

Virk námskrá í íslensku í 6. og 7. bekk grunnskóla í ljósi samræmda íslensku-prófsins í 7. bekk

Rúnar Sigþórsson
Háskólanum á Akureyri

Samræmd próf í núverandi mynd voru tekin upp við lok skyldunámsins árið 1977 og árið 1996 í 4. og 7. bekk. Í þessari grein er sagt frá rannsókn sem beindist að því að kanna hvaða mark íslenskuprófið í 7. bekk setti á íslenskukennslu í 6. og 7. bekk. Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn í fjórum grunnskólum. Rætt var við kennara og nemendur og gerðar vettvangsathuganir.

Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til þess að inntak íslenskukennslunnar einkenndist af skýrri aðgreiningu efnisþátta og mikilli áherslu á málfræði og stafsetningu. Í þremur skólanna einkenndist kennslutilhögun í málfræði af stuttum innlögnum kennara frá töflu og einstaklingsvinnu nemenda í verkefnabækur. Í bókmenntum voru lesnar sögur og nemendur svöruðu skriflegum spurningum. Í fjórða skólanum var meira lagt upp úr þemavinnu og samþættingu en sú áhersla var látin víkja í aðdraganda prófsins í 7. bekk. Í stórum dráttum fylgdust nemendur að í kennslubókunum. Stundum var þó bætt við verkefnum eða dregið úr kröfum til að mæta misjöfnun námshraða.

Kennarar settu kennslutilhögun sína í 6. bekk ekki beinlínis í samband við samræmda prófið. Þó fór ekki milli mála að í aðdraganda prófsins í 7. bekk tók íslenskukennslan mið af þeirri hugmynd að unnt væri að bæta árangur nemenda með því að kenna og læra beinlínis undir prófið. Umræða nemenda um íslenskunámið var lituð af sömu hugmynd.

Rannsóknin var hluti af stærra rannsóknarverkefni sem lauk 2008 og beindist einnig að kennslu í náttúrufræði og íslensku á unglingastigi.¹ Athygli vekur að þrátt fyrir ólíkan tilgang samræmdu prófanna í 7. og 10. bekk, þegar rannsóknin var gerð, hafði íslenskukennslan í 6. og 7. bekk og orðræða nemenda um prófið öll sömu megineinkenni og á unglingastiginu. Þetta vekur spurningar um raunveruleg áhrif samræmdu prófanna á íslenskukennslu og að hve miklu leyti hún mótist af gróinni hefð fyrir kennsluháttum af því tagi sem lýst er í greininni.

¹ Rannsóknin var doktorsverkefni höfundar. Það var styrkt af Rannsóknasjóði Háskólans á Akureyri.

Hagnýtt gildi. Þótt núverandi kerfi samræmdra prófa í grunnskóla sé umdeilt hefur skort rannsóknir þar sem reynt er að setja öndverð sjónarmið um prófin í fræðilegt samhengi. Hagnýtt gildi greinarinnar felst í að bæta úr þessu að nokkru. Greinina má einnig lesa í ljósi þess hvort vænta megi breytinga á íslenskukennslu á unglíngastigi í kjölfar breytinga á hlutverki samræmda prófsins í 10. bekk.

Námsmat er vandmeðfarinn þáttur í skólastarfi og því tengjast mörg álitamál. Eitt þeirra kristallast í umræðum og ágreiningi um samræmt, opinbert námsmat og stöðluð próf á vegum stjórnvalda. Síðustu tvo til þrjá áratugi hafa þær umræður meðal annars tengst viðleitni stjórnvalda til að bæta menntakerfi heilla þjóða með þrenns konar samtengdum aðgerðum: Námskrárstöðlum sem fela í sér miðstýrð fyrirmæli um inntank (e. content standards) og frammistöðu (e. performance standards), samræmdu námsmati á vegum stjórnvalda ásamt opinberri birtingu niðurstaðna og loks ábyrgðarskyldu (e. accountability) sem hefur í för með sér afleiðingar fyrir nemendur, kennara og skóla ef þeir standast ekki sett viðmið (Darling-Hammond, 2004; Hanushek og Raymond, 2002).

Hér á landi mátti greina sömu þróun í lögum um grunnskóla frá 1995 (Lög um grunnskóla nr. 66/1995). Samkvæmt þeim voru tekin upp samræmd próf í stærðfræði og íslensku í 4. og 7. bekk árið 1996 og samræmdum prófum í náttúrufræði og samfélagsfræði bætt við þau fjögur sem fyrir voru 2002 og 2003. Ný *Aðalnámskrá grunnskóla* var gefin út 1999 og einkenndist af afar ítarlegri markmiðssetningu.

Samræmd próf í einhverri mynd eiga sér um það bil 80 ára sögu hér á landi og hafa frá upphafi verið umdeild (Ólafur J. Proppé, 1999). Þau próf sem nú eru al-

mennt kölluð „samræmdu prófin“ hafa verið haldin í einhverjum greinum við lok skyldunámsins eða á lokaári þess frá 1977 og í 4. og 7. bekk frá árinu 1996 eins og áður greinir. Þau hafa ekki síður verið umdeild. Formælendur prófanna hafa talið þau nauðsynlegt aðhald og kjölfestu í starfi skólanna og haldið því fram að þau gefi nemendum, foreldrum, kennurum og framhaldsskólum mikilvægar upplýsingar (Rúnar Sigþórsson, 2008). Gagnrýni á prófin hefur aftur á móti beinst að því að þau beini kennslu og námi inn á brautir sem miðist frekar við kröfur prófanna en að gera námið skapandi, áhugavert og gagnlegt fyrir nemendur. Samræmdu prófin í íslensku hafa verið gagnrýnd fyrir að leiða til einhliða áherslu á málfræði- og stafsetningarkennslu sem taki tíma frá öðrum mikilvægum námsþáttum sem mælt er fyrir um í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Rúnar Sigþórsson, 2008; Ragnar Ingi Aðalsteinson og Sigurður Konráðsson, 2006).

Þessi andstæðu sjónarmið enduróma andstæð sjónarmið erlendis um gagnsemi námskrárstaðla, samræmdra prófa og ábyrgðarskyldu og gagnrýni fræðimanna á þessa leið til umbóta í menntamálum (Linn, 2000; Darling-Hammond, 2004). Þessi gagnrýni hefur einnig beinst að því sem fræðimenn kalla afturvirkni eða afturvirk áhrif (e. wash-back / backwash effect) slíkra prófa. Afturvirkni hefur til dæmis

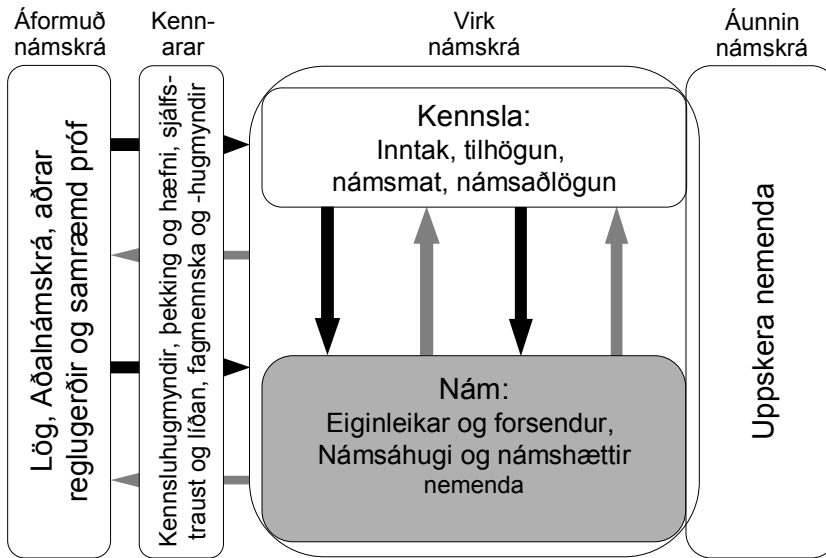
þau áhrif að námsgreinar eða námsþættir sem prófað er úr fá forgang og aukna at-
hygli fram yfir annað. Hún leiðir einnig til þess að kennt er undir próf með ýmsum hætti til að stuðla að betri frammistöðu nemenda (Dysthe, 2004). Sjálft form samræmdra prófa hefur ýtt undir þessa gagnrýni og bent er á að skrifleg fjölvalspróf henti fremur til að mæla einfalda þekkingu en hugsmíðar, skapandi nám og fjölþætta hæfni. Um leið og farið er að kenna undir prófin er líklegt að það sem þau mæla verði að þungamiðju skólastarfsins á kostnað þess sem þau mæla ekki. Þannig þarf bætt frammistaða á prófum ekki að vera til marks um auðugri námsreynslu og bættu menntun nemenda (Dysthe, 2004; Linn, 2000).

Allan þann tíma sem samræmdu prófin hafa verið haldin hér á landi hefur verið safnað margvíslegum gögnum um niðurstöður þeirra. Hins vegar hefur skort rannsóknir þar sem reynt er að kanna samband þeirra við tilhögun kennslu og náms og setja það í fræðilegt samhengi með það fyrir augum að hefja umræðuna um prófin yfir eintrjáningslega flokkadrætti með prófunum og á móti. Í þessari grein er fjallað um hluta niðurstaðna stærri rannsóknar sem lauk 2008. Tilgangur hennar var að kanna hvaða mark samræmdu prófin í náttúrufræði og íslensku í 10. bekk og í íslensku í 7. bekk settu á kennsluhugmyndir kennara, tilhögun kennslu og nám nemenda í þessum tveimur greinum. Niðurstöður þeirrar rannsóknar bentu til þess að á unglíngastigi grunnskóla væri sterk meðvitund um samræmdu prófin, bæði innan skólanna og í umhverfi þeirra. Þær

bentu einnig til þess að kennslutilhögun kennara tæki á margan hátt mið af mikilvægi þess að komast yfir námsefni sem byggi nemendur sérstaklega undir prófin. Þessi sterka meðvitund var að nokkru leyti rakin til þeirrar hagsmunatengingar sem samræmdu prófin í 10. bekk höfðu fyrir nemendur á þeim tíma sem rannsóknin var gerð, en þá voru þau hluti af loka-
prófi þeirra úr grunnskóla. Hún var einnig rakin til þrýstings á kennara frá stjórnendum skóla, skólayfirvöldum í héraði og foreldrum á að nemendur þeirra skorðu hátt í samanburði við landsmeðaltal. Í rannsókninni var engu að síður sleginn sá varnagli að ekki væri, á óyggjandi hátt, unnt að greina samræmdu prófin frá ýmsum öðrum áhrifavöldum. Þar var ekki síst vísað til sterkrar hefðar í íslenskum grunnskólum fyrir kennsluháttum af því tagi sem mest voru áberandi í rannsókninni en þeim hefur verið lýst í fleiri rannsóknum (Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992; Kristín Jónsdóttir, 2003; Krístrún Lind Birgisdóttir, 2004).

Í samræmi við Lög um grunnskóla frá 2008 er ekki lengur samræmt próf í náttúrufræði og íslenskuprófið í 10. bekk er ekki lengur hluti af lokaprófi úr grunnskóla heldur gegnir hlutverki samræmds könnunarprófs líkt og prófið í 4. og 7. bekk (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra könnunarprófa í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla nr. 435/2009). Þar af leiðandi á íslenskuprófið ekki að hafa áhrif á inngöngu nemenda í framhaldsskóla og með því hefur verið aflétt beinni tengingu þess við hagsmuni nemenda. Í ljósi þess er

1. mynd. Hugtakalíkan rannsóknarinnar



eðlilegt að velta fyrir sér hvort líklegt sé að breytt tilhögun kennslu og náms í íslensku á unglíngastigi muni fylgja í kjölfar hins breytta hlutverks samræmda prófsins. Því verður þó ekki svarað á óyggjandi hátt nema með nýrri rannsókn. Í þessari grein verður aftur á móti greint frá niðurstöðum rannsóknar á íslenskukennslu á miðstigi og fengist við eftirfarandi meginspurningu: *Hvað einkennir tilhögun kennslu og náms í íslensku í 6. og 7. bekk í fjórum íslenskum grunnskólum og að hvaða marki tekur sú tilhögun mið af samræmda prófinu í íslensku í 7. bekk?* Með því er leitað vísbendinga um það hvort líklegt megi telja að breytt hlutverk samræmda prófsins í 10. bekk valdi straumhvärfum í íslenskukennslu á unglíngastigi.

Hugtakalíkan rannsóknarinnar

Sú meginhugmynd að ekki sé unnt að reiða sig á að raunverulegt skólastarf – og þar með námsreynsla og árangur nemenda – verði að öllu leyti í samræmi við fyrirmæli opinberra námskrár var mikilvæg í rannsókninni og liggur til grundvallar hugtakalíkani hennar (1. mynd). Líkanið er byggt á þremur námskrárhugtökum en þau eru: Áformuð námskrá, virk námskrá og áunnin námskrá (van den Akker, 2003). Áformaða námskráin svarar til opinberra markmiða og annarra fyrirmæla stjórnvalda um kennslu og nám og þeirra meginhugmynda sem búa að baki henni. Þar með má líta á hugmyndina um námskrárstaðla, samræmd próf og ábyrgðarskyldu sem hluta af henni. Virka námskráin svarar til þess hvernig sú áformaða kemur til

framkvæmda í kennslustofunni og áunnin námskrá svarar til námsreynslu nemenda og þess sem þeir uppskera í námsgreinum, tilfinningalegum og félagslegum þroska og forsendum til frekara náms. Fjórði meginþáttur líkansins er kennarar sem milliliður milli áformuðu og virku námskrárinnar enda byggist síðarnefndi námskrárþátturinn á ákvörðunum þeirra og athöfnum.

Áformuð námskrá – Aðalnámskrá grunnskóla í íslensku

Í *Aðalnámskrá grunnskóla* 1999 er lögð áhersla á mikilvægi góðrar íslenskukunnáttu sem undirstöðu náms og þekkingar, persónulegrar tjáningar og samskipta. Staða íslensku sem kjarnagreinar í grunnskóla er ítrekuð og henni lýst sem einum af hornsteinum grunnskólanáms. Ítrekað er að kunnátta í móðurmálinu sé einnig undirstaða árangurs í öðrum námsgreinum og lögð rík áhersla á að nemendur læri að nota móðurmálið á fjölbreyttan og skapandi hátt við lausn skólaverkefna (Menntamálaráðuneytið, 1999b).

Í námskránni er markmiðum íslenskunáms skipt í sex meginþætti: Lestur, talað mál og framsögn, hlustun og áhorf, ritun, bókmenntir og málfræði. Þrátt fyrir þessa skiptingu námskrárinnar er lögð áhersla á mikilvægi þess að þættirnir eigi að „styðja hver annan, tengjast og skarast og fléttast saman í eina heild“ (sama rit, bls. 9). Undirstrikað er að „hugtakerfi bókmenntafræði og málfræði verði ekki meginviðfangsefni í sjálfu sér heldur verði hugtökin kynnt, kennd og notuð í tengslum við umfjöllun um talað mál og ritað, til stuðnings og skilningsauka“ (sama rit, bls. 9).

Í námskránni er varað við því að námsmat taki eingöngu til þekkingarmarkmiða námsins og ítrekað að það þurfi að taka til allra markmiða þess, þar á meðal færni- og skilningsmarkmiða. Loks er ítrekað að námsmat sé leiðbeinandi og hvetjandi fyrir nemendur, greinandi fyrir kennara og upplýsandi fyrir foreldra.

Í núgildandi *Aðalnámskrá grunnskóla* í íslensku hafa flokkar markmiðanna verið sameinaðir í fjóra: Talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir, ritun og málfræði (Menntamálaráðuneytið, 2007) en umfjöllun námskránna tveggja um mikilvægi íslenskunnar sem námsgreinar og um samfléttun efnisþátta hennar í eina heild er hliðstæð.

Kennarar

Í líkaninu er gengið út frá því að áformaða námskráin hafi ekki bein og milliliðalaus áhrif á starfið í kennslustofunni heldur sé það háð ýmsum skilyrðum innan skóla sem hún hefur litla stjórn á (McLaughlin, 1989; Darling-Hammond, 2004). Í líkaninu er það skýrt með fjórum þáttum sem hafa áhrif á ákvarðanir og kennslutilhöggun kennara. Þessir þættir eru:

- *Kennsluhugmyndir kennara:* Hugmyndir þeirra um sjálfa sig sem kennara, eðli kennslu og náms, tilgang skólastarfs og árangur þess (Brown, 2004).
- *Þekking og hæfni kennara:* Þekking þeirra á nemendum, námi þeirra og þroska; þekking á inntaki og námskrá námsgreina ásamt þekkingu og færni á sviði kennslufræði (Bransford, Darling-Hammond og LePage, 2005).

- *Faglegt sjálfstraust kennara*: Sannfæring kennara um eigin möguleika til að hafa áhrif á nám og námsárangur nemenda, bæði sem einstaklinga (e. self-efficacy beliefs) og sem hóps innan skóla eða deildar (e. collective-efficacy beliefs) (Goddard, Hoy og Hoy, 2004).
- *Mismunandi snið fagmennsku kennara*: Mismunandi hugmyndir kennara um eðli fagmennsku og hlutverk sitt sem fagmanna (Hargreaves, 2000; Trausti Þorsteinsson, 2001).

Þá eru ótalin áhrif af félagslegri stöðu nemenda, meintum og raunverulegum kröfum frá samfélagi, framhaldsskólum og atvinnulífi og dulinni námskrá sem mótast af menningu skólans, væntingum til nemenda, samskiptahefðum, vali á námsefni og stöðu kynja og kynþátta.

Virk námskrá

Við endurmótun áformuðu námskrárinnar verður til ný námskrá; hin virka námskrá sem endurspeglar ákvarðanir kennara um inntak og tilhögun kennslunnar. Virka námskráin felur í sér tvo meginþætti, kennslu og nám. Kennslan felur í sér þá þætti sem kennarar geta haft stjórn á með ákvörðunum sínum og athöfnum. Þar er einkum um að ræða mismunandi flokka markmiða og inntaks náms (Bloom, Engelhart, Furst, Hill og Krathwohl, 1956), kennsluaðferðir, tilhögun námsmats (Black og Wiliam, 1998) og námsaðlögun (Tomlinson og Eidson, 2003). Nám byggist vitaskuld á kennslunni en felur enn fremur í sér innri forsendur nemenda sem kennarar hafa enga beina stjórn á en verða

engu að síður að setja sig inn í til að geta lagað kennslutilhögun sína að þeim. Þarna er meðal annars um að ræða forsendur nemenda til náms, námsáhuga, námshætti og tilfinningar (Tomlinson og Eidson, 2003). Virka námskráin er þó ekki einsleitt fyrirbæri heldur er nær að tala um virkar námskrár sem eru ólíkar frá einum skóla til annars og jafnvel frá einni kennslustofu til annarrar innan sama skóla (Meyvant Þórólfsson, 2009).

Áunnin námskrá

Áunna námskráin mótast beinlínis af þeirri virku. Hún endurspeglar raunverulega námsreynslu nemenda og það sem þeir bera úr bítum af viðfangsefnum sínum en einnig það sem Eisner (1994, bls. 97) kallar námskrána sem ekki er til eða núll-námskrá. Núll-námskráin er það sem ekki er kennt, annaðhvort samkvæmt meðvitaðri ákvörðun, vegna dulinnar námskrár eða afturvirkra áhrifa frá prófum. Uppspera nemenda er að sjálfsgöðu margs konar. Hún er bæði tengd þekkingu og færni í námsgreinum, djúpnámi, hugsmíðum, rökhugsun og námsvitund (e. metacognition) og snertir þannig forsendur nemenda til frekara náms (McGregor, 2007). Hún er einnig tilfinningaleg, uppeldisleg og félagsleg. Þannig eru ekki að öllu leyti skörp skil milli virku námskrárinnar og þeirrar áunnu. Á sumt má líta jafnt sem forsendur náms og ávinning þess; til dæmis námsáhuga, námsvitund og sjálfstraust sem og það að nemendur læri að umgangast þekkingu, afla sér þekkingar og viðhalda henni.

Aðferð

Rannsóknin var eigindleg tilviksrannsókn og fylgdi hefðbundnu sniði slíkra rannsókna (Hitchcock og Hughes, 1995). Til þátttöku voru valdir fjórir heildstæðir grunnskólar og í þeim hluta rannsóknarinnar sem hér um ræðir var litið á hvern skóla sem tilvik. Skólarnir voru fyrst og fremst valdir sem ásetningsúrtak en að nokkru leyti réðu hentugleikasjónarmið (Cohen, Manion og Morrison, 2000) sem byggðust á því að kostnaður við ferðalög yrði ekki óheyrulegur. Skólarnir voru ólíkir hvað varðaði nemendafjölda og staðsetningu en einnig var við það miðað að þeir væru dæmigerðir í þeim skilningi að þeir væru ekki þekktir að því að gera sérstakar ráðstafanir vegna samræmdu prófanna – eða gera þær ekki. Þá var þess gætt að þeir kennarar sem rætt var við hefðu starfsréttindi og nokkurra ára starfsreynslu.

Gagna í þessum hluta rannsóknarinnar var aflað með einstaklingsviðtölum við íslenskukennara í 6. og 7. bekk, vettvangsat-hugunum í kennslustundum hjá þeim og viðtölum við rýnihópa nemenda í 7. bekk. Enn fremur voru skoðuð skrifleg gögn frá hverjum skóla, svo sem skólanámskrár, fréttabréf og kynningarbæklingar. Allir skólarnir voru heimsóttir á útmánuðum 2005 og aflað gagna um íslenskukennslu í 6. bekk. Haustið eftir, skömmu áður en samræmdu prófin voru lögð fyrir, voru skólarnir heimsóttir á nýjan leik og gagna aflað um íslenskukennsluna í 7. bekk.

Einstaklingsviðtölin voru hálfformgerð (Hitchcock og Hughes, 1995). Rætt var um inntak og tilhögun kennslu viðmælenda, viðfangsefni nemenda, námsmat og

námsaðlögun. Einnig var rætt um viðhorf viðmælenda til *Aðalnámskrár grunnskóla* 1999, hugmyndir þeirra um íslensku sem námsgrein og íslenskukennslu. Þá var rætt um viðhorf viðmælenda til prófanna og hver þeir teldu áhrif þeirra vera.

Í vettvangsat-hugunum var notað skráningarform sem tók að mestu leyti mið af viðtalsrammanum við kennara og hugtakalíkani rannsóknarinnar. Þar var tilgreind uppröðun og skipulag kennslustofu, upphaf og lok kennslustunda, kennsluáðferðir og -tilhögun kennara, námsefni og viðfangsefni nemenda, námsaðlögun, námsmat og vísanir til samræmda prófsins. Vettvangsat-huganirnar voru því sem næst án þátttöku.

Fimm til sjö nemendur voru í hverjum rýnihópi. Þeir voru valdir með ásetningsúrtaki og reynt að hafa hópana blandaða með tilliti til kynja og námsgetu. Svo til öll viðtölin fóru fram í kennslustofum nemendanna. Ég lagði áherslu á að tala ekki við nemendur fyrr en ég hafði heimsótt kennslustund þar sem þeir voru. Ég hafði þá verið kynntur fyrir nemendunum, þeim hafði verið skýrt frá erindi mínu í skólann og eins var hægt að ræða um kennslustundirnar sem ég hafði heimsótt. Í viðtölunum var fylgt fyrirfram gerðum hálf-formgerðum viðtalsramma og þau snerust um svipaða þætti, frá sjónarhóli nemenda, og viðtölin við kennarana.

Við greiningu gagnanna var stuðst við aðferð sem Flick (2006) kallar þemalyklun. Gögnin voru greind að mestu leyti á grundvelli fyrirfram ákveðinnar flokkunar sem byggð var á hugtakalíkaninu. Unnið var með hvern skóla sem tilvik

innan gagnasafnsins, gert var þversnið af íslenskukennslunni með hjálp kross-töflu og einkum lýst virku námskránni á grundvelli gagnanna sem fyrir lágu. Gögnin (vettvangsathuganir og viðtöl) mynduðu lárétta línurnar en þemur sem unnið var með lóðréttu dálkana. Síðan var skráð í hvern reit það sem gögnin lögðu til niðurstaðnanna um hvert þema. Skólarnir eru aðgreindir með bókstöfum A–D og viðmælendum gefin gervinöfn.

Niðurstöður

Í niðurstöðukaflanum er fjallað um þemu sem samsvara í stórum dráttum efnisþáttum virku námskrárinnar eins og henni er lýst í hugtakalíkani rannsóknarinnar. Þemur eru: Inntak virku námskrárinnar, tilhögun kennslu og viðfangsefni nemenda, námsaðlögun, námsmat og sýnileiki samræmdu prófanna og loks er fjallað um áunna námskrá nemenda.

Inntak virkrar námskrár

Í þessum skólanna, skólum A, C og D, voru þrjú efnisþættir mest áberandi í kennslunni: Málfræði, stafsetning og bókmenntir. Málfræði og stafsetning höfðu mikið vægi, málfræði oft um þriðjung merktra tíma á stundaskrá og að viðbætti stafsetningu nálgadist hlutfallið helming. Námsefnið í málfræðikennslunni var aðallega bækurnar *Málrækt 1–3*. Í þeim er ýmiss konar efni sem tengist málnotkun en kennararnir töluðu samt sem áður undantekningarlaust um þennan þátt kennslunnar sem málfræðikennslu. Í þessum skólum var skýr aðgreining milli þeirra námskrárþátta

sem á annað borð var sinnt. Hver um sig hafði merktan tíma á stundaskrá og meira að segja ljóð voru sum staðar greind frá bókmenntum. Í einum skólanna eru þau tengd við skriftarkennslu og „ljóðaskrift“.

Lestur var yfirleitt einnig nefndur sem áhersluþáttur í kennslunni en hafði sjaldan fastan tíma á stundaskránni. Það var hins vegar ekki hægt að ráða af gögnunum að lestur fæli í sér markvissa þjálfun í leskilningi. Umsjónarkennararnir í 6. bekk í skóla D, Guðlaug og Hulda, sögðu til dæmis að þær teldu að nemendur ættu að vera orðnir læsir í 6. bekk og þyrftu ekki lestrarkennslu.

Í þessum skólum var ritun yfirleitt tekin í tórnum en annars virtist lítil áhersla á hana. Í skóla C var þó nokkuð skipuleg ritunarkennsla í 6. bekk sem virtist gufa upp í 7. bekk en þá var íslenskukennslan í höndum annarra kennara. Þrátt fyrir þetta töluðu einhverjir viðmælenda í öllum skólunum þremur um að þeir hefðu áhyggjur af því að nemendur væru slakir í ritun.

Nemendur þessara þriggja skóla staðfestu ofangreind einkenni íslenskukennslunnar. Þegar þeir voru spurðir um dæmigerðan íslenskutíma nefndu þeir undantekningarlaust málfræði og stafsetningu fyrst. Einn hópurinn orðaði það þannig: „Við erum bara í bókinni að fara yfir ... aðallega í fallbeygingu, stigbreytingum og finna föll orða, nafnorð, lýsingarorð og sagnorð...“

Fjórdi skólinn, skóli B, skar sig að ýmsu leyti úr hvað framangreinda þætti varðar. Íslenskukennararnir þar, Sara og Þóra, sögðust ekki gera skýr skil milli efnisþátta í íslenskunni og merktu þeim ekki tíma á

stundaskrá. Þær lögðu aftur á móti töluvert upp úr þemavinnu og samþættingu við aðrar greinar, einkum samfélagsfræði. Sara bætti því við að hún væri farin að draga í land með málfræðikennslu af því að sér fyndist hún ekki skila árangri, og setja í staðinn lestur og ritun í forgang. Til að undirstrika þetta lýsti Sara stóru íslenskuverkefni sem samþætti lestur, lesskilning, ritun og málfræði. Allur árgangurinn vann í þremur hópum að sama verkefni en hóparnir köfuðu misdjúpt í efnið og skiluðu því á mismunandi hátt.

Í öllum skólunum fjórum var námskrárþátturinn talað mál og framsögn tengdur upplestri og framsögn fremur en annars konar munnlegri tjáningu. Þjálfun í framsögn var oftast tengd undirbúningi fyrir „stóru upplestrarkeppnina“ í 7. bekk. Hverfandi áhersla virtist hins vegar á þennan þátt námskrárinnar í 6. bekk og sama var að segja um hlustun og áhorf, bæði í 6. og 7. bekk.

Í skóla C var tími í framsögn á stundaskrá einu sinni í viku í 7. bekk. Í vettvangsathugun í einum slíkum tíma komu nemendur til skiptis upp að púlti og lásu smásögu fyrir bekkinn. Þeir fengu enga endurgjöf á lesturinn en kennarinn skýrði orð við og við og þegar sögunni var lokið ræddi hann við bekkinn um ýmis bókmenntafræðileg atriði sem vörðuðu söguna, svo sem persónur, tíma, umhverfi og frásagnarhátt.

Tilhögun kennslu og viðfangsefni nemenda

Í þremur skólanna, A, C og D, einkenndist tilhögun kennslunnar af innlögnum kennara frá töflu þar sem þeir drógu fram aðalatriðin í því sem við var að fást og mið-

uðu þeim til nemenda. Í kjölfarið fylgdi vinnubóka- eða önnur verkefnavinna þar sem nemendur unnu einir eða sessunautar höfðu val um að vinna saman. Loks var farið yfir verkefni frá töflu, oftast í næsta tíma á eftir. Svör kennara, nemenda og vettvangsathuganir voru samhljóða um þetta. Yfirferð verkefna frá töflu var yfirleitt fyrir allan bekkinn og í bekkjarathugunum sáust ítrekað dæmi þess að nemendur þurftu mismikið á henni að halda og nýttu sér hana misvel. Bókmenntakennslan var í svipuðu formi. Nemendur lásu sögu heima; oft lásu þeir hana upphátt til skiptis í tíma og/eða farið var yfir orðskýringar og fleira með bekknum. Því næst unnu nemendur skrifleg verkefni, oftast einir eða með valfrjálsri samvinnu og luku heima því sem þeir komust ekki yfir í tímanum. Í næsta tíma fór kennarinn yfir verkefni frá töflu.

Kynningar kennara voru sjaldnast hreinir fyrirlestrar heldur lögðu flestir þeirra áherslu á einhvers konar samspil við nemendur. Við þetta varð til aðferð sem kalla mætti „kynnt, spurt og spjallað“. Þessi aðferð felst í því að kennarar varpa spurningum út í bekkinn í bland við það efni sem þeir miðla og ætlast einnig til að nemendur spyrji út í efnið. Nemendur svara þannig einn og einn í einu en aðrir bíða á meðan. Nemendur voru misjafnlega virkir við þessar aðstæður. Yfirleitt kepptu sömu nemendurnir um að fá að svara meðan annar hópur nemenda hafði ekki í frammi neina tilburði til þess. Langoftast voru þær spurningar sem ég sá í vettvangsathugunum þannig að við þeim var einungis eitt rétt svar.

Tilhögun kennslunnar í skóla B dró aft-

ur á móti dóm af áherslu, Söru og Þóru, á samþættingu, bæði innan íslenskunnar og við aðrar greinar. Í þemaverkefnum sögðu þær að ekki væri mikið um kennslu frá töflu og nemendur ynnu töluvert í hópum. Stundum væru þó teknar tarnir í málfræði og stafsetningu og þá færi kennslan meira í farveg töflukennslunnar.

Námsaðlögun

Sú kennslutílhögun sem hér hefur verið lýst gaf ekki mikið svigrúm til námsaðlögunar enda þótt allir viðmælendur staðfestu að námsþarfir nemenda væru ólíkar. Skipulag allra kennaranna gerði ráð fyrir að allir nemendur færu í stórum dráttum í gegnum sömu viðfangsefni á sama hraða. Innlagnir kennara voru fyrir bekkinn í heild og grunnefni miðaðist við kennslubækurnar. Sú aðlögun sem átti sér stað var fyrst og fremst tengd verkefnavinnu. Ýmist var um að ræða einhvers konar afslátt af kröfum um skil á skriflegum verkefnum eða viðbótarverkefni fyrir þá sem voru fljótir að ljúka þeim skammti sem lagður hafði verið fyrir bekkinn. Nokkrir viðmælenda úr hópi kennara lýstu áhyggjum af því að þeir hefðu fá úrræði til að koma til móts við öfluga og áhugasama nemendur. Fyrir langflesta nemendur virkaði skipulagið þannig að þeir gátu unnið mishratt að verkefnum í tímum en þurftu allir að skila verkefnum á sama tíma með því að ljúka heima því sem þeir ekki komust yfir í skólanum. Veruleg frávik frá þessu byggðust á því að nemendur fóru til sérkennara eða í námsver utan bekkjarins eða unnu í sérhópum inni í bekk undir umsjón sérkennara eða stuðningsfulltrúa.

Skýrasta frávik frá þessari heildarmynd var í skóla B. Í tveimur vettvangsat-hugunum, annarri í 6. bekk og hinni í 7. bekk, voru nemendur að vinna við skapandi skrif. Í öðru tilvikinu voru þeir að yrkja eigin vísu í anda vísunnar „Það mælti mín móðir“ og í hinu tilvikinu voru þeir að semja draugasögu. Hvort tveggja hafði verið undirbúið með ýmsu móti og í báðum tímum mátti sjá samræður milli nemenda og kennara þar sem kennarinn veitti endurgjöf og gaf vísbendingar um áframhald. Í báðum þessum tímum voru nemendur með miklar sérþarfir. Nemandi í hjólastól vann verkefni sín á tölvu og drengur með miklar hegðunarraskanir fékk að vinna ýmist inni í bekknum eða frammi á gangi en var engu að síður að fást við sama viðfangsefni og bekkurinn. Báðir þessir nemendur nutu aðstoðar stuðningsfulltrúa sem tók jafnframt þátt í aðstoð við aðra nemendur. Þriðji nemandinn var nýfluttur til landsins og talaði nánast enga íslensku. Meðan íslensku nemendurnir sömdu vísur í anda bernskuvísu Egils Skallagrímssonar skrifaði hann upp þjóðsöng lands síns og þegar íslensku nemendurnir komu upp til að flytja sínar vísur lét hann ekki sitt eftir liggja og söng þjóðsönginn sinn.

Námsmat skólanna

Í öllum skólunum fjórum fengu nemendur og forráðamenn þeirra afhent námsmat eftir hverja önn. Í skóla B (skóla Söru og Þóru) var námsmat á tveimur fyrstu önnum hvers vetrar samkvæmt frammi-stöðumarkmiðum sem skólinn hafði sett sér. Þau vörðuðu m.a. áhuga, virkni, frum-

kvæði, samstarfshæfni, vinnubrögð og heimanám. Jafnframt gáfu kennarar einkunn í tölu fyrir árangur í verkefnum og skyndiprófum. Í lok þriðju annar voru svo haldin vorpróf.

Í hinum skólunum þremur var annars vegar gefin einkunn fyrir skriflegt próf í lok hvernar annar og hins vegar var einkunn sem var meðaltal ýmiss konar símats á önninni á vinnubrögðum, heimavinnu og verkefnaskilum, auk skyndiprófa og kannana af ýmsu tagi. Hvorar tveggja þessara einkunna voru gefnar í tölu og reiknaðar saman í eina þannig að vægi símatseinkunnarinnar var 30–40%. Í öllum skólunum fjórum fengu nemendur aðskildar einkunnir fyrir mismunandi þætti íslenskunnar. Þessar einkunnir voru misjafnlega margar, frá tveimur og upp í fimm, þar sem þær voru flestar.

Bæði kennarar og nemendur lýstu námsmati skólanna fyrst og fremst sem lokamati, hvort sem um var að ræða annarpróf eða símat. Nemendur fengu að vísu endurgjöf á þau verkefni sem þeir skiluðu og einkunnir úr skyndiprófum en ekki var hægt að sjá af gögnum að hún væri notuð til að skipuleggja áframhaldandi nám, setja nemendum mörk og leiðbeina þeim um það hvernig þeir gætu náð þeim.

Íslenskukennslan og samræmda prófið í 7. bekk

Enginn kennaranna færði skýr rök fyrir áherslu sinni á málfræði og stafsetningu og enginn þeirra sem kenndi í 6. bekk tengdi hana beinlínis við samræmda prófið í 7. bekk. Frekar var á þeim að skilja að áherslan á málfræði og stafsetningu væri liður í

að búa nemendur undir unglíngastigið og allir kennararnir í 6. bekk töldu sig finna fyrir því að ætlast væri til að nemendur kæmu þangað með vissan undirbúning. Guðlaug, í skóla C, orðaði þetta þannig: „Mér finnst svona áhersla á að ná að klára málfræðina og komast áfram í stafsetningu [en] ef að bókmenntatími fellur niður þá er manni eiginlega alveg sama.“

Nemendur endurómuðu þetta sjónarmið og í öllum skólunum fjórum kom fram hjá nemendum – með misjafnlega skýrum hætti þó – að þeir litu á gengi sitt á prófinu sem forspá um námsgengi sitt á unglíngastiginu, í samræmda prófinu í 10. bekk, og þar með um möguleika sína til framhaldsskólanáms.

Í 7. bekk breyttist myndin og síðustu vikurnar fyrir samræmda prófið mátti sjá mikla áherslu á upprifjun og annars konar beinan undirbúning fyrir samræmda prófið. Þeir kennarar sem höfðu tækifæri til reyndu þá gjarnan að bæta við tímum í íslensku og stærðfræði. „Nú [eru] menn ... að hamast við að læra stærðfræði og íslensku, sko, af því að það eru að koma samræmd próf,“ sagði Ingveldur og lýsti með því ágætlega þeirri mynd sem kom fram í viðtölum og vettvangsathugunum. Í öllum skólunum var tekið a.m.k. eitt gamalt samræmt próf í æfingarskyni á þessum tíma.

Sara, í skóla B, sem þó var að mörgu leyti á öðru róli en aðrir kennarar sem rétt var við sagði til dæmis þremur vikum fyrir prófið að hún hefði bætt tveimur tímum á viku við íslenskutímana sem annars væru ætlaðir tæknimennt og lífsleikni. „Við erum búin að fara í nafnorðin, við

erum búin að fara í lýsingarorðin, erum að byrja í sagnorðunum og rituninni núna ... við erum ekki búin að bæta neinu við í rauninni í vetur, sko. Við erum bundin af þessu, svolítið.“

Í skóla C var tekin fjögurra til fimm vikna upprifjunartörn að hausti í 7. bekk. Þá var stundaskráin lögð til hliðar og lítið gert annað en að rifja upp málfræði og fara yfir gömul samræmd próf og aukaverkefni til að búa nemendur undir prófið. Guðlaug lýsti því til dæmis hvernig hún væri búin að rýna í gömul samræmd stafsetningarpróf til að sjá hvaða vandrítuð orð kæmu oftast fyrir og geta kennt nemendum rithátt þessara orða. Tíma var bætt við íslenskuna sem einkum var tekinn af samfélagsgreinum og kristinfræði. Guðlaug sagði að reynt væri að bæta þennan tíma upp að loknum prófum, t.d. með þemaverkefni, en fór ekki nánar út í hvernig það yrði gert.

Þegar viðtal var tekið við Loft, samkennara Guðlaugar, snemma í október hafði hann undirbúið prófið markvisst frá byrjun skólaársins og sagði:

Já, maður veit alveg hvað kemur ... og þarf að þjálf þad svona betur þessa dagana ... og ef þú finnur það að þau kunna það ekki þá verðurðu að þjálf þad ... maður vill að allir kunni þessi atriði og það er svona hamrað á þeim.

Þegar kennararnir voru spurðir um leiðsagnargildi íslenskuprófsins töldu þeir það ýmist ekki neitt eða eingöngu bundið við 7. bekk eftir að niðurstöður kæmu. Yfirleitt skoðuðu kennarar ekki einkunnir einstakra nemenda en stundum væri farið í átaksverkefni með heilum bekkjum í námsþáttum sem ekki hefðu komið nægi-

lega vel út á prófinu. Enginn kennaranna taldi að þeir sem tækju við nemendum í 8. bekk nýttu niðurstöður prófsins. Nokkrir kennarar viku að „neikvæðu leiðsagnargildi“ samræmda prófsins fyrir nemendur sem stæðu illa í námi. Til dæmis sagði Loftur að nemendur litu á niðurstöðu prófanna sem „utanaðkomandi stimpil og stækka ef þau standa sig vel en minnka rosalega mikið ef þau standa sig illa.“ Hann hélt áfram:

Já, þannig að þetta er bara sigti og ef það er tilgangurinn að setja í grátt, svart og hvítt þá duga þau ... þetta er harka ... vegna þess að þetta er utanaðkomandi aðili sem er að mæla og þetta er stimpill ... ég er tossi eða ég er göður.

Guðlaug, samkennari hans, orðaði þetta nokkurn veginn á sama hátt og stimplunina staðfesti hnípin stúlka í einum nemendahópnum sem sagðist kvíða mikið fyrir samræmda prófinu. Þegar ég spurði hana um ástæðuna var svarið: „Af því að ég er svo ömurleg.“

Umraeður og ályktanir

Rannsóknin sem um ræðir í þessari grein beindist að hugsanlegu samhengi milli samræmda prófsins í íslensku í 7. bekk og tilhögunar kennslu og náms í 6. og 7. bekk. Leitað var svara við spurningunni: *Hvað einkennir tilhögun kennslu og náms í íslensku í 6. og 7. bekk í fjórum íslenskum grunnskólum og að hvaða marki tekur sú tilhögun mið af samræmda prófinu í íslensku í 7. bekk?*

Kennslan, námið og Aðalnámskrá grunnskóla Það fyrsta sem vekur athygli í niðurstöðum rannsóknarinnar um inntak virku

námskrárinnar í 6. og 7. bekk er annars vegar skýr aðgreining efnisþátta og hins vegar mikil áhersla á málfræði og stafsetningu. Hvort tveggja er í litlu samræmi við *Aðalnámskrá grunnskóla í íslensku*, hvort sem miðað er við námskrána frá 1999 eða námskrána frá 2007. Í þeim báðum eru efnislega samhljóða ákvæði um samfléttun efnisþátta námskrárinnar og tekinn er vari fyrir því að gera hugtakakerfi bókmenntafræði og málfræði að sjálfstæðum viðfangsefnum án tengsla við aðra þætti tungumálsins (Menntamálaráðuneytið, 1999b, 2007). Hina miklu áherslu á stafsetningu sem sjálfstætt viðfangsefni verður einnig að skoða í ljósi þess að stafsetning er ekki meðal inntaksþátta sem nefndir eru í námskránum.

Niðurstöðurnar bentu enn fremur til þess að kennarar líti svo á að eiginlegri lestrarkennslu sé lokið í 6. bekk og miði þá við að nemendur hafi náð eðlilegum les-hraða. Það vekur spurningar um hvernig þjálfun í lesskilningi sé háttáð og hvort kennarar líti ekki á lesskilning sem viðfangsefni íslenskukennslu heldur miði lestur nemenda að því að lesa sögur og svara úr þeim skriflegum spurningum um efnisatriði og bókmenntafræði. Sama má segja um þjálfun í ritun þar sem fáar vísbendingar sáust um eiginlega ritunarkennslu. Loks verður ekki hjá því komist að nefna þá litlu áherslu á talað mál og hlustun sem fram kom í niðurstöðunum og gerði þessa þætti nánast að núll-námskrá (Eisner, 1994) í íslenskukennslunni. Þetta misræmi milli *Aðalnámskrár grunnskóla* og raunveruleikans í kennslustofum skólanna fjögurra liggur beinast við að

skoða í ljósi hugtakalíkansins sem lýst er í fræðilegu samhengi rannsóknarinnar (Rúnar Sigþórsson, 2008) og skýra með kenningum um misræmið milli námskrárþátta líkansins (van den Akker, 2003).

Aðalnámskrá grunnskóla veitir ýmiss konar leiðsögn um tilhögun kennslu og náms. Í Almennum hluta námskrárinnar bæði frá 1999 og 2006 sem og í íslenskunámskránum frá 1999 og 2007 (Menntamálaráðuneytið, 1999a, 1999b, 2006, 2007) er lögð áhersla á að námsmat sé leiðsagnarmiðað, kennsluáðferðir fjölbreyttar og viðfangsefni nemenda margvísleg, skapandi, verðug og við hæfi nemenda. Áherslu á innlagnir og einstaklingsvinnu nemenda, fábrotin úrræði til námsaðlögunar (Tomlinson og Eidson, 2003) og námsmat sem lokamat fremur en leiðsagnarmat (Black og Wiliam, 1998) verður að skoða með hliðsjón af þessu. Eitt merki um litla áherslu á leiðsagnarmat í skólunum var að kennarar virtust ekki hafa gengist inn á hugmyndir stjórnvalda um leiðsagnargildi samræmdu prófanna.

Samkvæmt hugtakalíkani rannsóknarinnar svarar áunnin námskrá nemenda til raunverulegrar námsreynslu þeirra og þess sem þeir bera – eða bera ekki – úr bítum með námi sínu. Hún er því órjúfanlega tengd virku námskránni og því hvernig kennsluhugmyndir kennara (Brown, 2004) móta hana. Athygli vekur sú hugmynd sem nokkrir kennaranna viðruðu – og nemendur endurómuðu sterklega – að inntak og tilhögun íslenskukennslunnar í 6. og 7. bekk miðaði að því að búa nemendur undir unglingastigið og færi saman við að búa þá undir samræmda prófið í 7.

bekk. Að baki virtist búa sú hugmynd að árangur á þessum sviðum gagnaðist þeim best á unglíngastíginu; þangað ættu þeir að koma sterkir í málfræði og stafsetningu, með talsverða reynslu af lestri ýmiss konar bókmenntatexta og þjálfun í að beita hugtökum bókmenntafræði til að fjalla um þá. Miðað við niðurstöður þess hluta rannsóknar Rúnars Sigþórssonar (2008) sem beindist að unglíngastíginu verður þó að spyrja hversu vel nemendur hafi verið búnir undir unglíngastígið í raun og veru. Þær niðurstöður bentu til að oft væri þungt fyrir fæti í málfræðikennslu á unglíngastíginu og áhugi nemenda á henni takmarkaður. Þær bentu enn fremur til að nemendur ættu oft í talsverðum erfiðleikum með bókmenntatexta sem þar voru lesnir og nokkrir kennaranna á unglíngastíginu sem rætt var við lýstu áhyggjum af þverrandi lesskilningi og skorti á almennum málþroska nemenda.

Til að flækja svo umræðuna enn verður að halda því til haga að á 7. bekkjarprófinu í íslensku var vægi hlustunar og lesskilnings 40% og ritunar 10% á þeim árum sem rannsóknin var gerð. Hins vegar virtust þessir prófþættir af einhverjum ástæðum kennurum mun síður hugstæðir en málfræðin og stafsetningin. Hugsanlega höfðu þeir óskýrari og ósamstæðari hugmyndir um það hvernig hægt væri að búa nemendur undir þennan prófþátt eða töldu ekki þörf á því, samanber það sjónarmið að nemendur væru orðnir læsir í 6. bekk og þar af leiðandi ekki þörf á sérstakri lestrarkennslu þar.

Orðræða nemenda um 7. bekkjarprófið var einnig athyglisverð og nánast endur-

speglun á orðræðu nemenda á unglíngastígi um 10. bekkjarprófið. Þessir krakkar kviðu samræmda prófinu í svipuðum mæli og félagar þeirra á unglíngastíginu. Þeir töluðu um að ná prófinu eða falla á því og virtust líta á gengi sitt á prófinu sem sterka forspá um árangur sinn á unglíngastíginu, möguleika sína á að „ná“ 10. bekkjarprófinu til að geta hafið einingabært nám í framhaldsskóla og fengið inngöngu í þá framhaldsskóla sem hugur þeirra stóð til. Nokkrir nemendur viku einnig að þeirri stimplun sem kennarar þeirra töldu að fælist í niðurstöðum prófanna og hugsanlega mótaði sú hugmynd afstöðu þeirra að einhverju leyti. Þessir krakkar voru einnig uppteknir af þeirri hugmynd að hægt væri að auka möguleika sína á góðum árangri í prófinu með því að læra vel undir það; æfa sig á gömlum prófum og vinna vel í bókunum. Af þessu er ekki hægt að draga aðra ályktun en þá að krakkarnir hafi endurómað ríkjandi orðræðu innan skólanna og meðal foreldra sinna um jafngildi prófanna í 7. og 10. bekk, gengi á 7. bekkjarprófinu sem forspá um námsgengi á unglíngastíginu og kunnáttu í áhersluþáttum virku námskrárinnar sem mikilvægasta undirbúninginn fyrir nám á unglíngastíginu.

Íslenskukennslan og samræmda prófið

Samkvæmt námskrárlíkaninu sem lá til grundvallar þessari rannsókn er litið svo á að virka námskráin og frávik hennar frá þeirri áformuðu byggist að miklu leyti á kennsluhugmyndum kennara (Brown, 2004), þekkingu þeirra og hæfni (Bransford o.fl., 2005), faglegu sjálfstrausti þeirra

(Goddard o.fl., 2004) og fagmennsku (Hargreaves, 2000; Trausti Þorsteinsson, 2001). Vissulega kemur fleira til sem kennarar hafa enga stjórn á, bæði innan og utan skóla. Þó verður ekki framhjá því litið að kennarar hafa stjórn á inntaki og tilhögun kennslu sinnar og námsmats og enda þótt þeir hafi ekki beina stjórn á eiginleikum og upplifun nemenda veltur velferð nemenda engu að síður á því hvernig kennarar bregðast við þeim með ákvörðunum sínum og athöfnum (Tomlinson og Eidson, 2003). Þess vegna er ekki hægt að líta svo á að prófin hafi bein og milliliðalaus áhrif á það sem gerist í kennslustofunni heldur setji þau mark á hugmyndir, ákvarðanir og athafnir kennara og það skili sér inn í virku námskrána. Með því er ekki endilega gert lítið úr áhrifum prófanna heldur ítrekað að það eru margir leikarar á því leiksviði sem hér um ræðir og ekki auðvelt að greina áhrif eins frá áhrifum annars.

Virku námskrána sem við blasti í þessari rannsókn má eflaust að einhverju leyti skýra með hugmyndinni um afturvirk áhrif samræmdu prófanna (Dysthe, 2004). Prófin virðast móta orðræðu í skólum, meðal foreldra, stjórnámálamanna og annarra í samfélaginu og þar með hugmyndir, ákvarðanir og athafnir kennara. Þessi orðræða um mikilvægi prófanna virðist gefa þeim hagsmunatengingu sem kennarar gangast inn á og blanda að einhverju leyti saman við almennan undirbúning undir unglíngastigið eða réttlæta með honum. Nemendur gangast inn á þessa hagsmunatenginu líka og til vitnis um það er hvernig nemendur í 7. bekk töluðu um samræmda prófið á sama hátt og 10. bekk-

ingar. Hvorugt stenst þó nánari skoðun því samræmda prófið í 7. bekk hefur enga beina tengingu við hagsmuni nemenda eða skóla og fátt bendir til að þessi virka námskrá búi nemendur sérlega vel undir að takast á við nám á unglíngastigi (Rúnar Sigþórsson, 2008) og þá væntanlega ekki heldur á framhaldsskólastigi.

Virku námskrána sem lýst hefur verið í þessari grein má einnig að einhverju leyti skýra með því að sterk hefð sé fyrir þeim kennsluháttum sem einkenna hana. Þessari hefð hefur meðal annars verið lýst í rannsóknum Ingvars Sigurgeirssonar (1992), Kristínar Jónsdóttur (2003), Kristrúnar Lindar Birgisdóttur (2004) og Hafsteins Karlssonar (2007). Þessi sterka hefð gæti ýtt undir það að kennarar oftúlki mikilvægi ytri stýringar á borð við samræmd próf, skorti faglegt sjálfstraust til að standa gegn henni og trú á sameiginlega getu sína til að ná árangri með því að synda á móti straumnum (Goddard o.fl., 2004). Hitt er svo annað mál hvernig þessi hefð hefur orðið til og hversu mikinn þátt áratuga saga samræmds ytra námsmats í íslenskum skólum hefur átt í að móta hana og viðhalda orðræðu sem stýrir kennsluhugmyndum og athöfnum kennara (Ólafur J. Proppé, 1999).

Loks verður ekki hjá því komist að nefna að þeir efnisþættir sem mestan svip settu á virku námskrána í íslensku eru þeir sem auðveldast er að kenna og gera minnstar kröfur til kennslufræðilegrar fagþekkingar kennara (Bransford o.fl., 2005). Samvinnunám, leitarnám, þemanám, samþætting og námsaðlögun í hópi gera allt annars konar kröfur til færni íslenskukennara en

töflukennsla, einstaklingsvinna í verkefna-
bækur og sérkennsla í höndum sérkenn-
ara utan bekkjar. Nokkrir viðmælendur
viku að þessu í viðtölum og gáfu í skyn að
þeim fundist erfitt að skipuleggja kennslu
í þeim námsþáttum sem voru víkjandi í
virku námskránni; þeir hefðu reynt aðrar
kennsluaðferðir, svo sem samvinnu nem-
enda, með litlum árangri og hefðu vaxandi
efasemdir um aðgreiningu námsþátta inn-
an íslenskunnar enda þótt þeir hefðu ekki
stigið skref til að draga úr henni.

Lokaorð

Þótt rannsóknin sem hér um ræðir væri
ítarleg í þeim skólum sem þátt tóku í henni
verður að halda því til haga að þeir voru
einungis fjórir. Þess vegna gefa niðurstöð-
urnar lítið tilefni til alhæfinga um íslensku-
kennslu á miðstigi grunnskóla, nema
þá að því leyti sem niðurstöður annarra
rannsókna styðja þær. Niðurstöðurnar
sem kynntar eru í þessari grein veittu ekki

óbyggjandi svör um samband samræmdra
prófa við kennslu og nám. Ég tel þó að þær
auki skilning okkar á því að þetta samband
er flóknara en oft er haldið fram sem og
því að áhrif samræmdra prófa eru meðal
annars áhrif á orðræðu sem mótast við-
horf nemenda og kennara og stýrir að ein-
hverju leyti gerðum þeirra. Sé sú ályktun
rétt rennir hún stoðum undir niðurstöður
fræðimanna þess efnis að ytri stýring í
formi námskrárstaðla, samræmdra mæl-
inga og ábyrgðarskyldu sé ekki vænleg
leið til umbóta á skólastarfi ef hún felur
ekki í sér leiðir til að efla fagmennsku og
hæfni kennara (Darling-Hammond, 2004;
Hargreaves, 2000) og styrkja faglega inn-
viði skóla.

Enn er þó mörgu ósvarað um það
hvernig greina megi prófin frá öðrum
áhrifavöldun og þess vegna er mikilvægt
að halda áfram að grafast fyrir um hvort
– og þá hvernig – samræmd próf hafi mót-
andi áhrif á skólastarf, til góðs eða ills.

Abstract

The implemented curriculum in Icelandic in years 6 and 7 in light of the National Test in Icelandic in year 7.

Context

National tests have been in place in the Icelandic school system for decades and have always been highly controversial. They are favoured as a necessary means of control and organisation, as a source of information and comparison, and as necessary external evaluation. On the other hand they are criticised as an external source of control that deprives teachers of professional autonomy, narrows the curriculum, and limits the possibilities to individualise teaching and learning. Despite this controversy, very few Icelandic studies have attempted to put the pros and cons of the tests into a theoretical context and examine their impact on teaching and learning.

The study

The current article reports the findings of a study aimed at answering the question: *What characterises the organisation of teaching and learning in Icelandic in four Icelandic compulsory schools and to what extent does it take account of the National Test in Icelandic in year 7.* The research was a qualitative case study in four schools. Data were gathered with individual interviews with teachers, classroom observations of their lessons, and focus group interviews with students. The data were analysed according to a conceptual framework of curriculum, con-

sisting of four components: The intended curriculum, representing the National Curriculum; the implemented curriculum, representing what actually happens in the classrooms in terms of teaching and learning; the attained curriculum, representing the learning experiences of the students and their learning outcomes; and teachers as the link between the intended and the implemented curricula, whose decisions and actions shape what actually happens in their classroom.

Findings and discussion

In three out of the four schools the content of the implemented curriculum was characterised by a clear distinction between the content areas of the National Curriculum. Both teachers and students referred to spelling as a distinct curriculum area, which it is not in the curriculum, and taken together grammar and spelling took up about half of the teaching time. Reading, literature and writing got the rest of the time allocation, while spoken language, expression and viewing, and listening skills were largely absent from the implemented curriculum.

In the same three schools, the prominent teaching style was characterised by direct teaching and transmission of factual knowledge, followed by individual seat-work with exercise books and written as-

signments. Assessment was mainly summative, comprised of written end-of-term tests linked with continuous assessment of homework, behaviour, etc. All the teachers acknowledged the importance of meeting individual needs of students in some way, but saw little scope for differentiation within the classroom in their teaching organisation.

The fourth school departed from this picture in that there were more signs of integration of the curriculum areas within the Icelandic curriculum, integration of Icelandic and other subjects, and thematic learning. The teachers also seemed to have more effective means of differentiation within the classroom. However, these characteristics vanished in the weeks leading up to the national test, even though they were restored after the test, according to the teachers.

The implemented curriculum had many of the characteristics that critics of the National Tests attribute to their effects. However, none of the year 6 teachers attributed their teaching organisation to the test, but rather described it more in terms of preparation for the lower secondary section of the compulsory school. The students echoed this and there seemed to be

a prevailing discourse in the schools about preparation for the lower secondary sector that was not separated from the test preparation. The students discussed the importance of the test in the same terms as their year 10 schoolmates; they anticipated either a pass or fail and saw each as an indicator of their ability in the lower secondary classes.

From the above findings I conclude first, that the wash-back effects of the National Tests have to be viewed in light of how they inform teachers' decisions and actions in the classroom; second, that the findings have to be viewed in light of a strong tradition of teaching and learning that seems to prevail in Icelandic compulsory schools; third, that the long-standing external directive of the National Tests may have played a part in shaping this tradition and undermined teachers' professional courage and self-efficacy needed to break from it; fourth, that the prevailing curriculum areas of the implemented curriculum may be the easiest to teach and have to be viewed as an indication of a need to pay attention to staff development to strengthen the pedagogical content knowledge of teachers of Icelandic.

Heimildaskrá

- Black, P. og Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–74.
- Bloom, B., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H. og Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: Book 1 Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. og LePage, P. (2005). Introduction. Í L. Darling-Hammond og J. Bransford (ritstjórar), *Preparing teachers for a changing world* (bls. 1–39). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, G. T. L. (2004). Teachers' conceptions of assessment: Implications for policy and professional development. *Assessment in Education*, 11(3), 301–318.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge/Falmer.
- Darling-Hammond, L. (2004). Standards, accountability, and school reform. *Teachers College Record*, 106, 1047–1895.
- Dysthe, O. (2004). *The challenge of assessment in a new learning culture*. Erindi lagt fram á NERA/NFPF Conference, Reykjavík 11.–13. mars 2004.
- Eisner, E. W. (1994). *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K. og Hoy, A. W. (2004). Collective efficacy beliefs: Theoretical developments, empirical evidence, and future directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3–13.
- Hafsteinn Karlsson. (2007). *Kennsluhættir í íslenskum og finnskum skólum*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Hanushek, E. A. og Raymond, M. E. (2002). Sorting out accountability systems. Í W. M. Evers og H. J. Walberg (ritstjórar), *School accountability: An assessment by the Koret Task Force on K–12 education* (bls. 75–104). Hoover Institution: Stanford University.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research* (2. útgáfa). London: Routledge/Falmer.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. Óbirt Ph.D.-ritgerð: University of Sussex, Brighton.
- Kristín Jónsdóttir. (2003). *Kennsluhættir á unglíngastigi, námsaðgreining og einstaklingsmiðað nám: Rannsókn á viðhorfum kennara við unglíngadeildir grunnskóla í Reykjavík*. Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Kristrún Lind Birgisdóttir. (2004). *Einstaklingsmiðað nám og kennsla í grunnskólum: Vinna kennarar í anda menntastefnunnar sem mótuð var með gildandi lögum og námskrám?* Óbirt M.Ed.-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- Linn, R. L. (2000). Assessment and accountability. *Educational Researcher*, 29(2), 4–16.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- McGregor, D. (2007). *Developing thinking; developing learning: A guide to thinking skills in education*. Maidenhead: Open University Press.
- McLaughlin, M. W. (1989). *The RAND change agent study ten years later: Macro perspectives and micro realities*. Grein með erindi á AERA ráðstefnu í San Fransisco í apríl 1989. Sótt 24. september 2007 af <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED342085.pdf>
- Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

- Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2006). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Sótt 15. mars 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar//nr/3953>
- Menntamálaráðuneytið (2007). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Íslenska*. Sótt 10. apríl 2011 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar//nr/3953>
- Meyvant Þorólfsson, (2009). 'Transformation' of the science curriculum. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar). *Rannsóknir í félagsvísindum X. Félags og mannvísindadeild: Erindi flutt á ráðstefnu í október 2009* (bls. 701–713). Reykjavík: Félagsvísindastofun Háskóla Íslands. Sótt 18. mars 2011 af http://skemman.is/stream/get/1946/7600/20217/1/Felags_og_mannvísindadeild_2009.pdf
- Ólafur J. Proppé. (1999). Þróun samræmdra prófa í íslenskum skólum frá 1880 til 1977. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu, til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 61–90). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra könnunarprófa í 4., 7. og 10. bekk grunnskóla nr. 435/2009.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson og Sigurður Konráðsson. (2006). Afstaða kennara til samræmdra prófa í grunnskóla. *Hrafnaving*, 3, 141–152.
- Rúnar Sigþórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Óbirt doktorsritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Tomlinson, C. A. og Eidson, C. C. (2003). *Differentiation in practice: A resource guide for differentiating curriculum*. Alexandria: ASCD.
- Trausti Þorsteinsson. (2001). *Fagmennska kennara: Könnun á einkennum á fagmennsku grunnskólakennara á Norðurlandi eystra*. M.Ed-ritgerð: Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.
- van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. Í J. van den Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscape and trends* (bls. 1–10). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Um höfundinn

Rúnar Sigþórsson er prófessor í menntunarfræði við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1973, meistaraþrófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge 1996 og doktorsþrófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Síðustu ár hafa rannsóknir hans einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati ásamt forsendum skólaþróunar og þróun skólstarfs á þessum sviðum. Netfang: runar@unak.is

About the author

Rúnar Sigþórsson is Professor of Education at the Faculty of Education, University of Akureyri. He finished his B.Ed. degree from the Iceland University of Education in 1973, an M.Phil. in School Development from the University of Cambridge in 1996, and holds a Ph.D. in education from the Iceland University of Education. His recent research is in the fields of curriculum, teaching organisation, assessment, and learning, the conditions of school improvement, and the development of classroom practice and student learning. E-mail: runar@unak.is