingu frá formanni Félags raungreinakennara.

Viðmælendur mínir voru nú orðnir sextán að tölu úr sjö skólum. Í lok febrúar 2010 hafði ég talað við þá alla og var langt kominn með úrvinnslu og greiningu á viðtölunum. Í öllum þrem greinaflokkunum reyndust upplýsingar, hugmyndir og meiningar í síðustu viðtölunum að miklu leyti endurtekning á því sem fyrri viðmælendur höfðu sagt. Ég hafði því ástæðu til að ætla að frekari viðtöl væru óþörf, eða með öðrum orðum að ég væri að nálgast það sem kallað er mettun (e. saturation) í ritum um eigindlegar rannsóknaraðferðir (Creswell, 2007). Mér fannst ég þó ekki geta verið viss um þetta því þessir sjö skólar voru allir nema einn á höfuðborgarsvæðinu og þeir voru allir fremur stórir. Ég ákvað því að bæta við tveim viðtölum við kennara í minni skóla fjarri Reykjavík og hringdi í skólameistara við fjölbrautaskóla úti á landi. Hann benti mér á viðmælendur sem höfðu verið forystumenn í hópi sögu- og stærðfræðikennara við skólann um langt árabil. Þessir síðustu tveir viðmælendur bættu litlu við þau sjónarmið sem birst höfðu í viðtölum mínum við hina sextán.

Í 1. töflu er gerð grein fyrir viðmælendum.

**1. tafla:** Viðmælendur

| Nr. | Kennslugreinar | Bekkjakerfi eða áfangakerfi                  | Lengd kennsluferils í framhaldsskóla (rúnnuð að 5 árum) |
|-----|----------------|----------------------------------------------|---------------------------------------------------------|
| 1   | Raungreinar    | Bekkjakerfi                                  | 30 ár                                                   |
| 2   | Raungreinar    | Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis | 20 ár                                                   |
| 3   | Raungreinar    | Áfangakerfi                                  | 20 ár                                                   |
| 4   | Raungreinar    | Áfangakerfi                                  | 10 ár                                                   |
| 5   | Raungreinar    | Áfangakerfi                                  | 15 ár                                                   |
| 6   | Raungreinar    | Áfangakerfi                                  | 30 ár                                                   |
| 7   | Saga           | Bekkjakerfi                                  | 20 ár                                                   |
| 8   | Saga           | Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis | 20 ár                                                   |
| 9   | Saga           | Áfangakerfi                                  | 20 ár                                                   |
| 10  | Saga           | Áfangakerfi                                  | 25 ár                                                   |
| 11  | Saga           | Áfangakerfi                                  | 40 ár                                                   |
| 12  | Saga           | Áfangakerfi                                  | 25 ár                                                   |
| 13  | Stærðfræði     | Bekkjakerfi                                  | 35 ár                                                   |
| 14  | Stærðfræði     | Bekkjakerfi með nokkur einkenni áfangakerfis | 20 ár                                                   |
| 15  | Stærðfræði     | Áfangakerfi                                  | 35 ár                                                   |
| 16  | Stærðfræði     | Áfangakerfi                                  | 5 ár                                                    |
| 17  | Stærðfræði     | Áfangakerfi                                  | 15 ár                                                   |
| 18  | Stærðfræði     | Áfangakerfi                                  | 20 ár                                                   |



Ég þekkti aðeins einn af þessum kennurum fyrir og þau kynni voru ekki nán. Ég hitti hvern þeirra einu sinni. Í upphafi hvers viðtals sagði ég í stuttu máli hvers konar rannsókn ég væri að vinna, gerði grein fyrir því að nöfn viðmælenda mundu hvergi birtast né heldur nöfn skólanna og að hljóðritunum yrði eytt að rannsókn lokinni. Flest viðtölin, eða fimmtán, fóru fram á vinnustað kennara en þrír viðmælendur buðu mér heim til sín.

Auk gagna úr viðtölum studdist ég við texta *Aðalnámskrár framhaldsskóla* (Menntamálaráðuneytið 1999, 2004) og eldri *Námskrár handa framhaldsskólum* (Menntamálaráðuneytið, 1990).

\*

Viðtalstæknin sem ég beitti byggðist einkum á leiðbeiningum í bók eftir Taylor og Bogdan (1998) og sú ákvörðun að nota opin viðtöl til að grundvalla almenna kenningu studdist við aðferðafræðilegar kenningar úr þeirri sömu bók. Ég hafði einnig hliðsjón af bók eftir Kvale og Brinkmann (2009). Ég reyndi að nota sem opnastar spurningar og fá kennarana til að spjalla vítt og breitt um starf sitt. Hér er dæmi um hvernig ég opnaði umræðu um almenn markmið í *Aðalnámskránni* frá 1999:

Ég: Ein breytingin sem varð með námskránni 1999 var að menntamálaráðuneytið skilgreindi almenn markmið og segir í *Aðalnámskrá* að þau snerti allar námsgreinar framhaldsskóla og starfsemi þeirra og þessi almennu markmið eru til dæmis að nemendur hafi tamið sér sjálfstæði í hugsun, gagnrýna hugsun, dómgreind, umburðarlyndi, verði færir um að tjá skoðanir sínar, kunni skil á réttindum og skyldum einstaklings í lýðræðisþjóðfélagi. Geturðu sagt hvort og þá hvernig þessi listi hefur áhrif á hvernig þið kennið.

Kennari: Þetta er góð spurning ... (Úr viðtali við sögukennara.)

\*

Við frumúrvinnslu viðtalanna fylgdi ég að verulegu leyti aðferðafræði grundaðrar kenningar eins og henni er lýst af Creswell (2007), Charmaz (2006) og Bogdan og Biklen (2003). Þessi aðferðafræði snýst um að nota aðleiðslu til að leiða almennar niðurstöður af gögnum sem aflað er með opnum viðtölum.

Aðferðafræðin sem ég beitti var spunnin úr fleiri þáttum en þeim sem kenndir eru við

grundaða kenningu því þegar ég hafði mótað tilgátur um einstök atriði í viðtölunum beitti ég aðferðum hefðbundinnar túlkunarfræði þar sem ég las viðtölin aftur og mátaði tilgáturnar við textann í heild. Þessari gerð túlkunarfræði hefur verið skilmerkilega lýst af norska heimspekingnum Dagfinn Føllesdal (1994) og ég notaði mér greinargerð hans þótt ég styddist einnig við skrif Hans-Georgs Gadamer (1981a, 1981b) sem var fremstur í flokki þeirra sem fjölluðu um túlkunarfræði með heimspekilegum hætti á síðustu öld.

Í stuttu máli má lýsa vinnubrögðum mínum svo að í byrjun hafi ég einkum haldið mig við aðferðir grundaðrar kenningar og notað þær til að fá hugmyndir um tilgátur. Eftir því sem á leið beitti ég túlkunarfræði meir og meir og notaði hana til að finnpússa tilgátur mínar og prófa þær og meta hverjar væru þess virði að halda í þær og hverjum væri rétt að hafna.

Þegar texti þessarar greinar var næstum fullunninn sendi ég viðmælendum hann til skoðunar. Tveir þeirra gerðu athugasemdir við tilvitnanir í eigin orð eða útleggningar á þeim og tók ég tillit til þeirra athugasemda.

## Niðurstöður

„Stór hluti þeirra er og hefur verið partur af góðri sögukennslu“

Ég spurði alla kennarana sem ég talaði við hvort og þá hvernig þeir ynnu að markmiðum sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár framhaldsskóla*. Ég fitjaði ekki upp á þessu umræðuefni fyrr en talsvert var liðið á viðtal og yfirleitt í framhaldi af umræðu um kennslu í einstökum áföngum. Ég reyndi að forðast að láta spurningar um þetta efni hljóma eins og þær væru aðalatriði í viðtalinu því ég áleit mögulegt að kennarar fengju þá á tilfinninguna að ég væri að hanka þá á að fara ekki eftir námskránni.

Í 2. töflu er samantekt um það hvernig kennararnir svöruðu. Sumir höfðu um þetta nokkuð langt mál en í töflunni er reynt að draga saman kjarna þess sem hver og einn sagði, ýmist með endursögn eða beinni tilvitnun.

**2. tafla.** Hvað sögðu kennarar um markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár*?

## Nr. Kennslugreinar

|    |             |                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|-------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1  | Raungreinar | „Nei, ég mundi nú ekki segja það að við höfum það til hliðsjónar. En náttúrlega reynum við að kenna nemendum svona mannleg samskipti og vinna sjálfstætt og svo framvegis.“                                                                                                          |
| 2  | Raungreinar | „Ég veit nú ekki hversu svona markvisst við kannski notum þau“ – Kvaðst þó reyna að nálgast þau með áherslu á að nemendur ynnu sjálfstætt.                                                                                                                                           |
| 3  | Raungreinar | Sagðist lítið horfa til þeirra en samt nálgast sum þeirra með kröfum um sjálfstæði í vinnubrögðum.                                                                                                                                                                                   |
| 4  | Raungreinar | Taldi þau mikilvæg og áleit sig vinna að þeim m.a. með því að miðla nemendum þekkingu á umhverfi sínu og efla umhverfisvitund.                                                                                                                                                       |
| 5  | Raungreinar | „Ég held að þau sitji dálítið á hakanum, ég viðurkenni það.“                                                                                                                                                                                                                         |
| 6  | Raungreinar | Taldi þau mikilvæg og áleit sig vinna að þeim m.a. með tengingu við samfélagið og kennslu um stofnanir þess og með því að gera nemendur meðvitaða um umhverfismál.                                                                                                                   |
| 7  | Saga        | Sagðist lítið horfa til þeirra en samt vinna að þeim því sagan væri „ofsalega góð grein til að kenna fólki einmitt umburðarlyndi, gagnrýni og fleira.“                                                                                                                               |
| 8  | Saga        | „Stór hluti þeirra er bara og hefur verið partur af góðri sögukennslu.“                                                                                                                                                                                                              |
| 9  | Saga        | Taldi hluta þeirra innbyggðan í fagið en hafði efasemdir um að kennari ætti að „ala nemendur upp í einhverjum svona behaviorískum stíl.“                                                                                                                                             |
| 10 | Saga        | Sagði áfanga ekki skipulagða út frá almennum markmiðum en að þeim væri sinnt þegar tækifæri gæfust.                                                                                                                                                                                  |
| 11 | Saga        | Taldi markmið af þessu tagi beinlínis innbyggð í það að kenna sögu.                                                                                                                                                                                                                  |
| 12 | Saga        | „Öll þessi fallegu markmið falla náttúrlega undir sögu.“ Sagði að unnið væri með þessi markmið í félagsgreinum þótt enginn svona listi væri, enda hefði það verið gert áður en námskráin kom út.                                                                                     |
| 13 | Stærðfræði  | Sagðist nálgast þau með áherslu á nákvæma framsetningu og að efla málkennd og gagnrýna hugsun, m.a. um hvernig stærðfræði er notuð. Nefndi sem möguleika að ákvæði <i>Aðalnámskrár</i> þýddu að allir kennarar ættu að kenna gagnrýna hugsun um samfélagið en sagðist ekki gera það. |
| 14 | Stærðfræði  | Sagðist vita af þeim en vinna lítið með þau því ekki væri tími til þess, „konkret“ efnisatriði sem ætti að fara yfir samkvæmt námskrá væru það mörg að kennari gerði ekki annað en fara yfir þau.                                                                                    |
| 15 | Stærðfræði  | Sagðist ekki lesa þau mjög nákvæmlega en taldi sig nálgast sum þeirra með áherslu á sjálfstæð vinnubrögð og gagnrýna hugsun.                                                                                                                                                         |
| 16 | Stærðfræði  | Sagðist nálgast þau með þjálfun í skipulegri framsetningu og rökfestu.                                                                                                                                                                                                               |
| 17 | Stærðfræði  | „Ég veit ekki hversu vel þetta skilar sér inn í áfanga, sko.“ Vildi leggja meiri áherslu á gagnrýna hugsun en kvaðst annars lítið vinna með þessi markmið.                                                                                                                           |
| 18 | Stærðfræði  | Kvaðst ekki hafa þau í huga í hverri kennslustund, kallaði þau „snakk“ og sagði að þau næðust „bara með svona eðlilegu skólastarfi, hvort sem það er í stærðfræði eða öðru.“                                                                                                         |

Svo virtist sem markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár* væru viðmælendum mínum almennt ekki ofarlega í huga og hefðu lítil áhrif á kennsluna hjá þeim. Aðeins tveir töldu kennslu

í sinni grein beinlínis skipulagða með hliðsjón af þessum markmiðum. Allir nema þrír töldu sig þó vinna að þeim með einhverjum hætti og þeir þrír sem skáru sig úr töldu sig vinna að

hliðstæðum markmiðum sem hefðu almennara gildi en greinabundin námsmarkmið.

Sá eini sem bar því við að ekki væri tími til að sinna þessum markmiðum var stærðfræðikennari sem sagði að kröfur um mikla yfirferð efnisatriða stæðu gegn því að keppt væri að almennum markmiðum. Aðrir nefndu ekki að þau tækju tíma frá yfirferð námsefnis, enda töldu flestir sig vinna að þeim með því að kenna námsgreinar sínar fremur en með því að gera eitthvað til viðbótar við það. Ef til vill má þó skoða ummæli eins sögukennara sem undantekningu frá þessu en í viðtali við hann komu þessi orðaskipti fyrir:

Ég: Þegar þið skipuleggið kennslu í kjarna-áföngum eða búið til valáfanga, horfið þið þá á þennan lista?

Kennari: Nei.

Ég: Nei?

Kennari: Hann er bara að malla herna sko (bendir á höfuð sér) og síðan bara grípur maður tækifærið þegar eitthvað kemur upp og vinnur svo með: Einhver er með fordóma út í Pólverja og einhver er útblásinn af Ísland-best-i-heimi og svona, sko, og þá kannski tekur maður það fyrir. En þetta er ekki skipulegt efni með einhverjum kúrs, sko, sjálfstæði í vinnubrögðum fimm mínútur, dómgreind korter (hlær). Það þýðir ekkert að vera að hugsa um það.

Orðalagið „síðan bara grípur maður tækifærið þegar eitthvað kemur upp“ virtist fela í sér að siðferðilegt uppeldi væri hluti af starfinu en þennan hluta yrði að leika af fingrum fram því ekki væri hægt að sjá fyrir hvenær tækifærin til að hafa góð áhrif á nemendur kæmu upp. Kennslan var sem sagt skipulögð á forsendum greinarinnar en innan þess skipulags gáfust tækifæri til að þjóna almennum markmiðum og það gat tekið tíma frá áætlaðri yfirferð.

Einn stærðfræðikennari tæpti á þeim möguleika að almenn markmið krefðust þess að kennari gerði eitthvað annað en að kenna á forsendum fagsins. Þetta kom upp þegar rætt var um gagnrýna hugsun, sem er eitt af markmiðunum sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár*. Þessi kennari sagðist leggja áherslu á að nemendur skildu að stærðfræðileg líkön sem kæmu heim við veruleikann að einhverju marki gerðu það ekki endilega að

öllu leyti og tók dæmi: „Þú getur búið til mólél yfir fólksfjölgun í heiminum og hvað ætlar þú að láta það duga lengi? Ætlar þú að láta það duga um aldur og ævi þangað til menn eru farnir að standa á herðunum hver á öðrum?“ Hann bætti því svo við að e.t.v. væri meiningin í almennum hluta *Aðalnámskrár* að öll fög ættu að kenna gagnrýna hugsun um samfélagið, en kvaðst sinna því lítt heldur leggja áherslu á gagnrýna hugsun að svo miklu leyti sem hún yrði kennd með því að kenna stærðfræði. Það var eins og þessi viðmælandi minn teldi a.m.k. mögulegt að almennu markmiðin í námskránni fælu í sér kröfu um að stærðfræðikennarar gerðu eitthvað annað en að einbeita sér að stærðfræðinni sem slíkri.

Viðmælendur mínir virtust hallir undir hugmyndir af svipuðu tagi og ég eigna Richard S. Peters fremur en kenningar af því tagi sem ég hef eftir John White. Með þeim fáu undantekningum sem nefndar hafa verið töluðu kennararnir eins og þeir þjónuðu almennum markmiðum með því einu að vinna að greinabundnum markmiðum og án þess að neinn tími færi í það sérstaklega.

\*

Það sjónarmið að námsgreinin væri í sjálfri sér til þess fallin að þjóna almennum markmiðum og kennari ynni að þeim með því einu að kenna á forsendum greinarinnar kom skýrast fram í máli sögukennaranna. Einn mælti fyrir munn þeirra allra þegar hann sagði: „Stór hluti þeirra er bara og hefur verið partur af góðri sögukennslu.“ Hann virtist ekki telja ástæðu til að víkja frá hefðbundnum áherslum í kennslu vegna þessara almennu markmiða því þeim yrði best náð með því að kenna sögu eins og hún hefði verið kennd.

Þrír af stærðfræðikennurunum töldu líka að stærðfræðinám stuðlaði að því að nemendur næðu hluta þessara almennu markmiða því það eflði málkennd þeirra, gagnrýna hugsun, skipulega framsetningu eða rökfestu.

Flestir sögðu að sín námsgrein hentaði sérlega vel til að ná einhverjum af hinum almennu markmiðum. Einn stærðfræðikennari taldi þó allt venjulegt skólastarf til þess fallið að þjóna þeim og sín grein hefði þar enga sérstöðu. Hann sagði að þau næðust „bara með svona eðlilegu skólastarfi, hvort sem það er í stærðfræði eða öðru.“

Af þeim sem töldu að kenna þyrfti námsgreinarar með sérstökum hætti til þess að þjóna almennu markmiðunum nefndu flestir áherslu á sjálfstæð vinnubrögð. Einnig nefndu sumir að til að ná almennum markmiðum þyrfti að leggja áherslu á tiltekin atriði innan námsgreina, til dæmis töluðu tveir raungreinakennarar um að kenna nemendum um eigið umhverfi og annar þeirra sagðist líka leggja áherslu á að tengja kennsluna stofnunum samfélagsins, en þegar þeir skýrðu mál sitt nánar var ljóst að þetta tók engan tíma frá faginu heldur var leið til að miðla náttúrufræðilegri þekkingu með árangursríkum og eftirminnilegum hætti.

Allir viðmælendur létu sér duga að ræða fá (eitt til þrjú) almenn markmið og enginn kvaðst hafa farið yfir allan listann í almennum hluta *Aðalnámskrár* og mátað við sína kennslu og sitt fag.

\*

Þótt markmiðalistinn í almennum hluta *Aðalnámskrár* virtist ekki hafa mikil áhrif á starf viðmælenda minna leiddi frekari samræða um almenn námsmarkmið í ljós að flestir þeirra lögðu áherslu á almennt uppeldishlutverk framhaldsskóla þótt nokkur munur væri á hvað þeir álitu það viðtækt. Sumir töluðu eins og það væri sjálfsagt mál að skólinn kenndi holla lífshætti, góða siði og upplýst viðhorf. Einn sagði t.d. að hann ætti að „búa til víðsýna og réttsýna einstaklinga.“ Sumir voru fáörðir um slík hlutverk skóla en enginn hafnaði þeim beinlínis.

Þau almennu markmið sem flestir nefndu voru: Að auka hæfni nemenda til að skilja fréttir eða samfélag sitt og umræðu um það (13 af 18); temja nemendum gagnrýna, fræðilega eða vísindalega hugsun (13 af 18); búa þá undir háskólanám (11 af 18); opna augu þeirra fyrir verðmætum eða siðferðilegum gildum af einhverju tagi (10 af 18); kenna þeim að njóta fegurðar (5 af 18).

Af þeim sem tilgreindu þetta síðastnefnda, að njóta fegurðar, voru tveir stærðfræðikennarar sem ræddu um fegurð í stærðfræðinni. Einn sögukennari talaði um að kenna nemendum að njóta lista með kennslu í menningarsögu. Tveir náttúrufræðikennarar töluðu um að upplifa náttúruna eða skynja hvað hún er heillandi og ég túlka þau ummæli svo að þeir hafi átt við einhvers konar fagurfræðilegt uppeldi. Annar

þeirra orðaði hugsun sína um þetta efni svona: „Það veitir okkur svona dýpt og mikla lífsfyllingu að skilja hvað heimurinn er stórkostlegur og hvað þetta er allt skrítið og við erum á fleygiferð í gegnum geiminn.“ Hann talaði líka um stjörnufræði sem góðan undirbúning fyrir lífið því í henni sæju nemendur hvað veröldin er stórkostleg. Hinn náttúrufræðikennarinn ræddi um þröngsýni þeirra sem einblína á „nytjagildi“ náms og spurði í því sambandi: „Er ekkert lífsleikni nema það sem við getum gert í Kringlunni?“ Hann svaraði spurningunni sjálfur með því að segja: „Mér finnst mikil lífsleikni að geta farið út og upplifað náttúruna.“

\*

Almennu markmiðin sem kennarnir nefndu voru nær undantekningalaust nátengd greinabundnum markmiðum. Flest eða öll markmiðin sem raungreinakennarnir nefndu voru t.d. af því tagi að það lá beint við að tengja þau kennslu í raunvísindum. Sem dæmi má taka að fjórir raungreinakennarar af sex töluðu um það sem markmið að bæta umhverfisvitund nemenda eða skilning á náttúruvernd eða umhverfissjónarmiðum. Tveir töluðu um það sem markmið að nemendur upplifðu náttúruna eða skynjuðu hvað hún er heillandi. Tveir nefndu skilning á efnum sem tengjast heilsu eða heilsuvernd. Ef til vill virðast þau markmið að skilja fréttir, sem fjórir raungreinakennarar nefndu, og hæfni til þátttöku í umræðu um samfélagsmál, sem tveir þeirra nefndu, laustengdari við raungreinar. Í viðtölunum voru þessi tengsl þó býsna náin, enda nefndu þeir þessi markmið þegar talið hafði borist að erfðabreyttu korni, fréttum af mögulegum stökkbreytingum á influensuveiru, umhverfismálum eða orkumálum.

Sögukennarnir töluðu um hæfni til að skilja eigið samfélag og menningu sem almennt markmið og þrír þeirra nefndu gagnrýna afstöðu til heimilda eða upplýsinga. Einnig nefndu sumir þeirra gagnrýna hugsun, víðsýni, umburðarlyndi og hæfni til að setja sig í spor annars fólks og skilja aðra menningu en sína eigin. Þrír af sex sögukennurum voru með athyglisverðar þælingar um samband söguþekkingar við sjálfsvitund og sjálfsþekkingu. Einn þeirra sagði til dæmis að það sem mönnum fyndist vera sín eigin heilbrigða skynsemi væri gjarna eitthvað sem ætti sér sögulegt upphaf og

þeir hefðu lært: „Margt af því sem við lítum á sem okkar eigin leið til þess að horfa á heiminn og þekkja okkur sjálf var í rauninni upphaflega séð gegnum gleraugu annarra, og við hefðum gott af að gera okkur grein fyrir því.“

Sömu sögu er að segja um stærðfræðikennarana. Almennu markmiðin sem þeir ræddu voru nátengd kennslugreininni. Þeir nefndu til dæmis hæfni til að setja mál skipulega fram og af rökfestu eða að læra að upplifa fegurð í stærðfræðinni.

Það sem hér hefur verið sagt um markmiðin í almennum hluta *Aðalnámskrár* og önnur almenn námsmarkmið má draga saman í stutt mál á þá leið að almennu markmiðin í námskránni hafi lítil áhrif á starf kennara og þeir álíti almennt að ekki þurfi að taka neinn tíma frá námsgreinunum til að þjóna þeim, þau náist með hefðbundinni kennslu sem leggur áherslu á fagið, hvort sem það er einhver grein raunvísinda, stærðfræði eða saga.

Þetta þýðir ekki að kennararnir sem ég talaði við leggi litla áherslu á alhliða þroska nemenda, bætt siðferði þeirra eða menntun sem bætir samfélagið. Þeir virðast einfaldlega álíta að þessum markmiðum verði náð með því að leggja rækt við námsgreinarnar: Náms- og áherslur þeirra færi nemendum upplýsingum, menntun eða þroska sem þókar þeim áleiðis að markmiðum á borð við það að tileinka sér gagnrýna hugsun eða skilning á samfélaginu.

„Þú sérð alveg glóð í augunum á þeim“

Sýn viðmælenda minna á markmið af því tagi sem tilgreind eru í almennum hluta *Aðalnámskrár* bendir til þess að faggreinasjónarmið séu þeim tóm. Slík sjónarmið birtust víðar en í hugmyndum um námsmarkmið. Þegar rætt var um valáfanga og hvað veki áhuga nemenda orðuðu flestir kennararnir viðhorf af svipuðu tagi og lögðu áherslu á gildi fagsins og forsendur sem eru innbyggðar í það.

Kennararnir sem ég talaði við höfðu flestir mjög frjálssar hendur þegar kom að því að bjóða upp á valáfanga. En slíkir áfangar eru ekki kenndir nema nógu margir velji þá svo kennarar hafa ástæður til að bjóða upp á efni sem þeir álíta að nemendur hafi áhuga á. Viðfangsefni kennara í valáföngum gefa því bæði vísbendingu um þeirra eigin menntastefnu og hugmynd-

ir þeirra um hvað nemendum þykir áhugavert. Af átján viðmælendum lýstu þrettán valáföngum í sínu fagi sem ekki eru skilgreindir í *Aðalnámskrá* framhaldsskóla. Áberandi var að flestir þessir valáfangar voru fræðilegir og hugsaðir til þess að auka skilning á innri rökum námsgreinar.

Hjá þrem af sex stærðfræðikennurum voru kenndir valáfangar sem ekki er lýst í *Aðalnámskrá*. Þessir áfangar voru línuleg algebra við tvo skóla, evklíðsk rúmfræði við einn skóla og þrautalausnir við tvo skóla. Einn af þeim sagði um valáfanga í sínu fagi: „Við erum raunverulega að dýpka stærðfræðina og gerum meiri kröfur til nemendanna í þessum valáföngum.“

Í raungreinum voru fræðilegar áherslur í valáföngum áberandi eins og í stærðfræðinni. Einn af sex raungreinakennurum bauð þó upp á umhverfisfræði með siðferðilegum og pólitískum áherslum á að efla umhverfisvitund og einn raungreinakennari bauð upp á valáfanga með blönduðum áherslum, en þrír þeirra buðu eingöngu valáfanga þar sem markið var sett á fræðilegan skilning á viðfangsefnum sem eru heillandi á forsendum greinarinnar.

Sögukenndir sex voru allir nema einn með valáfanga og yfirleitt virtust þeir hugsaðir til að dýpka skilning á sögunni eða sagnfræðilegum vinnubrögðum og þankagangi. Um þetta er þó erfitt að fullyrða jafnafráttarlaust og í tilviki stærðfræðinnar og raungreina þvi hjá sögukenndum blönduðust saman fleiri sjónarmið en þau sem tengjast beint faggreinastefnu eða áherslu á sjálfgildi námsgreinar.

\*

Menntastefna viðmælenda minna birtist líklega með skýrustum hætti í ummælum þeirra um áhuga nemenda og hvað vekur hann. Líffræðikennari sagði t.d. frá valgrein þar sem nemendur kynnast líftækni og vinna með rafdrátt og skerðiensím og „einangra DNA og svona hitt og þetta. Þú sérð alveg glóð í augunum á þeim þegar þau eru að þessu.“

Eðlisfræðikennari tjáði svipaða hugsun og vildi sjá nemendur upplifa undur fræðanna en bætti við: „Það er rosa erfitt að kveikja þennan neista, en oft gengur það.“ Báðir þessir kennarar töluðu eins og það segði sig sjálft að glóðin eða neistinn kviknaði af því að fást við efni sem er fræðilega áhugavert.



Þriðji fulltrúi raunvísindanna orðaði svipað sjónarmið. Þegar ég spurði hvernig gengi að vekja áhuga nemenda á efnafræði sagði hann: „Áhuginn kviknar eftir því sem að þau geta meira og skilja meira.“ Ég túlka þessi ummæli svo að nemendur fái áhuga við það að öðlast skilning vegna þess að þá átti þeir sig á að fagið sé áhugavert og heillandi í sjálfu sér.

Enn einn raungreinakennari sagði frá áhuga nemenda á umræðu um „mini-svarthol“ og rifjaði í beinu framhaldi af því upp að hann kenndi eitt sinn stærðfræði þar sem útreikningar á sköttum voru hluti af námsefninu: „Ég man ekki eftir neinum nemanda í dagskóla sem hafði nokkurn áhuga á að vita hvernig tekjuskattar voru reiknaðir út.“ Skilaboðin í máli hans voru augljóslega þau að nemendum þættu undur eðlisfræðinnar áhugaverðari en „hagnýt“ viðfangsefni á borð við skatta.

Nokkrir stærðfræðikennarar tóku í sama streng. Einn þeirra áleit til dæmis að stærðfræðin sjálf væri áhugaverðari fyrir unglinga en hagnýting hennar og sagði m.a. að hornaföllin og algebran í STÆ103 höfðuðu meira til þeirra en verslunarreikningur. Þegar rætt var um gildi námsins sagði þessi sami kennari að stærðfræði væri „grein í sjálfri sér sem að getur verið áhugaverð bara vegna þess að hún er svona lógísk og reynir á hugsunina.“ Hann ræddi líka um fegurð stærðfræðinnar:

Í rúmfræðinni þá er ég nú alltaf að tala um hvað hitt og þetta sé fallett. Ég veit ekki hvort þeim finnst það, en maður vonast til þess að þau öðlist svona smá fegurðarskyn á rúmfræðilegar sannanir, því að þær eru náttúrlega mjög glæsilegar.

Annar stærðfræðikennari kvaðst fyrir skömmu hafa reynt að vekja áhuga nemenda á mála- og félagsfræðabrautum með því að tengja kennsluna við hagnýt viðfangsefni og komist að því að þeir vildu frekar fást við algebru en vísitölur:

Ég hélt að þetta væri svona praktískt og hefði svona meiri tilhöfðun til nemenda að tala um kaupmátt og verðbólgu og eitthvað svona sem dynur á fólki en það virðist samt vera þannig að þeir eru voðalega fegnir núna því nú förum við aftur í venjulega algebru.

Stærðfræði- og raungreinakennararnir töluðu um áhuga nemenda á þeim nótum að hann tendraðist af skilningi á námsgreininni. Einn stærðfræðikennari skar sig þó úr. Hann vildi leggja áherslu á hagnýtan reikning sem tengdist daglegu lífi en draga úr fræðilegum áherslum, t.d. á algebru. Þessi kennari hafði sérstöðu að því leyti að stór hluti af kennslu hans var í hægferðaráföngum þar sem ætla mátti að margir nemendur ættu erfitt með að ná góðum tókum á efni eins og algebru. Bakgrunnur hans var líka annar en flestra hinna þar sem hann var upphaflega menntaður sem grunnskólakennari og hóf starfsferil sinn í gagnfræðaskóla en bætti síðar við sig stærðfræðinámi fyrir framhaldsskólakennara.

Skilningur sögukennara á námsáhuga virtist svipaður og hjá kennurum í raungreinum og stærðfræði þótt ummæli þeirra væru um sumt flóknari og því erfiðara að lýsa viðhorfum þeirra í stuttu máli. Ég læt hér duga að lýsa einu dæmi um sjónarmið sögukennara. Það birtist í máli kennara í skóla þar sem var kennd nokkuð mikil menningarsaga á málabraut. Þessi kennari sagði frá námsferð til útlanda með nemendur á lokaári og lét þess getið að þegar ferðin var farin hefðu þeir verið búnir að læra talsvert mikið um efnið:

Við förum þar á ýmis listasöfn og fleira og vorum að nota það sem þau höfðu verið að læra og fengum leiðsögn þarna. Og þau nutu þess svo vel og það var svo margt sem að þau gátu tengt saman að það var alveg ótrúlegt að upplifa þetta með nemendum, hvað þau höfðu virkilega fengið mikið út úr þessu og voru ánægð með þetta.

Áhuginn sem þessi kennari lýsti var áhugi sem kviknaði af lærdómi og skilningi, eftir að nemendur höfðu verið leiddir inn í heim námsgreinarinnar.

Almennt virtust viðmælendur mínir álíta að það sem einkum gerði námið áhugavert og heillandi í augum nemenda væri skilningur á fræðilegum rökum, hugtökum, kenningum eða viðfangsefnum. Í máli sumra kom fram vantrú á annars konar áherslum. Eðlisfræðikennari ræddi t.d. um náttúrufræðiáfangana, sem samkvæmt *Aðalnámskránni* frá 1999 áttu að vera sameiginlegir öllum bóknámsbrautum, og sagði:

Þegar þetta var gert með NÁT-ið á sínum tíma, þarna um aldamótin, þá var nú einhver áhersla á að þau þyrftu að skilja til dæmis vatnsafl-virkjanir og eins og þetta leit út fyrst þá fannst manni eins og þau ættu að skilja hvernig vatnsaflsvirkjun virkar án þess að þekkja hugtökin sem eru notuð til að skýra það. Maður var svolítið skeptískur á að þetta virkaði.

Af því sem viðmælendur mínir sögðu um það hvað gerir nám áhugavert og eftirsóknarvert er ljóst að þótt þeir hafni ekki almennum markmiðum telja þeir að greinabundin námsmarkmið hafi gildi í sjálfum sér. Í augum þeirra eru námsgreinar ekki fyrst og fremst tæki til að ná almennum markmiðum og skólastarfið í heild ekki sett undir þau á þann hátt sem John White álitur æskilegt. Ef til vill er nær lagi að lýsa viðhorfi þeirra svo að einkum skuli keppt að greinabundum markmiðum en þó sé rétt að haga skólastarfinu svo að fleira gott hljótist af en skilningur á greinunum og þessi viðbótar-gæði falli æði oft undir almennu markmiðin í *Aðalnámskránni* eða eitthvað sem líkist þeim.

### Umræða um niðurstöður

„*Einhvern veginn þarf að skila hefðinni áfram*“ Menntastefnan sem birtist í umræðum kennara um almenn markmið og hvað kveiki áhuga á námi og geri það eftirsóknarvert minnir um margt á menntahugsjón sem oft er kennd við frjálsar listir. Þessi hugsjón á sér langa sögu. Orðalagið sem notað er til að lýsa henni kemur fyrir í ritum rómverska stóuspekingsins Seneca sem uppi var fyrir tveim árþúsundum. Hann ræddi um „artes liberales“ í einu bréfa sinna og sagði að það væru menntir sem hæfðu frjálsum mönnum (Seneca, 2009).

Þessi stefna hefur átt sér málsvara á ýmsum tímum. Einn af merkustu talsmönnum hennar á síðustu öld var enski heimspekingurinn Michael Oakeshott. Í ritgerðasafni hans um menntaheimspeki (Oakeshott, 1989) er grein frá 1965 sem heitir Learning and Teaching. Þar ræðir hann um miðlun vitsmunalegra dygða og segir að til að kenna nemanda að hugsa þurfi að miðla þeim og spyr hvernig það sé hægt:

Hvernig lærir nemandi að hafa opinn hug og forvitinn, að vera þolinmóður og heiðarlegur í hugsun, nákvæmur og iðinn, einbeittur og efagjarn? Hvernig verður hann næmur á smávægilegan mismun og fær um að skynja vitsmunalegan glæsileika? Hvaðan fær hann gáfu til að taka því þegar mál hans er hrakið? Og með hverjum hætti lærir hann að elska sannleika og réttlæti þannig að hann sé samt laus við að vera einstrengislegur eða öfgafullur? (Oakeshott, 1989, bls. 60–61).

Oakeshott (1989) bætir svo við að það sé ekki hægt að kenna þetta sérstaklega heldur aðeins óbeint, með því að kenna eitthvað annað og alls konar fög, eins og t.d. smíði, efnafræði eða latína, dugi til þess séu þau kennd með réttum hætti.

Talsmenn frjálsra lista hafa alla tíð lagt áherslu á menntagildi bóklegra námsgreina og talið að nám í þeim væri eftirsóknarvert í sjálfu sér en líka mannbætandi og færði nemendum frelsi með því að efla skynsemi þeirra (Stephen, 2009; Miller, 2007; Hirst 1972). Richard S. Peters var handgenginn þessari hefð en John White (2009) hefur andæft henni, enda stangast hún á við hugmynd hans um að skólinn skuli endurskipulagður út frá almennum markmiðum.

Ummæli kennara um það hvað geri nám áhugavert, sem frá var sagt í síðasta kafla, minna um margt á umræðu um sjálfgildi frjálsra lista og það sem þeir sögðu um almenn markmið fór býsna nærri því að lýsa námi í raungreinum, stærðfræði og sögu sem mannbætandi iðju.

Allviða í máli kennaranna kom líka fram að þeir töldu sig miðla hefð. Einn stærðfræðikennarinn sagði hreint út: „Einhvern veginn þarf að skila hefðinni áfram.“ Aðrir töluðu um að verja námsgreinar sínar sem sjálfstæð fög. Aðspurður um viðleitni til að samþætta námsgreinar nú á síðustu tímum sagði einn sögu-kennarinn sem ég ræddi við til dæmis: „Það er alltaf verið að reyna að hræra þessu saman, sérstaklega stjórnendur, búa til einhvern bölvandan graut.“

Nú er vafalaust hæpið að eigna viðmælendum mínum einhverja sameiginlega menntaheimspeki. Orð þeirra lýsa ekki með ótvíræðum hætti fylgi við kenningar eins og þær sem

Seneca, Oakeshott og aðrir talsmenn frjálsra lista síðustu tvö árþúsund hafa fært í letur. En það er samt rétt að halda því til haga að til er

þaulhugsuð heimspekileg réttlæting á menntastefnu sem samræmist a.m.k. flestu sem fram kom í þeim átján viðtölum sem hér um ræðir.

## Viðauki

### Markmiðskafli úr almennum hluta *Aðalnámskrár* frá 2004

Framhaldsskólum ber að sinna öllum nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra úr grunnskóla er háttað.

Í lögum um framhaldsskóla segir í 2. grein.

Hlutverk framhaldsskóla er að

- stuðla að alhliða þroska nemenda svo að þeir verði sem best búnir undir að taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi
- búa nemendur undir störf í atvinnulífinu og frekara nám
- efla ábyrgðarkennd, vísðýni, frumkvæði, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda
- þjálfa nemendur í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum og gagnrýninni hugsun
- kenna nemendum að njóta menningarlegra verðmæta
- hvetja nemendur til stöðugrar þekkingarleitar.

Til þess að framhaldsskólar geti sinnt hlutverki sínu þarf starfsemi þeirra að byggja á ýmsum og ólíkum þáttum og þeir þurfa að geta mætt margvíslegum kröfum sem til þeirra eru gerðar. Starfsemi skóla þarf líka að vera sveigjanleg svo hægara sé að sinna nýjungum í skólastarfi.

Meginmarkmið framhaldsskóla eru skilgreind í námskrá en þau eru síðan útfærð nánar í skólanámskrám einstakra skóla.

Við lok náms í framhaldsskóla er stefnt að því að nemendur:

- hafi fengið alhliða menntun sem er við hæfi hvers og eins
- séu undir það búnir að fara í áframhaldandi nám og/eða starf í þjóðfélagi sem er í sífelldri þróun
- geri sér ljóst að námi lýkur ekki við lok skólagöngu heldur er nauðsynlegt að halda áfram að afla sér nýrrar þekkingar og reynslu
- hafi fengið góða þekkingu á íslensku samfélagi
- kunni skil á réttindum og skyldum einstaklings í lýðræðisþjóðfélagi
- hafi tamið sér sjálfstæði í hugsun og vinnubrögðum, ábyrgð á eigin námi, öðlast sjálfstraust og lært að bera virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum
- hafi ræktað með sér gagnrýna hugsun, dómgreind og umburðarlyndi
- séu færir um að tjá skoðanir sínar, taka ákvarðanir og séu óhræddir við breytingar í námi og starfi.

Markmið þessi snerta allar námsgreinar framhaldsskóla og starfsemi þeirra. Námsgreininni lífsleikni er ætlað að vinna sérstaklega að ofangreindum markmiðum en ljóst er að þeim verða ekki gerð skil einungis í einni námsgrein

(Menntamálaráðuneytið, 2004, bls. 8–9).

## Abstract

### *How teachers in secondary schools understand the aims of education*

The Icelandic *National Curriculum Guide for Upper Secondary Schools*, published in 1999, has a section on general aims based on article 2 of the Act on Upper Secondary Schools of 1996. This paper is about how secondary school teachers think about these general aims and relate them to the subjects they teach.

From September 2009 till March 2010 I interviewed 18 teachers of academic subjects in Icelandic secondary schools. Of my interviewees 6 taught natural sciences, 6 mathematics and 6 history. I chose these subject areas because the 1999 *National Curriculum Guide* required teaching within them to deviate more than other branches from formerly prevailing traditions.

The teachers I interviewed work in eight schools, four gymnasia and four comprehensive schools. They were recommended by their principals as experienced and successful and leaders within their peer groups (except for one who was recommended by the chairman of the Icelandic Society of Science Teachers). I tried to cover the spectrum of Icelandic secondary schools by choosing institutions with different traditions and of different ages.

Almost all the teachers I interviewed considered themselves to be working towards aims related to democratic citizenship and moral and intellectual virtues. When I inquired how they worked towards these general aims most of them said that the subjects they teach are especially well fitted to serve or achieve one or more of the following aims:

- Make students able to understand news, current issues and their own society.
- Enhance critical or scientific thinking.
- Make students aware of moral or social values.

Both the general answers the teachers gave and the specifics and details they named were internal to their subjects in the sense that from the point of view of someone who only wants to focus on traditional school subjects, they waste no time on general aims: These aims are

served by teaching natural sciences, mathematics or history in the way required by the inner logic of these disciplines.

Most of the 18 teachers I interviewed expressed ideals or allegiance to educational policies in accord with the tradition of liberal education, where learning academic subjects is seen as:

- a) A way to realise one's best potentialities and acquire intellectual or moral virtues;
- b) An end in itself, rewarding regardless of practical use.

Most of the teachers I interviewed explicitly endorsed a. They also revealed a predilection for b. This came to light in various ways, most clearly when I asked them how they motivate their students.

Most of them claimed that the best way to motivate students is to emphasise topics that are theoretically interesting rather than by, for example, relating the subjects they teach to the daily life of students or to something that is of practical concern for them.

## Heimildaskrá

- Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. Í J. Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscape and trends* (bls. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Barnett, R. (1988). Does higher education have aims? *Journal of Philosophy of Education*, 22(2), 239–250.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Carr, D. (2007). Towards an educationally meaningful curriculum: Epistemic holism and knowledge integration revisited. *British Journal of Educational Studies*, 55(1), 3–20.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Føllesdal, D. (1994). Hermeneutics and the hypothetico-deductive method. Í M. Martin og L. C. McIntyre (ritstjórar), *Readings in the philosophy of social science* (bls. 233–45). Cambridge, : MIT Press.
- Gadamer, H.G. (1981a). Hermeneutics as a theoretical and practical task. Í H.G. Gadamer, *Reason in the age of science* (ensk þýðing Frederick G. Lawrence), (bls. 113–138). Cambridge, : MIT Press.
- Gadamer, H.G.. (1981b). Philosophy or theory of science. Í H.G Gadamer, *Reason in the age of science* (ensk þýðing Frederick G. Lawrence), (bls. 151–169). Cambridge, : MIT Press.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 39–47.
- Hirst, P. H. (1972). Liberal education and the nature of knowledge. Í R. F. Daerden , P. H. Hirst & R. S. Peters, (ritstjórar), *Education and reason: Part 3 of education and the development of reason* (bls. 391–414). London: Routledge & Kegan Paul.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2007, 30. desember). Fjölmennning og sjálfbær þróun – Lykilatriði skólastarfs eða óþægilegir aðskotahlutir. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 6. apríl 2010 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/018/index.htm>.
- Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson. (1975). *Saga Reykjavíkurskóla 1: Nám og nemendur*. Reykjavík: Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the Craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles: Sage.
- Lög um framhaldsskóla* nr. 57/1988.
- Lög um framhaldsskóla* nr. 80/1996.
- Menntamálaráðuneytið. (1990). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar* (3. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárusson. (2007). Sýn fimm grunnskólakennara á nám og kennslu í náttúruvísindum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 83–99.
- Miller, A. (2007). Rhetoric, paideia and the old idea of a liberal education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(2), 183–206.
- Oakeshott, M. (1989). *The voice of liberal learning*. New Haven: Yale University Press.
- Peters, R. S. (1966). *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, responsibility and education* (3. útgáfa). London: George Allen & Unwin.
- Ritchie, J., Lewis, J. & Elam, G. (2003). Designing and selecting samples. Í J. Ritchie & J. Lewis (ritstjórar), *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Thousand Oaks: Sage.
- Seneca, L. A. (2009). Ensk þýðing á hluta af Epistulæ Morales Ad Lucilium. Í Anthony O'Hear & Marc Sidwell (ritstjórar), *The School of Freedom: A Liberal Education Reader from Plato to the Present Day* (bls. 62–64). Exeter: Imprint Academic.
- Stephen, M. (2009). Introduction. Í A. O'Hear & M. Sidwell (ritstjórar), *The school of freedom: A liberal education reader from plato to the present day* (bls. 1–28). Exeter: Imprint Academic.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New York: John Wiley & Sons.
- Tye, B. B. (2000). *Hard truths: Uncovering the deep structure of schooling*. New York: Teachers College Press.
- White, J. (1982). *The aims of education restated*. New York: Routledge.
- White, J. (1997). Philosophical perspectives on school effectiveness and school improvement. Í



- J. White og M. Barber (ritstjórar), *Perspectives on school effectiveness and school improvement*. London: Institute of Education University of London.
- White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147–184.
- White, J. (2005). *The curriculum and the child – The selected works of John White*. London: Routledge.
- White, J. (2006). Autonomy, human flourishing and the curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 381–390.
- White, J. (2009, 8. september). Why general education? Peters, Hirst and History [rafræn útgáfa]. *Journal of Philosophy of Education*. Sótt 6. apríl 2010 af <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/122591805/PDFSTART>.
- Winch, C. (1996). The aims of education revisited. *Journal of Philosophy of Education*, 30(1), 33–44.

## Um höfundinn

**Atli Harðarson** er aðstoðarskólameistari við Fjölbrautaskóla Vesturlands og stundar doktorsnám í menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Viðfangsefni hans í doktorsnámi er nokkrar heimspekilegar spurningar um námsmarkmið. Atli hefur MA-próf í heimspeki frá Brown University. Hann hefur skrifað nokkrar bækur um heimspeki og fjölda tímaritsgreina um heimspeki, skóla- og menningarmál. Hann hefur einnig samið kennslubækur í forritun og tölvufræði. Netfang: [atli@fva.is](mailto:atli@fva.is).

## About the author

**Atli Harðarson** is vice-principal of Fjölbrautaskóli Vesturlands, a comprehensive secondary school in Akranes, Iceland. He is also a Ph.D. student in education at the University of Iceland. The topic of his doctoral work concerns several philosophical questions about the aims of education.

He has an MA degree in philosophy from Brown University. His publications include several books on philosophy, and numerous papers on philosophy, education and cultural studies. He has also written textbooks on computer programming and computer science. E-mail: [atli@fva.is](mailto:atli@fva.is)

## Umsögn um bókina *Fjölmennning og skólastarf* í ritstjórn Hönnu Ragnarsdóttur og Elsu Sigríðar Jónsdóttur

Hermína Gunnþórsdóttir  
Háskólanum á Akureyri

Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum gefur nú í samvinnu við Háskólaútgáfuna út sitt annað rit um fjölmenningu. Fyrri ritið, *Fjölmennning á Íslandi*, kom út árið 2007. Nýju bókinni var fylgt eftir með málþingi föstudaginn 20. ágúst síðastliðinn, þar sem erindi voru flutt um stöðu innflytjenda í íslensku samfélagi og skólum. Sannarlega lofsvert og metnaðarfullt framtak.

Fjölmennningarfræði sem fræðasvið á sér stutta sögu í íslenskum fræðaheimi, þó svo að hinir ýmsu þræðir þess hafi lengi verið til umfjöllunar innan annarra fræðasviða, t.d. í félagsfræði, mannfræði og guðfræði. Fræðigreinin sprettur fram og mótast í samfélögum sem eiga sér mun lengri fjölmennningarlega sögu en Ísland, sbr. Bretland og Bandaríkin þar sem fræðimenn leitast við að kryfja fjölmennningarleg nútíma-samfélög og leita svara við áleitnum spurningum er varða grundvöll fjölmenningsamfélaga. Hér á Íslandi hefur fræðigreinin að mestu mótast samhliða námi, kennslu og rannsóknum við námsleiðina *fjölmennningarfræði* sem kennd er í framhaldsnámi við Menntavísindasvið HÍ og við rannsóknarstofur er tengjast fjölmennningarfræðum. Í kjölfarið hefur íslenskum rannsóknum og skrifum um fjölmenningu fjölgað verulega.

Skólastofnanir eru einu stofnanir nútímasamfélaga sem öllum er skylt að sækja hluta af ævinni. Þrátt fyrir alls kyns lagskiptingu samfélaga og hverfi sem einkennast af ákveðnum kynþáttum umfram aðra eða uppruna fólks er skólinn sú stofnun sem endurspeglar best samsetningu og menningu einstakra samfélaga. Undantekningar eru auðvitað til, sbr. stéttskipta

einkaskóla og trúarskóla. Í bókinni *Fjölmennning og skólastarf* er fjallað um ýmsa þætti skólastarfs út frá sjónarhorni fjölmennningar og það hvernig samfélagsbreytingar sem einkennast af menningarlegum og trúarlegum fjölbreytileika hafa kallað á breytingar á skólastarfi.

Bókin skiptist í fjögur þemu: *Skólaþróun; Kennarinn og kennarastarfið; Nemendur og Fjölskyldur*. Skiptingin er þess eðlis að efni bókarinnar ætti að höfða til breiðs hóps innan menntageirans; starfandi fræðimanna, skólastjóra, kennara og foreldra og ekki síst stefnumótenda. Bókarkápuna prýðir mynd eftir Þórdísi Þórðardóttur sem ein og sér er ávísun á tilhlökkun og eftirvæntingu. Í eftirfarandi samantekt verður fjallað um hvert þema sem eina heild.

### Skólaþróun

Fyrsti hluti bókarinnar hefst á kafla eftir Hönnu Ragnarsdóttur og Bórk Hansen sem ber heitið *Fjölmennning og þróun skóla*. Í þessum kafla velta höfundar upp grundvallarspurningu sem varðar stjórnskipulag skóla, þ.e. hvort þörf er á því að breyta stjórnunarháttum skóla til þess að koma til móts við fjölmennningarlegt samfélag. Kaflinn er afar gagnleg lesning fyrir stjórnendur menntastofnana því hér er fjallað um viðfangsefni sem eru ofarlega á baugi í íslenskri umræðu um skólaþróun þó svo að þau hafi fram til þessa ekki beinlínis verið tengd við umræðu um fjölmennningarlega menntun. Hér er vísað til fræðimanna sem telja að eitt meginverkefni skóla sem endurspeglar fjölbreytta hópa nemenda, kennara og starfsfólks sé að byggja á jafnrétti í

öllu skólastarfi, hafa vakandi auga fyrir hvers konar mismunun og leggja áherslu á gagnkvæma virðingu og virka þátttöku allra.

Í grein Bergþóru Kristjánsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur, *Jafnrétti, fjölmennning og námskrár*, er fjallað um viðkvæmt og afar pólitískt mál sem er spurningin um það hvort menntunarmöguleikar tvítyngdra nemenda í Danmörku og á Íslandi séu nægilega vel tryggðir í námskrám og hvort þessir nemendur njóti jafngildra réttinda í skólakerfinu á við aðra nemendur. Athyglisverð niðurstaða þeirra af samanburði dönsku og íslensku námskránnar er sú hugsun sem fram kemur að skilgreina börn af erlendum uppruna sem „annars konar“ sem setur þau sjálfkrafa í þá stöðu að lítið er á þau sem „eitt-hvað annað“ í samanburði við viðmið um meirihluta nemenda.

Samanburður Þórodds Helgasonar á fjölmennningarlegum grunnskólum á Íslandi, í Danmörku og í Skotlandi sýnir að skólarnir þeir eiga meira en minna sameiginlegt hvað varðar fjölmennningarleg einkenni, s.s. virðingu fyrir mannréttindum, foreldrasamstarf og kennslu-aðferðir. Nálgun og útfærsla á einstökum þáttum er þó ólík, t.d. varðandi grundvallaratriði eins og móðurmálskennslu og hvernig staðið er að móttöku nýrra nemenda.

### Kennarinn og kennarastarfið

Grein Samúels Lefevvers og Ingu Karlsdóttur er greinargott fræðilegt yfirlit um máltileinkun og tengd atriði sem kennurum barna af erlendum uppruna er nauðsynlegt að kunna skil á. Því miður gefa niðurstöður íslenskra rannsókna margar hverjar til kynna að kennara skorti þekkingu á þessum málaflokki og því er hér þarft og gagnlegt efni á ferðinni sem ætti að nýtast kennurum á öllum skólastigum.

Rannsóknir Rannsóknarstofu í fjölmenningarfræðum hafa einkum snúið að nemendum, námi þeirra og aðstæðum. Þær og aðrar slíkar sýna hins vegar að þörf er á að rannsaka betur starfsmannahópa menntastofnana, ekki síst hvaða áhrif það hefur á nemendur ef mikils misræmis gætir í samsetningu kennarahópsins

hvað varðar menningarlegan og mállegan bakgrunn. Tvær greinanna í þessum hluta, *Skólamenning og fjölbreyttir starfsmannahópar í leikskólum*, eftir Hönnu Ragnarsdóttur og Hildi Blöndal, og *Erlendir kennarar í grunnskólum á Íslandi*, eftir Björk Helle Lassen, fjalla um þetta lítt rannsakaða svið, hérlandis a.m.k. Mikilvægur liður í allri skólaþróun er að virkja þann mannauð sem býr í starfsfólki skólanna, ekki síst þegar kemur að afmarkaðri reynslu og þekkingu á tungumálum, menningu og trúarbrögðum öðrum en þeim sem meirihluta nemenda og kennara er töm.

### Nemendur

Í þessum bókarhluta er sjónarhorninu beint að nemendum sjálfum, reynslu þeirra, þörfum og aðstæðum. Til þess að nám geti farið fram þurfa ákveðnar forsendur, námslegar sem félagslegar, að vera til staðar. Nemendum þarf meðal annars að líða vel og upplifa öryggi, kennarinn þarf að búa yfir þekkingu og færni til að gera námið merkingarþætt fyrir nemendur og nemendur þurfa að finna fyrir hvatningu og stuðningi frá skólasamfélaginu og heimilinu. Segja má að þessar forsendur hefjist í annað veldi þegar um nemendur af erlendum uppruna er að ræða. Þess vegna er kennurum mikilvægt að kunna skil á helstu áherslupáttum í fjölmennningarlegri menntun. Íslenskar rannsóknir hafa því miður sýnt fram á hið gagnstæða.<sup>1</sup> Fyrri kaflarnir tveir, í þessum efnishluta, *Kennsla í fjölbreyttum nemendahópi*, eftir Hafðisi Guðjónsdóttur og Jóhönnu Karlsdóttur, og *Námsefni og kennslu-hættir*, eftir Hönnu Ragnarsdóttur og Kristínu Loftsdóttur, fjalla annars vegar um kennslu-fræðilega nálgun með áherslu á fjölmenningu og hins vegar um mikilvægi þess að námsefni hafi menningarlega samsvörum við samsetningu nemendahópsins. Báðir þessir kaflar eru nauðsynlegt lesefni starfandi kennurum sem og kennaranemum sem vilja efla færni sína og þekkingu á fjölmennningarlegri menntun.

Síðasti kafliinn í þessum hluta, *Þriðjumenn-ingarbörn*, eftir Hildi Blöndal, fjallar um skilgreindan hóp nemenda sem fram til þessa hefur

<sup>1</sup> Sjá t.d. Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir.(2007). Fjölmennningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 137-156.

litla sem enga athygli fengið í íslenska skóla-kerfinu. Þessi hópur er svokölluð þriðjumenn-ingarbörn en það eru börn sem hafa verið búsett erlendis með foreldrum sínum og snúið til baka til heimalandsins. Niðurstöður rannsóknar Hildar benda til þess að umræddum hópi nem-enda sé lítill gaumur gefinn, þó að þau séu að sumu leyti í sambærilegum sporum og nem-endur af erlendum uppruna hvað varðar aðlögun að nýjum skóla og námsaðstæðum og menn-ingu.

### Fjölskyldan

Síðasti hluti bókarinnar fjallar um *fjölskyldur* og er það bæði hagnýt og táknræn uppsetning því þegar öllu er á botninn hvolft er það fjölskyldan – bakland nemandans – sem ræður úrslitum um svo margt í lífi barna sem nem-enda. Gríðarlegar samfélagsbreytingar á síðustu öld hafa haft áhrif á hugmyndir okkar um fjölskylduna og fjölskylduhugtakið. Í tiltölulega einsleitu samfélagi, eins og Ísland er, þarf skólinn ekki síður en samfélagið allt að endur-skoða viðhorf sín til hugmynda um fjöl-skylduna. Í fyrsta kafla þessa hluta gerir Elsa Sigríður Jónsdóttir góða grein fyrir marg-breytileika fjölskyldunnar og mikilvægi þess að skólar miði samstarf sitt við þá staðreynd að fjölskyldur eru síður en svo stöðluð eining. Í þeim tilvikum þegar foreldrar og börn eru af erlendum uppruna og tala ekki tungumálið í dvalarlandinu skipta viðbrögð skólakerfisins höfuðmáli. Í grein Hilmaris Sigurjónssonar og Barkar Hansen um *samskipti grunnskóla og foreldra erlendra barna* er getið um áhugaverða rannsókn á þessu sviði sem gerð var í tveimur grunnskólum á Austfjörðum. Sú reynsla sem samfélagið – og þar með skólarnir – á Aust-fjörðum hefur viðað að sér á fyrsta áratug þess-arar aldar í kjölfar uppbyggingar stóriðju á svæðinu er afar dýrmæt öðrum íslenskum skólum. Ástæða er til þess að hvetja íslenska skóla til þess að leita sér þekkingar þar sem séríslensk reynsla hefur orðið til.

Grein Birnu Arnbjörnsdóttur, *Skólar og fjölskyldur sem málsamfélög*, gefur einstaka innsýn í reynslu tvítýngdrar fjölskyldu af máltöku nýs tungumáls og viðleitni foreldranna til að viðhalda virku tvítýngi. Hér er á ferðinni gagnlegt og aðgengilegt efni fyrir kennara sem

vilja setja sig í inn í annarsmálsfræði af sjónar-hóli foreldra og barna.

Lokagreinin í þessum hluta, eftir Elsu Sig-ríði Jónsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur, fjallar um niðurstöður langtímarannsóknar á högum, aðbúnaði og aðlögun ættleiddra barna og fjöl-skyldna þeirra á Íslandi. Ætla má að ættleidd börn séu álíka hulinn nemendahópur og þriðju-menningarbörn hvað varðar vitund kennara um margþættan bakgrunn þeirra og reynslu. Þó að þau alist upp á Íslandi, nánast frá fyrstu tíð, eiga þessi börn sér fortíð, sögulega og menn-ingarlega, sem getur haft áhrif á aðlögun þeirra að skóla og samfélagi

Helsti galli bókarinnar er skortur á mark-vissari tengingu við önnur ámóta fræðasvið, kenningar og hugmyndir. Í þessu sambandi má til dæmis nefna fjölgreindarkenningu Gardners og hugmyndir um skóla án aðgreiningar sem þó er lítillaga fjallað um í afmörkuðu samhengi. Slík tenging myndi skerpa enn frekar á ákveð-inni heildarsýn og draga úr hættunni á að ákveðin fræðasvið sinni sérstökum hópi nem-enda umfram aðra. Einnig hefði verið æskilegt að tengja fjölmenningsarlega umfjöllun sem og niðurstöður rannsókna mun skýrar við þróun og breytingar á íslenskri menntastefnu.

Mikill ávinningur er að íslensku efni af þessum toga, m.a. í því skyni að efla fræðilega umræðu um fjölmenningsarfræði sem vaxandi svið innan menntunarfræðanna og ekki síst til að auðvelda starfsfólki innan menntakerfisins að tileinka sér orð og hugtök á fræðasviðinu.

Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar). (2010). *Fjölmennning og skólastarf*. Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsar-fræðum: Háskólaútgáfan. ISBN: 978-9979-54-872-0.

## Umsögn um bókina *The self and its emotions* eftir Kristján Kristjánsson

Sigurður J. Grétarsson  
Háskóla Íslands, Sálfræðideild

Rannsóknir í menntavísindum hafa dafnað á Íslandi á síðustu áratugum. Efling háskóla og rannsóknarstofnana á sviðinu og aukin fagmennska hefur haldist í hendur við kröfur íslensks samfélags um haldbærar rannsóknir. En þó að margir sprotar hafi komið í ljós er varla hægt að segja að íslensk hefð í þessum efnum hafi mótast. Jafnvel má segja að einyrkjafjölbreytni einkenni íslenskar rannsóknir á uppeldi, menntun og þroska. Það er ekki vondur heimur þar sem allir rækta garðinn sinn; sumir segðu að allt sé í allrabesta lagi. En ókostir fylgja ræktunarsamfélagi sem er bæði fjölskrúðugt og fámenn. Hver og einn einyrki rannsakar kvæmi sín og afbrigði og þegar vel gengur stendur hann í bréfaskriftum við útlönd. En aðhald sem fæst af sameiginlegum verkefnum og markmiðum verður útundan ef innlenda samstarfið snýst meira um samræmingu punktakerfa en um efnisatriði. Hvaða stefnu eiga Íslendingar að fylgja í skóla- og uppeldismálum? Hvert er hlutverk rannsókna í að svara því? Þetta er kannski skrítn byrjun á stuttri umsögn um bók. Hún er svona af því að ég held að bókina *The self and its emotions* eftir Kristján Kristjánsson prófessor sé mjög athyglisverð fyrir íslenskt fræðasamfélag. Hún er ekki bara óvenjugóð fræðibók, heldur líka mögulegur vísir að einbeitti og gagnlegri samræðu um uppeldis- og menntamál.

Ef ritdómari verður að koma að verkefni sínu úr óvilhallri fjarlægð er sá sem hér hamrar á lykla sennilega vanhæfur til að dæma um þessa bók. Ég las nefnilega hluta hennar í handriti og hef líka átt dálítið yfirdeildarmúrasamstarf við höfundinn um námskeið um efni

hennar. En á móti því vanhæfi kemur að ég hef haft drjúgan tíma til að kynna mér bókina og hugsa um efni hennar. Og kannski er það ágætt. Það tekur tíma að lesa þessa bók.

Eins og nafnið gefur til kynna er *The self and its emotions* umfjöllun um sjálf og tengsl þess við tilfinningalíf. Meginatriði þeirrar kenningar er að sjálf sé hvorki félagsleg né fræðileg hugsmið heldur raunverulegt fyrirbæri. Í því ljósi á að umgangast það í dagsins önn og rannsaka það. Sjálfið byggist á tilfinningum eða geðshræringum fremur en vitsmunum og drifkraftur tilfinninganna beinist að margbrotnum siðferðisviðmiðum, ekki bara afstæðri sældarhyggju, bældum kvíðahnútum eða einföldum formúlum um jákvætt og neikvætt. Kristján heldur þannig fram kenningu sem má heita nýstárleg í nútímafélags- og uppeldisvísindum.

Það væri vel hægt að halda því fram að grundvallarefni kenningar hans – sjálf, tilfinning og siðferði – hljóti að vera meginatriði í kenningum um uppeldi og menntun. Og það mætti skrifa allþykka ritgerð, að minnsta kosti meistararitgerð, um það hve þessi umræðuefni eiga sér erfða sögu í rannsóknum og hagnýtingu. Enginn neitar mikilvægi tilfinningalífs í mótun hegðunar. En samt er eins og rannsóknir á því snúist enn um að finna hagstæða byrjunarreiði. Rannsóknir á sjálfi hafa blómstrað á síðustu áratugum – en enn flaksast umræðan öfganna á milli, þeirra sem telja sjálf og sjálfsskýringar upphaf og endi allrar uppeldisstefnu og hinna sem vilja sem minnst af því vita. Rannsóknir á siðferðisþroska eru að sama skapi miklar að vöxtum og niðurstöðum en mega enn kljást við tengslin við veruleikann sjálfan – einkum



samband raunvísra gagna við boðandi fræði.

Nú er bók Kristjáns hvorki allsherjar- né skyndilausn á þessum margfalda vanda. En hún bendir á mögulegan hugsunarhátt til að taka skynsamlega á honum. Bókin er tæplega 300 blaðsíðna rökræða um kenningu um sjálfið. Kenningin er fyrst byggð upp og síðan prófuð í nokkrum raundæmum. Rökræðan er í grunninn heimspekileg, flétta af beitingu hugmynda og sögu þeirra. Það er sannfærandi og fræðandi lestur. Og það sem mér þótti allrabest: Kallaðar eru til umræðunnar rannsóknaniðurstöður úr sálfræði og félagsvísindum, prófaðar og felldar að rökfærslunni. Umfjöllun bókarinnar um sögu rannsókna á sjálfí, sjálfssáliti og sjálfstrausti gæti til dæmis staðið sem sjálfstætt yfirlit yfir efnið en er auðvitað líka mikilvæg í kenningasmiðinni sjálfri. Eins og höfundur bendir á er það því miður algengt að heimspekingar og sálfræðingar tali hver fram hjá öðrum þó að fjallað sé um sameiginlegt, sammannlegt efni. Þess vegna er svona bók, þar sem fléttast saman sterkur þráður í hugmyndasögu, heimspekileg rökfærsla og skynsamleg umræða um sálfræðilegar rannsóknaniðurstöður, sjaldgæft gleðiefni.

Efni bókarinnar er alþjóðlegt og fyrir alþjóðlegt fræðasamfélag. Það er því ekki beinlínis spröttið úr íslensku samfélagi. En höfundurinn er íslenskur og hefur verið örlátur á umfjöllun um uppeldi og menntun á íslensku. Þar hefur hann bæði skrifað bækur og greinar um málefni sem spröttin eru úr íslensku skólastarfi og það er auðvelt að sjá samhljóm með því efni og efni þessarar bókar. Ég held því fram að bókin eigi margvíslegt erindi við íslenskt fræðasamfélag, ekki síst við mótun heildstæðra hugmynda um grundvallaratriði í uppeldi og menntun.

Kenningar Kristjáns leggja til hugsunarhátt til að ræða um, og stundum jafnvel að afgreiða, alls konar aldrað víglínusuð. Kenning hans er gagnrýnin á flatneskjulega hlutlægnishyggju jafnt sem grunnfærna hugsmiðahyggju. Hún byggir upp gagnrýna umræðu um þann eilífðarvanda sem vaknar við tengsl fræða og boðandi stefnu. Hún er vel byggð heimspekilega en felur hvorki í sér tortryggni né trúgirnir andspænis góðum rannsóknum. Og hún er margvíslega hagnýt og jarðbundin og gerir þá hiklausu kröfu að fræði eigi að ganga upp í veruleikanum en geti ekki skákað í því fræðaskjólí að vera ekki tilbúin til hagnýtingar. Kenning sem vit er í verður að standast veruleikann, ekki bara fræðileg álagspróf.

Við Íslendingar eru þekktir fyrir átaksverkefni, sem spekingar segja að stafi af hugsunarhætti safnara og hirðingja, sjómanna og fjárbænda: Að þeysa yfir sjó og land að bjarga verðmætum, fiskafla, heyjum og eggjum en dotta þess á milli í draumnum um það sem er best í heimi. Þessi hneigð á við í uppeldis- og menntamálum jafnt og öðrum. Ég held það væri fyrirtaksátak ef íslenskir uppeldis- og menntavísindamenn læsu bók Kristjáns, ræddu um hana, kenndu um hana og tækju afstöðu til þess sem hún hefur fram að færa. Bókin er ekki einnar lausnar bók – hún býður ekki upp á snjallt átak í uppeldismálum þjóðar. En hún gæti lagt lóð á þá vogarskál sem eflir samvisku og skilning á mikilvægum sviðum mennta- og uppeldisfræða á Íslandi.

Kristján Kristjánsson. (2010). *The self and its emotions*. Cambridge University Press. ISBN: 978-0-521-11478-3

## Leiðbeiningar til greinahöfunda

### Reglur ritstjórnar

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 vísindaleg vinnubrögð og vandaðan frágang.

Öllum er heimilt að senda efni í ritið. Allt efni sem tengist menntun og rannsóknum á menntamálum með einum eða öðrum hætti metur ritstjórn og skoðar með tilliti til útgáfu.

Meginregla er að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritstjórn telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku.

Fyrsti höfundur greinar er talinn aðalhöfundur hennar og ber ábyrgð á samskiptum við ritstjóra og væntanlega lesendur.

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.

Ákvörðun um birtingu greina byggist á faglegri umsögn a.m.k. tveggja ritrýna um gæði rannsókna eða fræðilegrar greinar og viðbrögðum höfundar við athugasemdum.

Umsögn fylgir jafnframt ákvörðun um birtingu eða synjun. Í vissum tilvikum getur grein verið samþykkt með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum. Þegar greinarhöfundur hefur brugðist við athugasemdum skal hann gera grein fyrir viðbrögðum sínum í fylgibréfi með greininni. Þá 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.

Greinum sem ekki standast kröfur um framsetningu og efnistöð hafnar ritstjórn hvort sem um er að ræða innsendar greinar eða greinar sem fólki hefur verið boðið að skrifa í blaðið.

Höfundur ber endanlega ábyrgð á lokapróförk. Ritstjórn áskilur sér þó rétt til að breyta orðalagi eða stafsetningu ef nauðsyn krefur við lokafrágang ritsins.

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 tvöfalt 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 leyti skal fylgja útgáforeglum APA<sup>1</sup>.

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 sem höfundar vilja birta í greinum sínum skal skila án texta. Sá texti sem höfundur vill að standi við mynd, ásamt númeri myndar, fylgi myndinni. Myndum og grófum skal skila sér með greinum á e-u eftirtalinnar form: TIFF, JPEG, GIFF eða PDF.
6. Stafabil í texta eiga aldrei að 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 skal geta um rannsóknarsvið þeirra og netfang. Heiti greinar skal fylgja á ensku. Nöfnum höfunda skal fylgja heiti þeirrar stofnunar sem þeir starfa hjá á íslensku og ensku.

## Guidelines for contributors

### Rules set by the editorial committee

Journal of Educational Research (Iceland) is published once annually in November. Its purpose is to serve as a venue for scholarly discussion about educational research in Iceland.

The journal accepts manuscripts of scholarly nature in Icelandic or English reporting research results or discussing issues of value for education in a broad sense and from a variety of theoretical perspectives.

Manuscripts should be original in the sense that they should not have been published elsewhere. First author is considered to be the primary author and is responsible for the article and for corresponding with the journal editor and with readers.

Manuscripts are reviewed by at least two independent experts in a double-blind process where the identity of the author is unknown to the reviewer and vice versa.

The editorial board bases its decision about the publication of an article on reviewers' comments and authors' reactions to these. Manuscripts that do not correspond to the published criteria are rejected.

Deadline for submission of manuscripts is May 1st. Manuscripts are submitted to the editor (see <http://www.fum.is>)

### Preparation of the manuscript

Manuscripts are 9000 words (25 pp.) maximum.

They are prepared in Word with Times New Roman font, 12p with double line spacing and justified left. Only one space after full stop/ period. Headings are in 12p Times New Roman, justified left.

Manuscripts should conform to the APA style (Publication Manual of the American Psychological Association, (6th ed. 2010).

Icelandic author names should be referred to by forenames and surnames and their forenames used for ordering in a list of references.

Figures and tables to appear in the article should be submitted without a legend but the legend submitted separately marked with the number of the figure or table. Authors should indicate clearly where they want figures and tables to be inserted in the manuscript. Figures and tables are to be delivered as separate files in one of the following formats: TIFF, JPEG, GIFF or PDF.

Authors are asked to indicate in an author note if the work is based on a university assignment or if it has been completed with the support of a grant.

Manuscripts should have only the name of the author and the title of the article on the front page. On page 2 there is the title and an abstract of max. 300 words. On page 3 the article starts. At the end of the article, before the list of references, there is an abstract of max. 600 words in Icelandic (the reverse applies to articles in Icelandic: 300 word abstract in Icelandic and 600 word in English).

Accompanying the manuscript should be a 60 word text entitled "Practical value" where the author(s) explain how the content could be utilised for policy making or for improving educational practice.

The author(s) should submit a text of 60-70 words in English and a similar one in Icelandic, where their education and present employment is detailed. Also information about their research area and e-mail account(s). The text shall be headed by their names followed by the name(s) of their employing institution(s) in English and Icelandic.

### Criteria for review

Reviewers are asked to keep the following main criteria in mind while reviewing a manuscript of an article.

*Originality.* Is the article original and interesting enough for it to be published? What does it add to present knowledge? Has the same work been reported elsewhere?

*Presentation.* Does the article conform to the policy of the journal to publish only good scholarly work? Does it satisfy the formal criteria of presentation? Does description, structure and theoretical clarity contribute to an accessible and interesting article for the readers of the journal?

*Use of references.* If the article is based on previous research are these presented in a satisfactory manner? Are critical studies omitted?

*Ethical issues.* Evidence or suspicion of plagiarism, falsification of data, lack of respect or breach of confidentiality towards research participants should be reported.

1 Miðað er við reglur APA í framsetningu efnis, tilvitnana, tilvisana og heimildaskrár. Þær má finna t.d. í Gagnfræðakveri handa háskólanemum (2007) sem Háskólaútgáfan gefur út, Publication Manual of the American Psychological Association (6. útgáfu 2010) og fleiri ritum t.d. Handbók Sálfræðiritsins (1995) sem Sálfræðingafélag Íslands gefur út.