

# UPPELDI OG MENNTUN

16. árgangur, 1. hefti, 2007

SÍMENNTUN RANNSÓKNIR RÁÐGJÖF  
KENNARAHÁSKÓLA ÍSLANDS

í samvinnu við  
HÁSKÓLA ÍSLANDS OG HÁSKÓLANN Á AKUREYRI

---

## UPPELDI OG MENNTUN

16. árgangur, 1. hefti 2007

ISSN 1022-4629-72

Ritnefnd: Trausti Þorsteinsson ritstjóri  
Börkur Hansen  
Guðrún Geirsdóttir  
Hanna Ragnarsdóttir

Ábyrgðarmaður: Trausti Þorsteinsson  
Hönnun kápu: Sigríður Garðarsdóttir  
Umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir  
Umsjón með útgáfu: Sigríður Einarsdóttir  
Prentun og bókband: Prentsmiðjan Oddi ehf.

© 2007 Höfundar efnis

# UPPELDI OG MENNTUN

## EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra .....	5
---------------------	---

## Fræðilegt efni

ARNHEIÐUR GÍGJA GUÐMUNDSDÓTTIR, SIF EINARSDÓTTIR OG VANDA SIGURGEIRSDÓTTIR <i>„Hægist mein þá um er rætt“ – Birtingarmyndir eineltis í framhaldsskólum og líðan þolenda .....</i>	9
INGIBJÖRG AUÐUNSDÓTTIR <i>„Fannst ég geta sagt það sem mér lá á hjarta ...“ – Þróunarverkefni um bætt samstarf heimila og skóla .....</i>	33
SVANBORG R. JÓNSDÓTTIR <i>Nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum .....</i>	53
ANNA ÞÓRA BALDURSDÓTTIR OG VALGERÐUR MAGNÚSDÓTTIR <i>Líðan kennara í starfi – vinnugleði eða kulnun? .....</i>	73

## Viðhorf – Megingildin í skólastarfi

ÓLAFUR PÁLL JÓNSSON <i>Gildi og skynsemi .....</i>	95
GUNNAR J. GUNNARSSON <i>Hvar eru grunn-gildin í skólastarfi í dag? .....</i>	103
HANNA RAGNARSDÓTTIR, <i>Grunngildi skólastarfs í fjölmenningsamfélagi. ....</i>	109
Leiðbeiningar fyrir höfunda .....	113



## FRÁ RITSTJÓRA

16. árgangur *Uppeldis og menntunar* er nú að hefja göngu sína. Ritið var stofnað af Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands er fyllti með útgáfu þess upp í gap fræðilegrar umfjöllunar um uppeldis- og menntamál hér á landi. Fram að þeim tíma átti hin stóra fagstétt kennara engan fræðilegan vettvang fyrir skrif sín og rannsóknir.

Á þeim 15 árum sem liðin eru frá útkomu fyrsta heftisins árið 1992 hafa orðið mikil umskipti í menntamálum hér á landi. Skilningur hefur aukist á mikilvægi menntunar og menntamál hafa fengið meira vægi við skiptingu þjóðarkökunnar. Háskólum hefur fjölgað og námsframboð orðið fjölbreyttara en nokkru sinni.

Um þær mundir er *Uppeldi og menntun* hóf göngu sína stóð nokkur deila um það hvort kennaranám skyldi lengt í fjögur ár eins og lög um Kennaraháskóla Íslands kváðu á um. Ekkert varð af þeim áformum en endur- og símenntun fékk aukið vægi. Þá óx rannsóknartengdu framhaldsnámi fiskur um hrygg og æ fleiri kennarar ljúka nú meistaraprófi í menntunarfræðum frá háskólum hér á landi og erlendis. Þetta er ánægjuleg þróun sem orðið hefur á tiltölulega skömmum tíma og á án vafa eftir að hafa í för með sér mikla viðhorfsbreytingu meðal kennara og þróun á starfi þeirra. Rannsóknarstarfsemi á sviði menntamála hefur eflst og ekki er annað að sjá en þessi þróun haldi áfram. Áform KHÍ um að kennaranám verði fært upp á meistarastig er ljós vottur þar um. Sífellt auknar kröfur til kennara og æ flóknara starfsumhverfi kallar á breyttar menntunarkröfur til þeirra.

Í 15 ár hefur *Uppeldi og menntun* verið helsti vettvangur fræðimanna á sviði menntamála til að kynna niðurstöður rannsókna sinna. Í ljósi breytinga sem framundan eru í menntun kennara er mikilvægt að tímaritið fái að vaxa og dafna. Fátt er mikilvægara fyrir fagstétt sem vill láta taka sig alvarlega en að hafa aðgang að vettvangi til að kynna rannsóknir á fræðasviði sínu.

Í þessu riti birtast fjórar greinar sem fjalla um ólíkar rannsóknir á sviði uppeldis- og menntamála. Arnheiður Gígja Guðmundsdóttir, Sif Einarsdóttir og Vanda Sigurgeirsdóttir greina frá niðurstöðum rannsóknar sinnar á birtingarmyndum eineltis í framhaldsskólum og áhrifum eineltis á líðan, skólagöngu og daglegt líf þolenda. Í grein Ingibjargar Auðunsdóttir segir frá starfendarannsókn er miðaði að því að þróa samstarf heimila og skóla. Útbreiðsla nýsköpunarmenntar á Íslandi er rannsóknarviðfangsefni Svanborgar R. Jónsdóttur og sjónum beint að því hvaða innri og ytri þættir það eru sem hafa áhrif á framgang hennar. Að lokum greina Anna Þóra Baldursdóttir og Valgerður Magnúsdóttir frá rannsókn sinni á líðan grunnskólakennara í starfi, þar sem skoðuð eru tengsl kulnunar við líðan.

Um þessar mundir fer fram vinna við endurskoðun laga um leik-, grunn- og fram-

haldsskóla. Umræða um gildi í skólastarfi er því tímabær. Í síðari hluta tímaritsins, sem nefndur er *Viðhorf*, reifa þrír einstaklingar sem allir starfa við menntun kennara, þau Ólafur Páll Jónsson, Gunnar J. Gunnarsson og Hanna Ragnarsdóttir, spurninguna „Hver eru grunngildin í skólastarfi?“

*Ritnefnd þakkar þeim fjölmörgu sem komu að útgáfu þessa heftis fyrir ánægjulegt samstarf.*

*Fræðilegt efni*

---





## „Hægist mein þá um er rætt“

Birtingarmyndir eineltis í framhaldsskólum og líðan þolenda

---

*Tilgangur rannsóknarinnar var að kanna birtingarmyndir eineltis í framhaldsskólum og áhrif eineltis á líðan, skólagöngu og daglegt líf þolenda. Tekin voru opin viðtöl við sex framhaldsskólanema og móður einnar stúlku sem öll höfðu orðið fyrir einelti í framhaldsskólum. Einnig var tekið viðtal við fimm nemendur í einum skóla og mynduðu þau rýnihóp. Helstu niðurstöður eru þær að einelti og hópamyndun virðist vera hluti af daglegu lífi framhaldsskólanemenda. Birtingarmyndir eineltisins eru mest af andlegum og félagslegum toga þar sem grín er gert að samnemendum, beitt er hunsun, höfnun, baktali, hótunum og óþægilegum og niðurlægjandi athugasemdum. Samskiptatækni í ýmsum myndum er einnig mikið notuð við eineltið. Þátttakendur sögðu frá vanlíðan sem rakin var til eineltisins, svo sem hræðslu, einmanaleika, kvíða, þunglyndi, litlu sjálfstrausti, einbeitingarskortri við námið, fjarveru frá skóla, brotthvarfi úr skóla og sjálfsvígstilraunum. Þolendurnir upplifðu úrræðaleysi af hálfu skólanna. Niðurstöður gefa til kynna að rannsaka þurfi einelti og félagshegðun framhaldsskólanemenda nánar og byggja þurfi upp heildstæða forvarnar- og meðferðaráætlun gegn einelti innan framhaldsskólanna.*

---

### INNGANGUR

Fræðileg umræða um einelti beindist fyrst að grunnskólanum og hafa flestar rannsóknir á einelti verið gerðar á börnum og unglingum á skólaskyldualdri. Á síðustu árum hefur sjónum í auknum mæli verið beint að eldri einstaklingum, því þó að tíðnirannsóknir sýni að einelti minnki með hækkandi aldri (sjá t.d. Nansel o.fl., 2001; Ragnar F. Ólafsson, Ragnar P. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 1999) sýna vinnustaðarannsóknir að einelti er einnig stundað meðal fullorðinna. Einelti er því ekki lengur álitid vandamál í grunnskólum eingöngu, heldur vandi sem er til staðar á öllum skólastigum, í atvinnulífinu og á flestum þeim sviðum þar sem fólk kemur saman (sjá t.d. Hildur Friðriksdóttir, Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Kristinn Tómasson, 2002; Sand-sleth og Foldvik, 2000; Smith, Singer, Hoel og Cooper, 2003).

Þegar þetta er haft í huga er athyglisvert að umræða og rannsóknir á einelti hafa ekki náð til framhaldsskólastigsins. Því hefur verið haldið fram að í framhaldsskólum

fyrirfinnist einelti varla því þar séu einstaklingarnir orðnir það þroskaðir að þeir líði ekki að einhver sé tekinn fyrir (Hugo Þórisson, 2003; Rigby, 2002a). Þær fáu rannsóknir sem gerðar hafa verið á framhaldsskólanemendum benda hins vegar til að umfang eineltis sé svipað þar og í efstu bekkjum grunnskóla (Álfgeir Logi Kristjánsson, Silja Björk Baldursdóttir, Inga Dóra Sigfúsdóttir og Jón Sigfússon, 2005; Flaatten og Sandsleth, 2005). Það er því umhugsunarefni að einelti í framhaldsskólum skuli jafn lítið hafa verið kannað og raun ber vitni.

Einelti birtist á ólíkan hátt í grunnskólum og á vinnustöðum og virðist aldur þátttakenda hafa áhrif á það hvaða aðferðum er beitt (sjá t.d. Einarsen, Raknes, Matthiesen og Hellesøy, 1998; Rigby, 2002a). Tilgangur þessarar rannsóknar er að kanna hvernig einelti birtist í framhaldsskólum og hvaða aðferðum ungt fólk á mörkum unglings- og fullorðinsára beitir. Sjónum verður einnig beint að afleiðingum eineltis, því það getur haft mjög alvarleg áhrif á líðan og skólagöngu þolenda. Betri þekking og skilningur á eðli og afleiðingum eineltis í framhaldsskólum er nauðsynlegur til að rannsaka megi það nánar og byggja upp öflugt forvarnarstarf og úrræði fyrir þau ungmenni sem verða fyrir einelti á þessu skólastigi.

## Birtingarmyndir eineltis

Kjarninn í einelti er að það lýsir sér í áreitni eða árás á einstaklinga eða hópa. Til eru margar skilgreiningar á einelti (sjá t.d. Einarsen, 2000; Olweus, 1992; Rigby 2002a; Roland og Vaaland, 1996) og lýsa flestar þeirra einelti sem neikvæðu atferli sem er endurtekið. Í því felst ójafnvægi milli þolanda og geranda þar sem þolandi upplifir sig vanmáttugan. Þess ber að geta að einstaklingar upplifa áreitni á mismunandi máta og því ræður líðan þeirra og viðbrögð nokkru um það hvort áreitnin geti talist einelti eða ekki (Sandsleth og Foldvik, 2000). Þegar kanna á einelti í framhaldsskólum er mikilvægt að hafa í huga að áreitnin tekur á sig ólíkar myndir í grunnskólum og á vinnustöðum, þar sem það hefur mest verið rannsakað (Einarsen o.fl., 1998; Olweus, 1992; Ragnar F. Ólafsson o.fl., 1999; Rigby, 2002a). Einelti birtist því á marga vegu og eru til ýmsar flokkanir á birtingarmyndum þess. Í rannsóknum og umræðum um einelti í grunnskólum er yfirleitt greint á milli líkamlegrar áreitni annars vegar og félagslegrar eða andlegrar áreitni hins vegar.

Dæmi um líkamlegt einelti er *bein líkamleg* áreitni, sem er augljósasta formið af einelti, svo sem að slá, sparka og hrinda, og *óbein líkamleg* áreitni, svo sem skemmdir á eigum og fatnaði. Dæmi um félagslegt og andlegt einelti er *munleg* áreitni en þar undir fellur einnig skrifleg áreitni, svo sem uppnefningar, og þegar rógi og lygum er dreift um einstaklinga. *Félagsleg áreitni* felur í sér að ráðist er að félagatengslum og orðspori viðkomandi gagnvart öðrum, t.d. með höfnun, einangrun og að hafa einstaklinginn útundan (Smith, 2004). Beint líkamlegt einelti er mest áberandi meðal drengja á grunnskólaaldri en félagslegt og munlegt meðal stúlkna á sama aldri. Með auknum aldri virðist eineltið beinast frekar að andlegum og félagslegum þáttum en minna er um líkamlega áreitni (Björkquist, Österman og Lagerspetz, 1994b; Einarsen o.fl., 1998; Sandsleth og Foldvik, 2000; Rigby, 1997).

Einelti á vinnustöðum hefur verið flokkað svipað og í skólum en þó beinist það

einnig oft að vinnunni sjálfri (Einarsen, Hoel og Nielsen, e.d.). Polendur eineltis á vinnustöðum telja birtingarmyndir þess vera einkum fjórar: *Félagsleg útilokun eða einangrun, einstaklingi ýtt til hliðar* eða litið fram hjá viðkomandi í vinnunni (n. organisatorisk utstötelse), *athugasemdir um vinnuna*, t.d. að henni sé ekki nógu vel sinnt eða litið er gert úr viðkomandi starfsmanni, og beitt *særandi stríðni og slúðri* (n. fleiping) *eða grín* gert að fólki (Einarsen o.fl., 1998). Athyglisvert er að líkamlegt einelti er ekki nefnt. Þetta undirstrikar enn frekar að hjá fullorðnu fólki er einelti meira af andlegu eða félagslegu tagi en líkamlegu. *Félagsleg stjórnum* (e. social manipulation), *árasargjarnar athugasemdir* sem á yfirborðinu virðast skynsamlegar (t.d. með því að starfsmanni eru sett ómöguleg markmið eða störf hans vanmetin) (e. rational appearing aggression) og *kynferðisleg áreitni* hefur einnig verið nefnt sem dæmi um eineltishegðun á vinnustöðum (sjá t.d. Björkquist, Österman og Lagerspetz, 1994b; Einarsen, Hoel og Nielsen, e.d; Einarsen, 2005; Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, Ása Guðbjörg Ásgeirsdóttir og Þóra Magna Magnúsdóttir, 2004).

Með þróun í rafrænni samskiptatækni hefur komið fram ný tegund af einelti sem kallað hefur verið *tæknivætt einelti* (e. cyberbullying eða online harassment) (Ybarra og Mitchell, 2004). Möguleikar til að beita einelti með aðstoð tækninnar eru margvíslegir. Má þar nefna ýmiss konar spjallþræði, tölvupóst og bloggsgíður á Netinu (Anna Margrét Sigurðardóttir, 2005; Ybarra og Mitchell, 2004) svo og samtöl með farsímum, SMS textaskilaboðum og myndboðum (Roland og Auestad, 2005). Unglingar, sem flestir eru vel tæknivæddir, geta orðið fyrir einelti á spjallrásum, með tölvupósti, ógnandi textaskilaboðum og samtölum í farsímum (Finkelhor, Mitchell og Wolak, 2000; Roland, 2002; Smith, 2004). Einnig hafa nemendur verið myndaðir í búningsherbergjum og myndir settar á Netið (Roland og Auestad, 2005). Öfugt við hið hefðbundna líkamlega einelti eykst tæknivætt einelti með hækkandi aldri. Auk þess virðist það vera annar hópur nemenda sem tekur þátt í slíku (Roland, 2002; Roland og Auestad, 2005; Ybarra og Mitchell, 2004). Því má segja að notkun tækninnar við einelti sé hrein viðbót við hitt. Þar sem framhaldsskólanemar eru af kynslóð sem lifir á upplýsingaöld er ekki að undra að þeir noti tæknina sem farveg fyrir einelti.

Líta má á einelti sem hóphegðun, þar sem einstaklingur verður kerfisbundið fyrir einelti frá fleiri en einum (Salmivalli, 2004). Mikilvægt er að hafa þetta í huga þegar einelti er kannað hjá ungu fólki því þegar komið er á unglingsár verður félagahópurinn stærri og mikilvægari fyrir nemendur (Flaatten og Sandsleth, 2005; Salmivalli, Lapplainen og Lagerspetz, 1998) og ríkjandi viðmið í hópnum stjórna hegðun einstaklinga við eineltisaðstæður, sérstaklega meðal stúlkna (Salmivalli o.fl. 1998; Urberg, Degirmencioglu, Tolson og Halliday-Scher, 1995). Þetta virðist valda því að eldri nemendur hafa tilhneigingu til að hunsa einelti sem þeir verða vitni að. Yngri nemendur eru tilbúnari til að styðja við þolandann (Salmivalli og Voeten, 2004; Rigby og Johnson, e.d) en það virðist verða mikilvægara fyrir þá eldri að tilheyra hópi og fylgja reglum hans.

Eins og fram hefur komið hafa fáar rannsóknir verið gerðar á einelti meðal framhaldsskólanema. Ein undantekning er rannsókn sem gerð var í nýu framhaldsskólum í Noregi (Sandsleth og Foldvik, 2000). Niðurstöður hennar sýna að einelti birtist á annan hátt hjá eldri en yngri gerendum því algengasta formið á einelti meðal fram-

haldsskólanemanna var óæskilegt blaður og stríðni. Einnig var mikið um að grín væri gert að viðkomandi eða hann yrði fyrir óþægilegum athugasemdum, baktali, fjandsamlegum viðhorfum og höfnun. Aftur á móti var einelti í formi líkamlegrar eða kynferðislegrar áreitni mun sjaldgæfara. Það vekur athygli að kennarar voru einnig virkir gerendur. Um fimmti hluti nemendanna taldi sig hafa orðið fyrir einelti frá kennurum. Þegar kennarar lögðu nemendur í einelti var algengast að þeir gerðu grín að viðkomandi eða hæddu hann. Mjög svipaðar niðurstöður komu fram í sænskri rannsókn meðal framhaldsskólanemenda (El-Khouri og Sundell, 2005).

Rannsóknir sem gerðar hafa verið á einelti í framhaldsskólum benda til að það líkist frekar einelti á vinnustöðum en í grunnskólum. Lítið er um líkamlegt einelti en þeim mun meira um andlega eða félagslega áreitni eða hunsun. Þessar óáþreifanlegu birtingarmyndir eru mögulega ástæða þess að talið hefur verið að einelti viðgangist ekki í framhaldsskólunum. Þar sem skilgreiningar á einelti eru á reiki og óljóst í hvaða mynd það birtist meðal ungs fólks er mikilvægt að byrja á að kanna hvernig þeir framhaldsskólanemendur sem lent hafa í einelti lýsa áreitninni sem þeir urðu fyrir, svo betur megi glöggva sig á því í hverju einelti í þessum aldurshópi felst. Gera má ráð fyrir að einelti þróist yfir í að verða óbeinna, dulðara, félagslegra og tæknivæddara, eins og fram hefur komið, með auknum þroska og aldri fólks.

## Afleiðingar eineltis

Einelti getur haft mjög alvarlegar afleiðingar fyrir þolendur, bæði andlega, líkamlega, félagslega og í námi. Sálrænar og félagslegar afleiðingar eineltis eru mjög svipaðar fyrir þolendur, hvort heldur er á unga aldri í grunnskóla eða síðar á ævinni, þegar út á vinnumarkaðinn er komið. Streita, einmanaleiki, kvíði, þunglyndi, lítið sjálfstraust, sektarkennd, sjálfsvígshugleiðingar eða -tilraunir, fjarvistir og líkamleg vanheilsa eru einkenni sem greinast hjá þolendum eineltis óháð aldri eða stöðu (Björkqvist, Österman og Hjelt-Bäck, 1994a; Bond o.fl., 2001; Craig, 1998; Einarsen o.fl., 1998; Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Kristinn Tómasson, 2004; Kaltiala-Heino o.fl., 1999; Quine, 1999; Rigby, 1997, 2003). Konur virðast þjást meira en karlar af völdum eineltis (Bond o.fl., 2001; Laymann og Gustafsson, 1996) og afleiðingar fyrir fullorðið fólk eru að sumu leyti ólíkar því sem við sjáum hjá börnum.

Einelti hefur þau áhrif á vinnandi fólk að starfsánægja og starfsmöguleikar minnka, svo og gæði fjölskyldulífs og almenn lífsgæði (Einarsen o.fl., 1998; Health and Safety Authority, 2001; Quine, 1999). Eineltið teygir anga sína út fyrir veggi vinnustaðarins og er talað um bylguáhrif í því samhengi. Vanlíðan því tengd leggst þá yfir daglegt líf þolandans, fjölskyldu hans og nánasta umhverfi. Hátt í fjórðungur þeirra sem lenda í einelti á vinnustað segja upp starfi og ógna þannig fjárhagslegu sjálfstæði sínu og afkomumöguleikum fjölskyldunnar (Einarsen o.fl. 1998; Health and Safety Authority, 2001; Laymann, 1996). Oft er erfiðara að greina vandann hjá fullorðnu fólk þvi með aldrinum minnkar vilji einstaklinga til að segja frá eineltinu og margir þolendur þjást af skömm eða smán sem hrjáir þá lengi eftir að einelti lýkur (Lewis, 2004; Rigby, 1997).

Lítið er vitað um afleiðingar eineltis fyrir þolendur í framhaldsskólum. Í norsku

framhaldsskólarannsókninni kom í ljós að um helmingur þolenda eineltis þjáðist af streitu, kvíða, depurð og litlu sjálfstrausti. Þolendur sögðust einnig eiga erfitt með að einbeita sér að náminu og voru óánægðir með stöðu sína í námi. Enn fremur voru þeir ósáttir við andrúmsloftið í bekknum og samskipti milli nemenda og kennara (Sand-sleth og Foldvik, 2000).

Þessar niðurstöður gefa til kynna að áhrif eineltis í framhaldsskólum séu ekki ólík því sem gerist í grunnskólum og á vinnustöðum, þ.e. þolendur þjáist af kvíða, þunglyndi og jafnvel sjálfsvígshugleiðingum. Einnig má gera ráð fyrir að þeir eigi erfitt með að einbeita sér að náminu, eins og kemur fram í norsku rannsókninni, séu óánægðir með stöðu sína, skrópi jafnvel í skólanum eða hætti námi, líkt og þegar fullorðnir þolendur segja upp störfum til að losa sig frá eineltinu. Þar sem afleiðingar eineltis eru alvarlegar og hafa ekki verið kannaðar hér á landi meðal framhaldsskóla-nema er mikilvægt að varpa ljósi á áhrif eineltis í framhaldsskólum á líðan þolenda og skólagöngu.

## AÐFERÐ

Í rannsókninni var lögð áhersla á að fá innsýn í reynslu þolenda eineltis til að átta sig betur á birtingarmyndum þess og að skoða hana í samhengi við líf þeirra og líðan. Því var valin sú leið að taka opin viðtöl við þolendur eineltis í framhaldsskólum. Til að fá betri mynd af einelti og annað sjónarhorn á félagslega reynslu framhaldsskólanema var einnig myndaður rýnihópur með fimm nemendum sem eru virkir í nemenda-félagi eins skóla.

## Þátttakendur

Þar sem viðfangsefni rannsóknarinnar er viðkvæmt var ekki auðvelt að finna þátttakendur. Haft var samband við námsráðgjafa í framhaldsskólum. Þeir kynntu rannsóknina fyrir nemendum sem þeir vissu að hefðu orðið fyrir einelti og óskuðu eftir þátttöku þeirra. Í framhaldi var haft samband við þá nemendur sem vildu taka þátt í rannsókninni til að ákveða stað og stund til að hittast. Öllum var boðið að hitta rannsakanda óformlega fyrir viðtalið. Í þremur tilfellum treystu nemendur sér ekki til að koma þegar haft var samband. Um var að ræða tvær stúlkur og einn pilt. Önnur stúlkann sagðist ekki vilja rifja upp eineltið og pilturinn hafði ekki áhuga. Hin stúlkann treysti sér ekki heldur en gaf leyfi til að móðir hennar segði sögu hennar. Haldið var áfram að leita til fleiri námsráðgjafa og í tveim öðrum tilfellum fannst nemendum þeir ekki hafa tíma til að koma þó þeir segðust vera tilbúnir að segja sögu sína. Að lokum var það leyst með því að fá aðstöðu til að taka viðtölin í viðkomandi skólum.

Þátttakendur voru tólf talsins; sex þolendur, ein móðir og fimm nemendur sem mynduðu rýnihóp. Þolendurnir tóku þátt í opnum einstaklingsviðtölum og voru það fimm stúlkur, sem hér eru kallaðar Anna, Dagný, Eygló, Harpa og Nína, Guðrún móðir Birnu og einn piltur, Kári. Í rýnihópnum var stjórn nemendafélags eins framhalds-skóla, þrjár stúlkur og tveir piltar. Nemendurnir voru á aldrinum 17–20 ára og býr

meirihluti þeirra í sveitarfélögum á höfuðborgarsvæðinu, fyrir utan tvær stúlkanna. Til að tryggja að ekki sé hægt að rekja upplýsingarnar sem fram koma til þátttakenda var þess gætt við framsetningu á niðurstöðum að ekkert komi fram sem gerir einstaklinga þekktanlega. Sömuleiðis hefur öllum nöfnum verið breytt.

Óljóst er hvort þátttakendur í þessari rannsókn eru dæmigerður hópur þolenda eineltis í framhaldsskólum þar sem lítið er til um rannsóknir á þessum aldurshópi. Hafa ber í huga að námsráðgjafarnir bentu einungis á tvo pílta og aðeins annar þeirra samþykkti að taka þátt í rannsókninni. Það vekur upp spurningar um hvort þeir verði síður fyrir einelti á þessu skólastigi og/ eða hvort þeir vilji síður tjá sig um reynslu sína en stúlkurnar.

## Framkvæmd

Viðtölin fóru fram á tímabilinu september–nóvember 2005 og voru með tvenns konar hætti: Fyrsti höfundur, sem hefur starfað um árabíl sem námsráðgjafi í framhaldsskólum og víðar, tók öll viðtölin. Eitt viðtal fór fram á vinnustað hennar, eitt á skrifstofu sem fengin var að láni, þrjú viðtöl fóru fram í viðtalsherbergi í skólum þátttakenda og tvö viðtöl fóru fram á heimilum viðmælenda. Viðmælendur völdu í öllum tilfellum sjálfir staðinn þar sem þeim þótti best að viðtalið færi fram. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma þar sem spurt var um ýmsar birtingarmyndir eineltis og einnig voru afleiðingar þess ítarlega ræddar. Byrjað var á að fá upplýsingar um bakgrunn þolenda, svo sem aldur, fjölskylduhagi, grunnskólagöngu og félagatengsl. Þá var spurt um framhaldsskólagönguna, eineltið, hvenær það byrjaði, birtingarmyndir þess, tengsl við gerendur, viðbrögð og líðan þolenda og hvort eineltinu væri lokið. Loks var rætt um hvort þolendur teldu að mögulegt væri að vinna fyrirbyggjandi starf gegn einelti og hvernig bæta mætti samskipti meðal nemenda í framhaldsskólum. Þar sem um viðkvæmt mál er að ræða var reynt að hafa viðtölin sem líkust venjulegum samtölum og eins óformleg og kostur var. Reynt var að fá þátttakendur til að lýsa upplifun sinni og aðstæðum sem best og þeim þáttum sem höfðu mest áhrif á reynslu þeirra og líðan.

Rýnihópsviðtalið fór þannig fram að nemendahópurinn kom saman í sínum skóla og ræddi um einelti og samskipti nemenda í framhaldsskólum. Tilgangurinn var að fá fram betri skilning á viðhorfum og reynslu nemenda almennt af einelti og fá fram sjónarhorn annarra nemenda en þeirra sem höfðu lent í einelti. Rýnihópar eða hópviðtöl henta vel fyrir rannsókn sem þessa því miklar upplýsingar fást á stuttum tíma og sjónarhorn margra þátttakenda koma fram (Krueger, 1994; Sóley S. Bender, 2003). Hópnum stjórnaði námsráðgjafi í viðkomandi skóla.

## Greining og úrvinnsla

Í hópviðtalinu skráði rannsakandi hjá sér umræðu og athugasemdir nemendanna eins og mögulegt var og varpaði fram spurningum til að fylgja eftir og fá betur fram mikilvæga þætti í umræðunni. Að fundinum loknum aðstoðaði námsráðgjafinn við að rifja upp það sem ekki hafði tekist að skrá jafnóðum. Viðtölin við þolendur eineltis voru öll tekin upp á segulband og síðan afrituð.

Úrvinnsla og greining gagnanna hófst svo að lokinni öflun og skráningu og fór þannig fram að öll gögnin voru lesin yfir nokkrum sinnum og dregin fram þau meginþemu sem þar var að finna. Rannsóknarspurningarnar voru hafðar til hliðsjónar við greiningu gagnanna og voru dregnar fram og flokkaðar upplýsingar um þolendur, viðbrögð þeirra og líðan, birtingarmyndir eineltisins, gerendur og hvað þátttakendur sögðu um þá og svo loks þau úrræði sem skólinn veitir í eineltismálum. Við nákvæman og endurtekinn lestur gagnanna kom fram betri og dýpri skilningur á lífi þátttakenda.

Öllum þátttakendum var gerð grein fyrir meðferð rannsóknargagnanna og að tryggt væri að ekki yrði hægt fyrir utanaðkomandi aðila að rekja svörin til þeirra. Allir skrifuðu undir samþykkisyfirlýsingu og vissu að þeir gætu hætt þátttöku hvenær sem þeir vildu. Fengið var samþykki foreldra þeirra tveggja þátttakenda sem voru undir lögdri.

## NIÐURSTÖÐUR

### Birtingarmyndir eineltis

Eineltið birtist í margs konar myndum meðal framhaldsskólanemendanna sem rætt var við en er einkum af andlegu og félagslegu tagi. Tæknivætt einelti var einnig mjög algengt og höfðu allir viðmælendur orðið fyrir slíku. Auk þess kom skýrt fram að félagahópurinn leikur lykilhlutverk í samskiptum framhaldsskólanema almennt og í eineltinu sérstaklega. Aðeins tvisvar var minnst á líkamlegt einelti og vildu viðmælendur lítið gera úr því.

### Andlegt og félagslegt einelti

Allir þátttakendur töluðu um að hafa orðið fyrir andlegu og félagslegu einelti í ýmsum myndum. Þolendur upplifðu mikla grimmd af hálfu gerendanna og tveir þátttakenda töluðu um að hafa orðið fyrir andlegu ofbeldi. *Hunsun* og *höfnun* af hálfu skólasystkina og félaga var áberandi og kom fram í máli fjögurra þolenda. Harpa talaði um að hún hefði orðið útundan strax og hún kom í skólann og umsjónarkennarinn hefði reynt að hjálpa en stelpurnar í bekknum meðtöku hana ekki. Dagný sagði frá því að vinkonurnar hefðu hætt að tala við hana, fyrst tvær og svo allar. Nína hafði orðið ápreifanlega vör við mikla höfnun og stóð sífellt í baráttu um að fá að vera með í vinkvennahópnum. Hún byrjaði í bekk með vinkonu sinni sem var tekin með í hópinn en hafði hana útundan. Hún sagði:

Og svo kynnist hún náttúrlega bara fleiri stelpum og ég svona trítla með. En svo fara þær að hittast svona alltaf fyrir utan skóla og taka mig aldrei með. Fara í ísbíltúra og matarboð og eru með matarboð og það er algjört aukaatriði að ég sé tekin með, kannski til þess að ég geti verið bílstjóri, af því að ég drekk ekki ... ef þær eru að fara eitthvert. Eða til þess að geta fengið lánaðar videospólur hjá mér eða eitthvað þannig. Ég á sem sagt ...

mér finnst alltaf eins og þegar ég bið um að fá að vera með þeim, þá finnst mér alltaf eins og ég sé að troða mér inn í hópinn.

Nínu (sem enn var í skólanum þar sem eineltið hafði farið fram) fannst það aðeins hafa minnkað en samt var hún oftast ein og sífellt að berjast fyrir stöðu sinni meðal vinkvennanna. Hún sagðist vera farin að sitja ein en bekkjarsystur hennar sætu tvær og tvær saman. Jafnvel þó hún prófaði að eiga frumkvæði að því að vinkonurnar gerðu eitthvað saman fannst henni það líka hunsað og engin hefði tíma. En ef einhver önnur stakk til dæmis upp á að fara í bíó voru allar til. Önnur stúlka, sem hafði staðið í svipaðri baráttu fyrir að fá að vera með í hópnum en varð fyrir stöðugri höfnun, lýsti þessu svona:

Bara svona eins og í fyrra, þá var maður að fara á þessar keppnir, eins og Gettu betur og Morfís ... Ég fór á eina svona keppni sem var haldin hérna í skólanum og þá var búið að taka frá fullt af sætum fyrir bekkinn okkar. Einhverjir fjórir krakkar úr bekknum ... og svo kem ég og „má ég ekki setjast?“. „Nei, það er allt upptekið.“ Og ég alveg o.k. og sest þarna aðeins frá. Og svo koma krakkarnir og það eru kannski komnir 10 krakkar og keppnin byrjuð. Þannig að ég fer og sest og þá alveg „nei heyrðu, þetta er upptekið.“ Svo voru þrjú sæti laus alveg alla keppnina hjá krökkunum. Mér fannst það ógeðslega leiðinlegt.

Náskyld þessari hunsun er það sem kalla má *vald eða stjórnun* og móðir Birnu kallaði fýlustjórnun. Þetta er lýsandi fyrir það valdaójafnvægi sem einkennir einelti (sjá t.d. Einarsen, 2000; Rigby, 2002a; Roland og Vaaland, 1996). Þetta kom fram í máli þriggja þátttakenda og birtist þannig að ef þolandinn gerði eitthvað vitlaust eða eitthvað sem hentaði ekki varð gerandinn fúll. Móðir Birnu sagði: „Hún fór í fýlu og það var svona ákveðinn hluti af því að stjórna, hafa áhrif á Birnu.“ Hún talaði um að stúlkan virtist hafa ótrúlegt vald yfir Birnu og sagði:

Mér fannst eins og hún upplifði að hún væri að gera rangt ef hún stoppaði hana [gerandann] og gæfi henni ekki allar þær upplýsingar sem hún bæði um ... það var alveg með ólíkindum, og svo þegar Birna var komin á skrið að svara henni og orðin svona öruggari ... þá allt í einu segir hún bless, tala við þig seinna.

*Munnlegar, miskunnarlausar og niðurlægjandi athugasemdir* skólafélaga eru birtingarmyndir eineltis sem flestir þolandanna höfðu orðið fyrir. Allir þátttakendur, bæði þolandur og nemendafélagshópurinn, töluðu um einelti af slíkum toga. Þá var viðkomandi til dæmis kallaður öllum illum nöfnum fyrir framan hóp nemenda, fékk dómharðar og niðurlægjandi athugasemdir, illt augnarád og var hafður að háði og spotti. Eygló sagðist hafa fengið augnagotur og athugasemdir á göngunum, svo sem „þarna er þessi ljóta, feita sem ég var með í grunnskóla“ og önnur stúlka talaði um að gerandinn hefði horft voðalega grimmilega á hana.

Kári mundi ekki mikið af því sem hafði verið sagt og gert við hann í sambandi við eineltið en talaði þó um „skítakomment“ sem hann fékk. Hann sagði eineltið hafa



verið mest í fyrra og hann hefði fengið fullt af skotum á sig og leiðinlegar athugasemdir. Þó honum fyndist eineltið farið að minnka þar sem hann var núna kominn á annað ár í framhaldsskólanum sagði hann: „Ég veit bara að það gengur enn og maður þarf svona ... ekki annað en að horfa á fólkið þá svona gefur það manni illt auga.“

Þó kennarinn væri viðstaddur var samt gert lítið úr fólki fyrir framan allan bekkinn. Tveir þátttakenda töluðu um þetta og stúlka sagði frá atviki þegar hún kom einu sinni of seint í tíma og eina lausa sætið var við hliðina á fyrirverandi skólafélaga úr grunnskóla þar sem hún hafði einnig orðið fyrir einelti. Hún sagði:

Það var ekkert annað sæti, ég varð að sitja þarna. Þá lagði hann töskuna sína á borðið og lappirnar á stólinn og sagði að þetta borð væri frátekið. Og ég stóð eins og fáviti í miðri stofunni bara. Það var sóttur stóll og borð fyrir mig og það kom aldrei neinn í þetta sæti.

Í upphafi umræðu nemendahópsins vildu þátttakendur ekki meina að einelti væri beinlínis í gangi í framhaldsskólum en þau minntust strax á að það væri alls konar „baktal og slúður.“ Brynjar, einn úr hópnum, talaði um að það væri „mikið slúður í skólanum og sumt fólk gerði í því að slúðra um aðra og því væri alltaf beint gegn þeim sömu.“ Þrír þolendanna töluðu einnig um baktal og slúður sem þeir höfðu orðið fyrir og ein stúlkanna sagði að fyrirverandi vinkonur hefðu haldið áfram að baktala hana og aðalgerandinn „passaði sig alveg á því að ég myndi heyra allt sem var talað illa um mig.“

*Djók og grín* eins og nemendurnir kölluðuð það virtist einnig algengt. Sara, stúlka í rýnihópnum, talaði um að það væri oft rosalega mikið djók í gangi og verið að gera grín að einhverjum fyrir framan hópinn og það væri oftast sá sami sem lenti í því. Það kom fram í samræðum nemendanna að þeir virtust jafnvel ekki alveg gera sér grein fyrir hvaða afleiðingar þetta hefði fyrir þá sem „grínið“ beindist að. Harpa, þolandi eineltis, leit á þetta öðrum augum, hún sagði: „En það er samt gerandinn sem gerir mest ... hann ... það er hann sem byrjar á þessu og svo fylgja hinir bara á eftir og halda að þetta sé grín.“

### **Tæknivætt einelti**

Allir þátttakendur nefndu að samskiptatækni væri notuð við einelti, svo sem blogg-síður, SMS-skilaboð, upphringingar í farsíma, MSN-spjallrásir og jafnvel videosýningar. Þolendurnir höfðu allir orðið fyrir slíku einelti í einhverri mynd og meðal nemendafélagshópsins var þetta áberandi í umræðunni. Bloggsíður eða heimasíður, sem einstaklingar búa sér til sjálfir, voru oft nefndar. Í umræðunni um síðurnar kom fram að þær eru sérstakt og viðkvæmt fyrirbæri. Eiríkur, piltur úr nemendafélaginu, sagði: „Bloggið er þannig að þar er ekki allt sagt heldur ýmislegt gefið í skyn og menn lesa á milli lína og fara svo að tala um það allt öðruvísi, þá verða til alls konar sögur.“ Rýnihópurinn talaði líka um að það væri ýmislegt sagt á bloggsíðum sem gæti sært fólk og það væri ekkert mál að sjá um hvern væri verið að tala. Eygló, sem var þolandi eineltis, ræddi mikið um síðurnar og hversu hættulegar þær gætu verið því mögulegt væri að koma frá sér efni án þess að nokkur vissi hver höfundur væri né um hvern væri rætt.

Annar þolandi eineltis, Anna, talaði um að bloggsíðurnar væru endalausar og opnar fyrir öllum og fólk væri jafnvel að segja þar mjög klúra hluti sem gætu verið niðurlægjandi fyrir viðkomandi. Fólk verður þannig í raun mjög varnarlaust og þetta er viðkvæmt mál og lítið sem þolandinn getur gert, þetta er eitthvað sem allir sjá. Anna sagði að í hennar tilfelli hefði gerandinn talað um að hún hataði stelpu í skólanum á bloggsíðunni og þá verið að tala um sig og á síðunni hefði staðið: „Og ég vona að hún eigi mjög kvalafullan dauðdaga og brenni í eldum helvítis.“

Höfnun og hunsun getur einnig komið fram með aðstoð tækninnar. Nína, sem hefur reynt mikið að berjast fyrir tilvist sinni í vinkvennahópnum, upplifði höfnun í gegnum bloggsíðu. Hún sagði:

Bloggsíður eru skelfilegar. Það er bara, þú veist ... kannski verið að tala um hvað þú gerðir um helgina [vinkonan] og, þú veist ... hverja hún hitti og hverra hún saknaði, sem hún hitti ekki. Þá er ég aldrei talin með. Og mér finnst það alveg ... það er ein stelpa þarna í hópnum sem er eiginlega bara besta vinkona mín, við erum oft saman eftir skóla. Og hún fær alltaf far hjá mér í skólann og úr skólanum ... og hún kannski minntist ekkert á mig, þó hún hefði ekki hitt mig. Þá minntist hún ekki á að hún hefði saknað mín. Það tók ég ótrúlega mikið nærri mér.

Farsíminn var einnig mikið notaður til að áreita fólk, þá bæði í formi SMS-skilaboða og upphringinga. Allar stúlkurnar höfðu orðið fyrir slíku einelti. Tvær fengu beinlínis hótanir sendar í formi SMS-skilaboða þar sem þeim var sagt að þær gætu haft verra af ef þær gerðu ekki ákveðna hluti. Dagný sagði:

Um helgina voru þær að senda mér einhver svona SMS og svona eitthvað svona ljótt sko ... að ég ætti að koma og sækja dótið, annars yrði eitthvað sko ... slæmt mundi gerast.

Tæknileg birtingarmynd eineltis er hafin yfir tíma og rúm. Polandinn er algjörlega varnarlaus og getur fengið skilaboð hvar sem er og hvenær sem er (Roland og Auestad, 2005). Ein stúlkan fékk til dæmis hótun í formi SMS-skilaboða þegar hún sat eitt sinn við kvöldverðarborðið með fjölskyldunni. Skilaboðin voru send af siminn.is og engin undirskrift en samt sagðist hún vita hver sendandinn var. Harpa hafði einnig orðið fyrir mjög grófum SMS-sendingum í símanum á skólatíma, svo sem „fuck you“ og fleira enn verra. Eygló sagðist hafa orðið fyrir illu umtali á bloggsíðum en þó einkum orðið fyrir upphringingum úr farsímanum. Stelpurnar (gerendurnir) höfðu fengið vini sína til þess að hringja í hana og úthúða henni og svo var hún farin að þekkja númerin sem voru alltaf að hringja í hana. Það var svo Nína sem fékk SMS-skilaboð klukkan fjögur að nóttu um að vinkonurnar væru farnar í ferðalagið sem hún ætlaði að fara með þeim í morguninn eftir.

Þær höfðu bara tekið skyndiákvörðun og farið um nóttina og keyrt út á land. Þá var ég ein eftir í bænum ... og ég var alveg sko ... foreldrar mínir voru á leiðinni annað út á land og ég ætlaði ekkert með þeim. Þau voru farin, því ég ætlaði með stelpunum og allt í einu var ég bara orðin ein þarna

eftir í bænum. Það særði mig ógeðslega mikið, þær höfðu bara farið á undan mér. Og svo voru þær að segja að bíllinn hefði verið svo fullur og þær með svo mikið af drasli og ... ég meina, ég sagði að við hefðum alveg getað farið á mínum bíl, því hann er stærri. Það hefðu alveg komist allir í hann.

Guðrún, móðir Birnu, talaði um að vinkonurnar hefðu talað mikið saman á MSN. Eitt sinn kom hún að dóttur sinni þar sem hún sat nötrandí við tölvuna og var þá í yfirheyrslu hjá gerandanum. Guðrún sagðist hafa sest við hliðina á henni og leiðbeint Birnu hvað hún ætti að segja. Hún talaði líka um að Birna hefði einhvern veginn komist að því að gerandinn var að baktala hana. Birna hafði séð í farsíma gerandans að hún hafði sent SMS-skilaboð til vinar síns um að hún hataði Birnu.

Í umræðu nemendafélagshópsins kom fram að myndbönd eru notuð til að gera grín að fólki og eru jafnvel sýnd fyrir framan stóra hópa í skólanum. Tekið var dæmi af Halla, sem kom nokkrum sinnum til tals því stöðugt var verið að „djóka“ í honum. Það hefði verið tekið myndband af honum á balli, fimm mínútna „skets“ sem var sýnt nemendum á sal og allir hlógu.

### **Hópar – klíkur**

Allir þátttakendur töluðu um hópa og klíkur í skólum sínum og að hópaskiptingin væri skýr. Hver hópur hefur sín einkenni og sömuleiðis hafa skólarnir sín sérkenni eða „stimplun“ eins og nemendahópurinn kallaði það. Eins og bent hefur verið á er einelti oft hóphegðun (Salmivalli, 2004) og svo virðist sem samskipti nemenda í framhaldsskólunum litist mjög af hópa- og klíkumyndun.

Stúlka, sem var þolandi eineltis, sagði að skólinn hennar væri klíkuskóli og ef menn væru ekki í klíkunni þekkti þá enginn og enginn vildi tala við þá. Í skólanum hennar var það „lookið“ sem skipti máli og í öðrum skóla var málið að vera hallærislegur að sögn nemendahópsins. Þriðji skólinn var svo kallaður „ghetto-skólinn“ að sögn Kára.

Anna sagði að í skólanum hennar væri það þannig að hver hópur ætti sér sitt svæði og hún taldi hópaskiptinguna vera þannig að það væri litið niður á suma hópa og upp til annarra. Nemendafélagshópurinn talaði um að til dæmis væri ákveðinn hópur á safninu, svölu gæjarnir í sófanum, nördarnir á ganginum og svo krakkarnir í horninu. Það væri mest „inn“ að vera í salnum og þar ætti hver hópur sitt borð en hinir hóparnir, sem væru annars staðar, væru á einhvern hátt öðruvísi eða sérstakir.

Eiríkur, piltur úr nemendafélagshópnum, sagði að þegar hann hefði byrjað sem nýnemi í skólanum hefði honum verið sagt að fara ekki í hornið því það væri bara skrýtið fólk þar. Allur hópurinn var sammála um þetta og taldi að þeir væru mjög sérstakir þessir krakkar, bæði „lookið“ og fatasmekkurinn og svo sætu þeir þarna alltaf með opnar tölvur fyrir framan sig. Eygló, einn þolenda eineltis, talaði um þetta frá sinni hlið. Hún hafði fundið sér nýjan vinahóp í framhaldsskólanum og sagði: „En sá hópur fittaði ekki alveg inn og þá fóru þeir [gerendurnir] að böggja vini mína líka, fyrir hvað við værum öðruvísi og út úr.“

Í hverjum framhaldsskóla virðist hver hópur hafa sín norm og reglur og í hverjum hópi eru svo einn til tveir sem eru í hópnum en samt fyrir utan. Piltur úr nemenda-

félaginu sagði: „Já, Steini, það er alltaf verið að stríða honum en hann er í hópnum en samt alveg fyrir utan hann.“ Harpa talaði um að hver bekkur væri ein klíka og þeir sem ekki væru þessir „týpísku“ eða „fittuðu“ ekki inn, þeir héldu sig sér í sínum hópi. Þátttakendur töldu þannig að hópaskiptingin væri skýr og það skipti miklu máli fyrir hvern og einn að tilheyra hópi. Þolendurnir töluðu gjarnan um að þeir sem væru í félagslífinu ættu marga vini og litið væri upp til þeirra. Kári orðaði það þannig: „Ef maður kemur, þú veist, eitthvað svona nálægt félagslífinu þá er maður alveg bara heil-agur.“ Ein stúlkan sagði:

Sko, ef þú kemst inn í eitthvert félagslíf hérna eða kemst inn í einhverja nefnd, þá ertu bara búin að eignast fimmtíu vini. Það er bara þannig, þá vita allir hver þú ert ... það vilja allir vera með þér.

Af orðræðu nemendanna má ráða að það að tilheyra hópi skiptir mjög miklu máli og hver hópur hefur ákveðna stöðu í virðingarröð innan skólanna.

## Afleiðingar eineltis

Í máli flestra þolenda kom fram að þeim leið mjög illa bæði meðan á eineltinu stóð og eftir að því var lokið. Einnig höfðu þolendur komið sér upp eins konar varnarviðbrögðum. Flest af því sem fram hefur komið í fyrri rannsóknum, allt frá streitueinkennum til sjálfsmorðshugleiðinga, kom fram í viðtölunum (sjá t.d. Bond o.fl., 2001; Craig, 1998; Forero o.fl., 1999; Kaltiala-Heino o.fl., 1999; Rigby, 1997, 2003). Eineltið hafði einnig áþreifanlegar afleiðingar því þrjár stúlkur voru hættar í skólanum og ein þeirra komin í annan skóla. Hinir þolendurnir höfðu einnig hugleitt að hætta í sínum skólum þar sem eineltið hafði farið fram.

### Áhrif á líðan og skólagöngu

Það kom mjög skýrt fram að *hræðsla og öryggi* var einkennandi hjá flestum viðmælendanna. Anna var sífellt hrædd um að verða aftur fyrir árás og eftir að hún varð fyrir fyrstu árásinni leið henni ekki vel og hún sagði: „Síðan var ég ... var ég alveg svo rosalega stressuð alla vikuna.“ Harpa reyndi hins vegar að leita til ákveðinna aðila til að fá öryggi í skólanum:

Með því að vera lögð í einelti hef ég lært það að ef þú vilt fá öryggi, vertu hjá kennaranum. Ég hef verið kölluð kennarasleikja en mér er sama út af því að kennarinn er sá eini sem getur veitt mér öryggi á meðan ég er í skólanum.

Áberandi var að *sjálfsmynd* þolenda var lituð af þeirri reynslu að hafa orðið fyrir einelti. Ein stúlkan sagði:

Ég hef ekkert sjálfstraust. Mér líður alltaf mjög illa ef ég þarf að tala yfir bekkinn og ef ég segi eitthvað svona í hópnum og það er kannski búíð að vera svona að segja einhverja brandara og ég segi einhvern brandara sem er ekki fyndinn. Þá er búíð að eyðileggja daginn fyrir mér, ef enginn myndi hlæja.

Polendur voru farnir að trúa því að allt það neikvæða sem hefði verið sagt við þá væri rétt og það væri orðið hluti af sjálfsmynd þeirra. Harpa gat ekki horft á sig í spegli án þess að hugsa um allt það sem allir hefðu sagt við hana og „var bara fast í heilanum á henni“. Eygló var sömu skoðunar og sagði: „Að það bara að ég væri ömurleg ... og heimskingi ... ég náttúrlega taldi mér alveg trú um að ég væri það.“ Um leið var hún að reyna að finna út hvað hún hefði gert. Henni fannst barnalegt hvernig látið var við hana og tók það ótrúlega inn á sig af því að hún skildi ekki af hverju.

Þó polendur hafi tjáð vanlíðan sína stangaðist frásögnin stundum á hjá þeim en aðrir viðurkenndu að þeir reyndu að breiða yfir vanlíðan sína. Harpa kallaði þessi varnarviðbrögð „að setja upp grímu“ og sagðist gera það til þess að láta líta út fyrir að allt væri í lagi. Allir sem hefðu lent í einelti gengju með grímu og hún sagðist reyna að lifa hvern dag af í skólanum. Svo þegar hún kæmi heim tæki hún grímuna af sér. Önnur stúlka talaði líka um þessa grímu og sagðist nota hana:

Sérstaklega gagnvart foreldrum mínum og eitthvað þannig. Svo líka ef ég fæ að vera með ... þá læt ég bara eins og allt sé í lagi ... og er ekkert að segja nei, þið eruð búnar að vera leiðinlegar við mig. En ég meina, mér finnst það svo furðulegt að þær geta verið svona stundum og svo allt öðrúvisi aðra daga.

Nemendafélagshópurinn virtist átta sig á að polendum eineltis líði ekki vel en láti samt líta út fyrir að allt sé í lagi. Um Halla, sem oft var nefndur og hefur greinilega orðið fyrir einelti, er sagt að hann hafi „örugglega verið að playja sig cool ... en hann þóttist alltaf hlæja.“

Polendur draga sig líka í hlé og *einmanaleikinn* leikur þá grátt. Kannski er það ein ástæða þess að þeir slíta sig ekki frá gerendum. Ein stúlkan sagði:

Ég á enga aðra vini en þær, en þær eru allar í einhverjum íþróttum þannig að þær geta alltaf sótt í aðra vini, en þá er ég bara ein ... ég er eiginlega alltaf eða oftast ein heima á daginn og þá eru þær kannski í búðum.

Annar þolandi orðaði það þannig: „Ég hitti rosalega lítið fólkið eftir skóla ... ég veit það ekki, ég er ekki alveg kominn á það level.“

Sumir polendurnir höfðu fengið eins konar *ífall* eftir að hafa orðið fyrir einelti í lengri tíma. Þeim nemendum sem höfðu orðið fyrir einelti í lengstan tíma leið greinilega verst. Þegar móðir Birnu sat með henni við tölvuna og hún átti í MSN-samskiptum við gerandann sagðist hún hafa upplifað hversu alvarleg samskiptin voru og að Birna var alveg að fara á taugum. Svo gerðist það nokkrum dögum síðar að: „Birna fór bara hérna einn daginn í heiftarlegt kvíðakast. Hún bara nötraði hérna og titraði og ... bara var mjög langt niðri.“ Í framhaldi af því var farið með hana inn á Landspítala og hún var greind með þunglyndi.

Afleiðingar eineltisins geta greinilega verið mjög alvarlegar hjá polendum í framhaldsskólum. Viðmælendur lýstu áföllum, þunglyndi, og sögðu frá tilraunum til að svipta sig lífi. Eygló sagði að ástandið hefði versnað til muna eftir uppákomu milli hennar og vinkonu í framhaldsskólanum. Hún sagði: „Ég fékk einn daginn alveg óstöðvandi grátkast og það kom sálfræðingur sem er í skólanum og sagði að ég hefði

orðið fyrir taugaáfalli út af þessu.“ Hún sagðist hafa hugsað um að svipta sig lífi og í framhaldi af þessu hefði hún leitað til geðlæknis og fengið þá þunglyndisgreiningu.

Lýsing einnar stúlkunnar á líðan sinni var vægast sagt mjög átakanleg og greinilegt að henni leið mjög illa. Hún sagðist stundum vera það langt niðri að hún brotnaði niður þegar hún kæmi heim og lægi þá upp í rúmi allan daginn. Sama gat gerst í skólanum. Hún sagðist til dæmis hafa bugast eftir að stelpurnar voru farnar úr búningssklefanum, eftir leikfimitíma, og sat þar og grét en fór svo inn í sturtu og þvoði af sér tárin. Þessi stúlka hefur einnig fengið þunglyndisgreiningu og hún bretti upp ermi á vinstri handlegg og sýndi mörg ör, eftir að hafa skorið sig og sagði: „Eða sem sagt, ég hef oft reynt að fremja sjálfsmorð.“

Afleiðingar eineltisins eru mjög alvarlegar fyrir þolendurna sem hér var rætt við og hafa þannig áhrif á bæði líðan og nám þeirra. Eineltið hefur þau áhrif að þolendur eiga erfitt með að þora að mæta í skólann og þeim líður ekki vel þar. Móðir Birnu sagði frá því að einn daginn eftir að Birna hafði verið í „yfirheyrslum“ hjá gerandanum á MSN hefði hún ekki þorað í skólann. Hún sagði:

Daginn eftir ætlaði Birna ekki að þora að fara í skólann, því hún þorði ekki að svara [gerandanum] augliti til auglitis ... og hún fór ekki í skólann tvo næstu daga á eftir ... og smám saman minnkaði áhuginn á skólanum.

Aðrir fóru í skólann en mættu svo ekki í tíma því vanlíðanin var svo mikil. Eygló fór í skólann en mætti ekki í tímana því hún „var svo þreytt á þessu fólki.“ Þá fór hún í tölvuverið og var þar í stað þess að mæta í tíma en hún sagði þetta náttúrulega hafa haft gífurleg áhrif á námið. Önnur stúlka sagði:

Mig langar stundum ekkert í skólann á morgnana ... og mér líður alltaf illa í hádegishléinu. Ég fer stundum, bara mjög oft, heim í hádegishléinu, því ég vil ekki vera hérna, bara til þess að gera eitthvað ... því mér finnst ekkert gaman að sitja bara ein uppi í skólastofu og læra eða eitthvað.

Í tilfelli Dagnýjar versnaði ástandið smám saman. Henni leið ekki vel innan um fyrrverandi vinkonur í skólanum og fór að mæta verr í skólann og námið gekk ekki eins vel og áður. Hún taldi það örugglega eitthvað hafa spilað inn í að hún var með þessum stelpum í tímum. Um aðalgerandann sagði hún: „Hún var orðin svo rosalega grimm manneskja sko að mér fannst svolítið óþægilegt að hitta hana.“ Vanlíðanin var það mikil að hún mætti ekki í tíma þó hún væri komin í skólann. Hana langaði bara ekkert að fara í tíma. Henni leið illa, mætti ekki í skólann og námið dalaði, og að lokum var hún rekin úr skólanum. Hún sagði: „Tveim vikum fyrir prófin þá var mætingin orðin svo slæm að ég var rekin. En ég fékk undanþágu til að taka prófin og ... náði kannski tveim, þrem prófum.“ Eftir þetta ákvað hún að fara ekki meira í skólann og er nú farin að vinna.

Það eru fleiri sem ákváðu að hætta í skólanum eftir að hafa orðið fyrir einelti. Móðir Birnu sagði að um vorið, þegar mætingin var farin að versna mikið og áhuginn á náminu að dala, hefði Birna ákveðið að hætta. Guðrún (móðirin) fór svo og talaði við námsráðgjafann í skólanum: „Þá var ég í raun og veru að tilkynna að hún ætlaði að hætta.“

Flestir þolendurnir höfðu íhugað að hætta í framhaldsskólanum þar sem þeir höfðu orðið fyrir einelti og einn sagði:

Já, ég hef oft hugsað það ... en hérna, ég á eitt ár eftir í skólanum, ég hugsaði með mér, þú veist, núna áður en ég byrjaði þennan vetur. Af hverju að hætta núna þegar ég á bara eitt ár eftir?

Annar þolandi orðaði það svo: „Ég var að hugsa um að hætta út af þessu. Ég gefst ekki upp út af einhverju svona dóti, þá bara hafa þau unnið, ég bara hlusta ekki á svona kjaftæði ... eða tek það ekki inn á mig eins og margir gera.“

## Úrræði fyrir þolendur

Þolendur eineltis í framhaldsskólunum virðast ekki eiga auðvelt með að leita sér hjálpar og þess vegna getur verið erfitt fyrir skóla að uppgötva og kljást við eineltið. Þetta rímar við það sem fram hefur komið í rannsóknum Lewis (2004) og Rigby (2000), að með aldrinum minnkar vilji til að segja frá eineltinu því margir þolendur þjást af skömm.

Viðmælendum fannst greinilega erfitt að viðurkenna stöðu sína og skömmin hindrar þá í að segja frá reynslu sinni. Móðir Birnu sagði að hún hefði alls ekki viljað ræða sín mál í skólanum og bara ákveðið að hætta. Guðrún sagði:

Auðvitað hefði ég helst, og námsráðgjafinn þá, talið að það væri náttúrlega best að vita ... skilurðu ... hverjir þetta væru og taka málið upp ... Birna bara þverneitaði því, það bara kom ekki til greina. Það gerir það enginn, þú veist, maður fer ekkert að ... þá var eins og hún upplifði það eitthvað þú veist alveg looser ... þú veist, maður fer ekkert að klaga.

Kári var sama sinnis og fannst það bara „kettlingaskapur“ að fara til skólastjóra og vera eitthvað að væla. Hann sagðist ekki vera týpan sem væri að klaga fólk. Nína var líka hrædd um að ef hún segði frá yrðu afleiðingarnar enn verri. Hún sagði:

Ég mundi til dæmis ekki vilja að það væri talað við þær um að þær væru að gera mér eitthvað. Því þá mundi ég halda að þær mundu útiloka mig ennþá meira fyrir að hafa verið að segja þetta ... mér finnst líka eins og það sé bara einelti í grunnskóla en ekki í framhaldsskóla. Það eigi ekkert að vera einelti í framhaldsskóla því það eigi allir að vera orðnir það þroskaðir að þeir geri þetta ekki. Ég held að fólk átti sig ekkert á þessu að það sé einelti kannski að vera skilinn útundan ... þeim finnst það bara sjálfsagður hlutur.

Í ljós kom að nemendum fannst viðbrögð skólans einkennast af úrræðaleysi. Margir höfðu talað við námsráðgjafann í skólanum eða umsjónarkennara sinn og fannst það yfirleitt gott. Greinilegt er að reynt var að gera eitthvað í málunum en samt upplifðu þeir það þannig að þeim fannst ekki nóg gert eða að það bæri ekki árangur. Ein stúlkan var til dæmis mjög reið yfir að búið var að segja henni að það yrði fundur með gerand-anum og fjölskyldu hans, en það dróst alltaf. Loks var fundur og hún sagði: „Þá var hún bara ein þarna inni og þurfti ekki einu sinni að biðjast afsökunar.“

Þegar eineltismál komu upp var í sumum skólum reynt að vinna með viðkomandi bekkjum eða hópum en þolendum fannst það ekki heldur bera árangur. Þolandi sagði:

Já, það var eitthvað í fyrra. En mér fannst það ekki bera neinn árangur. Það var svona einn tími um eitthvað að sýna umhyggju og eitthvað. Það var einn tími og búið.

Harpa sagði frá því að í hennar tilfelli hefði umsjónarkennarinn talað við bekkinn og sagt frá máli hennar og líðan. Í framhaldi af því vildi kennarinn stokka upp sætaskipan í bekknum vegna eineltisins og þá var Hörpu kennt um það, þannig að hún taldi að ástandið hefði versnað eftir fund kennarans. Hún sagði að stelpurnar í bekknum hefðu stundum gengið að sér og spurt af hverju hún væri svona þroskaheft að gera þeim þetta.

Það sem skólarnir reyna að gera virðist því ekki bera árangur og þolendur upplifa eins konar þögn eða að þeir fái ekki stuðning og að lítið sem ekkert sé gert. Ein stúlkan sagði að haldinn hefði verið kennarafundur út af eineltinu en það hefði ekkert verið talað við sig né foreldrana. Hana fór að gruna að kennarar vissu um þetta þegar þeir voru farnir að horfa svolítið skringilega á hana og hún taldi að ekkert hefði verið rætt við nemendur um eineltið. Hún sagði: „Þetta var voðalega mikið svona ... ææ, þögn í þessu bara.“

Það var merkilegt að upplifa í viðtölunum við þolendur að þó að þeir hefðu þurft að þola mikla vanlíðan og úrræðaleysi höfðu þeir ýmsar skýrar hugmyndir um það hvernig best væri að taka á málum.

„Nei, bara að það þarf að tala meira um þetta. Það er einelti í framhaldsskólum.“

Þetta voru lokaorð eins þolanda og má segja að þau hafi komið fram hjá öllum viðmælendum þegar rætt var um hvort og hvernig væri hægt að vinna gegn einelti í framhaldsskólum. Nemendum var mikið í mun að unnið yrði markvisst forvarnar- og meðferðarstarf og það yrði rætt innan skólanna að einelti viðgengist, hvaða áhrif það hefði á þolendur og að það yrði að hætta. Talað var um fræðslu fyrir alla, nemendur og kennara, og, eins og ein stúlkan sagði: „Bara mjög mikið af fyrirlestrum um þetta.“ Harpa taldi að það þyrfti að upplýsa fólk um hvað gengi á og einnig þyrfti að bjóða þjónustu fyrir þolendur. Það þyrfti að láta þá sem lentu í einelti í skólanum vita hvert þeir ættu að leita. Vakning eða átak gegn einelti var gjarnan nefnt.

Í umræðu nemendafélagshópsins kom einnig fram áhugi á að vinna gegn einelti í framhaldsskólum en allir voru sammála um að það yrði að gerast í krafti hópsins, maður gerði þetta ekki einn. Stúlka úr hópnum sagði: „Það verður að vera hópur saman ... ef hópar yrðu teknir svona saman á litla fundi, þá væri örugglega hægt að gera eitthvað.“ Í raun eru þau að benda á að málið er ekki flóknara en það að beitt sé almennri kurteisi og umhyggju í mannlegum samskiptum nemenda í framhaldsskólum.



## UMRÆÐA

Niðurstöðurnar sýna að einelti á sér stað í framhaldsskólunum. Eineltið er fyrst og fremst af andlegum og félagslegum toga. Höfnun, hunsun og útilokun eru algengar birtingarmyndir þess og einnig miskunnarlausar, hæðnislegar og niðurlægjandi athugasemdir og illt umtal. Samskiptatækni, svo sem símar og Netíð er mikið notuð sem „hjálpartæki“ við áreitni af þessu tagi. Líkamlegt einelti kemur hins vegar lítið sem ekkert við sögu. Athyglisvert er að félagslegt landslag framahaldsskólanna, þar sem hópa- og klíkumyndun er áberandi, myndar frjóan jarðveg fyrir einelti. Áhrif eineltis á líðan og skólagöngu þolendanna eru mjög alvarleg og afdrifarík. Þolendum þótti viðbrögð skólanna við eineltinu ekki bera árangur og fannst þau einkennast af úrræðaleysi.

Einelti í framhaldsskóla birtist fyrst og fremst sem andlegt og félagslegt áreiti og kemur grimmileg framganga sumra gerenda á óvart. Í viðtölunum má greina ferns konar áreitni sem nemendur hafa orðið fyrir: Hunsun og höfnun, djók og grín, illt umtal og miskunnarlausar athugasemdir. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna sem benda til að andlegt og félagslegt einelti aukist með aldrinum og líkist einelti í framhaldsskólunum þannig meira einelti á vinnustöðum en í grunnskólum (Björkqvist o.fl., 1994b; Einarsen o.fl. 1998, Rigby, 1997).

Niðurstöðurnar eru sambærilegar við þær rannsóknir sem gerðar hafa verið í framhaldsskólum í Noregi og Svíþjóð (El-Khoury og Sundell, 2005; Sandsleth og Foldvik, 2000). Einkennandi er þó að eineltið á sér fyrst og fremst stað milli nemenda, en ekki kom fram að kennarar hefðu verið virkir gerendur og lítið var á þá minnst í frásögnunum, nema þá sem afskiptalitlum áhorfendum. Það heyrði til algerra undantekninga að þátttakendur hefðu orðið fyrir líkamlegu einelti og gerðu þeir jafnvel lítið úr því í samanburði við aðra áreitni sem þeir höfðu orðið fyrir. Atburðir sem falla undir skilgreiningar á kynferðislegri áreitni komu heldur ekki fram í sögum þolenda.

Áberandi var hversu stórt hlutverk samskiptatæknin leikur í þessum málum. Allir þátttakendur töluðu um að tæknin væri notuð til að leggja nemendur í einelti. Bloggsíður eru taldar mjög hættulegar og spjallþræðir, SMS textaskilaboð og myndbandsupptökur voru farvegir fyrir einelti sem voru nefndir. Þolendurnir upplifðu sig varnarlause þar sem tæknivætt einelti getur hitt þolendur hvar sem er og hvenær sem er og erfitt er að fjarlægja eða eyða því sem einu sinni er komið á Netíð. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður annarra rannsókna sem sýna að tæknivætt einelti eykst með aldri og virðist vera hrein viðbót eða nýr farvegur fyrir það andlega og félagslega einelti sem hér hefur verið lýst (Roland, 2002, Roland og Auestad, 2005; Ybarra og Mitchell, 2004).

Það sem kom einna mest á óvart í niðurstöðunum er hversu greinilegt er á samtölum við bæði þolendur og nemendafélagshópin að hið félagslega landslag framhaldsskólans ýtir undir að einelti af því tagi sem hér er lýst fái þrífist. Greinilegt er að klíkumyndun er áberandi og mikilvægt er fyrir hvern og einn að tilheyra einhverjum hópi. Svo virðist sem þeir nemendur sem lentu í einelti hafi einhverra hluta vegna ekki fengið inngöngu í neinn hóp eða klíku eða verið vísað úr hópi vegna þess að þeir voru ekki velkomnir eða fóru ekki að reglum hans eins og bent hefur verið á að algengt sé hjá þessum aldurshópi (Salmivalli og Voeten, 2004; Urberg o.fl., 1995).

Helsta ástæða þess að einelti var kannað í þessari rannsókn meðal framhaldsskólana er sú að vitað er að það getur haft mjög alvarlegar afleiðingar fyrir alla í skóla-samfélaginu, einkum fyrir þolendur. Í rannsókninni kom í ljós að afleiðingar eineltis-ins eru mjög alvarlegar og afdrifaríkar fyrir þolendurna sem rætt var við. Þeir lýsa mikilli vanlíðan, kvíða, þunglyndi, skömm, litlu sjálfstrausti, einmanaleika, fjarveru, brotthvarfi frá skóla og jafnvel sjálfsvígstílaunum og er það í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna, bæði í grunnskólum og á vinnustöðum (Björkqvist o.fl., 1994a; Craig, 1998; Einarsen o.fl. 1998; Kalitala-Heino o.fl. 1999; Rigby, 1997).

Eineltið hafði einnig áhrif á skólagöngu flestra viðmælenda. Í framhaldsskólum er ekki skólaskylda og nemendur eiga því auðveldara með að hætta en nemendur grunnskóla. Mikið brottfall er úr framhaldsskólunum og um 6% þeirra sem hverfa frá námi segja það vera vegna samskipta við skólafélaga (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Fleiri rannsóknir styðja það að hluti framhaldsskólana eigi erfitt uppdráttar félagslega og mætti nefna að fram hefur komið að um fjórðungur þeirra telur sig eiga erfitt með að eignast vini og aðeins færri segjast vera einmana (Álfgeir Logi Kristjánsson o.fl., 2005). Ekki er ólíklegt að ástæður einmanaleikans megi að einhverju leyti rekja til eineltis og annarra vægari félagslegra vandamála þó erfitt sé að átta sig á umfangi slíkra mála.

Skýringin á því hvers vegna einelti innan framhaldsskólans hefur lítið verið til umræðu hingað til gæti verið tvíþætt. Í fyrsta lagi er eineltið aðallega af félagslegu tagi og því óáþreifanlegt og erfitt að koma auga á það. Í öðru lagi kemur skýrt fram í þessari rannsókn að þolendur vilja helst ekki segja frá því þar sem þeir skammast sín fyrir að hafa orðið fyrir einelti og hafa ekki trú á að þeir fái lausn sinna mála. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður fleiri rannsókna (Lewis, 2004; Rigby, 1997). Ungt fólk á framhaldsskólaaldri vill ekki gerast „klöguskjóður“ og finnst það almennt ekki viðurkennt að einelti eigi sér stað í framhaldsskólunum þar sem nemendur séu orðnir svo þroskaðir. Greinilegt er að með auknum aldri minnkar vilji nemenda til að greina frá vanda sínum (Arnar Þorsteinsson, 2003; Rigby, 2002c). Það má því ætla að einungis hluti þeirra eineltismála sem eru í gangi innan framhaldsskólanna komi upp á yfirborðið.

Rannsókn þessi vekur upp spurningar um hvernig best sé að taka á einelti, sem er fyrst og fremst af andlegu og félagslegu tagi, eins og fram hefur komið. Niðurstöðurnar benda til þess að það sé mikilvægt að opna umræðu um einelti og skoða nánar félagslegt andrúmsloft framhaldsskólanna. Mikilvægt er að nálgast umræðu um einelti heildstætt og leggja áherslu á samskipti almennt.

## Hvað er til ráða?

Það kemur skýrt fram hjá þolendunum að þeir báru lítið sem ekkert traust til skólanna í vandræðum sínum og ef þeir opnuðu sig blasti við þeim úrræðaleyfi fyrst og fremst. Þetta kemur ekki á óvart, þar sem framhaldsskólinn virðist algerlega hafa orðið útundan í þeirri eineltisumræðu og vinnu að eineltisáætlunum sem hefur fram farið í grunnskólunum á síðastliðnum árum (Þorlákur Helgason, 2005).

Þó að þolendur eineltis í framhaldsskólunum hafi mætt nær algjöru úrræðaleyfi

hafa þeir sjálfir nokkuð skýrar hugmyndir um hvernig koma megi í veg fyrir einelti og taka á slíkum málum. Þeim fannst aðalatriðið að *opna umræðu* um að einelti ætti sér stað í framhaldsskólanum, þeir töldu þögnina vera sinn versta óvin. Það kom einnig nokkuð skýrt fram í umræðu nemendafélagsins að þau gerðu sér grein fyrir því að áreitni ýmiss konar væri stunduð í skólanum en það virtist vanta herslumuninn á að þau áttuðu sig á því hvaða afleiðingar það gæti haft fyrir þolendur. Þau úrræði sem þolendurnir nefndu eru í anda þess sem fræðimenn hafa lagt til (sjá t.d. Marta Kristín Sigmarsdóttir, 2002; O'Moore, 2005; Rigby, 2002b) og munum við fjalla stuttlega um þau hér.

Í umræðu um úrræði gegn einelti hefur verið lögð áhersla á að gerendum sé ekki refsað heldur reynt að nota lausnamiðaða leið til að vinna með málin, þar sem nemendur ræða með kennara hvernig megi bæta stöðu einstaklings sem hefur orðið fyrir einelti. Þessi aðferð hefur verið kölluð án ásakana (e. no blame) og er byggð á þeirri hugmynd að einelti fari oft fram í hópum og þess vegna geti viðhorfsbreyting og þrýstingur félaga orðið til þess að hafa áhrif á gerendur og fengið þá til að hætta að leggja viðkomandi í einelti (Rigby, 2002a,c). Svipuð aðferð, með líkum áherslum, hefur verið kölluð „sameiginleg umhyggja“ og miðar að því að leita úrlausna á eineltisaðstæðum og koma á samskiptareglum sem hjálpi nemendum að lifa í sátt og samlyndi innan sama skóla (Sharp og Smith, 1994/2000). Telja má að aðferðir í þessum anda hæfi vel aldri og þroska nemenda í því félagslega landslagi sem virðist einkenna framhaldsskólann.

Þar sem birtingarmyndir eineltis meðal nemendanna sem við var rætt eru líkari vinnustaðaeinelti en því sem fram fer í grunnskólanum tókum við undir með þeim sem telja að hægt sé að nota líkar leiðir við forvarnar- og meðferðarstarf eineltismála á vinnustöðum og í skólum (Einarsen o.fl., 1998). Í bæklingi sem Starfsmannafélag ríkisstofnana, hefur gefið út er til dæmis bent á ýmislegt sem stjórnendur geta gert til að vinna gegn einelti á vinnustöðum. Má þar nefna þætti eins og: að skapa skýra stefnu gegn einelti, fræðslu, að virkja ábyrgð starfsmanna á því að einelti verði ekki liðið, að huga vel að skipulagi starfsumhverfis og að kanna líðan starfsmanna reglulega. Þegar vinnustaðir hafa sett sér skýra eineltisstefnu er líklegra að þolendur eineltis leiti sér aðstoðar og samstarfsmenn styðji þá frekar (Sara Hlín Hálfðanardóttir, 2004).

Sem dæmi um heildstætt forvarnar- og átaksverkefni á framhaldsskólastigi má taka tilraunaverkefni í Noregi sem hrint var í framkvæmd í kjölfar rannsóknar á einelti (Sandsleth og Foldvik, 2000). Ákveðið var að byggja upp langtíma heildaráætlun innan skóla með virkri þátttöku nemenda, kennara og annars starfsfólks (Flaatten og Sandsleth, 2005). Áhersla var lögð á að skapa námsumhverfi í framhaldsskólunum sem einkenndist af virðingu og gagnkvæmu umburðarlyndi allra. Verkefnið hafði tvö meginmarkmið: a) Að þróa þekkingu og meðvitund (n. bevissthed) um einelti og aðra óæskilega hegðun. b) Að auka hæfni starfsfólks og nemenda til að vinna forvarnar- og meðferðarstarf og bæta þannig skólabraginn. Við mat á árangri verkefnisins kom í ljós að samskiptin í heild höfðu töluvert batnað í skólunum sem tóku þátt í verkefninu (Holmberg, 2003).

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla (2004) segir: „Skólum ber að marka sér stefnu í forvörnum og stuðla að þeim með markvissum hætti. Hér er átt við þætti svo sem vanlíð-

an, einelti, ofbeldi, varnir gegn sjálfsvígum og notkun vímuefna. Lögð skal áhersla á að nemendur temji sér jákvætt viðhorf, ábyrgð, umhyggju, heilbriggt lífarni, gagnrýna hugsun, sjálfsvirðingu og virðingu gagnvart öðrum. Mikilvægt er að nemendur geti sett sig í spor annarra og hafi öðlast kjark til að velja og hafna“ (bls. 10). Það er mikilvægt að öllum nemendum skóla líði vel og finnist þeir tilheyra skólasamfélaginu. Saga þessara einstaklinga sýnir að nauðsynlegt er að hver framhaldsskóli móti stefnu sem felur í sér heildstæða forvarnar- og viðbragðsáætlun í anda þess sem gert hefur verið í grunnskólum og á mörgum vinnustöðum.

Rannsókn þessi nær til fárra þátttakenda og í því felast nokkrar takmarkanir. Þar sem fram kom, þegar við leituðum til námsráðgjafa í framhaldsskólunum, að fá eineltismál koma inn á borð þeirra er líklegt að þeir sem tóku þátt í þessari rannsókn hafi lent í mjög alvarlegu einelti. Af lýsingunum að dæma var framganga gerenda oft grimmileg og vonum við að ekki finnist miklu alvarlegri tilfelli en hér hefur verið lýst. Viðtölin veita góða innsýn í reynslu og viðbrögð ungs fólks sem hefur lent í alvarlegu einelti og varpa ljósi á þann félagslega veruleika sem ríkir í framhaldsskólunum.

Rannsóknin hefur fræðilegt og hagnýtt gildi því hún staðfestir að einelti fyrirfinnst í framhaldsskólum líkt og í grunnskólum og á vinnustöðum og sýnir glögglega að það tekur á sig nýjar myndir þegar nemendur eldast. Auk þess kemur í ljós að afleiðingar eineltis eru mjög alvarlegar og þær sömu og fram hafa komið hjá yngra og eldra fólki sem lendir í einelti. Þar sem megináherslan var lögð á að kanna birtingarmyndir eineltis leggur rannsóknin mikilvægan grunn að frekari könnun á umfangi og tíðni eineltis í framhaldsskólunum. Það er von okkar að niðurstöður þessarar rannsóknar verði hvatning til frekari rannsókna á einelti í framhaldsskólum og hvetji skólana til að gera heildstæða áætlun um forvarnar- og meðferðarúrræði gegn einelti og óæskilegri hegðun í framhaldsskólum. Ekki síst vonumst við til að rannsóknin verði til þess að einelti í framhaldsskólum verði rætt. Í máli flestra þátttakenda kom fram ósk um að svo verði gert og tókum við undir það, því rétt eins og þau trúum við að „Hægist mein þá um er rætt.“

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti* (2004). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Anna Margrét Sigurðardóttir (2005). *Einelti og Netið*. Sótt 3. febrúar 2006 frá: <http://www.saft.is/greinar/>
- Arnar Þorsteinsson (2003). „Ég man þegar ég hætti í skólanum; það var yndislegt!“ *Félagsleg einangrun unglinga*. Óbirt MA-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Álfgeir Logi Kristjánsson, Silja Björk Baldursdóttir; Inga Dóra Sigfúsdóttir og Jón Sigfússon (2005). *Ungt fólk 2004. Menntun, menning, tómstundir, íþróttaiðkun og framtíðarsýn íslenskra ungmenna: Rannsóknir meðal nemenda í framhaldsskólum á Íslandi 2004 og 2000*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Björkquist, K., Österman, K. og Hjelt-Bäck, M. (1994a). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173–184.

- Björkqvist, K., Österman, K. og Lagerspetz, K.M.J. (1994b). Sex differences in covert aggression among adults. *Aggressive Behavior*, 20, 27–33.
- Bond, L., Carlin, J.B., Thomas, L., Rubin, K. og Patton, G. (2001). Does bullying cause emotional problems? A prospective study of young teenagers. *British Medical Journal*, 323, 480–484.
- Craig, W.M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in Elementary school children. *Personality and individual differences*, 24, 123–130.
- Einarsen, S., Raknes, B. I., Matthiesen, S. og Hellesøy, O. (1998). *Mobbing og harde personkonflikter: Helsefarlig samspill på arbeidsplassen*. (4. útgáfa). Bergen: Sigma Forlag.
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression Violent Behavior*, 5, 379–401.
- Einarsen, S. (2005). The nature, causes and consequences of bullying at work. The Norwegian experience. *Pistes*, 7(8). Sótt 27. janúar 2006 frá: <http://www.pistes.uqam.ca/v7n3/articles/v7n3a1en.htm>
- Einarsen, S., Hoel, H. og Nielsen, M. B. (Ritstj.). (e.d.). *Mobbing I Arbeidslivet*. Sótt 6. janúar, 2006 frá: <http://www.idebanken.org/uploads1F29D5D43BBD06A55.doc>.
- El-Khouri, B.M. og Sundell, K. (2005). *Elevers normbrytande beteenden. Resultat från 2004 års Stockholmsenkät med elever i grundskolans år 9 och gymnasiets år 2*. Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten.
- Finkelhor, D., Mitchell, K. og Wolak, J. (2000). Online victimization: A report on the nation's youth. *National Center for Missing & Exploited children*. Sótt 30. janúar 2006 frá: [http://www.unh.edu/ccrc/Youth\\_Internet\\_info\\_page.html](http://www.unh.edu/ccrc/Youth_Internet_info_page.html).
- Flaatten, S.V. og Sandsleth, G. (2005). *Bry Deg. Ingen mobbing i videregående opplæring*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir, Ása Guðbjörg Ásgeirsdóttir og Þóra Magnea Magnúsdóttir (Ritstj.). (2004). *Einelti og kynferðisleg áreitni á vinnustöðum. Forvarnir og viðbrögð*. Reykjavík: Gutenberg.
- Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Kristinn Tómasson (2004). Einelti á vinnustað, vinnuskipulag og líðan starfsmanna. *Læknablaðið* 90, 847–851.
- Health and Safety Authority (2001). *Dignity at work – The challenge of workplace bullying. Report of the task force on the prevention of workplace bullying*. Dublin: Höfundur.
- Hildur Friðriksdóttir, Guðbjörg Linda Rafnsdóttir og Kristinn Tómasson. (2002). *Könnun á líðan, vinnuumhverfi og heilsu starfsfólks í útibúum banka og Sparisjóða: Könnun unnin fyrir SÍB, Samband íslenskra bankamanna*. Reykjavík: Vinnueftirlit ríkisins.
- Holmberg, J.B. (2003). *Evalueringsrapport 2003. Bry deg. Miljöfremmende og forebyggende tiltak i videregående skole*. Oslo: Universitetet i Oslo, Institutt for spesialpedagogikk.
- Hugó Þórisson (2003). Það er svo sárt að hata. Í Svava Jónsdóttir (Ritstj.), *Hið þögla stríð. Einelti á Íslandi*, (bls. 41–47). Reykjavík: Salka.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.

- Kaltiala-Heino, R., Rimpelä, M., Marttunen, M., Rimpelä, A. og Rantanen, P. (1999). Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey. *British Medical Journal* 319, 348–351.
- Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage.
- Laymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European journal of work and organizational psychology*, 5, 165–184.
- Laymann, H. og Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European journal of work and organizational psychology*, 5, 251–275.
- Lewis, D. (2004). Bullying at work: the impact of shame among university and college lecturers. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 281–299.
- Marta Kristín Sigmarsdóttir. (2002). „Þau hefðu getað bjargað mér“ Úrræði gegn einelti. Óbirt M.Ed. ritgerð: Kennarháskóli Íslands.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. og Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094–2100.
- Olweus, D. (1992). *Mobbing i skolen: Hva vi vet og hva vi kan gjøre*. Oslo: Gyldendal.
- O'Moore, M. (2005). Guiding framework for national policy. Í Munthe, E., Solli, E., Ytre-Arne, E., og Roland, E. (Ritstj.), *Taking fear out of schools*. Organized by the OECD, the Norwegian Ministry of Education and Research, Directorate for Primary and Secondary Education, and the University of Stavanger. Stavanger: University of Stavanger, Centre for Behavioural Research. Sótt 14. jan. 2006 frá: <http://www.uis.no/COM-MON/WEBCENTER/webcenter.nsf/Dok/>.
- Quine, L. (1999). Workplace bullying in NHS community Trust: Staff questionnaire survey. *British Medical Journal* 318, 228–232.
- Ragnar F. Ólafsson, Ragnar P. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson (1999). *Umfang og eðli eineltis í íslenskum grunnskólum. Niðurstöður rannsóknar sem unnin var af Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála fyrir Menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppeldis- og menntamála.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28–34.
- Rigby, K. (2000). Effects of peer victimization in schools and perceived social support on adolescent wellbeing. *Journal of Adolescence* 23, 57–68.
- Rigby, K. (2002a). *New perspectives on bullying*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rigby, K. (2002b). How successful are anti-bullying programs for schools: Greinargerð lögð fram á ráðstefnu um: *The Role of Schools in Crime Prevention* sem Ástralska Afbrotafræðistofnunin stóð fyrir í samvinnu við stofnun í Victoriu fylki sem sinnir vinnumálum, menntun og forvörnum gegn glæpum. Haldin í Melbourne, 30. september – 1. október 2002. Sótt 18. febrúar 2006 frá: <http://www.aic.gov.au/conferences/schools/rigby.pdf>
- Rigby, K. (2002c). The victimised student's dilemma: To tell or not to tell. *Youth Studies Australia*, 21(3), 33–36.

- Rigby, K. (2003). Bullying and mental health status in New Zealand adolescents. Sótt 18. nóv. 2005 frá: <http://www.health.auckland.ac.nz/ipc.pdf/F555.pdf>
- Rigby, K. og Johnson, B. (Ritstj.). (e.d.). Bystander behaviour of South Australian school-children observing bullying and sexual coercion. Sótt 25. janúar 2006 frá: <http://www.edu.au/hawkeinstitute/hpw/rigby-bystander.doc>.
- Roland, E. og Vaaland, G. S. (1996). *Zero, SAFs program mot mobbing. Lærerveiledning*. Oslo: KUF. Sótt þann 12. jan. 2005 af: [http://www.uis.no/COMMON/WEB CENTER/files.nsf/Lookup/Laererveiledning/\\$file/Laererveiledning.pdf](http://www.uis.no/COMMON/WEB CENTER/files.nsf/Lookup/Laererveiledning/$file/Laererveiledning.pdf).
- Roland, E. (2002). Mobbing gjennom mobiltelefon. *Spesialpedagogikk*, 3, 3–8.
- Roland, E. og Auestad, G. (2005). Mobbing og mobiltelefon. *Spesialpedagogikk*, 4, 4–11.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. og Lagerspetz, K.M.J. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: A two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, 205–218.
- Salmivalli, C. (2004). Bullying and the peer group. Í *Nya forskningsperspektiv på Mobbing. Dokumentation av en forskarkonferens om mobbing 24.–25. september 2003 i Stockholm*. Kaupmannahöfn: Aka-print A/S.
- Salmivalli, C. og Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviors associated with bullying in schools. *International Journal of Behavioral Development*, 28, 246–258.
- Sandsleth, G. og Foldvik, H. M. (2000). *Mobbing i videregående skole. Rapport fra en undersøkelse ved 9 skoler*. Porsgrunn: Lillegården kompetansesenter.
- Sara Hlín Hálfdanardóttir (Ritstj.) (2004). *Samstaða gegn einelti á vinnustöðum*. Reykjavík: Hvíta húsið.
- Sharp, S. og Smith, P. K. (2000). *Gegn einelti: Handbók fyrir skóla* (Ingibjörg Markúsdóttir, þýddi). Reykjavík: Æskan. (Upphaflega gefið út 1994).
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. og Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, 94, 175–188.
- Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent developments. *Child and Adolescent Mental Health*, 9, 98–103.
- Sóley S. Bender (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (Ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum*, 85–101. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Urberg, K. A., Degirmencioglu, S. M., Tolson, J. M., og Halliday-Scher, K. (1995). The structure of adolescent peer networks. *Developmental psychology*, 31,(4), 540–547.
- Ybarra, M. L. og Mitchell, K. J. (2004). Youth engaging in online harassment: associations with caregiver-child relationships: Internet use, and personal characteristics. *Journal of Adolescence*, 27, 319–336.
- Þorlákur H. Helgason (2005). Dreigið hefur úr einelti í grunnskólum en framhaldsskólinn er óplægður akur. *Skólavárðan*, 6(5), 27.

## ABSTRACT

The purpose of this study was to gain a better understanding of the nature of bullying and the consequences for victims in upper secondary schools. In-depth interviews were conducted with six students who had been extensively bullied and a mother of one victim. A focus group interview was also conducted with five students. The results show that bullying and group behavior appears to be a part of the daily life in upper-secondary schools. The bullying is mainly of an emotional and social type and appears mainly in the form of ignoring, rejection slander, threats, and degrading comments. Communication technologies are applied to harass and bully students. The victims recounted various forms of suffering, such as fear, loneliness, anxiety, depression, low self esteem, lack of concentration, absenteeism, dropping out of school and suicide attempts. The victims did not find much support in their schools when they brought up their issue. The results do indicate that bullying and undesirable behaviour among upper-secondary school students should be further researched, and that a comprehensive plan for the prevention and treatment of bullying needs to be undertaken.

## ÞAKKIR

Grein þessi er byggð á meistaraverkefni Arnheiðar Gígju sem unnið var í námi í náms- og starfsráðgjöf við Háskóla Íslands. Við viljum byrja á að þakka þeim nemendum sem tóku þátt í rannsókninni fyrir að deila reynslu sinni með okkur. Án þeirra hefði rannsóknin aldrei orðið að veruleika. Jóhanna Einarsdóttir fær bestu þakkir fyrir yfirllestur og góðar ábendingar.

*Arnheiður Gígja Guðmundsdóttir er námsráðgjafi  
við Flensborgarskóla í Hafnarfirði,  
Sif Einarsdóttir er dósent við  
félagsvísindadeild Háskóla Íslands og  
Vanda Sigurgeirsdóttir er lektor  
við Kennaraháskóla Íslands.*



## „Fannst ég geta sagt það sem mér lá á hjarta ...“

Þróunarverkefni um bætt samstarf heimila og skóla

---

*Greinin sem hér fer á eftir fjallar um hluta niðurstaðna starfendarannsóknar um samstarf heimila og skóla, sem gerð var í Oddeyrarskóla á Akureyri skólaárin 2002 til 2004. Markmið rannsóknarinnar var að finna leiðir til að þróa samstarf heimila og skóla. Unnið var eftir samstarfsáætlun Joyce L. Epstein, félagsfræðings við John Hopkins háskóla í Bandaríkjunum, um samstarf skóla, fjölskyldna og samfélags. Með rannsókninni var leitað svara við því hversu vel samstarfsáætlun Epstein hentaði íslenskum grunnskóla og hvernig mætti laga hana að íslenskum veruleika.*

*Meginniðurstaða rannsóknarinnar var að samstarfsáætlun/líkan Epstein reyndist Oddeyrarskóla góð leið til að þróa samstarf skólans við fjölskyldur. Bæði kennarar og foreldrar lýstu ánægju með samstarfið, skipulag þess og þann árangur sem náðist með þróunarverkefninu. Miðað við hversu eindregin þessi jákvæða niðurstaða var má leiða að því líkur að samstarfsáætlunin muni einnig nýtast öðrum skólum til að þróa samstarf heimila og skóla.<sup>1</sup>*

---

### INNGANGUR

Ýmsar ástæður kalla á umbætur í samstarfi skóla við foreldra. Íslenskt samfélag ein-kennist af hraða og tímaskorti. Skólasterfið hefur tekið breytingum. Skólaárið hefur lengst og dagleg viðvera barna í skólum einnig. Fjölbreytni nemendahópsins hefur aldrei verið meiri; nemendur með sérþarfir eiga greiðari aðgang að hinum almenna skóla en áður, nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað og auknar kröfur eru gerðar um nám við hæfi fyrir alla nemendur. Stefán Ólafsson (2005) bendir á að atvinnuþátttaka beggja foreldra sé mjög mikil og að sameiginlegur tími fjölskyldu sé minni nú en áður. Fjölskyldumynstrið er fjölbreyttara en áður og hátt hlutfall barna elst upp í fjölskyldum einstæðra foreldra. Epstein (2001) segir að með breyttu sam-

---

1 Greinin byggir á meistaraþrófsverkefni sem lagt var fram sem hluti af námi til M.Ed.-gráðu í menntunarfræðum við Háskólann á Akureyri vorið 2006. Leiðsögukennari var Rúnar Sigþórsson, dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri.

félagi og fjölskyldumynstri sé brýnt að byggja samstarf heimilis og skóla á þörfum fjölskyldunnar sem á börn í skólunum núna í stað þess að horfa til fjölskyldunnar sem átti börn í skóla á síðustu öld.

Af ofangreindu má sjá að full þörf er á að vinna markvisst að því að laga samstarf heimila og skóla að þörfum þeirra nemenda, foreldra og kennara sem tilheyra skóla-samfélagi dagsins í dag og finna leiðir sem ná til allra fjölskyldna og skila árangri í lífi og námi nemenda og starfi skólans.

Nokkrar rannsóknir á samstarfi skóla og fjölskyldna á Íslandi hafa verið gerðar á síðasta áratug, flestar sem lokaverkefni í meistaranámi (Áslaug Brynjólfsdóttir, 1998; Birna María Svanbjörnsdóttir, 2005; Elín Thorarensen, 1998; Elísabet Svavarsdóttir og Ólafur Guðmundsson, 1996; Erna Björk Hjaltadóttir, 2003; Kristinn B. Guðmundsson, 1995). Ekkert íslenskt rannsóknarverkefni hefur verið unnið með grunnskólakennurum, foreldrum og nemendum um það hvernig kennarar og foreldrar geta sjálfir þróað samstarfið. Þörf virðist því vera á að rannsaka hvernig starfsmenn skóla hér á landi geti þróað gott samstarf við foreldra.

Í ljósi þessara aðstæðna var ráðist í þessa rannsókn. Í greininni er aðeins greint frá hluta hennar. Í rannsókninni var stuðst við líkan og skrif Joyce L. Epstein um samstarf skóla, fjölskyldna og samfélags (Epstein o.fl., 1997; Epstein, 2001; Epstein o.fl., 2002). Hún hefur í mörg ár rannsakað og unnið með starfsmönnum skóla, foreldrum og skólayfirvöldum að bættu samstarfi.

Samstarfslíkan Epstein skiptist í tvo meginþætti. Annars vegar eru tilgreind sex svið sem samstarfið þarf að snúast um, en þau eru: uppeldi, samskipti, sjálfböðastörf, heimanám, ákvarðanatataka og samstarf við samfélagið. Hins vegar er vinnuferli eða samstarfsáætlun sem felur í sér verklag í fimm skrefum sem skólar fylgja þegar þeir þróa samstarf sitt við foreldra. Í þessari grein verður fjallað um vinnuferlið, skrefin fimm, en umfjöllun um sviðin sex og framkvæmd samstarfsaðgerða Oddeyrarskóla bíður annarrar greinar.

Megintilgangur rannsóknarinnar var að reyna starfsaðferðir Epstein og laga þær að aðstæðum í íslenskum grunnskóla. Til að ná markmiðum rannsóknarinnar þurfti þróunarverkefni sem stutt gæti starfsmenn skóla við að líta kerfisbundið á eigið starf til að þróa og bæta samstarf sitt við fjölskyldur, og rannsókn á áhrifum þess. Til þess var starfendarannsókn eðlilegt vinnulag vegna þess að slík rannsókn sameinar íhlutun sem miðar að umbótum og auknum starfsþroska og rannsókn á áhrifum íhlutunarinnar eða umbótastarfsins. Markmið rannsóknarinnar féll undir rannsóknarsnið starfendarannsókna (action research) (McNiff, Lomax og Whitehead, 1996).

Í greininni verður farið nokkrum almennum orðum um samstarf heimila og skóla, samstarfsáætlun Epstein og fimm skref hennar. Gerð er grein fyrir þeim hluta rannsóknarinnar sem tekur til samstarfsáætlunarinnar, rannsóknarspurningum og aðferðafræði. Í niðurstöðukaflanum verður fjallað um helstu niðurstöður þróunarverkefnis um samstarfsáætlun Epstein í Oddeyrarskóla og hvernig skólanum gekk að fylgja eftir fimm skrefum hennar. Greininni lýkur á umræðu um niðurstöðurnar.

## FRÆÐILEGT SJÓNARHORN

Fræðimönnum ber saman um mikilvægi samstarfs heimila og skóla vegna þeirra áhrifa sem slíkt samstarf getur haft á líðan, þroska og árangur nemenda og starfið í skólanum. Þörf er á bættu samstarfi skóla við fjölskyldur og samfélagið (Berger, 2004; Conaty, 2002; Epstein, 2001; Finn, 1998; Goodman o.fl., 1995; Rúnar Sigþórsson o.fl, 1999).

Flestir kennarar, foreldrar, skólastjórnendur og jafnvel nemendur lýsa því yfir að þátttaka foreldra í námi barna sinna sé börnum til góðs, bæti skólastarfið og styrki kennara og foreldra. Skilaboðin sem koma fram eru bæði trú á og ósk um þátttöku foreldra í skólastarfi (Epstein, 2001; Fullan, 2001a). En því miður einkennist umræðan um samstarf skóla og fjölskyldna oftast en ekki af innantómu málskrúði. Þó að umræðunni um foreldra sem samverkamenn og samherja kennara hafi vaxið fiskur um hrygg og fleiri jákvæð samstarfsverkefni komist í framkvæmd endurspeglar almennur veruleiki í skólum allt annað (Hargreaves, 1999). Áhugi á samstarfi skóla við fjölskyldur nemenda hefur þannig aukist á síðustu 40–50 árum, mishratt og á mismunandi forsendum, en niðurstöður rannsókna á samstarfinu valda eftir sem áður vonbrigðum (Rave, 2005).

Með því að bera saman lög frá 1974 til 1999 kemur í ljós að löggjafinn leggur á síðari árum aukna áherslu á að menntunar- og uppeldishlutverk foreldra og skólans byggist á samvinnu (*Lög um grunnskóla* nr. 63, 1974, nr. 49, 1991, nr. 66, 1995; *Aðalnámsskrá grunnskóla – Almennur hluti*, 1999). Þrátt fyrir vilja til samstarfs og skýr skilaboð löggjafans er ekki samstaða um það hvers konar þátttaka foreldra í skólastarfi sé mikilvæg og hvernig skólinn eigi að stuðla að virku samstarfi við alla foreldra (Epstein, 2001).

### Í hverju felst samstarf skóla við fjölskyldur nemenda?

Með samstarfi skóla og fjölskyldna er átt við tengsl starfsmanna skóla og fjölskyldna sem miða að alhliða þroska og vellíðan nemenda og gagnkvæmum skilningi beggja aðila. Epstein (2001) segir að í samstarfi skóla og fjölskyldna sé það nemandinn, líðan hans, þroski og nám sem skipti meginmáli. Með því að standa saman og sameinast um markmið og leiðir aukist líkur á að nemandanum farnist vel í skóla og að honum loknum.

Crozier (2000) færir rök fyrir því að þátttaka foreldra í skólastarfi sé fjölbreytilegra og flóknara hugtak en almennt er viðurkennt og að árangur sé hvorki mögulegur né æskilegur á sama hátt hjá öllum hlutaðeigandi. Aðilar skýra þátttöku foreldra á mismunandi hátt og taka þarf mið af breytilegum tilgangi samstarfsins miðað við aldur nemenda, þroska þeirra og aðrar aðstæður.

Coleman (1998) segir tilgang þátttöku foreldra í skólastarfi vera skuldbindingu gagnvart námi barna þeirra. Niðurstöður hans byggjast á ferilsathugunum í skólum í einu skólaumdæmi Kanada. Spurningalistar voru lagðir fyrir og viðtöl tekin við kennara, nemendur og foreldra og er bók hans byggð á sex ára rannsóknarvinnu.

Coleman leggur áherslu á mikilvægi skuldbindingar og hollustu nemenda við skólann sem er einkum mótuð af foreldrum með „námskrá heimilanna“.

Um sambandið milli árangurs nemenda og skuldbindingar segir Coleman (1998)

1. Skuldbinding er tengd árangri á gagnvirkan hátt.
2. Áhrif foreldra eru að mestu tengd skuldbindingunni.
3. Þessi áhrif verða til með „námskrá heimilanna“, viðhorfum og framkvæmd foreldra sem endurspeglast í menntunarlegum gildum þeirra.

Coleman telur endanlegan tilgang skóla vera að bæta lífsskilyrði nemenda til framtíðar, en það byggist á skuldbindingu og virkari þátttöku foreldra í ákvarðanatöku um nám þeirra við skólann. Coleman segir að kennarar og skólustjórnendur þurfi að endurskoða þátttöku foreldra í almennu skólastarfi. En hann er sannfærður um að leiðin að betri skóla liggji í gegnum virkt samband foreldra og barna sem tengist námsviðfangsefnum þeirra.

## Samstarfsáætlun Epstein – skrefin fimm

Joyce L. Epstein hefur í mörg ár rannsakað og unnið með starfsmönnum skóla, foreldrum og skólayfirvöldum að bættu samstarfi. Hún leggur til að rannsakendur vinni í samstarfi við starfsmenn skóla, fjölskyldur og nemendur þar sem þátttakendur deili með sér hlutverkum. Erlendir fræðimenn (Berger, 2004; Conaty, 2002; Hornby, 1995) sem hafa rannsakað og skrifað um samstarf heimila og skóla hafa komist að því að til að þróa og auka gæði samstarfs skóla við fjölskyldur þurfi skólar að vinna eftir samstarfsáætlunum/líkönunum.

Í samstarfsáætlun Epstein (2001) er lagt til að skólar vinni á sex sviðum í samstarfi við foreldra. Þau eru: uppeldi, samskipti, sjálfböðavinna, ákvarðanatöku, heimanám og samstarf við samfélagið. Áhersla er lögð á að hver skóli vinni á öllum sviðunum sex en þarfir í skólasamfélaginu ráði áherslum hverju sinni.

Samstarfsáætlunin gerir einnig ráð fyrir fimm skrefum til að koma á og þróa samstarf á sviðunum sex sem talin eru upp hér að framan. Skrefin fimm eru: myndun aðgerðahóps, öflun bjarga, upphafsmat og samstarfsáætlun sem er skipulögð til þriggja ára og nákvæm áætlun til eins árs.

1. *skref – aðgerðahópur*: Hann er samansettur af 6–12 manns; starfsmönnum skóla, eldri nemendum, foreldrum og fulltrúa samfélagsins. Aðgerðahópur fundar u.þ.b. einu sinni í mánuði og gera má ráð fyrir árs þróunarvinnu.
2. *skref – bjargir*: Nauðsynlegt er að afla styrkja í upphafi til að styðja við vinnuna og áætla tíma fyrir starfsmenn til að vinna að verkefninu. Einnig þarf að huga að ráðgjöf og handleiðslu fyrir starfsmenn.
3. *skref – upphafsmat*: Í byrjun þróunarverkefnisins þarf að afla upplýsinga um núverandi framkvæmd skólans á samstarfi fjölskyldna og skóla. Spyrja þarf: Hver er styrkur skólans? Hvernig á samstarfsáætlunin að vera eftir þrjú ár? Hvaða væntingar eru til samstarfsins? Hvernig tengist skólinn samfélaginu? Hver eru tengsl samstarfsins við markmið skólustarfsins og hvernig á að meta samstarfið? Á grundvelli gagnanna sem eru skoðuð setur aðgerðahópurinn fram þau skref sem taka þarf á tímabilinu.

4. *skref – framkvæmdaáætlun*: Drög að þriggja ára framkvæmdaáætlun eru skipulögð og einnig nákvæm framkvæmdaáætlun til eins árs. Drögin eru lögð fram til umsagnar eins víða og hægt er; fyrir foreldra, kennara, nemendaráð, skólanefnd og foreldraráð.
5. *skref – áframhaldandi skipulagning framkvæmdaáætlunar*: Árlega þarf aðgerðahópurinn að yfirfara skipulagið, endurskipuleggja og setja fram nýja áætlun. Aðgerðahópurinn þarf að svara því hvernig hægt sé að tryggja að samstarfsáætlunin þróist að því markmiði að fjölga þeim fjölskyldum sem eru samstarfsaðilar skólans við menntun og uppeldi nemenda. Lögð er áhersla á að aðilar geri sér grein fyrir áföngum sem náðst hafa, kynni þá og fagni þeim (Epstein, 2001).

## Skólaþróun og foreldrar

Í umfjöllun um skóla sem ná árangri kemur fram að þátttaka foreldra og tengsl skóla við samfélagið eru meðal helstu einkenna skilvirkra skóla (Hopkins, 1992; Creemers, 1996; Sammons, 1995; Stoll, 1991). Slíkir skólar byggja upp fjölbreyttar aðferðir til samskipta. Foreldrar og fulltrúar samfélagsins taka þátt í starfi skólans og eiga aðgang að ákvarðanatöku. Foreldrar eru hluti af mannauði skólans, á þá er treyst í baráttumálum og þeir eru málsvavar skólans. Gott skólafólk, segir Sergiovanni (2001), tryggir þátttöku foreldra í námi barna sinna.

Hugtakið skólaþróun beinir sjónum að framförum í starfi skóla. Hopkins (1992) segir reynslu og rannsóknir síðasta áratuginn beina athyglinni að þremur meginþáttum skólaþróunar:

1. Breytingar felast í því að þróa nýjar aðferðir fremur en einfaldlega að ákveða að aðlaga sig breytingum.
2. Skólaþróun er vandlega skipulagt og stýrt ferli sem tekur nokkur ár að koma á. Það er ferli en ekki atburður.
3. Það er mjög erfitt að breyta skólastarfi, jafnvel einni kennslustofu, án þess að breyta skólanum sem stofnun. Samvinna kennara og skólastjórnenda er venjulega einnig nauðsynleg (Hopkins, 1992).

Ef mið er tekið af uppbyggingu samstarfsáætlunar Epstein og vinnuferli hennar fellur hún að meginþáttum skólaþróunar eins og fram kemur hjá Hopkins (1992).

## RANNSÓKN OG AÐFERÐ

Sá hluti rannsóknarinnar sem er til umfjöllunar í þessari grein tekur til eftirfarandi rannsóknarspurninga:

1. Hvernig hentar samstarfsáætlun Joyce L. Epstein (2001) íslenskum grunnskóla og hvaða breytingar þarf hugsanlega að gera á henni til að hún nýtist sem best við aðstæður hér á landi?

## 2. Hvernig geta starfsmenn skóla og foreldrar notað samstarfsáætlun Epstein (2001) til að þróa betra samstarf?

Oddeyrarskóli á Akureyri varð fyrir valinu til þátttöku í rannsókninni. Í skólanum voru rúmlega 200 nemendur í 1. til 10. bekk og um 45 starfsmenn, þar af 21 kennari, þegar rannsóknin hófst. Áhugi skólastjórnenda á samstarfi við foreldra varð til þess að skólastjóri Oddeyrarskóla óskaði eftir þátttöku skólans í rannsóknarverkefninu.

Gerð var tilraun til að þróa vinnubrögð í samstarfi skóla við fjölskyldur og skapa hagnýta þekkingu með kennurum á vettvangi. Leiðarljósið var að skólinn lærði um leið og hann fetaði sig í gegnum þróunarverkefnið. Af þessum ástæðum varð starfendarannsókn fyrir valinu; aðferð sem getur verið allt í senn: rannsókn á samstarfi skólans og fjölskyldna, þróunarferli skólans en jafnframt leið til að þroska kennara sem fagmenn. Starfendarannsóknir í skóla byggjast á samstarfi kennara innbyrðis og samstarfi við rannsakanda þar sem fléttað er saman starfi kennarans og rannsóknnum. Þátttakendur leggja mat á eigin störf, leita lausna á vanda sem er fyrir hendi og láta á þær reyna í starfi (Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórs-son, 2002). Ferli aðferðarinnar felur þannig í sér að kennarar reyna nýja starfshætti og tengja saman eigið nám og starf. Um leið öðlast þeir dýpri skilning á samstarfinu og eigin framkvæmd sem á að leiða til aðgerða og breytinga.

Í samræmi við samstarfsáætlun Epstein (2001) var myndaður aðgerðahópur innan Oddeyrarskóla sem samanstóð af ellefu manns: fjórum kennurum af öllum aldursstigum, tveimur nemendum, skólastjórnendum, tveimur foreldrum og rannsakanda sem jafnframt var ráðgjafi þróunarverkefnisins. Við val á þátttakendum í aðgerðahópinn réð áhugi einstaklinganna á samstarfinu miklu og skólastjórnendur komu með tillögur um fulltrúa foreldra og nemenda. Aðgerðahópurinn var stýrihópur í rannsókninni, hafði yfirumsjón með samstarfsáætluninni, bar ábyrgð á að bæta og þróa samskipti heimilis og skóla og vann í nánú samstarfi við kennara og foreldra. Hann bar ábyrgð á því að leggja mat á samstarfið, skipulagði tillögur að nýjum leiðum, kom nýjum hugmyndum í framkvæmd og hélt áfram að þróa og samhæfa framkvæmdir. Þannig leiddi hópurinn vinnuna en allir kennarar skólans voru þátttakendur í þróunarverkefninu á einn eða annan hátt.

Hlutverk mitt sem ráðgjafa og rannsakanda var að hafa yfirumsjón með þróunarverkefninu, kynna fræðilegan grunn og kenningar á námskeiðum og fundum, stýra fundum aðgerðahóps og útvega það efni sem þurfti, svo sem samstarfsáætlun Epstein. Enn fremur skyldi ég leiða vinnuferlið og stýra vinnunni, vera faglegur ráðgjafi skólans og aðstoða við námskeiðshald, kynningar og þjálfun starfsmanna. Einnig fólst í hlutverkinu að veita starfsmönnum handleiðslu og stuðning hverjum fyrir sig þegar eftir því var leitað. Auk þess átti ég að vinna náið með kennurum og foreldrum að ákveðnum verkefnum og funda með skólastjórnendum eftir þörfum.

## Gagnasöfnun og úrvinnsla

Á þeim tveimur árum sem rannsóknin stóð yfir var eftirfarandi gagna aflað um samstarf skólans við fjölskyldur:

*Upphafsmat:* Haustið 2002 lagði aðgerðahópur mat á samstarf Oddeyrarskóla við fjölskyldur eins og það var á þeim tíma. Matslisti samstarfsáætlunar Epstein o.fl. (2002) var þýddur og aðlagður. Með honum var mat lagt á samstarf skólans við heimili í öllum árgöngum og út frá sviðunum sex: uppeldi, samskiptum, heimanámi, sjálfböðavinnu og ákvarðanatöku. Ýmis skrifleg gögn sem til voru í skólanum voru auk þess notuð við greiningu á samstarfi skólans í upphafi og einnig síðar í rannsókninni. Þar má m.a. nefna fundargerðir, foreldrakönnun skóladeildar Akureyrarbæjar frá 2000–2001, ýmis gögn um foreldrasamstarf, skólanámskrá, fréttabréf skólans o.fl.

*Verkefnavinna kennara og foreldra:* Verkefni og spurningar sem tengdust viðfangsefninu voru lögð fyrir alla kennara, foreldra í ákveðnum bekkjardeildum og aðgerðahóp á rannsóknartímanum. Sem dæmi unnu kennarar í hópavinnu verkefni um árangursríkar samstarfsaðgerðir, hvernig hugsanlega væri hægt að yfirvinna hindranir í samstarfinu o.fl. Foreldrar nemenda á unglingsstigi tóku þátt í hópavinnu á fundum skólans og svöruðu spurningalistum.

*Viðtöl:* Tekin voru 12 viðtöl við 14 viðmælendur á tímabilinu 2003–2004. Viðmælendur voru fjórir foreldrar, sex kennarar, tveir nemendur og skólastjórnendur. Viðmælendur voru valdir með hentugleikaúrtaki. Leitað var að viðmælendum sem voru tilbúnir að miðla af reynslu sinni og höfðu áhuga á málaflokknum. Viðtölin voru óformleg og hálfopin. Spurningarnar tóku til ýmissa þátta samstarfs skóla og heimila. Viðtölin voru vérlituð frá orði til orðs, greind og flokkuð í þemu með tölvuforritinu NVivo.

*Spurningalistar:* Til að öðlast heildarsýn yfir skoðanir og almenn viðhorf þátttakenda voru tveir spurningalistar lagðir fyrir vorið 2004 í lokamati á þróunarverkefninu. Annar listinn var lagður fyrir alla kennara skólans, alls 21, en hinn var sendur fjölskyldum allra nemenda við skólann, 210 talsins. Einn spurningalisti var sendur fyrir hvern nemanda. Svör bárust frá 146 heimilum sem var 70% svörun. Spurningar voru bæði opnar og lokaðar.

*Mat á vinnu aðgerðahóps:* Aðgerðahópurinn lagði mat á starf sitt þrisvar sinnum á rannsóknartímabilinu.

*Skýrslugerð:* Kennarar tóku saman skýrslu um þróunarverkefnið vorið 2003 (Rannveig Sigurðardóttir, Helga Hauksdóttir, Svanhildur Daníelsdóttir og María Aðalsteinsdóttir, 2003) og auk þess gerðu tveir kennarar 1. bekkjar skýrslu um samstarf sitt við foreldra.

Búin voru til eyðublað til að gefa yfirlit yfir aðgerðir og til að draga saman þau gögn sem safnað var (Gall, Borg og Gall, 1996). Gögn voru flokkuð eftir ákveðnum þemum, hugtökum, skilgreiningum og efnisþáttum sem lágu til grundvallar hverju sinni og í samræmi við rannsóknarspurningarnar.

## Réttmæti

Starfendarannsóknnum er ekki ætlað að skapa algildar lausnir sem hægt sé að yfirfæra beint yfir á aðrar aðstæður (Jón Baldvin Hannesson o.fl., 2002). Það gerir þessi

rannsókn ekki heldur en niðurstöður hennar ættu eigi að síður að auka þekkingu og dýpka skilning á samstarfi heimila og skóla. Til að styrkja trúverðugleika niðurstaðna rannsóknarinnar var leitast við að uppfylla eftirfarandi viðmið um túlkunarréttmæti (*e. interpretive validity*) (Gall o.fl., 1996) en þau eru m.a.:

- Með *margprófun* (*e. triangulation*) voru farnar ólíkar leiðir til gagnaöflunar til að auka réttmæti og áreiðanleika rannsóknarinnar. Gögnum var safnað frá mörgum stöðum með mismunandi aðferðum.
- *Yfirlestur þátttakenda* (*e. member checking*): Til að tryggja að rétt væri farið með upplýsingar um upplifun og sjónarmið þátttakenda í rannsókninni, sem viðtal var tekið við, var þeim öllum boðið að lesa viðtölin yfir og lesa rannsóknarkafli og niðurstöður meistaraprófsritgerðar minnar og koma athugasemdum á framfæri.
- *Þegar mynstrið passaði saman* (*e. pattern matching*): Leitað var eftir því hvort spá um jákvæð áhrif samstarfsáætlunarinnar á samstarf skóla og fjölskyldna kæmi fram í niðurstöðum rannsóknarinnar. Réttmæti niðurstaðna styrktist þegar þær héldust í hendur við spá sem fyrirfram var gefin um áhrif samstarfsáætlunarinnar á þátttöku foreldra í námi barna sinna og öðru starfi skólans.
- *Langtímaathugun* (*e. long-term observaion*): Þar sem rannsóknin náði yfir tvö skólaár var hægt að safna upplýsingum yfir langt tímabil og endurtaka athuganir á ákveðnum fyrirbærum sem juku líkurnar á réttmæti niðurstaðna (Gall o.fl., 1996).

## Siðferðileg álitamál

Allan rannsóknartímamann var það ljóst að Oddeyrarskóli tók þátt í þróunarverkefninu. Ég reyndi hvað ég gat til að vernda einstaka þátttakendur í rannsókninni og til að halda trúnað við þá eru þátttakendur auðkenndir sem kennari, foreldri, skólastjórnandi eða viðmælandi í greininni. Bekkir eru oftast tilgreindir á yngsta-, mið- og efsta stigi.

Ég var virkur þátttakandi í þróunarstarfi skólans allan tímann en ekki hlutlaus áhorfandi. Tengsl mín við Oddeyrarskóla voru mikil þar sem ég hafði unnið um nokkurt skeið sem ráðgjafi með kennurum.

Löng reynsla mín sem foreldris af samstarfi heimilis og skóla var bæði veikleiki og styrkur. Slík reynsla getur vissulega veikt rannsóknina ef eigin viðhorf og skoðanir hindra rannsakandann í að skynja með opnum huga það sem fram fer. Á hinn bóginn er það ótvíræður styrkur að þekkja rannsóknarefnið af eigin raun – og það er í raun ein af forsendum starfendarannsókna. Eisner (1998) telur að þekking rannsakanda á viðfangsefni rannsóknarinnar auki á áreiðanleika hennar. Trúverðugleiki rannsakandans vegur þungt, en eins og Gretar L. Marinósson (2004) segir er erfitt „... að aðgreina rannsakandann frá hinu rannsakaða því að rannsakandinn er aðalrannsóknartækið“ (bls. 35). Hann segir hættu á hagsmunaárekstrum þegar rannsakandinn



þarf að leggja mat á það sem rannsakað er og þá þarf spurningin um hlutlægni og það hvaða hagsmunir ráða niðurstöðunum að vera ofarlega í huga rannsakanda.

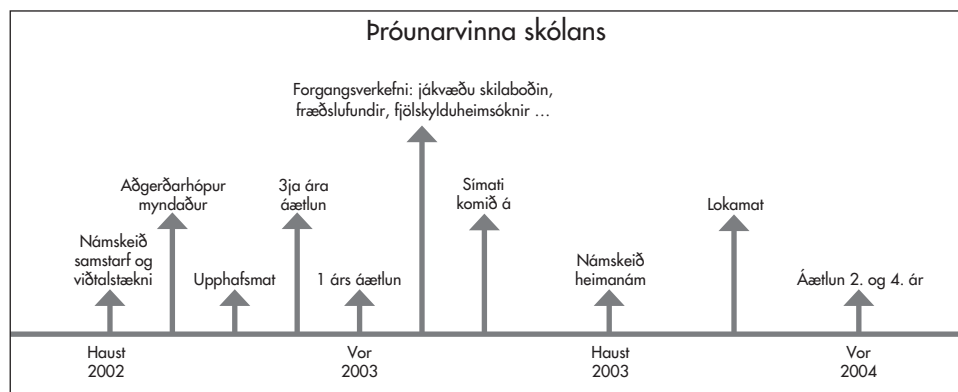
## SAMSTARFSÁÆTLUN OG ÁRANGUR HENNA

Í kaflanum verður sagt frá þróunarverkefninu um samstarfsáætlunina, skrefunum fimm og helstu niðurstöðum sem tengjast þeim hluta rannsóknarinnar. Kaflanum lýkur á umfjöllun um heildarmat foreldra og kennara á þróunarverkefninu. Helstu gögn sem vitnað er til eru spurningalisti (lokamat) sem lagður var fyrir kennara og foreldra, viðtöl við kennara, foreldra og nemendur og ýmiss konar mat á verkefninu.

Eftir upphafsundirbúning þróunarverkefnisins var haldið námskeið fyrir kennara Oddeyrarskóla um samstarf heimilis og skóla, hugmyndafræði Epstein (2001) og viðtalstækni í ágúst 2002.

Mynd 1 gefur yfirsýn yfir þróunarverkefnið og getur auðveldað lesandanum að átta sig á framvindu þess. Vinnuferlið er rakið í tímaröð.

Mynd 1 – Vinna kennara Oddeyrarskóla og rannsakanda 2002–2004



### 1. skref – myndun aðgerðahóps

Haustið 2002 var aðgerðahópurinn myndaður. Í viðtölum við þátttakendur hans kom fram að allir voru ánægðir með vinnu hópsins og töldu að samstarfið og andrúmsloftið innan hópsins hefði verið til fyrirmyndar. Í skýrslu Oddeyrarskóla (Rannveig Sigurðardóttir, Helga Hauksdóttir, Svanhildur Daníelsdóttir og María Aðalsteinsdóttir, 2003) kom fram að samskiptin innan hópsins voru góð og óþvinguð, einstaklingarnir fengu að njóta sín og öll sjónarmið voru tekin gild. Kennararnir töldu sig læra mikið á því að starfa í aðgerðahópnum þar sem farið var ítarlega í samstarfið. Umræður vöktu þátttakendur til umhugsunar og einn kennaranna sagði í viðtali: „Ég er ákaflega ánægður að fá að fylgjast með og taka þátt í þessu forvitnilega verkefni“. Í viðtali var sérstaklega leitað eftir viðhorfum foreldrafulltrúans. Hann sagði:

Mér leið vel í þessum hópi, mér fannst fullt og mjög mikið mark tekið á því

sem ég hafði til málanna að leggja og fann ekki fyrir því að það væri nein togstreita sem myndaðist á milli mín og kennara eða nemenda. ... Fannst ég geta sagt það sem mér lá á hjarta ... það var ný hugsun að upplifa fulltrúa þessara þriggja hópa vinna á jafningjagrunni sem heild að sameiginlegum verkefnum ... því nemendur eru það mikilvægasta í skólafarfinu en kennarar og foreldrar eru þeir sem oftast ráða.

Nemendum „fannst bara fínt“ að vera í aðgerðahópnum og sögðust vera meðvitaðri um hvað gerðist „bak við tjöldin“. Ýmislegt mátti þó betur fara og í viðtölum kom fram að þó að fulltrúum foreldra og nemenda liði vel innan hópsins gætti ákveðins óöryggis hjá þeim gagnvart þeim aðilum sem þeir voru fulltrúar fyrir. Nemendur töldu betra ef tengingin við aðra nemendur hefði verið meiri og foreldrafulltrúinn taldi það eiga við foreldrahópinn líka.

Skólastjóri og aðstoðarskólastjóri voru báðir í aðgerðahópnum og gegndu mikilvægu forystuhlutverki í þróunarvinnunni. Þeir tóku virkan þátt í þróunarvinnunni og stuðluðu að lausnum þegar ágreiningur kom upp. Þeir tóku þátt í allri endurmenntun, skipulögðu umræður um þróunarverkefnið á almennum kennarafundum, fylgdust með samstarfi kennara við foreldra í starfsmannaviðtölum og sköpuðu þannig nánd við kennara, foreldra og nemendur. Þetta hafði jákvæð áhrif og auðveldaði framvindu verkefnisins og styrkti árangur þess.

## 2. skref – bjargir

Þegar horft er til baka og gögn skoðuð virðist sem oftast eða alltaf hafi verið fyrir hendi þær bjargir sem þurfti til þróunarverkefnisins hverju sinni. Það tekur bæði til aukafjármagns og mönnunar í ákveðin verkefni. Styrkur þróunarsjóðs grunnskóla, sem Oddeyrarskóli fékk, var nýttur til að greiða vinnu aðgerðahópsins og þóknun ráðgjafa. Annar kostnaður var innan fjárhagsramma skólans, svo sem greiðslur til fyrirlsara sem fengnir voru á fundi foreldra, launagreiðslur fyrir kennara sem unnu aukalega o.s.frv.

## 3. skref – upphafsmat

Eins og fram kemur á mynd 1 var fyrsta verk aðgerðahópsins að meta kerfisbundið það samstarf sem Oddeyrarskóli átti við fjölskyldur nemenda haustið 2002 og tók það til allra árganga skólans. Greindir voru veikleikar og styrkleikar samstarfsins. Mat var lagt á hvaða samstarfsaðgerðir skólinn vildi halda sig við, hvaða leiðir hann taldi ekki nothæfar, hvaða leiðir hann vildi bæta og hvaða nýjar leiðir væru færar.

Í ljós kom að samstarf var mikið, jafnvel svo mikið að fjölskyldur áttu í erfiðleikum með að taka þátt í því öllu. Foreldrum í hverjum árgangi var boðið að koma 6 til 10 sinnum í skólann á vetri. Meira var um samstarf á bekkjar- og skólastigi en samstarf um hvern einstakan nemanda. Í matinu kom fram að skólinn þyrfti að finna leiðir til að ná til allra fjölskyldna og skapa skilyrði til samskipta sem tækju mið af þörfum nemenda og byggðust á forsendum foreldra. Fæstar samstarfsaðgerðir voru á sviðunum ákvarðanatataka og samstarf við samfélagið.

Þátttakendur í aðgerðahópnum lýstu því yfir að upphafsmatinu hefði fylgt óöryggi og þeir hefðu verið lengi að ná fótfestu í þróunarverkefninu og átta sig á heildarmyndinni af samstarfi skólans. Einn viðmælandi sagði um upphafsmatið:

Núna að vori þegar maður horfir aftur á bak á þetta þá finnst mér við ekki hafa getað sleppt því. ... Mér fannst við vera dálítið lengi í þessu en núna finnst mér við ekki geta gert þetta öðruvísi eiginlega ... held samt að það hafi verið krítískasti punkturinn.

Sumir sáu strax jákvæðar hliðar upphafsmatsins og annar viðmælandi sagði:

Það sem mér fannst svo spennandi ... voru ólíkar skoðanir sem kennarahópurinn hafði. Það kom mér mjög á óvart. En gott að nálgast hlutina á þennan hátt.

Fram kom í viðtölum kennara að einfalda þyrfti eyðublöð upphafsmats Epstein (2001) og laga spurningar þess betur að íslensku skólasterfi.

#### 4. skref – framkvæmdaáætlun um samstarf

Þegar búíð var að meta samstarf skólans við fjölskyldur, ákvarða hvaða samstarfsaðgerðum skólinn ætlaði að halda og hvaða aðgerðir hann legði til hliðar, vann aðgerðahópurinn drög að þriggja ára framkvæmdaáætlun um samstarf skólans og foreldra. Aðgerðahópurinn lagði fram þrjár samstarfstillögur á fimm af sviðunum sex, en aðeins ein tillaga var lögð fram um ákvarðanatöku. Samtals voru tillögurnar því sextán. Drögin voru lögð fyrir kennarafund, foreldraráð og síðan send öllum foreldrum og þeir beðnir um að velja sex mikilvægustu samstarfstillögurnar og forgangsraða þeim. Flestir foreldrar völdu fræðslufund um þroska barna sem fyrsta valkost. Hagnýt námskeið um námsgreinar og námstækni var annar valkostur.

Á grundvelli þessarar vinnu vann aðgerðahópurinn drög að þriggja ára framkvæmdaáætlun um samstarf skólans og foreldra. Framkvæmdaáætlun var sá þáttur samstarfsáætlunarinnar sem mest ánægja var með í lokamati kennara.

Á vordögum 2003 var undirbúningsvinnu lokið og framkvæmdin hófst. Tafla 1 sýnir framkvæmdaáætlun Oddeyrarskóla sem lögð var fram vorið 2003 eftir að búíð var að taka tillit til athugasemda kennara og foreldra.

Tafla 1– Framkvæmdaáætlun Oddeyrarskóla til þriggja ára

		Sviðin sex
1. ár Vor 2003	Fræðslufundir haldnir fyrir foreldra barna í 1., 5. og 8. bekk um þroska barna og nám.	Uppeldi
	Samvinna við hverfisnefnd um útgáfu hverfisblaðs.	Samstarf við samfélagið
	Allir nemendur fá jákvæða umsögn í pósti.	Samskipti
	Kennarar 1. bekkjar (nemendur sem hefja nám haustið 2003) heimsækja börnin og foreldra þeirra, funda með foreldrum og börnum að vori og afhenda nauðsynleg gögn fyrir næsta skólaár. Fundað með foreldrum að hausti.	Samskipti / uppeldi
2. ár Haust 2003	Náið samstarf umsjónarkennara við foreldra tveggja bekkjardeilda unglingsstigsins í tveimur árgöngum í þeim tilgangi að styrkja nemendur náms- og félagslega. Umsjónarkennari unglingsstigs heimsækir nemendur og foreldra að hausti og heldur fjóra fundi með foreldrum í framhaldi af heimsóknunum.	Samskipti / uppeldi
	Fræðsla um heimanám, tilgang og fyrirkomulag.	Heimanám
3. ár Skólaárið 2004–2005	Opin vika þar sem foreldrar eru hvattir til að koma í skólann og fylgjast með starfinu.	Sjálfböðavinna
	Allir foreldrar verði skipulega þátttakendur í vinnu bekkjarins, einu sinni á vetri.	Sjálfböðavinna
	Bókasafnið láni foreldrum fræðsluefni og ákveðinn útlánatími fyrir foreldra einu sinni í viku.	Uppeldi
	Endurtaka á prófum í samráði við heimilin.	Heimanám

Unnin voru drög að stefnu skólans um samstarfið. Stefna skólans var að eiga gott samstarf við allar fjölskyldur en lokamarkmiðið með samstarfinu var alltaf betri líðan nemenda og bættur námsárangur.

Þegar framkvæmdaáætlun var tilbúin var hún kynnt foreldrum og nemendum og kennarar og skólastjórnendur sendu öllum heimilum póstkort þar sem lýst var sýn þeirra á samstarf við fjölskyldur og greint frá samstarfsáætluninni. Umræða kennara um samstarfið við foreldra var stöðug meðan á þróunarverkefninu stóð.

Í vinnu aðgerðahóps kom fljótlega í ljós að mun lengri tími fór í umræður og íhugun, öflun gagna, úrvinnslu gagna og áætlanagerð fyrir verkefnið en upphaflega var gert ráð fyrir og drógust því aðgerðir. Þegar kennarar fóru síðan að vinna eftir fram-

kvæmdaáætluninni og sáu árangurinn leystist kraftur úr læðingi, eða eins og kennari orðaði vinnuna:

... það fór einhver hugmyndavinna í gang og við sáum að áætlanirnar voru að virka, við framkvæmdum eitthvað og það virkaði og þetta einhvern veginn vatt upp á sig ... með því að þrýsta á að allir kennarar færu út í jákvæðu umsögnina ... þetta svona smám saman ýtti við fólki og við fórum öll í gang.

Vinnan við framkvæmdaáætlunina gekk vel og ánægja var með vinnulagið. Áhugi og metnaður kennara óx er fram liðu stundir.

Á vordögum 2003 var undirbúningsvinnu við framkvæmdaáætlun um samstarfið lokið og framkvæmdir hófust. Haustið 2003 og vorið 2004 varð mestur þungi vinnunnar.

## 5. skref – áframhaldandi skipulagning framkvæmdaáætlunar

Vorið 2004 fór aðgerðahópurinn í gegnum sjálfsmat og lagði mat á vetrarvinnu hópsins. Sömuleiðis lagði ég heildarmat á þróunarverkefnið vorið 2004. Skólastjórnendur kynntu kennurum niðurstöður og umsjónarkennarar foreldrum. Þá var haldið áfram með skipulag framkvæmdaáætlunar, eins og vinnuferlið segir til um, en gert var ráð fyrir að skólinn ætti alltaf framkvæmdaáætlun til þriggja ára og nákvæma áætlun eitt ár fram í tímann.

## Lokamat kennara og foreldra á samstarfsáætluninni

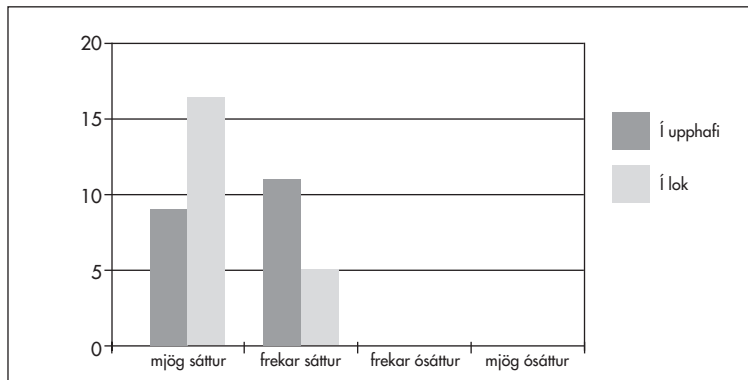
Sátt var um þróunarverkefnið í upphafi og ánægja kennara með það jókst þegar leið á tímabilið og það virtist hafa mætt þörfum skólans. Margir starfsmenn Oddeyrarskóla höfðu haft áhuga á foreldrasamstarfi og bjó skólinn að góðu samstarfi þegar þróunarverkefnið hófst.

Samstaða var í kennarahópnum um verkefnið og í viðtali við skólastjóra kom fram að það hafi verið:

... valið í samvinnu starfsfólks. Það voru ákveðnir kennarar sem lýstu yfir löngun til að taka þetta þróunarverkefni ... Svo höfum við verið að velja fyrir okkur þessum árangri í samræmdum prófum og við höfum eins og allir aðrir skólar líka dæmi um hegðun og félagslega þætti sem okkur finnst að þurfi að bæta. Að öllu þessu samanlögðu þá ákváðum við að foreldrarir væru þessir nauðsynlegu samstarfsaðilar í eiginlega öllum málum sem sneru að nemendum í skólanum, hvort sem um væri að ræða námslega eða félagslega þætti.

Í lokamati var spurt hversu sáttir kennarar hefðu verið við valið á þróunarverkefninu í upphafi. Á mynd 2 má sjá að almenn sátt var um val verkefnisins, bæði í upphafi og við lok þess.

Mynd 2 – Ánægja/óánægja kennara með þróunarverkefnið



Nú kennarar voru mjög sáttir við valið og ellefu frekar sáttir. Enginn kennari sem þátt tók var ósáttur.

Þegar kennararnir voru spurðir hversu vel eða illa samstarfsáætlunin hentaði Odd-eyrarskóla svöruðu 20 af 21 spurningunni. Fimm sögðu samstarfsáætlunina henta mjög vel og fimmtán sögðu hana henta frekar vel.

Hjá foreldrum og kennurum var ákveðinn samhljómur um marga þætti. Foreldrar (97%) og allir kennarar sögðust vera frekar eða mjög ánægðir með skipulag samstarfs skólans við fjölskyldur á skólaárinu 2003 til 2004. Hliðstæð jákvæðni kom fram í svör- um foreldra (93%) og allra kennara við spurningunni um hversu árangursríkt þeir teldu starfið hafa verið.

Fram kom hjá sautján foreldrum ýmiss konar þakklæti, fyrir hve vel hefði gengið í foreldrasamstarfinu, frábært starf kennara, ánægjulegan og skemmtilegan vetur, þá þjónustu sem barnið hafði fengið, skemmtilegar upptækur eða framkvæmdir, og hvatning um áframhald.

## UMRÆÐA

Meginmarkmið rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar var að reyna samstarfs- áætlun Joyce L. Epstein og laga hana að íslensku skólastarfi.

Niðurstöður benda til að markmið rannsóknarinnar hafi náðst. Samstarfsáætlunin og það vinnulag sem lagt var til hentaði starfsmönnum Oddeyrarskóla ágætlega til að þróa samstarf skólans við heimili. Vinnuferli samstarfsáætlunar og skrefin fimm reyndust mjög góð leið til umbóta í skólanum en lítilsháttar breytingar þarf að gera á eyðublöðum upphafsmatsins.

Bæði kennarar og foreldrar lýstu ánægju með samstarfið og þann árangur sem náðist með þróunarverkefninu. Meðan á rannsókninni stóð óx ánægja kennara með verkefnið, sem og starfsgleði þeirra og ánægja með val á þróunarverkefninu. Allflestir foreldrar og allir kennarar sögðust vera frekar eða mjög ánægðir með skipulag sam- starfs skólans við fjölskyldur á skólaárinu 2003 til 2004. Hliðstæð jákvæðni kom fram í

svörum foreldra og allra kennara við spurningunni um hversu árangursríkt þeir teldu starfið hafa verið.

Fræðimenn sem rannsakað hafa samstarf heimilis og skóla leggja áherslu á að til að auka gæði samstarfsins þurfi skólar að vinna eftir ákveðnum samstarfsáætlunum (Berger, 2004; Conaty, 2002; Epstein o.fl., 2002; Hornby, 1995; Swap, 1993). Framan­greindar niðurstöður þróunarverkefnisins bera með sér að þetta eigi við um Oddeyrarskóla; að samstarfsáætlun Epstein hafi sett samstarf skólans við fjölskyldur í farveg sem hentaði bæði skólanum og fjölskyldum, gert samstarfið markvissara og hjálpað til við að þróa það.

Myndun aðgerðahóps og fyrstu skrefin í þróunarverkefninu gengu vel. Í skólaþróunarfræðum er mikið lagt upp úr því að stjórnunarteymi stýri þróunarverkefnum og með myndun aðgerðahóps var fundin leið til valddreifingar og samvinnu aðila (Jón B. Hannesson o.fl., 2002; West Burnham, 1997). Innan hópsins byggðist upp sérfræðipækking sem dreifðist meðal kennara, eins og Fullan (2001a) og West Burnham (1997) leggja áherslu á. Í þróunarvinnunni var greinilega mikill akkur í veru skólástjórnaenda í aðgerðahópum. Berger (2004) og Rósa Eggertsdóttir o.fl. (2002) hafa sýnt fram á að viðhorf og vera stjórnenda í aðgerðahópum skiptir miklu máli.

Oft er rætt um mikilvægi þátttöku foreldra í samstarfi við skóla (Epstein, 2001; Gordon, 2001). Í fræðunum er sjaldnar greint frá þátttöku nemenda og í raun er umræðan um þátt nemenda í starfi skólans afar hljóðlát. Ljóst er að þátttaka fulltrúa nemenda og foreldra skiptir miklu máli í þróunarverkefnum sem þessu svo rödd þeirra heyrir þar sem undirbúningsvinna ákvarðana fer fram.

Bjargir sem þróunarverkefnið þurfti á að halda tóku til fjármagns og mönnunar í ákveðin verkefni. Greinilegt var að vilji og áhugi stjórnenda var fyrir hendi til að vinna að verkefninu og afla þeirra bjarga sem til þurfti og það tókst og hafði jákvæð áhrif á framvindu verkefnisins.

Fyrri ár þróunarverkefnisins reyndist erfiðara en það síðara enda er það eðli slíkra verkefna að upphafstíminn reynir meira á vegna óöryggis sem skapast meðan ný vinnubrögð eru að ná fótfestu. Þetta kemur heim og saman við lýsinguna á tímabundnu „vanhæfi“ þegar kennarar takast á við ný vinnubrögð (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999). Einnig má finna skýringu á þessari niðurstöðu í því að unnið var að tveimur þróunarverkefnum í skólanum á þessum sama tíma og dreifðu þau líklega kröftum kennara um of.

Ljóst er að upphafsmatið, þegar samstarf Oddeyrarskóla við fjölskyldur var metið, var viðkvæmt ferli og það reyndi á. Sú áhersla sem lögð var á upphafsmatið er í góðu samræmi við þá áherslu sem almennt er lögð í fræðum um skólaþróun, að þegar skólar vinna að umbótum í starfi kalli það á ítarlegt upphafsmat (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999). Hopkins (1992) lítur á mat og þróun sem nátengda þætti og hann leggur áherslu á að til að mat stýri þróuninni þurfi þeir sem eru í aðgerðahópi að sjá um matið og framkvæmd þróunarverkefnisins. Enn fremur ber að leggja áherslu á gildi þess að umbótastarf hefjist á því að meta gæði þess sem gert er í skólum og það sé notað til samanburðar í lokamati til að greina þær breytingar sem orðið hafa á tímabilinu, eins og fram kemur hjá Hargreaves og Hopkins (1991).

Langur tími leið frá myndun aðgerðahóps þar til hafist var handa við framkvæmdir samstarfsaðgerða. Þáttur minn sem ráðgjafa og rannsakanda skipti þar máli. Ég var að vinna að samstarfsáætlun sem aldrei hafði verið framkvæmd áður á Íslandi og engin reynsla var til af. Ég sá ekki nógu vel fram á við og tímaáætlanir runnu út í sandinn. Kennarar voru ekki vanir þessum vinnubrögðum í upphafi þróunarverkefna. Allt hafði þetta áhrif á framgang verkefnisins og varð til þess að seinka framkvæmdum.

Þriggja ára framkvæmdaáætlunin var sá þáttur þróunarverkefnisins sem mest ánægja var með. Kennarar sáu fljótt gildi þess að áætlun næði þrjú ár fram í tímann og með upphafsmati og áætlun fékkst yfirlit og heildarsýn yfir samstarf skólans við foreldra. Kennarar og foreldrar sáu hvernig samstarf skólans var í hverjum árgangi og hvert það stefndi. Framkvæmdaáætlunin reyndist skólanum mikilvægur leiðarvísir, sem kemur vel heim og saman við niðurstöður Hargreaves og Hopkins (1991) og Epstein (2001). Þau telja að ein meginforsenda þess að þróunarverkefni skili árangri sé að gerð sé framkvæmdaáætlun sem styðji við framkvæmd aðgerða, skilgreini hlutverk og ábyrgð og gefi starfsfólki tækifæri til samstarfs.

## LOKAORÐ

Rúnar Sigþórsson (2004) nefnir þrjár meginforsendur sem hafa áhrif á árangur skólaþróunar og er gagnlegt að skoða þróunarverkefni Oddeyrarskóla í ljósi þeirra.

Í fyrstu forsendunni er lögð áhersla á að gengið sé út frá þörfum nemandans við skipulagningu skólaþróunar og mið tekið af þörfum kennara fyrir þekkingu og færni. Þar sem þróunarverkefnið stóð í tvö ár tókst Oddeyrarskóla að laga vinnuferli samstarfsáætlunarinnar að þörfum skólans. Allir kennarar skólans tóku á einn eða annan hátt þátt í þróunarstarfinu og er það nú hluti af vinnuferli skólans sem unnið er eftir þegar þessar línur eru skrifaðar.

Í annarri forsendunni er sjónum beint að skólamenningunni og innri skilyrðum skóla til að auka við starfsþroska og starfsþróun kennara. Í vinnu kennara og stjórnenda Oddeyrarskóla að samstarfsáætluninni og myndun aðgerðahóps í skólanum var byggt á hugmyndum um starfsþróun kennara þar sem litið er svo á að þróun samstarfs sé ferli sem tekur tíma en ekki einstakur viðburður (Epstein, 1995; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999; Fullan, 2001b). Samstarfsáætlun Epstein er skólaþróun – skóli sem fer eftir ferlinu gefur kennurum tækifæri til náms, til að læra og tileinka sér vinnubrögð sem þeir geta nýtt áfram í samstarfinu. Samstarf skóla við fjölskyldur er aldrei endanlegt heldur er einn af þáttum skólans sem þarf að vera í sífelldri þróun og með því að tengja starfssvið aðgerðahópsins annarri nefndavinnu skólans er vinnulagið orðið að vinnuferli hans.

Í þriðju forsendunni er áhersla lögð á að hlúa að gildismati og tilfinningum þeirra sem vinna að þróunarverki. Kennarar, skólastjórnendur og fulltrúar foreldra og nemenda unnu, ásamt mér, að því að fara í saumana á styrkleikum og veikleikum samstarfs skólans við fjölskyldur. Við leitum þess orsaka erfiðleika, leiða að lausnum og framkvæmdum sem gögnuðust nemendum, kennurum og foreldrum. Að lokum var metið hvernig til tókst og gerðar áætlanir um enn frekari samstarfsaðgerðir. Kenn-



arar tókust á við störf sín og lögðu sjálfir grunninn að breytingum á samstarfinu við fjölskyldur nemenda sinna. Þetta ferli starfendarannsókna (McNiff, o.fl., 1996; Jón Baldvin Hannesson o.fl., 2002) gafst skólanum vel.

Við vinnu þessa þróunarverkefnis var lögð áhersla á að vinna með kennurum og stjórnendum, foreldrum og nemendum á þeirra eigin starfsvettvangi, sem var bæði skólinn og heimilið. Áhersla var enn fremur lögð á að hlusta á rödd þeirra til að sjónarmið þeirra kæmu fram og dýpka þannig skilning á samstarfi heimila og skóla.

Hagnýtt gildi rannsóknarinnar fyrir samstarf heimila og skóla var haft að leiðarljósi enda hefur ekki áður verið unnið eftir samstarfsáætlun Epstein í íslenskum grunnskóla. Niðurstöður gefa til kynna að samstarfsáætlunin hafi hentað Oddeyrarskóla vel og hefur skólinn haldið áfram að nota vinnuferlið til að bæta samstarf heimila og skóla. Leiða má líkur að því að samstarfsáætlunin muni einnig nýtast öðrum skólum til að þróa samstarf heimila og skóla.

## PAKKIR

Ég stend í mikilli þakkarskuld við kennara, foreldra, nemendur og skólastjórnendur Oddeyrarskóla sem þátt tóku í þróunarverkefninu fyrir einstaklega gjöfult samstarf og fyrir að veita aðgang og hlutdeild að vinnustað sínum og heimilum. Án þátttöku þeirra hefði þetta verkefni ekki orðið að veruleika. Ég þakka einnig þeim sem lásu greinina yfir gagnlegar athugasemdir og ábendingar.

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla – Almennur hluti* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Áslaug Brynjólfssdóttir (1998). „Við þekkjum börnin okkar best“ *Hafa foreldrar þau áhrif sem þeir vildu á skólastarf og á hvað leggja þeir áherslu í samstarfi við skólann?* Óbirt M. Ed.-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Berger, E. H. (2004). *Parents as partners in education: Families and schools working together* (6. útgáfa). New Jersey: Merrill.
- Birna María Svanbjörnsdóttir (2005). *Foreldrar og líðan barna: Vilja foreldrar stuðning í foreldrahlutverkinu?* Óbirt M. Ed.-ritgerð, Háskólinn á Akureyri.
- Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration: The power of three*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Conaty, C. (2002). *Including all: Home, school and community united in education*. Dublin: Veritas Publications.
- Creemers, B. (1996). The school effectiveness knowledge base. Í D. Reynolds, R. Bollen, B. Creemers, D. Hopkins, L. Stoll, og N. Lagerweij (Ritstj.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (bls. 36–59). London: Routledge.
- Crozier, G. (2000). *Parents and schools: Partners or protagonists?* London: Westview.
- Eisner, E. W. (1998). *The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall.

- Elín Thorarensen (1998). *Samstarf heimila og framhaldsskóla: Viðhorf nemenda, foreldra og kennara*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Elísabet Svavarsdóttir og Ólafur Guðmundsson (1996). *Samstarf heimila og skóla: Áherslur og leiðir*. Kópavogur: Kópavogsskóli.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76, 701–712.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family & community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Epstein, J. L., Coates, L., Salinas, K. C., Sanders, M. G. og Simon, B. S. (1997). *School, family & community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. og Voorhis F. L. V. (2002). *School, family & community partnerships: Your handbook for action* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Erna Björk Hjaltadóttir (2003). *Árangursrík samskipti foreldra og kennara í viðkvæmum málum*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes a difference. *Educational Leadership*, 55 (8), 20–24.
- Foreldrakönnun skólaskrifstofu Akureyrar skólaárið 2000 til 2001. (Án ártals). Óbirt gögn.
- Fullan, M. (2001a). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). London: Routledge/Falmer.
- Fullan, M. (2001b). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction* (6. útgáfa). London: Longman.
- Goodman, J.F., Sutton, V. og Harkavy, I. (1995). The effectiveness of family workshops in a middle school setting. *Phi Delta Kappan* 76, 694–700.
- Gordon, T. (2001). *Samskipti kennara og nemenda*. (Ólafur H. Jóhannsson þýddi). Reykjavík: Æskan.
- Gretar L. Marinósson (2004). Etnógráfía í skólum – glefsur úr rannsóknardagbók. *Glæður: Tímarit Félags íslenskra sérkennara*, 1(14), 34–42.
- Hargreaves, A. (1999). *Professionals and parents: A social movement for educational change*. Sótt 28. júní 2005 frá <http://www.keele.ac.uk/depts/ed/kisnet/interviews/hargreaves.htm>.
- Hargreaves, D. H. og Hopkins D. (1991). *The empowered school: The management and practice of development planning*. London: Cassell.
- Hopkins, D. (1992). *Evaluation for school development*. Philadelphia: Open University.
- Hornby, G. (1995). *Working with parents of children with special needs*. Cassell: London.
- Jón Baldvin Hannesson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson (2002). *Aukin gæði Náms: Skóli sem lærir*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kristinn Breiðfjörð Guðmundsson (1995). *Samskipti heimila og skóla. Rannsóknarverkefni*. Reykjavík, Hrutafirði: Höfundur.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.

- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.  
Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (1996). *You and your action research project*. London: Routledge.
- Rannveig Sigurðardóttir, Helga Hauksdóttir, Svanhildur Daníelsdóttir og María Aðalsteinsdóttir (2003). *Skýrsla vegna þróunarverkefnis um aukið og bætt samstarf skóla og heimila*. Akureyri: Oddeyrarskóli.
- Rave, B. (2005). An ambiguous relationship. Challenges and contradictions in the field of family–School–Community Partnership. Questioning the discourse of partnership. Í R.-A. Martínez–González, M.del H. Pérez–Herrero og B. Rodríguez–Ruiz (Ritstj.), *Family–school community partnerships merging into social development* (bls. 453–475). Oviedo: Publica.
- Rósa Eggertsdóttir og Gretar L. Marinósson (Ritstjórar), Sigalés, C., Ingibjörg Auðunsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir, Pacheco, J., Wilhelm, M. og Þóra Björk Jónsdóttir (2002). *Bætt skilyrði til náms: Starfsþróun í heiltæku skólustarfi* (bls. 161–178). (Rúnar Sigþórsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigþórsson (Ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (1999). *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda* (bls. 15–38 og 65–77). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rúnar Sigþórsson (2004). Hún er löng, leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla –Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt í nóvember 2004 frá <http://netla.khi.is/greinar/gre2004haust.asp>.
- Sammons P. (1995). *Key characteristics of effective schools: A review of school effectiveness research*. London: OFSTED.
- Sergiovanni, T. J. (2001). *The principalship: A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Stefán Ólafsson (2005). *Ungir Íslendingar í ljósi vísindanna*. Reykjavík: Umboðsmaður barna og Háskóli Íslands.
- Stoll, L. (1991). School effectiveness in action: Supporting growth in schools and classrooms. Í M. Ainscow (Ritstj.), *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Swap, S.M. (1993). *Developing home–school partnerships: From concepts to practice*. London: Teacher College press.
- West–Burnham, J. (1997). *Managing quality in schools. Second edition. Effective strategies for quality based school improvement*. London: Pearson Education.

## ABSTRACT

This article depicts the findings of a concerns action research project which was conducted in Oddeyri School in Akureyri during the school years 2002 to 2004. The goal of this study was to find methods to develop home-school partnerships. To pursue this goal, it was decided to use a framework that has been developed for school, family and community partnerships by Dr. Joyce L. Epstein, a sociologist at John

Hopkins University, USA. The study was intended to provide answers about how well the Epstein model would fit an Icelandic compulsory schools and how the framework for such partnerships might be adjusted to Icelandic conditions.

The main findings of the research show the Epstein partnership programme to be a good way for Oddeyri School in Akureyri to develop its cooperation with families. Teachers as well as parents were satisfied with their cooperation, how it was organised and the overall result of the development project. In light of the positive findings of the research project it can be concluded that Epstein's model could be useful for other schools as a framework to develop their partnership with families and the school community in general.

*Ingibjörg Auðunsdóttir  
er sérfræðingur á skólaþróunarsviði  
kennaradeildar Háskólans á Akureyri*

## Nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum

Í þessari grein er fjallað um rannsókn á útbreiðslu nýsköpunarmenntar á Íslandi þar sem skoðað er hvaða innri og ytri þættir hafa áhrif á framgang hennar. Rannsóknin var byggð á spurningakönnun sem var send til allra grunnskóla á Íslandi veturinn 2003–2004. Frekari upplýsinga var aflað með þátttökuathugunum og viðtölum við ýmsa aðila sem hafa áhrif á framkvæmd nýsköpunarmenntar og hafa reynslu af henni: nemendur, kennara, skólastjórnendur, starfsmenn menntamálaráðuneytis og frumkvöðla í nýsköpunarmennt. Einnig voru skoðaðar skýrslur, lög, námskrár, námsefni og afurðir úr nýsköpunarkennslu. Í greininni er fjallað um námskrárfærði enda stuðst við hana til að greina niðurstöður rannsóknarinnar. Meginniðurstaða rannsóknarinnar er að nýsköpunarmennt hafi ekki náð fótfestu í íslensku skólakerfi. Þeir þættir sem virðast hafa áhrif á framkvæmd námskrár í nýsköpunarmennt eru hlutverk nýsköpunarkennarans og nemenda ásamt kröfum til beggja aðila, starfskenningar kennara, skólamenning, stuðningur skólastjóra, námsmat, bóknámstillhneiging, kennaramenntun, aðgangur að upplýsingum og námsefni. Það sem virðist hamla framgangi nýsköpunarmenntar eru áhrif hinnar svokölluðu duldu námskrár. Mikilvægt er að koma auga á og viðurkenna undirliggjandi þætti, sem tilheyra hinni duldu námskrá og horfast í augu við áhrifavald þeirra ef gera á hina formlegu námskrá skilvirkari.

### INNGANGUR

Frumkvöðlar nýsköpunarmenntar hér á landi skilgreina hana á eftirfarandi hátt: „Nýsköpun er hugmyndavinna barna sem felur í sér að finna lausnir á þörfum og vandamálum eða að endurbæta það gamla og gera eitthvað með það“ (Gísli Þorsteinsson og Rósa Gunnarsdóttir, 1996, bls. 3). Nýsköpunarmennt hefur verið að þróast í íslenskum grunnskólum frá því um 1990 og kom fyrst fram í aðalnámskrá 1999.

Frá því að nýsköpunarmennt var tekin upp í skólastarfi um 1990 (Rósa Gunnarsdóttir, 2001) hefur orðið nýsköpun verið notað yfir námsgreinina. Þeir sem ekki þekkja til nýsköpunarkennslu í grunnskóla hafa gagnrýnt að orðið nýsköpun skuli notað yfir tiltekna námsgrein þar sem orðið hefur mjög almenna merkingu (Svanborg R. Jónsdóttir, 2005). Ég hef því kosið að nota orðið nýsköpunarmennt um námsgreinina sem hér er fjallað um.

Í nýsköpunarmennt er leitast við að ýta undir og örva sköpunargáfu barna með því

að kenna þeim ákveðnar vinnuaðferðir og sérstakt tjáningarform (orðfæri og teikningar). Kennarinn kemur til móts við nemendur sem einstaklinga og vísar þeim á mismunandi leiðir í námi og hugsun. Eitt meginatriði í þjálfuninni í nýsköpunarkennslu er svokölluð þarfaleit en þá eiga nemendur að finna þarfir (vandamál) í umhverfi sínu og leita lausna á þeim. Við þetta verður til verðmæt þekking, bæði um leitina sjálfa og það sem út úr henni kemur (Svanborg R. Jónsdóttir, 2004). Áhersla er lögð á vinnuferli, hugsunarhátt og að hagnýta margs konar þekkingu. Þar sem mér virtist nýsköpunarmennt eiga erfitt uppdráttar sem námsgrein fannst mér forvitnilegt að kanna hvort það væri rétt og hvaða þættir hefðu áhrif á útbreiðslu námsgreinarinnar. Eina rannsóknin sem hafði verið gerð á nýsköpunarmennt í grunnskóla á Íslandi var doktorsrannsókn Rósu Gunnarsdóttur (2001) og er þessi rannsókn því viðbót við þá þekkingu sem þar kom fram.

Í þessari grein verður fjallað um nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum, útbreiðslu hennar á Íslandi og þá þætti sem hafa áhrif á framgang hennar. Hugtök úr námskráfræði eru notuð til að greina og leggja mat á hvernig framgangurinn hefur verið. Greinin er byggð á meistaraþrófarsrannsókn minni sem var hluti af námi í uppeldis- og menntunarfræðum við Félagsvísindadeild Háskóla Íslands og lauk 2005.<sup>1</sup> Í greininni er fjallað um námskráfræði og mismunandi skilgreiningar á námskrám, en hafa ber í huga að íslenska orðið *námskrá* gefur til kynna einhvers konar ritað plagg en enska orðið „curriculum“ hefur ekki slíka skírskotun. Rétt er að undirstrika að námskrá getur líka verið óskráð, hvers konar þættir eða öfl sem hafa áhrif á skólastarf.

## HUGTÖK ÚR NÁMSKRÁFRÆÐI

Menntamál eru flókið samspil margra áhrifaþátta sem þó eru oft aðgreinanlegir og einn þáttur getur verkað á annan. Til þess að skoða þessa þætti í ákveðnu samhengi er hér stuðst við námskráfræði, en hún lýsir og skýrir hvað það er sem virðist skipta máli þegar námsgrein verður til, hvað þarf til að festa hana í sessi og hvaða vinnubragða hún krefst. Greint verður frá skrifum fræðimanna sem fjalla um skólastarf og breytingar á skólastarfi og ýmsa þætti sem hafa áhrif á það hvernig námskráin birtist í skólastarfinu.

### Námskrá – formleg námskrá

Námskrá er hugtak sem hefur ekki eina skýrt afmarkaða skilgreiningu heldur getur haft mismunandi þýðingu eftir samhenginu. Margir skilja hugtakið námskrá sem hina formlegu rituðu námskrá en um hana á skilgreining Andra Ísakssonar vel við: „[námskrá er] áætlun eða leiðarvísir um hvað skuli gert (lært, kennt) í skólum“ (Andri Ísaksson, 1983). Ein víðasta túlkun hugtaksins námskrá er að hún sé menningarlegt tæki sem notað er til að velja það úr menningararfinum sem álitid er þess virði að miðla því með formlegum hætti til næstu kynslóðar (Hamilton, 1993). Það er einkenn-

1 Leiðbeinandi minn í Meistaraprófsrannsókninni var Guðrún Geirsdóttir.

andi fyrir miðstýrðar námskrár í lýðræðisríkjum að þar er reynt að samþætta mörg og oft ólík sjónarmið (Guðrún Geirsdóttir, 1998). Formlega námskráin, svo sem aðalnámskrá, er áþreifanleg og sýnileg og þar koma fram mörg markmið sem á að ná með menntun á því skólastigi sem hún tekur til. En þegar framkvæmdin í skólastarfi er borin saman við fyrirmyndina í formlegu námskránni kemur í ljós að oft er talsverður munur á þessu tvennu (Goodlad o.fl., 1979; Marsh og Willis, 1999).

Birtingarmyndir námskrár í skólastarfi eru mismunandi eftir því hver það er sem upplifir og segir frá. Goodlad o.fl. (1979) greindu fimm mismunandi birtingarmyndir námskrár sem þau kalla: *hugsjónanámskrána* (e. ideological curricula), *formlegu námskrána* (e. formal curricula), *skynjuðu námskrána* (e. perceived curricula), *framkvæmdu námskrána* (e. operational curricula) og *reynslunámskrána* (e. experiential curricula). Fræðimenn hafa greint enn eina mynd námskrár og með henni er hægt að skýra marga áhrifaþætti í framgangi nýsköpunarkennslunnar. Það er *dulda námskráin* sem líka hefur verið nefnd *ósýnilega* eða *óbeina námskráin* (Eisner, 2002; Goodlad, 1984). Þessar mismunandi birtingarmyndir námskrár má sjá í tilfelli nýsköpunarmenntar á Íslandi og með því að greina þær í niðurstöðum rannsóknarinnar verða áhrifaþættirnir skiljanlegir.

## Hugsjónanámskráin

Það sem mótar innihald hinnar formlegu námskrár eru ýmiss konar hugmyndir eða hugsýnir um það sem á að nást fram með menntun. Flestar menntahugsjónir eiga sameiginlega trúna á mátt menntunar. Trúin á það að skólaganga hafi bætandi áhrif á þjóðfélagsþróun, atvinnuvegi og afkomu þjóða er umdeild en það er sú trú sem hefur verið ráðandi í viðhorfum til menntunar og skólamála í lýðræðisríkjum. Alison Wolf bendir á, að orsakatengslin milli menntunar og vaxtar efnahags séu ekki eins sterk og stjórnámálemenn í Bretlandi og víðar hafa haldið fram (Wolf, 2002). Einn þeirra sem höfðu trú á mætti menntunar til að efla einstaklinginn og bæta þjóðfélagið var John Dewey, sem kallaður hefur verið faðir framsækkinnar kennslufræði og hóf brautryðjendastarf sitt kringum aldamótin 1900 (Naeslund, 1983). Einkennisorð skólafestu hans voru: „Nám í verki – að læra með því að framkvæma“ og var hlutverk kennarans í stefnu hans að vera leiðbeinandi og verkstjórnandi (Dewey, 2000). Nýsköpunarmennt er einnig byggð á slíkum áherslum, áherslu á að læra með því að framkvæma og að hlutverk kennarans sé leiðbeinandi (Rósa Gunnarsdóttir, 2001). Segja má að frá því að skólafestu Deweys var hrint í framkvæmd og allt fram á þennan dag hafi tvær stefnur í skólamállum tekist á: hefðbundið skólastarf og framsækið skólastarf.<sup>2</sup> Hefðbundið skólastarf byggist á sterkum tilhneigingum til bóknáms og þeirri virðingu sem slíkt nám nýtur umfram nám með verklegum áherslum (Goodson, 1994, 1995; Guðný Guðbjörnsdóttir, 2003a, 2003b). Í hefðbundinni kennslu er kennarinn í hlutverki fræðara og stjórnanda og hann „færir“ nemendum þekkingu sem er fyrirfram kunn (Säljö, 2003).

2 Orðið *framsækið* (e. progressive) skólastarf er gildishlaðið, þar sem það felur í sér að það sé jákvætt en er það ekki í augum þeirra sem aðhyllast hefðbundið skólastarf. Þetta er þó það orð sem notað hefur verið um kennsluhætti þá sem Dewey boðaði.

Samt virðist þörfin fyrir aðrar áherslur vera rík því að hvað eftir annað hefur verið reynt að breyta í átt að framsæknu skólastarfi. Slíkar tilraunir hafa verið gagnrýndar fyrir að vera „tjasl“ (e. tinkering) á menntakerfinu (Tyack og Cuban, 2001). Einnig hefur verið rætt um hvort slíkar breytingar séu yfirleitt mögulegar þar sem sagan sýni ítrekað tilhneingingu til hefðbundinna kennsluhátta og námsmats (Goodlad, 1984; Ingvar Sigurgeirsson, 1992; Jón Torfi Jónasson, 2003–2004; Kristín Jónsdóttir, 2003).

## Námskráin í framkvæmd

Margir þættir hafa áhrif á það hvernig kennarar framkvæma hina formlegu námskrá. Goodlad o.fl. (1979) bentu á að munur er á því sem hin formlega námskrá segir, því sem kennarar telja sig gera og svo aftur því sem þeir gera í raun. Þau segja enn fremur að *skynjaða námskráin* (e. perceived curricula), það hvernig kennarar skynji og túlki hina formlegu námskrá, hafi áhrif á það hvernig þeir starfa í skólastofunni (e. operational curricula). Rannsóknir á kennsluaðferðum og því hlutverki sem kennarar taka sér sýna að þeir hallast að hefðbundnum kennsluaðferðum, jafnvel þegar sú formlega námskrá sem er í gildi boðar fjölbreytni, sveigjanleika og samþættingu (Goodlad, 1975). Þannig geta hugsjónir og nýjungar náð alla leið inn í formlega námskrá en skila sér samt ekki í starfið í skólastofunni. Sterkir þættir eru til staðar sem ráða því að kennsluaðferðir haldast óbreyttar þó að samfélögin og menntaþarfirnar breytist. Tyack og Cuban (2001) benda á að algengustu mistök þeirra sem reyna að umbylta menntun eða breyta verulega séu þau að gera ekki ráð fyrir stofnanatregðu skólans. Menntaumbætur eru fjölbætt og flókið ferli og því nauðsynlegt að hugsað sé um fleiri en einn þátt í einu (Fullan, 1982, 2001a, 2001b; Hargreaves, Earl, Moore og Manning, 2001; Hargreaves og Hopkins, 1991; Rúnar Sigþórsson, 1999). Stofnanatregða, bók-námstillhneiging, gæði nýjunga, aðgangur að upplýsingum, ytri stuðningur, stofnanamenning, mikilvægi skólastjórnenda og lykilhlutverk kennarans og kennsluaðferða eru nokkrir helstu áhrifaþættirnir sem fræðimenn hafa bent á að geti ýmist hindrað eða hvatt til að breytingar eigi sér stað í menntakerfum.

Skólamenning er þáttur sem getur stutt við eða staðið á móti nýjum vinnubrögðum í skólastarfi. Menning í stofnun mótast af þeim skráðu og óskráðu reglum sem fólk þar hefur í heiðri og birtist í þeim vinnuanda eða andrúmslofti sem ríkir í skólanum (Jón Baldvin Hannesson, 1995). Ef nýjar hugmyndir eru ekki markvisst tengdar menningu viðkomandi stofnunar myndast gjá í stofnanamenningunni og viðkomandi hugmyndir ná ekki fótfestu (Sarason, 1971). Að breyta menningu skóla er flókið, tímafrekt og seinlegt ferli og til þess þarf vilja á öllum stigum skólastarfsins, allir þurfa að vera virkir, stjórnendur, kennarar og nemendur (Börkur Hansen, 2003).

Íslenskar og erlendar rannsóknir sýna að nýjungar í skólastarfi eru líklegri til að ganga vel ef þær hafa stuðning skólastjórnenda (Fullan, 1982, 2001b; Sigurlín Sveinbjarnardóttir, 2004). Hlutverk skólastjórnandans getur verið annars vegar að meta gildi og gæði nýjunga til að ákveða hvort þær eigi rétt á sér og hins vegar að tryggja stöðugleika, sem er nauðsynlegur að vissu marki (Sergiovanni, 1995). Skilaboð í námskrám eru stundum misvísandi eða óljós, sérstaklega hvað varðar framkvæmdina (Fullan, 2001b; Hargreaves o.fl., 2001). Kennarar þurfa stundum hjálp við að skilja



hvað breytingar þýða, annars vegar fræðilega og hins vegar í framkvæmd (Hargreaves o.fl., 2001). Fullan (1982) bendir á að vegna einangrunar í skólastofukennslu er ekki líklegt að kennarar komist í sneringu við nýjungar í daglegu starfi sínu og ef skólafólk á að taka upp nýjungar þarf það að vita um tilvist þeirra.

Ef námsgrein kemst inn í ritaða námskrá felst í því viðurkenning á að hún sé mikils virði, en það nægir þó ekki eitt og sér til að hún komist í framkvæmd. Þættir sem hafa áhrif á hvort og hvernig námskrá er hrint í framkvæmd eru námsefni, leiðbeiningar um kennslu, námskeið fyrir kennara og skólanámskrá (Engelsen, 1993). Sú staðreynd að kennarar eru mjög bundnir af námsefni í kennslu sinni (Goodlad, 1984; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994; Kristín Jónsdóttir, 2003) staðfestir enn frekar mikilvægi þess að nýjungar og markmið námskrár séu útfærð með góðu námsefni. Námskeið fyrir kennara geta líka stuðlað að því að koma á breytingum sem námskrár boða ef þau eru vel útfærð. Almennt hafa þó stutt námskeið fyrir kennara þótt skila litlu í framkvæmd skólastarfs (Eisner, 2002; Fullan, 2001a; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999). Rannsókn Guðrúnar Kristinsdóttur og Ólafs H. Jóhannssonar (1999) á námskeiðum fyrir starfandi kennara sýndi að hvatning til að koma á nýbreytni í skólastarfi er meiri þegar fólk kemur saman að námskeiði loknu til að miðla reynslu sinni eða þegar leiðbeinandi heimsækir skóla eftir að námskeiði lýkur.

Allar breytingar í skólastarfi standa og falla með kennaranum og starfi hans í skólastofunni (Fullan, 2001b; Hargreaves o.fl., 2001; Jón Baldvin Hannesson, 1997; Marsh, 1997; Tyack og Cuban, 2001). Í rannsókn Rósu Gunnarsdóttur (2001) á nýsköpunarkennslu í grunnskóla kom fram að í nýsköpunarkennslu skiptir afstaða kennarans til náms og kennslu miklu máli. Hlutverk kennarans í nýsköpunarkennslu er að skapa aðstæður og styðja nemandann og vera uppspretta upplýsinga sem leiða námið áfram. Rósa komst að því að kjarni nýsköpunarkennslunnar væri kenningar hugsmíðahyggjunnar og félags- og menningarkenningar um þroska, nám og kennslu. Áður fyrr var hlutverk kennarans vel afmarkað og fyrirsjáanlegt, kennarinn færði þekkinguna til nemandans (Säljö, 2003). Kennarinn hefur annað hlutverk nú samkvæmt nútíma heimspekistefnum (Ornstein, 1999). Hlutverk kennarans er, samkvæmt kenningum hugsmíðahyggjunnar, að hjálpa nemendum að læra að spyrja, læra að rannsaka og leita samhengis og tengsla (Epanchin, Townsend og Stoddard, 1994). Að læra er ekki að taka við heldur er það skapandi ferli. Kennarinn á að skapa aðstæður fyrir námið en ekki að „mata“ nemendur á þekkingunni (Säljö, 2003). Sköpunargáfan blómstrar frekar þegar nemendur eru tiltölulega frjálsir í skólastofunni og hlutverk kennarans er leiðbeinandi fremur en stjórnandi (Amabile, 1989). Þessi nútímasýn á kennslu er ekki ólík sýn Deweys og því varla með réttu hægt að kalla þessar kennsluáðferðir nýjar og ætla mætti að slíkar breytingar á hlutverki kennarans væru löngu komnar í framkvæmd og orðnar ómissandi aðferðir í skólastarfi. Rannsóknir hafa hins vegar sýnt að ríkjandi kennsluáðferðir eru einhæfar (Ingvar Sigurgeirsson, 1994), jafnvel þegar lykilorðið í námskránni er fjölbreytni. Rannsókn Krístrúnar Línar Birgisdóttur (2004) sýndi að kennarar töldu sig beita að mestu leyti hefðbundnum bekkjarkennsluáðferðum í skólastofunni og rannsókn á kennsluháttum á unglingsstigi (Kristín Jónsdóttir, 2003) sýndi að rótgrónar hóp-kennsluáðferðir voru algengastar. Erlendar rannsóknir hafa einnig sýnt svipaðar

niðurstöður; á meðan verulegar breytingar voru efst á baugi í menntaumræðunni reyndust þær ekki vera útfærðar í verki (Goodlad, 1975, 1984).

Eitt af því sem hefur áhrif á það hvernig kennarar vinna starf sitt er hvaða menntunarlegu gildum þeir byggja á. Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir hvaða hugmynda-stefnur þeir aðhyllast og hvaða afleiðingar það hefur fyrir kennslu þeirra (Engelsen, 1993; Zinn, 1991). Eisner (2002) telur að kennsla sé list sem leidd er af menntunarlegum gildum, persónulegum þörfum og ýmiss konar sannindum og alhæfingum sem kennarinn telur réttar. Hugtakið *starfskenning* hefur verið notað um ólík persónuleg og fagleg einkenni kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Hluti þess að verða fagmaður í kennarastarfinu er að draga upp á yfirborðið þau siðferðilegu rök sem liggja að baki athöfnum kennarans (Engelsen, 1993; Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993). Margir telja að hægt sé að breyta eigin starfskenningu með því að gera hana meðvitaða og ígrunda þau gildi og viðhorf sem móta hana. Skoðanir og viðhorf geti breyst þó svo að það gerist ekki auðveldlega (Ragnhildur Bjarnadóttir, 1993; Trausti Þorsteinsson, 2003).

## Dulda námskráin – óbeina námskráin

Ýmsir áhrifavaldar sem ekki eru nefndir í formlegri námskrá eru greinanlegir í skólastarfi. Þar er átt við áhrifavalda sem ekki eru skráðir, en ráða samt miklu um það hvernig skólastarf fer fram og er upplifað. Elliot Eisner (2002) vekur athygli á ósýnilegri námskrá sem hann kallar *núllnámskrána* (e. null curriculum) og á þar við allt það sem væri hægt að kenna og ætti kannski að kenna í skólum en er ekki sett í námskrá og er því oftast ekki kennt. Þættir utan formlegrar námskrár sem hafa áhrif á skólastarf hafa verið nefndir „*dulda námskráin*“ (e. hidden curriculum) eða *ósýnilega námskráin* (e. invisible curriculum) (Eisner, 2002). Fleiri þættir en formlega samþykkt námskrá ráða í skólastarfi, svo sem viðmiðunarstundaskrá, samræmd próf, fjármagn til menntamála, skipulag grunn- og endurmenntunar kennara og hefðir (Guðrún Geirsdóttir, 1998). Áhrif þessara þátta eru oft önnur en þeim er ætlað og geta því talist hluti af hinni duldu námskrá. Samræmdum prófum er ætlað að meta skólastarf en ekki að stýra því. Próf bera með sér sín eigin duldu námskráráhrif, sem styrkja vald kennara yfir nemendum (Marsh, 1997). Goodlad (1984) segir duldu námskrána ekki vel dulda og vill því nota orðið „implicit“ sem mætti kalla *óbeinu námskrána*. Til óbeinu námskrárinnar má telja þau áhrif sem hægt er að rekja til þess hve mismiklum tíma er eytt í námsgreinar og út frá því má túlka skilaboð um hvað það er sem raunverulega skiptir máli í skólastarfi. Einnig má telja kennsluáferðir, umbunarkerfi, skipulag skólastarfsins og það hversu hlýlegt eða kuldalegt skólaumhverfið er til þögulla þátta sem hafa samt sem áður áhrif á það sem nemandinn lærir (Eisner, 2002). Áhrif námsefnis eru ekki alltaf augljós (Eisner, 2002) og geta myndir og orðaval haft óbein eða bein áhrif á þær hugmyndir sem nemandur fá af ákveðnum sviðum þjóðfélagsins (Guðný Guðbjörnsdóttir, 1992).

## Reynslunámskráin

*Reynslunámskráin*<sup>3</sup> (e. experiential curricula) er sú upplifun og reynsla sem nemendur fá af kennslunni og náminu sem þeim býðst í skólunum. Í doktorsrannsókn sinni fylgdist Rósa Gunnarsdóttir með nemendum og kennurum í nýsköpunarmennt og ræddi við þau um námið (2001). Rannsókn hennar var byggð upp sem tengdar tilviksrannsóknir þar sem viðhorf nemenda og kennara til greinarinnar voru skilgreind sem og námsferillinn. Niðurstöður hennar sýndu að nemendur í nýsköpunarmennt læra á virkan hátt og í leiðinni byggja þeir upp sjálfsmýnd sína. Þeir nýta meðfædda sköpunargáfu sína og fyrri þekkingu í sköpunarferlinu og móta verulega innihald og leiðir nýsköpunarnámsins og leita þeirrar þekkingar og kunnáttu sem þá vantar. Í námi í nýsköpunarmennt eru þjálfuð sjálfstæð vinnubrögð þar sem nemandinn hefur alltaf aðgang að öðrum sem geta stutt hann áfram, bæði nemendum og kennaranum.

## Rannsóknarspurningar

Eins og fram kemur í umfjölluninni hér að framan er margt sem getur haft áhrif á það hvernig hugsjónir um skólastarf komast til framkvæmda og verða hluti af upplifun og reynslu nemenda. Rannsóknin var gerð með það fyrir augum að skoða hvernig nýsköpunarmennt varð til á Íslandi og hversu útbreidd námsgreinin væri í grunnskólum og að kanna hvaða þættir virkuðu annars vegar hvetjandi og hins vegar hamlandi á almenna útbreiðslu hennar. Í rannsókninni var leitast við að svara tveimur meginspurningum:

- Hver er staða nýsköpunarmenntar í námskrá og í framkvæmd á grunnskólastigi?
- Hvað greiðir fyrir og hindrar útbreiðslu nýsköpunarmenntar?

Gagna var aflað með spurningalista, viðtölum, þáttökuathugunum og greiningu ýmissa gagna.

## AÐFERÐIR

Rannsóknin fór að mestu fram veturinn 2003–2004 og var haldið áfram veturinn 2004–2005 og lauk vorið 2005. Beitt var blönduðum aðferðum. Haustið 2003 var spurningakönnun um nýsköpunarkennslu sett upp á netsíðu. Sent var bréf til allra grunnskóla í landinu í tölvupósti og voru skólastjórar þeirra beðnir að svara spurningalistunum. Tekin voru viðtöl við frumkvöðla nýsköpunarmentar, nýsköpunarkennara, nemendur, starfsmenn menntamálaráðuneytis og skólastjórnendur, samtals 15 einstaklinga, og gerðar fimm þáttökuathuganir. Í viðtölum var rætt um áhrifaþætti í kennslu nýsköpunarmentar og kannað hver væri reynsla viðmælenda af námsgreininni. Þáttökuathuganir fóru fram í nýsköpunartímum og móðurmálastímum hjá sömu hópum í tveimur skólum á höfuðborgarsvæðinu og í kynningu um nýsköp-

3 Í meistaraprófsritgerð minni nota ég orðin *upplifaða námskráin* yfir þetta hugtak.

unarmennt hjá starfandi kennurum í bæjarfélagi í grennd við Reykjavík. Eitt rýnihópsviðtal var tekið við fjóra skólastjórnendur og einstaklingsviðtöl við þrjá fyrrverandi nýsköpunarnemendur úr tveimur skólum, fjóra nýsköpunarkennara sem tveir teljast til frumkvöðla í nýsköpunarmennt og tvo starfsmenn í menntamálaráðuneyti. Niðurstöður úr rýnihópsviðtali við fjóra skólastjórnendur voru bornar undir tvo aðra skólastjórnendur í tölvupósti og þeir gáfu álit sitt á því sem þar kom fram. Þá voru skoðaðar skýrslur, lög, námskrár, námsefni og afurðir úr nýsköpunarkennslu. Einnig var tölvupóstur notaður til að afla ítarlegri gagna þegar á þurfti að halda. Sögulegur hluti rannsóknarinnar var unninn upp úr viðtölum við frumkvöðla nýsköpunarmenntar hér á landi og tölvupóstsamskiptum við þá, skýrslum og námskrá auk doktorsritgerðar Rósu Gunnarsdóttur (2001).

Greining gagnanna fór fram jafnóðum og þeirra var aflað. Þar var beitt aðferð sem kölluð er „sífelldur samanburður“ þar sem því sem finnst í gögnunum er fylgt eftir í næsta viðtali eða þátttökuathugun og borið saman við aðra hluta gagnanna (Bogdan og Biklen, 2003).

Í rannsókninni var leitast við að draga upp margþætta heildarmynd af rannsóknar-efninu með því að draga fram sjónarhorn mismunandi aðila á það. Segja má að það styrki gildi þess sem fram kom um innihald og skipulag nýsköpunarkennslunnar að mikið samræmi var milli þess sem kennarar og nemendur sögðu, en enginn nemendanna hafði verið hjá þeim kennurum sem rætt var við. Einnig var samræmi í þeim upplýsingum sem ráðuneytisstarfsmenn gáfu og þeim skoðunum sem fram komu hjá skólastjórnendunum.

## NIÐURSTÖÐUR

Fyrst verður greint stuttlega frá upphafi nýsköpunarmenntar hér á landi. Síðan verða raktar niðurstöður spurningakönnunar um nýsköpunarmennt í íslenskum grunnskólum og að lokum greint frá þeim atriðum sem virtust hafa áhrif á framgang nýsköpunarmenntar samkvæmt reynslu viðmælenda, þátttökuathugunum og rituðum gögnum.

### Saga nýsköpunarmenntar á Íslandi – hugsjónanámskráin

Upphaf nýsköpunarkennslu má rekja til ársins 1990 þegar Paul Jóhannsson tæknifræðingur beitti sér fyrir að komið yrði á nýsköpunarkeppni fyrir grunnskóla hér á landi. Fyrstu keppninni sem haldin var lauk með verðlaunaafhendingu í apríl 1992 og hefur hún verið haldin árlega síðan. Kennsla í nýsköpunarmennt var þróuð á næstu árum í Foldaskóla í Reykjavík og fóru þar fremst í flokki Guðrún Þórsdóttir kennsluráðgjafi, Gísli Þorsteinsson, sem þá var smíðakennari í Foldaskóla, og Rósa Gunnarsdóttir, sem var náttúrufræðikennari við skólann. Rósa og Gísli þróuðu og gáfu sjálf út námsefnið *Nýsköpun og náttúruvísindi* sem hefur verið notað í skólum þar sem nýsköpunarmennt hefur verið kennd formlega. Námsefni þetta er hugsað fyrir 4.–7. bekk en ekkert efni var til fyrir efri bekki grunnskóla. Í nýsköpunarnámsefninu var settur saman ákveð-

inn námsferill, sem byggist á því að nemendur hagnýti þekkingu sína úr daglegu lífi og þá þekkingu sem þeir afla sér í skólanum. Nýsköpunarmennt hefur verið sérstök námsgrein í Foldaskóla til þessa dags og var skólinn í fararbroddi sem móðurskóli í námsgreininni. Reynslan sem fékkst af nýsköpunarkennslunni og námsefninu varð síðan kveikjan að því að *nýsköpun og hagnýting þekkingar* var sett inn í aðalnámskrá grunnskóla 1999. Hugsjónir frumkvöðlanna náðu þannig inn í formlega námskrá.

## Nýsköpunarmennt í formlegri námskrá

Nýsköpun var tekin inn í aðalnámskrá grunnskóla árið 1999 og komið fyrir í námskrá um upplýsinga- og tæknimennt. „Ekki er gert ráð fyrir sérstakri tímaúthlutun til greinarinnar, heldur er það ákvörðun stjórnenda skóla hvort þeir nýti sér markmiðin sem þar eru sett fram til að samþætta tækni- og nýsköpunarþætti við aðrar námsgreinar.“ (*Aðalnámskrá. Upplýsinga og tæknimennt*, 1999, bls. 5). Stungið er upp á þremur leiðum til að koma nýsköpun fyrir í skólastarfi:

1. að samþætta við tíma annarra greina
2. að nýta eigin ráðstöfunartíma fyrir greinina eða
3. að blanda leið 1 og 2 saman

Einnig er fyrir hendi fjórða leiðin, sem sumir skólar hafa notað, og hún er sú að bjóða upp á nýsköpunarmennt sem námskeið utan skólatíma og er það þá greitt af sveitarfélaginu aukalega (Svanborg R. Jónsdóttir, 2004).

Í aðalnámskránni frá 1999 segir að hún skuli að fullu vera komin til framkvæmda eigi síðar en þremur árum eftir gildistöku. Í endurskoðuðum drögum að nýrri aðalnámskrá frá mars 2007 er kaflinn um nýsköpunarmennt nánast óbreyttur (*Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt. Drög*, 2007).

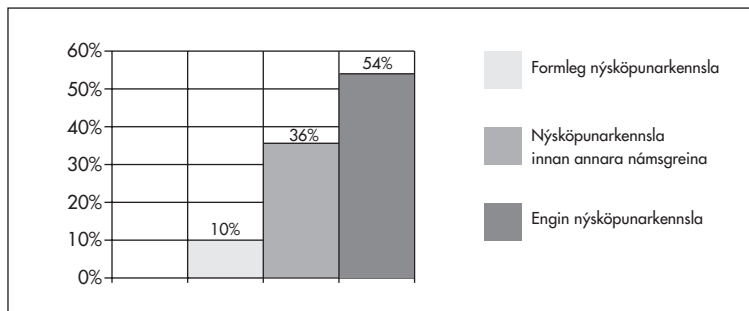
## Framkvæmda námskráin – Niðurstaða spurningakönnunar

Niðurstaða spurningalistans sýndi að formleg<sup>4</sup> nýsköpunarkennsla á grunnskólastigi var lítil veturinn 2003–2004 eða í tæplega 10% íslenskra grunnskóla. Svör margra skólastjórnenda við könnuninni bentu til þess að hugmyndir um greinina væru óljósar<sup>5</sup>.

4 Sem sérstök námsgrein á stundaskrá í nokkrar vikur, hluta vetrar eða allan veturinn.

5 Sumir stjórnendur töldu að nýjungar í skólastarfi væru nýsköpunarkennsla.

Mynd 1. Nýsköpunarkennsla í íslenskum grunnskólum 2003–2004



Nýsköpunarkennsla reyndist mest á miðstigi en lítil í efri bekkjum grunnskóla. Einn hver nýsköpunarkennsla<sup>6</sup> var hjá innan við 50% grunnskóla. Rúmlega 50% íslenskra grunnskóla voru ekki með nýsköpunarkennslu af neinu tagi þó að í námskránni 1999 sé kafli um *nýsköpun og hagnýtingu þekkingar* og þar með ákveðin tilmæli frá yfirvöldum. Í námskránni 1999 um upplýsinga- og tæknimennt er nýsköpun og hagnýting þekkingar kynnt sem þverfagleg grein og sagt að hún geti verið samþætt við námsefni einnar eða fleiri greina, en einnig að hún sé sérstök aðferð sem skólar geti nýtt sér til að umbreyta hverri námsgrein í starfs- og tæknigrein. Í formála námskrárinnar er talað um að á námssviðinu séu þrjár námsgreinar, *hönnun og smíði*, *nýsköpun og hagnýting þekkingar* og *upplýsingamennt*. Þannig eru skilaboðin í námskrá misvísandi, nýsköpunarmennt er þar ekki endilega sjálfstæð námsgrein heldur í senn „starfsfræðsla og nýsköpunargrein“ (*Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt*, 1999). Engin tímaúthlutun er sérstaklega til nýsköpunarmenntar í námskránni 1999 og gæti það skýrt að einhverju leyti litla útbreiðsla. Í rúmlega helmingi grunnskólanna tilheyrir nýsköpunarmennt núllnámskránni, það er að segja, hana er ekki að finna í skólalastarfi þeirra. Ekkert sambengi reyndist milli stærðar skóla eða landshluta hvað varðar útbreiðslu nýsköpunarmenntar.

## Dulda námskráin – áhrifaþættir

Aðrar niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að greina mátti mismunandi áhrifaþætti sem ýmist hamla eða styðja við framgang nýsköpunarmenntar. Þessa þætti má flokka sem hluta hinnar duldu námskrár. Samræmdu prófin virðast til dæmis hafa áhrif í þá veru að nýsköpunarmennt er lítið eða ekkert kennd á efri stigum grunnskóla. Þetta kom skýrt fram í hópviðtali við skólalastjórnendur sem sögðu að áhrif samræmdra prófa kæmu meðal annars fram í því hvaða valgreinar eldri nemendur kjósa.

6 Mismunandi skilgreiningar lágu að baki svörum sem flokkuðust þarna. Stundum var um að ræða eina heimsókn yfir veturinn frá utanaðkomandi nýsköpunarkennara, aðrir töldu nýbreytniverkefni til nýsköpunarkennslu og enn aðrir skapandi áherslur innan mismunandi námsgreina.

## Skólastjórnendur – skólamenning – skipulag og áherslur

Skólamenning og viðhorf skólastjórnenda ráða miklu um það hvort nýsköpunarmennt nær fótfestu í grunnskólum eða ekki. Skólamenning birtist meðal annars í þeim vinnuvenjum sem tíðkast í skólunum, „hvernig hlutirnir eru gerðir hér“ (Börkur Hansen, 2003). Þeir nemendahópar sem voru vanir því að vinna sjálfstætt áttu auðveldara með að vinna í nýsköpunartímum að sögn nýsköpunarkennaranna sem rætt var við. Þar sem skólamenning styður samþætt vinnubrögð og áhersla er á fjölbreytt námsmat er hagstæðari jarðvegur fyrir nýsköpunarmennt og aðrar námsgreinar og áherslur sem skipast þvert á hefðbundnar námsgreinar. Greina mátti að sú skólamenning sem ríkir á yngri stigum sé sveigjanlegri en í efri hluta grunnskólans því þar eru hindranir eins og skipting í námsgreinar og fastbundin stundaskrá léttvægari. Af svörum við spurningalistanum mátti annars vegar sjá að nýsköpunarmennt var lítið kennd á efri stigum og hins vegar sögðu skólastjórnendurnir í hópviðtali að stundaskrá efri hluta grunnskólans væri greinabundnari en á yngri stígunum. Skólastjórnendur bentu á að samþætt verkefni væru frekar skipulögð á yngri stigum en í eldri hluta grunnskólans.

Starfsmenn í menntamálaráðuneyti sem rætt var við og hafa góða yfirsýn yfir starf íslenskra skóla sögðu að skipulag aðalnámskrár með strangri, afmarkaðri markmiðssetningu „girti fyrir“ að skipulögð væru samþættandi verkefni og væru þau áhrif sérstaklega áberandi á efri stigum grunnskóla. Þeir bentu á að sú staðreynd að engin tímaúthlutun væri fyrir nýsköpun og hagnýtingu þekkingar hefði veruleg áhrif á framboðið í skólunum. Þeir sögðu enn fremur að það hindraði kennslu greinar eins og nýsköpunarmenntar hversu upptekið skólafólk væri af því í efri bekkjunum að undirbúa samræmdu prófin. Þeir bentu á að það þyrfti að breyta matsaðferðum okkar þannig að námsgreinar og vinnubrögð eins og eru viðhöfð í nýsköpunarmennt væru metin hátt, jafnt af nemendum og foreldrum þannig „að þeim finnist ekki að nemandinn sé að eyða tímanum til einskis“.

Í hópviðtali við skólastjórnendur kom fram að þeir töldu að skólastjórar hefðu mikið um það að segja hvort tekist væri á við nýjungar í skólastarfinu. Einn skólastjórnandi sagði að ef skólastjórinn hefði áhuga væri svigrúm til að koma nýsköpunarkennslu að í grunnskólanum. Hinir stjórnendurnir tóku undir þetta sjónarmið og töldu að skólastjórnir yrði að hafa áhuga á viðfangsefninu til að hleypa því að, enda væru margar nýjungar í boði og margar skyldur að uppfylla í grunnskólanum. Áhrifamáttur skólastjórnenda hvað varðar nýjungar í skólastarfi er viðurkenndur í fræðunum en skólastjórnendum er vandi á höndum þar sem þeir þurfa annars vegar að innleiða nýjungar en hins vegar að gæta þess að þær verði ekki of margar og samhengislausar (Börkur Hansen, 2003; Hargreaves og Hopkins, 1991; Sergiovanni, 1995; Sigurlín Sveinbjarnardóttir, 2004).

Einn skólastjórinn benti á að skilaboðin sem skólarnir fá frá yfirvöldum og samfélaginu séu misvísandi. Annars vegar er óskað eftir einstaklingsmiðuðu námsskipulagi en hins vegar séu samræmdu prófin með þeirri bóknámsáherslu sem þeim fylgir. Sama skoðun heyrðist hjá aðilum í menntamálaráðuneytinu sem bentu á ósamræmi í orðræðu og framkvæmd. Orðræðan segir: einstaklingsmiðað nám, sveigjanleiki og samþætting, en hins vegar er það vald námsgreina, námsmatið, samræmdu prófin og bóknámsáherslurnar sem sýna sig í framkvæmd skólastarfsins.

## Námsefni

Ekkert námsefni í nýsköpunarmennt er til fyrir efri stig grunnskólans og getur það skýrt að einhverju leyti hvers vegna svo lítil nýsköpunarkennsla fer þar fram. Þá er nokkuð ljóst að sú staðreynd að Námsgagnastofnun gefur efni í nýsköpunarmennt ekki út og það er ekki á úthlutunarkvóta skóla hefur mikið að segja. Skólastjórnendurnir í hópviðtalinu, sem höfðu reynt nýsköpunarkennslu fyrir yngri nemendur, töluðu um að það vantaði sárlega námsefni fyrir yngsta aldurshópinn og sögðu að skortur á námsefni á efri stiginum hefði áhrif í þá veru að nýsköpun væri síður kennd þar. Einn skólastjórnandi nefndi að: „það skiptir miklu máli að hafa námsefni því að til þess að fara af stað þá þarf að vera einhver pakki sem er þægilegur. Það eru allir svo uppteknir og það eru ekki allir jafnmiklir eldhugar eða framsækni“. Mikilvægi góðs námsefnis er ljóst enda hafa áratuga rannsóknir sýnt að kennarar styðjast mikið við tilbúið námsefni í kennslu sinni (Goodlad, 1984; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994, 1998).

## Menntaframboð

Í rýnihópsviðtali kvörtuðu skólastjórnendurnir yfir því að hafa ekki aðgang að kennurum sem kynnu að kenna nýsköpun. Annar ráðuneytisstarfsmaðurinn sem rætt var við taldi að Kennaraháskólinn ætti að bjóða upp á kynningu á nýsköpunarmennt fyrir alla nemendur og bjóða nýsköpunarmennt sem valgrein. Skoðun á náms- og kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands háskólaárið 2003–2004 sýndi að áhersla á kennslu í nýsköpunarmennt er lítil (*Náms- og kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands. Háskólaárið 2003–2004*, 2003). Af 90 eininga grunnskólakennaranámi er boðið upp á tveggja til þriggja eininga valnámskeið í nýsköpunarmennt í grunnnámi kennaranema. Í samamburði við upplýsingatækni er áherslan á nýsköpunarmennt mjög lítil í kennaranámi í Kennaraháskóla Íslands. Upplýsingatækni er þar sérstakt kjörsvið auk þess sem boðið er upp á valnámskeið í upplýsingatækni og upplýsingatækninámskeið innan einstakra sviða, svo sem upplýsingatækni innan tungumálakennslu og upplýsingatækni í stjórnendanámi. Það kemur hins vegar ekki á óvart að áherslan sé mikil á upplýsingatækni því almennt samkomulag er um það í þjóðfélaginu að upplýsingatækni sé mikilvæg í nútímasamfélagi. Hins vegar er nærtækt að bera hana saman við nýsköpunarmennt þar sem greinarnar eru í sömu námskrá og um báðar er fjallað í sjálfstæðum köflum<sup>7</sup>. Því má segja að nýsköpunarmennt tilheyri að verulegu leyti núllnámskrá Kennaraháskólans.

## Hlutverk nýsköpunarkennarans

Hlutverk kennarans í nýsköpunarkennslu reyndist vera mjög mikilvægt og sýndi sig að slík kennsla gengi ekki upp nema ákveðnum aðferðum væri beitt. Samkvæmt lýs-

7 Námskráin sjálf heitir *Upplýsinga- og tæknimennt*, enginn sérstakur kafli heitir upplýsingatækni, heldur er fjallað um upplýsingatækni í köflunum *Tölvunotkun í grunnskóla* og *Upplýsingamennt og um nýsköpun* í kaflanum *Nýsköpun og hagnýting þekkingar*.



ingum kennararanna sem rætt var við, og var samhljóða upplifun nemendanna, er nýsköpunarkennarinn í hlutverki hins styðjandi kennara og nemendur hafa meiri áhrif á nám sitt í nýsköpunarmennt en í öðrum námsgreinum. Einn kennaranna notaði orðin „mjúki kennarinn“ um hlutverk nýsköpunarkennarans og má líkja því við hlutverk hugsmíðahyggjukennarans eins og lýst var hér framar. Hann sagði: „Mjúki kennarinn er sá sem skipuleggur skólastarf á þann hátt að hann gefur nemendum tækifæri til að vinna á eigin forsendum, þeir eru frjálsir að vissu marki, skynja sig sem frjálsa í vinnu sinni.“ Annar nýsköpunarkennari lýsti því af hverju það er svo mikilvægt að dæma ekki hugmyndir nemendanna, hvað það er vandmeðfarið sem kennarinn er að vinna með: „Af því að þau eru að gefa svo mikið af sjálfum sér. Þau eru ekki að reikna bara fimm plús fimm, það er bara eitt rétt svar. Þau eru að gefa hjartað í sjálfum sér. Það er ofboðslega mikilvægt.“ Sumir samkennarar eins nýsköpunarkennarans sýndu ekki sömu aðgætni og slógu stundum á hugmyndir nemenda og sögðu: „hættu þessu bulli“. Ætla má að starfskenning þeirra kennara hafi ekki fallið að kennsluaðferðum nýsköpunarmenntar.

Þessar lýsingar eru mjög samhljóða niðurstöðum Rósu Gunnarsdóttur (2001) um að kennsluaðferðir nýsköpunarkennarans felist í að skapa aðstæður og styðja við (e. scaffolding) nemandann og vera uppspretta upplýsinga sem leiða námið áfram. Í rannsókn Rósu kom líka í ljós að kennararnir áttu misjafnlega auðvelt með að tileinka sér þetta hlutverk. Það má því álykta sem svo að til að geta uppfyllt hlutverk nýsköpunarkennarans þurfi kennarinn að vera sáttur við það, hann þurfi að búa yfir starfskenningu sem fellur að slíku hlutverki, eða gera sér muninn ljósan og vera tilbúinn til að breyta starfskenningu sinni í samræmi við það.

## Hlutverk og kröfur til nemenda – reynslunámskráin

Skýr tengsl við líf nemenda komu í ljós bæði í nýsköpunartímum og í þörfum sem nemendur höfðu greint og safnað og skrifað á lista til að vinna úr í nýsköpunartímum. Dæmi um þarfir sem voru greindar í sveitaskóla: „Það kemur gat á plastið á heyrullunum, maður fær rafmagnsstuð þegar maður klifrar yfir rafmagnsgirðingar og lausgangandi hænur skíta í fóðrið sitt og eyðileggja það.“ Í ljósi hugsmíðahyggju, sem leggur áherslu á að nám sé virkt ferli, má álykta að tenging við líf nemenda hljóti að styrkja nám í nýsköpunarmennt, þar sem það er byggt á þeirra eigin reynslu og þannig líklegra að þau verði virkir þátttakendur í náminu. Afurðir úr nýsköpunarkennslu geta verið mjög fjölbreytilegar og eru ýmist í formi lýsinga og teikninga, líkana eða áþreifanlegra hluta sem nemendur búa til. Nemendurnir sem ég ræddi við höfðu meðal annars hannað og búið til haldara í bíla fyrir gosdrykki og handfang til að setja logandi sprittkerti í djúpa kertastjaka. Eitt þeirra hafði hannað og búið til líkan af einangruðum poka fyrir hljóðfæri til að koma í veg fyrir að þau verði fölsk þegar þau eru flutt á milli staða í köldu veðri. Þau höfðu sjálf fundið þær þarfir sem að baki þessum afurðum lágu og unnið að því að finna lausnir sem mættu þörfunum.

Nýsköpunarnemendurnir sem rætt var við upplifðu mikið frelsi og sjálfstæði og virðist það vera þáttur sem bæði virkar með og á móti nýsköpunarmennt. Einn nemendanna sagði um nýsköpunartímana: „það var miklu frjálsara heldur en allt annað,

miklu meira svona eiginlega fannst manni að maður hefði eitthvað sem maður hefði frá [sjálfum sér].“ Að sögn nýsköpunarkennaranna var áberandi að í hópum þar sem nemendur voru ekki vanir sjálfstæðum vinnubrögðum gekk nýsköpunarkennslan verr en í hópum þar sem nemendur höfðu vanist slíkum vinnubrögðum hjá umsjónakennurum sínum. Þetta undirstrikar enn frekar nauðsyn þess að vinnubrögð sem ástunduð eru í nýsköpunarmennt séu ekki bara fyrirkomulag eins eða fárra kennara. Slíkar vinnuvenjur myndu ekki aðeins styrkja nýsköpunarmenntina heldur einnig allar þær námsgreinar í skólanum sem byggja á sjálfstæðum og fjölbreyttum vinnubrögðum. Ef nemendur eiga að geta axlað þá ábyrgð sem fylgir frelsinu í sjálfstæðu námi þurfa þeir að alast upp við vinnubrögð sem gera ráð fyrir sjálfstjórn í námi (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir, 2002).

## Kynning á nýjungum í námskrá

Í rannsókninni kemur ítrekað fram að ekki hafi farið fram nógu mikil kynning á nýsköpunarmennt þegar hún var tekin í námskrá grunnskóla 1999. Í viðtölunum við skólastjórnendur og ráðuneytisfólk og í vettvangsathugun á kynningu fyrir starfandi kennara kom fram að nýsköpunarmennt eða *nýsköpun og hagnýting þekkingar* fékk litla kynningu með tilkomu í námskrána 1999. Ljóst er að þær hindranir sem standa í vegi fyrir nýjungum eins og nýsköpunarmennt eru yfirstignar í skólum þar sem nægjanlegur áhugi er fyrir hendi enda mikilvægi greinarinnar þar viðurkennt. Slík viðurkenning og áhugi fæst ekki nema fólkið sem á að framkvæma verkið viti um hvað það snýst, hvaða hugsjónir liggja að baki og hvað það þýðir í framkvæmd (Fullan, 1982). Segja má að í því að kynna nýjungar í námskrá lítið eða ekki felist skilaboð sem tilheyra hinni duldu námskrá, skilaboð um mikilvægi eða lítilvægi námsgreinar. Ef nýsköpunarmennt á að teljast mikilvæg þarf að kynna hana í atvinnulífínu, fyrir almenningi, ráðamönnum, skólastjórnendum og kennurum. Í því fælust skilaboð um að hér væri uppbyggjandi og menntandi námsgrein eða námssvið á ferðinni sem þyrfti að sinna.

## NIÐURLAG

Hugmyndir og hugsjónir um menntun ná stundum að birtast í formlegri námskrá en framkvæmd þeirra er ekki þar með tryggð. Meginniðurstaða rannsóknarinnar er að nýsköpunarmennt hafi ekki náð fótfestu sem námsgrein í íslenskum grunnskólum. Formleg kennsla í nýsköpunarmennt var í tæplega 10% íslenskra grunnskóla veturinn 2003–2004.

Samræmd próf virðast hafa mikil áhrif á skipulag náms í efri bekkjum grunnskóla. Samræmdu prófunum virðast fylgja bóknámsáherslur sem eru meira áberandi í eldri bekkjum grunnskóla. Skólastjórnendur og ráðuneytisfólk sem rætt var við í rannsókninni benti á að eindregin skipting í námsgreinar og bóknámsáherslur ykjast eftir því sem ofar drægi í grunnskólanum. Námsgreinar eins og nýsköpunarmennt, sem leggja áherslu á ferli og verklega framkvæmd, þurfa annars konar námsmat en notað er í

samræmdum prófum. Til að auka framgang slíkra áherslna í skólastarfi þarf að þróa annars konar námsmat sem metur námsferli og færni og vinna því brautargengi meðal skólafólks og almennings

Aðgangur að námsefni og menntun fyrir kennaranema og starfandi kennara eru atriði sem hafa áhrif á framgang nýsköpunarmenntar, hvort tveggja hefur verið af skornum skammti hingað til. Í rannsókninni kom einnig í ljós að nýsköpunarmennt krefst sérstakrar nálgunar af kennaranum, nálgunar sem fellur vel að kennsluaðferðum byggðum á hugsmíðahyggju. Starfskenning kennara sem taka að sér nýsköpunar-kennslu þarf að falla að slíkri nálgun eða þeir að vera tilbúnir að þróa hana í þá átt. Þátttökuathuganir og viðtöl við nemendur og nýsköpunarkennara sýndu að nýsköpunarmennt krefst sjálfstæðra vinnubragða og virkrar þátttöku af nemendunum og skólamenningin þarf að styðja slíka starfshætti. Skólastjórnendurnir sem rætt var við í rannsókninni viðurkenndu að þeir væru einn lykilaðilinn í því að veita nýjungum eins og nýsköpunarmennt brautargengi inn í skólana.

Nýsköpunarmennt var ekki kynnt sérstaklega þegar hún kom inn í aðalnámskrá í fyrsta sinn 1999 og virðast hugmyndir um hana vera óljósar meðal skólafólks. Svör við spurningalista til íslenskra grunnskóla gáfu til kynna að hugmyndir skólafólks um nýsköpunarmennt væru á reiki. Skólastjórnendur og ráðuneytisfólk sem rætt var við í rannsókninni töldu að þessa nýjung hefði þurft að kynna með tilkomu hennar í námskrá 1999.

Velta má fyrir sér hvaða áhrif það hefur að nýsköpunarmennt er lögð fram bæði sem námsgrein og nálgun í námskránni. Bent hefur verið á að námskráin í upplýsinga- og tæknimennt 1999 beri merki togstreitu milli þess að nýsköpunarmennt og upplýsingamennt eru settar fram eins og flestar aðrar námsgreinar en eru kynntar í textanum sem verkfæri eða aðferð (Allyson Macdonald, Þorsteinn Hjartarson, & Þuríður Jóhannsdóttir, 2005). Upplýsinga- og tæknimenntarnámskráin 1999 gerði ráð fyrir nýrri hugsun sem krefst nýrrar nálgunar og felst í því að nýta upplýsingatækni og nýsköpunarmennt sem verkfæri eða aðferð í námi og kennslu. Í þessu ljósi er ekki eingöngu ætlunin að nýta nýsköpunarmennt sem námsgrein. Ef hún næði fótfestu sem aðferð sem hagnýtir þekkingu frá mörgum námsgreinum og þekkingu úr lífinu sjálfu, væri það nóg til að hún gerði það gagn sem henni er ætlað? En hvað væri þá til staðfestingar um það að nýsköpunarmennt væri til staðar í skólastarfinu? Að einhverju leyti er þeirri spurningu svarað í námskránni, en einkenni nýsköpunarmenntar virtust þó óljós í huga skólastjórnenda sem svöruðu spurningakönnuninni. Gagnlegt gæti því verið að kanna nánar hvenær skólafólk telur sig vera að kenna nýsköpunarmennt og hvernig það ræðir og hugsar um námssviðið.

Í ljósi sögunnar er ekki létt verk að breyta skólakerfinu og ef til vill óvinnandi vegur, myndu þeir svartsýnustu eða raunsæjstu segja. Það er þó fyrsta skrefið að koma auga á áhrifaþættina, skoða þá og skilgreina og reyna að átta sig á því hvort þeir vinna með okkur eða á móti. Til þess að breyta hugsunarhætti og vinnubrögðum í skólastarfi þarf samþætt ferli þar sem menning skóla og starfskenning kennara eru grunnþættir. Niðurstöður rannsóknarinnar undirstrika að menntamál eru flókið samspil margra þátta sem hafa áhrif hver á annan og verða ekki séðir fyrir að öllu leyti. Mikilvægt er

að viðurkenna þá þætti sem eru undirliggjandi, þætti sem tilheyra hinni duldu námskrá, og horfast í augu við áhrif þeirra, annaðhvort til að viðurkenna þá og vinna með þeim eða til að breyta þeim meðvitað. Ef menn koma auga á og viðurkenna þá þætti duldu námskrárinnar sem hafa áhrif í skólastarfi er líklegra að hin formlega námskrá nái fram að ganga. Ef viðurkennt er að kennarar þurfi hjálp til að skilja og temja sér vinnubrögð og viðhorf sem þeim eru ekki töm er líklegra að hjálpin verði boðin. Ef viðurkennt er að kennarar þurfi vandað námsefni til stuðnings nýjum vinnubrögðum sem fylgja nýjungum í námskrá er líklegra að slíkur stuðningur verði veittur.

Menntamálayfirvöld þurfa að gera sér ljóst að ekki er nóg að koma hugmyndum og hugsjónum í formlegu námskrána heldur þarf að fylgja þeim vel eftir með margvíslegum stuðningi. Styrkja þarf nýsköpunarmennt með því að efla námsgagnagerð og kynna námsgreinina og ávinninginn sem af henni hlýst fyrir almenningi, atvinnulífi, kennurum, skólastjórnendum og öðru skólafólki. Æskilegt væri að í kennaramenntun væri kynning á nýsköpunarmennt fyrir alla kennaranema og einnig að hún væri í boði sem sjálfstæð valgrein eða sem aukavalgrein. Námskeið fyrir starfandi kennara þurfa að vera í boði en með þeim hætti að unnið sé með skólunum að því að prófa og þróa nýsköpunarstarfið svo að varanlegt gagn verði af. Þá væri æskilegt að styrkja nokkra skóla til frekara þróunarstarfs í nýsköpunarmennt, helst ólíka skóla að stærð og staðsetningu og byggja vinnuna á því þróunarstarfi sem Foldaskóli hefur lagt grunninn að.

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt. Drög* (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Allyson Macdonald, Þorsteinn Hjartarson og Þuríður Jóhannsdóttir (2005). „Við vorum ekki bundin á klafa fortíðarinnar“: Tilurð og gerð aðalnámskrár í upplýsinga- og tæknimennt. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 71–92.
- Amabile, T. M. (1989). *Growing up creative. Nurturing a lifetime of creativity* (2. útgáfa). Buffalo: The Creative Education Foundation.
- Andri Ísaksson (1983). Námskrárgerð og námskrárfræði. Í Sigurjón Björnsson (Ritstj.), *Athöfn og orð* (bls. 25–44). Reykjavík: Mál og menning.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir (2002). *Netnám og nemendasjálfsæði*. Óbirt M.A.-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Börkur Hansen (2003). Stofnanamening og stjórnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (Ritstj.), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 49-61). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions*. London: Sage Publications.

- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýð.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Eisner, E. W. (2002). *The educational imagination. On the design and evaluation of school programs* (3. útgáfa). NJ: Merrill Prentice Hall.
- Engelsen, B. U. (1993). *Når fagplan møter lærer*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Epanchin, B. C., Townsend, B. og Stoddard, K. (1994). *Constructive classroom management. Strategies for creating positive learning environments*. Pacific Grove: Brooks / Cole Publishing Company.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE The Ontario Institute for Studies in Education.
- Fullan, M. (2001a). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2001b). *The new meaning of educational change* (3. útgáfa). New York: Routledge Falmer.
- Gísli Þorsteinsson og Rósa Gunnarsdóttir (1996). *Hugmyndir – hugvit*. Reykjavík: Nýsköpun og náttúruvísindi.
- Goodlad, J. I. (1975). *The dynamics of educational change: Towards responsive schools*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school. Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodlad, J. I., Ammons, M. P., Buchanan, E. A., Griffin, G. A., Hill, H. W., Iwanska, A. o.fl. (1979). *Curriculum inquiry. The study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Goodson, I. F. (1994). *Studying curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Goodson, I. F. (1995). *The making of curriculum. Collected essays* (2. útgáfa). London: The Falmer Press.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (1992). Menntun og kynferði í kvennafræðilegu ljósi; markmið, námskrár og greining námsefnis. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 97–116.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (2003a). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43–64.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (2003b). Hugmyndir um kyngervi og jafnrétti í námskrám grunnskólans. Í *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (bls. 257–271). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Geirsdóttir (1998). Gróska í námskrárumræðu. *Ný menntamál*, 16(1), 6–12.
- Guðrún Kristinsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson (1999). Árangur sem erfiði? Rannsókn á áhrifum endurmenntunarnámskeiða á störf kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 91–106.
- Hamilton, D. (1993). *Að fræðast um uppeldi og menntun* (Bjarni Bjarnason og Ólafur Proppé, þýð.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S. og Manning, S. (2001). *Learning to change. Teaching beyond subjects and standards*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hargreaves, D. H. og Hopkins, D. (1991). *The empowered school. The management and practice of development planning*. London: Cassel Educational Limited.
- Ingvar Sigurgeirsson (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. Óbirt Ph.D.-ritgerð, University of Sussex, Education.

- Ingvar Sigurgeirsson (1994). *Notkun námsefnis í 10–12 ára deildum grunnskóla og viðhorf kennara og nemenda til þess*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson. (1998). Námsefni! Þarfur þjónn eða harður húsbóndi? *Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 09.02.2005 frá <http://www.ismennt.is/fjar-nogk/Nogkfjar/husbondi.htm>.
- Jón Baldvin Hannesson (1995). Skólaþróun – skólamenning. *Glæður. Tímarit um uppeldis- og skólamálf*, 5(1), 60–65
- Jón Baldvin Hannesson (1997). Aukin gæði náms. *Uppeldi og menntun*, 6, 149–155.
- Jón Torfi Jónasson (2003–2004). *Þróun menntakerfis – þættir úr sögu menntunar á Íslandi*. Óbirt handrit, Reykjavík.
- 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.
- 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, uppeldis- og menntunarfræði: Reykjavík.
- Marsh, C. J. (1997). *Perspectives: Key concepts for understanding curriculum*. London: The Falmer Press.
- Marsh, C. J. og Willis, G. (1999). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues*. (2. útgáfa). NJ: Prentice Hall.
- Naeslund, J. (Ritstj.). (1983). *Uppeldi og skólastarf. Úr forum fræðimanna*. (Vol. VII). Reykjavík: Iðunn.
- Náms- og kennsluskrá Kennaraháskóla Íslands. Háskólaárið 2003–2004* (2003). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Ornstein, A. C. (1999). Philosophy as a basis for curriculum decisions. Í A. C. Ornstein og L. S. Behar-Horenstein (Ritstj.), *Contemporary issues in curriculum* (bls. 10–17). Boston: Allyn and Bacon.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (1993). *Leiðsögn – liður í starfsmenntun kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Rósa Gunnarsdóttir (2001). *Inovation education: Defining the phenomenon*. Óbirt Ph. D. ritgerð: The University of Leeds, School of Education: Leeds.
- Rúnar Sigþórsson (1999). Sterkur þekkt af sínum verkum. Hugleiðing um sjálfsmynd og sérfræði kennarastéttarinnar á nýrri öld. *Ný menntamál*, 17(3), 27–32.
- Rúnar Sigþórsson (Ritstj.), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West (1999). *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Säljö, R. (2003). *Læring í praksis. Et sociokulturelt perspektiv* (B. Nake, þýð.). København: Hans Reitzels forlag.
- Sarason, S. B. (1971). *The culture of the school and the problem of change* (5. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Sergiovanni, T. J. (1995). *The principalship. A reflective practice perspective* (3. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.

- Sigurlín Sveinbjarnardóttir (2004). *Þáttur skólastjórnenda í umbótum og nýbreytnistarfi*. Óbirt M.A.-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Svanborg R. Jónsdóttir (2005). *Ný námsgrein verður til. Nýsköpunarmennt í grunnskóla*. Óbirt M.A.-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Svanborg R. Jónsdóttir (2004). Nýsköpun í grunnskóla. Skapandi skóli í tengslum við raunveruleikann. *Netla. Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 04.04.2004 frá <http://netla.khi.is/greinar/2004/002/index.htm>
- Trausti Þorsteinsson (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinun Helga Lárusdóttir (Ritstj.), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Tyack, D. og Cuban, L. (2001). *Tinkering toward utopia. A century of public school reform*. Cambridge, London: Harvard University Press.
- Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.
- Zinn, L. M. (1991). Identifying your philosophical orientation. Í Gallbraith M.W. (Ritstj.), *Adult learning methods*. Malabar: Krieger.

## ABSTRACT

This article describes research on the dissemination of Innovation Education in compulsory schools in Iceland. It also considers factors, internal and external, that have influenced its distribution. Questionnaires were used to measure the dissemination of the subject. Interviews and observations were used to gather data from students, teachers, head teachers, pioneers in Innovation Education, entrepreneurs and ministry officials. Documentation of various kinds was also consulted, including reports, law, the curriculum, teaching materials and products from Innovation Education lessons. This article refers to curriculum studies which are used to define and understand the findings of the research. The main conclusion of the research is that Innovation Education has not rooted yet as a school subject in Iceland. Several factors seem to influence the implementation of the Innovation Education curriculum, they include the role of the students, teachers and their professional philosophies; school culture; the support of the head teacher; assessment; emphasis on academic learning; teacher education and access to information and teaching materials. The dissemination of Innovation Education seems to show the impact of the hidden curriculum. It is important to recognise the fundamental factors, which are inherent in the hidden curriculum, and verify their influencing powers to make the formal curriculum more effective.

*Svanborg R. Jónsdóttir  
er doktorsnemi við  
Kennaraháskóla Íslands*





## Líðan kennara í starfi – vinnugleði eða kulnun?

---

Rannsóknin fylgir að hluta eftir rannsókn frá 1999, sem birt var árið 2000, þar sem skoðuð voru tengsl kulnunar við líðan grunnskólakennara í starfi. Nú er litið á líðan í starfi sem tvískauta vídd með andstæðu hugtökunum kulnun og vinnugleði. Með spurningalista-könnun er leitað þátta sem viðhalda vinnugleði kennara svo þeir varðveiti starfsorku, starfs-virkni og þátttöku í stað þess að kulna. Kulnun kennara reynist lúta sömu lögmálum og í fyrri rannsókn og er heldur minni nú. Þættir sem kennarar sjálfir telja skapa mest álag og hvatningu hafa breyst umtalsvert frá fyrri rannsókn.

---

### INNGANGUR

Rannsóknin sem þessi grein fjallar um fylgir að hluta til eftir rannsókn sem annar rannsakenda, Anna Þóra Baldursdóttir, gerði 1999 meðal grunnskólakennara og leiðbeinenda í íslenskum grunnskólum til að afla upplýsinga um líðan þeirra í starfi. Athyglinni er áfram beint að kulnun (job-burnout) í starfi grunnskólakennara. Mikilvægt er að vita hvaða þættir í starfsumhverfi gera það að verkum að kennarar missa vinnugleðina (job-engagement) og kulna. Einnig er mikilvægt að vita hvert faglegt sjálfstraust þeirra er, vinnuálag, samstarf, hvatning og vinnutími (út frá skilum milli vinnutíma og einkalífs). Sjónum er beint að vinnugleði í anda jákvæðrar sálfræði, því það er ekki síður mikilvægt að vita hvað gerir það að verkum að starfsmenn halda vinnugleði sinni, starfsþreki (energy), þátttöku (involvement) og virkni (efficacy) en kulna ekki.

Hér verður gerð grein fyrir þeim hluta niðurstaðna rannsóknarinnar er lýtur að kulnun og þeim þáttum sem valda kennurum álagi og einnig þeim þáttum sem eru þeim sérstök hvatning í starfi. Fjallað er um hugtakið kulnun og þróun rannsókna á því. Skýrt er frá aðferðum, gagnasöfnun og greiningu gagna. Að lokum er gerð grein fyrir nokkrum niðurstöðum rannsóknarinnar og þær ræddar.

## FRÆÐILEGT SAMHENGI

Kennarastéttin er talin meðal þeirra fagstétta sem einna helst er hætt við að kulna (Travers og Cooper, 1996; Maslach og Schaufeli, 1993; Borg og Riding, 1991; Farber, 1991). Í samanburði við aðrar fagstéttir sýna kennarar sterk einkenni kulnunar (Schaufeli og Enzmann, 1998; Maslach, Jackson og Leiter, 1996). Vert er þó að hafa í huga að flestir kennarar eru ekki kvíðnir, streittir, áhugalausir eða kulnaðir (Farber, 1984), heldur þvert á móti (Rudow, 1999; Kinnunen, Parkatti og Rasku, 1994).

Brautryðjendur í rannsóknum sem hófust upp úr 1970 voru geðlæknirinn Herbert J. Freudenberger og félagssálfræðingurinn Christina Maslach og beindust þær í upphafi að heilbrigðisstarfsfólki. Rannsóknir Freudenbergers byggðust á klínískum grunni og hann notaði orðið kulnun yfir mikla starfsþreytu (Freudenberger, 1974). Sjónarhorn Maslach var út frá félagssálfræði og kenningar hennar eiga við um alla sem vinna náið með fólki og fyrir fólk (Maslach, 1982; Jackson, Schwab og Schuler, 1986).

Ákveðnar aðstæður í bandarísku þjóðfélagi, þar sem rannsóknirnar hófust, og sérstakt samspil efnahagslegra, félagslegra og sögulegra þátta leiddu til frekari rannsókna á kulnun. Nefna má breytingar á hefðbundnu öryggisneti fjölskyldna og nærumhverfis, þróun félags- og heilbrigðisþjónustu, sem gerði meiri kröfur til fagstétta, og aukin áhrif stjórnvalda. Einnig má nefna auknar kröfur starfsmanna til starfsumhverfisins, svo sem um meiri starfsánægju og umbun í starfi, sem og væntingar sem e.t.v. stóðust ekki (Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001; Maslach og Schaufeli, 1993).

Hugtakið kulnun hefur þróast fræðilega og rannsóknir á því tengjast öðrum skyldum hugtökum. Því er stundum ruglað saman við önnur tengd hugtök, einkum streitu (Maslach og Schaufeli, 1993; Farber, 1991; Maslach, 1982). Rannsóknir síðustu 30 árin sem byggjast á reynslugögnum og reyna að meta kulnun og orsakir hennar hafa leitt í ljós að fyrirbærið er flókið. Samspil starfsmanns og starfs hefur áhrif og ástæður eru taldar liggja fremur í starfsumhverfi en hjá starfsmanni. Sérstök hætta er á langvarandi spennu eða ofreynslu þegar starfsmanni finnst vera misræmi milli þess sem hann leggur af mörkum og þess sem hann uppsker (Maslach, 2003; Maslach og Leiter, 1997; Maslach, 1993).

## Kenningar Maslach

Rannsóknir Maslach beindust upphaflega að því hvernig fólk tekst á við ýmsar tilfinningar sínar í starfi sínu. Maslach fékkst við það sem hún kallaði „kaldlyndi í garð annarra“ og „tilfinningalega fjarlægð“ eða *hlutgervingu*. Þessi hugtök sótti hún til heilbrigðisstétta og taldi að starfsmenn beittu þeim fyrir sig í varnarskyni, þar sem þeim væri nauðsynlegt að sýna hluttekningu og samúð en jafnframt halda ákveðinni fjarlægð til að geta sinnt starfi sínu af fagmennsku (Maslach, 1993).

Kenningar Maslach eru m. a. byggðar á miklum fjölda viðtala, fyrst við starfsmenn úr heilbrigðisstéttum og kennara og síðar fólk í öðrum störfum sem ekki hefur jafn nán tengsl við skjólstæðinga. Þá gerði hún viðtækar vettvangsathuganir. Maslach varð fljótlega ljóst að samband fagmanns og skjólstæðings væri grundvallaratriði og skilgreindi hún þrjá þætti kulnunar, *tilfinningaþrot* (emotional exhaustion),

*hlutgervingu* (depersonalization) og *minnkandi starfsárangur* (reduced personal accomplishment) (Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001; Maslach, 1993).

Maslach segir kulnun vera atferlislega truflun þar sem líðan starfsmanna einkennist af örmögnun, vanmáttarkennd, minnkandi sjálfstrausti, neikvæðum viðbrögðum og uppgjöf. Tilfinningaþrot felur í sér mikla andlega þreytu, spennu og vanmáttarkennd og er algengt viðbragð við of miklu álagi í samskiptum fagmanns og skjólstæðings. Tilfinningaþrot er sterkasta birtingarform kulnunar og er algengast að fólk lýsi ein-kennum þess þegar það segir frá reynslu sinni eða annarra af kulnun. Maslach segir einnig að kulnaður einstaklingur hafi tilhneigingu til að hlutgera, þ.e. fjarlægjast skjólstæðinga sína tilfinningalega, draga sig í hlé og gerast eins konar áhorfandi fremur en þátttakandi á vinnustað sínum. Þriðji þátturinn er minnkandi starfsárangur, sú tilfinning starfsmanns að það sem hann leggur af mörkum skipti engu máli og það dregur úr trú hans á eigin hæfni, getu og fagmennsku í starfi. Þessi þáttur er jafnframt flóknari en hinir tveir og virðist jafnvel vera sambland af þeim. Tilfinningin fyrir lítilli eigin starfsvirkni og minnkandi starfsárangri þróast þó meðfram hinum tveimur en ekki í kjölfarið. Maslach telur að kulnun sé ekki viðbrögð við tímabundnu kreppu-ástandi heldur myndist langvarandi ofreynsla vegna neikvæðra áreita á vinnustað og að einkenni og aðstæður þar, svo sem hlutverk og vinnuálag, ráði mestu um hvort fólk eigi á hættu að kulna (Maslach, Schaufeli og Leiter, 2001; Maslach, 1993; Maslach og Jackson, 1981).

## Hlutverkaárekstrar og óskýr hlutverk

Samkvæmt niðurstöðum rannsókna virðast árekstrar milli hlutverka sem starfsmaður gegnir, sem og óskýr hlutverk, valda hvað mestu um kulnun og er oft vísað til þeirra þátta sem mikilla streituvalda í starfsumhverfi (Bryne, 1999; Chen og Millier, 1997; Friedman, 1991; Schwab og Iwanciki, 1982; Rizzo, House og Lirtzman, 1970). Hverju starfi fylgja fleiri en eitt hlutverk sem rekast stundum á og getur það leitt til togstreitu þegar ákveða þarf hvaða hlutverki skal gegna hverju sinni (Newstrom og Davis, 1997; Drake og Hebert, 2002). Ef störf eru illa skilgreind vita starfsmenn ekki til hvers er ætlast af þeim og verða óruggir (Bryne, 1999; Rozenholtz, 1991). Sýnir það fram á mikilvægi þess að gott skipulag ríki á vinnustöðum. Ef hlutverk eru ekki nægilega skýrt skilgreind, ekki nógu ljóst til hvers er ætlast, og togstreita verður um tíma kennarans, er hætt við að tilfinningar hans í garð nemenda og samstarfsmanna verði neikvæðar (Anna Þóra Baldursdóttir, 2002).

## Starfið og starfsumhverfið

Erlendar rannsóknir hafa sýnt að séu samskipti ekki góð og stuðningur í starfi ekki fyrir hendi geti það leitt til kulnunar (McDonald, 1999; Chen og Millier, 1997). Í öllu samstarfi er mikilvægt að starfsfólk sé tilbúið til þess að styðja og aðstoða hvað annað og einkum þykir stuðningur yfirmanna skipta miklu máli (Winnubst, 1993; Jackson, Schwab og Schuler, 1986). Sé samstarf náði læra kennarar sem fagmenn hver af öðrum, sammælast um viðmið, skýra og leysa vandamál og mæta áhyggjum foreldra og

þörfum nemenda (Trausti Þorsteinsson, 2003). Gott jafnvægi þarf að vera á milli krafna sem starfið gerir og þeirra bjarga sem eru fyrir hendi (Schaufeli og Bakker, 2004). Þetta jafnvægi er nauðsynlegt því eitt mikilvægasta viðfangsefni nútíma skólustarfs er að finna leiðir til þess að mæta mismunandi þörfum nemenda.

## AÐFERÐ OG ÞÁTTAKENDUR

Í rannsókninni er leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum: Hvernig halda kennarar vinnugleði sinni og sleppa við kulnun? Hvaða starfstengdu þættir hafa áhrif á vinnugleðina? Notaður var samsettur spurningalisti, með stöðluðum erlendum listum og spurningum sem rannsakendur sömdu með aðstoð sérfræðinga í skólamállum. Í þessari grein er ekki fjallað um allar niðurstöður. Gerð er grein fyrir þeim þáttum sem snúa að kynntum niðurstöðum og lauslega sagt frá öðrum.

### Aðferð

Notaðir voru fjórir erlendir spurningalistar auk spurninga rannsakenda. MBI-listinn (Maslach Burnout Inventory) var notaður eins og í fyrri rannsókninni, 1999. Hann er með 22 spurningum um einkenni kulnunar, persónulegar tilfinningar og viðhorf, gerður til þess að mæla kulnun. Maslach skipti spurningunum með þáttagreiningu í þrjá aðskilda undirþætti *tilfinningaþrot*, *hlutgervingu* og *minnkandi starfsárangur*. Spurningarnar lýsa allar upplifun fólks á einkennum kulnunar, og spurt er um persónulegar tilfinningar og viðhorf. Hver undirkefni mælir einn þessara þriggja þátta og hver spurning gefur 0–6 stig eftir því hversu oft þátttakandi telur sig upplifa hvert einkenni (Maslach og Jackson, 1986). MBI-listinn var þýddur og staðfærður vegna BA-verkefnis í félagsvísindadeild HÍ (Rúnar Helgi Andrason og Sigurður Rafn A. Levy, 1992).

Í ritum um erlendar rannsóknir á kulnun virðist MBI-listinn vera algengasta mælitækið og er áreiðanleiki og réttmæti talið mikið (Schaufeli, 2004; Schutte, Toppinen, Kalimo og Schaufeli, 2000; Maslach og Schaufeli, 1993; Maslach, 1993; Farber, 1991; Schwab, Jackson og Schuler, 1986; Schwab og Iwanicki, 1982).

Spurningalisti Leiter og Maslach (2000) um heilsufarsþætti vinnustaðarins (Organizational Check-up Survey) var notaður til að mæla sex vinnustaðarþætti og fimm stjórnunarþætti. Höfundar líta nú, í anda jákvæðrar sálfræði, á líðan í starfi sem tvískauta vídd kulnunar og andstæðu hennar, vinnugleði. Það er mikilvægt að átta sig á því hvaða starfstengdu þættir eru líklegir til þess að valda kulnun, en ekki síður hvað viðheldur þeirri vinnugleði sem gert er ráð fyrir að fylgi nýjum fagmanni úr námi og áfram í starfi. Rannsakendur reyndu því bæði að leita að orsökum kulnunar og þeim þáttum í starfsumhverfi kennara sem viðhalda vinnugleði og vinna á móti kulnun og gera þannig að verkum að þeir halda starfsþreki, virkni og þátttöku. Hér verður ekki gerð grein fyrir niðurstöðum um kvarða Leiter og Maslach.

Þá var bæði í þessari rannsókn og 1999 stuðst við spurningalista Rizzo o.fl. (1970) um hlutverkaárekstra og óskýr hlutverk, sem Schwab og Iwanicki (1982) hafa lagað að

kennurum. Spurningarnar eru 12 og eru í úrvinnslu flokkaðar í tvennt eftir því hvort þær eiga við hlutverkaárekstra eða lúta að skýrleika hlutverka. Gerð er grein fyrir niðurstöðum úr þessum mælingum.

Einnig var nú notaður spurningalisti um faglegt sjálfstraust kennara og skilvirkni í starfi (TSES-Teacher's Sense of Efficacy Scale) (Tschannen-Moran og Woolfolk Hoy, 2001). Ekki er gerð grein fyrir niðurstöðum hér.

Enn fremur voru notaðar eigin spurningar rannsækenda um bakgrunnspætti og afstöðu til vinnutíma. Aðeins er gerð grein fyrir hluta svaranna. Þá var spurt 23 spurninga um *starfið* og *starfsumhverfið*. Þær eru um viðhorf til aðalnámskrár, námsáætlunar, kennslugagna, vinnu við einkunnagjöf og umsagnir, stærð bekkja og blöndum, sveigjanleika í kennslu, aðstöðu til undirbúningsvinnu, önnur verkefni en beina kennslu, breytingar í skólastarfi, virðingu fyrir starfinu, miðlun efnis innan kennarahópsins, aðgerðaráætlanir, hvatningu og stuðning. Að lokum voru kennarar beðnir að nefna tvo þætti sem þeim finnast valda sér mestu álagi í starfi og aðra tvo sem hvetja þá mest til starfa. Gerð er grein fyrir nokkru af þessu efni.

Til þess að auka líkur á réttmæti niðurstaðna var spurningalistinn forþröfaður og lagður fyrir níu einstaklinga sem eru grunnskólakennarar, kennarar í aðferðafræði eða háskólakennarar með mikla starfs- og rannsóknarreynslu. Voru þeir valdir vegna bakgrunns síns, kennslu í grunnskólum eða kennslu kennaranema. Hópurinn var þægindaúrtak vegna þekkingar, staðsetningar og tengsla við rannsakendur (Guðrún Árnadóttir, 2003; Gall, Borg og Gall, 1996). Gerðar voru breytingar í samræmi við ábendingar. Forþröfað var á ný með aðstoð tæplega 30 grunnskólakennara sem valdir voru af handahófi. Fáeinir breytingartillögur komu fram og var ekki talin ástæða til að prófa listann frekar eftir að tekið hafði verið tillit til þeirra.

## Þátttakendur

Vorið 2005 var spurningalistinn lagður fyrir grunnskólakennara í tveimur stórum sveitarfélögum þar sem alls störfuðu þá 584 kennarar í 537 stöðugildum í 14 grunnskólum. Viðtökur voru vinsamlegar í báðum sveitarfélögunum, en tími til kynningar og fyrirslagningar var knappari í öðru þeirra. Þegar leyfi lágu fyrir var rannsóknin kynnt á fundi skólastjóra í öðru sveitarfélaginu, en ekki gafst kostur á því í hinu. Þar var hringt í þá alla til að óska eftir þátttöku skóla þeirra. Í öðru sveitarfélaginu mættu rannsakendur á kennarafundi í skólunum og kynntu rannsóknina. Gátu kennarar svarað rafrænt eða á pappír á staðnum. Nýttu nánast allir sér það síðarnefnda og fengu rannsakendur að bíða á meðan. Í hinu sveitarfélaginu var rannsóknin kynnt á kennarafundum í öllum skólunum nema einum, þar sem ekki var hægt að koma því við, og öllum kennurum bauðst að svara rafrænt, eða taka við spurningalistanum á pappír. Þar svöruðu flestir þátttakendur rafrænt en fáeinir skiluðu á pappír.

Alls bárust 269 svör, þar af einn auður listi, eða liðlega 46% af heildarþýðinu. Svarendur voru 54 karlar, 203 konur og 12 gátu ekki um kyn sitt. Ekki var um úrtak að ræða og svaraði því tæplega helmingur heildarþýðis. Í öðru sveitarfélaginu var svörun tæplega 70% og um 30% í hinu. Ákveðið var að fella fámennari hópinn út vegna þess að svörum þótti það lítil að engin víska væri fyrir að hún gæfi rétta mynd af kenn-

urum sveitarfélagsins og viðhorfum þeirra. Upphaflega var gert ráð fyrir samanburði á ýmsum þáttum úr niðurstöðum milli skóla og sveitarfélaganna. Léleg svörun í öðru sveitarfélaginu þótti gera þetta ómögulegt. Líklegt er að ástæður liggi að einhverju leyti í litlum tíma til kynningar og fyrirslagningar og rafræn svörun kann að hafa fælingarmátt ef kennarar eru ekki vanir þeirri aðferð. Telja má fullvíst að bæði sveitarfélögin bjóði skólum sínum og kennurum góðar starfsaðstæður, og því er ekki líklegt að skýringar sé að leita í slíkum þáttum. Erfitt er að gera sér grein fyrir hvers vegna svörun varð ekki ennþá meiri en 70% í sveitarfélaginu þar sem spurningalistinn var lagður fyrir á staðnum. Hluti skýringarinnar er þó að rúmlega 10% kennaranna voru fjarverandi þegar listinn var lagður fyrir.

Þær niðurstöður sem hér eru birtar eiga af framangreindum ástæðum við um kennara í grunnskólum í einu stóru sveitarfélagi, þar sem svarhlutfall var tæplega 70% af heildarþýðinu.

## NIÐURSTÖÐUR

Í greininni er sagt frá fyrsta hluta af niðurstöðum rannsóknarinnar, aðallega þáttum sem lúta að kulnun og mögulegum orsökum hennar. Tafla 1 sýnir niðurstöður þríþáttalíkans Maslach og sambærilegar niðurstöður rannsóknarinnar frá 1999. Vekja ber athygli á að þá var gerð úrtaksrannsókn á landsvísi.

Tafla 1 – Meðalskor á MBI-kvarða í rannsóknum 2005 og 1999.

	2005			1999		
	M	sf	n	M	sf	n
Tilfinningaþrot	11,93	7,87	170	12,66	7,29	321
Hlutgerving	2,11	2,44	171	2,94	3,61	330
Starfsárangur	39,75	5,37	154	37,25	7,06	287

Niðurstöður nú hníga í sömu átt og 1999, en þær gefa jafnframt vísbendingar um að nú gæti minni kulnunar meðal grunnskólakennara og leiðbeinenda en þá var. Á það við um alla undirkvarðana, þ.e. minna tilfinningaþrots og hlutgervingar gætir og kennurum finnst þeir ná meiri starfsárangri. Mestu munar á starfsárangri, sem nemur hálfu staðalfrávik. Þannig benda heildarniðurstöður til þess að kulnun kennara hafi minnkað og vinnugleði aukist.

Tafla 2 – Flokkuð gildi kulnunarþátta.

	Minnst	Miðlungs	Mest
Tilfinningaþrot	0–7	8–12	13–38
Hlutgerving	0	1	2–10
Starfsárangur	21–38	39–41	42–48

Gildin á kulnunarkvörðunum þremur voru flokkuð í þrjá flokka í þeim tilgangi að geta birt krosstöflur sem sýna samhengi hvers kvarða við aðrar breytur. Tafla 2 sýnir hvaða gildi eru í hverjum flokki, minnst, miðlungs og mest.

## Bakgrunnur þáttakenda

Spurt var 10 spurninga um kyn, aldur, hjúskaparstétt, menntun, kennsluréttindi, heildarstarfsreynslu, lengd starfsreynslu á núverandi vinnustað, starfshlutfall og nemendafjölda og aldurshóp sem aðallega er kennt nú. Niðurstöður leiddu ekki í ljós marktækt samband við kulnun, en vísbendingar komu fram um að frekar sé að vænta tilfinningaþrots og hlutgervingar meðal yngri kennara en eldri. Vísbendingar komu einnig fram um samband milli kulnunar og álags í einkalífi annars vegar og svefntruflana hins vegar.

## Hlutverkaárekstrar og óskýr hlutverk

Spurt var um það hvort kennarar skynjuðu árekstra hlutverka í starfi sínu og hvort þeim fyndust þau hlutverk sem þeim er ætlað að sinna nægilega skýr og samrýmanleg.

Tafla 3 – Samband milli hlutverkaárekstra og undirþátta kulnunar.

Hlutverkaárekstrar (%)					
Tilfinningaþrot	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	18	34	48	100	50
Meðal	18	29	53	100	51
Mest	60	24	16	100	55
					156
Kendall's Tau-b = -0,323; P<0,001					
Hlutverkaárekstrar (%)					
Hlutgerving	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	24	30	46	100	50
Meðal	20	38	43	100	40
Mest	45	26	29	100	69
					159
Kendall's Tau-b = -0,186; P<0,01					
Hlutverkaárekstrar (%)					
Starfsárangur	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	48	23	29	100	48
Meðal	24	35	41	100	34
Mest	25	33	42	100	64
					146
Kendall's Tau-b = 0,156; P<0,05					

Niðurstöður sýna að samband er milli þess að lenda oft í hlutverkaárekstrum og finna til tilfinningaþrots, hlutgervingar og minnkaðs starfsárangurs. Þannig virðast árekstrar milli hlutverka ýta undir kulnun svo að mælanlegt reynist í öllum þremur undirþáttum kulnunar.

Tafla 4 – Samband milli hlutverkaskýrleika og undirþátta kulnunar.

Hlutverkaskýrleiki					
Tilfinningaþrot	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	38	52	10	100	52
Meðal	35	37	28	100	54
Mest	20	41	39	100	61
					167
Kendall's Tau-b = 0,232; P<0,001					
Hlutgerving	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	43	31	25	100	51
Meðal	33	48	20	100	46
Mest	18	49	33	100	72
					169
Kendall's Tau-b = 0,177; P<0,05					
Starfsárangur	Oft	Miðlungs	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	18	44	38	100	50
Meðal	26	43	31	100	35
Mest	40	39	21	100	67
					152
Kendall's Tau-b = -0,203; P<0,01					

Niðurstöður sýna að samband er milli óskýrra og illa skilgreindra hlutverka á vinnustað og allra undirþátta kulnunar, þ.e. tilfinningaþrots, hlutgervingar og starfsárangurs. Má leiða líkur að því að óskýr hlutverk valdi kulnun.

## Starf og starfsumhverfi kennara

Margvíslegar spurningar um starfsumhverfi kennara sýndu ekki mikla marktæka fylgni við kulnun, að undanskildum spurningum um afstöðu til sveigjanleika, aðalnámskrár og um hvatningu í starfi. Niðurstöður þeirra sýndu marktæka fylgni við alla þrjá undirþætti kulnunar.



Tafla 5 – Samband milli sveigjanleika og kulnunar.

Sýnir sveigjanleika					
Tilfinningaþrot	Mjög oft	Oft	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	30	51	19	100	53
Meðal	30	54	17	100	54
Mest	14	51	35	100	63
					170
Kendall's Tau-b = 0,178; P<0,01					
Hlutgerving					
Minnst	37	51	12	100	51
Meðal	30	57	13	100	46
Mest	11	51	38	100	73
					170
Kendall's Tau-b = 0,307; P<0,001					
Starfsárangur					
Minnst	10	55	35	100	49
Meðal	14	62	24	100	37
Mest	40	43	16	100	67
				153	
Kendall's Tau-b = -0,279; P<0,001					

Niðurstöður benda til þess að það að sýna sveigjanleika í starfi og nýta sér nýjar og/eða óvæntar aðstæður vinni gegn kulnun. Eða á hinn bóginn, að kulnun ræni kennara þeim hæfileika.

Tafla 6 – Viðhorf til stuðnings aðalnámskrár og kulnun.

Aðalnámskrá styður vel í starfi (%)					
Tilfinningaþrot	Mjög oft	Oft	Sjaldan	Alls	Fjöldi
Minnst	21	58	21	100	53
Meðal	19	51	30	100	53
Mest	11	41	48	100	63
					169
Kendall's Tau-b = 0,206; P<0,01					
Hlutgerving					
Minnst	25	46	29	100	52
Meðal	20	59	22	100	46
Mest	10	50	40	100	72
					170
Kendall's Tau-b = 0,158; P<0,05					
Starfsárangur					
Minnst	14	36	50	100	50
Meðal	5	68	27	100	37
Mest	28	45	27	100	67
					154
Kendall's Tau-b = -0,214; P<0,01					

Þeir kennarar sem finnst aðalnámskrá styðja vel við starf sitt sýna minni kulnun en þeir sem finnst hið gagnstæða.

Tafla 7– Samband milli hvatningar og kulnunar.

Hvatning					
Hlutgerving	Mest	Meðal	Minnst	Alls	Fjöldi
Minnst	37	42	21	100	52
Meðal	37	33	30	100	46
Mest	16	37	47	100	70
					168
Kendall's Tau-b = 0,231; P<0,001					

Í úrvinnslu var sjö spurningum um hvatningu steipt saman, þ.e. hvatning, stuðningur og hrós skólastjórnenda, samkennara og foreldra. Niðurstöður benda til þess að því meiri hvatningu sem kennurum finnst þeir fá frá skólastjórnendum, sem og stuðning og hrós frá skólastjórnendum, samkennurum og foreldrum, þeim mun minni merki um kulnun sýni þeir.

## Að hætta kennslu

Spurt var hvort kennarar hefðu hugleitt að hætta kennslu og ef svo var, hvers vegna. Voru þeir þá beðnir að velja þrjár ástæður af lista með 10 atriðum og forgangsraða. Alls höfðu 72% svarenda hugleitt það. Voru launakjör, vinnuálag og virðingarleysi í þjóðfélaginu fyrir starfi kennarans oftast nefnd sem ástæður.

Tafla 8 – Samanburður á helstu ástæðum þess að vilja hætta kennslu 2005 og 1999.

Áhrifaþáttur	2005			1999		
	%	Fjöldi	Alls nefnt (%)	%	Fjöldi	Alls nefnt (%)
1. Launakjör	36	68	59	49	176	70
2. Vinnuálag	16	30	44	20	72	57
3. Virðingarleysi	10	19	36	4	16	51

Séu niðurstöður rannsóknanna tveggja bornar saman kemur í ljós að sömu ástæður eru nefndar og í sömu röð. En þeim hefur fækkað hlutfallslega sem nefna launakjör og vinnuálag en fjölgað sem nefna virðingarleysi við störf kennara.

Tafla 9 – Samband milli þess að hafa hugleitt að hætta kennslu og kulnunar.

	Mikilvægari ástæða					
	Vinnuálag		Laun		Alls	
Kulnun	%	Fjöldi	%	Fjöldi	%	Fjöldi
Minnst	7	2	34	25	26	27
Miðlungs	33	10	33	24	33	34
Mest	60	18	33	24	41	42
Chi-square; P<0,01						103

Kannað var hvort kulnunar gætti frekar hjá þeim sem hafa hugleitt að hætta kennslu og snúa sér að öðrum störfum en hjá þeim sem ekki hafa gert það. Niðurstöður sýndu að tilfinningaþrots gætir meira hjá þeim sem hafa hugleitt að hætta kennslu. Ekki reyndist marktækur munur á hlutgervingu og starfsárangri. Þátturinn *hætta kennslu* tilheyrir ekki álagsþáttum sem verið er að leita skýringa á.

Jafnframt voru bornir saman þeir sem vilja hætta kennslu vegna launakjara og þeir sem vilja hætta vegna vinnuálags. Í því skyni var notast við breytu úr samanlögðum undirþáttum kulnunar. Helsta niðurstaðan er að ríflega helmingur þeirra sem telja vinnuálag mikilvægari ástæðu en laun féll í þann hóp sem sýndi mesta kulnun (Kendall's Tau-b = -,221; p<0,01). Ekki er að sjá samband við kulnun hjá þeim sem telja laun mikilvægari ástæðu en vinnuálag. Þetta staðfestir samband milli vinnuálags, kulnunar og þess að hætta í starfi.

Tafla 10 – Afstaða til þess að festa vinnutíma í skólanum.

	Afstaða	
	%	Fjöldi
Vel	20	37
Hlutlaus	22	41
Illá	48	91
Aðrar hugmyndir	5	10
		179

Spurt var um afstöðu til þeirrar hugmyndar að festa meira vinnutíma kennara í skólanum, t.d. kl. 8–17. Nokkuð innan við helmingur kennara reyndist jákvæður eða hlutlaus og nærri helmingi leist illa á það. Í athugasemdum þeirra kom einkum fram að þá hefðu þeir ekki þann sveigjanleika í starfi sem aðrar stéttir hefðu. Einnig að ástæða sé til að skoða hvaða tíma þurfi til að sinna verkefnum sem kennurum séu falin og eftir það megi skoða meiri bindingu vinnutímans.

### Álags- og hvataþættir að mati kennara sjálfra

Kennarar voru beðnir að nefna í forgangsröð tvo þætti sem valda þeim mestu álagi í starfi og aðra tvo sem hvetja þá mest til starfa. Svörin voru þemagreind og flokkuð eins og töflur 11 og 12 sýna. Niðurstöður um helstu álagsþætti í starfi eru hér bornar saman við niðurstöður í rannsókninni 1999.

Tafla 11 – Samanburður á þáttum sem valda álagi í starfi.

	2005		1999	
	%	Fjöldi	%	Fjöldi
Álag/tímaskortur (1999 álag/launakjör)	47	88	45	159
Aga- og hegðunarvandi	32	60	43	149
Erfiðleikar nemenda/úrræðaleysi	26	49		
Of stórir bekkir/einstaklingsþarfir	20	38	9	31
Aðstöðuleysi/tækjaskortur			7	26
Foreldrasamstarf	14	26		

Flestir nefndu vinnuálag og tímaskort, eða tæplega helmingur, en aðeins sjö nefndu launakjör. Færri en áður nefndu aga- og hegðunarvandamál, sem voru eigi að síður umtalsverður álagsþáttur. Kennarar virtust nú í ríkara mæli með hugann við erfiðleika nemenda, svo sem félagsleg vandamál, fatlanir og hindranir af ýmsum toga. Margir nefndu að úrræði séu of fá, bæði í skólunum og utan þeirra. Þess konar vandamál voru lítið nefnd í fyrri rannsókn. Hlutfallslega helmingi fleiri en áður töldu bekki of stóra, og þeir næðu ekki að sinna þörfum einstakra nemenda eins vel og þeir teldu nauðsynlegt.

Þegar kennarar voru spurðir hvort vinnutíminn dygði svöruðu 61% því neitandi. Þeir nefndu einkum of lítinn tíma til undirbúnings, of mikið væri að gera, einkum á sérstökum álagstímum og mikið af verkefnum utan skilgreinds vinnutíma.

Tafla 12 – Samanburður á þáttum sem eru hvatning í starfi.

	2005		1999	
	%	Fjöldi	%	Fjöldi
Áhugi, árangur og vellíðan nemenda	90	161	61	214
Samskipti, hrós og stuðningur frá stjórnendum og samstarfsfólki	67	120	33	121
Stuðningur og hrós frá foreldrum	18	32	15	53

Það sem hvetur kennara mest í starfi lýtur að áhuga, árangri og vellíðan nemenda, sem alls 90% þátttakenda nefndu. Er það mikil aukning frá 1999, en þá nefndi 61% þessi atriði. Þá er umtalsverð breyting á þættinum samskipti, þ.e. kennarar telja nú stuðning, hrós og hvatningu frá skólastjórnendum, samstarfsfólki og foreldrum helmingi mikilvægara en í fyrri rannsókn.

## UMRÆÐA

Niðurstöður rannsóknanna nú og 1999 gefa vísbendingar um að vinnugleði kennara hafi aukist og velta má fyrir sér ástæðum þess. Síðan 1999 hafa tvisvar verið gerðir nýir kjarasamningar þar sem kjör kennara voru bætt. Einnig er meiri reynsla og festa komin á eftir flutning grunnskólans til sveitarfélaganna. Ætla má að fagmennska hafi aukist í skólunum vegna þess hve kennurum hefur fjölgað; hlutfall þeirra er orðið vel yfir 90% í því sveitarfélagi sem rannsóknin tók til. Jafnframt má ætla að það hafi áhrif á starfsþróun og gæði skólastarfs. Á margan hátt er nú betur búið að grunnskólum. Í skýrslu Sambands íslenskra sveitarfélaga frá 2005 (Árbók, 2005) kemur fram, að starfsmönnum hefur á sl. sjö árum fjölgað um 42%, þar af kennurum um liðlega 34%, öðrum starfsmönnum um 65% en nemendum aðeins um 5%. Í viðkomandi sveitarfélagi hefur kennurum fjölgað um tæplega 28% á sl. fimm árum og nemendum um liðlega 7%. Öðrum starfsmönnum fjölgaði talsvert á sama tíma og úrræðum, einkum vegna sértækustu vandmála nemenda, fjölgaði og þau urðu fjölbreyttari. Það eru því færri nemendur hlutfallslega á hvern kennara og ætla má að það dragi úr álagi á kennara og hafi jákvæð áhrif á skólastarfið. Á móti kemur að rannsóknin 2005 var gerð í kjölfar erfiðra kjaradeilna og verkfalls grunnskólakennara.

Vísbendingar um að meiri kulnun sé meðal yngri kennara en eldri eru þær sömu og 1999 og vekja spurningar um hvort nægilega vel sé búið að ungum kennurum í starfi, til dæmis hvort þeir fái nægan stuðning þegar þeir stíga fyrstu skrefin sem sjálfstæðir kennarar og byrja að safna sér reynslu. Það er mikilvægt að sú reynsla sé jákvæð (Bandura, 1997) svo að hún byggi upp sjálftraust þeirra. Einnig vakna spurningar um hvort þessi munur sé vegna þess að þeir sem kulna yfirgefi starfið. Áfram má spyrja hvernig hægt sé að koma í veg fyrir slíkt ef satt reynist. Hefðu þeir e.t.v. ráðið betur við

starfið og enst betur með einhverjum sérstökum úrræðum? Ef svo er, hver ættu þau að vera? Í nýlegri rannsókn Maríu Steingrímisdóttur (2005) um stuðning við nýbrautskráða kennara kemur fram að móttaka nýliða í kennslu er ómarkviss og varir stutt, og ekki er nægilega vel haldið utan um þá á fyrsta starfsári. Lítil munur er á móttöku nýbrautskráðs kennara og eldri kennara með reynslu sem kemur í nýjan skóla. María telur brýnt að viðurkennt sé að nýbrautskráðir kennarar þurfi áframhaldandi kennslu og mikinn stuðning, þar sem þeir hafa oftast litla sem enga reynslu þegar þeir koma úr námi og byrja að fóta sig í starfi.

Niðurstöður um árekstra milli mismunandi hlutverka kennara og þess hversu skýr þeir telja hlutverk sín á vinnustað vera, benda til þess að þeir sem lenda sjaldan í hlutverkaárekstrum og finnst starfið vel skilgreint og hlutverkaskipan skýr varðveiti betur vinnugleði sína. Niðurstöður 1999 gáfu einnig til kynna sterkt samband milli kulnunar og hlutverkaárekstra og þess hversu hlutverk eru skýrt skilgreind og afmörkuð ( $p < 0.001$  /  $p < 0.01$ ). Sýnir það mikilvægi þess að allt fyrirkomulag og vinnuskipulag valdi sem minnstri hættu á árekstrum hlutverka og að hlutverk séu sem skýrust, ella verði togstreita um tíma kennara og krafta. Þá er hætt við kulnun og að tilfinningar kennarans og viðhorf í garð nemenda og samstarfsfólks verði neikvæð (Drake og Hebert, 2002; Anna Þóra Baldursdóttir, 2000).

Þegar spurt var um ýmsa þætti sem lúta að starfinu sjálfu og starfsumhverfinu kom í ljós að sveigjanleiki í starfi og geta til að bregðast við nýjum eða óvæntum aðstæðum vinnur gegn kulnun og hlýtur að vera mikilvæg í starfi kennara. Nemendur eru fróðleiksfúsir og frjóir og spyrja oft óvæntra spurninga, auk þess sem ýmislegt gerist í nærumhverfinu og samfélaginu sem getur haft áhrif á kennslustund dagsins. Því má ætla að bæði sé áhugavert og nauðsynlegt fyrir kennara að geta brugðist við atburðum líðandi stundar í stað þess að halda sig við fyrirfram ákveðna kennsluáætlun. Því til viðbótar má ætla að það að geta brugðist við áhugaverðum aðstæðum „utan dagskrár“ og tengja þær við námsefnið sé líklegt til að virkja áhuga nemenda. Niðurstöður beggja rannsókna sýna að kennarar sem bregðast við aðstæðum af þessu tagi kulna síður.

Niðurstöður varðandi spurningar sem snúa að aðalnámskrá sýna að afstaða til hennar hefur áhrif á kulnun. Kulnuninni virðast fylgja neikvæð viðhorf til aðalnámskrár eins og annars viðkomandi starfinu. Ætla má að þeim sem eru kulnaðir finnst aðalnámskrá hafa of stýrandi áhrif á starf þeirra og hefti jafnvel frelsi þeirra til að velja aðferðir við kennslu meðan hinir, sem jákvæðar svara, sækja styrk í aðalnámskrá og nýta sér hana við undirbúning og kennslu.

Niðurstöður um áhrif stuðnings, hvatningar og hróss eru í samræmi við aðrar rannsóknir, þ.e. að sé vinnuumhverfi kennara í skólanum vinsamlegt og styðji þá verði þeir ánægðari með starf sitt og sýni minni streitu (Hoy og Woolfolk, 1993). Jafnframt hafa komið fram sambærilegar niðurstöður um áhrif stuðnings, hvatningar og hróss í a.m.k. fjórum öðrum íslenskum rannsóknum sem gerðar voru í leikskóla (Arna H. Jónsdóttir, 2001), grunnskóla (Anna Þóra Baldursdóttir, 2000; Þóra Björk Jónsdóttir, 2000) og framhaldsskóla (Oddný Harðardóttir, 2001). Velta má fyrir sér hvort kennarar, sem finnst þeir fá minni hvatningu, stuðning og hrós, fái minna af því að þeir

eru þegar kulnaðir eða hvort þeir kulni vegna þess að þeir fái í raun minni hvatningu, stuðning og hrós. Niðurstöður rannsókna sýna ótvírætt að kennurum er mikilvægt að fá hvatningu, stuðning og hrós frá skólastjórnendum, samstarfsfólki og foreldrum þannig að þeir finni betur að þeir sinni starfi sínu vel. Líklegt má telja að þeir verði jafnframt öruggari og ánægðari í starfi. Stuðningur, hrós og hvatning til dáða er því öflugt verkfæri í stjórnun og samstarfi.

Alls höfðu 72% hugleitt að hætta kennslu nú samanborið við tæplega 65% 1999. Sömu ástæður eru tilgreindar og í sömu röð. Niðurstöður benda til að þeir sem sýna kulnun hugleiði oftar en hinir að hætta kennslu og jafnframt að þeir sem telja vinnuálag mikilvægari ástæðu þess að hætta kennslu sýna frekar merki kulnunar en hinir, sem setja launakjör í fyrsta sæti. Það vekur spurningar um hvað búi að baki þeirri skoðun kennara að vinnuálag sé mikið og að vinnutíminn dugi ekki. Verkefni þeirra eru fjölbreytt og starfshæfni þeirra felst bæði í faglegum og persónulegum styrk (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2004). Þetta á bæði við um einstaka kennara og liðsheild innan hvers skóla. Það reynir á hversu vel þeim gengur að halda utan um margþætt verkefni sín og hversu góða aðstoð þeir hafa innan skólans og í ytra stoðkerfi hans. Ein af spurningunum sem leituðu á höfunda snerist um hvort sveigjanleiki vinnutíma og tilflutningur hans innan starfsársins gerði kennurum e.t.v. erfitt um vik. Það hlýtur stundum að vera erfitt að átta sig á því hversu langan tíma verkefni eiga eftir að taka og stilla kröfur til sín í samræmi við það.

Umtalsverð breyting hefur orðið á því hvað kennarar nefna sem helstu álagsþætti í starfi frá því 1999, en þá virtust launakjör þeim ofar í huga. Voru þau oftast nefnd um leið og vinnuálag en nú kom tímaskortur í stað launakjara. Hafa þarf í huga að rannsóknin var gerð undir lok skólaárs 2005, þ.e. aðeins hálfu ári eftir kjaradeildu grunnskólakennara og sveitarfélaga, þegar kennarar voru að glíma við að skila sínu á óvenju stuttu skólaári. Launakjör virtust vart koma þeim í hug nú þegar þeir voru beðnir um að nefna álagsþætti. Kennarar eru nú í ríkari mæli með hugann við ýmis konar erfiðleika nemenda, sbr. hér að framan, og telja að úrræði séu of fá, bæði í skólunum og utan þeirra. Þetta var lítið nefnt í fyrri rannsókn. Þannig virðast þeir hafa vaxandi áhyggjur af velferð nemenda sem eiga í erfiðleikum, og veldur það þeim hugarangri og álagi í starfi. Velta má fyrir sér hvort aukin umræða um og áhersla á einstaklingsmiðað nám valdi þessum breyttu viðhorfum.

Það sem hvetur kennara mest eru sömu þættir og fram komu í fyrri rannsókn þótt hlutföll hafi breyst. Það er athyglisvert að 90% þeirra setja í efsta sæti þætti sem lúta beint að velferð nemenda. Þannig eru áhyggjur af velferð nemenda og umhyggja fyrir þeim í enn meira fyrirrúmi nú.

Þá er einnig greinilegt að samskipti við skólastjórnendur og samstarfsfólk, stuðningur þeirra, hrós og hvatning skipta kennara nú meira máli en þá. Stuðningur og hrós frá foreldrum skiptir líka heldur meira máli að mati kennara sjálfra en áður.

Af þessu sést að kennarar eru nú uppteknari af því sem fylgir starfinu sjálfu, einkum því sem lýtur að velferð nemenda, fremur en þáttum sem varða þá sjálfa og kjör þeirra, eins og í fyrri rannsókn. Þeir sem hugleiða nú að hætta kennslu gera það fyrst og fremst vegna launakjara en þeir horfa til nemenda sinna og velferðar þeirra

þegar þeir lýsa bæði því sem veldur þeim mestu álagi og er þeim mest hvatning. Það er í samræmi við rannsóknir sem sýna að kennarar skilgreina árangur af starfi sínu bæði hvað varðar námsframvindu nemenda og með tilfinningalegu mati sínu (Hoy og Woolfolk, 1993).

Rannsakendur lögðu upp með spurningar um hvernig kennarar geti haldið vinnugleði sinni og sloppið við kulnun og hvaða starfstengdu þættir hafi þar áhrif. Niðurstöður benda til að kulnun hafi minnkað og vinnugleði aukist á þeim sjö árum sem liðin eru frá fyrri rannsókn. Sömu þættir í starfsumhverfi virðast hafa áhrif, þ.e. árekstrar milli hlutverka og hversu skýrt þau eru skilgreind, stuðningur, hvatning og hrós ásamt sérstökum álags- og hvataþáttum í starfi sem kennarar tilgreina sjálfir.

Þar sem niðurstöður um kulnun eru svipaðar og í fyrri íslenskri rannsókn hjá sömu fagstétt, einnig niðurstöður um marga þá þætti sem skoðaðir voru, svo og aldursdreifing og kynjahlutföll svarenda í báðum rannsóknunum, telja höfundar líklegt að þær endurspegli samfélag grunnskólakennara allvel. Þótt rannsóknin hafi aðeins verið gerð í einu stóru sveitarfélagi má leiða líkur að því að þær breytingar á áherslum sem koma fram í niðurstöðum geti átt við annars staðar. Hljóta þær að teljast jákvæðar fyrir skólasamfélagið.

## LOKAORÐ

Rannsóknir á kulnun hafa þróað og breyst á undanförunum árum. Nýlegt líkan þeirra Maslach og Leiter (1997; Leiter og Maslach, 2000), þar sem er litið á líðan í starfi á tvískautavidd kulnunar og andstæðu hennar, vinnugleði, var notað í rannsókninni og er það ætlan höfunda að gera grein fyrir þeim niðurstöðum síðar ásamt niðurstöðum sem snúa að faglegu sjálfstrausti.

Þá hafa Schaufeli og Bakker (2004) þróað nýtt líkan um vinnugleði í anda jákvæðrar sálfræði þar sem gert er ráð fyrir að of miklar starfskröfur og ónógar bjargir geti leitt til kulnunar en nægar bjargir stuðli að vinnugleði. Þeir gera ráð fyrir að önnur mælitæki séu betri en Maslach Burnout Inventory, því veruleg ónákvæmni felist í að snúa aðeins hugtökum og niðurstöðum við án þess að endurskoða spurningarnar sjálfar. Þeir skilgreina þrjá grundvallarþætti, *starfsþrek* (vigor), *hollustu* (dedication) og *einbeitingu* (absorption) sem áhugavert væri að nota í frekari rannsóknum.

Í rannsókninni er fremur reynt að grafast fyrir um orsakir kulnunar en skoða hvað sé til ráða til að koma í veg fyrir kulnun eða ráða bót á henni. Þó má nefna að hugræn atferlismeðferð hefur sýnt árangur gegn kulnun (Van der Klink, Blonk, Schene og Van Dick, 2001). Einnig er talið nauðsynlegt að stöðug og reglubundin endurskoðun á stjórnunar- og samskiptaháttum fari fram á vinnustaðnum (Anna Þóra Baldursdóttir, 2003). Ónógar bjargir, svo sem ónógur tími til að sinna verkefnum nægilega vel, geta aukið starfskröfur og eitt af einkennum kulnunar er að draga sig andlega í hlé frá kröfuhörðu umhverfi. Því má búast við meiri kulnun þar sem bjargir eru ónógar. Í frekari rannsóknum á kulnun og vinnugleði skiptir máli að skoða bæði þær kröfur sem starfið gerir og þær bjargir sem eru fyrir hendi, svo og jafnvægið þar á milli.

Höfundar telja að flestir geti verið sammála um að kennarar hafi ótvírætt mikil



áhrif á upprennandi kynslóðir. Þess vegna er mikilvægt að vel sé búið að þeim í starfs-  
umhverfi þeirra svo að þeir geti rækt starf sitt sem best, því menntun verður æ mikil-  
vægara verkefni hvernar þjóðar.

## HEIMILDIR

- Anna Þóra Baldursdóttir (2003). Kennarar og kulnun. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (Ritstj.), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 171–186). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Anna Þóra Baldursdóttir (2002). Kennarar og kulnun. *Uppeldi og menntun*, 11, 171–190.
- Anna Þóra Baldursdóttir (2000). *Hvernig líður kennurum? Könnun á kulnun í starfi grunnskólakennara og leiðbeinenda í grunnskólum á Íslandi*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.
- Arna H. Jónsdóttir (2001). Starfsánægja og stjórnun í leikskóla. *Uppeldi og menntun*, 10, 45–59.
- Árbók 2005. *Tölfræði um grunnskólann 1997–2004*. Samband íslenskra sveitarfélaga. Sótt 19. apríl 2006 frá <http://www.samband.is/files.asp?id=1730>.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Borg, M. G. og Riding, R. J. (1991). Occupational stress and satisfaction in teaching. *British Educational Research Journal*, 17, 263–281.
- Bryne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. Í R. Vandenberghe og A. M. Huberman (Ritstj.), *Understanding and preventing teacher burnout. A sourcebook of international research and practice* (bls. 15–37). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen M. og Millier. G. (1997). Teacher stress: A review of the international literature. *Information Analysis*. U.S. Department of Education.
- Drake, D. og Hebert, E. P. (2002). Perceptions of occupational stress and strategies for avoiding burnout: Case studies of two female teacher-coaches. *Physical Educator*, 59(4), 170–184.
- Farber, B. L. (1991). *Crisis in education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Farber, B. L. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77, 325–331.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165.
- Friedman, I.A. (1991). High-and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84(61), 325–333.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall. J. P. (1996). *Educational research: An introduction*, (6. útg.) New York: Longman Publishers.
- Guðrún Árnadóttir (2003). Þróun mælitækja: stöðlun, réttmæti og áreiðanleiki. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (Ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 411–444). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Hoy, W. K. og Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93(4), 355–372.
- Jackson, S., Schwab, R.L. og Schuler, R. S. (1986). Toward an understanding of the burnout phenomenon. *Journal of Applied Psychology*, 71(4), 630–640.
- Van der Klink, J. J. L., Blonk, R. W. B., Schene, A. H. og Van Dick, F. J. H. (2001). The benefit of interventions for work related stress. *American Journal of Public Health*, 91, 270–276.
- Kinnunen, U., Parkatti, T. og Rasku A. (1994). Occupational well-being among aging teachers in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 38, 315–332.
- Leiter, M. P. og Maslach, C. (2000). *Preventing burnout and building engagement. A complete program for organizational renewal*. San Francisco: Jossey-Bass.
- María Steingrimsdóttir (2005). *Margt er að læra og mörgu að sinna. Nýbrautskráðir grunnskólakennarar á fyrsta starfsári; reynsla þeirra og líðan*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Háskólinn á Akureyri, Kennaradeild.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. og Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 39–422.
- Maslach, C. og Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Maslach, C., Jackson S. E. og M. P. Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3. útg.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. Í W. B. Schaufeli, C. Maslach og T. Marek (Ritsstj.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. (bls. 19–32). Washington: D C: Taylor & Francis.
- Maslach, C. og Schaufeli, W. B. (1993). Historical and conceptual development of burnout. Í W. B. Schaufeli, C. Maslach og T. Marek (Ritsstj.), *Professional burnout: recent developments in theory and research* (bls. 1–18). Washington D C: Taylor & Francis.
- Maslach C. og Jackson, S. E. (1986). *Maslach burnout inventory manual* (2. útg.). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C. (1982). *Burnout. The cost of caring*. New York: Prentice Hall Press.
- Maslach C. og Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.
- McDonald, D. (1999). Teacher attrition: Review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.
- Newstrom, J. W. og Davis, K. (1997). *Organizational behavior. Human behavior at work*. (10. útg.). New York: MacGraw-Hill.
- Oddný Harðardóttir (2001). *Húsbóndans augu vinna hjúanna hálfu verk: Tengsl hróss og hugsanamáta skólameistara og viðhorfs kennara til stjórnunar skóla*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Ragnhildur Bjarnadóttir (2004). Að verða kennari. Sýn kennaranema á eigin starfsþæfni. *Uppeldi og menntun* 13(1), 25–44.
- Rizzo, J., House, R. J. og Lirtzman, S. L. (1970). Role, conflict and ambiguity in complex organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150–163.

- Rúnar Helgi Andrason og Sigurður Rafn A. Levy (1992). *Starfsþrot meðal hjúkrunarfræðinga og tengsl þess við starfsaðstæður, starfsaðstöðu, sjálfstjórn og heilsu*. Óbirt BA-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Rosenholtz, S. J. (1991). *Teacher's workplace. The social organization of schools*. New York: Teachers College Press.
- Rudow, B. (1999). Stress and burnout in the teaching profession: European studies, issues and research perspective. Í R. Vandenberghe, R. og A. M. Huberman (Ritsjtj.), *Understanding and preventing teacher burnout; A sourcebook of international research and practice* (bls. 38–58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaufeli, W. B. (2004). The future of occupational health psychology. *Applied Psychology: an International Review*, 53(4), 502–510.
- Schaufeli W. B. og Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293–315.
- Schaufeli, W. B. og D. Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and practice. A critical analysis*. London: Taylor & Francis.
- Schutte, N., Toppinen, S. Kalimo, R. og Schaufeli, W. B. (2000). The factorial validity of the Maslach Burnout Inventory-General Survey (MBI-GS). *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73, 53–66.
- Schwab, L. R., Jackson, S. E. og Schuler, R. S. (1986). Educator burnout: Sources and consequences. *Educational Research Quarterly*, 10(3), 14–29.
- Schwab, R. L. og Iwanicki, E. F. (1982). Who are our burned out teachers? *Educational Research Quarterly*, 7(2), 5–16.
- Trausti Þorsteinsson (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (Ritsjtj.), *Fagmennska og forysta. ðættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Travers, C. J. og Cooper, C. L. (1996). *Teachers under stress. Stress in the teaching profession*. London: Routledge.
- Tschannen-Moran, M. og Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Winnubst, J. (1993). Organizational structure, social support and burnout. Í W. B. Schaufeli, C. Maslach og T. Marek (Ritsjtj.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (bls. 151–175). Washington D C: Taylor & Francis.
- Þóra Björk Jónsdóttir (2000). „Þetta veltur allt á góðum starfsfélögum“. *Hugmyndir kennara fámennra skóla um stuðning við starf*. Óbirt M.Ed-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands.

## ÞAKKIR

Rannsóknin var styrkt af Rannsóknarsjóði Háskólans á Akureyri og skólanefnd viðkomandi sveitarfélags. Er þessum aðilum þakkað fyrir stuðning við verkefnið. Þátttakendum í rannsókninni er þakkað framlag þeirra, svo og þeim sem lögðu af mörkum við undirbúning spurninga. Gunnari Frímannssyni, verkefnastjóra, er þakkað fyrir aðstoð við tölfræðiúrvinnslu og góðar ábendingar.

## ABSTRACT

The purpose of this study is partly to follow up on a study from 1999 on the impact of burnout in elementary school teachers. Psychological occupational health is now looked upon as a bipolar dimension of job-burnout and job-engagement. A questionnaire was made to trace the factors that contribute to maintain the job-engagement in teachers, so they preserve their energy, effectiveness and involvement instead of burning out in their jobs. Teacher burnout turned out to be linked to the same principles as in the earlier study, but burnout is somewhat less than seven years ago. The factors which teachers consider the most stressful and most encouraging in their work have changed considerably from the earlier study.

*Anna Þóra Baldursdóttir er  
lektor við kennaradeild  
Háskólans á Akureyri.  
Valgerður Magnúsdóttir er  
sjálfstætt starfandi  
sálfræðingur í Reykjavík.*

*Viðhorf  
Megingildin  
í skólastarfi*

---



## *Gildi og skynsemi*

Skólastarf er gildishlaðin iðja – það stefnir að einhverju góðu. En sömu sögu er að segja um annað sem fólk tekur sér fyrir hendur; allt stefnir það að einhverju góðu. Þessi einföldu sannindi eru útgangspunktur Aristótelesar í siðfræðinni:

Sérhver list og rannsókn, sérhver athöfn og val, virðist stefna að einhverju góðu. Því var hinu góða vel lýst sem markmiði alls (Aristóteles, 1995, 1094a1-3).

Aristóteles rekur síðan hvernig gæði birtast með ýmsu móti og hversu ólíkar hugmyndir manna um hin æðstu gæði eru. Spurningin um gildi í skólastarfi er spurning um það að hvaða gæðum skólastarf stefnir og spurningin um grunnildi skólastarfs er þá spurning um hvort tiltekin gæði séu öðrum gæðum æðri.

Þótt allir séu sammála um að skólastarf stefni að einhverju góðu, er ekki þar með sagt að einhugur sé um það að hvaða gæðum skólastarf stefnir – eða ætti að stefna. Flestir eru eflaust sammála um að heill og hamingja nemenda sé æðsta markmið skólastarfs, en slíkt samkomulag þarf ekki að vera nema í orði kveðnu því skilningur fólks á því í hverju heill og hamingja er fólgin er ærið ólíkur. Það er þessi staðreynd sem gerir brýnt að spyrja:

### **(1) Hver eru grunnildin í skólastarfi í dag?**

En er þessari spurningu ekki auðsvarað einfaldlega með því að fara í skóla landsins og spyrja kennara. Eða með því að fylgjast með kennurum á vettvangi og ráða af athöfnum þeirra hvaða gildi búi að baki því sem þeir gera? Og loks mætti lesa námskrár, t.d. aðalnámskrár grunnskóla og leikskóla, og greina hvaða gildi eru þar lögð til grundvallar.

Að fara á vettvang og spyrja kennara eða fylgjast með starfi þeirra til að grafast fyrir um grunnildi skólastarfsins kynni að varpa ljósi á spurninguna:

### **(2) Hver eru fyrirferðarmestu gildin í skólastarfi í dag?**

En það þarf ekki að fara saman að tiltekin gildi séu fyrirferðarmikil og að þau séu í einhverjum skilningi *grunnildi*. Endurbætur á skólastarfi gætu einmitt miðað að því að gera grunnildin fyrirferðarmeiri, frekar en einhver önnur og kannski léttvæg gildi.

Gallinn við að leita grunnildanna í aðalnámskrám er að engin trygging er fyrir því að þau gildi sem þar eru höfð í hávegum nái yfirleitt inn í skólana. Þannig gætu aðalnámskrárnar tilgreint tiltekin gildi, sem væru réttnefnd grunnildi, en þessi gildi hefðu lítil sem engin áhrif á skólastarf. Aðalnámskrá er stýritæki en það er engin trygging fyrir því að hún hafi þau áhrif sem henni er ætlað að hafa. Þar að auki er ekki

víst að aðalnámskrár séu yfirleitt nógu heilsteyptar eða sjálfum sér samkvæmar til að þar megi festa hendur á tilteknum gildum sem grunngildum.

Sá vandi sem hér kemur í ljós varðar þau gögn sem gætu hjálpað okkur að svara spurningu (1) af einhverju viti. Þau gögn sem verða til með því að spyrja kennara, fylgjast með starfi þeirra eða rýna í aðalnámskrár eru mikilvæg og geta varpað margvíslegu ljósi á skólastarf, en þau eru bara ekki líkleg til að svara þeirri spurningu sem við lögðum upp með. Það er raunar annar vandi hér sem gjarnan er horft fram hjá vegna þess hversu hversdagslegur hann er; nefnilega vandinn við að segja hvað gildi eru yfirleitt. Og þá líka hver sé munurinn á *grunn*gildum og annars konar gildum. Þennan vanda verður að leysa áður en hægt er að takast á við vandann um réttu gögnin sem ég lýsti að framan. Þar er gengið að því vísu að (i) það séu til gildi og það sé tiltölulega ljóst hver þau séu, og (ii) að greinarmunurinn á grunngildum og öðrum gildum sé sæmilega skýr (a.m.k. í skólastarfi).

## Gildi og tæknileg skynsemi

Við segjum að A hafi gildi fyrir B – t.d. að menntun hafi gildi fyrir lýðræði, að þroski hafi gildi fyrir velferð einstaklingsins, að réttlæti hafi gildi fyrir samfélagið o.s.frv. – þegar A er mikilvægt fyrir B. Ef ég vil vera hraustur og fallegur, þá þarf ég að borða hollan mat og hreyfa mig og þess vegna hafa hollur matur og hreyfing gildi fyrir mig. Í þessu dæmi er markmiðið gefið – að vera hraustur og fallegur – og gildi holls matar og hreyfingar er undir þessu markmiði komið. Við getum sagt að gildi holls matar og hreyfingar sé afstætt við markmiðið. Fangi í hungurverkfalli hefur ekki þörf fyrir mat og því hefur matur ekki gildi fyrir hann – að minnsta kosti ekki í sama skilningi og hann hefur gildi fyrir mig (Þorsteinn Gylfason, 1998).

Í dæminu hér að framan hefur hollur matur og hreyfing gildi fyrir mig vegna þess að það er leið að markmiði sem ég hef sett mér. Að markmiðinu gefnu er *skynsamlegt* fyrir mig að borða hollan mat og hreyfa mig. Að eitthvað hefur gildi í þessum skilningi má leggja að jöfnu við að það sé skynsamlegt. Skynsemishugtakið hér er tæknilegt hugtak. Samkvæmt hinu tæknilega skynsemishugtaki er skynsemisdómur – dómur um að eitthvað sé skynsamlegt – dómur um leiðir að markmiði. Við segjum t.d. að það sé skynsamlegt fyrir Pétur að borða rjómaís vegna þess að Pétur vill fitna og með því að borða rjómaís er líklegt að hann fitni. Þar með hefur rjómaís gildi fyrir hann. En er makmiðið skynsamlegt? Ef við segjum að markmiðið sé skynsamlegt, þá krefst hið tæknilega skynsemishugtak þess að við tilgreinum annað markmið – æðra markmið – og metum svo hvort það að fitna sé vænleg leið til að ná því markmiði. Þannig er það sem er skynsamlegt í þessum skilningi ávallt afstætt við markmið, en ef við komumst svo langt í keðju markmiða að finna hið endanlega markmið, þá getum við ekki dæmt það skynsamlegt eða óskynsamlegt. Hið tæknilega skynsemishugtak nær einfaldlega ekki yfir það.

Ef við nálgumst spurninguna um grunngildi í skólastarfi á þennan hátt, þá blasir við að spyrja:



### (3) Hver eru mikilvægustu markmið skólstarfs?

Þegar við höfum komið okkur niður á hver þessi markmið eru getum við byrjað á að rannsaka hvað séu skynsamlegar leiðir til að ná þessum markmiðum og þar með hvað hafi gildi í skólstarfi. Ef mikilvægustu markmið skólstarfsins eru A, B og C, og þær leiðir sem eru vænlegastar til að ná þessum markmiðum eru X, Y og Z, getum við sagt:

A, B og C eru mikilvæg gildi í skólstarfi (hafa mikið gildi) vegna þess að þau eru markmið þess, og X, Y og Z eru líka mikilvæg gildi í skólstarfi (hafa mikið gildi) vegna þess að þau eru leiðir að markmiðum skólstarfs.

Gott og vel. Þarf nú ekki bara að finna út hvað A, B og C standa fyrir og svo í framhaldinu hvað X, Y og Z eru? Er þetta ekki tiltölulega blátt áfram (en ekki endilega einföld) spurning? Svarið veltur á því hver svarar.

### Fræðslufirvöld, kennarar og nemendur

Ef sá sem svarar spurningu (1) er þess umkominn að *setja* skólstarfi markmið (t.d. menntamálaráðherra) er spurningin blátt áfram og svarið veltur ekki á því að tiltekin gildi séu *uppgötvað* sem grunn-gildi heldur veltur það á *ákvörðun*. Svarið við spurningu (1) veltur á því að spurningu (3) hafi verið svarað og fræðslufirvöld geta svarað spurningu (3) með ákvörðun frekar en t.d. fræðilegri leit. Að vísu kann slík ákvörðun að vera upplýst af fræðilegri leit (ef vel hefur verið staðið að málum) en hún gæti allt eins stuðst við heimóttarlega fordóma og gamlar kreddur undir yfirsíkinu heilbrigðrar skynsemi.

Ef sá sem svarar spurningu (1) er, á hinn bóginn, aðili sem vinnur í kerfinu en hefur ekki nema takmarkaða stjórn á því hvaða markmið eru sett til grundvallar, þá horfir málið allt öðruvísi við. Kennari á vettvangi getur ekki ákveðið hvað skuli vera yfirlýst markmið skólstarfs heldur verður hann að beygja sig undir ákvarðanir eða yfirlýsingar annarra um þau mál. Hann getur því ekki svarað spurningu (3) með ákvörðun, heldur verður hann að leita svarsins, ýmist með því að lesa lög og reglugerðir (t.d. aðalnámskrár) eða á vettvangi fræðanna, t.d. í hugmyndasögu skóla og menntunar, í sálfræðilegum kenningum um þroska og sálarlíf barna og unglunga eða í kenningum um félagsfræðilegan veruleika barna og unglunga.

Kennari á vettvangi rekur sig á að í ýmsum mikilvægum efnum er þegar búið að taka ákvarðanir fyrir hann (og án þess að spyrja hann og oft án þess að skoða sérstaklega þær kringumstæður sem fyrir hendi eru). Þeir sem hafa tekið þessar ákvarðanir eru fræðslufirvöld: sveitarfélög, ráðuneyti, Alþingi og jafnvel fjölþjóðlegar ráðstefnur. Þessir aðilar hafa skilgreint ákveðinn ramma sem kennarinn verður, að öllu jöfnu, að halda sig innan og þessi rammi er að verulegu leyti skilgreindur af gildum eins og berlega kemur fram í almennum hluta *Aðalnámskrár grunnskóla*. Í þessu umhverfi kann kennarinn að upplifa sjálfan sig staddan á neðsta þrepi í sumpart framandi stigveldi sem einkennist af því að þeir sem marka stefnuna, setja kröfurnar og skaffa þau úrræði sem kennarinn hefur (Alþingi, ráðuneyti og sveitarfélög), vinna ekki sjálfir eftir þeirri stefnu sem tekin hefur verið til að ná þeim markmiðum sem hafa verið sett og með þeim úrræðum sem í boði eru.

Vegna ólíkrar stöðu þeirra sem marka stefnu í skólastarfi og hinna sem vinna á vettvangi skólanna er hættá á að sjónarmið yfirvalda annars vegar og kennara hins vegar séu á skjön. Hættan er í raun af tvennum toga. Annars vegar sú að þau gildi sem yfirvöld leggja til grundvallar skólastarfi fái ekki hljómgrunn meðal þeirra sem vinna á vettvangi skólans og hins vegar að jafnvel þótt gildin fái hljómgrunn á vettvangi, þá meini kringumstæður þar kennurum að hafa þau að leiðarljósi í starfi sínu.

Spurningin um grunngildi skólastarfs horfir svo enn öðruvísi við frá sjónarhóli nemenda. Staða nemenda er að því leyti lík stöðu kennara að þeir eru á vettvangi skólans, en hún er ólík þar sem gildismat þeirra og viðhorf eru beinlínis viðfangsefni skólastarfsins. Í nýlegri grein Arthurs Morthens, Kristjáns K. Stefánssonar og Svanborgar R. Jónsdóttur, „Viðheldur aðalnámskrá grunnskóla félagslegum mismun?“<sup>1</sup>, er því lýst hvaða mynd *Aðalnámskrá grunnskóla* dregur upp af nemanda í grunnskóla:

Sú mynd sem dregin er upp af nemandanum í aðalnámskrá er af fullkomnum afburða nemanda sem hefur góðan þroska á flestum sviðum og hefur góða félagsfærni. Hann leggur rækt við menningu og listir og er góður í umgengni, kurteis og leggur rækt við góðar og hollar lífsvenjur. Þetta er nemandi sem stundar nám sitt af kostgæfni með framhaldsskólamenntun að markmiði (Arthur Morthens, Kristján Ketill Stefánsson og Svanborg R. Jónsdóttir, 2007, bls. 10).

Það er raunar sláandi að í *Aðalnámskrá grunnskóla* er dregin upp mynd af nemendum sem virðist einungis eiga við örlítið brot allra bestu nemendanna (þar sem mælikvarðinn á *góðan nemanda* er gefinn með markmiðum námskrárinnar). Þessi skekka sýn á nemendur er líkleg til að leiða til togstreitu á milli nemenda og skólakerfisins. Vandinn er í hnotskurn sá að annars vegar setja nemendur sér margvísleg markmið og hins vegar setur aðalnámskráin þeim margvísleg markmið, og það er ekkert sem tryggir að þessi tvenns konar markmiðasetning sé yfirleitt samrýmanleg. Og því óraunhæfari sem sýn námskrárinnar á nemendur er, þeim mun ólíklegri er að þau markmið sem hún setur skólastarfi samrýmist þeim markmiðum sem nemendur setja sér.<sup>1</sup> Þetta leiðir til þess að þau gildi sem skólastarfinu eru sett verða nemendum oft framandi.

Þessi ólíka markmiðasetning stafar að hluta til af því að fræðsluyfirvöld setja markmið sem horfa til þess hvað nemendur eiga að *verða* á meðan markmið nemenda sjálfra velta óhjákvæmilega fyrst og fremst á því hvernig þeir *eru*. Það er svo verk kennarans að tengja þetta tvennt saman.

## Hvaðan koma grunngildin?

Ef við nálgumst spurninguna um grunngildin í skólastarfi með þessum hætti, þá verðum við að gefa upp á bátinn alla von um að finna einhlítt svar. Frá sjónarhorni fræðsluyfirvalda eru grunngildin ein, frá sjónarhorni kennara önnur og frá sjónarhorni nem-

<sup>1</sup> Hvað það þýðir að markmið námskrár og markmið nemenda séu samrýmanleg er ekki augljóst. Einföld hugmynd um samrýmanleika er að markmiðin séu þau sömu, þ.e. að ef markmiðin eru samrýmanleg hafi nemendur sett sér sömu markmið og námskráin. Sú hugmynd er hins vegar allt of þröng og horfir fram hjá hlutverki markmiða í leik og starfi.

enda enn önnur. Þegar upp kemur ágreiningur um grunngildi skólstarfsins sem á rætur að rekja til ólíkra sjónarhorna fræðslufirvalda, kennara og nemenda, þá er lítil von til að slíkan ágreiningur megi leysa. Hvaða grunngildi verða ofan á í skólstarfi mun velta á aflsmun frekar en nokkru öðru. Og þá er hætt við að nemendur verði undir.

En er þetta þá veruleikinn? Er ekki hægt að nálgast spurninguna um grunngildi í skólstarfi án þess að bjóða heim hættunni á slíkum óleysanlegum ágreiningi um grunngildi skólstarfsins – og þar með óleysanlegum ágreiningi um grundvöll þess. Þær ógöngur sem við höfum ratað í eiga rætur að rekja til þess sem ég kallaði *hið tæknilega skynsemishugtak* að ofan. En er eitthvert annað skynsemishugtak boðlegt?

Þótt hið tæknilega skynsemishugtak sé inngróið í vestrænan hugmyndaheim er það ekki eina skynsemishugtakið sem sá heimur hefur þekkt. Í heimspeki Forn-Grikkja, ekki síst Platons og Aristótelesar, var skynsemishugtakið gildishlaðið, þ.e. skynsemishugtak þeirra gerði ráð fyrir því að um markmið mætti spyrja hvort þau væru góð eða skynsamleg án þess að líta á markmiðin sem leiðir að æðri markmiðum. Aristóteles færði raunar rök fyrir því að hið tæknilega skynsemishugtak gæti ekki staðið eitt og sér:

Eigi athafnir okkar sér markmið sem við æskjum sjálfs þess vegna og alls annars vegna þess og veljum við ekki hvaðeina vegna einhvers annars (sem héldi þannig endalaust áfram svo sérhver hvöt væri innantóm og fánýt), er ljóst að þetta markmið er hið góða og hið besta (Aristóteles, 1995, 1094a18-20).

Vandinn við hið tæknilega skynsemishugtak er að það getur ekki staðið eitt og sér. Ef ekkert hefur gildi nema fyrir eitthvað annað og sú keðja heldur endalaust áfram, þá væri „sérhver hvöt innantóm og fánýt“. Til þess að eitthvað geti yfirleitt verið gott hlýtur eitthvað að vera gott af eigin rammleik. Það sem er gott af eigin rammleik er þá einhvers konar grunngildi, ekki endilega vegna þess að það liggur öðrum gildum til grundvallar, heldur vegna þess að það er *sjálfstætt* gildi.

Finnski heimspekingurinn Georg Henrik von Wright gerir þetta einmitt að umræðuefni í bókinni *Framfaragoðsögnin*.

Í stað þess að álíta grísk vísindi vanþróuð væri réttara að segja að þau hafi verið vísindi í öðrum skilningi en okkar, að þau setji sér önnur markmið, leiti gilda á annan hátt en nútímavísindi gera. Þau mótuðust af þeirri viðleitni að finna í skynsamlegri skipan náttúrunnar reglur fyrir sanngjarnri samfélagsskipan, að finna mælikvarða fyrir hið góða líf og jafnframt hvaða takmörk maðurinn ætti að virða til að sleppa við refsingu. Þetta viðhorf að hið skynsamlega sé það sem er sanngjarnt og réttmætt er okkur framandi (von Wright, 2003, bls. 132).

Spurningin um grunngildi í skólstarfi horfir öðru vísi við ef við leggjum gildishlaðið skynsemishugtak í anda Grikkjanna til grundvallar en ef gengið er út frá hinu tæknilega skynsemishugtaki. Vitanlega losar hið gildishlaðna skynsemishugtak okkur ekki undan sjónarhornunum þremur – sjónarhornum fræðslufirvalda, kennara og nemenda – en vægi þessara sjónarhorna verður annað og það sundurlyndi sem mismunur þessara sjónarhorna kann að valda verður annars konar.

Vandinn við hið tæknilega skynsemishugtak er að skynsemisdómar verða afstæðir við markmið sem sjálf eru handan skynseminnar (nema sem leiðir að enn öðrum markmiðum). Hið gríska gildishlaðna skynsemishugtak er ekki afstætt með þessum hætti. Með því hugtaki getum við spurt um skynsemi tiltekinnna markmiða, sem markmiða tiltekins einstaklings, stofnunar, ríkis o.s.frv. Spurningin verður þá t.d.: Hvað er skynsamlegt markmið fyrir manneskju? Sá ágreiningur sem hin ólíku sjónarhorn kalla fram verður ekki úr sögunni en í stað þess að hann rísi vegna ólíkra markmiða kristallast hann í spurningum eins og:

#### (4) Hvað eru skynsamleg markmið fyrir stofnun eins og grunnskóla?

Og til að svara þessari spurningu ættum við ekki að horfa til þess hvaða markmiðum skólinn á að ná – og þar með hvaða leiðir eru skynsamlegar að þeim markmiðum – heldur *fyrir hverja* skólinn er. Er skólinn fyrir nemendur eða fyrir menntayfirvöld, eða er hann kannski bara af gömlum vana af því að allir eru sammála um að hann sé nauðsynlegur án þess að hugleiða það nánar?

### Hvaða gildi?

Við upphaf 20. aldar sá Ellen Key fyrir sér að komandi öld yrði öld barnsins. Það gekk brösuglega framan af og um miðja öldina var henni örugglega betur lýst sem öld stórstyrjalda – og slíkt brölt er ekki heppilegt fyrir börn. En kannski 21. öldin geti orðið öld barnsins – að minnsta kosti á okkar afskekktu hjara veraldar. Ef við viljum að svo verði, þá verðum við að gera börnin sjálf að útgangspunkti skólafarfarisins. Þessi tónn er ekki nýr, hann var t.a.m. sleginn með eftirminnilegum hætti af Rousseau á 18. öld.

Við þekkjum ekki barndóminn. Við göngum út frá ranghugmyndum okkar um barndóminn og því lengra sem við höldum, því lengra berumst við af rétttri leið. Hinir fróðustu dragast að því sem er mikilvægast fyrir menn að vita, án þess að leiða hugann að því hvað börn ráða við. Þeir eru alltaf að leita að manningnum í barninu, án þess að hugleiða hvað hann var áður en hann varð að manni (Rousseau, 2003, bls. xlii. Ísl. þýð. Ó. P.).

Spurningin um grunnildi í skólafarfi kallar því á spurninguna:

#### (5) Hvað er skynsamlegt markmið fyrir barn í skóla?

Ef útgangspunktur okkar er börnin sjálf, þá kallar það á að við skoðum skólafarf með hagsmuni barnanna í huga. Það sem við þurfum er ekki einstaklingsmiðað nám heldur barnmiðað nám. Og nám getur ekki orðið barnmiðað nema skólinn sjálfur sé barnmiðaður og þá t.a.m. ekki skipulagður í kringum samkeppnispróf sem gera suma að sigurvegurum en aðra að misheppnuðum manneskjum. Í barnmiðuðu námi er barnseðlið útgangspunktur, ekki markmið. En hvert er þá markmiðið? Markmiðið er hið góða líf, en ekki eftir tiltekinni forskrift eða fyrirfram gefnu gildismati? Samtíminn einkennist af fjölhyggju um skoðanir og gildi og það er ekki lengur til neitt kennivald sem segir okkur hvað sé gott líf. Að komast að því hvað er gott líf er ævistarf hvers og

eins. Vandinn hér – og kannski stærsta ögrun skipulegs almenns skóla – er að skapa einstaklinga sem geta sjálfir sett sér verðug markmið, hver sem þau kunna að vera, og leitast við að ná þeim á vettvangi mannlífsins. Rousseau orðaði þetta með eftirfarandi hætti:

Samkvæmt skipan náttúrunnar eru allir menn jafnir, sameiginleg köllun þeirra er að vera menn, og hver sá sem er vel undir þá köllun búinn getur ekki uppfyllt slæga neina köllum sem henni tengist. Hvort það er herinn, kirkjan eða barinn sem bíður nemanda míns varðar mig litlu. Burtséð frá köllun foreldra hans, leggur náttúran á herðar honum skyldur mannlegs lífs. Að lifa er sú iðn sem ég hyggt kenna honum (Rousseau, 2003, bls. 8. Ísl. þýð. Ó. P.).

En hvernig kennum við þá iðn að lifa? Hér togast á a.m.k. tvenns konar sjónarmið. Annars vegar er það sjónarmið sem leggur áherslu á faglegan undirbúning fyrir starfsvettvang, og hins vegar sjónarmið sem leggur áherslu á almenna menntun sem undirbúning fyrir það að taka þátt í samfélaginu. Fyrri sjónarmiðið virðist eiga góðan hljómgrunn meðal menntayfirvalda ef marka má hugmyndir um styttingu náms til stúdentsprófs. Hugmyndin um að æskilegt sé að stytta námið byggist á einhverskonar hagkvæmnisjónarmiði sem leggur áherslu á að nemendur komist fyrr í háskóla og fyrr út á vinnumarkaðinn. Gæði skólans eru metin eftir afköstum og afköstin eru mæld með brautskráðum stúdentum sem eru færir um að takast á við nám á háskólastigi. Hér hefur spurningin um hvernig skuli kenna þá iðn að lifa vikið fyrir spurningunni um hvernig megi kenna þá iðn að vinna. Menntun miðast við vinnumarkað. Spurningunni um hið góða líf hefur einfaldlega verið vikið til hliðar.

Það sjónarmið sem leggur áherslu á almenna menntun leggur áherslu á að undirbúa börn fyrir þátttöku í opnu og lýðræðislegu fjölmenningsarsamfélagi. En líka í samfélagi sem einkennist af mikilli samkeppni, markaðshyggju, hnattvæðingu og hraða. Í þessu samfélagi á mennskan undir högg að sækja. Að kenna fólki þá iðn að lifa felur í sér að kenna því að leggja rækt við mennskuna, bæði í eigin ranni og í samfélagi við aðra. Í opnu og lýðræðislegu fjölmenningsarsamfélagi felur þetta m.a. í sér að hver og einn verður að geta tekist á við margbreytilega menningu, ágreining um gildi og átök um takmarkaðar auðlindir án þess að missa sjónar á sjálfum sér og án þess að lítilsvirða aðra. Þessar kringumstæður kalla á lýðræðislegt uppeldi – uppeldi þar sem við lærum að líta á „þá sem við eigum í ágreiningi við – jafnvel djúpstæðum ágreiningi – sem einstaklinga sem við getum lært af, og að sama marki, sem vini“ eins og Dewey orðaði það (Dewey, 1998, bls. 342). Þessar kringumstæður kalla líka á fagurfræðilegt uppeldi þar sem fólk lærir að bera skynbragð á ólík og stundum framandi verðmæti (Ólafur Páll Jónsson, 2007). Í stuttu máli, í nútímanum ætti næmi fyrir ólíkum verðmætum, og sér í lagi það að sjá verðmæti í öðru en manns eigin hagsmunum, að vera grunngildi í skólastarfi.

## HEIMILDIR

- Aristóteles (1995). *Síðfræði Nikomakkosar* (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Upphaflega skrifað á fjórðu öld f.K.).
- Arthur Morthens, Kristján Ketill Stefánsson og Svanborg R. Jónsdóttir (2007). *Viðheldur aðalnámskrá grunnskóla félagslegum mismun? Óbirt handrit.*
- Dewey, J. (1998). *Creative democracy – The task before us.* Í L. A. Hickman og T. M. Alexander (Ritstj.), *The Essential Dewey, 1. bindi.* Bloomington: Indiana University Press. (Upphaflega kom verkið út 1939).
- Ólafur Páll Jónsson (2007). *Náttúra, vald og verðmæti.* Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Rousseau, J. J. (2003). *Émile: Or treatise on education* (William H. Payne þýddi). New York: Prometheus Books. (Upphaflega kom verkið út 1762).
- Þorsteinn Gylfason (1998). *Réttlæti og ranglæti.* Reykjavík: Heimskringla.
- von Wright, G. H. von (2003). *Framfaragoðsögnin* (Þorleifur Hauksson þýddi). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag. (Upphaflega kom verkið út 1993.)

*Ólafur Páll Jónsson er  
lektor í heimspeki við  
Kennaraháskóla Íslands*

## *Hver eru grunngildin í skólastarfi í dag?*

Að hve miklu leyti er mögulegt að tala um sameiginleg grunngildi í samfélögum sem í vaxandi mæli eru kennd við fjölmenningu og alþjóðavæðingu? Er áfram hægt að vísa til menningarlegrar arfleifðar og ráðandi trúarbragða samfélagsins þegar utanaðkomandi áhrif og fjölbreytileiki fer sífellt vaxandi? Sú mynd sem dregin er upp af svo nefndu fjölmenningsamfélagi felur í sér bæði félagslega og hugmyndalega flókinn veruleika og spyrja má hvaða áhrif hann hefur á skólann og grunngildin í starfi hans nú á dögum. Í nágrannalöndunum hefur töluvert verið rætt og ritað um þau grunngildi sem skólanum eru sett í lögum og námskrám, hver þau eigi að vera og hvort unnt sé að komast að samkomulagi um sameiginleg grunngildi skólans í margbreytileika nútímasamfélags. En spurningin snertir ekki bara flókinn veruleika samtímans heldur einnig skilninginn á manneskjunni og á eðli menntunar.

### **Mannskilningur og menntun**

Ekki er auðvelt að segja til um hvað það er sem helst hefur áhrif á það sem einkennir tiltekin samfélög og ólík tímabil í sögu þeirra. Áhrifavaldarnir eru margir, svo sem trúarbrögð, siðgæði, listir, vísindi og tækni, og áhrif þeirra á menningu og samfélög eru mismikil og margslungin. Eitt er þó ljóst; að það er manneskjan sem er miðlæg í þessu öllu þar sem hún bæði mótast menninguna og mótast af henni. Menningin er því bæði nokkuð sem við höfum og erum (Jensen, 1988). Og þar sem manneskjan hefur hæfileikann til að ígrunda hvort tveggja, þ.e. menninguna og sjálfa sig sem hluta af henni, leiðir það til þess að hún leitast við að gera sér ákveðnar hugmyndir um hver hún er, um stöðu sína í tilverunni og hvaða merkingu og tilgang líf hennar hefur. Slíkar hugmyndir renna síðan saman á hinum ólíku tímaseiðum í tiltekinn mannskilning sem gjarnan er lýsandi fyrir viðkomandi tímabil. Það er að vísu ekki svo að mannskilningur ákveðins tímabils sögunnar sé endilega útfærður á meðvitadán hátt en hann hefur áhrif og birtist með ýmsu móti, t.d. í listum, bókmenntum, heimspeki, uppeldi og menntun. Síðari greining leiðir svo í ljós að mannskilningur viðkomandi tímabils reynist oft vera það sem tengir saman ólík svið menningarinnar (Myhre, 1978). Þar sem menntunin er samofin menningunni og hefur manneskjuna að viðfangsefni er augljóst að mannskilningurinn hefur veigamikil áhrif á skilninginn á eðli menntunar og þá um leið á grunngildi skólastarfs.

## Margbreytileiki og fjölhyggja

Í einsleitu samfélagi er auðveldara að átta sig á því hvað ræður mestu um mótun menningar og mannskilnings. Er þá til að mynda oft bent á áhrif tiltekinna trúarbragða sem hafa verið mótandi afl í viðkomandi samfélagi og þau gildi og viðhorf sem þau fela í sér. Mannskilningurinn helgast þá gjarnan af viðkomandi trúarbrögðum og hefur síðan áhrif á meginsjónarmið um uppeldi og menntun og hvaða grunngildum skuli miðlað frá einni kynslóð til annarrar. Á tímum margbreytileika og fjölmennningar er myndin öllu flóknari og erfiðara að skilgreina sameiginleg grunngildi samfélagsins. Talað er um póstmódernisma sem einkennist af fjölhyggju og mörgum ólíkum viðmiðunarrömmum sem hver hefur sitt eigið form og auðkenni. Hlið við hlið keppa innbyrðis ólík afstaða og viðhorf sem vissulega má bera saman en seint verða sameinuð (Baumann, 1987). Þessu getur fylgt ákveðin afstæðishyggja varðandi gildi og viðmið. Mannskilningurinn er jafnframt óljósari og samsettur úr mörgum ólíkum þáttum.

Bent hefur verið á að unnt sé að tala um tvennis konar form margbreytileika í nútíma samfélagi. Annars vegar hefðbundinn margbreytileika sem einkennist af því að í sama samfélagi búa hópar fólks með ólíkan þjóðernislegan, menningarlegan og trúarlegan bakgrunn. Þessir hópar geta verið ólíkir innbyrðis en hafa aftur á móti hver fyrir sig sameiginleg gildi eða viðmiðunarramma. Hins vegar er talað um nútíma margbreytileika sem felur í sér að sameiginlegur viðmiðunarramma einstaklinga, hópa og stofnana í samfélaginu er ekki lengur fyrir hendi. Með öðrum orðum, þá er óljóst hver sameiginleg grunngildi samfélagsins eru og fólkið sem myndar það er ekki lengur tengt saman með sameiginlegum gildum og viðmiðum (Skeie, 1998; 2002). Í umræðunni um nútíma margbreytileika og fjölhyggju hefur jafnvel verið bent á að slík staða geti leitt til aukinnar tilvistarkreppu (Berger og Luckmann, 1995). Einstaklingurinn elst upp í heimi þar sem hvorki er um að ræða sameiginleg grunngildi sem móta líf og breytni né sameiginlegan veruleika eða viðmiðunarramma sem unnt er að skírskota til. Manneskjunni reynist því erfiðara að skilgreina fyrir sér hver hún er og hver merking og tilgangur tilverunnar er. Nú má deila um að hve miklu leyti íslenskt samfélag fellur undir slíkar skilgreiningar. Þróunin á undanförunum árum hefur þó augljóslega leitt til aukins hefðbundins margbreytileika en ekki er eins ljóst hvort skilgreiningin á nútíma margbreytileika og fjölhyggju á við. Eigi að síður er mikilvægt að velta fyrir sér hvernig við skiljum manneskjuna og stöðu hennar í tilverunni því það hefur áhrif á hugmyndir okkar um það á hvaða grunngildum við viljum byggja samfélagið. Það skiptir sem sé máli hvernig við hugsum og tölum um manneskjuna. Er það blind framfara- og tæknihyggja sem mótar hugmyndir okkar? Ráða ef til vill lögmál markaðarins og samkeppni öllu með tilheyrandi sérhyggju? Reiðum við okkur öðru fremur á skynsemi mannsins og vilja til hins góða? Á trúarlegur skilningur á manneskjunni með áherslu á andlegt gildi hennar ennþá við? Sjálfsagt er mannskilningur okkar meira eða minna samsettur úr mörgum slíkum þáttum. Þá er líka ljóst að gildi eru margs konar, og talað er um veraldleg, andleg og siðferðisleg gæði í því sambandi (Páll Skúlason 1990).



## Manngildið

Pegar finna skal sameiginlegan kjarna í fjölbreytilegum skilningi okkar á manneskj- unni og stöðu hennar í tilverunni og setja hann í samband við menntun og grunnildi í skólastarfi virðist mér liggja beint við að setja manngildið á oddinn. Vissulega má skilgreina gildi manneskjunnar á margvíslegan hátt. Víða má sjá dæmi þess að verðmið- um markaðs- og samkeppnishyggju er haldið á lofti. Í öðrum tilvikum er manngildið hafið upp í nokkurs konar manndýrkun sem leiðir til ofvaxinnar einstaklingshyggju. Slíkar manngildishugmyndir hljóta að vera óviðunandi sem grunnildi skólans. Á grundvelli þeirra trúarbragða og heimspekiahugmynda sem mótað hafa samfélag okkar hlýtur skilgreiningin á manngildinu að snúast fyrst og fremst um mannlega reisn og helgi mannlegs lífs, jafngildi allra og almenn mannréttindi.

Ef við föllumst á að slík gildi séu æskileg grunnildi í skólastarfi vaknar strax sú spurning hvað þau feli í rauninni í sér. Hvað felst í því að tala um mannlega reisn og helgi mannlegs lífs? Hvað eigum við við með jafngildi allra og almenn mannréttindi? Eitt af því sem vísa má til í því sambandi eru alþjóðlegir sáttmálar á borð við *Mann- réttindayfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna* (1945). Þar er lögð rækileg áhersla á grundvall- arréttindi á borð við þau að hver maður sé borinn frjáls og jafn öðrum að virðingu og réttindum, eigi rétt til lífs, frelsis og mannhelgi og búi við samviskufrelsi, tjáning- arfrelsi og réttaröryggi. Um menntun segir meðal annars í 26. gr.: „Menntun skal beina í þá átt að þroska persónuleika einstaklinganna og innræta þeim virðingu fyrir mann- réttindum og mannhelgi. Hún skal miða að því að efla skilning, umburðarlyndi og vináttu meðal allra þjóða, kynþátta og trúarflokka.“ *Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna* (1989) fjallar svo sérstaklega um réttindi barna. Hér eru á ferð gildi og viðmið sem við, ásamt mörgum öðrum þjóðum, höfum skuldbundið okkur til að framfylgja hvað sem líður þróun í átt til margbreytileika og fjölhyggju.

Sumt af þessu endurspeglast í grunnskólalögum. Þar er talað um að starfshætt- ir skólans skuli „mótast af umburðarlyndi, kristilegu siðgæði og lýðræðislegu sam- starfi“ (Lög um grunnskóla 1995, 2. gr.). Aðalnámskrá grunnskóla útskýrir nánar hvað átt er við: „Helstu gildi lýðræðislegs samstarfs eru: Jafngildi allra manna, virðing fyrir einstaklingnum og samábyrgð. Helstu gildi kristins siðgæðis, sem skólinn á að miðla og mótast af, eru: ábyrgð, umhyggja og sáttfýsi. Umburðarlyndi tengist lýðræðinu og kristnu siðgæði og byggist á sömu forsendum“ (Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti 1999, bls. 18). Augljóst er að útlekking Aðalnámskrár er mjög knöpp og er það ef til vill rökrétt, þar sem hverjum skóla er ætlað að ákveða nánar hvernig hann lætur umrædd gildi móta skólastarfið (Gunnar E. Finnbogason, 2004). Þó má benda á að útlekking Aðalnámskrár grunnskóla frá 1989 (bls. 8–11) er ítarlegri og að mörgu leyti mun betri en í núgildandi námskrá. Hér eru þó dregin fram nokkur grunnildi sem full ástæða er til að íhuga nánar.

Undirstöðuatriði lýðræðis hlýtur að vera mannskilningur sem setur manngildið í öndvegi, þar sem áherslan er á jafngildi allra og virðingu fyrir einstaklingnum. Jöfn- uður, jafnrétti og að hver einstaklingur sé metinn fullgildur á sínum forsendum hlýtur því að einkenna skólastarf sem mótast skal af gildum lýðræðislegs samstarfs. Um- burðarlyndi, sem felur í sér að gagnkvæmur réttur allra til sjálfstæðra skoðana og

frelsis til að tjá þær sé virtur, er einnig mikilvægt. Þá er líka talað um samábyrgð í Aðalnámskránni sem vísar til samskipta við fólk og umgengni við náttúru og umhverfi.

Samábyrgðin leiðir hugann að hugtakinu traust. Lýðræðið byggir meðal annars á trausti. Danski heimspekingurinn og guðfræðingurinn Knud E. Løgstrup, sem uppi var á síðustu öld, hefur verið vakinn til nýs lífs í umræðum um siðfræði og grunngildi skólstarfs á Norðurlöndunum (Halvorsen, 2005). Hann vildi í staðinn fyrir megináherslu á sjálfstæði einstaklingsins túlka mannlífið sem „sambandið hvert við annað“. Í því sambandi er traustið milli einstaklinga grundvallaratriði (Løgstrup, 1956). Finnur guðfræðingur, Tage Kurtén (1997), tekur í sama streng og lítur á traustið sem grundvallandi afstöðu í lífsviðhorfi einstaklingsins. Traust er reyndar líka trúarlegt hugtak og tengist því gildum kristins siðgæðis. Trúarhugtakið í Biblíunni merkir til að mynda fyrst og fremst traust og þegar talað er um hinar svokölluðu þrjár kristilegu dygðir, trú, von og kærleika, er merkingin sú sama. Sambætting þátta úr grískri heim-speki og kristinnar guðfræði við upphaf miðalda fól meðal annars í sér að hugmyndir Platons um höfuðdygðirnar fjórar (hugrekki, hófsemi, visku og réttlæti) voru lagaðar að kristni og síðan bætt við þessum þremur þannig að úr urðu sjö dygðir. Á grundvelli markmiðsgreinar grunnskólalaga um að skólastarfið skuli mótast af lýðræði og kristilegu siðgæði má færa rök fyrir því að traust eigi að vera grundvallargildi í skólastarfi. En fyrir því eru líka félagsleg rök því samfélag þar sem ekki ríkir traust verður fljótt tortryggni og sundurlyndi að bráð. Traust tengist samskiptum fólks en líka samskiptum einstaklinga og stofnana samfélagsins. Samtöl við unglunga í rannsókn sem ég hef verið að vinna að ásamt Gunnari Finnbogasyni leiða í ljós að eitt af því sem unglingar meta mest í samskiptum við fjölskyldu og vini er traust (Gunnar E. Finnbogason og Gunnar J. Gunnarsson 2006a; 2006b).

En hvað um önnur gildi kristins siðgæðis? Ef til vill þykir ekki við hæfi á fjölmenn-ingartímum að tala um kristin gildi í tengslum við opinbert skólastarf. Ég tel þó að undan því verði ekki hlaupist þar sem þau hafa mótað samfélag og menningu hér á landi svo mjög að þau eru samofin hugsun okkar og háttum. Aðalnámskráin telur upp þrjú slík gildi, ábyrgð, umhyggju og sáttfýsi, sem ég hygg að megi fallast á að séu mikilvæg fyrir samfélagið í heild sinni og þar af leiðandi skólastarfið. Ábyrgð og réttlæti er mikilvægt í mannlegum samskiptum og ábyrgð á öðrum hlýtur að fela í sér umhyggju og kærleika. Þá er ekki síður mikilvægt að hafa sáttfýsi og fyrirgefningu að leiðarljósi. Kjarni kristilegs siðgæðis er í rauninni róttæk krafa um náungakærleika. Manngildið er því í öndvegi, jafngildi einstaklinganna, þar sem hver einstaklingur er virtur og elskaður eins og hann er.

Úr því að ég er búinn að nefna hér bæði trú og kærleika get ég ekki stillt mig um að bæta við nokkrum orðum um þriðju kristilegu dygðina, þ.e. vonina. Bandaríski siðfræðiþrófessorinn James M. Gustafson (1971) fjallar um þessar þrjár dygðir og setur þær í félagslegt samhengi. Hann spyr meðal annars: Getur mannlegt samfélag staðist án vonar? Hann bendir á að von er ekki bara bjartsýni sem byggist á slagorðum eða sjálfshvatningu. Von er að hans skilningi sannfæring um að framtíðin feli í sér mögu-leika og tækifæri fyrir manninn. Vonin flytur með sér dáðir sem breyta eðli mann-legra samfélaga í samræmi við dýpstu siðferðilegar og andlegar þrjár mannsins. Hann

dregur jafnframt upp muninn á samfélögum sem einkennast af von og þeim sem eru þrúguð af vonleysi. Án vonar visnar andi mannsins, án vonar hniprar samfélagið sig saman í ótta og skeytingarleysi og fjandskapur magnast. Vonin beinir þannig í rauninni sjónum að manngildinu þar sem mannleg reisn og sjálfsvirðing er í brennidepli.

## Niðurstaða

Niðurstaða mín er sú að grunngildi skólastarfs sé manngildið og þau gildi önnur sem það leiðir af sér, svo sem þau sem hér hafa verið rædd. Þau eiga sér rætur í þeirri arfleifð sem mótað hefur hugsun okkar og menningu og um leið eru þetta gildi sem eru það almenn að þau standast á tímum sem við kennum við margbreytileika og fjölmenningu. Manngildið setur líka nemandann og virðinguna fyrir honum í öndvegi. Það má til sanns vegar færa að flókinn samtíminn með óljósa viðmiðunarramma geri fólki erfiðara að fóta sig og skilgreina fyrir sér merkingu og tilgang tilverunnar. Andspænis slíku eru grunngildi sem setja manneskjuna og gildi hennar í öndvegi mikilvæg. Þau geta skapað samstöðu og stuðlað að heilbrigðri mótun sjálfsmýndar.

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla* (1989). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna* (1989). <http://www.abotinn.is/barnaheill/barnasattmalil.html>. (sótt 10.04.07).
- Bauman, Z. (1987). *Legislators and interpreters. On modernity, postmodernity and intellectualls*. Cambridge: Polity Press.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1995) *Modernity, pluralism and the crisis of meaning*. Gütersloh: Bertelsmann Foundations Publishers.
- Jensen, F. J. (1988). Det dobbelte kulturbegreb og den dobbelte bevisthed. Í H. Hauge og H. Horstbøll (Ritsstj.), *Kulturbegrebets kulturhistorie* (bls. 155–189). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gunnar E. Finnbogason (2004). Með gildum skal land byggja – gildagrunnur skólans. *Uppeldi og menntun: Tímarit Kennaraháskóla Íslands* 13(2), 169–183.
- Gunnar E. Finnbogason og Gunnar J. Gunnarsson (2006a). A need for security and trust. Life interpretation and values among Icelandic teenagers. Í K. Tirri (Ritsstj.) *Nordic perspectives on religion, spirituality and identity. Yearbook 2006 of the department of practical theology* (bls. 271–284). Helsinki: University of Helsinki. Department of Practical Theologi.
- Gunnar E. Finnbogason og Gunnar J. Gunnarsson (2006b). Trú og gildi í tilvistartúlkun unglunga. Nokkrar niðurstöður úr rannsókn á lífsviðhorfi og gildismati íslenskra unglunga. *Ritröð Guðfræðistofnunar* 23(2), 43–69.

- Gustafson, J. M. (1971). *Christian ethics and the community*. Philadelphia: Pilgrim Press.
- Halvorsen, E. M. (2005). *Verdier og skole. Om verdiformidling og verdikonstruksjon i grunnskolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kurtén, T. (1997). *Bakom livshållningen: Studier i moderna livsåskådningar och deras begreppsliga förutsättningar*. Åbo: Åbo Akademi.
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna (1945). Sótt 10.04.07 frá [http://www.amnesty.is/Um Amnesty /Mannrettindayfirlýsing\\_Sameinudu\\_thjodanna/](http://www.amnesty.is/Um_Amnesty/Mannrettindayfirlýsing_Sameinudu_thjodanna/).
- Myhre, R. (1978). *Skole og undervisningsteori. Innføring i pedagogikk 2*. Oslo: Fabritius.
- Páll Skúlason (1990). *Siðfræði*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevist religionspedagogikk*. Trondheim: Norges teknisknaturvetenskaplige universitet.
- Skeie, G. (2002). The concept of plurality and its meaning for religious education. *British Journal of religious Education*, 25(1), 47–59.

Gunnar J. Gunnarsson er lektor  
í trúarbragðafræðum  
og trúarbragðakennslu við  
Kennaraháskóla Íslands

## *Grunngildi skólastarfs í fjölmennings- samfélagi*

Samfélög víða um heim þróast nú í auknum mæli í átt til fjölmenningslegra samfélaga og engin merki eru um að sú þróun muni ganga til baka á næstu árum eða áratugum (Mor Barak, 2005). Íslenskt samfélag hefur ekki farið varhluta af þessari þróun. Í grein þessari velti ég fyrir mér hvaða þýðingu þessi þróun hefur fyrir skólastarf og hvort endurskoða þurfi grunngildi skólastarfs á Íslandi með hliðsjón af breyttum veruleika. Í því sambandi vísa ég til nokkurra fræðimanna sem hafa fjallað um fjölmenningsarsamfélagið og fjölmenningslega menntun.

Hnattvæðingin veldur því að ekkert samfélag í dag getur verið óháð og einangrað. Parekh (2006) er einn af þeim fræðimönnum sem fjallað hefur um þróun fjölmenningsarsamfélaga og fjölmenningsrhyggju. Hann heldur því fram að hugmyndin um þjóðmenningu passi illa inn í mynstur hnattvæðingar og að hugmyndir um sameiginlega menningu sem mörg fyrri samfélög og öll nútímasamfélög hafa byggt á séu tæplega raunhæfar lengur. Menningarlegur fjölbreytileiki, samkvæmt Parekh er í raun bæði ósveigjanlegur og óútreiknanlegur og hann er sameiginlegt alþjóðlegt verkefni nútímans. En hvaða þýðingu hefur þessi staða fyrir þróun skólastarfs og gildamenntunar? Gundara (2000) leggur áherslu á mikilvægi sameiginlegra gilda í nútíma fjölmenningsarsamfélögum og að skólar gegni veigamiklu hlutverki í að fjalla um slík gildi. Það nægi þó ekki að kenna um slík gildi, heldur þurfi að útfæra þau og framkvæma. Til að móta sameiginlegt gildakerfi sé þannig ekki nægilegt að breiða út eða yfirfæra gildin til nemenda, heldur þurfi nemendur að geta rætt þau og nýtt í lífi og starfi. Gundara nefnir enn fremur að áhrif umfjöllunar um tiltekin viðfangsefni eða gildi í menntun fari að miklu leyti eftir reynslu nemenda, t.d. sé ekki vænlegt til árangurs að fjalla um jafnrétti og samstöðu meðal nemenda sem eru útilokaðir í jaðarhópum samfélagsins. Hann leggur áherslu á að skólar þurfi að taka upp gagnrýnið sjónarhorn á þau gildi sem stjórna hverju samfélagi. Þar sem fjölmenningsarsamfélög verða flest til á grunni fyrrum þjóðríkja kalla þau á breytingar á gildum þjóðríkjanna. Þá ber að hafa í huga að ekkert ríki er hlutlaust, heldur endurspeglar þjóðríkið gjarnan menningu, tungu og trúarbrögð tiltekins meirihlutahóps (May, 1999) og skólastarf endurspeglar síðan í stórum dráttum sömu meginþætti. Ef móta á nýja sjálfsmynd fjölmenningsarsamfélags og ný gildi í skólastarfi nefnir Parekh (2006) að gæta þurfi þess að hin nýja sjálfsmynd fjölmenningsarsamfélagsins verði ekki menningarlega hlutlaus, þar sem hún fullnægi þá ekki þörfum neinna hópa. Hún megi heldur ekki vera hliðholl einum hópi frekar en öðrum, þar sem slíkt geri aðra hópa fráhverfa henni. Hann nefnir að öllu heldur þurfi hvert fjölmenningsarsamfélag að finna sitt jafnvægi með þátttöku ólíkra hópa og einstaklinga.

Gundara (2000) hefur fjallað um hin sameiginlegu grunngildi sem hann telur nauðsynleg í fjölmenningslegu samfélagi. Hann segir nauðsynlegt að byggja ramma um sameiginleg grunngildi og viðeigandi skólanámskrár í allri menntun í fjölmenningsarsamfélögum. Slíkur rammi fæli að mati Gundara fyrst og fremst í sér virðingu fyrir mannlegri reisu og mannréttindum. Í öðru lagi yrði að felast í honum virðing fyrir menningu og menningarlegum fjölbreytileika og í þriðja lagi virðing fyrir jörðinni. Grundvallaratriði að mati Gundara er þó að skóli og samfélag tengist á marga vegu og styðji hvort annað.

Fræðimenn eru ekki þeir einu sem hafa fjallað um grunngildi skólustarfs í fjölmenningsarsamfélögum heldur hafa þau m.a. verið til umfjöllunar og lögð til grundvallar þróun menntunar á vegum Evrópuráðsins (Council of Europe, 2007) og Sameinuðu þjóðanna (UNESCO, 2007a). Áratugurinn 2005–2014 er áratugur menntunar til sjálfbærrar þróunar hjá Sameinuðu þjóðunum (UNESCO, 2007b). Nokkur af meginþemum í menntun til sjálfbærrar þróunar eru samhljóða þeim grundvallargildum sem bæði Parekh og Gundara tala um, þ.e. jafnrétti, mannréttindi, félagslegt réttlæti og fjölbreytileiki, auk umhverfisverndar. Rökin fyrir því síðastnefnda eru skýr: Langtíma efnahagsleg og félagsleg þróun getur ekki átt sér stað á ofnýttri og eyddri jörð (United Nations decade of education for sustainable development, 2007). Í umfjöllun um meginþemu í menntun til sjálfbærrar þróunar er því einnig haldið fram að með skorti á umburðarlyndi og þvermenningarlegum skilningi sem lýsi sér í margs konar átökum víða um heim sé grafið undan fjölmörgum tækifærum einstaklinga og hópa til menntunar.

Af þessari umræðu má leiða að lykilhugtök og grundvallargildi í skólustarfi í fjölmenningsarsamfélagi séu mannréttindi, virðing og fjölbreytileiki. Þessu tengd eru önnur hugtök og gildi, svo sem víðsýni, umburðarlyndi, samkennd og ábyrgð. Mikilvægt er að nemendur í fjölmenningsarsamfélagi tileinki sér grundvallarviðhorf sem hjálpa þeim til að eiga uppbyggileg samskipti við samnemendur, svo og aðra þegna fjölmenningsarsamfélagsins. Til þess að svo megi verða er einnig mikilvægt að fjölbreytileiki mannlífsins sé sýnilegur á hinum ýmsu sviðum námsins, en námið miðist ekki eingöngu við tiltekinn hóp samfélagsins. Einnig þarf þekkingarmiðlun og þekkingarsköpun í námi að fela í sér virðingu fyrir fjölbreytileikanum, auk þekkingar á grundvallarmannréttindum og ábyrgð allra einstaklinga sem samfélagsþegna. Nemendur í fjölmenningsarsamfélagi þurfa einnig að temja sér gagnrýnið sjónarhorn á samfélag og menntun, en það kallar á þjálfun gagnrýnnar hugsunar í skólasamfélögum, meðal nemenda sem og kennara, ásamt lýðræðislegri þátttöku. Að virkja alla nemendur til þátttöku er sérstaklega mikilvægt í fjölmenningsarsamfélagi þar sem saman koma einstaklingar af ólíkum uppruna og með ólíkar hefðir varðandi virka, lýðræðislega þátttöku. Ekki er hægt að gera ráð fyrir að allir nemendur sem nám stunda í skólum landsins hafi þekkingu á því hvað felst í virkri þátttöku í lýðræðissamfélagi. Nieto (1999) leggur áherslu á að í skólum þurfi að efla þennan lýðræðislega þátttökuvilja nemenda, en tekur fram að flestir nemendur hafi ekki aðgang að ólíkum sjónarhornum, heldur kynnist fyrst og fremst sjónarhornum hinnar ríkjandi menningar. Hún ítrekar að til þess að geta þjálfað með sér gagnrýna hugsun, tekið mikilvægar ákvarðanir og orðið skapandi þegnar lýðræðissamfélags þurfi nemendur að kynnast ólíkum sjónarmiðum.

Þau hugtök sem hér hefur verið fjallað um liggja til grundvallar helstu stefnum sem telja má til fjölmennningarlegrar menntunar (E. multicultural education) í víðum skilningi í dag. Þó að áherslur mismunandi stefna séu nokkuð ólíkar eftir löndum og heimsálfum eru grundvallarhugtökin hin sömu. Banks (2005) er einn af þeim fræðimönnum sem hvað mest hefur skrifað um fjölmennningarlega menntun undanfarin ár. Hann leggur áherslu á að fjölmennningarleg menntun sé a.m.k. þrennt: Hugmynd eða hugtak, umbótahreyfing í menntun og ferli. Í fjölmennningarlegri menntun felst, að mati Banks, sú hugmynd að allir nemendur – óháð kyni þeirra, stétt, menningu og uppruna – ættu að hafa jöfn tækifæri til að læra í skólum. Önnur mikilvæg hugmynd í fjölmennningarlegri menntun er, að mati Banks, að sumir nemendur hafi, vegna framangreindra einkenna svo sem stéttar eða menningar, betri tækifæri til að læra í skólum eins og þeir eru skipulagðir um þessar mundir en aðrir nemendur sem tilheyra öðrum hópum. Annað mikilvægt einkenni fjölmennningarlegrar menntunar er að hún byggist á þeim grunni sem hver nemandi hefur og nýtir þann veruleika sem grundvöll til að byggja á frekara nám þeirra, frekar en að gera lítið úr þekkingu þeirra og sjálfsmynd (Nieto, 1999). Í þessu samhengi er einnig mikilvægt að hafa í huga að þátttaka í mótun gilda í skólastarfi er sameiginlegt verkefni skólasamfélagsins í heild. Til þess að þau nái að þróast þarf skólasamfélagið allt að styðja þau og starfa á grunni þeirra. Sergiovanni (1999) lýsir í sama anda skólum sem samfélögum þar sem ólíkir eiginleikar einstaklinga, svo sem menningarlegir og trúarlegir eru sameinaðir í heild þar sem gagnkvæm virðing ríkir. Að mati fræðimanna er jákvæður, eflandi og lýðræðislegur skólabragur einnig líklegur til að styðja þróun og framkvæmd ofangreindra grunnilda og vinna gegn hvers konar mismunun (Nieto, 1999; Ryan, 2003; Wrigley, 2000; 2003). Cotton, Hassan, Mann og Nickolay (2003) fjalla um mikilvægi sýnar eða hugsjónar í því að þróa jákvæðan skólabrag og nauðsyn þess að sú sýn sé virk í skólastarfinu í heild, ekki bara orð á blaði.

Mannréttindi, virðing og fjölbreytileiki eru mikilvægustu grundvallargildi í skólastarfi í fjölmenningsamfélagi. Gagnrýnin hugsun og lýðræðisleg þátttaka eru einnig mikilvægir þættir sem nauðsynlegt er að þjálfar með börnum frá unga aldri. Fræðilegur grunnur fjölmennningarlegrar menntunar byggist einmitt á þessum grundvallargildum. Íslensku aðalnámskránnar eru að vissu marki einnig hliðhollar þeim, en um leið er þar gengið út frá sérstöðu og yfirráðum ríkjandi menningar, tungu og trúarbragða, og gætir þar því nokkurrar þversagnar. Skólar á Íslandi eru sumir farnir að tileinka sér framangreind grundvallargildi, en mikilvægt er að skólasamfélög í heild sinni taki þátt í þeirri þróun og að samstaða náist um útfærslu þeirra í skólastarfinu. Að auki þurfa sömu gildi að liggja til grundvallar í stefnumótun á ólíkum sviðum samfélagsins og efla þarf þátttöku allra þegna. Auk þess að taka þátt í mótun sameiginlegs gildakerfis þurfa þegnar samfélagsins að geta yfirfært grundvallargildi þess og nýtt þau í lífi og starfi. Aðeins þá er hægt að tala um fjölmennningarlegt samfélag þar sem félagslegt réttlæti ríkir.

## HEIMILDIR

- Banks, J. A. (2005). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (Ritstj.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (5. útgáfa), (bls. 3–30). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Cotton, T., Hassan, A., Mann, J. og Nickolay, S. (2003). *Improving primary schools, improving communities*. Stoke on Trent og Sterling: Trentham Books Ltd.
- Council of Europe (2007). Human rights. European commission against racism and intolerance. Sótt 17. apríl 2007 á [http://www.coe.int/t/E/human\\_rights/ecri/](http://www.coe.int/t/E/human_rights/ecri/).
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- May, S. (1999). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. Í S. May (Ritstj.), *Critical multiculturalism. Rethinking multicultural and antiracist education* (bls. 11–41). London og Philadelphia: Falmer Press.
- Mor Barak, M. E. (2005). *Managing diversity. Toward a globally inclusive workplace*. Thousand Oaks o.fl.: Sage Publications.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (2. útgáfa). Basingstoke og New York: Palgrave Macmillan.
- Ryan, J. (2003). *Leading diverse schools*. Dordrecht, Boston og London: Kluwer Academic Publishers.
- Sergiovanni, T. J. (1999). *Building community in schools*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- UNESCO (2007a). Cultural and linguistic diversity in education. Sótt 16. apríl 2007 frá [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=19742&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=19742&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- UNESCO (2007b). Education for sustainable development. United Nations decade (2005 – 2014). Sótt 16. apríl 2007 frá [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=30111&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=30111&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html).
- United Nations decade of education for sustainable development (2007). Key themes in education for sustainable development. Sótt 16. apríl 2007 á <http://www.unesco.org/education/tlsf/TLSF/decade/uncomESDt08bod.htm#rights#rights>.
- Wrigley, T. (2000). *The power to learn. Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke on Trent og Sterling: Trentham Books Ltd.
- Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: A new agenda for school improvement*. Stoke on Trent og Sterling: Trentham Books Ltd.

*Hanna Ragnarsdóttir er lektor  
í mannfræði og fjölmenningsfræðum  
við Kennaraháskóla Íslands*



## Leiðbeiningar fyrir höfunda

Tímaritið *Uppeldi og menntun* kemur út tvisvar á ári. Greinar til birtingar í vorhefti tímaritsins þurfa að berast fyrir 1. október og greinar til birtingar í haustheftinu fyrir 1. maí. Stefnt er að því að haustheftið verði að hluta til þemahefti. Allar greinar skal senda til ritstjóra á tölvutæku formi.

Ritnefnd tekur afstöðu til þess hvort grein fæst birt í tímaritinu. Við ákvörðun um birtingu greina er í fyrsta lagi tekið mið af þeirri stefnu að um sé að ræða fræðilegar og/eða rannsóknartengdar greinar, í öðru lagi að þær eigi erindi til þeirra sem sinna uppeldis- og menntamálum. Í þriðja lagi verður gætt að heildarsvip tímaritsins hverju sinni.

Meginreglan er sú að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagtímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku. Erlendum fræðimönnum er heimilt að birta efni í tímaritinu á ensku. Fyrsti höfundur greinar er jafnframt ábyrgðarmaður.

Ef ritnefnd metur greinina svo að hún eigi erindi í tímaritið og uppfylli kröfur um efni og framsetningu er hún send til a.m.k. tveggja aðila til ritrýningar. Grein sem samþykkt er með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum er send til greinarhöfundar til lagfæringar í samræmi við ábendingar ritrýna og ritstjórnar. Höfundur sendir greinina síðan aftur til ritnefndar með greinargerð um þær breytingar sem hann hefur gert á greininni.

### Framsetning efnis

Miðað er við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum um uppeldis- og menntamál. Miðað er við APA kerfið við framsetningu efnis, þetta á m.a. við um gerð heimildaskrár, tilvísanir í texta, töflur og myndir, kafla-fyrirsagnir og lengd beinna tilvitnana. Reglur um framsetningu má finna t.d. í *Handbók Sálfræðiritsins* (1995) eftir Einar Guðmundsson, *Gagnfræðakveri handa háskólanemum* (2002) eftir Friðrik H. Jónsson og Sigurð J. Grétarsson og *Publication Manual of the American Psychological Association 5. útgáfu* (2001). 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. Ætlast er til að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku.

Handrit skulu vera með 12 pt. lettri (Times New Roman) og línubili 1,5. Einfalt orðabil skal vera á eftir punkti. Notið íslenskar gæsalappir. Greinar skulu vera vel yfirfarnar með tilliti til málfars og framsetningar.

Lengd handrita skal að jafnaði vera 15–25 blaðsíður. Á forsíðu skal koma fram heiti greinar og nafn höfundar. Á eftir forsíðu á að vera u.þ.b. 100–150 orða útdráttur á íslensku og annar á ensku. Á þriðju síðu handrits eða við upphaf greinarinnar sjálfrar

skal heiti greinarinnar einnig koma fram, án nafns höfundar. Myndir og töflur skulu vera með sem einföldustu sniði og á sérsíðum aftast í handriti en merkt við í handritinu hvar þær skulu staðsettar (t.d. tafla 1 hér).

## Viðmiðarnir við ritrýningu

Greinarhöfundum er bent á að við ritrýningu greina er einnig lögð áhersla á eftirfarandi þætti:

- Útdráttur sé í samræmi við innihald og titill lýsandi.
- Efnistökm og tilgangi sé lýst í inngangi.
- Grein sé gerð fyrir fræðilegu samhengi og nýjustu rannsóknum, mikilvægi rannsóknarefnisins, tilgangi rannsóknar, rannsóknarspurningum, rannsóknarsniði, rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna.
- Niðurstöður séu settar skýrt fram, studdar gögnum og rannsóknarspurningunum svarað.
- Ályktanir séu studdar gögnunum og fræðilegri umræðu.
- Greinin bæti við skilning og þekkingu á sviðinu og leggi af mörkum til rannsókna, starfsvettvangsins eða stefnumörkunar á sviði uppeldis- og menntamála.
- Uppbygging greinarinnar sé skilmerkileg með tilliti til inngangs, meginmáls og niðurlags.
- Vandað sé til frágangs og málfars.