



# Upplifun og líðan nemenda í atvinnutengdu námi

Rakel Sif Níelsdóttir

Lokaverkefni til MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf

Félagsvísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

# Upplifun og líðan nemenda í atvinnutengdu námi

Rakel Sif Níelsdóttir

Lokaverkefni til MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf

Leiðbeinandi: Guðbjörg Vilhjálmsdóttir

Meðleiðbeinandi: Kristjana Stella Blöndal

Félags- og mannvísindadeild  
Félagsvísindasvið Háskóla Íslands  
Febrúar 2015

Ritgerð þessi er lokaverkefni til MA-gráðu í náms- og starfsráðgjöf og er óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Rákel Sif Níelsdóttir 2015

130488-3909

Reykjavík, Ísland 2015

## Útdráttur

Markmið með þessari rannsókn var að kanna hver upplifun nemenda væri af atvinnutengdu námi, en því er ætlað til að koma til móts við nemendur í 9. og 10. bekk sem finna fyrir vanlíðan innan skólans, svo sem vegna námsörðugleika og/eða félagslegrar stöðu. Sjónum var beint að þáttum sem við koma sjálfsmynd, líðan og framtíðarsýn nemendanna. Beitt var eigindlegri rannsóknaraðferð þar sem tekin voru viðtöl við sex grunnskólanemendur sem höfðu reynslu af atvinnutengdu námi. Helstu niðurstöður sýna fram á að upplifun þessara nemenda af atvinnutengdu námi er jákvæð. Þeim fannst þeir hafa ákveðnu hlutverki að gegna á vinnustað, leið vel þar og voru sjálfsöruggari eftir að hafa byrjað í náminu. Þá fannst nemendum það einnig kostur að hafa verið í þessu námi hvað framtíðina varðar, svo sem að velja framhaldsskóla og hvaða námsbraut þeir stefna á. Þessir nemendur upplifðu oft og tíðum vanlíðan innan skólans, áttu við námsörðugleika að stríða. Styrkleikar þeirra fengu því ekki að njóta sín innan veggja skólans. Vonast er til að niðurstöðurnar skili sér í auknum skilningi á þeim nemendum sem standa höllum fæti innan skólakerfisins og úrræðinu Atvinnutengt nám.

## **Abstract**

The purpose of this study is to study students' personal experiences of work-based learning. The aim of work-based learning is to meet requirements of students feeling distressed within the educational system because of either learning disabilities or social status. The main focus in the study is on elements related to identity, feelings and future vision. This is a qualitative study based on six interviews with students within their last two years of compulsory education that have a work-based learning experience. The main results demonstrate that the students' experiences are positive. The students experienced that they had a role within the workplace, felt good there and found themselves to be more confident after starting their work-based learning. The students also found the work-based learning to their advantage when considering the future, such as choosing secondary schools and what courses to take. These students felt more or less afflicted in their schools, struggled with learning disabilities and therefore could not find their strength within the schools walls. The hope is that the results of this study will bring a better understanding of disadvantaged students within the educational system and how work-based learning can be of benefit to them.

## Formáli

Ritgerð þessi er 30 eininga meistaraverkefni til M.A.-gráðu í náms- og starfsráðgjöf við Félagsvísindasvið Háskóla Íslands og fjallar um atvinnutengt nám í grunnskóla. Rannsóknin var unnin með eiginlegri rannsóknaraðferð á haustmisseri 2013 og vormisseri 2014. Rannsóknin snýr að grunnskólanemendum sem hafa reynslu af atvinnutengdu námi. Markmiðið var að fræðast um upplifun þessara nemenda af atvinnutengdu námi og kanna hvort það kæmi til móts við þarfir þeirra. Ég hef ávallt haft áhuga á að vinna með börnum og unglingum og starfi innan grunnskóla. Áhugi minn á rannsóknarefninu kviknaði þegar ég var í starfsþjálfun í grunnskóla og heyrði af nemanda sem var í atvinnutengdu námi, en þá vissi ég lítið sem ekkert um úrræði þetta. Mikilvægt er að börnum og unglingum líði vel innan veggja skólanna og því langaði mig að kanna úrræði þetta nánar og hvort það væri að koma til móts við nemendur sem standa höllum fæti innan skólakerfisins. Vonast ég til þess að niðurstöðurnar komi að gagni fyrir kennara, náms- og starfsráðgjafa og annað starfsfólk skóla þar sem mikilvægt er að koma til móts við alla nemendur innan skólakerfisins og að þeir finni fyrir styrkleika sínum og hæfileikum. Ég vonast því til þess að rannsóknin skili sér í auknum skilningi á þeim nemendum sem standa höllum fæti innan skólakerfisins og því úrræði sem stendur þeim til boða. Rannsóknin var unnin undir handleiðslu Guðbjargar Vilhjálmisdóttur, prófessors í náms- og starfsráðgjöf við Háskóla Íslands en Kristjana Stella Blöndal, lektor við Háskóla Íslands var meðleiðbeinandi. Færi ég þeim bestu þakkir fyrir góðar ábendingar og samvinnu. Ég þakka Örnu Hrönn, verkefnisstjóra atvinnutengds náms, sem benti mér á hvar best væri að nálgast viðmælendur fyrir rannsóknina. Þá vil ég einnig þakka náms- og starfsráðgjöfum í þeim skólum þar sem viðmælendur mínir stunduðu nám, þar sem þeir kynntu sjálfa mig og rannsóknarefnið fyrir nemendum. Þátttakendur fá mínar bestu þakkir fyrir að taka þátt í rannsókninni, en án þeirra hefði hún ekki orðið að veruleika. Að lokum fá foreldrar mínir þakkir fyrir ómetanlegan stuðning og hvatningu.

## Efnisyfirlit

<b>Útdráttur</b> .....	<b>3</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>4</b>
<b>Formáli</b> .....	<b>5</b>
<b>Efnisyfirlit</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>8</b>
1.1 Erfiðleikar í námi .....	10
1.1.1 Sértekir námsörðugleikar .....	13
1.2 Félagsleg samlögun .....	15
1.2.1 Hvatning til athafna og árangursrík vinna með ungu fólki.....	16
1.3 Trú á eigin getu.....	18
1.4 Áhugahvöt .....	22
1.5 Atvinnutengt nám .....	24
1.5.1 Rannsóknir á atvinnutengdu námi .....	27
1.5.1.1 Innherjaverkefni Vinnuskóla Reykjavíkur.....	27
1.5.1.2 Ný rannsókn á atvinnutengdu námi.....	29
1.6 Rannsóknarspurningar .....	31
<b>2 Aðferð</b> .....	<b>32</b>
2.1 Þátttakendur .....	32
2.2 Framkvæmd .....	33
2.3 Úrvinnsla gagna.....	34
<b>3 Niðurstöður</b> .....	<b>36</b>
3.1 Upplifun nemenda í atvinnutengdu námi.....	36
3.1.1 Hlutverk á vinnustað .....	36
3.1.2 Upplifun á vinnustað .....	37
3.1.3 Gagn af atvinnutengdu námi.....	38
3.1.4 Kostir og ókostir atvinnutengds náms.....	40
3.2 Sjálfsmýnd nemenda í atvinnutengdu námi .....	41
3.2.1 Sjálfstraust og öryggi .....	41
3.2.2 Sjálfstæði og ábyrgð á vinnustað .....	43
3.2.3 Hæfileikar og geta .....	44
3.2.4 Samstarfsfólk og fyrirmyndir .....	45
3.3 Líðan nemenda í atvinnutengdu námi .....	46
3.3.1 Líðan í skóla .....	46

3.3.2 Líðan í atvinnutengdu námi.....	47
3.4 Framtíðarsýn nemenda í atvinnutengdu námi .....	48
<b>4 Umræða.....</b>	<b>49</b>
4.1 Upplifun nemenda í atvinnutengdu námi.....	50
4.2 Sjálfsmynd nemenda í atvinnutengdu námi .....	52
4.3 Líðan nemenda í atvinnutengdu námi .....	54
4.4 Framtíðarsýn nemenda í atvinnutengdu námi .....	55
<b>Heimildaskrá.....</b>	<b>58</b>
<b>Fylgiskjal 1: .....</b>	<b>65</b>
<b>Fylgiskjal 2: .....</b>	<b>67</b>



## 1 Inngangur

Innan grunnskólakerfisins eru tvenns konar jaðarhópar þegar litið er til getu í námi og námsárangurs. Annars vegar er það hópur sem ber af í námi og kallar á meira krefjandi nám og frekari námstækifæri en skólinn gerir almennt ráð fyrir. Hins vegar er það hópur sem á við námsörðugleika að stríða og nær því gjarnan ekki að uppfylla þau námsmarkmið sem sett eru innan skólans (Meyvant Þórólfsson, 2002). Slakur námsárangur getur haft afleiðingar fyrir einstaklinginn, til að mynda leitt til brotthvarfs einstaklinga úr námi (Goldschmidt og Wang, 1999; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002; Rumberger, 1995) og haft neikvæð áhrif á sjálfsmynd nemenda (Finn, 1989; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal 2002; Rumberger, 1987; Wehlage og Rutter; 1986).

Talað er um að börn séu *greind* (e. intelligent) þegar þeim gengur vel á stöðluðum prófum. Oft og tíðum gleymist þó að benda á að þessi próf mæla aðeins ákveðna þætti og því eru margir eiginleikar sem próf þessi bera ekki kennsl á (Brint, 1998). Börn sem eiga við námsörðugleika að stríða fara því gjarnan að skilgreina sig út frá vanmætti sínum fremur en styrkleika innan skólakerfisins, sem getur haft í för með sér margvíslegar afleiðingar fyrir þau (Finn, 1989; Mash og Wolfe, 2013).

Þar sem hið hefðbundna menntakerfi kemur ekki til móts við þarfir allra nemenda er mikilvægt að börn og unglingar finni fyrir styrkleikum sínum á öðrum vettvangi til þess að styrkja sjálfsmynd sína (Croft, Crolla og Mida-Briot, 2003; Soto, 2005). Því er vinna náms- og starfsráðgjafa mjög mikilvæg, en starf þeirra er fyrirbyggjandi og felst í því að aðstoða einstaklinga við að finna hæfileikum sínum og kröftum réttan farveg og leita lausna við vandamálum sem einstaklingar standa frammi fyrir, hvort sem það er í námi eða starfi (Menntamálaráðuneytið, 2007).

Ritgerð þessi fjallar um úrræðið *Atvinnutengt nám* sem ætlað er að koma til móts við nemendur þessa í 9. og 10. bekk í grunnskóla. Markhópur atvinnutengds náms eru gjarnan nemendur sem hafa dregist aftur úr í skóla og/eða eiga við námsörðugleika að stríða (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Reykjavíkurborg, e.d; Sædis Ósk Harðardóttir, 2014). Því verður í ritgerð þessari fjallað um erfiðleika í námi og sértæka námsörðugleika til þess að veita lesendum skýrari mynd af þeim nemendum sem taka gjarnan þátt í atvinnutengdu námi.

Þar sem sumir nemendur eiga erfitt með að aðlagast samfélaginu innan skólans verður í kjölfarið fjallað um *félagslega samlögun* (e. social inclusion) sem er félagslegt ferli

þar sem stuðlað er að leikni, hæfileikum og afkastagetu barna til þess að þau geri sér grein fyrir því sem þau hafa til brunns að bera og geti þar af leiðandi tekið virkan þátt í samfélaginu (Donnelly og Coakley, 2002). Mikilvægt er að börn og unglingar finni fyrir styrkleika sínum á öðrum vettvangi ef þeir eru ekki til staðar í bóklegu námi, en hægt er að styðjast við *óhefðbundna menntun* (e. non-formal education) til að stuðla að félagslegri samlögun. Óhefðbundin menntun vísar til þess að nemandi og leiðbeinandi byggja upp þekkingu og hæfni í sameiningu. Hægt er að styðjast við óhefðbundna menntun á mismunandi hátt, svo sem í gegnum *jafningjafræðslu* (e. peer education) og *verkefnavinnu* (e. project work) (Croft o.fl., 2003). Í kaflanum um *félagslega samlögun* er fjallað um mikilvægi hennar, hvernig hægt er að hvetja ungt fólk til þess að taka þátt ásamt árangursríkri vinnu með ungu fólk og ávinningi þess.

Ef nemendum gengur illa í skóla og/eða eiga við námsörðugleika að stríða er sjálfsmynd þeirra gjarnan verri en annarra (Finn, 1989; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002; Rumberger, 1987; Wehlage og Rutter; 1986). Markmiðið með atvinnutengdu námi er meðal annars að styrkja sjálfsmynd nemenda og því verður fjallað um trú á eigin getu í næsta kafla. *Trú á eigin getu* (e. self-efficacy) er mikilvægur þáttur varðandi sjálfsmynd og verður því fjallað um mikilvægi hennar og hvernig hægt er að auka hana. Þar á eftir verður fjallað um *áhugahvöt* (e. motivation), en nemendum sem gengur illa í skóla finna oft og tíðum fyrir námsleiða (Azzam, 2007; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002) og eiga börn sem taka þátt í atvinnutengdu námi það gjarnan sameiginlegt að hafa upplifað námsleiða (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Sædís Ósk Harðardóttir). Þá er það einnig markmið atvinnutengds náms að stuðla að áhuga til náms (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Því verður fjallað almennt um áhugahvöt, mikilvægi hennar og hvernig hægt er að stuðla að henni hjá börnum og unglingum. Að lokum verður fjallað um úrræðið *atvinnutengt nám*, en það veitir því nemendum möguleika á að koma auga á styrkleika sína og sjá hvað í þeim býr á öðrum vettvangi en í bóklegum fögum (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Fjallað verður almennt um atvinnutengt nám, sögu þess hér á landi, þátttöku í náminu og farið verður yfir rannsóknir sem gerðar hafa verið á úrræði þessu. Að lokum verða rannsóknarspurningar settar fram.

Í ritgerðinni verður því sjónum beint að upplifun nemenda í 9. og 10. bekk sem hafa reynslu af atvinnutengdu námi og kannað hvort komið sé til móts við þarfir þeirra. Nemendur þessir hafa, svo dæmi sé nefnt, dregist aftur úr í námi eða eiga við félagslega

örðugleika að etja sem veldur vanlíðan innan skólans. Markmiðið með úrræðinu er því að mæta þörfum þeirra um bætta líðan og sjálfsmýnd (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Reykjavíkurborg, e.d.).

### 1.1 Erfiðleikar í námi

Ljóst er að ekki hentar öllum að stunda bóknám og að hið hefðbundna menntakerfi kemur ekki til móts við þarfir allra nemenda (Croft o.fl., 2003). Innan skólanna eru því nemendur sem ná ekki að uppfylla markmið í bóklegu námi og eiga í erfiðleikum með nám (Meyvant Þórólfsson, 2002).

Slakur námsárangur getur leitt til brotthvarfs úr námi, sem getur haft ýmsar afleiðingar (Goldschmidt og Wang, 1999; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002; Rumberger, 1995). Rannsóknir hafa sýnt að þeir sem ekki hafa lokið formlegri menntun eru líklegri en aðrir til að vinna láglaunastörf, öðlast færri tækifæri innan vinnumarkaðsins og eru þá einnig líklegri til þess að vera atvinnulausir (Brown, 1987; Murray, 2000; Rumberger, 2001, Rumberger og Lim, 2008). Þá sýnir samantekt Rumbergers og Lims (2008) að heilsa brotthvarfsnemenda er oft verri en þeirra sem hafa lokið formlegri menntun auk þess sem þeir eru líklegri til að sýna glæpsamlega hegðun, dánartíðni þeirra er hærri og þeir þurfa meiri opinbera aðstoð. Því er mikilvægt að huga að þeim nemendum sem hætta er á að hverfi frá námi og leita leiða til úrbóta, en brotthvarf má yfirleitt rekja aftur til grunnskóla. Brotthvarf nemenda er því ekki eitthvað sem gerist skyndilega heldur á það sér langan aðdraganda (Rumberger, 2001; Rumberger og Lim, 2008).

Ýmislegt getur haft áhrif á námsárangur einstaklinga og brotthvarf frá námi og getur það til dæmis verið eitthvað tengt einstaklingnum sjálfum, fjölskyldu hans, skólanum eða samfélaginu. Þegar litið er til einstaklingsþátta er *skuldbinding nemenda til náms* einn mikilvægasti þátturinn hvað varðar námsárangur og brotthvarf frá námi (Reschly og Christenson, 2006; Rumberger, 1995; Rumberger og Lim, 2008). Skuldbinding nemenda getur verið *hegðunarleg skuldbinding* (e. behavioral engagement), sem er hegðun sem vísar til þátttöku nemenda í námi innan skólans og félagslegrar þátttöku, svo sem að sinna heimavinnu, vera í íþróttum og/eða í nemendaráði. Skuldbinding getur einnig verið *tilfinningaleg* (e. emotional engagement), sem vísar til þess hvernig nemendum líður í skólanum, til dæmis hvort þeir eru ánægðir eða finni fyrir leiða. Þá getur skuldbinding einnig verið *vitsmunaleg* (e. cognitive engagement) sem vísar til þess hve mikið nemendur leggja á

sig við lærdóminn og þar með sjálfstjórn þeirra og skipulag í námi (Fredricks, Blumenfeld og Paris, 2004). Mikilvægt er því að ýta undir skuldbindingu nemenda til náms, en rannsóknir hafa sýnt fram á að árangur í námi snemma á skólagöngunni og skuldbinding nemenda, svo sem aðsókn og hegðun innan skólans, hafi forspárgildi um það hvort nemendur hverfi frá námi seinna meir (Alexander, Entwisle og Horsey, 1997; Ensminger og Slusarcick, 1992; Garnier, Stein og Jacobs, 1997).

Upplifun nemenda innan *skólans* hefur einnig áhrif á námsárangur og brotthvarf, en rannsóknir hafa sýnt fram á að neikvæð upplifun í skóla hefur mikið að segja um ákvörðun einstaklinga að hætta í námi. Nemendur sem hafa neikvætt viðhorf gagnvart skólanum, gengur illa í upphafi skólagöngu sinnar eða sýna slaka frammistöðu og óæskilega hegðun eru líklegri en aðrir til að hverfa frá námi (Brown, 1987; Barrington og Hendricks, 1989; Cairns, Cairns og Neckerman, 1989; Rumberger, 1995).

*Fjölskylduþættir og bakgrunnur* nemenda eru þættir sem geta haft hvað mest að segja varðandi árangur í skóla. Margar rannsóknir einblína á formgerð og einkenni fjölskyldunnar, svo sem *félagslega og efnahagslega stöðu* (e. socioeconomic status) og fjölskyldugerð. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur sem alast upp hjá einstæðu foreldri eða eiga stjúpfjölskyldu eru líklegri en aðrir til að hverfa frá námi (Astone og McLanahan, 1991; Rumberger, 1995). Þá skiptir þátttaka foreldra einnig máli, en tengsl eru á milli þátttöku foreldra innan skólans og árangurs nemenda. Þátttaka foreldra getur til að mynda falist í því að lesa heima, sinna heimanámi, mæta á fundi og viðburði sem haldnir eru innan skólans eða sitja í einhverri stjórn innan hans (Astone og McLanahan, 1991; Fehrmann, Keith og Reimers, 1987; Rumberger, 1995; Stevenson og Baker, 1987). *Uppeldishættir* foreldra hafa einnig forspárgildi um námsgengi hjá börnum þeirra, en nemendum gengur að jafnaði betur í námi og eru líklegri til að ljúka framhaldsskóla þegar þeir koma frá fjölskyldum þar sem foreldrar fylgjast með því sem börn þeirra hafa fyrir stafni en veita þeim á sama tíma stuðning, viðurkenningu og hvatningu (Astone og McLanahan, 1991; Lamborn, Mounts, Steinberg og Dornbusch, 1991; Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2009, 2014; Rumberger, 1995).

Rannsóknir hafa hvað eftir annað sýnt fram á að *félagsleg og efnahagleg staða foreldra* (menntun og tekjur) hefur mikið forspárgildi varðandi árangur í skóla og brotthvarfshægðun (Pong og Ju, 2000; Rumberger, 1983, 2001; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2004).

Í umræðu um félags- og efnahagslega stöðu einstaklinga er við hæfi að minnst á kenningu Pierres Bourdieus. Kenning hans fjallar um það hvernig menningarlíf og menntakerfi viðhalda félagslegri mismunun, en rannsóknir hans benda til þess að yfirleitt sé grunnurinn að menningarauði lagður á æskuheimili barna. Menningarauður vísar til þekkingar og færni einstaklings á sviði menningar ásamt menntunar hans (Gestur Guðmundsson, 2012). Bourdieu kom fram með hugtakið *habitus*, en það vísar til hegðunar, skynjunar og hugsana sem mótask í barnæsku og hefur runnið svo í merg og bein að einstaklingar velja ýmsar athafnir án umhugsunar. Mismunandi er hversu mikinn menningarauð börn fá í uppeldinu, uppeldi sumra barna auðveldar þeim að aðlagast í skóla og sækja þangað menningarauð. Þau börn sem alast upp við mikinn menningarauð eru til að mynda börn sem alin er upp á heimilum þar sem bækur eru í hillum, listaverk á veggjum og umræða fer fram um þjóðfélagsmál ásamt menningu. Samkvæmt Bourdieu eru það heimilin sem skapa viðhorf barna til skólans sem getur því haft áhrif á námsárangur þeirra (Bourdieu, 1977; Gestur Guðmundsson, 2012; Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur Bjarni Arnkelsson, 2013; Moore, 2004).

Í rannsókn Phillips Browns (1987) kom fram að nemendur sem komu frá lágstéttarjölskyldum voru ófúsir fremur en ófærir um að sinna skólanum nægjanlega þar sem þeir vissu að árangur innan hans hefði fremur lítil áhrif á stöðu þeirra ásamt því sem það sem kennt var í skólanum hafði litla sem enga merkingu fyrir líf þeirra, hvorki þá eða þegar litið var til framtíðar. Nemendurnir kunnu því ekki að meta árangur í námi þar sem þeir höfðu þróað með sér félagslega og atvinnutengda sjálfsmynd, sem varð til þess að þeir höfnuðu skólanum. *Habitus* gæti verið ákveðin skýring á þessu, þar sem börn fá hugmynd um líf sitt á unga aldri sem á við á mismunandi vettvangi í lífinu, svo sem innan skóla (Brown, 1987).

Mismunandi ástæður eru fyrir því hvers vegna námsárangur sumra er betri en annarra. Ástæðurnar geta tengst einstaklingsþáttum, sem svo skuldbindingu nemenda til náms (Rumberger og Lim, 2008). Upplifun nemenda innan skólans hefur einnig áhrif á námsárangur, en neikvæð upplifun nemenda hefur forspárgildi um það hvort nemendur muni hætta í námi seinna meir (Rumberger, 1995). Fjölskylduþættir og bakgrunnur getur einnig haft áhrif á árangur í skóla, svo sem uppeldishættir foreldra (Astone og McLanahan, 1991; Lamborn, o.fl.,1991; Rumberger, 1995; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella

Blöndal) og félags- og efnahagsleg staða foreldra, svo sem menntun og tekjur (Pong og Ju, 2000; Rumberger, 1983, 2001; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2005).

Hér á eftir verður fjallað um *sértæka námsörðugleika*, þar sem nemendur sem taka þátt í atvinnutengdu námi eiga gjarnan við námsörðugleika að stríða sem hefur áhrif á námsgengi þeirra og námsárangur (Alda Pálsdóttir, Hrafnhildur R. Jósefsdóttir og Lóa Hrönn Harðardóttir, 2002; Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Reykjavíkurborg, e.d.; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Fjallað verður því almennt um sértæka námsörðugleika og hvaða afleiðingar að hafa slíka örðugleika hefur fyrir nemendur til þess að fá betri skilning á þeim hópi sem ritgerð þessi fjallar um.

### **1.1.1 Sértækir námsörðugleikar**

Sértækir námsörðugleikar er almennt hugtak yfir vandamál varðandi lærdóm sem kemur til án annarra raskana, svo sem geðrænna vandamála eða heilaskaða. Þegar talað er um að barn eigi við sértæka námsörðugleika að stríða er frammistaða þess í lestri, stærðfræði eða skrift undir áætlaðri getu miðað við aldur barns, menntun og greindarvísitölu, eða að minnsta kosti er um að ræða tvö staðalfrávik á milli greindarvísitölu og stöðu barns á prófi. Með öðrum orðum þýðir þetta að börn með sértæka námsörðugleika eru nógu greind til að læra námsefnið en virðist samt sem áður ekki takast það (Mash og Wolfe, 2013).

Flestir námsörðugleikar koma til vegna erfiðleika við að flytja upplýsingar milli mismunandi heilasvæða svo að upplýsingarnar skiljist (Damasio, Tranel, Grabowski, Adolphs og Damasio, 2004). Börn sem eiga í erfiðleikum með lestur eru líkleg til að eiga foreldra með samskonar vandamál, en rannsóknir benda til þess að arfgengi lestrarörðugleika séu yfir 60% (Bishop, 2006; Plomin, Haworth og Davis, 2010).

Börn sem eiga við námsörðugleika að stríða glíma oft og tíðum við ýmsa aðra erfiðleika, þau eru til dæmis líklegri en jafnaldrarnir til að eiga við innri erfiðleika, svo sem kvíða (Nelson og Harwood, 2011). Nemendur með lestrarörðugleika eru líklegri en aðrir til að finnast þeir fá minni stuðning frá foreldrum, kennurum og jafnöldrum ásamt því sem þeir eru líklegri til að vera með slakari sjálfsmynd í námi en aðrir (Mash og Wolfe, 2013). Þessir nemendur leggja oft minna á sig og fá lægri einkunnir en meirihluti nemenda ásamt því að hafa minni trú á sér í skólanum. Þeir hafa oft á tíðum neikvæðara lundafar en aðrir nemendur og einnig getur einmanaleiki verið ríkjandi hjá þessum nemendum (Lackaye og Margalit, 2006).

Nemendur með námsörðugleika vita oft og tíðum ekki hvernig eða hvers vegna þeir eru öðruvísi en aðrir, en vita samt sem áður hvernig sú tilfinning það er að geta ekki haldið í við aðra í kennslustund. Þegar þeir heyra sjálfum sér lýst sem „hægum“, „öðruvísi“ eða „eftir á“ getur það leitt til þess að þeir skilgreina sig fremur út frá vanmætti sínum en getu (Mash og Wolfe, 2013). Hegðunarerfiðleikar koma oft fram hjá börnum með námsörðugleika, hvort sem þeir eru undanfari örðugleikanna eða koma samfara örðugleikum í námi (Hinshaw, 1992). Þessi vandamál eru oft túlkuð sem bjargráð barns og svörun gagnvart því að mistakast eða valda vonbrigðum. Tengslin á milli námsörðugleika og hegðunar og/eða tilfinningavanda hafa verið rannsökuð, en talið er að börn sem eiga við námsörðugleika að stríða standi frammi fyrir töluverðum áskorunum sem hefur áhrif á sjálfsmat þeirra og félagsleg samskipti (Lyon, Fletcher, Fuchs og Chhabra, 2006).

Félagslegir örðugleikar og tilfinningaörðugleikar sem tengdir eru námsörðugleikum geta einnig átt sér stað á fullorðinsárum. Oft fá þessir aðilar takmarkaða þjónustu eða ekki hefur verið borin kennsl á þessa örðugleika hjá þeim (Johnson, Beitchman og Brownlie, 2010). Þrátt fyrir það skara margir einstaklingar úr þessum hópi fram úr á öðrum sviðum en bóklegum, svo sem listum, tónlist, dansi og íþróttum (Lyon o.fl., 2006). Hvert barn og unglingur hefur ákveðna styrkleika sem geta vegið upp á móti því sem verr gengur. Þrátt fyrir að eiga í vandræðum varðandi skóla og þá vanlíðan sem því getur fylgt, eiga margir fullorðnir einstaklingar með námsörðugleika farsælt og afkastamikið líf (Mash og Wolfe, 2013).

Í þessum kafla hefur verið fjallað um sértæka námsörðugleika sem lýsa sér á þann hátt að börn og unglingar eru nógu greind til að læra námsefni, en tekst það samt sem áður ekki. Því er ekki að undra að það hafi ýmsar afleiðingar í för með sér, svo sem kvíða og neikvæða sjálfsmynd (Mash og Wolfe, 2013; Nelson og Harwood, 2011). Því er mikilvægt að þessir nemendur finni fyrir styrkleikum sínum á öðrum vettvangi svo þeim takist að styrkja sjálfsmynd sína og líðan. Í kaflanum hér á eftir verður fjallað um *félagslega samlögun*, sem vísar til þess að einstaklingar finni fyrir að virðing sé borin fyrir þeim og að þeir séu þátttakendur í samfélaginu og er markmiðið með þessum athöfnum eða úrræðum gjarnan að styrkja sjálfsmynd þátttakenda (Croft, o.fl., 2003; Soto, 2005). Fjallað verður almennt um félagslega samlögun, hvernig hægt er að hvetja ungt fólk til að taka þátt ásamt árangursríkri vinnu með ungu fólk og ávinningi hennar.

## 1.2 Félagsleg samlögun

Mikilvægt er að börn og unglingar finni fyrir styrkleika sínum á öðrum vettvangi ef þeir eru ekki til staðar í bóklegu námi í þeim tilgangi að styrkja sjálfsmynd þeirra. Börn og unglingar geta haft ávinning af óhefðbundinni menntun sem „öðru tækifæri“ (e. second chance) og getur það haft mikil áhrif á líf þeirra. Ekki skal vanmeta það sem hægt er að læra utan hins hefðbundna fræðilega náms. Allur lærdómur stuðlar að persónulegum þroska og leiðir til betri skilnings á umhverfinu. Þar af leiðandi stuðlar félagsleg samlögun að fullri þátttöku í samfélaginu. Það má læra margt eftir *óhefðbundnum leiðum* (e. nonformal education), þar sem hefðbundnu menntakerfi tekst oft ekki að koma til móts við þarfir allra nemenda. Óhefðbundnar leiðir í menntun þurfa að vera úthugsaðar, vel undirbúnar og útfærðar með virkri þátttöku unga fólksins. Óhefðbundin menntun getur stuðlað að félagslegri samlögun, sérstaklega fyrir þá einstaklinga sem hefðbundna menntakerfið kemur ekki til móts við (Croft o.fl., 2003; Soto, 2005; Sultana 2010).

Félagsleg virðing hlýst af því að taka þátt í félagslegum athöfnum og leggja sitt af mörkum til samfélagsins. *Félagsleg samlögun* (e. social inclusion) tryggir að börn og fullorðnir taki þátt í slíkum athöfnum og séu metin að verðleikum. Um er að ræða félagslegt ferli þar sem stuðlað er að leikni, hæfileikum og afkastagetu einstaklinga sem leiðir til þess að þeir uppgötvi hvað þeir hafa til brunns að bera og geti þar með tekið virkan þátt innan samfélagsins (Donnelly og Coakley, 2002). Félagsleg samlögun vísar því til þess þegar einstaklingum er gert kleift að taka þátt og getur þessi þátttaka verið á hinum ýmsum sviðum. Hægt er stuðla að félagslegri samlögun meðal annars innan félagslegra athafna, vinnumarkaðsins, tólmstunda og náms (Davis og Hill, 2006).

Eitt af meginmarkmiðum stefnu Evrópusambandsins um atvinnu, *ævilanga menntun* (e. lifelong learning) og starfsráðgjöf er félagsleg samlögun (Colley, Hoskins, Parveva og Boetzelen, 2007; Council of the european union, 2008). Á vegum Evrópusambandsins árið 2004 voru sett fram sex forgangsverkefni og var þar meðal annars lögð áhersla á að sníða aðstæður á vinnumarkaði sem mætir þörfum þeirra einstaklinga sem eiga í erfiðleikum með aðgengi að honum, auka aðgengi einstaklinga sem eru félagslega einangraðir að tækifærum til ævilangrar menntunar ásamt því að hindra brottfall ungs fólks úr skóla og stuðla að snurðlausri umbreytingu frá skóla til atvinnu (Colley, o.fl., 2007).

Félagsleg samlögun á því einnig við þarfir ungs fólks fyrir leiðsögn og ráðgjöf að aðgengi að ævilangri menntun og til þess að eiga möguleika á öðrum tækifærum. Ráðgjöf



fyrir ungt fólk er ætlað að hjálpa til við að draga úr tíðni þess sem er ólokið í menntun eða þjálfun, efla meiri samsvörunar á milli einstaklinga og þarfa þeirra á vinnumarkaði og auka vitund einstaklinga á tækifærum til tómsunda, náms og vinnu (Colley o.fl., 2007). Félagsleg samlögun er því mikilvæg fyrir ungt fólk, en það skiptir sköpum að allir einstaklingar geti verið viðriðnir eitthvað og finni fyrir framlagi sínu til samfélagsins (Croft, o.fl., 2003; Soto, 2005).

Félagsleg samlögun vísar til þess að börn og fullorðnir séu fær um að taka þátt í athöfnum sem stuðla að leikni, hæfileikum og að einstaklingar uppgötvi hvað þeir hafi til brunns að bera. Hægt er að styðjast við óhefðbundna menntun til að stuðla að félagslegri samlögun, þar sem hefðbundið menntakerfi mistekst oft að koma til móts við þarfir allra nemenda (Donnelly og Coakley, 2002; Croft o.fl., 2003; Soto, 2005). Hægt er að styðjast við félagslega samlögun á hinum ýmsum sviðum, svo sem innan félagslegrar athafna, vinnumarkaðsins, tómsunda og náms (Davis og Hill, 2006).

### **1.2.1 Hvatning til athafna og árangursrík vinna með ungu fólki**

Það getur oft verið erfitt að hvetja ungt fólk til þátttöku en ef vel er staðið að undirbúningi og viðmótið er jákvætt er líkleggra að það takist. Sá sem vinnur með ungu fólki getur haft þessi atriði í huga til að hvetja ungt fólk til að taka þátt í ákveðnu verkefni eða úrræði:

- *Félagslegur ávinningur* (e. social benefits): Ungt fólk leitar eftir skemmtun, félagslegri stöðu, viðurkenningu og því að tilheyra hópi.
- *Hagnýtt gildi* (e. pragmatic benefits): Ungt fólk vill að það sem það geri hafi einhverja merkingu og eitthvert gildi, svo sem að geta skráð ákveðna hæfni á ferilskrá sína.
- *Sálrænn ávinningur* (e. psychological benefits): Ungt fólk er í stöðugri sjálfsleit og þarfnast þess að finna sína eigin leið í lífinu. Sjálfsálit er mikilvægt fyrir sjálfsmynd einstaklinga, en það eykst gjarnan í vinnu með ungu fólki.
- *Efnislegur ávinningur* (e. material benefits): Ungt fólk er gjarnan áhugasamt um efnislegan ávinning, svo sem fría drykki eða litlar gjafir. Litið er á það sem leið til að koma þeim af stað í byrjun, en þegar líða fer á úrræðið sjá þau vonandi annað gagn (Croft o.fl., 2003).

Til þess að gera þátttöku í úrræði að jákvæðri reynslu eru nokkur atriði sem vert er að hafa í huga. Mikilvægt er að sníða úrræðið að þörfum þátttakenda og finna jafnvægi á milli áhuga, getu og takmarkana. Úrræðið sem unga fólkið tekur þátt í ætti því að vera áskorun fyrir það

og ætti að virka sem hvatning til að breikka sjóndeildarhringinn. Áskorunin á hins vegar ekki að vera óyfirstíganleg svo ungmennin gefist upp, mistakist eða valdi sjálfum sér vonbrigðum. Aðili sem vinnur með ungu fólki þarf því að aðlaga verkefnið að þátttakendum til að stuðla að velgengni og árangri (Jans og De Backer, 2001). Þátttakendur ættu einnig að finna fyrir tengslum við úrræðið og því er mikilvægt að það sé aðlagað og tengt við þann heim sem einstaklingurinn lifir í (Ascher, 1988; Croft o.fl., 2003; Davis og Hill, 2004; Jans og De Backer, 2001).

Þá skal einnig taka unga fólkið alvarlega og hvetja það til að taka þátt og deila skoðunum sínum. Þeim ber að fá skýra endurgjöf á skoðunum sínum og hugmyndum til að forðast óraunhæfar væntingar (Croft o.fl., 2003; Moss, 2006). Einnig skal unga fólkið bera vissa ábyrgð, en henni fylgir sú tilfinning að eiga ákveðinn þátt í verkefninu. Þeir sem vinna með ungu fólkinu bera samt sem áður ábyrgð á ferli og útkomu verkefnisins. Í vinnu með ungu fólki ætti fjölbreytni einnig að vera mikil (Croft o.fl., 2003). Allir ættu að eiga möguleika á að taka þátt, sama hver bakgrunnur fólks er og sama hvaða áhuga eða hæfni það hefur (Croft o.fl., 2003; Moss, 2006). Verkefni sem vekja áhuga og eru í samræmi við getu ungmenna eru bæði hvetjandi og örvandi og því mikilvægt að hvetja ungt fólk til að taka þátt í slíkum verkefnum (Croft o.fl., 2003).

Áhugi og hæfileikar geta aukist þegar ungt fólk tekur þátt í athöfnum eða verkefnum. Með því að leyfa ungu fólkinu að ákveða hvaða verkefni það sinnir og á hvaða hátt fá ungmennin tilfinningu fyrir því að verkefnið sé þeirra eigin sköpun og þar af leiðandi er ávinningur þeirra meiri. Árangur veltur gjarnan á tilfinningu einstaklingsins fyrir ábyrgð og að honum finnist hann eiga sinn þátt í verkefninu. Þeir sem vinna með ungu fólki þurfa að bjóða fram skipulag, hvatningu, stuðning og ráðleggingar ef þátttakendur hafa þörf á, en leyfa þeim jafnframt að fá tækifæri til að vinna sjálfstætt (Croft o.fl., 2003).

Markmið í vinnu með ungu fólki er gjarnan að styrkja sjálfsálit þeirra en einnig er oft unnið að markmiðum sem tengjast námi, svo sem hegðun innan skóla eða bæta námsárangur (Colley, 2003; Soto, 2005). Aukið sjálfsálit er líklega sá ávinningur sem hvað mest er fjallað um í vinnu með ungu fólki og mikilvægi þess skal ekki dregið í efa (Colley, 2003; Croft o.fl., 2003; Soto, 2005). Þeir sem vinna með ungu fólki lýsa gjarnan ánægju sinni þegar þeir sjá unga manneskju öðlast aukið sjálfstraust og sjálfsálit. Athafnir eða verkefni með ungu fólki sem stuðlar að félagslegri samlögun getur leitt til bættrar sjálfsmyndar og hegðunar hjá þátttakendum (Croft o.fl., 2003; Donnelly og Coakley, 2002). Einstaklingar finna

fyrir breytingum varðandi sjálfsmynd sína þar sem upplifun þeirra af verkefninu er jákvæð og þeir koma auga á styrkleika sína og hvað þeir hafa sjálfir upp á að bjóða. Því skal ekki vanmeta þær athafnir sem gera einstaklingum kleift, jafnvel í fyrsta skipti á ævinni, að upplifa tilfinningu þess að hafa unnið afrek og stolt af því sem þeir hafa áorkað (Croft o.fl., 2003).

Í þessum kafla hefur verið fjallað um félagslega samlögun, sem vísar til þess að einstaklingar séu færir um að taka þátt í samfélaginu og að einstaklingar finni að borin sé virðing fyrir þeim. Félagleg samlögun er ferli þar sem stuðlað er að því að einstaklingar komi auga á hæfileika sína, leikni og afkastagetu (Donnelly og Coakley, 2002). Þar sem hið hefðbundna menntakerfi kemur ekki til móts við þarfir allra einstaklinga er hægt að styðjast við óhefðbundna menntun og getur það stuðlað að félagslegri samlögun þeirra einstaklinga sem ekki hafa fundið sig í hinu hefðbundna menntakerfi (Croft o.fl., 2003; Soto, 2005; Sultana, 2010). Í vinnu með ungu fólki þarf að finna jafnvægi á milli getu einstaklinga, áhuga þeirra og takmarkana svo að árangur verði sem bestur (Jans og De Backer, 2001). Sá ávinningur sem helst er unnið að í vinnu með ungu fólki er að styrkja sjálfsálit og sjálfsmynd einstaklinga (Croft o.fl., 2003; Donnelly og Coakley, 2002; Soto, 2005).

Þar sem markmiðið sem helst er unnið að í vinnu með ungu fólki er að styrkja sjálfsmynd og sjálfsálit þeirra verður í næsta kafla fjallað um *trú á eigin getu*. Þá er markmiðið með atvinnutengdu námi einnig að styrkja sjálfsmynd nemenda og að þeir fái tækifæri til að vinna með styrkleika sína (Reykjavíkurborg, e.d.; Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Trú á eigin getu er mikilvægur þáttur í sjálfsmynd einstaklinga og fjallað verður um mikilvægi trúar á eigin getu og hvernig hægt er að auka hana hjá nemendum.

### **1.3 Trú á eigin getu**

Markhópur atvinnutengds náms er oft og tíðum nemendur sem eiga við námsörðugleika að stríða (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Reykjavíkurborg, e.d.; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Það að eiga við námsörðugleika að stríða hefur áhrif sjálfsmynd einstaklinga, en þeir nemendur upplifa gjarnan verri sjálfsmynd en aðrir varðandi skólann og fara þessir nemendur oft að skilgreina sjálfan sig út frá vanmætti sínum frekar en styrkleika (Finn, 1989; Mash og Wolfe, 2013). Markmiðið með atvinnutengdu námi er því að bæta sjálfsmynd nemenda og að þeir komi auga á hvað í þeim býr á öðrum vettvangi en í bóklegum fögum

(Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Hugtakið *trú á eigin getu* er mikilvægt í umræðunni um sjálfsmynd. Trú á eigin getu og sjálfsálit er ekki sami hluturinn, en sjálfsálit einstaklinga styrkist samt sem áður þegar trú á eigin getu er mikil á sviðum sem skipta einstakling máli (Cormier, Nurius og Osborn 2008).

Albert Bandura (1997) skilgreinir *trú á eigin getu* (e. self-efficacy) sem trú á eigin hæfni til að framkvæma ákveðið verkefni með góðum árangri. Að hans mati er það því ekki einungis hæfni einstaklings sem skiptir máli heldur einnig trú hans á eigin getu til að framkvæma verkið sem hann stendur frammi fyrir. Trú á eigin getu hefur áhrif á það hversu mikið einstaklingur leggur sig fram og hversu mikla þrautseigju hann sýnir þegar hann stendur frammi fyrir mótlæti.

Bandura (1977) greinir annars vegar á milli hugmynda sem einstaklingar hafa um *getu sína* (e. self-efficacy beliefs) og hins vegar um væntingar sem einstaklingar hafa um *niðurstöður* (e. outcome expectation). Hugmyndir fólks um eigin getu vísar til þess að einstaklingur telur að sérstök hegðun leiði til sérstakrar útkomu. Væntingar sem einstaklingar hafa um niðurstöður vísa til sannfæringar einstaklings um að hann geti hegðað sér á þann hátt sem er nauðsynlegt til að ná settu markmiði á árangursríkan hátt.

Mikilvægt er að efla trú á eigin getu hjá börnum og unglingum. Þeir sem hafa mikla trú á eigin getu sýna gjarnan góðan námsárangur og hafa innri áhugahvöt á viðfangsefni námsins (Bandura, 1997). Hversu mikla trú einstaklingur hefur á eigin getu segir til um hvort viðkomandi reyni að takast á við erfiðar aðstæður. Ef einstaklingar telja sig ekki geta ráðið við tilteknar aðstæður forðast þeir þær gjarnan en ef fólk hefur aftur á móti trú á eigin getu telur það sig hæft til að takast á við aðstæðurnar á árangursríkan hátt (Bandura, 1977).

Nemendur sem hafa mikla trú á eigin getu velja sér krefjandi verkefni, leggja meira á sig til að ljúka verkefni og eyða lengri tíma í erfið verkefni en nemendur sem hafa litla trú á eigin getu velja auðveld verkefni eða forðast þau yfir höfuð, reyna lítið á sig og gefast fljótt upp (Gaskill og Hoy, 2002). Einstaklingar sem hafa mikla trú á eigin getu setja sér gjarnan stærri markmið en þeir sem eru með lítið sjálfstraust. Þeir skuldbinda sig frekar verkefnum sínum, finna og nota betri aðferðir við að ná þeim og bregðast betur við neikvæðum ábendingum í samanburði við aðra (Locke og Latham, 2002).

Trú á eigin getu er ekki það sama og *sjálfsálit* (e. self-esteem), en sem dæmi um það getur einstaklingur haft mikla trú á eigin getu varðandi ákveðið verkefni en haft yfir heildina lágt sjálfsálit. Lágt sjálfsálit getur stafað af ýmsum ástæðum, svo sem því að meta ekki þá

hluti sem við gerum vel. Þrátt fyrir að trú á eigin getu og sjálfsálit sé ekki sami hluturinn, þá eykst samt sem áður sjálfsálit þegar trú á eigin getu er mikil á þeim sviðum sem skipta einstakling máli og það sem einstaklingur vill leggja sig fram við, svo sem þegar ákveðnu markmiði er náð. Því getur trú á eigin getu stuðlað að jákvæðara sjálfsáliti fólks (Cormier o.fl., 2008).

Trú á eigin getu er einnig mikilvæg til að ná árangri í námi, en rannsóknir hafa sýnt fram á að trú á eigin getu, ásamt jákvæðu skapferli, tengist frammistöðu í námi hjá nemendum með námsörðugleika (Bryan og Bryan, 1991). Trú á eigin getu getur einnig haft áhrif á starfsferil og hvaða slóðir einstaklingar feta, en sem dæmi um það er sá sem hefur góða kunnáttu í stærðfræði og rúmfræði en fer ekki í nám í verkfræði þar sem hann skortir trú á eigin getu (Gelfand og Drew, 2003).

Að lokum er trú á eigin getu mjög mikilvæg þar sem hún er stór þáttur í velferð einstaklinga, svo sem til að takast á við verkefni í stað þess að forðast þau, hversu mikið einstaklingar reyna á sig við ýmis verkefni, hvernig leysa skuli vandamál ásamt því sem hún er stór þáttur í sjálfstrausti, ákveðni og bjartsýni (Cormier o.fl., 2008).

Mikilvægt er að stuðla að trú á eigin getu hjá öllu fólki þar sem hún er stór þáttur í velferð þeirra. Í kenningu um trú á eigin getu er talað um tvenns konar tegundir af getu, annars vegar *heildarsýn* (e. entity view of ability), sem merkir að geta er stöðug og óbreytanleg, að persónueinkenni verði ekki breytt. Hins vegar *stigvaxandi sýn* (e. incremental view of ability) sem merkir að geta er óstöðug og geti breyst, greind er hægt að bæta með nokkurri fyrirhöfn og því meira sem einstaklingur leggur á sig því meiri verður árangurinn. Ung börn aðhyllast hugmyndina um stigvaxandi sýn og því er sérstaklega gott að vinna með þeim til að efla trú á eigin getu og auka hana (Gaskill og Hoy, 2002).

Bandura hefur greint á milli fjögurra tegunda af *væntingum fyrir getu* (e. efficacy expectations). Í fyrsta lagi er það *leiknireynsla* (e. mastery experiences), en það vísar til upplifun einstaklings. Velgengni eykur því trú á eigin getu á meðan mistök geta dregið úr trú á eigin getu. Í öðru lagi er það *sálræn og tilfinningaleg örvun* (e. physiological and emotional arousal), en það eru viðhorf til ákveðinna verkefna og hvernig viðhorfið er túlkað. Streita í tengslum við ákveðið verkefni dregur því úr trú á eigin getu á meðan tilhlökkun fyrir ákveðnu verkefni eykur trú á eigin getu. Í þriðja lagi er *herminám* (e. vicarious experience), að fólk læri ákveðna kunnáttu af öðrum. Því meira sem einstaklingur líkir eftir öðrum því meiri áhrif hefur það á trúna á eigin getu. Þegar fyrirmynd einstaklings stendur sig vel mun trú á eigin

getu aukast, en ef fyrirmynd leysir verkefni illa mun trú á eigin getu minnka. Í fjórða lagi er *hvatningartal* (e. verbal persuasion). Hvatning ein og sér eykur ekki trú á eigin getu en getur aukið viðleitni sem leiðir til þess að einstaklingur reyni enn betur og reyni nýjar aðferðir. Samkvæmt Bandura geta öll þessi atriði aukið eða dregið úr trú einstaklings á eigin getu, en það ræðst af túlkun hans í ákveðnum aðstæðum (Gaskill og Hoy, 2002).

Fólk getur haft mismikla trú á sjálfu sér eftir því um hvaða svið lífsins er að ræða, því er hægt að hafa mikla trú á eigin getu á ákveðnu sviði, en litla trú á eigin getu á öðrum. Sem dæmi um það getur einstaklingur haft mikla trú á eigin getu til að standa sig vel í vinnu, en litla trú á eigin getu í foreldrahlutverkinu. Trú á eigin getu byggist á reynslu, hvort sem hún er bein eða óbein og byggir gjarnan á því hvernig við lítum á okkur sjálf. Upplifun einstaklings og athugasemdir frá öðrum geta því haft áhrif á trú á eigin getu (Cormier o.fl., 2008).

Trú á eigin getu er að mestu lærð og er það lífsreynslan sem mótar hana og getur hún því breyst og verið endursköpuð (Cormier o.fl., 2008). Styðjast má við ýmsar aðferðir til að auka við trú á eigin getu. Þá er hægt að bæta sjálfsmat einstaklinga í gegnum jákvætt sjálfstal sem felst í því að læra og segja staðhæfingar sem fela í sér sjálfsöryggi, svo sem „*ég er gáfuð*“ – „*ég get þetta*“ í aðstæðum sem einstaklingar hræðast. Afrek eru einnig mjög mikilvæg og því er áhrifaríkt að sýna góðan árangur í mismunandi verkefnum. Þess vegna er gott að byrja á því sem auðvelt er og halda áfram í átt að krefjandi verkefnum til þess að byggja upp trú á eigin getu. Árangur eykur því trú á eigin getu enn frekar og bjartsýni. Slíkur árangur stuðlar því einnig að auknu sjálfstrausti. Það getur styrkt sjálfstraust barns að virða fyrir sér árangur hjá öðrum en best er þó að barnið upplifi árangur af eigin raun þar sem börn efast gjarnan um eigin hæfni þar til þeim hefur tekist að vinna verkefni á árangursríkan hátt (Gelfand og Drew, 2003).

Í þessum kafla hefur verið fjallað um *trú á eigin getu*, mikilvægi hennar og hvernig hægt er að auka við hana. Trú á eigin getu er skilgreind sem trú á eigin hæfni til að framkvæma ákveðið verkefni með góðum árangri. Mikilvægt er að efla trú á eigin getu hjá börnum og unglingum (Bandura, 1997). Trú á eigin getu er mikilvæg fyrir sjálfsmynd einstaklinga þar sem sjálfsálit getur aukist hjá einstaklingum sem hafa mikla trú á eigin getu á ákveðnum sviðum. Trú á eigin getu er að mestu lærð og sköpuð af lífsreynslu og henni er því hægt að breyta og endurskapa og er því mikilvægur þáttur í að stuðla að bættri sjálfsmynd einstaklinga (Cormier o.fl., 2008). Mikilvægi trúar á eigin getu skal ekki dregin í efa þar sem

hún er stór þáttur í velferð einstaklinga og námsárangri þeirra ásamt innri áhugahvöt einstaklinga (Bandura, 1997).

Áhugahvöt er mikilvægur þáttur fyrir námsárangur einstaklinga og markmið atvinnutengds náms er meðal annars að stuðla að áhuga nemenda til náms (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Í næsta kafla verður því fjallað um *áhugahvöt*, mikilvægi hennar og hvernig hægt er að auka áhugahvöt hjá börnum og unglingum.

#### 1.4 Áhugahvöt

Nemendur sem taka þátt í atvinnutengdu námi eiga það gjarnan sameiginlegt að finna fyrir námsleiða (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Atvinnutengt nám veitir nemendum vellíðan því þeir sjá hvað í þeim býr utan skóla og getur þar með aukið áhuga þeirra á námi (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

*Áhugahvöt* (e. motivation) vísar til drifkrafts einstaklings til að framkvæma ákveðið verkefni til að ná ákveðnu markmiði. Til þess að ná tilteknu markmiði styðst einstaklingur annað hvort við ytri eða innri áhugahvöt. Innri áhugahvöt vísar til þess að gera eitthvað vegna þess að það er áhugavert og ánægjulegt, fremur en vegna þrýstings frá öðrum eða til að fá verðlaun. Ytri áhugahvöt vísar til ytri verðlauna eða umbunar. Þá er einstaklingi efst í huga að ná sem mestum árangri, burt séð frá því hvort það veiti honum ánægju eða ekki (Ryan og Deci, 2000; Woolfolk, 2010).

Mikilvægt er að efla innri áhugahvöt nemenda frekar en þá ytri, þar sem ekki er hægt að styðjast við umbun eða styrkingu við allar aðstæður (Stipek, 2002). Nemendur með innri áhugahvöt eru líklegri til að takast á við verkefni af fúsum og frjálsum vilja og eru viljugir til að læra námsefni skólans. Nemendur með ytri áhugahvöt vilja frekar takast á við auðveld verkefni og standast gjarnan aðeins lágmarkskröfur sem skólinn gerir til þeirra (Schiefele, 1991; Tobias, 1994).

Innri áhugahvöt leiðir til meiri ánægju og þátttöku en ytri hvatning. Miserandino (1996) greinir frá því að nemendur sem tóku þátt í verkefnum innan skóla vegna innri áhugahvatar sýndu meiri þátttöku og forvitni ásamt því að leiðast minna en nemendur sem greindu frá ytri áhugahvöt. Nemendur með innri áhugahvöt upplifðu síður tilfinningar tengdar streitu og reiði ásamt því sem sjálfsöryggi þeirra var meira og þeir ólíklegri til að forðast verkefni innan skólans en aðrir nemendur (Stipek, 2002).

Áhugahvöt hefur margvísleg áhrif á nám og hegðun nemenda og því mikilvægt að efla hana. Nemendur með áhugahvöt setja sér frekar markmið og kappkosta að finna leiðir til að uppfylla þau (Maehr og Meyer, 1997; Pintrich, Marx og Boyle, 1993). Þá leggja nemendur með áhugahvöt meira á sig í ákveðnum athöfnum eða verkefnum en aðrir nemendur. Nemendurnir eru líklegri til að byrja á ákveðnu verkefni, sýna meiri þrautsegju og seiglu í þeim og sinna þeim þar til þeim hefur verið lokið (Pintrich o.fl., 1993; Wigfield, 1994). Nemendur með áhugahvöt eru þá líklegri en aðrir til að vera áhugasamir í kennslustundum. Þessir nemendur reyna einnig frekar en aðrir að skilja verkefni og leysa þau á árangursríkan hátt. Þessi atriði sem tengjast áhugahvöt, að nemendur setja sér markmið, sýna meiri áreynslu í verkefnum og þrautseigju, leiða því oft og tíðum til aukins árangurs (Ormrod, 2000).

Mörg börn njóta þess ekki að vinna verkefni í skólanum þar sem verkefnin veita þeim ekki tilfinningar að þau séu hæf námslega, sem þarf til þess að halda innri áhugahvöt við (Stipek, 2002). Hægt er að stuðla að innri áhugahvöt hjá nemendum með ýmsum aðferðum. Til að mynda er hægt að finna verkefni sem nemendum þykja áhugaverð og ánægjuleg sem gerir það að verkum að þeir taka þátt af fúsum vilja án þess að þurfa ytri hvatningu. Auðveldasta leiðin til að tryggja að einstaklingar líki við það sem þeir eru að gera er að hámarka val þeirra og sjálfræði og leyfa þeim að ákveða hvað þeir gera. Það er hægt að gera með því að leyfa nemendum að gera eitthvað sem tengist áhugamálum þeirra. Val er sérstaklega mikilvægt fyrir eldri nemendur þar sem þeir hafa meiri hæfni til sjálfstjórnar en yngri nemendur ásamt sterkri þörf fyrir sjálfstæði og að stjórna námsferli sínum. Á heildina litið hafa rannsóknir sýnt að með því að veita nemendum val örvar það áhuga þeirra, þátttaka þeirra í verkefnum verður meiri ásamt því að það stuðlar að auknum og áhrifaríkum lærdómi (Good og Brophy, 2003).

Ryan og Deci (2000) benda einnig á mikilvægi *sjálfstjórnar* (e. autonomy) í tengslum við áhugahvöt en sjálfstjórn vísar til þess að einstaklingar vilja trúá því að þeir taki þátt í athöfnum vegna eigin vilja fremur en að þeir séu skyldugir til þess. Samkvæmt þessu eru athafnir því meira áhugahvetjandi og ánægjulegri þegar einstaklingar ákveða sjálfir að taka þátt í þeim.

Einnig er hægt að auka áhugahvöt nemenda þegar þeir sjá hvernig námsefni innan skólans tengist þeirra persónulega lífi og/eða atvinnu (Ames, 1992; Brophy og Alleman, 1991; Pintrich o.fl., 1993). Því er hægt að auka áhugahvöt nemenda þegar þeir sjálfir upplifa



löngun til að læra námsefni. Þetta er hægt að gera meðal annars með því að útskýra gildi stærðfræðinnar í daglegu lífi, svo sem í innkaupum (Ormrod, 2000).

Þegar nemendur hafa áhuga á því sem þeir læra eru þeir líklegri til að bera jákvæðari tilfinningar til námsins í skólanum, setja sér frekar markmið og taka frekar þátt í merkingarbærum lærdómi og vinna af nákvæmni sem leiðir til þess að þeir læra og muna meira (Tobias, 1994). Með því að veita því athygli hverju nemendur hafa áhuga á er hægt að stuðla að áhugahvöt, meðal annars með því að veita þeim sveigjanleika innan kennslustundar varðandi það efni sem þeir lesa og/eða skrifa um (Ormrod, 2000).

Áhugahvöt vísar því til ásetnings til að framkvæma ákveðið verkefni, annað hvort vegna ánægju eða til að ná ákveðnu markmiði, óháð ánægju eða áhuga (Ryan og Deci, 2000; Woolfolk, 2010). Áhugahvöt er mikilvæg fyrir nemendur þar sem nemendur með innri áhugahvöt eru meðal annars ólíklegri til að forðast verkefni innan skólans ásamt því að upplifa meira sjálfsöryggi en aðrir (Stipek, 2002). Þá er hægt að styðjast við ýmsar leiðir til að auka innri áhugahvöt hjá nemendum, meðal annars með því að finna verkefni sem vekur hjá þeim áhuga og tengist lífi þeirra (Good og Brophy, 2003; Ames, 1992; Brophy og Alleman, 1991; Pintrich o.fl., 1993).

Atvinnutengdu námi er ætlað að gefa nemendum tækifæri til að sjá hvað þeir hafa til brunns að bera en það eflir sjálfstraust þeirra og áhuga til frekara náms (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Í næsta kafla verður fjallað um *atvinnutengt nám*, tilurð þess og þátttöku nemenda í úrræðinu ásamt rannsóknum sem framkvæmdar hafa verið.

## **1.5 Atvinnutengt nám**

Lengi hefur verið ljóst að það hentar ekki öllum að stunda bóknám og er atvinnutengdu námi ætlað að koma til móts við þá nemendur. Í lögum um grunnskóla kemur jafnframt fram að hlutverk skólanna sé meðal annars að stuðla að alhliða þroska nemenda ásamt þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi. Grunnskóli skuli haga störfum sínum í samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla á þann hátt að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins nemenda. Einnig kemur fram að skólinn skuli ýta undir að nemendur finni til öryggis og að þeir fái að njóta hæfileika sinna (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Ljóst er að ekki fá hæfileikar allra nemenda að njóta sín í bóklegu námi en í lögum um grunnskóla kemur einnig eftirfarandi fram: „... Jafnframt er heimilt að meta tímabundna þátttöku í atvinnulífi,

félagslífi, íþróttum eða skipulögðu sjálfböðastarfi sem nám, enda falli það að markmiðum skólustarfs.“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Lög um grunnskóla heimila því tímabundna atvinnuþátttöku nemenda, og þar með atvinnutengt nám.

Atvinnutengt nám er ætlað nemendum í 9. og 10. bekk í grunnskólum Reykjavíkur, sem hafa dregist aftur úr í námi og/eða eiga við tilfinningalega örðugleika að stríða sem veldur þeim vanlíðan í skóla (Reykjavíkurborg, e.d.). Námið byggir á því að nemendur stunda vinnu á almennum vinnumarkaði samhliða skóla. Markhópur atvinnutengds náms eru oft og tíðum nemendur sem eiga við námsörðugleika að stríða og/eða eiga í félagslegum erfiðleikum. Þessir nemendur eiga það gjarnan sameiginlegt að finna fyrir námsleiða (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Reykjavíkurborg, e.d.; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Atvinnutengt nám hentar nemendum sem líður ekki vel í skólanum og veitir verkefnið nemendum vellíðan því með þátttöku sinni í því sjá nemendur hvað í þeim býr á öðrum vettvangi en bóklegum fögum. Verkefnið á vel við hugmyndina um einstaklingsmiðað nám ásamt því sem það eykur sjálfstraust nemenda og áhuga til náms (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Markmið atvinnutengds náms er því að mæta þörfum þeirra nemenda sem líður illa í skóla og standa höllum fæti félagslega ásamt því að bæta líðan þeirra og styrkja sjálfsmynd þeirra (Reykjavíkurborg, e.d.; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Að baki úrræði þessu stendur skóla- og frístundarsvið, velferðarsvið og þjónustumiðstöð Árbæjar og Grafarholts (Reykjavíkurborg, e.d.).

Hugmyndir um atvinnuþátttökuúrræði fyrir ákveðinn nemendahóp í grunnskólum Reykjavíkurborgar komu fyrst fram árið 1992 og fyrsta verkefninu var komið af stað á skólaárinu 1994–1995 og var það unnið af þáverandi Fræðsluskrifstofu borgarinnar og Vinnuskóla Reykjavíkur. Verkefnið var kallað *Samherjar*, þar sem nemendum var skipt annars vegar í *innherja*, nemendur sem stóðu illa varðandi mætingu, og hins vegar *útherja*, nemendur sem voru hættir að mæta í skólann af einhverjum ástæðum. Síðar kom í ljós að Vinnuskóli Reykjavíkur náði ekki að mæta útherjunum sem skyldi og því var einungis um innherja að ræða frá og með skólaárinu 1996–1997. Heiti verkefnisins var breytt í *Starfstengt nám* skólaárið 2000–2001, í samræmi við tillögu samráðshóps, og ákveðnu inntökuferli var komið af stað. Heitinu var síðar breytt árið 2005–2006 og heitir nú í dag því lýsandi heiti *Atvinnutengt nám* (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008).

Á skólaárinu 2007–2008 urðu breytingar á inntökuferli verkefnisins. Ákveðið var að tengiliðir skólanna myndu skrá nemendur í það og að fagaðilar innan skólans ákvæðu

hverjum úrræðið henti og hverjum ekki (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008). Tengiliður í skóla er valinn eftir því sem á við í hverju tilfalli fyrir sig, en hann er ýmist náms- og starfsráðgjafi, sérkennari, skólastjóri, deildarstjóri unglिंगadeildar eða deildarstjóri sérkennslu (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Atvinnutengt nám er skipulagt vegna þess að hluti nemenda þarf að komast að því hvað í þeim býr á öðrum vettvangi en innan hefðbundinna bóklegra kennslugreina í skólanum. Þegar nemandi er kominn með mikinn námsleiða, mætir illa í skóla og frammistaða í námi er óásættanlegt getur verið gagnlegt að kanna hvort nemandinn hefði gott af því að taka þátt í atvinnutengdu námi. Þá er lagt mat á stöðu nemandans í námi og líðan hans. Útbúin er stundaskrá fyrir nemanda sem byggir því helst á kjarnafögnum vegna samræmdu prófanna ásamt þátttöku í atvinnu sem ákvarðast af vali og áhuga nemandans (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007).

Áhugi nemandans er því hafður að leiðarljósi við val á vinnustað og hefur hann oftast úrslitavaldið, þar sem verið er að beina athyglinni að styrkleika hvers og eins til þess að styðja nemandann og efla sjálfstraust hans. Auk þess sem tekið er mið af áhuga nemanda sem um ræðir hverju sinni er reynt að finna vinnustað sem er nálægt heimili hans svo hann geti komið sér sjálfur á staðinn eða notað almenningssamgöngur (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Vinnustaðir nemenda eru af ýmsum toga og má nefna hárgreiðslu- og snyrtistofur, verslanir, bifreiðaverkstæði, kjötvinnslu, dvalarheimili aldraða, leikskóla, auglýsingastofu og byggingafyrirtæki (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Ýmsir staðir taka þátt í verkefninu ár eftir ár, en oft koma þó nýir staðir inn yfir skólaárið. Til að mynda voru 93 vinnustaðir hluti af verkefninu Atvinnutengt nám skólaárið 2007–2008 (Guðrún Þórsdóttir, o.fl., 2008). Skólaárin 2011–2013 stóðu 75 fyrirtæki nemendum til boða ásamt því sem nemendum er gefinn kostur á að stunda námið innan skólans. Þá aðstoða nemendur til að mynda á bókasafni, vinna í mötuneyti eða aðstoða húsverð skólans (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Vinnustundir nemenda í verkefninu mega ekki fara yfir 16 klukkustundir á mánuði eða fjórar klukkustundir á viku en ein klukkustund á vinnustað jafngildir 1,5 kennslustundum (Reykjavíkurborg, e.d; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Nemendur vinna að jafnaði 1–4 daga á viku samhliða skólanum. Skólarnir skipuleggja vinnutíma nemenda í samstarfi við vinnustaðina og hver og einn nemandi er því með sérhannaða stundatöflu. Þá mæta sumir nemendur einn dag í viku til vinnu meðan aðrir byrja daginn í skólanum og enda

hann á vinnustað (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014). Nemendur fá greitt fyrir þátttöku sína í þessu námi og fá launþega- og ábyrgðartryggingu líkt og annað starfsfólk Reykjavíkurborgar. Þeir njóta þó ekki veikindaréttar (Reykjavíkurborg, e.d.). Árið 2008 fengu nemendur í 9. bekk 356 krónur á tímann en nemendur í 10. bekk 474 krónur á tímann (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008). Árið 2014 fengu nemendur í 9. bekk 408 krónur á tímann en nemendur í 10. bekk fengu 543 krónur á tímann (Reykjavíkurborg, e.d.).

Atvinnutengt nám er komið á fót vegna þarfa nemenda fyrir að sjá hvað í þeim býr á öðrum vettvangi en í bóklegum fögum. Markhópurinn er gjarnan nemendur sem finna fyrir námsleiða og eiga við sértæka námsörðugleika að stríða. Markmið atvinnutengds náms er að koma til móts við nemendur sem standa höllum fæti innan skólakerfisins og er ætlað að auka sjálfstraust nemenda og áhuga til náms. Nemendur sem taka þátt í verkefninu fara því út á vinnumarkaðinn og vinna í um það bil fjórar klukkustundir á viku með skólanum. Þá er horft til áhuga nemandans og styrkleika við val á vinnustað og reynt er að koma til móts við óskir nemenda ef þeir hafa ákveðinn starfsvettvang í huga (Dofri Örn Guðlaugsson, 2007; Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Reykjavíkurborg, e.d.; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

### **1.5.1 Rannsóknir á atvinnutengdu námi**

Í þessum kafla verður fjallað um tvær rannsóknir sem gerðar hafa verið á atvinnutengdu námi. Annars vegar er það rannsókn sem gerð var árið 2002 sem var lokaverkefni í náms- og starfsráðgjöf og var unnin af Öldu Pálsdóttur, Hrafnhildi R. Jósefsdóttur og Lóu Hrönn Harðardóttur. Atvinnutengt nám var þá kallað *Innherjaverkefni* eða *Starfstengt nám*. Hins vegar verður fjallað um rannsókn sem gerð var sumarið 2014 og unnin fyrir Reykjavíkurborg.

#### **1.5.1.1 Innherjaverkefni Vinnuskóla Reykjavíkur**

Gerð var rannsókn sem lokaverkefni í náms- og starfsráðgjöf árið 2002 af Öldu Pálsdóttur, Hrafnhildi R. Jósefsdóttur og Lóu Hrönn Harðardóttur á atvinnutengdu námi sem þá var kallað *Innherjaverkefni*, eða *Starfstengt nám*. Verkefnið var þá samvinnuverkefni Vinnuskóla Reykjavíkur og Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur. Þegar sú rannsókn var framkvæmd voru 74 nemendur sem stunduðu atvinnutengt nám í 23 skólum. Á þeim tíma var Vinnuskólinn í góðu sambandi við fyrirtæki og sem dæmi um það voru yfir tvö hundruð fyrirtæki á lista sem höfðu tekið að sér nema í gegnum tíðina. Markmið rannsóknarinnar var að kanna hversu vel úrræðið hefði verið nýtt og hvernig það hefði nýst þeim nemendum sem hafa tekið þátt í því (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

Í rannsókninni var notast við viðtöl við nemendur úr tveimur árgöngum sem höfðu tekið þátt í *Innherjaverkefni Vinnuskólans*, annars vegar nemendur frá skólaárinu 1997–1998 og voru þeir 30 talsins og hins vegar nemendur frá skólaárinu 2000–2001 og voru þeir 57 talsins. Fimm þátttakendur voru valdir af handahófi úr hvorum árgangi fyrir sig. Þá voru einnig spurningalistar sendir til allra skólastjóra í grunnskólum Reykjavíkur þar sem kennt er á unglingsstigi til að fá innsýn í það hvernig skólinn hefði nýtt verkefnið. Þá voru einnig tekin viðtöl við hina ýmsu aðila sem koma að úrræðinu á einhvern hátt (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

Fengin voru svör frá öllum svarendum fyrir hönd skólanna sem létu mjög vel af verkefninu í heild og enginn taldi það hafa nýst illa. Meirihluti svarenda taldi verkefnið hafa verið árangursríkt og að viðhorfið innan skólans til þess væri jákvætt. Þá merktu svarendur skólanna frekar við kosti en galla en „fljótverkni“, „lítil pappírsvinna“, „aukið sjálfstæði nemenda“ og „að það komi nemendum strax til góða“ voru möguleikar sem gefnir voru sem kostir. Þá var mjög sjaldan merkt við galla en svarendur í þremur skólum töldu ókostina vera „lítil tengsl milli skóla og vinnustaðar“, einn svarandi taldi „ómarkviss vinnutilboð“ vera galla og tveir að „nemendur missa úr skólastarfi“. Þess má geta að ýmsar athugasemdir fylgdu svarendum fyrir hönd skólanna og er meirihluti þeirra jákvæður. Þá má nefna ánægju með framkvæmd úrræðisins, að fundin séu störf sem henti hverjum og einum og almenn ánægja er með vinnustaðina. Þá var nefnt að þátttaka í verkefninu hefði breytt miklu fyrir nemendur, sjálfstraust þeirra aukist, sjálfsmyndin orðið jákvæðari og að félagsleg færni þessara einstaklinga hafi styrkts. Þá sögðu nokkrir að þátttaka á vinnustað hefði hjálpað nemendum að sjá tilgang með náminu og það hefði opnað fyrir þeim dyrnar að vinnumarkaðinum (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

Í viðtölum við þátttakendur kom í ljós að flestir áttu við sértæka námsörðugleika að stríða, áhugi á bóklegu námi var lítill og námsárangur nemendanna ekki góður. Þá voru allir þátttakendur sáttir við að minnka bóknámið til að taka þátt í verkefninu. Líðan nemenda var misjöfn en meirihluti þeirra stundaði félagslíf en sumir í hópnum áttu enga vini þegar þeir voru í grunnskóla. Öllum nemendum, að einum undanskildum, leið vel á vinnustað sínum (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

Allir þátttakendur völdu sinn starfsvettvang sjálfir og fengu það sem þeir vildu fyrir utan einn, sem fékk þó starf á áhugasviði sínu. Enginn þátttakandi nefndi óánægju með launin og voru nemendurnir almennt ánægðir með laun sín. Meirihluti þátttakenda taldi sig hafa haft gagn af því að taka þátt í verkefninu, það hefði til að mynda veitt þeim innsýn í

vinnumarkaðinn og hugmyndir varðandi framtíðina. Staða nemendanna eftir grunnskólann var misjöfn. Í eldri árganginum voru tveir nemendur sem höfðu fundið nám við sitt hæfi á framhaldsskólastigi, einn þátttakandi hafði hug á að læra eitthvað og annar að sækja um vinnu. Þá var einn nemandi sem vann enn á þeim stað sem honum hafði verið úthlutað. Í yngri árganginum voru þrír í framhaldsskóla. Þá voru tveir nemendur í vinnu en báðir höfðu hug á framhaldsnámi og höfðu ákveðnar hugmyndir varðandi það (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

Niðurstöður þessara rannsókna benda til þess að ánægja hafi verið með Innherjaverkefnið hjá starfsfólki skóla, nemendum og fyrirtækjum. Svarendur fyrir hönd skólanna sáu helst þann kost í Innherjaverkefninu að það gæfi nemendum aukið sjálfstraust og jákvæðari sjálfsmynd. Nemendurnir voru ánægðir með verkefnið og töldu það hafa skipt sköpum varðandi líðan í skóla. Þá voru fyrirtækin einnig ánægð með að geta tekið þátt í verkefninu (Alda Pálsdóttir o.fl., 2002).

#### **1.5.1.2 Ný rannsókn á atvinnutengdu námi**

Síðastliðið sumar var gerð rannsókn á verkefninu Atvinnutengdu námi í grunnskólum Reykjavíkurborgar. Markmið með var að kanna hvaða áhrif verkefnið hafði á nemendur sem skráðir voru í það skólaárin 2011–2013. Úrtakið voru allir nemendur sem voru í Atvinnutengdu námi skólaárin 2011–2012 og 2012–2013, eða 109 einstaklingar. Hringt var í þessa einstaklinga og spurningalisti lagður fyrir þá sem svöruðu símleiðis. Þátttakendur voru fæddir á árunum 1995–1997 og voru 77% svarenda strákar en 23% stelpur. Svörun var 77% (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Langflestir töldu úrræðið hafa gagnast sér vel, eða tæplega 95%. Nokkrir töldu að úrræðið myndi koma þeim að gagni í framtíðinni, að þeir hefðu lært af því að hafa farið í námið ásamt því að það hafi hjálpað þeim að ákveða hvað þeir vilja gera í framtíðinni. Rúmur helmingur svarenda taldi tímann sem fór í verkefnið hæfilegan, 39% hefðu viljað fá meiri tíma og einungis 4% töldu of miklum tíma varið í það (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Rúmlega 57% nemendanna sögðu að skólasókn hefði ekki breyst við þátttökuna í úrræðinu, en hins vegar fóru tæplega 39% að mæta betur í skólann. Helmingur svarenda, eða um 52%, taldi að mun auðveldara hefði verið að mæta í skólann eftir að úrræðið hófst. 42% fundu engan mun og um 1% taldi það ekki auðveldara (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Nemendur voru spurðir hvort námsárangur þeirra hefði breyst í kjölfar þess að taka þátt í úrræðinu. Rúmlega 60% svöruðu „hvorki né“, en 35% þátttakenda töldu hann hafa breyst „mjög mikið“ eða „frekar mikið“ til hins betra en einn nemandi taldi námsárangurinn hafa orðið slakari eftir að hann byrjaði í atvinnutengdu námi (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Flestir töldu líðan sína hafa breyst til hins betra eða um 72%, en um fjórðungur taldi hana ekki hafa breyst. Langflestir, eða tæplega 90%, sögðust hafa fengið þá vinnu sem þeir óskuðu eftir. Næstum allir, eða 98%, sögðust hafa mætt vel í vinnuna og 88% nemenda voru í úrræðinu allt tímabilið sem þeim var úthlutað. Þegar nemendur voru spurðir hvað mætti betur fara svöruðu 68% nemenda að engu þyrfti að breyta. Rúmlega 20% svarenda sögðu hins vegar að launin væru of lág. Nokkrir nemendur sögðu einnig að það mætti kynna verkefnið betur fyrir nemendum þar sem fáir vissu af því. Töluðu þá nokkrir nemendur um að úrræðið mætti hefjast fyrr en í 9. bekk og að það mættu vera fleiri tímar yfir vikuna (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Þegar rætt var við þátttakendur um það hver staða þeirra væri nú voru um 92% svarenda í námi eða skóla, rúm 5% hvorki í námi né vinnu og 2,6% í leit að vinnu. Varðandi framtíðaráform höfðu rúmlega 53% svarenda ákveðið hvert þeir stefndu í framtíðinni, en rúmlega 46% voru ekki búin að ákveða það og töluðu margir um áform að læra til þess starfs sem þeir höfðu unnið við í atvinnutengda náminu. Þátttakendum leið almennt vel, en 77% svarenda sögðu líðan sína vera mjög góða, 17% leið hvorki vel né illa en 5,6% sögðu líðan sína „slæma“ eða „mjög slæma“ (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að verkefnið Atvinnutengt nám gagnist nemendum mjög vel. Þá batnaði mæting þónokkurra nemenda og um helmingi þeirra fannst auðveldara að mæta í skólann eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi, ásamt því að líðan þeirra breyttist til hins betra. Þá sáu margir nemendur gagn í því að fá starfsreynslu og töldu það hafa hjálpað sér við að taka ákvörðun varðandi framtíðina. Meirihluti svarenda taldi tímarnum sem varið var í atvinnutengt nám hæfilegan en nokkrir vildu auka við þann tíma og höfðu nemendur orð á því að launin mættu vera hærrí. Á heildina litið voru nemendur ánægðir með það starf sem þeim var úthlutað og flestir fengu það starf sem þeir óskuðu eftir og langflestir mættu vel í vinnu og unnu út það tímabil sem þeim var úthlutað. Nemendur voru almennt ánægðir með úrræðið. Það sem mætti þó helst betur fara voru launin, bæta við fleiri tímum og kynna mætti úrræðið betur svo fleiri nemendur innan skólans viti af því. Mikill meirihluti svarenda er ýmist í námi eða vinnu, þeim líður betur og

nemendur hafa ákveðnar hugmyndir hvað varðar framtíðaráform sín (Sædís Ósk Harðardóttir, 2014).

## **1.6 Rannsóknarspurningar**

Í ljósi framangreindar umfjöllunar eru settar fram eftirfarandi rannsóknarspurningar:

- Hver er upplifun nemenda af atvinnutengdu námi?
- Hver er sjálfsmynd nemenda í atvinnutengdu námi?
- Hver er líðan nemenda í atvinnutengdu námi?
- Hver er framtíðarsýn nemenda í atvinnutengdu námi?



## 2 Aðferð

Til þess að kanna upplifun nemenda af atvinnutengdu námi studdist ég við *eigindlega rannsóknaraðferð* (e. qualitative research methods). Eigindlegar rannsóknaraðferðir eru yfirleitt notaðar þegar öðlast þarf ítarlegan skilning á rannsóknarefninu sem felur í sér viðhorf þátttakenda og aðstæður þeirra (Hennink, Hutter og Bailey, 2011). Ein hefð innan eigindlegra rannsóknaraðferða er *fyrirbærafræði* (e. phenomenology) þar sem grunnur er lagður að því að öðlast skilning á hvernig einstaklingar upplifa ákveðið fyrirbæri og rannsakandi leitast við að túlka þá merkingu sem þeir leggja í fyrirbærið (Kvale og Brinkmann, 2009). Þar sem markmið með rannsókninni var að fá innsýn í upplifun nemenda af atvinnutengdu námi taldi ég þessa aðferð henta vel.

Í rannsókninni voru notuð *hálfstöðluð viðtöl* (e. semi-structured) sem einkennast af opnum spurningum þar sem viðmælendur hafa tækifæri til að koma skoðunum og hugmyndum sínum á framfæri með eigin orðum, en hafður var viðtalsrammi til þess að halda umræðunni við ákveðið efni (Esterberg, 2002).

### 2.1 Þátttakendur

Notað var *markvisst úrtak* (e. purposive sampling) en viðmælendur voru nemendur sem höfðu reynslu af atvinnutengdu námi. Þegar um markvisst úrtak er að ræða eru viðmælendur valdir með það í huga hvað þeir geti lagt til rannsóknarinnar vegna sjónarmiða sinna og rannsakandi öðlast á þann hátt sem mesta innsýn í efnið (Esterberg, 2002).

Tekin voru viðtöl við sex einstaklinga á aldrinum 15–16 ára, fimm drengi og eina stúlku úr fjórum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Val þátttakenda var eingöngu byggt á því að þessir nemendur höfðu reynslu af atvinnutengdu námi. Til að tryggja trúnað og nafnleynd hefur nöfnum þátttakenda verið breytt og þeim gefin gervinöfn ásamt því að ekki verður gefið upp í hvaða skólum þessir nemendur eru.

- *Anna* var 15 ára þegar rannsóknin fór fram. Þá hafði hún verið í atvinnutengdu námi í um þrjá mánuði og vann á leikskóla. Ástæða þess að hún fór í atvinnutengt nám er sú að hún var alltaf ein í skólanum og var henni ráðlagt af náms- og starfsráðgjafa skólans að fara í atvinnutengt nám til að vera ekki alltaf í sömu rútinunni og prófa eitthvað nýtt.

- *Rúnar* var 16 ára þegar rannsóknin fór fram og hann hafði verið í atvinnutengdu námi allan 10. bekk, eða um sjö mánuði, og vann hann á verkstæði. Hann sagðist hafa farið í atvinnutengt nám til að geta verið sem minnst í skólanum. Honum leiðist í skólanum og sagði að það sem gert er í atvinnutengdu námi tengist áhugamálum hans.
- *Steinar* var 16 ára þegar rannsóknin fór fram. Hann var búinn að vera í nokkra mánuði í atvinnutengdu námi og vann í eldhúsi. Hann kvaðst hafa farið í atvinnutengt nám af því honum leið illa í skólanum.
- *Freyr* var 16 ára þegar rannsóknin fór fram. Hann var í fjóra mánuði í atvinnutengdu námi á verkstæði. Hann hætti eftir þann tíma þar sem hann fékk vinnu á sama verkstæði seinni parts dags, eftir að skóla lauk á daginn, og vildi það frekar en vera í atvinnutengdu námi, þar sem hann fékk hærri laun með þessu móti. Hann fór í atvinnutengt nám af því að hann stóð sig ekki vel í skólanum og skrópaði.
- *Hilmir* var 16 ára þegar rannsóknin fór fram. Hann var í atvinnutengdu námi bæði í 9. og 10. bekk og vann í eldhúsi á veitingastað. Að eigin sögn fór hann í atvinnutengda námið vegna þess að það tengdist áhugamáli hans og því sem hann ætlar að læra að grunnskóla loknum.
- *Atli* var 16 ára gamall þegar rannsóknin fór fram. Hann var í atvinnutengdu námi bæði í 9. og 10. bekk. Hann vann á hárgreiðslustofu og sagðist aðallega hafa farið í atvinnutengt nám vegna launanna.

Þess má geta að náms- og starfsráðgjafar þessara nemenda nefndu einnig að nemendurnir ættu við námserfiðleika að stríða og að þeim liði illa í skólanum.

## 2.2 Framkvæmd

Vinna við rannsóknina hófst á haustmisseri árið 2014. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar. Byrjað var á því að hafa samband við verkefnisstjóra atvinnutengds náms en hann benti mér á að hafa samband við ákveðna skóla á höfuðborgarsvæðinu. Í framhaldi hafði ég samband við náms- og starfsráðgjafa þessara skóla og voru þeir því *hliðverðir* mínir (e. gatekeepers). Hliðverðir eru einstaklingar sem hafa þekkingu á því umhverfi og aðgang að einstaklingum sem leitast er eftir. Þeir hafa gjarnan þekkingu á eiginleikum einstaklinganna og hafa nógu mikil áhrif til að hvetja einstaklingana til að taka þátt í rannsókninni (Hennink, o.fl., 2011).

Náms- og starfsráðgjafar innan skólanna töluðu við nemendur og spurðu þá hvort þeir væru tilbúnir til að taka þátt í rannsókninni. Með samþykki þeirra fengu nemendur kynningarbréf (fylgiskjal 2) sem þeir fóru með heim til sín en það var ætlað foreldrum þeirra. Í bréfinu var kynntur tilgangur rannsóknarinnar og beðið um samþykki foreldra fyrir því að barn þeirra tæki þátt. Allir nemendur sem talað var við voru tilbúnir til að taka þátt og leyfi fékkst hjá öllum foreldrum.

Gagnasöfnun fór fram með viðtölum sem tekin voru á vormisseri 2014. Viðtölin voru um 20–35 mínútur á lengd. Öll viðtölin fóru fram í skólum nemendanna í rými þar sem engin truflun var og gott næði. Fengið var leyfi hjá öllum þátttakendum til að taka viðtölin upp ásamt því að þeim var gerð grein fyrir því að trúnaðar og nafnleyndar yrði gætt. Þeim var einnig gerð grein fyrir því að þeir gætu hætt í viðtalinu hvenær sem er ásamt því að möguleiki væri að stoppa upptökuna ef þess væri óskað. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma sem byggður var á rannsóknarspurningum (fylgiskjal 1), en viðmælendur hvattir til að tjá sig að vild.

Eigindleg rannsóknaraðferð hefur verið gagnrýnd fyrir það að rannsakandi hafi fyrir fram ákveðnar hugmyndir og geti haft áhrif á þátttakendur rannsóknarinnar (Berg, 2009). Þess má geta að ég fékk hugmyndina að rannsóknarefni þessu í grunnskóla þar sem ég var í starfsþjálfun. Ég heyrði af atvinnutengdu námi frá náms- og starfsráðgjafa skólans og hvernig hefði gengið hjá nemendum í slíku úrræði í þeim skóla. Þetta gaf mér vissa hugmynd um úrræðið, en ég var þó meðvituð um það og gætti þess að vera með opinn huga við gagnasöfnun ásamt því að reyna að láta viðhorf mitt og gildi hafa sem minnst áhrif.

### 2.3 Úrvinnsla gagna

Öll viðtölin voru tekin upp á farsíma rannsakanda sem hefur innbyggt upptökutæki og að loknu hverju viðtali voru þau vistuð á öruggum stað. Viðtölin voru afrituð orðrétt ásamt því sem skráðar voru athugasemdir og hugrenningar rannsakanda þegar það átti við. Afritun hófst samdægurs og lauk eigi síðar en þremur dögum eftir hvert viðtal.

Við greiningu gagna var stuðst við nálgun *grundaðrar kenningar* (e. grounded theory), þar sem kenningar eru þróaðar eða myndaðar meðan á rannsókninni stendur (Creswell, 2007). Í grundvallaratriðum inniheldur þessi aðferð tvö stig *kóðunar* (e. coding). Á byrjunarstigi, eða í *opinni kóðun* (e. open coding, initial coding) er unnið stöðugt með gögnin, farið yfir þau línu fyrir línu og borið kennsl á þemu og flokka. Á þessu stigi er mikilvægt að

vera opin fyrir því sem fram kemur í gögnunum. Misjafnar aðferðir eru til þess að notast við opna kóðun, svo sem skrifa á spássíur eða nota liti, og notaðist ég við báðar þessar aðferðir. Þegar opin kóðun hefur verið lokið er unnið stöðugt með gögnin til þess að sjá hvers konar þemu myndast. Annað stigið er *markviss kóðun* (e. focused coding) en þá er farið í gegnum gögnin með ákveðin þemu í huga (Charmaz, 2006; Esterberg, 2002).

### 3 Niðurstöður

Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar en markmið hennar var að kanna upplifun nemenda af atvinnutengdu námi, hvernig sjálfsmynd þeirra væri og líðan ásamt framtíðarsýn.

Fjögur meginþemu komu fram í viðtölunum og er niðurstöðunum því skipt í fjóra flokka og eru undirkaflarnir í samræmi við það. Fyrsti kaflinn ber titilinn *Upplifun nemenda í atvinnutengdu námi*, þar sem fjallað er um upplifun nemenda af atvinnutengdu námi. Annar kaflinn heitir *Sjálfsmynd nemenda í atvinnutengdu námi*. Þar er sjónum beint að sjálfsmynd nemenda eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Þriðji kaflinn heitir *Líðan nemenda* og þar er fjallað um líðan nemenda í skólunum annars vegar og líðan þeirra í atvinnutengdu námi hins vegar. Fjórði og síðasti kaflinn heitir *Framtíðarsýn*, þar sem fjallað verður um upplifun nemenda af gagni atvinnutengds náms síðar á lífsleiðinni.

#### 3.1 Upplifun nemenda í atvinnutengdu námi

Rauði þráðurinn í viðtölum við nemendur var jákvæð upplifun. Allir nemendurnir sögðu að þeim hefði litist mjög vel á að fá að taka þátt í atvinnutengdu námi og þeim hafi liðið mjög vel þegar þeim var tjáð að þeir fengju að taka þátt í því. Þá sagði einn nemandi, Steinar, að honum hefði liðið betur eftir að honum var sagt að hann fengi að fara í atvinnutengt nám.

Þegar skoðuð var upplifun nemenda í atvinnutengdu námi komu fram eftirfarandi þemu: *Hlutverk nemenda á vinnustað, upplifun þeirra á vinnustað, gagn af atvinnutengdu námi ásamt kostum þess og ókostum*.

##### 3.1.1 Hlutverk á vinnustað

Mjög misjafnt er hvaða hlutverki viðmælendur gegna á vinnustað sínum, enda um ólíka vinnustaði að ræða. Allir töluðu þó um hlutverk sín og hvaða starfi þeir gegna og gerðu þeir það á jákvæðan hátt. Allir voru ánægðir með starfsvettvang sinn og flestir sögðu störf sín vera fjölbreytt. Anna sagði að hlutverk hennar í vinnunni fælist í því að fylgjast með börnunum og sjá til þess að þau væru að leika sér og að þau hegðuðu sér vel. Hún gerir ekki alltaf það sama í vinnunni og talaði um að það væri nokkuð um fjölbreytni á vinnustað hennar: „Já, það skiptir svona máli hvort þau séu að fara í göngutúr eða hvort það sé eitthvað þema í gangi eða eitthvað svoleiðis.“ Hilmir sagðist gera „*alls konar*“ í vinnunni,

hann vinnur í eldhúsi og sker niður kjöt og grænmeti og fær auk þess stundum að elda. Þegar hann talaði um vinnunna og hvaða hlutverki hann sinnir þar sagði hann jafnframt:

Ég er að skera niður. Ég hef einu sinni búið til sushi. Og stundum bý ég til ... eins og þegar þeir vilja pasta þá hef ég fengið að prófa að gera svoléiðis. Þannig að ég vinn miklu meira með höndunum en ég gerði.

Atli nefndi að í vinnu sinni á hárgreiðslustofu sæi hann meðal annars um að sópa og þrifa. Þegar hann var spurður nánar út í dagsverkin svaraði hann:

Umm já ... bara eins og ég sagði áðan, sópa og vaska upp af því þau gefa sem sagt frítt kaffi fyrir þá sem eru þarna og svo fæ ég stundum að prófa að þvo hárið á fólki og hérna, já það er eiginlega bara það. Herbergið er svona speglar svo ég er stundum að þrifa speglana líka.

Starf Steinars felst í því elda og skera ávexti og grænmeti. Um upplifun sína af því sagði hann: „Ég upplifi það bara mjög vel. Ég er að skera grænmeti, í þvottavélinni, skera ávexti, tek diskana frammi og þríf þá og bara svona allt í eldhúsinu.“ Rúnar sagðist hafa fengið að taka þátt í ýmsu á verkstæðinu sem hann vinnur á: „Bara allt, þú veist, vinna niður stuðara ... bara þú veist, já ... slípa og sparsla ... færa bíla inn og út og svona.“ Freyr sagðist einnig fást við ýmislegt í sínu starfi:

Bara ... standsetja vélar og bara hjálpa til og þetta er alls konar bara eitthvað ... Tékka hvort allt rafmagn sé í lagi og allar olíur og hvort allt sé nægilega hert og það sem á að vera í vélinni er í.

Upplifun nemenda af hlutverki sínu í vinnunni eru mjög ólík, enda eru vinnustaðirnir sem viðmælendur mínir stunda atvinnutengt nám mjög ólíkir. Allir viðmælendur eru ánægðir með þau verkefni sem þeir sinna á vinnustað sínum og gátu gert grein fyrir hlutverki sínu á vinnustað og í hverju starf þeirra felst. Einnig finnst flestum starf sitt vera fjölbreytt.

### **3.1.2 Upplifun á vinnustað**

Allir viðmælendur mínir voru sáttir og ánægðir með þá vinnustaði sem þeim var úthlutað í atvinnutengdu námi. Í viðtölunum kom í ljós að tekið var tillit til áhugamála og þarfa nemenda við val á vinnustað. Allir nema einn fóru á vinnustaði sem þeir höfðu óskað eftir að fara á. Steinar hafði óskað eftir því að fara á verkstæði, en það reyndist ekki laust á neinu verkstæði og því fór hann að vinna í eldhúsi. Þrátt fyrir það var hann sáttur í vinnunni. Hann sagði jafnframt að hann myndi vilja fara aftur á þennan stað í atvinnutengdu námi ef hann myndi ekki að ljúka grunnskólanum í vor. Hjá öðrum viðmælendum mínum virtist áhugi vera meginástæða fyrir vali á vinnustað. Jafnframt var tekið tillit til persónulegra þátta eins og

fram kom í máli Önnu: „Umm ... ég var ekki tilbúin til þess að vinna í búð eða eitthvað svoleiðis, þar sem það er mikið af fólki þar. Mér fannst þetta þægilegra.“

Flestir höfðu eignast vini eða kunningja á vinnustaðnum. Hilmir sagði að atvinnutengda námið hefði gert honum kleift að kynnst nýju fólki ásamt því að hann talaði um hversu vel honum líkaði við fólkið á vinnustaðnum, ekki einungis þá sem hann vinnur hvað nánast með, heldur lagði hann áherslu á að allir starfsmenn væru skemmtilegir. Anna var eini viðmælandinn sem sagðist ekki hafa eignast vini eða kunningja í vinnunni. Hún taldi það vera vegna þess að þar vinnur aðeins fullorðið fólk og því fannst henni vera of breytt aldursbil á milli sín og samstarfsfólksins til að geta kallað það vini eða kunningja. Allir nemendur eru því á heildina litið sáttir við þá staði sem þeim var úthlutað. Tekið var tillit til áhugamála flestra við valið ásamt því hvað hentaði hverjum og einum best. Öllum líður þeim vel á sínum vinnustað og flestir kváðust hafa kynnst nýju fólki og þar með eignast nýja vini og/eða kunningja.

### 3.1.3 Gagn af atvinnutengdu námi

Allir viðmælendur rannsóknarinnar, að Önnu undanskilinni, nefndu að þeir hefðu haft gagn af atvinnutengdu námi ásamt því sem þessi reynsla hafði ákveðnar breytingar í för með sér. Anna nefndi hins vegar að hún vissi ekki hvort hún hefði haft gagn af atvinnutengdu námi og sagðist telja ástæðuna vera þá að hún hefði svo litla reynslu af atvinnutengdu námi, en reynsla hennar er minni en annarra viðmælenda í rannsókninni.

Þrátt fyrir að aðrir viðmælendur mínir nefndu allir að reynslan í atvinnutengda náminu hefði breytt einhverju fyrir þá ásamt því sem þeir hefðu haft gagn af því voru ástæðurnar sem tilgreindar voru mismunandi. Rúnar sagði gagnið felast í því að „læra meira af áhugamálinu“. Hann sagði einnig að þessi reynsla hefði breytt þekkingu sinni á áhugamálinu og þeim hlutum sem hann sinnir á vinnustaðnum. Freyr sagði að hann hefði haft mikið gagn af því að kynnst samstarfsfólkinu: „Þú veist það er náttúrulega mjög fínt að hafa kynnst þeim því annars væri ég ekkert þarna í dag ... þeir styðja mig alveg í gegnum allt núna og svona.“ Þegar Freyr var spurður nánar út í hvers konar stuðning honum finnst hann fá frá samstarfsfólki sínu sagði hann:

Já, þeir eru sko alveg að tala um að ég eigi að komast í framhaldsskóla og þeir ætla að hjálpa mér við allt og þú veist ég get alltaf leitað til þeirra ef það er eitthvað í náminu sem að þú veist mér finnst erfitt eða eitthvað, þá eru þeir alltaf tilbúnir til þess að hjálpa manni.

Freyr sagði að reynslan af atvinnutengdu námi hefði breytt heilmiklu fyrir hann:

Já, ég hef bara lært mikið þarna og bara fengið að vera þarna og það bara standa allir með manni og svona .... mjög margt sem ég hef lært, til dæmis að standsetja vélar og keyra nokkrar vélar og bara gera hluti.

Atli telur sig einnig hafa haft gagn af því að hafa farið í atvinnutengt nám og finnst það fyrst og fremst vera góður undirbúningur fyrir framtíðina. Hann telur að námið muni hjálpa sér varðandi hana með því að „bara svona kunna á umhverfið og sérstaklega það sem ég ætla að plana að vinna já“. Atli sagði einnig að reynslan af atvinnutengdu námi hefði breytt ýmsu fyrir sig, og nefndi að hann væri meðal annars byrjaður að vaska upp heima hjá sér og hugsa meira um heimilið heldur en áður, ásamt því sem starfið hafi hjálpað honum að taka ákvörðun varðandi hvað hann vilji gera í framtíðinni. Steinar nefndi einnig að þessi reynsla hefði breytt ýmsu: „Bara hvernig maður kemur fram við fólk og mér líður líka bara miklu betur og alls konar.“ Steinar sagði að hann hefði haft gagn af því að fara í atvinnutengt nám þar sem honum líður vel á vinnutaðnum og að honum þyki gaman að sinna vinnunni. Hilmir sagðist einnig hafa haft gagn af atvinnutengda náminu:

Sjá hvernig það er að vera að vinna á veitingastað. Og sjá svona ... eins og ég borða allt þarna því ég veit hvað þeir láta í matinn. Ég er að fara í MK næsta vetur þannig að .... þetta er góð byrjun.

Hilmi fannst þessi reynsla einnig hafa breytt ýmsu. Það helsta er allt það sem hann hefur lært auk þess sem hann hefur prófað margt nýtt og hefur nýtt sér það sem hann hefur lært á vinnustað heima hjá sér, til dæmis hefur hann nýtt sér uppskriftir úr vinnunni til að prófa heima fyrir.

Upplifun allra viðmælenda minna, fyrir utan Önnu, er sú að þeir hafi haft gagn af því að fara í atvinnutengt nám og telja það hafa breytt ýmsu. Það sem viðmælendur mínir áttu sameiginlegt þegar þeir töluðu um gagnsemi þess að vera í atvinnutengdu námi var ákveðinn lærdómur. Misjafnt var þó hvers konar lærdómur viðmælendur mínir drógu af atvinnutengda náminu, en það var meðal annars lærdómur varðandi áhugamál, framtíðina og hvernig koma skal fram við fólk ásamt því að læra almennt meira á starfsumhverfi.



### 3.1.4 Kostir og ókostir atvinnutengds náms

Allir viðmælendur mínir voru sammála um að atvinnutengt nám hefði ákveðna kosti. Allir viðmælendur litu á það sem kost að fá að sleppa við að fara í skólann en þetta var það eina sem Rúnar og Anna nefndu þegar þau töluðu um kosti þess að fara í atvinnutengt nám.

Freyr, Hilmir og Atli nefndu fleiri kosti en einungis að losna úr skóla – en kostirnir voru þó ólíkir að þeirra mati. Freyr sagði þetta um kosti atvinnutengds náms: „Hjálpar manni að komast út á vinnumarkaðinn og fara að gera eitthvað þegar maður er ekki að stunda skólann nógu vel og svona.“ Hilmir talaði einnig um betri líðan sem kost þess að fara í atvinnutengt nám og sagði: „Manni á eftir að líða vel og kynnast nýju fólki og kynnast jákvæðni ... og hvernig það er að vinna á veitingastað og með mat og svoleiðis.“ Þegar Atli talaði um kosti þess að fara í atvinnutengt nám sagði hann:

Ég veit ekki... bara, æ, þú veist það er svo margt ... Í fyrsta lagi að prófa að vinna sem er svona nýtt fyrir mér og svo líka... ég fer alltaf í sumarvinnu þá er þetta svolítið þægilegt að ég geti þú veist... fyrir utan sumarið sko.. Og svo finnst mér líka rosalega sniðugt að hérna í staðinn fyrir skóla að ég þurfi ekki að fara í bæði sko... þetta er rosa, já - æ ég veit ekki bara skemmtilegt sko.

Viðmælendur mínir sáu því allir kosti við að fara í atvinnutengt nám en nokkrir nefndu einnig galla. Tveir álitu lág laun sem ókost. Freyr talaði um að honum hefði líkað mjög illa við launin og sagði þau vera alltof lág. Hann sagði launin vera ástæðu þess að hann hætti í atvinnutengdu námi og hóf almenna vinnu á þeim vinnustað þar sem launin hækkuðu töluvert við það. Steinar sagði einnig að honum fyndist launin vera mjög lág og myndi gjarnan vilja að þau hækkuðu. Hann sagði einnig að stuttur tími væri fyrir atvinnutengt nám, hann mætti vera meiri. Rúnar tók í sama streng og sagði launin léleg, en sagði þó: „Þetta eru skítalaun náttúrulega ... en þetta er fínt, ég er ekki hér [skólanum] á meðan.“ Anna sagðist lítið þæla í laununum og að hún vissi í raun ekki hversu há þau eru, hún fylgdist ekkert með því. Atli sagðist vera sáttur með launin og Hilmir tók í sama streng og bætti svo við: „Mér er alveg sama ef ég myndi ekki fá borgað, þetta er skemmtilegt.“

Anna sagði ókost atvinnutengds náms helst felast í því að missa úr skóla þrátt fyrir að hún telji það einnig vera kost. Hún sagði þetta vera ókost því ef hún missir úr skólanum verður hún eftir á í námsefninu. Atli sagði eina ókostinn vera þann að hann hafi þurft að bíða lengi eftir að fá svar um hvort hann fengi að taka þátt í atvinnutengdu námi eða ekki. Hann nefndi þó engan galla við atvinnutengda námið sjálft og Hilmir sagði þá jafnframt enga ókosti vera við það að vera í atvinnutengdu námi.

Rauði þráðurinn í umræðunni um kosti atvinnutengds náms var að losna við að mæta í skólann, um það voru allir sammála. Aðrir kostir sem viðmælendur nefndu voru hvað atvinnutengda námið hjálpaði til við að koma þeim út á vinnumarkaðinn, að prófa að stunda vinnu auk þess sem námið bætti líðan þeirra. Helstu ókostirnir sögðu viðmælendur vera of lág laun ásamt því að missa úr skóla og að það hefði tekið langan tíma að fá svar um þátttöku í atvinnutengdu námi.

### **3.2 Sjálfsmýnd nemenda í atvinnutengdu námi**

Þegar skoðaðir voru þættir sem við koma sjálfsmýnd nemenda kom í ljós að flestir viðmælendur öðluðust aukið sjálfstraust og fundu fyrir ábyrgðartilfinningu í vinnunni. Einnig fannst viðmælendum mínum hæfileikar þeirra og geta aukast eftir því sem þeir eru lengur í atvinnutengdu námi. Nokkrir sögðust eiga sér fyrirmynd á vinnustaðnum og að þar væri einstaklingur sem þeir myndu líta upp til. Þemun sem fram komu er varðar sjálfsmýnd voru: *Sjálfstraust og öryggi, sjálfstæði og ábyrgð á vinnustað, hæfileikar og geta ásamt fyrirmyndum.*

#### **3.2.1 Sjálfstraust og öryggi**

Viðmælendum mínum fannst sjálfstraustið aukast og þeir fundu til meira öryggis eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Þetta á við um alla viðmælendur mína fyrir utan Rúnar sem sagðist ekki vera viss og sagði þetta vera eitthvað sem hann hefði ekki tekið sérstaklega eftir. Hér er vert að taka fram að Rúnar hafði reynslu af því að vinna á þessum vinnustað áður en hann hóf þar atvinnutengt nám. Misjafnt var á hvaða hátt viðmælendur mínir upplifðu að sjálfsöryggi þeirra hefði aukist. Steinar sagði að sér líði betur en áður í kringum fólk og sagði ástæðu þess vera þá að hann væri svo mikið með fólk í vinnunni, bæði í eldhúsinu þar sem hann vinnur og í matsalnum. Anna sagðist hafa meira sjálfstraust, en þegar hún var spurð nánar á hvaða hátt hún hefði upplifað það gat hún ekki skilgreint það eða komið með dæmi. Freyr sagði sjálfsöryggi sitt hafa aukist og sagði: „Já, bara upplifi það með því að eignast góða vinnufélaga og svona ... ég veit ekki alveg hvernig ég á að útskýra þetta.“ Hilmi fannst sjálfstraust sitt hafa aukist sem og öryggi þar sem hann er öruggari að nota hnífa en áður og vísar því til meira öryggis á vinnustað frekar en félagslegs öryggis: „Já eins og ... maður var geðveikt hræddur að nota hnífa ... eins og þegar maður var lítill þá var maður hræddur við að skera en núna er það ekkert mál.“ Atli nefndi aukið sjálfstraust og öryggi að því leyti að hann væri orðinn sjálfstæðari en áður. Þegar hann var spurður á hvaða hátt hann væri sjálfstæðari

sagði hann: „Já þetta er svona ... umm, ég veit ekki hvernig ég á að útskýra það ... umm, ekkert ákveðið sem mér dettur í hug, mér finnst ég bara getað hugsað betur um sjálfan mig og svona.“

Ýmis fleiri atriði komu fram í viðtölunum sem bentu til þess að sjálfsöryggi viðmælenda hefði aukist eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Allir viðmælendur töluðu um að þeim myndi ganga vel í vinnunni í atvinnutengdu námi og töldu sig vera góða starfskrafta. Steinar sagðist einnig vera mjög fljótur miðað við aðra í vinnunni og fannst þá eins og hann væri nokkuð betri en aðrir á vinnustað sínum. Hilmir sagði að það gengi svo vel í vinnunni að starfsfólk staðarins myndi vilja hafa hann áfram í vinnu í sumar og buðu honum það. Honum leið mjög vel þegar hann var beðinn um að vera áfram í sumarvinnu og fann einnig fyrir tilhlökkun. Þá nefndi hann einnig að samnemendur sínir hefðu rætt við hann um að taka þátt í keppni sem varðar eldamennsku fyrir hönd bekkjarins, það þótti honum jákvætt og fann hann fyrir áhuga á að taka þátt.

Allir viðmælendur töluðu um að þeir ræðu betur við það sem er gert í vinnunni nú en þegar þeir byrjuðu fyrst. Þeir hafa því tekið framförum á vinnustað. Í umfjöllun um það sagði Anna: „Umm, ég þurfti alltaf að vera hjá einhverjum sem vann þarna líka því ég vissi aldrei hvað ég átti að gera en ég þarf þess ekki lengur.“ Rúnar sagði vinnuna almennt ganga betur þar sem hann læri sífellt meira. Freyr var sammála Rúnari og sagði:

Já svona þegar maður venst því að gera hlutina þá verða þeir alltaf auðveldari og auðveldari ...  
Maður veit svona meira hvar hlutir eru ... maður vissi ekkert hvar þeir væru og maður þurfti alltaf  
að vera spyrja hvar er þessi hlutur og eitthvað þannig.

Steinar kvaðst vera orðinn leiknari að skera niður en þegar hann byrjaði í atvinnutengdu námi. Hilmir tók í sama streng og sagðist vera betri í því að skera niður nú en í byrjun: „Ég ræð miklu meira við það sem ég er að gera. Eins og þegar ég er að skera niður ... ég vissi ekki alveg hvernig ég átti að skera en ég veit það núna.“ Atli sagðist hafa tekið eftir miklum framförum hjá sjálfum sér frá því hann byrjaði fyrst í atvinnutengdu námi:

Já, eins og fyrst þegar ég byrjaði þá var ég rosalega svona mikill klaufi og svona rosa feiminn og já þannig að allt svona sem ég gerði það einhvern veginn ... ég kannski var að sópa og missti kústinn ótrúlega oft og það var eitthvað svona sko ... og ég hafði einu sinni, því ég er að þrifa hillur líka, ég hafði sko einu sinni misst eitthvað og það brotnaði ... eins og ég segi mér finnst ég náttúrulega vera orðinn betri í því ... það er ekkert svona ... ég er ekki eins mikill klaufi í þessu.

Atli talaði einnig um að feimnin væri farin og að honum liði mjög vel þegar samstarfsfólk hans talar við hann „út af engri ástæðu“ – það er að segja þegar samstarfsfólk hans spjallar við hann eða athugar hvernig honum gangi án nokkurs tilgangs og þetta finnst honum mjög jákvætt. Þá sagði hann einnig foreldra sína vera mjög stolta af sér.

Viðmælendur mínum fannst sjálfstraust sitt hafa aukist ásamt því sem þeir urðu öruggari með sjálfa sig eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Viðmælendur áttu þó frekar erfitt með að koma orðum að því á hvaða hátt þeir upplifa meira sjálfstraust og öryggi og voru ýmsar ástæður gefnar fyrir því. Ástæður aukins sjálfstrausts og öryggis fólust meðal annars í því að eignast góða vinnufélaga, vera öruggari með að nota áhöld á vinnustað og geta hugsað betur um sjálfan sig. Allir viðmælendur telja sig ráða betur við það sem er gert í vinnunni nú en þegar þeir byrjuðu fyrst og þeir hafi því lært meira á vinnustaðinn og vinnu sína með tímanum.

### 3.2.2 Sjálfstæði og ábyrgð á vinnustað

Allir viðmælendur sögðu að þeir myndu fá tækifæri til að vinna sjálfstætt á vinnustað ásamt því sem þeim finnst þeir bera ábyrgð á störfum sínum. Þetta á þó ekki við um Önnu sem finnst hún ekki hafa neinu ábyrgðarhlutverki að gegna í vinnunni. Anna nefndi að hún vinni sjálfstætt á vinnustað sínum, en gat þó ekki útskýrt á hvaða hátt eða gefið dæmi um það þegar hún var spurð nánar út í það. Rúnar sagðist vinna sjálfstætt: „Þú veist ... ég er að rífa bíla og þú veist slípa og sparsla og bara eitthvað svona sko.“ Þá sagði hann að honum væri fengin ákveðin ábyrgð í starfi og að honum væri treyst fyrir því að skila hlutunum vel frá sér. Steinar sagðist vinna sjálfstætt þar sem hann fer sjálfur að skera grænmeti og finnst eins og sér sé treyst fyrir því. Freyr kvaðst einnig vinna sjálfstætt og sagði að sér væri sýnt traust:

Já, það er alveg treyst mér ... ég er alltaf bara aleinn að gera hluti sko. Nema þegar ég bið um hjálp þá er auðvitað alltaf hjálpað manni sko. Þannig að það er alveg sagt mér að gera hluti og þá fer ég bara og geri þá.

Freyr sagist vera einn í því að standsetja vélar og við hin ýmsu störf. Honum finnst sér vera sýnd mikil ábyrgð í starfi:

Já, það er algjörlega þannig [ábyrgð]. Ef hlutirnir eru ekki komnir á réttum tíma þá bara er það mér að kenna þú veist ... til dæmis ef vél fer ekki út á réttum tíma þá er bara kvartað í mér eða eitthvað.

Hann sagði þó að þegar hlutirnir kæmu ekki á réttum tíma væri bara unnið eins hratt og vel og mögulegt væri og hlutirnir kláraðir.

Hilmir nefndi einnig sjálfstæði og ábyrgð. Hann vinnur sjálfstætt þegar hann sker í salatið, er oft einn í þeirri vinnu og er treyst fyrir því. Hann sagði að honum væri treyst fyrir eldhúsáhöldum og að hann beri ábyrgð á þeim þegar hann notar þau: „Eins og að hafa ábyrgð á dótinu þeirra ... eins og ég fæ stundum lánaða hnífana hjá þeim ... fara vel með þá og svoleiðis ... sem þeir eiga sjálfir sko.“ Atli sagðist vinna sjálfstætt á vinnustað við hin ýmsu verkefni:

Það er hérna svona flest... stundum er mér svona gefin svona „tasks“ sko, þá er ég með svona ákveðinn lista yfir og ég bara fer svona ... náttúrulega bara í huganum og tékka á hinu og bara já, það er ekkert ákveðið sko.

Atli finnur einnig fyrir ábyrgðarhlutverki þar sem hann er sá starfsmaður sem heldur vinnustaðnum hreinum:

Út af því það eru svona ... umm ... viðskiptavinir og ef ég væri ekki þarna þá væri meira vesen fyrir þá sem væru að klippa að þurfa að þrifa og halda öllu svona hreinu og svona og þú veist ... já.

Öllum viðmælendum finnst eins og þeim sé treyst til að vinna sjálfstætt á vinnustað sínum og þá upplifðu allir nema einn viðmælandi ákveðið ábyrgðarhlutverk í vinnu sinni. Þau atriði sem einstaklingar vinna sjálfstætt við og þau atriði sem viðmælendur upplifa að þeir beri ábyrgð á eru þó ólík, enda vinnustaðir viðmælenda fjölbreyttir.

### 3.2.3 Hæfileikar og geta

Allir viðmælendur, nema Rúnar, voru þeirrar skoðunar að hæfileikar þeirra og geta hefðu aukist eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Rúnar taldi þetta vera svipað og þegar hann byrjaði. Þess má þó geta að hann hafði reynslu á vinnustað þessum áður en hann hóf þar atvinnutengt nám. Rúnar sagði samt sem áður að hann væri alltaf að læra meira og meira um vinnuna. Önnu finnst hæfileikar hennar og geta hafa aukist eftir að hún byrjaði í atvinnutengdu námi: „Umm, ég hef aldrei vitað hvernig ég átti að vera í kringum börn, en núna er það miklu betra.“ Steinar sagði einnig að hæfileikar sínir og geta hefðu aukist með tímanum og kvaðst vera betri að skera niður en hann var í upphafi. Freyr talaði einnig um að hæfileiki og geta hefðu aukist töluvert frá því hann byrjaði í vinnunni og ástæðan sem hann nefndi var þessi: „Bara svona því ég hef fengið mikla snertingu við hlutina ekki bara hugsað það. Já, það er aðallega bara það.“ Hilmir sagði líka að geta og hæfileiki hefðu aukist töluvert

og sagðist finnast miklu skemmtilegra að elda nú en áður. Atla fannst einnig áhugi sinn og geta hafa aukist frá því hann byrjaði í atvinnutengdu námi þar sem hann viti meira um hárgreiðslu en áður, sem gefur honum þar af leiðandi meiri vísbendingu um hvort að hann hafi áhuga á að vinna við þetta í framtíðinni.

Flestir viðmælendur mínir voru á því að hæfileikar þeirra og geta hefðu aukist eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi. Viðmælendur mínir ræddu um ýmsa hæfileika og mismunandi getu sem er ekki skritið þar sem þeir stunda fjölbreytt störf á ólíkum vinnustöðum.

### 3.2.4 Samstarfsfólk og fyrirmyndir

Fjórir viðmælendur mínir sögðust eiga sér fyrirmynd á vinnustað, að þar væri einstaklingur/ar sem þeir litu upp til. Steinar sagðist líta upp til yfirmanns síns og sagði í umræðu um hann að honum gangi vel í vinnunni ásamt því að yfirmaðurinn er góður við hann. Freyr kvaðst líta upp til verkstjórans sem er á vinnustað hans. Hann nefndi að verkstjóranum gangi mjög vel í vinnunni og að hann aðstoði hann mikið:

Já, hann er svona meira að sýna manni hvernig maður á að gera hlutina þú veist í staðinn fyrir ... ef ég geri hlutina vitlaust þá sýnir hann mér hvernig á að gera hluti – hvernig maður er til dæmis mikið fljótari að gera hlutina eða hvort sé betra að gera þetta svona eða hinsegin.

Hilmir sagði að það væri einstaklingur á vinnustaðnum sem hann liti upp til. Hann sagðist líta upp til hans vegna þess að honum gangi vel í vinnunni og að sjálfur þekki hann þennan einstakling betur en aðra starfsmenn. Atli sagði að hann ætti sér nokkrar fyrirmyndir á vinnustaðnum en þeim gengur öllum vel í sínu starfi og Atla finnst þetta starfsfólk vera skemmtilegt:

Já, þau eru bara svo glöð og svona fyndin og skemmtileg þú veist.. og svona já, hafa gaman, það er eins og þau leyfi sér að hafa gaman af því sem þau eru að gera ... og svona tala við mig jafnvel þótt það er ekkert þannig séð ... það má segja það bara.

Fjórir viðmælendur eiga sér fyrirmyndir á vinnustað og gengur þeim öllum vel í vinnunni. Viðmælendur sem áttu sér fyrirmyndir sögðu persónueinkenni þeirra gera það að verkum að þeir líti upp til þeirra og nefna má að þessir einstaklingar eru góðir, leiðbeina og hafa samskipti án ákveðins tilefnis, og ætla má að þetta séu einkenni í fari þeirra sem lætur nemendum í atvinnutengda náminu líða vel.

### 3.3 Líðan nemenda í atvinnutengdu námi

Þegar skoðaðir voru þættir sem tengjast líðan viðmælenda kom í ljós að viðmælendur höfðu allir upplifað neikvæðar tilfinningar gagnvart skóla, en allir töluðu jákvætt um líðan sína í atvinnutengdu námi. Þemun sem komu fram varðandi líðan voru því: *Líðan í skóla og líðan í atvinnutengdu námi*.

#### 3.3.1 Líðan í skóla

Allir viðmælendur upplifðu neikvæðar tilfinningar í garð skólans, fyrir utan Hilmi. Anna sagði að sér liði almennt ekki vel í skólanum vegna þess að hún er alltaf ein. Hún er eini viðmælandi minn sem fór í atvinnutengt nám vegna félagslegrar stöðu og um það sagði hún:

Já, ég er alltaf ein í skólanum og henni [náms- og starfsráðgjafi] fannst ekkert gáfulegt að ég var alltaf í sömu rútinunni á hverjum degi og vera alltaf bara ein ... og því vildi hún taka mig úr skólanum í einn dag og gera eitthvað annað.

Rúnari sagðist líða ágætlega í skólanum en nefndi að honum þætti leiðinlegt að vera þar, bæði vegna kennara skólans og námsefnis. Greinilegt er að líðan hans í skóla gæti verið betri og hann sagði meðal annars:

Ég er bara búinn að fá nóg af þessu liði hérna, það er mest svoleiðis bara. Mér finnst bara búið að vera bögg og leiðindi bara og búið að vera þannig undanfarið ... Það er bara verið að hjakkast í sömu hlutunum og blablabla alltaf aftur og aftur og mikið af okkur er bara búið að fá nóg.

Rúnar sagði samskipti sín við samnemendur væri fín, hann þoli hins vegar ekki starfsfólk skólans. Steinar sagði að sér liði illa í skólanum, yfirleitt alveg ömurlega, og það væri vegna þess að honum er illa við kennarana ásamt því sem honum gangi illa í skólanum. Hann á þó góð samskipti við samnemendur sína og vini í skólanum. Freyr sagði að líðan sín í skólanum væri „allt í lagi“ og að honum gangi svona upp og niður í skólanum. Í viðtali við hann kom einnig fram kvíði varðandi skólann, þar sem hann sagðist stundum skrópa þegar hann kvíðir fyrir einhverju ákveðnu sem fer fram þar: „Ég var ekkert að standa mig í mætingu og kannski að læra í tímum og svona ... ég var kvíðinn kannski fyrir einhverju þá bara ókei skrópa eða eitthvað.“

Freyr sagði að hann stæði sig ekki nógu vel í tímum og taldi það vera vegna námsörðugleika. Að eigin sögn líður Atla vel í skólanum en í viðtalinu kom þó fram að hann upplifi stundum streitu innan hans.

Allir viðmælendur mínir áttu því sameiginlegt að nefna atriði sem þeim mislíkar í skólanum, svo sem kennara og námsefni. Þá kom einnig fram hjá viðmælendum mínum kvíði og vanlíðan þegar þeir töluðu um skólann, en flestir áttu þó góð og jákvæð samskipti við samnemendur sína.

### 3.3.2 Líðan í atvinnutengdu námi

Allir viðmælendur sögðust hafa upplifað jákvæðar tilfinningar og líðan þegar þeim var tjáð að þeir fengju að taka þátt í atvinnutengdu námi og enginn nefndi neikvæðar tilfinningar varðandi það. Einn nemandi sagði að honum hefði liðið betur þegar hann fékk þessar upplýsingar: „Mér leið betur – því ég þurfti ekki að mæta í skólann, þar sem mér líður illa.“

Þegar spurt var að því hvernig viðmælendum hefði þótt að missa hluta úr skóla á meðan þeir stunduðu atvinnutengt nám sögðust allir finna fyrir jákvæðum tilfinningum hvað það varðar. Steinar sagði að það fengi honum til að líða „rosalega vel“ og Frey fannst það fínt þar sem hann „væri ekkert að gera í skólanum hvort sem er.“ Hilmir nefndi að honum myndi líða mjög vel með það, þar sem hann myndi fá að sleppa einum degi og nefndi sérstaklega hvaða dagur vikunnar það væri og lýsti yfir ánægju sinni með hvað það myndi brjóta vikuna upp. Atla fannst fínt að missa hluta úr skóla, „sérstaklega því ég veit ekki af hverju ég er að missa.“ Þá sagðist Atli ekki vita hvað fer fram í skólanum daginn sem hann fer í atvinnutengt nám og kveðst vera sáttur við það. Það var þó einn viðmælandi, Anna, sem upplifði bæði jákvæðar og neikvæðar tilfinningar varðandi það að missa hluta úr skóla á meðan hún sinnir atvinnutengda náminu. Þá lýsti hún vellíðan með það að þurfa ekki að gera eins mikið í skólanum á meðan hún er á vinnustað, en henni liði samt sem áður einnig illa með það því þá verður hún svolítið eftir á í námi.

Allir viðmælendur mínir upplifðu betri tilfinningar að fara í atvinnutengda námið heldur en í skólann. Anna sagði tilfinningar sínar vera „bara venjulegar“ þá daga þegar hún fer í atvinnutengda námið, en finnur þó fyrir minni streitu þegar hún fer þangað en þegar hún fer í skólann. Rúnar sagði tilfinningar sínar vera góðar þegar hann fer í atvinnutengt nám og lýsti þeim svo: „Bara fínt að þurfa ekki að fara í skólann, það er bara svoleiðis ... bara skemmtilegri dagur fram undan.“

Steinar sagði að fyrsta tilfinningin sem hann finnur fyrir þann dag sem hann á að fara í atvinnutengt náms vera þá að hann nenni ekki að fara einfaldlega vegna þess að hann sé latur. Tilfinningar hans eru þó jákvæðari en þegar hann á að fara í skólann. Freyr upplifði



einnig jákvæðari tilfinningar þegar hann var í atvinnutengda náminu en þegar hann var í skólanum:

Ég er miklu hressari að mæta í vinnuna heldur en skólann sko. Þá vakna ég miklu fyrr og hlakka bara til að fara í vinnuna ... þegar maður var í atvinnutengda náminu þá var maður meira svona til í það þá var maður að gera eitthvað svona sem manni langar að gera en ekki að vera í skólanum og sitja og gera ekki neitt.

Hilmir sagðist hlakka til að mæta í vinnuna og kvaðst upplifa öðruvísi tilfinningar þegar hann fer í atvinnutengt nám en skólann: „Já, eins og ég þarf ekkert að læra. Þannig að manni líður miklu betur að vera hérna.“ Atli sagði tilfinningarnar vera öðruvísi þegar hann fer í atvinnutengda námið en skólann:

Það er bara svolítið svipað og fara í skólann .... en það er aðeins minni svona kvíði sko ... mér líður meira eins og það sé frídagur frekar en að það sé skóli sko út af því það er allt annað hugarfar sko.

Atli lýsti þessum tilfinningum nánar:

Já, svona á skóladögum þá líður manni svona .... eins og maður er stressaður út af því að það er skóli og svona en eins og með vinnudagana þá er svona léttir ... ég veit ekki hvernig ég á að útskýra það. Maður er bara svona aðeins spenntari fyrir því.

Allir viðmælendur mínir hafa því upplifað neikvæðar tilfinningar í garð skólans en allir nefndu jákvæðar tilfinningar í tengslum við atvinnutengt nám. Allir áttu það sameiginlegt að þeir upplifðu jákvæðari tilfinningar þá daga þegar þeir fóru í atvinnutengt nám frekar en dagana þegar þeir fóru í skólann.

### **3.4 Framtíðarsýn nemenda í atvinnutengdu námi**

Allir viðmælendur mínir, nema einn, hafa ákveðið hvað muni taka við að grunnskóla loknum og virtust vera nokkuð ákveðnir í vali sínu. Þeir höfðu allir ákveðið að fara í framhaldsskóla og hvaða braut þeir myndu vilja stefna á. Fjórir af þeim fimm viðmælendum sem höfðu ákveðið á hvaða braut þeir vilja fara á í voru í atvinnutengdu námi sem tengist því sviði, fyrir utan Sigurð. Sigurður hafði þó óskað eftir því að komast á verkstæði í atvinnutengdu námi en fékk vinnu í eldhúsi þess í stað, sem tengist ekki framtíðaráformum hans.

Fjórir viðmælenda minna, þeir Rúnar, Freyr, Hilmir og Atli, töldu atvinnutengda námið gagnast sér við að taka ákvörðun varðandi framhaldsskóla og að það myndi hjálpa þeim þegar að því kæmi að hefja nám í framhaldsskóla. Rúnar sagðist hafa lært heilmikið og að lærdómurinn myndi nýtast honum í framhaldsskóla. Freyr sagði að reynsla hans af

atvinnutengdu námi myndi gagnast honum í skóla og því námi sem hann stefnir á, þar sem námið tengist því sem hann sinnir á vinnustað sínum. Hilmir sagði að það myndi hjálpa honum í framhaldsskólanum þar sem hann viti nú þegar hvernig er að vinna á veitingastað og hvernig það er að vinna við margt í einu: „Já, maður veit hvernig þetta er – að fara að vinna svona mikið í einu. Maður verður að læra það.“, en hann stefnir á að læra kokkinn. Atli sagði gagnsemi atvinnutengds náms aðallega felast í því að starfið hefði undirbúið hann fyrir framtíðina, hjálpað honum að læra á starfsumhverfið á því sviði sem hann stefnir á að læra. Í því samhengi sagði Atli jafnframt: „Þá veit ég aðeins meira heldur en ef ég hefði byrjað í þú veist hárgreiðslunni áður og hefði ekki unnið þarna þá náttúrulega hefði ég ekki vitað neitt.“ Í umræðu Atla um gagnsemi atvinnutengda námsins þegar í framhaldsskóla verður komið sagði hann:

Já eins og með að hreinsa og líka hárið... þau kenna mér... sko ef ég ætla að vinna í hárgreiðslu þá kenndu þau mér herna á sko... á höfuðið sko, hvernig þetta skiptist og svona og hvernig á að þvo hár og lita, það var mjög sniðugt og ég ætla kannski að prófa þetta í Tækniskólanum þegar ég fer þangað, sjáum bara hvernig þetta fer.

Anna sagði atvinnutengda námið myndi eflaust hjálpa henni að vera í kringum börn í framtíðinni. Henni hafði fundist það leiðinlegt en það breyttist eftir að hún byrjaði í atvinnutengdu námi. Þrátt fyrir að Steinar stefni á allt annan vettvang en þann sem hann starfar við í atvinnutengdu námi telur hann að reynslan þar komi honum að gagni síðar á lífsleiðinni. Hann nefndi gagnið sem felst í því að læra að elda, að það muni koma sér vel í framtíðinni.

Allir viðmælendur sáu því kost í atvinnutengda náminu þegar þeir hugsuðu til framtíðar. Rúnar, Freyr, Hilmir og Atli sáu gagnsemi einkum í því að þetta mun hjálpa þeim bæði á vinnumarkaði í framtíðinni og þegar þeir hefja nám í framhaldsskóla. Þrátt fyrir að Anna og Steinar séu ekki að stefna á nám í tengslum við atvinnutengda námið sáu þau samt sem áður gagnsemi þess fyrir framtíðina.

#### **4 Umræða**

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að kanna upplifun nemenda af atvinnutengdu námi, hvernig líðan þeirra væri eftir að þeir byrjuðu í náminu, sjálfsmynd þeirra og framtíðarsýn. Rannsókuð var upplifun nemenda af því að vera í atvinnutengdu námi ásamt hugmyndum þeirra um það.

Í meginatriðum voru niðurstöður rannsóknarinnar þær að upplifun nemenda af því að vera í atvinnutengdu námi er jákvæð. Nemendum fannst þeir hafa ákveðið hlutverk á vinnustað og voru í heild ánægðir með starfsvettvanginn. Flestir höfðu eignast vini og/eða kunningja á vinnustað og þeim leið vel þar. Þá fannst flestum viðmælendum mínum þeir hafa haft gagn af atvinnutengdu námi og sáu ýmsa kosti við að fara í það. Einkum töldu viðmælendur það kost að fá að sleppa því að mæta í skólann. Allir upplifðu aukið sjálfstraust eftir að þeir byrjuðu í náminu. Að lokum má nefna að flestir viðmælendur mínir höfðu ákveðið hvað þeir ætluðu að taka sér fyrir hendur að grunnskóla loknum og töldu að atvinnutengt nám myndi nýtast þeim í framhaldsskóla og almennt í framtíðinni.

Hér á eftir verður fjallað ítarlegar um niðurstöðurnar, þær tengdar við fræði og rannsóknir sem fjallað var um í fyrri hluta ritgerðarinnar ásamt því sem rætt verður um hvað kom á óvart. Í fyrsta lagi verður fjallað um upplifun nemenda af atvinnutengdu námi, því næst sjálfsmynd þeirra, líðan og að lokum framtíðarsýn nemendanna. Þá verður einnig fjallað um takmarkanir rannsóknarinnar og hvað væri áhugavert að skoða nánar í framtíðinni.

#### **4.1 Upplifun nemenda í atvinnutengdu námi**

Í ljós kom að upplifun nemenda af atvinnutengdu námi var almennt jákvæð. Allir viðmælendur töluðu um að þeir gegndu ákveðnu hlutverki á vinnustað og að störf þeirra væru fjölbreytt. Ég tel að tilfinningar viðmælenda minna um að hafa ákveðnu hlutverki að gegna og finnast starf sitt vera fjölbreytilegt eigi stóran þátt í því að upplifun þeirra af atvinnutengdu námi var svona jákvæð. Mikilvægt er að einstaklingar finni fyrir því að þeim sé veitt ábyrgð, að þeir séu teknir alvarlega og að störf séu fjölbreytt svo að vinna með þeim verði árangursrík (Croft o.fl., 2003).

Við val á vinnustað er áhugi nemandans hafður að leiðarljósi þar sem athyglinni er beint að styrkleikum hans (Guðrún Þórsdóttir o.fl., 2008; Sædís Ósk Harðardóttir, 2014) og átti það við um flesta viðmælendur mína. Tekið var tillit til áhugamála þeirra og getu, en óformleg menntun þarf einmitt að vera í samræmi við líf einstaklinganna og mikilvægt að taka tillit til sögu einstaklinganna til þess að óhefðbundin menntunaraðferð gagnist þeim (Ascher, 1988; Croft o.fl., 2003; Davis og Hill, 2004; Jans og De Backer, 2001).

Í viðtali við Önnu kom þetta mjög sterkt í ljós, en hún stendur mjög illa félagslega innan skólans og nefndi að tekið hefði verið tillit til þarfa hennar við val á vinnustað þar sem hún var ekki tilbúin að vinna á stað þar sem væri of mikið af fólki. Þá var einungis einn

nemandi sem ekki var á vinnustað sem tengdist áhugamálum hans og kom mér mjög á óvart að þrátt fyrir það var upplifun hans mjög jákvæð. Líðan hans breyttist til hins betra, þrátt fyrir að hafa ekki fengið að fara á þann stað sem hann óskaði eftir. Þá sagði hann að yfirmaður hans væri mjög góður vinur hans, honum finnst fólkið skemmtilegt auk þess sem honum gangi mjög vel í vinnunni. Hann var einnig sá viðmælandi sem sagðist vera mjög fljótur í vinnunni í samanburði við samstarfsfólk sitt. Hann sagði að ef hann hefði tök á að fara aftur í atvinnutengt nám myndi hann vilja fara aftur á þennan stað. Þetta gefur því góða vísbendingu um hversu mikilvægt það er að andrúmsloft á vinnustað sé gott og að einstaklingum finnst þeim ganga vel til að stuðla að jákvæðri upplifun.

Flestir viðmælenda minna höfðu áhuga á því sem þeir eru að gera í vinnunni og hafði það áhrif á val þeirra á vinnustað, en áhugi er mikilvægur þáttur fyrir árangursríka vinnu með ungu fólki (Jans og De Backer, 2001). Til að stuðla að áhugahvöt hjá nemendum er mikilvægt að þeir upplifi sjálfstjórn - að þeir trúir því að þeir taki þátt í athöfnum vegna eigin vilja en ekki vegna ytri þrýstings eða vegna þess að þeir eru skyldugir til þess (Ryan og Deci, 2000). Í þessu samhengi er áhugavert að nokkrir viðmælendur stungu sjálfir upp á því að taka þátt í atvinnutengdu námi, stungu sjálfir upp á vinnustað og útveguðu sér þá jafnvel sjálfir. Svipað kom fram í rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014), en rúm 70% svarenda sóttu um ákveðið starf og rúm 90% fengu það starf sem þeir óskuðu eftir. Ég tel því að þessum nemendum finnst þeir stjórna ferðinni sjálfir og að þeir taki þátt í krafti eigin vilja og getur þetta stuðlað að innri áhugahvöt hjá þeim.

Rannsóknir hafa þá sýnt að sé nemendum boðið upp á val örvar það áhuga þeirra, þátttöku í verkefnum og annars konar innri áhugahvöt og getur því stuðlað að auknum og áhrifaríkum lærdómi (Good og Brophy, 2003). Þar sem nemendur höfðu ákveðið val um að taka þátt í atvinnutengdu námi, ásamt því að þeir hafa yfirleitt úrslitavaldið við val á vinnustað, tel ég að það muni auka við innri áhugahvöt þeirra og þar með auka möguleika þeirra til að ná árangri á öðrum sviðum.

Flestir viðmælenda minna eignuðust vini eða kunningja á vinnustað, en ungt fólk leitar gjarnan eftir *viðurkenningu og því að tilheyra hópi* (Croft o.fl., 2003). Greinilegt var að Atli fann sterkt fyrir þessu og sagði meðal annars eftirfarandi þegar hann talaði um samstarfsfólk sitt: „... og svona tala við mig jafnvel þótt það er ekkert þannig séð.“ Þegar ég spurði hann nánar út í merkingu þessara orða sagði hann að vinnufélagarnir tali við hann út af „engri ástæðu“, spyrji hann hvernig gangi og tali um allt á milli himins og jarðar. Þetta

bendir til þess að honum finnist sér sýndur áhugi á vinnustað og sagðist hann kunna mjög vel við alla sem þar starfa. Þetta kom einnig fram í viðtalinu við Frey og finnur hann fyrir miklum stuðningi og sagði að vinnufélagarnir væru tilbúnir að hjálpa honum í náminu og hvetja þeir hann til að fara í framhaldsskóla. Hilmir sagði að yfirmaður hans hefði sagst vilja fá hann í sumarvinnu. Ætla má að þessar athugasemdir yfirmanna og vinnufélaga geri það að verkum að nemendur finni fyrir ákveðinni viðurkenningu og upplifa að þeir tilheyri þeim hópi sem þeir vinna með og þetta geri reynslu þeirra í atvinnutengda náminu jákvæða.

Flestir viðmælenda minna sögðust hafa haft gagn af atvinnutengdu námi og voru ástæður þess meðal annars að læra meira af því sem þeir höfðu áhuga á, kynnst samstarfsfólki og að það væri góður undirbúningur fyrir framtíðina. Þetta samræmist því sem þarf gjarnan að hafa í huga varðandi vinnu með ungu fólki, og er það meðal annars *hagnýtt gildi*, að einstaklingar vilji að það sem þeir starfi við hafi eitthvert gildi (Croft o.fl., 2003). Ég er því þeirrar skoðunar að viðmælendur mínir telji atvinnutengt nám hafa hagnýtt gildi þar sem þeir læra þar af því sem þeir hafa áhuga á og að þeirra mati er þetta góður undirbúningur fyrir framtíðina og ætla má því að þeir sjái ákveðinn tilgang með náminu.

Minna var talað um galla en kosti þess að vera í atvinnutengdu námi. Nemendur nefndu þó nokkra ókosti, meðal annars lág laun, en í rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014) kom fram að 20% svarenda töldu einnig að launin væru of lág og það þyrfti að hækka þau. Þá sáu allir nemendur kosti við að vera í atvinnutengdu námi og kosturinn sem allir nefndu var að losna við að fara í skólann. Þessar niðurstöður eru í samræmi við rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014), en nemendur nefndu þar að gott væri að þurfa ekki að mæta í skóla alla daga og að það væri viss léttir. Markhópur atvinnutengds náms er einmitt nemendur sem hafa dregist aftur úr í námi eða eiga við tilfinningalega örðugleika að stríða sem gera það að verkum að þeim líður illa í skólanum (Reykjavíkurborg, e.d.).

#### **4.2 Sjálfsmynd nemenda í atvinnutengdu námi**

Allir viðmælendur mínir upplifðu aukið sjálfstraust eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengdu námi, en það er einmitt í samræmi við markmið úrræðisins sem er að bæta líðan nemenda og styrkja sjálfsmynd þeirra (Reykjavíkurborg, e.d.). Þá kom sá þáttur einnig fram í rannsókn Öldu Pálsdóttur o.fl. (2002), en þar var nefnt að þátttaka nemenda í atvinnutengdu námi hefði breytt miklu fyrir þá, meðal annars hefði sjálfstraust þeirra aukist, sjálfsmyndin orðið jákvæðari ásamt því sem félagsfærni þeirra varð betri.

Í viðtölum við þátttakendur rannsóknarinnar kom í ljós að þeir stóðu sig ekki vel í skóla og nefndu nokkrir ástæðu þess námsörðugleika, kvíða og slæman líðan. Þegar viðmælendur töluðu um atvinnutengt nám kom hins vegar í ljós að þar fundu þeir fyrir styrkleika og stolti og tel ég þetta því gott úrræði fyrir nemendur sem þurfa á því að halda að styrkja sjálfsmynd sína. Allir viðmælendur sögðu að sjálfstraust þeirra hefði aukist eftir að þeir byrjuðu í úrræðinu, en áttu þó í erfiðleikum með að koma orðum að því. Í viðtölunum var þó margt sem benti til þess hvers vegna sjálfsmynd þeirra hefði batnað. Til að mynda fannst öllum viðmælendum sér ganga vel í vinnunni og nokkrum fannst þeir standa sig betur en samstarfsmenn sínir. Þessi ummæli viðmælenda minna á kenningu Bandura um trú á eigin getu, en hann segir að það sem hefur mestu áhrifin á trú á eigin getu er eigin reynsla og að velgengni auki trú okkar á eigin getu (Gaskill og Hoy, 2003).

Ýmsir aðrir þættir komu fram í viðtölunum sem benda til þess að trú þeirra á eigin getu hafi aukist, en athugasemdir frá öðrum geta haft áhrif á trú á eigin getu og nokkrir viðmælendur sögðust hafa fengið jákvæðar athugasemdir frá yfirmönnum eða öðru samstarfsfólki og ætla má að það stuðli að trú á eigin getu. Bandura talar einnig um að viðhorf til ákveðinna verkefna hafi áhrif á trú á eigin getu ásamt herminámi, að kunnátta lærist af öðrum (Gaskill og Hoy, 2003). Því er vert að taka fram að allir viðmælendur höfðu jákvætt viðhorf til atvinnutengda námsins og leið vel á þeim dögum sem þeir fóru í það og þá áttu flestir sér fyrirmyndir á vinnustað. Ætla má að þessir þættir hafi átt sinn þátt í því að stuðla að trú á eigin getu hjá viðmælendum mínum og þar með stuðlað að bættri sjálfsmynd, þrátt fyrir að viðmælendur komu ekki beinum orðum að því.

Viðmælendur voru á einu máli um að hæfileikar og geta hafi aukist eftir að hafa byrjað í atvinnutengdu námi ásamt því sem öllum viðmælendum mínum fannst þeir nú ráða betur við þau verkefni sem þeir sinna í vinnunni en þegar þeir hófu störf. Þetta var einkar ánægjulegt að heyra og ef litið er til kenningar sem varða trú á eigin getu er talað um tvenns konar tegundir getu, annars vegar *stigvaxandi sýn*, það er að geta og greind geti breyst og hins vegar *heildarsýn*, að geta sé óbreytanleg (Gaskill og Hoy, 2002). Ummæli viðmælenda minna gefa vísbendingu um að þeir aðhyllist *stigvaxandi sýn* þar sem þeim finnst eigin geta hafa aukist eftir að þeir byrjuðu í atvinnutengda náminu. Ég tel að þessi þáttur sé mjög áhrifamikill, þar sem nemendurnir eru ekki sterkir námsmenn en sjá styrkleika sína á öðrum sviðum og getur það því leitt til þess að að þeim finnist þeir einnig geta bætt sig á öðrum vettvangi. Þess má geta að svarendur í rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014) töldu að

námsárangur hefði almennt breyst mjög mikið og frekar mikið til hins betra eftir að hafa byrjað í atvinnutengdu námi, eða um 35% svarenda, og velti ég því fyrir mér hvort bætt sjálfsmynd geti átt sinn þátt í því.

Trú á eigin getu er mjög mikilvæg varðandi sjálfsmynd og velferð einstaklinga og því var mjög jákvætt og ánægjulegt að heyra þessar athugasemdir frá viðmælendum mínum.

### **4.3 Líðan nemenda í atvinnutengdu námi**

Áhugahvert er að allir nemendur fyrir utan einn höfðu upplifað neikvæðar tilfinningar í garð skólans en allir hafa upplifað jákvæðar tilfinningar til atvinnutengda námsins. Því má ætla að þessar tilfinningar geri skólaviku þessara nemenda bærilegri, en í rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014) kom í ljós að um helmingi nemenda þótti mun auðveldara að mæta í skólann eftir að hafa byrjað í atvinnutengdu námi, eða um 52%, og líðan þeirra í skólanum breyttist einnig til hins betra, en um 72% svarenda nefndu að þeim hefði farið að líða betur í skólanum eftir að þeir fóru að taka þátt í úrræðinu. Þá batnaði mæting 39% svarenda, sem bendir til þess að skuldbinding þessara nemenda til náms hafi aukist, en það er einn mikilvægasti þátturinn hvað varðar námsárangur nemenda (Rumberger og Lim, 2008). Einnig er þetta í samræmi við rannsókn Öldu Pálsdóttur o.fl. (2002), en þar upplifðu þátttakendur betri líðan eftir að hafa tekið þátt í úrræðinu.

Athyglisvert var að Önnu, sem líður almennt ekki vel í skólanum vegna félagslegrar stöðu sinnar, líður vel í atvinnutengda náminu þrátt fyrir að hún hafi verið eini viðmælandi minn sem sagðist ekki hafa eignast vini eða kunningja á vinnustað. Þrátt fyrir að hún hafi ekki eignast vini þar líkar henni vel við starfsfólkið og kann vel við sig í starfsumhverfinu sem gerir það ef til vill að verkum að henni líður betur þar en í skólanum. Ég velti þó fyrir mér hvort það hefði verið hægt að finna annan starfsvettvang fyrir hana þar sem starfsfólk væri nær henni í aldri og gæti þar með hugsanlega eftl félagslega stöðu hennar.

Flestir viðmælenda minna sögðu að þeim gengi illa í skóla og náms- og starfsráðgjafar greindu frá því að þeir ættu við námsörðugleika að stríða. Freyr finnur einnig fyrir kvíða í skólanum og sagðist ekki standa sig í náminu og tengdi það við námsörðugleika. Börn sem eiga við námsörðugleika að etja eru einmitt líklegri en aðrir til að upplifa kvíða (Nelson og Harwood, 2011). Nemendur sem eiga erfitt með nám eru einnig líklegri til að hafa laka sjálfsmynd varðandi skólann og fara oft frekar að skilgreina sig út frá vanmætti sínum fremur en styrkleika (Finn, 1989; Mash og Wolfe). Viðmælendur rannsóknarinnar töluðu opinskátt

um að þeir stæðu sig vel á vinnustað sínum og í því sem þeir tóku sér fyrir hendur þar. Þá fékk einn viðmælandi minn hvatningu frá vinnufélögum sínum varðandi framhaldsnám og finnur þessi nemandi því til mikils stuðnings og finnst hann geta leitað til samstarfsmanna sinna þegar hann þarf á hjálp að halda.

Það kemur því ekki á óvart að allir viðmælendur upplifðu jákvæðar tilfinningar í tengslum við að missa hluta úr skóla á meðan þeir stunda atvinnutengt nám, öfugt við þær tilfinningar sem nemendurnir upplifa gjarnan á hverjum degi innan veggja skólans.

#### **4.4 Framtíðarsýn nemenda í atvinnutengdu námi**

Þar sem markhópur atvinnutengds náms eru nemendur sem standa höllum fæti hvað nám og félagslíf varðar hélt ég að þessir nemendur myndu ekki vilja halda áfram í skóla að grunnskóla loknum. Það kom mér því á óvart að allir viðmælendur mínir, að einum undanskildum, höfðu ákveðið hvað þeir ætluðu að gera að grunnskóla loknum og stefna þeir á framhaldsskólanám. Þá komu flestir viðmælendur auga á gagnsemi atvinnutengds náms þegar litið er til framtíðar, töldu að það myndi hjálpa þeim þegar þeir hefja nám í framhaldsskóla ásamt því sem það hafði hjálpað þeim að taka ákvörðun varðandi þá braut sem þeir stefna á í skóla. Þetta er í samræmi við rannsókn Sædísar Óskar Harðardóttur (2014), en 95% svarenda í rannsókn hennar fannst gagn í því að hafa stundað atvinnutengt nám og litu helst á það sem góða reynslu sem gagnast myndi þeim í framtíðinni. Einnig töldu þeir úrræðið hafa hjálpað sér að taka ákvörðun um hvað þeir vildu gera í framtíðinni. Einnig eru þessar niðurstöður í samræmi við rannsókn Öldu Pálsdóttur o.fl. (2002) en viðmælendur í þeirri rannsókn töldu úrræðið meðal annars hafa veitt þeim innsýn í vinnumarkaðinn og þar með gefið þeim hugmyndir um hvað þeir vildu gera í framtíðinni.

Eini viðmælandi minn sem ekki var búinn að taka ákvörðun um hvað myndi taka við eftir 10. bekk var Anna. Þess má geta að hún er eini viðmælandinn í 9. bekk, allir hinir voru komnir í 10. bekk. Því er hugsanlegt að hún eigi eftir að huga að vali þegar nær dregur útskrift hennar. Aðrir nemendur voru búnir að ákveða í hvaða skóla þeir vildu fara og á hvaða braut þeir stefndu. Allir nema einn stefna á braut sem tengist því sem þeir sinna í atvinnutengdu námi. Það sem þessir einstaklingar gera í atvinnutengda náminu skiptir því sköpum fyrir framtíð þeirra og tengi ég þetta einnig við kenningar varðandi trú á eigin getu. Sjálfssálit eykst þegar trú á eigin getu er mikil á þeim sviðum í lífinu sem skipta einstakling máli og það sem einstaklingur vill leggja sig fram við að gera (Cormier o.fl., 2008). Þar sem þessir einstaklingar



stefna á nám sem er á sama sviði og það starf sem þeir sinntu í atvinnutengdu námi má ætla að það skipti þá miklu máli og þar sem þeir hafa miklu trú á því sem þeir sinna þar er líklegt að það hjálpi til við að styrkja sjálfsmynd þeirra.

Þá velti ég því fyrir mér hvort þessir einstaklingar hefðu treyst sér á þessar ákveðnu námsbrautir í framhaldsskóla ef þeir hefðu ekki farið í atvinnutengt nám. Allir töldu atvinnutengt nám vera góðan undirbúning til að taka næsta skref og fara í framhaldsskóla ásamt því að það hefði hjálpað þeim að taka ákvörðun varðandi þá braut sem þeir stefna á. Jákvætt er því að allir viðmælendur sáu gagn í því að fara í atvinnutengt nám fyrir framtíðina og sjá tilgang með því að stunda það.

Í viðtölum mínum við nemendur sem höfðu reynslu af því að vera í atvinnutengdu námi kom í ljós að upplifun þeirra var á heildina litið jákvæð. Þeim finnst þeir hafa ákveðnu hlutverki að gegna á vinnustað ásamt því sem þeir telja sig búa yfir styrkleika og að þeir hafi öðlast sterkari sjálfsmynd og betri líðan en áður. Það sem kom mér á óvart var hversu góða sjálfsmynd nemendur höfðu í atvinnutengdu námi. Allir hafa öðlast aukið sjálfstraust ásamt því sem allir töldu sig vera góðan starfskraft. Þessar niðurstöður komu mér á óvart þar sem ég hafði þá fyrirframgefnu hugmynd að nemendurnir væru með brotna sjálfsmynd og ættu því erfitt með að gera sér grein fyrir styrkleikum sínum. Svo var ekki og voru þetta því mjög ánægjulegar niðurstöður. Ég gleðst yfir því að þetta úrræði standi grunnskólanemendum til boða og von mín er sú að aðrir nemendur sem ekki fá notið sín í bóklegu námi fái að taka þátt og að þeir upplifi atvinnutengda námið á jafn jákvæðan hátt og viðmælendur mínir gerðu.

Takmarkanir þessara rannsóknar eru þær að ekki er hægt að alhæfa út frá niðurstöðunum þar sem viðmælendur eru fáir og einungis er um þeirra persónulegu upplifun og sýn á atvinnutengt nám að ræða. Þá var þetta einnig frumraun rannsakanda og reynsla hans á þessu sviði því lítil sem engin. Þess má einnig geta að áhugi minn á þessu rannsóknarefni kviknaði þegar ég var í starfsþjálfun í grunnskóla sem gaf mér ákveðna hugmynd um atvinnutengt nám. Ég reyndi þó eftir bestu getu að láta þær hugmyndir sem ég hafði öðlast þar ekki lita mína sýn á atvinnutengt nám heldur hlusta á sögu viðmælenda minna frá þeirra sjónarhorni og upplifun.

Áhugavert væri að kanna framvindu nemenda sem hafa reynslu af atvinnutengdu námi og hvernig þeim hefur vegnað í framhaldsskóla og/eða á vinnumarkaði. Ég velti því fyrir mér hvort þessi hópur sé frekar í brotthvarfshættu en aðrir hópar í skólasamfélaginu og væri

áhugavert að kanna nánar. Þá væri einnig áhugavert að rannsaka kynjamun í atvinnutengdu námi, en í rannsókn minni var einungis ein stúlka og var reynsla hennar að nokkru leyti frábrugðin reynslu drengjanna. Nefna má að hún var sú eina sem fór í atvinnutengt nám vegna félagslegrar stöðu, hún var sú eina sem ekki fann fyrir ábyrgðarhlutverki í vinnunni og hafði ekki eignast vini eða kunningja þar. Þá var hún einnig eini viðmælandi minn sem vissi ekki hvort hún hefði haft gagn af atvinnutengdu námi en nefndi að hún hefði litla reynslu af atvinnutengda náminu enn sem komið var. Þetta getur ef til vill stafað af því að þegar viðtalið var tekið hafði hún verið í styttri tíma en aðrir viðmælendur í atvinnutengdu námi og einnig getur það haft áhrif að félagsleg staða hennar er veik.

Rannsókn þessi er mikilvæg að mínu mati þar sem úrræði þetta hefur ekki verið mikið rannsakað. Þörf er því á að heyra raddir þessara nemenda og hver upplifun þeirra er af atvinnutengdu námi. Ég tel að niðurstöður rannsóknarinnar komi að gagni fyrir kennara, náms- og starfsráðgjafa og annað starfsfólk skóla þar sem mikilvægt er að koma til móts við alla nemendur innan grunnskólanna og að þeim líði vel og að þeir finni fyrir styrkleika og hæfileikum sínum. Ég bind því vonir við að rannsóknin skili sér í auknum skilningi á þeim nemendum sem standa höllum fæti innan skólakerfisins og á úrræðinu Atvinnutengt nám. Þar sem viðmælendur mínir höfðu jákvæða upplifun af atvinnutengdu námi, upplifðu aukið sjálfstraust og fundu fyrir vellíðan og velgengni vona ég að fleiri nemendur fái tækifæri til að fara í atvinnutengt nám.

## Heimildaskrá

- Alda Pálsdóttir, Hrafnhildur R. Jósefsdóttir og Lóa Hrönn Harðardóttir. (2002). *Innherjaverkefni Vinnuskóla Reykjavíkur* (óútgefin lokaritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. og Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), 87–107.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. doi:10.1037/0022-0663.84.3.261
- Ascher, C. (1988). *The mentoring of disadvantaged youth*. Sótt af <http://eric.ed.gov/?id=ED306326>
- Astone, N. M. og McLanahan, S. S. (1991). Family structure, parental practices and high school completion. *American Sociological Review*, 56(3), 309–320.
- Azzam, A. M. (2007). Why students drop out. *Educational Leadership*, 64(7), 91–93.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barrington, B. L. og Hendricks, B. (1989). Differentiating characteristics of high school graduates, dropouts, and nongraduates. *Journal of Educational Research*, 82(6), 309–319.
- Berg, B. L. (2009). *Qualitative research methods for the social sciences* (7. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Bishop, D. V. M. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 59(7), 1153–1168. doi:10.1080/17470210500489372
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice* (þýðandi R. Nice). New York: Cambridge University Press.
- Brint, S. G. (1998). *Schools and societies*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- Brophy, J. og Alleman, J. (1991). Activities as instructional tools: A framework for analysis and evaluation. *Educational researcher*, 20(4), 9–23.

- Brown, P. (1987). *Schooling ordinary kids: Inequality, unemployment, and the new vocationalism*. London: Tavistock Publications.
- Bryan, T. og Bryan, J. (1991). Positive mood and math performance. *Journal of Learning Disabilities, 24*(8), 490–494. doi:10.1177/002221949102400808
- Cairns, R. B., Cairns, B. D. og Neckerman, H. J. (1989). Early school dropout: Configurations and determinants. *Child Development, 60*(6), 1437–1452. doi:10.1111/1467-8624.ep9772459
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Colley, H. (2003). Engagement mentoring for 'disaffected' youth: A new model of mentoring for social inclusion. *British Educational Research Journal, 29*(4), 521–542.
- Colley, H., Hoskins, B. Parveva, T. og Boetzelen, P. (2007). Social inclusion and young people: Breaking down the barriers. Í H. Colley, B. Hoskins, T. Parveva og P. Boetzelen (ritstj.), *Social inclusion and young people: Breaking down the barriers* (bls. 9–21). Strasbourg: Council of Europe.
- Cormier, S. og Nurius, P. S. og Osborn, C. J. (2008). *Interviewing and change strategies for helpers: Fundamental skills and cognitive behavioral interventions* (6. útgáfa). Belmont: Brooks/Cole.
- Council of the european union. (2008). Council resolution on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies. Sótt af [http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf](http://www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/educ/104236.pdf)
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Croft, T., Crolla, V. og Mida-Briot, B. (2003). *T-Kit on social inclusion*. Strasbourg: Council of Europe.
- Damasio, H., Tranel, D., Grabowski, T., Adolphs, R. og Damasio, A. (2004). Neural systems behind word and concept retrieval. *Cognition, 92*(1–2), 179–229. doi:10.1016/j.cognition.2002.07.001
- Davis, J. M. og Hill, M. (2006). Introduction. Í E. Kay. M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill og A. Prout (ritstj.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (bls. 1–19). Bristol: Policy Press.

- Dofri Örn Guðlaugsson (2007). Atvinnutengt nám: Samstarfsverkefni Vinnuskóla Reykjavíkur og Menntasviðs Reykjavíkur. *Félag náms- og starfsráðgjafa, 25 ára afmælisrit* (bls. 26). Sótt af <http://www.fns.is/files/25-ara-Afmaelisrit-FNS.pdf>.
- Donnelly, P. og Coakley, J. (2002). *The role of recreation in promoting social inclusion*. Toronto: The Laidlaw Foundation.
- Ensminger, M. E. og Slusarcick, A. L. (1992). Paths to high school graduation or dropout: A longitudinal study of a first-grade cohort. *Sociology of Education, 65*(2), 95–113.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. Boston: McGraw Hill.
- Fehrmann, P. G., Keith, T. Z. og Reimers, T. M. (1987). Home influence on school learning: Direct and indirect effects of parental involvement on high school grades. *Journal of Educational Research, 80*(6), 330–337.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117–142. doi:10.3102/00346543059002117
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. og Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. doi:10.3102/00346543074001059
- Garnier, H. E., Stein, J. A. og Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school: A 19-year perspective. *American Educational Research Journal, 34*(2), 395–419. doi:10.3102/00028312034002395
- Gaskill P. J og Hoy A. W. (2002) Self-efficacy and self-regulated learning: The dynamic duo in the school performance. Í J. Aronson (ritstj.), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education* (bls. 62–84). Amsterdam; Boston: Academic Press.
- Gelfand, D. M. og Drew, C. J. (2003). *Understanding child behavior disorders* (4. útgáfa). Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar: Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi* (2. útgáfa). Reykjavík: Skrudda.
- Goldschmidt, P. og Wang, J. (1999). When can schools affect dropout behavior? A longitudinal multilevel analysis. *American Educational Research Journal, 36*(4), 715–738. doi:10.3102/00028312036004715
- Good, T. L. og Brophy, J. E. (2003). *Looking in classrooms* (9. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.

- Guðbjörg Vilhjálmsdóttir og Guðmundur Bjarni Arnkelsson. (2013). Social aspects of career choice from the perspective of habitus theory. *Journal of Vocational Behavior* 83(3), 581–590. doi:10.1016/j.jvb.2013.08.002
- Guðrún Þórsdóttir, Hrund Logadóttir, Þorsteinn Hjartarson og Orri Páll Jóhannsson. (2008). *Atvinnutengt nám í Vinnuskóla Reykjavíkur: Greinargerð verkefnisstjórnar*. Sótt af <http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources//file142.pdf>
- Hennink, M., Hutter, I. og Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. London: Thousand Oaks: Sage.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111(1), 127–155. doi:10.1037/0033-2909.111.1.127
- Jans, M. og De Backer, K. (2001). *Youth (-work) and social participation: Elements for practical theory*. Brussel: Flemish Youth Council.
- Johnson, C. J., Beitchman, J. H. og Brownlie, E. B. (2010). Twenty-year follow-up of children with and without speech-language impairments: Family, educational, occupational, and quality of life outcomes. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 19, 51–65. doi: 10.1044/1058-0360(2009/08-0083)
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Adolescence*, 44, 729–49.
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and family*, 76, 778–795.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Lackaye, T. D. og Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432–446. doi:10.1177/00222194060390050501
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. og Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian,

- indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62(5), 1049–1065.  
doi:10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x
- Locke, E. A. og Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35 year odyssey. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Fuchs, L. S. og Chhabra, V. (2006). Learning disabilities. Í E. J. Mash og R. A. Barkley (ritstj.), *Treatment of childhood disorders* (3. útgáfa), (bls. 512–591). New York: Guilford Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Mæhr, M. L. og Meyer, H. A. (1997) Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371–409. doi:10.1023/A:1024750807365
- Mash, E. J. og Wolfe, D. A. (2013). *Abnormal child psychology* (5. útgáfa). Belmont: Wadsworth.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). Náms- og starfsráðgjöf: Skýrsla starfshóps. Sótt af <http://fs.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=1944>
- Meyvant Þórólfsson. (2002). Bráðger börn, verkefni við hæfi: Tilraunaverkefni Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur, Landsamtaka Heimilis og skóla og Háskóla Íslands 2001–2002. Sótt af <http://gamli.reykjavik.is/upload/files/Bradger%20born%20-%20Afangaskyrsla.pdf>
- Moore, R. (2004). *Education and society: Issues and explanations in the sociology of education*. Cambridge: Polity.
- Moss, P. (2006). From children's services to children's spaces. Í E. Kay, M. Tisdall, J. M. Davis, M. Hill og A. Prout (ritstj.). *Children, young people and social inclusion: Participation for what?* (bls. 179-198). Bristol: Policy Press.
- Murray, Å. (2000). Changes in the labour market for young adults without further education and training. *Journal of Education and Work*, 13(3), 327–347. doi: 10.1080/713676990
- Nelson, J. M. og Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17. doi: 10.1177/0022219409359939
- Ormrod, J. E. (2000). *Educational psychology: Developing learners* (3. útgáfa). New Jersey: Upper Saddle River.

- Pintrich, P. R., Marx, R. W. og Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63(2), 167–199.  
doi:10.3102/00346543063002167
- Plomin, R., Haworth, C. M. A. og Davis, O. S. P. (2010). Genetics of learning abilities and disabilities: Recent developments from the UK and possible directions for research in China. *Behavior Genetics*, 40(3), 297–305. doi:10.1007/s10519-010-9355-z
- Pong, S. L. og Ju, D. B. (2000). The effects of change in family structure and income on dropping out of middle and high school. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147–169.  
doi:10.1177/019251300021002001
- Reschly, A. L. og Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276–292. doi: 10.1177/07419325060270050301
- Reykjavíkurborg (e.d.). Atvinnutengt nám. Sótt af <http://reykjavik.is/thjonusta/atvinnutengt-nam>.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199–220. doi: 10.3102/00028312020002199
- Rumberger, R. W. (1987). High school dropouts: A review of issues and evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121. doi:10.3102/00346543057002101
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of middle school: A multilevel analysis of students and schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583–625.  
doi:10.3102/00028312032003583
- Rumberger, R. W. (2001, janúar). Why students drop out of school and what can be done. Sótt af <https://escholarship.org/uc/item/58p2c3wp#page-8>
- Rumberger, R. W. og Lim, S. A. (2008). Why students drop out of school: A review of 25 years of research. Sótt af <http://inpathways.net/researchreport15.pdf>
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.  
doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Schiefele, U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 299–323. doi:10.1080/00461520.1991.9653136



- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal (2004). Uppeldishættir foreldra og námsárangur unglunga á samræmdum prófum við lok grunnskóla. Í Úlfar Hauksson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 415–426). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (2005). Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 11–23.
- Soto, N. M. (2005). Working with youth at risk of exclusion. Í B. A. Irving og B. Malik (ritstj.), *Critical reflections on career education and guidance: Promoting social justice within a global economy* (bls. 143-157). London: RoutledgeFalmer.
- Stevenson, D. L. og Baker, D. P. (1987). The family-school relation and the child's school performance. *Child Development*, 58(5), 1348–1357. doi:10.1111/1467-8624.ep8591320
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: Integrating theory and practice* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Sultana, R. G. (2010). Career guidance and social inclusion: A challenge for Europe. *Australian Journal of Career Development*, 19(1), 18-23. doi:10.1177/103841621001900105
- Sædís Ósk Harðardóttir. (2014). *Rannsókn á högum og árangri þeirra einstaklinga sem skráðir voru í atvinnutengt nám skólaárin 2011–2013* (óútgefin rannsókn). Reykjavík: Reykjavíkurborg.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of Educational Research* 64(1), 37–54. doi:10.3102/00346543064001037
- Wehlage, G. G. og Rutter, R. A. (1986). Dropping Out: How Much Do Schools Contribute to the Problem? Sótt af <http://eric.ed.gov/?id=ED275799>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational Psychology Review*, 6(1), 49–78. doi: 10.1007/BF02209024
- Woolfolk, A. (2010). *Educational psychology* (11. útgáfa). Upper Saddle River: Pearson Education International.

## **Fylgiskjal 1:**

Viðtalsrammi sem stuðst var við í viðtölunum

### **Skólinn:**

Hvernig gengur þér í skólanum?

Hvernig er líðan þín í skólanum?

Hvernig líður þér með að missa hluta úr skóla á meðan þú sinnir atvinnutengdu námi?

Hvernig eru samskipti þín við nemendur og starfsfólk skólans?

### **Atvinnutengt nám:**

Hvers vegna fórst þú í atvinnutengt nám?

Hvar heyrðir þú fyrst af atvinnutengdu námi?

Hvaða staður varð fyrir valinu í atvinnutengt nám?

Hvernig leið þér þegar þér var tjáð að þú fengir að taka þátt í atvinnutengdu námi?

Hversu mikið vinnur þú á viku?

Hvað ertu búin að vera lengi í atvinnutengdu námi?

### **Eftir að hafa öðlast reynslu af atvinnutengdu námi:**

Getur þú sagt mér frá upplifun þinni í atvinnutengdu námi?

Hvernig líkar þér við vinnustað þinn?

Hvernig er líðan hjá þér í vinnunni?

Hvað gerir þú á vinnustað þínum?

Hvernig gengur þér í vinnunni?

Vinnur þú sjálfstætt á vinnustað?

Er þér sýnt ábyrgð á vinnustað?

Upplifir þú að sjálfstraust þitt hafi aukist eftir að þú byrjaðir í atvinnutengdu námi?

Upplifir þú að þú ráðir betur við það sem unnið er við á vinnustað núna en þegar þú byrjaðir þar fyrst?

Upplifir þú að hæfileikar þínir á þessu sviði hafi aukist eftir að þú byrjaðir í atvinnutengdu námi?

Upplifir þú að sjálfsálit þitt hafi breyst eftir að hafa byrjað í atvinnutengdu námi?

Hvaða tilfinningar upplifir þú áður en þú mætir á vinnustað í atvinnutengdu námi?

Hvað finnst þér um samstarfsfólk þitt á vinnustað?

Átt þú þér fyrirmynd á vinnustað í atvinnutengdu námi?

Hefur þú eignast vini eða kunningja í vinnunni?

Telur þú þig hafa haft gagn af atvinnutengdu námi?

Hverjir eru helstu kostir atvinnutengda námsins að þínu mati?

Hverjir eru helstu ókostir atvinnutengda námsins að þínu mati?

**Að atvinnutengdu námi loknu:**

Ef þú hefðir tök á, myndir þú vilja fara aftur í atvinnutengt nám?

Hefur þú ákveðið hvað taka skuli við hjá þér að grunnskóla loknum?

Telur þú að atvinnutengt nám muni koma þér að gagni í framtíðinni?

Eitthvað sem þú vilt segja um reynslu þína í atvinnutengdu námi að lokum?

## Fylgiskjal 2:

Bréf til foreldra



Kæru foreldrar/forráðamenn

Undirrituð er meistaranemi við Háskóla Íslands og er að vinna að meistaraverkefni í náms- og starfsráðgjöf. Í meistararitgerð minni mun ég fjalla um atvinnutengt nám og hef áhuga á að taka viðtal við nokkra nemendur sem eru í slíku námi.

Atvinnutengt nám er ætlað nemendum sem eiga það sameiginlegt að finna fyrir námsleiða í skólanum. Atvinnutengt nám hentar því nemendum sem líður ekki vel í skólanum og stuðlar að vellíðan með því að nemendur sjá hvað í þeim býr í ýmsum störfum í atvinnulífinu.

Markmið rannsóknar minnar er að kanna hver upplifun nemenda er á atvinnutengdu námi. Þær upplýsingar koma því að gagni til að komast að því hvort námið komi til móts við þarfir nemenda.

Í ritgerð minni verður öllum persónuupplýsingum breytt, nafnleyndar verður gætt og því verða niðurstöðurnar ekki rekjanlegar. Einnig verður rætt við nemendur í fleiri skólum og því ekki hægt að finna út hvaða skólar eiga í hlut.

Námsráðgjafi xxx-skóla benti mér á að sonur þinn hefur reynslu af atvinnutengdu námi og þar sem hann er undir átján ára aldri bið ég um leyfi þitt til að taka viðtal við hann. Vinsamlegast skrifaðu nafn þitt hér að neðan ef þú ert samþykkt/ur því að hann taki þátt.

Með kveðju og von um góða samvinnu,  
Rakel Sif Níelsdóttir  
Meistaranemi við Háskóla Íslands

---

Undirskrift foreldris/forráðamanns



Kæru foreldrar/forráðamenn

Undirrituð er meistaranemi við Háskóla Íslands og er að vinna að meistaraverkefni í náms- og starfsráðgjöf. Í meistararitgerð minni mun ég fjalla um atvinnutengt nám og hef áhuga á að taka viðtal við nokkra nemendur sem eru í slíku námi.

Atvinnutengt nám er ætlað nemendum sem eiga það sameiginlegt að finna fyrir námsleiða í skólanum. Atvinnutengt nám hentar því nemendum sem líður ekki vel í skólanum og stuðlar að vellíðan með því að nemendur sjá hvað í þeim býr í ýmsum störfum í atvinnulífinu.

Markmið rannsóknar minnar er að kanna hver upplifun nemenda er á atvinnutengdu námi. Þær upplýsingar koma því að gagni til að komast að því hvort námið komi til móts við þarfir nemenda.

Í ritgerð minni verður öllum persónuupplýsingum breytt, nafnleyndar verður gætt og því verða niðurstöðurnar ekki rekjanlegar. Einnig verður rætt við nemendur í fleiri skólum og því ekki hægt að finna út hvaða skólar eiga í hlut.

Námsráðgjafi xxx-skóla benti mér á að dóttir þín er í slíku námi og þar sem hún er undir átján ára aldri bið ég um leyfi þitt til að taka viðtal við hana. Vinsamlegast skrifaðu nafn þitt hér að neðan ef þú ert samþykkt/ur því að hún taki þátt.

Með kveðju og von um góða samvinnu,  
Rakel Sif Níelsdóttir  
Meistaraneemi við Háskóla Íslands

---

Undirskrift foreldris/forráðamanns