
Tímarit

um uppeldi og menntun

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

Tímarit

um uppeldi og menntun

32. árgangur 1-2. hefti 2023

Icelandic Journal of Education

Leiðbeiningar um frágang handrita
eru á vef tímaritsins:
<https://ojs.hi.is/index.php/tuumom/index>

Handritum skal skila í tölvupósti
á netfangið tum@hi.is

See guidelines for contributors on
<https://ojs.hi.is/index.php/tuumom/index>

Manuscripts should be
submitted by e-mail to tum@hi.is

TÍMARIT UM UPPELDI OG MENNTUN / ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

32. árgangur 1–2. hefti 2023

ISSN 2298-8394 (prentuð útgáfa)

ISSN 2298-8408 (rafræn útgáfa)

Frumútgáfa tímaritsins er á vefslóðinni <https://ojs.hi.is/index.php/tuumom/> index

Ritstjórar og ábyrgðarmenn:

Anna Kristín Sigurðardóttir, prófessor við Háskóla Íslands (aks@hi.is)

Anna Ólafsdóttir, dósent við Háskólann á Akureyri (anno@unak.is)

Ráðgefandi ritnefnd:

Andrea Sigrún Hjálmsdóttir, lektor við Háskólann á Akureyri

Elín Díanna Gunnarsdóttir, starfandi rektor HA

Erlingur Jóhannsson, prófessor við Háskóla Íslands

Guðmundur Heiðar Frímansson, prófessor emeritus

Helga Rut Guðmundsdóttir, prófessor við Háskóla Íslands

Ólafur Páll Jónsson, prófessor við Háskóla Íslands

Hönnun, umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir

Málfarsyfirllestur á íslensku: Helga Jónsdóttir

Yfirllestur heimilda: Bjarni Björnsson

Málfarsyfirllestur á ensku (heilum greinum og útdráttum): Rafn Kjartansson

Frágangur handrita og umsjón með útgáfu: Ritstjórar og verkefnastjóri

Umsjón með dreifingu: Menntavísindastofnun (menntavísindastofnun@hi.is)

Prentun og bókband: Litróf ehf. – umhverfisvottuð prentsmiðja

Leturgerð og stærð: fyrirsagnir, Neo Sans Std 17 pt., meginmál, Calibri 10 pt.

© 2023 Höfundar efnis

Tímarit

um uppeldi og menntun

32. árgangur 1–2, hefti 2023

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

EFNISYFIRLIT

Ritryndar greinar

SVAVA BJÖRG MÖRK

Vettvangsnám leikskólakennaranema

Samráð og samstarf hagsmunaaðila 1

ÞÓRA BJÖRG SIGURÐARDÓTTIR

„Er ég að gera vel í lífinu?“

Síðfræði og sjálfspeking í Gísla sögu Súrssonar 19

BÖRKUR HANSEN OG AMALÍA BJÖRNSDÓTTIR

Skólastjórar í grunnskólum – tilfærslur í starfi 1998 til 2020 37

ÁLFHEIÐUR TRYGGVADÓTTIR OG SIGRÚN GUNNARSDÓTTIR

„Þetta er bara að hoppa út í djúpu laugina og gera sitt besta“:

Upplifun og líðan grunnskólakennara í upphafi starfs 61

KOLBRÚN ÞORBJÖRG PÁLSDÓTTIR OG KRISTJÁN KRISTJÁNSSON

Farsæld sem markmið menntunar: Ákall um aðgerðir 83

Ritdómur

JÓHANN ÖRN SIGURJÓNSSON

Kæra stærðfræði: Um bókina Dear Math 107

VETTvangsnám leikskólakennaranema SAMRÁÐ OG SAMSTARF HAGSMUNAAÐILA

Mikilvægt er að samtal og samstarf eigi sér stað milli hagsmunaaðila sem koma að menntun leikskólakennara til að hver viti um annan og þeir geti verið samstíga til framtíðar. Markmið rannsóknarinnar, sem hér er greint frá, var að kanna upplifun nokkurra hagsmunaaðila, leiðsagnarkennara á vettvangi, stjórnenda við Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri og sveitarstjórnarfólks í meirihluta á sveitarstjórnarstigi, af samstarfi um vettvangsnám leikskólakennaranema og viðhorf þeirra til vettvangsnámsins. Eigindleg einstaklingsviðtöl voru tekin við stjórnálmenn sem sátu í fræðsluráðum, leiðsagnarkennara með leiðsagnarnám að baki og háskólakennara í ábyrgðarstöðum, alls 12 viðmælendur. Niðurstöður sýndu að þátttakendum fannst að bæta mætti samráð og samstarf milli hagsmunaaðila um vettvangsnám leikskólakennaranema. Viðhorf til vettvangsnámsins var jákvætt og lögðu flestir áherslu á gildi þess fyrir fagmennsku leikskólakennaranema. Í niðurstöðum mátti greina áhuga þátttakenda á að efla samvinnuna og að þeir væntu þess að það tækist með auknu samráði. Niðurstöður benda einnig til þess að mikilvægt sé að efla samstarfið milli hagsmunaaðila sem koma að menntun leikskólakennara og efla þátt skólaskrifstofa.

Efnisorð: leikskólakennaranám, samstarf, vettvangsnám, fagmennska

INNGANGUR

Á Íslandi er leikskólakennaranám fimm ára sérmenntun á háskólastigi; þriggja ára bakka-lárnám og tveggja ára framhaldsnám á meistarastigi (Háskóli Íslands, e.d.; Háskólinn á Akureyri, 2020a; lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leik-skóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019). Meirihluti nemenda í leikskólakennara-fræðum vinnur með náminu og hefur því reynslu af vettvangi (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2019). Einnig greiða mörg sveitarfélög leikskólakennaranemum laun meðan á staðlotum og vettvangsnámi stendur (Sigrún Sif Jóelsdóttir, 2018). Háskólarnir tveir bjóða jafnframt upp á tveggja ára meistaranám í menntunarfræði leikskóla fyrir nemendur með aðra bakkalárgráðu en í leikskólakennarafræðum (Háskóli Íslands, e.d.; Háskólinn á Akureyri, 2020b).

Leikskólakennaranám er að stórum hluta bóklegt en hluti þess fer einnig fram á vettvangi í leikskólum, svokallað vettvangsnám í bæði grunn- og framhaldsnámi. Vettvangsnámið er mikilvægur þáttur í fagbrúun og mótun starfskenningar kennaranema þar sem þeir fá tækifæri til að útfæra hugmyndir sínar með reyndari kennurum (Nolan og Molla, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Rannsóknir sýna að vettvangsnám og leiðsögn hefur áhrif á fagvitund og starfshæfni kennaranema (Nolan og Molla, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015) og þær sýna einnig að nýútskrifaðir kennarar þurfa stuðning og leiðsögn til að eflast í starfi (Nolan og Molla, 2018; Simonsen, 2017).

Í þessari rannsókn var áhersla lögð á að kanna viðhorf sveitarstjórnarfólks, leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun í leiðsögn og háskólakennara í áhrifastöðum til hefðbundins vettvangsnáms þar sem nemendur fara á vettvang í nokkrar vikur, fá að fylgjast með starfi reyndra leikskólakennara og spreyta sig á verkefnum tengdum náminu. Markmið þessarar greinar er því að skoða upplifun þeirra hagsmunaaðila sem að framan greinir af samstarfi og viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi.

Rannsóknin sem hér er fjallað um er hluti af stærri rannsókn á samstarfi um vettvangsnám í leikskólakennaranámi á Íslandi. Í fyrsta hluta rannsóknarinnar var gerð söguleg greining á samstarfi þeirra sem hafa menntað leikskólakennara á Íslandi frá árinu 1946 til ársins 2015. Rannsóknin leiddi í ljós að dregið hafði úr beinu samstarfi og hlutfall vettvangsnáms hafði farið úr 50% niður í tæp 20% af heildarnámstímanum á þessum árum (Svava Björg Mörk, 2018). Annar hluti rannsóknarinnar fólst í rýnihópa viðtölum við leiðsagnarkennara, leikskólastjóra, leikskólakennaranema (fjar- og staðnema) og háskólakennara þar sem kannað var hvernig þátttakendur upplifðu samstarfið í heild, þ.e. samstarfið milli vettvangs og háskóla, og sérstaklega upplifun þeirra af samstarfi um vettvangsnám. Viðtölin voru tekin í lok árs 2016 og niðurstöður sýndu veikburða samstarf og að hagsmunaaðilar áttu erfitt með að staðsetja sig. Háskólinn virtist vera sá aðili sem stýrði samstarfinu, bæði með því að óska eftir samstarfi og eins með því að skipuleggja vettvangsnám leikskólakennaranema. Einnig sýndu niðurstöður að aðrir hagsmunaaðilar en þeir sem taldir eru upp hér að framan, eins og sveitarstjórnarfólk, fólk í valdastöðum innan háskólanna og Kennarasamband Íslands, höfðu áhrif á samstarfið (Svava Björg Mörk, 2022; Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022). Flestir hagsmunaaðilar í þessum rannsókn-um ræddu um áhrif sveitarstjórnarfólks á samstarfið og nám leikskólakennaranema. Sem dæmi má nefna ákvarðanir sveitarfélaga um að styrkja leikskólakennaranema til náms sem og þau skilyrði einstaka sveitarfélaga að nemar sem fá styrki þaðan fari ekki í vettvangsnám utan sveitarfélagsins. Ákveðið var að rannsaka nánar samstarfið milli háskóla, leikskóla og sveitarstjórnarfólks, þar sem hagsmunaaðilar í fyrri rannsókn töldu að þessir þrír aðilar hefðu mest áhrif á samstarf um vettvangsnám (Svava Björg Mörk, 2022).

Fræðilega nálgunin sem rannsóknin byggist á er samstarf (e. partnership) um kennaramenntun samkvæmt skilgreiningum Smith (2016) og Halvorsen (2014). Einnig er fjallað um samstarf á svokölluðu þriðja svæði (e. third space).

Eigindleg einstaklingsviðtöl voru tekin við sveitarstjórnarfólk í meirihluta á sveitarstjórnarstigi (í fræðsluráði), leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun í leiðsögn og háskólakennara sem voru í þeirri stöðu að geta haft áhrif á vettvangsnámið.

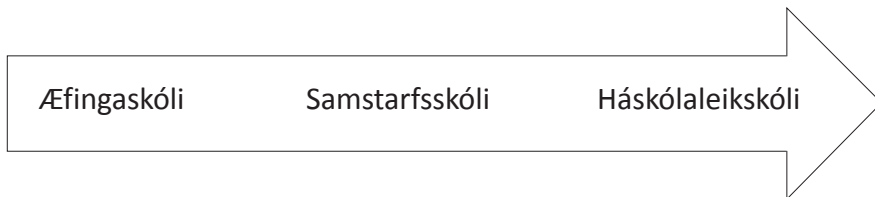
SAMSTARFSSVÆÐI Í KENNARAMENNTUN

Samstarf í kennaramenntun er hugtak sem hefur verið áberandi síðustu árin. Í rannsóknnum um samstarfið má finna dæmi um að samstarfsaðilar séu leiðsagnarkennarar á vettvangi, háskólakennarar og kennaranemar (sjá til dæmis Zeichner, 2010). Smith (2016) segir að oftast sé litið svo á að háskólastofnunin sé leiðandi í samstarfinu og helsti hagsmunaaðilinn í kennaramenntun. Hún bendir á að væntingar séu til háskólastofnunarinnar um að virkja fleiri hagsmunaaðila í samstarfinu og nefnir hún sem dæmi kennaranema, kennara á vettvangi, stjórnámálamenn, samfélagið, aðrar menntastofnanir (innanlands og erlendis) og aðrar fagstéttir.

Vettvangsnám er mikilvægur þáttur í menntun leikskólakennara og að þeim hluta námsins koma margir aðilar (Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022) Það getur verið flókið að leggja grunn að vettvangsnámi sem ýmsir aðilar eiga hlut að, og nýleg rannsókn sýnir að fæstir hagsmunaaðilar vita til hvers er ætlast af þeim (Svava Björg Mörk, 2022). Undirstaða vettvangsnáms er að gefa (leikskóla)kennaranemum tækifæri til að tengja saman fræði og starf (Korthagen, 2010). Til að tryggja gæði vettvangsnáms og það að kennaranemar fái tækifæri til að efla starfshæfni sína er mikilvægt að hagsmunaaðilar viti til hvers er ætlast af þeim, því þannig hlýtur samstarfið að verða skilvirkara (Halvorsen, 2014; Lillejord og Børte, 2016). Samkvæmt Korthagen (2010) ætti það að vera hvatning fyrir háskóla og vettvanginn að skapa (leikskóla)kennaranemum aðstæður sem gefa þeim tækifæri til að ígrunda starfið á vettvangi og tengja það við fræðin sem kennd eru í háskólanum. Hann bendir jafnframt á að til þess að þetta nái að raungerast sé samvinna milli þeirra sem kenna í eða koma að vettvangsnámi mikilvægur þáttur í ferlinu.

Halvorsen (2014) rannsakaði samvinnu í kennaramenntun á þremur skólastigum, í leik, grunn- og framhaldsskólum, þar sem hún greindi fjóra meginþætti sem þurfa að vera fyrir hendi til að samvinnan nái að þróast í traust samstarf. Þessir meginþættir varða fyrirætlanir, ófyrirsjáanleika, sveigjanleika og kraft. Í fyrsta þættinum, *fyrirætlunum*, felst að þátttakendur átti sig á tilgangi samstarfsins. Ekki er ólíklegt að þegar samvinna hefst hafi þátttakendur ólíkar væntingar til samstarfsins og því er mikilvægt að fyrirætlanir og markmið varðandi samstarfið séu rædd og komist að samkomulagi. Ákveðin hætta fylgir því ef þátttakendur eru óruggir því að þá getur skapast streita og jafnvel valdabarátta milli þeirra. Annar þátturinn er *ófyrirsjáanleiki* í samstarfinu þar sem litið er á óvænt atvik sem tækifæri til að útvíkka námið eða samstarfið. Ef þátttakendur eiga erfitt með að bregðast við því sem ekki er búíð að skipuleggja og litið er á óvænt atvik sem vandamál getur komið upp ósamkomulag milli þeirra. Þriðji þátturinn sem Halvorsen (2014) greinir er *sveigjanleiki*, sem einkennist af frelsi og því að nýbreytni og nýjum hugmyndum sé fagnað. Ef valdaójafnvægi er milli aðila, þar sem stigveldi ríkir eða síðir og venjur sem halda aftur af þróun samstarfsins er líklegt að þeir upplifi ekki frelsi til að þroskast og þróa samstarfið áfram. Fjórði þátturinn snýst um þann kraft sem einkennir samvinnuna sem hefur náð að þróast. Í slíku samstarfi fær skapandi hugsun að njóta sín og þátttakendur upplifa að þeir tilheyri hópnum en ef þessi þáttur er ekki styrktur aukast líkurnar á að þeir eigi erfitt með að staðsetja sig í samstarfinu og upplifi jafnvel að þeir séu utanveltu (Halvorsen, 2014).

Smith (2016) hefur þróað líkan sem sýnir mismunandi skipulag á samstarfi í kennaranámi og skiptir því í þrjá þætti.

Mynd 1. Samstarf í kennaranámi (Smith, 2016, bls. 28).

Aðskilið

Samstarf

Fyrstu leiðinni er líkt við æfingaskóla, þar eru leikskólar og háskólar aðskildir. Háskólinn ræður þar ferðinni, segir vettvangnum hvenær vettvangsnámið skuli eiga sér stað, kynnrir jafnvel á fundum hvernig það fer fram og heimsækir vettvanginn einu sinni eða tvisvar meðan á vettvangsnáminu stendur. Hér má sjá skýra aðgreiningu í samstarfinu þar sem völdin og ákvarðanirnar eru hjá háskólunum og ábyrgðin er aðskilin. Í leið tvö, samstarfs-skóla, býður háskólinn vettvangnum að sækja um að gerast samstarfsskóli og samningur milli þeirra inniheldur sameiginlegar skuldbindingar og líkist alvöru samstarfi (e. true partnership) þó að þriðja svæðið, eða samstarfssvæðið, sé ekki greinilegt. Í þriðju leiðinni, háskólaleikskóla, vinna sveitarfélagið, skólinn og háskólinn í sameiningu að vettvangsnáminu. Skólinn sækir um að gerast háskólaskóli og í sameiningu taka skólinn, sveitarfélagið og háskólinn ákvarðanir um samstarfið og þriðja svæðið er mótað (Smith, 2016).

Rannsókn um samstarf í leikskólakennaramenntun á Íslandi (Svava Björg Mörk, 2022), þar sem líkan Smith (2016) var notað sem hluti af greiningarramma, sýndi að samstarf milli háskóla og vettvangs væri meira á vinstri væng líkansins og lítið væri um það sem Smith (2016) og Halvorsen (2014) greina sem raunverulegt samstarf. Þátttakendur í rannsókninni, sem voru leikskólakennaranemar, leiðsagnarkennarar, leikskólastjórar og háskólakennarar, töluðu um að þeir væru ekki nægilega öruggir með hlutverk sitt innan samstarfsins. Sumir litu svo á að hlutverk vettvangsins væri að útfæra námið fyrir háskólann og þeir hefðu lítið um það að segja hvað væri gert á vettvangi (Svava Björg Mörk, 2022).

Nýleg rannsókn sýnir að leiðsagnarkennarar sem hafa bætt við sig formlegri menntun í leiðsögn eru líklegri til að líta á sig sem jafningja í samstarfinu og virðast öruggari en aðrir í hlutverki sínu innan þess (Helleve og Ulvik, 2019). Nýlegar rannsóknir sýna einnig fram á mikilvægi þess að fleiri en háskólinn og vettvangsskólinn komi að vettvangsnámi í kennaranámi og að vettvangurinn sjálfur sé opinn fyrir því að vera rannsakaður þar sem samhengi við starfið þar sem námið fer fram skipti máli (Beck, 2018; Casale og Thomas, 2018; Zeichner o.fl., 2015). Casale og Thomas (2018) telja til dæmis að stuðningur valdhafa skipti máli (eins og til dæmis frá skólustjórnendum á báðum skólastigum, fræðslustjórum og stjórnvöldum) þegar skipuleggja á samstarf í kennaranámi þar sem það geti kostað bæði tíma og peninga. Í rannsókn Beck (2018) kemur fram að mikilvægt sé að stíga skrefinu lengra í samstarfinu og huga að þátttöku stjórnmalafólks, bæði á sveitarstjórnarstigi og á landsvísi, og að rannsóknir fari fram á vettvangi. Einnig sýndi rannsóknin að það er mikilvægt að samvinna milli sveitarfélagsins og háskólans sé góð þegar byggja á upp raun-

verulegt samstarf. Nýlegt samkomulag um launað starfsnám (Stjórnarráð Íslands, 2019) er dæmi um samstarf og niðurstöðu þar sem margir hagsmunaaðilar í kennaramenntun á Íslandi stuðluðu að breytingu á náminu, bæði í háskólum og úti á vettvangi.

ÞRIÐJA SVÆÐIÐ Í KENNARAMENNTUN

Þriðja svæðið verður til þegar farið er yfir tiltekin mörk (e. boundary crossing) sem hafa áður afmarkað eitthvert ákveðið svæði eða þekkingu, eins og til dæmis leikskóla og háskóla. Þátttakendur sem fara yfir þessi mörk eru í raun fulltrúar sinna svæða, það er að segja þeir búa yfir þekkingu tiltekins þáttar (Wenger, 1998).

Til að skýra betur hvað átt er við með þriðja svæðinu í kennaramenntun þá er slíkt svæði án stigveldis (e. hierarchy), sem þýðir að þátttakendur mætast á jafningjagrunni og að þekking sem aðilar koma með er talin jafngild, hvort sem um er að ræða bóklega eða verklega þekkingu. Bhabha (1990) skilgreinir svæðið einnig sem tvinnsvæði (e. hybrid space) en á slíku svæði á sér stað samþætting ýmiss konar afls eða þekkingar og við það skapast ný þekking sem annars hefði ekki orðið til. Í raun má segja að tilgangurinn með samstarfinu sé að eitthvað verði til sem ekki hefði orðið til án þess.

Vettvangurinn og háskólinn vinna að sameiginlegu markmiði í námi leikskólakennara en þrátt fyrir það hafa rannsóknir sýnt að nemar upplifa að eins konar bil eða rof sé milli þess sem á sér stað í námi á hverju þessara svæða (Karlsson Lohmander, 2015). Ein leið til að brúa bilið gæti verið öflugra samstarf milli háskóla og vettvangs með rannsóknar-tengdum verkefnum. Þegar öllu er á botninn hvolft telja flestir nýir kennarar reynslu af vettvangi mikilvægasta hluta menntunar sinnar (Rozelle og Wilson, 2012; Zeichner, 2010).

Í samstarfinu næst fram þriðja svæðið eða samvinnusvæði (það er hugtakið sem verður notað í þessari rannsókn) fyrir þá sem koma að menntun kennaranema. Í slíku samstarfi eru sameiginleg markmið og allir hafa sama skilning á kennaramenntun og hlutverki hvers og eins (Smith, 2016; van Velzen o.fl., 2009). Slíkt samvinnusvæði er talið vera besti vettvangurinn til að tengja saman eða brúa bilið milli fræða og starfa (Lewis, 2012). Annars er hætt á að þátttakendur fái það á tilfinninguna að þeir tilheyri ekki „hinu“ svæðinu – finnist þeir vera utanveltu eða utangátta og þeir nái ekki að tengja sig inn á hitt svæðið. Þess vegna er uppbygging þriðja svæðisins svo mikilvæg, til að allir aðilar mætist og til verði ný þekking og ný hugsun (Akkerman og Bakker, 2011; Tsui og Law, 2007).

Það að nota þriðja svæðið til að mennta verðandi leikskólakennara getur styrkt menntun þeirra, einkum með því að skapa þeim vettvang þar sem samtal um verklega og fræðilega þekkingu milli hagsmunaaðila á sér stað. Slík samþætting krefst hins vegar raunverulegs samstarfs milli aðila sem byggist á sameiginlegum skilningi (Korthagen, 2001; Smith, 2016; Zeichner, 2010) á vettvangsnámi leikskólakennaranema.

Markmið rannsóknarinnar sem fjallað er um í þessari grein er annars vegar að varpa ljósi á upplifun tiltekinna hagsmunaaðila af samstarfi um vettvangsnám og hins vegar að leita eftir viðhorfi þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi.

Rannsóknarspurningarnar voru:

1. Hver er upplifun leiðsagnarkennara á vettvangi, stjórnenda í háskólum og sveitarstjórnarfólks af samstarfi um vettvangsnám í leikskólakennaranámi?
2. Hver eru viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi?

RANNSÓKNIN

Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn (Helga Jónsdóttir, 2013; Kvale, 2007) þar sem viðtöl voru tekin við tiltekna hagsmunaaðila sem koma að leikskólakennaramenntun beint eða óbeint; stjórnmalafólk á sveitarstjórnarstigi, háskólakennara í ábyrgðarstöðum og leiðsagnarkennara með framhaldsmenntun.

VAL Á ÞÁTTTAKENDUM

Þátttakendur voru 12 talsins, fjórir sveitarstjórnarmenn sem sátu í fræðsluráði, fjórir háskólakennarar, tveir frá hvorum háskóla, og fjórir leiðsagnarkennarar. Viðtalsramm-inn var hálfopin (Helga Jónsdóttir, 2013) og voru þátttakendur valdir með tilgangsrú-taki (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Upplýsinga um leiðsagnarkennar-ana, sem höfðu lokið eða voru langt komnir í námi í starfstengdri leiðsögn, var aflað frá Háskóla Íslands (HÍ) og Háskólanum á Akureyri (HA) og voru valdir tveir frá hvorum háskóla. Upplýsingar um háskólakennara, hvaða stöðu þeir gegndu og aðkomu þeirra að menntun leikskólakennara voru fengnar á heimasíðum beggja háskóla, HÍ og HA, og haft var samband við tvo fulltrúa frá hvorum skóla sem samþykktu að taka þátt í rannsókninni. Erfiðara var að nálgast fulltrúa frá sveitarfélögum. Ekki samþykktu allir þátttöku sem haft var samband við en í lokin var rætt við fulltrúa frá tveimur sveitarfélögum á höfuðborgar-svæðinu og tveimur á landsbyggðinni. Viðtölin voru dulkóðuð og þátttakendur fengu allir dulkóða með bókstafnum sem einkenndi hlutverk þeirra; H fyrir háskólakennara, L fyrir leiðsagnarkennara og S fyrir sveitarstjórnarfólk. Þannig voru tekin viðtöl við fjóra ein-staklinga innan hvers hagsmunahóps til að skoða upplifun þeirra af samstarfinu og voru þeir spurðir um viðhorf til vettvangsnámsins.

GAGNAÖFLUN

Viðtölin voru hálfopin (Helga Jónsdóttir, 2013). Þessi tegund viðtala hentar vel þegar þátt-takendur eru beðnir að rifja upp og rýna í eigin reynslu af efninu sem er til rannsóknar. Hálfopin viðtöl veita rannsakanda svigrúm og tækifæri til að spyrja spurninga og bregðast stöðugt við því sem viðmælendur segja (Brinkmann og Kvale, 2018).

Viðtölin fóru fram í apríl til júní 2019 og voru öll tekin á vinnustað viðmælenda nema eitt sem var tekið á hlutlausum stað fyrir báða aðila. Þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki áður en viðtölin voru hljóðrituð og tóku þau 30–60 mínútur hvert.

Við gerð viðtalsramma hafði höfundur rannsóknarspurningarnar í huga og rannsóknir á samstarfi um kennaramenntun (Beck, 2018; Casale og Thomas, 2018; Smith, 2016; Zeic-hner o.fl., 2015).

ÚRVINNSLA GAGNA

Til að greina gögnin var þemagreining (e. thematic analysis) notuð (Braun og Clarke, 2013). Leitað var tenginga við rannsóknarspurningarnar, viðtölin voru afrituð og gögnin voru marglesin, kóðuð og flokkuð í forritinu ATLAS.ti 8. Þemagreining (e. thematic analysis) var notuð til að greina þemu og sjá mynstur í gögnunum. Byrjað var á því að afrita viðtölin og lesa þau nokkrum sinnum yfir, og síðan voru gögnin kóðuð út frá rannsóknarspurningunum (Braun og Clarke, 2013). Kóðarnir voru flokkaðir og greindir í þemu sem komu endurtekið fram og eru þrjú þeirra til umfjöllunar í þessari grein: *samspil milli samstarfsaðila, vettvangsnám sem fagþróun og sameiginleg markmið: unnið að fagmennsku í starfi*. Gögnin voru einnig skoðuð út frá fræðum um samstarf í kennaramenntun.

SIÐFERÐILEG ATRIÐI OG ÁLITAMÁL

Rannsakandinn starfar við háskóla og vinnur að menntun leikskólakennaranema og hefur því ákveðin tengsl við umfjöllunarefnið. Slík tengsl geta bæði verið styrkur, þar sem skilningur á viðfangsefninu sem er verið að rannsaka er fyrir hendi, en geta einnig vakið siðferðilegar spurningar um hlutleysi þar sem viðhorf rannsakanda geta haft áhrif á svör þátttakenda og úrvinnslu gagna. Í slíkum aðstæðum verður rannsakandinn að vera vakandi fyrir áhrifum eigin skoðana og reynslu og gæta þess að þau verði sem minnst á framkvæmd og niðurstöður rannsóknarinnar (Braun og Clarke, 2013).

Þátttakendur gáfu upplýst samþykki eftir að hafa fengið upplýsingar um markmið rannsóknarinnar, tilgang hennar og hvað þátttaka þeirra fæli í sér. Fullum trúnaði var heitið.

Rétt er að taka fram að niðurstöður eru takmarkaðar við reynsluheim þátttakenda og því er ekki hægt að alhæfa út frá þeim um að samstarf í leikskólakennaramenntun sé eins hjá öðrum samstarfsaðilum. Tilgangur rannsóknarinnar var að draga lærdóma af birtingarmyndum samstarfs og kanna viðhorf fólks sem kemur að vettvangsnámi í leikskólakennaranámi.

NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður eru kynntar í þremur undirköflum, flokkuðum eftir þemum þar sem spurt var um upplifun sveitarstjórnarfólks, leiðsagnarkennara og háskólakennara af samstarfi um vettvangsnám og viðhorf þeirra til vettvangsnáms í leikskólakennaranámi. Í fyrsta kafla er fjallað um upplifun viðmælenda af samstarfi milli þessara aðila. Í öðrum kafla eru kynntar niðurstöður um viðhorf þátttakenda til vettvangsnáms og í þriðja kafla er fjallað um væntingar þátttakenda til samstarfsins.

SAMSPIL MILLI SAMSTARFSADILA

Þegar þátttakendur voru spurðir um upplifun sína af samstarfinu ræddu þeir um að þeir vildu gjarnan efla og auka samstarfið sín á milli. Flestir töldu að góð samvinna væri

ávinningur fyrir alla sem að leikskólamálum koma. Einnig er mikilvægt að hafa það í huga að samstarfsaðilar um vettvangsnám leikskólakennaranema, þ.e. leikskóli, fræðsluráð og háskóli, hafa hver sína sérstöðu. Í gögnunum mátti sjá að hagsmunaaðilar virtust að ýmsu leiti vera háðir hinum aðilunum og má þá nefna styrki sem nemar fá frá sveitarfélögum, nema sem eru í fullu starfi með námi og ákvarðanir sem mennta- og menningarmálaráðu-neytið tekur um menntunina í samstarfi við háskólana.

Dæmi um þetta sem sveitarstjórnarfélagið nefndi var að oft væru ákvarðanir teknar hjá öðrum hagsmunaaðilum og upplifði sveitarstjórnarfélagið það þannig að það væri svo þess að útfæra þessar ákvarðanir, eins og til dæmis hugmyndina um launaða starfsnámið. Einnig kom í ljós að yfirleitt eru leikskólafulltrúar eða ráðgjafar á skólaskrifstofum í samskiptum við aðra hagsmunaaðila en minna er um bein samskipti milli sveitarstjórnarfólks í fræðsluráði og leikskólanna eða háskólanna. Eins og einn sveitarstjórnarmaður sagði: „Þá held ég líka að maður taki bara mikið mark á leikskólafulltrúanum á fræðsluviðinu. Ef viðkomandi segir mér að eitthvað sé mikilvægt að þá treysti ég sérfræðingunum.“

Leiðsagnarkennarar veltu fyrir sér upplifun sinni af samskiptum milli þeirra sem að vettvangsnáminu koma. Flestir þeirra voru í litlum samskiptum við skólaskrifstofur eða sveitarstjórnarfélag varðandi vettvangsnám eða leikskólakennaranema í starfi. Samskipti við háskóla voru lítil meðan á vettvangsnámi stóð og sögðu leiðsagnarkennarar að samskiptin einkenndust mest af tölvupóstum með vinnubókum og verkefnum sem nemar ættu að útfæra á vettvangi. Einnig voru dæmi um góð samskipti milli háskóla og leiðsagnarkennara á vettvangi og benti einn leiðsagnarkennarinn á mikilvægi þess að samskiptin væru ekki bara á annan veginn, það er að leikskólinn biði eftir því að einhver hefði samband frá háskólanum; það væri líka hlutverk leikskólans að hafa samband.

Flestir viðmælendur voru sammála því að auka mætti samstarfið, eða eins og einn háskólakennarinn sagði: „Ég held að það séu tækifæri til að efla það samstarf, það er mjög mikilvægt að háskólinn skipuleggi vettvangsnámið í nánú samstarfi við vettvanginn sjálfan, þar sem námsreynslan og námstækifærin liggja.“ Sveitarstjórnarfélagið tók í sama streng og einn sveitarstjórnarmaður sagði að best væri að byrja á samtali milli hagsmunaaðila og setja sveitarstjórnina þannig betur inn í ákvarðanir sem væru teknar um menntun leikskólakennaranemanna og annað sem ætti að fara fram á vettvangi.

VETTvangsnám sem fagþróun

Viðhorf viðmælenda til vettvangsnáms var jákvætt og sýndu niðurstöður að flestir töldu að vettvangsnám væri mikilvægt í námi leikskólakennara hvort sem nemar væru í fullu starfi með náminu eður ei. Einnig töluðu viðmælendur um að í vettvangsnámi ættu nemar að fá tækifæri til að efla sig sem fagmenn.

Fulltrúar sveitarstjórna sögðust finna fyrir kostnaði sem sneri að mönnum og menntun starfsfólks leikskóla þegar nemendur færu í vettvangsnám og staðlotur í háskólana. Reyndla þessara fulltrúa og þekking á vettvangsnámi eða á inntaki slíks náms var ekki mikil en þeir áttuðu sig á því að það væri hollt og nauðsynlegt fyrir fagþróun leikskólakennaranema að fara í vettvangsnám. Einn af sveitarstjórnarmönnum hafði þetta að segja um nauðsyn vettvangsnámsins:

... auðvitað, þó ég viti ekki nákvæmlega hvað fer fram, þá get ég náttúrliga alveg ímyndað mér að það sé bara verið að kynna hinar ýmsu örugglega mismunandi stefnur og mismunandi fræði innan leikskólafræðinnar.

Háskólakennarar og leiðsagnarkennarar voru sammála um að í vettvangsnámi gæfist tækifæri til að vinna þróunarverkefni undir leiðsögn þar sem stutt væri við námið og tengsl milli fræða og starfa væru ígrunduð. Háskólakennararnir ræddu viðhorf til vettvangsnámsins og mikilvægi þess. Einn háskólakennari sagðist stundum hafa það á tilfinningunni að vettvangurinn liti á vettvangsnám sem afplánun þar sem nemendur væru þegar starfandi og kynnu verklega þætti starfsins. Annar háskólakennari velti fyrir sér mikilvægi þess að nemendur fengju að vera namar þó að þeir hefðu starfsreynslu:

Það er algjörlega „crucial“ eða mjög mikilvægt að nemarnir fái að vera namar. Að þeir séu ekki bara settir í kennslu allan tímann og með kannski engan til þess að ráðfæra sig við og hafa bara fulla ábyrgð. Þá er þetta að missa marks. Þeir verða að fá að vera namar. Þeir verða að fá að hafa stuðninginn innan skólans og frá háskólanum.

Einn af leiðsagnarkennurinum tók í sama streng og ræddi mikilvægi þess að namar fengju að vera namar:

Af því að mér finnst oft ... þótt að fólk sé með reynslu, að það er allt öðruvísi að vera kominn svo með fagvitundina líka, út í leikskólann ... fólk þarf bara meiri tækifæri, að þú sért að fylgjast með og njóta og skoða og spyrja, það er hlutur sem þú getur því miður ekki alltaf leyft þér þegar þú ert kominn svo út á vettvang, farinn að starfa sem leikskólakennari.

Viðmælendur ræddu einnig um mikilvægi þess að virða reynslu og þekkingu leikskólakennaranemanna og sagði einn háskólakennarinn:

... það má heldur ekki tala niður gildi eins og þessa óformlega náms og þessa faglega innsæis sem að nemendur okkar koma með. Þetta er bara mjög spennandi og skemmtilegt að vinna með svona fjölbreyttum og reynslumiklum hópi nemenda. Ég held að við verðum auðvitað að líta á það sem sóknarfæri að fá inn svona reynslumikið fólk.

Leiðsagnarkennararnir voru allir sammála um mikilvægi þess að fá nema í leikskólana þar sem það hefði góð áhrif á þeirra eigin símenntun og smitaðist út til annarra innan leikskólans. Þeir ræddu þó einnig um áhyggjur sínar af undirliggjandi streitu nema. Streitan hefði áhrif á vettvangsnám þeirra og tengdi einn leiðsagnarkennarinn þetta við þá nema sem þyrftu að fara beint úr vettvangsnáminu til baka á eigin vinnustað á hverjum degi. Leiðsagnarkennararnir ræddu einnig um að þeir myndu mun á nemum nú frá því sem áður var þar sem flestir störfuðu nú með náminu, og töldu þeir að það hefði góð áhrif á starfs-hæfni þeirra og fagmennsku.

SAMEIGINLEG MARKMIÐ: UNNIÐ AÐ FAGMENNSKU Í STARFI

Niðurstöður sýndu að faglegt starf í leikskólum var sameiginlegt markmið hagsmunaaðila. Þátttakendur ræddu gildi þess að huga að fagmennsku í leikskólum og hversu mikilvægt það væri að ráða leikskólakennara því að þannig mætti tryggja faglegt starf. Rætt var um

hlutverk hagsmunaaðila í leikskólakennaramenntuninni og hvernig þeir gætu stutt fagþróun leikskólakennaranema til að efla gæði leikskóla.

Þegar viðmælendur voru spurðir hvert þeirra hlutverk í samstarfinu væri nefndu flestir að það væri á þeirra ábyrgð að tryggja námsmöguleika leikskólakennaranema. Einnig nefndu flestir leiðsagnarkennarar og sveitarstjórnarfólkið að mikilvægt væri að gera leikskóla að eftirsóknarverðum vinnustöðum. Einn af sveitarstjórnarmönnum sagði að hlutverk hans væri í raun að hlusta á sérfræðinga leikskólans og koma upplýsingum áleiðis á rétta staði, eins og til bæjarráðs, þar sem valdið væri í höndum kjörinna fulltrúa.

Samkvæmt leiðsagnarkennurum er hlutverk þeirra að styðja verklega tengingu leikskólakennaranema við þau fræði sem þeir hafa lært í háskólanum. Þeirra hlutverk er einnig að styðja og hvetja nemana til sjálfstæðra vinnubragða. Einn leiðsagnarkennari sagði:

„Það er náttúrlega bara mitt hlutverk sem leiðsagnarkennari að taka á móti nemanum og leiða hann um leikskólann og hjálpa honum með verkefnið sitt og spyrja hann gagnrýnna spurninga og vera með leiðsagnarviðtöl.“

Háskólakennararnir litu svo á að það væri hlutverk þeirra að undirbúa nemann með fræðilegri þekkingu, eða eins og einn háskólakennarinn sagði:

[Það er okkar að] leiða nemendur inn í heim vísinda og fræða og að [þeir verði] færir um að túlka og skilja og lesa rannsóknir og kenningar og bara stöðu mála í hinum alþjóðlega heimi sem við getum dregið hingað til Íslands, þekkingu og hugmyndir.

Sveitarstjórnarfólkið ræddi mikilvægi þess að í leikskólum færi fram faglegt starf. Þrjú af fjórum sveitarstjórnarmönnum höfðu reynslu af því að styðja starfsmenn til að stunda nám með starfi og ræddu um mikilvægi þess að huga vel að þeim þætti. Flestir töldu að það væri mikilvægt að leikskólar gætu tekið vel á móti nemendum í vettvangsnámi. Einn sveitarstjórnarmaður gat þess að bæjarfélagið hefði unnið að ýmiss konar umbótaverkefnum með leikskólasamfélaginu „bæði varðandi starfsumhverfið til þess að létta álagið, til þess að styrkja tækifæri leikskólakennara til þess að þróa sig í starfi“.

Flestir viðmælendur ræddu um mikilvægi þess að byggja upp faglegt starf í leikskólum með áherslu á að gera starfsfólki kleift að sækja leikskólakennaranám. Sveitarstjórnarfólkið ræddi um gildi námsins og mikilvægi þess að hafa fagmenn starfandi í leikskólunum þar sem þeir byggju yfir ákveðinni þekkingu sem yki líkurnar á starfið yrði faglegt. Eins og einn tók til orða:

Það er líka dýrt fyrir sveitarfélög að hafa ómenntaða inni í leikskólum þó að það sé alveg gott í bland líka. Þetta faglega starf er svo dýrmætt fyrir okkur varðandi forvarnir og annað. Það þarf að horfa til þess líka. Það er ástæða fyrir að fólk fer í þetta nám.

Leiðsagnarkennarar veltu fyrir sér mikilvægi þess að leiðbeina starfsfólki og nemum vel til að færni þeirra til að vinna með börnum eflist. Varðandi vettvangsnám og hvernig það skilaði sér í faglegu starfi væri mikilvægt að nemandur upplifðu tímann á vettvangi sem nám en ekki vinnu. Einn leiðsagnarkennarinn talaði um að hlúa þyrfti vel að fyrsta skólastiginu og menntun þeirra sem starfa innan leikskóla: „Ég veit ekki hvort það sé hægt að kalla það faglegt [starf] ef maður er ekki með fagmenn innan stéttarinnar.“ Háskólakennararnir veltu þessu einnig fyrir sér og einn háskólakennari minntist á mikilvægi vettvangsnámsins þar sem hægt væri að efla nemendur sem framtíðarfagmenn:

Í gegnum vettvangsnámið þá efla þeir fagmennskuna sína, þeir gera það líka í gegnum námið. En það er ekki fyrr en þeir fá að komast með allt, alla „þeóriuna“, á vettvang að þeir fá tækifæri til þess að setja þetta í eitthvert samhengi. Og það er þá sem þeir fara að eflast sem fagmenn.

Viðmælendur ræddu um hversu mikill skortur væri á fagfólki í leikskólum og einn leiðsagnarkennarinn sagðist hafa áhyggjur af því hvað yrði um leikskólann ef ekki væri hugsað um að mennta þá sem þar starfa:

„ég hef þínu áhyggjur af því að það eru nítján ára og tvítugir krakkar, sem eru að klára stúd-entinn, og fólk sem talar ekki íslensku sem munu róa þessum báti framtíðarinnar, því miður“.

Þessar áhyggjur mátti einnig finna hjá öðrum viðmælendum. Sveitarstjórnarfélagið ræddi um að ein leið gæti verið að styðja starfsmenn sem hefðu áhuga á að fara í nám eða væru í námi þannig að þeir misstu ekki launin meðan þeir væru í skólanum. Einnig benti einn sveitarstjórnarmaður á mikilvægi þess að lyfta fagstéttinni upp og gera ríkar kröfur til þeirra sem starfa eða ætla að starfa í leikskólum.

UMRÆÐUR

Markmiðið með rannsókninni var að öðlast skilning og þekkingu á því hvernig samstarfi milli háskólakennara, fulltrúa sveitarstjórna og leiðsagnarkennara (Smith, 2016) væri háttað í tengslum við vettvangsnám í leikskólakennaranámi. Kannað var hvernig samstarfsaðilar upplifðu samstarfið og hvaða viðhorf þeir hefðu til vettvangsnámsins, og leitast var við að fá innsýn í hlutverk þeirra í samstarfinu í nokkrum sveitarfélögum landsins.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að efla þarf samstarfið milli þeirra sem mennta leikskólakennaranema og sérstaklega þarf að huga að aðkomu skólaskrifstofa. Vert er að skoða nánar þriðja svæðið (Zeichner, 2010) í leikskólakennaramenntun á Íslandi og hvernig meggi vinna að sköpun þess. Þar eð meirihluti leikskólakennaranema vinnur með náminu (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2019) og fær laun frá sveitarfélögum á meðan er ljóst að auka þarf hlut fulltrúa frá skólaskrifstofum í samstarfi og samtali um kennaramenntun (Smith, 2016). Með því verður möguleiki á að skapa svokallað þriðja svæði (Bhabha, 1990) eða samvinnusvæði, þar sem afl og þekking frá ólíkum hagsmunaaðilum sameinast og til verður nýr lærdómsvettvangur (Bhabha, 1990; Smith, 2016; Zeichner, 2010).

Niðurstöður sýndu að þátttakendur töldu að skortur væri á samtali milli samstarfsaðila. Sérstaklega var þetta áberandi hjá sveitarstjórnarfólkinu sem sagðist upplifa að ákvarðanir væru teknar, til dæmis af háskóla og menntamálaráðuneytinu, en svo kæmi það í hlut sveitarstjórnar að útfæra hugmyndirnar án þess að hún væri höfð með í ráðum. Einnig kom fram að sveitarstjórnarfélagið var ekki í beinum samskiptum við háskóla eða leikskóla og sagðist treysta sínu fagfólki, eins og leikskólaráðgjöfum, til að miðla upplýsingum milli kerfa.

Þátttakendur voru flestir sammála um að samstarfið mætti bæta og nefndu að ef byrjað væri á samtali og upplýsingaflæði aukið gæti það leitt til öflugra samstarfs, en það styður niðurstöður Smith (2016). Samkvæmt Halvorsen (2014) er mikilvægt að þátttakendur í samstarfi viti til hvers er ætlast af þeim og hvert hlutverk þeirra er í samstarfinu; annars

sé hætta á að það myndist togstreita og valdabarátta. Lewis (2012) telur að samvinnusvæði eða þriðja svæðið gæti verið öflugt verkfæri í kennaranámi þar sem það sé bestí vettvangurinn til að tengja fræði og störf. Þegar sýn þeirra sem að samstarfinu koma er skýr verður til samfélag sem byggist á lýðræði og skýrum fyrirætlunum (Halvorsen, 2014).

Huga þarf að sköpun samvinnusvæðis um vettvangsnám og samþættingu með því að fá leikskólafulltrúa og/eða ráðgjafa með í samstarf (Bhabha, 1990; Zeichner, 2010) til að ná fram samtalinu sem er svo mikilvægur þáttur í kennaramenntun (Lillejord og Børte, 2016).

Greina mátti að þátttakendur voru meðvitaðir um mikilvægi vettvangsnáms hvort sem þeir þekktu til inntaks og eðlis slíks náms eður ei. Nolan og Molla (2018) benda á mikilvægi þess að samstarfsaðilar séu meðvitaðir um tilganginn þegar margir aðilar koma að skipulagi eða framkvæmd vettvangsnámsins. Einn háskólakennarinn ræddi þó um áhyggjur af því að vettvangurinn liti á vettvangsnám sem afplánun fyrir leikskólakennaranema þar sem þeir hefðu mikla verklega reynslu. Þessar áhyggjur komu ekki fram hjá öðrum viðmælendum og flestir virtust skilja mikilvægi þess að fá leiðsögn í starfi, eins og kemur fram hjá Simonsen (2017). Viðmælendur töldu einnig að þetta væri mikilvægur tími fyrir nemendur þar sem þeir gætu gert tilraunir án þess að bera alla ábyrgðina.

Leiðsagnarkennararnir sögðust finna mun á nemum nú frá því sem áður var þar sem stór hluti þeirra væri með verklega reynslu og ætti því auðveldara með að tengja starfið við fræðin. Eins og kemur fram hjá Korthagen (2010) er það aðaltilgangur vettvangsnáms að gefa kennaranemum tækifæri til að tengja saman fræði og starf og efla þannig starfs-hæfni sína (Halvorsen, 2014; Lillejord og Børte, 2016). Leiðsagnarkennararnir ræddu einnig um að auknar kröfur væru gerðar til leikskólanna í dag hvað varðaði faglegt starf og því væri þörf fyrir fagfólk þar meiri (van Velzen o.fl., 2009). Því megi líta á það jákvæðum augum að meirihluti leikskólakennaranema starfi í leikskólum með námi þar sem skortur sé á leikskólakennurum. Háskólakennararnir ræddu um mikilvægi þess að virða þekkingu þeirra sem koma í námið með mikla reynslu og væri launaða starfsnámið einn liður í því. Það er hagur allra að leikskólustarfið sé faglegt og að starfsaðstæður séu þannig að fólki líði vel í starfi (Hordern, 2016; Karila, 2017).

Sveitarstjórnarfólkið var meðvitað um mikilvægi þess að bæta starfsaðstæður og styðja starfandi leikskólakennara sem og starfsfólk í námi. Einnig ræddi sveitarstjórnarfólkið mikilvægi námsins og gildi menntunar hvað varðaði snemmtæka íhlutun og forvarnir sem nýttist börnunum með aukinni fagmenntun innan leikskólanna.

Niðurstöður sýndu að flestir viðmælendur vildu efla faglegt starf í leikskólum. Hver aðili hefði sitt markmið; leikskólinn kenndi verklega þætti starfsins og styddi yfirfærslu bóklegar þekkingar á starfið, háskólinn kenndi fræði og ígrundun og sveitarfélögin styddu nemendur og gerðu leikskólum kleift að taka við nemum í vettvangsnám. Þetta eru í raun skýr hlutverk og því er mikilvægt, eins og Halvorsen (2014) og Smith (2016) mæla með, að það eigi sér stað samtal þar sem aðilar sammælast um hlutverk sín og hafi sameiginlegan skilning á því að hverju er stefnt í samstarfinu um vettvangsnám í leikskólakennaranámi. Eins og kom fram í fyrri rannsókn (Svava Björg Mörk, 2022) er samstarf milli háskólanna og vettvangsins meira á vinstri vængnum þegar það er skoðað með líkan Smith (2016) í huga. Einnig kom fram í fyrri rannsókninni (Svava Björg Mörk, 2022) að lítið væri um það

sem Halvorsen (2014) og Smith (2016) skilgreina sem raunverulegt samstarf í kennaramenntun. Til að samstarfið færðist frá vinstri vængnum inn á miðju væri hægt að byrja á að skilgreina þarfir ólíkra hagsmunaaðila og tilgang vettvangsnámsins. Meginþættir Halvorsen (2014) nýtast vel þegar samstarfið er greint og má þar nefna fyrstu tvo þættina, fyrirætlanir og ófyrirsjáanleika. Ef grunnþættirnir tveir eru eflir dregur það úr togstreitu milli aðila, sérstaklega ef þátttakendur átta sig vel á tilgangi samstarfsins. Líkurnar aukast á að ekki verði litið á óvænt atvik sem hindrun heldur sem tækifæri til að efla samstarfið.

AÐ LOKUM

Í lokin vill höfundur skerpa á vísbendingum sem koma fram í niðurstöðum um að efla þurfi samstarfið milli hagsmunaaðila um vettvangsnám í leikskólakennaranámi og líklega er það best gert með því að skapa samvinnusvæði fyrir þessa þrjá hagsmunaaðila, þ.e. háskóla, fræðslusvið og leikskóla. Fulltrúar sveitarstjórna ræddu um mikilvægi þess að styðja starfsmenn til námsins og leiðsagnarkennarar bentu á mikilvægi þess að mennta þá sem eru starfandi í leikskólum. Um leið var bent á það mikla álag sem því fylgdi að leikskólakennaranemar væru í 100% starfi. Mikilvægt er að gera leikskólakennaranemum kleift að skapa sér náms- og starfsumhverfi þar sem jafnvægi fæst milli náms og starfs. Áberandi var í viðtölunum að viðmælendur höfðu áhyggjur af að ekki næðist að fjölga leikskólakennurum þar sem sú stétt legði grunn að fagmennsku leikskólastigsins. Ljóst er að þetta er samstarfsverkefni margra aðila og því mikilvægt að þeir sem hlut eiga að málum komi á breytingum sem hagnast leikskólastiginu. Eins og áður hefur verið bent á, og kom fram í niðurstöðunum, þarf að efla samstarfið til að sem bestur árangur náist.

HEIMILDIR

- Akkerman, S. F. og Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Amalía Björnsdóttir, Þuríður Jóhannsdóttir og Halla Jónsdóttir. (2019). *Nemar í leikskólakennaranámi: Spurningakönnun meðal leikskólakennaranema á fyrsta ári í B.Ed.-námi skólaárið 2018–2019*. Menntavísindastofnun. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/1833>
- Beck, J. S. (2018). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379–391. <https://doi.org/10.1177/0022487118787497>
- Bhabha, H. (1990). The third space. Í J. Rutherford (ritstjóri), *Identity, community, culture and difference* (bls. 207–221). Lawrence & Wishart.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2018). Conducting an interview. Í S. Brinkmann og S. Kvale (ritstjórar), *Doing interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa, bls. 149–166). Sage. <https://www.doi.org/10.4135/9781529716665>

- Casale, C. og Thomas, S. (2018). Interactive co-teaching strategies: Developing effective partnerships. *On the Horizon*, 26(3), 260–269. <https://doi.org/10.1108/oth-08-2017-0078>
- Halvorsen, K. V. (2014). *Partnership in teacher education* [doktorsritgerð, University of Bergen].
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Um leikskólakennaranám*. https://www.hi.is/kennaradeild/um_namid
- Háskólinn á Akureyri. (2020a). *Náms- og kennsluskrá 2020–2021: Kennarafræði, B.Ed., 180 einingar: Samsetning náms: Leikskólakjörsvið*. https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640014_20206&kennsluar=2020&lina=403
- Háskólinn á Akureyri. (2020b). *Náms- og kennsluskrá 2020–2021: ME1 Menntunarafræði, M.Ed., 120 einingar: Samsetning náms: Kjörsvið: Leikskólastig*. https://ugla.unak.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=640078_20206&kennsluar=2020&lina=406
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Háskólinn á Akureyri.
- Helleve, I. og Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Hordern, J. (2016). Knowledge, practice, and the shaping of early childhood professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(4), 508–520. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2014.975939>
- Karila, K. (2017). ECEC pedagogy in the Nordic countries – Its roots and current challenges. Í K. Karila, E. Johansson, A. M. Puroila, M. Hännikäinen og L. Lipponen (ritstjórar), *Pedagogy in ECEC: Nordic challenges and solutions* (bls. 11–15). Nordic Council of Ministers.
- Karlsson Lohmander, M. (2015). Bridging “the gap”—Linking workplace-based and university-based learning in preschool teacher education in Sweden. *Early Years*, 35(2), 168–183. <https://doi.org/10.1080/09575146.2015.1025712>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Háskólinn á Akureyri.
- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. Sage.
- Lewis, E. (2012). Locating the third space in initial teacher training. *Research in Teacher Education*, 2(2), 31–36.
- Lillejord, S. og Børte, K. (2016). Partnership in teacher education: A research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550–563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnaenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.

- Nolan, A. og Molla, T. (2018). Teacher professional learning as a social practice: An Australian case. *International Studies in Sociology of Education*, 27(4), 352–374. <https://doi.org/10.1080/09620214.2017.1321968>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Rozelle, J. J. og Wilson, S. M. (2012). Opening the black box of field experiences: How cooperating teachers' beliefs and practices shape student teachers' beliefs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 28(8), 1196–1205. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.07.008>
- Sigrún Sif Jóelsdóttir. (2018). *Aðgerðir gegn brottfalli nemenda úr leikskólakennaranámi: Niðurstöður könnunar á meðal nemenda sem hætt hafa 2014–2015* (í vinnslu). Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Simonsen, B. (2017). Praksis som læringsarena. Í E. Høihilder og H. Lund-Kristensen (ritstjórar), *Praksis-barnehagen: En arena for læring* (bls. 19–25). Gyldendal Akademisk.
- Smith, K. (2016). Partnership in teacher education: Going beyond the rhetoric, with reference to the Norwegian context. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(3), 17–36. <https://doi.org/10.26529/cepsj.63>
- Stjórnarráð Íslands. (2019, 16. ágúst). *Aðgerðir í menntamálum: Starfsnám kennaranema*. Mennta- og barnamálaráðuneytið. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2019/08/16/Adgerdir-i-menntamalum-starfsnam-kennaranema/>
- Svava Björg Mörk. (2018). Historical perspective of the third space in Icelandic preschool teacher education. Í K. Smith (ritstjóri), *Norsk og internasjonal lærerutdanningsforskning: Hvor er vi? Hvor vil vi gå? Hva skal vi gjøre nå?* (bls. 91–107). Fagbokforlaget.
- Svava Björg Mörk. (2022). University–preschool collaboration in pre-school teacher education in Iceland. *Learning Environments Research*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09350-5>
- Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir. (2022). Áhrif leiðsagnar á menntun og fagþróun leikskólakennaranema í vettvangsnámi. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 57–78). Háskólaútgáfan.
- Tsui, A. B. M. og Law, D. Y. K. (2007). Learning as boundary-crossing in school-university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1289–1301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.003>
- van Velzen, C., Bezzina, C. og Lorst, P. (2009). Partnerships between schools and teacher education institutes. Í A. Swennen og M. van der Klink (ritstjórar), *Becoming a Teacher Educator* (bls. 59–73). Springer Netherlands.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89–99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- Zeichner, K., Payne, K. A. og Brayko, K. (2015). Democratizing teacher education. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 122–135. <https://doi.org/10.1177/0022487114560908>

UM HÖFUNDINN

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) er lektor á sviði leikskólafræða við Háskólann á Akureyri. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um samstarf hagsmunaaðila í leikskólakennaramenntun, fagmennsku leikskólakennara, leiðsögn leikskólakennaranema og lærdóms-samfélag. Svava Björg rannsakar um þessar mundir vellíðan í starfi leikskólakennara og hvernig byggja megi upp samstarfssvæði í leikskólakennaramenntun á Íslandi.

Greinin barst tímaritinu 10. október 2022 og var samþykkt til birtingar 29. mars 2023.

PRESCHOOL student TEACHERS' practicum Dialogue and partnership about the third space

ABSTRACT

In Iceland, preschool teacher education takes five years — three years of undergraduate study (B.Ed.) and two years of graduate study (M.Ed.) — and the study is both academic and on-site learning or field practice, wherein mentoring is an important part of the education and students' professional development and application of theory. Almost all of the students in preschool teacher education in Iceland work in preschools during their studies and have extensive experience upon commencing. Many municipalities support them by, for example, paying their salaries during field practice, even though their practice is at preschools where they do not currently work, and also while the students participate in on-site sessions at university. On the national scale, Iceland's Ministry of Education and Culture also recently instituted partially paid internship for students earning their master's in education, such that students are recruited in half-time positions that award 30 ECTS credits. Universities in both Akureyri and Reykjavik currently offer such paid field practice. The study presented here focused on traditional field practice among education students at preschools other than where they work and how they collaborate with university teachers and mentors. The aim of the study was to obtain the stakeholders' experiences of their collaborative practices and to acquire information as to their attitudes toward field practice.

The theoretical background of the paper is rooted in partnership in teacher education, focusing on Smith's (2016) and Halvorsen's (2014) definition of true partnership.

Qualitative interviews were conducted with local politicians serving on educational councils, preschool teachers specializing in mentoring programs, and university teachers with authority or influence over preschool education and field practice in some way. Thematic Analysis was used to code the data and to find themes. The data was coded in ATLAS.ti 8, from which codes were chosen and themes identified.

The findings demonstrated three themes: stakeholders' experiences of collaboration, participants' attitudes toward field practice, and shared goals: working toward professionalism.

Overall, the findings revealed that consultation and collaboration among the stakeholders had been insufficient. Participants reported a limited flow of information and stated that decisions were often made by other stakeholders instead of themselves. For example, according to the policymakers, the universities and the Ministry of Education and Culture have made the decisions but tasked the policymakers with implementing them. Policymakers added that they trusted professionals working in educational councils to collaborate with other stakeholders on their behalf. Those findings underscore the importance of reinforcing collaboration, involving school offices in such an approach, and thus building a third space. Participants also proposed initiating dialogues between actors in between the systems and enhancing their collaboration that way.

Most participants in this study appreciated the field practice, even if the students were working at another preschool at the same time. University teachers and mentors agreed that students could experiment, receive support, and reflect on theory and practice. One university teacher and a mentor stressed the importance of granting teachers in training the opportunity to be students as well. The mentors added that because the education of the preschool teachers is overseen by individuals who have opted to work in preschools, it is necessary to reconsider field practice within universities. Although policymakers were willing to modify working conditions at preschools, they also highlighted the expense of hiring more staff and educating students at the same time. Participants additionally expressed worries due to the shortage of preschool teachers in Iceland.

In summary, the analysis revealed that all stakeholders, policymakers, mentors, and university teachers emphasized the importance of professionalism in the work of preschools and enhancing the education of preschool students.

Keywords: preschool teacher education, collaboration, field practice, professionalism

ABOUT THE AUTHOR

Svava Björg Mörk (mork@unak.is) is an assistant professor in early childhood education at the University of Akureyri. Her research has mainly been in the field of partnership in early childhood education, preschool teachers' professionalism, preschool student teachers' mentoring and learning community. Svava Björg is currently researching early childhood educators' well-being and how to strengthen the partnership in preschool teacher education in Iceland.

„ER ÉG AÐ GERA VEL Í LÍFINU?“ SIÐFRÆÐI OG SJÁLFSPEKING Í GÍSLA SÖGU SÚRSSONAR

Meginhugsunin í siðferðilegu uppeldi er sú að þrátt fyrir að það sé líkast til sífelld vinna og ævilöng að verða dygðug manneskja sé hægt að móta tilfinningar okkar og geðshræringar með aukinni þekkingu, umræðu og rökræðum um það hvernig við sjálf viljum vera og verða. Bókmenntir eins og Gísla saga Súrssonar gefa kost á að þróa og styrkja sjálfspekkingu nemenda ef þeir nálgast þær með hið sammannlega að leiðarljósi og tengja þær við bæði tíðarandann og eigið gildismat. Með því að setja sig í spor persóna og lesa söguna út frá þeim er hægt að skoða hvernig geðshræringar stýra athöfnum og gjörðum manneskja og koma í leiðinni upp um innræti þeirra, gildi og siðferði. Að sama skapi hvetur sú nálgun nemendur, án kvaða, til að spegla eigið líf og samfélag í bókmenntunum og hugsa um sitt eigið siðferðilega sjálf. Á þennan hátt er bókmenntakennsla tækifæri til siðferðilegs uppeldis.

Efnisorð: siðferðilegt uppeldi, Íslendingasögur, bókmenntakennsla, sjálfspekking, siðferðileg hugtök

INNGANGUR

Gísla saga Súrssonar kemur líklega ekki upp í huga margra þegar leitað er að námsefni fyrir unglunga til að hjálpa þeim að skilja tilveru sína eða bæta sitt innra og ytra líf. Í þessari grein er fjallað um kennslu Íslendingasögunnar Gísla sögu út frá siðfræðilegri nálgun. Annars vegar er sjónum beint að mikilvægi hins siðferðilega ímyndunarafis við að setja sig í spor sögupersóna og tengja við aðstæður þeirra, og hins vegar að siðferðilegum hugtökum og orðaforða til að varpa ljósi á dygðir og lesti sögupersóna, atburðarás og inntak sögunnar. Því er síðan velt upp hvort með þessu megi hjálpa unglungum að skilja bókmenntatexta og öðlast um leið tækifæri til að skilja betur sjálfa sig og samfélag sitt.

Rannsóknarspurningin sem leitast er við að svara er:

1. Hvernig hjálpar Íslendingasaga unglingum að skilja sitt eigið siðferði?

Til að svara þessari spurningu er m.a. leitað í niðurstöður rannsóknarverkefnis um Laxdæla sögu sem fram fór árin 2016–2019 í samvinnu við íslenskukennara í þremur grunnskólum hér á landi, einkum í viðtölin við kennara og upplifun þeirra af því að kenna Íslendingasöguna og samhliða kennsluefni um dygðasiðfræði. Unnið var úr viðtölunum með eigindlegum rannsóknaraðferðum þar sem notuð var ítarleg kóðun og síðan þemakóðun, aðleiðsla og markviss ígrundun rannsóknargagna (Atli Harðarson o.fl., 2018; Creswell og Poth, 2018; Charmaz, 2014; Róbert Jack, 2018c; Þóra Björg Sigurðardóttir, 2018).

Í framhaldinu var útbúið kennsluefni með annarri Íslendingasögu, Gísla sögu (Róbert Jack og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2021a, 2021b), sem byggðist á reynslunni af því fyrra með nokkrum viðbótum og það prófað í kennslu á unglingastigi. Í viðbótunum var tekið mið af nýlegum rannsóknum á málþroska barna, orðaforða og hugtakakennslu með það í huga að verja auknum tíma í kennslu orðaforðans áður en honum yrði beitt við greiningu á sögunni. Auk þess að lesa Gísla sögu með hliðsjón af verkefnum sem fjölluðu um siðferðilegar dygðir í sögunni, mannkosti persóna og siðlega breytni var lagt upp með kennslu á hugtökunum sjálfum í tengslum við almenna þekkingu nemenda og tíðaranda þeirra og reynt að byggja þaðan brú yfir í bókmenntirnar.

Ég byggji einnig á minni eigin reynslu sem íslensku- og heimspekikennari á unglingastigi í grunnskóla síðasta áratuginn og prófunum á kennsluefni með nemendum mínum. Í því samhengi hefur kennslunálgun Waldorf-uppeldisfræðinnar veitt mér innsýn í mikilvægi listrænna aðferða og skapandi vinnu í bókmenntakennslu. Fræðilegar undirstöður þessarar greinar eru þó kenningar um hið siðferðilega sjálf og hugtök um siðferðilegar dygðir.

SJÁLFIÐ OG SIÐFERÐILEG SJÁLFSPEKKING

Sjálfíð er margra alda heimspekilegt viðfangsefni sem enn er rætt af miklum eldmóði. Ef til vill mætti segja að Sókrates hafi reynt að krefja fólk um sjálfsþekkingu þegar hann pirraði það með sífelldum broddfluguspurningum og krefjandi rökræðum um hvað væri rétt og satt þegar rétt væri um réttlæti, fegurð, stjórnskipan o.s.frv. Markmiðið með þessum rökræðum var ekki síst að hjálpa fólki að þekkja styrkleika sína og veikleika, og gera því kleift að lifa lífinu vel. Hann taldi að með þekkingu yrðum við einnig dygðug.

Í Siðfræði Níkomakkosar fjallaði Aristóteles (1995) svo um vitneskju okkar um eigið siðferði sem leiðina til farsældar. Aristóteles taldi að við gætum orðið dygðug með auknum þroska, góðum venjum og ástundun siðferðilegra dygða auk þekkingar á þeim. Siðferðisþroska öðluðust menn með þessu auk siðvitsins eða hygginda (frónesis, sem var vitmunadygð) og það gerði okkur fær um að taka skynsamlegar ákvarðanir um rétta breytni í ýmsum aðstæðum út frá réttum tilfinningum. Tilfinningar og geðshræringar voru því lykilatriði í dygðasiðfræði Aristótelesar og æviverk hverrar manneskju að þroska og mennta þessar tilfinningar. Sjálfíð hjá Aristótelesi var því ekki aðeins vitmunalegt fyrirbæri heldur bæði tilfinningalegt og veraldlegt.

Á nýöld reyndi Descartes að útskýra sjálfið sem eins konar innri hugsandi og sjálfstæða verund. Hann vildi aftengja það ytri áhrifum og efnislegum forsendum (guði, innri líðan, samfélagi ...) til að styrkja stoðir hins frjálsa vilja og hlutlægrar hugsunar (en tók um leið úr því bæði hjartað og lungun). Elísabet af Bæheimi, sem var samtímamaður Descartes, reyndi að setja sjálfið aftur í samband við samfélagið, tilfinningalíf og ástríður sálarinnar með því að sýna fram á hversu móttækilegt og varnarlaust það væri fyrir þessum áhrifavöldum (Descartes, 2001; Elísabet af Bæheimi o.fl., 2017). Ýmsir aðrir höfundar lögðu út af heimspeki Descartes með það fyrir augum að bæta við hana, sýna fram á vankanta hennar eða lagfæra þau vandamál sem hún virtist skapa, bæði á þessum tíma og æ síðan, og hefur leitin að hinu sanna sjálfi verið mörgum heimspekingum og rithöfundum hugleikin.

Skáldsaga Virginíu Woolf frá 1928, *Orlando*, fjallar um samnefnda sögupersónu sem ferðast gegnum tímann, frá gullöld Elísabetartímans í Bretlandi, gegnum Viktoríutímann og allt fram á tuttugustu öldina. Hún sýnir hvernig söguleg og menningarleg áhrif breyta sýn okkar á heiminn. Á meðan samfélagshættir og þjóðfélagsaðstæður breytast frá einni öld til annarrar fylgist lesandinn með sögupersónunni þróast og breytast í takt við tíðarandann í gegnum samhangandi ævisögu. Auk þess lætur höfundur persónuna breyta um kyn og sjá þannig heiminn út frá öðrum líkama, kynhneigð, reynslu, kröfum og væntingum um leið og hún heldur nokkurs konar kjarnapersónueinkennum. Skáldsaga Woolf dregur upp mynd af því hvernig sjálfið mótast meðvitað og ómeðvitað í stöðugri samræðu manneskju við hugsanir sínar og reynslu, tilfinningar og geðshræringar, efnislegar forsendur og skáldlegan innblástur, hugmyndafræði og tíðaranda (Woolf, 1928/2017).

Síðar hafa ýmsar stefnur (póststrúktúralismi, sálgreining, feminískir heimspekingar, fyrirbærafræði) dregið fram margræðar forsendur sjálfsins, þætti eins og utanaðkomandi hvata, sögulega skilyrðingu, mátt tungumálsins og líkamlegar rætur hugsunarinnar (Braidotti, 1991; Schott o.fl., 2010).

Séu ómeðvitaðar undirstöður hugsunarinnar og ytri samfélagslegar aðstæður hins vegar ráðandi í sjálfínu tapast hinn frjálsi vilji og gerandahæfni manneskjunnar sem er grundvöllur þess að hægt sé að tala um sjálfsábyrgð og þekkingu á forsendum breytinga, hvort sem er í persónulegum eða samfélagslegum skilningi. Þannig hafa ólíkir höfundar eins og t.d. Rosi Braidotti (1991, 2011) og Charles Taylor (1989) reynt að endurreisa sjálfið með þessa meðvituðu hugsun að leiðarljósi ásamt því að gera bæði ráð fyrir utanaðkomandi áhrifum og innra lífi.

Í menntaheimspeki hafa siðferðilegar áherslur og möguleikar nemenda til að efla sitt eigið sjálf verið grundvöllur mannkostamenntunar og siðferðilegs uppeldis. Kristján Kristjánsson segir í bók sinni *The self and its emotions* (2010) að eðli hins siðferðilega sjálfs komi fram og kristallist í okkar eigin geðshræringum fremur en vitsmunum, sem síðan stjórni hversdagslegri hegðun okkar og siðferðilegum ákvörðunum. Við getum því jafnvel verið ómeðvituð um suma þætti sjálfsins en geðshræringarnar komi upp um vanþekkingu okkar.

Í grein sinni „Inn við beinið – Um sjálf og sjálfspækingu“ tekur Atli Harðarson undir orð Kristjáns og segir að sjálf manns sé „reglulegar og stöðugar eða lítt breytilegar tilhneigingar hans til geðshræringa“ (Atli Harðarson, 2010, bls. 12). Hann gerir takmarkaða

Þekkingu okkar á eigin sjálfi (sjálfsþekkinguna) að umtalsefni og bendir á hvernig þversagnir í sjálfsskilningi okkar birtast þegar líkamleg viðbrögð sýna fram á afstöðu sem er í andstöðu við meðvitaðar skoðanir. Þannig geta líkamleg viðbrögð komið upp um hvað okkur finnst *innst inni* og hver við erum í raun *inn við beinið*, t.d. með samviskubiti þegar okkur finnst við hafa gert eitthvað rangt með því að geta ekki sofið sofið á nóttunni út af áhyggjum yfir því sem við töldum okkur annars áhyggjulaus yfir eða köstum jafnvel upp þegar eitthvað gengur algjörlega fram af okkur sem við í orði kveðnu höfum samþykkt. Þessi vitneskja getur svo haft áhrif á breytt gildismat okkar. Við getum gengist við „raunverulegu gildismati“ í takt við geðshræringarnar en síðan getur vitneskjan um eigin geðshræringar líka stundum breytt þeim og okkur sjálfum um leið (Atli Harðarson, 2010, bls. 9–13).

Meginhugsunin í siðferðilegu uppeldi er sú að þrátt fyrir að það sé ekki einfalt mál sé hægt að móta siðferðilega eiginleika okkar. Að með aukinni þekkingu, umræðu og rök-ræðum um það hvernig við sjálf viljum vera og verða getum við borið kennsl á þessa eiginleika og ef við viljum breyta eða bæta okkur sjálf sé það hægt (með sjálfsaga, tíma og vana ...), þó svo að það geti krafist ærinnar fyrirhafnar.

Hér verður ekki farið nánar út í þessar skilgreiningar en þó lögð áhersla á að aukinn þroski og víska komi í kjölfar sjálfsþekkingar og að hið siðferðilega sjálf sé mótað af mörgum mismunandi þáttum, svo sem: innræti og persónulegum einkennum, stöðu og reynslu, tilfinningalífi, hugsunum og þekkingu, umhverfi, hugmyndasögu og menningu. Þetta sjálf birtist okkur og öðrum svo með óbeinum hætti í okkar eigin tilhneigingum, geðshræringum og gildismati.

Siðferðileg sjálfsþekking er síðan sá skilningur sem við höfum á þessum tilhneigingum, geðshræringum og gildismati. Það er hægt að móta og breyta geðshræringum og siðferðilegum eiginleikum okkar en til að gera það markvisst og meðvitað þarf að bera kennsl á þau, skilja þau og ræða, og til þess þarf orð og hugtök.

Hvernig tengist þetta Íslendingasögu eins og Gísla sögu? Jú, ein forsendan fyrir því að saga eins og Gísla saga höfði til okkar er að hún tali til okkar eigin sjálfs. Til þess að við getum tengt tilfinningar okkar, geðshræringar og gildismat slíkri sögu þurfum við að tengja (okkur) sjálf við hana. Það er hins vegar ekki sjálfgefið að það takist.

GÍSLA SAGA SÚRSSONAR

Gísla saga Súrssonar er víða kennd í grunnskólum og segir frá fólki af fyrstu kynslóðum eftir landnám Íslands. Hún er til í kennsluútgáfu fyrir elstu bekki grunnskóla og gjarnan notuð á unglingastigi. Gísla saga er fyrst skrifuð á handrit á 13. öld (líklega á árabílinu 1225–1275) en er sprottin úr munnlegri frásagnarhefð. Hinn varðveitti texti sögunnar er til í tveimur gerðum og er allmikill munur á þeim. Þær eru taldar töluvert yngri en upprunalegi textinn og fjarlægjar honum og því er í raun ómögulegt að segja til um hinn sanna uppruna textans, hvað þá höfundinn (Danielsson, 2008; Vésteinn Ólason, 1993, bls. 82, 124–125).

Í bók Ármanns Jakobssonar, *Illu fenginn mjöður: Lesið í miðaldatexta* (2015), kemur fram að Íslendingasögurnar hafi lengi vel verið taldar heimildir um forna tíma og raun-

verulega atburði. Þannig voru fyrstu rannsóknir á sögunum af sagnfræðilegum toga. Nú er fyrst og fremst litið á sögurnar sem dæmi um frásagnarlist og skáldskap sem þó eigi rætur sínar að rekja til ákveðinnar samfélagsgerðar og sögulegs samhengis, og fjalla fræðimenn nútímans um sögurnar sem texta en ekki veruleika.

Árman segir að hægt sé að nálgast miðaldertexta með tvenns konar móti, annars vegar sé hægt að skoða menningarlegt samhengi textans, þ.e. að reyna að skilja hvernig samfélagið var á þeim tíma sem sagt er frá og hvaða lögmálum það fylgdi. Hins vegar sé hægt að líta á hina sammannlegu breytni á ólíkum tímum og í ólíkum aðstæðum, eins margslungin og hún kann að vera, og draga lærdóm af því sem þar kemur fram (Árman Jakobsson, 2015, bls. 18–19). Hvorugt þessara sjónarmiða er hægt að hundsá þegar saga eins og Gísla saga er túlkuð og kennd þó hægt sé að leggja áherslu á annað sjónarmiðið frekar en hitt.

SIÐFERÐILEG NÁLGUN VIÐ BÓKMENNTAKENNSLU

Ímyndunaraflíð: Að setja sig í spor sögupersóna

Þegar kemur að því að kenna Íslendingasögu með áherslu á siðferðilegt uppeldi er mikilvægt að draga fram hið sammannlega til þess að tengja nemendur við þetta forna og framandi samfélag. Reyna verður að skilja sögupersónur og setja sig í spor þeirra fremur en að horfa úr fjarlægð á það sem gerir samfélagsgerðina frábrugðna því sem nemendur þekkja af eigin raun (sem gæti verið áhugavert út frá einhverju öðru sjónarmiði). Hættan við áhersluna á samanburð á samfélagsgerðum verður sú að nútímamanneskjan setji sig í kalt dómarasæti og beini sjónum að hinu ankannalega, úrelta og rangláta. Þar með er ekki sagt að ekki þurfi að fylgja ýmiss konar skýringar á menningu til að auka skilning nemenda á aðstæðum sögupersónanna. Í tilvikum Gísla sögu er t.d. grundvallaratriði að skýra út mikilvægi heiðurs og mannorðs í sæmdarsamfélagi. Einnig þarf að benda á hversu mikilvægu hlutverki ungar og ógefna konur gegndu fyrir heiður ættar, vöxt hennar og viðgang með t.d. nýjum bandamönnum.

En til að öðlast innsýn í líf fólks við þessar aðstæður er betra að setja fókusinn á fólkið sjálft og reyna að draga fram eiginleika þess til að skilja það, stöðu þess og breytni og jafnvel eigin tilfinningar og skoðanir um leið. Það er allavega mín reynsla af því að kenna bókmenntir í elstu bekkjum grunnskóla. Sú nálgun kemur heim og saman við viðhorf bókmenntakennara til fagsins í nýlegri rannsókn um íslenskukennslu í grunn- og framhaldsskólum (Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson, 2018), áherslupætti grunnskólalaga og tilgang bókmenntakennslu eins og henni er lýst í Aðalnámsskrá.

Í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) segir að mikilvægt sé að nemendur „efli siðferðisþroska sinn og geti sett sig í spor annarra. Tilfinningar og reynsla nemenda gegna lykilhlutverki í þróun siðferðiskenndar þeirra sem felst í því að þeir tileinki sér hvað telst rétt og rangt, gott og slæmt í breytni fólks. Nemendur þurfa að taka siðferðilega afstöðu til álitamála og virða rétt hvers og eins til að láta skoðanir sínar í ljós [...] og bera virðingu fyrir öðrum“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2016, bls. 37).

Í Aðalnámskrá segir einnig um bókmenntakennslu: „Í bókmenntum finna ungir lesendur fyrirmyndir og geta sett sig í spor persóna. Þannig getur bókmenntakennsla í skólum stuðlað að sterkari sjálfsmynd nemenda og kennt þeim umburðarlyndi í garð ólíkra menningarsamfélaga og minnihlutahópa“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2016, bls. 99).

Í rannsókn um Laxdælu og siðferðilegt uppeldi í skólum (Atli Harðarson o.fl., 2018; Þóra Björg Sigurðardóttir, 2018) töldu kennarar að eitt af lykilatriðum þess að ná árangri við að kenna Laxdæla sögu væri að vekja áhuga nemenda á sögunni. Þetta viðhorf fór gjarnan saman við það að nemendur næðu á einhvern hátt að setja sig í spor persónanna. Kennarar töldu því í raun auðvelt að lesa Íslendingasögu án þess að tengjast efninu eða persónunum með þeim afleiðingum að hún skildi lítið eftir sig, og það kostaði jafnvel nokkra fyrirhöfn að færa söguna nær nemendum. Þetta gerðu kennararnir t.d. með því að spyrja nemendur hvað þeir hefðu gert í sömu sporum, leika leikrit þar sem aðstæður sögupersóna voru endurskapaðar eða fjalla sérstaklega um atburðarás út frá sjónarhorni ákveðinnar persónu. Með þessu móti væri hægt að örva nemendur til að lifa sig inn í söguna, sjá fyrir sér umhverfið og aðstæður og skilja sögupersónurnar betur.

Tökum sem dæmi aðstæður Þórdísar í Gísla sögu Súrssonar. Hún var elst fjögurra systkina og sögð bæði falleg og vel gefin. Hún átti í sambandi við Bárð frá Grannaskeiði í Súrnadal í Noregi. Þorbirni föður hennar hugnaðist sambandið ekki en þau létu sér fátt um finnast. Gísl, yngri bróðir hennar, var á sama máli og faðir þeirra en Þorkell bróðir þeirra var á bandi Bárðar. Eitt sinn var Gísl samferða þeim Þorkatli og Bárði og „[þ]egar minnst varði hjó Gísl Bárð banahögg“ (Gísla saga, 2017, bls. 6). Eftir þetta er sagt að vinátta þeirra bræðra hafi aldrei orðið söm. Hvergi er minnst á líðan Þórdísar og það ríkir þögn um hennar sjónarhorn. Má segja að þessi atburður hafi orðið sá fyrsti í röð atburða sem leiddu að lokum til þess að fjölskyldan flúði Noreg eftir að heimili hennar var brennt til ösku, og fluttist búferlum til Íslands.

Þögnin um hlut Þórdísar gefur tilefni til spurninga: Hverjar ætli tilfinningar Þórdísar hafi verið, hvaða skoðanir hafði hún og væntingar, hvernig leið henni, hvað beið hennar? Upplifði hún gjörðir Gísla, litla bróður síns, sem afskiptasemi um það sem honum kom ekki við eða sýndi hún umhyggjusemi hans fyrir heiðri hennar og fjölskyldunnar skilning?

Eitt af því sem einkennir Íslendingasögurnar sem bókmenntagrein er einmitt hófstíllt og hlutlaus afstaða sögumanns til atburðarásarinnar, það er lítið talað um tilfinningar og geðshræringar, textinn er ekki gildishlaðinn (a.m.k. ekki með lýsingarorðum) og sjónarhornið er oft fjarlæggt eða frá sömu hlið (þótt það sé reyndar ekki alltaf raunin með Gísla sögu) (Vésteinn Ólason, 1993, bls. 54–60). Atburðir og tími eru oft afgreidd í einni eða tveimur málsgreinum án þess að nánar sé farið út í smáatriði. Nemandi þarf því stöðugt að vera að fylla í eyðurnar með eigin ímyndunarafli og spurningum: Hvað er að gerast hér, hvernig var þessu háttað á þessum tíma, í hvaða stöðu eru þessar manneskjur? Ég er manneskja, hvað ef þetta henti mig? Gæti þetta gerst í dag?

Kosturinn við þetta hlutlaus sjónarhorn er að það gefur rými fyrir skapandi vinnu. En það getur kostað talsverða fyrirhöfn fyrir kennarann að finna áhugaverðar tengingar við persónur sögunnar, hitta á málefni sem talar til nemenda og fá þá til að setja sig í spor persónanna.

Það er gott að gera þetta í upphafsköflum bókarinnar til að fá nemendur með í ferðalagið í gegnum textann og til þess að þeir nái strax tengslum við aðalpersónur sögunnar.

Ein leið til að gera slíkt er að nýta sér þögn í textanum. Í fjórða kafla Gísla sögu segir frá siglingu systkinanna til Íslands eftir brunann í Súrnadal. Þessu eru gerð skil í texta bókarinnar í tveimur hlutlausum málsgreinum þótt ferðalagið hafi tekið 60 daga (100 daga í annarri útgáfu) á opnum báti og líkast til í alls kyns aðstæðum. Þarna er t.d. hægt að fá nemendur til að skrifa um aðstæður á knerrinum og innra líf þeirra sem komust af í brunanum og flúðu heimahagana vegna ófriðar. Það má fá þá til að setja sig í spor Þórdísar, sem hingað til hefur ekki sagt stakt orð þótt allur þessi hamagangur snúist í raun um afskipti af lífi hennar og framtíð, nú eða þeirra bræðra Þorkels eða Gísla og skoða togstreituna þeirra á milli um hag og framtíð fjölskyldunnar. Til að dýpka sjónarhorn nemenda er einnig gott að finna til upplýsingar um siglingar á þessum tíma, vistir og aðbúnað og ýmislegt fleira sem getur hjálpað þeim að gera sér myndir af ástandinu og lífa sig inn í aðstæðurnar. Einnig er hægt að nota myndlist, hugarflug með leiðsögn eða aðrar skapandi leiðir til að gera söguna lifandi fyrir nemendum.

Lykillinn er að finna hið sammannlega, sem er í þessu tilviki ást og ást í meinum, umhyggjusemi og afskiptasemi, skyldur gagnvart fjölskyldu, mannorð, systkinasambönd, óafturkræfir flutningar milli landa, ólíkur veruleiki kynjanna, umráðaréttur kvenna yfir eigin líkama og lífi, vinátta og svo framvegis. Áhersla á hið sammannlega í mismunandi aðstæðum og út frá mismunandi sjónarhornum og skoðunum eflir getu nemenda til að setja sig í spor persónanna. Slík kennsla vekur upp samhygð og hið siðferðilega ímyndunarafl sem er mikilvægt til að meta og greina hvað sé réttlátt og ranglátt í mannlegri breytni.

SIÐFERÐILEG NÁLGUN VIÐ BÓKMENNTAKENNSLU

Siðferðilegur orðaforði og hugtök

Þegar leggja skal áherslu á siðferðilegt innihald Íslendingasögu þarf yfirferð námsefnisins að vera fremur hæg þannig að færi gefist á að skoða athafnir og persónur af einhverri dýpt. Til þess er gagnlegt að vinna með greiningarhugtök og sameiginlegan siðferðilegan orðaforða. Hafa þarf í huga að orðaforði barna um siðferðilega eiginleika er misjafn og ekki hægt að gera ráð fyrir því að þau þekki orð yfir dygðir og lesti, þótt þau geti komið auga á dygðirnar og lestina og geti fundið fyrir tilfinningum sem tengjast þeim (Walker o.fl., 2017; Þóra Björg Sigurdardóttir, 2018).

Dygðasiðfræði er gjarnan byggð á hugmyndum Aristótelesar en hann tengdi siðferðilegar dygðir við meðalhóf sem lægi á milli tvennra öfga, annars vegar skefjaleyssis og hins vegar skorts. Þannig er hugrekki dygðin á milli fifldirfsku og hugleyssis, umhyggjusemi/hjálpssemi dygðin á milli afskiptasemi og afskiptaleyssis, hófsemi dygðin á milli græðgi og þess að neita sér um lífsins lystisemdir (meinlætis), sáttfýsi dygðin á milli ósáttfýsi/langrækni og eftirlátsssemi eða auðsveipni. Lestirnir eru því allt um kring og listin að lífa felst í því að feta meðalveginn á milli þeirra (Aristóteles, 1995). Dygðahugtök eins og hugrekki, umhyggjusemi, hófsemi og sáttfýsi geta hjálpað okkur að koma orðum að siðferðilegum eiginleikum sögupersóna í Gísla sögu. Til þess þarf að læra orðin og skilja þau, hugsa um þau og nota þau (Beck o.fl., 2013; LaRusso o.fl., 2016; Nation, 2013; Roessingh, 2016, Roessingh og Elgie, 2009).

Mér virðist sem að öðrum þræði fjalli Gísla saga nefnilega um dygðir eins og trygglyndi og heiðarleika, hjálpssemi og hugrekki og andstæða lesti þeirra. Ég hefði reyndar líklega átt að hafa þetta í öfugri röð, því Gísla saga fjallar kannski fyrst og fremst um lesti og það sem getur farið úrskeiðis í samskiptum manna á milli. Það minnir mig á það sem Simone de Beauvoir (1947/2018, 1965) sagði, að siðfræði fjallaði einmitt um það sem færi úrskeiðis í samskiptum og að þörfin til að skrifa væri drifin áfram af sömu ástæðum.

En þá er hægt að spyrja sig hvort það sé ekki að æra óstöðugan að bæta öðrum eins orðaforða við torræðan og gamaldags orðaforða Íslendingasagna. Er ekki nógu erfitt að stauta sig í gegnum orðaforða sögunnar?

Mín reynsla af íslenskukennslu á unglingastigi er sú að orðaforði Gísla sögu sem slíkur sé ekki erfiður. Það sem einkum er krefjandi er að tengja börn við þetta forna samfélag, henda reiður á ættum og tengslum sögupersóna, en fyrst og fremst að fá þau til að setja sig í spor persóna og lifa sig inn í söguna þannig að þau komist inn í atburðarásina. Orðin eru ekki vandamálið. Þetta styðja rannsóknir sem sýna að Íslendingasögurnar eru skrif- aðar með fremur takmörkuðum orðaforða. Heildarorðaforði Íslendingasagna er einnig gegnum gangandi sá sami, sem merkir að þegar nemandi hefur lesið eina Íslendingasögu er auðveldara að lesa aðra þar sem sömu orð koma fyrir (Eiríkur Rögnvaldsson, 1990, 1995). Það breytir því þó ekki að unglingar hafa mjög mismikinn orðaforða og misjafnar forsendur til að takast á við slíkan lestur (Freyja Birgisdóttir, 2016; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2017).

Það eru hins vegar margir möguleikar á að útskýra og vinna með bæði orðaforða Íslendingasögunnar og siðferðilegan orðaforða, sérstaklega þar sem það er gert endur- tekið í tengslum við sögupersónurnar og atburðarásina sjálfa. Einnig er hægt að endur- segja kaflana í Gísla sögu til að allir fái söguna (líka þeir sem lesa ekki heima/sjálfir), sem er einfalt verk þar sem kaflarnir eru svo stuttir.

Hér á eftir fer dæmi um vinnu með siðferðilegan orðaforða eins og hún er sett upp í kennsluleiðbeiningum og verkefnaheftinu Siðferði og dygðir í Gísla sögu (Róbert Jack og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2021a, 2021b):

- A. Útskýring á hjálpssemi [það er gott að skilgreina með nemendum og fá þau sjálf til að leita að andstæðum löstum].

Hjálpssemi: Að láta sig hag annarrar manneskju varða og aðstoða hana ef hún þarf á því að halda.

Löstur: Afskiptaleysi

Skefjaleysi: Afskiptasemi

Enska: Helpfulness, concern – indifference

- B. Umræður um hjálpssemi

1. Hvenær er gott að vera hjálpsamur?

2. Af hverju ætti fólk að vera hjálpsamt?

3. Hvaða tilfinningar vekur það þegar fólk er ekki hjálpsamt í aðstæðum sem við ætlumst til að fólk sé það? Takið dæmi.

4. Er hægt að vera of hjálpsamur? Eða hjálpsamur í röngum aðstæðum?

- C. Skapandi vinna með hjálpssemi

Finnið upp nokkur dæmi um hjálpssemi sem breytist í afskiptasemi og er ekki vel þegin.

D. Kennari endursegir 12. kafla

E. Verkefni um dygðir í kaflanum

Hjálpssemi má skilja sem það að aðstoða manneskju sem þarf á aðstoð að halda. Hvaða persónur sýna hjálpssemi/ekki hjálpssemi í 12. kafla Gísla sögu og hvernig lýsir hún sér?

Gildi þess að nota dygðaorðaforðann við lestur Gísla sögu er ekki gildi orðaforðans sem slíks. Aukinn orðaforði er ekki markmið þess að lesa frásagnarlistaverk eins og Gísla sögu. Bókmenntirnar hafa sitt eigið gildi og markmiðið er því frekar að lesa þær út frá þeim fjölmörgu (siðfræðilegu) sjónarhornum sem þær bjóða upp á. Ég held að það sé grundvallaratriði að orðaforðinn nýtist til þess að opna upp sögu eins og Gísla sögu, til þess að kveikja áhuga nemenda, tengja nemendur við hana og til að þeir nái að skilja hana betur. Niðurstöður úr rannsóknarverkefni um siðferðilegt uppeldi á unglिंगastigi grunnskóla sýndu einnig að þessi leið virtist virka til aukins skilnings á Laxdæla sögu (Atli Harðarson o.fl., 2018). Hins vegar getur kennsla á siðferðilegum hugtökum einnig leitt til aukins orðaforða og greiningarhæfni nemenda sem þeir geta beitt við úrlausn margvíslegra álitamála.

Að öðlast vald á orðaforða um dygðir og lesti er mikilvægur þáttur í siðferðisþroska hvernar manneskju og gerir hana hæfari til að taka þátt í samræðum um siðferðileg álitamál og þar með að hafa áhrif á sína eigin velferð og velferð samfélagsins alls (Atli Harðarson o.fl., 2018; Róbert Jack, 2018a, 2018b).

Orðaforðinn sjálfur er síðan aðeins einn hluti bókmenntakennslu, að auki er t.d. nauðsynlegt fyrir kennara að virkja ímyndunarafli nemenda, veita tilfinningum þeirra og gildismati athygli og leyfa þeim sjálfum að leita að svörum.

SIÐFERÐILEG SJÁLFSPEKKING

Tilfinningar, geðshræingar og frjáls vilji

Það er ekki sjálfgefið að geta séð heiminn með augum annarra, sett sig í spor persóna og fundið fyrir hluttekningu, sorg, gleði, samúð og andúð. Til þess að byggja upp þennan hæfileika er mikilvægt að segja ungum nemendum áhugaverðar sögur á það líflegan, myndrænan og hrifandi máta að þeir nái að lifa sig inn í þær. Þegar vel tekst til tekur ímyndunaraflið völdin, heill heimur verður til í huga nemenda og þeir *verða* nánast að sögupersónunum. Þeir lifa inni í söguheiminum og það er ekki bara mikilvægt heldur líka nóg. Þegar nemendur eldast gerum við þær kröfur að þeir séu ekki aðeins dagdreymendur bókmennta heldur einnig greinendur þeirra. Þegar þeir hafa náð að lifa sig inn í söguna viljum við að þeir geti fjarlæggt sig aftur og séð söguna utan og ofan frá. Þannig geta þeir velt fyrir sér eiginleikum persónu og skapgerð, aðstæðum hennar og umhverfi, samfélagsgerð og menningu. Við viljum ekki aðeins vekja upp samhygð heldur einnig efla dómgreind nemenda.

Til þess er gott að staldra við staði þar sem reynir á persónuna að velja rétt. Hvað gæti persónan gert í þessum aðstæðum sem hún lendir í, hefði hún getað gert eitthvað öðruvísi? Hvaða afleiðingar hafði hegðun hennar? Hefði ég gert eitthvað öðruvísi, ef ég hefði verið í hennar sporum? Mikilvægur hluti siðfræðilegrar bókmenntakennslu er hinn

frjálsi vilji og að það er alltaf val og yfirleitt hafa athafnir persóna afleiðingar í samræmi við hegðun þeirra.

Í mörgum ævintýrum er valið auðvelt; hvort viltu vera lata systirin eða þessi iðjusama? Sú lata fékk yfir sig skítaslettu og missti tána í lokin en sú iðjusama var gulli stráð, fékk prinsinn á hvíta hestinum og var hamingjusöm til æviloka. Slík ævintýri eru líklega einkum til þess gerð að rækta með börnum góða siði og góða breytni, einkum dugnað, heiðarleika og samviskusemi, miskunnsemi og hjálpsemi, og forða þeim frá iðjuleysi, sjálfselsku og illgirni. Þannig eru ævintýrapersónurnar fyrirmyndir eða víti til varnaðar og atburðarásin segir til um hvað beri að varast og hvaða afleiðingar góð eða slæm hegðun hafi, sem er yfirleitt einfaldlega annaðhvort makleg málagjöld eða sætur sigur. Þannig er bein innræting í siðferðisdómum óþarfi. Börnin máta sig við mismunandi persónur (í huga sér eða í leik) og velja sér sjálf fyrirmyndir, og þau vilja reyndar yfirleitt vera sú góða, hugrakka og duglega.

Í Íslendingasögunum eru hlutirnir ekki svona einfaldir. Persónurnar eru margbrotnar, yfirleitt ekki algóðar eða alvondar, þær eru ef til vill eins og mannlífið yfirleitt, bæði góðar og vondar og hafa bæði góða og vonda eiginleika, dygðir og lesti. Hin siðferðilegu álitamál eru því örllítið snúnari og svörin á sama hátt loðnari, sem hæfir eldri nemendum að takast á við (Bohlin, 2005).

Eftir að Súrssystemin höfðu flúið Noreg og flust búferlum til Íslands má segja að fjölskylduharmleikurinn endurtaki sig með afdrifaríkum afleiðingum fyrir tilfinningar og framtíð Þórdísar. Afbrýði Þorkels út í Véstein, mág Gísla, verður til þess að Vésteinn er drepinn í launvígi í skjóli nætur og Gísli sér sig knúinn til hefndar. Hann svarar í sömu mynt og drepur Þorgrím goða, bandamann Þorkels, eiginmann Þórdísar systur sinnar. Þar sem ekki er vitað hver banamaðurinn er fær Þorkur, bróðir Þorgríms goða, seiðmann til að leggja álög á þann sem drap bróður hans. Álögin kváðu á um að „enginn [á landinu gæti] á neinn hátt aðstoðað þann mann sem drap Þorgrím goða þó að menn vildu rétta honum hjálparhönd“ (*Gísla saga*, 2017, bls. 50).

Mikilvægt er fyrir okkur sem lesendur að taka afstöðu til allra þeirra höfðingja sem viku sér undan því að aðstoða Gísla í þessum erfiðu aðstæðum, þrátt fyrir mikla burði til þess, efni og stöðu, í stað þess að líta á vangetu þeirra sem óumflýjanlega í ljósi áлага. Þannig getum við metið það svo að Þorgerður, móðir Gests Oddleifssonar, sé hjálpsöm og góðviljuð, Bóthildur ambátt ósérhlífin og hugrökk og leiguliðinn Ingjaldur í Hergilsey rausnarlegur. Allt það fólk sem á minnst hagar sér stórmannlega en lítilmennska einkennir Þorkel og hina höfðingjana. Siðferðilegi lærdómurinn varðar einnig það hvort fólk þurfi að vera í góðri stöðu, efnun og aðstæðum til að rétta hjálparhönd eða hvort góður hugur og sterk réttlætiskennd ráði þar meiru um.

Með því að líta ævinlega á það sem raunverulegt val sem persónur gera í bókmenntum örvum við hugsun og dómgreind nemenda og gefum þeim dæmi um hegðun sem er til eftirbreytni eða alls ekki, um orsakir og afleiðingar skapgerðar okkar, eiginleika og athafna. Þannig geta persónur í Íslendingasögunum verið fyrirmyndir í gjörðum sínum eða víti til varnaðar, sem er ekki síður möguleiki í sögu eins og Gísla sögu.

Það er nefnilega ekki síst áhugavert að velta fyrir sér persónum Íslendingasagnanna vegna þess hversu „mennskar“ þær eru og breyskar. Breyskar persónur eru til þess fallnar að fá okkur til að hugsa um okkur sjálf, styrkleika okkar og veikleika. Þannig geta

nemendur speglað sig í persónueinkennum sögupersónanna og borið hegðun þeirra og afleiðingar hennar saman við það sem þau hefðu gert eða óskað sér að hafa gert. Þannig fá nemendur samúð með persónunni eða andúð á henni, eða jafnvel hvort tveggja í senn. Hin siðferðilegu álitamál eru nefnilega oft full af togstreitu. Það er t.d. auðveldlega hægt að hafa samúð með Gísla á flóttanum en jafnframt andúð á illvirkinu sem hann framdi gagnvart systur sinni, eða á hinn bóginn skilning á gjörðum hans í því samfélagi sem hann bjó í en samt sem áður andúð á því hvað hann tekur hefndarskylduna alvarlega. Um leið fá nemendur innsýn í framandi samfélag og auka skilning sinn á eigin siðferði, geðshræringum og gildismati.

Áhersla mín og áhugi á Þórdísi í Gísla sögu hefur líklega eitthvað að gera með samsafn eiginleika minna. Og reyndar er það ekki fyrr en ég leyfi persónu eins og Þórdísi að tala til minna eigin tilfinninga, hugsana, skoðana, gilda, reynslu og þekkingar sem sagan lifnar við og verður áhugaverð. Í því ljósi les ég síðan Gísla sögu, og kemst ekki hjá því.

Nemendum nútímans, kannski einkum stúlkum, kann líka að þykja það undarlegt að Gísli skuli skipta sér af ástamálum systur sinnar. Hann telur sig hafa sýnt systur sinni umhyggju og segist hafa lagt sig fram um að verja heiður hennar. Honum finnst hún ósanngjörn (með því að koma upp um hann) á meðan nútímamanneskju gæti þótt hann vera ósanngjarn og skeytingarlaus um tilfinningar systur sinnar, jafnvel litið á hann sem miskunnarlausan varðhund feðraveldis.

Þetta er eitt dæmi um eiginleika sjálfins sem hefur runnið okkur í merg og bein með sjálfræðis- og kvenfrelsisbaráttu síðustu alda. Saga okkar og menning mótar afstöðu okkar og þannig getum við auðvitað leitað til sagna eins og Gísla sögu með nýjar spurningar og ný áhugamál og fellt yfir þeim nýja dóma. Í því samhengi gæti blossað upp í okkur reiði við yfirlýsingu Barkar um að „köld [séu] kvennaráð“ Þórdísar þegar hún segir honum að Gísli sé morðingi bróður hans. Það var jú ekki hún sem lagði á ráðin um þessi launvíg. Okkur gæti líka fundist það makleg málagjöld þegar Auður, kona Gísla, slær Eyjólf með peningapýngjunni eftir að hann hafði bæði hótað henni öllu illu og reynt að múta henni til að koma upp um felustað Gísla. Hugrekki hennar sem konu sem stendur uppi í hárinu á illmenni vegi því upp á móti ofbeldinu sem hún sjálf beitir, og ætti í raun að vera jafn illa séð í nútímasamfélagi þar sem reglan er að leysa skuli málin með orðum en ekki ofbeldi. Þetta er svo hægt að rökræða með nemendum.

Þannig ræður tíðarandinn að hluta til geðshræringum okkar og gildismati (Taylor, 1989; Woolf, 1928/2017). Þegar ég ræddi við nemendur mína um tækifærismennsku og ágirnd Þorgríms goða á dýrmætum veggjöldum sem Vésteinn gaf Gísla og fleyg ummæli Þorkels, „allt kann sá er hófið kann“, komst ég að því að nemendum mínum var orðið hófsemi ekki tamt. Það samræmist reyndar fyrri tilfinningu minni fyrir þekkingu unglunga á þessu orði og niðurstöðum úr rannsókn um siðferðilegt uppeldi (Atli Harðarson o.fl., 2018). Þegar ég velti þessu fyrir mér með krökkunum sagði ein stúlkan: „Ég held að hófsemi fari að komast aftur í tísku – vegna loftslagsbreytinga.“ Í kjölfarið veltum við því fyrir okkur hvort það væri skynsamlegt að vera hófsamur og í hvaða samhengi. Af hverju heimspekingar hefðu talið hófsemi svona eftirsóknarverða dygð í gamla daga og hvað Þorkell hefði meint með því að sá kynni allt, sem kynni hófsemi. Átti hann við að það væri sérstaklega erfitt og krefðist sjálfsaga að vera hófsamur?

Þótt nemendur geti speglað sig í sögupersónunum er ekki þar með sagt að sú speglun þurfi að vera nærgöngul. Það má jafnvel halda því fram að vangaveltur um hegðun og breytni sögupersóna úr fjarlægri fortíð gefi mun meira ráðrúm fyrir siðferðilegar vangaveltur en ef samtímaatburðir eða nemendur sjálfir væru í kastljósinu. Kosturinn við persónur í bókmenntaverki er einmitt fjarlægðin og að umræður um verkið eru ekki bundnar við fyrirfram gefin svör heldur gefa þær færi á ýmsum sjónarmiðum og túlkunum á texta og atburðum. Það er einnig mikilvægt til að fá nemendur til að hugsa sjálfa um texta og draga sínar eigin ályktanir af honum (Atli Harðarson, 2018; Bohlin, 2005; Ólafur Páll Jónsson, 2018).

Ég minnst þess þegar einn nemandi minn sagði upp úr eins manns hljóði þegar hún var að glíma við siðferðilegar spurningar í Íslendingasögu: „Ætli ég sé langrækin?“ Síðan horfði hún hugsi út um gluggann. Því fylgdu svo sem engin svör og ekki mitt eða annarra nemenda að trufla vangavelturinn eða svara spurningunni. Það er heldur ekkert víst að við hefðum komist að neinni niðurstöðu um það hvort hún væri langrækin, það hafði jafnvel ekki reynt mikið á það þar sem hún var svo ung. En einmitt þess vegna var kannski mikilvægt að spurningin fengi að vakna óþvingað; hún hefur val um hvert hún vill stefna í lífi sínu, hvort henni finnst t.d. eftirsóknarverðara að temja sér langrækni eða andstæðu hennar, fyrirgefninguna. Í þessu felst einnig að eiginleikar okkar séu ekki óbreytanlegir heldur sé hægt að móta þá og breyta sjálfum sér. Þannig var það skilningur á orðaforðanum sem notaður er til að ræða bókmenntirnar sem hjálpaði stúlkunni að spyrja spurninga um sjálfa sig, velta fyrir sér eigin tilfinningum, tilhneigingum og gildismati (leita sjálfsþekkingar) og breyta sjálfri sér meðvitað.

Í skólafunni gætum við til dæmis velt fyrir okkur hversu langan tíma það þurfi að taka manneskju að fyrirgefa til að teljast vera langrækin, hvort það sé hægt að fyrirgefa allt, hvort sumir láti valta yfir sig í sífelldri eftirgjöf og auðsveipni á meðan aðrir séu helteknir af hefnigirni. Þá er gott að fara frá nemendum sjálfum og hugsa um sögupersónur þar sem hefnigirnin er stundum svo djúpstæð og afdrifarík að hún getur jafnvel kostað mannlíf. Og eftirsjáin eftir því átakanlegri.

Gísli hafði drepit tvo ástmenn Þórdísar, Bárð, vonbiðil hennar í Noregi, og Þorgrím goða, eiginmann hennar á Íslandi, til að verja heiður og mannorð fjölskyldu „sinnar“. Þar sem um launvíg var að ræða vissi Þórdís ekki hver banamaður eiginmanns hennar var fyrr en Gísli kom upp um sig í bundnu máli eftir átök í knattleik þar sem Þórdís var áhorfandi. Hún réð vísuna strax, hvort sem það var ætlan bróður hennar eða ekki að horfast í augu við systur sína, afleiðingar gjörða sinna (launvíg taldist illvirki og varðaði skóggang) eða örlög sín (með því að segja víginu á hendur sér) með þessum orðum. Enginn annar veitti þeim eftirtekt. Eftir þó nokkra umhugsun rauf Þórdís þögnina og trúði nýjum eiginmanni sínum, Berki, bróður Þorgríms heitins, í fyllstu einlægni fyrir sannleikanum og kom um leið upp um litla bróður. Börkur tók þessu hins vegar illa, sakaði hana um bæði lygar og kaldlyndi, líkast til aðallega af því að hann vildi ekki berjast við bróður hennar sjálfur, en lét í kjölfarið aðra menn hundelta Gísla fram í rauðan dauðann. Það má segja að hefnigirni hafi ráðið þegar Þórdís sagði Berki frá vísu bróður síns. En í lok sögunnar fylltist hún, að því er virðist, eftirsjá yfir því að hafa komið upp um hann og verið þannig sjálf völd að dauða hans. Til þess að auka enn á óhamingju hennar yfir þessu hlutskipti vildi Börkur, eiginmaður hennar (sem virðist hafa verið með eindæmum heimskur og kaldlyndur),

þjóða banamanni bróður hennar til veislu sem hann ætlaðist til að Þórdís myndi útbúa. Þórdís launaði banamanninum með því að veitast að honum með hans eigin sverði og notaði í kjölfarið tækifærið til að segja skilið við Börk.

En hvaða reynslurök hníga að því að aukin þekking á siðferðilegum eiginleikum og færni í að ræða um flókin siðferðileg vandamál í tengslum við Gísla sögu efli siðferðisþroska nemenda og geri þá meðvitaðri um sitt eigið siðferðilega sjálf? Fyrir því er engin fullvissa. Að bókmenntaverk geti haft raunveruleg og varanleg áhrif á manneskju er mögulegt og kannski ekki ólíklegt en á hvaða hátt, hversu meðvitað það er og hvenær það kemur í ljós á lífsleiðinni veltur á lífsreynslu hvers og eins. Ef til vill er ekki hægt að ætlast til meira en að slík kennsla sé líkleg til að efla siðferðilega sjálfsþekkingu sumra nemenda.

Ég spyr stundum nemendur mína hvað þeim finnist þau hafa lært af lestri bókmenntaverka og ég hef einnig gert það með Gísla sögu. Ein stúlka sagði að þannig byggi hún sig undir að lesa fleiri Íslendingasögur í framhaldsskóla. Önnur sagði að sér hefði þótt skemmtilegt að gera leikþætti úr sögunni, en hún hafði leikið senuna þar sem hin skapstóra og orðljóta Álfdrís á Haugi hlammar sér ofan á Gísla í rúminu til að fela hann fyrir óvinunum. Hún stefnir á að verða leikkona í framtíðinni. Sú þriðja sagði að sér hefði fundist áhugavert að lesa um stöðu kvenna á þessum tíma og hún væri fegin því hvað heimurinn „hef[ði] breyst mikið“. Einn drengur sagði að sér fyndist Gísla saga hundleiðinleg og allir unglingar á höfuðborgarsvæðinu væru sammála sér um það, hins vegar fyndist honum áhugavert að læra um dygðir og lesti. Annar sló um sig með hinum fleygu ummælum Þorkels þegar hann fyllti diskinn sinn af eftirrétti á hátíðisdegi í skólanum: „Allt kann sá er hófið kann!“ Sá þriðji sagði að sagan hefði vakið athygli hans á því að hann þyrfti stundum að horfa á sjálfan sig og spyrja sig: „er ég að gera vel í lífinu?“

LOKAORÐ

Rannsóknarspurningin sem ég hef leitað svara við er:

Hvernig hjálpar Íslendingasaga unglingum að skilja sitt eigið siðferði?

Forsenda fyrir því að saga eins og Gísla saga höfði til okkar er að hún tali til okkar eigin sjálfs. Ég hef dregið fram persónu Þórdísar Súrsdóttur í þessari greinargerð en sagan er margslungin og fjöldi persóna og atburða sem hægt er að leggja áherslu á í bókmenntakennslu Íslendingasögu fyrir unglinga.

Til þess að tengja nemendur við Gísla sögu og hjálpa þeim að skilja sögupersónurnar er mikilvægt að draga fram tilfinningar nemenda og gildismat. Hvað vekur hjá þeim samúð með sögupersónu og hvað fyllir þau andúð? Hvað finnst þeim eftirsóknarvert og hvað vekur hjá þeim skömm? Undan hverju sviður og yfir hverju er glaðst? Nemendur, eins og allar manneskjur, eru tilfinningaverur og ef þeir ná að tengja eigin tilfinningar, geðs- hræringar og gildismat við sögupersónur, gjörðir þeirra og val eiga þeir auðveldara með að setja sig í þeirra spor. Það er hægt að móta og breyta siðferðilegum eiginleikum en fyrst þarf að bera kennsl á þá, skilja þá og ræða og til þess þarf orð og hugtök. Nemendur þurfa því skilning á siðferðilegum orðaforða og hugtökum til þess að geta rætt um bókmenntirnar og sögupersónurnar á siðferðilegan hátt.

Um leið gagnast þessi nálgun þeim til að skilja sitt eigið innra og ytra líf. Í þessu felst möguleiki á að öðlast siðferðilega sjálfsþekkingu og móta (okkur) sjálf (okkar) sem hlýtur að vera grundvöllur menntunar og uppeldis í lýðræðislegu menntakerfi (sem byggist á því að nemendur séu gerendur í eigin námi og eigin lífi).

Innræti fólks og tilfinningalíf verður ekki mótað í eitt skipti fyrir öll og það er líkast til sífelld vinna og ævilöng að verða dygðug manneskja. Ég held að bókmenntir eins og Gísla saga feli í sér möguleika og tækifæri til að þróa og styrkja sjálfsþekkingu nemenda ef þeir nálgast þær með hið sammannlega að leiðarljósi og tengja þær við bæði tíðaranda sinn og eigið gildismat. Með því að setja okkur í spor persóna og lesa söguna út frá persónunum, eiginleikum þeirra og geðshræringum getum við speglað okkar eigið líf og samfélag og skoðað hvernig þessar tilhneigingar stýra athöfnum og gjörðum fólks um leið og þær koma upp um innræti þess, gildi og siðferði. Þannig er bókmenntakennsla tækifæri til siðferðilegs uppeldis og siðferðilegrar sjálfsþekkingar.

HEIMILDIR

- Aristóteles. (1995). *Siðfræði Nikomakkosar* (Svavar Hrafn Svavarsson þýddi). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Atli Harðarson. (2010). Inn við beinið: Um sjálf og sjálfsþekkingu. *Hugur*, 22, 198–210.
- Atli Harðarson. (2018). Ógæfa Bolla Þorleikssonar: Hugleiðing um hvernig Laxdæla saga leggur til spurningar fyrir lesanda sinn en svarar þeim ekki. *Sérriit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. https://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/02.pdf
- Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum. *Sérriit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/01.pdf
- Ármann Jakobsson. (2015). *Illa fenginn mjöður: Lesið í miðaldatexta*. Bókmenntafræðistofnun; Háskólaútgáfan.
- Beck, I. L., McKeown M. G. og Kucan, L. (2013). *Bringing words to life*. The Guilford Press.
- Bohlin, K. E. (2005). *Teaching character education through literature: Awakening the moral imagination in secondary classrooms*. Routledge Falmer.
- Braidotti, R. (1991). *Patterns of dissonance*. Polity Press.
- Braidotti, R. (2011). *Nomadic subjects: Embodiment and sexual difference in contemporary feminist theory*. Columbia University Press.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2. útgáfa). Sage.
- Creswell, J. W. og Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Danielsson, T. (2008). On the possibility of an oral background for Gísla saga Súrssonar. Í E. Mundal og J. Wellendorf (ritstjórar), *Oral art forms and their passage into writing* (bls. 29–41). Museum Tusulanum Press.
- de Beauvoir, S. (1965). *The prime of life*. Penguin Books.
- de Beauvoir, S. (2018). *The ethics of ambiguity*. Open Road integrated media, Inc. (frumútgáfa 1947).

- Descartes, R. (2001). *Hugleiðingar um frumspeki* (Þorsteinn Gylfason þýddi og ritaði inn- gang og skýringar). Hið íslenska bókmenntafélag.
- Eiríkur Rögnvaldsson. (1990). Orðstöðulykill Íslendinga sagna. *Skáldskaparmál*, 1(1), 4–61. <https://timarit.is/page/6482220#page/n55/mode/2up>
- Eiríkur Rögnvaldsson. (1995). A concordance to old Icelandic texts and its lexicographic value. *Nordiske studier i leksikografi*, (3). <https://tidsskrift.dk/nsil/article/view/19635>
- Elísabet af Bæheimi, Masham, D. C. og Astell, M. (2017). *Konur í heimspeki nýaldar* (Þóra Björg Sigurðardóttir þýddi og ritaði inngang og skýringar). Hið íslenska bókmennta- félag.
- Freyja Birgisdóttir. (2016). Orðaforði og lestrarfærni: Tengsl við gengi nemenda í lesskilningshluta PISA. *Sérrit Netlu 2016 – Um læsi*. http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/04_16_laesi.pdf
- Gísla saga* (endursögn Ragnars Inga Aðalsteinssonar). (2017). Menntamálastofnun.
- Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson (ritstjórar). (2018). *Íslenska í grunn- skólum og framhaldsskólum*. Háskólaútgáfan.
- Kristján Kristjánsson. (2010). *The self and its emotions*. Harvard University Press.
- LaRusso, M., Kim, H. Y., Selman, R., Uccelli, P., Dawson, T., Jones, S., Donovan, S. og Snow, C. (2016). Contributions of academic language, perspective taking, and complex reasoning to deep reading comprehension. *Journal of Research on Educational Effec- tiveness*, 9(2), 201–222. <https://doi.org/10.1080/19345747.2015.1116035>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2016). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013* (3. útgáfa).
- Nation, P. (2013). Designing reading tasks to maximise vocabulary learning. *Applied Research on English Language*, 3(1), 1–8.
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). Laxdæla sem fóður fyrir gagnrýna hugsun. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. http://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/06.pdf
- Roessingh, H. (2016). Academic language in K-12: What is it, how is it learned, and how can we measure it? *BC TEAL Journal*, 1(1), 67–81. <https://doi.org/10.14288/BCTJ.V11I.235>
- Roessingh, H. og Elgie, S. (2009). Early language and literacy development among young English language learners: Preliminary insights from a longitudinal study. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 26(2), 24–45. <https://doi.org/10.18806/tesl.v26i2.413>
- Róbert Jack. (2018a). Dygðir, siðferði og siðferðisþroski: Að nota Íslendingasögur til mannkostamenntunar. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. https://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/09.pdf
- Róbert Jack. (2018b). Dygðirnar í Laxdæla sögu: Efniviður fyrir mannkostamenntun. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. https://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/10.pdf
- Róbert Jack. (2018c). *Siðferði og dygðir Laxdæla sögu*. <https://klb.mms.is/klb/laxdaela/siferi-og-dygir-laxdla-sogu-robert-jack/>
- Róbert Jack og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2021a). *Siðferði og dygðir í Gísla sögu: Kennslu- leiðbeiningar*. Menntamálastofnun.

- Róbert Jack og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2021b). *Siðferði og dygðir í Gísla sögu: Verk-efnahefti*. Menntamálastofnun.
- Schott, R. M. (ritstjóri). (2010). *Birth, death, and femininity: Philosophies of embodiment*. Indiana University Press.
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúla-son. (2017). Íslenskur orðaforði og lesskilningur nemenda með íslensku sem annað mál: Tengsl við móðurmálskennslu. *Glæður, fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 27(1), 35–51.
- Taylor, C. (1989). *Sources of the self: The making of the modern identity*. Harvard University Press.
- Vésteinn Ólason. (1993). Inngangur; Íslendingasögur og þættir. *Íslensk bókmenntasaga II*. Reykjavík [2. útg. 2006].
- Walker, D. I., Thoma, S. J., Jones, C. og Kristján Kristjánsson. (2017). Adolescent moral judgement: A study of UK secondary school pupils. *British Educational Research Journal*, 43(3), 588–607. <https://doi.org/10.1002/berj.3274>
- Woolf, V. (2017). *Orlando* (Soffía Auður Birgisdóttir þýddi). Opna (frumútgáfa 1928).
- Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Siðfræði í bókmenntakennslu. *Sérarit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. https://netla.hi.is/serrit/2018/bokmenntir_listir_menntun/11.pdf

Greinin barst tímaritinu 6. september 2020 og var samþykkt til birtingar 26. apríl 2023.

UM HÖFUNDINN

Þóra Björg Sigurðardóttir (thorsi@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur fjallað um siðferðilegt uppeldi, lýðræði og heimspekileg skrif kvenna á fyrri öldum í skrifum sínum.

MORAL EDUCATION AND SELF-KNOWLEDGE IN THE SAGA OF GISLI

ABSTRACT

The article discusses teaching of the Icelandic Saga of Gísla from a moral approach. On the one hand, attention is directed towards the importance of moral imagination to put oneself in the shoes of characters and relate to their situations, and on the other hand, towards moral concepts and vocabulary to shed light on the virtues and vices of characters. It is also considered whether this can help young people understand literary texts and, at the same time, help them gain an opportunity to understand themselves better.

The research question sought to be answered is:

1. How does an Icelandic saga help teenagers understand their own morality?

To answer this question, the results of a research project on the Saga of Laxdæla, which took place in 2016–2019 in collaboration with Icelandic teachers in three primary schools in Iceland, are consulted. In particular, the interviews with teachers and their experiences of teaching Icelandic sagas and parallel teaching materials on virtue ethics.

Based on the experience of a previous project on the Saga of Laxdæla, a new set of teaching materials was prepared for the Saga of Gisli. These materials incorporated findings from recent research on children's language development and concept teaching, intending to increase the time spent on vocabulary before it was used to analyse the story. The materials were then tested in literature teaching with teenagers.

I also draw on my own teaching as an Icelandic and philosophy teacher at upper elementary school for the past decade, the testing of teaching materials and teaching approaches with my students and my experience through Waldorf pedagogy of teaching through creative work as well as the importance of moral imagination in literature teaching. However, the theoretical foundations of this article are theories about the self and moral concepts/virtue ethics.

The self is a centuries-old philosophical subject still under debate. In the philosophy of education, the moral emphasis and potential of students to develop their selves have been the basis of character and virtue education. The self is shaped by factors such as intuition and personal characteristics, position and experience, emotional life, thoughts and knowledge, environment, history of ideas, and culture. These factors are reflected in our tendencies, emotions, and values, which become clear to ourselves and others in our behaviour.

The main idea in moral education is that, even though it is not a simple matter, it is possible to shape our feelings and emotions with increased knowledge, discussion and debate about how we want to be and become. Furthermore, if we want to change or improve ourselves, it is possible (with self-discipline, time and habit...), although it may require much effort.

How does this relate to Icelandic sagas such as the Saga of Gisli? One prerequisite for a story such as the Saga of Gisli to appeal to us is that it speaks to our own selves. To connect our feelings and values to such a Saga, we need to connect (ourselves) to it.

In order to connect the students to the Saga of Gisli and help them understand the characters, it is important to bring out their feelings and values. What makes them sympathise with a character and what not? What do they find desirable, and what makes them feel ashamed? What do they agonise over, and what do they rejoice over? Students, like all human beings, are emotional beings, and if they can connect their feelings and emotions to characters in the saga and their actions and choices, it is easier for them to put themselves in their shoes. It is possible to shape and change these feelings, but first, they need to identify them, understand them and discuss them, and for that, they need words and concepts. Students, therefore, need an understanding of moral vocabulary and terms to be able to discuss the literature from a moral perspective.

At the same time, this approach helps them understand their inner and outer life. This includes the possibility of gaining self-knowledge and shaping their selves, which must be the foundation of education and upbringing in a democratic education system (which relies on students being agents in their own learning and their own lives).

People's instincts and emotional life will not be moulded once and for all, and it takes constant work and a lifetime to become a virtuous person. I think literature such as the Saga of Gisli contains potential and opportunities to develop and strengthen students' self-knowledge. By putting ourselves in the shoes of the characters and reading the sagas based on the characters, their attributes and moods, we can mirror our own lives and society. This way, teaching literature is an opportunity for moral education and self-knowledge.

Keywords: moral education, The Saga of Gisli, teaching literature, self-knowledge, moral virtues

ABOUT THE AUTHOR

Póra Björg Sigurðardóttir (thorsi@hi.is) is a PhD student at the School of Education, University of Iceland. Her publications include work on moral education, democracy and female philosophers of the past.

SKÓLASTJÓRAR Í GRUNNSKÓLUM - TILFÆRSLUR Í STARFI 1998 TIL 2020

Starfsmannavelta meðal skólastjóra í grunnskólum hér á landi hefur ekki mikið verið rannsökuð. Helsti hvati slíkra rannsókna er að kanna hreyfanleika eða stöðugleika í starfi því rannsóknir benda almennt til þess að mikil starfsmannavelta í skólum hafi neikvæð áhrif á skólastarf. Þessi rannsókn byggist á upplýsingum frá Hagstofu Íslands um skólastjóra sem störfuðu í íslenskum grunnskólum á árunum 1998 til 2020. Meginniðurstöður eru þær að stöðugleiki meðal skólastjóra í grunnskólum sé talsverður, það er að þeir starfi að meðaltali nokkuð lengi í sama skóla. Aðeins um fimmtingur hópsins stýrði fleiri en einum skóla, það er færði sig til milli skóla. Stöðugleiki var meiri í stórum skólum en litlum og sést það til að mynda á því að í litlum skólum á landsbyggðinni er stöðugleikinn mun minni en í stórum skólum. Niðurstöður sýna að almennt er stöðugleiki talsverður en tíð skólastjóraskipti eru helst í litlum skólum sem eru flestir á landsbyggðinni.

Efnisorð: starfsmannavelta, skólastjórar, grunnskólar, stöðugleiki, hreyfanleiki

INNGANGUR

Rannsóknir á starfsmannaveltu (e. turnover) meðal skólastjóra eru ekki miklar að vöxtum og einkum bundnar við Bandaríkin en hafa þó fengið aukna athygli á síðastliðnum árum. Skólastjórar hafa mikil áhrif á skólastarf og námsgengi nemenda og við mannabreytingar geta mikilvæg viðfangsefni fallið milli stafs og hurðar (Béteille o.fl., 2011; Grissom o.fl., 2021; Hargreaves og Fink, 2006; Seashore-Louis o.fl., 2010). Það skiptir því miklu að starfið þyki aðlaðandi og mannabreytingar séu vel ígrundaðar af skólayfirvöldum og ekki of tíðar og því er mikilvægt að rannsaka starfsmannaveltu meðal skólastjóra.

Í yfirlitsskrá Rangel (2018) á rannsóknum á starfsmannaveltu meðal bandarískra skólastjóra kemur fram að það er mjög mismunandi hvernig hugtakið er skilgreint og afmarkað og hvers konar gögn liggja til grundvallar í rannsóknum. Rangel segir að almennt sé átt við það að skólastjóri færi sig milli skóla eða láti af störfum. Hugtökin „stayers“ og „movers“ eru notuð í þessu samhengi, það er þeir sem starfa í sama skóla og þeir sem færa sig til. Sumar skilgreiningar taki þó til þess hvort þeir sem færa sig til í starfi hafi farið vegna óánægju í starfi, aðrar hvort þeir sem hafa látið af störfum eða fært sig til

í starfi hafi gert það af fúsum og frjálsum vilja og hvort starfsskilyrði hjá þessum aðilum hafi verið viðunandi. Rangel (2018) bendir einnig á að sá hvati sem jafnan liggja til grundvallar rannsóknunum sé af tvennum toga, það er að kanna hreyfanleika (e. mobility) eða stöðugleika (e. stability) í starfi. Með báðum þessum áherslum er varpað ljósi á áhrif, svo sem áhrif starfsaðstæðna eða þess umhverfis sem skólarnir starfa við, á stöðugleika eða hreyfanleika starfsfólks.

Holme o.fl. (2018) vilja víkka umfjöllun um starfsmannaveltu í skólum enn frekar og nota hugtakið óstöðugleiki (e. instability) í því sambandi. Þau segja að flestar rannsóknir byggist á því að skilgreina starfsmannaveltu sem breytingu í starfsmannahaldi milli ára, það er að skoða upplýsingar um hlutfall þeirra sem störfuðu í viðkomandi skóla á tilteknu ári en ekki því næsta. Þau telja mikilvægt að mæla starfsmannaveltu yfir lengri tímabil, veltan geti t.a.m. verið mikil í nokkur ár en síðan komist á meiri stöðugleiki. Nálgun sem tekur til lengri tíma veiti upplýsingar um það hvort starfsmannavelta í ákveðnum skólum sé lítil en stöðug, viðvarandi mikil (e. chronic) eða óstöðug og sveiflukennend (e. turnover spell or episodes of instability).

Í Bandaríkjunum hefur starfsmannaveltu meðal skólastjóra verið líkt við faraldur (Kaplan og Owings, 2015) og hlutfall skólastjóra sem lætur af störfum þar er mjög hátt, um fjórðungur skólastjóra lætur af störfum ár hvert og um helmingur skólastjóra hættir eftir um þrjú ár í starfi (Pritchard, 2019). Í samantekt Rangel (2018) kemur fram að á tímabilinu 2011–2012 hafi 6% skólastjóra fært sig milli skóla og 12% hætt störfum og á ákveðnum svæðum sé hlutfallið hærra. Þannig hafi á tímabilinu 1995–2001 um 30% skólastjóra í Texas hætt í viðkomandi skóla eftir eitt ár.

Thelin (2020) segir að í Svíþjóð liggja ekki fyrir heildstæðar upplýsingar um starfsmannaveltu meðal skólastjóra en að mat sænsku menntamálastofnunarinnar (s. Skolverket) á grundvelli gagna frá Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2013 sé að meira en fjórðungur skólastjóra hafi fært sig til milli skóla árin 2013–2014. Á sömu forsendum segja Arvidsson o.fl. (2021) að samkvæmt TALIS 2018 hafi starfsaldur skólastjóra í Svíþjóð verið að meðaltali þrjú ár í núverandi skóla en hann sé fjögur til sex ár annars staðar á Norðurlöndum.

Starfsmannavelta meðal skólastjóra í grunnskólum hér á landi hefur ekki mikið verið rannsökuð en Börkur Hansen (2021) bendir á að mikil nýliðun virðist standa yfir meðal skólastjóra í grunnskólum. Hann segir jafnframt að samkvæmt gögnum sem var aflað með spurningakönnun meðal grunnskólastjóra 2017 hafi 28% verið með eins til þriggja ára starfsreynslu í núverandi skóla og skólastjórar virðist huga að tilfærslu eftir um þrjú ár í starfi. Sigurbjörg Róbertsdóttir o.fl. (2019) telja að örar breytingar í starfsumhverfi skólastjóra hafi mikil áhrif á hlutverk þeirra. Að þeirra mati er umhverfið hér á landi svipað og víða annars staðar og vísbendingar um auknar kröfur um árangur, auknið álag og streitu og minnkandi starfsánægju. Telja þau að þessar breytingar valdi því að skólastjórastarfið þyki ekki eins eftirsóknarvert og áður.

Þetta vekur spurningar um störf skólastjóra í íslenskum grunnskólum, það er hve lengi þeir starfa sem skólastjórar, hve lengi við sama skóla og hversu oft þeir færa sig á milli grunnskóla. Rannsóknin sem fjallað er um í þessari grein byggist á gögnum frá Hagstofu Íslands fyrir tímabilið 1998 til 2020.

BAKSVIÐ

Á tímabilinu 1974 til 1995 voru íslenskir grunnskólar reknir af ríki en með lagabreytingu árið 1995 var rekstur grunnskólans færður til sveitarfélaga og kom það til framkvæmda haustið 1996 (lög um grunnskóla nr. 63/1974; lög um grunnskóla nr. 66/1995). Skólastjórar stýra starfi grunnskóla. Starfsumhverfi þeirra hefur tekið talsverðum breytingum í tímans rás og má þar meðal annars nefna fjölgun stjórnásluverkefna, fjölgun og aukna fjölbreytni í starfsmannahaldi, aukin tengsl við foreldra, stefnumörkun um einstaklingsmiðun í námi auk fjölgunar nemenda af erlendu bergi (Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen o.fl., 2022; Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2018; Guðrún Helga Jónsdóttir, 2013; Sigurbjörg Róbertsdóttir o.fl., 2019; Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir, 2016). Hlutverk skólastjóra í grunnskólum í dag er því talsvert frábrugðið því sem það var fyrir nokkrum áratugum.

Rekstur grunnskóla er stór útgjaldaliður hjá sveitarfélögum. Ef skólum er fækkað með því að leggja þá niður eða sameina þá öðrum skólum má draga úr rekstrarkostnaði sem er umtalsvert meiri í fámennum skólum en fjölmennum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014; Samband íslenskra sveitarfélaga, e.d.). Með tilfærslu á rekstri grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga fækkaði grunnskólum því nokkuð. Samkvæmt skýrslunni *Til nýrrar aldar* (Menntamálaráðuneytið, 1991) voru 220 grunnskólar á landinu árið 1990, en á vef Hagstofunnar, sem birtir upplýsingar um fjölda grunnskóla frá 2001, eru grunnskólar það ár 192, 172 árið 2010 og 174 árið 2022 (Hagstofa Íslands, e.d.-a).

Á tímabilinu 1974 til 1996 var landinu skipt upp í átta fræðsluumdæmi og var fræðsluskrifstofa og fræðslustjóri í hverju þeirra sem sinntu fræðslustjórnun og sérfræðipjónustu við grunnskóla. Við flutninginn voru fræðsluskrifstofurnar lagðar niður og tók hvert sveitarfélag við hlutverki þeirra (Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson, 2010). Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen o.fl. (2022) segja að mörg stærri sveitarfélög reki nú eigin skólaskrifstofur sem sinni sérfræðipjónustu við skóla og minni sveitarfélög hafi mörg hver gert samninga við stærri skrifstofur ellegar kaupi þjónustu af verktökum. Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl. (2021) og Sigríður Margrét Sigurðardóttir o.fl. (2022) benda á að fjárhagsleg geta sveitarfélaga sé talsvert mismunandi og sum minni sveitarfélög veiti litla sem enga skipulega skólaþjónustu. Þó sveitarfélögum hafi fækkað um hundrað frá því að rekstur grunnskólans var færður til þeirra (Hagstofa Íslands, e.d.-b) eru þau misjafnlega í stakk búin til að sinna skólaþjónustu og í sumum þeirra eru margir og misstórir skólar. Starfsaðstæður skólastjóra í litlum skólum í fámennum sveitarfélögum eru því ekki þær sömu og í stærri skólum í fjölmennari sveitarfélögum.

Eins og fram hefur komið getur starfsmannavelta meðal skólastjóra verið af ýmsum ástæðum. Á meðal íslenskra skólastjóra á hún meðal annars rætur í fækkun skóla en sumir hætta vegna óánægju í starfi, er sagt upp eða þeim eru boðin betri starfsskilyrði í öðrum skólum. Nokkra starfsmannaveltu má þó telja eðlilega, til að mynda þegar skólastjórar fara á eftirlaun eða í viðbótar- eða framhaldsnám. Einnig eru mörg dæmi um að sóst er eftir starfskröftum þeirra í sérhæfða vinnu innan menntakerfisins. Burt séð frá því af hvaða rótum starfsmannavelta skólastjóra er runnin sýna rannsóknir að mikil starfsmannavelta hefur alla jafna ekki jákvæð áhrif á skólastarf og nám nemenda.

Áhrif af tilfærslum skólastjóra

Lögum samkvæmt gegnir skólastjóri faglegu forystuhlutverki í skólastarfinu (lög um grunnskóla, nr. 91/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Moos o.fl. (2011) segja að mikilvægt sé að forysta skólastjórnenda sé markviss og stöðug en þeir hafa rannsakað árangursríka stjórnun skóla í ýmsum löndum (International successful school principalship project – ISSPP) um árabíl. Þeir segja rannsóknir sínar gefa vísbendingar um að í skólum þar sem hvorki dregur úr forystu né að hún leggist af við stjórnendaskipti hafi verið lögð áhersla á að dreifa henni, skólastarf sé leitt á grundvelli gilda um árangur og mótuð hafi verið stofnanamenning með áherslu á þróun og framfarir.

Áhrif skólastjóra á nám nemenda hafa talsvert verið rannsökuð á síðustu árum og áratugum (Béteille o.fl., 2011; Grissom o.fl., 2021; Henry og Harbatkin, 2019; Seashore-Louis o.fl., 2010). Í samantekt Grissom o.fl. (2021) á miklum fjölda rannsókna á áhrifum skólastjóra á nám nemenda kemur fram að áhrif þeirra séu víðlíka mikil og hjá kennurum, það er jákvæð áhrif góðs skólastjóra á nám nemenda séu álíka og áhrif góðs kennara. Áhrif skólastjóra felast einkum í því að skapa gott starfsumhverfi, ráða góða kennara til starfa og stuðla að þróun starfshátta. Grissom o.fl. (2021) minna jafnframt á að áhrif skólastjóra séu óbein á nám nemenda og beinist að skólanum í heild, en kennarar hafi aftur á móti bein áhrif á nám nemenda sem afmarkist við þá hópa sem þeir kenna.

Í samantekt Grissom o.fl. (2021, xvi–xvii) kemur einnig fram að rannsóknir sýni að starfsmannavelta meðal skólastjóra hafi oftast neikvæð áhrif, ekki bara á nám nemenda, heldur aðra þætti eins og stöðugleika kennara og starfsanda. Þá benda þau á að áhrifin geti varað í talsverðan tíma og séu meiri í skólum þar sem árangurinn af skólastarfinu er ekki talinn góður og í skólum í hverfum þar sem efnahagsleg staða fólks er slæm og fátækt útbreidd. Rannsókn Henry og Harbatkin (2019) leiðir í ljós að áhrif af tilfærslum skólastjóra séu álíka mikil hvort sem þær eiga sér stað á miðju skólaári eða milli skólaára: sem dæmi hafi tilfærslur skólastjóra áhrif á stöðugleika kennara í starfi og þá skipti ekki máli hvort nýir skólastjórar koma í byrjun skólaárs eða á öðrum tíma á skólaárinu.

Að mati Hargreaves og Fink (2006) er talsverð þekking til á því hvernig farsælt skólastarf dalar við mannbreytingar. Hætta sé á að mikilvægar áherslur og verkefni falli milli stafs og hurðar því ekki verði samfella og framhald á þeirri forystu sem var fyrir hendi. Algengt sé að fræðslustjórar færi skólastjóra sem hafi náð góðum árangri í aðra skóla þar sem skólastarfið gangi ekki eins vel. Oft hnigni skólastarfi hratt í þeim skólum sem þeir hurfu frá og svo taki tíma að byggja upp traust og móta áherslur á nýjum stað. Í þessu samhengi minnir Rangel (2018) á að það taki fimm til sjö ár fyrir breytingar að festa sig í sessi og tíð umskipti skólastjóra geti því haft mikil áhrif á alla þróun og umbætur í starfsemi skóla.

Vel undirbúin stjórnendaskipti eru að mati Lee (2015) afar mikilvæg. Hún segir að það verði að meta vel allar aðstæður til að kanna hvort sá sem tekur við eigi að halda áfram með skólastarfið á sömu braut og áður eða hvort breyta þurfi um áherslur. Illa undirbúin skólastjóraskipti grundvallist ekki á slíku mati heldur ráði tilviljun hvort hinn nýi skólastjóri hafi til að bera næga reynslu og þekkingu og leggi áherslu á það sem best henti á viðkomandi stað. Þessu til viðbótar segja Béteille og félagar (2011) að ýmislegt fleira tengist tilfærslum skólastjóra í starfi, svo sem kostnaður við ráðningarferli, stofnanaminni

(e. institutional memory) geti glatast, og starfsfólk í viðkomandi skólum hugsi sér þá frekar til hreyfings og helgi sig síður störfum sínum.

Skólástjórar og tilfærslur í starfi - vísbendingar um áhrifaþætti

Samkvæmt samantekt Rangel (2018) er talsvert til af rannsóknum á einkennum skólástjóra sem færa sig til í starfi en niðurstöðurnar dragi ekki upp einhlíta mynd. Kynferði og kynþáttur skólástjóra virðist ekki skipta máli. Þá segir Rangel (2018) að skilaboð úr rannsóknum á tengslum aldurs skólástjóra og tilfærslum þeirra í starfi séu heldur ekki einhlít. Þó virðist sem tilfærslur séu meiri meðal yngstu og elstu aldurshópanna en þeirra sem eru á miðjum aldri. Rannsóknir á starfsreynslu gefa heldur ekki einhlítar vísbendingar um einkenni þeirra sem færa sig til í starfi, en svo virðist sem þeir sem búa yfir mikilli reynslu færi sig síður til en þeir sem hafa minni reynslu.

Rangel (2018) segir margar rannsóknir aftur á móti sýna að menntun skólástjóra skipti máli, það er þeir sem eru meira menntaðir færi sig síður til en þeir sem hafa minni menntun. Frá 1988 hefur verið í boði diplómanám fyrir íslenska skólástjórnendur og frá 1997 meistaranám (Ólafur H. Jóhannsson, 2011). Framhaldsnám í stjórnun menntastofnana hefur því verið í boði um áratuga skeið og samkvæmt könnun árið 2006 voru 58% skólástjóra með nám í stjórnun til viðbótar við sitt grunnnám og í annarri könnun árið 2017 voru 38% svarenda með framhaldsnám í stjórnun og 16% með framhaldsnám af öðru tagi (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2019; Börkur Hansen o.fl., 2008).

Tengsl starfsánægju skólástjóra og starfsmannaveltu meðal þeirra hafa einnig verið rannsökuð og aftur eru niðurstöður ekki einhlítar. Rangel (2018) segir að margar rannsóknir sýni að þeir sem eru ánægðir í starfi hugsi sér síður til hreyfings en einnig sýni rannsóknir að þeir sem eru ánægðir færi sig til. Skilaboðin séu því að óánægja í starfi sé ekki einhlít vísbending um tilfærslur skólástjóra í starfi. Þá segir Rangel rannsóknir sýna að þeir skólástjórar sem búa við sjálfstæði (e. autonomy) í starfi færi sig síður til en þeir sem búa við takmarkaðra sjálfstæði. Í skólum þar sem samskipti og tengsl eru góð og þar sem góð tengsl eru milli skólástjóra og fræðslufirvalda eru tilfærslur skólástjóra einnig minni.

Arvidsson o.fl. (2021) benda á að í Svíþjóð tengist þættir eins og slæm vinnuskilyrði, takmarkað umboð til að taka ákvarðanir, ónóg undirbúningsmenntun og slæg þátttaka í símenntun starfsmannaveltu meðal skólástjóra, það er hvetji þá til hreyfings. Niðurstöður rannsókna Yan (2020) í Bandaríkjunum ber að sama brunn, það er að umboð til að hafa áhrif, góðar vinnuaðstæður, kaup og kjör dragi úr stafsmannaveltu meðal skólástjóra.

Niðurstöður úr rannsókn Arvidsson o.fl. (2021) benda til þess að góðar vinnuaðstæður og stuðningur við skólástjóra dragi úr starfsmannaveltu meðal þeirra. Þessu er aftur á móti öfugt farið þegar klemma myndast milli stjórnandahlutverksins og væntinga samstarfsmanna og þegar miklar væntingar eru meðal foreldra um árangur í skólafarfinu – slíkar aðstæður hvetji skólástjóra til hreyfings. Þá segja þau einnig tengsl vera milli þess að skólástjórar upplifi sig magnþrota (e. exhaustion) og vilja þeirra til að færa sig til í starfi (Arvidsson o.fl., 2021). Í þessu sambandi má minna á að faglegur stuðningur við skólástjóra í starfi er ekki mikill hér á landi (Sigurbjörg Róbertsdóttir o.fl., 2019) og vísbendingar eru um að talsverður fjöldi skólástjóra í grunnskólum upplifi einkenni kulnunar (Gerður Ólína Steinþórsdóttir o.fl., 2015), atriði sem geta haft áhrif á tilfærslu í starfi.

Samkvæmt Rangel (2018) eru sterk tengsl á milli starfsmannaveltu meðal skólastjóra og mælinga á árangri í skólastarfi, svo sem á samræmdum prófum. Í skólum þar sem árangur er slakur (e. low performing) eru tilfærslur mun meiri en þar sem árangur er góður (e. high performing). Þá sýna rannsóknir að í skólum þar sem agavandamál eru mikil og margir nemendur sem tilheyra minnihlutahópum og eða búa við bág efnahagsleg skilyrði eru tilfærslur skólastjóra algengari en þar sem þessu er öfugt farið. Umfangsmikil rannsókn Pendola og Fuller (2021) í Texas sýnir svipaðar niðurstöður, en þeir segja að á grundvelli gagna frá tímabilinu 1995–2012 sé tilhneigingin sú að með auknum fjölda þeldökkra nemenda aukist starfsmannavelta meðal skólastjóra sem eru hvítir á hörund.

Í samantekt Rangel (2018) kemur fram að rannsóknir sýni tengsl milli starfsmannaveltu meðal skólastjóra og skólastærðar og staðsetningar skóla. Segir hún að fjölmargar rannsóknir sýni að tilfærslur skólastjóra minnki með aukinni stærð skóla. Þá segir hún rannsóknir á tengslum milli starfsmannaveltu meðal skólastjóra og staðsetningar skóla gefa vísbendingar um að almennt séu minni líkur á tilfærslum meðal skólastjóra í skólum í þéttbýli (e. urban) en þeirra sem eru í úthverfum (e. suburban) og dreifbýli (e. rural). Þá segir Rangel að mikið sé til af rannsóknum sem beinist að kjörum skólastjóra og almennt sýni þær að þegar skólastjórar fara úr einum skóla í annan hækki laun þeirra. Þá segir hún vísbendingar um að með aukinni þátttöku í símenntun verði minna um tilfærslur skólastjóra í starfi.

Thelin (2020) segir að á tímabilinu 1980 til 2017 hafi skólastjórar í Svíþjóð verið í um sjö ár að meðaltali í viðkomandi sveitarfélagi (fræðsluumdæmi) og að meðaltali rétt innan við einu sinni skipt um skóla og yngri skólastjórar hafi skipt oftar um skóla en þeir eldri. Þá segir hún, á grundvelli upplýsinga um skólastjóra sem voru við störf 2017, að sumir þeirra hafi aldrei fært sig milli skóla meðan aðrir höfðu starfað í rúmlega þremur skólum að meðaltali. Mikill munur komi fram milli sveitarfélaga, flokkaðra í stórborgir, þéttbýli, dreifbýli og strjálbýli (e. metropolitan, urban, rural and sparsely populated areas), þar sem flestar tilfærslur hafi verið í sveitarfélögum í dreifbýli.

Eins og fram hefur komið sýna rannsóknir að skólastjórar hafa mikil áhrif á skólastarf og námsgengi nemenda og talsverð þekking er fyrir hendi á því hvað einkennir þá skólastjóra sem færa sig til í starfi og hvaða aðstæður hvetja þá eða letja í því sambandi. Upplýsingar um tilfærslur skólastjóra á Norðurlöndum eru ekki miklar að vöxtum en gefa vísbendingar um að staðsetning skóla og það umhverfi sem skólinn býr við ráði töluverðu um það hversu mikið skólastjórar færa sig til. Það er því mikilvægt að kanna stöðugleika grunnskólastjóra í starfi til að varpa ljósi á stöðuna hér á landi. Kannað verður hversu lengi skólastjórar starfa við sama skóla, hversu mikið þeir færa sig milli grunnskóla og hvort þeir færa sig úr fámennum skólum í fjölmenna eða úr dreifbýli í þéttbýli.

ADFERÐ

Þátttakendur

Unnið var með upplýsingar frá Hagstofu Íslands um skólastjóra sem störfuðu í grunnskólum á árunum 1998 til 2020. Þar sem upplýsingarnar ná aðeins yfir þetta tímabil er

ekki vitað um upphaf starfs og starfslok nema hluta hópsins. Alls hafði 661 einstaklingur starfað sem skólastjóri á þessu tímabili. Þar af störfuðu 309 eingöngu innan þessa tímabils, það er voru ekki í starfi 1998 eða 2020. Þrettán einstaklingar voru í starfi bæði árið 1998 og 2020 og óljóst hvenær þeir hófu störf eða létu af störfum. Árið 2020 voru 159 starfandi sem hafið höfðu störf eftir árið 1998 og óljóst hvenær þeir munu láta af störfum. Loks stýrðu 180 skóla 1998 og hafa síðan látið af störfum en ekki er vitað hvenær þeir hófu störf sem skólastjórar. Sjá nánar töflu 1.

Tafla 1. Skólastjórar 1998 til 2020 eftir kyni og tímabilum í starfi

	Kyn					
	Karlur		Konur		Allir	
	N	%	N	%	N	%
Luku starfsferli						
– hófu störf eftir 1998 og hættu fyrir 2020	97	31	212	69	309	47
Í starfi allan tímunn						
– í starfi 1998 og 2020	6	66	7	34	13	2
Enn í starfi						
– byrjuðu í starfi eftir 1998 og voru í starfi 2020	36	23	123	77	159	24
Hættir						
– í starfi 1998 en hættu fyrir 2020	118	66	62	34	180	27
Allir sem stýrðu skóla á tímabilinu	257	39	404	61	661	100

Gögn og framkvæmd

Hagstofa Íslands afhenti rannsakendum gögn um alla þá sem starfað höfðu í grunnskólum sem grunnskólakennarar, sérkennarar, deildarstjórar, aðstoðarskólastjórar og skólastjórar á tímabilinu 1998 til 2020. Í þessari grein er eingöngu verið að skoða einstaklinga sem voru skólastjórar á þessu tímabili.

Hver einstaklingur fékk sérstakt númer og var hægt að sjá hvaða ár á þessu tímabili viðkomandi var í starfi og í hvaða skóla en skólar voru merktir með sérstöku númeri. Aðrar upplýsingar sem afhentar voru um þá sem rannsóknin tekur til voru starfsheiti, kyn og fæðingarár. Auk sérstaks skólanúmers voru upplýsingar um staðsetningu, hvort skólinn væri í Reykjavík, á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur eða úti á landi, og hver stærð hans væri og var miðað við litla skóla, nemendur færri en 100, meðalstóra með 100–299 nemendum og stóra skóla með 300 eða fleiri nemendum. Vegna persónuverndarsjónarmiða var ekki hægt að fá upplýsingar um nöfn skóla eða hvort skóli hefði verið lagður niður eða sameinaður öðrum.

Hafa skal í huga að hópur skólastjóra var enn í starfi árið 2020 og gæti átt eftir að lengja starfsaldur sinn. Einnig er minnt á að hópur skólastjóra var í starfi 1998 og án efa hefur

hluti hans unnið í grunnskólum fyrir þann tíma. Tölur um starfsaldur ætti því að túlka í þessu ljósi.

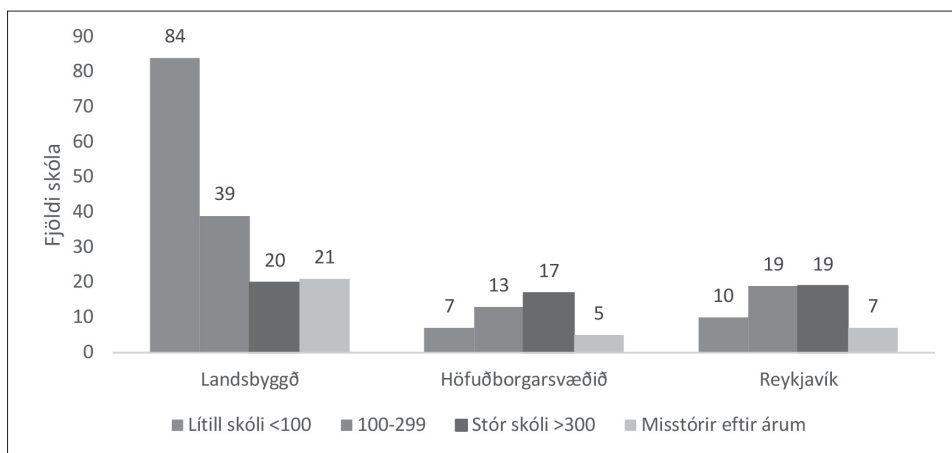
Þar sem unnið er með allt þýðið er eingöngu unnið með lýsandi tölfræði. Til að koma til móts við skilyrði Hagstofu Íslands um afhendingu gagna eru niðurstöður ekki birtar ef færri en fimm einstaklingar eru í hópi.

NIÐURSTÖÐUR

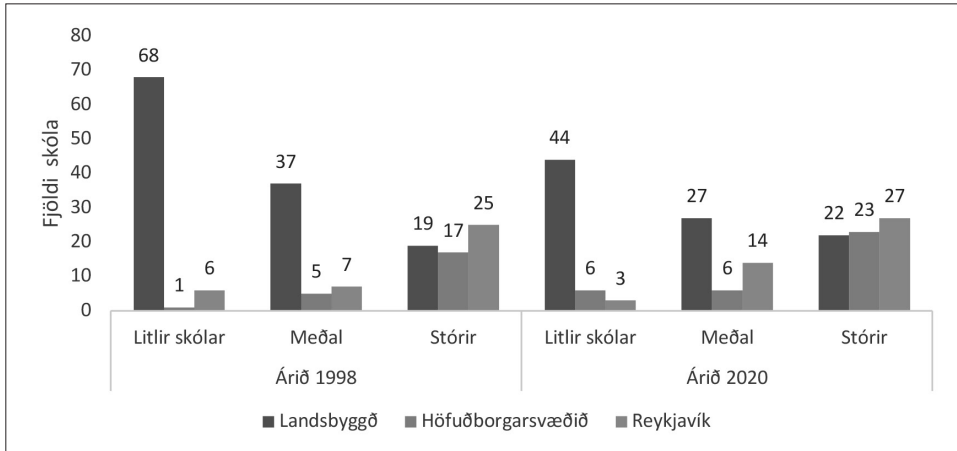
Skólarnir

Á tímabilinu 1998 til 2020 starfaði samtals 261 grunnskóli. Flestir voru á landsbyggðinni, eða 164 (63%), 42 (16%) á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur og 55 (21%) í Reykjavík. Litlir skólar voru 101 (40%), meðalstórir 72 (27%), stórir 56 (21%) og 33 (13%) voru misstórir eftir árum. Á mynd 1 sést að litlir skólar voru flestir á landsbyggðinni og voru þeir ríflega helmingur allra landsbyggðarskóla.

Mynd 1. Grunnskólar eftir svæðum og stærð 1998 til 2020

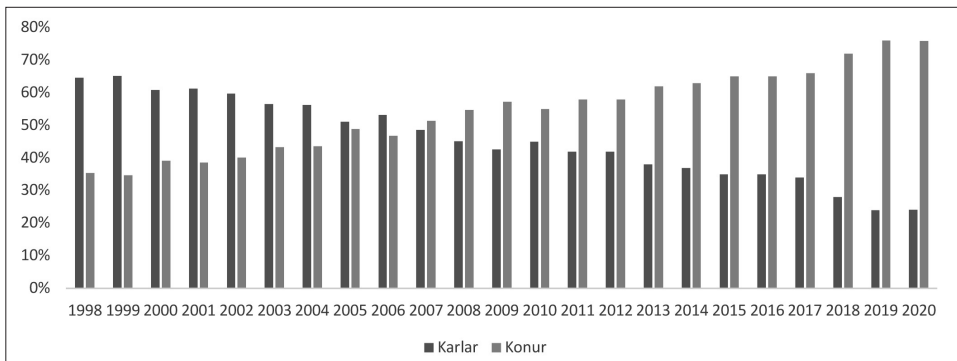


Talsverðar breytingar urðu á fjölda skóla og stærð þeirra á tímabilinu. Árið 1998 voru 194 skólar starfandi en þar af voru átta skólar með sjö starfsmenn eða færri þar sem ekki var starfandi skólastjóri samkvæmt gögnum Hagstofunnar. Árið 2020 voru skólarnir 173. Ef skoðaðir eru þeir skólar þar sem skólastjórar voru starfandi má sjá breytinguna á mynd 2 milli upphafs og loka tímabilsins (þæði árin er einum skóla sleppt þar sem ekki fengust upplýsingar um stærð hans). Skólum fækkaði á landsvísu um 13. Litlum skólum fækkaði um 22, meðalstórum um tvo en stórum skólum fjölgaði um 11. Á landsbyggðinni fækkaði skólum um 31 en skólum fjölgaði á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur um 12 og sex í Reykjavík.

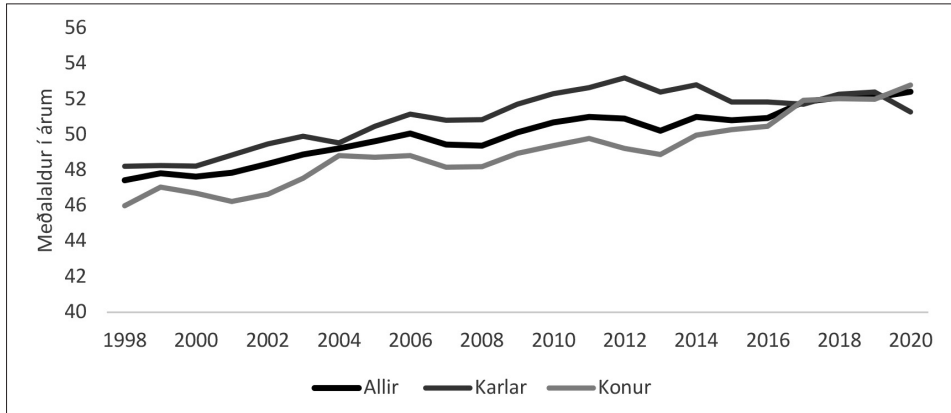
Mynd 2. Fjöldi skóla 1998 og 2020

Fjöldi skólastjóra, kyn og aldur

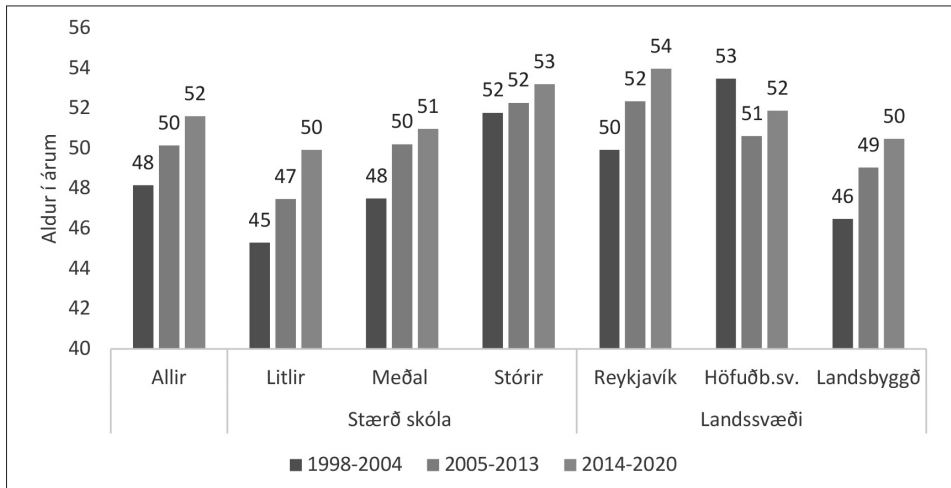
Af 661 skólastjóra á árunum 1998 til 2020 voru karlar 257 (39%) en konur 404 (61%). Á tímabilinu urðu miklar breytingar hvað varðar kynjahlutfall, þannig voru 65% skólastjóra árið 1998 karlar en 24% árið 2020. Þessa þróun má sjá á mynd 3, en frá árinu 2007 hefur meirihluti skólastjóra verið konur.

Mynd 3. Hlutfall skólastjóra í grunnskólum 1998–2020 eftir kyni

Meðalaldur skólastjóra hefur hækkað á tímabilinu, var 47,4 ár árið 1998 en er kominn í 52,4 ár árið 2020. Fram til 2017 voru kvenskólastjórar yngri en karlskólastjórar en eftir það munar litlu í aldri á hópnum. Sjá nánar mynd 4.

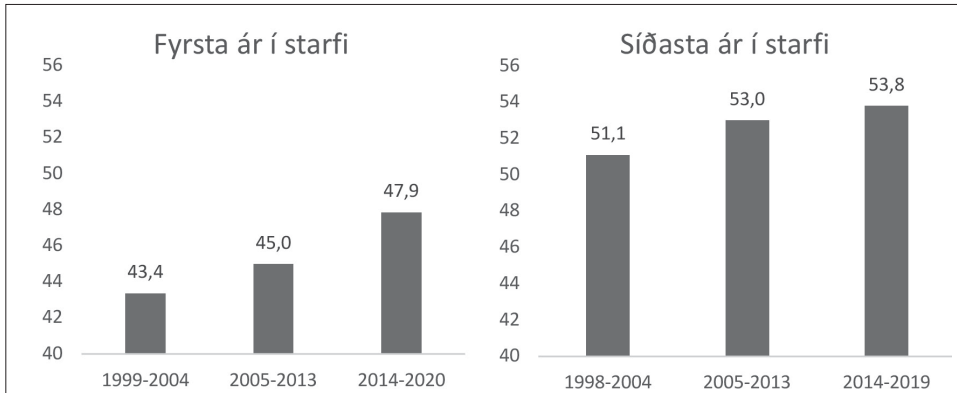
Mynd 4. Meðalaldur skólastjóra eftir ári og kyni

Þessi þróun sést einnig á mynd 5 en þar er meðalaldur sýndur eftir tímabilum: tímabil eitt 1998 til 2004, tímabil tvö 2005 til 2013 og tímabil þrjú 2014 til 2020. Á tímabili eitt voru skólastjórar að meðaltali 48 ára gamlir, á tímabili tvö tveimur árum eldri og á síðasta tímabilinu fjórum árum eldri. Eftir því sem skólar voru stærri var tilhneigingin að skólastjórar væru eldri. Meðalaldur skólastjóra í stærstu skólunum hefur ekki breyst nema um eitt ár ef miðað er við tímabil eitt og þrjú en þeir eru að meðaltali fimm árum eldri seinna tímabilið í litlum skólum og þremur árum eldri í meðalstórum skólum. Í Reykjavík og á landsbyggðinni hækkar meðalaldur skólastjóra þegar líður á en á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur var meðalaldur nokkuð svipaður öll tímabilin (sjá nánar mynd 5).

Mynd 5. Meðalaldur skólastjóra eftir tímabilum, stærð skóla og svæðum

Ef skoðaður er meðalaldur skólastjóra þegar þeir hefja störf og þegar þeir láta af störfum sést að skólastjórar sem hefja störf á tímabilinu 2014 til 2020 voru að meðaltali 4,5 árum eldri en þeir sem hófu störf 1999 til 2004. Munur á meðalaldri þegar þeir hættu störfum á þessum tímabilum var 2,7 ár (sjá nánar mynd 6).

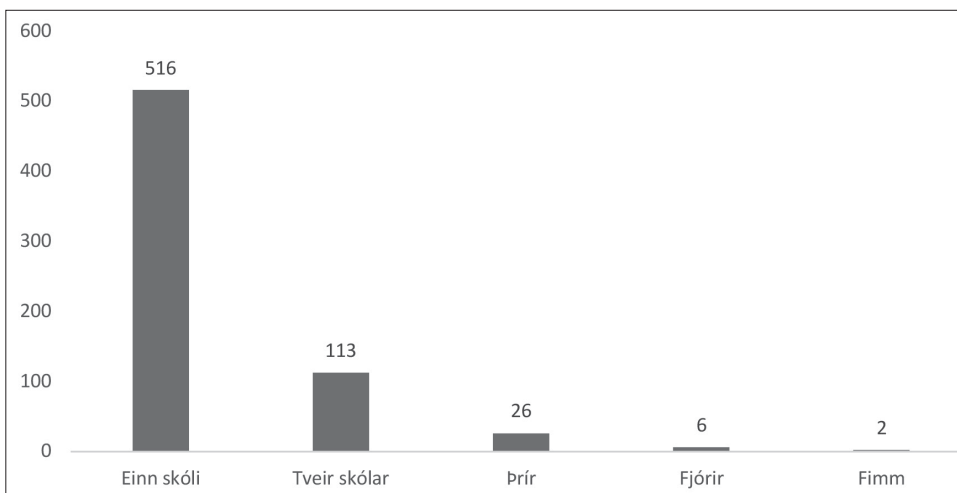
Mynd 6. Meðalaldur skólastjóra þegar þeir hefja störf og hættu störfum



Starfstími og fjöldi skóla

Af mynd 7 má ráða að langstærsti hópur skólastjóranna stýrði einum skóla, eða 78% af heildarhópnum. Um 17% þeirra, eða 113, stýrðu tveimur skólum, 4% þremur skólum og 1% stýrði fleiri en þremur skólum. Að meðaltali stýrðu skólastjórnarnir 1,28 skólum á þessu tímabili.

Mynd 7. Fjöldi skóla sem skólastjórnarnir hafa stýrt



Ef skoðaður var allur hópurinn (661) störfuðu 138 skólastjórar einungis í eitt ár, eða um fimmtungur alls hópsins. Sé horft á þá sem hófu störf eftir 1998 og luku starfsferli sínum á tímabilinu, það er fyrir árið 2020, voru 102, eða þriðjungur þess hóps, í starfi í aðeins eitt ár og voru það oft á tíðum einstaklingar sem störfuðu áður sem kennarar, deildarstjórar eða aðstoðarskólastjórar í sama skóla og sneru til baka í fyrra starf.

Tafla 2. Meðalstarfstími skólastjóra eftir hópum

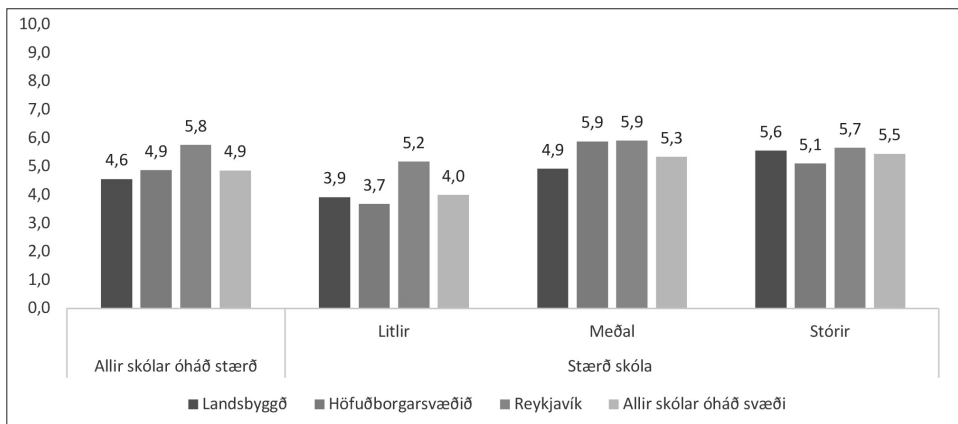
	Skóli, meðalstarfstími ¹				
	N	Skóli 1	Skóli 2	Skóli 3	Heild
Stýrðu einum skóla					
Luku starfsferli (ekki í starfi 1998 og hættir 2020)	262	3,52	-	-	3,52
Í starfi allan tímamann (í starfi 1998 og 2020)	5	21,80	-	-	21,80
Enn í starfi (byrjuðu eftir 1998 og í starfi 2020)	120	5,42	-	-	5,42
Hættir (í starfi 1998 en hættir 2020)	129	7,02	-	-	7,02
Karlar	193	6,15	-	-	6,15
Konur	323	4,33	-	-	4,33
Allir	516	5,01	-	-	5,01
Stýrðu tveimur eða fleiri skólum					
Luku starfsferli (ekki í starfi 1998 og hættir 2020)	47	3,02	4,43	2,6	8,06
Í starfi allan tímamann (í starfi 1998 og 2020)	8	6,75	8,75	*	18,88
Enn í starfi (byrjuðu eftir 1998 og í starfi 2020)	39	3,92	5,49	7,67	11,28
Hættir (í starfi 1998 en hættir 2020)	51	4,11	5,51	4,31	11,12
Karlar	64	4,17	5,64	4,17	11,16
Konur	81	3,79	5,09	5,87	10,16
Allir sem stýrðu tveimur eða fleiri skólum	145	3,96	5,33	4,97	10,6
Allir karlar	257	5,66	5,64	4,17	7,40
Allar konur	404	4,22	5,09	5,87	5,50
Heildarhópurinn	661	4,78	5,33	4,97	6,2

*Meðaltali sleppt því færri en fimm einstaklingar eru í hópnum.

1 Ekki er birtur meðalstarfstími fyrir skóla 4 og 5 þar sem fáir skólastjórar höfðu unnið í fleiri en þremur skólum.

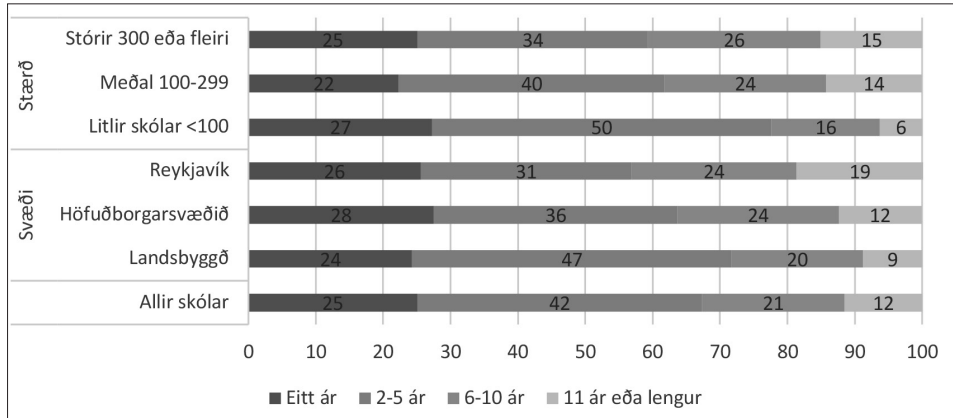
Að meðaltali höfðu skólastjórnarnir starfað í 6,2 ár á tímabilinu 1998 til 2020, karlar í 7,4 ár en konur í 5,5 ár (sjá töflu 2). Þeir sem stýrðu aðeins einum skóla höfðu starfað í 5,01 ár að meðaltali en sé þeim sleppt sem störfuðu aðeins í eitt ár er meðaltalið 6,47 ár. Þeir sem höfðu flutt sig á milli skóla störfuðu að meðaltali í 10,6 ár. Þrettán einstaklingar voru í starfi bæði í upphafi og lok tímabilsins, fimm þeirra höfðu stýrt einum skóla og var meðalstarfsaldur þeirra 21,8 ár en átta höfðu flutt sig milli skóla og var meðalstarfsaldur þeirra 18,88 ár. Nánast allir þessir skólastjórnar höfðu tekið sér hlé frá störfum um tíma, líklega vegna námsleyfa, veikinda eða fæðingarorlofs. Ef aðeins er horft til þeirra sem luku starfsferli sínum á tímabilinu var meðalstarfstími þeirra sem stýrðu einum skóla 3,52 ár en hjá þeim sem stýrðu fleiri en einum skóla var meðalheildarstarfstími 8,06 ár.

Mynd 8. Meðalstarfstími í skólum eftir stærð og svæðum

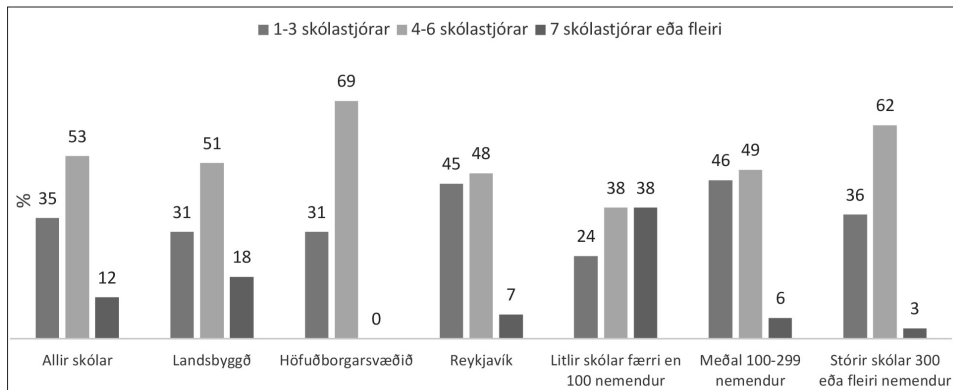


Á mynd 8 sést meðalstarfstími í skólum eftir stærð og svæðum. Alls höfðu skólastjórnarnir skráða 848 starfsferla, það er hefði skólastjóri starfað í einum skóla var um einn starfsferil að ræða, í tveimur um tvo o.s.frv. Meðallengd starfsferlanna var 4,9 ár og var hún mest í stórum skólum, 5,5 ár en minnst í litlum skólum, 4,0 ár. Meðalstarfstími í skólum í Reykjavík var lengstur, 5,8 ár, en stytstur, 4,6 ár, á landsbyggðinni. Einnig sést á myndinni að meðalstarfstími í stórum skólum er nánast sá sami í Reykjavík og á landsbyggðinni en örlítið styttri á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur.

En meðaltal segir ekki allt um starfstíma og á mynd 9 sést hlutfall skólastjóra út frá starfstíma flokkuðum í tímabil. Í fjórðungi starfsferla voru skólastjórnar í starfi aðeins eitt ár. Í um 12% starfsferla voru skólastjórnar í starfi í sama skólanum í 11 ár eða lengur. Í Reykjavík var þetta í 19% tilvika en 9% á landsbyggðinni. Í um 14–15% tilvika var starfstími þetta langur í meðalstórum eða stórum skólum en 6% tilvika í litlum skólum. Um 77% starfsferla í litlum skólum voru 5 ár eða færri, 62% í meðalstórum skólum og 59% í stórum skólum. Munurinn er fyrst og fremst tilkominn vegna hás hlutfalls, eða 50%, sem stýrir litlum skólum í 2 til 5 ár.

Mynd 9. Starfstími skólastjóra eftir stærð skóla og svæðum

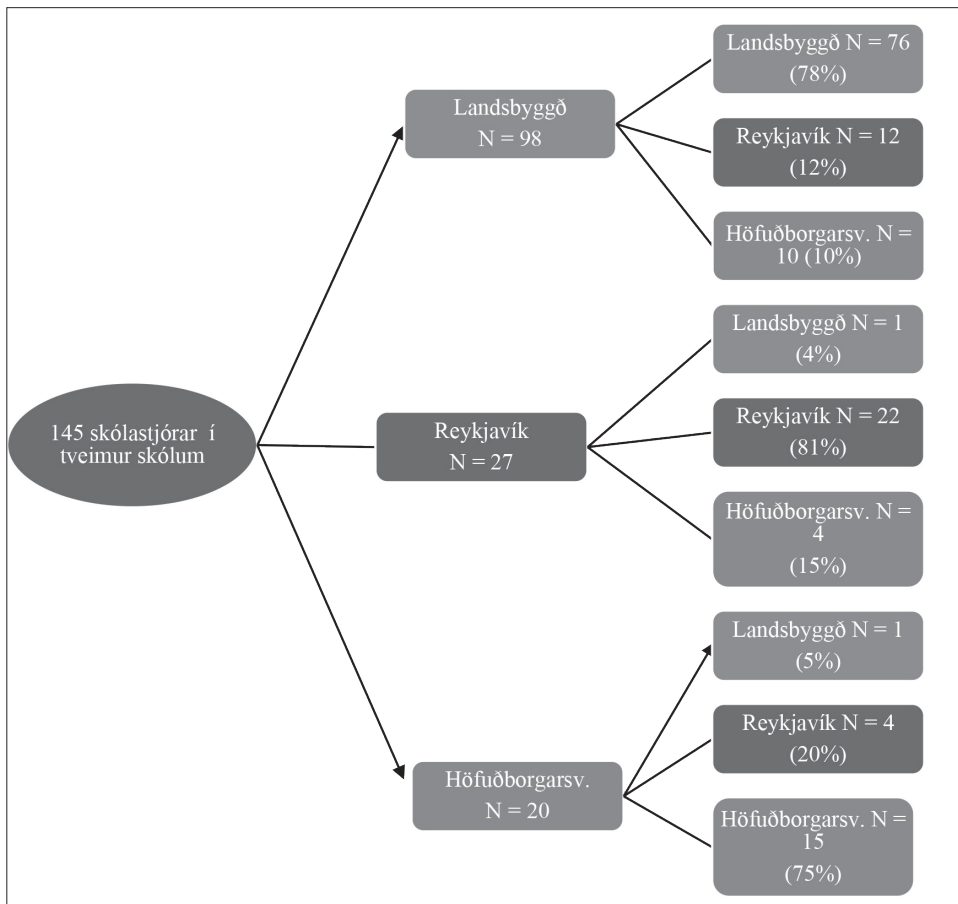
Á tímabilinu 1998 til 2020 hafa 114 skólar starfað allt tímabilið. Að meðaltali hafa verið 4,32 skólastjórar í hverjum þessara skóla en mikill munur var á milli skóla á fjölda skólastjóra sem þar höfðu starfað. Þó niðurstöður bendi almennt til nokkurs stöðugleika skólastjóranna í starfi voru á því undantekningar, eins og sjá má á mynd 9. Í 12% skólanna sem starfað hafa allan tímann, 1998 til 2020, hafa skólastjórar verið sjö eða fleiri, í rúmlega helmingi hafa skólastjórar verið á bilinu 4–6 og í 35% skólanna hafa þeir verið þrjú eða færri. Algengara var að skólastjórar hefðu verið sjö eða fleiri í landsbyggðarskólum og átti það við um 18% þeirra. Einnig höfðu verið sjö eða fleiri skólastjórar í 38% lítilla skóla en þetta margir skólastjórar höfðu aðeins verið í 3% stórra skóla (sjá nánar mynd 10).

Mynd 10. Fjöldi skólastjóra sem stýrðu þeim skólum sem starfandi voru allt tímabilið

Flutningur milli skóla eftir svæðum og stærð skóla

Á mynd 11 sést flutningur skólastjóra á milli svæða þegar þeir tóku við skóla tvö á starfsferlinum. Af 98 skólastjórum sem hófu störf á landsbyggðinni fluttu 78% sig í annan skóla á landsbyggðinni. Af þeim 27 sem hófu störf í Reykjavík flutti 81% sig í annan skóla í Reykjavík og af þeim 20 sem hófu störf í skóla á höfuðborgarsvæðinu utan Reykjavíkur fluttu 75% sig í annan skóla á sama svæði. Það var því langalgengast að skólastjórar flyttu sig til á sama svæði og þeir voru á áður.

Mynd 11. Flutningur skólastjóra á milli svæða



Hafa skal í huga að mun fleiri skólar voru á landsbyggðinni en í Reykjavík og á höfuðborgarsvæðinu og því eru miklu fleiri skólastjórar á landsbyggðinni en á hinum svæðunum. Skoða mætti þessar niðurstöður í mynd 11 út frá því hvar annar skóli var staðsettur. Þannig var annar skóli hjá 78 á landsbyggðinni og komu 97% (76 af 78) þeirra skólastjóra úr öðrum landsbyggðarskóla, í Reykjavík var annar skóli hjá 38 og kom 51% úr öðrum Reykjavíkur-

skóla (22 af 38) en um þriðjungur úr landsbyggðarskóla og loks var annar skóli hjá 29 á höfuðborgarsvæðinu og komu 52% (15 af 29) úr öðrum skóla á sama svæði en 34% úr landsbyggðarskóla.

En skólastjórar geta líka flutt sig úr litlum skólum í stærri eða öfugt. Um 44% þeirra sem fyrst stýrðu litlum skóla fluttu sig þaðan í lítinn skóla en 34% í meðalstóran eða stóran skóla. Aðrir fóru í skóla sem voru misstórir eftir árum. Af þeim sem voru í meðalstórum skólum fór 81% í annan meðalstóran skóla og 75% þeirra sem höfðu verið í stórum skóla fóru í annan stóran skóla. Niðurstaðan var því að skólastjórar halda sig yfirleitt á svipuðum svæðum og í álíka stórum skólum.

UMRÆÐA

Starfsmannavelta meðal skólastjóra grunnskóla hefur lítið verið rannsökuð hér á landi en aðgengi að gögnum frá Hagstofu Íslands skapar forsendur til að skoða starfsferil þeirra á því tímabili sem gögnin ná til, eða frá 1998. Tilfærsla á rekstri grunnskóla til sveitarfélaga átti sér stað með lögum frá 1995 og því hefði samanburður á starfsmannaveltu fyrir og eftir yfirfærslu grunnskólans verið áhugaverður hefðu þau gögn legið fyrir. Þá eru ýmsar upplýsingar um skólastjórnendur og skólustarf ekki gerðar aðgengilegar rannsakendum á grundvelli persónuverndar og takmarkar það greiningu og úrvinnslu gagna. Rannsóknir á þessu sviði byggjast að öllu jöfnu ekki á formlegum gögnum fyrir landsvæði í heild eins og hér um ræðir, heldur frekar gögnum af afmörkuðum svæðum og upplýsingum úr könnunum ýmiss konar (Rangel, 2018; Thelin, 2020) en það gefur þessari rannsókn ákveðna sérstöðu.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar eru þær að talsverður stöðugleiki einkennir störf skólastjóra í grunnskólum á tímabilinu 1998 til 2020. Þeir störfuðu að meðaltali nokkuð lengi í sama skóla, eða tæplega fimm ár, og heildarstarfstími þeirra sem skólastjóra var 6,2 ár en aðeins riflega fimmtungur skólastjóra stýrði fleiri en einum skóla á þessu tímabili. Hafa verður í huga þegar niðurstöður eru túlkaðar að þær vanmeta þann tíma sem skólastjórar starfa á hverjum stað því sumir hafa ekki lokið starfsferli sínum og aðrir hafa án efa unnið sem skólastjórar fyrir upphaf tímabilsins sem skoðað er. Tilfærslur skólastjóra milli skóla hér á landi verða að teljast litlar í samanburði við fyrirliiggjandi upplýsingar um starfsmannaveltu í Bandaríkjunum og Svíþjóð. Rangel (2018) segir að á tímabilinu 2011–2012 hafi um 6% skólastjóra í Bandaríkjunum fært sig til milli skóla og 12% hætt störfum og að 1995–2001 hafi um 30% skólastjóra í Texas hætt í viðkomandi skóla eftir eitt ár. Thelin (2020) segir að á grundvelli gagna frá TALIS 2013 hafi um fjórðungur skólastjóra í Svíþjóð árin 2013–2014 fært sig til milli skóla.

Nærri fimmtungur stýrði skóla í aðeins eitt ár og voru þeir líklega margir að sinna afleysingum vegna skólastjóra sem tóku sér árshlé af ýmsum ástæðum, til að mynda vegna námshlés, fæðingarorlofs eða veikinda. Upplýsingar um starfstíma þeirra 516 sem störfuðu í einum skóla er mikilvægt að skoða í þessu ljósi en meðalstarfstími hópsins var um fimm ár. Væri hópurinn sem starfaði í eitt ár undanskilinn lengdist meðalstarfstími um nærri eitt og hálf ár. Niðurstöður þessarar rannsóknar eru því svipaðar niðurstöðum Thelin (2020) sem segir að í Svíþjóð hafi skólastjórar 1980 til 2017 starfað hjá sama sveitar-

félagi í um sjö ár að meðaltali. Til samanburðar má ætla að starfstími þeirra sem hafa starfað í einum skóla sé mun lægri í Bandaríkjunum, en samkvæmt Pritchard (2019) lætur um fjórðungur skólastjóra af störfum ár hvert og um helmingur nýrra skólastjóra hættir eftir um þrjú ár í starfi.

Á tímabilinu 1998 til 2020 starfaði 261 grunnskóli í skemmri eða lengri tíma. Fjöldi skóla breyttist talsvert og skýrist það að mestu af því að fámennum skólum á landsbyggðinni fækkaði; litlum og meðalstórum skólum fækkaði til að mynda um þriðjung frá upphafi til loka tímabilsins. Þarna má greina áhrif af þeim hvata sem sveitarfélög höfðu til að fækka fámennum skólum til að draga úr rekstrarkostnaði, en hann er umtalsvert meiri í fámennum en fjölmennum skólum (Samband íslenskra sveitarfélaga, e.d.). Fækkun skóla ýtir undir tilfærslu í starfi og styttrir meðalstarfstíma í hverjum skóla því ef skóli er lagður niður lætur viðkomandi skólastjóri af störfum eða sækir um á nýjum stað.

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að meðalstarfstími karla var lengri en kvenna, til að mynda höfðu karlar sem stýrt höfðu einum skóla nálægt tveimur árum lengri starfsferil en konur. Karlar sem stýrt höfðu fleiri en einum skóla höfðu að meðaltali unnið ári lengur en konur. Hér er því um nokkurn mun á hreyfanleika (e. mobility) kynjanna að ræða þar sem karlmenn sitja lengur í hverjum skóla en konur, en það er ekki í samræmi við niðurstöður Rangel (2018) sem sagði kynferði ekki tengjast tilfærslum skólastjóra. Árið 1998 voru karlar 65% skólastjóra í íslenskum grunnskólum en 24% árið 2020 og breytist kynjahlutfall skólastjóranna því umtalsvert á tímabilinu. Samsetning hópsins getur haft áhrif hér á landi þar sem fæðingarorlof er mun rýmra hér en í Bandaríkjunum, sem var eina OECD-ríkið í úttekt þar sem ekkert launað fæðingarorlof var í boði (Wong o.fl., 2020) og þó fæðingarorlofsréttur sé nú formlega jafn hjá körlum og konum var það ekki svo allt tímabilið. Einhver þarf að hlaupa í skarðið þegar skólastjóri fer í fæðingarorlof og sá sem leysir af er síðan skráður sem starfandi skólastjóri meðan á því stendur, oft í um eitt ár.

Meðalaldur skólastjóra hefur tekið breytingum á tímabilinu sem hér er til skoðunar og hefur hækkað bæði hjá körlum og konum. Ekki er hægt að sjá að neinn verulegur munur sé á meðalaldri skólastjóra í stórum skólum frá fyrsta þriðjungi tímabilsins til síðasta þriðjungs en hann hækkar um fimm ár í litlum skólum og um ár í meðalstórum skólum. Skólastjórar eru einnig að meðaltali 4,5 árum eldri þegar þeir hefja störf á síðasta þriðjungi tímabilsins en á fyrsta þriðjungi. Þetta gefur vísbendingar um að reyndari einstaklingar gegni störfum skólastjóra þegar nær dregur í tíma. Samkvæmt Rangel (2018) gefa rannsóknir á reynslu í starfi ekki einhlítar vísbendingar um áhrif, en svo virðist sem þeir sem búa yfir mikilli reynslu færi sig síður til en þeir reynsluminni.

Starfstími endurspeglar starfsmannaveltu og var meðalstarfstími skólastjóra eftir landsvæðum og stærð skóla nokkuð mismunandi, lengstur 5,8 ár í Reykjavík en stytur 4,6 ár á landsbyggðinni. Skólastjórar starfa styst í litlum skólum, eða í 4 ár að meðaltali, en eru einu og hálfu ári lengur í starfi í stærstu skólunum. Munurinn á meðalstarfstíma á landsbyggðinni og í Reykjavík er því fyrst og fremst tilkominn vegna styttri meðalstarfstíma skólastjóra í litlum skólum, sem eru hlutfallslega flestir á landsbyggðinni. Þessar niðurstöður ber að sama brunn og Rangel dregur upp mynd af, að það dragi úr tilfærslum skólastjóra með aukinni stærð skóla og að almennt séu minni líkur á tilfærslum meðal skólastjóra í skólum í þéttbýli. Það sama má segja um niðurstöður Thelin (2020) sem segir

flestar tilfærslur hafi verið í sveitarfélögum í dreifbýli (e. rural areas). Sama mynstur sést ef skoðaðar er fjöldi skólastjóra sem starfað hefur í þeim 114 skólum sem störfuðu allt tímabilið. Mikill munur kemur hér fram milli svæða og eftir stærð skóla. Sjö skólastjórar eða fleiri á tímabilinu á við um 18% skóla á landsbyggðinni, enga skóla á höfuðborgarsvæðinu og 7% skóla í Reykjavík. Þessi tíðu skipti voru í 38% lítilla skóla en 6% meðalstórra og 3% stórra skóla. Starfsmannavelta virðist því vera umtalsvert meiri í litlum skólum, sem eru langflestir á landsbyggðinni, en stærri skólum í Reykjavík og á höfuðborgarsvæðinu. Það má því segja að mikill óstöðugleiki sé í fámennum skólum á landsbyggðinni en ekki er hægt að segja til um hvort starfsmannavelta í ákveðnum skólum sé viðvarandi mikil (e. chronic) eða óstöðug og sveiflukennnd, sbr. Holme o.fl. (2018).

Velta má fyrir sér hvort vinnuaðstæður séu þær sömu í litlum skólum á landsbyggðinni og í stærri skólum í Reykjavík og nágrenni, en Arvidsson o.fl. (2021), Rangel (2018) og Yan (2020) benda á að góðar vinnuaðstæður og góð tengsl milli skólastjóra og fræðsluyfirvalda dragi úr stafsmannaveltu. Þá má minna á að stuðningur við grunnskólastjóra er ekki mikill hér á landi að mati skólastjóra og vísbendingar eru um kulnun meðal þeirra (Gerður Ólína Steinþórsdóttir o.fl., 2015; Sigurbjörg Róbertsdóttir o.fl., 2019). Stuðningur er þó mismunandi eftir landsvæðum og mun meiri líkur á faglegum stuðningi í stórum sveitarfélögum (Anna Kristín Sigurðardóttir, Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2022). Samkvæmt Birnu Maríu Svanbjörnsdóttur o.fl. (2021) og Sigríði Margréti Sigurðardóttur o.fl. (2022) er geta sveitarfélaga til að sinna þjónustu við skóla talsvert mismunandi og veita sum minni sveitarfélög litla sem enga skipulega skólaþjónustu. Vinnuaðstæður og stuðningur eru atriði sem e.t.v. hafa áhrif á starfstíma skólastjóra í fámennum skólum í dreifbýli, en þar var starfstími þeirra hvað stytur.

Þó stöðugleiki sé talsverður meðal skólastjóra eiga sér alltaf stað einhverjar tilfærslur. Niðurstöður sýna að skólastjórar voru oftast að færa sig á milli skóla á sama svæði. Þannig voru um þrjú af hverjum fjórum skólastjórum á sama svæði í skóla tvö. Aftur á móti blasir við nokkuð önnur mynd ef tekið ert tillit til þess að skólar á landsbyggðinni eru mun fleiri en í Reykjavík og á höfuðborgarsvæðinu. Þannig eru nánast engar líkur ef skólinn er á landsbyggðinni að nýr skólastjóri sem áður hefur stýrt skóla hafi starfsreynslu af höfuðborgarsvæðinu eða úr Reykjavík. Ef skólinn er aftur á móti í Reykjavík eða á höfuðborgarsvæðinu og reyndur skólastjóri kemur til starfa eru um þriðjungslíkur á að hann hafi áður starfað í landsbyggðarskóla. Það sem hefur verið talið svo algengt, að sækjast eftir stöðu skólastjóra í litlum skóla úti á landi í nokkur ár og færa sig svo til Reykjavíkur og nágrennis, á því talsverða stoð í raunveruleikanum.

Minnt skal á að starfsmannavelta er meiri í skólum í umhverfi þar sem efnahagsskilyrði eru bág, mikið um vandamál ýmiss konar og árangur er slakur (Rangel, 2018), en rannsóknir benda almennt til þess að mikil starfsmannavelta hafi neikvæð áhrif á skólastarf (Grissom o.fl., 2021, xvi–xvii). Hargreaves og Fink (2006) benda á að mikilvægar áherslur og verkefni geti fallið milli stafs og hurðar verði ekki samfella í þeirri forystu sem var til staðar við mannabreytingar. Skólastjóarskipti verða að mati Lee (2015) að vera vel ígrunduð og það má ekki vera tilviljunum háð hvort nýr skólastjóri hafi til að bera næga reynslu og þekkingu og leggi áherslu á það sem best henti á viðkomandi stað. Ferlið við ráðningu skólastjóra skiptir máli, svo sem að hæfir einstaklingar séu hvattir til að sækja um og við

valið sé tekið mið af þörfum skóla. Frekari rannsóknir á þessu sviði eru því æskilegar, það er hvaða ástæður liggja til grundvallar því að skólastjórar færi sig til milli skóla, láti af störfum eða starfi lengi í sama skóla.

Þrátt fyrir að niðurstöður þessarar rannsóknar bendi til nokkurs stöðugleika í starfi meðal grunnskólastjóra er nauðsynlegt að tryggja starfsaðstæður sem erlendar rannsóknir hafa sýnt að tengjast stöðugleika (Arvidsson o.fl., 2021; Rangel, 2018; Yan, 2020). Huga þarf sérstaklega að stöðu skólastjóra í litlum skólum og tryggja áfram gott aðgengi að menntun, en samkvæmt Rangel (2018) vex stöðugleiki með aukinni menntun skólastjóra.

HEIMILDIR

- Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Gerður G. Óskarsdóttir, Ingvar Sigurgeirsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Þorsteinn Sæberg. (2022). Grunnskólinn hjá sveitarfélögum í 25 ár: Ávinningur og áskoranir. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka skólafólks um skólaþróun*. https://skolathraedir.is/2022/04/19/flutningur_grunnskolan_25_ar/
- Anna Kristín Sigurðardóttir, Gerður G. Óskarsdóttir, Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, Ingunn Gísladóttir og Steinunn Stefánsdóttir. (2022). *Sérrit Netlu 2022 – Menntaumbætur og afdrif þeirra: Fyrstu tíu ár heildstæðrar þjónustu og reksturs grunnskóla hjá Reykjavíkurborg 1996–2005*. https://netla.hi.is/serrit/2022/menntaumbaetur_afdrif_teirra/01.pdf
- Arvidsson, I., Leo, U., Oudin, A., Nilsson, K., Håkansson, C., Österberg, K. og Persson, R. (2021). Should I stay or should I go? Associations between occupational factors, signs of exhaustion, and the intention to change workplace among Swedish principals. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5376. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105376>
- Béteille, T., Kalogrides, D. og Loeb, S. (2011). *Stepping stones: Principal career paths and school outcomes*. CALDER Working Paper no. 58. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529253.pdf>
- Birna María Svanbjörnsdóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir, Trausti Þorsteinsson, Hermína Gunnþórsdóttir og Jórunn Elíadóttir (2021). Skólaþjónusta sveitarfélaga: Starfsþróun og skólar sem faglegar stofnanir. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 3–27. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.5>
- Börkur Hansen. (2021). Stöðugleiki skólastjóra í starfi í grunnskólum á Íslandi. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2021/03/26/stodugleiki-skolastjora-i-starfi-i-grunnskolum-a-islandi/>
- Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson. (2010). *Allt í öllu: Hlutverk fræðslustjóra 1975–1996*. Háskólaútgáfan.
- Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverkiskólastjóra í grunnskólum: Kröfur, mótsagnir og togstreita. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 87–104. <https://timarit.is/page/5016556#page/n86/mode/2up>
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2018). Grunnskólastjórar á öndverðri 21. öld: Hlutverk og gildi. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 111–133. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2018.27.6>

- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2019). Forysta sem samstarfsverkefni: Áhersla skólastjóra á valddreifingu og samstarf. *Netla – Vefritarrit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/14.pdf>
- Gerður Ólína Steinþórsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Börkur Hansen. (2015). Grunn- og leikskólastjórar á Íslandi: Kulnun í starfi. *Uppeldi og menntun*, 24(2), 33–54. <https://timarit.is/page/6370662#page/n53/mode/2up>
- Grissom, J. A., Egalite, A. J. og Lindsay, C. A. (2021). *How principals affect students and schools: A systematic synthesis of two decades of research*. The Wallace Foundation. <http://www.wallacefoundation.org/principalsynthesis>
- Guðrún Helga Jónsdóttir. (2013). *Rekstur grunnskóla: Samanburður á rekstri og forystu í sjálfstætt starfandi og opinberum grunnskólum* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/16881>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Grunnskólanemendur eftir bekkjum og skóla 2001–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskola-stig__0_gsNemendur/SKO02102.px
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Mannfjöldi eftir kyni, aldri og sveitarfélögum 1998–2023 – Sveitarfélagaskipan hvers árs*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__mannfjoldi__2_byggdir__sveitarfelog/MAN02001.px
- Hargreaves, A. og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. Jossey-Bass.
- Henry, G. T. og Harbatkin, E. (2019). *Turnover at the top: Estimating the effects of principal turnover on student, teacher, and school outcomes*. Annenberg Institute at Brown University. <https://doi.org/10.26300/c7m1-bb67>
- Holme, J. J., Jabbar, H., Germain, E. og Dinning, J. (2018). Rethinking teacher turnover: Longitudinal measures of instability in schools. *Educational Researcher*, 47(1), 62–75. <https://doi.org/10.3102/0013189X17735813>
- Kaplan, L. S. og Owings, W. A. (2015). *Introduction to the principalship. Theory to practice*. Routledge.
- Lee, L. C. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 262–286. <https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139>
- Lög um grunnskóla, nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla, nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla, nr. 91/2008.
- Menntamálaráðuneytið. (1991). *Til nýrrar aldar. Framkvæmdaáætlun menntamálaráðuneytisins í skólamállum til ársins 2000*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti. Greinasvið 2013* [2. útgáfa með breytingum].
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Skýrsla mennta- og menningarmálaráðherra til Alþingis um framkvæmd skólastarfs í grunnskólum skólaárin 2007–2008, 2008–2009 og 2009–2010*.
- Moos, L., Johansson, O. og Day, C. (2011). Introduction to the international successful school principalship project. Í L. Moos, O. Johansson og C. Day (ritstjórar), *How school principals sustain success over time: International perspectives* (bls. 1–14). Springer.

- Ólafur H. Jóhannsson. (2011). *Stjórnendanám við Kennaraháskóla Íslands/Menntavísindasvið Háskóla Íslands*. Háskólaútgáfan.
- Pendola, A. og Fuller, E. J. (2021). Adapt or abandon: Democratic shocks and principal turnover. *Leadership and Policy in Schools, 20*(4), 704–726. <https://doi.org/10.1080/15700763.2020.1759650>
- Pritchard, T. N. (2019). *Institutional and non-institutional factors that lead to principal retention in urban school districts* [doktorsritgerð, Bowie State University, Maryland, BNA]. http://gateway.proquest.com/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqm&rft_dat=xri:pqdiss:13884951
- Rangel, V. S. (2018). A review of the literature on principal turnover. *Review of Educational Research, 88*(1), 87–124. <https://doi.org/10.3102/0034654317743197>
- Sambandíslenskrasveitarfélagi (e.d.). *Reksturleik-oggrunnskóla*. <https://www.samband.is/verkefni/fjarmal/talnaefni/rekstur-leik-og-grunnskola/>
- Seashore-Louis, K., Leithwood, K., Wahlstrom, K. L. og Anderson, S. E. (2010). *Investigating the links to improved student learning: Final report of research findings*. <http://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/school-leadership/key-research/Documents/Investigating-the-Links-to-Improved-Student-Learning.pdf>
- Sigríður Margrét Sigurðardóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Kjartan Ólafsson og Rúnar Sigþórsson. (2022). Educational leadership regarding municipal school support services in Iceland. *Educational Management Administration & Leadership, 1–21*. <https://doi.org/10.1177/17411432221076251>
- Sigurbjörg Róbertsdóttir, Börkur Hansen og Amalía Björnsdóttir. (2019). Stuðningur við skólustjóra í grunnskólum: Staða og væntingar. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2019/ryn/16.pdf>
- Thelin, K. (2020). Principal turnover: When is it a problem and for whom? Mapping out variations within the Swedish case. *Research in Educational Administration & Leadership, 5*(2), 417–452. <https://doi.org/10.30828/real/2020.2.4>
- Trausti Þorsteinsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Stjórnun og fagleg forysta í grunnskólum. *Stjórnmal og stjórnsýsla, 12*(2), 487–490. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2016.12.2.14>
- Wong, E., Jou, J., Raub, A. og Heymann, J. (2020). Comparing the availability of paid parental leave for same-sex and different-sex couples in 34 OECD countries. *Journal of Social Policy, 49*(3), 525–545. <https://doi.org/10.1017/S0047279419000643>
- Yan, R. (2020). The influence of working conditions on principals' turnover in K-12 public schools. *Educational Administration Quarterly, 56*(1), 89–122. <https://doi.org/10.1177/0013161X19840391>

Greinin barst tímaritinu 2. júní 2023 og var samþykkt til birtingar 25. ágúst 2023

UM HÖFUNDANA

Börkur Hansen (borkur@hi.is) er prófessor við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hann lauk BA-prófi í uppeldis- og sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1982, M.Ed.-prófi í menntastjórnun frá Háskólanum í Alberta árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1987. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að skólastjórnun, skólaþróun og stjórnskipulagi skóla.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) er prófessor við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1991, M.Sc.-prófi frá Háskólanum í Oklahoma 1994 og doktorsprófi frá sama skóla 1996. Hún hefur lagt stund á rannsóknir á sviði skólastjórnunar og á áhrifum félagslegra þátta á skólastarf. Á síðustu misserum hefur hún rannsakað áhrif COVID-19-faraldursins í framhalds- og háskólum.

Turnover of compulsory school principals in Iceland from 1998 to 2020

ABSTRACT

Turnover of principals is an issue of concern in many countries, including Iceland (Börkur Hansen, 2021). To a large extent, interest in turnover is based on research findings that show the importance of retaining school principals for sustaining good practices and student learning (Béteille et al., 2011; Hargreaves & Fink, 2006; Seashore-Louis et al., 2010). However, turnover of school principals is not extensively researched, with the main accessible studies coming from the US and some from Sweden (Rangel, 2018; Thelin, 2020). According to Rangel (2018), the main concepts used in these studies are “stayers”, “movers”, “mobility” and “stability”. Sigurbjörg Róbertsdóttir et al. (2019) state that the role of compulsory school principals in Iceland is rapidly changing, primarily due to the addition of new tasks to their roles and increased pressure for academic achievement. They claim that this development has led to decreased job satisfaction, increased stress, and fewer applications for vacant positions of compulsory school principals. Kaplan & Owings (2015) paint a similar picture of the situation in the US, where demands on principals have become unrealistic, resulting in high turnover and fewer people applying for the job. Pritchard (2019) reports that 25% of school principals in the US quit their job every year, and around 50% of new principals quit after three years.

Seashore-Louis et al. (2010) argue that poorly planned exchanges of principals can have a negative impact on student learning. They highlight that successful work may be disrupted when new people take over and the replacement has been inadequately planned. The findings of the International Successful School Principalship Project (ISSPP) point in the same direction (Moos et al., 2011). Hargreaves & Fink (2006) agree and focus on the importance of ensuring that the leadership of principals does not weaken or

disappear when a new person is hired. Lee (2015) further emphasizes that succession planning for principals should not be left to chance.

Considering the above, a study was conducted to explore the retention of principals in all compulsory schools in Iceland during a 23-year period. Data obtained from Statistics Iceland was available for the period 1998 to 2020. The study focused on investigating the extent to which principals transferred between schools, as well as differences based on gender, school size and geographical area. The study also examined the duration of the principals' stay in each school and the total time they spent as principals in compulsory schools. The study looked for a pattern in their transfers, for example, whether they transferred to larger schools from smaller schools or from rural to more urban areas.

The main finding of this study is that there was considerable stability amongst compulsory school principals in Iceland from 1998 to 2020. The majority, 78%, stayed in the same school for an extended period, 5.01 years on average, but over one-fourth of them stayed for only one year. If those principals are excluded, the average is 6.47 years. About one-fifth of the group, or 22%, had moved between schools, where 17% had worked as principals in two schools and 5% in more than two schools. On average, principals had worked in 1.28 schools for 6.2 years. Men tended to stay slightly longer in the same school than women. Stability amongst principals was considerably greater in large schools than in smaller schools, resulting in less stability in rural areas where most of the smaller schools are located. The mobility between schools was primarily between schools in the same geographical area.

The findings indicate that the turnover rate of principals in Iceland is considerably lower than in the US where a large percentage leaves during the first years on the job (Pritchard, 2019). The situation in Iceland, on the other hand, resembles that of Sweden. Thelin (2020) says that her study on the turnover of school principals between municipalities in Sweden from 1980 to 2017 reveals an average tenure of about seven years in each municipality, with infrequent transfers between schools. Additionally, Thelin notes that principals in rural areas changed schools more frequently compared to metropolitan and urban areas.

Keywords: principals, turnover, stability, instability, compulsory schools

ABOUT THE AUTHORS

Börkur Hansen (borkur@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. He completed a B.A. in education and psychology from the University of Iceland in 1982, an M.Ed. from the University of Alberta in 1984 and a Ph.D. in 1987. His major research interests are in the areas of leadership, school management, school development and educational governance.

Amalía Björnsdóttir (amaliabj@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a B.A. degree in psychology from the University of Iceland in 1991, and a Ph.D. from the University of Oklahoma in 1996. Her major research interests

are in the areas of school management and the influence of social factors in education. Recently she has conducted research on the effects of COVID-19 in Icelandic universities and upper secondary schools.

„ÞETTA ER BARA AÐ HOPPA ÚT Í DJÚPU LAUGINA OG GERA SITT BESTA“: UPPLIFUN OG LÍÐAN GRUNNSKÓLAKENNARA Í UPPHAFI STARFS

Vísbendingar eru um að vanlíðan kennara í starfi sé að aukast og eru helstar ástæður taldar vera aukið álag í starfi og skortur á stuðningi sem aftur tengist líkum á því að nýliðar hætti störfum. Rannsóknin er um upplifun og líðan grunnskólakennara í upphafi starfs. Tekin voru eigindleg viðtöl við níu kennara sem allir eru starfandi grunnskólakennarar. Leitast var við að varpa ljósi á reynslu kennaranna og líðan í sambandi við móttökufarli í upphafi starfs og samskipti og stuðning stjórnenda og samstarfsfólks. Niðurstöður sýna að nýliðum finnst kennarastarfið vera fjölbreytt en jafnframt krefjandi. Fram komu vísbendingar um að auka þyrfti vægi samskipta með áherslu á jákvæð og uppbyggileg samskipti ásamt því að auka stuðning stjórnenda. Af niðurstöðunum má draga þá ályktun að styrkja þurfi móttökufarli nýrra kennara og gera ráðstafanir til að minnka álag og óöryggi í upphafi kennsluferils og að liður í því sé að styðja sjálfstraust nýliða og vellíðan í starfi. Niðurstöður rannsóknarinnar geta verið framlag til þekkingar á þáttum sem styrkja þarf til að auka starfsánægju og vellíðan kennara við upphaf starfs og þar með líkur á að þeir haldist í starfi.

Efnisorð: grunnskólakennarar, upphaf starfs, vellíðan í starfi, stuðningur stjórnenda

INNGANGUR

Umfangsmikið hlutverk kennara reynist oft vera mikil áskorun fyrir nýja kennara (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018) og rannsóknir gefa vísbendingar um aukið álag í starfi kennara almennt, meðal annars vegna aukins fjölda og fjölbreytileika nemenda og aukinna krafna, m.a. um einstaklingsmiðað nám (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrimsdóttir, 2021). Auk fjölbreyttra kennslufræðilegra verkefna snýst starf grunnskólakennara um að vekja og viðhalda áhuga nemenda á námi og veita þeim viðeigandi stuðning sem og að taka þátt í að skapa góða samvinnu og góðan starfsanda. (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Í rannsókn meðal grunnskólakennara í

Reykjavík kom fram að 42% þátttakenda sýndu einkenni kulnunar í starfi og höfðu ein-kennin aukist frá fyrri rannsóknum (Sif Einarsdóttir o.fl., 2019). Þá sýnir nýleg rannsókn að kennarar telja sig ekki ná að mæta þörfum allra nemenda, þeir finna fyrir vanmætti í starfi og upplifa jafnvel skilningsleysi af hálfu stjórnenda og samfélagsins (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2021). Enn meiri ástæða er til að hlúa vel að nemendum, kennurum og öðru starfsfólki skóla eftir margs konar álag sem fylgdi heimsfaraldri Covid-19 (Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2020). Gera má ráð fyrir að nýir kennarar upplifi meira álag en þeir sem reyndari eru. Því er mikilvægt að hugað sé að líðan kennara í upphafi starfs og brýnt að mæta þörfum nýrra kennara fyrir stuðning til að draga úr líkum á vanlíðan eða brottfalli (Kelly og Northrop, 2015). Vandí vegna nýliðunar kennara er vaxandi héraendis, eins og kemur fram í könnun Helga Eyjólfssonar og Stefáns Jónssonar (2017) sem jafnframt benda á að samkvæmt mannfjöldaspám sé mikilvægt að fjölga útskrifuðum kennurum og stuðla um leið að festu þeirra í starfi. Sambærileg þróun er víða í Evrópu (European Commission o.fl., 2021) og í Bandaríkjunum (Sutcher o.fl., 2016) sem tengist meðal annars brottfalli kennara úr starfi (Wang og Klassen, 2023) og snýr ekki síst að kennurum sem hafa nýlega hafið störf (European Commission o.fl., 2021). Mikilvægt er að skólastjórnendur styðji kennara og leggi áherslu á gott starfsumhverfi (Kang o.fl., 2021; Maas o.fl., 2022). Rannsóknir sýna að styðjandi forysta með áherslu á félagslegan stuðning, góðan starfsanda, skýran tilgang, markmið, ábyrgðarskyldu og heilbriggt starfsumhverfi hefur jákvæð áhrif á líðan og frammistöðu í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021). Huga þarf að þessum þáttum í móttökuferli nýrra kennara (Edmonson o.fl., 2021; Vainker og Bailey, 2018) sem og að efla formlega leiðsögn fyrir nýja kennara (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022). Markmið rannsóknarinnar var að fá innsýn í líðan og upplifun nýrra kennara með það að leiðarljósi að koma auga á leiðir til að styrkja þá og efla í starfi. Í greininni er leitað svara við eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hver er upplifun og líðan grunnskólakennara við upphaf starfs og hver er upplifun þeirra af þeim stuðningi sem þeir fá?

BAKGRUNNUR

Bakgrunnur rannsóknarinnar snýr að kenningum og rannsóknum um heilbriggt starfsumhverfi og mannauðsstjórnun í skólum. Einnig er fjallað um lagalegt umhverfi grunnskóla, ábyrgð og skyldur kennara í grunnskólum sem og rannsóknir á starfsumhverfi í skólum sem varpa ljósi á þætti sem hafa áhrif á líðan kennara og árangur þeirra í starfi, ekki síst við upphaf starfs.

Hlutverk og ábyrgð kennara, leiðsagnarkennara og skólastjórnenda

Meginhlutverk grunnskólakennara er kennsla með fjölbreyttum kennsluháttum og samstarf við aðra kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) en vísbendingar eru um að kennaranámið nái ekki að undirbúa nýja kennara fyrir fjölbreytt verkefni kennara-starfsins (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Umsjónarkennari hvers nemanda ber ábyrgð á, fylgist með og leiðbeinir nemandanum í námi, styður

þroska og almenna velferð, aðstoðar við persónuleg mál og stuðlar að samstarfi heimilis og skóla. Umsjónarkennarahlutverkið er umfram hefðbundið hlutverk kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013; lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. grein). Íslenskar rannsóknir sýna að kennarar upplifa auknar kröfur til umsjónarkennarastarfsins sem og vanda við bekkjarstjórnun og þrýsting foreldra á þátttöku umsjónarkennara í uppeldi, en þessir þættir hafa neikvæð áhrif á líðan kennara í starfi og geta leitt til þess að ekki takist að sinna þörfum nemenda eins og kennarar óska (Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir, 2016). Teymisvinna skipar æ stærri sess í skólastarfi hér á landi og mikil áhersla er lögð á innleiðingu lærdómssamfélagsins, en rannsóknir sýna að mikilvægt er að huga að auknum stuðningi, fræðslu og þátttöku stjórnenda til að tryggja farsælan grunn að teymisvinnu (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019; Neto o.fl., 2020).

Í menntastefnu hér á landi til ársins 2030 eru meðal annars settar fram leiðir til að efla nýliðun kennara með því að styrkja starfstengda leiðsögn þeirra með starfi leiðsagnarkennara (Stjórnarráðið, e.d.). Góð leiðsögn í upphafi starfs getur haft mikil áhrif á upplifun nýs kennara (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018) og samkvæmt kjarasamningi grunnskólakennara hefur frá árinu 2018 verið heimilt að fela grunnskólakennara verkefni leiðsagnarkennara fyrir nýliða í kennslu (Samband íslenskra sveitarfélaga, e.d.). Hlutverk leiðsagnarkennara er að sinna leiðsögn starfsnámsnema, vettvangsnema og nýliða í kennarastarfi og veita kennslufræðilega ráðgjöf. Leiðsagnarkennari er faglegur leiðtogi og viðfangsefnin eru útfærð af skólastjóra í viðkomandi grunnskóla í samráði við leiðsagnarkennarann (Kennarasamband Íslands, 2022). Leiðsagnarkennari getur haft jákvæð áhrif á líðan kennara og helgun í starfi og því er mikilvægt að stjórnendur skapi svigrúm fyrir leiðsagnarkennara til að sinna hlutverkinu og tryggi reglulegt samstarf og eftirfylgni (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018).

Helstu hlutverk skólastjórnenda eru að tryggja menntun og velferð nemenda ásamt því að sinna faglegri forystu og leiðsögn kennara og annarra starfsmanna (Skólastjórafélag Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga, 2015). Skólastjóri veitir faglega forystu, stuðlar að samstarfi, boðar til kennarafunda og ber ábyrgð á starfi skólans gagnvart sveitarstjórn (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Skólastjórnandi í grunnskóla skal búa yfir sérhæfðri hæfni í skólaþróun, stjórnun, rekstri og stjórnsýslu ásamt almennri hæfni kennara (lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019). Stjórnendur skóla stuðla að jákvæðum skólabrag og starfsanda með velferð nemenda og öryggi í huga, stuðla að jákvæðum samskiptum og gagnkvæmu trausti innan skólans og bera ábyrgð á virku samstarfi innan skólans og milli skóla og heimilanna (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Líðan nýrra kennara, stjórnun og starfsumhverfi

Starfsánægja kennara er mikilvæg til að tryggja gæði kennslu (Renata o.fl., 2018) en fjölbreytt hlutverk kennara sem og kröfur og álag vegna ábyrgðar í starfi geta haft neikvæð áhrif á líðan þeirra og starfsánægju (Skinner o.fl., 2019). Rannsóknir sýna að nýir kennarar upplifa meiri streitu í starfi en aðrir kennarar og þeir upplifa frekar neikvæðar hliðar starfsins sem getur leitt til brottfalls úr starfi (Kelly og Northrop, 2015; Skaalvik og Skaalvik, 2018). Niðurstöður nýrrar rannsóknar Wang og Klassen (2023) sýna að kennarar

með stutta starfsreynslu eru líklegri en aðrir kennarar til að hverfa til starfa við annan skóla og skortur á félagslegum tengslum við samstarfsmenn með samskiptum, samvinnu og leiðsögn og skortur á sjálfræði í starfi hefur marktæk tengsl við áform kennara um að hverfa frá kennslu. Alþjóðlegar rannsóknir hafa sýnt að þættir sem geta dregið úr brottfalli kennara eru vel undirbúið ráðningarferli, aðlögun í upphafi starfs, aðgengi að leiðsögn og stuðningi sem og endurgjöf frá reyndum kennurum og góður undirbúningur í kennaranámi með áherslu á vettvangsnám (Podolsky o.fl., 2017). Þá hefur aðgangur nýrra kennara að formlegri og óformlegri leiðsögn góð áhrif. Formleg leiðsögn tekur til faglegrar leiðsagnar við námsmat, framkvæmd og undirbúning kennslu en óformleg leiðsögn snýr að óvæntum atvikum í kennslustofu, m.a. við bekkjarstjórnun, foreldrasamskiptum og almennum stuðningi (Desimone o.fl., 2014). Óformleg leiðsögn hefur jákvæð áhrif á upplifun nýrra kennara í starfi og getur uppfyllt félags- og tilfinningalegar þarfir kennarans (Du og Wang, 2017). Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leiðsögn hefur góð áhrif á starfshætti og líðan nýrra kennara og getu þeirra til að takast á við umfangsmikið hlutverk kennarans sem reynist oft vera mikil áskorun (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Þá kom í ljós í nýrri rannsókn hér á landi að góðar móttökur, vinsamlegt viðmót og formleg og óformleg samvinna við aðra kennara reynist karlkyns nýliðunum vel (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022).

Nýir kennarar sem upplifa tilfinningalegt álag í kennslu hafa mikla þörf fyrir félagsleg tengsl, góð samskipti og tilfinningalegan stuðning af hálfu stjórnenda. Allt hefur þetta jákvæð áhrif á líðan þeirra og árangur (Weiland, 2021). Gildi forystu fyrir ánægju og festu kennara í starfi kemur meðal annars fram í niðurstöðum nýrrar rannsóknar DeMatthews o.fl. (2021) sem sýnir að starfsmannavelta eykst í hlutfalli við breytingar á forystu skóla, einkum þar sem kennarar hafa stutta starfsreynslu. Áhugi og áherslur stjórnenda og frumkvæði þeirra að því að upplýsa og styðja nýliða getur haft góð áhrif á líðan kennara í upphafi starfs. Þannig sýnir rannsókn Weiland (2021) fram á mikilvægi þess að nýr kennari upplifi áhuga stjórnenda og öryggi í starfi, sé viss um tilgang sinn og hlutverk, og þessir þættir geti dregið úr álagi vegna áskorana sem nýr kennari mætir. Þá geta upplýsingar og fræðsla um gildi og stefnu skólans haft jákvæð áhrif á aðlögun nýs kennara að starfi, eins og niðurstöður rannsóknar Gultekin og Dougherty (2021) benda til.

Ýmsir þættir í starfsumhverfi skóla, svo sem tækifæri til að hafa áhrif á eigin störf og félagsleg tengsl, tengjast vellíðan nýrra kennara í starfi (Wang og Klassen, 2023). Stjórnendur skóla hafa forystu um að þróa og styðja gott starfsumhverfi skóla og þá er einnig mikilvægt að stjórnendur dreifi ábyrgð og verkefnum til millistjórnenda og annara starfsmanna (Kang o.fl., 2021). Stuðningur og hvatning stjórnenda í einstaka verkefnum og í kennslu hefur jákvæð áhrif á líðan og frammistöðu kennara. Mikilvægt er að stjórnendur hafi góða yfirsýn, gott skipulag og eftirfylgni og veiti kennurum frelsi til að beita fjölbreyttum kennsluháttum og á móti er mikilvægt að kennari sýni ábyrgð í starfi varðandi kennslu og verkefni innan skólans (Renata o.fl., 2018). Vainker og Bailey (2018) benda á að til þess að stjórnendur hafi góða yfirsýn og tryggi eftirfylgni sé mikilvægt að þeir hitti kennara reglulega, bæði í kennslu og í undirbúningstíma þeirra. Mikilvægt er að skólastjórnendur hafi félags- og tilfinningalega vellíðan kennara í huga ef ófyrirséðar aðstæður koma upp, eins og til dæmis kom í ljós við heimsfaraldur Covid-19, og ef kennarar upplifa

góðan stuðning og auðmýkt stjórnenda aukast líkur á seiglu og aðlögunarhæfni í starfi (Bagwell, 2020). Velgengni nemenda og kennara má rekja til öflugrar forystu stjórnenda og helstu áherslur kennslufræðilegrar forystu eru að skilgreina sýn, gildi og stefnu, huga að vinnuaðstæðum kennara og nemenda, huga að stjórnskipulagi og samræma hlutverk og ábyrgð (Day o.fl., 2020). Rannsóknir á þjónandi forystu í skólum sýna að stuðningur við kennara með góðri yfirsýn, skýrum markmiðum og ábyrgð eykur ánægju kennara (Sigrún Gunnarsdóttir og Sandra Borg Gunnarsdóttir, 2018) og tengist jafnframt góðum árangri nemenda (Gultekin og Dougherty, 2021). Þá sýnir rannsókn van der Hoven o.fl. (2021) tengsl þjónandi forystu í skólum og valdeflingar kennara og að þar sem skólastjórnendur fylgja áherslum þjónandi forystu eru jafnframt jákvæð tengsl við starfsþróun og helgun kennara í starfi.

Góð vinnustaðamenning er þáttur í heilbrigðu starfsumhverfi (Lowe, 2020) sem er undirstaða heilsu og vellíðanar starfsmanna og byggist á heildrænni nálgun þar sem tekið er mið af líkamlegum, sálrænum og félagslegum áhrifaþáttum (World Health Organization, 2010). Félagslegur stuðningur stjórnenda, gagnkvæmur stuðningur starfsfólks og skýr ábyrgðarskylda er þáttur í heilbrigðu starfsumhverfi sem tengist starfsánægju og minni líkum á kulnun í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021). Rannsókn Kang o.fl. (2021) sýnir að heilbriggt starfsumhverfi kennara hefur jákvæð áhrif á frammistöðu, eykur starfsánægju, hollustu við vinnustað, sjálfstraust í starfi og valdeflingu kennara og leiðir af sér faglega þróun, ábyrgð í starfi og hæfni til lausnaleyta og ákvarðanatöku. Góð vinnustaðarmenning skóla er leidd af forystunni, felur í sér sameiginleg gildi og sýn (Vainker og Bailey, 2018) og einkennist af góðum samskiptum, gagnkvæmri virðingu, trausti og hvatningu sem eykur líkur á samheldni og góðri frammistöðu kennara og nemenda (Gultekin og Dougherty, 2021; Vainker og Bailey, 2018). Góð vinnustaðarmenning dregur einnig úr brottfalli kennara úr starfi (Wang og Klassen, 2023) og þá getur samstaða kennara og stuðningur í starfsumhverfinu sem og tækifæri kennara til að taka þátt í samtali og að koma fram með hugmyndir einnig dregið úr brottfalli kennara úr starfi (García o.fl., 2022).

Teymisvinna og samskipti eru stór þáttur í skólaumhverfinu og skipa æ stærri sess í starfi skóla hér á landi (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019). Mikilvægt er að kennari myndi góð tengsl við samstarfsfólk og stjórnendur þar sem samskipti einkennast af trausti og virðingu og það styrkir kennara í starfi að geta treyst og reitt sig á stuðning teymisfélaga (Weiland, 2021). Fagleg teymisvinna eflir faglega forystu kennara og mikilvægt er að stjórnendur skapi svigrúm í starfi kennara til teymisvinnu og veiti teymi stuðning frá upphafi til þess að kennarar geti brugðist fyrir við og mætt þörfum nemenda (Neto o.fl., 2020). Í rannsókn á teymisvinnu í grunnskólum hér á landi kom í ljós að þörf væri á aukinni fræðslu um það hvað felist í teymisvinnu og nánara samstarf þyrfti milli teyma sem og aukinn stuðning og faglega leiðsögn stjórnenda til að tryggja farsælan grunn að teymisvinnunni (Birna María B. Svanbjörnsdóttir, 2019).

Góð móttaka er meðal þess sem nýliðar meta mikilvægt í upphafi starfs (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson o.fl., 2022) og góður stuðningur í upphafi starfs er meðal þess sem hefur áhrif á líðan nýrra kennara í starfi (Gultekin og Dougherty, 2021). Móttaka nýliða er mikilvægur þáttur mannauðsstjórnunar í skólum og snýr einnig að starfsþróun, teymisvinnu og þjálfun sem leiðir af sér góðan árangur kennara og skóla (Bryson o.fl., 2021). Samkvæmt

Vainker og Bailey (2018) er mikilvægt að stjórnendur skóla vinni eftir áherslum mannauðsstjórnunar með áherslu á yfirsýn yfir skólastarf, góða móttöku kennara, eftirfylgni, upplýsingagjöf og góð samskipti, og slíkt getur eftir jákvæðan starfsanda, sameiginlega sýn, starfsánægju, helgun í starfi, góða kennsluhætti og námsárangur nemenda. Stuðningur við móttöku nýliða í skólum er eitt verkefna mannauðsdeilda sveitarfélaga sem bera ábyrgð á rekstri og skipulagi grunnskóla hér á landi (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. grein). Markmið skólaþjónustu sveitarfélaga er að veita nemendum og foreldrum stuðning en einnig að styðja starfsemi skóla og starfsfólk þeirra (reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla nr. 444/2019). Með aukinni áherslu á mannauð hafa sveitarfélög stofnað mannauðsdeildir eða ráðið til sín mannauðsstjóra til að styðja stofnanir með áherslu á starfsþróun, móttöku nýliða, vellíðan og árangur starfsfólks (Björgvin Filippusson o.fl., 2005). Fram hefur komið að skortur sé á kennslufræðilegri ráðgjöf og stuðningi við kennara af hálfu skólaskrifstofa sveitarfélaganna og að áherslur á klíniska nálgun séu mun algengari en á skólamiðaða nálgun og því virðist sem skólaþjónusta nái ekki að sinna stuðningshlutverki sínu við skólana nægilega vel (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2019). Þá hafa komið fram vísbendingar um að skólastjórar hér á landi telji sig hafa þörf fyrir aukna þekkingu á mannauðsstjórnun og samvinnu við kennara, endurgjöf og eftirfylgd með kennslu og að þeir hafi of lítinn tíma til að sinna kennslufræðilegri forystu (Ragnar F. Ólafsson, 2019).

AÐFERÐ

Eigindleg rannsóknaraðferð var valin þar sem hún hentar vel til að kanna upplifun og reynslu fólks. Viðmælendur voru starfandi grunnskólakennarar sem höfðu nýlokið kennaranámi og höfðu starfað í eitt til tvö ár að því loknu. Notað var tilgangsurttak og snjóboltaurtak (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013). Lögð var áhersla á að taka viðtöl við kennara í grunnskólum víða um landið til að tryggja fjölbreytileika meðal viðmælenda og var meðal annars leitað í gegnum tengslanet rannsakanda og sameiginlega Facebook-síðu grunnskólakennara. Alls buðust níu kennarar til að taka þátt í rannsókninni. Allir þátttakendur voru kvenkyns og voru þeim gefin gervinöfn til að tryggja nafnleynd.

Viðtöl og greining gagna

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum og stuðst við viðtalsramma sem unninn var út frá rannsóknarspurningunni og stöðu þekkingar á þessu sviði (Merriam, 2009) og tekið mið af niðurstöðum rannsókna um þætti sem móta heilbriggt starfsumhverfi og hafa áhrif á líðan í starfi með sérstakri áherslu á líðan nýrra kennara í starfi. Viðmælendur voru upplýstir um tilgang og framkvæmd rannsóknarinnar, meðhöndlun gagna og að gætt yrði að fullum trúnaði og nafnleynd við úrvinnslu. Í viðtölunum var spurt um líðan í starfi með hliðsjón af upphafi starfs, samskiptum og samstarfi við samstarfsfélag og stjórnendur. Dæmi um spurningar í viðtalsramma voru: *Hvernig myndir þú lýsa upplifun þinni á því að hefja störf sem kennari?*, *Viltu lýsa samstarfi þínu við aðra kennara?* og *Viltu lýsa samstarfi þínu við stjórnendur?* Lögð var áhersla á frelsi viðmælenda og óheft flæði í viðtölunum

til að ná frekari dýpt í umræðuefnið og sérstaklega gætt að því að koma í veg fyrir valda-ójafnvægi milli viðmælanda og rannsakanda vegna langrar reynslu hins síðarnefnda af kennslu (Merriam, 2009).

Öll viðtölin voru tekin í gegnum fjarfundabúnaðinn Teams og sérstaklega var hugað að góðu næði og tíma til viðtalsins sem að jafnaði tók um sextíu mínútur. Vegna heimsfaraldurs Covid-19 höfðu allir viðmælendur reynslu af nýtingu fjarfundabúnaðar við störf sín og einnig reyndist sú aðferð hjálpleg fyrir viðtöl við viðmælendur víða um land. Viðtölin voru hljóðrituð og síðan afrituð orðrétt sem fyrst eftir að viðtal var tekið til að tryggja að öllum gögnum væri haldið vel til haga. Við greiningu gagna var notuð eigindleg þemagreining (Merriam, 2009). Að lokinni afritun hófst formleg greining gagna og úrvinnsla með kóðun og þemagreiningu. Rýnt var ítarlega í viðtölin línu fyrir línu og viðeigandi hugtök skráð. Gerður var hugtakalisti, hugtökin flokkuð og síðan fundin þemu sem gáfu lýsandi mynd af upplifun og reynslu viðmælanda (Merriam, 2009).

Siðfræði

Við rannsóknina var sérstaklega gætt að persónuvernd og trúnaði um viðkvæmar upplýsingar. Viðmælendum voru gefin gervinöfn og öll gögn voru geymd á læstri tölvu rannsakanda og þeim eytt að úrvinnslu lokinni. Viðmælendur voru áhugasamir um þátttöku í rannsókninni (Merriam, 2009) og þess var gætt að löng reynsla rannsakanda af kennslu hefði ekki áhrif á viðmælanda en leitast við að nýta reynsluna þannig að hún yki gæði og dýpt viðtalanna (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013).

NIÐURSTÖÐUR

Við greiningu gagnanna komu fram þrjú þemu sem lýsa upplifun og reynslu viðmælanda af upphafi starfs sem grunnskólakennari. Þemur sem komu fram eru: 1) líðan nýliða í kennslu, 2) stuðningur við nýliða og 3) innleiðing í umsjónarkennarastarfið, hlutverk og ábyrgð.

Líðan nýliða í kennslu

Að mati viðmælanda var jákvætt hversu fjölbreytt og sveigjanlegt kennarastarfið er, að enginn einn dagur sé eins og annar og nýjar áskoranir birtist á hverjum degi. En einnig kom fram að kennarastarfið væri krefjandi, mikið álag, einangrun í starfi og fjölbreyttur nemendahópur. Sigga upplifði vellíðan í starfsbyrjun eins og hún lýsir hér: „mér gæti ekki liðið betur, mér líður alveg ofboðslega vel og ég elska þetta“. Að mati margra reyndist álag í kennarastarfinu mun meira en þeir bjuggust við. Elín sagði að eftir erfiða daga væri orkan á þrotum: „Hausinn á manni verður alveg búinn. Maður er andlega þreyttur, það kom mér líka á óvart. Það er eitthvað sem ég hef aldrei upplifað áður.“ Tóta var á sama máli og að hennar mati var andlega álagið mun meira í kennarastarfinu en hún átti von á, eins og kemur fram hér:

Ég upplifi það erfiðara en ég bjóst við, það er andlega erfitt. Maður þarf kannski að hafa skýrari mörk á hversu nálægt maður hleypir því og líka vera rosalega meðvitaður um hvaða

baráttur maður á að taka. Ég upplifi starfið bara erfitt andlega en ég upplifi líka á sama tíma mikla gleði að takast á við það.

Að mati viðmælenda er of breitt bil milli kennaranámsins og starfsins á vettvangi. Viðmælendur voru allir sammála um að fræðilegur grunnur nýttist úr kennaranáminu en skortur væri á áherslum tengdum líðan og hegðun nemenda, eins og kemur skýrt fram hér hjá Sigu:

... mér finnst margt í skólanum svo ótrúlega fræðilegt og alls konar aðferðir en svo kemur þú í raunverulegar aðstæður, þá er þetta ekki að meika neinn sens. Þetta er svo ótrúlega langt frá því hvernig þetta er í raunveruleikanum. Eins og núna, þá sækjum við um sérkennslu fyrir 22 nemendur, einn þriðja af árganginum. Það er enginn sem undirbýr mann undir þetta.

Fram kom hjá viðmælendum að vinnuumhverfið hefði mikil áhrif á faglegt starf kennarans og töldu þeir mikilvægt að hugað væri að aðstæðum bæði til kennslu og undirbúnings. Vinnuaðstæður viðmælenda voru ólíkar, sumir deildu vinnuherbergi með sínu teymi, aðrir sinntu undirbúningi á opnu kennslusvæði eða í lokaðri kennslustofu. Viðmælendur töldu næði, húsgögn, staðsetningu og næringu mikilvæga þætti, eins og kemur fram hér hjá Elínu: „Það er ekki verið að hugsa um okkar líkamlega ástand ... Það er ekki verið að hugsa um að líkami kennara skipti máli, sem er eitt af vinnutækjunum okkar.“

Stuðningur við nýliða

Viðmælendur voru sammála um að hafa fengið góðar móttökur meðal starfsfólks en þörf hefði verið á auknum stuðningi stjórnenda í upphafi starfs. Að þeirra mati er það hlutverk skólastjórnenda að tryggja kennurum stuðning og endurgjöf. Viðmælendur höfðu ólíka reynslu af aðkomu stjórnenda en að margra mati þyrftu stjórnendur að vera sýnilegri og vera viðstaddir kennslu til að geta brugðist við og veitt viðeigandi stuðning. Viðmælendur sögðu flestir að stjórnendur hefðu veitt stuðning ef þeir sjálfir leituðu til þeirra, sem gat reynst erfitt fyrir nýliða í starfi, eins og Tóta lýsir vel hér: „Mér finnst ég nánast alltaf hafa aðgang að stjórnendum en ég þarf að sækja í það sjálf. En ég fæ alltaf samtal við þá þegar ég sækist eftir því.“

Einnig kom fram að viðmælendur voru óruggir með það hvert hlutverk stjórnenda væri í leiðsögn og móttöku nýrra kennara og margir upplifðu að kennarar ættu helst að leysa vandamálin sjálfir. Eins og Ása lýsir vel hér: „Á maður að tala við deildarstjóra, aðstoðarskólastjóra eða skólastjóra, maður svolítið finnur bara þann sem er laus.“ Fram kom hjá einum viðmælenda að deildarstjóri væri mjög sýnilegur í daglegu starfi og væri til staðar ef þörf væri á stuðningi.

Allir viðmælendur fengu almenna kynningu stjórnenda á starfsemi skólans og umhverfi á fyrstu starfsdögum en ekki var um formlega innleiðingu að ræða í starf og hlutverk kennarans. Að mati Sigu hefði þurft betri upplýsingagjöf, eins og kemur fram hér: „Það er sumt sem ég þyrfti að lesa á heimasíðu skólans til að vita hvernig skólinn virkar, t.d. eins og stefna og markmið.“ Að hennar mati voru verkferlar og stefna skólans í lausu lofti og það skapaði óöryggi fyrir nýja starfsmenn. Hún fékk ekki tryggan aðgang að náms-efni eða leiðbeiningar um hvar mætti nálgast það. Tóta tók í sama streng og sagðist hafa fengið litla aðstoð af hálfu stjórnenda, eins og hún lýsir hér:

Ég bara kom inn og það var gengið aðeins með mér um skólann. Svo bara byrjaði ég að vinna og þekkti umhverfið ekki neitt. Ég vissi ekki hvar ég gat nálgast gamalt efni og vissi ekki hvaða kennslubækur voru notaðar. Ég var að kenna námsgrein sem var ekki mín faggrein og ég hafði enga þekkingu eða reynslu í því. Þannig að ég var að finna upp hjólið í leiðinni.

Hún fékk því enga leiðsögn í upphafi starfs og kom henni á óvart að enginn stjórnandi kom til hennar í upphafi kennslu. Taldi hún þetta mikla frelsi hafa kosti og galla, sérstaklega í upphafi kennsluferils. Freyja sinnti starfi forfallakennara í upphafi starfsferils síns samhliða kennaranámi og fannst sig vanta aðstoð, en hún leitaði til kennara í þeim árgangi sem hún var að kenna hverju sinni. Hún var óviss um hlutverk sitt að kennslu lokinni og út starfsdaginn og þegar hún leitaði til stjórnenda sögðu þeir henni að bjóða öðrum kennurum aðstoð sína. Henni fannst stjórnendur setja sig í erfiða stöðu gagnvart öðrum kennurum og hún var órugg með að bjóða fram aðstoð sína nýbyrjuð í starfi. Sísi upplifði einnig óöryggi í upphafi, eins og kemur fram hér:

En svona þegar ég hugsa til baka, það sem mig vantaði verandi að koma ný inn úr námi, alveg ný á vinnustað var bara hver er reglan, hvað er það sem ég þarf að klára og hvernig geri ég það þannig að skólinn sé sáttur og ég sé að fylgja skólanum.

Þóra var á sama máli. Í upphafi starfs var hún óviss um hvar hún gæti fengið aðstoð, eins og kemur fram hér:

Fyrst var ég þínu rugluð á hvert ég ætti að leita eða hvern maður mátti spyrja því það var einhvern vegin svo ótrúlega margar spurningar og ég veit líka að skólástjórar og allir eru að drukkna í spurningum sem eru kannski bara í póstinum þínum þannig að ég er líka að reyna að passa mig á því.

Ekki fengu allir nýir kennarar úthlutað tíma með leiðsagnarkennara. Sumir voru taldir hafa nýtt sér rétt sinn áður og öðrum stóð það ekki til boða. Hlutverk leiðsagnarkennarans var ekki alltaf skýrt, eins og kemur fram hjá Tótu:

Jú, ég var með leiðsagnarkennara í því fagi sem ég var að kenna, enskukennarinn var leiðsagnarkennarinn minn. Ég veit í rauninni ekki endilega hver starfslýsing leiðsagnarkennara er, ég ímynda mér hvernig ég myndi kenna það, eða hvernig leiðsagnarkennari ég myndi vera. Hún var mikill stuðningur en var ekki að kenna mér eða sýna mér.

Hjá mörgum viðmælendum kom fram að aðkoma leiðsagnarkennara var ekki í boði, annaðhvort vegna þess að kennarar voru taldir hafa nýtt sér þá aðkomu í öðrum störfum eða að ekki var starfandi leiðsagnarkennari í viðkomandi skóla. Einnig kom fram að skortur hefði verið á skipulagi í kringum samstarf nýs kennara og leiðsagnarkennara sem hefði orðið til þess að þjónustan nýttist illa.

Innleiðing í umsjónarkennarastarfið, hlutverk og ábyrgð

Allir viðmælendur sinntu umsjónarkennarastarfi þegar viðtöl voru tekin og mátti greina ólíka reynslu af því að komast inn í hlutverk og tilgang starfsins. Sumir höfðu sinnt því hlutverki samhliða kennaranámi en aðrir eingöngu að lokinni útskrift. Enginn viðmælenda fékk formlega kynningu á umsjónarkennarastarfinu af hálfu stjórnenda en miklu

máli skipti hve mikil aðstoð var í boði frá teymisfélögum og öðrum samstarfskennurum. Að mati Elínar skipti sú góða aðstoð sem hún fékk frá teyminu miklu um það hve vel gekk að komast inn í hlutverk umsjónarkennarans og það jók sjálfstraust hennar í vinnu, eins og hún lýsir hér: „Mér fannst það bara ganga mjög vel, af því ég fékk svo gríðarlega mikla hjálp. Ef það er eitthvað þá var bara pikkað í næsta mann og það var bara ekkert mál.“

Hún hafði unnið með sama teymi sem forfallakennari svo það voru ekki mikil viðbrigði að taka við umsjónarkennarahlutverkinu. Tóta hafði aðra sögu að segja. Hún tók við starfi umsjónarkennara sem leiðbeinandi samhliða kennaranámi og upplifði hún mikla óvissu þar sem tilgangur og markmið voru óljós, eins og hún lýsir hér: „Nei, ég fékk enga innleiðingu. Ég var bara heppin að vera með teymisfélagi sem var búinn að vera í þessu í svo mörg ár. Hún hnippti í mig í hvert skipti sem ég átti að gera eitthvað.“ Fjóla lýsti sambærilegri upplifun og aðspurð hvort hún hefði fengið kynningu á starfi umsjónarkennarans svaraði hún: „Nei, ég gerði það ekki, þetta var svolítið bara gjörðu svo vel.“ Eftir að hafa fylgt einum nemanda inni í bekk þegar hún starfaði í stoðteymi fékk hún dálitla innsýn í starf umsjónarkennarans. Ekki var hefð fyrir innleiðingu nýrra umsjónarkennara á hennar vinnustað, eins og hún lýsti: „Ég talaði einmitt við deildarstjóra sérkennslunnar og hún sagði að ef þú værir að koma að kenna umsjón þá fengir þú engan undirbúning þannig að þetta er bara að hoppa í djúpu laugina og gera þitt besta.“ Hún var með reyndum umsjónarkennurum í teymi og gat vissulega leitað til þeirra en fann fyrir ókostum þess að koma ný inn í teymi og að fá lítinn undirbúning og stuðning fyrir starfið. Hún taldi kosti og galla fylgja því að ganga inn í skipulag annars kennara sem og að koma ný inn í teymi á miðju skólaári. Freyja fékk ekki formlegan undirbúning í upphafi og henni fannst mikil ábyrgð lögð á þá sem fyrir voru í teyminu, eins og hún lýsti:

Þegar ég fór í umsjónarkennslu þá gat ég bara leitað til þeirra sem voru með mér í teymi. Við vorum samt tvær í teyminu sem voru nýjar þannig að það var mikið álag á þriðju í teyminu að vera með okkur tvær sem voru að sinna umsjónarkennslu í fyrsta skipti. Okkur var sagt að við gætum bara leitað til hennar ef það væri eitthvað. Hún talaði einmitt um að hún væri ósátt við að hún ætti að sjá um okkur en var aldrei beðin um það.

Fjóla tók að sér starf umsjónarkennara eftir að hafa starfað við sérkennslu í fjóra mánuði. Henni fannst áskoranir í starfi aukast og hún fann mikinn mun á stoðkennslunni og umsjónarkennslunni, bæði hvað varðaði aðstæður og ábyrgð, í sérkennslu væru sérkennarar að vinna nokkrir saman í rými með færri börn en sem umsjónarkennari væri hún ein í stofu með 22 börn. Í stoðteyminu væri meira um sameiginlega ábyrgð og sinnti hún þar frekar einstaklingskennslu meðan hún bæði bæri ábyrgð og sinnti kennslu í sínum umsjónarbekk.

Að mati Tótu var hennar hlutverk sem umsjónarkennari helst að skapa góðar aðstæður fyrir nemendur og hún vildi leggja meiri áherslu á líðan en námsárangur, eins og kemur fram hér: „Fyrir mér er það sem skiptir mestu máli fyrir krakkana að þau finni að þau tilheyri og að þau fari frá mér og að þeim líði eins og sigurvegara.“

Viðmælendur voru með umsjón í ólíkum árgöngum innan grunnskólans en finna mátti líkar áherslur varðandi hlutverk og ábyrgð umsjónarkennarans. Viðmælendur voru sam-mála um að ábyrgð á líðan og námi nemenda, samskipti við foreldra og forráðamenn og það að vera tengiliður milli heimilis og skóla væru helstu og mikilvægustu hlutverk

umsjónarkennarans. Elín lýsti sínu hlutverki: „Ég er umsjónarkennari í 7. bekk og ég sem umsjónarkennari ber ábyrgð á samskiptum við foreldra og að vera þessi tengiliður milli skóla og heimilis.“

Sigga lagði einnig mikla áherslu á foreldrasamskipti og taldi það stóran þátt í umsjónarkennarastarfinu, einnig að boða til funda, fylla út greiningargögn, hafa yfirsýn yfir forföll nemenda, skipta nemendum í hópa í íþróttum og verkgreinum ásamt fleiri verkefnum. Fram kom að lítill formlegur undirbúningur fyrir umsjónarkennarastarfið hefði farið fram í kennaranáminu og voru viðmælendur því misvel undirbúnir fyrir foreldraviðtölin, eins og Ása lýsir hér:

Á fjórða ári tókum við æfingu þar sem ég var kennari og var þá með foreldraviðtöl við aðra nemendur sem voru að leika foreldra. Svo á fimmta ári var ætlast til þess að við sætum inni eða stjórnunum allavega einu foreldraviðtali að hausti.

Undirbúningur valt því oft á teymisfélögum. Elín fékk góða aðstoð frá teyminu fyrir fyrsta foreldraviðtalið. Hún fékk upplýsingar um það hvernig teymisfélagarnir skipulögðu sín viðtöl og hún mótaði svo viðtöl sín eftir því. Freyja hafði enga reynslu haft af foreldraviðtölum áður en hún tók við umsjónarkennarastarfinu og aðspurð um undirbúning foreldraviðtala svaraði hún: „Nei, aldrei, þegar ég varð umsjónarkennari þá tók ég bara mín foreldraviðtöl ein. Ekkert boðið upp á neitt.“ Foreldraviðtöl þarfnast undirbúnings og geta reynst krefjandi, eins og kom fram hjá Freyju. „Ég held ég sé búin að fá allan skalann og þegar maður situr einn og fær allt í einu erfiða foreldra í viðtal þá frýs maður svolítið bara. Maður er ekkert undirbúinn undir þetta.“

Viðmælendur voru sammála um að mikilvægt væri að samskipti heimili og skóla væru regluleg og varðandi foreldrasamskipti almennt upplifði Sigga að margir kennarar forðuðust að hringja og sendu frekar tölvupóst, sem að hennar mati virkaði ekki eins vel og gæti misskilist. Hún sagðist vera í miklum samskiptum við meirihluta foreldra barna í árganginum og þá annaðhvort símleiðis eða í tölvupósti, færi eftir eðli málsins hverju sinni.

Fram kom að það væri einnig hlutverk umsjónarkennara að upplýsa foreldra um ástundun og námsmat. Í öllum skólum þar sem viðmælendur störfuðu var Mentor notað til skráningar og upplýsingagjafar. En margir viðmælendur höfðu enga reynslu af þessu forriti. Það olli óöryggi og ekki var boðið upp á kennslu á Mentor í upphafi starfs, eins og Sísí lýsti: „eins og að búa til lotur í Mentor, eitthvað sem ég hafði aldrei gert áður, hvað á að vera þar inn í, hvernig á þetta að virka, þetta var eitthvað sem ég kunni ekki“.

Viðmælendur voru sammála um helstu hlutverk umsjónarkennarans en greina mátti óöryggi varðandi framkvæmd og útfærslu verkefna. Ekki var farið formlega yfir hlutverk umsjónarkennara í upphafi og hans helstu verkefni og því skapaðist mikil óvissa og óöryggi þegar kennari tókst á við þessi verkefni í fyrsta sinn. Þar kom helst fram skortur á undirbúningi fyrir foreldraviðtöl og foreldrasamskipti ásamt kennslu á Mentor og framkvæmd námsmats. Að mati viðmælenda er þörf á auknum stuðningi og að teymið eða aðrir kennarar séu upplýstir um þeirra hlutverk í stuðningi við nýjan kennara. Einnig töldu þeir að mikilvægt væri að ræða sérstaklega við teymisfélagana um að vera nýjum umsjónarkennara innan handar.

UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Í niðurstöðunum kom fram að viðmælendur upplifðu kennarastarfið fjölbreytt en um leið krefjandi og mikið álag væri í starfi. Almennt voru móttökur samstarfsfólks góðar en fram kom þörf fyrir formlega leiðsögn í upphafi starfs og aukinn faglegan stuðning stjórnenda ásamt betri kynningu á stefnu og markmiðum skólans. Þá kom fram mikilvægi góðs starfsumhverfis, góðra samskipta og endurgjafar stjórnenda fyrir vellíðan og frammistöðu nýrra kennara í starfi. Vísbendingar komu fram um að í námi kennara þyrfti að efla undirbúning fyrir starf umsjónarkennara.

Hvernig upplifa nýir kennarar móttöku stjórnenda og stuðning þegar þeir hefja störf í grunnskóla?

Að mati viðmælanda voru stjórnendur lítt sýnilegir í upphafi kennsluferils þeirra og þurftu nýju kennararnir sjálfir að leita eftir aðstoð eða aðkomu stjórnenda. Furðuðu margir sig á að enginn stjórnandi hefði komið inn í kennslu þegar kennari var að stíga sín fyrstu skref. Viðmælendur voru sammála um að það væri ábyrgð skólastjórnenda að veita nýjum kennara stuðning og innleiðingu í starfið. Þetta er í samræmi við rannsóknir (Landy og Conte, 2016; Weiland, 2021) sem hafa leitt í ljós jákvæð áhrif þess að móttöku- og aðlögunarferli nýs kennara sé vel undirbúið og honum sýndur skilningur og tilfinningalegur stuðningur. Einnig hafa íslenskar rannsóknir sýnt að mikilvægt er að stjórnendur séu sýnilegir og veiti stuðning eftir þörfum til að tryggja að starfsmaður verði öruggur í starfi (Ingi Bogi Bogason og Ingi Rúnar Eðvarðsson, 2008).

Viðmælendur voru á einu máli um að hafa fengið góðar móttökur þegar þeir leituðu sjálfir til stjórnenda en þeim fannst miður að þurfa í flestum tilfellum að eiga frumkvæði að þeim samskiptum. Nýjum kennurum reyndist það óþægilegt að þurfa að leita til stjórnenda að fyrra bragði og það hafði neikvæð áhrif á sjálfstraust og frammistöðu í upphafi starfs. Aðgengi að stjórnendum var ekki alltaf greitt og það leiddi gjarnan til þess að viðmælendur hikuðu við að leita aðstoðar og gætti óöryggis meðal viðmælanda með hlutverk stjórnenda í aðstoð við nýliða sem leiddi síðan til óöryggis í starfi.

Fram kom hjá viðmælendum að samskipti þeirra við skólastjóra og aðstoðarskólastjóra færu helst fram í tölvupósti og að þeir væru lítið sýnilegir í daglegu starfi innan skólans, og eru viðmælendur allir sammála um að þörf sé á að bæta úr því. Einn viðmælandi gat um aukna viðveru og sýnileika skólastjórans í Covid-faraldrinum og kvaðst hafa fundið fyrir jákvæðum áhrifum bæði á nemendum og kennara. Ef skólastjórnandi á að ná góðum árangri þarf hann að búa yfir forystuhæfileikum sem felast m.a. í góðri yfirsýn yfir daglegt skólastarf, sýnileika, áherslu á góð og regluleg samskipti og að tryggja endurgjöf og stuðning (Day o.fl., 2020; Lowe, 2020; Vainker og Bailey, 2018).

Ólíkar áherslur komu fram í svörum um samskipti viðmælanda og deildarstjóra en ánægja reyndist vera meðal viðmælanda með aðkomu þeirra deildarstjóra sem buðu kennslufræðilega og tæknilega aðstoð að fyrra bragði og einnig það að deildarstjóri væri sýnilegur nemendum og kennurum og sýndi þeim áhuga með viðveru og óformlegu spjalli. Með slíkum reglulegum heimsóknum töldu viðmælendur deildarstjóra sýna bæði nemendum og kennurum mikinn áhuga og þeir töldu að mikil þekking deildarstjóra á daglegu starfi eflði samstarfið. Gagnkvæmt traust myndaðist og greina mátti vellíðan og

sjálftraust í starfi hjá þeim viðmælendum. Þessar niðurstöður samræmast niðurstöðum rannsóknar Day o.fl. (2020) um að árangursrík kennslufræðileg forysta einkennist af hugrekki til að fylgja settum markmiðum ásamt því að hafa góða þekkingu og yfirsýn yfir starf skólans. Þannig reynist auðveldara að bregðast hratt og rétt við mismunandi aðstæðum. Enn fremur má tengja upplifun viðmælenda mikilvægi félagslegs stuðnings bæði stjórnenda og starfsmanna en hann er grunnur að vellíðan starfsfólks og árangri þess í starfi (Sigrún Gunnarsdóttir, 2021).

Á niðurstöðunum má sjá að viðmælendur telja að það skorti endurgjöf og eftirfylgni frá stjórnendum. Fram kom að viðmælendur fengju helst endurgjöf frá stjórnendum í árlegu starfsmannaviðtali sem skilaði litlum árangri að þeirra mati. Einnig höfðu sumir viðmælendur ólíka reynslu úr fyrri störfum þar sem mikil áhersla var á eftirfylgni og endurgjöf. Samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Lee og Nie (2014) getur regluleg endurgjöf í starfi haft jákvæð áhrif á frammistöðu og stutt valdeflingu kennara í starfi.

Þessar niðurstöður eru í takt við áherslur Weiland (2021) og Renata o.fl. (2018) á mikilvægi stuðnings af hálfu stjórnenda. Niðurstöður þessara rannsókna sýna að ef stjórnendur veita nýjum kennurum góðan stuðning og sýna gagnkvæman áhuga, traust og hvatningu eykur það líkur á vellíðan og góðri frammistöðu. Það er í takt við niðurstöður rannsókna Lowe (2020) um gagnkvæmt traust, áhuga og virðingu sem skapar góða vinnustaðamenningu og um leið heilbriggt starfsumhverfi og vellíðan starfsfólks. Fram kom hjá viðmælendum að smáð skóla og nán tengsl í samfélaginu gerðu stjórnendum erfiðara fyrir að sinna sínu faglega starfi gagnvart kennurum og nemendum. Hér má sjá tengsl við niðurstöður van der Hoven o.fl. (2021) þar sem fram kemur mikilvægi þess að gagnkvæmt traust skapist milli kennara og stjórnenda sem hafi jákvæð og valdeflandi áhrif á kennarann. Einnig eru hér tengsl við rannsókn Renata o.fl. (2018) en þar kemur fram að það sé faglegt hlutverk skólastjórnenda að styðja kennara almennt í öllu skólastarfi óháð verkefnum hverju sinni.

Starfsumhverfi nýrra kennara

Mikilvægi þess að vel sé hugað að starfsumhverfi kennara kom skýrt fram hjá viðmælendum. Aðstæður viðmælenda voru ólíkar og fór það eftir stærð og skipulagi skólanna. Þeir viðmælendur sem sinntu undirbúningi í eigin kennslustofu eða deildu vinnuherbergi með sínu teymi voru almennt sáttir en hins vegar gætti óánægju hjá þeim sem þurftu að sinna undirbúningi á opnu kennslusvæði samhliða kennslu. Niðurstöður sýna að leggja þarf aukna áherslu á vinnuumhverfi kennara almennt, bæði til kennslu og undirbúnings, ásamt því að aðgengi að tækjabúnaði og námsgögnum sé greitt og hugað sé vel að viðeigandi húsgögnum.

Þessar niðurstöður samræmast áherslum Alþjóðaheilbrigðismálastofnunarinnar um heilbriggt starfsumhverfi (World Health Organization, 2010) og niðurstöðum Voordt og Jensen (2020) um mikilvægi þess að vinnuaðstæður endurspegli áherslur á líðan og heilsu starfsfólks sem skili sér í aukinni starfsánægju, bættri frammistöðu, minni fjarveru og aukinni helgun í starfi.

Að mati viðmælenda voru helstu kostir kennarastarfsins fjölbreytni og sveigjanleiki í starfi en um leið töldu þeir starfið vera krefjandi og álagið meira en þeir bjuggust við,

og þá sérstaklega andlegt álag. Samstarfsfólk, teymisfélagar, stjórnendur og starfið sjálft hafði mikil áhrif á upplifun viðmælanda í upphafi starfs og má hér sjá tengsl við niðurstöður Du og Wang (2017) sem sýndu að þeir viðmælendur sem ekki störfuðu í teymi í upphafi kennarastarfs og voru með stjórnendur sem sýndu lítinn áhuga einangruðust frekar í starfi. Í sömu rannsókn kom fram að óformleg leiðsögn samstarfskennara hefur jákvæð áhrif á upplifun nýs kennara og uppfyllir félags- og tilfinningalegar þarfar hans. Niðurstöður rannsóknarinnar hér sýna sambærilega reynslu viðmælanda af mikilvægi góðra samskipta sem þeir töldu hafa góð áhrif á frammistöðu sína og líðan í starfi. Þá eru niðurstöðurnar einnig í takt við niðurstöður norrænnar rannsóknar um mikilvægi leiðsagnar og stuðnings samstarfskennara eða teymisfélaga (María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018).

Innleiðing í umsjónarkennarastarfið - hlutverk og ábyrgð

Hvað varðar innleiðingu í umsjónarkennarastarfið hafði enginn viðmælanda fengið formlega innleiðingu af hálfu stjórnenda eða annarra innan skólans en flestir leituðu til teymisfélaga eða samstarfsfólks eftir aðstoð, sem reyndist vera misjöfn. Fram kom að þeir viðmælendur sem fengu dyggan stuðning upplifðu meira öryggi og ánægju í starfi og er það í samræmi við niðurstöður Kelly og Northrop (2015) um mikilvægi stuðnings við nýja kennara. Einnig töldu viðmælendur mikilvægt að aðrir kennarar væru upplýstir um hlutverk sitt gagnvart nýjum kennurum, en greina mátti óryggi hjá þeim viðmælendum sem ekki upplifðu gagnkvæman stuðning samstarfsfélaga.

Mikil óvissa einkenndi upphaf umsjónarkennarastarfsins hjá mörgum viðmælendum í tengslum við verkefni og ábyrgð og það hafði áhrif á frammistöðu og upplifun í starfi. Þeir viðmælendur sem fengu góðan undirbúning í vettvangsnámi og uppbyggilegan stuðning hjá teymisfélögum upplifðu hins vegar öryggi og sjálfstraust í starfi og endurspeglar það niðurstöður Podolsky o.fl. (2017) um mikilvægi endurgjafar reyntra kennara í upphafi kennarastarfsins. Sambærilegar niðurstöður er að finna í rannsókn Kang o.fl. (2021) þar sem kemur fram að valdefling kennara í starfi eykur líkur á góðri frammistöðu og vellíðan.

Það kom skýrt fram í niðurstöðum að viðmælendur þurftu betri undirbúning og stuðning við ákveðin hlutverk umsjónarkennara, eins og kennslu á náms- og upplýsingakerfið Mentor og undirbúning fyrir foreldraviðtöl. Niðurstöður rannsóknar Du og Wang (2017) sýna að faglegur stuðningur í upphafi starfs eykur líkur á ánægju og helgun í starfi. Slíkt er mikilvægt þar sem talið er að það taki kennara þrjú til sjö ár að öðlast góða kennslureynslu. Fram kom í rannsókninni að fyrsta árið í kennslu er mjög krefjandi og því fylgir mikið álag. En þrátt fyrir streitu í lok skólaárs var upplifun á eigin frammistöðu í starfi góð og fram komu jákvæðar væntingar um starfsframa sem kennari. Hér má sjá samhljóm við niðurstöður Weiland (2021) þar sem kom fram að ef nýr kennari hefur jákvæða upplifun af eigin frammistöðu og kennsluháttum eykur það líkur á vellíðan og velgengni í starfi.

Takmarkanir og styrkleikar rannsóknarinnar

Helstu takmarkanir rannsóknarinnar eru þær að hún nær til takmarkaðs hóps kennara sem hafa nýlega hafið störf, en leitast var við að ræða við fjölbreyttan hóp nýrra grunnskólakennara. Þrátt fyrir takmarkanirnar geta niðurstöðurnar gefið vísendingar um reynslu annarra grunnskólakennara sem eru að hefja störf. Fáar rannsóknir liggja fyrir um upplifun og líðan kennara við upphaf starfs og niðurstöður þessarar rannsóknar eru framlag til þekkingar á þessu sviði. Nýta má niðurstöðurnar til að efla heilbrigt starfsumhverfi skóla og til að styrkja helgun, starfsánægju og vellíðan nýrra kennara með áherslu á markvisst móttökuferli og stuðning stjórnenda og samstarfskennara.

Framlag rannsóknarinnar, tillögur og ályktanir

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að til að tryggja góðar móttökur nýrra kennara er mikilvægt að skólar vinni eftir móttökuáætlun þar sem kennarar fá kynningu á stefnu og markmiðum skólans, starfslýsingum, vinnuaðstæðum og þeim faglega stuðningi sem er í boði innan skólans og hjá sveitarfélaginu. Mikilvægt er að fylgt sé verkferlum móttökuáætlunar þar sem ábyrgð, eftirfylgni og endurgjöf er í höndum skólastjórnenda. Þá sýna niðurstöðurnar mikilvægi þess að nýr kennari fái kynningu á föstum verkefnum sem fylgja starfinu og hlutverki umsjónarkennara, svo sem samskiptum við foreldra, foreldraviðtölum, skráningum, námsmatsgerð í Mentor, hlutverki kennara á uppbrotisdögum sem og um skyldur kennara í sambandi við endurmenntun og starfsþróun.

Til að styrkja innleiðingu nýrra kennara er mikilvægt að stjórnendur skóla bjóði fram aðstoð sína að fyrra bragði og tryggji aðkomu leiðsagnarkennara frá upphafi starfs, en það ásamt reglulegri eftirfylgni, endurgjöf og stuðningi stjórnenda getur aukið öryggi, vellíðan og árangur nýs kennara í starfi. Þörf er á auknum sýnileika stjórnenda í daglegu skólastarfi og að stjórnendur setji dagleg samskipti við kennara í forgang til að styrkja tengsl, skapa gagnkvæmt traust, markvisst upplýsingaflæði og góða yfirsýn og þekkingu á skólastarfinu. Mikilvægt er að stjórnendur upplifi einnig vellíðan og öryggi í starfi og meta þarf styrkleika og veikleika í forystu stjórnenda og veita stjórnendum stuðning, til dæmis í mannaauðsmálum á vegum sveitarfélaga. Aukinn stuðningur við stjórnendur skóla getur gert þeim betur kleift að styðja og valdefla starfsfólk skóla og fela starfsfólki aukna hlutdeild og ábyrgð á verkefnum á öllum sviðum skólastarfsins. Mikilvægt er að huga að félagslegri og líkamlegri vellíðan kennara og tryggja heilsusamlegar vinnuaðstæður og aðbúnað sem og aðgengi að námsgögnum og viðeigandi tækjabúnaði. Þá gefa niðurstöðurnar vísendingar um að styrkja þurfi tengingu kennaranáms við daglegt starf á vettvangi skóla og hlutverk umsjónarkennara og efla umfjöllun um tilfinningavanda og líðan nemenda.

Brýnt er að tryggja vellíðan og góða upplifun kennara í upphafi starfs og samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar þarf að styrkja móttökuferli með félagslegum og faglegum stuðningi stjórnenda, eftirfylgni og endurgjöf. Þá er áriðandi að huga betur að upplýsingagjöf og leiðsögn í upphafi starfs til að auka öryggi nýrra kennara í sambandi við hlutverk og ábyrgð í starfi. Auka þarf áherslu á jákvæð samskipti í daglegu skólastarfi og efla vitund allra um mikilvægi uppbyggilegra samskipta. Með markvissri móttöku og stuðningi við nýliða má draga úr álagi og óöryggi í upphafi starfs og auka þannig líkur á vellíðan og helgun nýrra kennara í starfi.

HEIMILDIR

- Bagwell, J. (2020). Leading through a pandemic: Adaptive leadership and purposeful action. *Journal of School Administration Research and Development*, 5(s1), (30–34). <https://doi.org/10.32674/jsard.v5iS1.2781>
- Birna María B. Svanbjörnsdóttir. (2019). Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.3>
- Björgvin Filippusson, Gylfi Dalmann og Ingrid Kuhlman. (2005). *Mannauðsstjórnun*. Starfsmennt fræðslusetur.
- Bryson, A., Stokes, L. og Wilkinson, D. (2021). Can human resource management improve schools' performance? *Labour*, 34(4), 427–440. <https://doi.org/10.1111/labr.12178>
- Day, C., Sammons, P. og Gorgen, K. (2020). Successful school leadership. Education Development Trust. DeMatthews, D., Knight, D.S. og Shin, J. (2021). The Principal-Teacher Churn: Understanding the Relationship Between Leadership Turnover and Teacher Attrition. *Educational Administration Quarterly*, 58(1), 76–109. <https://doi.org/10.1177/0013161X2111051974>
- Desimone, L. M., Hochberg, E. D., Porter, A. C., Pollikoff, M. S., Schwartz, R. og Johnson, L. J. (2014). Formal and informal mentoring: Complementary, compensatory or consistent? *Journal of Teacher Education*, 65(2), 88–110. <https://doi.org/10.1177/0022487113511643>
- Du, F. og Wang, Q. (2017). New teachers' perspectives of informal mentoring: Quality of mentoring and contributors. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 25, 309–328. <https://doi.org/10.1080/13611267.2017.1364841>
- Edmonson, C. Marshall, J. og Gogek, J. (2021). Creating a healthier workplace environment in an era of rising workforce pressures. *Nurse Administration Quarterly*, 45(1), 52–57. <https://doi.org/10.1097/NAQ.0000000000000448>
- Erla Sif Markúsdóttir og Lilja M. Jónsdóttir. (2016). „Þegar maður finnur að krökkunum líður vel og eru kátir í skólanum, þá er takmarkinu náð.“ Um hlutverk, ábyrgð og skyldur umsjónarkennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/04_ryn_arsrit_2016.pdf
- European Commission, EACEA og Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union.
- García, E., Han, E., og Weiss, E. (2022). Determinants of teacher attrition: Evidence from district-teacher matched data. *Education Policy Analysis Archives*, 30(25). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6642>
- Gultekin, H. og Dougherty, M. (2021). The relationship between servant leadership characteristics of school teachers and students' academic achievement. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 8(2), 276–295. <https://doi.org/10.29333/ejecs/698>
- Helgi E. Eyjólfsson og Stefán H. Jónsson (2017). *Skýrsla til starfshóps um nýliðun og bætt starfsumhverfi grunnskólakennara í Reykjavík: Könnun á meðal útskriftaárganga úr kennaranámi HÍ/KHÍ og HA árin 2000–2012*. Rannsóknarsetur í mann-fjöldafræðum.
- Ingi Bogi Bogason og Ingi Rúnar Eðvarðsson. (2008). *Lengi býr að fyrstu gerð. Þjálfun nýrra starfsmanna*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri og Samtök iðnaðarinn.

- Ingí Bogi Bogason og Ingí Rúnar Eðvarðsson. (2008). *Lengi býr að fyrstu gerð: Þjálfun nýrra starfsmanna*. Háskólinn á Akureyri; Samtök iðnaðarins.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Andri Rafn Ottesen og Valgerður S. Bjarnadóttir. (2022). Styðjandi þættir í starfi grunnskóla við karlkyns nýliða. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 91–109. <https://doi.org/10.24270/tuum.2022.31.5>
- Kang, M. K., Park, S. og Sorensen, C. L. (2021). Empowering the frontline: Internal and external organizational antecedents of teacher empowerment. *Public Management Review*, 24(11), 1705–1726. <https://doi.org/10.1080/14719037.2021.1919185>
- Kelly, S. og Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the “best and the brightest”: Selectivity, satisfaction and attrition in the beginning teacher longitudinal survey. *American Educational Research Journal*, 52(4), 624–656. <https://doi.org/10.3102/0002831215587352>
- Kennarasamband Íslands. (2022, 5. apríl). *Fundargerð samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. https://www.ki.is/media/pkomibat/101-fundur_samstarfsnefndar_fg_og_sns_5-4-2022_lok.pdf
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2020). „COVID bjargaði mér“: Störf kennara í fyrstu bylgju heimsfaraldurs. *Sérít Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.16>
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2021). „Þá má ekki missa kúlið“: Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/14.pdf>
- Landy, F. J. og Conte, J. M. (2016). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (5. útgáfa). John Wiley & Sons.
- Lee, N. A. og Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers’ perceptions of principal’s and immediate supervisor’s empowering behaviours, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67–79. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.006>
- Lowe, G. S. (2020). *Creating healthy organizations: Taking action to improve employee well-being*. University of Toronto Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. og Kelle, R. (2022). School principals’ social support and teachers’ basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, 25, 1545–1562. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6>
- María Steingrímsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámsskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.

- Neto, R. C. A., Rodrigues, V. R., Campell, K., Polega, M. og Ochsankehl, T. (2020). Teamwork and entrepreneurial behavior among K-12 teachers in the United States. *The Educational Forum*, 84(2), 179–193. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1702748>
- Podolsky, A., Kini, T., Bishop, J. og Darling-Hammond, L. (2017). Sticky schools: How to find and keep teachers in the classroom. *PDK International*, 98(8), 19–25. <https://doi.org/10.1177/0031721717708290>
- Ragnar F. Ólafsson. (2019). *TALIS 2018: Starfshættir og viðhorf kennara og skólustjóra á unglingsstigi grunnskóla*. Menntamálastofnun.
- Reglugerð um skólalþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla nr. 444/2019.
- Renata, R., Wardiah, D. og Kristiawa, M. (2018). The influence of headmaster's supervision and achievement motivation on effective teachers. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 7(6), 44–49.
- Samband íslenskra sveitarfélaga (e.d.). *Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara*. https://www.samband.is/wp-content/uploads/2020/04/kjarasamningur-sns-og-fg_25-mai-2018_loknet.pdf
- Sif Einarsdóttir, Regína Bergdís Erlingsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ásta Snorradóttir. (2019). Kulnun kennara og starfsaðstæður: Þróun og samanburður við aðra opinbera sérfræðinga. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.12>
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í megindlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211–227). Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Gunnarsdóttir. (2021). Heilsueflandi forysta, heilbrigt starfsumhverfi og vellíðan í starfi. Staða þekkingar. Í Gylfi Dalmann Aðalsteinsson, Runólfur Smári Steinþórsson og Þórhallur Örn Guðlaugsson (ritstjórar), *Rannsóknir í viðskiptafræði II* (bls. 167–184). Háskólaútgáfan.
- Sigrún Gunnarsdóttir og Sandra Borg Gunnarsdóttir. (2018). Þjónandi forysta og starfsánægja í framhaldsskólum. *Sérrit Netlu 2018 – Menntakvika 2018*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.28>
- Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Skinner, M., Leavey, G. og Rothi, D. (2019). Managerialism and teacher professional identity: Impact on well-being among teachers in the UK. *Educational Review*, 73(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1556205>
- Skólalastjórastjórn Íslands og Samband íslenskra sveitarfélaga. (2015). *Hlutverk skólalastjórnaenda grunnskóla*.
- Stjórnarráðið. (e.d.). *Aðgerðir í menntamálum: Fjölgum kennurum*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2d8cee63-3f5b-11e9-9436-005056bc530c>
- Sutcher, L., Darling-Hammond, L. og Carver-Thomas, D. (2016). *A coming crisis in teaching? Teacher supply, demand, and shortages in the U.S.* Learning Policy Institute.
- Vainker, S. og Bailey, A. R. (2018). Students as human resources in the corporatised school. *British Journal of Sociology of Education*, 39(6), 778–792. <https://doi.org/10.1080/01425692.2018.1425130>

- van der Hoven, A. G., Mahembe, B. og Hamman Fisher, D. (2021). The influence of servant leadership on psychological empowerment and organisational citizenship on a sample of teachers. *SA Journal of Human Resource Management*, 19, 1395. <https://doi.org/10.4102/sajhrm.v19i0.1395>
- Voordt, T. J. M. v. d. og Jensen, P. A. (2020). The added value of healthy workplaces: In search for evidence. Í A. Kämpf-Dern and M. Will-Zocholl (ritstjórar), *Future workspaces: Proceedings of the transdisciplinary workplace research conference* (bls. 42–51).
- Wang, H. og Klassen, R. M. (2023). Longitudinal relationships between teachers' utility values and quitting intentions: A person-organization fit perspective. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104109. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104109>
- Weiland, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250>
- World Health Organization. (2010). *WHO healthy workplace framework and model: Background and supporting literature and practice*. <https://www.who.int/publications/i/item/who-healthy-workplace-framework-and-model>

Greinin barst tímaritinu 23. janúar 2023 og var samþykkt til birtingar 5. september 2023.

UM HÖFUNDANA

Álfheiður Tryggvadóttir (alfheidur@stekkjaskoli.is) er með meistaraþráðu í mannauðs-stjórnun frá Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands, hefur lokið námi í kennslufræðum til kennsluréttinda frá Háskólanum á Akureyri og BS-prófi í ferðamála- og fjölmiðlafræði frá Háskóla Íslands. Álfheiður hefur langa starfsreynslu í skólaumhverfinu, þar af tíu ára kennslureynslu í grunnskóla, starfaði sem kennsluráðgjafi í grunnskóla í tvö ár og gegnir nú starfi deildarstjóra í grunnskóla. Rannsókn Álfheiðar snýr að móttöku nýrra grunnskólakennara og líðan þeirra í upphafi starfs.

Sigrún Gunnarsdóttir (sigrungu@hi.is) er hjúkrunarfræðingur og lauk MSc-prófi í hjúkrunarfræði frá HÍ með áherslu á vellíðan í starfi og PhD-prófi frá London School of Hygiene & Tropical Medicine með áherslu á lýðheilsu, forystu, heilbriggt starfsumhverfi og vellíðan í starfi. Sigrún hefur starfað innan heilbrigðisþjónustunnar, var um árabíl ráðgjafi hjá Alþjóðaheilbrigðismálastofnuninni (WHO) og aðstoðarmaður heilbrigðisráðherra 2018. Sigrún er prófessor við Viðskiptafræðideild Háskóla Íslands og formaður Þekkingarseturs um þjónandi forystu.

“IT WAS JUST LIKE JUMPING INTO A DEEP POOL AND DO YOUR BEST.” THE EXPERIENCE AND WELLBEING OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS ENTERING THE TEACHING PROFESSION.

ABSTRACT

Recent studies show that well-being among teachers is diminishing and the main reasons are considered to be an increased workload and lack of support. The demanding and extensive work of teachers is often a challenge for new teachers, leading to limited job satisfaction, poor well-being at work and high turnover among teachers. Research findings have indicated the importance of providing support to new teachers in order to promote their well-being at work and thus to prevent high turnover and teacher shortages. In recent years, knowledge has increased in connection with the importance of well-being at work and has drawn attention to numerous ways of strengthening the well-being of employees. A healthy work environment and a positive workplace culture enhance employees' well-being and job satisfaction, as well as improving the overall performance of the organization. To promote a healthy working environment in schools and teachers' well-being, it is important to emphasize supportive leadership, good communication and constructive collaboration. The aim of this study was to examine the experiences and well-being at work among new primary school teachers. A qualitative study was conducted, interviewing nine teachers, all of whom were active primary school teachers in various locations in Iceland with one to two years of work experience in a primary school subsequent to their graduation as teachers. Efforts were made to shed light on the teachers' experiences in connection with the induction process at the beginning of their work, communication and support from managers and colleagues. Following data analysis, three themes emerged describing participants' experience as new teachers: 1) The well-being of teachers at the beginning of their work 2) Managerial support at the initial stage of work and 3) The first steps as a supervisory teacher, team support and collaboration. The findings show that the participants experience their work as diverse and challenging and in general they saw the start of their career as positive. However, the findings indicate that the induction process needs to be strengthened as much of the support and guidance the teachers received was initiated by themselves and there was only a limited formal induction programme. The participants experienced their managers as not present and not providing the new teachers with feedback regarding their work. In particular, the findings indicate that formal and professional support and guidance from leaders and peers needs to be strengthened and better structured. Furthermore, the findings indicate the importance of a healthy work environment, good communication and constructive feedback from managers with the potential to promote the well-being and success of new teachers. Also, the findings suggest that further preparation is needed regarding practical aspects of teachers' work during their education. The results of the study could contribute to knowledge regarding a successful entry into the teaching

profession and factors that could help increase the likelihood of job satisfaction and well-being among teachers at the beginning of their career. To ensure a successful entry into a new job as a teacher, it is important that schools work according to an onboarding process where school policy and goals are presented. The responsibility for introducing a new teacher, together with feedback and follow-up, is in the hands of the management, and therefore support is urgently needed, for example, from the local authorities in matters relating to human resources. A new teacher must be introduced to the tasks that are a regular aspect of his job, such as assessment work, parental interviews, daily registrations and keeping track of students, roles on break-up days, communication with parents and teachers' responsibilities regarding continuing education and professional development. Since the tasks of a new teacher are many and varied, managers should offer their help firsthand, ensure access to coaching within the school and inform new recruits about the professional support available within the school as well as from the relevant municipality. Managers need to place greater emphasis on visibility in daily school work to strengthen communication and trust and thus increase the likelihood of teachers' well-being, job satisfaction and success.

Keywords: primary school teachers, entering the teaching profession, well-being at work, managerial support

ABOUT THE AUTHORS

Álfheiður Tryggvadóttir (alfheidur@stekkjaskoli.is) has a master's degree in human resource management from the University of Iceland and had previously completed a pedagogical degree with a teaching license from the University of Akureyri as well as a BS degree in Tourism and Media Studies from the University of Iceland. Álfheiður has extensive experience in the school environment, 10 years of teaching experience in elementary school, worked as a teaching consultant for two years and is currently head of department in an elementary school. Álfheiður's research concerns the reception of new elementary school teachers and their well-being at the beginning of their career.

Sigrún Gunnarsdóttir (sigrungu@hi.is) is a registered nurse and completed an MSc degree from the University of Iceland, emphasizing well-being at work, and a PhD degree from the London School of Hygiene & Tropical Medicine with an emphasis on public health, leadership, wellbeing at work and a healthy work environment. Sigrún has worked in the health care sector, served for years as a consultant to the World Health Organization (WHO) and was political advisor to the Minister of Health in 2018. Sigrún is a professor at the Faculty of Business Administration at the University of Iceland and chair of the Centre for Servant Leadership.

FARSÆLD SEM MARKMIÐ MENNTUNAR: ÁKALL UM AÐGERÐIR

Greinin fjallar um tengsl farsældar og menntunar á Íslandi með hliðsjón af hræringum á sviði alþjóðlegrar menntastefnu og nýjustu rannsóknum á sviðinu. Sérstaklega er fjallað um svokallaða farsældarkenningu í menntun sem hverfist meðal annars um heildstæða sýn á þroska, nám og hæfni nemenda og hvernig íslenska menntasamfélagið þarf að bregðast við á næstu misserum og árum. Greint er á milli ólíkra hugmynda um farsæld sem menntunarmarkmið (og gagnrýni á þær) er endurspeglar ólíka fræðilega og faglega sýn. Höfundar sýna fram á ákveðna togstreitu í opinberri umræðu og skort á skilningi á því hvernig nám fer fram. Alþjóðastofnanir, svo sem OECD og UNESCO, leggja sífellt meiri áherslu á heildstæða hæfni og farsæld sem markmið menntunar. Engu að síður snýst opinber umræða gjarnan um bóklegan námsárangur, svo sem PISA, sem mótar einatt ákvarðanir og viðbrögð stjórnvalda. Höfundar færa rök fyrir mikilvægi samstarfs og samþættingar milli ólíkra sviða í menntakerfinu, annars vegar skólustarfs og hins vegar skipulagðs frístundastarfs þar sem unnið er með óformlegan og hálf-formlegan (e. informal og non-formal) lærdóm. Rýna þarf í hvernig þróa megi árangursríkt skóla- og frístundastarf sem skipulagt er með farsæld sem markmið menntunar að leiðarljósi. Meginniðurstaðan er sú að móta þurfi sameiginlega sýn á það hvað farsæld felur í sér, og skýra betur hvaða hlutverki ólíkar stofnanir og faghópar gegna í að styðja farsæld nemenda (ungmenna). Það er samfélagslegt ákall og skýr stefna stjórnvalda að horfa skuli til farsældar sem markmiðs menntunar. Sýnt er fram á að aukin þekking og stuðningur við heildstæða menntun styður slík áform, en kallað er eftir dýpri hugtakaskilningi og aðgerðum menntasamfélags til að ljá fallegum orðum á blaði hagnýta jarðbindingu.

Efnisorð: farsældarkenning, heildstæð menntun, menntastefna, skóla- og frístundastarf

INNGANGUR

Markmið þessarar greinar er að skoða þá deiglu sem er í menntamálum á alþjóðvettvangi og birtist nú þegar í ýmsum hræringum innan íslensks samfélags í ljósi farsældarkenninga, svo sem varðandi menntastefnu og aðgerðir til að efla menntun og styðja markvisst

velferð og farsæld barna og ungmenna. Farsældarlög um samþætta þjónustu í þágu barna kalla ekki eingöngu á nýtt skipulag skólaþjónustu heldur einnig á skýrari heildstæða sýn á það hvernig menntun barna og ungmenna fer fram. Skýra þarf betur hvernig stofnana- legri umgjörð í lífi barna er háttað og hvernig innviðir styðja faglegt samstarf ólíkra sviða samfélagsins til að efla menntun og farsæld.

Íslenskt menntakerfi er sprottið úr og hefur einkennst af norrænum gildum lýðræðis og félagslegs jöfnuðar (Antikainen, 2006), en hefur sannarlega einnig orðið fyrir miklum áhrifum af alþjóðlegum stefnum og straumum. Hnattvæðing, fjórða iðnbyltingin, tækni- væðing, gervigreind, breyttir atvinnuhættir og fólksflutningar eiga sinn þátt í að umbreyta hlutverki og starfsháttum skóla eins og annarra stofnana. Samsetning þjóðarinnar hefur gjörbreyst; um aldamótin síðustu voru um 2% nemenda í grunnskóla af erlendum uppruna en eru nú um 20% nemenda á landsvísi (Hagstofa Íslands, 2023). Þó að markmiðs-grein grunnskólalaga hafi tekið litlum breytingum frá því að grunnskólinn varð til með lögum árið 1974 hafa starfshættir og námskrár tekið verulegum breytingum, nýjar námsgreinar orðið til og aðrar tekið stakkaskiptum. Gervigreindin er þegar farin að umbylta ýmsum þáttum skólustarfs og kallar á nýja og annars konar hæfni fyrir samfélög til framtíðar. Alþjóðlegt samstarf á sviði menntunar hefur stóraukist og segja má að alþjóðastofnanir, eins og UNESCO, OECD og Sameinuðu þjóðirnar (ekki síst með tilurð Heimsmarkmið- anna), hafi tekið afgerandi stöðu sem leiðandi afl í menntamálum sem hefur veruleg áhrif á stefnumótun þjóða. Meðal annars nutu íslensk stjórnvöld ráðgjafar OECD við mótun menntastefnu 2030 og aðgerðaáætlunar. En hugmyndir innan OECD eru nú í mikilli gerjun (Stevenson, 2022) og nauðsynlegt að íslensk menntayfirvöld og menntasamfélagið í heild fylgist með þeirri framvindu allri og dragi lærdóma af henni.

En hvað felst í farsæld sem markmiði menntunar frá fræðilegu sjónarhorni? Og í fram- haldi af því: að hve miklu leyti endurspeglast þessi fræðilegi skilningur í heildstæðari áherslum í alþjóðlegum og innlendum stefnuþlögum? Hverjir bera ábyrgð á að innleiða slíka menntastefnu og er hægt að kenna fjölbreytta hæfni sem styður farsæld nemenda? Í þessari grein leitast höfundar við að veita fræðilegt yfirlit yfir bakgrunn þessara spurn- inga og greina hve vel eða illa íslenskt menntakerfi er í stakk búið til að innleiða og stað- færa hinar nýju hugmyndir um farsæld sem markmið menntunar sem móta nú alþjóðlega umræðu um menntastefnu, a.m.k. að svo miklu leyti sem hún er mörkuð af stofnunum á borð við Alþjóðlegu efnahags- og þróunarstofnunina OECD (sem ber ábyrgð á PISA- prófunum) og UNESCO. Markmið þessarar greinar er ekki að svara til hlítar spurning- um um (a) hver sé „besti“ skilningurinn á farsældarhugtakinu í menntunarsamhengi, (b) hvort stefnumótendur í menntamálum á alþjóðlegum og innlendum vettvangi hafi fangað þennan skilning réttilega eða (c) hver séu tengsl farsældarkenninga og kenninga um heildstæða (e. extended) menntun. Markmiðið er fremur að opna fordyri að þessum spurningum og frekari umræðu um þær á Íslandi með því að reifa sum þeirra álitamála sem menntasamfélagið þarf að takast á við á næstu misserum og árum til að halda í við hina alþjóðlegu umræðuhefð sem er í hraðfara þróun.

ALPJÓÐLEGAR FARSÆLDARHRÆRINGAR Í FRÆÐUM OG STEFNUMÓTUN

Góð menntakerfi eru jafnan talin vera grundvöllur lýðræðis og farsælla samfélaga. Á undanförunum áratugum hefur kastljósið beinst í auknum mæli að mikilvægi þess fyrir þjóðir að eiga góða og árangursríka skóla. Þó að flestir séu á sama máli um mikilvægi góðrar menntunar má greina togstreitu um markmið og leiðir í þeim efnum. Á síðustu árum hefur risið upp bylgja sem kenna má við farsældarkenningar um menntun (e. flourishing as the aim of education; de Ruyter o.fl., 2022). Hugmyndin um farsæld sem markmið menntunar er sannarlega ekki ný af nálinni, og á raunar rætur að rekja til hugmynda hins forngríska heimspekings Aristótelesar (1985) sem skilgreindi farsæld sem meginmarkmið menntunar og raunar „hins góða lífs“ manneskjunnar eins og það leggur sig.

Orðið „farsæld“ er hér notað sem þýðing á „flourishing“ sem aftur er þýðing á gríska orðinu „eudaimonia“. Í fræðilegri umræðu eru farsældarkenningar venjulega flokkaðar sem annar meginundirflokkur kenninga um velfarnað (e. well-being). Velfarnaðarkennningum er skipt í hlutlægar og huglægar kenningar (Kristján Kristjánsson, 2011). *Huglægu* kenningarnar eru um velfarnað sem upplifaða hamingju, vellíðan eða sátt við lífið. Þessa þætti er unnt að mæla með sjálfsmatsprófum. Hlutlægu kenningarnar eru á hinn bóginn um ýmsar hlutlægar breytur, svo sem heilbrigði, mannkosti, samskipti, efnahagslegar bjargálnir og markmið einstaklinga. Erfiðara er að mæla þessa þætti með sjálfsmatsprófum eingöngu. Aristóteles leit sjálfur svo á að farsæld væri hlutlæg breyta – og kennarar ættu að sinna hlutlægum þáttum eingöngu – en að hamingjan væri jafnan fylgidís hennar, rétt eins og „roðinn á kinnum ungmenna“ fylgir heilbrigðum leik þeirra (1985, bls. 276 [1174b]). Í þekktustu farsældarkenningum nútímans er hins vegar litið á upplifaða hamingju sem meira en bara „roða á kinnum“ er jafnan fylgi farsæld. Þvert á móti er hamingja talin vera einn af undirþáttum farsældar, þótt áherslan sé enn á hlutlægu þættina. Farsældarkenningar nútímans eru því blendnari en þær voru fyrir í hugmyndasögunni og mörkin milli hugtakanna *velfarnaður* og *farsæld* hafa verið að mást út að einhverju leyti. Sérstaklega er vert að nefna í þessu sambandi farsældarlíkan VanderWeele (2017) sem er annar af meginráðgjöfum OECD um nýja menntastefnu. Hann hefur sérhæft sig í mælingum á farsæld og ekki er ólíklegt að mælingahugmyndir hans verði nýttar samhliða PISA-prófum í framtíðinni. VanderWeele greinir sex þætti farsældar og mælir hvern þeirra með tveimur einföldum spurningum; en þættirnir eru einmitt þeir sem nefndir voru hér að framan: upplifuð hamingja, jákvæð samskipti, mannkostir/dygðir, andleg og líkamleg heilsa, upplifaður tilgangur með námi/lífi og efnahagslegt öryggi. Þótt mælitæki VanderWeele (2017) virðist fremur beinabert hefur það reynst spá vel fyrir um ýmsar mikilvægar breytur, sálrænar, félagslegar og námslegar.

Síðustu tvo áratugi hefur mikið líf færst í umræður meðal menntaheimspekinga um mögulega endurnýjun farsældarkenningar Aristótelesar um menntun (de Ruyter o.fl., 2022; Kristján Kristjánsson, 2020; Wolbert o.fl., 2015). Upphaflega var þessi umræða ein-skorðuð við takmarkaðan hóp fræðimanna, en hún tók mikinn vaxtarkipp fyrir um það bil tveimur árum þegar stefnumótendur innan OECD rákust á hugmyndirnar og ákváðu að gera þær að sínum (Stevenson, 2022). Athyglisvert er að samkvæmt Stevenson, sem er aðal hugmyndafræðingur OECD um farsæld, virðist þetta hafa gerst vegna þrýstings frá ráðuneytum í löndum sem einatt standa sig best í alþjóðlegum menntasamanburði,

einkum Singapúr, Hong Kong, Suður-Kóreu og Finnlandi. PISA-prófin (e. Program for International Students Assessment) sem OECD hóf árið 2002 eiga, sem kunnugt er, að afla samanburðarhæfra upplýsinga um námsárangur 15 ára nemenda á sviði læsis, stærðfræði og náttúrufræði meðal þjóða heims og gefa þar með menntayfirvöldum innsýn í gæði skólstarfs í viðkomandi landi. Ekki hefur skort á gagnrýni á aðferðafræði PISA meðal fræðimanna, en stærsta gagnrýnin snýr að þeim áhrifum sem PISA getur haft á misviturlegar ákvarðanir stjórnámamanna um menntastefnu og skólstarf, þar sem mælanleiki er talinn mikilvægari en merkingarbært nám (sjá t.d. Biesta, 2009).

Svo virðist sem OECD hafi lengi vel skellt skollaeyrum við þessari gagnrýni, en fyrir tveimur árum hófst mikið hugmyndafræðilegt brimrót innan stofnunarinnar sjálfar. Undiralda í þessu hugmyndafræðilega róti er að tími sé kominn til að leggja á hilluna mannauðskeninguna um menntun (e. human capital theory) sem hefur verið opinber stefna OECD frá því í kringum 1970, þó að UNESCO hafi áratugum saman lagt hart að OECD að endurskoða hana (de Ruyter o.fl., 2022). Samkvæmt mannauðskeningunni er yfirmarkmið menntunar að efla þjargálnir einstaklinga og þjóðarframleiðslu í löndum heimsins. Mest áhersla er því lögð á svokallaðar „hagnýtar kennslugreinar“ og efnahagsleg áhrif þeirra, fljótvirk eða fjarvirk (Ergas o.fl., 2022).

Gerjunin innan OECD á sér lengri sögu en einvörðungu síðustu tvö árin. Stofnunin hefur um nokkurt skeið reynt að leggja aukna áherslu á óvitsmunabundna (e. non-cognitive) námsþætti og vinnu með fátækari þjóðum heims (Xiaomin og Auld, 2020). Árið 2019 gaf OECD út menntastefnu til 2030, þar sem rík áhersla er lögð á heildstæða hæfni í þágu þroska einstaklingsins og velgengni þjóða (OECD, 2018). Í svokölluðum „menntaáttavita“ (e. learning compass, OECD, 2019b) er dregin fram sú þekking, hæfni, gildi og viðhorf sem menntun ætti að hverfast um til að hver einstaklingur geti tekið virkan þátt í samfélaginu, vegið og metið aðstæður og tekist á við ófyrirsjáanlegar áskoranir og verkefni. Hver nemandi þarf að búa yfir tæknilæsi, kunna að vinna með hugtök og tölur, búa að félags- og samskiptahæfni og hlúa að líkamlegri og andlegri heilsu sinni. Sérstök áhersla er lögð á svokallaða umbreytandi hæfni (e. transformative skills) sem sé sér-mannleg og skipti enn meira máli í samfélagi þar sem gervigreind er að taka yfir ýmis störf og svið sem áður var sinnt af mannlegri hendi og huga. Meðal slíkra hæfniþátta eru: Að skapa ný gildi (nýsköpun); að leysa ágreining og flókin vandamál; að taka ábyrgð og ígrunda siðferðilegan þátt athafna (OECD, 2019a). Svo virðist hins vegar sem eftirstandandi ásteytingarsteinninn róttækra breytinga í stefnumótun innan OECD hafi verið mannauðskeningin fyrrnefnda; og það er til marks um mikla áherslubreytingu að stofnunin skuli nú hugleiða að leggja hana til hliðar og byggja stefnu sína þess í stað á farsældarkenningum (Stevenson, 2022).

Fræðilegar flækjur og efasemdir

Þótt menntaheimspekingar og hugsjónafólk um menntun kunni að fagna því að jafnbýðingarmikil stofnun og OECD skuli nú sækja í smiðju sögulegra kenninga í siðfræði og menntunarfræði til að leggja grunn að nýrri alþjóðlegri stefnumótun um markmið menntunar efast sumir um að hugmyndasmiðir stofnunarinnar beri fullt skynbragð á flokkadrætti og blæbrigðamun í hugmyndum fræðimanna um farsæld sem markmið

menntunar. Stofnunin hefur til dæmis lagt höfuðáherslu á að farsældarhugmyndin eigi rætur að rekja til sjálfrar vöggv vestrænnar menningar, hjá Aristótelesi, en þessi áhersla hefur þegar verið dregin í efa af fulltrúum þjóða utan Evrópu sem minna á að kenninga-smiðir á borð við Konfúsíus og Búdda – að ógleymdri afrísku Ubuntu-heimspékinni – hafi einnig borið fram mikilsverðar hugmyndir um farsæld sem menntamarkmið (sjá einnig de Ruyter o.fl., 2022).

Jafnvel þótt saga farsældarhugtaksins í menntaumræðu sé einskorðuð við hinn vestræna heim er því hvorki að heilsa að farsældarhugtak Aristótelesar sé hafið yfir gagnrýni né að engin önnur vestræn viðhorf til farsældar hafi litið dagsins ljós frá tíma Grikkjanna fornu. Ef litið er yfir fræðasviðið í dag á Vesturlöndum má segja að fjórar meginhugmyndir um farsæld takist á og séu í nokkurs konar samkeppni um fylgjendur, byggðar á 1) Aristótelesi (1985), 2) frjálslyndisstefnu/líberalísma (Brighouse, 2006), 3) sjálfsákvörðunar-kenningu (Ryan o.fl., 2013) og jákvæðri sálfræði/menntun (Seligman, 2011). Skrifa mætti aðra og mun lengri grein um alla þá flokkadrætti en í sem stystu máli má segja að allar þessar kenningar hafi sína eigin veikleika, þrátt fyrir mikilvægi gildanna sem koma fram í kjarna þeirra, eins og dregið er fram í töflu 1.

Tafla 1. Kjarni og veikleikar nokkurra þekkra heimspéki- og sálfræðikenninga um farsæld sem markmið menntunar (byggt á Kristján Kristjánsson, 2020).

	Aristóteles	Frjálslyndisstefna	Sjálfsákvörðunar-kenning (SDT)	Jákvæð menntun /sálfræði
Kjarni	Farsæld felst í heildstæðum þroska og er byggð á siðferðilegum viðmiðum um skynsaman einstakling sem býr yfir siðferðilegu innsæi (fronesis)	Farsæld felst í því að einstaklingur finni persónubundinn tilgang og fái svigrúm til sjálfstæðra ákvarðana	Farsæld felst í því að einstaklingur fá stuðning til að þroska sálræna hæfni til farsældar, öðlist innri sálfræði og seiglu, sé góður í samskiptum og að leysa úr togstreitu	Farsæld felst í því að finna til sterkra andlegra/fagurfræðilegra tengsla og upplifunar (lotning, uppljómun) – að upplifa merkingu í eigin lífi (PM úr PERMA-líkani Seligmans)
Veikleikar	Hvorki fjallað um einstaklingsbundin markmið/tilgang í lífinu né um andlegar upplifanir (svo sem lotningu, uppljómun)	Ekki gert ráð fyrir samannlegum mannkostum og dygðum	Ekki fjallað um fullnægingu vitsmunadygða – manneskjuna sem skynsemisveru	Engin siðferðileg undirstaða í hlutlægum verðmætum – og skortur á yfirdygð á borð við <i>fronesis</i> til að leysa úr dygðarárekstrum

Þess ber að vísu að geta að báðir aðalráðgjafar OECD um farsæld (Kristján Kristjánsson, 2020; VanderWeele, 2017) og ýmsir aðrir fræðimenn (de Ruyter o.fl., 2022; Wolbert o.fl., 2015) hafa reynt að fleyta rjómann ofan af þessum kenningum öllum og skapa einhvers konar málamiðlun milli þeirra sem hefði alþjóðlega skírskotun. En alls ekki er víst að nokkur slík málamiðlun höfði til allra; og því er ekki útséð hvað gerist ef og þegar OECD reynir að ná samstöðu innan sinna raða um farsældarmarkmið sem ætlað er að vera meira en falleg almenn orð á blaði.

Eins og jafnan gerist í fræðaheiminum hefur farsældarmarkmiðið sætt aukinni gagnrýni á allra síðustu árum, sérstaklega eftir að ljóst varð að stefnumótendur virtust vilja taka farsældina alvarlega. Í stuttu máli má draga megingagnrýnina saman á eftirfarandi hátt, frá hinum almennustu aðfinnsluatriðum til hinna sérhæfðustu:

(1) *Farsæld er allt of almennt og afsleppt hugtak.* Það hefur svo víðtæka merkingu að hvaða menntamálayfirvöld sem er geta lagt í það hvaða merkingu sem er (frá Afganistan til Íslands). Farsæld er líkust innkaupakörfu sem hver getur fyllt með þeim vörum sem honum fellur best við: trúarlegum, heimspekilegum, hagnýtum o.s.frv. (Carr, 2021).

(2) Farsæld virkar ef til vill sem *markmið fyrir mannlífið í heild*, sem almennt markmið fyrir hið góða líf, en gengur ekki sem markmiðið fyrir menntun. Menntun þarf á mun afmarkaðri markmiðum að halda, t.d. um þjálfun gagnrýnnar hugsunar, sjálfræðis eða sérhæfðra vitsmunadygða. Aristóteles virðist hafa tekið það sem sjálfgefið að markmið menntunar gæti ekki verið neitt annað en markmið mannlífsins almennt, en það er hæpin ályktun (Siegel, 2024).

(3) Vissulega hafa verið færð rök fyrir því að farsæld geti verið markmið menntunar. En gallinn við þessi rök er að sum markmið menntunar virðast falla undir hlutverk skóla, þ.e. markmið sem eru „kennanleg“, en önnur markmið virðast falla, að minnsta kosti að töluverðu leyti, utan verksviðs kennara í skólastarfi. Verða ekki markmið menntunar að ná til þátta sem hægt er að kenna í skólum? Ýmis markmið sem finna má í alþjóðlegri stefnumótun lúta til dæmis að heilbrigði og efnahagslegum forsendum farsældar. Með því að útvíkka markmið menntunar á þennan hátt eru lagðar óbærilegar og óraunhæfar byrðar á herðar kennara. Þeir eiga ekki lengur að kenna námsgreinar heldur verða einhvers konar „farsældarmarkþjálfar“ fyrir nemendur, sem er óraunhæf krafa (Hand, 2024).

Af þessum efasemdum má vera ljóst að það er enginn samhugur í fræðaheiminum um farsæld sem menntunarmarkmið; og eins og fram kom hér á undan er ágreiningur um inntak hugtaksins jafnvel meðal þeirra sem telja það henta sem slíkt markmið. Það kann því að vera talsverð bjartsýni af hálfu OECD að trúa því að alþjóðleg samstaða geti náðst um þetta nýja markmið – nema það sé útþynnt að miklu leyti. Efasemdirnar hér að ofan, einkum þær síðastnefndu, vekja einnig spurningar á borð við: hvaða önnur svið og stofnanir samfélagsins en skólar bera ábyrgð á farsæld sem markmiði menntunar? Hvernig öðlast börn og ungt fólk þá margvíslegu þekkingu og hæfni sem þarf til að verða farsæl? Til þess að varpa ljósi á þessar spurningar beinist kastljósið að námsferlinu sjálfu og rannsóknunum á heildstæðri menntun.

ÓLÍKAR GERÐIR NÁMS OG HEILDSTÆÐ MENNTAFRÆÐI

Á síðustu áratugum hefur rannsóknunum á sviði heildstæðra menntafræða (e. extended education research) vaxið ásmegin (Bae o.fl., 2020). Meðal þess sem rannsakendur hafa beint sjónum að er hvaða hlutverki tómsundir og skipulagt frístunda- og æskulýðsstarf gegna í námi og þroska barna og ungmenna. Um allan heim má greina vöxt á skipulögðu æskulýðsstarfi, bæði utan og raunar einnig innan skóla, þar sem hlúð er að velferð og þroska barna og ungmenna. Það sem gjarnan aðgreinir slíkt starf frá almennu skóla-starfi er að það hverfist um að ungmennið hafi val um þátttöku og viðfangsefni; námið er óformlegt og ungmennið getur sett sér sín eigin markmið; hlutverk kennara/leiðbeinanda er leiðsögn og hvatning, fremur en bein kennsla; námsmat er óformlegt og felst í viðurkenningu á þátttöku og umsögnum, fremur en einkunnagjöf (Jakob Frímánn Þorsteins-son, 2017). Í þessu samhengi skiptir máli að rýna nánar í námshugtakið sjálf (e. learning). Greint hefur verið á milli hugtakanna formlegs náms (e. formal learning), hálf-formlegs náms (e. non-formal learning) og óformlegs náms (e. informal learning), (sjá t.d. Kolbrúna Þ. Pálsdóttur, 2015a; Jakob Frímánn Þorsteins-son, 2017). Tafla 2 sýnir þau einkenni sem greina að þessi ólíku námsform, en þó er rétt að hafa í huga að í raun og veru fléttast þau iðulega saman í lífi fólks. Engu að síður er greiningin gagnleg, ekki síst þegar mennta-stefna og menntastofnanir eru til umfjöllunar.

Tafla 2. Yfirlit yfir ólík námsform.

Formlegt nám	Hálf-formlegt nám	Óformlegt nám
Markvisst skipulag samkvæmt lögum og námskrá	Markvisst skipulagt, en námskrá er opin og sveigjanleg	Daglegt líf
Kennari sem stýrir	Kennari/leiðbeinandi er til staðar	Enginn bein kennsla
Námi lýkur með gráðu/einingum	Námsmat ekki alltaf til staðar	Nám í gegnum daglegar athafnir
Ytri rammi um ferlið	Rammi getur verið til staðar	Ekkert formlegt námsmat

Innan Evrópu hefur á síðustu áratugum verið lögð síaukin áhersla á vægi hálf-formlegs og óformlegs náms. Meðal annars hefur Evrópuráðið útbúið sérstakan ramma sem styðst við ofangreinda skilgreiningu um það hvernig fjölbreyttur vettvangur utan hins hefðbundna menntakerfis getur valdeflt ungt fólk og veitt því tækfæri til að efla hæfni sína og reynslu (Council of Europe, 2023). Það vekur hins vegar nokkurn ugg að OECD hefur ekki enn beint sjónum að þessum tegundum náms sérstaklega í hugtakavinnu sinni um farsæld (Stevenson, 2022).

Bae (2020) telur að ólíkar en tengdar ástæður (eða drifhvarar) útskýri aukna áherslu á heildstæða menntun í samfélögum um allan heim: 1) Nýjar hugmyndir um nám, menntun og skólaþróun; 2) áhersla á æskulýðsstarf og forvarnir; 3) jöfnuður og samfélagsleg þörf,

t.d. ýmiss konar dagvistunarúrræði fyrir börn og ungmenni; 4) stéttaskipting og mennta-áherslur, til að mynda í löndum þar sem rík hefð er fyrir einkakennslu til að bæta náms-árangur. Á hverjum tíma má finna ýmsa af þessum drifhvötum í sama samfélagi, en sjaldnast alla í einu. Eins og með farsældina eða velfarnaðinn skipta félags- og menn-ingarbundnir þættir innan samfélaga og stofnana miklu þegar kemur að skilgreiningu eða skilningi á námshugtökum og forgangsroðun. Sé litið til hinna ferns konar ólíku skilgreininga á farsæld (sjá töflu 1) má sjá skýra tengingu við ólíka drifhvata heildstæðrar menntunar. Hinn heildstæði menntavettvangur virðist því í raun koma inn sem viðbót við skólustarf á mismunandi forsendum; á hinum *huglægu* einstaklingsbundnu forsendum, að valdefla einstaklinginn og aðstoða hann við að finna sér merkingarþæran tilgang, sem og að efla hinar *hlutlægu* forsendur farsældar, svo sem dygðugt líf og dugnað sem leiðir til betra námshugangis og aukinna samfélagsgæða (Kristján Kristjánsson, 2011). Mun víðtækari rannsóknarvinnu þarf hins vegar að inna af hendi til að greina til hlítar tengsl „farsældarmenntunar“ og „heildstæðrar menntunar“.

Noam og Triggs skilgreina heildstæða menntun sem „... reynsl[u] sem skapi tækifæri fyrir börn og ungmenni til að efla eigin áhugahvöt, ástríðu og athafnir til að skilja heiminn“ (Noam og Triggs, 2020). Sú skilgreining vísar til afríska orðatiltækisins „það þarf þorp til að ala upp barn“. Hin heildstæðu menntafræði byggjast á þeirri forsendu að hið formlega og óformlega sé í raun samtengt og samþætt, sé litið til einstaklingsins sem ferðast á milli ólíkra staða í lífinu (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015b). Því ber, að minnsta kosti í einhverjum skilningi, að hafna hinni skörpu aðgreiningu námsferils hvernar manneskju í formlegt og óformlegt nám og öll vinna með nýjan markmiðsgrunn fyrir hið fyrrnefnda þarf að spanna hið síðarnefnda einnig.

Frístundaheimili fyrir yngstu skólábörnin eru ágætis dæmi um tiltölulega nýjan vettvang innan menntakerfisins sem gegnir sífellt stærra hlutverki og virðist falla vel að hugmyndum um farsæld sem markmið menntunar. Frístundaheimili skipuleggja hálf-formlegt nám sem hverfist um frjálsan leik, félagsleg samskipti, val og skapandi starf, en um leið bera skólar í auknum mæli ábyrgð á rekstri frístundaheimila; og þau viðfangsefni sem sinnt er á frístundaheimilum tengjast sterkum böndum því sem fengist er við í daglegu skólustarfi. Hér á landi hafa rannsóknir á sögu og stöðu frístundaheimila fyrir sex til níu ára gömul börn sýnt fram á hvernig hlutverk þeirra innan menntakerfisins þróaðist frá því að vera fyrst dagvistarúrræði yfir í að verða mikilvægur vettvangur félagslegra tengsla og óformlegs náms (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2009, 2012). Á síðustu árum hefur staða þeirra formgerst hér á landi, ekki síst við breytingu grunnskólalaga árið 2016 þegar sveitarfélögum var gert skylt að reka frístundaheimili fyrir yngstu skólábörnin. Tveimur árum síðar voru gefin út gæðaviðmið stjórnvalda um frístundastarfið (Stjórnarráð Íslands, 2018) og sérstakt þemahefti um leik og nám á frístundaheimilum leit dagsins ljós árið 2021 (Oddný Sturludóttir, 2021). Í þemaheftinu, sem raunar var fyrsta skjalið sem menntamálayfirvöld gáfu út eftir að Menntastefna til 2030 var samþykkt, kemur skýrt fram að starf frístundaheimila hverfist um reynslubundið nám (e. experiential learning) og virka þátttöku barna. Í Svíþjóð hefur verið þróað sérstakt nám frístundakennara sem starfar innan grunnskóla og ber faglega ábyrgð á faglegu starfi frístundaheimila ásamt því að vinna markvisst samhliða umsjónarkennara að því að efla félags- og samskiptaþroska, hópefli og forvarnir í starfi með nemendum (Klerfelt o.fl., 2020). Þessi þróun ber merki nýrra hugmynda um

hlutverk skóla og sýnir fram á gildi hálf-formlegs og óformlegra náms í menntun til farsældar.

Í næsta hluta er sjónum beint að íslenskri menntastefnu, meðal annars til að greina hvort og þá hvernig a) hún tekur mið af farsæld sem markmiði menntunar og b) hverjir beri ábyrgð á að skipuleggja innleiðingu á námi og menntun sem tekur mið af farsæld sem markmiði menntunar. Eins og greining á farsældarhugtakinu leiðir í ljós eru ólík sjónarmið á lofti um það hvaða þættir farsældar skipti mestu máli. Þá verður skoðað nánar hvernig löggjafinn sér fyrir sér að ramma inn tengsl á milli formlegs náms, hálf-formlegs og óformlegs náms.

ÍSLENSK MENNTASTEFNA Í LJÓSI FARSÆLDAR

Íslenskt samfélag hefur frá upphafi vega lagt ríka áherslu á menntun og ljóst er að menntastig þjóðarinnar hefur átt ríkan þátt í að byggja hér upp öflugt atvinnulíf sem í dag byggist á fjölbreyttum stoðum hugvits, tækni og sköpunar. Til afmörkunar í þessari stuttu grein verður hér sérstaklega horft til grunnskólastigsins, enda eina skyldunámið í landinu. Stefnuþlögginn sem liggja til grundvallar eru einkum lög um grunnskóla, aðalnámskrá frá 2011, menntastefna til 2030 og fyrsta aðgerðaáætlun menntastefnu 2030. Vísað er til annarra mikilvægra skjala, svo sem hvítbókar frá 2014 og skýrslu um innleiðingu menntunar fyrir alla frá 2018.

Fyrstu lög um grunnskóla voru sett árið 1974, en þá voru barnaskóli og gagnfræðaskóli sameinaðir í heildstæðan níu ára grunnskóla. Þar voru meginmarkið skólafarsins skilgreind á þennan hátt:

... Hlutverk grunnskólans, í samvinnu við heimilin, er að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Starfshættir skólans skulu því mótast af umburðarlyndi, kristilegu siðgæði og lýðræðislegu samstarfi (lög um grunnskóla nr. 63/1974).

Grunnskólar hafa líkt og aðrar stofnanir samfélagsins sannarlega mótast af þeim samfélagsbreytingum sem orðið hafa, námskrár hafa verið endurskrifaðar, kennsluhættir þróast og ný úrlausnarefni blasa við stjórnendum og starfsfólki skólanna samhliða tækni- og samskiptabyltingu, sem og fjölbreyttari bakgrunni nemenda en áður. Markmiðssetning grunnskóla hafa tekið nokkrum breytingum og hljóðar svo í dag:

Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að **alhliða þroska** allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi **og kærleika**, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, **ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi**. (lög nr. 76/2016, feitletrun höfundu)

Þannig má sjá að um leið og markmið menntunarinnar heldur sínum megináttíðum er búið að bæta við hugtakinu „alhliða þroski“ og einnig ýmsum siðferðilegum gildum, sem falla vel að farsældarkenningu um menntun.

Ný gerð aðalnámskrár leit dagsins ljós árið 2011, þegar gefin var út fyrsta heildstæða námskráin fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, þar sem kveðið er á um sex

sameiginlega grunnþætti menntunar, sem eru: Læsi – sjálfbærni – heilsa og velferð – lýðræði og mannréttindi – jafnrétti og, síðast en ekki síst, sköpun (Menntamálastofnun, e.d.). Var þessum gildum ætlað að mynda kjarna íslenskrar menntastefnu og stuðla að samfellu í íslensku skólakerfi. Að mörgu leyti er áhugavert að þessi heildstæði menntastefnutónn skuli sleginn á sama tíma og slagsíða markaðs- og samkeppnishyggu, í anda mannauðskeningarinnar fyrrnefndu, einkenndi alþjóðlega menntaumræðu, en á þessum tíma ríkti vinstri stjórn hér á landi og menntamálaráðherra var Katrín Jakobsdóttir. Þá er einnig vert að hafa í huga að fjármálahrunið 2008 hratt af stað ákalli um aukinn þátt siðferðilegra gilda í menntakerfinu, m.a. lýðræðis, ábyrgðar og gagnrýnnar hugsunar (Ólafur Páll Jónsson, 2018).

Ýmislegt bendir til þess að innleiðing á skólastarfi í anda nýrrar aðalnámskrár hefði mátt vera markvissari, til dæmis hvað varðaði kennsluhætti, einstaklingsmiðun og áhrif nemenda og foreldra á skólastarf (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014) og raunar er illmögulegt að finna rannsóknir á stöðu innleiðingar menntastefnunnar (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015a). Í Hvítbók um umbætur í menntamálum árið 2014 tilkynnti þáverandi menntamálaráðherra, Illugi Gunnarsson, þingmaður Sjálfstæðisflokks, um átakságerðir til að bregðast við dalandi læsi og auknu brottfalli ungmenna úr framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014). Þar er hvergi minnst á fyrrnefnda grunnþætti menntunar né fjallað um mikilvægi samþættrar nálgunar í menntakerfinu. Hins vegar má finna ýmsar vísbendingar um áhrif grunnþátta menntunar í íslensku skólastarfi, bæði innan einstakra skóla og kennslustofa, þar sem kennarar og starfsfólk skóla leiða fagþróun og nýsköpun (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2015, 2917). Þá sýnir ofangreind greining að grunnskólalög og aðalnámskrá hafa skilgreint mikilvæg gildi sem eiga að vera skólastarfi leiðarljós og falla vel að farsældarkenningu um menntun.

Segja má að svokölluð farsældarlög sem sett voru árið 2021 og stofnun nýs mennta- og barnamálaráðuneytis undir stjórn Ásmundar Daða Einarssonar, áður félags- og barnamálaráðherra, marki ákveðin tímamót þar sem menntun og velferð barna voru sett saman undir nýtt ráðuneyti. Árið 2018 kom út yfirgripsmikil skýrsla þar sem sýnt var fram á miklar áskoranir við innleiðingu á inngildandi menntastefnu, ekki síst þar sem kerfi samfélagsins væru ekki nægilega samstillt í þágu hagsmuna og velferðar barna í landinu (Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021). Markmið farsældarlaganna, sem voru unnin undir stjórn Ásmundar í félags- og barnamálaráðuneytinu, er að tryggja að ólík samfélagssvið og fagstéttir vinni saman að farsæld barna í landinu. Innleiðing þessara laga er nú á forræði mennta- og barnamálaráðuneytis sem leggur áherslu á að fagfólk sem starfi með börnum og ungu fólki skipuleggi saman einstaklingsmiðuð inngrip og stuðning eftir þörfum; og að starfsfólk skóla skuli byggja upp samstarf við heilsugæslu, velferðarsvið og æskulýðsgeirann í þágu farsældar og menntunar barna og ungmenna (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b). Benda má á að þótt orðið „farsæld“ svífi hér alls staðar yfir vötnum er ekki að sjá að ráðuneytið hafi tekið mið af stefnumótunarvinnu OECD um farsæld enda hófst hún ekki af því fyrir en árið 2021. Þá er ekki hægt að ráða af þessum lögum að skýr heimspekileg eða sálfræðileg skilgreining á farsæld liggja þeim til grundvallar. Því kann að vera að gagnrýni Carr (2021), sem nefnd var að framan, hríni á þessu framtaki að einhverju leyti. En það þarf að skoða betur í framhaldinu: enn eitt mikilsvert rannsóknarefni fyrir menntasamfélagið.

Á sama tíma og unnið var að farsældarlögunum á vegum félags- og barnamálaráðuneytis var mikil stefnumótun í gangi hjá þáverandi mennta- og menningarmálaráðherra, Lilju D. Alfreðsdóttur. Í skýrslunni *Menntun til framtíðar* brást ráðuneyti hennar við úttekt á stöðu innleiðingar menntastefnu og tók skýrt fram að efla skyldi hæfni til framtíðar í íslensku menntakerfi, jöfn tækifæri til menntunar, og tryggja ætti gæði kennslu og framkvæmdar skólastarfs (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). Frekari hvati til umbóta birtist í niðurstöðum PISA-könnunar árið 2018 sem leiddu í ljós enn dalandi læsi hjá íslenskum fimmtán ára nemendum. Ráðherra leitaði aðstoðar OECD sem var ráðgefandi við mótun menntastefnu og var *Menntastefna til 2030* staðfest af Alþingi þetta sama ár (OECD, 2021; þingskjal nr. 310/2020–2021). Fjölmarginir hagaðilar voru kallaðir að borðinu við gerð menntastefnunnar, meðal annarra samtök kennara og fulltrúar foreldra, sveitarfélaga, fræðasamfélagsins og nemenda. Þessi vinna er lýsandi dæmi um sterk ítök OECD, enda unnu fulltrúar þeirrar stofnunar eina meginheimild um menntastefnu Íslands 2030 sem vitnað er í hér í þessari grein (OECD, 2021).

En hvaða farsældaráherslur eru það sem greina má í stefnuþlöggunum? Þar kennir ýmissa grasa, enda eru tilgreindar fimm meginstoðir menntastefnunnar: Jöfn tækifæri fyrir alla – Kennsla í fremstu röð – Hæfni fyrir framtíðina – Velliðan í öndvegi – og að síðustu, Gæði í forgrunni. Hér gefst ekki rými til að kafa í öll áherslusviðin, en eins og heitin bera með sér er lögð rík áhersla á að tryggja öllum nemendum stuðning til að ná árangri í námi. *Velliðan í öndvegi* (þýtt sem „wellbeing“ í skýrslu OECD) snýr að heilsueflingu á öllum skólastigum, forvörnum, náms- og starfsráðgjöf og röddum nemenda. Undir þessu áherslusviði er meðal annars tekið fram að nemendur skuli fá „... kennslu og þjálfun í hegðunar-, félags- og tilfinningafærni til að fyrirbyggja þróun óheilbrigðra samskipta og ofbeldis“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b, bls. 20). Ekki er minnst á hlutverk frístundaheimila eða félagsmiðstöðva í lífi barna og ungmenna en í skýrslu OECD kemur fram að á Íslandi sé þátttaka fullorðinna í menningar- og íþróttastarfi með því mesta meðal OECD-ríkja, og því skuli ekki setja of mikinn kraft í það fagsvið á kostnað annarra forgangsverkefna. Þó kemur fram í stefnunni að mikilvægt sé að leggja rækt við félags- og tilfinningaþroska nemenda, sjálfstæði þeirra og getu til að setja sér markmið, temja sér gagnrýna hugsun og sýna ábyrgð í athöfnum (þingskjal nr. 310/2020–2021), einmitt þættir sem sérstök áhersla er lögð á innan skipulagðs frístundastarfs. Fyrsta aðgerðaáætlun um menntastefnu 2030 kom út í september árið 2021 og voru settar fram níu forgangsaðgerðir: Uppbygging heildstæðrar skólaþjónustu sem styður við nám og farsæld – Skólaþróun um land allt – Markviss stuðningur við nemendur með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn – Fjölgun kennara – Hæfni fagstétta í skólastarfi – Gagnrýnin hugsun, sköpun og skilningur – Mótun hæfnistefnu Íslands – Raddir unga fólksins, virkt nemendalýðræði – Vönduð náms- og kennslugögn (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021a). Ekki gefst svigrúm hér til að rýna í ofangreindar aðgerðir og stöðu þeirra, en rétt er að taka fram að aðgerð sex um gagnrýna hugsun snýr að eflingu læsis og lesturs. Þó að áætlunin hafi verið gagnrýnd fyrir nokkurn óskýrleika og að vísa ekki til grunnþátta menntunar sem skyldi (Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2022) eru aðgerðirnar metnaðarfullar og bera vott um vilja og metnað stjórnvalda til góðra verka. Aðferðafræði við mótun áætlunarinnar var einnig áhugaverð þar sem mikil

áhersla var lögð á að virkja breiðan hóp hagaðila, enda er ábyrgð á framkvæmd og innleiðingu menntastefnu umfangsmikið samvinnuverkefni (Priestley, 2021).

Af ofangreindri þróun menntastefnu hér á landi má ráða að íslensk stjórnvöld telji að meginmarkmið menntunar séu alhliða þroski nemenda og að horfa þurfi á heildstæða hæfni, fremur en einstaka námsgreinar. Ljóst er að íslensk menntayfirvöld vilja að menntakerfið „... veita framúrskarandi menntun þar sem allir geta lært og allir skipta máli“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021b, bls. 48). Það sem á hinn bóginn er óljóst er hvernig eigi að raungera þau heildstæðu markmið sem skóla- og frístundastarfi hafa verið sett. Athygli vekur hve hljótt fer um þátt hálf-formlegs og óformlegs náms í stefnuskjölum stjórnvalda, þrátt fyrir að umtalsverð fagleg þekking sé til á því hvernig valdefla megi börn og ungt fólk í gegnum hálf-formlegt nám, bæði innan og utan skóla. Eins og hin óreiðukennda meðferð farsældarhugtaksins, sem fyrr hefur verið rædd, bera menntastefnuskjöl vott um skort á dýpt í umfjöllun um námshugtakið sjálft og þær stofnanir og fagstéttir sem koma að heildstæðri menntun barna og ungmenna.

Er hægt að kenna farsæld?

Spurningin sem við stöndum nú frammi fyrir er: Hvernig ber að þróa og laga skólasterfið að meginmarkmiðum menntunar, að efla þá umbreytandi hæfni barna og ungmenna sem renna mun stoðum undir farsæld þeirra? Páll Skúlason heimspekingur spurði fyrir allmörgum árum hvort hægt væri að kenna gagnrýna hugsun (Páll Skúlason, 1987). Þótt sú spurning sé líklega enn jafn mikilvæg og þá teljum við rétt að spyrja í samhengi þessarar greinar: Er hægt að kenna farsæld? Þessa spurningu má túlka á ýmsan hátt í ljósi gagnrýni Hand (2024) sem nefnd var hér að framan. Í fyrsta lagi má benda á að kenningar um farsæld sem markmið menntunar fela ekki nauðsynlega í sér þá forsendu að hægt sé að „kenna farsæld“, t.d. með því að setja sérstaka farsældartíma inn í stundaskrána (eins og lífsleiknina forðum). En þær virðast engu að síður boða að hægt sé að efla farsæld í skólum með einhvers konar inngrípum og þjálfun. Hand (2024) myndi þá strax spyrja hvort kennarar séu tilbúnir að taka að sér hlutverk „farsældarþjálfara“ og hvort kennaramenntun þeirra búi þá vel undir slíkt hlutverk. Samkvæmt greiningu Higgins (2011) á kennaramenntun og annmörkum hennar væri svarið við þeirri spurningu neitandi. Í öðru lagi má spyrja hvort mikið af farsæld í skólasterfi sé ekki utan verkahringis bæði kennslu og þjálfunar og ráðist mun frekar af stefnumótun menntayfirvalda og fremur þröngum áherslum þeirra. Þar sem svarið við þeirri spurningu er augljóslega játandi (Hand, 2024) má halda áfram og spyrja hvort rétt sé að taka upp alþjóðlegt viðmið um markmið menntunar sem er svo víðfeðmt að talsverður hluti þess er óhjákvæmilega utan verksviðs einstakra kennara og jafnvel skólasamfélagsins í heild. En talsmenn farsældar sem menntunarmarkmiðs myndu væntanlega gefa þau svör að a) skólasterf geti hæglega haft margvísleg markmið sem vonast er til að verði náð þótt þau séu ekki beinlínis viðfangsefni kennslu, hvorki í formlegu né óformlegu námi; b) það sé eðlilegt að markmið menntunar séu víðfeðm og að sum þeirra séu á ábyrgð annarra en kennara og skóla, t.d. foreldra, sveitarstjórna, ríkisstjórna og alþjóðastofnana; og c) kennaramenntun sé ekki óhagganleg breyta heldur verði að laga hana að breyttum hugmyndum um hlutverk skóla og menntunar.

Auknar áherslur samfélaga á menntun utan skóla og utan formlegrar námskrár, til

dæmis á frístundaheimilum og félagsmiðstöðvum, benda til þess að slíkt uppeldisstarfsemi hafi nú þegar í einhverjum skilningi sannað gildi sitt í samfélaginu. Á sama tíma setja rannsakendur á sviði heildstæðrar menntunar í auknum mæli spurningarmerki við það að afmarka menntun við skólastarf, og þrýsta á að nýjar hugmyndir um nám og þroska fái brautargengi innan skólastarfs. Hand (2024) virðist hins vegar setja jafnaðarmerki milli menntunar og formlegs skólanáms, sem er þröngsýnt sjónarmið. Skólastofnanir gegna ótvíræðu lykilhlutverki í menntun ungmenna og eru skiptar skoðanir á því hversu vel skólum, hér á landi sem erlendis, gengur að axla breytt hlutverk og innleiða nýjar áherslur. Margt bendir til þess að allt of lítið svigrúm sé skapað til að kennarar geti raunverulega rýnt í menntahugsjónina sjálfa þar sem miklar kröfur eru gerðar um mælanlegan árangur um leið og ærin verkefni bíða hvers kennara (Jóhann Björnsson, 2021). Engu að síður ber að hafa í huga að kennarar og skólastjórnendur hafa um árabíl leitast við að innleiða verklag og verkfæri sem snúa einmitt að mörgum af hinum svokölluðu farsældar-hæfni-þáttum, til að mynda siðferðis- og skapgerðarmenntun, lífsleikni, sjálfsefningu og samskiptafærni (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2017; Kristján Kristjánsson, 2011).

Ýmsar tilraunir hafa verið gerðar til að innleiða áherslur á slíka náms- og þroskaþætti. Viðamiklar rannsóknir hafa verið gerðar á innleiðingu dygðamenntunar (mannkosta-menntunar) í starf grunn- og framhaldsskóla við Jubilee-stofnunina við Birmingham-háskóla. Fjölmargir skólar hafa tekið upp auknar áherslur á siðferðileg gildi, eins og ábyrgð, umhyggju og heiðarleika, og samþætt slíkt nám inn í formlegt skólastarf (Arthur o.fl., 2017). Hér á landi hefur til að mynda verið gerð rannsókn á því hvernig samþætta megi siðferðiskennslu og bókmenntir (Atli Harðarson o.fl., 2018). Gerð var tilraun til að innleiða lífsleiknikennslu í námskrá grunn- og framhaldsskóla hér landi undir síðustu aldamót, en innleiðingin varð heldur endaslepp (Aldís Yngvadóttir, 2010). Þá hafa margir skólar hér landi ákveðið að fylgja tiltekinni aðferðafræði til að efla félags- og tilfinningaþroska nemenda, til dæmis hinni amerísk-ættuðu PBS- (e. Positive Behaviour Support) og SMT- (e. School Management Training) aðferðafræði, hinu norræna Olweusar-módeli gegn einelti, hinni kanadísk-ættuðu uppbyggingarstefnu, og að síðustu, en ekki síst, hugmyndafræði um jákvæðan aga, sem einnig á sér rætur í Bandaríkjunum. Sumar þessara aðferða hafa þó verið gagnrýndar fyrir að fela í sér afturhvarf til atferlishyggju og vanrækja vitsmunabyltinguna í sálfræði á síðari hluta 20. aldar. Þá tóku íslenskir rannsakendur og hópur grunnskólakennara nýlega þátt í UPRIGHT, alþjóðlegu rannsóknar- og þróunarverkefni, sem fólst í að þróa og innleiða aðferðir byggðar á jákvæðri sálfræði til að efla velferð nemenda, seiglu og sjálfsmýnd þeirra í sex grunnskólum hér á landi (Las Hayas o.fl., 2019).

Ofangreind verkefni eru hér nefnd til að ítreka að það er ekkert nýtt að leitað sé leiða til að styðja heildstæðan þroska nemenda í skólastarfi (í sama skilningi og þegar rætt var um eflingu farsældar hér að framan). Það sem er sérstakt við núverandi deiglu í menntastefnumálum er sú mikla áhersla sem hefur komið fram á heildstæða hæfni og farsæld sem markmið menntunar. Í nýlegri bók Atla Harðarsonar (2019) færir hann rök fyrir því að hugmyndir um ólík hlutverk skóla hafi lengi verið fyrir hendi, og bendir í því skyni sérstaklega á vel þekkta togstreitu milli þeirra sem leggja áherslu á kennslu tiltekinna faggreina og þeirra sem leggja meiri áherslu á þroska nemenda og uppeldislegt hlutverk skóla. Ein af meginniðurstöðum Atla er að það sé ófarsælt og raunar óraunhæft að leggja upp með einstrengislega sýn á hlutverk skóla; í menntakerfinu verði að gæta jafnvægis milli

einstaklingshyggju, til dæmis náms sem styður sjálfræði og velferð einstaklings, og félagshyggju, náms sem er mikilvægt fyrir samfélagið. Hér er því góð brýning um að áhersla á eitt þurfi ekki að útiloka annað.

Skólaþróun og breytingar á starfsumhverfi grunn- og framhaldsskóla undanfarna áratugi sýna glögg að miklar breytingar hafa átt sér stað, sumar meðvitaðar og aðrar ómeðvitaðar, í takt við róttækar samfélagsbreytingar, alþjóðavæðingu og tæknibyltingu samskiptahátta. Rannsóknir sýna að grunnskólar taka í auknum mæli ábyrgð á því að skipuleggja hálf-formlegt nám þar sem nemandi og heildstæður þroski hans er í brenni-depli. Gott dæmi er sænska aðalnámskráin sem fléttar saman námsþætti grunnskólans og frístundaheimilis og þróun nýrrar sérhæfingar á sviði kennaramenntunar, með áherslu á félags- og frístundastarf (Klerfelt og Haglund, 2014). Hvort það leiði til þess að sænskir nemendur verði farsælli en aðrir er ekki hægt að svara hér og nú. Rannsaka þarf mun frekar hvernig megi skapa svigrúm innan skóla fyrir fjölbreytta kennsluhætti sem beinast að hæfnipáttum (farsældar) sem ekki er hægt að mæla og meta með sama hætti og bóklegt nám.

UMRÆÐA

Ein af meginniðurstöðum þessarar greinar er að það ríkir töluverð óvissa um hvað farsæld á sviði menntunar merkir og, ekki síður, hvernig beri að skipuleggja skólastarf með hliðsjón af áherslum á farsæld. Vinna OECD með þessi hugtök er enn á frumstigi og óvíst hvernig henni lýkur. Í íslenskum menntastefnuskjölum er ekki að finna heildstæðan skilning á því hvernig nám á sér stað og því er að miklu leyti horft fram hjá þeim tækifærum sem felast í því að samþætta hálf-formlegt og óformlegt nám við formlegt skólastarf. Eða, svo talað sé tæpitungulaust, skólastarf eins og það er skipulagt í dag þarf að taka viðamiklum breytingum til þess að hægt sé að ná þeim heildstæðu markmiðum sem farsæld sem markmið menntunar felur í sér. Íslenska menntasamfélagið þarf á næstu misserum að rannsaka betur skilning menntayfirvalda hér á „farsæld“ en ekki síður að vinna með stjórnvöldum að því að skilgreina betur hvað farsæld á sviði menntunar raunverulega merkir og hvernig beri að þróa faglegar áherslur til að ná slíkum markmiðum farsældar í skóla- og frístundastarfi.

Á hinum alþjóðlega menntastefnuvettvangi er margt ógert enn í alþjóðlegri fræðilegri umræðu um farsæld sem markmið menntunar. Þá niðurstöðu má túlka á tvennan ólíkan hátt í samhengi þessarar greinar. Annars vegar að OECD sé of fljót á sér að taka upp markmið sem ekki ríkir nein fræðileg samstaða um og ekki hafa náð fullum þroska enn í fræðilegri umræðu. Hvers konar þroskahugsjón ætti að liggja til grundvallar námi til farsældar, hin aristótelíska skynsemishyggja, þroskahugsjón hins frjálslynda einstaklingshyggjumanns, þroski sálfræðilegra eiginleika til sjálfstjórnar eða persónubundinn tilgangur og merking í anda jákvæðrar sálfræði? Hins vegar má segja að það sé til fyrirmyndar – og styrki fræðilega umræðuhefð – að hagnýtt þenkjandi fólk á sviði stefnumótunar í menntamálum tæki hugmynd í fóstur og ljái henni praktíska skírskotun. Höfundar þessarar greinar taka undir síðari túlkunina og fagna framtaki OECD, ekki síst vegna hinnar hagnýtu áherslu sem vinna stofnunarinnar grundvallast á.

Gæta þarf að því að útþynna ekki farsældarhugtakið, þannig að það eigi við um allt og ekkert. Um farsældarhugtakið sjálft, merkingu þess og skilyrði farsældar ríkir alls engin sátt eða sameiginlegur skilningur. Hér hefur verið greint frá ferns konar skilgreiningum á farsældarhugtakinu sem markmiði menntunar: Farsæld í anda Aristótelesar, farsæld í anda frjálslyndis, farsæld sem sjálfsákvörðunarréttur og, að síðustu, farsæld sem vellíðan og persónubundin lífsfylling. VanderWeele (2017) færir rök fyrir því að til þess að skilgreina farsæld þurfi heildstæða sýn sem taki til bæði huglægra og hlutlægra þátta og þó að farsældarlíkan hans virðist fremur beinabert hefur það reynst spá vel fyrir um ýmsar mikilvægar breytur, eins og fyrr var nefnt. Hér á landi, eins og víðast annars staðar, eru skiptar skoðanir um hvernig eigi að forgangsraða farsældargildum; hvort skipti meira máli upplifun hamingja og ánægja einstaklings, formlegt námsgengi og árangur eða ábyrgð og siðferði gagnvart sjálfum sér, öðrum og náttúru. Í ritum aðalráðgjafa OECD um farsæld (Kristján Kristjánsson, 2020; VanderWeele, 2017) birtist talsverð bjartsýni á að unnt sé að ná samstöðu um slíka forgangsróðun með skipulegri umræðu; en enn á eftir að koma í ljós hvort sú bjartsýni sé réttmæt.

Hugsjónin sem OECD vinnur nú með í samvinnu við fjölmargar þjóðir um farsæld sem markmið menntunar er falleg og tilgangurinn háleitur: að endurmóta núverandi menntastefnu „í þágu þeirrar hugsjónar að hver manneskja öðlist margþætta mannlega færni, sem geri henni kleift að þroskast og dafna sem manneskja, og einnig að leggja sitt af mörkum til samfélagsins og grunnstoða þess, í góðu jafnvægi við náttúruna sjálfa.“ Mikilvægt er í þessu samhengi að undirstrika hversu ólík kjör og tækifæri hversrar manneskju eru, og hve ólíkar þarfir jaðarsettra hópa geta verið.

Af þróun mála sem hér hefur verið greint frá er ljóst að veruleg stefnubreyting er í deiglunni hjá hinni alþjóðlegu efnahagsstofnun, sem meðal annars endurspeglast í íslenskri menntastefnu. Hvað veldur hughvörfum OECD? Það er ekki fullkomlega ljóst af skýrslum þeirra (t.d. Stevenson, 2022), en þó má greina nokkra líklega áhrifaþætti:

- Efasemdir um að mannauðskeningin sé samrýmanleg barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem gerir ráð fyrir rétti allra barna til alhliða menntunar, óháð efnahagslegum forsendum eða afleiðingum. Hér má einnig nefna Heimsmarkmið Sameinuðu þjóðanna (e. UN Sustainable Development Goals) sem komu fyrst fram í *Aðgerða-áætlun til 2030* (e. Framework for Action 2030), en þau gera ráð fyrir lykilhutverki menntakerfa við að tryggja fjölþætta hæfni einstaklinga til að vinna að lausn flókinnna vandamála og leggja grunn að sjálfbærari samfélögum um heim allan, án sérstakrar áherslu á þjóðartekjur (United Nations, 2015).
- Áhyggjur af áhrifum óbeislaðs hagvaxtar á umhverfisþætti (svo sem hlýnun jarðar), efnahagslegan jöfnuð og samkennd innan og milli samfélaga.
- Hugmyndir um að almennir mannkostir og persónulegur sveigjanleiki skipti mun meira máli í framtíðinni, á öld gervigreindar, fyrir velfarnað einstaklinga en tæknikunnátta á afmörkuðum sviðum.
- Bylgja andlegra kvilla, skólakvíða og almennrar óhamingju með skólagöngu, ekki síst í þeim löndum sem standa sig best í PISA – og oft tengd samkeppnisprófum. Hér koma einnig við sögu almennur dalandi námsárangur 15 ára nemenda (e. achievement gap) og aukið brottfall jaðarsettra nemenda.

Hver sem undiraldan er þá er greinilegt að OECD bindur vonir við að menntahugsuðir geti lagt stofnuninni lið við að koma á legg nýrri hugmyndafræði um markmið menntunar, í alþjóðlegu samhengi.

Í þessari grein höfum við fært rök fyrir því að kafa þurfi í námshugtakið sjálft og ljá því raunverulega vídd og merkingu í stefnuþlögum. Þetta gildir bæði um hina alþjóðlegu umræðu og útfærslu hennar í innlendum stefnumótunarþlögum. Horfa þarf til rannsóknna og akademískrar þekkingar á því hvernig einstaklingar öðlast heildstæðan þroska og hæfni og þá þekkingu þarf að nýta til að móta skipulag og samvinnu fagfólks í skóla- og frístundastarfi. Hin viðurkennda skilgreining á þrenns konar námsvettvangi, formlegum, hálf-formlegum og óformlegum, er gagnleg til að benda á að nám fer fram með margs konar hætti sem þarf að henta markmiðum námsins. Til að „kenna“ eða „þjálf“ farsæld þarf því margs konar ólíkar kennslufræðilegar nálganir: bæði hinar formfastari og hinar óformfastari, eigi að næra hina umbreytandi hæfni nemenda, svo sem gagnrýna hugsun, siðferðilega dómgreind (*fronesis*), og skapandi hæfni. Þá þarf að innleiða í auknum mæli samvinnunámsaðferðir þar sem nemandi er virkur þátttakandi í samtali og í að ákveða eigin markmið í gagnvirkum tengslum við félag og kennara. Rannsóknir í heildstæðum menntafræðum sýna að innan skóla er slíkum aðferðum beitt í auknum mæli, ekki síst þegar félags- og frístundastarf verður markvisst samþætt skólustarfinu. Þessa þróun má greina á alþjóðavísu, til að mynda sé litið til hinna sænsku frístundakennara innan grunn-skóla og áherslna á heilsdagsskóla í Þýskalandi.

Greining á nýjustu mennta- og velferðarstefnu sýnir að töluverð vinna er fram undan við að tengja saman farsældarlögin nýju og menntastefnu í landinu; en einnig að túlka þau frekar í ljósi alþjóðlegrar menntaumoræðu um farsæld. Meginmarkmið farsældarlaganna er að stofnanir og fagfólk samfélagsins vinni saman í þágu farsældar og velferðar barna og ungmenna. Fagfólki er samkvæmt lögunum skylt að samhæfa þjónustu sína og vinna saman í þágu hagsmuna barna og ungmenna. Því skulu leik-, grunn- og framhaldsskólar skipuleggja samstarf við heilsugæslu, velferðarsvið og æskulýðssvið í því skyni að tryggja fyrirbyggjandi og snemmtæk inngrip og stuðning, eftir þörfum (Mennta- og menningar-málaráðuneyti, 2021b). Rannsóknir á samstarfi milli grunnskóla og frístundaheimila, þar sem yngstu nemendur dvelja stóran hluta dagsins, sýna að töluvert er í land með að innviðir og „kerfið“ styðji umfangsmikið og árangursríkt samstarf í þágu barnanna. Því má álykta að við innleiðingu þeirrar metnaðarfullu stefnu stjórnvalda sem hér hefur verið fjallað um þurfi að skilgreina mun betur hlutverk og tengsl þeirra fagaðila, kennara og „menntara“ (e. educators) sem starfa með börnum og ungu fólki, innan og utan skóla. Það er samfélagslegt ákall og skýr stefna stjórnvalda að horfa skuli til farsældar sem markmiðs menntunar. Við höfum sýnt fram á að aukin þekking og stuðningur við heildstæða menntun mun styðja slík áform. Menntun til farsældar kallar á dýpri hugtakaskilning og margþættar aðgerðir innan menntasamfélagsins til að ljá fallettum orðum á blaði hagnýta jarðbindingu.

ÞAKKIR

Höfundar færa ritstjórum og ritrýnum greinarinnar innilegar þakkir fyrir góðar ábendingar sem nýttust vel. Rétt er að taka fram að annar af höfundum hefur frá árinu 2022 verið einn af aðalráðgjöfum OECD við mótun nýrrar menntastefnu og hinn höfundur sat í samráðshópi mennta- og menningarmálaráðuneytis vegna vinnu við menntastefnu til 2030.

HEIMILDIR

- Aldís Yngvadóttir. (2010). Ruslakista eða raunhæf menntun? Viðhorf skólustjórna og kennara til lífsleikni í grunnskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2010/>
- Antikainen, A. (2006). In search of the Nordic model in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 229–243. <https://doi.org/10.1080/00313830600743258>
- Aristóteles. (1985). *Nicomachean ethics* (T. Irwin þýddi). Hackett.
- Arthur, J., Kristján Kristjánsson, Harrison, T., Sanderse, W. og Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge; Taylor & Francis.
- Atli Harðarson. (2019). Tvímælis: Heimspeki menntunar og skólakerfi nútímans. *Sérrit Netlu 2019*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.70>
- Atli Harðarson, Ólafur Páll Jónsson, Róbert Jack, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2018). Laxdæla saga og siðferðilegt uppeldi í skólum. *Sérrit Netlu 2018 – Bókmenntir, listir og grunnþættir menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.14>
- Bae, S. H. (2020). Concepts, models, and research of extended education. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 1–25). Barbara Budrich.
- Bae, S. H., Mahoney, J. L., Maschke, S. og Stecher, L. (ritstjórar). (2020). *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools*. Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt1shzn>
- Biesta, G. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Brighouse, H. (2006). *On education*. Routledge.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? *Educational Theory*, 71(3), 389–407. <https://doi.org/10.1111/edth.12482>
- Council of Europe. (2023). *Non-formal learning / education*. <https://pjp-eu.coe.int/en/web/youth-partnership/non-formal-learning>
- de Ruyter, D., Oades, L. G., Waghid, Y., Ehrenfeld, J., Gilead, T. og Singh, N. C. (2022). Education for flourishing and flourishing in education. Í A. K. Duraiappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh og E. A. Vickers (ritstjórar), *Reimagining education: The international science and evidence based education assessment* (bls. 72–130). UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/XBXZ7711>

- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna María Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Ergas, O., Gilead, T. og Singh, N. C. (2022). Introduction to ISEE assessment working group 1: Education in and for flourishing. Í A. K. Duraiappah, N. M. V. Atteveldt, G. Borst, S. Bugden, O. Ergas, T. Gilead, L. Gupta, J. Mercier, K. Pugh, N. C. Singh og E. A. Vickers (ritstjórar), *Reimagining education: The international science and evidence based education assessment* (bls. 40–71). UNESCO MGIEP. <https://doi.org/10.56383/RVQU2646>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan.
- Hand, M. (2024). Against flourishing as an educational aim. Í J. Beale og C. Easton (ritstjórar), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities* (i prentun). Oxford University Press.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2022). Óreiðukennd fyrsta aðgerðaáætlun í menntamáli. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka skólafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2022/11/04/oreidukennd-fyrsta-adgerdaaetlun-i-mennta-malum/>
- Higgins, C. (2011). *The good life of teaching: An ethics of professional practice*. Wiley-Blackwell.
- Jakob Frímann Þorsteinsson. (2017). Tómstundir og menntun. Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdimarsdóttir (ritstjórar), *Frístundir og fagmennska: Rit um málefni frítímans* (bls. 49–63). Félag fagfólks í frítímaþjónustu; Félag íþróttá-, æskulýðs- og tómstundafulltrúa á Íslandi; Rannsóknarstofa í tómstundafræðum. <http://hdl.handle.net/10802/15109>
- Jóhann Björnsson. (2021). Þurfalingar eða virkar og gerandi verur? Hugleiðing um menntun, tilgang og tilvistarverkefni. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 29–43. <https://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.6>
- Klerfelt, A. og Haglund, B. (2014). Presentation of research on school-age educare in Sweden. *International Journal for Research on Extended Education*, 2(1), 45–62. <https://doi.org/10.3224/ijree.v2i1.19533>
- Klerfelt, A., Haglund, B., Anderson, B. og Kane, E. (2020). Swedish school-age educare: A combination of education and care. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 173–192). Barbara Budrich.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2009). Frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólasterfi. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 37–59. <https://timarit.is/page/5015792#page/n36/mode/2up>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/16754>
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015a). Hugleiðingar um heildstæða menntastefnu. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/alm/006.pdf>

- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2015b). Integrated learning in schools and leisure-time centres: Moving beyond dichotomies. *Sérrit Netlu 2015 – Um útinám*. http://netla.hi.is/ser-rit/2015/um_utinam/003.pdf
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2017). Um siðferðis- og skapgerðarmenntun: Á óformlegt nám erindi inn í skóla? *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. https://netla.hi.is/ser-rit/2017/menntakvika_2017/008.pdf
- Kristján Kristjánsson. (2011). Jákvæða sálfræðin gengur í skóla: Hamingja, skapgerðarstyrkleikar og lífsleikni. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <http://hdl.handle.net/1946/12376>
- Kristján Kristjánsson. (2020). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.
- Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Fullaondo, A., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Hjemdal, O., Dóra Guðrún Guðmundsdóttir, Knoop, H. H., Anna S. Ólafsdóttir, Donisi, V., Carbone, S., Rizzi, S., Mazur, I., Krolicka-Deregowska, A., Morote, R., Anyan, F., Ledertoug, M. M., Tange, N., Ingibjörg Kaldalóns, ... de Manuel Keenoy, E. (2019). UPRIGHT, a resilience-based intervention to promote mental well-being in schools: Study rationale and methodology for a European randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1), 1413. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7759-0>
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög nr. 76/2016 um breytingu á lögum um grunnskóla, nr. 91/2008.
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Aðalnámskrá grunnskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Menntun til framtíðar: Aðgerðir og viðbrögð í kjölfar fundaraðar um menntun fyrir alla og mótun menntastefnu til 2030*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntun%20til%20framtidar_skyrsla_17012020.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021a). *Menntastefna 2030: Fyrsta aðgerða-áætlun 2021–2024*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdar%c3%a1%c3%a6tlun.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021b). *Menntastefna 2030: Skýrsla OECD um innleiðingu menntastefnu*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna%202030_thyding%20skyrslu%20OECD_050721.pdf
- Noam, G. og Triggs, B. B. (2020). Extended education: A thought piece about terminology, typology, and transformation. Í S. H. Bae, J. L. Mahoney, S. Maschke og L. Stecher (ritstjórar), *International developments in research on extended education: Perspectives on extracurricular activities, after-school programmes, and all-day schools* (bls. 287–298). Barbara Budrich.
- Oddný Sturludóttir (ritstjóri). (2021). *Frístundaheimili – Leikur og nám á forsendum barna: Þemahefti um frístundaheimili*. Mennta- og menningarmálaráðuneyti. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/%c3%9eemahefti_fr%c3%adstundaheimili_lokagerd_vefbirting_april%202021.pdf

- OECD. (2018). *The future of education and skills: Education 2030: The future we want*. [https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030-project/about/documents/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019a). *Conceptual learning framework: Transformative competencies for 2030*. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/transformational-competencies/Transformative_Competencies_for_2030_concept_note.pdf
- OECD. (2019b). *Learning compass 2030*. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/>
- OECD. (2021). *Iceland education policy 2030 and its implementation: OECD Education policy perspectives, no. 32*. <https://doi.org/10.1787/6e9d2811-en>
- Ólafur Páll Jónsson. (2018). In search of a democratic society: The Icelandic kitchenware revolution and an educational response to a socio-economic collapse. Í J. Feu og Ò. Prieto-Flores (ritstjórar), *Democracy and education in the 21st century: The influence of social movements in the articulation of new democratic discourses and practices in education* (bls. 45–68). Peter Lang.
- Páll Skúlason. (1987). Er hægt að kenna gagnrýna hugsun? Í *Pælingar* (bls. 67–92). Ergo.
- Priestley, M. (ritstjóri). (2021). *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts*. Emerald.
- Ryan, R. M., Curren, R. R. og Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. Í A. S. Waterman (ritstjóri), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (bls. 57–75). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14092-004>
- Siegel, H. (2024). Education's aims. Í J. Beale og C. Easton (ritstjórar), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities* (i prentun). Oxford University Press.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Stevenson, M. (2022). *Education for human flourishing*. Centre for Strategic Education. <https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIVCjy8STVKt/view>
- Stjórnarráð Íslands. (2018). *Grunnskólar. Frístundastarf í grunnskólum. Gæði frístundastarfs*. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/grunnskolar/>
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148–8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. og Schinkel, A. (2015). Formal criteria for the concept of human flourishing: The first step in defending flourishing as an ideal aim of education. *Ethics and Education*, 10(1), 118–129. <https://doi.org/10.1080/17449642.2014.998032>
- Xiaomin, L. og Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for development and the learning framework 2030. *Comparative Education*, 56(4), 503–521. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397>

Þingskjal nr. 310/2020–2021. Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir árin 2020–2030. <https://www.althingi.is/altext/151/s/0310.html>

Greinin barst tímaritinu 28. ágúst 2023 og var samþykkt til birtingar 24. október 2023.

UM HÖFUNDANA

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) er dósent og forseti Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í heimspeki 1997, MA-gráðu í menntunarfræðum 2001 og PhD-gráðu í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2012. Í rannsóknum sínum hefur Kolbrún beint sjónum að ferðalagi ungmenna milli ólíkra námsumhverfa, formlegra og óformlegra, og lærdómi þeirra innan og utan skóla. Rannsóknarsvið hennar eru meðal annars fagþróun frístundaheimila, formleg og óformleg menntun, menntastefna og fagmennska og samstarf í skóla- og frístundastarfi. Hún hefur birt fjölda fræðigreina og bókarkafla um þau viðfangsefni, ásamt því að vera stjórnvöldum og sveitarfélögum til ráðgjafar um menntamál. Kolbrún situr í ýmsum nefndum og stjórnnum, meðal annars leiðir hún stjórn Nýsköpunarstofu menntunar og situr í stjórn Bataskólans og stjórn Endurmenntunar HÍ. Á meðal núverandi rannsóknarverkefna hennar eru farsæld og menntun, tilgangur og merking í lífi ungmenna og innleiðing gæðaviðmiða í starf frístundaheimila.

Kristján Kristjánsson (k.kristjansson@bham.ac.uk) er prófessor við Jubilee-stofnunina um mannkosta- og dygðamenntun við Háskólann í Birmingham. Kristján lauk B.A.-gráðu í heimspeki frá Háskóla Íslands árið 1983, M.Phil.-prófi í heimspeki við University of St. Andrews í Skotlandi árið 1988 og doktorsprófi við sama skóla árið 1990. Hann hefur nýverið tekið upp hlutastörf sem prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Boston College, og sem ráðgjafi hjá OECD. Rannsóknir hans hverfast um mannkosti og dygðir á mörkum siðfræðilegrar heimspeki, siðfræðilegrar sálfræði og siðfræði menntunar. Hann hefur birt ýmsar bækur um þau viðfangsefni, þær nýjustu *Phronesis: Retrieving Practical Wisdom* (meðhöfundur Blaine Fowers; O.U.P., 2024), *Friendship for Virtue* (O.U.P., 2022) og *Flourishing as the Aim of Education* (Routledge, 2020). Á meðal fyrri bóka hans eru *Aristotelian Character Education*, (Routledge, 2015) sem hlaut verðlaun sem menntafræðibók ársins í Bretlandi árið 2015, og hefur síðan þá verið þýdd yfir á japönsku, og bókinn *Virtues and Vices in Positive Psychology* (C.U.P., 2013), sem hefur verið þýdd yfir á kóresku. Kristján er ritstjóri tímaritsins *Journal of Moral Education*.

ABSTRACT

Flourishing as the aim of education: A call for action

This article explores the emergent trend of flourishing as the aim of education and global educational policy which focuses on wellbeing and holistic skills. It makes connections between the emergent trend of “education-as-flourishing” and current developments of extended education. The authors argue that there is a lack of agreement and conceptual understanding of what flourishing in education means and how such a theoretical framework might be implemented within the education system. They give evidence of contradictions within current educational global policy which emphasizes holistic skills and flourishing in education, but feeds a policy framework that prioritizes rather narrow academic skills.

A few years ago, the OECD launched its Education 2030 initiative by calling out for new and broader education goals, aimed at individual and collective wellbeing of students as the main aim of education (OECD, 2018). This is evidence of an emergent trend, within and outside of OECD, that prioritizes flourishing as the main aim of education (Stevenson, 2022). Paradoxically, in the midst of a global PISA competition for a rather narrow academic skills ranking between countries, academics and policy makers repeatedly refer to educational values of wellbeing that relate to the ancient Greek idea that education should nurture each and every one to reach their individual and human capabilities and to flourish in community with others (Kristján Kristjánsson, 2020; Stevenson, 2022). However, there are strong indicators that such an overarching aim might be unrealistic as many of the skills seem to require nurturing and guidance that may lie outside of the field of school teachers. Thus, it becomes vital to explore the role that other sectors play, such as the extended education sector, and how new ideas about learning are finding place within the school system.

Extended education research is a growing research field within education and explores the connections between formal, non-formal, and informal learning as young people navigate between various spaces in their lives, in-school and out-of-school. Extended education may be offered in the form of a programme, activities or various offerings; it may be school-based or run by a community or a private agent, and it may even take place within school hours or out-of-school hours (Bae, 2020). Research on school-age educare in Iceland shows how such pedagogical practices may contribute to developing social skills, and creative and critical thinking, namely skills that are integral to flourishing in modern society.

The Icelandic education system, similarly to other Nordic countries, has been built on fundamental values, such as democracy, equity, participation, welfare and progressiveness (Antikainen, 2006). The aim of the new Education Strategic Plan 2030 is to “... provide excellent education in an environment where everyone can learn and everyone matters” (Mennta- og menningarmálaráðuneyti [Ministry of Education, Science and Culture], 2021b). Wellbeing is one of the (new) five strategic pillars and highlights the

importance of health promotion, mental health, prevention, school counselling, and student voices. Nevertheless, the extended education sector is hardly mentioned in the policy documents and there is little to no reference to non-formal learning. A new Act on Wellbeing in Iceland encourages municipalities and professionals to align resources from diverse sectors, such as education, health, and social services. This study indicates a primary need for academics, professionals, and government agencies to explore ways to reach a shared conceptual understanding about what flourishing as the aim of education entails, and develop collaboration and integrated practices that support flourishing as the aim of education and the holistic skills of students. Without such an endeavour, flourishing as an ideal will only remain words on paper.

Keywords: flourishing in education, extended education, educational policy, formal and non-formal learning

ABOUT THE AUTHORS

Kolbrún Þ. Pálsdóttir (kolbrunp@hi.is) is an associate professor and dean of the School of Education at the University of Iceland. She received her BA degree in philosophy in 1997, an MA in education in 2001 and a PhD in education from the University of Iceland in 2012. In her academic work, Kolbrún has explored the connection between formal and informal learning, as young people navigate their lives between school and out-of-school venues. Her research areas include school-aged educare, formal and informal education, education policy, professionalism and interdisciplinary collaboration. She has published a number of peer-reviewed articles and book-chapters on those issues, as well as acting as advisor at government and municipality level. Kolbrún is active on various committees and boards. She chairs the board of the Education Innovation Centre, is a member on the board of the Bataskóli and The Centre of Continuing Education at the University of Iceland. Amongst her current research projects are well-being and education, meaning and purpose in the lives of young people, and the implementation of a quality framework in school-aged educare.

Kristján Kristjánsson (k.kristjansson@bham.ac.uk) is Professor of Character Education and Virtue Ethics, Jubilee Centre for Character and Virtues, at the University of Birmingham, U.K. He completed a BA degree in philosophy from the University of Iceland in 1983, an MPhil in philosophy from the University of St. Andrews in Scotland in 1988, and a PhD from the same university in 1990. He was recently taken up part-time professorships at the University of Iceland, School of Education, and at Boston College, as well as assuming the role of advisor for the OECD. His interests lie in research on character and virtues at the intersection between moral philosophy, moral psychology and moral education. He has published numerous books on those issues, the latest ones are *Phronesis: Retrieving Practical Wisdom* (with Blaine Fowers: O.U.P., 2024), *Friendship for Virtue* (O.U.P., 2022) and *Flourishing as the Aim of Education* (Routledge, 2020). His previous books include *Aristotelian Character Education* (Routledge, 2015) which won an award as the best

Education book of 2015 in the U.K., and has since been translated into Japanese, as well as *Virtues and Vices in Positive Psychology* (C.U.P., 2013), which has a Korean translation. Kristján is the editor of the *Journal of Moral Education*.

KÆRA STÆRÐFRÆÐI: UM BÓKINA DEAR MATH

Sarah Strong og Gigi Butterfield. (2022). *Dear Math: Why Kids Hate Math and What Teachers Can Do About It*. Times 10 Publications, Highland Heights, Ohio, 264 bls.

Bókin *Dear Math: Why Kids Hate Math and What Teachers Can Do About It* er byggð á bréfum sem nemendur skrifuðu til stærðfræði. Út frá bréfunum og 15 ára reynslu sinni sem kennari segir Sarah Strong áhugaverða sögu með fræðilegri skírskotun. Hún gefur hagnýt ráð til kennara og fagfólks á öllum skólastigum um hvernig byggja megi upp jákvæð viðhorf nemenda til stærðfræði. Bókina skrifar Sarah í samstarfi við fyrrum nemanda sinn í fjögur ár, Gigi Butterfield.

Bókin er í ellefu köflum. Hver þeirra endar á ígrundun Gigi um efni kaflans og spurningum fyrir lesendur til ígrundunar. Í fyrstu fimm köflunum eru könnuð þemu þeirra bréfa sem lýsa stærðfræði á neikvæðan hátt; kæra stærðfræði, þú ert: hræðileg, stigveldisleg, óþarfi, ógnvekjandi, þrúgandi. Í kjölfarið fylgir einn kafli sem má staðsetja mitt á milli: kæra stærðfræði, ég hef falskt dálæti á þér. Loks eru í fimm köflum könnuð jákvæð viðhorf til stærðfræði; kæra stærðfræði, þú ert: falleg, skemmtileg, gagnleg, öflug, þversagnakennd. Auk formála fylgja bókinni viðaukar með ýmsum verkefnum og björgum fyrir kennara. Höfundurinn Sarah er örlát á vísanir í aðrar bækur um stærðfræði og stærðfræðikennslu (t.d. Su, 2020). Stundum fellur rödd höfundar í bakgrunninn við það. Heilt yfir teljast þessar vísanir þó kostur, sér í lagi fyrir lesendur sem ekki þekkja til slíkra bóka eða fræðasviðs stærðfræðimenntunar, sem boð um að kynna sér fleiri bækur á þessu sviði.

Í inngangi bókarinnar leggur Sarah út af hugtakinu veraldarsköpun (e. worldbuilding) sem gjarnan er notað í tengslum við sköpun ímyndaðra heima í vísindaskáldskap og tölvuleikjum. Von hennar er að bókin skapi lesendum rými til að ímynda sér heim þar sem sögur og reynsla nemenda er höfð í fyrirrúmi í leitinni að fallegri og mennskari kennsluháttum í stærðfræði. Með því að byggja á bréfum nemenda og eigin kennslureynslu rætist nokkuð úr þessum vonum. Styrkleiki bókarinnar felst í nemendamiðaðri og gagnrýnni umfjöllun um viðtekna kennsluhætti og viðhorf til stærðfræði. Um leið eru lagðar til nýstárlegar leiðir og þær ræddar á gagnrýnn hátt.

Í fyrri hluta bókarinnar eru rædd ýmis viðbrögð og sjónarmið gagnvart neikvæðu bréfunum. Meðal þeirra eru að nemendur:

- lesi bréf hver annars (ýmist nafnlaus eða ekki).
- fái hver sinn féлага til að tilheyra hópnum (e. belongingness buddies).
- fylli út útgöngumiða í lok kennslustunda.

Í þriðja kafla er tekin fyrir hin sívinsæla spurning: „Hvenær þurfum við eiginlega að nota þetta?“ með gagnrýninni umfjöllun um það hvaðan „þörf“ sprettur. Sarah færir rök fyrir því að spurningunni sé ekki nægilega svarað með almennri nytsemi, áframhaldandi menntun nemenda eða þörfum samfélagsins, heldur þurfi að svala *hugrænni þörf* nemenda til að skilja. Í íslensku menntasamhengi eru þessi rök gegn því að nytsemi sé höfuðtilgangur stærðfræðináms í nokkru samræmi við skrif Guðmundar Finnbogasonar í *Lýðmenntun* (1903/1994) og Ólafs Daníelssonar stærðfræðings (1920). Því fer þó fjarri að lagt sé til að hunsa eigi notagildi stærðfræðinnar. Í níunda kafla fjallar Sarah um stærðfræðilega líkanagerð sem leið til að sjá hagnýtingu hennar. Hún ræðir verkefni tengt gögnum um félagslegt réttlæti, hér í bandarísku samhengi við landamærin að Mexíkó.

Til eru rannsóknir um slæma upplifun nemenda af stærðfræðinámi hér á landi, gjarnan tengda prófum og námsmati. Í rannsóknargrein Ingólfs Gíslasonar og Berglindar Gísladóttur um viðhorf kennaranema til stærðfræði (2021) höfðu um 16% þátttakenda reynslu úr grunnskóla sem lýsa má sem meiri háttar áfalli. Í greininni veltu þau upp spurningunni um víxlverkun milli hugarfars og árangurs og lögðu til að dregið yrði úr vægi prófa. Í fimmta kafla ræðir Sarah einmitt um einkunnir sem drifkraft þrúgandi stemningar í tengslum við réttlæti á grundvelli kynþáttar og kyns. Þá fjallar hún um „ítrað námsmat“ (e. iterative assessment) sem hún hefur þróað og virðist vera nátengt leiðsagnarmati en óljóst er af hverju höfundur fjallar ekki um þá tengingu eða gerir skýran greinarmun þarna á milli með annarri tilvísun. Markmið ítraðs námsmats er að draga fram hvað hefur áunnist án stöðugs samburðar. Sarah ræðir þessar hugmyndir í tengslum við lokaeinkunnir og samstarf við foreldra og forráðafólk. Í næsta kafla er tekið fyrir áhugavert þema bréfanna um falskt dálæti (e. fraudulent fondness). Þar er áfram fjallað um námsmat og um að rækta ósvikið dálæti á stærðfræði – að hverfa frá stærðfræði sem frammistöðusporti og framleiðslu réttra svara í átt að fjölbreyttari sýn á stærðfræðilega styrkleika. Gigi er ein þeirra nemenda sem upplifði falskt dálæti. Í grundun sinni á kaflanum ræðir hún um misráðið og ungæðislegt gildi þess fyrir sig að „fá rétt“ fremur en að rækta þá auðmýkt og forvitni sem hún tamdi sér gagnvart faginu síðar meir.

Í seinni hluta bókarinnar er umfjölluninni beint að jákvæðari þemum bréfanna. Að ýmsu leyti er þessi hluti bókarinnar eftirminnilegri. Til dæmis er í kaflanum um fegurð stærðfræði sagt frá verkefni með skuggamyndir sem tengdi saman stærðfræði og listir á sýningarkvöldi skólans. Þar var á eftirtektarverðan hátt unnið með einslögun, réttthynda þríhyrninga og þrívíða rúmfræði. Þennan hluta bókarinnar skortir þó ekki gagnrýna umfjöllun.

Leikjavæðing (e. gamification) náms er meðal þess sem gagnrýnt er. Þó Sarah hafi sjálf notað leiki á borð við *Kahoot* undirstrikar hún að slíkar athafnir noti hún sparlega og aðeins að vel ígrunduðu máli. Slíkir leikir skapi að hennar mati frekar kapphlaup og samkeppni sem gefi ekki sanna mynd af þýðingu þess að iðka stærðfræði. Þá sé varasamt að í leikjum sé reiknihraði nemenda gjarnan metinn framfar öðrum kostum. Aftur á móti hefur hún notað stærðfræðibrandara og mím/jarm (e. *meme*) sem gleðiskapandi stærðfræðiverkefni. Skilning á viðfangsefninu þarf bæði til að búa til brandara og til að skilja hann. Gigi segir brandaragerðina hafa veitt gleði og ljáð stærðfræðilega innsýn. Í þessum verkefnum hafi samkeppni meðal nemenda skapast, en sú samkeppni snerist um gleði og

húmor fremur en frammistöðu eða hugmyndir um gáfur. Til að mynda gerði Gigi samantekt um hornafræði (e. trigonometry) með myndrænum glósum sem innihéldu portrettmynd af „Trigmund Freud“.

Í kafla 10 er að finna langa umfjöllun um verkefnafræði nám (e. project-based learning). Ef til vill er hún of löng. Vikið er að því í inngangi bókarinnar að við endurgjöf snemma í ritunarferli hennar hafi ritrýnir sagt að lesendum gæti reynt erfitt að tengja við bókina vegna sterkar áherslu á verkefnafræði nám í skóla höfunda. Ef til vill er þetta til marks um hve aðstæðubundið skólastarf í raun og veru er og hve vandasamt það getur verið að yfirfæra þætti árangursríks starfs í einum aðstæðum beint yfir á aðrar. Höfundur setur þessa umfjöllun þó í samhengi við efni kaflans (kæra stærðfræði, þú ert öflug) og bréf nemenda og dregur fram ólík sjónarmið. Þar er jafnframt sagt frá áhugaverðu verkefni sem tengist kosningakerfum. Þrátt fyrir bandarískt samhengi má sjá skýr tengsl við grunnþætti lýðræðis, jafnréttis og sköpunar í íslensku samhengi.

Kafla 11 er sérstaklega áhugaverður sem lokakafla bókarinnar. Í stað þess að hnýta snotra slaufu utan um þær leiðir sem bókinn býður og telja sig hafa „lausnina“ eru kynntar til leiks ýmsar þversagnir menntunar. Nemendur trúa á getu sína á einum tímapunkti en ekki öðrum; kennarar vilja bjóða nemendum að skrifa bréf til stærðfræði en vilja ekki verja dýrmætum tíma í allar erfiðu sögurnar. Færð eru rök fyrir því að engin ein leið sé réttust til þess að iðka stærðfræði svo sem flest geti notið ánægju og árangurs. Kennarar jafnt sem nemendur þurfi að sitja uppi með þær þversagnir sem nám og kennsla í stærðfræði skapar, bæði efnislega og tilfinningalega. Enginn getur sagt hver sé „besta leiðin“ til að kenna stærðfræði frekar en önnur fög eða efnisatriði. Eltingaleikur við kaleik „bestu leiða“ er ólíklegur til árangurs, enda er farsælasta leiðin í hverju tilviki háð margs konar samhengi, svo sem: forþekkingu, aldri, þroska, áhugahvöt og dagsformi nemenda og kennara. Þá er varasöm orðræðan um að nám og kennsla snúist um aðferðir sem „virka“ – bókinn er ekki alveg laus við það þó málefnið sé tekið fyrir af auðmýkt.

Telja má ljóst að ríkjandi kennsluhættir bæði í Bandaríkjunum og á Íslandi hafa orðið til þess að margt fólk hefur neikvæða tilfinningalega afstöðu til stærðfræði. Við svo búið má telja víst að áform um að komandi kynslóðir verði hámenntaðar á sviði tækni og raunvísinda verði meira í orði en á borði. Vilji skólafólk á Íslandi að stærðfræði og sjálfri reikningslistinni sé lýst af nemendum sem fallettri, skemmtilegri, og öflugri er til mikils að vinna og lítils að tapa að prófa sig áfram í sínu skólasamhengi með þá veröld sem Sarah Strong og Gigi Butterfield skapa í bókinni.

Mörgu er enn ósvarað um tengsl milli viðhorfa og annarra þátta. Bókin *Dear Math* afhjúpar mörg flókin lög upplifana sem krauma undir þeim neikvæðu viðhorfum til stærðfræði sem víða birtast. Hún er ekki hnökralaus og er vissulega skrifuð út frá reynslu kennara og nemenda úr einum skóla við vesturströnd Bandaríkjanna. Öll yfirfærsla yfir á íslenskt skólasamhengi þarf að eiga sér stað að vel ígrunduðu máli, þó höfundar hafi brugðist opinskátt við gagnrýni um sitt sértæka skólasamhengi. Í bókinni er lögð áhersla á að kennarar hlusti á sögur nemenda og gefin hagnýt ráð til að bregðast við sögunum með þátttöku nemenda. Með aðgengilegri framsetningu er veitt djúp innsýn í það snúna en mikilvæga málefni sem viðhorf nemenda eru. Bókin ætti að tendra áhuga og veita innblástur fyrir kennara og annað fagfólk sem umhugað er um farsælt nám nemenda sinna í stærðfræði.

HEIMILDIR

- Guðmundur Finnbogason. (1994). Lýðmenntun (2. útgáfa). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1903).
- Ingólfur Gíslason og Berglind Gísladóttir. (2021). Mótun viðhorfa kennaranema til stærðfræði og tengsl við árangur. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(2), 185–207. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.13>
- Ólafur Daníelsson. (1920). *Um flatarmyndir: kenslubók í rúmfræði*. Guðmundur Gamalíelsson.
- Su, F. (2020). *Mathematics for Human Flourishing*. Tantor and Blackstone Publishing.

UM HÖFUNDINN

Jóhann Örn Sigurjónsson (johannorn@unak.is) er nýdoktor í stærðfræðimenntun við Háskólann á Akureyri. Hann lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands árið 2023 og hefur þaðan einnig menntun á sviði faggreinakennslu og tölvunarfræði. Rannsóknarsvið hans beinist að þróun stærðfræðikennslu, notkun námsefnis og gæðaþáttum í kennslu á borð við hugræna virkjun og stuðning við nám.

