



SKIL SKÓLASTIGA

Frá leikskóla til grunnskóla **og** grunnskóla til framhaldsskóla

Gerður G. Óskarsdóttir

SKIL SKÓLASTIGA

Frá leikskóla til grunnskóla og
grunnskóla til framhaldsskóla



SKIL SKÓLASTIGA

Frá leikskóla til grunnskóla og
grunnskóla til framhaldsskóla

Gerður G. Óskarsdóttir



Reykjavíkurborg
Skóla- og frístundasvið



HÁSKÓLAÚTGÁFAN

Reykjavík 2012



Faglegur ritstjóri: Michael Dal.
Ritrynum bókarinnar er þakkað þeirra framlag.

Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar og
Hagbenkir, félag höfunda fræðirita og kennslugagna,
styrktu útgáfu bókarinnar.

Skil skólastiga. Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla

Höfundur: Gerður G. Óskarsdóttir
© Gerður G. Óskarsdóttir

Ritstjóri forlags: Sigríður Harðardóttir
Kápuhönnun: Einar Þór Einarsson
Umbrot: Helgi Hilmarsson
Prentun: Litlaprent ehf.
Letur meginmáls er ITC Garamond 10,5 pt. á 13,2 pt. fæti

Ljósmyndir á kápu eru teknar af Sigrúnu Björnsdóttur og birtar með leyfi.

Ljósmyndir í bók eru úr eigu höfundar og úr safni
Skóla- og frístundasviðs Reykjavíkurborgar og birtar með leyfi þess.

Printed in Iceland
Háskólaútgáfan
Reykjavík 2012

Öll réttindi áskilin

Bók þessa má ekki afrita með neinum hætti,
svo sem ljósmyndun, prentun, hljóðritun eða
í heild, án skriflegs leyfis höfundar og útgefanda.

U201224
ISBN: 978-9979-54-975-8

EFNISYFIRLIT

ÞAKKIR	7
I INNGANGUR	9
II BAKSVIÐ RANNSÓKNAR	13
1. Hugtök	
2. Kenningar um þáttaskil í námi	
3. Ytri umgjörð þriggja skólastiga	
4. Starfshættir – skipulag náms og kennslu	
5. Tengsl skólastiga	
6. Rannsóknarspurningar	
III FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR	61
1. Heildaryfirlit yfir gagnaöflun	
2. Vettvangsathuganir	
3. Viðtöl við nemendur og starfsmenn	
4. Matslistar, bókstafabekking og lestur	
5. Spurningakannanir	
6. Rýning fyrirleggjandi gagna	
7. Túlkun og fyrirvarar um áreiðanleika	
IV LÝSING Á SÍÐASTA ÁRI Í LEIKSKÓLA	73
1. Innri umgjörð leikskóla	
2. Starfshættir og inntak á síðasta ári í leikskóla	
3. Tengsl leikskóla við grunnskóla: Samstarf og viðhorf	
4. Staða fimm ára barna við lok leikskóla	
5. Umræða um síðasta ár leikskóla	
V LÝSING Á 1. BEKK GRUNNSKÓLA	107
1. Innri umgjörð 1. bekkjar grunnskóla	
2. Starfshættir og inntak í 1. bekk grunnskóla	
3. Tengsl grunnskóla við leikskóla: Samstarf og viðhorf	
4. Umræða um 1. bekk grunnskóla	

EFNISYFIRLIT

VI SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL LEIK- OG GRUNNSKÓLA	145
1. Umgjörð – Stigsmunur fremur en eðlismunur	
2. Starfshættir – Aukin stýring á vinnu barnanna	
3. Tengsl – Kynningar og upplýsingamiðlun eflist	
4. Vanmetin samfella við skil leik- og grunnskóla	
5. Lokaorð um skil leik- og grunnskóla	
VII LÝSING Á 10. BEKK GRUNNSKÓLA	173
1. Innri umgjörð 10. bekkjar grunnskóla	
2. Starfshættir og inntak í 10. bekk grunnskóla	
3. Tengsl grunnskóla við framhaldsskóla: Samstarf og viðhorf	
4. Umræða um 10. bekk grunnskóla	
VIII LÝSING Á 1. ÁRI Í FRAMHALDSSKÓLA	209
1. Innri umgjörð framhaldsskóla	
2. Starfshættir og inntak á 1. ári í framhaldsskóla	
3. Tengsl framhaldsskóla við grunnskóla: Samstarf, reynsla og viðhorf	
4. Umræða um 1. ár framhaldsskóla	
IX SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL GRUNN- OG FRAMHALDSSKÓLA	253
1. Umgjörð – Bæði lík og ólík milli skólastiganna	
2. Starfshættir – Einstefnumiðlun eykst	
3. Tengsl skólastiganna á forsendum framhaldsskóla	
4. Samfella meiri en margur heldur milli grunn- og framhaldsskóla	
5. Lokaorð um skil grunn- og framhaldsskóla	
X HORFT FRAM Á VEGINN	283
1. Skilin tvö eru mjög lík	
2. Tillögur um umbætur og þróunarstarf	
3. Tillögur um frekari rannsóknir	
HEIMILDIR	291
BENDISKRÁ	307

ÞAKKIR

Í þessu riti um skil skólastiga er lýst niðurstöðum rannsóknar á skólastarfi í fjórum árgöngum á þremur skólastigum í íslenska skólakerfinu, leikskóla-, grunnskóla- og framhaldsskólastigi, og skilunum milli þeirra. Við verkið naut ég stuðnings og aðstoðar fjölda aðila sem ég er í mikilli þakkarskuld við.

Fyrst vil ég þakka þeim sem þátt tóku í rannsókninni, stjórnendum sem veittu mér aðgang að skólunum, þá starfsmönnum og nemendum í leik-, grunn- og framhaldsskólunum sem gáfu mér leyfi til að sitja í kennslustundum hjá sér og eiga við sig viðtöl og loks öllum þeim leikskólastjórum, framhaldsskólanemendum og framhaldsskólakennurum sem svöruðu spurningalistum. Ósérhlífin þátttaka þeirra og velvild var mér mikils virði. Ég þakka aðstandendum rannsóknarinnar Skilvirkni framhaldsskóla, sem styrkt var af Rannsóknasjóði Íslands, fyrir að gefa mér kost á að taka þátt í gerð tveggja spurningalista á þeirra vegum með þessa rannsókn í huga, veita mér aðgang að gögnunum og liðsinna mér við úrvinnslu.

Reykjavíkurborg á miklar þakkir skyldar fyrir að kosta þessa rannsókn að verulegu leyti. Sá stuðningur var fjárhagslegur grundvöllur hennar. Ég þakka starfsmönnum Tölfræði- og rannsóknþjónustu Skóla- og frístundasviðs Reykjavíkurborgar fyrir aðstoð við gagnaöflun. Einnig þakka ég Hagþenki, félagi höfunda fræðiritra og kennslugagna, fyrir styrk til lokafrágangs þessarar bókar.

Jóni Torfa Jónassyni þakka ég ómetanlega ráðgjöf, yfirlestur og uppbyggilega gagnrýni, auk frjórrar umræðu um viðfangsefnið. Jafnframt þakka ég öðrum vinum mínum sem lásu yfir handritið eða hluta þess meðan á verkinu stóð og veittu mér kærkomna uppörvun og margvíslegar ábendingar, þeim Önnu Kristínu Sigurðardóttur, Auði Kristinsdóttur, Birnu Sigurjónsdóttur, Ingvari Sigurgeirssyni og Kolbrúnu Vigfúsdóttur. Þá þakka ég dóttur minni, Ástu Bjarnadóttur, fyrir að lesa fyrstu drögin að ritinu, gagnlegar athugasemdir hennar og umræðu um uppbyggingu þess. Sömuleiðis þakka ég Árna Sigurjónssyni, tengdasyni mínum, fyrir vandaðan yfirlestur og leiðsögn um málfar og frágang. Helgu Jennýju Stefánsdóttur færi ég þakkir fyrir vel þegna aðstoð við gerð heimildaskrár. Starfsmönnum Háskólaútgáfunnar þakka ég umsjón með útgáfu þessarar bókar og ánægjulega samvinnu á endasprettinum svo og faglegum ritstjóra og tveimur ritrýnum fyrir góðar ábendingar.

Að síðustu vil ég þakka samferðamönnum mínum og samstarfsfólki í gegnum árin í störfum mínum á öllum skólastigunum frá leikskóla til háskóla, í Reykjavík, Kópavogi, Garðabæ og Neskaupstað. Ég þakka þeim samstarfið við það sameiginlega verkefni að koma ungu fólki til aukins þroska og hlúa að námssamfélagi þeirra. Án þeirrar reynslu sem ég á að baki með þessu ágæta fólki í íslenska skólakerfinu hefði ég ekki nálgast þessa rannsókn á þann hátt sem ég gerði.

Ég tileinka bókina barnabörnunum mínum fjórum sem um þessar mundir sækja leik-, grunn- og framhaldsskóla, þeim Ólafi, Soffíu og Gunnari, sem voru einmitt að feta námsferilinn frá einu skólastigi yfir á annað meðan á verkinu stóð, og Leu litlu sem þá var rétt að hefja skólagöngu sína.



I INNGANGUR

Í störfum mínum á skólastigunum fjórum í íslenska menntakerfinu hef ég orðið þess sterklega áskynja að stigum lifa nokkuð sjálfstæðu lífi hvert um sig og þróast á eigin forsendum, að miklu leyti óháð hvert öðru. Hvert þeirra starfar eftir eigin hefðum og hugmyndafræði svo og eigin löggjöf og námskrám. Af samstarfi mínu og samskiptum við starfsfólk á þessum skólastigum hefur mér virst vitneskja meðal þess um undan- og eftirfarandi stig vera fremur takmörkuð og jafnvel örlað á ranghugmyndum um önnur skólastig. Milli skólastiganna verða því einhvers konar skil en hvorki hefur legið fyrir glögg mynd af þessum skilum né hve samfellt nám nemenda er frá einu þeirra til annars. Mér hefur fundist þetta bæði umhugsunar- og áhyggjuefni og taldi brýnt að skapa skýra mynd af því hver skilin væru í raun, meðal annars til þess að byggja á hugmyndir um hvernig draga mætti úr ókostum sem skilunum kunna að fylgja.

Þegar ákveðið var að sameina yfirstjórn leik- og grunnskóla í stjórnkerfi Reykjavíkurborgar árið 2005 kom það í minn hlut að stýra því verki og síðan sameinuðu Menntasviði borgarinnar.¹ Við sameininguna var mikið rætt hvað þessi skólastig ættu sameiginlegt og hvernig unnt væri að stuðla að samfellu milli þeirra. Ég var í þessari hringiðu miðri og lagði mig fram um að kynnast leikskólastiginu sem ég hafði ekki starfað á áður. Þá rak ég mig á hve mikill skortur var á upplýsingum, meðal annars um umgjörð, starfshætti og inntak, á skilum þessara skólastiga. Fyrr á starfsferlinum hafði ég stýrt skóla sem náði yfir tvö skólastig: unglíngastig grunnskóla og framhaldsskólastig. Mér fannst það á margan hátt kostur fyrir nemendur að halda áfram yfir skil skólastiganna í sömu stofnun en með tímanum braut þetta fyrirkomulag í bága við almennt skipulag skóla í landinu. Reynsla mín af tveimur skólaskilum ýtti undir það álit mitt að gagnlegt væri að rannsaka skólastarfið beggja vegna þeirra nánar, auk þess

sem ég tel að skólastarfi hér á landi myndi gagnast vel miklu meiri rannsóknir og gagnrýnin skoðun en raunin hefur verið hingað til.

Allmikil umræða hefur farið fram hérlendis á undanförunum árum um mikilvægi tengsla skólastiga, sveigjanleika á skilum þeirra og samfellu í námi. En oft hefur verið óljóst hvað fólk á við með tengslum skólastiga eða sveigjanleika þeirra og samfellu í náminu. Hver eiga tengslin að vera og hvaða sveigjanleika þarf? Ég taldi þýðingarmikið að takast á við fyrrnefndar spurningar og einkum að glíma við spurninguna um hve mikil samfellan ætti að vera og í hverju hún ætti að felast í ljósi rannsókna á starfinu í raun.

Allt þetta varð til þess að ég ákvað að kortleggja ákveðna þætti í skólastarfinu við skilin beggja vegna grunnskólans. Hugmyndin var að gera starfið sýnilegt og auðvelda þannig yfirsýn yfir skilin. Afrakstrinum af þeirri vegferð er lýst í þessari bók.

Markmið rannsóknarinnar var að fyrir lægi skýr mynd af skilunum á milli þriggja skólastiga – það er leik- og grunnskóla annars vegar og grunn- og framhaldsskóla hins vegar – og samfellunni í námi nemenda við þessi þáttaskil. Þannig fengist yfirsýn yfir nám og skipulag skólastarfs í fjórum árgöngum á skólagöngunni frá leikskóla til framhaldsskóla eða tveimur á hvorum skilum. Með því væri skapaður grunnur að stefnumótun og umbótastarfi sem lyti meðal annars að samstarfi um starfshætti og inntak á milli skólastiga, upplýsingamiðlun og skiptingu skóla á skólastig. Sá ásetningur minn að skoða samfelluna í námi nemenda er undir áhrifum frá hugmyndum bandaríska heimspekingsins og uppeldisfræðingsins Johns Dewey um að viss samfella þurfi að vera í síbreytilegri reynslu einstaklingsins eigi hún að vera menntandi (1938/2000, bls. 43–59). Hann færði rök fyrir því að mikilvægur hluti starfs kennara og skóla væri að feta meðalveginn í mótun krefjandi og lærdómsríks umhverfis og tengja við þá reynslu sem nemandinn hefði úr umhverfi sínu.

Með hliðsjón af eðli málsins, reynslu minni af skólastarfi og fyrri rannsóknum á slíkum skilum ákvað ég að varpa ljósi á samfellu í skólagöngu nemenda út frá þremur

¹ Menntasvið varð til við sameiningu Leikskóla Reykjavíkur og Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur árið 2005. Sviðinu var síðan skipt í Menntasvið og Leikskólasvið árið 2007 en sviðin sameinuðust aftur árið 2011 í Skóla- og frístundasvið.

I. INNGANGUR

meginþemum: umgjörð, starfsháttum og tengslum. Með fyrsta þemanu, *umgjörð* skólastarfsins, er bæði átt við regluverk um skóla og innra skipulag sem mótað er innan hvers skóla. Annað þemað er *starfsbættir* í námi og kennslu, en þar sem *inntak* námsins er nátengt starfsháttunum er það lítillega til skoðunar þótt það sé ekki áhersluþáttur í þessari rannsókn. Þriðja þemað snýst um *tengsl* milli skóla við skil skólastiga, sem nær meðal annars yfir samstarf þeirra, sveigjanleika á mörkum skólastiga, upplýsingamiðlun og viðhorf þeirra er málið varðar. Ég taldi mikilvægt að skilja hvað einkenni þáttaskilin í ljósi þessara þema og þá einkum hve mikil breytingin væri frá sjónarhóli nemandans, til dæmis í hvaða tilvikum breytingin væri lítil, og þá mikil samfella, og í hvaða tilvikum hún væri mikil, og þá lítil samfella eða jafnvel rof.

Ætlun mín var að gera skólastarfið sýnilegt. Við eigum mjög lítið af lýsingum á daglegu skólastarfi hér á landi, það er því sem gerist í kennslustundum. Kennarar vita oft og tíðum lítið um starfið í öðrum kennslustofum í eigin skóla, kennarar á mismunandi skólastigum þekkja trúlega ekki mikið til starfsins á hinum skólastigunum og sama á við um þá sem starfa að menntamállum utan daglegs skólastarfs. Því eru í þessu riti mikið af lýsingum á starfinu allt frá stuttum dæmum upp í lýsingar á kennslustundum eða vinnulotum. Með frásögnunum vildi ég gefa þeim sem fást við menntamál aukna innsýn í það mikilvæga starf sem fram fer í leik-, grunn- og framhaldsskólum frá degi til dags auk þess að opinbera þau gögn sem rannsóknin byggist á.

Þó að hér sé lögð áhersla á samfellu í umgjörð og starfsháttum á viðkomandi skólastigum er margt fleira sem verðskuldar athugun við skil skólastiga. Þar má til dæmis nefna samfellu í námsefni, tengsl á milli reynslu nemenda við nýjar aðstæður og hvernig fyrra nám nýtist þar og samskipti nemenda og kennara í því ljósi. En ég taldi afmörkun nauðsynlega og ákvað að einskorða rannsóknina við ofanefnd þrjú þemu.

Umgjörð um skólastarfið

Umgjörð um starfsemi skóla er í þessu riti skipt í tvennt, ytri og innri umgjörð. Með *ytri umgjörð* er átt við regluverk eða skipulag og umfang skólastiga sem ákvarðað er af Alþingi, menntamálaráðuneyti og sveitarfélögum svo sem lög, reglugerðir, námskrár og fjármögnun. Með *innri umgjörð* er átt við skipulag sem mótað er af kennurum undir stjórn skólastjóra fyrir skólann í heild innan þeirrar ytri umgjörðar sem skólanum er sköpuð, svo sem niðurröðun nemenda í hópa, skipulag skóladagsins, verkaskiptingum milli starfsmanna og nýtingu húsnæðis. Ljóst

er að umgjörðin mótar skólastarfið, en áhugi minn á því að fjalla fyrst um *ytri umgjörð* og því næst um *innri umgjörð* sprettur ekki síst af því að stundum heyrst meðal skólafólks að fjölmargt í ytri umgjörð skólastarfsins takmarki möguleika á breytingum eða komi jafnvel í veg fyrir að unnt sé að þróa kennsluhætti í ákveðna átt (Kristín Jónsdóttir, 2005).

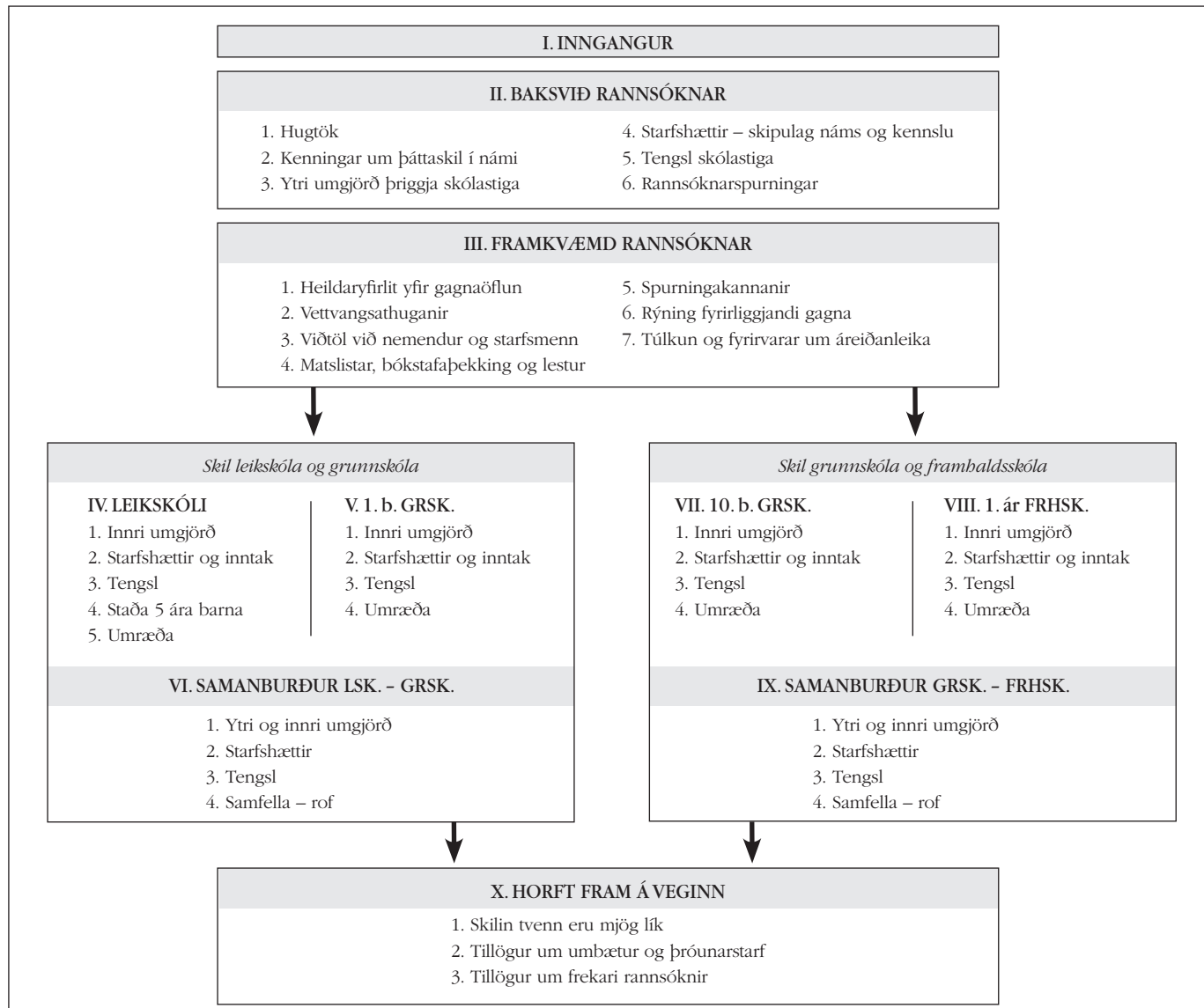
Starfsbættir innan skólastofunnar

Margvíslegar erlendar rannsóknir eru til á skilum skólastiga. Þó eru vandfundnar rannsóknir sem beinast að daglegu starfi í skólum og samanburði á því milli skólastiga. Lítið er um rannsóknir hér á landi á starfsháttum í námi og kennslu almennt, það er að segja því sem gerist inni í skólastofunni í samskiptum nemenda og kennara á öllum skólastigum. Eigi að síður er mikið skrifað um nám og kennslu út frá fjölbreyttum sjónarhornum, einkum á leik- og grunnskólastigi, en litlar upplýsingar liggja fyrir um framhaldsskólastigið (Jóhann G. Thorarensen, Leifur Ingi Vilmundarson og Hannes Hilmarsson, 2008). Sama á við um önnur lönd; það sem blasir við inni í skólastofum – kennsluhættir til að stuðla að námi nemenda og þroska og samskipti nemenda og kennara – hafa fengið litla athygli (Pianta, Belsky, Houts og Morrison, 2007). Sem dæmi má nefna að á níunda áratug síðustu aldar fór fram mjög umfangsmikil rannsókn á skólastarfi í Bandaríkjunum (Goodlad, 1984/2004). Þegar rannsóknarskýrslan var gefin út aftur 20 árum síðar var í formála bent á að þetta væri enn umfangsmesta rannsókn sem gerð hefði verið í landinu á þessu sviði. Þá kom fram við samanburð á einstaklingsmiðuðu námi á Norðurlöndum að lítið er um rannsóknir á starfsháttum grunnskóla í Noregi og Svíþjóð og að þær eru mjög fátíðar á Íslandi og í Finnlandi (Carl-gren, Klette, Mýrdal, Schnack og Simola, 2006).

Umfjöllun Black og William (1998) um „svarta kassann“ sem þörf sé á að opna virðist enn í fullu gildi en með samlíkingu sinni vísuðu höfundar til þess að lítið væri vitað hvað gerðist bak við luktur dyr skólastofunnar. Með rannsókninni sem fjallað er um í þessari bók er ætlunin að bæta hér úr og drepa niður fæti í skólastofum á fjórum námsárum á leið nemenda frá leikskóla til framhaldsskóla og beina kastljósinu meðal annars að *starfsbáttunum* – og lyfta þar með lokinu hærra á „svarta kassanum“.

Tengsl milli skólastiganna

Í þeirri viðleitni að meta samfelluna í námi nemenda frá einu skólastigi á annað voru tengslin á milli stiganna að sjálfsgöngu í brennidepli. Til skoðunar voru margir þættir, svo sem samstarf skólastiga, sveigjanleiki á mörkum þeirra, mat á stöðu nemenda og miðlun upplýsinga þar um frá



Mynd I.1. Skipulag þessa rits

einu skólastigi á annað og loks viðhorf bæði nemenda og kennara til aðliggjandi skólastigs.

Gagnaöflun

Rannsóknin beindist að skólum í Reykjavík. Gagna var aflað á árunum 2007 og 2008, annars vegar um skipulag og starf á síðasta ári leikskóla og í 1. bekk grunnskóla og hins vegar í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla.² Byggt var á vettvangsathugunum í leik-, grunn- og

framhaldsskólum, samræðum við börn á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk grunnskóla, athugun á stafa- og lestrar-kunnáttu hóps barna á síðasta ári í leikskóla, hópviðtölum við nemendur í grunn- og framhaldsskólum, viðtölum við leik-, grunn- og framhaldsskólakennara, svörum leikskólastjóra við spurningakönnun, svörum nemenda og kennara í framhaldsskólum við spurningakönnunum og greiningu á fyrirbyggjandi efni.

Uppbygging bókarinnar

Í bókinni eru tíu kaflar eins og sýnt er á mynd I.1. Í upphafi er gerð grein fyrir bakgrunni rannsóknarinnar og framkvæmd hennar. Þá er lýst skólastarfi beggja vegna skila leik- og grunnskóla og starfið síðan borið saman og rætt um *samfellu* eða *rof* á þessum skólaskilum. Því næst er starfinu beggja vegna skila grunn- og framhaldsskóla

² Í umfjöllun um gildandi lög, reglugerðir, námskrár og stefnumörkun Reykjavíkurborgar í þessu riti er vísað í lög, reglugerðir, námskrár og stefnumörkun sem í gildi voru um skólastarfið á þeim tíma sem gagna var aflað. Starfið sem skoðað var byggðist á þeim. Þótt ný aðalnámskrá leikskóla og almennur hluti aðalnámskráa grunn- og framhaldsskóla hafi tekið gildi um sama leyti og þetta rit fór í útgáfuferli er þess ekki að vænta að þær breyti framkvæmd náms og kennslu í miklum mæli alveg á næstunni.

I. INNGANGUR

lýst og það borið saman í kjölfarið í ljósi samfellu eða rofs. Í lokin eru skilin tvö borin saman og horft til framtíðar.

Ætla má að einstakir kaflar höfði til mismunandi lesendahópa. Því eru sjálfstæðar vísanir í hverjum kafla og þar af leiðandi stundum um einhverja endurtekningu að ræða. Gera má ráð fyrir að sumir lesendur, svo dæmi sé tekið, séu áhugasamir um eitt eða tvö skólastig fremur en önnur og beini því athygli að þeim. Lesendur sem hafa fyrst og fremst áhuga á upplýsingum og umræðu um starfshætti í námi og kennslu og umgjörð þeirra, hvort sem er í leik-, grunn- eða framhaldsskólum, gætu kynnt sér kafla IV, V, VII og VIII, einn þeirra eða fleiri, auk inngangs- og bakgrunnskafla (einkum II.3 og II.4). Lesendur sem aftur á móti láta sig varða skil skólastiga, annaðhvort á mörkum leik- og grunnskóla eða grunn- og framhaldsskóla, gætu beint athygli sinni sérstaklega að köflum VI og IX, öðrum

hverjum eða báðum, auk inngangs- og bakgrunnskafla (einkum II.5). Í X. kafla, sem er lokakaflinn, eru tillögur sem snerta allt efni ritsins.

Það er von mín að niðurstöður rannsóknarinnar sem hér verður greint frá geti nýst ólíkum aðilum sem tengjast menntakerfinu. Ég vænti þess að þær gagnist starfsmönnum skóla við þróun skólastarfsins og innra mat svo og stjórnendum menntamála hjá ríki og sveitarfélögum við stefnumörkun, áætlanagerð, skólaþróun og mat á skólastarfi. Einnig vona ég að efnið komi að notum í kennaramenntun, jafnt fyrir kennaranema í grunnnámi og framhaldsnámi sem reynda kennara í símenntun og starfsþróun. Síðast en ekki síst ættu niðurstöðurnar að nýtast fræðimönnum á sviði menntunarfræða. Allir þessir aðilar voru hafðir í huga við framsetningu efnisins.

II

BAKSVIÐ RANNSÓKNAR

Þau tímamót sem verða í lífi barna og ungmenna við að fara af einu skólastigi á annað hafa vakið áhuga almennings, skólafólks, stjórnmalamanna og fræðimanna um allan heim á síðari árum. Tengslin milli skólastiganna eru þá gjarnan í brennidepli, svo og samfella eða rof í náminu. Tillögur í opinberum skýrslum vitna um áhuga á þessu málefni hér á landi, bæði hjá ríki (t.d. Menntamálaráðuneytið, 1991, 2004b) og Reykjavíkurborg (t.d. Leikskólar Reykjavíkur, 2001; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b). Sama á við um einstaka skóla (Jóhann G. Thorarensen o.fl., 2008) og stefnumörkun kennarasamtaka (Kennarasamband Íslands, 2008). Tillögur í þessum efnum virðast þó sjaldan byggjast á niðurstöðum rannsókna á stöðu mála.

Í lögum er einnig að finna ákvæði sem fjalla um skil á milli skólastiga, svo sem lögum um leikskóla nr. 90/2008, grunnskóla nr. 91/2008 og framhaldsskóla nr. 92/2008. Sama á við um aðalnámskrá eins og *Aðalnámskrá leikskóla* (Menntamálaráðuneytið, 1999f) og *Aðalnámskrá grunnskóla, almennan hluta* (Menntamálaráðuneytið, 2006a). Stjórnmalamenn hafa jafnframt lagt áherslu á samfellu í námi milli skólastiga og mikilvægi þess að skoða tengsl þeirra (Björgvin G. Sigurðsson, 2004; Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, 2004).

Fjöldi rannsókna á þáttaskilum í námi og skólagöngu í mörgum löndum eru jafnframt til vitnis um þennan áhuga, svo sem í Ástralíu, Bandaríkjunum, Danmörku, Englandi, Írlandi og Þýskalandi. Þær fjalla meðal annars um skilin milli heimilis eða leikskóla og skyldunámsskóla (t.d. Dockett og Perry, 2007; Dunlop og Fabian, 2007; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; O’Kane og Hayes, 2006; Pianta, Cox, Taylor og Early, 1999). Mörkin milli barnaskóla og unglingaskóla hafa einnig verið skoðuð (t.d. Griebel og Berwanger, 2006; Tobbell, 2007) og unglingaskóla og framhaldsskóla (t.d. Pereira og Pooley, 2007). Sama á við um skilin við háskóla (t.d. O’Donnell og Tobbell, 2007). Loks má nefna þau þáttaskil sem verða við að fara úr skóla og út í atvinnulífið (Gerður G. Óskarsdóttir, 2000a; Hannan, Raffe og Smyth, 1996). Sérstök tímarit um þáttaskil

í lífi og námi sýna einnig þennan áhuga svo og sérstakar útgáfur tímarita um efnið og tengslanet rannsakennda.³ Skil skólastiga eru því viðfangsefni sem víða er í brennidepli.

Þrátt fyrir þennan áhuga og fjölda rannsókna á ýmsum þáttum er varða málefnið er enn fjölmörgum spurningum ósvarað um þau þáttaskil á skólagöngunni sem verða við skilin. Myndin er langt frá því að vera skýr. Þar má einkum nefna spurningar um samfellu í skipulagi innan skóla hvað varðar umgjörðina um námið, samfellu í framkvæmd náms og kennslu og samfellu í inntaki námsins. Rannsókninni sem hér er til umfjöllunar var meðal annars ætlað að leita svara við þessum spurningum.

Eins og áður hefur komið fram var markmið rannsóknarinnar að skapa skýra mynd af skilum skólastiga beggja vegna grunnskólans og af samfellunni í umgjörð og starfsháttum við þessi þáttaskil. Í þessum kafla verður baksviði rannsóknarinnar lýst og skiptist umfjöllunin í eftirfarandi fimm meginþætti:

- Skilgreiningar á hugtökum: Þau eru annars vegar *þáttaskil í námi, samfella* og *rof* og hins vegar samanburðarþemun þrjú – *umgjörð skólastarfs, starfshættir* ásamt inntaki og *tengsl*.
- Kenningar um þáttaskil í námi og skólagöngu: Ályktanir sem dregnar eru af niðurstöðum rannsóknarinnar um feril nemenda við þáttaskil í námi frá einu skólastigi á annað hvíla á þessum kenningum.
- Menntakerfið sem mótar *ytri umgjörðina* um nám nemenda: Sagt er frá skiptingu menntakerfisins í skólastig og ytri umgjörð hvers skólastigs fyrir sig lýst. Þessi þáttur er síðan baksvið fyrir umfjöllun um fyrsta þemað sem er til skoðunar, það er *innri umgjörð* skólastarfs, bæði samanburð á umgjörð milli skólastiga og greiningu á samfellu í þeim efnum.
- *Starfshættir*, það er skipulag og framkvæmd náms og kennslu: Starfshættir eru annað þemað sem hér

3 Í þessu sambandi má nefna tímaritið *International Journal of Transitions in Childhood*, þemaútgáfu *European Early Childhood Education Research Journal (Themed Monograph No.1, 2003)* og tengslanetið *European Research Network on Transitions in Youth*.

er til skoðunar. Þessi umræða myndar baksvið fyrir samanburð á starfsháttum milli skólastiga og greiningu á samfellu. Einnig er vikið að inntaki námsins sem er nátengt starfsháttunum.

- *Tengsl* skólastiga: Dregin er upp mynd af tengslum skólastiga og sjónum meðal annars beint að *samstarfi*, *sveigjanleika*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorfum* á skilunum. Umfjöllunin er grunnur fyrir greiningu á tengslum skólastiga.

Í lok kaflans eru settar fram spurningar sem rannsókninni er ætlað að svara um mun á umgjörð og starfsháttum milli skólastiga, tengsl þeirra og samfellu í námi.

1. HUGTÖK

Meginhugtakið í þessari rannsókn er *þáttaskil* á skólagöngunni frá einu skólastigi til annars. Til að lýsa því hvað einkenni þáttaskilinn eru notuð hugtökin *samfella* eða *rof* en líta má svo á að þau séu í raun gagnstæðir pólur á sama ás. Spurt er til dæmis hvort það sé alger samfella, talsverð samfella eða nánast algjört rof í þeim þáttum sem til skoðunar eru. Til að átta sig á mun á milli skólastiga og samfellu eða rofi við þau þáttaskil sem verða í náminu við skilinn eru þrjú meginþemu hér til skoðunar. Um þau eru notuð hugtökin *umgjörð skólastarfs*, *starfshættir ásamt inntaki* og *tengsl skólastiga*.

a) Þáttaskil – samfella – rof

Þáttaskil á skólagöngunni

Þáttaskil á skólagöngunni eða þáttaskil í námi (e. educational/school transitions) eru breytingaferli sem börn eða unglingar ganga í gegnum þegar þau fara úr einum skóla í annan eða af einu skólastigi á annað, það er yfir *skil* eða mörk skólastiga (sbr. Dunlop og Fabian, 2007).

Líf hvers einstaklings skiptist í tímabil. Því er það hluti af lífsferli og þroska hvernar manneskju, allt frá frumbersku til Elliára, að upplifa afdrifarík *þáttaskil* á æviferlinum þegar stigið er af einu tímabili eða æviskeiði yfir á annað. Segja má að einstaklingurinn stígi yfir þröskuld og standi þar með á tímamótum (e. transitions, life transitions, developmental transitions). Oft á ævinni eiga sér stað breytingar en það er ekki þar með sagt að þær valdi þáttaskilum. Þannig má skilgreina *þáttaskil* sem umfangsmeiri og afdrifaríkari en *breytingar*. Samfara þáttaskilum rofnar samfella oft með einhverjum hætti eða það verður algert *rof* – sem er þó ekki óhjákvæmilegt. Um er að ræða ferli sem stendur í

ákveðinn tíma og veldur gjarnan umbreytingu, annars vegar á viðhorfum og sýn einstaklingsins og hins vegar á hegðun, samskiptum og hlutverki hans. Þáttaskil verða í persónulegu lífi einstaklinga og fjölskyldna, námi og starfi. Flestir ganga í gegnum almenn þáttaskil sem hver og einn getur vænst á lífsleiðinni, eins og að fara á milli skólastiga, hefja þátttöku í atvinnulífinu (e. school to work transitions), stofna fjölskyldu og hefja töku eftirlauna. En óvæntir atburðir valda einnig þáttaskilum í lífinu, eins og alvarleg veikindi eða atvinnumissir (Cowan, 1991; Griebel og Niesel, 2007; Welzer, 1993).

Þáttaskil í lífinu má sjá fyrir sér í myndlíkingum. Þeim hefur verið lýst sem ferð um fjallaskarð þar sem ný sýn blasir við eða göngu yfir landamæri þar sem ný lönd og reynsla taka við þegar yfir er komið (Cowan, 1991; Lam og Pollard, 2006; Peters, 2005). Ferðin er undirbúin, hún er farin og loks er unnið úr reynslunni af henni. Í öllum tilvikum er einstaklingurinn gerandi, hann framkvæmir eitthvað og á þess kost að nýta eigin styrkleika. En hann verður fyrir áhrifum af nýjum öflum og síðum og loks fer fram aðlögun eða innleiðing, bæði félagsleg og menningarleg. Veður og vindar geta verið mismunandi á leiðinni. Hjá sumum blæs hægur vindur en hjá öðrum er stormasamt og loks láta sumir sig aðeins reka. Það reynir á aðlögunarhæfni, sveigjanleika og jafnvel þanþol og seiglu (Catterall, 1998; Dunlop, 2007; Niesel og Griebel, 2005; Welzer, 1993). Við þáttaskil er eitt æviskeið að baki og nýtt að taka við. Við þessar aðstæður skiptir máli hvernig einstaklingur ákveður að bregðast við og hvaða hæfni hann hefur til að fást við breytingar, nýjar aðstæður og nýjar kröfur.

Þessi rannsókn fjallar um þáttaskil í námi sem eru hluti af þróun náms- og starfsferils hvernar manneskju (e. career development) sem hefst í bernsku og stendur allt lífið. Ung börn reyna sig í leikjum sem tengjast störfum. Á unglingsárum fer fram könnunarferill með upplýsingaleit og einstaklingurinn mátar sig við nám og störf sem falla að sjálfmynd hans (Hartung, Porfeli og Vondracek, 2005; Porfeli, Hartung og Vondracek, 2008; Savickas, 2005; Super, 1990). Við val á námi og störfum fer einstaklingurinn að stýra ferlinum sjálfur að einhverju marki.

Skilgreind hafa verið þrjú stig í breytingaferlinum frá einu skólastigi á annað: kynning, aðgreining og aðlögun. Samkvæmt þeim byrjar flutningur með meðvitund um að grunnskóla- eða framhaldsskólaganga sé í nánd þegar farið er að kynna næsta skólastig og fara þangað í kynningarheimsóknir. Næst kemur flutningurinn sjálfur frá einni skólastofnun til annarrar, böndin við gamla skólann eru rofin þegar nám í þeim nýja hefst og nemandinn aðgreinir sig frá heimi gamla skólans. Loks tekur við samlögun að

nýjum skóla, menningu hans, tungumáli og starfsháttum og nemandinn öðlast tilfinningu fyrir því að tilheyra þessum nýja heimi. Hann verður fullgildur meðlimur nýja skólans (Fabian, 2007, mynd 1, bls. 13; Lam og Pollard, 2006; Pereira og Pooley, 2007).

Á breytingaferlinum við þáttaskil í námi verða umskipti í staðsetningu eða umgjörð, aðstæðum til náms, væntingum, námskröfum og loks félagstengslum (Dunlop og Fabian, 2002; Lam og Pollard, 2006; Pereira og Pooley, 2007). Nemandinn þarf að aðlagast nýju umhverfi og starfsháttum. Allt í einu verður hann í hópi þeirra yngstu í skólanum en var áður í hópi þeirra elstu, fær ný hlutverk og tekur á sig nýjar skyldur til að mæta breyttum kröfum og myndar ný tengsl og vináttusambönd. Hann er að öllum líkindum meðvitaður um að breyting sé í vændum og því fylgir eftirvænting að vaxa úr grasi og tilhlökkun að fara í „stóran skóla“ þar sem nám verður formlegra eða „öðruvísi“ eða fara að ráða náminu meira sjálfur; en þessum þáttaskilum getur einnig fylgt álag, jafnvel kvíði, sem verður hluti þroskaferilsins (Gillison, Standage og Skevington, 2008; Griebel og Niesel, 2007; Lazarus og Folkman, 1987). Breytingin við þáttaskil getur dregið úr árangri í námi, og um leið aukið hættu á fráhrarfi eða brottfalli (Alspaugh, 1998; Smith, 1997), en getur einnig orðið hvatning til að taka sig á (Catterall, 1998).

Ein af ofanefndum tímamótum eða þáttaskilum í skólagöngunni eru að ljúka leikskóla og hefja nám í grunnskóla og önnur eru að útskrifast úr grunnskóla og sækja um nám í framhaldsskóla. Sams konar tímamót verða þegar barn fer frá dagforeldri í leikskóla eða þegar hafið er nám í háskóla.

Fyrirliggjandi rannsóknir benda þannig til þess að þáttaskil geti verið afdrifarík og það kallar á mun betri skilning á skilum skólastíganna en nú er fyrir hendi.

Samfella eða rof

Meginviðfangsefnið sem var til skoðunar í þessari rannsókn á þáttaskilum í námi var að svara spurningunni um *samfellu* eða *rof* í námi við skil skólastiga.

Samfella (e. continuity) er órofin heild af einhverju tagi (Kristín Bjarnadóttir, e.d.). Samheiti eru: samhengi, sífella (Svavar Sigmundsson, 2002).

Rof (e. discontinuity) vísar til reynslu sem er slitrótt og sundurlaus og skortir tengsl við fyrri reynslu (Dunlop og Fabian, 2002, bls. 148). Rof er samhengisleysi eða skortur á samfellu. Samheiti eru meðal annars: gap, brot, bil, sprunga, frávik (Merriam-Webster, e.d.; Svavar Sigmundsson, 2002).

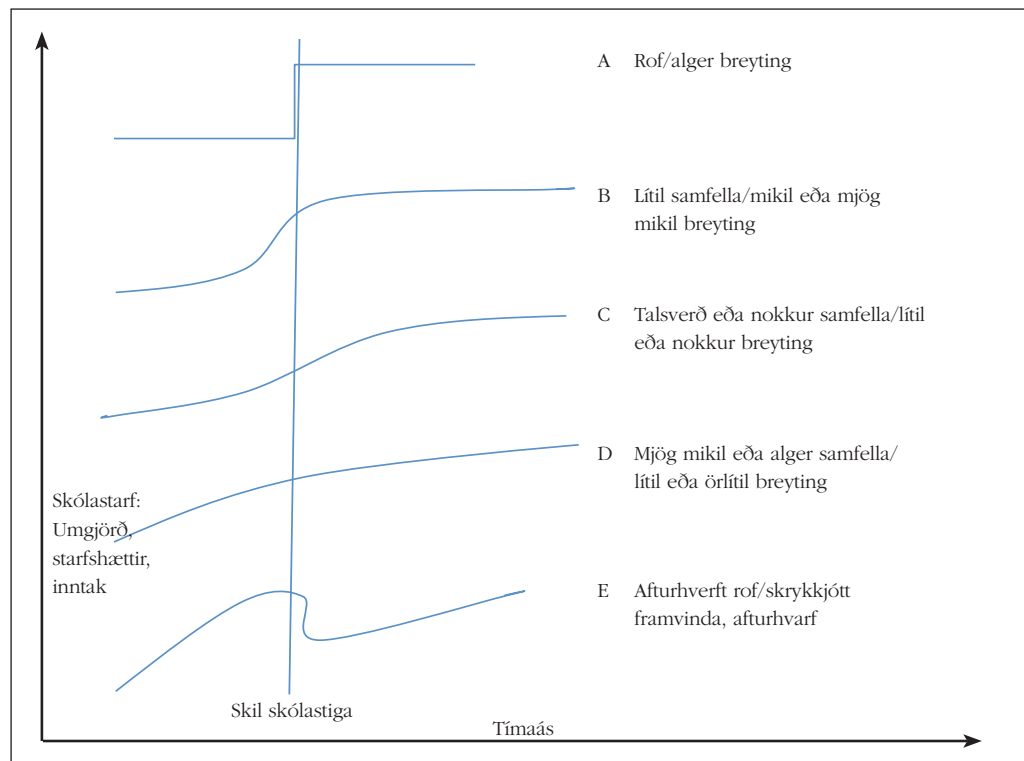
Hugsa má sér þróun umgjörðar um skólastarf og þróun starfshátta og inntaks náms, almennt eða á skilum skólastiga, sem línu sem færast upp eftir ási í ákveðinn tíma, annaðhvort jafnt og þétt eða í stökkum (mynd II.1, A–D). Fari línan í stökkum eða brotni, ef svo mætti að orði komast, er um *rof* að ræða (mynd II.1, A). Ef línan færast aftur á móti jafnt og þétt ofar eftir ásnum er um *samfellu* að ræða en línan getur verið misbrött; ef línan hallar mikið eða er mjög brött er um litla samfellu að ræða (mynd II.1, B) en mikla og jafnvel algera ef línan hallar lítið (mynd II.1, C og D). Þannig er samfella og breytingin mismikil; hún getur til dæmis verið *örlítill, lítil, nokkur, talsverð, mikil, mjög mikil* eða *alger* (mynd II.1, B–D). Línan getur loks verið *afturbverf* þegar ekki er um framþróun að ræða heldur endurtekningu án tengsla við það sem á undan fór (mynd II.1, E). Þá verður rof sem ég nefni *afturbverft rof*.

Samfella og *rof* eru grundvallarþættir í umræðu um þáttaskil á skólagöngu. Fræðimenn eru ýmist á því að mikilvægt sé að skapa sem mesta samfellu í námi barna og unglinga til að auðvelda námið eða að það sé hollt að söðla um og upplifa breytingar, að minnsta kosti að einhverju marki.

Áhersla á gildi samfellu í reynslu barnsins svo hún stuðli að menntun er einn lykilþáttur í skrifum Dewey (1938/2000, bls. 43–59). Hann talaði um frumregluna um „óslitinn þráð reynslunnar“ eða samfelluna í reynslunni sem fælist í því að það sem einstaklingurinn tileinkaði sér af þekkingu og færni í einum aðstæðum yrði tæki til að skilja og fást á árangursríkan hátt við þær aðstæður sem á eftir kæmu (bls. 54). Margir höfundar sem skrifa um skil skólastiga leggja með sama hætti áherslu á mikilvægi samfellunnar en þeir telja yfirleitt að rof verði við þáttaskil í námi (t.d. Fabian og Dunlop, 2002; Griebel og Niesel, 2007) (sjá nánar í II.2).

Umræðan um samfellu eða rof í námi vísar jafnan til tveggja reynsluheima. Ef um samfellu er að ræða eru þessir heimar á einhvern hátt líkir. Atferli sem einstaklingur tileinkar sér í þeim fyrri á einnig við í þeim síðari og fullorðnir bregðast við viðkomandi í samræmi við væntingar frá fyrri reynslu. Ef aftur á móti verður rof eða að minnsta kosti mjög lítil samfella er um tvo ólíka heima að ræða. Barnið eða unglingurinn kemst að því að fyrri framkoma eða samskiptahættir eiga ekki lengur við í nýjum aðstæðum (Lam og Pollard, 2006). Samfella í námi byggist á kennslufræðilegu samhengi. Í lokaorðum skýrslu um elstu börnin í leikskólanum frá 2001 (Leikskólar Reykjavíkur, 2001, bls. 50) segir: „Til þess að hægt sé að tala um samfellu í námi barna í leikskólum og grunnskólum þarf að vera ákveðið samhengi í hugmyndafræði, kennslufræði

II. BAKSVIÐ RANNSÓKNAR



Mynd II.1. Lýsing á mismunandi stigum samfella eða rofs, svo sem í umgjörð, starfsháttum og inntaki, við þau þáttaskil á skólagöngu sem verða við skil skólastiga

Dæmi til skýringar á mynd II.1:

A. *Rof/alger breyting*: Umgjörð skólastarfs og starfshættir taka miklum breytingum. Segja má að þessi mynd lýsi því hvernig hugmyndin um skil skólastiga er gjarnan í umræðunni. Tökum ýkt dæmi sem átt gæti við um skil leik- og grunnskóla. Í leikskóla X er deginum ekki skipt í lotur. Börnin leika sér frjálst eftir því sem þau hafa orku og löngun til en hvíla sig þegar þau þreytast. Í grunnskóla Y er deginum skipt í lotur (kennslustundir), eitthvað sérstakt efni er tekið fyrir í hverri lotu og undir stjórn grunnskólakennara; enginn leikur og engin hvíld. Farið er að kenna námsgreinar og ætlast til árangurs. Þessir starfshættir og inntak námsins skortir tengsl við fyrri reynslu barnanna. Það verða algjör umskipti á starfsramma. Það verður rof.

B. *Lítill samfella/mikil breyting*: Umgjörð og starfshættir taka talsverðum breytingum. Búa má til dæmi sem átt gæti við um skil grunn- og framhaldsskóla. Í 10. bekk í grunnskóla A kennir sami grunnskólakennari nemendum nær allan daginn í bekkjarstofunni. Í framhaldsskóla B kenna sérgreinakennarar hver sína grein í sérgreinastofum. Á báðum stigum skiptist dagurinn aftur á móti í lotur (kennslustundir) þar sem ein grein er kennd í hverri lotu. Kennsluhættir í 10. bekk grunnskóla eru þannig að nemendur eru fyrst og fremst að vinna verkefni úr námsbókum en í framhaldsskóla hlusta nemendur fyrst og fremst á fyrirlestra. Á báðum stöðum er verið að læra ákveðnar námsgreinar en lítill tilraun gerð til að tengja þær við það sem í vændum er eða það sem áður var. Það er því lítill samfella í umgjörð og starfsháttum. Í inntaki námsins er einnig lítill samfella – vegna þess að tengingu skortir við fyrri nám.

C. *Talsverð samfella/nokkur breyting*: Tökum dæmi sem verið gæti af skilum leik- og grunnskóla. Í leikskóla X er deginum skipt í lotur og eitthvað ákveðið gert í hverri lotu og í 1. bekk grunnskóla Y er deginum skipt í kennslustundir þar sem ákveðnu viðfangsefni er

sinnt í hverri stund. Á báðum stöðum stýrir kennari nemendum en nokkru meira í grunnskólanum en leikskólanum. Í grunnskólanum er fengist við námsgreinar og ætlast til árangurs og það er líka talað um námsgreinar í leikskólanum, svo sem stærðfræði og lestur, þótt ekki sé ætlast til ákveðins árangurs. Inntak námsins er í eðlilegu framhaldi af því sem áður var gert þótt nálgun sé að einhverju leyti ólík. Í þessu dæmi má segja að samfellan sé talsverð en hún er alls ekki algjör.

D. *Mjög mikil eða alger samfella/lítill breyting*: Tökum dæmi sem átt gæti við um skil grunn- og framhaldsskóla. Bæði í 10. bekk grunnskóla A og framhaldsskóla B er deginum skipt í lotur eða kennslustundir þar sem fengist er við eina námsgrein í hverri lotu. Greinakennari kennir hverja grein í sérgreinastofu. Kennsluhættir í báðum skólum eru aðallega fyrirlestrar, einstaklingsverkefni og hópverkefni sem skiptast á álíka langan tíma á báðum stigum. Efni í hverri grein er í beinu framhaldi af því sem gert var á fyrra stigi og ítarlega vísað til fyrri umfjöllunar á síðara stiginu. Einnhverjar breytingar verða á milli skólastiga en segja má að þær séu líður í eðlilegri þróun frá einu aldurstigi til annars. Í þessu dæmi er mikill samfella í umgjörð, starfsháttum og inntaki.

E. *Afturbverft rof/skrykkjótt framvinda, afturhvarf* (á fyrst og fremst við um inntak námsins): Huga má sér skil skólastiga þannig að í 1. bekk grunnskóla X eða á 1. ári í framhaldsskóla Y sé verið að fást við sama námsefni eða námsinntak og á fyrra skólastigi. Ekki er tekið mið af því að búið var að fjalla um viðkomandi efni á fyrra stiginu og jafnvel látið svo sem það hafi alls ekki verið þar til umfjöllunar. Efnið er matreitt fyrir nemendur eins og þeir hafi alls ekki séð það eða heyrt fyrr. Kennari nefnir aldrei að verið sé að rifja upp fyrri efni eða fara dýpra í það. Þannig verður ekki samfelld þróun í inntaki námsins yfir skil skólastiganna, þvert á móti verða skýr skil, rof sem segja má að sé afturbverft.

og skipulagi þessara skólastiga.“ Því næst segir að tryggja þurfi samræmi í aðalnámskrám og samvinnu yfirstjórnar leikskóla og grunnskóla í borginni, svo að það megi verða. Hér er vísað bæði til umgjörðar og starfshátta.

Rof við skil skólastiga hefur verið greint í þrennt (Dockett og Perry, 2007; Pereira og Pooley, 2007); rof í umhverfinu (e. physical discontinuities), til dæmis með breyttri stærð skóla og fjölda nemenda; félagslegt rof (e. social discontinuities), þegar sjálfsmyndin breytist, félagslega netið verður annað og nemandinn fer að eiga samskipti við aðra félaga og aðra fullorðna en áður; og loks starfshátta- og inntaksrof (e. philosophical discontinuities), þegar nálgun í námi og kennslu verður allt önnur en áður var.

Í stað þess að líta á rof við þáttaskil sem neikvæða reynslu má þvert á móti nýta þau sem tækifæri til náms (Fthenakis 1998, bls. 13). Einhvers konar rof í námi hefur verið sagt órjúfanlegur þáttur skila skólastiga og því fylgi félagslegt og tilfinningalegt umrót sem um leið geti örvað þroskann (Griebel og Niesel, 2003, bls. 30; Lucey og Reay, 2000). Jafnvel þurfi að skipuleggja rof jafn vandlega og samfellu. Börnum og unglingum geti verið hollt að upplifa breytingar og mæta nýjum áskorunum, það sé nauðsynlegur liður í þroskaferlinum. Slík þáttaskil geta falið í sér stíft nám og hraðan þroska í félagslegu samhengi en ekki er þar með sagt að börnin sjálf vilji missa af því að breyta til (Welzer, 1993).

Markmið rannsóknarinnar sem hér er lýst var einmitt að auka við þekkingu á samfellu eða rofi í námi frá einu skólastigi til annars í íslensku skólakerfi, meðal annars á grunni samfellukenningar Dewey. Vakin er athygli á því að í þessu riti er fjallað um samfellu í námi nemenda við flutning milli skólastiga en ekki til dæmis samfellu í þroska þeirra. En þessir þættir eru að sjálfsögðu samofnir.

b) Þrjú þemu

Til að geta borið saman reynslu nemenda á skilum skólastiga með einhverjum hætti og áttað sig á samfellunni eru fyrrnefnd þrjú lykillþemu til skoðunar: *umgjörð skólastarfsins*, *starfshættir* ásamt *inntaki* náms og *tengsl* viðkomandi skólastiga.

Umgjörð skólastarfs

Umgjörð um starfsemi skóla (e. institutional structures) er skipt í tvennt, ytri og innri umgjörð.

Með *ytri umgjörð* er átt við það regluverk og framkvæmd sem ákvörðuð er af Alþingi, menntamálaráðuneyti og sveitarfélögum, það er menntakerfið sem slíkt.

Meðal annars er átt við lög, reglugerðir, námskrár, reglur um aðgengi og fjármögnun, svo og stefnumörkun sveitarfélaga um skólastigin sem undir þau heyra (sjá kafla II.3).

Með *innri umgjörð* er átt við skipulag sem mótað er undir stjórn skólastjóra fyrir skólann í heild innan þeirrar ytri umgjörðar sem skólanum er sköpuð, svo sem niðurröðun nemenda í *hópa*, *skipulag skóladagsins*, *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu búsnæðis*.

Litið er á ytri umgjörðina sem baksvið rannsóknarinnar og einn af þeim þáttum sem liggja henni til grundvallar. Í höndum skólastjórnenda og kennara er að móta *starfshættina* frá degi til dags, eða innra starfið, innan fyrrnefndra tveggja umgjörða, það er *ytri* og *innri umgjörðar*.

Starfshættir

Hugtakið *starfshættir* er notað um skipulag og framkvæmd náms og kennslu (e. teaching and learning; school practices). Nánar tiltekið er átt við framkvæmd sem lýtur að námi nemenda og kennsluáðferðum kennara. Vísað er til þess starfs sem fram fer innan kennslustofa eða annarra kennslurýma svo og vettvangsnáms utan skólabyggingar, fjarnáms eða netnáms og heimanáms.

Þess ber að geta að hugtakið starfshættir er oft notað yfir fleira en nám og kennslu, eins og hér er gert, eða allt það starf sem fram fer í skólanum, þar með talin stjórnun og skipulag, námsumhverfið sem nemendum er skapað og samstarf við foreldra, svo dæmi séu tekin (e. whole school practices) (sbr. *Starfshættir í grunnskólum. Rannsóknarverkefni 2009–2011*, e.d.).

Hugtökin kennsluáðferðir og kennsluhættir eru gjarnan notuð yfir það sem að kennaranum snýr. Kennsluáðferð hefur verið skilgreind sem „það skipulag sem kennarinn hefur á kennslu sinni, samskiptum við nemendur, viðfangsefnum og námsefni í því skyni að nemendur læri það sem að er keppt“ (Ingvar Sigurgeirsson, 1999, bls. 9). Þær kennsluáðferðir sem kennarinn kjósi að beita myndi saman kennsluhætti hans (sama heimild, bls. 13; Kindsvatter, Wilen og Ishler, 1988, bls. 195). En þessi hugtök ná ekki yfir nám nemandans. Nemandinn stundar nám sitt innan þessa skipulags, ef svo má segja, og sér það sínum augum. Viðkomandi bregst við skipulagi kennarans í samskiptum við hann og aðra nemendur svo og við lausn þeirra viðfangsefna sem kennarinn leggur fyrir.

Inntak námsins er nátengt starfsháttunum. Þess vegna verður vart hjá því komist að ræða lítillaga það námsefni sem til umfjöllunar var þegar starfshættir voru til skoðunar, þótt inntak náms eða námsefni sé ekki í brennidepli í þessari rannsókn, eins og áður hefur komið fram.

Tengsl milli skólastiga

Hugtakið *tengsl milli skólastiga* er notað hér um öll þau tengsl sem geta verið á milli tveggja skólastiga, svo sem *samstarf* milli þeirra, *sveigjanleika* á skilum skólastiga eða flæði milli þeirra, *mat á stöðu nemenda* og *upplýsingamiðlun* þar um, jafnt sem skilyrði sem eitt skólastig setur til dæmis um árangur á stiginu á undan, og loks *viðhorf* til aðliggjandi skólastigs.

Nánar tiltekið er með *samstarfi* milli skólastiga átt við að samvinna sé á milli samliggjandi skólastiga, svo sem um kynningar fyrir nemendur eða starfshætti. Með *sveigjanleika* er meðal annars átt við möguleika nemenda á að fara hraðar eða hægar milli skólastiga en almennt gerist, stunda samhliða nám á tveimur skólastigum eða fást við efni á ákveðnu skólastigi sem er í raun efni næsta skólastigs á eftir eða var efni skólastigsins á undan. Þessum möguleikum má einnig lýsa sem flæði milli skólastiga. *Upplýsingagjöf* milli skólastiga getur falist í miðlun á niðurstöðum úr einhvers konar *mati á stöðu nemenda* sem fer yfir á skólastigið sem tekur við þeim. Dæmi um skilyrði sem eitt skólastig setur um árangur á stiginu á undan eru inntökuskilyrði framhaldsskóla um árangur á prófum úr grunnskóla. Annað dæmi er það viðhorf að börn sem hefja grunnskólanám í 1. bekk þurfi að hafa öðlast ákveðna skólahæfni áður en námið getur hafist. Almenn *viðhorf* til aðliggjandi skólastigs eru hluti af tengslunum. Einhvers konar tengsl milli skólastiga þurfa að vera fyrir hendi ef *samfella* á að vera í náminu en samstarf um kynningu eða sveigjanleika tryggir samt ekki að um samfellu í náminu verði að ræða.

2. KENNINGAR UM ÞÁTTASKIL Í NÁMI

Kenningar um þáttaskil eða tímamót í lífinu (e. transition theories) fjalla um breytingaferla sem verða í lífi einstaklings frá ýmsum sjónarhornum og ganga gjarnan út frá víxlverkun persónuþroska og umhverfisáhrifa. Á þeim er byggt í rannsóknum á lífshlaupinu í heild í mörgum fræðigreinum, svo sem sálfræði, þroskasálfræði og félagsfræði, auk rannsókna á þróun náms- og starfsferils (e. life span, life cycle, life course, career studies).

a) Kenning Dewey um samfellegluna

Í ritum sínum leggur John Dewey áherslu á gildi samfellu í námi og setur þá hugmynd síðan fram í heilsteyptri kenningu um mikilvægi samfellu í reynslu nemanda eigi hún að vera menntandi (Dewey 1938/2000). Hann bendir á samfelluna í þróun bókmennta og lista sem kynna þurfi nemendum (Dewey, 1915) og í höfuðriti sínu um lýðræði og menntun undirstrikar Dewey að kennsluáðferðir og skipulag náms þurfi að tryggja samfelldni viðfangsefna (Dewey, 1916/1966). Hann leggur þannig áherslu á framvindu efnisins og heilsteyptr viðfangsefni sem rúmi samfellda hreyfingu frá einu atriði til annars (Dewey, 1933/2000). Samfella vísar bæði til þeirrar umgjörðar sem nemandanum er búin, það er reynsluheims hans, og samfelldni athafna, samkvæmt skilgreiningu Dewey; hún sé mikilvæg fyrir þroska og því varar hann við sundurlausum fjölda einangraðra skammtímaathafna eða skammtíma verkefna í námi og kennslu (Dewey, 1934/2010). Jafnframt eigi að vera samfella milli þess sem nemendur gera í skólanum og utan hans og því þurfi að tryggja samspil skóla og umhverfis; skólaveggirnir megi ekki verða sem klausturveggir (Dewey, 1916/1966. bls. 358-359).

Í riti sínu *Reynsla og menntun* setur Dewey fram allitarlega kenningu um þau skilyrði sem reynsla þurfi að uppfylla svo að hún sé menntandi og hann nefnir frumregluna um „óslitinn þráð reynslunnar“ (1938/2000, bls. 43–59). Það verði að vera samfella í reynsluheimi nemandans, segir hann; „það sem [einstaklingurinn] hefur tileinkað sér af þekkingu og færni í einum aðstæðum verður tæki til að skilja og fást á árangursríkan hátt við þær aðstæður sem á eftir koma“ (bls. 54). Því segir Dewey að sérhver athöfn og upplifun geri hvort tveggja „að taka eitthvað frá þeim athöfnum og upplifunum sem hafa farið á undan og að breyta með einhverjum hætti eiginleika þeirra sem á eftir koma“ (bls. 45) og þannig myndist mikilvæg tengsl á milli fyrri aðstæðna og hinna síðari. En eðli reynslunnar hverju sinni hefur áhrif á það hvernig samfelleglan á við, segir Dewey, og því sé það verkefni kennara að velja viðfangsefni sem taki mið af reynslu barnanna þannig að tengsl myndist á milli nýrrar reynslu og hinnar eldri og ný viðfangsefni verði menntandi fyrir bragðið. Kennarinn, sem hefur að einhverju marki tók á að skipuleggja ytri skilyrðin, verði í senn að tryggja framvindu eða breytingar og samfellu í reynslu nemenda sinna, eftir því sem kostur er, en einnig að sjá í hvaða átt reynslan stefnir (sama heimild).

Þótt langt sé um liðið frá því Dewey setti fram þessar hugmyndir sínar eru þær enn mikils metnar í fræðaheim-

inum (sbr. Edmondson, 1999; Elkjaer, 2000), eru nýttar við greiningu á námi og kennslu (t.d. í: Carver og Enfield, 2006) og hafa verið þróaðar enn frekar (sjá t.d. Fishman og McCarthy, 1998). John Dewey samtökin (The John Dewey Society) halda ráðstefnur og gefa út tímarit tvisvar á ári með efni sem byggist á hugmyndafræði Dewey.⁴ Hér á landi hefur Gunnar Ragnarsson þýtt tvö af merkustu ritum hans, *Reynsla og menntun* og *Hugsun og menntun* sem gefin voru út á vegum Kennaraháskóla Íslands árið 2000. Árið 2010 kom síðan úr bókinn *John Dewey í hugsun og verki; menntun reynsla og lýðræði*, í ritstjórn Jóhönnu Einarsdóttur og Ólafs Páls Jónssonar, með safni greina eftir níu íslenska höfunda um menntunarheimspeki Dewey og fjórum ritgerðum eftir hann sjálfan í þýðingu Gunnars Ragnarssonar. Þessar útgáfur eru merki um að mönnum finnst eftir einhverju að slægjast í hugmyndum Dewey þótt rúm öld sé liðin frá því hann tók að setja þær fram.

Tengsl þriggja skólastiga eru rannsökuð hér af sjónarhóli hugmynda Dewey um mikilvægi samfellu í reynslu nemenda. Eins og fyrr greinir verður samfellan í námsreynslu nemenda greind úr frá þremur þeim rannsóknarinnar: umgjörð, starfsháttum og tengslum skólastiga.

b) Kenningar um þróun lífsferils

Kenningar um þróun lífsferils einstaklinga og fjölskyldna (e. individual and family development theories) fjalla um þróun einstaklinga og fjölskyldna í heild sinni, þar með talin þáttaskil, og þá áhrifavalda og ferla sem þar eru að verki (Cowan og Hetherington, 1991). Náms- og starfsferill er hluti af lífsferli hvers einstaklings. Kenningar um þróun náms- og starfsferils (e. career theories) lýsa ferlinum frá barnæsku til elliára (e. career development) (Betz, 2008, bls. 365–368; Super, 1957, 1990).

Þáttaskil í lífi eins fjölskyldumeðlims geta valdið þáttaskilum í lífi fjölskyldunnar í heild. Margbreytileg þáttaskil geta orðið í fjölskyldu á sama tímabili, svo sem við barnsfæðingu, skilnað hjóna, búferlaflutninga eða atvinnumissi. Þau geta verið samsíða, gagnvirk eða ein leidd af öðru (Cowan, 1991; Fthenakis, 1998). Fjölskyldumeðlimir verða þátttakendur í breytingarferlinum við þau tímamót að barn eða unglingur byrjar nám á nýju skólastigi og þar með verður þetta skref ákveðinn þáttur í þróun fjölskyldunnar. Sjálfsmynd og hlutverk barna eða unglunga breytist og þau eru litin mismunandi augum af sínum nánustu frá einu skeiði til annars. Jafnframt breytist sjálfsmynd foreldra og hlutverk við að verða foreldrar skólubarns í grunnskóla eða framhaldsskólanemanda, svo dæmi sé tekið. Hvort

tveggja hefur áhrif á samskipti í fjölskyldu og þróun hennar almennt (Cowan, 1991; Dunlop, 2007; Griebel og Niesel, 2003, 2007).

Náms- og starfsferillinn hefst þegar barn fer að líkja eftir störfum og velta fyrir sér hvað það vill verða (Agnes Ósk Snorradóttir, 2010; Hartung o.fl., 2005; Porfeli o.fl., 2008) og stendur út lífið. Í starfsþróunarkenningu sinni (e. developmental career theory) skilgreindi Super (Betz, 2008) fimm þroskastig á þessum ferli. Þau eru vöxtur (0–15 ára), könnun (14–24 ára), staðfesting (25–44 ára), viðhald (45–64 ára) og starfslok (65 ára og eldri). Ætla má að nemendur á mörkum grunn- og framhaldsskóla séu að hefja könnunarstigið. Undirstig þess eru sundurgreining, sérgreining og framkvæmd. Einstaklingurinn kynnist ákveðnu sviði náms og starfa, tengir sig við það og tekur ákvörðun sem endar í framkvæmd (Herr og Cramer, 1979/1992). Um er að ræða þróun áhuga, hæfileika og gilda (Sharf, 2006). Hartung og fleiri (2005) hafa reyndar bent á að rannsóknir skorti á þróun náms- og starfsferilsins í æsku og við upphaf unglingsára.

Sett hefur verið fram kenning um fjórar víddir sem hugurinn vafrar um þegar þáttaskil eru í nánd á starfsferlinum (e. career transitions) (Savickas, 2005). Þær ná yfir umhugsun um starfsferil, stjórn, forvitni og sjálfs-traust. Börnum og unglungum við þáttaskil í námi er umhugað um næstu skref sín og þau eru forvitin um framtíðarmöguleikana. Forvitnin knýr þau til að kanna það sem í boði er. Misjafnt getur verið hve mikla stjórn þau hafa á aðstæðum og hve sjálfstraustið er mikið í þeim efnum.

Parsons talaði um þrjú skref sem stíga þarf við val á starfi sem vel geta einnig átt við um val á námi. Það fyrsta er að öðlast skýran skilning á sjálfum sér, áhuga sínum, hæfni og metnaði. Það næsta er að afla sér þekkingar á því hvað í störfum eða námi felst og á hvað reynir í viðkomandi störfum eða námi. Loks þarf að tengja þetta tvennt saman, það er eigin persónueinkenni og hugsanlegt starfs- eða námsumhverfi (Sharf, 2006).

Stuðst verður við þessar kenningar um þróun lífsferilsins þegar rýnt er í stöðu nemenda við skil skólastiga. Einnig koma þær að gagni við að greina skref sem unglingar hafa stigið í vali á námi þegar kemur til dæmis að skilum við framhaldsskóla. Þá er um að ræða hvað nemandi hefur sjálfur gert til að stuðla að samfellu í náminu og þá einkum inntaki þess, að því er ætla má.

c) Kenningar um víddir eða kerfi við þáttaskil

Þáttaskil fela í sér breytingar í mörgum víddum. Griebel og Niesel (2007) segja að við þáttaskil, þar með talin

⁴ *Education and Culture: The Journal of the John Dewey Society.*

skil skólastiga, þurfi einstaklingurinn að laga sig að breytingum í þremur víddum sem skarast innbyrðis, það er í persónulegri vídd, samskiptavídd og aðstæðuvídd. Samspil víddanna mótast innleiðingu í það nýja.

Önnur nálgun er að skoða þáttaskil í námi út frá vistkerfakenningu Bronfenbrenner (1979) sem segir að manneskjan lifi í ferns konar vistkerfum (e. ecological [systems] theory). Einstaklingar lifa og þroskast í ákveðnum nærkerfum (e. micro-systems), svo sem á heimili, í stórfjölskyldu og skóla ef um börn er að ræða, eða í fjölskyldu, á vinnustað og í félagslífi ef um fullorðna er að ræða (bls. 7, 22). Nærkerfin tengjast saman í millikerfi (e. meso-system). Þar upplifir einstaklingurinn samskiptin eða tengslin milli nærkerfanna (bls. 7–8, 25). Millikerfið er síðan hluti af stofnanakerfi nærsamfélagsins (e. exosystem) þar sem eru meðal annars félags-, heilbrigðis- og skólakerfi, vinnu- markaður og húsnæðiskerfi. Einstaklingurinn er yfirleitt ekki virkur gerandi í stofnanakerfinu en undir áhrifum þess sem þar gerist (bls. 7–8, 25, 237–257). Loks umlykur lýðkerfið (e. macrosystem) öll kerfin en það spannar meðal annars menningu, gildismat og siði samfélagsins svo og réttindi og skyldur borgaranna. Allt hefur þetta áhrif á líf einstaklingsins (bls. 6, 26, 258–291). Samkvæmt kenningunni verða vistfræðileg þáttaskil (e. ecological transition) í lífi einstaklings þegar staða hans eða hlutverk breytist (bls. 26). Heimfærum kenninguna á þáttaskil í námi og tókum sem dæmi barn sem stendur á þeim tímamótum í menntun sinni að fara úr leikskóla í grunnskóla. Þá er það með fæturna í þremur nærkerfum sem eru fjölskyldan, leikskólinn og grunnskólinn. Með svipuðum hætti lifir unglingur sem fer úr grunnskóla í framhaldsskóla í sömu nærkerfum og á að auki sitt sjálfstæða félagslíf. Til þess að flutningur milli skólastiganna verði farsæll þurfa öll nærkerfin að hafa nán samskipti eða tengjast sterkum böndum í millikerfinu til að „vistfræðileg yfirfærsla“ eigi sér stað. Þar hefur skólinn bein áhrif á barnið eða unglinginn og þar með óbein áhrif á fjölskylduna. En það koma aðrir áhrifavalda við sögu. Fyrirnefnt millikerfi er hluti af stofnanakerfinu sem felur í sér samfélagslegar stofnanir eins og skólakerfið og þar með menntunarmöguleika einstaklingsins. Loks mótast lýðkerfið sem umlykur öll kerfin nemandann meðal annars út frá ákveðinni menningu og gildismati. Aðlögun að þáttaskilum og því sem á eftir kemur er undir áhrifum allra þessara kerfa komin (Dunlop og Fabian, 2002, bls. 149–151, mynd 12.1; Niesel og Griebel, 2007, bls. 23–25).

Við skoðun á tengslum skólastiga í rannsókninni sem hér er lýst var meðal annars horft til þessara kenninga til að greina samspil kerfa sem máli skipta í kringum nemandurna – sem er hluti af samfellu á þáttaskilunum.

Sjónum verður nú beint að bakgrunni þeirra þriggja þema sem til skoðunar eru í þessari rannsókn til að varpa ljósi á samfellu í námi og byrjað á því fyrsta – umgjörð skólastarfsins.

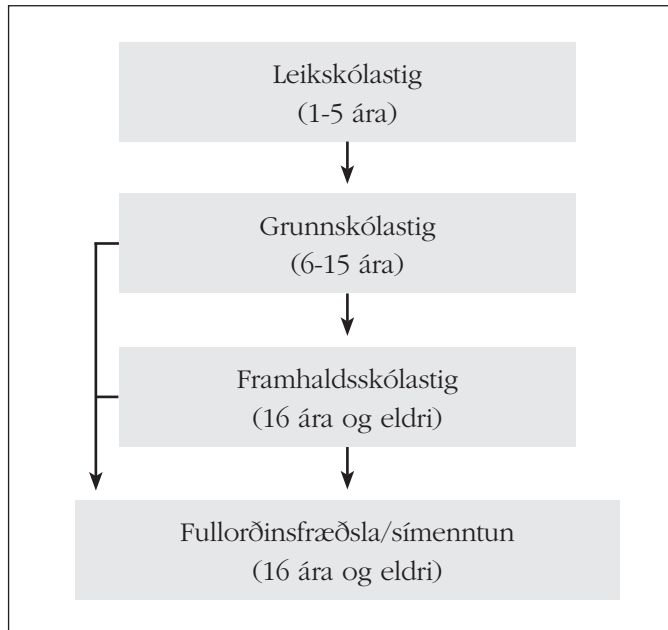
3. YTRI UMGJÖRÐ ÞRIGGJA SKÓLASTIGA

Í þessum kafla verður dregin upp mynd af *ytri umgjörð* náms á ólíkum skólastigum. Byrjað er á umfjöllun um skólastigin í íslenska menntakerfinu. Næst er lýst ytri umgjörð um hvert af skólastigunum þremur sem hér eru til umfjöllunar og sjónum beint að Reykjavík sérstaklega þar sem rannsóknin fjallaði um skólastarf í Reykjavík. Loks er vikið að skipan skólastiga í nokkrum nágrannalöndum til samanburðar. Þáttaskil á menntaferli hvers og eins eru háð menntakerfinu sem viðkomandi stundar nám í og þeim tíma sem um ræðir. Þau miðast við mismunandi aldur eftir löndum. Umræðunni er ætlað að vera undirstaða undir samanburð á *ytri umgjörð* skólastarfsins á skilum þeirra skólastiga sem um ræðir. Henni er jafnframt ætlað að mynda ramma um umfjöllun um *innri umgjörð* og undirbyggja túlkun niðurstaðna rannsóknarinnar á mun á innri umgjörð við skil viðkomandi skólastiga (sjá VI.1 og IX.1 kafla) og *samfellu* í þeim efnum (sbr. kaflar VI.4 og IX.4).

Snúum okkur fyrst að skólastigunum sem eru til umfjöllunar, leik-, grunn- og framhaldsskólastigi. Átt er við menntakerfið sem slíkt eða það regluverk og framkvæmd sem ákvörðuð er af Alþingi, menntamálaráðuneyti og sveitarfélögum, eins og áður hefur komið fram.

a) Skólastig í íslenska menntakerfinu

Skilgreind hafa verið fjögur skólastig í íslenska menntakerfinu, leikskólastig, grunnskólastig, framhaldsskólastig og háskólastig (sbr. mynd II.2), en lögbundin skil milli skólastiga hafa verið breytileg frá einum tíma til annars. Í lögum um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946 voru einnig skilgreind fjögur stig en með öðrum hætti, það er barnastig, gagnfræðastig, menntaskóla- og sérskólastig og háskólastig. Í þeim voru skilin milli gagnfræðastigs og menntaskóla- og sérskólastigs mun óljósari en síðar varð. Í lögum um skólakerfi nr. 55/1974 voru stigin aftur á móti þrjú: grunnskólastig, framhaldsskólastig og háskólastig. Loks varð leikskólinn fjórða skólastigið með formlegum hætti við endurskoðun laga um leikskóla árið 1994 (nr. 78/1994, 1. gr.). Eins og fram hefur komið var sjónum í rannsókninni beint að skilum beggja vegna grunnskólastigsins, nánar tiltekið skilum leik- og grunnskólastigs annars vegar og skilum grunn- og framhaldsskólastigs hins vegar.



Mynd II.2. Íslenska menntakerfið 2010

Skil leik- og grunnskóla

Skilin milli leik- og grunnskóla skerptust þegar sex ára börn urðu skólaskyld með grunnskólalögum frá 1991 (Lög um grunnskóla nr. 49/1991) og þegar mikill meirihluti þriggja til fimm ára barna var farinn að sækja leikskóla og dvelja þar daglangt á síðasta áratug 20. aldar (Bergur Felixson, 2007, bls. 74; Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 70).

„Sex ára bekkir“ eða forskólabekkir fyrir sex ára börn höfðu verið starfandi um alllangt skeið áður en þessi árgangur varð skólaskyldur. Það var val foreldra hvort börn þeirra sóttu þessa bekki og dæmi voru um að sum börn færu í sex ára bekk að morgni og leikskóla síðdegis. Fyrstu forskólabekkirnir, sem voru rúmar tvær kennslustundir á dag (breytilegt eftir barnafjölda), fóru af stað í Reykjavík árið 1970 og störfuðu því í um 20 ár. Markmið þeirra var að jafna námsaðstöðu barna, gefa þeim kost á fjölbreyttum verkefnum og tækifæri til að umgangast jafnaldra sína og aðlaga þau að skólanum (Þorsteinn Sigurðsson, 1971). Elín G. Ólafsdóttir (2006) segir að hvatinn að stofnun deildanna hafi verið „vegaleysi“ sex ára barna á þessum tíma þegar leikskólar voru ekki opnir þorra sex ára barna, bæði foreldri voru í auknum mæli farin að vinna utan heimilis og svonefnd tímakennsla á kostnað foreldra, gjarnan í heimahúsum og án eftirlits, eina námsframboðið fyrir sex ára börn.

Skil grunn- og framhaldsskóla

Segja má að skilin milli grunn- og framhaldsskóla hafi orðið skýr og afgerandi með grunnskólalögum frá 1974 (Lög um grunnskóla nr. 63/1974) og eftir að nær allir

nemendur luku grunnskólagöngu sinni með því að þreyta samræmd próf (91–98% skráðra nemenda á árunum 1977–2007, sbr. Jón Torfi Jónasson, 2008d, bls. 232, tafla 9), en auk þess með stofnun fjölda samræmdra framhaldsskóla um allt land á árunum 1975–1984 (Jón Torfi Jónasson, 2008b).

Allt frá árinu 1946 hefur hluti nemenda í árgangi þreytt samræmd próf með einhverjum hætti á þessum skilum. Þau voru landspróf miðskóla á árunum 1946–1977, sem tóku við af inntökuprófum í menntaskóla, samræmd gagnfræðapróf, sem haldin voru á árunum 1968–1977, og nú síðast samræmd lokapróf grunnskóla á árunum 1977–2008. Í reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra lokaprófa í 10. bekk (nr. 414/2000) sagði að tilgangur prófanna væri meðal annars að veita upplýsingar um námsárangur og stöðu skóla og hvort námsmarkmiðum aðalnámskrár hafi verið náð, auk þess að vera viðmið fyrir inntöku í framhaldsskóla (Námsmatsstofnun, e.d.). Í reynd hefur verið litið á þessi próf sem inntökupróf í skóla á framhaldsskólastigi. Nú hafa samræmd könnunarpróf við upphaf 10. bekkjar tekið við. Ekki er gert ráð fyrir að niðurstöður þeirra berist til framhaldsskóla og er það breyting frá því sem verið hefur um áratuga skeið.

Óformleg skil

Fleiri þáttaskil verða í raun á skólagöngu einstaklings í íslensku menntakerfi en þau formlegu skil milli lögbundinna skólastiga sem hér hefur verið lýst. Þáttaskil, bæði formleg og óformleg, verða til dæmis við flutning frá heimili til dagforeldris eða leikskóla, frá dagforeldri til leikskóla, frá leikskóla til grunnskóla, frá barnastigi grunnskóla til unglingastigs grunnskóla, frá grunnskóla til framhaldsskóla, frá framhaldsskóla til háskóla eða atvinnulífs og frekari símenntunar og svo frá atvinnulífi aftur í skóla. Atburðir í einkalífi geta einnig valdið þáttaskilum á skólagöngunni, svo sem flutningar milli skóla innan skólastigs vegna búferlaflutnings fjölskyldu.

Segja má að dagforeldrakerfið í Reykjavík sé að þróast inn í leikskólastigið þar sem gæsla hjá dagforeldrum líkist að forminu til litlum einkareknum leikskólum fyrir yngstu börnin. Það er fjármagnað af borginni og foreldrum eins og leikskólinn (sbr. lýsingu í: Ella Björt Daníelsdóttir Teague og Friðrik H. Jónsson, 2006; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006a, bls. 26; Þjónustu- og rekstrar-svið Reykjavíkurborgar, 2006) og borgin veitir dagforeldrum ráðgjöf og hefur eftirlit með starfinu (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006c). Loks má líta svo á að fullorðinsfræðsla og hvers konar endurmenntun sé í raun fimmta skólastigið í ævimenntun hvers einstaklings frá leikskóla til námskeiða á eftirlaunaaldri, þótt það sé ekki

skilgreint svo með lögum enn sem komið er (ekki talað um skólastig í lögum um almenna fullorðinsfræðslu nr. 47/1992 né lögum um starfsmenntun í atvinnulífinu nr. 19/1992).

Að ofansögðu má ljóst vera að sem stendur eru skil í íslenska menntakerfinu milli þeirra þriggja skólastiga sem til umræðu eru nokkuð skýr. Nánast allir nemendur skipta þá um skóla og þar með verða þáttaskil á skólagöngu þeirra. Áhugavert er að skoða enn frekar hvort þetta sé að breytast í reynd. Þá er átt við hvort *sveigjanleiki* á skilum skólastiga sé til dæmis að gera þau óskýrari – sem gæti haft í för með sér meiri *samfellu*, þótt það sé ekki einhlítt.

b) Ytri umgjörð leikskóla

Sögu leikskólastigsins í Reykjavík má rekja allt aftur til þriðja áratugar 20. aldar þegar fyrstu barnaheimilin, sem störfuðu í fyrstu aðeins á sumrin, voru stofnuð. Árið 1938 hóf Barnavinafélagið Sumargjöf rekstur dagvistarstofnana í Reykjavík sem störfuðu allt árið og rak síðan leikskóla í Reykjavík í um 40 ár (Guðmundur M. Þorláksson, 1974). Í fyrstu voru heimilin fjármöggnuð með sjálfsaflafé og styrkjum frá ríki og borg en þegar á leið varð um reglubundin fjárframlög frá borginni til leikskólanna að ræða. Reykjavíkurborg tók síðan reksturinn alfarið í umsjá sína árið 1978 (Bergur Felixson, 2007, bls. 10–18). Leikskólarnir fengu svo sjálfstæða stöðu í stjórnkerfi borgarinnar og sérstaka stjórn árið 1986 (Bergur Felixson, 2003, bls. 5). Árið 2009 voru tæplega eitt hundrað leikskólar starfandi í Reykjavík. Borgin starfrækti þá sjálf 78 leikskóla og lagði fram rekstrarstyrk til 18 sjálfstætt starfandi leikskóla (Menntasvið Reykjavíkurborgar og Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, e.d.).

Lagaumgjörð leikskóla

Fyrstu lög um dagvistarheimili voru lögin um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973. Lög um byggingu og rekstur dagvistarheimila fyrir börn nr. 112/1976 leystu þau af hólmi. Þessi lög voru fyrst og fremst um fjármál, rekstur og byggingar, en tilgreindu eigi að síður markmið með starfsemi þessara stofnana og menntun starfsfólks. Heildarlöggjöf um leikskólastigið, það er bæði um faglegar áherslur og rekstrarlega ábyrgð, var fyrst sett árið 1991 (Lög um leikskóla nr. 48/1991). Upp frá því var heitið leikskóli notað um allar dagvistarstofnanir. Leikskólalögin voru endurskoðuð árið 1994 (Lög um

leikskóla nr. 78/1994). Núgildandi lög um leikskóla eru frá árinu 2008 (Lög um leikskóla nr. 90/2008).

Börnum er ekki skylt að ganga í leikskóla samkvæmt lögum, það er val foreldra. Samt sem áður sóttu um 98% tveggja til fimm ára barna í Reykjavík leikskóla á árinu 2007 (*Árbók Reykjavíkur*, e.d., tafla 6.1 frá desember 2007). Leikskólinn er gjaldskyldur en borgarráð samþykkti árið 2004 að bjóða fimm ára börnum gjaldfrjálsa þjónustu í leikskólum hluta út degi, fyrst í tvær klukkustundir en síðan þrjár (Reykjavíkurborg, 2004; Sigrún Elsa Smáradóttir, Katrín Jakobsdóttir og Guðlaugur Þór Þórðarson, 2004, bls. 2 og tillögur bls. 4–5). Á árum áður greiddu foreldrar um þriðjung og upp í helming kostnaðar við leikskóladvöl en á síðari árum hefur hlutfallið lækkað niður í um 13% af kostnaði að meðaltali (munnleg heimild, 2009).

Leikskólalög eru nánar útfærð í reglugerðum, meðal annars í reglugerð um starfsumhverfi leikskóla nr. 655/2009. Hún tekur meðal annars til aðstöðu, búnaðar, slysa-varna og öryggismála í leikskólahúsnæði. Í *Aðalnámskrá leikskóla* (Menntamálaráðuneytið, 1999f) er nánari útfærsla á ákvæðum laga og reglugerða um uppeldi, nám og kennslu.

Aðalnámskrá leikskóla

Gildandi *Aðalnámskrá leikskóla*, þegar þessi rannsókn fór fram, er frá árinu 1999. Undanfari hennar var *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili, markmið og leiðir*, frá árinu 1985 (Menntamálaráðuneytið, 1985, endurútgefin árið 1993), sem að mörgu leyti byggðist á námsefni í fóstrunámi (Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 82). Aðalnámskráin er „stefnumótandi leiðarvísir um uppeldisstörf í leikskólum og á að mynda sveigjanlegan starfsramma“ (Menntamálaráðuneytið, 1999f, bls. 8). Í námskránni segir að hún „byggist á barnhverfri hugmyndafræði þar sem þroski barnsins og þarfir eru þungamiðja“ (sama heimild).

Orðanotkun um leikskólastigið líkist æ meira orðanotkun á grunnskólastigi eins og sjá má í lögum og aðalnámskrá. Hugtökin skóli, nám, kennsla, námskrá, kennari, skólastjóri og nemandi eru notuð um leikskólastigið jafnt sem önnur skólastig. Jafnframt eru hugtök eins og menntun, námsefni í leikskóla og nemendur í leikskóla notuð í *Skólastefnu Kennarasambands Íslands 2008–2011* (Kennarasamband Íslands, 2008; sbr. einnig frásögn af hugtakanefnd Félags leikskólakennara í: Kristín Elfa Guðnadóttir, 2007). Sama þróun er í öðrum löndum (sjá t.d. Pramling Samuelsson, 2006). Þessi orðanotkun undirstrikar stöðu leikskóla sem hluta af menntakerfinu við upphaf 21. aldar. Samræmi í orðanotkun getur auðveldað samskipti og samvinnu milli þessara skólastiga en sumir óttast reyndar að hún leiði til þess að hefðir grunnskólans verði ofan á og leikskólinn

glati einhverjum einkennum sínum (sbr. Jóhanna Einarsdóttir, 2006a, 2007; Kristín Dýrfjörð, 2001).

Skólasókn: Fjöldi dvalarrýma og daglegur dvalartími

Fjöldi barna í leikskólum á hverjum tíma og stað og dvalartími á dag hefur ráðist af framboði á leikskólarýmum á vegum sveitarfélaga. Lengi vel var eftirspurn eftir leikskólarými meiri en framboðið. Árið 1971 var gerð könnun á þörf fyrir dagvistun í Reykjavík. Niðurstöður hennar voru að í borginni vantaði um 2.500 rými fyrir börn undir grunnskólaaldri (Þorbjörn Broddason, 1971). En framboð á leikskólarými jókst jafnt og þétt, bæði allan daginn á dagheimilum fyrir börn í sérstakri þörf og hálfan daginn í leikskólum fyrir önnur börn. Árið 1994 var mörkuð sú afdrifaríka stefna hjá Reykjavíkurborg að bjóða börnum upp á heilsdagsdvöl í leikskóla án tillits til félagslegrar stöðu eins og áður hafði verið (Bergur Felixson, 2007, bls. 44). Við það urðu leikskólar borgarinnar einsetnir, ef svo má segja, þegar fleiri og fleiri börn áttu kost á heilsdagsdvöl og byggingar fóru að taka mið af því. Áður voru byggingarnar gjarnan annaðhvort miðaðar við dagheimili eða leikskóla og var börnum ætlað meira rými á dagheimilum.

Daglegur dvalartími barnanna lengdist smám saman. Ef litið er á þann tíma sem foreldrar greiða fyrir samkvæmt dvalarsamningi kemur í ljós að árið 1990 var greitt fyrir um 34% barna á leikskólum Reykjavíkur í 8–9 klukkustundir á dag. Tíu árum síðar eða árið 2000 var þetta hlutfall komið upp í 71% (Bergur Felixson, 2007, bls. 74) og haustið 2007 hafði hlutfallið náð 90% (Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2008). Raundvalartími barna á leikskólum er þó skemmri því að um 90% barnanna eru skemur í leikskólanum en keyptur dvalartími segir til um. Á fyrsta áratug þessarar aldar dvöldu börn í um 7,4 klukkustundir í leikskólanum að meðaltali á dag þótt greitt hafi verið fyrir um 8,3 klukkustundir að meðaltali (Leikskólasvið Reykjavíkur, e.d.).

Umræða hefur verið uppi meðal hóps leikskólakennara um að endurskilgreina skóladaginn í leikskólum og skipta honum í skipulagt skólastarf í um sex klukkustundir annars vegar og afþreyingu utan þess tíma hins vegar, eins og á við um grunnskólann (Kristín Elfa Guðnadóttir, 2007, bls. 13–16). Í skólastefnu Kennarasambands Íslands fyrir 2008–2011 segir að stefna skuli að því „að skilgreina hvað talist getur eðlilega langur leikskóladagur og hvaða þjónustu skólinn vill veita umfram þann tíma“ (Kennarasamband Íslands, 2008). Þar með mundi leikskólinn líkjast grunnskólanum enn frekar.

Leikskóli fyrir alla, skóli án aðgreiningar – sérfræðipjónusta

Leikskólinn á Íslandi er í raun nálægt því að verða „skóli

fyrir alla“, miðað við þá þróun sóknar í hann sem lýst hefur verið hér frammar. Það er reyndar ekki tekið fram í leikskólalögum en þar segir aðeins að sveitarfélög hafi „forustu um að tryggja börnum leikskóladvöl og berfil ábyrgð á heildarskipan skólahalds í leikskólum sveitarfélags“ (Lög um leikskóla nr. 90/2008, 4. gr.). Aftur á móti er kveðið skarpar að orði um sérfræðipjónustu en þar segir að á „vegum sveitarfélaga [skuli] rekin sérfræðipjónusta fyrir leikskóla ... Sveitarfélög ákveð[il] fyrirkomulag sérfræðipjónustu en skul[il] stuðla að því að hún geti farið fram innan leikskóla.“ Þannig er ótvírætt kveðið á um þjónustu eða stuðning við börn með sérþarfir í leikskólunum sjálfum. Þetta er mikilvægt skref í átt til „skóla án aðgreiningar“.

Að framansögðu má sjá að mikil breyting varð á leikskólakerfinu þegar því marki var náð að nær öll börn sæktu leikskóla í fjögur til fimm ár, frá morgni og fram eftir degi. Ætla má að það hafi breytt stöðu leikskólans umtalsvert. Hann er nú orðinn sjálfsgöður hluti af þroska- og menntaferli barna almennt. Það hefur að sjálfsgöðu haft áhrif á *innri umgjörð* starfsins í leikskólunum og þar með *starfshætti* og *inntak* námsins – og ekki síst þá reynslu sem börn koma með úr leikskóla í grunnskóla. Þessu marki var aftur á móti ekki náð fyrr en á síðustu árum. Áhugavert er að sjá hvort þessi breyting á leikskólastigi hefur haft áhrif á *umgjörð* starfsins í grunnskólanum og *starfshættina* innan hennar og er það hluti af athugun á *samfellu* í námi í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar.

c) Ytri umgjörð grunnskóla

Formlegt skólahald fyrir börn hófst í Reykjavík með stofnun Barnaskólans í Reykjavík árið 1862 og var hann starfræktur á vegum bæjarfélagsins (Ármann Halldórsson, 2001, bls. 54). Skólinn skiptist í fyrstu í efri, mið- og neðri deild og fór skiptingin fremur eftir námsgetu en aldri. Þarna var því árgangablöndun. Áður hafði skóli verið starfandi í Reykjavík á árunum 1830–1849 sem sóttur var af litlum hópi barna og starfræktur í leiguhúsnæði (sama heimild, bls. 17–32). Haustið 2009 voru 45 grunnskólar í Reykjavík, þar af sex sjálfstætt starfandi (einkareknir). Alls voru 30 skólar fyrir yngri barna stig (1.–4. bekkur), miðstig (5.–7. bekkur) og unglíngastig (8.–10. bekkur), ellefu skólar aðeins með yngri stigin og fjórir unglíngastigsskólar (Menntasvið Reykjavíkurborgar og Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, e.d.). Um 33% barna á grunnskólaaldri í landinu bjuggu í Reykjavík árið 2008 (Hagstofa Íslands, e.d.).

Lagaumgjörð um barna- og unglingskóla – skólaskylda

Sögu laga um grunnskólanám má rekja allt til ársins 1880 þegar lög um uppræðing barna í skrift og reikningi tóku gildi (Loftur Guttormsson, 2008a, bls. 46–48) en fyrstu almennu lögin um barnafræðslu eru frá árinu 1907 (Lög um fræðslu barna nr. 59/1907) og kváðu þau á um fjögurra ára skólaskyldu fyrir 10–14 ára börn og unglinga (sjá mynd II.3 um þróun skólaskyldunnar frá og með þessum lögum). Það átti einnig við um lögin frá 1926 (Lög um fræðslu barna nr. 40/1926) en samkvæmt þeim mátti einnig veita skólahéruðum heimild til að skipa fyrir um skólaskyldu 7–10 ára barna. Árið 1930 voru sett lög um gagnfræðaskóla í kaupstöðum (Lög um gagnfræðaskóla nr. 48/1930) en með fræðslulögum frá 1936 (Lög um fræðslu barna nr. 94/1936) töldust öll börn skólaskyld á aldrinum 7–14 ára, þó með undanþágumöguleikum einstakra skólahverfa (Loftur Guttormsson, 2008a, bls. 108–109, 111). Með lögum um fræðslu barna nr. 34/1946, lögum um gagnfræðanám nr. 48/1946 og lögum um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946 var stigið skref í átt til samræmingar skólakerfisins. Skólaskyldan var lengd um eitt ár og varð frá 7–15 ára (Hlynur Ómar Björnsson, 2008, bls. 29). Með samþykkt grunnskólalaga árið 1974 var stefnt að því að draga enn úr skilum milli barnastigs og unglingsstigs en í 1. gr. laganna segir: „Skylt er sveitarfélögum að halda skóla fyrir öll börn og unglinga á aldrinum 7 til 16 ára ... Skóli þessi nefnist grunnskóli og er öllum börnum og unglingum á nefndum aldri skylt að sækja skóla.“ Í 3. gr. segir: „Grunnskóli er níu ára skóli, þar sem fram fer barna- og unglingsfræðsla. Hann getur verið ein stofnun eða verið skipt í einingar, tvær eða fleiri.“ Ákvæðið um skólaskyldu 16 ára unglinga átti að koma til framkvæmda sex árum eftir gildistöku laganna en úr því varð ekki fyrir en árið 1985. Upphaf skyldunáms varð síðan við mörk leik- og grunnskóla þegar grunnskólalög voru endurskoðuð árið 1991 og sex ára börn urðu skólaskyld (núverandi 1. bekkur). Með endurskoðun grunnskólalaga árið 1995 fluttist rekstur grunnskóla til sveitarfélaga (Lög um grunnskóla nr. 66/1995). Núgildandi lög um grunnskóla eru frá árinu 2008 (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Saga laga grunnskólastigsins er því orðin um 100 ára gömul (Loftur Guttormsson, 2008a, 2008b).

Mynd II.3 sýnir hvernig skólaskyldan lengdist smám saman í báðar áttir frá 1907 allt fram til ársins 1991 þegar hún varð 10 ár, frá 6–16 ára aldurs, eins og lýst hefur verið. Athyglisvert er að sjá hve það hefur gerst með reglubundnum hætti – sem gefur vísbendingar um að þessi þróun gæti haldið áfram. Eins og sjá má hefur upphaf skyldunáms ekki einkennt skil leik- og grunnskóla nema í tæplega tvo áratugi og lok skyldunáms einkennt skil grunn- og framhaldsskóla í um tvo og hálfan áratug. Þetta gæti breyst aftur á næstu árum ef fyrsta eða fyrstu ár framhaldsskóla verða skólaskyld eða síðasta eða síðustu ár leikskóla.

Aðalnámskrá grunnskóla

Fyrsta námskrá fyrir barnaskóla kom út árið 1929 og sú næsta árið 1960 fyrir nemendur á skyldunámsstigi (Loftur Guttormsson, 2008a, bls. 304, 2008b, bls. 327). Í kjölfar grunnskólalaga frá 1974 fór fram umfangsmikil námskrárvinna og komu námskrár út á árunum 1976–1977, bæði almennur hluti og námskrár einstakra greina. Endurskoðuð aðalnámskrá grunnskóla kom út í einu lagi árið 1989. Námskráin var síðan endurskoðuð árið 1999. *Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti*, frá árinu 2006 var í gildi þegar rannsóknin sem hér greinir frá var gerð, en námskrár einstakra námsgreina, tólf að tölu, eru frá 2007 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d., Menntamálaráðuneytið 1989, 1999d, 2006a).

Í umfjöllun um uppbyggingu grunnskólanáms segir í almennum hluta *Aðalnámskrár grunnskóla* frá 2006:

Kennsla í grunnskólum er í flestum tilvikum skipulögð þannig að nemendum í sama árgangi er skipað saman í bekki. Skipulag kennslu innan árganga og milli árganga er í höndum einstakra skóla ... Meginreglan er sú að nemendur færast á milli bekkja eftir því sem aldur þeirra segir til um og miðað við þarfir einstakra nemenda (bls. 5).

Síðar segir:

Námsgreinar eru áberandi í skipulagi kennslu í grunnskólum þótt erfitt sé að greina skýr mörk milli námsgreina í yngstu bekkjunum þar sem einn og

Ár	1907	1936	1946	1974/1985	1991	2008
Skólaskylda grsk.:						
Aldur	10–14 ára	7–14 ára	7–15 ára	7–16 ára	6–16 ára	
Árafjöldi	4 ár	7 ár	8 ár	9 ár	10 ár	
„Fræðsluskylda“ frhsk.:						
Aldur						16–18 ára
Árafjöldi						12 ár

Mynd II.3. Þróun skólaskyldu/„fræðsluskyldu“ á grunn- og framhaldsskólastigi

sami kennarinn kennir flestar námsgreinar. Eftir því sem á skólagönguna líður eykst sérhæfing kennslunnar og í efstu bekkjum er kennslan að mestu í höndum greinakennara (bls. 5).

Í viðmiðunarstundaskrá, sem er hluti almenns hluta *Aðalnámskrár grunnskóla* (Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 13–14), er gerð grein fyrir vikulegum lágmarkskennslutíma í tólf námsgreinum sem hver nemandi á rétt á yfir þrjú stig grunnskólans, það er á yngri barna stigi í 1.–4. bekk, miðstigi í 5.–7. bekk og unglingastigi í 8.–10. bekk.

Skólasókn: Lenging skóladags

Skóladagur grunnskólanemenda lengdist umtalsvert með lögum um grunnskóla frá 1995. Á sjö árum eða á árunum 1995–2001 fjölgaði kennslustundum á viku um 43 stundir í 1.–10. bekk. Jafnframt lengdist skólaárið um 10 daga og er nú um 9,5 mánuðir. Þannig lengdist skólatími nemenda í 10 ára skyldunámi um 20% vegna lengingar skóladagsins og skólaársins, sem samsvarar um tveimur skólaárum (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002, bls. 9, 29; Menntamálaráðuneytið, 2004b, bls. 20). Dagleg dvöl í grunnskóla hefur því verið að lengjast eins og á við um leikskólann en er enn nokkuð styttri en í leikskóla. Það á reyndar ekki við ef tími á frístundaheimili í kjölfar skóladagsins er meðtalin (yfir 90% fyrstubekkinga í Reykjavík sækja þau; munnleg heimild; 2007). Þá verður dagleg viðvera í grunnskóla og á frístundaheimili svipuð að lengd og daglegur tími í leikskóla.

Grunnskóli fyrir alla, skóli án aðgreiningar

„Skólinn er eina stofnunin sem getur veitt öllum börnum skjól,“ segir Wolfgang Edelstein (2008, bls. 69) í umfjöllun sinni um skóla og lýðræði (sbr. einnig Tyack og Cuban, 1995). Þetta hefur höfundum laga um fræðslu barna snemma verið ljóst. Strax í lögum um fræðslu barna frá 1907 er vikið að sérkennslu með þeim orðum að hafi barn ekki náð lögskipaðri kunnáttu skuli „gjöra ráðstafanir til, að lögð sé við það meiri rækt en áður ... og kaupa því sérstaka kennslu,“ reyndar á „kostnað þess, er barnið hefur til framfærslu“ (17. gr.). En allt frá lögum um fræðslu barna frá 1936 (sjá 21. gr.) hafa verið einhvers konar ákvæði í lögum um að sinna nemendum með sérþarfir. Í lögum um fræðslu barna frá 1946 er ekki sams konar ákvæði en með lögnum átti aftur á móti að tryggja rétt barna til skólagöngu eða vistar á stofnun sem „veitti þeim uppeldi og fræðslu við þeirra hæfi“ (6. gr.), þótt það tækist ekki að sinni. Jón Torfi Jónasson (2008f, bls. 272) segir þetta fyrstu fræðslulögin sem náðu til allra barna. Mun skýrar er síðan kveðið að orði í grunnskólalögum frá 1974 en þar

segir að skólinn sé fyrir öll börn og unglinga á aldrinum 7 til 16 ára (1. gr.). Með lögum um grunnskóla frá 1991 er enn skýrar kveðið að orði en þar segir að megin stefnan skuli vera sú „að kennslan fari fram í heimaskóla“ (54. gr.) en sérskólar og sérdeildir reknar áfram fyrir þau börn sem „fái ekki notið kennslu við sitt hæfi í heimaskóla“. Í reglugerðum um sérkennslu frá 1977 (nr. 270/1977), 1990, (nr. 98/1990) og 1996 (nr. 389/1996) voru síðan ákvæði laganna útfærð nánar og hert á stefnumörkuninni á hverjum tíma. Í grunnskólalögum frá 2008 er fyrst talað um skóla án aðgreiningar í lögum (17. gr.).

Um 20% nemenda í grunnskólum Reykjavíkurborgar hafa um árabil notið einhvers konar stuðnings vegna námserfðleika í öllum bekkjum grunnskólans (Gerður G. Óskarsdóttir, 2000b) og sama má segja um landið allt (Jón Torfi Jónasson, 2008f, bls. 289, tafla 13). Þannig er nú unnt að fullyrða að grunnskólinn sé fyrir alla nemendur á grunnskólaaldri og að hann sé án aðgreiningar samkvæmt lögum, þótt ef til vill finnist einhverjum svo ekki vera í framkvæmd í öllum tilvikum.

Grunnskólinn hefur, samkvæmt ofansögðu, náð því marki á síðustu árum og áratugum að verða að skóla fyrir alla nemendur á grunnskólaaldri. Krafa um möguleika á áframhaldandi námi fyrir alla á framhaldsskólastigi fylgdi í kjölfarið. Eftir lengingu skóladagsins og skólaársins fyrir um áratug jókst svigrúm í námi grunnskólanemenda talsvert. Ætla má að nemendur komi því með umfangsmeiri eða dýpri námsreynslu úr grunnskóla í framhaldsskóla en áður var. Áhugavert er að skoða áhrif þessara breytinga á *innri umgjörð* og þar með *starfshætti* framhaldsskóla og var þessari rannsókn meðal annars ætlað að varpa einhverju ljósi þar á.

d) Ytri umgjörð framhaldsskóla

Hugtakið „framhaldsskóli“ sem samheiti yfir skólana sem tóku við af skyldunámi komst í almenna notkun snemma á áttunda áratug nýliðinnar aldar. Það var einkum í tengslum við frumvarp til laga um skólakerfi sem samþykkt var sem lög frá Alþingi árið 1974 (Lög um skólakerfi nr. 55/1974). Á þessum árum er samþæfing framhaldsskólastigsins að byrja að mótast (Jón Torfi Jónasson, 2008b, bls. 157). Í kjölfar laga um heimild til að stofna fjölbrautaskóla (nr. 14/1973) og eftir stofnun Fjölbrautaskólans í Breiðholti, tóku nýir framhaldsskólar með fjölbrautasniði að rísa víða um land eða alls ellefu skólar á árunum 1975–1984 (Jón Torfi Jónasson, 2008b, bls. 171). Margir þeirra urðu til við

samruna iðnskóla og framhaldsdeilda gagnfræðaskóla og allir þessir nýju skólar tóku upp áfangakerfi. Í upphafi þessa tímabils var gert samkomulag milli Reykjavíkurborgar og menntamálaráðuneytisins um byggingu skólmannvirkja í Reykjavík. Þá voru uppi áætlanir um að skipta borginni í sjö skólahverfi og skyldi einn fjölbrautaskóli vera í hverju, auk nokkurra grunnskóla (Heildarstefna mörkuð, 1974). Þær hugmyndir urðu ekki að veruleika.

Í Reykjavík eru nú níu framhaldsskólar sem bjóða upp á nám á tveggja til fjögurra ára bóknámsbrautum og mislöngum starfsmenntabrautum. Sumir þeirra eru eingöngu með bóknám eða starfsnám en aðrir hvort tveggja. Þegar rannsóknin var gerð bauð tíundi skólinn upp á sérstaka hraðferð á tveimur árum til stúdentsprófs. Fjármögnun á rekstri framhaldsskóla er í höndum ríkisins.

Lagaumgjörð frambaldsskóla

Fyrsta heildarlöggjöfin um framhaldsskóla var samþykkt árið 1988 (Lög um framhaldsskóla nr. 57/1988). Þar segir í 1. gr. um gildissvið að framhaldsskólar séu samnefni þeirra skóla er undir lögin falla en þeir séu „menntaskólar, fjölbrautaskólar, iðnfræðsluskólar svo og skólar sem veita sérhæft nám á framhaldsskólastigi. [Enn fremur framhaldsdeildir við grunnskóla sem menntamálaráðuneytið hefur heimilað og mun heimila.]“ Með þessum lögum féllu úr gildi eldri lög um menntaskóla, iðnfræðsluskóla og aðra sérhæfða skóla á framhaldsskólastigi og skapaðist þannig betri heildarsýn yfir framhaldsskólakerfið en áður var. Lögin voru endurskoðuð árið 1996 (Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996). Núgildandi framhaldsskólalög eru frá 2008 (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008).

Fjallað er um innritun og rétt til náms í kafla um nemendur í framhaldsskólalögum frá 2008 en þar segir: „Þeir sem lokið hafa grunnskólanámi ... eiga rétt á að hefja nám í framhaldsskóla.“ Jafnframt segir að þeir eigi „rétt á því að stunda nám í framhaldsskóla til 18 ára aldurs“ (32. gr.). Þetta þýðir að nemendur eiga rétt á að stunda nám í framhaldsskóla í tvö ár og yfirvöld menntamála eru skyld til að hafa nám í boði fyrir alla nemendur á þessum aldri í tvö ár. Segja má að um fræðsluskyldu sé að ræða (sbr. mynd II.3), með öðrum orðum að yfirvöldum sé skylt að hafa námið í boði, þótt þetta orð sé ekki notað í lögumum. Fyrri hluti greinarinnar um rétt til að „hefja nám“ í framhaldsskóla var í framhaldsskólalögum frá 1996 (15. gr.) og 1988 (16. gr.) en þar var ekki tiltekið hve lengi nemendur ættu rétt á að stunda þar nám. Í *Aðalnámskrá frambaldsskóla, almennum bluta*, frá 1999 er stigið skrefi lengra því þar segir að framhaldsskólanum sé „gert að sinna öllum nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra úr grunnskóla [sé] háttað“ (Menntamálaráðuneytið, 1999a,

bls. 13). Því næst er vísað í almenna námsbraut. Þarna er ekki aðeins talað um að hleypa nemendum inn heldur að sinna eigi nemendum. Starfshópur um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs lagði til að framhaldsskólanemendur undir 18 ára aldri ættu „rétt á ... námi í nærumhverfi sínu“ (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 11).

Skólaskyldan hefur ekki enn náð upp á framhaldsskólastigið en fyrrnefnt ákvæði í 32. grein framhaldsskólalaga frá 2008 gæti verið undanfari skólaskyldu. Í þessari laga-grein er um afgerandi stefnubreytingu að ræða. Hún krefst trúlega hugarfarsbreytingar – frá því að leggja áherslu á að nemendur þurfi að vera tilbúnir að stunda nám sem skóli hefur skipulagt yfir í að leggja áherslu á þá hugsun að skólinn skuli vera tilbúinn að taka við ólíkum einstaklingum (sbr. Lam og Pollard, 2006; Pianta o.fl., 1999; Shore, 1998) (sjá frekari umræðu í kafla II.5.g).

Aðalnámskrá frambaldsskóla

Fyrsta námskrá handa framhaldsskólum var gefin út árið 1986 og síðan endurskoðuð árin 1987 og 1990 (Menntamálaráðuneytið, 1986, 1987, 1990). Hér var í raun fyrst og fremst um brauta- og áfangalýsingar að ræða. Upp úr 1980 fóru að koma út fyrstu námskrár í einstökum greinum iðnnáms. *Aðalnámskrá frambaldsskóla* kom svo út árið 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999a). *Aðalnámskrá frambaldsskóla, almennum bluti* (ásamt brautalýsingum), frá 2004, sem í gildi var þegar þessi rannsókn var gerð, er lítið breytt frá fyrri námskrá (Menntamálaráðuneytið, 2004a). Ellefu námskrár fyrir einstakar námsgreinar komu flestar út árið 1999 og námskrár í starfsnámi og listum hafa verið gefnar út á undanförunum árum.

Í *Aðalnámskrá frambaldsskóla, almennum bluta*, frá 2004 segir að námsskipulag framhaldsskóla einkennist af námsbrautum og námsáföngum en skólarnir geti ýmist starfað eftir áfangakerfi eða bekkjakerfi, allir þó samkvæmt sömu aðalnámskrá (bls. 12). Síðar segir að í greina-námskrám sé „námsefni skipt upp í áfanga ... til kennslu í eina önn og fál[i] nemendur tiltekinn fjölda eininga fyrir hvern áfanga sem þeir ljúka með fullnægjandi árangri“ (bls. 12). Skólunum er „þó heimilt að skipuleggja námið í heildstæðum viðfangsefnum þvert á áfanga, skipta efni tiltekinnna áfanga í smærri námsþætti eða fella námsþætti saman í stærri heildir“ (bls. 12). Áður hafði komið fram að „[s]tarfsemi skóla [þyrfti] ... að vera sveigjanleg svo hægara [væri] að sinna nýjungum í skólastarfi“ (bls. 9).

Skólasókn í frambaldsskóla

Skólasókn í framhaldsskóla jókst jafnt og þétt á síðari hluta síðustu aldar en á síðasta fjórðungi aldarinnar fyrst og

fremst í nám til stúdentsprófs. Fjöldi sem lauk sveinsprófi stóð aftur á móti að mestu leyti í stað. Um aldamótin fór nokkuð að hægja á fjölguninni (Jón Torfi Jónasson, 2008c, bls. 182, myndrit 7).

Fráhvarf úr námi í framhaldsskólum hefur verið talsvert hér á landi á undanföllum áratugum og meira en almennt gerist til dæmis annars staðar á Norðurlöndum. Hlutfall þeirra sem hefja nám í framhaldsskóla hefur hækkað nokkuð á undanföllum árum. Árið 2008 voru 93% 16 ára ungmenna hérlandis skráð í framhaldsskóla (Hagstofa Íslands, e.d.). Í rannsókn á námsferli árgangs sem fæddur er árið 1969 kom fram að um 10% af árganginum innrituðust ekki í framhaldsskóla og að þriðjungur hans féll brott úr námi í framhaldsskóla (Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1992). Í annarri rannsókn nokkru síðar á sama árgangi kom fram að 45% hans hafði ekki lokið námi úr framhaldsskóla við 24 ára aldur (Gerður G. Óskarsdóttir, 1995b, 2000a, bls. 59–79). Sambærilegar rannsóknir annars staðar á Norðurlöndum á þessum tíma bentu til talsvert minna fráhvarfs úr framhaldsnámi þar (Gerður G. Óskarsdóttir, 2000a, bls. 59–79; Gerður G. Óskarsdóttir, Matti Vesa Volanen og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1996). Í rannsókn Jóns Torfa Jónassonar og Kristjönu Stellu Blöndal (2002, mynd III.1, bls. 13) á námsferli árgangsins sem fæddur er árið 1975 kom fram að við 24 ára aldur höfðu 46% lokið stúdentsprófi og um 11% sveinsprófi, burtfararprófi í iðn og réttinda- eða hæfniprófi verkgreina. Þannig höfðu tæplega 43% ekki útskrifast úr framhaldsskóla við 24 ára aldur. Skýringar fráhvarfs nemenda sjálfra í spurningakönnunum og fræðimanna á fráhvarfi úr framhaldsskólum hafa meðal annars verið áhugaleysi, námsleiði og þeir starfshættir sem viðhafðir eru í skólunum. Þá má nefna peningaskort og lítið atvinnuleysi hér á landi lengst af sem hefur haft í för með sér auðveldan aðgang að störfum fyrir ungt fólk á þessum aldri. Auk þess hefur verið nefnt að virðing fyrir bóknámi hafi orðið til þess að nemendur sæktu í slíkt nám án þess að hafa til þess löngun eða undirbúning. Jafnframt hefur takmarkað framboð á starfsmenntanámi hér á landi, og fábreyttara en í mörgum nágrannalöndum okkar, verið nefnt til sögunnar. Loks ber þess að geta að niðurstöður rannsókna benda til sterkra tengsla menntunar og þar með brotthvarfs frá námi við félagslegan bakgrunn (Breen, 1998, Gerður G. Óskarsdóttir, 1995b, 2000a, bls. 74–77; Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1992). Má þar til dæmis nefna niðurstöður íslenskrar langtímarannsóknar sem bentu til þess að uppeldisaðferðir foreldra tengdust brotthvarfi. Því meiri viðurkenningu og stuðning frá foreldrum sem ungmenni töldu sig fá 14 ára gömul, þeim mun líklegri voru þau til

að hafa lokið framhaldsskólanámi við 22 ára aldur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal, 2005). Væntingar margra nemenda um námsframvindu á skilum grunn- og framhaldsskóla gætu því verið óraunhæfar með hliðsjón af háu hlutfalli árgangs sem hverfur frá námi.

Framhaldsskóli fyrir alla – sérstuðningur

Með ofanefndri 32. grein framhaldsskólalaga frá 2008 kemur í fyrsta sinn fram með nokkuð skýrum hætti að framhaldsskólinn sé „fyrir alla“ í að minnsta kosti tvö ár eða til 18 ára aldurs. Framhaldsskóli fyrir alla hefur verið skilgreindur sem „skólastig sem gefur greiða leið til starfa eða til frekara náms“ en vísi ekki til einstakra skóla (Eygló Eyjólfsdóttir, 2006). Hugsunin um skólann sem einu stofnunina sem veitt gæti öllum börnum skjól, samanber orð Wolfgangs Edelstein (2008, bls. 69), virðist ekki hafa haft sama vægi við samningu laga um framhaldsskóla eins og átti við um lög um grunnskóla og forvera þeirra. Það er ekki fyrir en með framhaldsskólalögum frá 2008 að horft er lengra en til réttarins til að hefja framhaldsnám, eins og gert er í lögum frá 1988 og 1995, og kveðið á um rétt til að stunda þar nám í að minnsta kosti tvö ár. Þetta var mikilvæg þróun til jafnréttis ungmenna til framhaldsskólagöngu. En hugtakið „skóli án aðgreiningar“ virðist ekki notað eða eiga við um framhaldsskólann, að minnsta kosti ekki enn sem komið er.

Sérstök grein um nám fyrir nemendur með sérþarfir er í framhaldsskólalögum frá 2008 (34. gr.) en þar segir að nemendur með fötlun skuli „stunda nám við hlið annarra nemenda eftir því sem kostur er“ þótt sérstakar námsbrautir fyrir fatlaða séu einnig nefndar. En þess ber að geta að í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 2004 segir einnig að framhaldsskólum beri „að sinna öllum nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra úr grunnskóla [sé] háttað“ (bls. 8).

Framhaldsskólinn er ekki „fyrir alla“ í reynd enn sem komið er. Ef til vill má segja að hann sé fyrir þá nemendur sem hafa áhuga og undirbúning fyrir það bóklega og verklega nám sem í boði er og fatlaða nemendur sem stunda nám á sérhæfðum brautum. Aftur á móti virðist íslenski framhaldsskólinn ekki koma til móts við þann hóp nemenda sem hvorki finnur sig í því námi sem í boði er né tilheyrir þeim hópi sem sækir sérhæfðar brautir. Um það vitnar mikið brotthvarf úr skólunum (sbr. hér frammar). Fjölgun starfsnámsbrauta á undanföllum árum, til dæmis nám fyrir aðstoðarþjóna, skólaliða og bókasafnstækna, er spor í átt til fjölbreyttara námsframboðs en verið hefur um langa hríð. Bent hefur verið á mikilvægi þess að stofna til stuttra brauta, meðal annars í framhaldi af almennum brautum, svo sem á sviði tækni og framleiðslu (Eygló

Eyjólfsdóttir, 2006). Lögin frá 2008 eru áskorun fyrir skólana um að huga að námstilboðum fyrir fyrrnefndan hóp.

Af framansögðu má sjá að nemendahópur framhaldsskólans breyttist mjög við það að námið varð á síðari hluta síðustu aldar aðgengilegt mun stærri hópi en áður var. Því er fróðlegt að skoða, eins og gert var í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar, hvernig framhaldsskólinn skipuleggur *umgjörð* um nám þess fjölbreytta hóps nemenda sem kemur inn á 1. ár framhaldsskóla og síðan *starfshættina* innan hennar.

e) Önnur lönd

Skil milli skólastiga og skólagerða eru með margvíslegum hætti í öðrum löndum og sums staðar við önnur aldursmörk en hér á landi. Skil milli skólastiga annars staðar á Norðurlöndum eru lík því sem gerist í íslensku skóla-kerfi. Slík skil eru aftur á móti við önnur aldurstig annars staðar, svo sem í Bandaríkjunum og Þýskalandi. Algengast er að við 6–7 ára aldur séu skil á milli leikskóla og skyldu-námsskóla, sem oft skiptist í barnaskóla og unglingaskóla. En misjafnt er hvenær framhaldsskólanám hefst.

Skólaskylda í nágrannalöndum

Börn verða skólaskyld fimm til sjö ára í nágrannalöndum okkar. Skólaskylda er frá sjö ára aldri í Danmörku, Finnlandi, Svíþjóð og Þýskalandi eða einu ári síðar en héraendis (reyndar fræðsluskýlda í Danmörku). En í þessum löndum sækja nánast öll börn einhvers konar forskóla-bekk frá sex ára aldri. Börn verða skólaskyld við sex ára aldur í Belgíu, Englandi, Noregi og Tékklandi, svo dæmi séu tekin. Þótt börn verði skólaskyld í Bandaríkjunum sex ára, sækja langflest fimm ára börn þar „kindergarten“ sem er yfirleitt hluti af grunnskóla. Í Hollandi verða börn skólaskyld fimm ára. Skólaskylda nær víðast til 16 ára aldurs en mun til dæmis ná til 18 ára aldurs í Englandi árið 2015 (Sjá t.d. The British education system, e.d.; Lov om grunnskolen og den vidaregåande oplæring nr. 48/2008; Skollag nr. 800/2010; Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2001, tafla 3.1).

Leikskólar í öðrum löndum⁵

Börn undir skólaskyldualdri eiga misgreiðan aðgang að leikskólum eftir því hvar þau búa. Í sumum löndum eru leikskólar reknir af opinberum aðilum, í öðrum ekki.

5 Orðið „leikskóli“ er hér notað um dagvistarstofnanir og skóla fyrir börn undir skólaskyldualdri.

Víða er hvort tveggja til. Leikskólar í sumum löndum eru hluti af menntakerfinu eins og hér á landi, til dæmis í Englandi og Svíþjóð, en misjafnt frá hvaða aldri barnanna. Þessar stofnanir eru aftur á móti hluti af félagslega kerfinu til dæmis í Ástralíu, Danmörku, Finnlandi og Þýskalandi (Jóhanna Einarsdóttir og Wagner, 2006; Niesel og Griebel, 2007; OECD, 2001, tafla 3.1). Aukin tilhneiging virðist vera til að setja uppeldisstofnanir fyrir börn frá fæðingu fram að skólaskyldualdri undir menntamál og veita börnum aðgang að fríum leikskóla í að minnsta kosti tvö ár í ákveðinn tíma á dag áður en skyldunám hefst (OECD, 2001). Í Belgíu, Hollandi, Ítalíu og Svíþjóð eiga börn frían aðgang að leikskóla frá þriggja til fjögurra ára aldri hálfan eða allan daginn (sama heimild, tafla 3.2). Sams konar stefnumörkun liggur fyrir í Englandi (Ball og Vincent, 2005). Í Þýskalandi eru yngstu börnin á leikskóla fyrir yngri börn fram undir þriggja ára aldur en fara þá í leikskóla fyrir þriggja til sex ára (Niesel og Griebel, 2007). Í Danmörku hafa foreldrar borgað allt að þriðjungi af kostnaði við leikskóla en 10–15% í Finnlandi (OECD, 2001, tafla 3.4) eins og í Reykjavík.

Grunnskólanám í öðrum löndum

Hvarvetna á Norðurlöndum sækja nemendur grunnskóla til 16 ára aldurs (árið sem þau⁶ verða 16 ára) og þá tekur framhaldsskóli við. Bandarísk börn eru gjarnan í barnaskóla til 12 ára aldurs og fara þá í unglingaskóla, og eru þar í tvö til þrjú ár, en þá tekur framhaldsskóli við. Í Englandi eru nemendur í barnaskóla í sex ár og fara þá í unglingaskóla sem er skólaskyldur til 16 ára aldurs. Í Þýskalandi stunda nemendur nám í barnaskóla í fjögur til sex ár, misjafnt eftir svæðum, eða þar til þau eru níu eða ellefu ára. Eftir það velja foreldrar milli fjögurra mismunandi unglingaskóla (þ. Gymnasium, Realschule, Gesamtschule, Hauptschule), sem gjarnan er einnig framhaldsskóli samkvæmt okkar skilningi (t.d. Gymnasium og Realschule) (Griebel og Berwanger, 2006, bls. 32).

Framhaldsskólanám í nágrannalöndum

Nemendur útskrifast almennt einu eða tveimur árum fyrr úr framhaldsskólum í öðrum löndum en á Íslandi. Í Danmörku, Finnlandi, Noregi og Svíþjóð er framhaldsskólinn þrjú ár eða einu ári styttri en hér, bæði bók-

6 Ég hef valið að vísa gjarnan til nemenda í hvorugkyni, nota fornafníð „þau“, þótt orðið nemandi sé karlkyns þar sem nemendur eru bæði drengir og stúlkur. Með sama hætti vísa ég til kennara bæði í karlkyni og kvenkyni, segi ýmist „hún“ eða „hann“, þótt orðið kennari sé karlkyns (sbr. tilskipun ráðherranefndar Evrópuráðsins um afnám kynjamisréttis í tungumálum (Council of Europe, Committee of Ministers, 1990). Sjá einnig: Árni Sverrir Bjarnason, Steinunn Gyðu- og Guðjónsdóttir og Sveinn Guðmundsson, undir leiðsögn Þorgerðar Einarsdóttur, 2005).

náms- og starfsmenntabrautir. Skil framhaldsskóla- og háskólastigs eru því ári fyrr en hér á landi. „High school“ í Bandaríkjunum getur verið þriggja til fjögurra ára nám og lýkur við 18 ára aldur eða tveimur árum fyrr en nám til stúdentsprófs á Íslandi. Víða um lönd er rekin umfangsmeiri og fjölsóttari starfsmenntun en hér á landi. Í Þýskalandi, Austurríki, Sviss og Frakklandi er til dæmis starfsmenntakerfi sem nær til mun fleiri starfsgreina en við eigum að venjast (sjá t.d. Bibb/Berufe, e.d.; Centre d'études et de recherches sur les qualifications, e.d.).

Samtengd lög og námskrá fyrir allt að 20 ára skólagöngu

Í Svíþjóð er nú ein löggjöf sem nær yfir leikskóla frá fjögurra ára aldri, grunnskóla, framhaldsskóla og full-orðinsfræðslu (Skollag nr. 800/2010). Í Noregi eru ein sameiginleg lög fyrir grunnskóla, framhaldsskóla og full-orðinsfræðslu (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa nr. 48/2008).

Sum lönd eru komin vel á veg með að tengja námskrár mismunandi skólastiga saman sem eina heild. Í Svíþjóð hafa verið gefnar út samræmdar námskrár fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla eða „fyrstu 20 árin af menntun allt lífið“. Í Suður-Ástralíu er samræmd námskrá fyrir börn og unglinga frá fæðingu og upp í átján ára aldur með það að markmiði að móta samfellt kerfi námskráa og þjónustu við nemendur. Sama þróun á sér stað í Englandi (Neuman, 2002; OECD, 2001; Sylva og Pugh, 2008).

Þessi frásögn af skilum skólastiga í öðrum löndum segir okkur að tiltekin staðsetning á þeim sé ekki náttúrulögmál heldur geti þau verið nánast hvar sem er á skólagöngunni. Þótt okkur finnist skólaskil í íslenska skólakerfinu eðlileg og skýr er ekki þar með sagt að þau verði endilega á sama stað í námsferlinu á næstu áratugum. Þau geta færst til.

Ytri umgjörð skólastarfs á þremur skólastigum hefur verið lýst hér í kafla II.3 og þá einkum hvernig henni er lýst í lögum, aðalnámskrám og opinberri stefnumörkun. Umfjöllunin leiddi í ljós nokkurn mun á skipulagi og áherslum milli skólastiganna sem skoðaður verður nánar.

Mótun *innri umgjörðar* náms og kennslu er í höndum kennara og annarra starfsmanna skóla undir stjórn skólastjóra, svo sem niðurröðun nemenda í hópa, skipulag skóladagsins, verkaskipting milli starfsmanna og nýting húsnæðis. Því er áhugavert að fá fram upplýsingar um mun á *innri umgjörð* milli skólastiga á grunni þessara ólíku *ytri*

umgjörða sem hér hefur verið lýst. Fyrstu rannsóknarspurningarnar sem settar voru fram fyrir þessa rannsókn voru því eftirfarandi (sjá kafla VI.1 og IX.1):

Hver er **munur á ytri og innri umgjörð um starfið** á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk grunnskóla annars vegar og í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hins vegar?

Hver er **samfellan í ytri og innri umgjörðinni** á þeim þáttaskilum sem verða á skilum skólastiganna sem hér um ræðir?

4. STARFSHÆTTIR – SKIPULAG NÁMS OG KENNSLU

Niðurstöður rannsókna benda til þess að kennsluáðferðir kennara og það námsumhverfi sem þeir skapa skipti sköpum í námi nemenda (Hayes, Mills, Christie og Lingard, 2006). Því er mikils virði að skoða *starfsbætti* í skólunum. Eftirfarandi umræðu um nám og kennslu er ætlað að vera baksvið fyrir samanburð og túlkun niðurstaðna rannsóknarinnar um annað þemað sem var til skoðunar, það er *starfsbætti* og *inntak* náms beggja vegna skólaskilanna tveggja sem um ræðir (sjá kafla VI.2 og IX.2) og *samfelluna* í þeim efnum (sbr. kaflar VI.4 og IX.4).

Nú við upphaf 21. aldar er talið að miklar breytingar gangi yfir í starfsháttum í skólum. Hargreaves (2000) heldur því fram að breytingar í starfsumhverfi skóla knýi kennara til að vinna meira saman en áður var til að koma til móts við þessar breytingar (á einkum við grunn- og framhaldsskóla). Kröfur um að nemendur þjálfist í að vinna í hópum, öðlist færni í æðri hugsun og rökræðum og geti unnið með upplýsinga- og samskiptatækni á árangursríkan hátt kalli á breytta kennsluhætti. Nú þurfi kennarar að kenna á annan hátt en þeim var kennt. Hluti þar af sé aukin samvinna við starfsfélaga, foreldra og grenndarsamfélag skólans. Tími hins óháða fagmanns sé að líða undir lok þar sem kennarinn kenndi með sínum hætti í lokaðri skólastofu. Þar voru hinar dæmigerðu aðferðir fyrirlestrar, glósur, skrifleg einstaklingsverkefni unnin í sætunum og spurningar og svör þar sem fáir nemendur töluðu fyrir hönd alls bekkjarins. Þetta var arfleifð starfshátta sem giltu áður en kennarastéttin varð fagstétt, segir Hargreaves. Umtalsverðan hluta 20. aldarinnar var reyndar víða í gangi umfangsmikil símenntun kennara og alls kyns þróunarverkefni í þessa veru en þau festust ekki í sessi (Tyack og Cuban, 1995). Hinum óháða kennara er vel lýst

í úttekt þeirra Steingríms Arasonar og Ólafs Ólafssonar á skólastarfi sem gerð var fyrir skólanefnd barnaskóla Reykjavíkur á árunum 1920–1921. Þar segja þeir meðal annars að skortur sé á samvinnu og samræmi í kennslu. „Hver bekkur er eins og ríki útaf fyrir sig. Hver kennari gerir það, sem honum dettur í hug í það og það skiftið án tillits til heildarinnar. Samvinnuleysi á öllum sviðum“ (í: Ármann Halldórsson, 2001, bls. 107–109). Þessu vildu menn breyta þegar í upphafi 20. aldar (sjá t.d. Dewey, 1938/2000). Hargreaves segir að samstarfstímabil hafi nú tekið við af tímabili hins óháða fagmanns eða samvirk fagmennska í starfsaðferðum og faglegru ábyrgð (sbr. einnig Trausti Þorsteinsson, 2002). Í fótspor þess komi síðan tímabil mótað af síðnútíma sem meðal annars sé undir áhrifum alþjóðavæðingar og tæknibyltingar. Þá komi fleiri að námi nemenda en kennarar og námið fari fram í fjölbreyttara námsumhverfi en nú er (Hegarty, 2006).

Hér verður fyrst fjallað um *starfshætti* eins og þeim er lýst í lögum, aðalnámskrám og annarri stefnumörkun til að draga fram þann grunn sem kennurum og skólastjórnendum er ætlað að byggja á við ákvörðun um framkvæmd náms og kennslu í skólanum. Í kjölfarið eru dregnar sérstaklega fram nokkrar áherslur í starfsháttum, meðal annars til að sjá hvar við stöndum í þróuninni frá starfsháttum hins óháða kennara. Þetta er einstaklingsmiðun eða nám við hæfi hvers og eins, lýðræði, sjálfstýring eða sjálfræði í námi, samvinna og tækifæri nemenda til frumkvæðis og sköpunar. Þá er lýst flokkun starfshátta út frá mismunandi viðmiðum og sagt frá rannsóknum á nýtingu mismunandi aðferða í námi og kennslu í þeim tilgangi að undirbyggja flokkun starfshátta í rannsókninni sem hér er sagt frá. Í umfjölluninni um starfshætti er loks komið inn á inntak námsins og fjallað um tilfærslu eða rek námsinntaks, aðstæðubundið nám og tengingu námskráa.

a) Starfshættir samkvæmt lögum, aðalnámskrám og stefnumörkun

Stefnumörkun um *starfshætti* í leik-, grunn- og framhaldsskólum má meðal annars sjá í lögum, aðalnámskrám og að einhverju marki í stefnu sveitarfélaga, auk þess sem kennarasamtök setja sér stefnu um það efni. En inntak í menntun kennara, bæði grunnmenntun og símenntun, er ekki síður áhrifavaldur um starfshætti í skólum. Sama má segja um áhrif þess starfsanda sem skapast hefur í hverjum skóla fyrir sig.

Tiltölulega lítið er þó vikið að aðferðum í námi og kennslu í lögum um grunn- og framhaldsskóla og aðalnámskrám fyrir þessi skólastig en kennurum greinilega

ætlað sjálfræði í þeim efnum. Þar er fyrst og fremst að finna lýsingar á inntaki námsins og markmiðum þess. Um þetta vitna orð í almennum hluta *Aðalnámskrár grunnskóla* frá 2006 en þar segir: „Kennarar bera faglega ábyrgð á að velja heppilegustu og árangursríkustu leiðirnar til að ná markmiðum aðalnámskrár“ (bls. 15). Eigi að síður er tæpt á starfsháttum með einhverjum hætti í öllum þeim lögum og aðalnámskrám sem hér um ræðir. Ekki virðist lögð áhersla á að nemendur velji sér sjálfir námsaðferðir en lýðræði er nefnt.

Leikskólar: Starfshættir í lögum, aðalnámskrá og stefnu Reykjavíkurborgar

Vikið er að *starfsháttum* í lögum um leikskóla frá 2008 (2. gr.) en þar segir að meginmarkmið uppeldis og kennslu í leikskóla skuli meðal annars vera:

- að veita skipulega málörvun og stuðla að eðlilegri færni í íslensku;
- að hlúa að börnum andlega, vitsmunalega og líkamlega í samræmi við þarfir hvers og eins svo að börnin fái notið bernsku sinnar;
- að leggja grundvöll að því að börn verði sjálfstæðir, virkir og ábyrgir þátttakendur í lýðræðis-þjóðfélagi sem er í örri og sífelldri þróun;
- að rækta hæfileika barna til tjáningar og sköpunar í þeim tilgangi að styrkja sjálfsmynd þeirra, heilbrigðisvitund, öryggi og hæfni til mannlegra samskipta.

Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 eru taldir upp þroskaþættir sem áhersla er lögð á (Menntamálaráðuneytið, 1999f, bls. 8–10) og námssvið skilgreind (bls. 19–29). Þar segir á mjög afgerandi hátt um starfshætti að í leikskóla sé ekki um „beina kennslu að ræða sem stefni[r] að ákveðinni fræðilegri þekkingu“ heldur eigi í leikskóla „að leggja áherslu á skapandi starf og leik barnsins“ og einnig að „leikskólafræði [séu] fremur þroskamiðuð en fagmiðuð, með áherslu á leik barna sem náms- og þroskaleið, uppgötvunarnám“ (bls. 8). Í leikskólalögunum frá 2008 segir hins vegar að í aðalnámskrá skuli „skilgreina hæfnipætti á námssviðum leikskólans í samræmi við aldur og þroska barna“ (13. gr.). Áherslubreyting sem þessi gæti haft áhrif á starfshætti.

Umræða og hugmyndir um innra starf á dagvistarheimilum byggðust lengi vel á fósturnáminu. Bergur Felixson (2007) segir að fram til ársins 1978, þegar Reykjavíkurborg tók við rekstri heimilanna í borginni af Sumargjöf, hafi umræðan aðallega verið að frumkvæði Fósturskólans og stefnur og straumar borist hingað frá nágrennalöndum,

einkum Norðurlöndum (bls. 29). Þarna tengdist hugmyndafræði í starfi greinilega menntun fagfólksins, bæði grunnmenntun og símenntun, og gerir án efa enn.

Reykjavíkurborg fór að sinna stefnumörkun um innra starf eftir að hún tók við rekstri leikskóla árið 1978, en einkum um umgjörð starfsins, og um það leyti voru ráðnir ráðgjafar stjórnendum og starfsmönnum til stuðnings (Bergur Felixson, 2007, bls. 32, 35, 49–51 og 57–59). En borgin lagði eigi að síður áherslu á að leikskólarnir nytu sjálfstæðis við gerð starfsáætlana sinna (bls. 53). Þessi stefna er greinilega enn við lýði. Í *Stefnu og starfsáætlun Leikskólasviðs Reykjavíkurborgar 2008* segir: „Leikskólar hafa faglegt og fjárhagslegt sjálfstæði. Skólanámskrá endurspeglar hugmyndafræði leikskólans og sérstöðu og birtir framtíðarsýn skólans og markmið“ (Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2008, bls. 9). Í framtíðarsýn í sömu starfsáætlun eru tveir fyrstu áhersluþættir af fimm „Einstaklingsmiðað nám – markviss samvinna“ og „Skóli án aðgreiningar“ (bls. 8–9).

Grunnskólar: Starfsþættir í lögum, aðalnámskrá og stefnu Reykjavíkurborgar

Nám í samræmi við stöðu hvers og eins, samstarf, ábyrgð nemenda, sköpunarkraftur og frumkvæði nemenda eru áhersluþættir hvað varðar *starfsþætti* í markmiðsgrein laga um grunnskóla frá 2008. Orðrétt segir þar:

Starfshættir grunnskóla skulu mótast af ... lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð ... Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda ... Nemendum skal veitt tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn og að afla sér þekkingar og leikni ... Skólastarfið skal leggja grundvöll að frumkvæði og sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfra hæfni þeirra til samstarfs við aðra (2. gr.).

Þessi ákvæði eru lík áherslum í lögum um grunnskóla á Norðurlöndum, til dæmis í norsku lögunum um grunn- og framhaldsskóla (Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa, nr. 48/2008, gr. 1.1).

Val nemenda um viðfangsefni og nálgun er lýst í 24. gr. íslensku grunnskólaganna frá 2008. Þar segir að í „aðalnámskrá og við skipulagningu náms og kennslu og við gerð og val námsgagna [skuli] þess sérstaklega gætt að allir nemendur fái jöfn tækifæri til náms og eigi þess kost að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi.“ Í sömu grein segir jafnframt að í aðalnámskrá skuli leggja áherslu á tólf þætti sem taldir eru upp. Sumir þeirra lúta að starfsháttum, svo sem eftirtaldir þættir:

- leikræn og listræn tjáning;
- skilningur og frjótt og skapandi starf, nýsköpun og frumkvöðlanám;
- jafnvægi milli bóklegs og verklegs náms;
- leikur barna sem náms- og þroskaleið;
- margvíslegar leiðir við öflun þekkingar með notkun tæknimiðla, upplýsingatækni og safna- og heimildavinna.

Þessar sömu áherslur úr fyrri lögum voru útfærðar í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum bluta*, frá 2006 og meðal annars lögð áhersla á fjölbreytni í vinnubrögðum og kennsluáferðum og skyldur kennara til að velja heppilegustu og árangursríkustu leiðirnar til að ná settum markmiðum – að teknu tilliti til aldurs, þroska og getu nemenda (bls. 15). Í umfjöllun um samvinnu segir að „[m]arkmiðum, sem lúta að eflingu félagsþroska, verðli til dæmis því aðeins náð að nemendur fái tækifæri til samvinnu“ (bls. 15).

Árlegar starfsáætlanir með markmiðssetningu urðu strax fastur liður í stjórnun menntamála á vegum Reykjavíkurborgar eftir að borgin tók við rekstri grunnskóla af ríkinu haustið 1996 (sbr. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1996). Þar er stefnumörkun í málefnum grunnskólans kynnt. Í þeim er áréttað að útfærsla markmiða sé í höndum skólanna sjálfra. Þeir hafi frjálsar hendur um skipulag og framkvæmd skólastarfs innan þess ramma sem þeim er settur af ríki og sveitarfélagi (sjá t.d. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1999, bls. 27). Kynntir eru nokkrir megináhersluþættir í starfsáætlunum og hefur einn þeirra verið um starfshætti. Á árunum 2000–2007 var talað um nemendamiðað eða „einstaklingsmiðað nám og samvinnu nemenda“ en á síðari árum er talað um „nám við hæfi hvers og eins“ og markvissa samvinnu. Frá árinu 2002 hefur hugtakið „skóli án aðgreiningar“ einnig verið notað í umfjöllun um áhersluþætti (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007; Birna Sigurjónsdóttir, 2007; sjá t.d. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1999 og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b).

Framhaldsskólar: Starfsþættir í lögum og aðalnámskrá

Mjög svipuð hugmyndafræði birtist í lögum um framhaldsskóla og *Aðalnámskrá framhaldsskóla* og lýst er í lögum um leik- og grunnskóla. Frumkvæði nemenda og þjálfun í sjálfstæðum vinnubrögðum eru áhersluþættir hvað varðar *starfsþætti* í markmiðsgrein laga um framhaldsskóla frá 2008 (2. gr.). Jafnframt segir í lögum að í skólanámskrá skuli meðal annarra þátta gerð grein fyrir kennsluháttum (22. gr.).

Lögð er áhersla á að nemendum sé mætt þar sem þau eru

stödd í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennum bluta*, frá 2004, þau eigi val um viðfangsefni og séu í samstarfi. Þar segir einnig að nemendur skuli öðlast menntun „við hæfi hvers og eins“ og þeim gefið tækifæri til að „spreyta sig á viðfangsefnum að eigin vali“. Um kennsluhætti segir: „Skólar skulu kappkosta að vekja áhuga nemenda á námi en gera þá ekki að óvirkum þiggjendum. Kennsluhættir þurfa því að vera fjölbreyttir, mótast af sveigjanleika“ (bls. 8–10). Samstarf er nefnt í lok kafla um mat á skólastarfi en þar segir meðal annars að sjónum ytra mats sé beint að „samstarfi og samskiptum í skólanum“ (bls. 45). Vikið er að fjarkennslu sem „rýfur einangrun [skóla] og gefur kost á sveigjanleika í námi og kennslu“ (bls. 10).

Sérstaða í starfsháttum einstakra skóla

Svo virðist sem *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 geri ráð fyrir mismunandi áherslum leikskóla í starfi sínu en þar kemur fram að „aðalnámskráin [sé] höfð sveigjanleg meðal annars í þeim tilgangi að veita svigrúm fyrir sérstöðu sérhvers leikskóla“ (bls. 34). Gildandi lög um framhaldsskóla frá 2008 veita einnig svigrúm til sérstöðu, eins og fyrr var rætt. Ekki liggur fyrir hvort munur er á milli skóla í þessum efnum. Rökræður um starfið, hugmyndafræðina og aðferðir voru ekki áberandi í tilviksrannsókn sem Arna H. Jónsdóttir (2009) gerði á stjórnun, valdi og átökum í einum leikskóla. Í ljósi þess má velja fyrir sér hvort raunin sé sú að leikskólakennarar komi með hugmyndafræði úr námi sínu á starfsvettvang (sem áður hafði mótað áherslur aðalnámskrár), tengist þar hefðum sem fyrir eru í viðkomandi leikskóla og kannski kerfinu öllu og ræði síðan fremur lítið aðra möguleika.

Sumir skólar kynna eigi að síður á vefsíðum sínum að þeir fylgi ákveðinni stefnu eða hugmyndafræði í starfinu. Í athugun menntamálaráðuneytisins sem kynnt var árið 2006 var spurt hvort leikskólar hefðu ákveðna uppeldisstefnu. Í svörum var vísað til hugmynda nafngreindra fræðimanna eins og Dewey en hugmyndafræði kennd við Reggio Emilia var oftast nefnd, auk þess sem talað var um mannaúdsstefnu, umhverfisstefnu og Hjallastefnuna (Menntamálaráðuneytið 2006c, bls. 8). Í Reykjavík er grunnskóli sem starfar eftir Waldorf-uppeldisfræðinni (Waldorfskólinn Sólstafir, e.d.), svo dæmi sé tekið. Vert væri að skoða betur áhrif þess á daglegt starf í skólum að skóli fylgi ákveðinni stefnu eða hugmyndafræði í starfi sínu.

Af þessari umfjöllun um *starfshætti* samkvæmt lögum og aðalnámskrá má draga þá ályktun að lög-gjafinn leggi allskýra áherslu á ákveðna kennsluhætti sem ætlast er til að skólarnir hafi að leiðarljósi. Skilaboðin eru skýr, enda þótt meginskilaboðin séu

þau að framkvæmd náms og kennslu sé á valdi kennaranna. Áhugavert er að skoða hvernig framkvæmdin er í reynd í skólunum og hver *samfellan* er í þeim efnum og var það gert í rannsókninni sem hér er lýst. Nú verður vikið nánar að nokkrum þessara áherslupátta.

b) Einstaklingsmiðun, lýðræði, sjálfræði, samvinna og sköpun

Eins og fram kom fram er talsvert skýr áhersla í lögum og aðalnámskrám á að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir, eða einstaklingsmiðað nám, lýðræði ríki í skólastarfinu, nemendur hafi jafnvel sjálfræði um nám sitt, öðlist þjálfun í samvinnu og eigi þess kost að láta sköpunargáfuna njóta sín. Í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar var við könnun á starfsháttum lögð áhersla á að kanna sjálfræði nemenda og frumkvæði í námi við skil skólastiga (sjá t.d. flokkun starfshátta í þrjú þrep; mynd V.2).

Einstaklingsmiðun – mörg hugtök

Af framansögðu er ljóst að fjölbreytni einstaklinganna og mismunandi staða er í brennidepli í lögum um öll þrjú skólastigin sem hér eru til umfjöllunar. Í lögum og aðalnámskrám er lögð áhersla á að mæta „þörfum hvers og eins“ (Lög um leikskóla nr. 90/2008, 2. gr.), „haga störfum ... í ... samræmi við stöðu og þarfir nemenda“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 2. gr.) og „bjóða hverjum nemanda nám við hæfi“ (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008, 2. gr.). Öll þessi ákvæði eru um að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir en ekki ætla öllum það sama, jafnframt því sem allir fái sömu tækifæri. Ætla má að ofanefnd markmið hafi mikil áhrif á starfshættina.

Starfshættir sem taka mið af slíkum markmiðum hafa verið nefndir ýmsum nöfnum, svo sem einstaklingsmiðað nám (e. individualized/personalised/adaptive learning; d. individuell opplæring), námsaðgreining (e. differentiated learning, differentiation), námsaðlögun (n. tilpasset opplæring) og skóli án aðgreiningar (e. inclusion). Þá er lögð áhersla á að koma til móts við nemendur sem eru ólíkir og hafi ólíka námsstíla (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007; Hargreaves, 2004a; Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Tomlinson og McTighe, 2006). Sama á við um opna skólann svonefnda (e. open school, open classroom) (Ingvar Sigurgeirsson, 1981, bls. 16–17). Umræðan um nemendamiðað nám (e. student-centred/student directed/self-directed learning) og rödd nemenda (e. student voice), sem vísar til áhrifa nemenda á nám sitt, námsframvindu

og námsumhverfi, eru greinar af sama meidi (Checkley, 1995; Hargreaves, 2004b, 2006). Reyndar er hugtakið rödd nemenda stundum aðeins notað um áhrif nemenda á skipulag, breytingar og þróun í skólanum almennt (t.d. Mitra, 2006). Við þessa upptalningu má bæta umræðu um aukið vald nemenda í náminu eða valdeflingu, það er vald til sjálfstæðra ákvarðana um nám sitt (e. student empowerment) (Harvey og Burrows, 1992). Loks má nefna umræðuna um sjálfræði nemenda (e. autonomy) og vísar til þess að nemendur búi yfir þekkingu og færni til að skipuleggja nám sitt, stýra því og meta árangurinn eða taka sjálfir ákvarðanir um inntak og markmið námsins (Deci og Ryan, 1987; Little, 1994; Thanasoulas, 2000). Ingvar Sigurgeirsson (2005) segir að það hafi „lengi staðið þróun kennslufræðilegrar umræðu fyrir þrifum hversu mjög fagorðafordi á þessu sviði [sél] á reiki“ (bls. 26). Þótt hér sé fjallað um þessar hugmyndir undir einum hatti skal tekið fram að þær eiga sér mjög ólíkan bakgrunn og byggjast á ólíkri hugmyndafræði.

Einstaklingsmiðað nám – sem í þessu riti er notað sem samnefni fyrir ofanefndar hugmyndir – felst í því að nemandi er mætt þar sem hann eða hún er stödd. Jafnframt er áhersla lögð á áhrif nemenda á nám sitt, valmöguleika og ábyrgð á framgangi námsins. Nemendur fá ólík viðfangsefni og áhersla lögð á að hver einstaklingur nýti hæfileika sína (Bachmann og Haug, 2006; Checkley, 1995; Dewey, 1938/2000, bls. 29–30; Tomlinson og McTighe, 2006). Kennarar standa frammi fyrir því að móta starfshætti sem taka mið af ólíkum bakgrunni nemenda og ólíkri stöðu í námi innan sama bekkjar eða námshóps – ætla ekki öllum að gera það sama á sama tíma með sama hraða (sjá t.d. Elín G. Ólafsdóttir, 2004, bls. 9–23, 43–61; Hargreaves, 2004a, 2006; Vaughn, Bos og Schumm, 2006). Þungamiðjan eru einstaklingsáætlanir nemenda sem byggjast á upplýsingum um framvindu námsins (e. individual plan, personal development plan, individualized learning plan); þær eru gerðar af nemendum sjálfum í samvinnu við kennara og foreldra og koma í stað kennsluáætlana kennara fyrir heila bekkji en eru þó innan námsáætlana skóla og aðalnámskrár (Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Námsmat, sem er símat kennara, nemandans sjálfs og foreldra, hefur það að markmiði að vísa nemendum veginn fram á við í stað þess að meta aðeins það sem liðið er (Hargreaves, 2004a, 2004b). Sjálfsmat nemandi getur verið í formi námsmöppu þar sem nemandi setur sér markmið sem metin eru reglulega og safnar í verkefnum (Dysthe og Engelsen, 2003). Sjálfræði nemenda í námi kallar á þjálfun í námstækni og aukna áherslu á námsráðgjöf og leiðsögn (Hargreaves, 2005). Tengsl unglinga- og framhaldsskóla

við grenndarsamfélagið í víðum skilningi hafa einnig verið talin hluti af einstaklingsmiðuðu námi (Oslo kommune: Skoleetaten, 2003, bls. 13–15). Upplýsinga- og samskiptatækni nútímans auðveldar til muna starfshætti sem þessa frá því sem áður var.

Einstaklingsmiðað nám er skilgreint með eftirfarandi hætti í fylgiskjali við *Stefnu og starfsáætlun Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2008* en umfjöllun um einstaklingsmiðun í námi í þessu riti byggist meðal annars á henni:

Skipulag náms sem tekur mið af stöðu hvers og eins en ekki hóps nemenda eða heils bekkjar í grunnskóla. Nemendur eru ekki að læra það sama á sama tíma heldur geta þeir verið að fást við ólík viðfangsefni og verkefni einir sér eða í hópum. Nemendur bera ábyrgð á námi sínu og nám hvers og eins byggir á einstaklingsáætlun (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 18).

Einstaklingsáætlun er á sama stað skilgreind svona:

Formleg áætlun sem nemandi setur sér fyrir ákveðið tímabil í samvinnu við kennara sinn og foreldra. Áætlunin nær til þeirra meginmarkmiða sem nemandinn hyggst ná í náminu og þeirra leiða sem hann ætlar að fara og byggir á mati á stöðu hans. Áætlunin byggir á markmiðum aðalnámskrár og skólanámskrár (einstaklingsáætlun er ekki einstaklingsnámskrá) (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 18).

Gerðar eru einstaklingsnámskrár fyrir fatlaða nemendur og nemendur með miklar sérþarfir (e. individualized education program, individual education plans, [IEPs]) sem eru mun ítarlegri en einstaklingsáætlanir sem hér er lýst. Þær byggjast gjarnan á greinandi prófum og skimunarprófum, ná yfir námsmarkmið, námsumhverfi og stuðning og fela oft í sér frávik frá aðalnámskrá (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 18; The National Council for Special Education [NCSE], 2006; Vaughn o.fl., 2006, bls. 7–15).

Bent hefur verið á að hugtakið einstaklingsmiðað nám eigi fremur við um skipulag og umgjörð en tiltekna kennsluáðferð, því margar leiðir séu færar í þeim efnum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007). En ætla má að markmið sem þessi hafi mikil áhrif á starfshætti. Þau krefjast annarra leiða en hefðbundinna kennsluhátta sem felast í því að kennarinn beitir fyrst og fremst hópkenntu og allir í bekknum fylgjast að í náminu.

Matstæki um einstaklingsmiðað nám sem gefið var út á vegum Menntasviðs Reykjavíkurborgar árið 2005 (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2005) metur námsumhverfi og skipulag í skóla, jafnt sem skipulag náms nemenda,

kennsluhætti kennara, þátttöku foreldra og viðhorf þeirra sem málið varðar. Innan hvers þessara sex flokka eru fjórir til sjö þættir metnir á fimm stiga kvarða. Á fyrsta stigi hans er það skipulag, starfshættir og viðhorf sem almennast var alla 20. öldina en á fimmta stigi eru lýsingar á breyttu skipulagi, starfsháttum og viðhorfum eins og höfundar sáu fyrir sér að þróunin yrði. Með þessu tæki er þannig unnt að kortleggja ákveðna þætti í þróun skólstarfs.

Að læra í lýðræði

Lýðræði í skólum getur verið bæði fulltrúalýðræði og þátttökulýðræði. Fulltrúalýðræði er til dæmis viðhaft þegar fulltrúar nemenda eru kosnir í nemendaráð eða einhverja stjórnunareiningu skólans og starfa þar sem fulltrúar nemendahópsins. Þátttökulýðræði vísar aftur á móti til tveggja ólíkra þátta, annars vegar til sjálfræðis eða sjálfstýringar nemenda í námi, en hins vegar samvinnu nemenda um námið eða í náminu. Lögð er áhersla á að allir, en ekki bara sumir, öðlist félagsfærni. Námi í þátttökulýðræði hefur verið lýst þannig að sjálfsagður hluti af daglegu lífi í skólanum sé að nemendur eigi val um viðfangsefni og nálgun og séu virkjaðir til ábyrgðar á námi sínu. Þar sé jafnframt „breið“ ákvarðanatáka um námið og mikið samráð og samvinna, auk þess sem einstaklingsáætlanir séu unnar í samvinnu nemanda, foreldris og kennara, svo og mat á framvindu (BLK-Programm: Demokratie lernen und leben, e.d.; Gerður G. Óskarsdóttir, 2006).

Umræða um lýðræði í námi, það er þátttökulýðræði, er því nátengd umræðunni um einstaklingsmiðað nám. Umfjöllunin hér á eftir, annars vegar um sjálfræði nemandans, sjálfræði eða sjálfstýringu barna í leik og hlutverk kennarans gagnvart sjálfræði nemandans og hins vegar um samvinnu nemenda, er því hluti af umræðunni um lýðræði í námi – svo og umræðunni um einstaklingsmiðun.

Lýðræðishugtakið kemur fyrst inn í markmiðsgrein laga með grunnskólalögunum 1974. Það kemur fyrir í nágildandi lögum um leik-, grunn- og framhaldsskóla og talað er um að búa nemendur undir ábyrga og virka þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi. Meginmarkmið eru sett með lögum og aðalnámskrám en það er í höndum skólanna sjálfra að útfæra markmiðin og því er það í höndum hvers skóla hvernig lýðræðishugsjónin mótast starfið (Gunnar E. Finnbogason, 2004). Þetta er í anda Dewey sem sá lýðræðislegan skóla sem grundvöll lýðræðisþjóðfélags; skólinn væri í raun smámynd af samfélaginu og ala ætti nemendur upp til virkrar þátttöku í því (Dewey, 1916/1966; Edmondson, 1999, bls. 127).

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum bluta*, frá 2006 er minnst á lýðræðisleg vinnubrögð í kafla um kennslu

og kennsluhætti og vísað í báða fyrrnefnda þætti. Lögð er áhersla á þau í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 og jafnvel sagt að barnið skuli „taka þátt í áætlanagerð, ákvörðunum og mati“ (bls. 16). Ekki er að finna umfjöllun um lýðræðisleg vinnubrögð í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennum bluta*, frá 2004 en þar er vísað í markmiðsgrein framhaldsskólalaga um undirbúning fyrir að taka virkan þátt í lýðræðisþjóðfélagi og sett fram meginmarkmið um að nemendur kunni skil á réttindum og skyldum einstaklings í lýðræðisþjóðfélagi (bls. 9). Í *Samstarfsyfirlýsingu ríkisstjórnar Samfylkingarinnar og Vinstribreyfingarinnar – græns framboðs* frá árinu 2009 er talað um að aðalnámskrár verði endurmótaðar meðal annars með það að markmiði að efla lýðræðisvitund.

Í umræðu sinni um skóla og lýðræði segir Wolfgang Edelstein (2008) að það sé hlutverk skóla að veita nemendum tækifæri „til lýðræðislegra samskipta og lýðræðislegra aðgerða“ (bls. 67). Þarna vísar hann bæði til samvinnu eða samskipta nemenda og sjálfræðis þeirra í námi. Wolfgang áréttar að svigrúm til aðgerða felist meðal annars í því „að nemendur geti sjálfir tekið ábyrgð á skipulagi námsins“ (bls. 73) og að einstaklingarnir verði að vera „virkir og ábyrgir“ til þess að geta sinnt samfélagslegum verkefnum (bls. 68). Þetta hefur verið nefnt að læra í lýðræði eða læra til lýðræðis sem er annað en að læra um lýðræði (sjá t.d. um sérstakt átak í Þýskalandi á árunum 2002–2007: BLK-Programm: Demokratie lernen und leben, e.d.).

Sjálfræði nemenda

Sjálfræði nemenda eða sjálfstýring, val um viðfangsefni og nálgun og áhrif nemenda á nám sitt almennt, skipulag þess og framgang eru áhersluþættir í skilgreiningum á einstaklingsmiðuðu námi eða námi við hæfi hvers og eins. Það á einnig við um skilgreiningar á lýðræðislegum vinnubrögðum í námi, rödd nemenda í skólstarfi og valdeflingu nemenda. Sjálfræði nemenda er því samofið þeim tveimur hugtökum sem rædd voru sérstaklega hér framar – einstaklingsmiðun og lýðræði. Þessar áherslur eru víða í sviðsljósinu í fræðilegri umræðu um nám og kennslu, eins og áður hefur komið fram, svo og virk þátttaka nemenda í ákvörðunum um skólstarfið almennt (Fletcher, 2005; Hargreaves, 2004b, 2006; Hart, 1992; Harvey og Burrows, 1992; Mitra, 2006).

Áhersla á sjálfræði nemenda eða sjálfstýringu kemur fram í íslenskum skólalögum. Í markmiðsgrein leikskólalaga frá 2008 (2. gr.) er talað um að ala upp sjálfstæða þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi. Í grunnskólalögum frá 2008 segir að allir nemendur skuli eiga þess kost „að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi“ (24. gr.).

Þetta er ítrekað síðar þar sem fram kemur að frá „upphafi grunnskóla skuldi nemendur eiga val í námi sínu, svo sem um viðfangsefni“ (26. gr.). Loks er tiltekið í framhaldsskólalögum frá 2008 „að framhaldsskólar skuli leitast við að ... þjálfa [nemendur] í sjálfstæðum vinnubrögðum“ (2. gr.). Áhrif nemenda á skipulag og framgang verkefna sinna eru talin skila betri árangri í námi en áhrifaleysi, samkvæmt niðurstöðum rannsókna (Hayes o.fl., 2006; Mitra, 2006).

Sjálfraði: Leikur „á forsendum barnsins“

Umræðan um sjálfraði barna í leikskólum endurspeglar á vissan hátt í áherslu á leik almennt og nám í gegnum leik. Þá er gjarnan talað um leik á forsendum barnanna sem ætla má að vísi til þess sama og sjálfraði nemenda. Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 segir skýrt í lýsingu á leiðum að markmiðum að í leikskóla eigi að leggja áherslu á skapandi starf og leik barnsins (bls. 8). Síðar segir að „í bernsku [feli] leikur í sér nám. Af leik [spretti] ný þekking, nýjar tilfinningar, nýjar athafnir og leikni“ (bls. 11). Hér virðist átt við sjálfstýrðan leik barna en ekki er nánar skilgreint hvernig nám á sér stað í gegnum leik. Leikur er sagður hafa sérstaka stöðu í námskrám leikskóla á Norðurlöndum með þeim rökum að hann stuðli að þroska og námi barnanna (Hakkarainen, 2006). Broström (2002, bls. 54) hefur bent á að leikskólakennarar tali gjarnan um nám í gegnum leik og þá gjarnan á forsendum barnanna, til dæmis í skólanámskrám, en tilgreini ekki nánar hvað og hvernig börnin muni læra í gegnum leik. Hakkarainen (2006, bls. 184–186) hefur bent á að skilgreiningar á leik séu mjög mismunandi en fræðimenn og kennarar séu eigi að síður sammála um að leikur örvi hæfileika barnsins og auðgi reynslu þess. Í þessu sambandi gæti skipt máli hver stýrir, barnið eða kennarinn, og ef um kennarastýringu er að ræða, hve mikil stýringin er.

Af aðalnámskrám leikskóla og grunnskóla má ætla að við upphaf grunnskólanáms verði þáttaskil í hlut leiksins. Það hafa löngum verið talin eðlileg skil að börnin fari „að læra“ þegar þau koma í grunnskóla. Aftur á móti liggur ekki ljóst fyrir við hvaða aldur leikur er ekki lengur við hæfi sem leið í námi barna. Walsh og fleiri (2006) virðast miða við sex til sjö ára aldur í þessum efnum og vísa til viðhorfa tveggja hópa meðal fræðimanna, stjórnmalamanna og skólafólks til starfsaðferða með ungum börnum. Annars vegar séu þeir sem styðja aðferðir sem byggjast á leik allt til sex eða sjö ára aldurs. Hins vegar séu þeir sem kjósa fremur formlega nálgun undir stjórn kennara og leggja áherslu á bóklega færni (sama heimild). Niðurstöður rannsóknar þeirra í 70 skólum á Norður-Írlandi bentu til þess að meðal fjögurra til fimm ára

barna veittu aðferðir sem voru barnmiðaðar, eins og leikur, meira svigrúm til sjálfstæðis í starfi og ögrandi verkefna en þar sem starfað var eftir formlegri aðferðum og þar með stýrðari; um 31% tímans í fyrrnefnda hópnum fóru í leik en 18% í hinum hópnum (sama heimild, bls. 213). Eftir standa tvær spurningar. Hvenær nákvæmlega verður það „of barnlegt“ fyrir börnin að leika sér frjálst að eigin vali í skólanum og læra í gegnum leik? Og hvenær má ætla að það sem börn eiga að þjálfast í og tileinki sér verði ekki auðveldlega lært í gegnum leik á eigin forsendum?

Hlutverk kennara: Nemendastýring – kennarastýring

Erfitt getur verið að finna hvar mörkin eiga að liggja milli sjálfraðis og frelsis nemandans og athafna kennarans. Þetta á við um öll skólastig. Umræðan þar um er ekki ný af nálinni. Hér er ef til vill um að ræða áherslur í starfsháttum sem auðveldara er um að tala en í að komast. Æskileg mörk á milli frelsis eða sjálfstýringar barnsins og stýringar kennarans geta reynst vandfundin.

Hugmyndafræðin um leik sem þroskaleið í leikskóla getur verið vandmeðfarin þegar að hlut kennarans kemur. Wood (2008, bls. 6) segir að togstreita ríki á milli þess að líta á leik sem sjálfsprottna þroskamiðaða athöfn – og þá undir stjórn barnsins – og sem markvissa kennslufræðilega athöfn – og þá undir stjórn kennara. Þetta á einnig við um ýmsa aðra starfshætti.

„Þáttökustiginn“ getur nýst við að greina hlut kennara og sjálfraði nemenda í náminu eða þátttöku þeirra í ákvarðanatöku um skólastarfið. Arnstein (1969) setti fram skilgreiningu á þátttöku almennings í stjórnmalalegri ákvarðanatöku í átta þrepa „þáttökustiga“ (e. ladder of participation). Hugmyndin hefur verið þróuð frekar af mörgum fræðimönnum (Howard, Newman, Harris og Harcourt, 2002). Sem dæmi lagaði Hart (1992) þáttökustigann að börnum og unglíngum. Á þremur neðstu þrepum stigans stjórna þeir fullorðnu algerlega eða stjórna en láta sem nemendur hafi einhver áhrif, samkvæmt skilgreiningum Harts. Einstefnumiðlun upplýsinga er þá ríkjandi. Á fjórða og fimmta þrepi koma nemendur að ákvarðanatöku, sem reyndar er stýrt af kennurum, eða koma með hugmyndir sem hugsanlega hafa áhrif. Fram getur farið gagnkvæm upplýsingamiðlun og skoðanaskipti. Þegar komið er upp í sjötta þrep taka nemendur þátt í ákvarðanatöku með kennurum um efni sem kennari á frumkvæði að. Á sjöunda þrepi stýrir nemandi för og kennari er til ráðuneytis en á áttunda þrepi hafa nemendur einnig frumkvæði og taka ákvarðanir með fullorðnum sem samstarfsaðilar á jafnréttisgrundvelli. Í útfærslu Fletchers (2005) eru færri þrep. Shier (2001) þróaði stigann enn frekar með því að skilgreina fimm þrep og skipta hverju

þeirra í þrjú skuldbindingastig frá sjónarhóli kennara, með hliðsjón af starfsháttum í skólanum og út frá stefnumörkun stofnunarinnar.

Eitt sjónarhorn í umræðunni um hlut kennara og sjálf-ræði nemenda er að láta barnið eða nemandann sem mest í friði eins og Fröbel boðaði og grípa ekki inn í með boðum og bönnum í tíma og ótíma (Myhre, 1996/2001, bls. 106). Með skrifum sínum á fyrri helmingi 19. aldar lagði hann áherslu á starfshætti sem felast í að þroska hugmyndaflug og tilfinningalíf barna með söng, leik og frjálsri athafnasemi (sama heimild, bls. 184). Áherslan á frelsið er líka í anda Key (1902/1911) sem í upphafi 20. aldar sá fyrir sér leikskóla þar sem börn lékju sér frjáls, og fengju að gera sínar eigin áætlanir og velja sér viðfangsefni. Þar áttu að hennar mati að vera starfsmenn til að fylgjast með börnunum og grípa einungis inn í þegar hætta væri á ferðum. Þeir áttu þó einnig að segja þeim sögur og kenna þeim skemmtilega leiki (bls. 237). Piaget sagði að aðalstarf kennara væri að sjá til þess að nemendur hefðust eitthvað að, væru virkir. Kennarinn ætti að fylgjast með börnum að starfi og hlusta á þau svo hann gæti veitt þeim þá aðstoð sem að gagni kæmi þegar þau þyrftu á henni að halda (Charles, 1982, bls. 29). Þetta er á vissan hátt í anda Dewey sem boðaði að hlutverk skóla væri að skapa börnum þroskavænlegt umhverfi fyrir leik og starf en þó með ákveðin markmið í huga (Dewey, 1916/1966, bls. 196). Hugmyndir Bae (1996, bls. 145–165) eru á svipuðum nótum; hinir fullorðnu, bæði í leikskólum og grunnskólum, þurfi að geta rétt börnunum stjórnartaumana og jafnframt lagt áherslu á jafngildi (n. likeverd) í samskiptum barna og kennara. Hér er greinilega reynt að draga sem mest úr áhrifum hinna fullorðnu, þeim bent á að sitja á sér, ef svo má segja. Þessi sjónarmið eru í takt við hugmyndir sem uppi voru í Summerhill-skólanum í Bretlandi (stofnaður árið 1921) en þar var áherslan á frelsi nemenda til að læra þegar þau væru sjálf tilbúin, tímasókn var frjáls og enginn ásakaður um neitt. Nemendur unnu að skapandi verkefnum á verkstæðum síðdegis að eigin vali. Á vikulegum skólafundum voru teknar ákvarðanir um skóla-starfið en þar höfðu kennarar og nemendur, frá fimm ára aldri allt til loka framhaldsskóla, hver sitt atkvæði (Neill, 1962/1976). Eldri rót þessara hugmynda má svo finna í skrifum Rousseau (1762/1977a, 1762/1977b).

Annað sjónarhorn er að kennarinn stýri bæði leik og námi barnanna. Montessori sá til dæmis fyrir sér meiri virkni kennarans. Hún sagði að þegar talað væri um leik barna yrði að vera ljóst að átt væri við frjálsa virkni og athafnir sem skipulagðar væru af kennara með ákveðna niðurstöðu í huga eða, eins og hún sagði, ekki skipulagslaus hávaði sem truflar athyglina (Montessori,

e.d., bls. 180). Viðfangsefnin þyrftu samt sem áður að vera þannig að barnið gæti sinnt þeim á eigin forsendum og stýrt sér sjálft og bjargað sér án aðstoðar kennara (e. auto-education) (Montessori, e.d., bls. 169; Myhre, 1964/1972, bls. 70, 71). Hugmyndafræði leikskólanna í Reggio Emilia á Ítalíu og High scope hugmyndafræðin eru einnig í þessum anda. Í Reggio Emilia hugmyndafræðinni er talað um að hinir fullorðnu séu leiðbeinendur barnsins og leiði hópinn. Kennarinn megi ekki grípa of mikið inn í en megi heldur ekki láta mikilvæg lærdómstækifæri fara forgörðum (Edwards, Gandini og Forman, 1998, bls. 179–198). Því mætti segja að samkvæmt Montessori og Reggio Emilia eigi börnin að læra af sjálfsdáðum en í þroskavænlegu umhverfi sem kennarinn búi til, haldi utan um og leiði að ákveðnu marki. Þetta er einnig í takt við High scope hugmyndafræðina sem barst hingað til lands frá Bandaríkjunum á níunda áratug nýliðinnar aldar (High scope: Inspiring educators to inspire children, e.d.; Kristín Elfa Guðnadóttir, 2008) og virðist hafa haft áhrif innan leikskólanna. Þar er lögð áhersla á starfshætti þar sem hinn fullorðni er hvatamaður sem skapar börnunum aðstæður til að leysa vandamál og að börnin velji sér viðfangsefni til að stuðla að sjálfstæði og sjálfræði sínu. Hlutverk starfsfólks virðist mun skýrara samkvæmt Hjallastefnunni, sem starfað er eftir í nokkrum leikskólum hér á landi, en starfsaðferðir eru útfærðar í handbók Hjallaskólanna (Margrét Pála Ólafsdóttir, 1999).

Hargreaves (2004a, 2006) sér fyrir sér gjörbreytt hlutverk kennara í starfsháttum sem nefndir hafa verið einstaklingsmiðað nám. Samkvæmt hans hugmyndum ætti hlutverk kennarans að vera að veita leiðsögn en vera jafnframt leiðtogi, vera samverkamaður nemenda eða samnemandi í lærdómssamfélagi sem eigi í samvinnu við fjölda aðila sem koma að menntun nemenda utan skóla jafnt sem innan.

Meirihluti kennara virðist telja sig eiga að vera við stjórnvölinn í skólastofunni. Minnihluti íslenskra grunnskólakennara eða um 32% voru því mjög sammála að nemendur ættu að fá tækifæri til að finna sjálfir lausnir á raunverulegum viðfangsefnum áður en kennarinn sýndi þeim hvernig ætti að leysa þau, eftir því sem fram kom í TALIS-könnuninni, sem er alþjóðleg samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Þannig töldu þeir jafnframt að nemendur lærðu best (bls. 28–41 og 57–58). Eigi að síður kom fram að um 60% grunnskólakennara á Íslandi töldu hlutverk sitt vera að hvetja nemendur til þekkingarleitar. Þegar spurt var um sjálfræði nemenda við val á verkefnum var sama uppi á teningnum, grunnskólakennararnir voru mjög á því að nemendur ættu sjálfir að hafa þar

frumkvæði, því aðeins 11% svarenda töldu að betra væri að kennarinn, ekki nemandinn, mundi ákveða hvaða verkefni ætti að fást við (bls. 28). Fróðlegt er að skoða hvernig þetta er í reynd.

Samvinna nemenda

Liður í áhrifum nemenda á námið er samvinna þeirra eða samvinnunám, gagnkvæmur stuðningur nemenda og þjálfun í að hlusta á og taka tillit hver til annars í lýðræðislegu samstarfi. Víða er vikið að samvinnu í lögum og aðalnámskrám. Í grunnskólalögum frá 2008 segir að „starfshættir grunnskóla skul[li] mótast af ... lýðræðislegu samstarfi“ og að „skólastarfið [skuli] ... þjálfa hæfni [nemenda] til samstarfs við aðra“ (2. gr.). Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 er áhersla á samvinnu nemenda undirstrikuð í kafla um kennslu og kennsluhætti þar sem segir að „markmiðum, sem lúta að eflingu félagsþroska, verð[li] ... aðeins náð að nemendur fái tækifæri til samvinnu (bls. 15).

Samvinnuverkefnum má í grófum dráttum skipta í tvennt. Annars vegar er hópvinna af margvíslegu tagi þar sem nemendur vinna saman að lausn ákveðins viðfangsefnis í stað þess að leysa það hver fyrir sig. Hins vegar hefur verið skilgreint formlegt samvinnunám þar sem hver og einn meðlimur teymis hefur ákveðið hlutverk í samræmi við stöðu sína og getu. Unnið er að því að ná sameiginlegri niðurstöðu eða markmiði með framlagi frá hverjum og einum og verk ekki fullklárað fyrr en allir hafa lagt fram sinn skerf. Markmiðið er að nemendur læri þannig hver af öðrum (Orlich o.fl., 1990, bls. 227–275; Prince, 2004; Vaughn o.fl., 2006, bls. 200–204).

Sýnt hefur verið fram á árangur samvinnunáms, meðal annars með því að draga saman niðurstöður fjölda rannsókna. Á grunni þeirra er samvinnunám sagt efla námshvöt og stuðla að hærri einkunnum á prófi en einstaklingsnám (Prince, 2004; Stevens og Slavin, 1995). Hópfélagar læri hver af öðrum og samskiptin leiði til vitmunalegs jafnt sem félagslegs margbreytileika. Jafnframt þroski nemendur með sér samskiptafærni og sjálfsvirðingu og læri að vinna með öðru fólki (Joyce, Weil og Calhoun, 2000, bls. 33–34). Samvinna eykur skilning nemenda á viðfangsefninu, auk þess að efla færni í lausn vandamála og færni við nýtingu upplýsinga (Orlich, Harder, Callahan, Trevisan og Brown, 2004, bls. 279). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) gengur út frá því í bók sinni *Virðing og umbyggja* að samfélag 21. aldarinnar kalli á hæfni fólks í samskiptum. Til að styrkja einstaklinginn í samfélagi við aðra og treysta lýðræðið þurfi ungt fólk meðal annars „að fá tækifæri til að vinna saman og þá ekki einvörðungu með þeim sem hafa

svipaðan bakgrunn og lífssýn ... heldur einnig með þeim sem mynda fjölbreytta flóru mannlífsins“ (bls. 466).

Sköpun og frumkvæði

Víða í opinberri stefnumörkun má sjá áherslu á skapandi starf í skólum og gildi skapandi viðfangsefna (t.d. Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, bls. 13; National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE], 1999). En möguleikar nemenda til að gefa sköpunarkrafti sínum lausan tauminn eru að mörgu leyti undir skipulagi kennara á starfsháttum komnir (sjá dæmi í: Elín G. Ólafsdóttir, 2004, bls. 76–137). Í leikskólalögum frá 2008 er sett fram það markmið „að rækta hæfileika barna til tjáningar og sköpunar“ (2. gr.). Í grunnskólalögum frá 2008 segir að nemendum skuli „veitt tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn“ (2. gr.). Síðar segir að áhersla í aðalnámskrá skuli meðal annars vera á „frjótt og skapandi starf, nýsköpun og frumkvöðlanám“ (24. gr.). Loks segir í framhaldsskólalögum frá 2008 að „framhaldsskólar skul[li] leitast við að efla frumkvæði nemenda“ (2. gr.). Í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 virðist talsverð áhersla lögð á að listir og skapandi starf fái mikið rými í skólastarfinu en *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 2004 er ekki eins afdráttarlaus í þeim efnum. Þessum markmiðum eru reyndar settar skorður með ítarlegum námsmarkmiðum um það sem nemendur eiga að geta og kunna í einstökum námsgreinum. Ekki er ólíklegt að þau leiði til þess í reynd að lítið rúm verði fyrir skapandi starf (Atli Harðarson o.fl., 2009). Umfjöllun um sköpun er einnig að finna í námskrám fyrir einstakar námsgreinar.

Sköpunargáfa eða sköpunarkraftur hefur verið skilgreindur sem hugmyndarík, markmiðsbundin hugsun eða atferli til að ná ákveðnu markmiði sem leiðir af sér eitthvað sem er bæði frumlegt og hefur gildi fyrir markmiðið (NACCCE, 1999, bls. 30). Farquhar (2004) dró saman skilgreiningar á hugtakinu „sköpun“ sem meðal annars fólu í sér að hún væri hæfileikinn til að þróa hugmyndir sem væru frumlegar og hefðu gildi og að hún væri námsstíll sem fæli í sér færniþætti eða eiginleika eins og forvitni, hugvitssemi, könnun og eldmód. Bowkett (2005, bls. 3) segir sköpun fela í sér að mynda tengsl milli hugmynda og einnig að líta á hluti frá mörgum mismunandi hliðum. Ef nemandi myndar tengingu sem hann eða hún hefur aldrei gert áður þá er það sköpun og frumleiki fyrir viðkomandi, jafnvel þótt nemandinn beiti ekki frumkvæði og hugmyndaauðgi sinni við lausn verkefnis. Sköpun verður til dæmis þegar reynsla leiðir til nýs skilnings og nýtt sjónarhorn getur einnig leitt til nýs skilnings og innsæis. Sé innsæið aftur á móti á stórum kvarða getur það ef til vill leitt til nýrrar uppgötvunar á ákveðnu þekkingarsviði

á heimsvísu, segir Bowkett. Þannig getur sköpun verið mun víðtækara hugtak en til dæmis listsköpun, sem felur í sér að skapa verk eða gjörninga. Sköpun getur því átt sér stað í stærðfræði og náttúrufræði jafnt sem ritun og myndmennt (Pramling Samuelsson, 2006).

Færni fyrir atvinnulíf

Margar atlogur hafa verið gerðar á undanföllum áratugum að því að skilgreina færni- og hæfnipætti (e. skills, competencies) sem taldir eru mikilvægir í atvinnulífinu, bæði vestan hafs (t.d. Carnevale, Gainer og Meltzer, 1988; Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS], 1992; Trilling og Fadel, 2009) og austan (t.d. European Commission, 2008; Industrial Research and Development Advisory Committee [IRDAC], 1990) og í framhaldinu lagt til að skólar leggi áherslu á að þjálfar nemendur í viðkomandi færni (SCANS, 1991, 1993). Auk áherslu á færni í að lesa, skrifa og reikna er meðal annars lögð áhersla á færni í samskiptum, samvinnu og ákvarðanatöku. Talað er um færni í meðferð gagna og upplýsinga og mikilvægi hugmyndaauðgi, frumkvæðis og gagnrýnnar hugsunar. Í íslensku rannsókn var kannað hvort og að hve miklu leyti reyndi á þessa almennu færniþætti í störfum ungs fólks. Niðurstöður bentu til þess að í nánast öllum störfum reyndi á samskipti og tjáningu. Menntun starfsmanna reyndist ekki hafa áhrif á það hvort störf þeirra fælu í sér ákvarðanatöku eða veittu svigrúm til frumkvæðis. En fólk sem lokið hafði námi í framhalds- eða háskóla var fremur í störfum sem reyndu á stjórnunar- og skipulagsfærni og færni í að fást við gögn og upplýsingar (Gerður G. Óskarsdóttir, 1995a, 1995b). Nýjustu skilgreiningar á því hvað starfsmenn framtíðarinnar þurfi að hafa til að bera eru enn á sömu nótum. Áherslurnar eru á samstarf, frumkvæði, hugvitssemi, gagnrýna hugsun og meðferð upplýsinga (s.s. Willingham, 2008). Einnig er litið til þess hvaða færniþættir gagnast einstaklingum í daglegu lífi. Skilgreindir hafa verið átta lykilhæfnipættir sem hver einstaklingur er talinn þurfa að hafa á valdi sínu til að geta uppfyllt þörf sína fyrir að þroskast, vera virkur þátttakandi og geta myndað sér skoðanir á samfélagsmálum (Fontelles og Enestam, 2006). Meðal þessara hæfnipáttar eru samskipti, upplýsingatækni, ábyrgð á eigin námi, frumkvæði og nýsköpun (sama heimild; Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 9). Skólum er ætlað að þjálfar þessa þætti en ekki liggur fyrir hvernig til tekst.

Kennarar og foreldrar hafa verið spurðir um mikilvæga færniþætti. Aðspurðir um þjálfun í mikilvægum færniþáttum á mörkum leik- og grunnskóla merkti mikill meirihluti írskra leik- og grunnskólakennara meðal annars við sjálfstæði, samskipta- og félagsfærni og færni í að hlusta

og einbeita sér (O'Kane og Hayes, 2006). Foreldrar sem spurðir voru um starfshætti og færniþætti í rannsókn Clarke og Sharpe (2003) vildu að starfshættir í grunnskólum miðuðust meira við hvern einstakling og aukna þjálfun í samskiptafærni.

Ekki liggur fyrir að hvaða marki sú stefnumörkun sem lýst hefur verið í lögum og aðalnámskrám um nám sem tekur mið af stöðu hvers og eins, samvinnu eða áhrifum nemenda á nám sitt hefur náð fótfestu í skólunum. Við höfum ekki í höndunum upplýsingar um hve umfangsmikil samvinna er í skólum, hvort nemendur gera áætlanir um nám sitt og hafa þannig áhrif á framvindu þess, velja sér viðfangsefni og stýra framkvæmd þeirra. Í stuttu máli vitum við lítið um verkaskiptingu í reynd milli nemenda og kennara eða að hvaða marki lært er í lýðræði í skólum á Íslandi. Þetta eru stórar spurningar og þeim verður ekki auðveldlega svarað, enda efnið mjög flókið og umfangsmikið. Í þessari rannsókn á *samfellu* í starfsháttum milli skólastiga var eigi að síður vert að gefa með einhverjum hætti gaum að sjálfræði nemenda og áhrifum þeirra á nám sitt – eða með öðrum orðum að skoða að hve miklu leyti námið væri nemendastýrt eða kennarastýrt og hver samfellan væri í þeim efnum yfir skólaskilin. Í því fólst að skoða að hvaða marki frumkvæði nemandans og sköpunarkraftur fengi notið sín, en einnig að gefa samfellu í umfangi einstaklingsverkefna gaum, svo sem móttöku upplýsinga og verkefnavinnu, og samvinnuverkefna við skil skólastiga. Allir þessir þættir koma inn á það sem nefnt var að læra í lýðræði.

c) Flokkun starfshátta til að greina skipulag náms og kennslu

Fræðimenn hafa greint starfshætti eða skipulag náms og kennslu með því að móta margs konar flokkunarkerfi sér til stuðnings við lýsingu á starfinu í reynd. Almenn tillegginga höfundar áherslu á mikilvægi allra aðferða í námi og kennslu. Hér verða rakin nokkur flokkunarkerfi. Í kjölfarið eru nefnd dæmi um rannsóknir sem beindust að nýtingu mismunandi flokka starfshátta í skólastarfi og í lokin er samfella í starfsháttum til umræðu. Tilgangurinn með þessari samantekt var að undirbyggja mótun flokkunarkerfa fyrir þann hluta rannsóknarinnar sem sneri að starfsháttum í leik-, grunn- og framhaldsskólum (sjá flokkun starfshátta fyrir rannsóknina í töflum IV.4, V.9 og VII.7).

Dæmi um flokkun starfshátta

Starfshættir í leikskólum eru oft flokkaðir í þrennt. Í fyrsta lagi er frjálslagur leikur eða val inni og úti, í öðru lagi hópastarf þar sem leikskólakennari vinnur með litlum hópum og loks dagleg fastaverk þar sem öll börnin eru saman, til dæmis í hvíld, matartíma og samverustund (Jóhanna Einarsdóttir, 2007, bls. 37). Önnur leið er að skipta starfinu enn frekar niður eða í fimm meginþætti, það er leik, söng- og söngustundir (e. circle time), borðavinnu, vettvangsferðir og daglega fastaþætti á borð við hvíld og matmálstíma (Hakkarainen, 2006, bls. 187).

Helstu kennsluáðferðum og algengustu afbrigðum þeirra er lýst í *Litrófi kennsluáðferðanna* eftir Ingvar Sigurgeirsson (1999). Áðferðirnar geta átt við grunnskóla jafnt sem framhaldsskóla og leikskóla. Ingvar skilgreinir eftirfarandi níu meginflokka kennsluáðferða og lýsir megineinkennum þeirra: útlistunarkennsla, þulunám og þjálfunaráæfingar, verklegar áæfingar, umræðu- og spurnar-áðferðir, innlifunaráðferðir og tjáning, þrautalausnir, leitaraðferðir, hópvinnumbrögð og sjálfstæð skapandi viðfangsefni. Hver flokkur á sér síðan nokkra undirflokka (bls. 38–160). Í bókinni bendir hann þó á að vandinn við flokkun kennsluáðferða sé meðal annars sá að mörg rit um kennslu lýsa áðferðum sem afar sjaldan er beitt og að kennarar beiti ýmsum áðferðum sem lítið sem ekkert er skrifað um.

Kennsluáðferðir má einnig flokka út frá markmiðum um færni sem nemandinn á að öðlast. Dæmi þar um eru fjórir meginflokkar (e. families) Joyce og fleiri (2000, bls. 14–28): félagsfærni, upplýsingalæsi, persónuleg færni og hegðunarfærni.

Önnur nálgun er að flokka kennsluáðferðir eftir þeim markmiðum sem kennari setur sér. Þannig hefur kennsluáðferðum kennara á unglíng- og framhaldsskólastigi verið skipt í þrjá meginflokka, auk nokkurra minni flokka (Kindsvatter o.fl., 1988, bls. 195–242). Í fyrsta lagi eru umræður (e. discussion method) til að kanna þekkingu, bæði leiddar umræður og gagnrýnar, auk umræðna í litlum hópum sem ætlað er að efla ábyrgð nemenda á eigin námi (sjá einnig Donovan og Bransford, 2005). Í öðru lagi eru þrenns konar fyrirlestrar (e. lecture method), það er formlegir fyrirlestrar, fyrirlestrar þar sem spurt er spurninga öðru hvoru til að tengja nemendur betur við efnið eða gagnvirkir fyrirlestrar (þáttökufyrirlestrar) og svo sýnikennsla. Loks eru könnunaráðferðir til að greina viðfangsefni (e. inquiry methods, sbr. einnig project approach).

Enn önnur leið til að flokka kennsluáðferðir er að tilgreina hver tekur ákvarðanir um viðfangsefni og áðferðir. Þá er stundum talað um beina og óbeina kennslu. Kaplan

(1990, bls. 375–384) sagði beina kennslu (e. direct instruction) fela í sér skýr markmið, vel skilgreind verkefni, útskýringar kennara og þjálfun. Hann lagði áherslu á að bein kennsla væri ekki það sama og fyrirlestrar þar sem nemendur tækju glósur. Skoðanir Orlich og fleiri eru á sömu nótum (1990, bls. 165–166) en þeir sögðu einkenni beinnar kennslu vera: bóklegar áherslur, lítið val nemenda um það sem gert er, stórir nemendahópar fremur en litlir, staðreyndaspurningar og stýring á athöfnum nemenda. Þannig er einstaklingsvinna nemenda að verkefnum hluti af beinni kennslu jafnt sem kynning, fyrirlestur og spurningar kennarans. Óbeina kennslu (e. indirect methods of instruction; inquiry learning, discovery learning) nefndi Kaplan (1990) aftur á móti þær áðferðir þar sem nemendur öðlast nýja þekkingu með eigin athugunum og heimildaöflun; eru að einhverju marki með stjórnina sjálfir. Flokka má með enn nákvæmari hætti út frá því hver tekur ákvarðanir um námið. Mosston og Ashworth (1990) flokkuðu kennsluáðferðir í ellefu flokka (A–K) eftir því hver er við stjórnvölinn, kennari eða nemandi. Samkvæmt flokkun þeirra eru áðferðir þar sem kennarinn stýrir för í einu og öllu til dæmis skipunar- og þjálfunaráðferðir (A–E). Þá er meðal annars unnið með þekkingu, staðreyndir og reglur og lögð áhersla á minni og endurtekningu. Mitt á milli eru áðferðir eins og stýrt uppgötvunarnám (F og G) og loks eru áðferðir þar sem nemandinn stýrir námi sínu að miklu eða nánast öllu leyti sjálfur (H–K). Um er að ræða sjálfstæða, einstaklingsbundna vinnu þar sem nemandinn velur sér viðfangsefni, aflar sér upplýsinga og dregur eigin ályktanir. Þá er kennarinn fyrst og fremst til ráðuneytis eða kemur hreinlega ekki að náminu.

Með svipuðum hætti hefur Ingvar Sigurgeirsson (1992, bls. 137–165) flokkað kennsluhætti í þrjá meginflokka eftir virkni kennarans og samskiptum hans við nemendur. Þeir eru: vinnustundir þar sem nemendur sitja í sætum sínum og vinna verkefni á blöð eða í bækur og kennari er til aðstoðar; kennslustundir þar sem kennarinn er meira í sviðsljósinu; og kennslustundir þar sem kennarinn heldur fast um stjórnartaumana allan tímann og megináherslan er á fræðslu hans. Hafsteinn Karlsson (2007) deildi kennsluháttum niður í fimm flokka með hliðsjón af stjórnun í kennslustund og tilhögun við vinnu nemenda. Flokkarnir eru: nemendastýrð vinnustund, nemendastýrð verkefnastund, vinnustund – óljós stjórnun, kennarastýrð vinnustund og kennarastýrð fræðslustund (bls. 69).

Skilgreindir hafa verið nokkrir flokkar leiks sem námsleiðar í leik- og grunnskólum út frá sömu forsendum, það er eftir því hver er við stjórn. Í fyrsta lagi er leikur á forsendum barnsins eða frjálslagur leikur án virks stuðnings fullorðinnar manneskju. Í öðru lagi er leikur að frumkvæði

barnsins, en stundum með inngripi eða virkum stuðningi kennarans. Loks er í þriðja lagi leikur sem kennslutæki í höndum kennarans til að auðvelda og örva nám samkvæmt skýrum námsmarkmiðum (Hakkarainen, 2006, bls. 193; Miller og Almon, 2009, bls. 22). Annars konar flokkun á leik er í fyrsta lagi frjáls leikur þar sem barnið sjálft lætur hugmyndaflugid ráða ferðinni, í öðru lagi leikur sem skipulögð athöfn þar sem gilda ákveðnar reglur, gjarnan settar af þeim fullorðnu, og loks leikur sem leiksýning eða leikhús sem skipulagt er fyrirfram, hvort sem er af kennurum eða nemendum (Holzman og Newman, 2008, bls. 86).

Fáir flokkar starfshátta nýttir í reynd

Kennarar virðast almennt nota fáar aðferðir í kennslu sinni samkvæmt niðurstöðum innlendra og erlendra rannsókna á skólastarfi og starfshættir virðast líkir milli skóla. Innlendar vettvangsathuganir á námi og kennslu hafa leitt í ljós að áhersla virðist vera á kynningar og fyrirlestra kennara og að nemendur leysi verkefni í kjölfarið, bæði í skólanum og heima, yfirleitt allir sama verkefnið á sama tíma (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994). Grunnskólakennarar beittu svonefndu „að lesa, spyrja og spjalla aðferðinni“ í nærri 60% af þeim 667 kennslustundum sem Ingvar Sigurgeirsson (1994) heimsótti á miðstigi grunnskóla. Einhvers konar vinnubækur voru notaðar í 46% kennslustundanna. Algengasta kennsluaðferðin var með svipuðum hætti („kynnt, spurt og spjallað“) samkvæmt niðurstöðum rannsókna Rúnars Sigþórssonar (2008, bls. 172–189) á sambandi samræmdra prófa við kennslu og nám á mið- og unglingastigi í fjórum grunnskólum. Grunnskólakennararnir voru fyrst og fremst fræðarar sem miðluðu efni til bekkjarins í heild og spurðu sjaldan opinna spurninga. Niðurstöður Rúnars bentu einnig til þess að viðfangsefni nemenda einkenndust af því að þeir öðluðust þekkingu en ýttu sjaldan undir lausnaleit, ígrundun, mat og sköpun. Af svipuðum toga voru niðurstöður sem Hafsteinn Karlsson (2007) fékk úr 3. og 4. bekk á Íslandi og í Finnlandi í sjötíu kennslustundum í tíu skólum. Í kennslustundum hjá íslensku kennurunum í móðurmáli og stærðfræði sá hann fyrst og fremst það sem hann nefnir yfirheyrslu, vinnubókarvinnu og smáfyrirlestra, en í samfélagsfræði og eðlisfræði voru einnig notaðar aðferðir eins og efnis- og heimildavinna, samvinna og tilraunir. Aftur á móti sá hann mun meiri fjölbreytni í kennsluaðferðum hjá finnskum kennurum. Hafsteinn segir meginniðurstöður sínar samt sem áður vera að hefðbundnir kennsluhættir séu ríkjandi bæði í íslensku og finnsku skólunum sem tóku þátt. „Einkennin eru augljós,“

sagði hann: „Í flestum kennslustofunum er uppröðun borða hefðbundin, sjálfstæði og framlag nemenda lítið, kennslubækur stýrandi og kennsluaðferðir miðast gjarnan við að nemendur séu allir að vinna að sömu verkefnum á sama tíma“ (bls. 93).

Þegar íslenskir grunnskólakennarar voru spurðir um aðferðir sínar í spurningakönnunum birtist svipuð mynd. Rótgróin hópkenntla var ríkjandi samkvæmt því sem könnun Kristínar Jónsdóttur (2005) meðal unglingakennara leiddi í ljós. Um 86% svarenda sögðust til dæmis nota mjög eða nokkuð mikið aðferðina „lesið, spurt og spjallað“ og 76% notuðu mikið vinnu- og verkefnabækur. Þrátt fyrir þetta kom fram eindreginn stuðningur við að taka mið af einstaklingsmun í kennslu og um 32% svarenda töldu kennslu sína almennt mjög eða nokkuð oft einstaklingsmiðaða, en ekki lá fyrir skilningur svarenda á þessu hugtaki. Í annarri könnun meðal grunnskólakennara á einstaklingsmiðun í kennslu kom aftur á móti fram að rúmlega helmingur svarenda taldi sig fá nemendum sínum ólík viðfangsefni einu sinni í viku eða oftár (Kristrún Lind Birgisdóttir, 2004, bls. 83–93). Mun færri eða tæplega 15% svarenda töldu nemendur sína hafa mjög mikið eða frekar mikið frumkvæði við val á námsverkefnum. Rúmlega fjórðungur sagðist leyfa nemendum sínum að beita mismunandi námstækni oftár en einu sinni í viku og álíka stór hópur sagðist gefa nemendum sínum tækifæri til að gera eigin námsáætlanir.

Niðurstöður þessara íslensku rannsókna eru í samræmi við erlendar rannsóknir. Sem dæmi má nefna að nemendur voru fyrst og fremst að hlusta á kennarann samkvæmt niðurstöðum rannsókna Goodlad (Goodlad, 1984/2004), eða í um 40% tímans í framhaldsskólum, skrifa svör við spurningum og könnunum, fylla í eyður, skrifa ritgerðir eða taka próf. Umræður voru sjaldgæfar (í um 5% tímans). Rannsóknin var byggð á vettvangsathugunum í 1.000 bekkjum í 38 skólum á grunn- og framhaldsskólastigi, viðtölum og spurningalistum. Í samantekt á niðurstöðum vettvangsathugana frá árunum 2000 og 2003 í Svíþjóð og Noregi kom fram að fyrirlestrar eða útskýringar kennara tóku 43–44% kennslustunda að meðaltali í öllum árgöngum í báðum löndum (Carlgren o.fl., 2006). Einnig kom fram að einstaklingsverkefni tóku 41% tímans í Svíþjóð en 16–25% í Noregi, minnst á elsta stigi. Hluttur einstaklingsverkefna hafði aukist á undanföllum áratugum á kostnað fyrirlestra.

Ekki er að sjá að samvinna nemenda sé í brennidepli í þeim skólum sem ofangreindar rannsóknir ná til (Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994). Hópvinnu eða samvinna tók um 10% kennslutímans samkvæmt rannsókn Ingvars Sigur-

geirssonar (1994). Í fyrrnefndum rannsóknnum í Noregi og Svíþjóð kom í ljós að hópvinna tók um 12–18% tímans (Carlgren o.fl., 2006). Rannsókn Goodlad (1984/2004) í Bandaríkjunum leiddi í ljós að nemendur unnu almennt hver fyrir sig. Hópvinna fólst í að sitja saman í hópi og vinna að sama viðfangsefninu hver um sig, fremur en að vinna saman að því að finna lausn.

Námsefni virðist stjórna mjög för og áhrifavald kennslubókanna sterkt í námi og kennslu í íslenskum skólum (Hafðís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994). Meginniðurstaða Ingvars Sigurgeirssonar (1994) um starfshætti á miðstigi grunnskóla var að „daglegt skólastarf og heimanám [snerist] að verulegu leyti um bækurnar. Oft [var] eins og kennarar hefðu dregið sig í hlé og látið bókunum eftir að sjá um kennsluna“ (bls. 118). Kennslubókin virtist einnig vera hið stýrandi afl í kennslu tíu enskukennara í framhaldsskólum samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Hafðísar Ingvarsdóttur (2004). Hún tekur svo sterkt til orða að tala um „ráðstjórn kennslubókarinnar“ og segir bókina þannig gegna hlutverki námsáætlunar. Einn viðmælandi Hafðísar skýrði þetta með nauðsyn þess „að hafa einhvern ramma, eitthvað til að styðjast við“ (bls. 474).

Upp úr stendur að kennarar voru samkvæmt öllum þessum rannsóknnum í sviðsljósinu og kenndu bekknum sem heild; töluðu yfir nemendum eða fylgdust með verkefnavinnu þeirra (Goodlad, 1984/2004; Hafðís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994). Niðurstaða Hafðísar Ingvarsdóttur (2004) var að „kennarar virðast eiga þá sameiginlegu starfskenningu að þeir þurfi að stýra kennslunni og ef þeir losi takið muni nemendur ekki vinna verkið“ (bls. 476). Þótt kennararnir notuðu fjölbreyttar kennsluaðferðir var náminu alltaf stýrt af kennara. Kennarinn tók sömuleiðis allar ákvarðanir um skipulag, náms- og kennsluaðferðir og námsefni samkvæmt niðurstöðum Goodlad (1984/2004). Virkur kennslutími var um 73–77% af tímum á stundaskrá en annar hluti tímans fór í fastaverk og agamál (sama heimild).

d) Viðhorf til samstarfs um starfshætti milli skólastiga

Mikil jákvæðni hefur komið fram í rannsóknnum til faglegs samstarfs milli leik- og grunnskólastigs þótt ekki verði séð að sú jákvæðni hafi stuðlað að samstarfi í raun til að tryggja *samfellu* í starfsháttum. Jákvæðni í viðhorfum til faglegs samstarfs var meiri meðal íslenskra leik- og grunnskólakennara en danskra samkvæmt könnunum Broström (2002) og Jóhönnu Einarsdóttur (2004b). Um

76–77% danskra leik- og grunnskólakennara töldu það góða hugmynd að kennarar heimsæktu hver annan og fylgdust með starfinu og hittust auk þess á fundum til að ræða fagleg mál. Stærra hlutfall (90%) íslensku leik- og grunnskólakennaranna töldu faglega samræmingu góða hugmynd, þótt allnokkur hópur, einkum meðal grunnskólakennara, teldi hana erfiða í framkvæmd. Þótt viðhorf væru jákvæð til faglegs samstarfs um nám og kennslu meðal leik- og grunnskólakennara, er ekki þar með sagt að þeir ættu í reynd slíkt samstarf með sér. Aðeins um 27% íslenskra leikskólakennara og 22% grunnskólakennara í fyrrnefndri könnun Jóhönnu Einarsdóttur (2004b, 2. tafla) sögðu að leikskóla- og grunnskólakennarar heimsæktu hver annan og fylgdust með starfinu. Sama átti við um samræmingu hugmynda- og kennslufræði og skipulags leik- og grunnskóla. Einungis 34% leikskólakennaranna og 18% grunnskólakennaranna skýrðu frá því að þeir hefðu unnið að því að samræma kennsluaðferðir leikskólans og grunnskólans. Ætla má að leikskólakennarar hafi meðal annars verið með verkefnastundir í leikskólum í huga. Samskipti voru einnig sögð lítil milli leik- og grunnskóla í könnun meðal leikskóla- og grunnskólakennara á Írlandi og fáir svöruðu því til að upplýsingar bærust frá leikskóla til grunnskóla (O’Kane og Hayes, 2006). Afleiðingar þess að leik- og grunnskólakennarar ættu ekki faglegt samstarf um nám og kennslu voru þær að mati Broström (2002) að kennarar virtust lítið vita um starfshætti á hinu skólastiginu. Það hafði þau áhrif að börnin voru með þokukennnda og úrelta mynd af grunnskólanum, svo sem að þar yrðu þau að sitja kyrr og láta ekkert heyra í sér, annars myndi kennarinn skamma þau og jafnvel löðruna.

Þá ályktun má draga af ofansögðu að þrátt fyrir fjölbreytta flóru kennsluaðferða virðist sem íslenskir kennarar velji fáa af þeim aðferðaflokkum sem nefndir voru hér framar þegar þeir skipuleggja starf sitt með nemendum. Fyrirlestrar og verkefnavinna hafa yfirhöndina í grunn- og framhaldsskólum en samvinna nemenda er sjaldgæf. Svo virðist sem rannsóknir hafi reyndar fremur beinst að áliti kennara og viðhorfum þeirra til starfsins en að starfið sé skoðað í reynd. Þær niðurstöður rannsókna sem lýst var benda til þess að ákvæði í lögum og aðalnámskrám um að mæta skuli nemendum þar sem þeir eru staddir, stuðla að lýðræðislegum vinnubrögðum og gefa nemendum kost á að beita eigin hugmyndaauðgi og sköpunarhæfileikum hafi í reynd ekki náð í miklum mæli út í starfið. Niðurstöðurnar segja aftur á móti ekki til um hver *samfellan* er í starfsháttum á skilum skólastiga í

reynd. Því var talin ástæða til að skoða starfið á vettvangi í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar og hversu samfelld það er frá einu skólastigi á annað með hliðsjón af einhvers konar flokkun starfshátta.

e) Inntak náms

Inntak náms er að sjálfsögðu nátengt starfsháttum og samofið þeim. Á skilum skólastiga er áhugavert að skoða hvort námsefni sé að færast frá einu skólastigi yfir á annað, endurtekningu í inntaki námsins, samtengingu námskráa til að stuðla að samfellu og koma í veg fyrir óþarfa endurtekningu og hvernig nemendur yfirfæra þekkingu sína frá einum aðstæðum í aðrar. Umræðan um inntak náms takmarkast hér við þessa þætti og athugun á inntaki var að öðru leyti ekki áhersluþáttur í þessari rannsókn.

Námsefnisrek

Námsefni eða inntak náms hefur á undanförunum áratugum verið að færast niður í skólakerfinu, ef svo má segja, frá einu skólastigi eða árgangi niður til þess næsta á undan – sem nefna má námsefnisrek eða inntaksrek. Nú er unnið með efni sem áður var kennt í 1. og 2. bekk grunnskóla í leikskólum, efni sem áður var kennt í framhaldsskólum er nú til umfjöllunar í efstu bekkjum grunnskóla og efni sem áður var á háskólastigi er nú kennt í framhaldsskólum. Jón Torfi Jónasson (2006, bls. 12, 83–84) hefur skilgreint það sem hann nefnir *bóknámsrek* í leikskóla sem starfsemi sem tengist æ meira hefðbundnu skólastarfi, „verkefni leikskóla verði til dæmis meira tengd útlistun eða verkefnum sem almennt eru viðfangsefni grunnskólastarfs“ (bls. 12, 83–84). Tvenns konar viðhorfum til bernskunnar, sem bæði leggja áherslu á rétt allra barna til náms og þroskavænlegs umhverfis, er lýst í skýrslu OECD um nám og umönnun yngstu barna í 12 löndum (2001, bls. 41–43). Annars vegar er litið á bernskuna sem undirbúning undir lífið og að hlutverk leikskóla sé að búa börnin undir formlegt nám. Þá er tilhneiging til að færa námsefni grunnskóla niður á leikskólastigið og taka upp starfshætti grunnskóla í leikskólum. Hins vegar er svo það viðhorf að bernskan sé sérstakt tímabil lífsins sem beri að hlúa að og virða. Réttindi barna, áhugi þeirra, vilji og rödd eru þá í forgrunni. Í skýrslunni er lögð áhersla á að tengja viðhorf og starfshætti leik- og grunnskóla og nýta styrkleika beggja kerfa í námi yngstu barnanna (bls. 126–129).

Rek námsefnis eða viðfangsefna frá grunnskóla til leikskóla skapar rými í grunnskóla fyrir annað efni. Það hefur trúlega, ásamt lengingu skóladagsins, orðið til þess að einnig má greina sambærilega tilfærslu eða rek frá

framhaldsskóla til grunnskóla. Þetta hefur meðal annars verið notað sem rök fyrir styttingu náms til stúdentsprófs (Gerður G. Óskarsdóttir, 2010). Ekki liggur ljóst fyrir hvaða áhrif rek sem þetta hefur haft á starfshætti eða hvort það hefur orðið til þess að endurtekning er í inntaki náms beggja vegna skólastiga og voru þessir þættir því meðal annars til skoðunar í þessari rannsókn.

Samtenging námskráa skólastiga

Sú þróun virðist í gangi að tengja námskrár tveggja eða fleiri skólastiga saman í eina námskrá til að stuðla að samfellu, samanber frásögn hér frammar af dæmum þar um frá Svíþjóð, Ástralíu og Englandi (kafli II.3.e) (Neuman, 2002, bls. 8–22; 2005, bls. 163–176; OECD, 2001; Sylva og Pugh, 2008). Niðurstöður rannsókna benda aftur á móti til þess að samræming námskráa sé víða talsvert áhyggjuefni og jafnvel gæti togstreitu um slíka samræmingu (Neuman, 2008, bls. 169; Soler og Miller, 2008). Þar er annars vegar togast á um hlut leiks í námskrám leikskóla og hvert eigi að vera sjálfstæði barnsins gagnvart leiðsögn fullorðinna og hins vegar um viðleitnina til að skapa samhengi og samfellu við aðalnámskrá grunnskóla með áherslu á inntak og námsmarkmið, jafnvel námsgreinar, og nám þar sem fullorðnir stýra börnunum (Hakkaraín, 2006, bls. 193; Soler og Miller, 2008). Í þessu sambandi má minna á orð í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 þar sem segir: „Ekki er um beina kennslu að ræða sem stefnir að ákveðinni fræðilegri þekkingu“ (bls. 8). Þessarar togstreitu gættir í svo ólíkum löndum sem Bandaríkjunum (Pianta o.fl., 1999), Belgíu, Frakklandi (Neuman, 2008), Tælandi og Sádi-Arabíu (Wood, 2008). Hennar gættir einnig héraendis (Jóhanna Einarsdóttir, 2006a, bls. 160–161, 178; Kristín Dýrfjörð, 2001).

Þegar bornar voru saman námskrár fyrir yngstu börnin í Englandi, á Nýja-Sjálandi og í borginni Reggio Emilia á Ítalíu komu fram áherslur sem spönnuðu allt frá því að frelsi barnsins og leikur væri í brennidepli yfir í stýrða námskrá með námsgreinum (Soler og Miller, 2008). Rannsóknin var sögð gefa vísbendingu um það sem getur gerst þegar farið er að samhæfa nám milli leikskóla- og grunnskólastigs. Í ensku námskránni fyrir þriggja til sex ára börn frá 2000 var áhersla lögð á undirbúning undir næsta skólastig, tengsl við aðalnámskrá fyrir skyldu-námsstigið og mælanleg markmið, auk náms í gegnum leik. Litið var á nám sem göngu af einu þrepi á annað. Námskráin frá Reggio Emilia, sem var stefna sveitarfélagsins, var sögð endurspeglar barnmiðuð viðhorf til starfshátta í mun meiri mæli en sú enska. Litið var á rétt barnsins fremur en þarfir og að það væri virkt í að skapa umhverfi sitt og nýja þekkingu. Hinir fullorðnu væru sam-

nemendur og samstarfsmenn sem hefðu það hlutverk að skapa aðstæður til náms. Nýsjálenska námskráin var talin vera á milli hinna tveggja. Hún var sögð undir áhrifum frá félagsmenningarkenningum og tæki mið af menningarlegum fjölbreytileika (sama heimild).

Áhugi kom eigi að síður fram á samræmingu námskráa milli leik- og grunnskólastigs í sambærilegum könnunum meðal kennara í Bandaríkjunum, Danmörku og á Íslandi. Talsverður meirihluti, eða 60–85%, taldi það góða hugmynd að samræma nám og kennslu milli leik- og grunnskóla (Broström, 2002; Jóhanna Einarsdóttir, 2004b; Pianta o.fl., 1999). Hæst var hlutfallið meðal bandarískra kennara fimm ára barna (85%), en 20% töldu sig vinna við slíka námskrá (Pianta o.fl., 1999). Aftur á móti var allnokkru minni stuðningur við þessa hugmynd meðal dönsku kennaranna (60%) og þá sérstaklega leikskólakennara (Broström, 2002). Íslenskir kennarar voru þarna mitt á milli, en 77% leikskólakennara og 64% grunnskólakennara töldu eftirsóknarvert að samræma nám og kennsluáðferðir í leik- og grunnskólum (Jóhanna Einarsdóttir, 2004b).

Vilji til að samræma námskrár milli skólastiga hér á landi kom fram í framkvæmdaáætlun menntamálaráðuneytisins í skólamálu til ársins 2000, *Til nýrrar aldar* (Menntamálaráðuneytið, 1991). Þar er gert ráð fyrir samráði um uppeldisáætlun leikskóla og aðalnámskrá grunnskóla (bls. 37–38) og skilgreint skref um samræmi í námskrágerð á unglíngastigi og í framhaldsskóla (bls. 75–80) með tilvísun í samfellu. Nú, tæplega 20 árum síðar, er loks farið að vinna að samræmingu námskráa í meiri mæli en verið hefur með sameiginlegum almennum kafla fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010).

Aðstæðubundið nám og yfirfærsla þekkingar

Kennari sem tekur við nemendum sem eru að hefja nám á nýju skólastigi getur ekki vitað hvað af fyrra námi sínu nemandi yfirfærir á nýjar aðstæður (e. transfer, skill transfer, behavioral transfer) en í yfirfærslu felst „að þekking eða færni er hagnýtt við aðstæður eða á efnisviðum öðrum en þeim sem þekkingin eða færnin var numin í“ (Guðmundur B. Arnkelsson, 2006). Lave og Wenger (1991) halda því fram að nám almennt sé samspil athafna, aðstæðna og menningar þar sem námið fer fram. Nám sé með öðrum orðum aðstæðubundið (e. situated). Einstaklingur læri eitthvað nýtt við ákveðnar aðstæður og þar nýtist það honum, en ekki sé sjálfgefið að hann geti yfirfært viðkomandi þekkingu eða færni yfir á aðrar kringumstæður (sjá einnig: Dewey, 1938/2000, bls. 57; Hendricks, 2001). Anderson, Reder og Simon (1996) hafa með vísan í niðurstöður rannsókna aftur á móti bent á að tilhneiging sé til að gera of mikið úr því að þekking og

færni yfirfærast ekki auðveldlega. Átt geti sér stað mikil, lítil eða jafnvel engin yfirfærsla. Framsetning og umfang þjálfunar ráði mestu um yfirfærsluna svo og sú áhersla sem lögð er á mikilvægi og gildi þess sem lært er (Ünal og Inan, 2010). Þekking eða færni þarf ekki að vera töpuð þótt nemendur geti ekki nýtt sér hana strax við nýjar aðstæður. En með því að skipuleggja nám við sömu eða líkar samfélagslegar kringumstæður og eru þegar námið er nýtt, aukist líkur á yfirfærslu, svo sem að skipuleggja nám á verkstæðum, með vettvangsferðum og á vinnustöðum (Lave og Wenger, 1991). Dewey segir (1938/2000) að „ef nákvæmlega sömu kringumstæður og þær sem [námsefnið] var numið í kæmu aftur mundi námsefnið líka koma aftur og verða tiltækt“ (bls. 58).

Broström (2003a) komst að því að börn virtust ekki yfirfæra þekkingu sína og færni frá leikskóla yfir í grunnskóla, að minnsta kosti ekki á fyrstu mánuðum í grunnskólanum. Hann fylgdi fjórum dönskum börnum úr leikskóla í grunnskóla sem farið höfðu í heimsóknir í grunnskólann meðan þau voru enn í leikskóla. Börnin sýndu ekki sömu hegðun og þá félagslegu og persónulegu færni á fyrsta mánuði í grunnskóla og þau höfðu sýnt í leikskóla. Yfir sumarið höfðu þessi fjögur virku og sjálfstæðu börn, að hans mati, umbreytst og orðið hlédræg og óörugg. Broström leitaði meðal annars skýringa í þeirri kenningu að þekking og færni geti verið aðstæðubundin. Börnin fluttu ekki fyrri hegðun, ef svo má segja, yfir í nýjar aðstæður.

Þetta er atriði sem huga þarf að við skil skóla og skólastiga. Það getur villt kennurum sýn að börnin yfirfæri ekki þekkingu sína eða þjálfun á nýjar aðstæður, að minnsta kosti ekki strax. Þetta getur átt jafnt við um upphaf grunnskóla sem upphaf framhaldsskóla.

Af þessari umræðu um *inntak* náms má draga þá ályktun að óljóst sé hvort samfella er í inntaki náms milli skólastiganna sem hér um ræðir. Tilfærsla á inntaki náms liggur ekki ljós fyrir. Það getur auk þess dulist og orðið til þess að endurtekning í inntaki verði meiri en menn vildu. Áhyggjur og togstreita vegna samtengingar námskráa milli skólastiga bendir til þess að *samfellan* í náminu sé í raun minni en námskránum er ætlað að stuðla að. Tilraunir til að auka samfellu krefjast breytinga sem allir eru ekki sáttir við, að því er virðist. Því er mjög áhugavert að skoða samfellu í inntaki náms eins og hún birtist í skólunum, yfirfærslu færni og þekkingar og hugsanlega endurtekningu og var það að einhverju marki gert í rannsókninni sem hér um ræðir.

Í undanfarandi umfjöllun hér í kafla II.4 um *starfs-hætti* og *inntak náms* var sagt frá margvíslegum kennsluaðferðum eins og þeim eru gerð skil bæði í opinberum gögnum og fræðilegri umfjöllun. Fram kom að í reynd er fremur lítil fjölbreytni í starfsháttum og mikil kennarastýring samkvæmt niðurstöðum rannsókna. Áhugavert er að fá fram hvers konar starfshættir eru viðhafðir við mót leik- og grunnskóla og grunn- og framhaldsskóla – þá einkum hver áhrif nemenda eru á framgang námsins og viðfangsefni – og hvort fyrir hendi er faglegt samstarf kennara milli skólastiga til þess að stuðla að *samfellu* í starfsháttum og inntaki, og ekki síst hvort eða hvernig starfshættir breytast með hækkandi aldri.

Því voru settar fram eftirfarandi rannsóknarspurningar um annað þema þessarar rannsóknar (sjá kafla VI.2 og IX.2):

Hver er **munur á starfsháttum og inntaki** á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk í grunnskóla annars vegar og í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hins vegar?

Hve **samfellt** er starfið á þeim þáttaskilum sem verða á skilum skólastiganna sem hér um ræðir?

5. TENGL SKÓLASTIGA

Nú verður þráðurinn spunninn áfram um þemu rannsóknarinnar og því þriðja og síðasta, *tengslum* skólastiga, lýst í margvíslegum myndum. Stefnumörkun og umræða víða um lönd er til vitnis um breiða samstöðu um nauðsyn þess að draga úr skilum milli skólastiga og auðvelda þar með „gönguna yfir brúna“, eins og nefnt var hér frammar (Bulkeley og Fabian, 2006; Kagan og Neuman, 1998; O’Kane og Hayes, 2006). Merki þar um hér á landi eru ákvæði í íslenskum lögum um leik- og grunnskóla, umfjöllun í námskrám, stefna kennarasamtaka, niðurstöður opinberra starfshópa og ýmis þróunarverkefni (t.d. Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007; Leikskólar Reykjavíkur, 2001; Margrét Ásgeirsdóttir, 1997; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b; Kennarasamband Íslands, 2008, bls. 4, 7 og 8). Yfirvöld menntamála virðast leggja áherslu á tengsl skólastiga og samfellu í námi á skilunum beggja vegna grunnskólans, án þess þó að skilgreina hvað í henni skuli felast. Ekki liggur alltaf ljóst fyrir hvað nákvæmlega menn

vilja gera og hvernig til að efla tengslin og styrkja samfellu. Því getur reynt erfitt að sjá hvort samhljómur sé milli stefnu og framkvæmdar. Umræðan hérlendis um tengsl skólastiga hefur einkum beinst að *samstarfi* á skilum leik- og grunnskóla, en *sveigjanleika* eða „fljótandi skilum“ á mörkum grunn- og framhaldsskóla. Reyndar hefur verið bent á að ekki sé aðeins um það að ræða að brúa bil, heldur einnig að stuðla að nýrri hugsun í hugum nemenda og að áhugahvötin taki nýja stefnu. Hjá leikskólabarni þróist áhuginn á leik yfir í áhuga á námi í gegnum námshvetjandi leiki (Broström, 2007). Jafnframt hefur verið bent á að farsæll flutningur milli skólastiga byggist fremur á samfellu í námi og námsaðstæðum en að bilið sé brúað með einhverjum hætti (Fabian og Dunlop, 2006, bls. 4).

Í þessari umfjöllun um *tengsl* skólastiga verða rakin ákvæði í lögum og námskrám svo og annarri stefnumörkun um tengslin, þar með talið samstarf, sveigjanleiki og upplýsingamiðlun. Því næst er lýst dæmum um samstarf og sveigjanleika á skilum leik- og grunnskóla annars vegar og skilum grunn- og framhaldsskóla hins vegar. Umfjöllun um mat á stöðu nemenda við skil skólastiga og upplýsingamiðlun fylgir þar á eftir. Þá er fjallað um viðhorf nemenda og foreldra til þáttaskila í námi. Loks er umræða um það álitamál á skilum skólastiga hvort nemendur eigi að laga sig að nýju skólastigi eða skólarnir að nemendum. Umræðan myndar bakgrunn fyrir túlkun á niðurstöðum þessarar rannsóknar um tengsl skólastiganna sem um ræðir (sjá kafla VI.3–4 og IX.3–4).

a) Ákvæði um tengsl skólastiga

í lögum og námskrám

Í lögum um skólastigin þrjú sem hér um ræðir og námskrám er að finna ákvæði og umfjöllun um tengsl skólastiga.

Um tengsl skólastiga í lögum

Í lögum um leik- og grunnskóla eru ákvæði um *samstarf* þessara skólastiga og í grunnskólalögum er einnig fjallað um samstarf við framhaldsskóla. Í lögum um leikskóla frá 2008 segir að sveitarstjórn skuli koma á gagnvirku samstarfi leik- og grunnskóla og að í skólanámskrá skuli gera grein fyrir samstarfinu og hvernig standa eigi að færslu barna milli skólastiga (16. gr.). Í lögum um grunnskóla frá 2008 er ákvæði sem hnígur í sömu átt en þar segir: „Sveitarstjórn skal koma á samstarfi leikskóla og grunnskóla annars vegar og grunnskóla og framhaldsskóla hins vegar“ (5. gr.). Grein um samstarf skólastiga var í fyrstu leikskólalögum frá 1991 (8. gr.) og kom í lög um

grunnskóla frá 1995 (12. gr.). Í eldri lögum var talað um að „stuðla að“ tengslum og samstarfi en nú er áhersla orðin meiri á samstarfið. Sams konar ákvæði um samstarf er ekki í núgildandi lögum um framhaldsskóla frá 2008. Í þeim er aftur á móti fjallað um tengsl við grunnskóla út frá öðrum forsendum þar sem segir að „nám á framhaldsskólastigi [sé] skipulagt sem framhald af námi á grunnskólastigi“ (1. gr.). Þessi orð má túlka sem áherslu á *samfellu* í námi frá grunnskóla yfir í framhaldsskóla. Samsvarandi grein er ekki í núgildandi grunnskólalögum.

Því má bæta við að gert er ráð fyrir að kennarar á einu skólastigi fái réttindi til að kenna á því næsta í lögum um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008 (21. gr.). Það var nýmæli. Einnig var nýmæli í lögum um leikskóla frá 2008 (28. gr.) og grunnskóla frá 2008 (45. gr.) að skólastjóri samrekins leik- og grunnskóla geti annaðhvort verið leikskóla- eða grunnskólakennari að mennt.

Umfjöllun um tengsl skólastiga í námskrám

Allt frá árinu 1985 er talað um það í *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili* (Menntamálaráðuneytið, 1985, bls. 23–24) að nauðsynlegt sé að búa börnin undir umskiptin við að fara í grunnskóla þannig að eðlileg tengsl séu milli uppeldisstarfsins á dagvistarheimilum og grunnskólum og nán samskipti takist með þessum stofnunum (sbr. einnig eitt af sex meginmarkmiðum fyrir dagvistarstarfsemi, bls. 21). Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 er kafli um samvinnu leikskóla og grunnskóla „til að stuðla að samfellu í uppeldi og menntun barnsins og að það upplifi grunnskólann sem eðlilegt framhald af leikskólanum“ (bls. 33). Þess ber þó að geta að samstarf þarf ekki að fela í sér samfellu.

Kafli um tengsl leik- og grunnskóla er í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 (bls. 5–6) og er hann í meginatriðum óbreyttur frá *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 1999. Þar segir að mikilvægt sé að „leikskólar og grunnskólar efla tengsl sín á milli og komi á sambandi og samstarfi milli leikskólakennara sem hafa umsjón með elstu börnunum í leikskóla og grunnskólakennara sem taka við þeim í 1. bekk grunnskóla“. Samfella og vellíðan eru í brennidepli þar sem sagt er: „Því færra sem kemur börnunum og foreldrum og forráðamönnum þeirra á óvart þegar skipt er um skóla og vinnustað, því betri samfella sem er á milli skólastiganna, því meiri líkur eru á farsælu upphafi skólagöngunnar“ (bls. 6). Í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 1989 var líka talað um samstarf og samfellu í námi barna milli skólastiganna (bls. 22). Einnig er kafli um tengsl grunnskóla við framhaldsskóla í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*,

frá 2006 (bls. 6–7) og annar um inntökuskilyrði í framhaldsskóla (bls. 7). Í þeim er meðal annars fjallað um ákvörðun nemenda um áherslur í námi á unglingastigi grunnskóla með hliðsjón af framtíðaráformum sínum í framhaldsskóla, inntökuskilyrði, möguleika á að ljúka grunnskóla fyrr en almennt tíðkast og framhaldsnám samhliða grunnskólanámi. Athygli vekur að hvorki er í þessum kafla talað um samstarf skólastiganna né mikilvægi samfellu í námi milli þeirra.

Umfjöllun um tengsl eða samvinnu við grunnskóla er aftur á móti ekki að finna í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennum hluta*, frá 2004. Sama á við um fyrri námskrár fyrir framhaldsskóla frá 1986 og 1999. Í kafla um inntökuskilyrði í námskránni frá 2004 eru áréttuð orð laganna um að allir sem lokið hafi námi í grunnskóla eigi rétt á að hefja nám í framhaldsskóla (bls. 24) en síðar er bætt við: „Vilji nemendur tryggja sér rétt til náms á öllum námsbrautum þurfa þeir að ná viðmiðunareinkunn í öllum námsgreinum sem prófað er í samræmt við lok grunnskóla“ (bls. 25).

Af framansögðu má ráða að löggjafinn leggi skyldur á herðar leik- og grunnskóla um bein samskipti með því að tilgreina gagnvirkt *samstarf* á milli þessara skólastiga. Samskiptin eru nú lögboðin. Þetta á ekki með sama hætti við um skil grunn- og framhaldsskóla. Ákvæði um samstarf í lögum um leik- og grunnskóla eru frekar útfærð í aðalnámskrá þessara skólastiga en þar bætist við áhersla á *samfellu* í náminu. Aftur á móti er ekki sérstök umfjöllun um samstarf grunn- og framhaldsskóla í aðalnámskrám þessara skólastiga. Reyndar er ýjað að *samfellu* í umræðu um undirbúning í grunnskóla undir nám í framhaldsskóla og inntökuskilyrði í framhaldsskóla.

Þrátt fyrir það sem hér hefur verið rakið er enn óljóst hvort skólar fari eftir ákvæðum laga og námskrá um samstarf og samfellu, þar sem það á við. Því var í rannsókninni leitast við að kortleggja hvernig gagnvirkt samstarf skólastiga er í reynd og hvort máli skiptir að samvinnan sé lögbundin, eins og á við um leik- og grunnskóla, eða ekki eins og á við um grunn- og framhaldsskóla. Samstarfi leikskóla við grunnskóla er ætlað að stuðla að samfellu í náminu og því var áhugavert að skoða hvort svo er í framkvæmdinni. Þar skiptir máli hvort faglegt samstarf er milli kennara beggja skólastiga um starfshætti.

b) Tengsl skólastiga í stefnumörkun

Auk stefnu ríkisins um skil skólastiga, eins og hún kemur fram í lögum og aðalnámskrám, hefur menntamálaráðuneytið sett fram stefnumörkun um skólakerfið í heild eða hluta þess. Það hafa sveitarfélög og Kennarasamband Íslands einnig gert. Stefnumörkun sem þessi vísar veginn en er ekki skuldbindandi með sama hætti og lög.

Stefnumörkun menntamálaráðuneytisins um tengsl skólastiga

Gerð var tilraun til að skapa yfirlit yfir allt skólakerfið frá leikskóla til háskóla og fullorðinsfræðslu með framkvæmdaáætlun menntamálaráðuneytisins í skólamálum til ársins 2000, *Til nýrrar aldar* (Menntamálaráðuneytið, 1991). Það var í fyrsta sinn sem ráðuneytið dró upp slíka heildarmynd af íslenska menntakerfinu. Sérstakir kaflar eru þar um tengsl leik- og grunnskóla og tengsl grunn- og framhaldsskóla. Í kafla um markviss tengsl og samstarf leik- og grunnskóla (bls. 37–38) eru skilgreind skref sem snerta reglur um samstarf, tilraunastarf og samráð um uppeldisáætlun leikskóla og aðalnámskrá grunnskóla. Í kafla um unglíngastigið og tengsl grunn- og framhaldsskóla (bls. 75–80) eru meðal annars skilgreind skref sem fela í sér meiri fjölbreytni í námi á því stigi, samræmi í námskrágerð og námsmati þar og í framhaldsskóla, hraðari og hægari ferð nemenda í gegnum grunnskóla (sveigjanleiki) og upplýsingamiðlun frá grunnskóla til framhaldsskóla. Undir liðnum um samræmi í aðalnámskrám er vísað til samfellu og meðal annars áætlað að stofna starfshópa til að setja upp ramma um markmið og leiðir í þeim efnum, til dæmis í íslensku og stærðfræði í 8.–10. bekk grunnskóla og fyrstu tveimur áföngum framhaldsskóla. Aðrar greinar fylgi á eftir. Einnig verði skipulagt þróunarverkefni þar sem tveir grunnskólar og tveir framhaldsskólar tengi saman vinnu í ákveðnum námsgreinum með hliðsjón af meiri samfellu í námi. Áætlað var að gera samanburðarúttekt á kennsluháttum í efstu bekkjum grunnskóla og fyrstu áföngum framhaldsskóla.⁷

Tengsl grunn- og framhaldsskóla voru einnig á dagskrá í skýrslunni *Nefnd um mótun menntastefnu* sem út kom á vegum menntamálaráðuneytisins árið 1994 og fjallaði um þessi tvö skólastig. Þar segir meðal annars að brýnt sé „að efla tengsl grunn- og framhaldsskóla“ og síðan er vísað til sveigjanleika þar sem lagt er til að ákvæði sem heimilar nemendum að hefja nám í framhaldsskóla að loknum 9. bekk verði gert virkara (bls. 18). Sett er fram markmið um að heildstætt eins árs fornám „standi til boða nemendum sem ekki hafa náð tilskildum lágmarksárangri við lok

grunnskóla. Að fornámi loknu verði nemendum heimilt að þreyta grunnskólapróf á ný“ (bls. 83).

Leidd eru rök að mikilvægi samstarfs skólastiganna í riti menntamálaráðuneytisins *Brúum bilið* sem fjallar um tengsl leik- og grunnskóla (Margrét Ásgeirsdóttir, 1997). Þar er sagt frá ákvæðum um samstarf í lögum og aðalnámskrám, reifaðar hugmyndir um samstarf og lýst samstarfsverkefnum. Ritið er afrakstur vinnu starfshóps sem starfaði í kjölfar norræns samstarfsverkefnis á árunum 1993–1996 „Skolestart i Norden“.

Sveigjanleiki á skilum grunn- og framhaldsskóla var í brennidepli í skýrslu starfshóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs (Menntamálaráðuneytið, 2007b). Hópurinn var stofnaður í framhaldi af samkomulagi milli menntamálaráðuneytisins og Kennarasambands Íslands um *Skólastarf og skólaumbætur – 10 skref til sóknar*. Í skýrslu hópsins var meðal annars sett fram tillaga um lögfestingu réttar grunnskólanemenda til að stunda, sér að kostnaðarlausu, nám í einstökum námsgreinum á framhaldsskólastigi að loknu grunnskólanámi í greininni; skref sem vísar til sveigjanleika á skilum skólastiganna. Jafnframt var gerð tillaga um að tryggja rétt nýnema til að fá nám í framhaldsskólaáföngum metið inn í áframhaldandi nám þeirra í framhaldsskóla (bls. 10). Menntamálaráðuneytið hefur einnig staðið fyrir ráðstefnum um tengsl grunn- og framhaldsskóla.

Stefnumörkun í Reykjavík um tengsl skólastiga

Opinbera stefnumörkun í Reykjavík um *samstarf* leik- og grunnskóla má rekja aftur til ársins 1982 en þá skipaði fræðsluráð Reykjavíkur og stjórn Dagvistar barna samstarfshóp um samskipti skóla og dagvistarheimila. Hópurinn lagði fram tillögur um kynnisferðir barna í grunnskóla, kynnisferðir starfsfólks milli skólastiganna, heimsóknir foreldra verðandi sex ára barna í grunnskóla að vori og upplýsingastreymi milli sérfræðinga um börn með sérþarfir (Fræðsluráð Reykjavíkur og Dagvist barna, 1982). Á næstu árum var farið að halda sameiginlega fundi fóstra og grunnskólakennara í borginni til að „auka skilning og þekkingu beggja skólastiga á skipulagi og störfum hvors stigs og leita sameiginlegra leiða“ (Matthildur Guðmundsdóttir, 2002). Í kjölfarið varð til formlegt samstarf í mörgum hverfum.

Umfangsmikið þróunarstarf fór í gang í einu hverfi borgarinnar, Seljahverfi, árið 1987 sem segja má að staðið hafi allt til ársins 2002 (Ingigerður Heiðarsdóttir o.fl., 1991; Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, 2002b) og hefur orðið öðrum fyrirmynd (sjá sérstaka umfjöllun síðar í kafla II.5.c). Í upphafi þessarar aldar störfuðu síðan nokkrir starfshópar um samstarf leik- og grunnskóla og

⁷ Sú rannsókn var ekki gerð en segja má að með rannsókninni sem hér er lýst sé þessu um 20 ára gamla markmiði hrint í framkvæmd.

gáfu út skýrslur (t.d. Hrönn Pálmadóttir, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b). Árið 2007 kom út skýrsla starfshóps um sveigjanlegan námstíma í grunnskóla og var þar fjallað bæði um skil leik- og grunnskóla og skil grunn- og framhaldsskóla (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007). Í starfsáætlunum Reykjavíkurborgar um leik- og grunnskóla hafa verið sett fram markmið um samstarf þessara skólastiga frá því fyrir síðustu aldamót (sjá t.d. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur 1998, bls. 45, og Leikskóla-svið og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007, bls. 8–9 og 13).

Vandinn við þess konar stefnumörkun stjórnvalda sem hér hefur verið lýst er að hún hefur ekki formlegt gildi á borð við lög og námskrár og felur því frekar í sér frómar óskir en skuldbindingu. Það þýðir ekki að á henni sé ekki tekið mark, en það er samt undir hælinn lagt að hve miklu leyti það er gert, jafnvel í enn ríkari mæli en á við um námskrár.

Stefna Kennarasambands Íslands un tengsl skólastiga

Kennarasamband Íslands gengur í skólastefnu sinni í takt við opinbera stefnumörkun um tengsl skólastiga. Þar er áhersla lögð á samstarf milli skólastiga, upplýsingamiðlun og samfellu í námi nemenda þegar þeir fara af einu stigi á annað (Kennarasamband Íslands, 2008). Í kafla um leikskóla segir til dæmis: „Kennarar miðli upplýsingum á milli skólastiga um námsefni og kennsluhætti til að tryggja sem best samfellu í námi“ (bls. 6). Í kafla um grunnskóla segir í sérstakri umfjöllun um tengsl skólastiga: „Upplýsingastreymi milli leik- og grunnskóla annars vegar og grunn- og framhaldsskóla hins vegar verði tryggt“ og „aukið verði faglegt samstarf milli fyrrgreindra skólastiga“ (bls. 9). Loks segir í stefnu um framhaldsskóla í upphafi kafla um nemendur: „Milli skólastiga þarf að vera góð samfella í námi“ (bls. 10). Í fyrstu skólastefnu Kennarasambands Íslands frá 1987 var ekki talað um tengsl skólastiga (Kennarasamband Íslands, 1987).

Nefnd á vegum féлага fóstara og grunnskólakennara um samstarf leik- og grunnskóla var sammála um nauðsyn þess „að efla samfellu í námi leikskóla- og grunnskólabarna“ og um kynningarstarf á milli skólastiganna. Í áfangaskýrslu nefndarinnar sem út kom í upphafi 10. áratugar síðustu aldar kom aftur á móti fram að leiðir hefðu skilið milli leikskóla- og grunnskólakennara þegar farið var að ræða „námsinntak uppeldis og kennslufræði“ (Anna Fjeldsted, Anna G. Njálisdóttir, Anna Bára Pétursdóttir og Sólveig Victorsdóttir, e.d.).

Á uppeldismálaþingi um tengsl grunn- og framhaldsskóla sem Kennarasamband Íslands og Hið íslenska kennarafélag héldu árið 1983 kom meðal annars fram hve umgjörð

skólastiganna var ólík á þeim tíma (Gerður G. Óskarsdóttir, 1983). Ekki voru til samræmd lög um framhaldsskóla og ekki var sérstök deild í menntamálaráðuneytinu um málefni þeirra heldur heyrðu þeir undir margar deildir þess. Engin námskrá var til fyrir framhaldsskólastigið og fatlaðir áttu þar ekki greiðan aðgang. Aftur á móti gildi mótuð löggjöf og aðalnámskrá um grunnskólann, skólarannsóknadeild menntamálaráðuneytisins stýrði námskrár- og námsefnisgerð fyrir skólastigið, Námsgagnastofnun gaf út námsefni fyrir grunnskóla og fræðsluskrifstofur þjónuðu grunnskólum í fræðsluumdæmum. Margvísleg sérþjónusta var fyrir grunnskólanemendur með sérþarfir. Þá voru laun kennara og kennsluskylda ólík milli skólastiganna. Endurmenntunarkerfi var til staðar fyrir grunnskólakennara en því var ekki að heilsa fyrir framhaldsskólakennara. Námsráðgjöf var nær óþekkt á báðum skólastigum. Því var ekki að undra að á þessari ráðstefnu væri kallað eftir samræmi þarna á milli og tengslaleysi milli skólastiganna harmað. Einnig var sett fram sýn um framhaldsskólanám fyrir alla (Jóhanna Kristjánsdóttir, 1983). Áður hafði þing um sama efni verið haldið árið 1979 á vegum Hins íslenska kennarafélags og árið 2003 héldu Félag íslenskra framhaldsskóla, Félag stjórnenda í framhaldsskólum og Skólastjórafélag Íslands málþing um fljótandi skil grunn- og framhaldsskóla (Gerður G. Óskarsdóttir, 1979, 2003a), svo dæmi séu tekin. Þannig hafa skil þessara skólastiga greinilega lengi verið mönnum hugleikin.

Í ritinu *Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólastarfið 2007–2020* er stefnt að virkri samvinnu innan og milli skólastiga til að tryggja að nemandi geti stundað nám á eigin hraða. Framtíðarsýnin var unnin á vegum Félags grunnskólakennara, Sambands íslenskra sveitarfélaga og Skólastjórafélags Íslands í framhaldi af ákvæði í kjarasamningi (Hrönn Pétursdóttir, 2007). Ein aðgerð sem skilgreind er til að ná þessu markmiði er að „skýra ábyrgð og verklagsreglur vegna nemenda sem stunda nám á tveimur skólastigum, óháð tegund náms“ (bls. 15). Önnur var að „gera upplýsingagjöf um nemendur skilvirkari á milli skólastiga“ (bls. 15).

Gera má ráð fyrir að stefnumörkun kennarasamtaka sé ætlað að hafa áhrif á stefnumörkun stjórnvalda, sýna hvert hugur kennara, fagmannanna á vettvangi, stefnir og jafnframt að vísa kennurunum sjálfum veginn. En hún hefur ekki formlegt gildi.

Af framansögðu má draga þá ályktun að ríki, borg og samtök kennara hafi verið samstiga í stefnumörkun sinni um mikilvægi góðra tengsla skólastiga. Ekki er að sjá að um það séu skiptar skoðanir né átök. Hugmyndir um mikilvægi *tengsla* skólastiga og

samfellu í námi virðast hafa fengið byr undir báða vængi á tíunda áratug síðustu aldar og eflst enn frekar í upphafi þeirrar tuttugustu og fyrstu þótt reyndar sé ekki alltaf skýrt hvað menn vilja gera. En erfitt er að átta sig á hvort stefnumörkun hefur fylgt þróun sem var í gangi eða hvort hún hefur mótað þróunina. Margar af þeim hugmyndum sem fram komu í ofanefndum ritum eru komnar í framkvæmd en aðrar ekki. Skólastig eru farin að vinna saman á margvíslegan hátt, eins og andinn er í stefnumörkuninni, og sveigjanleiki hefur aukist (sjá kafla II.5.e hér síðar um mat á stöðu nemenda og upplýsingamiðlun á skilum skólastiga).

c) Samstarf og sveigjanleiki á skilum leik- og grunnskóla

Ákvæði í lögum og fjöldi skýrslna og þróunarverkefna sem unnið var að í kringum síðustu aldamót vitna um aukna umræðu hér á landi og erlendis um mikilvægi þess að draga úr skilum milli leik- og grunnskóla eða brúa bilið þar á milli, eins og áður hefur verið rakið. Umfjöllunin hafði í för með sér aukna áherslu á kynningar fyrir nemendur á næsta skólastigi og þróunarverkefni um aukið *samstarf* og *samfellu* milli skólastiga en minna var rætt um *sveigjanleika* á skilunum (sbr. Dunlop og Fabian, 2007; Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007; Hrönn Pálmadóttir, 2005; Kagan og Neuman, 1998; Leikskólar Reykjavíkur, 2001; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b).

Námsframboð á báðum skólastigum

Nám fyrir börn á leikskólaaldri í grunnskólum, nánar til tekið fimm ára börn, hefur um langt skeið staðið til boða í tveimur til þremur einkareknum grunnskólum í Reykjavík. Þeir eru ýmist heildstæðir grunnskólar með 1.–10. bekk, auk deildar fyrir fimm ára börn, eða með nám fyrir fimm til átta ára börn. Í Mosfellsbæ og Úlfarsárdal í Reykjavík hafa nýlega verið stofnaðir skólar sem ætlaðir eru börnum frá eins til tveggja ára aldri fram á yngsta og miðstig grunnskóla (Krikaskóli, e.d.; Dalskóli, e.d.). Víða um land eru leik- og grunnskólar saman í húsnæði. Þannig geta stofnanaleg skil milli leik- og grunnskólastigs verið breytileg. Ekki liggur ljóst fyrir hvort sveigjanleiki á skilum leik- og grunnskóla eykst við að þau séu í sama húsnæði eða sömu stofnun.

Upphaf náms í grunnskóla

Í Reykjavík hafa 96–99% hvers sex ára árgangs innritast í grunnskóla á undanförunum árum (óbirtar athuganir) en

lengi hefur sá möguleiki verið fyrir hendi að hefja þar nám einu ári fyrir, að undangengnu mati sérfræðings. Árlega eru nokkur fimm ára börn skráð í almenna grunnskóla í Reykjavík (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007, bls. 13). Í þessu tilliti er nokkur *sveigjanleiki* á skilunum. Haustið 2007 voru 92 fimm ára börn skráð í fimm ára deildir í tveimur einkareknum grunnskólum í Reykjavík (um 6% árgangs) (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3). Einstaka börn dvelja ári lengur eða svo í leikskóla og hefja því grunnskólanám ári síðar en almennt gerist.

Áhugi á því að senda börn ári fyrir í grunnskóla en almennt er kom fram hjá um fjórðungi reykvískra foreldra í spurningakönnun árið 2007, nei sögðu 75%. Spurningin var svohljóðandi: „Ef þú ættir þess kost, myndir þú vilja að barn þitt færi ári fyrir í almennan grunnskóla?“ (Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2007, bls. 49). Um 91% foreldra höfðu ekki áhuga á að börn þeirra dveldu einu ári lengur í leikskóla en um 39% töldu að borgin ætti að leggja mikla áherslu á sveigjanleg skil leik- og grunnskóla, það er að börn geti farið fyrir í grunnskóla eða verið lengur í leikskóla (sama heimild, bls. 54) (um 35% svöruðu „hvorki né“). Tveimur árum síðar hafði þetta hlutfall lækkað niður í 37% (Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2009, bls. 54). Hugsanlegt er að einhverjir svarendur hafi skilið fyrri spurninguna þannig að spurt væri hvort áhugi væri á að börn almennt hæfu nám í grunnskóla ári fyrir, eins og er í Bandaríkjunum. Því er ekki þar með sagt að svarendur hafi haft áhuga á að senda barn sitt á undan jafnöldrum í grunnskóla eða auðvelda öðrum það.

Þróunarverkefni: Samleikur í Seljahverfi 1987–2001

Í kjölfar útgáfu *Uppeldisáætlunar fyrir dagvistarheimili* (Menntamálaráðuneytið, 1985) var sett á laggirnar nefnd ýmissa aðila í Reykjavík um formlegt samstarf leik- og grunnskóla í einu hverfi borgarinnar. Markmiðið með þróunarverkefni sem hófst í Seljahverfi árið 1987 var að skapa samfellu í námi barnanna. Samstarfsaðilar voru fjórir leikskólar og tveir grunnskólar, auk skólalagheimilis sem síðar varð leikskóli. Þróunarverkefnið fékk nafnið „Samleikur í Seljahverfi“. Tilgangurinn var meðal annars að samræma starfið í leikskólum hverfisins á ákveðnum sviðum svo börnin kæmu með svipaða reynslu inn í grunnskólann, börn úr mismunandi leikskólum kynntust og hverfisandi skapaðist með sameiginlegum uppákomum. Þetta var ítarlega skipulagt starf sem fól í sér ólíka þætti samstarfs, svo sem heimsóknir elstu leikskólabarnanna í 1. bekk eins og áður hafði verið. Bætt var við kynnisferð leikskólabarna í grunnskólann þar sem þau hittu meðal annars skólastjórnann og gagnkvæmum heimsóknum kennara, auk þess sem tilnefndir voru tengiliðir í hverjum

skóla þegar leið á samstarfið, sem var nýbreytni. Síðar var þriðju heimsókn barnanna í grunnskólann með foreldrum sínum seint að vori bætt við. Samstarf kennara fólst meðal annars í samstarfsfundum, sameiginlegri símenntun starfsfólks og samvinnu um ýmiss konar viðburði í leikskólunum og tyllidaga í hverfinu (Ingigerður Heiðarsdóttir o.fl., 1991; Ólöf Helga Pálmadóttir, 1994). Verkefnið varð meðal annars fyrir áhrifum frá norræna samstarfsverkefninu „Skolestart i Norden“ 1993–1996 sem beindist einkum að samstarfi menntastofnana sem mennta leik- og grunnskólakennara. Til verkefnisins fengust styrkir úr þróunarsjóðum og um tíma var yfir því sérstakur verkefnisstjóri (Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, 2002b) (sjá um þróun matslista í kafla II.5.e).

Þetta samstarfsverkefni hefur verið talið fyrsta formlega samstarf leik- og grunnskóla í Reykjavík (Matthildur Guðmundsdóttir, 2002). Verkefnið hefur fest sig í sessi (Birna Sigurjónsdóttir, 2009, bls. 10 og 21) og haft áhrif á þróun samstarfs milli leik- og grunnskóla í borginni almennt (munleg heimild, 2009). Heimsóknir leikskólabarna í grunnskóla að minnsta kosti þrisvar á vetri og gagnkvæm boð á viðburði í skólunum eru orðnir fastir liðir í Reykjavík.

Kynningarstarf – útbreiðsla

Gagnkvæmar heimsóknir barna milli skólastiga virðast vera kjarninn í *samstarfi* leik- og grunnskóla samkvæmt niðurstöðum rannsókna. Eitt algengasta samstarfsverkefni milli leik- og grunnskóla í Danmörku voru heimsóknir leikskólabarna í grunnskólann samkvæmt niðurstöðum Broström (2003b). Sama átti við í Skotlandi, svo enn annað dæmi sé tekið, en þar var algengt að leikskólabörn færu í kynnisferðir í grunnskóla og tækju þátt í atburðum, auk þess að fá nemendur úr grunnskóla í heimsókn (Fabian og Dunlop, 2006, bls. 11). Spurt var hvað bandarískir kennarar fimm ára barna („Kindergarten“, staðsettur í barnaskóla) gerðu til að auðvelda börnunum komuna í grunnskólann í rannsókn Pianta og félaga (1999). Oftast voru nefnd viðtöl við foreldra eftir að skóli hófst (95%), bréf (88%) og/eða dreifibréf (77%) send á heimilin eftir skólabyrjun og opið hús eftir að skóli var hafinn (82%). Í ljós kom að um 39% höfðu fengið leikskólabörn í heimsókn í bekk og um 17% sögðust hafa farið í kynningarheimsóknir í leikskóla.

Í kringum árið 1990 skýrði kennslufulltrúi í Reykjavík frá því að nær allir grunnskólar borgarinnar væru heim sóttir á vorin þar sem fóstur kæmu með elstu börnin af leikskólum í heimsókn í sex ára bekk (Anna Fjeldsted o.fl., e.d.) en ekki var þar með sagt að börn kæmu frá öllum leikskólum í grunnskóla. Um tíu árum síðar sagði tæplega helmingur eða um 48% leikskólastjóra í Reykjavík

að leikskólinn hefði markvissa samvinnu við næsta grunnskóla samkvæmt niðurstöðum könnunar (Leikskólar Reykjavíkur, 2001, bls. 30–31). Um 44% sögðu að svo væri ekki. Reyndar var ekki skilgreint hvað fælist í „markvissri“ samvinnu en fram kom að samvinnan fælist einkum í heimsóknum í grunnskólann og upplýsingafundum um börnin (sama heimild). Mikill meirihluti leikskólakennara í Reykjavík sem unnu með elstu börnin, eða 76% þeirra, sögðust heimsækja grunnskóla með börnunum áður en skóli hefst samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Jóhönnu Einarsdóttur frá svipuðum tíma (2004b). Í 34% tilvika sögðu leikskólakennarar að grunnskóli byði elstu leikskólabörnunum að taka þátt í atburðum í skólanum yfir skólaárið.

Börn foreldra sem sjálfir höfðu farið í gegnum sérstaka kynningardagskrá áður en skólaganga barna þeirra hófst náðu betri árangri í byrjun grunnskóla en samanburðarhópur í rannsókn Clarke (2007) en þegar frá leið hafði munurinn reyndar minnkað talsvert. En hún komst einnig að því að foreldrar sem tekið höfðu þátt í fjölbreyttu kynningarstarfi við lok leikskóla voru líklegri en aðrir til að vera virkir í samstarfi við grunnskólann.

Viðhorf kennara til gagnkvæmra kynninga milli leik- og grunnskóla voru einnig á dagskrá í fyrrnefndum rannsóknum Broström (2002) og Jóhönnu Einarsdóttur (2004b). Leik- og grunnskólakennarar mátu hugmyndir á lista sem góðar eða ekki. Mikill meirihluti kennara í báðum löndum var fylgjandi því að leikskólabörn heimsæktu bekk í grunnskólanum með kennurum sínum og að elstu börnum í næsta leikskóla væri boðið á viðburði í grunnskólann (Broström, 2002; Jóhanna Einarsdóttir, 2004b og 2007, tafla 7, bls. 111).

Skólastundir í leikskóla

Svonefndar skólastundir í leikskólum, sem reyndar eru nefndar ýmsum nöfnum, eru ein leið til að brúa bilið yfir í nám í grunnskóla og undirbúa börnin fyrir umskiptin – og skapa þar með á vissan hátt *sveigjanleika* á skilunum. Þá eru elstu börnin í leikskólanum í fámennum hópum að fást við ýmiss konar verkefni, svo sem skriflegar æfingar með línur og form, hljóð og talæfingar, þemabundin viðfangsefni og fleira. Þau sitja við borð og setja gjarnan vinnublöðin sín í möppur. Segja má að börnin séu að fást við viðfangsefni eða beita vinnubrögðum í leikskóla sem almennt hafa tilheyrt næsta skólastigi, það er grunnskólastiginu. Þannig eru skólastundirnar viðleitni til að skapa samfellu í náminu (Leikskólar Reykjavíkur, 2001).

Um síðustu aldamót skipulögðu nær allir leikskólar í borginni sérstök verkefni fyrir elstu börnin, samkvæmt skýrslu starfshóps frá 2001 á vegum Leikskóla Reykjavíkur

(Leikskólar Reykjavíkur, 2001). Verkefni hópsins var meðal annars að skoða hvernig „brúa megi bilið milli leikskóla og grunnskóla enn frekar“ (bls. 3). Í skýrslunni er lýst niðurstöðum könnunar meðal leikskólastjóra í borginni. Um 94% svarenda sögðu að sérstök verkefni væru skipulögð fyrir elstu börnin í leikskólum þeirra. Starfið var oftast nefnt skólahópur (16 leikskólar) eða skólastund (8 leikskólar) en einnig „elstu barna verkefni“, skólaleikur og fleira. Langflestir leikskólastjórnanna nefndu að meginmarkmiðið með verkefnum elstu barna væri að undirbúa þau fyrir grunnskólagönguna. Tæplega helmingur (48%) sagði að unnið væri með elstu börnunum í sérstökum hópum einu sinni í viku og aðrir sögðu að það væri gert oftár í viku (bls. 23–27). Stundirnar stóðu oftast í hálfan til einn klukkutíma. Í mati á þróunarverkefni með elstu börnunum í einum leikskóla í Reykjavík kom fram að með verkefnum sem þessum væri „unnið að því að skapa samfellu milli leik- og grunnskóla“ (sama heimild, bls. 20).

Móðurskóli

Á árunum 2003–2006 var Hamraskóli í Reykjavík svenefndur móðurskóli í *samstarfi* grunn- og leikskóla í samvinnu við leikskólann Klettaborg en þessir skólar höfðu átt með sér formlegt samstarf frá árinu 1999. Verkefnið bar heitið *Að brúa bilið. Samstarf Hamraskóla og Klettaborgar í Grafarvogi*. Markmið þess var í stuttu máli að efla tengsl milli skólastiganna, draga úr spennu og kvíða nemenda og foreldra við upphaf skólagöngu og auðvelda skólaaðlögun. Einnig var eitt markmiðið að efla meðvitund kennara á báðum stigum um starf hvor annarra, en liður í verkefninu voru gagnkvæmar kynnisferðir kennara milli skólastiganna (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2003, bls. 44; Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2005, bls. 40; Hamraskóli, 2004; Hrund Hlöðversdóttir, 2003). Breytingin á samstarfi skólanna leiddi til tíðari heimsóknna og samvinnu barnanna milli skólastiganna; til dæmis hafa nemendur í 4. bekk verið lestrarvinir leikskólabarna, nemendur í 6. bekk farið með fimm ára börnunum í ferðir og elstu leikskólabörnin verið fastir gestir á ákveðnum viðburðum í grunnskólanum og nýtt þar íþróttasal, stundum undir leiðsögn valhóps í íþróttum á unglingsstigi. Að sögn aðstandenda verkefnisins hefur þekking kennara aukist á starfsemi hvors skólastigs og viðhorf breyst í jákvæða átt á báða bóga (munnleg heimild, 2011).

Hindranir í samstarfi

Hindranir í samstarfi voru einnig í brennidepli í rannsókn- um Pianta og félaga (1999), Broström (2002) og Jóhönnu Einarsdóttur (2004b) sem nefndar voru hér framar. Banda-

rísku grunnskólakennararnir sögðu að bekkjarlistar bærust þeim of seint, lítill stuðningur væri við undirbúningsvinnu á sumrin og skortur á stefnumörkun í skólaumdæminu um flutninginn (Pianta o.fl., 1999). Þeir dönsku nefndu tímaskort, menningarmun í skólustarfinu, ólíkar faglegar áherslur kennara og atriði í kjarasamningum sem stæðu í veginum (Broström, 2002). Loks nefndu þeir íslensku tímaskort (81% leikskólakennara og 90% grunnskólakennara) og skort á greiðslum fyrir þessa vinnu (65% leikskólakennara og 57% grunnskólakennara). Rúmlega 30% íslenskra leikskólakennara nefndu að þeim fyndust grunnskólakennarar ekki hafa áhuga á samvinnu við þá (Jóhanna Einarsdóttir, 2004b, bls. 221).

Af því sem fram hefur komið má álykta að kjarninn í tengslum leik- og grunnskóla sé í reynd *samvinna* um kynningarheimsóknir leikskólabarna í grunnskóla og aðlögun barna að grunnskólastarfi í ákveðnum stundum í leikskóla (sjá síðar um upplýsingamiðlun). Áhugavert þótti að sjá hvaða stefnu þetta starf hefði tekið á undanförunum árum og því var leitast við að leggja til upplýsingar þar um með þessari rannsókn.

d) Samstarf og sveigjanleiki á skilum grunn- og framhaldsskóla

Í umræðu undanfarinna ára um skil grunn- og framhaldsskóla hefur verið lögð áhersla á að efla tengsl milli þessara skólastiga, eins og milli leik- og grunnskóla, einkum með áherslu á sveigjanleika (sbr. Menntamálaráðuneytið, 2004b, bls. 34, 2006b, bls. 16; 2007). Í skýrslu starfsnámsnefndar um nýjan framhaldsskóla segir til dæmis „að nauðsynlegt [sé] að efla verulega tengsl milli ... framhaldsskóla og grunnskóla“, án þess að það sé útfært nánar, en lagt til að skipuð verði samráðsnefnd til að móta stefnu um aukið „samstarf og samfellu grunn- og framhaldsskóla“ (Menntamálaráðuneytið, 2006b, bls. 16). Starfshópur á vegum menntamálaráðuneytisins um fjölbreytni og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs (Menntamálaráðuneytið, 2007b) kvað enn sterkar að orði og lagði til að sveigjanleg skil grunn- og framhaldsskóla yrðu lögfest. Í spá sinni um þróun menntunar og skólustarfs á Íslandi 1985–2010 segir Jón Torfi Jónasson (1990) það athyglisvert hve óljós tengsl séu á milli skipulags grunnskóla- og framhaldsskólastigs og markmiðskafla laga um þessi skólastig (bls. 97). En hann spáir því jafnframt að „framhaldsskólastigið verð[i] beinna framhald af grunnskólastiginu ... og tvö fyrstu árin verð[i] staðlaðri milli skóla“ að 25 árum liðnum (bls. 99).

Niðurstöður rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar geta leitt í ljós hvort spáin hefur ræst nú 25 árum síðar.

Námsframboð á báðum skólastigum

Á árum áður var nokkuð algengt, einkum úti um landið, að grunnskólar með unglingastig, eða svonefndir gagnfræðaskólar, væru með framhaldsdeildir. Í þeim var boðið upp á upphaf náms á framhaldsskólastigi í eitt eða tvö ár. En þegar framhaldsskólum fjölgaði lögðust þessar deildir smám saman af (Jón Torfi Jónasson, 2008b).

Upphafi framhaldsskólanáms flýtt

Nemendur eiga möguleika á að flýta námi sínu við skil grunn- og framhaldsskóla með því að sleppa bekk í grunnskóla eða taka námsefni tveggja ára á einu ári og útskrifast úr grunnskóla ári fyrir en almennt gerist, jafnvel fyrir. Þetta er þó ekki algengt. Um 15–28 nemendur á aldrinum 14 og 15 ára með lögheimili í Reykjavík voru skráðir í fullt nám í framhaldsskóla á árunum 2000–2005 eða um 1–2% árgangs (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007, bls. 14; Hagstofa Íslands, e.d.). Þannig er þessi *sveigjanleiki* lítið nýttur.

Heimilt er samkvæmt grunnskólalögum frá 2008 (32. gr.) að útskrifa nemanda úr grunnskóla áður en tíu ára skyldunámi er lokið. Þetta ákvæði var í eldri lögum, allt frá 1974 (49. gr.). Í tillögum starfshóps um sveigjanlegan námstíma í grunnskóla frá 2007 (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007) er lagt til að allir grunnskólar verði hvattir til að greiða leið þeirra nemenda sem hafa áhuga og getu til að ljúka námi í 9. og 10. bekk á einu ári (bls. 4). Samskonar tillaga hafði komið fram í skýrslu starfshóps á vegum menntamálaráðuneytisins frá 2004 en þar var lagt til að möguleiki yrði fyrir nemendur að ljúka 8.–10. bekk á tveimur árum.

Framhaldsskólar hafa gert tilraunir með að bjóða nemendum að hefja nám í framhaldsskóla strax eftir 9. bekk. Haustið 2005 fór Menntaskólinn á Akureyri að bjóða nemendum upp á það (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006, bls. 45) og hefur haldið því áfram. Haustið 2008 bauð Menntaskólinn í Reykjavík einnig upp á þennan möguleika en ekki hefur orðið endurtekning þar á. Eftirspurn virtist ekki mikil (munnleg heimild, 2010).

Framhaldsskólaáfangar í grunnskóla

Allan fyrsta áratug þessarar aldar og jafnvel lengur hafa grunnskólar boðið nemendum sínum upp á þann *sveigjanleika* við skil grunn- og framhaldsskóla að taka framhaldsskólaáfanga á unglingastigi. Nemendur hafa þá tekið einn eða fleiri framhaldsskólaáfanga jafnhliða lokaspretti grunnskólanámsins. Æ fleiri framhaldsskólar hafa

tekið þátt í samstarfi við grunnskóla um slíkt nám. Misjafnt er hvort námið fæst metið þegar í framhaldsskóla er komið. Almennt er það gert í skólum með áfangakerfi en það á síður við um bekkjakerfisskóla. Í könnun sem unnin var á vegum starfshóps menntamálaráðuneytisins um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs kom fram að um 77% grunnskóla í landinu sem svöruðu könnuninni (alls 119 grunnskólar) buðu nemendum sínum að taka framhaldsskólaáfanga (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006, bls. 43–67, tafla 1). Í meirihluta grunnskólanna stunduðu einn til fimmtán nemendur í hverjum skóla nám í framhaldsskólaáföngum þá önn sem um ræddi.

Upplýsingar um fjölda grunnskólanemenda í Reykjavík sem tekið hafa framhaldsskólaáfanga liggja fyrir allt frá árinu 1999 í ársskýrslum Fræðslumiðstöðvar og Menntasviðs Reykjavíkurborgar (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006a, 2007, 2008a, 2009a). Í töflu II.1 eru þessar upplýsingar um fjölda nemenda sem tók framhaldsskólaáfanga á árunum 1999–2008 teknar saman (fjöldi á haustönn), en ekki kom fram hve marga áfanga hver nemandi tók eða hvort þeir komu úr 10. bekk eða yngri árgöngum. Þessir grunnskólanemendur hafa sótt tíma í framhaldsskóla, sótt tíma í framhaldsskólaáföngum í grunnskólanum sínum en tekið lokapróf á vegum framhaldsskóla eða tekið framhaldsskólaáfanga í fjarnámi við framhaldsskóla í Reykjavík og á Akureyri. Í ársskýrslu fræðslumála í Reykjavík fyrir árið 1999 segir að tæplega 80 grunnskólanemendur hafi tekið framhaldsskólaáfanga tengda tveimur framhaldsskólum á haustönn það ár (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2000, bls. 33); þar segir jafnframt að á „undanförnum árum hafil verið gerðar tilraunir með að nemendur í grunnskóla taki áfanga í framhaldsskólum sem hluta af grunnskólanáminu“, þannig að þróunin virðist hafa hafist fyrir.

Athygli vekur í töflu II.1 hve nemendum sem tóku framhaldsskólaáfanga í grunnskóla fjölgaði hratt í Reykjavík á áratugnum sem lýst er og hve grunnskólarnir fóru fljótt að bjóða upp á þennan námsmöguleika eftir að hugmyndin var komin á flöt. Nemendum fjölgaði úr tæplega 80 haustið 1999 upp í 270 tveimur árum síðar. Þeir urðu síðan 400–500 og þar yfir á árunum 2004–2008, sem samsvarar um þriðjungi úr einum árgangi grunnskólanemenda í Reykjavík. Þá buðu allir grunnskólar í Reykjavík með unglingastig nemendum sínum upp á þennan möguleika. Framhaldsskólunum þar sem þessir reykvisku nemendur sækja námið hefur einnig fjölgað jafnt og þétt frá því að vera tveir haustið 1999 upp í átta vorið 2004 og almennt áfram eftir það, þar af tveir utan Reykjavíkur.

Tafla II.1. Framhaldsskólaáfangar í grunnskólum Reykjavíkur árin 1999–2008

Haustönn	1999	2000	2001	2002	2003	2004*	2005	2006	2007	2008
Fjöldi nemenda	79	232	270	382	351	595	540	421	522	462
Fjöldi grsk.	4	9	13	17	17	25	24	24	25	25
Fjöldi frh.sk.	2	3	4	5	6	8	8	8	7	8

Heimild: Ársskýrslur Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur og Menntasviðs Reykjavíkur fyrir árin 1999–2008.

* Fjöldi bæði vor og haust þar sem þetta ár er fjöldi vor og haust slegið saman í heimild.

Upprífjun á grunnskólanámi

Sjaldgæft virðist vera að grunnskólanemendur útskrifist ári eldri en meginhluti árgangs þeirra úr grunnskóla, til dæmis vegna þess að þeir standi ekki vel í námi (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006). Nemendur sem sýnt hafa slakan árangur hafa lengi átt þann kost að rifja upp grunnskólanámsefni með einhverjum hætti í framhaldsskóla. Það nám hefur ekki verið metið til framhaldsskólaeininga. Um tíma voru slíkir áfangar nefndir núll-áfangar (sjá t.d. Menntamálaráðuneytið, 1990). Nú fer nám sem þetta fram á almennri braut sem er í boði í sumum framhaldsskólum og á starfsbraut fyrir fatlaða. Í *Áðalnámskrá framhaldsskóla, almennum bluta*, frá 2004 segir að nám á slíkri braut geti tekið eitt eða tvö ár og hún sé fyrir þá nemendur sem uppfylli ekki skilyrði til inngöngu á lengri námsbrautir framhaldsskólans (Menntamálaráðuneytið, 2004a, bls. 23). Í skýrslu starfshóps um sveigjanlegan námstíma í grunnskóla (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007) segir reyndar: „Margt bendir til þess að ekki hafi náðst sá árangur af þessum brautum og stefnt var að og allt of algengt er að þessir nemendur hætti í skóla án þess að ljúka námi“ (bls. 8). Niðurstöður rannsókna á félagslegri einangrun nemenda með þroskahömlun í grunns- og framhaldsskólum benda reyndar til þess að hún sé mest áberandi á starfsbrautum framhaldsskólanna (í: Gretar L. Marinósson og Auður B. Kristinsdóttir, 2004).

Kynningarstarf

Nemendur á síðasta ári í grunnskóla hafa um árabíl fengið kynningu í einhverju formi á framhaldsnámi og menntamálaráðuneytið hefur gefið út bæklinginn *Nám að loknum grunnskóla* árum saman, nú síðustu ár í vefútgáfu á nokkrum tungumálum (Menntamálaráðuneytið, 2008, 2009). Kynning á framhaldsnámi er ýmist í höndum grunnskóla eða framhaldsskóla sem kynna námsframboð sitt í grunnskólum eða bjóða grunnskólanemendum til kynningar í framhaldsskólum.

Skipulagður undirbúningur nemenda í unglingaskóla undir þáttaskil í námi virtist hafa jákvæð áhrif á námsárangur í framhaldsskóla og draga úr brotthvarfi samkvæmt

rannsókn Smith (1997). Þetta átti reyndar fyrst og fremst við ef undirbúningurinn náði til nemenda, foreldra og starfsmanna skólanna og í því sambandi eru nefndar skólaheimsóknir með foreldrum, viðtöl við námsráðgjafa, félagastuðningur milli skólastiganna („stóri bróðir“ eða „stóra systir“ í framhaldsskólanum) og fundir grunns- og framhaldsskólakennara.

Í stuttu máli hefur kjarninn í tengslum grunns- og framhaldsskóla greinilega falist í kynningarstarfi um framhaldsskólanám og tilboðum til grunnskólanemenda um að ljúka framhaldsskólaáföngum í grunnskóla. En það er á valdi einstakra grunnskóla að bjóða upp á þennan valkost og einstakra framhaldsskóla að meta námið sem hluta af framhaldsskólanámi viðkomandi nemenda.

Af þessari samantekt um *samstarf* og *sveigjanleika* á skilum skólastiga beggja vegna grunnskólans má draga þá ályktun að í reynd sé ýmislegt gert í skólanum til að styrkja tengsl skólastiga, bæði á grunni ákvæða í lögum og ekki síður að frumkvæði skólanna. Ekki er að sjá að ákvæði í lögum skipti þar alltaf höfuðmáli. Í rannsókninni var því áhugavert að skoða hvaða þróun væri í gangi í þessum efnum, svo sem hvaða atriði væru að festast í sessi og hver hoga. Loks vaknaði sú meginspurning hvort ofantalin atriði stuðluðu að *samfelli* í náminu í raun.

e) Mat á stöðu nemenda og upplýsingamiðlun á skilum skólastiga

Markviss *upplýsingamiðlun* um alla nemendur frá einu skólastigi á annað, byggð á *mati* á stöðu nemenda, virðist ekki vera hluti af íslenska skólakerfinu. Í leikskólum og við upphaf grunnskólanáms fer fram mat á öllum nemendum sem einkum virðist nýtt til að finna nemendur með sérþarfir. Hér verður lýst slíku mati og öðrum fyrirbyggjandi matstækjum. Sum tækin eru stöðluð, sem hefur þann kost að áreiðanleiki og réttmæti er að einhverju leyti þekkt, en önnur eru ekki stöðluð. Mat á stöðu nemenda á skilum

grunn- og framhaldsskóla fer helst fram með prófum í námsgreinum sem einkum virðist notað sem viðmið fyrir aðgang að framhaldsskóla.

Mat á stöðu nemenda og upplýsingamiðlun við lok leikskóla

Í leikskólalög frá 2008 kom inn grein um *upplýsingamiðlun* um einstök börn frá leikskóla til grunnskóla í kafla um tengsl leik- og grunnskóla en slíkt ákvæði var ekki í eldri lögum. Þar segir: „Persónuupplýsingar, sem fyrir liggja um hvert einstakt barn í leikskóla og nauðsynlegar eru fyrir velferð og aðlögun þess í grunnskóla, skulu fylgja barninu“ (16. gr.). Í reglugerð um skil og miðlun upplýsinga milli leik- og grunnskóla nr. 896/2009 er þetta ákvæði útfært nánar: „Við flutning barns ... úr leikskóla í grunnskóla skal leikskólustjóri þess leikskóla sem barnið var í sjá til þess að nauðsynlegar persónuupplýsingar um barnið flytjist með tryggum og öruggum hætti til viðtökuskóla“ (6. gr.). Persónuupplýsingar geta verið samkvæmt reglugerðinni: i) Almennar upplýsingar um félagslega stöðu og þroska barna. ii) Kennslufræðilegar, læknisfræðilegar, sálfræðilegar og sérkennslufræðilegar greiningar og aðrar greiningar og sérúrræði fyrir börn. iii) Hvers konar skrifleg eða stafræn gögn svo sem skýrslur, greinargerðir og umsagnir er varða velferð og skólagöngu barns (3. gr.).

Reykjavíkurborg hefur lagt áherslu á upplýsingamiðlun um fimm ára börnin til grunnskóla. Í *Stefnu og starfsáætlun Leikskólasviðs Reykjavíkurborgar* fyrir árið 2008 segir í kafla um skref á árinu (Leikskólasvið Reykjavíkur, 2008, bls. 13): „Styrkja enn frekar tengsl leikskóla við grunnskólann, meðal annars með því að skólar í sama hverfi taki þátt í skráningu og miðlun upplýsinga um 5 ára börnin.“ Slíku skrefi var áður lýst í *Stefnu og starfsáætlun Leikskólasviðs og Menntasviðs Reykjavíkurborgar* árið 2007 (Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkur, 2007, bls. 13).

Mikil jákvæðni hefur komið fram meðal foreldra og kennara til upplýsingamiðlunar milli leik- og grunnskóla. Aðspurðir um mikilvægi upplýsingamiðlunar um einstök börn til grunnskóla töldu foreldrar leikskólabarna í Reykjavík að miklum meirihluta (76%) æskilegt að upplýsingar um nám og þroska barnsins færu frá leikskólum til grunnskóla (Leikskólar Reykjavíkur, 2004, bls. 29). Kennarar voru sama sinnis, samkvæmt niðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur (2004b) en alls töldu 88% leikskólakennara og 97% grunnskólakennara slíka upplýsingagjöf góða hugmynd þótt nokkur hópur þar af teldi hana erfiða í framkvæmd. En aðeins um 9% leikskólakennara sagði að skrifleg skýrsla um fyrri reynslu og stöðu barnanna fylgdi þeim í grunnskólann. Aðeins tæplega 20% reykviskra leikskólakennara sagðist taka þátt í fundum leik-

skólakennara og grunnskólakennara um verðandi nemendur í 1. bekk, líf þeirra og þroska en nokkru fleiri, eða um 37%, sögðust sitja slíka fundi um börn með sérþarfir. Tæplega 20% reykviskra grunnskólakennara sem kenndu 1. bekk kváðust heimsækja leikskólann til að kynnst börnunum sem viðkomandi ætti að kenna næsta ár í 1. bekk (sama heimild).

Til að unnt sé að veita haldgóðar upplýsingar frá leikskóla til grunnskóla þurfa leikskólakennarar að hafa einhvers konar matstæki eða matsviðmið undir höndum til að meta stöðu barnanna.

Matstæki við lok leikskóla

Í leikskólum í Reykjavík er víða notað próf sem metur hljóðkerfisvitund barna við lok leikskóla. Einnig hafa einstaka leikskólar, einir sér eða í samvinnu við aðra, búið til matslista til að meta þroska barnanna á ákveðnum sviðum en ekki virðist hafa verið samkomulag um hvort nota ætti samræmt form fyrir slíkt mat. Starfshópur um aukna samþættingu leik- og grunnskóla sem starfaði á árunum 2002–2004 lagði til að „allir leikskólar skuli með samþykki foreldra koma upplýsingum um barnið til grunnskóla í upphafi grunnskólagöngu á samræmdu formi“ (Sigrún Elsa Smáradóttir o.fl., 2004, bls. 4). En aftur á móti var annar starfshópur um samstarf leik- og grunnskóla sammála um að leggja ekki til að notaðar yrðu samræmdar matsaðferðir í öllum leikskólum Reykjavíkur vegna upplýsingamiðlunar milli skólastiganna. Sá hópur lagði til að frekar yrði stuðlað að því að leik- og grunnskólar ynnu saman að því að móta mats- og skráningaraðferðir sem leiddu til einhvers konar umsagnar og hentuðu viðkomandi skólum (Hrönn Pálmadóttir, 2005, bls. 5–6, 10, 11). Afrakstur einmitt slíkrar samvinnu nokkrum árum áður var matslistinn *Gengið yfir brúna* sem kennarar og stjórnendur í samstarfsverkefninu í Seljahverfi, sem lýst var hér frammar, mótuðu saman í þeim tilgangi að meta þroskaþætti og færni (sjá kafla II.5.c) (Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, bls. 21–23 í öðrum hluta). Liður í rannsókninni sem hér er lýst var að skoða niðurstöður úr þessum matslista (sjá kafla IV.4).

Matslistinn *Gengið yfir brúna* er sjö blaðsíður að lengd, og skiptist í fjóra flokka sem bera heitin sjálfshjálp, hreyfiþroski, málþroski og félagsþroski. Í sérhverjum flokki eru frá átta og upp í 22 fullyrðingar, alls 66 talsins. Möguleikar eru á að merkja við „já“ eða „ekki enn“ við hverja fullyrðingu, auk þess sem unnt er að skrá nánari skýringu. Forsíðuna prýðir mynd eftir sex ára stúlku úr hverfinu. Listanum fylgir ljósmynd af barninu og sjálfsmynd sem það hefur teiknað (Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a). Listinn er fylltur út vorið áður en barnið lýkur leikskólanum. Hann er síðan lagður fyrir

foreldra í foreldraviðtali til staðfestingar og farið yfir hann lið fyrir lið. Foreldrar þurfa að samþykkja að listinn verði sendur í grunnskólann. Trúlega eru einhvers konar aðrir matslistar fyrir leikskóla í gangi. Til dæmis er notaður listi í Garðabæ sem er nokkuð frábrugðinn áðurnefndum lista (Fræðslu- og menningarsvið Garðabæjar, 1999) og í einu hverfi borgarinnar er notaður stuttur upplýsingalisti í sama skyni (Þjónustumiðstöð Laugardals og Háaleitis, 2008, bls. 19).

HLJÓM-2 er próf í leikjaformi til að meta hljóðkerfisvitund (hljóð- og málvitund). Það er hugsað fyrir elstu börnin í leikskólum og lagt fyrir að fengnu leyfi foreldra. Verkefni í prófinu felast meðal annars í að ríma, klappa takt eða atkvæði í orðum, vinna með samsett og margræð orð og greina og hlusta eftir hljóðum í orðum (Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2002). Leikskólakennarar þurfa að fara á sérstakt námskeið til að öðlast réttindi til að leggja prófið fyrir. Á þessum aldri eru börn farin að leika sér með hljóð, orð og rím sem er liður í þroska hljóðkerfisvitundar. Markmiðið með notkun prófsins er að draga úr fjölda barna sem lenda í lestrarerfiðleikum með þjálfun áður en eiginlegt lestrarnám hefst, en niðurstöður rannsókna benda til þess að strax í leikskóla fáist vísbendingar um hvernig lestrarnám mun ganga í grunnskóla. Mikil fylgni hefur komið fram milli niðurstaðna úr mælingu með *HLJÓM-2* við fimm ára aldur og einkunna á samræmdu prófi í íslensku í 4. bekk (Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir, 2004). Ekki liggur fyrir að hvaða marki upplýsingar um niðurstöður þessa prófs berast almennt til grunnskólakennara.

Til eru fleiri matstæki til að meta stöðu barna á þessum aldri hér á landi þótt þau virðist ekki mikið notuð í leikskólum. *Íslenski þroskalistinn* er frumsaminn og staðlaður héraðs (Einar Guðmundsson og Sigurður J. Grétarsson, 1997). Tilgangur hans er að meta mál- og hreyfiþroska þriggja til sex ára barna. Þannig nýtist hann sem þroskamat en einkum við leit að þroskafrávikum. Mæður taka listann með sér heim, svara honum (tekur um 30–50 mínútur) og skila eftir tiltekinn tíma. Handbók og leiðbeiningar fylgja. Bandarískur listi, *Iowa Early Learning Inventory* – IELI, hefur verið þýddur og aðlagður íslenskum aðstæðum (Sigurgrímur Skúlason, 2004). Listinn samanstendur af 42 staðhæfingum sem flokkaðar eru í almenna þekkingu, munnlega tjáningu, ritað mál, stærðfræðihugsun, vinnulag og athygli. Svarmöguleikar eru þrír til fjórir við hvern þátt. Útgefandi í Bandaríkjunum býður upp á skýrslur með niðurstöðum fyrir hópa (bekki) og einstaklinga. Niðurstöður voru forþröfaðar í tíu leikskólum í Reykjavík

vor og sumar árið 2003 og bentu til að IELI hentaði til notkunar fyrir nemendur sem eru að ljúka leikskóla hér á landi en væri of léttur fyrir 1. bekk (sama heimild). Þessi listi gæti því komið að notum við að miðla upplýsingum frá leikskóla til grunnskóla.

Mælitæki við upphaf grunnskóla

Í 1. bekkjum grunnskóla í Reykjavík hafa um árabíl verið lögð fyrir tvö athugunarpróf, *Boehm-prófið* (Boehm, 1986) og *Teikniverkefni Tove Krogh* (Krogh, e.d.), einkum í þeim tilgangi að finna börn með frávik eða sérþarfir. Svo virðist sem þessi próf hafi ekki verið lögð fyrir leikskólabörn héraðs.

Boehm-prófið er í litlum bæklingi. Grunnskólabörnin sjá fyrir sér myndir af hlutum og fólki, grunnskólakennarinn les fyrir mæli og börnin setja x við þá mynd sem við á. Kannaður er skilningur á 50 hugtökum um rými, magn, tíma og fleira, svo sem fyrir framan, efst, á milli, yfir, heill og öðruvísi. Í netkynningu á þriðju útgáfu af *Boehm-prófinu* frá árinu 2000 upplýsir útgefandi að það sé ætlað til notkunar fyrir fimm ára börn í leikskóla og börn í 1. og 2. bekk (Pearson: Clinical assessments, e.d.).

Í *Teikniverkefni Tove Krogh* les grunnskólakennari fyrir mæli og börnin draga form, strik og myndir á A3-blað. Með prófinu er meðal annars kannað hvort börnin geti farið eftir fyrir mælum, þekki tölur upp að fimm, lögum og stærðarhugtök og hvernig þau tjá sig myndrænt og beita skriffærum (Krogh, e.d.). Ritari skráir stutta lýsingu á vinnu hvers barns og gefin eru stig. Ekki liggja fyrir samantektir á niðurstöðum þessara athugana, til dæmis fyrir alla Reykjavík, hvernig eða hvort grunnskólakennarar almennt fá niðurstöður prófsins í hendur eða hvernig þeir nýta sér niðurstöðurnar við skipulag viðfangsefna nemenda sinna.

Sumir íþróttakennarar meta hreyfiþroska nemenda, allra eða sumra, að hausti í 1. bekk. Þeir nota þá próf (MOT 4–6) sem skimar meðal annars líkamslíðleika, fínhreyfingar, jafnvægi, stökkkraft, hraða og nákvæmni hreyfinga (Zimmer og Volkamer, 1987).

Gera má ráð fyrir að grunnskólakennarar kanni lestrar-kunnáttu nemenda sinna í 1. bekk einhvern tíma yfir skólaárið. Um nokkurra ára skeið hafa verið lögð fyrir lesskimunarpróf í Reykjavík fyrir alla nemendur í 2. bekk (sjá t.d. Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 2002). Árið 2007 bentu niðurstöður til að hlutfall nemenda sem gátu lesið sér til gagns væri um 66% (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, bls. 25). Að hausti var hópur 35 barna í 1. bekk í tveimur grunnskólum heldur vissari á nöfnum stóru stafanna en litlu og kunnu að meðaltali um það bil 60% stafa, sam-

kvæmt niðurstöðum rannsóknar Rannveigar Lund, Baldurs Sigurðssonar og Önnu S. Þráinsdóttur (2005), en að vori kunnu þau að meðaltali 97% stafa, lítilla og stórra. Ekki virðist venja að meta stafa- og lestrarkunnáttu barna við lok leikskóla hér á landi, það er áður en þau hefja nám í grunnskóla.

Mat á stöðu nemenda við lok grunnskóla

Staða nemenda þegar komið er upp á unglíngastig er gjarnan mæld með prófum í einstökum námsgreinum og námsárangur þannig látinn segja til um stöðu þeirra við skólaskil. Eins og áður hefur komið fram tóku nemendur um árabíl eða til ársins 2008 samræmd próf í allt að sex námsgreinum við lok 10. bekkjar, auk skólaprófa, og fylgdu niðurstöður prófanna umsóknum nemenda um inngöngu í framhaldsskóla. Niðurstöður námsmats við lok grunnskóla hafa því verið nýttar á framhaldsskólástiginu við ákvörðun um inntöku í framhaldsskóla. Ekki liggur fyrir hvort eða hvernig framhaldsskólar hafa nýtt sér þessar niðurstöður við skipulag starfshátta eða fyrir nemendur með sérþarfir.

Rannsóknir á skilum skólastiga á unglíngsaldri snúast reyndar, að því er virðist, einkum um einkunnir og hvernig þær breytast á nýju skólastigi. Rannsóknir á skilum barna- og unglíngaskóla hafa bent til þess að við þau þáttaskil dragi úr námsárangri og námshvatningu nemenda (Barber og Olsen, 2004). Eccles og fleiri (1993) skýrðu þessar niðurstöður með því að breyting yrði á þeim stuðningi sem námsumhverfið veitir. Svipaðar niðurstöður hafa komið úr rannsóknum á skilum unglínga- og framhaldsskóla (Alsbaugh, 1998). Í Bandaríkjunum hefur komið fram að nemendur á 1. ári í framhaldsskóla (9. bekk) standa sig verr í náminu en eldri nemendur í sama skóla; ljúka færri einingum, falla oftast í áföngum og eru oftast fjarverandi úr tímum (McCallumore og Sparapani, 2010). Rannsókn í Kanada á námsárangri nemenda við flutning af barnastigi á unglíngastig í sama skóla eða flutning úr barnaskóla í unglíngaskóla benti til þess að ekki skipti máli hvort unglíngastig var í sama skóla og barnastig eða í öðrum skóla (Whitley, Lupart og Beran, 2007). Að mati nemenda, kennara og foreldra dró ekki úr námsárangri við þessi skil nema í stærðfræði. Orsakanna gat verið að leita í viðhorfum kennara. Midgley, Feldlaufer og Eccles (1988) komust að því að viðhorf stærðfræðikennara í unglíngaskólum til nemenda var neikvæðara en barnaskólakennara; þeir treystu nemendum síður, lögðu meiri áherslu á að aga þá og höfðu veikari tilfinningu fyrir áhrifum kennslunnar. Catterall (1998) komst aftur á móti að því að hópur nemenda með lágar einkunnir í móðurmáli í unglíngaskóla

og litla trú á því að þau mundu ljúka framhaldsskóla bætti námsárangur sinn eftir að komið var í framhaldsskóla. Megináhrifavaldar voru stuðningur fjölskyldu, viðmót í skólanum og þátttaka í félagslífi.

Af framansögðu má sjá að til reiðu eru tæki til að *meta stöðu* nemenda á skilum leik- og grunnskóla en ekki liggur fyrir hvernig *upplýsingamiðlun* um nemendur hefur þróast. Í því sambandi vakna tvær spurningar, það er að hvaða marki matstæki eru notuð kerfisbundið og hve tamt kennurum er að nýta sér þau og ekki síður niðurstöður þeirra. Svára við þessum spurningum var leitað í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar. Jafnframt þótti vert að útvíkka rannsóknir á skilum grunn- og framhaldsskóla frá því að snúast helst um námsárangur yfir í að skoða hugsanlegar breytingar og samfellu í umgjörð, starfsháttum og inntaki, svo dæmi séu tekin.

f) Viðhorf nemenda og foreldra til skólaskila

Hér er litið á *viðhorf* þeirra sem málið varðar til skila skólastiga sem hluta af *tengslum* á þessum þáttaskilum í námi. Það færast í vöxt að athygli rannsækenda á skólastarfi beinist að nemendum sjálfum, fremur en að einblínt sé á kerfi, skipulag eða starfsmenn skóla (Howard o.fl., 2002). Litið er á börn og unglínga sem gerendur í eigin lífi og samfélagi sem hafa rétt til að láta skoðanir sínar í ljós (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2009; Dockett, 2008; Soler og Miller, 2008) en Page (2000, bls. 16–31) dró reyndar þá ályktun af rannsókn sem byggðist á viðtölum við 40 fjögurra og fimm ára börn að á þessum aldri ættu þau erfitt með að sjá framtíðina fyrir sér. Í ljósi þessa má íhuga hvort unnt sé að fá leikskólabörn til að sjá fyrir sér nám í grunnskóla.

Viðhorf barna og foreldra þeirra til skila leik- og grunnskóla

Leikskólabörn drógu upp hefðbundna mynd af grunn- skólanum í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003, 2006b) þegar þau voru spurð um væntanlegar breytingar við að fara úr leikskóla í grunnskóla. Þar mundu þau læra að lesa, skrifa og reikna en einnig læra á tölvu og sáu fyrir sér að þau mundu „sitja kyrr ... á skólástólum“. Þau mundu jafnframt fara í sund og leikfimi og koma með nesti. Grunnskólinn væri stærri en leikskólinn og þau sáu fyrir sér frímínútur og skólabjöllu. Börnin hlökkuðu til að hitta þar krakka sem þau þekktu. Í leikskólanum sögðust

þau læra að leika sér, læra að vera stillt og læra reglur. Þegar börnin voru komin í grunnskólann bentu niðurstöður til þess að þau teldu lestur, skrift og stærðfræði meginviðfangsefni og hlutverk grunnskólakennara að kenna þeim þessar námsgreinar. Aðspurð töldu þau sig ekki ráða miklu (Jóhanna Einarsdóttir, 2008).

Fyrstubekkingar í grunnskóla litu almennt á flutninginn frá leikskóla sem jákvæða og ánægjulega reynslu í rannsókn Stephen og Cope (2003). Börnin höfðu farið í kynningar í grunnskólann og upplýsingar um þau bárust þangað. Meginbreytingar við að fara úr leikskóla í grunnskóla fólust í þrennu að mati nemenda í 1. bekk grunnskóla á Nýja-Sjálandi og foreldra þeirra (Peters, 2005). Í fyrsta lagi breyttust daglegar venjur, svo sem salernisferðir, hádegismatur og leikur eða vinna. Í öðru lagi breyttust reglur. Loks voru breytingar sem flokkaðar voru sem menningarmunur og málnotkun.

Það sem skipti aftur á móti mestu máli við flutning úr leikskóla (e. foundation stage; fimm ára) í grunnskóla (e. key stage 1; sex ára) að mati breskra barna, foreldra og kennara var persónuleg, félagsleg og tilfinningaleg líðan og „að tilheyra“ í 1. bekk (Bulkeley og Fabian, 2006). Áströlskum foreldrum og skólafólki á leik- og grunnskólastigi var einnig efst í huga félagsleg og stofnanaleg aðlögun og tilfinningaleg viðbrögð á þessum tímamótum en mun færri nefndu þætti sem flokka mátti undir þekkingu eða færni barnanna (Dockett og Perry, 2007, bls. 96–98). Félagsleg aðlögun var líka áhersluatriði hjá þýskum foreldrum. Þeir vildu fá barn sitt sett í sama bekk og vinur þess eða vinkona til að draga úr viðbrigðunum og auðvelda flutninginn frá leikskóla í grunnskóla. Einnig nefndu foreldrar tilhneigingu sína til að breyta uppeldisaðferðum sínum í hefðbundnari áttir. Í stað þess að leggja áherslu á sjálfstæði og sjálfstjórn barnsins, fóru þeir að hugsa um hlýðni, stundvísi og vandvirkni (Griebel og Niesel, 2003).

Viðborf unglunga til skila barna-, unglunga- og framhaldsskóla

Mun stærri skólabygging, fleira fólk og minni tengsl við kennara voru breskum nemendum efst í huga eftir að komið var í unglingskóla úr barnaskóla. Nú fluttu þau sig um set fjórum til sex sinnum á dag í stað þess að vera mestallan daginn í sömu stofu. Þau voru nú yngst í skólanum og þurftu að kynna nýjum kennurum og vinum (Tobbell, 2007). Samkvæmt samantekt á niðurstöðum úr mörgum rannsóknum um flutning nemenda frá barnaskóla til unglingskóla komu ofanefndir þættir oftast fram. Meginbreytingin á unglingsstiginu fólst í því að þar er skólahúsið stærra, fleira fólk að umgangast og meira val um námsáfangi, vini og félagslíf. Jafnframt verða kennararnir

fjarlægari og sýna ekki eins mikla umhyggju. Loks fannst nemendum þeir hafa minna sjálfstæði í námi, unnu sjaldnar í hópum með öðrum og höfðu meira heimanám en í barnaskóla (Parker og Neuharth-Pritchett, 2009). Ráðleggingar til kennara voru að sinna betur samskiptum við nemendur og endurskoða starfshætti svo þeir féllu betur að þörfum nemenda fyrir sjálfstæði og ábyrgð. Sama var uppi á teningnum hjá Gillison og félögum (2008) sem drógu þá ályktun af niðurstöðum rannsóknar sinnar á skilum barna- og unglingskóla að stuðningur við þörf nemenda fyrir sjálfstjórn og tengsl mundi auðvelda þeim þáttaskilin fremur en að beina sjónum að ákveðinni hæfni. Loks kom fram í breskri rannsókn að því fylgdi óvissa og ótti að velja sér nýjan skóla við ellefu ára aldur en nemendur fundu ekki síður til eftirvæntingar og tilhlökkunar. Niðurstaðan var að óttablandin tilhlökkun og eftirvænting nemendanna væru mikilvæg skref í þróun sjálfsmýndarinnar (Lucey og Reay, 2000).

Það þrennt sem nemendum á síðasta ári í unglingskóla (e. middle school, 9. bekkur) í Bandaríkjunum var efst í huga um námið framundan í framhaldsskóla (e. high school) var að heimanám mundi aukast, námið yrði þyngra en í unglingskólanum og þau yrðu ráðvillt í upphafi. Nemendur hlökkuðu jafnframt til að hafa meira frelsi, eignast nýja vini og sækja skólaskemmtanir. Kennarar þeirra voru þeim sammála um að námið yrði þyngra og áttu auk þess von á að meiri pressa yrði um árangur (Galassi, 2004).

Erfiðleikar við að aðlagast félagslega og ópersónuleg tengsl við kennara voru áströlskum nýnemum í framhaldsskóla efst í huga, aðspurðir um skilin (Pereira og Pooley, 2007). Nemendahópurinn var ánægður með þann undirbúning sem hann hafði fengið í unglingskólanum.

Ögranir og léttir

Tilfinningalegar eða persónulegar ögranir geta fylgt þáttaskilum á skólagöngunni, eins og breyting á sjálfsmýnd. Því fylgir eigi að síður eftirvænting, forvitni og stolt, fyrir barninu liggur „að fara að læra“, læra að lesa og skrifa. Framhaldsskólanemandinn sér fyrir sér að geta valið sér námsleið en nú þurfi hann eða hún ef til vill að standa meira á eigin fótum en áður (Dunlop og Fabian, 2002; Griebel og Niesel, 2007). Tengsl við fyrri vini og kennara breytast eða rofna og fyrir liggur að mynda vináttubönd við nýja skólafélaga og tengjast nýjum kennara (Griebel og Niesel, 2007). Þannig geta þáttaskil haft í för með sér létti og nýja möguleika. Einstaklingur losnar úr viðjum fyrra lífsmynsturs og fær tækifæri til að byrja með nokkrum hætti upp á nýtt og sanna sig við nýjar aðstæður.

Meginbreytingar við að fara af einu skólastigi á annað virðast vera félagslegar í huga nemenda, svo sem félagsleg aðlögun og mannleg tengsl, fremur en námslegar. Þó er leikskólabörnum ofarlega í huga að nú „fari þau að læra“ og unglingar telja að námið á unglingastigi eða í framhaldsskóla verði þyngra og þar sé meira heimanám. Í ofanefndum rannsóknum virðist álit nemendanna sjálfra á *starfsháttum* eða *samfellu* í náminu milli skólastiga ekki hafa verið í brennidepli. Það var því tekið til skoðunar í þessari rannsókn og þá einkum á skilunum milli grunn- og framhaldsskóla.

g) Aðlögun nemanda eða skóla

Í allri þeirri umræðu sem átt hefur sér stað um *tengsl* skólastiga á undanförunum árum hefur ekki legið ljóst fyrir hver á að aðlaga sig á nýju skólastigi. Eru viðhorfin almennt þau að nemandinn eigi að laga sig að nýju skólastigi, það er á eitt skólastig að búa nemendur undir þær kröfur sem næsta skólastig gerir og sjá til þess að nemendur séu tilbúnir að hefja þar nám, gera nemendur „skólahæfa“ (e. school ready, school readiness)? Eða á skólinn kannski alveg eins að laga sig að nýjum nemendum sínum? Þá getur skólastig starfað óháð því sem við tekur, en viðtökuskólastigið þarf að vera tilbúið að taka við nemendum á þeirra forsendum, vera nemendamiðað (e. ready schools, child ready schools) (Lam og Pollard, 2006; Pianta o.fl., 1999). Sé sjálfstætt markmið hvers skólastigs, sérkenni þess og sjálfstæði þungamiðjan, mótar viðkomandi skólastig eigin sýn og áherslur og þarf ekki að taka mið af því stigi sem á undan fór né því sem á eftir kemur. En þá skiptir máli fyrir nemandann hvaða sjónarmið ríkir á viðtökustiginu. Horfa má á þetta álitafni frá mörgum sjónarhornum og milli ofanefndra leiða geta verið margar millileiðir.

Undirbúningur fyrir næsta skólastig

Ef horft er á það efni sem hér um ræðir út frá skólakerfinu eða skólanum sem stofnun vaknar sú spurning hvort það sé almennt hlutverk eins skólastigs að búa nemendur undir næsta skólastig. Þá má spyrja að hvaða marki leikskólinn eigi að búa börn undir nám í grunnskóla eða grunnskólinn að búa nemendur undir nám í framhaldsskóla. Sama á við um skilin milli framhaldsskóla og háskóla. Þetta segir Jón Torfi Jónasson (2008e) að „tengist þrálátri spurningu um tengsl skólastiga, það er að hvaða marki hvert skólastig hafi sjálfstætt markmið“ með áherslu á sérkenni og sjálfstæði þess (bls. 258) (sjá sömu umræðu í: Neuman, 2008; Soler og Miller, 2008).

Hvergi í leikskólalögum eða *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 er vikið að leikskólanum sem undirbúningi undir grunnskólann. Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum bluta*, frá 2006, kafla um tengsl leik- og grunnskóla, er aftur á móti vikið að undirbúningi í leikskóla undir grunnskóla – frá sjónarhóli grunnskólans – en þar segir: „Langflest börn hafa verið í leikskóla um lengri eða skemmri tíma áður en grunnskólagangan hefst. Leikskólinn býr börnin undir nám í grunnskóla á ýmsan hátt. Í leikskólum hafa börnin lært og þroskast gegnum leik og annað skipulagt uppeldisstarf“ (bls. 6). Þessu fylgir upptalning á ýmsum viðfangsefnum barna í leikskóla sem hafi „gildi í sjálfu sér sem þroskandi glíma við daglegt líf og umhverfi en stuðla jafnframt að undirbúningi undir formlegt nám í grunnskóla“ (bls. 6). Þarna er sjálfstæði leikskólans virt, þótt horft sé á hann á vissan hátt sem undirbúning undir grunnskóla.

Aftur á móti er fastar kveðið að orði um undirbúningshlutverk grunnskóla fyrir nám í framhaldsskóla í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 þar sem segir að standast þurfi kröfur sem gerðar eru um undirbúning til þess að komast inn á tiltekna brautir (bls. 6). Einnig segir að inntak valnáms í 8., 9. og 10. bekk miði meðal annars að skipulegum undirbúningi fyrir nám á bóknámsbrautum framhaldsskóla og starfsmenntun, list- eða tækninám (bls. 15). Þannig er ætlast til þess að grunnskólinn sinni undirbúningi undir næsta skólastig, þótt ekki séu nein ákvæði um slíkan undirbúning í grunnskólalögum.

Í framhaldsskólalögum frá 2008 kemur undirbúningshlutverk framhaldsskólans fyrir háskóla aftur á móti skýrt fram þar sem segir að stúdentspróf hafi meðal annars það markmið „að undirbúa nemendur undir nám á háskólastigi. Við mat á námsbrautarlýsingu til stúdentsprófs og staðfestingu ráðherra á henni skal það vera tryggt að prófið uppfylli almennar kröfur háskóla um undirbúning fyrir nám á háskólastigi“ (18. gr.). Þannig er framhaldsskólum ætlað að taka mið af kröfum næsta skólastigs við skipulag og áherslur í námi nemenda sinna sem stefna á stúdentspróf. Það er líka yfirlýst stefna sumra framhaldsskóla (Jóhann G. Thorarensen o.fl., 2008).

Ákvæði um undirbúningshlutverk grunnskóla er ekki að finna í framhaldsskólalögum frá 2008. Fremur má segja að lögð sé áhersla á að framhaldsskólinn taki við nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra er háttað úr grunnskóla því þar er tekið fram að nám á framhaldsskólastigi sé skipulagt sem framhald af námi á grunnskólastigi (1. gr.). Í *Aðalnámskrá framhaldsskóla* frá 2004 er kveðið enn fastar að orði og sagt „að framhaldsskólum ber[il] að sinna öllum nemendum hvernig svo sem undirbúningi þeirra úr grunnskóla er háttað“ (bls. 8). Þessi orð mætti skilja svo að framhaldsskólinn taki við nemendum á þeirra forsendum,

en í reynd miðar framhaldsskólinn þvert á móti inntöku á einstakar námsbrautir við gengi í grunnskóla. Þar kemur fram áhersla á undirbúning grunnskóla fyrir nám í framhaldsskóla.

Skólahæfur nemandi – skólahæfni

Ef stefnt er að því að búa börn eða unglinga undir næsta skólastig er lagt ríkt á um að þjálf þau í vinnubrögðum þess skólastigs og jafnvel tekið til umfjöllunar efni sem þar er lögð áhersla á. Aðlögun hefst áður en flutningur á sér stað yfir á næsta skólastig meðal annars með upplýsingum og kynningum. Ef barnið fær upplýsingar um breytingar sem í vændum eru á það möguleika á að sjá atburði fyrir, lesa í aðstæður og hafa að einhverju marki stjórn á aðstæðum sínum, verða sjálft virkt í ferlinu (Dunlop og Fabian, 2002). Með því að innleiða hugsunina um þáttaskilin í hugarheim nemandans auðveldar það flutninginn (Broström, 2007). Slíkar aðgerðir eru til þess að barnið eða unglingurinn verði tilbúinn fyrir næsta skóla, eða skólahæfur, og er jafnframt leið til að stuðla að samfellu í náminu.

Margvíslegar skilgreiningar eru til á hugtakinu skólahæfni við upphaf grunnskólagöngu. Í þeim eru gjarnan tilgreindir þættir eins og undirbúningsfærni fyrir lestrar-nám, sjálfstjórn, félagsfærni, almennur vitsmunapróski og samskipta- og málþroski (Blair o.fl., 2007; O’Kane og Hayes, 2006). Reyndar virðist skipta máli hver skilgreinir. Leikskólakennarar nefna gjarnan félags- og tilfinningalega þætti en grunnskólakennarar tilgreina frekar undirbúningsfærni fyrir bóklegt nám. Aftur á móti er foreldrum, einkum þeim sem hafa litla menntun, umhugað um að börnin þekki stafi og tölur (Snow, 2007). Stephen og Cope (2003) spurðu 20 grunnskólakennara hvað mundi auðvelða börnum þáttaskilin milli leik- og grunnskóla. Þeir nefndu eftirfarandi: Börnin vildu og gætu hlustað, væru áhugasöm og móttækileg, örugg félagslega og viljug til samstarfs, tilbúin fyrir skipulag og aga í bekk, hefðu verið í leikskóla og réðu við hagnýt verkefni eins og að klæða sig úr og í eftir íþróttatíma.

Í samstarfsverkefni leik- og grunnskóla í Seljahverfi sem lýst var framar skilgreindi hópur hugtakið *skólafærni* eða *skólaleikni*. Þar kom fram að hópurinn taldi að dýpka þyrfti þessi hugtök og skýra betur. Skilgreiningin var þessi:

Hugtökin vísa annars vegar til beinna atriða í skólastarfi eins og að hafa rétt blýantsgrip, kunna að fara með skæri og klippa, hoppa á einum fæti og/eða fara eftir beinni línu. Og hins vegar höfðu hugtökin almennt til frásagnar og málfars hjá barninu (Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, bls. 22 í síðari hluta).

Skortur á samskiptum ól af sér mismunandi hugmyndir um hugtakið skólahæfni hjá leikskóla- og grunnskólakennurum að mati Broström (2002). Leikskólakennurum var hugleikinn persónulegur þroski, hreyfiþroski og almenn færni. Grunnskólakennarar hugsuðu aftur á móti um færni barnanna til að aðlagast í grunnskólanum og samlagast öðrum börnum í bekknum. Grunnskólakennararnir í fyrrnefndri rannsókn Stephen og Cope (2003) voru uppteknir af skólahæfni barnanna en virtust lítið nýta sér upplýsingar um þau úr leikskólanum. Höfundar töldu þessar niðurstöður benda til þess að rof væri í námsaðferðum og væntingum til hegðunar á þessum skilum. Þannig virðast vera mjög skiptar skoðanir á því hvað felst í að vera skólahæfur.

Nemendamiðaður skóli

Ef stefnan er aftur á móti sú að taka við nemendum á þeirra forsendum er áhersla lögð á að viðtökuskólinn lagi sig að nemendum, taki mið af fyrri reynslu þeirra og byggji ofan á hana til að auka samfelluna í náminu; sé með öðrum orðum nemendamiðaður (Shore, 1998; Lam og Pollard, 2006). Í slíkum skóla eru þáttaskilin gerð auðveldari með tengslum við fjölskyldur og fyrra skólastig, svo og samskipti við nemendur áður en þeir hefja nám í skólanum (Broström, 2002; Pianta o.fl., 1999). Þessi umræða er ekki ný af nálinni. Þegar Neill-hjónin stofnuðu Summerhill-skólann á Englandi árið 1921 var aðalmarkmið þeirra að „láta skólann hæfa börnunum – ekki börnin skólanum“ (Neill, 1962/1976, bls. 20). Í þessu samhengi má minna á orð Dewey frá fyrri hluta síðustu aldar þegar hann hafnaði því að menntun væri fyrst og fremst undirbúningur undir það sem á eftir kæmi (1938/2000):

Við lifum alltaf á þeim tíma sem við lifum á en ekki á einhverjum öðrum tíma, og aðeins með því að fá á hverjum nú-tíma fulla merkingu út úr hverri nú-reynslu erum við undir það búin að gera hið sama í framtíðinni. Þetta er eini undirbúningurinn sem er einhvers virði þegar til lengdar lætur (bls. 59).

Hann sagði einnig: „Þegar undirbúningur er gerður að ráðandi markmiði þá er möguleikum nútíðar fórnað fyrir ímyndaða framtíð“ (1938/2000, bls. 59).

Skilgreind hafa verið einkenni nemendamiðaðra skóla. Shore (1998) segir meðal annars að slíkir skólar auðveldi flutninginn frá heimili til skóla, stuðli að samfellu frá einu skólastigi á annað og séu lærdómssamfélög sem breyti starfi sínu og áætlunum ef í ljós komi að þær henti ekki nemendum. Segja má að hugmyndir um nemendamiðaðan skóla komi fram í skýrslu um elstu börnin í leikskólanum frá árinu 2001 (Leikskólar Reykjavíkur, 2001). Þar segir í

kafla með tillögum og ábendingum að „leikskólanámið [sé] hluti af samfelldu námsferli einstaklingsins“. Síðan segir í frekari útlistun: „Að tala um að barn eigi að vera tilbúið að læra þegar það hefur grunnskólanám felur í sér þá sýn að barn sé veikur einstaklingur sem þarfnist undirbúnings áður en hann getur farið að læra. Þess í stað skal líta á barnið sem hæft og sterkt, tilbúið að læra frá fæðingu“ (bls. 46).

Forskólabekkirmir – skólahæfing

Tvenns konar sjónarmið voru uppi um tilgang forskólabekkanna við stofnun þeirra í upphafi áttunda áratugar síðustu aldar, eins og rætt er hér framfar. Annað sjónarmiðið var að líta ætti á starfið með fimm ára börnum sem forskólastarf, það er undirbúningur undir skyldunámið með áherslu á kennslu og námsgreinar. Hitt sjónarhornið var að uppeldisstarf skyldi vera í brennidepli og áherslan á barnmiðuð viðfangsefni (sjá dæmi um umræðu á þessum tíma í: Ingibjörg Auðunsdóttir og Gerður G. Óskarsdóttir, 1971). Elín G. Ólafsdóttir (2006) segir að starfið í forskólanum hafi miðast við að vera skólahæfing. Í fyrstu var áhersla lögð á að fóstur og kennarar kenndu og skipulegðu starfið saman. Stuðst var við skipulag frá dagvistarstofnunum með áherslu á leik og skapandi starf og þannig brotið blað í kennsluháttum og viðhorfum til náms yngri barna. En áhersla var einnig lögð á kerfisbundnar foræfingar og lestrarkennslu, einkum þegar leið á skólaárið. Þróunin varð þó sú að 1. bekkur grunnskóla tók æ meir mið af starfi á yngsta stigi grunnskólans þegar hann varð skólaskylda og árunum þar á eftir (sama heimild).

Samfella í námi meira í brennidepli

Margt bendir til þess að umræðan um skil skólastiga sé að þróast frá því að velja fyrir sér undirbúningi nemenda eða sjálfstæði skólastiga yfir í að beina sjónum meira að *samfellunni* í námi nemenda á milli skólastiga og að byggt sé á því sem á undan fór, eins og sjá má af orðalagi í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 (bls. 33) og umfjöllun í skýrslum um skil skólastiga (Margrét Ásgeirsdóttir, 1997, bls. 6–8, 12, 19; Menntamálaráðuneytið, 2004b, bls. 34; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b, bls. 10–15). Þetta er einnig í anda Dewey um óslitinn þráð reynslunnar svo hún verði menntandi (1938/2000, bls. 43–59). Ekki liggur þó ljóst fyrir hvort í þessari umræðu felist að taka beri við nemendum á þeirra forsendum og að skólinn lagi sig að þeim eða hvort skólastigin skipuleggi sig sem eina heild á forsendum beggja.

Af framansögðu má ráða að spurningunni um hver eigi að *laga sig* að hverju þegar nemandi flyst á

milli skólastiga megi svara á tvo ólíka vegu – það er annaðhvort nemandinn eða skólinn. Ætla má að umræðan þar um verði hávær á komandi árum en *viðhorf* skólafólks hér á landi til fyrrgreinds álitamáls hafa ekki verið í sviðsljósi rannsókna. Í rannsókninni sem hér verður greint frá var því leitast við að greina ríkjandi viðhorf í þessum efnum á skilum skólastiganna sem til umfjöllunar eru.

Hér í kafla II.5 var fjallað um stefnumörkun um tengsl skólastiga í lögum, reglugerðum og stefnuskrám, auk þess sem tengslum á skilum skólastiga í reynd var lýst. Vilji löggjafans er skýr um að samstarf skuli vera á skilum leik- og grunnskóla, en sama á ekki við um skil grunn- og framhaldsskóla. En mörgum spurningum er enn ósvarað um tengslin, svo sem um *samstarfið* og markmið þess, eðli *sveigjanleika* á skilum skólastiga, *upplýsingamiðlun* um nemendur milli skólastiga og á hvers konar *mati* upplýsingar eru byggðar eða geta byggst og hver á fremur að aðlaga sig við skilin, skólinn eða nemandinn. Af rótum þessarar umræðu leiddu eftirfarandi spurningar fyrir rannsóknina:

Hvernig er **tengslum háttáð** milli leik- og grunnskóla annars vegar og grunn- og framhaldsskóla hins vegar, þar með talið samstarf, sveigjanleiki, stöðumat, upplýsingamiðlun og viðhorf?

Að hvaða marki stuðla tengsl milli skólastiganna sem hér um ræðir að **samfellu í starfinu**?

6. RANNSÓKNARSPURNINGAR

Af þeim rannsóknum á skilum skólastiga sem lýst hefur verið má draga þá ályktun að þær takmarkist einkum við viðhorf nemenda, kennara og foreldra til skilanna, svo og ákveðna þætti í samstarfi skóla við skil skólastiga og þá gjarnan viðhorf til þess. Þær ná aftur á móti lítið til spurninga um samfellu í umgjörð og starfsháttum eða inntaki námsins á skilunum. Einnig kom fram að mjög fáar rannsóknir liggja fyrir hér á landi um starfshætti í skólum almennt á öllum skólastigum, það er námi og kennslu í framkvæmd. Í ljósi þessa fannst mér knýjandi að varpa ljósi á samfelluna í þessum þáttum í reynd á skilum skólastiganna sem valin voru til skoðunar – skil leik- og grunnskóla og skil grunn- og framhaldsskóla.

Markmið rannsóknarinnar var, eins og lýst er í I. kafla, að fyrir lægi skýr mynd af skilum skólastiga beggja vegna

grunnskólans að henni lokinni – nánar tiltekið af þeim tímamótum eða *þáttaskilum* sem verða annars vegar þegar barn fer úr leikskóla yfir í grunnskóla og hins vegar þegar unglingur hefur nám í framhaldsskóla að loknu grunnskólanámi – og samfellunni í námi nemenda við þessi þáttaskil. Ætlunin var að varpa ljósi á mun milli skólastiga og *samfellu* eða *rof* í námi nemendanna út frá þremur þeimur: *umgjörð* skólastarfsins, *starfsbáttum* ásamt *inntaki* og loks *tengslum* skólastiga, sem meðal annars ná yfir *samstarf*, *sveigjanleika*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf*. Skoðaður var munur á þessum þrjátíu á grunni fjölbreyttra gagna til að leiða samfelluna í náminu í ljós (sjá III. kafla um framkvæmd rannsóknarinnar). Með rannsókninni fæst yfirsýn yfir nám í fjórum árgöngum á skólagöngunni frá leikskóla til framhaldsskóla. Starfið er þannig gert sýnilegt og með því skapaður grunnur að umbótastarfi og stefnumótun.

Rannsóknin hvílir á þeim fimm meginstöðum sem lýst hefur verið í þessum kafla og mynda baksvið rannsóknarinnar, það er skilgreiningum á hugtökum, kenningum um þáttaskil í námi, menntakerfinu sem mótar ytri umgjörð námsins, umfjöllun um starfshætti og inntak náms í skólum og loks umræðu um tengsl skólastiga.

Á grundvelli fyrrnefnds markmiðs og með hliðsjón af þeim bakgrunni sem lýst hefur verið voru settar fram sex rannsóknarspurningar sem kynntar voru framar í þessum kafla.

Fyrirliggjandi lýsing á ytri umgjörð leiddi í ljós nokkurn mun á skipulagi skólastiganna þriggja og áherslum milli þeirra. Sá munur var skoðaður nánar, en ytri umgjörð hefur áhrif á innri umgjörð. Á grunni þessarar umfjöllunar var spurt:

1. Hver er **munur á ytri og innri umgjörð um starfið** á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk grunnskóla annars vegar og í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hins vegar?
2. Hver er **samfellan í ytri og innri umgjörðinni** á þeim þáttaskilum sem verða á skilum skólastiganna sem hér um ræðir?

Í umfjöllun um starfshætti og inntak var lýst margvíslegum kennsluáðferðum og meðal annars rætt um mismunandi viðhorf til þess hver ætti þar að vera við stjórnvölinn, nemandinn eða kennarinn. Áhersla var lögð á umfjöllun um áhrif nemenda á nám sitt. Áhugavert þótti að varpa ljósi á hvers konar starfshættir tíðkuðust á ólíkum skólastigum og hver áhrif nemenda væru á námið og ennfremur hvort það breyttist með auknum aldri. Því voru settar fram spurningarnar:

3. Hver er **munur á starfsháttum og inntaki** á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk í grunnskóla annars vegar og í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hins vegar?
4. Hve **samfellt** er starfið á þeim þáttaskilum sem verða á skilum skólastiganna sem hér um ræðir?

Sagt hefur verið frá kenningum um þáttaskil í námi við skil skólastiga, fjallað um stefnumörkun um þáttaskil í lögum og stefnuskrám og lýst skilum skólastiga. Af rótum þessarar umræðu vöknudú eftirfarandi spurningar:

5. Hvernig er **tengslum** háttað milli leik- og grunnskóla annars vegar og grunn- og framhaldsskóla hins vegar, þar með talið samstarf, sveigjanleiki, stöðumat, upplýsingamiðlun og viðhorf?
6. Að hvaða marki stuðla tengsl milli skólastiganna sem hér um ræðir að **samfellu í starfinu**?

Í næsta kafla verður lýst hvaða áðferðir voru notaðar í rannsókninni til að svara rannsóknarspurningunum.

III

FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR

Markmið þessarar rannsóknar var, eins og fyrr hefur komið fram, að fyrir lægi skýr mynd af skilum á milli þriggja skólastiga, það er á milli leik- og grunnskóla annars vegar og grunn- og framhaldsskóla hins vegar, og *samfellunni* í námi nemenda við þessi þáttaskil. Aflað var margvíslegra gagna um þrjú meginþemu rannsóknarinnar: *umgjörð starfsins*, *starfsbætti* og *tengsl skólastiga*. Við greiningu gagnanna var lögð áhersla á að ganga út frá sjónarhorni nemenda og einkum tekið mið af samfellukenningu Dewey og hugmyndum um sjálfræði nemenda (sjá síðar um flokkun starfshátta í þrjú þrep).

Fyrst verður gefið heildaryfirlit yfir gagnaöflun og síðan lýst vettvangsathugunum, viðtölum, athugun á stafa- og lestrarkunnáttu, spurningakönnunum og rýningu fyrir- liggjandi gagna.

1. HEILDARYFIRLIT YFIR GAGNAÖFLUN

Mörgum ólíkum aðferðum var beitt við gagnaöflun til að eiga þess kost að skoða rannsóknarefnið og svara rannsóknarspurningunum frá ólíkum sjónarhornum. Þannig voru notaðar mismunandi aðferðir við að safna upplýsingum frá aðilum sem gegndu ólíkum hlutverkum. Aðferðunum var beitt jöfnum höndum og greining mismunandi gagna fór fram á sama tíma. Ályktanir voru jafnframt dregnar af heildarniðurstöðum fengnum með ólíkri nálgun þar sem við átti (MacMillan, 2008; Silverman, 2000).

Vettvangsathuganir fóru fram í alls 30 leik-, grunn- og framhaldsskólum í Reykjavík í 46 skóladaga, nánar tiltekið í 201 klukkustund (samsvara um 301 kennslustund sem eru 40 mín. hver). Ennfremur voru vettvangsathuganir gerðar á fjórum fundum. *Viðtöl*, bæði *einstaklings-* og *hópviðtöl*, voru tekin við 52 aðila á öllum þremur skólastigunum, en ekki í öllum skólunum. Gerð var athugun á ákveðnum *færniþáttum* meðal fimm ára barna. *Spurningakönnun* var lögð fyrir *leikskólastjóra*. Að auki voru í rannsókninni greindar niðurstöður úr ákveðnum þáttum í viðtækum *spurningakönnunum* sem lagðar voru fyrir úrtak *framhaldsskólanemenda* af öllu landinu og alla

framhaldsskólakennara í landinu í rannsókn á skilvirkni framhaldsskóla (óbirtar niðurstöður).⁸ Loks voru skoðuð opinber gögn á öllum skólastigunum.

a) Leyfi vegna rannsóknarinnar

Erindi var sent til Leikskólasviðs Reykjavíkurborgar og Menntasviðs Reykjavíkurborgar og óskað eftir leyfi til gagnaöflunar í leik- og grunnskólum borgarinnar fyrir rannsóknina. Það leyfi var veitt. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar. Haft var samband símleiðis við skólastjóra og skólameistara eða rektora leik-, grunn- og framhaldsskólanna 30 þar sem rannsóknin fór fram og óskað eftir leyfi þeirra til rannsóknarinnar. Allir sem leitað var til tóku erindinu vel, veittu umrætt leyfi og greiddu götu rannsakanda inn í skólana.

Skólastjórnendur leituðu leyfis kennara til vettvangsathugana og viðtala við þá. Kennarar kynntu athuganda í upphafi kennslustundar þar sem vettvangsathuganir fóru fram og sögðu erindið eða í fyrsta tímanum ef þeir voru fleiri en einn. Síðan voru nemendur spurðir hvort þeir gerðu athugasemd við veru viðkomandi í tímanum. Hvergi kom upp að nemandi eða nemendur væru því mótfallnir.

Aflað var skriflegs leyfis frá foreldrum fimm ára barna í einum leikskólanna til að taka viðtöl við börn þeirra í leikskólanum og aftur þegar þau væru komin í grunnskóla. Börnin sjálf voru spurð hvort þau vildu svara nokkrum spurningum um grunnskólann sem þau væru að fara í næsta haust. Þegar þau voru komin í grunnskóla voru þau aftur spurð hvort þau vildu svara nokkrum spurningum um fyrstu dagana sína í 1. bekk grunnskóla. Viðmælendur úr hópi nemenda í 10. bekk gáfu sig fram þegar óskað var eftir sjálfbodaliðum í hópviðtal í ákveðnum bekkjum. Aðilar í framhaldsskólum spurðu framhaldsskólanemendur á 1. ári í ákveðnum hópum hvort þau vildu taka þátt í hópviðtali.

Leyfi fékkst frá Leikskólasviði Reykjavíkur, leikskóla-

⁸ Rannsókn á skilvirkni framhaldsskóla er í umsjón Jóns Torfa Jónssonar, Kristjönu Stellu Blöndal og Sigurgríms Skúlasonar.

III. FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR

stjórum og foreldrum viðkomandi barna í leikskólum til að taka saman niðurstöður matslista um fimm ára börnin í fimm leikskólum sem þátt tóku í að þróa hann (þar af voru tveir úr hópi þeirra sex leikskóla þar sem vettvangsathuganir fóru fram). Einnig fékkst leyfi til að kanna þekkingu fimm ára barna í sömu leikskólum á bókstöfum og lestrarfærni. Foreldrar barnanna gáfu

skriflegt leyfi með undirritun á samþykki sem fylgdi bréfi athuganda. Börnin voru spurð hvort þau vildu taka þátt í könnun á stafa- og lestrarkunnáttu.

Á vegum rannsóknarinnar um skilvirkni framhaldsskóla var leitað til stjórnenda framhaldsskóla um þátttöku skólanna í spurningakönnun til framhaldsskólakennara og framhaldsskólakennara og var óskum

Tafla III.1. Vettvangsathuganir og viðtöl um skil leik- og grunnskóla

Skólar	Vettvangsathuganir: Fjöldi daga	Tímalengd á vettvangi: Fjöldi mín.	Vettvangsathuganir á fundum	Viðtöl
Leikskóli 1	4	780 mín.	Einn fundur leikskóla- stjóra með deildarstjórum	Leikskólakennari; skólastjóri. Stutt hópviðtöl við tvo hópa barna, alls 10 börn (7 telpur og 3 drengir)
Leikskóli 2	2	690 mín.		Eitt hópviðtöl við leikskólakennara og leikskólastjóra
Leikskóli 3	1	495 mín.		Leikskólakennari; þroskaþjálfari
Leikskóli 4	2	840 mín.		Leikskólakennari
Leikskóli 5	1	390 mín.		Leikskólakennari
Leikskóli 6	2	360 mín.		Leikskólakennari
<i>Í 6 leikskólum alls:</i>	<i>12 dagar</i>	<i>3.555 mín. eða 59 klst.</i>	<i>1 fundur</i>	<i>8 viðtöl við starfsmenn og 2 stutt hópviðtöl við börn</i>
Grunnskóli 1 1. bekkur	3+1*	720+200 mín.	Einn fundur vegna barns með sérþarfir	Umsjónarkennari; deildarstjóri sérkennslu; skólastjóri; aðstoðarskólastjóri; stutt einstaklingsviðtöl við 7 nemendur
Grunnskóli 2 1. bekkur	2	480 mín.	Fundur með fulltrúum leikskóla; foreldranámskeið	2 umsjónarkennarar
Grunnskóli 3 1. bekkur	2	400 mín.		Umsjónarkennari; deildarstjóri sérkennslu
Grunnskóli 4 1. bekkur	1	240 mín.		Umsjónarkennari; tengiliður við leikskóla
Grunnskóli 5 1. bekkur	2	500 mín.		
Grunnskóli 6 1. bekkur	1	240 mín.		Umsjónarkennari
Grunnskóli 7 1. bekkur	1	240 mín.		Umsjónarkennari; stutt einstaklingsviðtöl við 3 nemendur
<i>Í 1. bekk í 7 grunnskólum alls:</i>	<i>12+1 dagar</i>	<i>2.820+200 mín. =3.020 mín. eða 47+3 klst. (=75 fjörutíu mín. kennslust.)</i>	<i>3 fundir</i>	<i>12 einstaklingsviðtöl við starfsmenn og 10 stutt einstaklingsviðtöl við nemendur</i>
<i>Alls: 13 leik- og grunnskólar</i>	<i>Alls: 25 dagar</i>	<i>Alls: 6.575 mín. eða 109 klst. (=164 fjörutíu mín. kennslustundir)</i>	<i>Alls: 4 fundir</i>	<i>Alls: 32 viðtöl við nemendur og kennara</i>

* Vettvangsathugun í einn dag fór fram síðari hluta vetrar til að staðfesta ákveðnar upplýsingar.

um báðar kannanirnar alls staðar vel tekið. Foreldrum framhaldsskólanemenda sem ekki höfðu náð sjálfræðisaldri (yngri en 18 ára) var sent bréf með ósk um leyfi fyrir þátttöku barna þeirra í könnun meðal allra framhaldsskólanemenda í landinu. Voru foreldrar beðnir

að hafa samband við Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands fyrir tiltekinn dag ef þeir óskuðu eftir að barn þeirra tæki ekki þátt. Alls óskuðu 22 foreldrar eftir því að barn þeirra tæki ekki þátt í könnuninni.

Tafla III.2. Vettvangsathuganir og viðtöl um skil grunn- og framhaldsskóla

Skólar	Vettvangsathuganir: Fjöldi daga	Tímalengd vettvangsathugana: Fjöldi mín.	Hópviðtöl við nemendur	Viðtöl við Kennara
Grunnskóli 1a 10. bekkur	1	200 mín.	6 nemendur, 3 kk og 3 kvk	
Grunnskóli 2a 10. bekkur	1	240 mín.	6 nemendur, 3 kk og 3 kvk	
Grunnskóli 3a 10. bekkur	1	160 mín.		
Grunnskóli 4a 10. bekkur	1	320 mín.	5 nemendur, 2 kk og 3 kvk	
Grunnskóli 5a 10. bekkur	1	210 mín.		
Grunnskóli 6a 10. bekkur	1	240 mín.	4 nemendur, 1 kk og 3 kvk	Stærðfræðikennari
Grunnskóli 7a 10. bekkur	1	240 mín.	4 nemendur, 2 kk og 2 kvk	Náttúrufræðikennari
Grunnskóli 8a 10. bekkur	1	240 mín.	4 nemendur, 2 kk og 2 kvk	Íslenskukennari
<i>Í 10. bekk í 8 grunnskólum alls:</i>	<i>8 dagar</i>	<i>1.850 mín. eða 31 klst. (=46 fjörutíu mínútna kennslustundir)</i>	<i>6 hópar með 29 nemendum (13 piltum og 16 stúlkum)</i>	<i>3 einstaklingsviðtöl við grunnskólakennara</i>
Framhaldsskóli 1	2	640 mín.	6 nemendur, 4 kk og 2 kvk	Nemendaþjónusta
Framhaldsskóli 2	2	560 mín.	8 nemendur, 4 kk og 4 kvk	Nemendaþjónusta; Stærðfræðikennari
Framhaldsskóli 3	2	480 mín.	4 nemendur, 2 kk og 2 kvk	Íslenskukennari
Framhaldsskóli 4	2	465 mín.	4 nemendur, 1 kk og 3 kvk	
Framhaldsskóli 5	1	240 mín.	4 nemendur, 1 kk og 3 kvk	
Framhaldsskóli 6	1	300 mín.	6 nemendur, 3 kk og 3 kvk	Efnafræðikennari
Framhaldsskóli 7	1	320 mín.		Iðngreinakennari
Framhaldsskóli 8	1	320 mín.		
Framhaldsskóli 9	1	320 mín.		
<i>Í 9 frambalds- skólum alls:</i>	<i>13 dagar</i>	<i>3.645 mínútur eða 61 klst. (=91 fjörutíu mínútna kennslustund)</i>	<i>6 hópar með 32 nemendum (15 piltum og 17 stúlkum)</i>	<i>6 einstaklingsviðtöl við frambaldsskólakennara</i>
<i>Alls: 17 grunn- og frambaldsskólar</i>	<i>Alls: 21 dagar</i>	<i>Alls: 5.495 mín. eða 92 klst. (=137 fjörutíu mín. kennslustundir)</i>	<i>Alls: 12 hópviðtöl við nemendur (alls 61 nemandi)</i>	<i>Alls: 9 viðtöl við grunn- og frambaldsskólakennara</i>

b) Yfirlit yfir gagnaöflun á skilum leik- og grunnskóla

Eins og sjá má í töflu III.1 voru gerðar vettvangsathuganir í 13 leik- og grunnskólum í Reykjavík í alls 25 skóladaga (109 klst., samsvara um 164 kennslustundum sem eru 40 mínútur hver⁹⁾ vegna skila leik- og grunnskóla. Viðtöl voru tekin við 10 börn við lok leikskóla og aftur að hausti þegar þau höfðu hafið nám í grunnskóla. Jafnframt voru kannaðir ákveðnir færniþættir meðal hóps fimm ára barna. Til að fá enn ítarlegri upplýsingar var einnig tekið 21 einstaklingsviðtal og eitt hópviðtal við kennara og stjórnendur á báðum skólastigum, lagður spurningalisti fyrir leikskólastjóra og gerðar vettvangsathuganir á fjórum fundum. Loks voru fyrirliggjandi gögn rýnd.

c) Yfirlit yfir gagnaöflun á skilum grunn- og framhaldsskóla

Vegna skila grunn- og framhaldsskóla voru gerðar vettvangsathuganir í 17 grunn- og framhaldsskólum í Reykjavík í 21 skóladag (92 klst., samsvara um 137 kennslustundum sem eru 40 mínútur hver). Tekin voru 12 hópviðtöl við nemendur (alls 61 nemandi) og níu einstaklingsviðtöl við kennara á báðum skólastigum, eins og sjá má í töflu III.2. Í umfangsmiklum spurningakönnunum sem lagðar voru fyrir úrtak framhaldsskólanemenda og alla framhaldsskólakennara í landinu voru spurningar vegna þessarar rannsóknar sem fjölluðu um skilin á milli grunn- og framhaldsskóla. Loks voru fyrirliggjandi gögn rýnd.

Einstökum þáttum rannsóknarinnar verður nú lýst nánar.

2. VETTIVANGSATHUGANIR

Vettvangsathuganir urðu fyrir valinu svo unnt væri að draga upp mynd af því sem fram fer í leik- og skólastofum og skilja þær aðstæður sem þar eru. Lögð var áhersla á að fylgjast með nemendum. Kannað var hvað þau væru að fást við og hvernig, eða með öðrum orðum, hvaða reynslu þau væru að öðlast. Tilgangurinn var að geta í lokin lýst starfsháttum og umgjörð svo draga mætti þar af ályktanir um samfellu í þeim efnun (Patton, 1990).

Athuganir á vettvangi fóru fram á tveggja ára tímabili á árunum 2007 og 2008. Þær voru gerðar í sex leikskólum á vorönn og síðari hluta sumars 2007, nánar tiltekið frá 20. apríl til 16. ágúst. Vettvangsathuganir fóru fram í 1. bekk í sjö grunnskólum á haustönn 2007, eða frá 30. ágúst til 2.

⁹ Þessi skipting í kennslustundir sem eru 40 mín. hver á að sjálfsögðu ekki við um leikskóla en var gert hér til samanburðar við önnur skólastig þar sem þessi skipting á við.

október og í einum skólanna í desember 2007. Farið var í eina athugun í lok skólaársins í þeim tilgangi að fá nánari upplýsingar og skerpa á skilningi á ákveðnum þáttum. Sá dagur er ekki talinn með í frásögn af flokkun starfshátta (sbr. tafla V.10) þar sem ekki var safnað sambærilegum upplýsingum og í fyrri vettvangsathugunum.

Vettvangsathuganir í 10. bekk voru framkvæmdar í átta grunnskólum á vor- og haustönn 2008, nánar tiltekið á tímabilinu 11. til 18. apríl í þremur skólanna og á tímabilinu 29. október til 21. nóvember í fimm þeirra. Vettvangsathuganir voru gerðar meðal fyrsta árs nemenda í níu framhaldsskólum á haustönn 2008, á tímabilinu 1. september til 22. október.

a) Vettvangsathuganir á skilum leik- og grunnskóla

Í leikskólum var fylgst með 13 deildum í 12 skóladaga, frá einum degi upp í fjóra í hverjum leikskóla, í alls 59 klukkustundir (sjá töflu III.1, efri hluta). Kynnisferð hóps leikskólabarna í grunnskóla í nágrenninu var hluti af einum skóladeginum. Einnig var fylgst með fundi leikskólastjóra með deildarstjórum í einum leikskólanna.

Í 1. bekkjum grunnskóla var fylgst með 18 námshópum í 13 skóladaga, frá einum upp í þrjú daga í hverjum grunnskóla, í alls 47 klukkustundir (sjá töflu III.1, neðri hluta). Einnig var fylgst með foreldranámskeiði síðdegis, fundi í grunnskóla með aðilum frá leikskóla og fundi um grunnskólabarn með sérþarfir.

Úrtak leik- og grunnskóla og námsbópa

Rannsóknin var unnin á vegum Reykjavíkurborgar og því var gagna aflað í reykvískum leikskólum og grunnskólum með 1. bekk. Haustið 2007 starfrækti borgin 78 leikskóla og lagði fram rekstrarstyrk til 18 sjálfstætt starfandi leikskóla (Leikskólar borgarinnar, e.d.). Haustið 2007 voru 45 grunnskólar í Reykjavík, þar af sex sjálfstætt starfandi (einkareknir). Alls voru 30 skólar fyrir yngri barna stig (1.–4. bekkur), miðstig (5.–7. bekkur) og unglingastig (8.–10. bekkur), 11 skólar aðeins með yngri stigin og fjórir unglingastigsskólar (Grunnskólar borgarinnar, e.d.). Af þeim 39 grunnskólum sem borgin starfrækti voru 36 almennir grunnskólar og þrír sérskólar.

Ákveðið var að heimsækja skóla í misgömlum hverfum í Reykjavík, allt frá gömlu og grónu hverfi til eins af nýjustu hverfunum, alls sex hverfum í fjórum borgarhlutum. Í hverju hverfi voru einn til tveir grunnskólar og mismargir leikskólar. Valdir voru nágrannaskólar af hvoru skólastigi í þeim tilgangi að fá mynd af samvinnu milli skólastiganna frá sjónarhóli bæði grunnskóla og leikskóla í sama hverfi. Byrjað var á því að velja skóla eftir hentugleikum. Valið

var eitt hverfi þar sem unnið hafði verið þróunarverkefni um samstarf milli leik- og grunnskóla hverfisins og fyrir lágu skýrslur um (sjá umfjöllun í kafla II.5.c). Einnig var valinn grunnskóli þar sem farið hafði fram sérstakt þróunarverkefni um skil skólastiganna. Tilgangurinn var að hafa með í úrtakinu skóla þar sem vitað var að hefð væri fyrir samstarfi skólastiganna og fá mynd af ólíkum leiðum í samstarfinu. Þetta voru alls þrjú grunnskólar og tveir leikskólar. Þessu næst voru fjögur misgömul hverfi í borginni valin, hvert með einn grunnskóla, og síðan voru fjórir leikskólar í nágrenni þeirra valdir með slembivali. Skólarnir urðu því alls 13, sex leikskólar og sjö grunnskólar.

Skólastjórar í viðkomandi leik- og grunnskólum völdu deildir og bekkir fyrir vettvangsathuganir. Í leikskólunum var almennt um allar deildir að ræða þar sem fimm ára börn voru. Í grunnskólum með fleiri en einn 1. bekk var óskað eftir því að athugunin færi fram hjá umsjónarkennara eða kennurum með reynslu að baki til að fá mynd af starfsháttum reyndra grunnskólakennara.

Barnafjöldi í leikskólum og 1. bekk grunnskóla

Á síðasta ári í leikskólunum sex voru skráð alls 106 börn þegar vettvangsathuganirnar fóru fram. Voru það rúmlega 8% fimm ára barna í leikskólum Reykjavíkur á þessum tíma, en þau voru alls um 1.300 í 78 leikskólum borgarinnar, auk 70 fimm ára barna í 11 einkareknum leikskólum (Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007, fskj. 3b). Heildarfjöldi barna, það er allir aldurshópar, í hverjum leikskólanna sex á aldrinum frá um eins og hálfis árs til fimm eða sex ára voru frá 66 upp í 107 á þremur, fjórum eða fimm deildum. Heildarbarnafjöldi í þessum sex leikskólum var um 480 börn eða 8% af heildarfjölda barna í leikskólum Reykjavíkur á þessum tíma (sama heimild).

Í 1. bekk í grunnskólunum sjö voru skráð alls 337 börn þegar vettvangsathuganirnar fóru fram og voru það um 25% barna í 1. bekk í grunnskólum Reykjavíkur á sama tíma, en þau voru þá um 1.340 í 39 borgarreknum grunnskólum, auk 70 barna í sex einkareknum grunnskólum (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3). Hvergi var fyrstubekkingum blandað saman við aðra aldurshópa í grunnskólunum sjö. Í hverjum skóla skiptust börnin í einn til fjóra umsjónarhópa eða alls 18 og voru því að meðaltali tæplega 19 börn í hverjum umsjónarhópi, fæst 16 en flest 21 (sjá töflu V.2). Meðaltalið var aðeins lægra en meðaltalsfjöldi í Reykjavík í öllum bekkjum grunnskólans á sama tíma en hann var um 21 barn (sama heimild).

Framkvæmd vettvangsathugana í leikskólum og 1. bekk

Athugandi kom sér fyrir í einu horni í rými nemenda

en fór öðru hvoru um svæðið eða stofuna til að skoða viðfangsefni barnanna. Þegar fylgst var með fundum sat athugandi meðal fundarmanna en tók ekki þátt í umræðum. Skráðar voru ítarlegar vettvangsnótur um húsnaði, það sem fyrir augu og eyru bar og námsefni sem notað var, ef við átti. Gerðir voru uppdættir af stofum. Við ritun vettvangsnótna var reynt að taka sem mest með, hvort sem það virtist vera hluti af náminu eða ekki. Tímasetning var skráð með stuttu millibili svo unnt væri að sjá hve langur tími færi í hvern þátt eða viðfangsefni. Eftir hverja vettvangsathugun var efnið tölvuskráð (alls 127 bls. A4, eitt línubil).

Greining gagna úr vettvangsathugunum í leikskólum og 1. bekk

Vettvangsgögnin voru greind og flokkuð í tölvuforritinu NVivo2. Með því er unnt að flokka niður efnið í efnisflokk, bæði meginflokk og undirflokk, með árangursríkum hætti. Fyrirfram var ákveðið að flokka starfshættina og byggja að einhverju leyti á fyrirliggjandi flokkunum fræðimanna á starfsháttum (sbr. kafla II.4.c) en flokkunin sem endanlega var stuðst við varð ekki til fyrr en nokkuð var liðið á greiningu gagnanna. Þegar flokkunin lá fyrir voru gögnin greind aftur með hliðsjón af þeirri flokkun sem endanlega var ákveðin. Starfshættir í leikskólum og 1. bekk grunnskóla voru greindir í fjóra flokka eins og lýst er í töflum IV.4 og V.9–12. Starfshættir í 1. bekk grunnskóla voru einnig greindir í þrjú þrep, hugsuð sem raðkvæði, með hliðsjón af frumkvæði og sjálfræði nemenda eins og lýst er á mynd V.2 og í töflum V.9–10. Vettvangsgögn úr leikskólum gáfu ekki tilefni til flokkunar í þrepin þrjú. Loks var þróun frá leikskóla yfir í grunnskóla greind með hliðsjón af samfellukenningu Dewey (1938/2000).

b) Vettvangsathuganir á skilum grunn- og framhaldsskóla

Í 10. bekk var fylgst með átta skóladögum, einum í hverjum grunnskóla, í alls 31 klukkustund sem samsvarar 46 kennslustundum sem hver væri 40 mínútur (sjá töflu III.2, efri hluta). Kynningar á námi í framhaldsskóla fyrir tíundubekkinga var hluti af vettvangsathugunum í tveimur grunnskólanna. Lengd kennslustunda eða lota var gjarnan 40 eða 80 mínútur. Fyrir kom þó að samfelldar lotur væru mun lengri.

Á 1. ári í framhaldsskóla var fylgst með 13 skóladögum, einum til tveimur í hverjum framhaldsskóla, alls 61 klukkustund sem samsvarar 91 kennslustund sem hver væri 40 mínútur (sjá töflu III.2, neðri hluta). Lengd kennslustunda var með ýmsu móti, allt frá 40 mínútum upp í 95 mínútur.

Tafla III.3. Stærð grunnskóla (miðað við nemendafjölda) í úrtaki í samanburði við stærð grunnskóla almennt í Reykjavík

Stærðarflokkar grunnskóla Nemendafjöldi alls	Fjöldi almennra grunnskóla í Reykjavík	Hlutfall stærðarflokka grunnskóla í Reykjavík af heild	Fjöldi grunnskóla í hentiúrtaki	Hlutfall stærðarflokka í hentiúrtaki
100–299	12	33%	2	25%
300–499	13	36%	3	38%
500–800	11	31%	3	37%
<i>Alls:</i>	<i>36</i>	<i>100%</i>	<i>8</i>	<i>100%</i>

Val á grunn- og frambaldsskólum og úrtak námsbópa

Eins og áður hefur komið fram var rannsóknin unnin fyrir Reykjavíkurborg og því var gagna aflað í grunn- og frambaldsskólum í Reykjavík. Grunnskólar með 10. bekk voru valdir með hentugleikaaðferð. Ákveðið var að hafa þrjú viðmið við valið sem öll lutu að sem mestri fjölbreytni skólanna. Skólarnir skyldu i) vera í misgömlum hverfum í Reykjavík, ii) vera bæði heildstæðir, það er með 1.–10. bekk, og safnskólar á unglíngastigi fyrir nemendur úr nokkrum grunnskólum sem aðeins voru með barnastig og loks iii) misstórir skólar. Grunnskólar með unglíngastig í Reykjavík voru alls 27 (tafla III.4). Í þessu hentiúrtaki voru fjórir grunnskólar í grónum hverfum í borginni, ef svo má segja, og fjórir í úthverfum.

Í töflum III.3 og III.4 má sjá að dreifing grunnskóla eftir stærð og gerð í úrtaki var í góðu samræmi við dreifinguna í Reykjavík almennt (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3).

Ákveðið var að heimsækja alla frambaldsskóla í borginni sem buðu upp á fjögurra ára nám að meðaltali til stúdentsprófs eða sveinsprófs. Því var ekki um úrtak að ræða. Frambaldsskólarnir eru alls níu og eru ýmist bóknáms-skólar, verkmenntaskólar eða blanda af þessu tvennu. Skólastjórar og skólameistarar eða rektorar í viðkomandi grunn- og frambaldsskólum völdu eða sáu til þess að valdar voru bekkjar- eða nemendatöflur fyrir athuganda að fylgja eftir í vettvangsathugunum. Í öllum tilvikum voru nemendur hjá mörgum kennurum yfir daginn. Í 10. bekk fóru vettvangsathuganir fram í alls átta námshópum, bæði í kjarnagreinum og valgreinum. Í frambaldsskólum var fylgst með kennslustundum hjá 52 frambaldsskólakennurum. Í eitt skipti voru tveir kennarar saman (ípróttatími) og einn kennari var heimsóttur tvisvar.

Fjöldi nemenda í 10. bekk og á 1. ári í frambaldsskóla

Heildarfjöldi nemenda í 10. bekk í grunnskólunum átta sem hér um ræðir var um 560 þegar vettvangsathuganirnar fóru fram. Þetta voru um 35% nemenda í 10. bekk í Reykjavík á þessum skólaárum en þeir voru alls um 1.600 haustið 2007. Fjöldi tíundubekkinga í hverjum skóla var

frá því að vera innan við 20 í einum grunnskólanna upp í yfir 160 þar sem hann var mestur. Í þessum skólum voru alls 24 nemendahópar í 10. bekk, einn til sex í hverjum skóla (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3, 2009b, fylgiskjal 3). Nemendafjöldi í hverjum hópi tíundubekkinga sem fylgst var með var frá 17 nemendum upp í 27 ef frá er talinn fámennasti grunnskólinn, þar sem tíundubekkingar voru í bland við 8. og 9. bekk, alls um 170 nemendur. Meðalfjöldi í þessum hópum (í kjarnagreinum) var um 23 nemendur en meðalfjöldi í 10. bekk í Reykjavík á þessum tíma var um 24 (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3, 2009b, fskj. 3).¹⁰ Yfirleitt voru nokkuð færri nemendur í hópi í vali í listum og verkgreinum.

Heildarfjöldi nemenda sem skráður var í fyrsta sinn á 1. ár í frambaldsskóla í þeim níu frambaldsskólum í Reykjavík sem heimsóttir voru haustið 2008 var alls 1.774. Þar af voru 864 piltar og 910 stúlkur. Alls voru 137 nemendur í hópnum 18 ára og eldri. Fjöldi fyrsta árs nemenda í hverjum frambaldsskólanna níu þetta haust var frá um 120 upp í rúmlega 300 eða tæplega 200 nemendur í hverjum skóla að meðaltali (Hagstofa Íslands, e.d.). Fjöldi nemenda í bekkjum eða námshópum sem fylgst var með var frá níu nemendum upp í 29, að meðaltali 22. Ekki er unnt að tilgreina fjölda nemenda sem fylgst var með í frambaldsskólum því ekki er vitað að hvaða marki sömu nemendur sátu í þeim tímum sem fylgst var með í skólum með áfangakerfi.

Framkvæmd vettvangsathugana í 10. bekk og á 1. ári í frambaldsskólum

Í grunnskólunum var fylgt stundaskrá svonefndra kjarnagreina eins 10. bekkjar í einn dag í senn í sex af grunnskólunum átta. Í einum skólanna var stundaskrá eins nemanda fylgt en nemendahópi á 10. ári í öðrum skóla þar sem nemendurnir stunduðu nám sitt að hluta til í bland við aðra árganga. Auk þess var fylgst með valgreinum

¹⁰ Nemendafjöldi fyrir þrjá skóla er frá hausti 2007 (heimsóknir að vori 2008), en frá hausti 2008 fyrir fimm skóla (heimsóknir að hausti 2008).

Tafla III.4. Heildstæðir grunnskólar og safnskólar í úrtaki og almennt í Reykjavík

	Fjöldi grunnskóla í Reykjavík með unglingastig	Hlutfall	Fjöldi í úrtaki	Hlutfall
Heildstæðir grunnskólar	22	81%	6	75%
Safnskólar á grunnskólastigi (eða heildstæðir og safnskólar)	5	19%	2	25%
[Aðeins með barnastig: 9]				
<i>Alls [36]</i>	27	100%	8	100%

Þar sem nemendur komu saman úr mörgum bekkjum og jafnvel mörgum árgöngum.

Í framhaldsskólum með bekkjakerfi var fylgt stundaskrá eins bekkjar viðkomandi dag eða daga (fjórir framhaldsskólar) en í skólum með áfangakerfi stundaskrá eins nemanda og vettvangsathuganir gerðar í þeim áföngum sem viðkomandi sótti þá daga sem athuganir fóru fram (fimm framhaldsskólar). Í fjórum framhaldsskólanna fóru vettvangsathuganir fram í tvo daga en einn dag í fimm þeirra. Athugandi kom sér fyrir í horni skólastofu en gekk öðru hvoru milli nemenda til að fylgjast með vinnu þeirra og viðfangsefnum, eins og í vettvangsathugunum í leikskólum og 1. bekk grunnskóla. Skráðar voru vettvangsnótur um húsnæði, það sem fyrir augu og eyru þar og námsefni sem unnið var með þá stundina. Gerðir voru uppdrættir af skólastofum. Tímasetning var skráð með ákveðnu millibili til að fá fram hve langur tími fór í hvern þátt. Reynt var að taka nótur um hvaðeina sem fram fór, hvort sem það virtist hluti af náminu eða ekki. Eftir hverja vettvangsathugun var efnið tölvuskráð (alls 110 bls. A4, eitt línubil).

Greining gagna úr vettvangsathugunum í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskólum

Vettvangsgögn frá skilum grunn- og framhaldsskóla voru greind og flokkuð í tölvuforritinu *NVivo2*. Þróaðir voru sex flokkar starfshátta meðan á greiningu stóð. Gögn um starfshætti úr 10. bekk grunnskóla og frá 1. ári í framhaldsskóla voru flokkuð samkvæmt þessum sex flokkum eins og lýst er í töflum VII.7–8 og VIII.6. Fyrirfram var ákveðið að gera tilraun til að flokka starfshætti með hliðsjón af sjálfræði nemenda í námi og möguleikum þeirra á að láta frumkvæði sitt og hugmyndaauðgi njóta sín. Til varð þriggja þrepa radkvarði (sjá mynd V.2) sem einnig var notaður til að greina gögn um 1. bekk grunnskóla. Vettvangsgögn um starfshætti á skilum grunn- og framhaldsskóla voru flokkuð samkvæmt þessum þremur þrepum eins og sjá má í töflum VII.7–8 og VIII.6. Við samanburð á grunnskóla og framhaldsskóla var tekið mið af samfellukenningu Dewey (1938/2000).

3. VIÐTÖL VIÐ NEMENDUR OG STARFSMENN

Til að afla upplýsinga um reynslu og viðhorf til skila skólastiga voru tekin viðtöl við nemendur og starfsmenn skólanna. Þau voru einnig tekin í þeim tilgangi að fylla inn í þær upplýsingar sem aflað var á vettvangi og fá þannig skýrari mynd af skilum skólastiganna beggja vegna grunnskólans og dýpka enn frekar skilning á viðfangsefninu (sbr. McMillan, 2008; Silverman, 2000). Viðtölin við starfsmenn í skólunum voru í raun samræður á jafnréttisgrundvelli en umræðuefnið ákveðið af rannsakanda sem jafnframt stýrði framgangi viðtalsins (sbr. Helga Jónsdóttir, 2003).

a) Viðtöl á skilum leik- og grunnskóla

Tekin voru alls 32 einstaklings- og hópviðtöl við nemendur og starfsmenn um skil leik- og grunnskóla (sbr. hér frammar, sjá töflu III.1). Auk þess var rætt við deildarstjóra sérfræðipjónustu leik- og grunnskóla á einni þjónustumiðstöð í Reykjavík um upplýsingamiðlun milli skólastiga um börn með sérþarfir.

Viðmælendur í leikskólum og 1. bekk grunnskóla

Í fyrsta leikskólanum þar sem vettvangsathugun fór fram var rætt við öll fimm ára börn sem mætt voru í skólann viðkomandi dag, alls tíu börn í tveimur hópum, sjö telpur og þrjú drengi. Ákveðið var að ræða við sömu börn aftur þegar þau voru komin í 1. bekk. Um einstaklingsviðtöl var að ræða þar sem hópurinn dreifðist nú á tvo grunnskóla í tvo misstóra hópa og ekki var kostur á afdrepi fyrir hópviðtal nærri stofu nemenda í öðrum skólunum.

Viðtöl voru tekin við fimm leikskólakennara í jafnmörgum leikskólum í úrtakinu, einn þroskaþjálfari í leikskóla og einn leikskólastjóra. Auk þessa var tekið viðtal við hóp leikskólakennara og leikskólastjóra í einum af leikskólunum sex, að frumkvæði leikskólastjórans (alls átta viðtöl). Leikskólastjórar í viðkomandi leikskólum völdu eða bentu á viðmælendur en óskað var eftir að ræða við leikskólakennara með reynslu að baki.

Tekin voru viðtöl við sjö umsjónarkennara 1. bekkjar grunnskóla, tvo deildarstjóra sérkennslu, einn skólastjóra, einn aðstoðarskólastjóra og umsjónaraðila verkefnis með fimm ára börnum í grunnskóla sem var tengiliður við næsta leikskóla (alls 12 viðtöl). Í hverjum grunnskóla var rætt við umsjónarkennara í einum þeirra hópa sem heim-sóttir voru vegna vettvangsathugana. Viðtölin við stjórn-endur á báðum stigum og deildarstjóra sérkennslu voru tekin í fyrstu skólunum sem heim-sóttir voru til að fá sem fyrst ákveðnar upplýsingar, viðhorf og hugmyndir.

Framkvæmd og greining viðtala í leikskólum og 1. bekk grunnskóla

Hópviðtölin við leikskólalabörn fóru fram við borð í leikstofu barnanna og þannig reynt að hafa aðstæður sem eðlilegastar. Í viðtalsramma voru meðal annars spurningar um grunnskólann, væntingar til hans og hvað börnin héldu að yrði öðruvísi þar. Síðari viðtölin, sem tekin voru þegar börnin voru komin í 1. bekk grunnskóla, voru stutt einstaklingsviðtöl sem tóku 10–15 mínútur hvert og fóru fram í hliðarrými og útskoti úr skólastofu. Þá var einkum rætt um mun á skólastigunum og reynslu þeirra af fyrstu vikunum í grunnskóla. Viðtölin voru ekki hljóðrituð en svör barnanna skráð jafnóðum.

Viðtölin við kennara og stjórnendur voru hálfskipulögð. Stuðst var við viðtalsramma og spurt opinna spurninga. Efni viðtala við starfsmenn leikskóla sneri meðal annars að því hvað viðkomandi væri efst í huga varðandi skil leik- og grunnskóla, áherslur í starfi með fimm ára börnum, samstarf og upplýsingagjöf til grunnskóla og loks hvað viðkomandi teldi helst gert öðruvísi í grunnskóla en leikskóla. Starfsmenn grunnskóla voru meðal annars spurðir hvað þeim væri efst í huga varðandi skil leik- og grunnskóla, áherslur í starfi í 1. bekk, samstarf við leikskóla og upplýsingagjöf frá leikskóla og loks hvað viðkomandi teldi helst gert öðruvísi í leikskóla en grunnskóla. Viðtölin stóðu í um 40–60 mínútur hvert og voru almennt tekin á vinnustöðvum viðmælenda, svo sem leikskóladeildum, skólastofum og skrifstofum. Sumum viðtalanna við kennara var skipt upp í nokkra hluta sem dreift var yfir daginn og endahnútur síðan hnýttur í lok hans í leikskólum eða eftir að kennslu lauk í grunnskólum. Því voru viðtölin ekki hljóðrituð heldur efni þeirra skráð jafnóðum og síðan tölvuskráð.

Viðtölin voru greind með sama hætti og vettvangsathuganirnar, í tölvuforritinu NVivo2. Efnisflokkar, bæði meginflokkar og undirflokkar, voru mótaðir með hliðsjón af viðtalsrammanum sem stuðst var við í viðtölunum. Í samanburði á niðurstöðum úr leikskóla og grunnskóla var stuðst við samfellukenningu Dewey (1938/2000).

b) Viðtöl á skilum grunn- og framhaldsskóla

Alls var tekið 21 einstaklings- og hópviðtal við nemendur og kennara til athugunar á skilum grunn- og framhaldsskóla (sjá töflu III.2).

Viðmælendur í 10. bekk og á 1. ári framhaldsskóla

Ákveðið var að taka hópviðtöl við tíundubekkinga og fyrsta árs nema í framhaldsskólum frekar en einstaklingsviðtöl þar sem gert var ráð fyrir að hópviðtal örvaði umræðuna og þannig kæmu fram upplýsingar, athugasemdir og viðhorf sem ekki fengjust í einstaklingsviðtölum (Gibbs, 1997; Kruger og Casey, 2000). Aftur á móti var ljóst að hætta væri á að skoðanir meirihluta hópsins eða þeirra sem væru meira afgerandi í svörum innan hópsins yrðu helst ræddar. Alls voru tekin 12 hópviðtöl við nemendur úr grunn- og framhaldsskólunum, sex af hvoru skólastigi. Í hópunum sex úr 10. bekk grunnskóla voru fjórir til sex í hverjum hópi, alls 29 manns, 13 piltar og 16 stúlkur. Í sex hópum nemenda á 1. ári í framhaldsskóla voru fjórir til átta í hverjum hópi, alls 32 nemendur, 15 piltar og 17 stúlkur. Skólastjórar og skólameistarar eða rektorar í viðkomandi skólum fengu eða sáu til þess að fengnir væru sjálfböðaliðar úr hópi nemenda í viðtalshópum. Í framhaldsskólunum var óskað eftir því að fá að ræða við nemendur á sinni fyrstu önn í framhaldsskóla, af ólíkum brautum og af báðum kynjum.

Rætt var einslega við níu kennara, það er þrjá grunnskólakennara og sex framhaldsskólakennara, til að fá skýrari mynd af námi nemenda við þessi skólaskil. Skólastjórnendur völdu kennara til að ræða við en óskað var eftir því að eiga viðtöl við kennara mismunandi greina á báðum skólastigum.

Framkvæmd og greining viðtala í 10. bekk og á 1. ári framhaldsskóla

Hópviðtöl við nemendur í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla voru hálfskipulögð og var stuðst við viðtalsramma. Lögð var áhersla á að allir þátttakendur hefðu tækifæri til að tjá sig og að andrúmsloft væri þægilegt og afslappað (sbr. Gibbs, 1997). Viðtölin fóru fram í skólunum og var staðsetning valin eftir hentugleikum, svo sem kennslustofa, fundarherbergi eða afmarkað horn á gangi. Viðtölin stóðu almennt í um 25–30 mínútur hvert.

Í hópviðtölum við nemendur í 10. bekk var spurt um umsóknir um framhaldsskóla og væntingar til framhaldsskólans og þá sérstaklega hvað nemendur teldu að yrði öðruvísi þar en í grunnskólanum. Einnig voru þau spurð um viðhorf sín til undirbúnings úr grunnskóla fyrir framhaldsskóla, hvort þau hefðu tekið fram-

haldsskólaáfangi í grunnskóla og hvers þau mundu helst sakna úr grunnskólanum. Efni viðtala við framhaldsskólanemendur laut að reynslu þeirra af fyrstu dögum og vikum í framhaldsskóla, undirbúningi úr grunnskóla, auk þess sem komið var inn á það sem væri öðruvísi í framhaldsskóla en í grunnskóla, heimanám og próf. Nemendur voru einnig spurðir um kynningu á framhaldsnámi, val um framhaldsskóla og reynslu af því að taka framhaldsskólaáfangi í grunnskóla, ef við átti.

Í ramma um viðtöl við grunnskólakennarana var lögð áhersla á það sem þeim væri efst í huga varðandi skil grunn- og framhaldsskóla, hvað þeir teldu öðruvísi í framhaldsskóla en grunnskóla, samfellu í námi og kennslu milli skólastiganna og reynslu af framhaldsskólaáföngum í grunnskóla. Í viðtölum við framhaldsskólakennarana var lögð áhersla á það sem þeim væri efst í huga varðandi skil grunn- og framhaldsskóla og sérstöðu þeirra skóla. Leitað var eftir álitum á breytingum sem nemendur gengju í gegnum við skilin og viðhorfum til samfellu í námi og kennslu á skilum skólastiganna. Viðtölin við kennara fóru fram í skólastofum eða á vinnuherbergjum þeirra og stóðu í 40–60 mínútur hvert.

Hópviðtöl við grunn- og framhaldsskólanemendur og viðtöl við grunn- og framhaldsskólakennara voru hljóðrituð og tölvuskráð að þeim loknum. Það átti þó ekki við um þrjú hópviðtöl við nemendur í framhaldsskóla og þrjú hópviðtöl við grunnskólanemendur, en þar skráði aðstoðarmaður viðtölin um leið og þau voru tekin. Upp-tökum á viðtölum var eytt eftir að rannsókninni lauk.

Hópviðtölin við nemendur og viðtölin við kennara voru greind með sama hætti og vettvangsathuganirnar í tölvuforritinu *NVivo2*. Efnisflokkar, bæði meginflokkar og undirflokkar, voru mótaðir með hliðsjón af viðtalsrámmanum og við samanburð á niðurstöðum milli skólastiga var stuðst við samfellukenningu Dewey (1938/2000).

4. MATSLISTAR, BÓKSTAFABEKKING OG LESTUR

Unnið var úr niðurstöðum matslista sem leikskólakennarar í leikskólum í einu hverfi borgarinnar höfðu fyllt út um öll börnin sem voru á leið í næstu grunnskóla til að fá hugmynd um þroskastig hóps fimm ára barna við lok leikskóla. Jafnframt var athuguð bókstafabekking og færni sama barnahóps í að tengja bókstafi í orð til að draga upp skýrari mynd af einum þroskaþætti, það er færni í lestri.

Úrtak fyrir matslista og stafa- og lestrarathugun

Eins og að framan greinir voru ákveðnir leikskólar í úrtakinu fyrir vettvangsathuganir valdir vegna þess að þeir

voru í hverfi í Reykjavík þar sem formlegt þróunarverkefni um samstarf leik- og grunnskóla hafði farið fram um árabil. Hluti af þróunarstarfinu var að búa til matslista um stöðu barna við lok leikskóla sem mundi fylgja þeim yfir í nágrannagrunnskóla (sjá umfjöllun í kafla II.5.e). Ákveðið var að leita til allra leikskólanna í þessu hverfi og fá að vinna úr matslistum sem fylltir voru út vorið 2007 og gera könnun á þekkingu sama barnahóps á bókstöfum og lestrargetu. Þetta voru fimm leikskólar sem sendu listana í tvo grunnskóla. Þar af voru tveir leikskólar úr hópi þeirra sex leikskóla þar sem vettvangsathuganir og viðtöl fóru fram.

Í þeim fimm leikskólum sem um ræðir voru 83 fimm ára börn í lok maí 2007, 43 stúlkur og 40 drengir. Teknar voru saman niðurstöður matslista sem fylltir höfðu verið út um 69 þessara barna, en það voru þau börn sem innritast höfðu í grunnskólana tvo sem leikskólarnir fimm höfðu samstarf við um matið. Slíkir listar voru ekki sendir í aðra grunnskóla. Daginn sem könnunin á bókstafabekkingu og lestrarfærni fór fram voru alls 69 börn af 83 mætt í leikskólann, 36 drengir og 33 stúlkur. Hér var ekki alveg um sömu 69 börnin að ræða og matslistar voru fylltir út um, þar sem sum þeirra voru innrituð í grunnskóla utan hverfisins og því fylgdi þeim ekki matslisti.

Könnun á matslista og framkvæmd könnunar á bókstafabekkingu og lestri

Með matslistanum *Gengið yfir brúna*, sem lýst er framar (í kafla II.5.e), meta leikskólakennarar stöðu fimm ára barna. Leikskólarnir fimm voru heimsóttir, listarnir yfirfarnir og niðurstöður þeirra tölvuskráðar á staðnum. Listunum var skilað strax að því loknu.

Nokkru síðar voru leikskólarnir fimm heimsóttir aftur og könnuð bókstafakunnátta og færni allra fimm ára barna sem mætt voru þann daginn í að tengja bókstafi í orð. Hverju barni voru sýndir allir stafirnir á spilum sem heita *Íslensku bókstafirnir* (Auður B. Kristinsdóttir, e.d.)¹¹, einn stafur í einu, alls 32 stafir, og það beðið að nefna þá. Fyrst var litli stafurinn sýndur en ef viðkomandi þekkti hann ekki var spilin snúið við og sá stóri sýndur. Síðan voru börnunum sýnd nokkur orð á blaði (bent á hvert orð um sig) og stuttar setningar á öðru blaði. Hvort tveggja var tekið úr könnunarprófi í lestri með bókinni „*Við lesum*“ *A. Spjöld (A5)* (Björgvin Jósteinsson, Helga Magnúsdóttir og Þóra Kristinsdóttir, 1991). Niðurstöður voru skráðar á sérstakt eyðublað um hvert barn.

11 *Íslensku bókstafirnir*. Útgefandi: Auður B. Kristinsdóttir. Á umbúðum spilanna segir að þau séu ætluð til æfinga og þjálfunar í lestri og ritun og séu fyrir börn í leik- og grunnskólum, börn og fullorðna af erlendum uppruna og foreldra sem styðja við lestrarnám barna sinna.

Niðurstöður matslistans og könnunar á bókstafaþekkingu og lestrarkunnáttu voru greindar í töflureikni (sjá töflur IV.9–14).

5. SPURNINGAKANNANIR

Spurningakönnunum meðal leikskólastjóra, framhaldsskólakennara og framhaldsskólanemenda er lýst í þessum kafla.

a) Spurningakönnun meðal leikskólastjóra

Lögð var spurningakönnun fyrir alla leikskólastjóra í Leikskólum Reykjavíkur um ýmsa þætti í starfsemi leikskólanna til að fá nánari upplýsingar en fengust úr vettvangsathugunum og viðtölum. Það var meðal annars gert til að geta borið saman atriði sem varða þemun þrjú, umgjörð, starfshætti og tengsl við næsta skólastig, í leikskólunum í úrtakinu við Leikskóla Reykjavíkur almennt og þar með séð hvort um samræmi væri að ræða.

Spurningalisti til leikskólastjóra, fyrirlögn og greining niðurstaðna

Samningur var spurningalisti þar sem spurt var um húsnæði, hópaskiptingu, skipulögð verkefni í leikskólunum, heiti þeirra og efni, kynnisferðir og samstarf við nærliggjandi grunnskóla. Loks var spurt hve mikilvæga svarendur teldu einstaka þætti samstarfs við grunnskóla vera og hvað þeim kæmi í stuttu máli fyrst í hug þegar þeir hugsuðu til upphafs grunnskólagöngu fimm ára barnanna í leikskóla sínum næsta haust. Spurningalistinn var sendur rafrænt frá Tölfræði- og rannsóknarþjónustu Leikskóla- og Menntasviðs Reykjavíkurborgar til allra leikskólastjóra í leikskólunum 78 sem Reykjavíkurborg starfrækti árið 2007. Svör bárust frá 71 leikskólastjóra. Svarhlutfall var því 91%. Niðurstöður voru greindar í tölfræðiforritinu SPSS og við túlkun niðurstaðna var áhersla lögð á að greina samfellu milli skólastiga með hliðsjón af samfellukenningu Dewey (1938/2000). Í lýsingu á starfinu í leikskólunum sex í IV. kafla er niðurstöðum úr spurningakönnuninni meðal leikskólastjóra dreift á undirkafla eftir því sem við á.

b) Spurningakannanir í framhaldsskólum

Spurningakannanir voru lagðar fyrir úrtak nemenda og alla kennara í framhaldsskólum landsins á árunum 2007–2008 á vegum Félagsvísindastofnunar Háskóla Íslands og Námsmatsstofnunar. Þær voru liður í umfangsmikilli lang-

tímarannsókn á námsframvindu nemenda í framhaldsskólum og þáttum sem hafa áhrif á hana, nefnd *Skilvirkni framhaldsskóla* (sbr. hér frammar í III.1). Ég tók þátt í gerð spurningalistanna fyrir framhaldsskólanemendur og framhaldsskólakennara og lagði einkum til spurningar sem snerta skil grunn- og framhaldsskóla vegna þeirrar rannsóknar sem hér er lýst. Niðurstöður um það efni birtast hér í fyrsta sinn og er áhersla lögð á að lýsa niðurstöðum frá nemendum og kennurum í framhaldsskólunum níu í Reykjavík sérstaklega, en gjarnan í samanburði við aðra hluta landsins.

Spurningalisti til framhaldsskólanemenda, úrtak og fyrirlögn

Í spurningakönnuninni meðal framhaldsskólanemenda var meðal annars spurt um námið, framhaldsskólann, val um skóla og afstöðu til náms og skóla. Einnig voru nemendur spurðir um daglegt líf og samskipti við fjölskyldu og félag. Fyrir rannsóknina á skilum skólastiga voru nemendur spurðir um námið í grunnskóla, nám í framhaldsskólaáföngum í grunnskóla og viðhorf til undirbúnings náms í framhaldsskóla.

Spurningalistinn var lagður fyrir úrtak nemenda úr 30 framhaldsskólum í landinu sem störfuðu eftir *Aðalnámskrá framhaldsskóla* fyrri hluta árs 2007 og aftur meðal nýnema í 16 skólanna um haustið sama ár. Í úrtakinu voru alls 5.187 nemendur af öllu landinu. Valdir voru af tilviljun einn eða tveir áfangar eða bekkir á hverju námsári úr hverjum skóla eftir stærð hans, bæði úr bóknámi og verknámi ef við átti. Starfsmenn Félagsvísindastofnunar sáu um fyrirlögn í Reykjavík. Listinn var lagður fyrir nemendur í ákveðnum áfanga eða bekk sem mættir voru í tiltekna kennslustund. Alls bárust svör frá 3.990 framhaldsskólanemendum og var svarhlutfall um 77%. Flensufaraldur á þessum tíma olli nokkrum fjarvistum dagana sem könnunin fór fram. Framhaldsskólanemendur í Reykjavík voru alls 1.167 eða 29% af svarendahópnum í heild.

Spurningalisti til starfsmanna framhaldsskóla og fyrirlögn

Í spurningakönnuninni meðal starfsmanna framhaldsskóla var meðal annars spurt um markmið og hlutverk skólans, náms- og starfsumhverfi, stjórnun, starfshætti, starfsþróun og stuðning við nemendur. Fyrir rannsóknina sem hér er lýst var spurt um viðhorf til undirbúnings í grunnskóla undir nám í framhaldsskóla. Könnunin var lögð fyrir rafrænt í mars 2008 fyrir alla starfsmenn framhaldsskólanna 30, nánar tiltekið stjórnendur, kennara og annað fagfólk sem var í 70% starfshlutfalli eða hærra. Þetta voru alls

1.583 starfsmenn. Svör bárust frá 706 og var svarhlutfall um 45%. Þar af voru framhaldsskólakennarar í Reykjavík 301 eða 43% svarenda. Þrjú ítrekunarbréf voru send á fjórum vikum eftir að listinn var sendur út, auk þess sem haft var samband við aðila í skólunum til að hvetja starfsfólk til þátttöku.

Greining niðurstaðna úr spurningalistum í frambaldsskólum

Unnið var úr ofanefndum gögnum í tölfræðiforritinu *SPSS 19.0*. Notaðar voru hefðbundnar aðferðir við úrvinnslu: kí-kvaðrat, t-próf, Spearman's rho (r) og dreifigreining. Möguleiki var á að tengja svör nemenda við einkunnir á samræmdum prófum. Við greiningu og túlkun niðurstaðna var samfellan í forgrunni (sbr. Dewey, 1938/2000).

6. RÝNING FYRIRLIGGJANDI GAGNA

Skoduð voru lög, reglugerðir og aðalnámskrár leik-, grunn- og framhaldsskóla, eins og lýst er í köflum II.3–II.5, einkum til að draga fram efni um skil skólastiga og til að geta borið saman ytri umgjörð stiganna. Einnig var rýnt í stefnumörkun ríkis, Reykjavíkurborgar og kennarasamtaka í leit að umfjöllun um skil skólastiga eins og lýst er í kafla II.5b. Ýmiss konar gögn sem fyrir lágu í skólunum voru athuguð. Fyrir rannsókn á skilum leik- og grunnskóla má nefna dagskipulag leikskóla og stundaskrár nemenda í grunnskólum, einkum til að kanna lengd skólatíma og lotuskiptingu, og kennsluáætlanir grunnskólakennara til að sjá hverjar megináherslur eru og kynnast námsefni. Þjónustumiðstöð í einum borgarhluta Reykjavíkur var heimsótt og meðal annars aflað upplýsinga og gagna um upplýsingamiðlun um börn með sérþarfir milli skólastiga. Fyrir rannsókn á skilum grunn- og framhaldsskóla var skipulag stundaskráa nemenda borið saman og náms- og kennsluáætlanir kennara skoðaðar til að fá fram megináherslur og upplýsingar um námsefni, auk þess sem megininntak nokkurra námsbóka í þremur námsgreinum á báðum stigum var listað upp. Jafnframt var skoðað kynningarefni framhaldsskóla ætlað grunnskólanemendum.

7. TÚLKUN OG FYRIRVARAR UM ÁREIÐANLEIKA

Túlkun niðurstaðna byggðist á þeim grunni sem lýst er í kafla II. Í fyrsta lagi á skilgreiningu á *þáttaskilum* í námi, *samfellu* og *rofi* (sjá kafla II.1) og í öðru lagi á kenningum um þáttaskil í námi (sjá kafla II.2). Við túlkun á niðurstöðum

um *umgjörð* skólastarfsins var meðal annars byggt á ákvæðum í lögum, aðalnámskrám og stefnumörkun ríkis og Reykjavíkurborgar um umgjörð skólastarfsins sem lýst er hér frammar (sjá kafla II.3). Túlkun á niðurstöðum um *starfshætti* byggðist á fræðilegri umræðu og niðurstöðum rannsókna á starfsháttum í skólum (sjá kafla II.4). Túlkun niðurstaðna um *tengsl* skólastiga vísar til umfjöllunar hér frammar um *samstarf*, *sveigjanleika*, *mat á stöðu nemenda*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf* til skilanna (sjá kafla II.5).

Hafa verður í huga að fjöldi hópa þar sem vettvangsathuganir fóru fram og fjöldi viðmælenda var takmarkaður og því ekki unnt að draga almennar ályktanir af niðurstöðum. Þær gefa aftur á móti allitarlegar upplýsingar um starfshætti í viðkomandi hópum á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Þess ber þó geta að í lýsingum á niðurstöðum í köflum IV og V um leik- og grunnskóla kemur fram mikil samsvörun milli skóla á sama skólastigi. Sama á við um lýsingar á niðurstöðum í köflum VII og VIII um grunn- og framhaldsskóla. Ekki er víst að stærra úrtak hefði gefið ólíka mynd. Því má ætla að niðurstöður gefi allgóða vísbendingu um starfshætti á skilum leik- og grunnskóla og grunn- og framhaldsskóla, þótt ekki sé unnt að alhæfa þar um.

Samantekt á niðurstöðum matslista og könnun á stafa- og lestrarkunnáttu náði til lítils hóps barna og beitt var einföldum og takmörkuðum tækjum. Þær niðurstöður gefa því ekki tilefni til alhæfinga um stöðu barna á þessum aldri almennt, heldur eru þær fyrst og fremst vísbendingar um viðkomandi barnahóp.

Til að styrkja áreiðanleika var beitt mörgum aðferðum við gagnaöflun eins og þegar hefur verið lýst. Sama viðfangsefni var gjarna til skoðunar með tveimur eða fleiri aðferðum og þar með frá tveimur eða fleiri sjónarhornum, svo sem með vettvangsathugun, viðtölum, spurningakönnunum og rýningu fyrirbyggjandi gagna.

Allir meginþættir rannsóknarinnar voru unnir af sama aðila, það er skipulag rannsóknarinnar, gagnaöflun (að undanteknum könnunum í framhaldsskólum), greining gagna, túlkun niðurstaðna og skýrsluskrif. Ekki varð því komið við að tveir eða fleiri rannsakendur greindu gögnin til að stuðla að frekari áreiðanleika.

Loks ber þess að geta að vitanlega hefur reynsla og viðhorf rannsakanda áhrif á það sem skoðað er, efnistöð, túlkun niðurstaðna og umfjöllun (Silverman, 2000). Jafnframt hafa skoðanir og hugmyndir viðkomandi áhrif á þróun rannsóknarinnar (Bogdan og Biklen, 2007). Það á við um þessa rannsókn mína eins og flestar aðrar.



IV

LÝSING Á SÍÐASTA ÁRI Í LEIKSKÓLA

Í þessum kafla verður lýst niðurstöðum um starf með fimm ára börnum í sex leikskólum í Reykjavík.¹² Tilgangurinn er að leggja fram efni í samanburð á starfi barna á síðasta ári í leikskóla og 1. bekk grunnskóla (lýst í V. kafla). Markmiðið er að varpa ljósi á samfelldu í skólagöngunni við þau þáttaskil sem verða við að fara úr leikskóla í grunnskóla (sjá samanburð og umræðu í VI. kafla). Dregin er upp mynd af þremur lykildæmum rannsóknarinnar. Það fyrsta er *innri umgjörð* leikskóla-starfsins eða það skipulag hvers leikskóla sem mótað er innan skólans. Annað þemað er *starfsbættir* sem flokkaðir eru í fjóra flokka sem mynda grundvöll fyrir greiningu gagnanna. Þriðja og síðasta þemað er *tengsl* leikskóla við

grunnskóla, svo sem *samstarf* milli skólastiga um kynningu, *mat á stöðu* barnanna, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf*. Í framhaldinu er lýst niðurstöðum um stöðu lítils hóps fimm ára barna við lok leikskóla samkvæmt matslista og könnun á bókstafaþekkingu og færni í að tengja stafi í orð. Í lokin eru meginniðurstöður dregnar saman og ræddar með hliðsjón af öðrum rannsóknum.

1. INNRI UMGJÖRÐ LEIKSKÓLA

Innri umgjörð leikskóla er mótuð innan ytri umgjörðarinnar af starfsmönnum undir stjórn leikskólustjóra. Hér er hún flokkuð í fjóra þætti, það er niðurröðun barna í hópa, dagskipulag, verkaskiptingu milli starfsmanna og nýtingu húsnæðis.

12 Þegar talað er um fimm ára börn í þessu riti er átt við elstu börnin á leikskólanum (sem eru þar á síðasta ári sínu) þótt mörg þeirra séu að sjálfsgöðu orðin sex ára.

Tafla IV.1. Fjöldi barna, deildaskipting og fjöldi starfsmanna í leikskólunum sex

Nr. leikskóla í úrtaki	Nr. 1	Nr. 2	Nr. 3	Nr. 4	Nr. 5	Nr. 6	
Fjöldi 5 ára barna*	12	24	18	26	16	10	<i>Samtals 106</i>
Fjöldi deilda með 5 ára börnum	2	3	3	1	2	2	<i>Samtals 13</i>
Aldur barna á deildum þar sem 5 ára börn voru	3–5 ára	3–5 ára	3–5 ára	5 ára	3–5 ára	3–5 ára	
Fjöldi barna á hverri deild þar sem 5 ára börnin voru	21–23	21–25	24	26	24	16–17	<i>Meðaltal um 22</i>
Fjöldi deilda í leikskóla	3	5	5	4	4	3	
Meðalfjöldi á deild í leikskólanum almennt (allir aldurshópar)	21	21	19	21	21	14	<i>Meðaltal um 20</i>
Áætlaður fjöldi starfsmanna (stöðugildi) á deildum þar sem 5 ára börn voru**	um 3	um 3	um 3	tæplega 3	um 3	um 2	<i>Meðaltal um 2,8/3,0 ef nr. 6 sleppt</i>

* Tölur um fjölda fimm ára barna eru úr *Stefnu og starfsáætlun Leikskólasviðs og Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2007*, fylgiskjal 3b (tölur frá hausti 2006).

** Reiknað út frá viðmiðum um átta svonefnd barngildi að meðaltali að baki hvers stöðugildis leikskólakennara (voru breytileg eftir aldri barnanna) sem í gildi voru fram til ársins 2009 (Reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995 og reglugerð nr. 365/2001 um breytingu á reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995). Gert var ráð fyrir að fjöldi þriggja og fjögurra ára barna væri nokkuð jafn á aldursblönduðum deildum. Þess skal getið að auk þess voru víða ráðnir fastir starfsmenn til afleysinga. Samkvæmt nýrri reglugerð tekur sveitarstjórn nú ákvörðun um fjölda starfsmanna í leikskólum í samráði við leikskólustjóra (Reglugerð um starfsumhverfi leikskóla nr. 655/2009, 7. gr.).

a) Hópar leikskólabarna

Í leikskólum var börnum raðað saman á deildir. Fjöldi deilda í hverjum leikskóla fór eftir stærð skólans. Innan og milli deilda var síðan margs konar hópaskipting.

Fjöldi fimm ára barna

Frá tíu upp í 26 fimm ára börn voru í hverjum leikskólanna sex þegar vettvangsathuganir fóru fram, alls 106 börn, eins og fram kemur í töflu IV.1. Heildarfjöldi barna í þessum leikskólum var frá 50 börnum upp í rúmlega 100 (Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007, fskj. 3b).

Leikskóladeildir

Niðurröðun barna á deildir reyndist vera með tvennu móti (sjá töflu IV.1), eftir aldri eða aldursblönduð, og var aldursblöndun algengari. Fimm ára börnin voru öll saman á einni deild í einum skólanna sex, alls 26 að tölu. Í hinum leikskólunum fimm var aldursblöndun á deildum og dreifðust elstu börnin á tvær eða þrjár deildir með þriggja og fjögurra ára börnum, alls fimm til átta á deild. Síðan voru yngstu börnin saman. Í viðtali við leikskólakennara sem starfaði á aldursblandaðri deild í einum leikskólanna kom fram að henni líkaði það fyrirkomulag vel. „Mér finnst koma sér vel að fá þau svona ung á deild, það er til góðs að hafa þau lengi ... [við] þekkjum þau svo vel og hópurnir verður svo tengdur,“ sagði hún. Þessar niðurstöður voru í samræmi við niðurstöður úr spurningakönnuninni meðal leikskólastjóra sem gerð var fyrir þessa rannsókn en þar kom einnig fram að aldursblandaðar deildir væru algengastar í leikskólum Reykjavíkur. Í þeim

71 leikskóla sem svör bárust frá voru elstu börnin á blönduðum deildum í 83% tilfella (4–5 ára saman í 45% leikskólanna og 3–5 ára saman í 38% þeirra). Í 13% leikskólanna voru fimm ára börn á aldurshreinum deildum. Tveir leikskólastjórar sögðu reyndar í skýringum að stefnt væri að því að hafa fimm ára börnin sér og deildir sem aldurshreinstar í þeirra skólum en þegar árgangar væru litlir yrði blöndun meiri en stefnt væri að. Í þremur af skólunum 71 var blandað fyrirkomulag.

Heildarfjöldi barna á deild þar sem fimm ára börn voru með öðrum aldurshópum í leikskólunum sex var frá 25 börnum niður í 16 þar sem þau voru fæst (í leikskóla þar sem aðeins var eitt rými fyrir deildina) (sbr. tafla IV.1). Meðalfjöldi var um 22 börn en um 24 ef sleppt er tveimur óvenju fámennum deildum. Deildirnar báru ákveðin nöfn sem stundum voru dregin af dýrum eins og Hvolpadeild eða vísuðu til þjóðsagna eins og Dvergasteinn.

Börn af erlendum uppruna á þeim deildum sem voru heimsóttar voru frá engu upp í fimm á hverri deild. Þau komu frá ólíkum löndum eins og Filippseyjum, Póllandi, Nepal, Úkraínu og Marokkó. Í öllum leikskólunum sex var nokkur hópur barna af erlendum uppruna eða frá um 5–15 í hverjum skóla, alls 55 börn eða 9% af börnum af erlendum uppruna í leikskólum Reykjavíkur haustið 2006 (Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007, fskj. 12b). Auglýsing sem hékk uppi í einum leikskóla í Reykjavík um að skólinn yrði lokaður næsta föstudag vegna skipulagsdags vakti athygli – hún var á níu tungumálum.

Börn með greiningu frá greiningaraðilum eins og Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins voru alls fimm að tölu í hópi fimm ára barna í skólunum sex (4,8% barnanna), eitt í hverjum skóla nema einum (sjá kafla IV.2.f).

Tafla IV.2. Dæmi um dagskipulag eldri barna í einum leikskólanna sex

	Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur	Föstudagur
7.30–8.00	Opnun	Opnun	Opnun	Opnun	Opnun
8.00–8.55	<i>Morgunmatur</i>	<i>Morgunmatur</i>	<i>Morgunmatur</i>	<i>Morgunmatur</i>	<i>Morgunmatur</i>
8.55–9.05	Veðurfræðingur	Veðurfræðingur	Veðurfræðingur	Veðurfræðingur	Veðurfræðingur
9.05–10.15	Val	Hópastarf/val	Hópastarf/val	Stig af stigi/val	Val
10.15–11.30	Útivera/skólaleikur	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/val
11.30–12.00	Samvera	Samvera	Samvera	Samvera	Samvera
12.00–12.30	<i>Matur</i>	<i>Matur</i>	<i>Matur</i>	<i>Matur</i>	<i>Matur</i>
12.30–13.00	Hvíld/róleg stund	Hvíld/róleg stund	Hvíld/róleg stund	Hvíld/róleg stund	Hvíld/róleg stund
13.00–14.30	Útivera/skólaleikur	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/skólaleikur	Útivera/val
14.30–15.00	Samvera	Samvera	Samvera	Samvera	Samvera
15.00–15.30	<i>Kaffitími</i>	<i>Kaffitími</i>	<i>Kaffitími</i>	<i>Kaffitími</i>	<i>Kaffitími</i>
15.30–16.30	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/val	Útivera/val
16.30–17.00	Róleg stund	Róleg stund	Róleg stund	Róleg stund	Róleg stund
17.00–17.30	Skilavakt	Skilavakt	Skilavakt	Skilavakt	Skilavakt

b) Dagskipulag leikskóla

Lýsing á skipulagi hvers dags lá fyrir í öllum leikskólunum sex, kallað *dagskipulag*, og var gjarnan eitt fyrir yngri börnin og annað fyrir þau eldri. Gilti þá eitt dag- eða vikuskipulag yfir veturinn og annað yfir sumarið. Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 kemur fram að dagskipulagið sé ramminn um uppeldisstarfið fyrir einstaka daga og eru fastir liðir þá tímasettir nokkuð nákvæmlega (bls. 37).

Í skýringum sem fylgdu einu dagskipulagi segir meðal annars:

- Hreyfing í útiveru og hópastarfi.
- Sögustund og aðrir sameiginlegir viðburðir á föstudögum kl. 9.15 og 13.30.
- Í vali er frjáls leikur.

Dagskipulagið myndaði ramma um starfið. Þar er lýst skiptingu hvers vikudags í tímaeiningar eða lotur frá því fyrir kl. 8.00 að morgni fram til um kl. 17.30 síðdegis þegar leikskólanum er lokað (sbr. dæmi í töflu IV.2) og viðfangsefni í hverri lotu tilgreind svo sem samvera, val og hópastarf, svo og matar- og kaffitímar, hvíldartími og útivera. Matföng komu úr eldhúsinu inn á deildir á ákveðnum tímum og stýrðu þannig að vissu leyti skiptingu í lotur. Í öllum sex leikskólunum mátti sjá dagskipulagið á vegg í myndrænu formi en einnig í orðum.

c) Starfsmenn leikskóla

Starfsmenn skiptust í deildarstjóra, sem í öllum tilvikum voru leikskólakennarar að mennt, leikskólakennara,¹³ leiðbeinendur og starfsmenn í eldhúsi og ræstingu, auk leikskólastjóra og aðstoðarleikskólastjóra. Um þrjú starfsmenn (stöðugildi) voru á hverri deild þar sem fimm ára börn voru eða um sjö til átta börn að baki hvers starfsmanns í fullu starfi (sbr. tafla IV.1). Á einni deildinni starfaði einnig þroskaþjálfari í 75% starfi við að sinna barni með miklar sérþarfir og gekk hún í öll verk yfir daginn milli þess sem hún sinnti barninu sérstaklega. Á aðrar deildir komu þroskaþjálfari eða sérkennari tímabundið. Deildarstjóri stýrði hverri deild. Í sumum deildum starfaði annar leikskólakennari einnig á deildinni undir hans stjórn.

Hlutfall stöðugilda leikskólakennara og annarra starfsmanna með háskólamenntun var um 43% haustið 2006 í leikskólum Reykjavíkur (Leikskólasvið og Menntasvið Reykja-

13 Kennarar á skólastigunum þremur sem hér um ræðir eru leikskóla-, grunnskóla- og framhaldsskólakennarar. Leikskólakennarar sem rætt var við lögðu áherslu á að vera nefndir leikskólakennarar en ekki aðeins kennarar. Margir framhaldsskólakennarar eru sama sinnis um sitt starfsheiti. Aftur á móti virðist orðið kennari oftar notað um grunnskólakennara. Í þessu riti er almennt tekið mið af þessum venjum.

víkurborgar, 2007, fskj. 10) en nokkru lægri í leikskólunum sex sem hér eru til umfjöllunar. Í núgildandi lögum um leikskóla frá 2008 segir að starfslið sem annast uppeldi og menntun barna á leikskólum skuli hafa menntun leikskólakennara nema þeir fáist ekki til starfsins (6. gr.). Eins og sjá má hefur reynst erfitt að framfylgja þessu ákvæði.

Greinilega var nokkur hreyfing á starfsfólki á milli deilda og fór það meðal annars eftir þörf hverju sinni, svo sem til að mæta veikindum eða öðrum forföllum og sinna sérstökum verkefnum. Ef til stóð, svo dæmi sé tekið, að fara í vettvangsferð með börn á einni deild gat það kallað á meiri mönnun þar. Rannsakandi sat vikulegan fund skólastjóra með deildarstjórum sínum snemma að morgni. Þar var meðal annars fjallað um niðurröðun starfsmanna á deildir þann daginn, til dæmis vegna útiveru og forfalla.

d) Húsnæði leikskóla

Á öllum leikskólunum sex nema einum höfðu þær deildir sem heimsóttar voru tvær leikstofur til umráða og allar höfðu aðgang að sérkennslurými eða öðru viðbótarrými. Listaskáli var í þremur leikskólum og salur í fjórum (tafla IV.3). Í niðurstöðum úr spurningakönnuninni til leikskólastjóra kom fram að salur var í 55 leikskólum af 71 (78%) og listaskáli eða listasmíðja í 59 skólanna (83%).

Heildarstærð tveggja leikstofa fyrir deild var um 50 m². Í viðmiðum um stærðir rýma í leikskólum Reykjavíkurborgar segir að heimasvæði leikskóladeildar skuli vera 60 m² með salernum (þau eru 8–10 m²) og skiptast í tvær misstórar leikstofur (munnleg heimild, Framkvæmdasvið Reykjavíkurborgar, 2008).¹⁴

Skipulag á húsnæði deilda með fimm ára börn var með mjög áþekkingu hætti í leikskólunum sex, þar var leiksvæði, heimakrökur og svæði með borðum og stólum (sjá ramma IV.1).

Rammi IV.1. Nýting leikstofa í leikskólum

Þegar gengið var inn í leikstofur í leikskólunum sex blasti við nokkuð líkt fyrirkomulag milli þeirra. Í fyrsta lagi var svæði fyrir frjálsan leik og hreyfingu og var þar gjarnan að finna kubbakrök, eldhúskrök og bókahorn. Sums staðar voru bílateppi í horni. Í öðru lagi var horn (heimakrökur/hvíldarherbergi) gjarnan með sófa eða mjúkum púðum eða sessum þar sem sjá mátti nöfn barnanna á vegg eða gólfi. Hillur og skápar með bókum, spilum, púslum og leikfangakössum afmörkuðu athafnasvæðin enn frekar. Vinnuborð

14 Sbr. reglugerð nr. 365/2001 um breytingu á reglugerð um starfsemi leikskóla nr. 225/1995 sem numin var úr gildi árið 2009 en þar var í 2. gr. talað um 3 m² nettó leik- og kennslurými á barn.

IV. LÝSING Á SÍÐASTA ÁRI Í LEIKSKÓLA

Tafla IV.3. Húsnæði deilda þar sem 5 ára börn voru í sex leikskólum

Húsnæði sem 5 ára börnin höfðu til afnota	Skóli nr. 1	Skóli Nr. 2	Skóli Nr. 3	Skóli Nr. 4	Skóli Nr. 5	Skóli Nr. 6
Fjöldi leikstofa á deild þar sem 5 ára börnin voru	2	2	2	2	2	1
Viðbótarrými, t.d. fyrir sérkennslu eða geymslu, við deildir þar sem 5 ára börn voru	x (geymsla)	x (lítil leikherbergi)	x (sérkennslurými og geymsla)	x (sérkennslurými)	x (2 lítil leikrými)	x (leik- og lista-svæði í kjallara)
Listaskáli (listasmiðja) til afnota	Geymsla og vagn	(ekki)	(ekki)	x	x	x
Salur til afnota	x	x	x	x	(ekki)	(ekki)

kennara var gjarnan í einu horninu. Flettitafla stóð í horni og oft hékk tússtafla á vegg og spegill í augnhæð barnanna. Blóm voru víðast í gluggum og á hillum. Fyrir kom að börnin hefðu stórt taflborð til afnota. Ein til tvær tölvur voru á öllum þeim deildum sem heimsóttar voru og níu heimsóknardaga af ellefu nýttu börnin þær með einhverjum hætti, gjarnan tvö og tvö saman. Í fataklefum/fataherbergjum framan við leikstofur var hólf fyrir hvert barn með mynd af því og nafni yfir. Á veggjum var mikið af myndum eftir börnin og ljósmyndir til dæmis úr vettvangsferðum. En þar var einnig alls konar námsefni, svo sem stafir á spjaldi og orð yfir hluti, tölurnar frá einum til tíu, klukka og nöfn daga og mánaða, auk dagskipulagsins.

Auk þess fóru börnin í listaskála og sal (sjá ramma IV.2). Við alla leikskólana var útivistarsvæði, nefnt garður (sjá ramma IV.2).

Rammi IV.2. Listaskáli, salur og garður í leikskólum

Í listaskálum leikskólanna blasti við alls konar efni, svo sem pappír af ýmsum gerðum í rekkum og á rúllum, nokkrar tegundir af litum og margs konar efni fyrir skapandi starf. Þar voru gjarnan svuntur fyrir sullvinnu og vaskur í borði. Á veggspjaldi í einum skólanna var fjallað um notkun skálans og tilgreint að þar gætu verið átta börn í einu að hámarki, auk eins starfsmanns.

Í sölum leikskólanna voru klifurgrindur og tæki fyrir hreyfingu.

Rúmgóður garður var við alla leikskólana sex með nokkrum leiksvæðum fyrir börnin, leiktækjum, sandkössum, grasflötum og stéttum. Yfirleitt var trjá- og runnagróður í gördunum. Í einum leikskólanna var leiksvæðinu skipt í tvennt með girðingu og var annað fyrir yngri börnin og hitt fyrir þau eldri. Matjurtagarðar voru í að minnsta kosti tveimur leikskólagörðum.

Nú verður lýst starfinu yfir daginn í leikskólunum sex.

2. STARFSHÆTTIR OG INNTAK Á SÍÐASTA ÁRI Í LEIKSKÓLA

Annað af þremur meginþemum rannsóknarinnar voru starfshættir. Þeim nátegt er það inntak sem unnið er með hverju sinni. Því verður viðfangsefnum lýst jafnhliða starfsháttum. Það er í höndum leikskólastjóra og -kennara að móta innra starfið frá degi til dags innan ytri og innri umgjardarinnar. Hér verður fyrst fjallað almennt um flokkun starfshátta á síðasta ári í leikskóla, síðan er lýst leik, formlegu vali, samverustundum og skipulögðum verkefnum. Loks er rætt um stuðning við börn með sérþarfir og samskipti og hegðun á síðasta ári í leikskóla.

a) Flokkun starfshátta á síðasta ári í leikskóla

Ákveðið var að lýsa starfinu í leikskólunum sex sem heimsóttir voru út frá því að hve miklu leyti starfið var skipulagt fyrirfram af leikskólakennurum, þar sem áhugi var á að fá mynd af sjálfræði eða sjálfstýringu barnanna í leik og starfi, en jafnframt að varpa ljósi á hlut kennaranna. Starfið var því flokkað í grófum dráttum í fjóra flokka eftir því hversu mikið kennarar skipulögðu það fyrirfram og byrjað á minnsta skipulagi og endað á því mesta. Um er að ræða nokkra meginflokka sem mótuðust af gagnasafninu og var unnt að fella allt það starf sem fyrir augu og eyru bar undir þessa flokka. Reynt var að hafa flokkunina þannig að auðvelt væri að bera hana saman við flokkunina á starfi í 1. bekk grunnskóla, þótt þar séu notaðir nokkru fleiri flokkar og af svölítið öðrum toga (sjá kafla V.2).

Starfshættirnir voru flokkaðir í eftirtalda fjóra meginflokka og niðurstöðum lýst með hliðsjón af þeim: a) *Leikur*, bæði inni og úti; b) *formlegt val* – valstundir, það er frjáls leikur þar sem börnin velja sér viðfangsefni eða leiksvæði með formlegum hætti, út frá ákveðnum valmöguleikum sem leikskólakennarar hafa skipulagt (einn valmöguleiki getur verið útivera). Í raun er ekki um eðlismun á verkefnum að ræða milli frjáls leiks og valstunda en skipulag verður

Tafla IV.4. Fjórir flokkar starfshátta leikskóla

Minnst skipulag ←		→ Mest skipulag	
Leikur Val barnanna um viðfangsefni miðað við fyrirliggjandi leikföng og efni í umhverfinu. Leikskólakennari skiptir sér ekki af nema leysa þurfi vanda sem upp kemur.	Formlegt val Val samkvæmt skipulagi leikskólakennara. Börnin leika sér frjálts en velja með formlegum hætti t.d. leikföng eða leiksvæði. Hver valmöguleiki takmarkast við ákveðinn fjölda barna. Kennari sér til þess að börnin haldi sig við valið efni; skiptir sér lítið af en örvar börn sem eru óvirk, heldur þeim við efnið eða leysir vanda sem upp kemur; sér einnig til þess að gengið sé frá í lok leiks.	Samverustundir Leikskólakennari skipuleggur og stjórnar. Börnin hlusta og ætlast er til að þau taki þátt í því sem gert er og séu virk. Kennari sér til þess að börnin séu virk, örvar þau sem eru óvirk og gætir þess að enginn trufla. Ætlast er til að börnin sitji kyrr. Virkni barnanna og frumkvæði er misjafnt.	Skipulögð verkefni Leikskólakennari skipuleggur hvað gert er í viðkomandi stund; í sumum tilvikum ákveður hann viðfangsefni en í öðrum skipuleggur hann að börnin hafi frumkvæði um viðfangsefni. Kennari stjórnar, hvetur til þátttöku og sér til þess að allir haldi sig við efnið og trufla ekki. Börnin gera það sem fyrir þau er lagt en hafa gjarnan sjálfræði um framkvæmd, útlit þess sem skapað er eða semja eitthvað frá eigin brjósti.

meira í valinu; c) *samverustundir* ýmiss konar þar sem leikskólakennari heldur um stjórnvölinn, hefur ákveðið að einhverju leyti hvað tekið verður fyrir en sveigir umfjöllunarefni eigi að síður að því sem upp kemur og börnin leggja til; d) *skipulögð verkefni* eða verkefnastundir elstu barnanna þar sem viðfangsefni og starfshættir eru í stórum dráttum skipulagðir fyrirfram af leikskólakennara en í þessum stundum er hlutur kennara og leiðbeinenda meiri en í frjálsum leik og valstundum. Þetta er aðeins ítarlegri flokkun en hjá Jóhönnu Einarsdóttur (2007, bls. 37).

Til viðbótar við þessa fjóra flokka starfshátta var um-

önnun barnanna eða líkamleg umhirða, sem er mikilvægur liður í starfsemi leikskóla, svo sem í hvíld, matar- og kaffitímum eða fataklefa. Þá öðlast börnin færni í að skammta sér mat, hella í glas eða smyrja sér brauð og klæða sig í og úr fötum. Ennfremur fá börnin aðstoð við salernisferðir og handþvott. Í öllum þessum athöfnum felst mikilvægt uppeldisstarf eins og einn leikskólakennarinn orðaði það: „Hér fer mikið nám fram í matnum, við að fara á klósettið, í fataklefanum ... allan daginn.“

Hafa verður í huga að lýsingin hér á eftir gefur aðeins vísbendingu um starfshætti í leikskólunum almennt, um

Tafla IV.5. Hlutfall tíma (miðað við heild) og mínútafjöldi sem fór í einstaka flokka starfshátta yfir vikuna í leikskólastarfi fimm ára barna í þremur leikskólum*

Viðfangsefni	Tímalengd í leikskóla nr. 3	Hlutfall, leikskóli nr. 3	Tímalengd í leikskóla nr. 4	Hlutfall, leikskóli nr. 4	Tímalengd í leikskóla nr. 6	Hlutfall, leikskóli nr. 6
Leikur að morgni og í lok dags (líka kallaður „róleg stund“) og leikur úti – útivera	350 mín. (5,8 klst.)	13%	700 mín. (11,7 klst.)	26%	720 mín. (12 klst.)	27%
Skipulagt val um leik; leikja- og spílastundir (valstundin talin með, þ.e. þegar val fór fram); stundum útivera	1.190 mín. (19,8 klst.)	44%	830 mín. (13,8 klst.)	31%	750 mín. (12,5 klst.)	28%
<i>Samanlagður tími til leikja (inni og úti)</i>	<i>1.540 mín. (25,7 klst.)</i>	<i>57%</i>	<i>1.530 mín. (25,5 klst.)</i>	<i>57%</i>	<i>1.470 mín. (24,5 klst.)</i>	<i>55%</i>
Samverustundir (allur skólinn, deildin, minni hópar) Samvera hjá eldri börnum meðan þau yngri eru í hvíld, oft lesin framhaldssaga	350 mín. 150 mín. (8,3 klst.)	13% 5%	405 mín. 150 mín. (9,3 klst.)	15% 5%	380 mín. (skipulögð verkefni) (6,3 klst.)	14%
Skipulögð verkefni (hópastarf, deildarvinna, gönguferðir o.fl.)	285 mín. (4,8 klst.)	11%	240 mín. (4 klst.)	9%	300 mín. (5 klst.)	11%
Morgunmat (ávaxtastund), hádegisverður og kaffitími	375 mín. (6,3 klst.)	14%	375 mín. (6,3 klst.)	14%	550 mín. (9,3 klst.)	20%
<i>Alls mín. (klst.) á viku, kl. 8.00–17.00</i>	<i>2.700 mín. (45 klst.)</i>	<i>100%</i>	<i>2.700 mín. (45 klst.)</i>	<i>100%</i>	<i>2.700 mín. (45 klst.)</i>	<i>100%</i>

* Taflan byggist á dagskipulagi kennara.

er að ræða þá starfshætti sem við blöstu þá ellefu vordaga sem vettvangsathuganirnar fóru fram.

Í töflu IV.4 er gerð tilraun til að flokka og lýsa stuttlega ofanefndum, helstu þáttum starfsins eftir umfangi inn-grips eða skipulags leikskólakennarans, frá því formi þegar skipulag kennara er hvað minnst og sjálfstæði barnanna mest yfir í þriðja og fjórða formið þar sem starfið er skipulagt fyrirfram í talsverðum mæli.

Til að átta sig betur á umfangi hvers þáttar um sig, eru tekin dæmi af dagskipulagi eldri barna í þremur leikskólum og sjónum beint að tímanum milli kl. 8.00 og 17.00 sem er alls 45 klukkustundir yfir vikuna eða 2.700 mínútur (tafla IV.5). Tekið skal fram að flest börn dvelja ekki allan þennan tíma í leikskólanum, eins og fyrr hefur komið fram, sum koma seinna og önnur fara fyrr. Miðað er við dagskipulag sem unnið var eftir, en í því kemur ekki fram hve mikill tími fari í að klæða sig í og úr útifötum, fara á salerni eða þvo sér um hendur.

Það sem einkum vekur athygli í töflu IV.5 er hve skipting tíma milli leiks, samverustunda og skipulagðra stunda var áþekkt milli leikskólanna þriggja. Leikur stóð í um 55–57% af tíma barnanna í leikskólunum þremur sem um ræðir ef tekinn er saman frjáls leikur og leikur samkvæmt skipulegu vali. Skipulagt val tók þó nokkuð meiri tíma í skóla nr. 3 en í nr. 4 og 6 (um 4 klst. á dag eða um 20 klst. á viku). Til viðbótar fór fram margt konar leikur í samverustundum og skipulögðum stundum. Þetta er í samræmi við áherslur í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 en þar segir: „Leik skal ... ætlaður góður og samfelldur tími í dagskipulagi leikskóla“ (bls. 13). Samverustundir og skipulögð verkefni hjá eldri börnunum tóku svipaðan tíma í öllum þremur skólunum eða 25–29% tímans (um 11–13 klst. á viku, eða 2–3 klst. á dag). Loks fór um 14–20% tímans í matartíma (6–9 klst. á viku eða rúmlega ein klst. á dag).

Niðurröðun viðfangsefna á dagskipulagi virtist nokkuð vel fylgt. Nokkrar mínútur fóru gjarna í að skipta um viðfangsefni eða koma sér fyrir til að borða. Ef börn komu of seint úr útiveru gengu þau að því verkefni sem fyrir lá. Talsverður tími fór í að klæða börnin í útiföt fyrir útiveru, eða 10–15 mínútur, og virtist hann bæði tekinn af þeim tíma sem ætlaður var í útiveruna á dagskipulagi og því viðfangsefni sem á undan var.

Þótt hér sé fjallað um frjálsan leik barnanna og leik samkvæmt vali sérstaklega, ber sem fyrr að taka það fram að leikur átti í raun sinn sess í öllum þeim fjórum flokkum starfshátta sem til umfjöllunar eru; hann var semsé einnig mikilvægur þáttur í samverustundum og stundum með skipulögðum verkefnum. En eins og fyrr segir er flokkunin gerð til glöggvunar og til að auðvelda samanburð við grunnskólann.

b) Leikur á síðasta ári í leikskóla

Leikur skipar háan sess í leikskólum og mikil áhersla lögð á að börnin læri og þroskist í gegnum hann (sbr. Menntamálaráðuneytið, 1999f, bls. 11–14). Það mátti sjá í leikskólunum sex eins og glögg kemur fram í töflu IV.5. Viðmælendum í hópi leikskólakennara varð tíðrætt um leik og hvernig hann væri nýttur í námi barnanna, hvernig börnin stjórnuðu ferðinni og frelsi, hreyfing og sköpunargleðin nyti sín. „Þannig læra þau tölur, hugtök og fleira,“ sagði ein þeirra. Leikur getur verið frjálst en einnig skipulagður af kennara í ákveðnum tilgangi. Frjálsum leik sem fyrir augu bar í leikskólunum sex má lýsa þannig að börnin gengu að leikföngum, bókum og áhöldum eða leiksvæði sem þau höfðu áhuga á. Þau gátu staldrað við eins lengi og þau kusu og gengið frá einu viðfangsefni til annars eða hreinlega gert ekki neitt. Í öllum heimsóknunum á leikskólana sex byrjaði dagurinn með frjálsum leik barnanna frá því að þau komu og voru búin að borða morgunmat og fram undir kl. 9.00 eða 9.30 (sjá ramma IV.3). Dagurinn endaði gjarnan með sama hætti.

Rammi IV.3. Dæmi um frjálsan leik

Þegar gengið er inn á eina deild kl. 8.45 að morgni blasir þetta við: Nokkur börn eru að borða við eitt borðið og á tveimur borðum eru verið að púsla. Starfsmaður (deildarstjórinn) sem situr við annað borðið talar greinilega meira við börnin en sá sem situr við hitt. Púslíð er nokkuð smágert en vel virðist ganga að raða því saman þegar tveir og tveir hjálpast að. Stelpa er að lesa í bók í sófa. Fjögur börn eru í eldhúskróknunum að hræra í potti á eldavél og raða diskum á lítið borð. Þegar klukkan nálgast 9.00 fara börnin að tínast inn í sófaherbergið, þar er að hefjast undirbúningur undir hópastarf.

Í öðrum leikskóla má um kl. 8.30–9.00 að morgni sjá tvær stelpur sem eru að tefla með stórskornum taflmönnum við borð úti við glugga og eru einbeittar, nokkrir strákar koma og horfa á. Við hópborð eru strákar og stelpur að teikna, lita og leika sér með legókubba. Í leikstofunni við hliðina eru þrír strákar að veltast í púðum í einhvers konar eltingaleik en liggja kyrrir þess á milli. Við tölvuna sitja stelpa og strákur í tölvuleik sem felst meðal annars í að lita fleti á mynd af trúði og setja hjól á öxul undir bíl. Nokkur börn eru í listaskálanum og önnur í salnum. Þrír starfsmenn sitja allan tímann hver við sitt borð í leikstofunum tveimur, fylgjast með og hjálpa til ef beðið er um, til dæmis við að stafa orð sem ein vill skrifa.

Inngrip kennara eða leiðbeinanda í leikinn virtist almennt lítið. Starfsmenn sátu hjá börnunum, fylgdust með en gripu mjög sjaldan inn í. Misjafnt var hvað þeir töluðu mikið við börnin við þessar aðstæður en ekki var hvað sem er látið viðgangast. Einu sinni varð deildarstjóra sem sat með barnahópi greinilega nóg boðið þegar farið var að skjóta með byssum. Við borð sátu fimm strákar, þar af þrír fimm ára. Þeir voru að setja saman kubba, tengja saman einingar sem voru litlir ferhyrindir ramar, hjól, öxlar og fleira og áður en við var litið voru orðnar til byssur og mikið skotið og fretað. „Viltu láta skjóta þig? Ekki vil ég láta skjóta mig,“ sagði deildarstjórinn sem sat hjá þeim við borðið. „Nei, þetta er ekki í alvöru,“ sagði strákur og tók sundur byssuna. Einnig voru dæmi um að börnum væri haldið við efnið, ef svo má segja. Barn: „Má ég fara í sandinn?“ (átti við hjólbörur með sandi frammi á gangi). Starfsmaður: „Nei, þú ert nýkominn hér inn og verður hér inni smástund.“ Annað dæmi um hvatningu kennara sem gekk að barni sem hékk aðgerðalaust og sagði: „Hvað ætlar þú að leika? Þú verður að ákveða þig!“

Ekki komu upp dæmi um að leikskólakennari tæki ákvörðun um hvað barn skyldi gera þegar frjáls leikur var á dagskrá. Þegar kom að frjálsum leik samkvæmt vali virtist hlutur þeirra aftur á móti vera meiri í að halda börnunum við efnið og hvetja þau til virkni.

c) Formlegt val á síðasta ári í leikskóla

Börnin völdu sér einnig viðfangsefni í leik samkvæmt *formlegu vali* og kaus þá hvert barn sér viðfangsefni eða leiksvæði samkvæmt þar til gerðu *valkerfi* og lék sér svo með öðrum börnum sem völdu það sama. Talað var um valið sem ramma utan um leik barnanna. Athygli vakti hve mikil áhersla var lögð í öllum leikskólunum sex á „valið“. „Nú er að byrja val,“ sagði leikskólakennari og öll börnin þustu á svæðið þar sem það fór fram. Þá var líka byggð upp spenna: „Vitið þið hvað er um að velja í dag?“ spurði leikskólalastjórinn íbygginni röddu þegar hún leit inn á deildina eða þegar kennari sagði: „Á ég að segja ykkur hvað er í vali í dag?“

Það sem aðgreinir valið frá frjálsum leik er að nú er um að ræða formlegt val eldri barnanna (gjarnan þriggja ára og eldri) um leik, leikföng, viðfangsefni eða leiksvæði og er það þá takmarkað við þá valmöguleika sem eru í boði

og kennarar hafa ákveðið. Einnig var oft takmarkað hve margir komust að í einstökum valmöguleikum. Þannig má segja að nokkurs konar kvóti hafi verið á valinu sem stýrði stærð hópa. Börnin dvöldu við valið eða á valsvæðunum að jafnaði í um eina klukkustund. Yfirleitt var ætlast til að þau héldu sig við sama valið að minnsta kosti í hálf tíma og síðan var möguleiki á að endurvelja. Sjálfstæði barnanna í leik og samskiptum við önnur börn virtist engu minna en í frjálsum leik. Leikskólakennari sagðist vonast til að valið yrði til þess að börnin stöldruðu lengur við viðfangsefnið og þróðu leikinn lengra.

Uppsetning og aðferðir við valið

Valmöguleikar voru yfirleitt sýndir með myndum á spjöldum sem héngu á vegg eða var raðað í körfur. Á hverju valspjaldi var mynd af einum valmöguleika og undir henni stóð hvaða viðfangsefni væri um að ræða, til dæmis einingakubbar, tölvuleikir, hreyfi- eða leikjastund í sal, eldhúskrökur, listaskáli eða útivera. Í einum skólanna gaf að líta valið „stafir“. Valmöguleikarnir gátu verið á viðkomandi deild eingöngu, á tveimur deildum eða dreifst um allt húsið (tafla IV.6). Í sumum leikskólum var val um valsvæði eða vinnustöðvar en ekki viðfangsefni, til dæmis fimm til átta stöðvar sem voru þá yfirleitt dreifðar um allt húsið eða á fleiri deildir en þeirra eigin. Bar „valið“ þá gjarnan heiti deildarinnar þar sem vinnustöðin var. Tilgangurinn með því að láta börnin fara um húsið var, að sögn kennara, að þau kynntust því í heild en ekki aðeins eigin deild og einnig hvert öðru og starfsmönnum þvert á deildir. Í einum skólanum fengu börnin „lestarmiða“ með lit deildarinnar sem þau voru að fara á og gengu svo í röðum um húsið, hver hópur á sinn stað.

Oftast fór valið fram á deild barnanna en í einum leikskólanum var ein valtafla fyrir allan skólann í miðrými og fóru börnin að henni í litlum hópum. Dæmi voru um að þau settu spjald með nafni sínu í rauf hjá mynd af valinu, klemmdu þvottaklemmu með nafni sínu á svartan punkt á viðkomandi valspjald (fjöldi punkta sagði til um hve margir kæmst að í viðkomandi vali) eða stungu spjaldi með nafni sínu í poka við valspjaldið og var þá pokinn í sama lit og það. Stundum kom fyrir að „fullt“ væri í einu valinu og þá var myndinni af því snúið við, poki fyrir nafnspjöld tekinn niður eða enginn punktur eftir til að klemma á og fækkaði þá valmöguleikum. Því

Tafla IV.6. Dreifing valmöguleika í leikskólunum sex

Dreifing valmöguleika	Fjöldi leikskóla
Valmöguleikar dreifðust um húsið (5 eða fleiri stöðvar)	3
Valmöguleikar á tveimur samliggjandi deildum (8 eða fleiri stöðvar)	2
Valmöguleikar aðeins í rýmum viðkomandi deildar	1

var yfirleitt skipst á að vera fyrstur að velja. Sums staðar var skráð hvað börnin völdu og þess gætt að þau veldu ekki alltaf það sama til að tryggja fjölbreytni í leik þeirra, að sögn starfsmanna, og koma í veg fyrir að þau „festust“ í einhverju. „Hér er merkt við hvað þau gera og passað að allir fari í allt,“ sagði einn leikskólakennarinn. Einnig kom fyrir að skráð væri við hverja þau léku sér. Þessar upplýsingar voru sagðar notaðar í foreldraviðtölum.

Valið sjálft fór gjarnan fram í svonefndri „valstund“ sem gat tekið 10–15 mínútur. Börnin settust í sófa, í hring á gólfi eða við borð og leikskólakennarinn ræddi við þau um stund eða söng með þeim. „Hvaða lag má bjóða ykkur að syngja?“ spurði kennari. Síðan hófst valið og kennari eða annar starfsmaður kallaði á börnin til að fara að velja. Börnin voru þá gjarnan kölluð upp með því að sýna nafnspjaldið þeirra og þau báru kennsl á sitt spjald og líka hinna eða kennarinn sagði: „Nú mega allir velja sem heita nafni sem byrjar á B“ eða „Nú mega þau velja sem eru með rautt í sokkunum sínum“ og bætti við: „Það eru tvö pláss laus í tölvuvali!“ Þannig voru þau greinilega þjálfuð í að þekkja liti, bókstafi og tölur í tengslum við valið. Börnin fóru í röð að valtöflu, valspjöldum eða valborði. Gjarnan var farið í léttan leik, svo sem hvíslleik eða orðaleik, meðan hópur var að velja. Síðan hófst „valið“ (sjá dæmi í ramma IV.4). Val var frá því að vera aðeins einu sinni til tvisvar í viku upp í að vera daglega.

Rammi IV.4. Dæmi um formlegt val um viðfangsefni í leikskóla

„Valið“ er í algleymingi á tveimur samliggjandi deildum í einum leikskólanna. Börnin, um 30 að tölu (tvær deildir), þriggja til fimm ára, dreifast á leiksvæði í tveimur leikstofum (hvor deild hefur aðeins eitt rými og þær því tiltölulega fámennar). Þrír til fjórir starfsmenn eru á svæðinu. Í annarri stofunni eru fjögur valsvæði. Í horni eru tveir drengir að byggja hús úr stórum takkakubbum úr svampi. Þeir fara stöðugt í skápinn og ná sér í fleiri kubba og húsið stækkar og stækkar. Þegar fram líður bætast fleiri drengir í hópinn. Í eldhúskróki skipta stelpur og strákar með sér hlutverkum í fjölskyldunni, það er borðað, búið um rúm, farið í vinnuna og svo framvegis. Hjá þeim er einn starfsmaður. Fjögur börn sitja við borð og byggja úr legókubbum. Hjá þeim situr einn starfsmaður. Við annað borð situr strákur og leikur sér með dýr í boxi. Í hinna leikstofunni eru fimm til sex valsvæði. Fimm strákar eru að leika sér með legókubba á gólfi í púðahorni. Við tvö borð eru börn að teikna og mála. Tvö börn eru að tína dót upp úr kassa sem á stendur „horn og kjammar“, enn sígild leikföng barna! Opið er fram í fataklefan og þar eru þrjú börn

að leika sé með bíla á bílateppi – allt rými vel nýtt! Enginn er við tölvuna sem er opin eða í eldhúskróki sem einnig er í þessari stofu. Þegar liðnar eru um 20 mínútur af „valinu“ fara sumir að ókyrrast. Einhver fara að valborðinu og velja sér önnur viðfangsefni. Tvær stelpur standa þar saman. Önnur: „Ég valdi þetta,“ og bendir á spjald sem á stendur „litir“. Hin velur strax það sama (sagt var að vinir veldu oft eins). Þær fara beinustu leið og ná sér í liti og blað í skáp og setjast við borð og fara að mála myndir. Börnin eru meðvituð um að röð og regla eigi að vera á valinu því nokkru síðar hvíslar önnur stelpa á innsoginu: „Ég gleymdi að setja spjalðið mitt.“ Hún rýkur upp og setur spjalðið „litir“ á sinn stað. Þegar liðnar eru um 35 mínútur eru fimm börn komin í pulluhornið og farin að hoppa með hljóðum og hnoðast. Starfsmaður kemur og tekur einn strák í fangið. „Þetta er eini hópurinn með læti,“ segir hún. Stuttu síðar verða aftur læti í pulluhorninu og börnunum er beint að valborðinu. Órói hefur skapast við húsbýgginguna og leikskólakennari fer og ræðir við strákana um húsið og hrósar þeim fyrir dugnaðinn. „Þetta er að verða passlegur tími, þau eru að fara að flosna upp,“ segir kennarinn við athuganda. Eftir að rúmar 50 mínútur eru liðnar af „valinu“ kallar kennarinn: „Nú skulum við fara að taka saman, það er að koma ávaxtastund.“ Langflest barnanna fara strax að taka saman en reka þarf á eftir sumum. Það verður ys og þys. Starfsmaður sker niður epli í báta. „Gjörið svo vel að fá ykkur sæti!“ kallar hún. Börnin setjast við borðin og fyrir en varir er komin kyrrð og ró yfir mannskapinn.

Þetta dæmi í ramma IV.4 sýnir fjölbreytni valsins. Val um leiki, spil og púsl var stundum sérstaklega á dagskrá eða farið var í leiki eða gripið til spila og púsls í samverustundum.

Útbreiðsla valsins

Þótt val hafi verið áberandi þáttur í starfinu í leikskólunum sex er það ekki svo í öllum leikskólum í borginni. Í könnun meðal leikskólastjóra, sem var hluti af rannsókninni, kom fram að í þremur leikskólum af 71 sem svör bárust frá var val ekki í boði fyrir eldri börnin (4%), í 16 skólum var val einu sinni til tvisvar í viku fyrir eldri börnin (23%), í 12 skólum þrisvar til fjórum sinnum (17%) en í 39 skólum var val að minnsta kosti daglega í boði (56%). Í tæplega tveimur þriðju leikskólanna var valið fyrst og fremst innan deildanna en í rúmlega þriðjungu skólanna fóru börnin um húsið í valinu og blönduðust börnum af öðrum deildum, að sögn leikskólastjóranna.

Leikur og val í garðinum

Útivera var hluti af daglegri tilveru barnanna í öllum leikskólunum sex sem heimsóttir voru og séð til þess að þau færu út að lágmarki einu sinni á dag allan ársins hring, væri veður ekki því verra. Útiveran var bæði hluti af valinu og fastur liður á dagskipulaginu og í raun hluti af frjálsum leik. Í einum leikskólanna var upplýst: „Þau vita að þau eiga að fara út einu sinni á dag og taka tillit til þess í valinu.“ Skólaáæðin var yfirleitt nefnd garður. Þar var nóg að gera, eins og sjá má í ramma IV.5.

Rammi IV.5. Lífið í garðinum

Það er líf og fjör í garði leikskóla í útiverunni einn vordag og um margt að velja. Nokkur börn eru að hjóla á þríhjólum, eitt með aftanívagn með farþega, en önnur aka hjólbörum og bílum. Sum eru að róla, vega salt, klifra og renna sér, sippa, hoppa í París eða moka í sandkassa. Það þarf líka að sópa sandi af stéttinni. Nokkrir strákar eru í fótbolta. Um tíu börn sitja við borð í góða veðrinu og hlusta á tónlist úr barnaleikriti af disk. Börnin taka virkan þátt í að safna saman leikföngunum í lok dagsins og setja í geymsluskúr.

Hlutur leikskólakennara og leiðbeinenda úti í garðinum virtist ýmist vera að fylgjast með því að allt gengi vel fyrir sig eða hvetja börnin og leiðbeina að einhverju marki. Stundum skipulögðu kennarar leiki með börnunum úti en þau gátu þá ráðið hvort þau tóku þátt í þeim eða ekki. Þannig fór líka fram skipulagt starf á útileiksvæðinu (sbr. umfjöllun síðar). Í einum skólanum voru skipulagðir útileikir sem hluti af fjölþjóðlegu samstarfi sem skólinn var í um útileiki.¹⁵ Það fólst meðal annars í að fara í að minnsta kosti tvo útileiki á dag í ákveðinn tíma. Börnin komu með hugmyndir að leikjum og starfsmenn kenndu þeim nýja. Einn daginn var farið í Ungana og úlfana í steinunum og Stórfiskaleik.

d) Samverustundir á síðasta ári í leikskóla

Einhvers konar samverustundir voru í öllum leikskólunum sex þar sem hópur sat saman og ræddi málin undir stjórn kennara, söng eða fór í leiki, svo dæmi séu tekin. Þær gátu verið með þrennu lagi. Í fyrsta lagi komu öll börnin í leikskólanum saman, í öðru lagi allir á deild eða í þriðja lagi minni hópar og gátu þessar stundir heitið ýmsum nöfnum. Leikskólakennari hafði mikið frumkvæði í samverustundunum og stýrði því sem fram fór.

¹⁵ Þetta var fjölþjóðlegt samstarfsverkefni með þremur öðrum Evrópulöndum. Það fólst í því að skoða nýtingu útileiksvæðisins og bera saman milli landanna, auk þess að auka þar tilboð og virkni. Lukkuðyr ferðaðist á milli landanna til að börnin fræddust um viðkomandi land og fréttir voru sendar milli leikskólanna í tölvupósti vikulega.

Allur skólinn í samverustund

Þegar öll börnin á leikskólanum komu saman fór samverustundin fram í sal skólans. Í einum skólanna hét slík stund gáskagleði og vinastund í öðrum og var einu sinni í viku á föstudögum og stóð í um tíu mínútur. Slíkar vikulegar samverustundir allra barnanna voru í 83% leikskólanna 71 sem upplýsingar voru gefnar um í könnun meðal leikskólastjóra en tilfallandi yfir árið í hinum (sjá dæmi í ramma IV.6).

Rammi IV.6. Samvera allra í leikskólanum

Börnin streyma í salinn í röðum frá deildunum sínum einn maímorgun, alls um 70 að tölu, ásamt starfsmönnum skólans. Einn deildarstjóranna stýrir stundinni. Börnin sitja meðfram veggjum á dýnum og pöllum og byrja á því að syngja „Vinastund, vinastund, velkomin í vinastund“ og síðan „Lóan er komin“. Kennarinn slær taktinn á þríhorn. Yngstu börnin eru á upphækkunum palli og syngja fyrir hin „Sá ég spóa“. Ferðabangsi frá Noregi er kynntur til sögunnar,¹⁶ hann mun dvelja hjá þeim í leikskólanum í sjö daga, fer á milli deildanna, en síðan til Belgíu þar sem annar vinur þeirra á heima. Þeirra bangsi, Jökull að nafni, er einmitt núna í Belgíu en kemur bráðum heim. Það er sungið fyrir bangsann. Allir sitja á sínum stað, þátttakan er almenn og börnin mjög stillt. Í lokin – eftir um tíu mínútur – syngja börnin sig inn á deildirnar sínar aftur.

Samverustund á deild

Í öðru lagi komu öll börnin á viðkomandi deild saman í samverustund, gjarnan allt að 25 að tölu. Dæmi um slíka stund var dagleg morgunstund í um 20 mínútur í einum skólanum en þar voru til viðbótar álíka langar samverustundir á deildinni fyrir og eftir hádegi. Í þessum samverustundum sátu öll börnin í sófa saman, á dýnum á gólfinu eða litlum sessum sem þau sóttu sjálf og lögðu á sinn merka stað á gólfinu. Sungin voru lög og textar sem börnin kunnu eða kennd ný og spjallað um ýmis efni, svo sem það sem átti að gera þann daginn eða það sem gert var í gær. Leikskólakennarinn spurði gjarnan spurninga og börnin gripu orðið eða kennarinn sá til þess að allir fengu tækifæri til að tjá sig. Fyrir kom að kennarinn byði einu og einu barni að syngja eins og þar sem verið var að syngja um krumma. Þar gekk drengur fram og söng af miklu öryggi „Krummi svaf í klettagjá“. Hin þögðu öll og hlustuðu mjög vel. Gjarnan nefndi kennarinn eða spurði börnin um vikudaginn eða mánaðardaginn. Tölurnar voru

¹⁶ Hluti af fjölþjóðlega samstarfsverkefninu sem áður var nefnt.

æfðar með því að telja eitthvað, svo sem þau börn sem voru mætt. Kennarinn ræddi við börnin um veðrið, einkum ef stundin var rétt áður en farið var út, þá var lítið á veðurkortinu í tölvunni og rétt hve vel menn skyldu klæða sig áður en farið væri út. Eitthvað var rifjað upp frá gærdeginum eða farið í leiki, svo sem að fela hlutinn. Börnin sátu róleg og voru dugleg að syngja. Fjallað var um matinn sem í vændum var, ef stundin var rétt á undan. „Það er rauðspretta, hún er alveg flöt,“ sagði kennarinn þeim.

Í einni slíkri samverustund á deild kom bangsinn Freysi sem fer heim með einu barni, í einn virkan dag í senn. Barnið kemur með dagbók hans eftir dvölinna með myndum. Talið er hve mörg börn hafa tekið Freysa heim með sér og svo reiknað út hve mörg eiga það eftir. Sá sem tók hann með sér heim síðast segir frá því sem þeir gerðu saman og dregur síðan upp úr þoka nafn þess sem fer með hann næst. Viðkomandi þekkir strax nafnið sitt og tekur eftirvæntingarfullur við bangsanum, svefnpokanum hans og náttfötum og sest aftur með Freysa sér við hlið. „Þetta er hugsað sem tengsl heimilis og skóla,“ sagði kennarinn og bætti við: „Við skellum honum svo í það öðru hvoru.“

Samverustundir hópa

Loks voru samverustundir lítilla hópa innan deilda, tveir til þrjár hópar á deild. Í aldursblönduðum deildum var gjarnan ráðað eftir aldri í hópana. Þessar stundir gátu verið lengri en samverustundirnar með allri deildinni, eða allt að 30 mínútur. Þarna var gjarnan sungið í kór, eitt og eitt barn söng, farið var með þulur eða kennari las framhaldssögu. Talað var um það sem gerðist daginn áður og öllum í hópnum þá gefinn kostur á að tjá sig. Stundum var rímað eða sögð orð sem byrja á sama staf, svo dæmi séu tekin.

e) Skipulögð verkefni á síðasta ári í leikskóla

Stundir eða vinnulotur þar sem leikskólakennari skipulagði fyrirfram vinnubrögð eða viðfangsefni barnanna voru nefndar ýmsum nöfnum í leikskólunum sex eins og sjá má í töflu IV.7. Talað var um *hópastarf*, *hópastarf elstu barna*, *elstu barna verkefni*, *vísðómsstund*, *skólastund*, *vísindastund* og *verkefnastund*, auk stunda þar sem unnið var með efnið *Stig af stigi*, sem er námsefni um samskipti. Í sama skólanum gátu slíkar stundir verið með tveimur eða fleiri nöfnum eftir eðli þeirra og viðfangsefnum. Slíkt hópastarf var í öllum leikskólunum sem upplýsingar bárust um í könnuninni meðal leikskólastjóra (sjá töflu IV.7). Í einum leikskólanna taldi viðmælandi að þessar stundir hefðu farið af stað í kjölfar *Uppeldisáætlunar fyrir dagvistarheimili* frá 1985 (Menntamálaráðuneytið, 1985).

Fengist var við fjölbreytt efni í þessum stundum, svo sem listsköpun af ýmsu tagi. Það var málað, leirað, klippt og límt, svo dæmi séu tekin, auk leikrænnar tjáningar og tónlistar, sums staðar í sérstökum tónlistarstundum. Í öðru lagi voru frásagnir og umræður um ákveðin þemu. Í þriðja lagi var málörvun með verkefnum og æfingum, svo sem að ríma, setja saman orð og skrifa. Loks voru hreyfi- og leikjastundir í sal.

Elstu börnin (5 ára) voru gjarnan saman, þvert á deildir, í einhverjum eða öllum þessum stundum, nokkrum sinnum í viku í um klukkustund. Í skipulögðum stundum mátti sjá merki um að leikskólinn nálgast vinnubrögð grunnskólans (sbr. lýsingu á starfi í 1. bekk grunnskóla í kafla V.2). Áhersla var þó lögð á það í leikskólunum sex, ef spurt var, að ekki væri verið að búa börnin undir grunnskólann, heldur væri leikskólinn að vinna á eigin forsendum að því að mæta þörfum barnanna þar sem þau væru stödd (sjá umræðu í kafla II.5.g). Í skólanámskrá eins skólanna var eigi að síður talað um að nafnið *skólastund* gæfi til kynna að þessar stundir væru „einskonar brú frá leikskólastarfinu yfir í það umhverfi sem bíður barnanna að lokinni leikskólagöngunni“.

Í lýsingum sínum á skipulögðum stundum sagði einn leikskólakennari: „Það er meira skipulag en annars, ákveðin verkefni í gangi og farið dýpra í hlutina.“ En leikskólakennararnir sem rætt var við vildu greinilega hafa slíkar stundir í hófi. „Hér áður þegar ég byrjaði hér með hálf dags leikskólabörn var skólastundin meira skipulögð verkefni, eins og að klára mynd, tengja saman og svoléiðis,“ sagði ein og bætti síðar við: „Við eigum ekki að búa til of mikið af þessum „stundum“.“ Annarri var greinilega umhugað um að taka ekki frá börnunum spenninginn við þá breytingu sem felst í að byrja í grunnskóla. „Við vorum með skólastund hér áður en hættum henni fyrir fjórum árum. Það var umræða um að við ættum ekki að setja okkur í þessar skólastellingar ... Það er nógur tími ... Þeim finnst svo merkilegt að fara í skóla.“

Hér á eftir verður fjallað nánar um einstök dæmi um stundir sem falla undir það sem hér hefur verið nefnt *skipulögð verkefni*. Sagt verður frá hópastarfi, vísðómsstund, skólastund, skólaleik og verkefnastund undir einum hatti, en þessar stundir áttu það sameiginlegt að kennari hafði yfirleitt ákveðið viðfangsefnið fyrirfram þótt það gæti verið ákveðið af barnahópnum með hugarflugi. Sérstaklega verður sagt frá *vísindastund* og verkefninu *Stig af stigi*. Þessar stundir eru í sjálfu sér sambærilegar við þær sem fyrr voru nefndar, en eru teknar sérstaklega fyrir vegna þeirra viðfangsefna sem fengist var við. Sérstök frásögn er einnig af *leikja-* og *breyfistundum* í sal, *tónlistarstund* og *vettvangsferðum*. Loks er sagt frá útskrift

Tafla IV.7. Nöfn verkefnastunda 5 ára barna í leikskólunum sex, auk samanburðar við 71 leikskóla

Nöfn stunda (á dagskipulagi) í leikskólunum sex þar sem unnin voru skipulögð verkefni	nr. 1	nr. 2	nr. 3	nr. 4	nr. 5	nr. 6	Fjöldi af 6 leikskólum	Fjöldi af 65* leiksk. skv. könnun	Hlutfall í 65** leiksk. skv. könnun
Hópastarf og/eða hópastarf elstu barna	x	x	x	x	x	x	6	50	77%
Vísdomsstund	x						1	2	3%
Skólastund				x			1	14	22%
Skólaleikur			x				1	3	5%
Verkefnastund		x	x				2	14	22%
Öldungastarf							0	2	3%
Vísindastund					x		1	1	2%
Stíg af stigi			x		x	x	3	18	28%
Hreyfi- og/eða leikjastund (í sal)	x	x	x	x			4	36	55%

* Af 71 leikskólastjóra sem svaraði spurningakönnuninni, allri eða að hluta, svöruðu 65 þessari spurningu.

** Í hópi 71 leikskólastjóra sem svaraði spurningakönnun vegna þessarar rannsóknar voru einnig skólastjórar leikskólanna sex þar sem vettvangsathuganir fóru fram.

úr þessu formlega hópastarfi elstu barnanna sem er í raun útskrift úr leikskóla.

Hópastarf/vísdomsstund/skólastund/skólaleikur/verkefnastund

Skipulögðu verkefnastundirnar voru nefndar hópastarf í fimm leikskólanna. Í einum leikskóla voru sambærilegar stundir nefndar vísdomsstundir þegar elstu börnin áttu í hlut en talað um hópastarf fyrir þriggja til fjögurra ára (tafla IV.7). Ekki var þar með sagt að börnin ynnu saman í hópastarfinu, þau voru gjarnan að sinna eigin verkefni hvert og eitt. Notkun á heitum yfir starf sem hér er nefnt skipulögð verkefni virðist reyndar vera nokkuð á reiki. Tíu svarendur merktu bæði við hópastarf og hópastarf elstu barna í spurningakönnun meðal leikskólastjóra sem var hluti af rannsókninni (tafla IV.7). Það gæti bent til þess að orðin væru notuð yfir mismunandi aldur. Fjórir merktu bæði við skólastund og verkefnastund. Sex af þeim fjórtán sem merktu við verkefnastund merktu einnig við hópastarf elstu barna. Allir sem merktu við heitið leikjastund merktu einnig við heitið hreyfistund.

Markmiðin með elstubarnaverkefnum í einum leikskólanna sem heimsóttur var voru kynnt á dreifiblaði til foreldra og sögð vera að efla félagsþroskann; auka sjálfstraustið; styrkja skapandi hugsun og auka ímyndunarafli; og loks að auka einbeitingu og úthald. Þar segir einnig að lögð sé áhersla á að börnin læri ákveðnar vinnureglur, geti hlustað á fyrirmæli og farið eftir þeim, læri að tala ekki öll í einu, rétta upp hönd og hlusta á hin, auk áherslu á samvinnu og að börnin taki tillit hvert til annars. Tilgangur verkefnastundar í öðrum leikskóla var, að sögn kennara, að þjálfra fínhyringar og einbeitingu með blýanti og blaði, auk málörvunar. Börnin áttu sína möppu fyrir efni

sem unnið var í verkefnastundum og merktu blöðin sín með nafninu sínu.

Lengd þessara stunda var frá 30–40 mínútum upp í eina og hálf klukkustund. Þær voru einu sinni til þrisvar í viku fyrir fimm ára börnin, oft meðan þau yngri hvíldu sig. Í einum leikskólanna fór verkefnastund fram í litlu fundarherbergi starfsmanna en víðast voru þær í leikstofunum.

Efni skipulögðu verkefnanna var fjölbreytilegt og gjarnan fylgt ákveðnu þema um tíma. Fjallað var um og unnið með ákveðið viðfangsefni samkvæmt ákvörðun leikskólakennara eða vali barnanna. Leikskólastjóri sagði frá því að þemavinna hefði farið að verða útbreidd í leikskólum á níunda áratugnum. Vinna í listaskála var gjarnan hluti af verkefninu. Börnin unnu verkefni um viðfangsefnið sem gat verið mynd, hlutir úr ýmsum efnum eða saga, leikræn tjáning og spuni með búningum og leikmunum sem börnin bjuggu til. Sameiginlegt var með fimm leikskólum af þeim sex sem heimsóttir voru að fjallað hafði verið um börnin sjálf og þeirra nánasta umhverfi fyrir áramót, svo sem um sjálfsmynd, líkamann, fjölskylduna, heimilið, húsin, hverfið og skylt efni. Þau teiknuðu sjálf sig, mældu hæð sína og þyngd og fleira. Í einni verkefnastund voru börnin meðal annars að tengja saman myndir af dýrum (nokkrar myndir af sama dýri en ekki eins), líma andlit með mismunandi svipbrigðum á blöð og ræða tilfinningar, tengja ákveðinn fjölda hluta við viðkomandi tölustaf eða telja frá einum upp í tíu. Sums staðar var unnið með efni af *Skólavefnum* (Skólavefurinn, e.d.) eða úr *Geitungnum* (Árni Árnason og Halldór Baldursson, 1999). *Geitungurinn 1* er verkefnabók ætluð leikskólabörnum sem er afrakstur þróunarverkefnis í leikskóla. Verkefnið beinast meðal

annars að því að þjálfar börnin í að halda á blýanti, skrifa, klippa og líma. Þau snúast um grunnlitina, lögun hluta og grunnformin. Allir bókstafir stafrófsins koma fyrir og tölurnar einn til tíu.

Svonefndri *könnunaraðferð* í verkefnum (e. project approach; Katz og Chard, 1995; sbr. leitaradferðir hjá Ingvari Sigurgeirssyni, 1999, bls. 124–135) var beitt með elstu börnunum í nokkrum leikskólanna. Hún fólst í því að börnin í viðkomandi hópi völdu sér sjálf viðfangsefni eða þema til langs tíma. Síðan var unnið út frá þeirri hugmynd með þankahríð barnanna og dregið upp kort, nefnt „vefur“ eða „hugmyndavefur“ í einum skólanna, á stórt blað á vegg og kennarinn skráði allt sem börnin vissu um efnið með ákveðnum lit og bætti smám saman við nýjum þáttum eftir því sem kafað var dýpra í viðfangsefnið með öðrum lit (sjá dæmi í Katz og Chard, 1995, bls. 159–163 og 171). „Þannig venjast börnin á það að unnt sé að geyma framlag þeirra í rituðu máli og rifja síðan upp aftur og aftur,“ útskýrði kennari. Áhersla var lögð á að tillögur að því sem gert væri kæmu frá börnunum sjálfum og kennari stýrði inntakinu sem minnst en stjórnadi aftur á móti vinnuaðferðinni. Leikskólakennari: „Við hlakupum bara eftir þeim! Galdurinn er að elta þau. Kennarinn verður að gíra sig alveg á þau, segja ekki „nei“, heldur „það gæti verið“. Annar: „Maður skrifar allt niður, líka bull. Þeim finnst þau aldrei læra neitt í leikskólanum af því allt kemur frá þeim, þau eru að uppgötva.“ Stundum þarf að komast að samkomulagi. Í einum hópi vildu stelpurnar vinna með prinsessur en það leist strákunum ekki á og efnið þróaðist yfir í kastala, þau fóru á netið og sáu að þeir voru allir í útlöndum. Þá spurði kennarinn hvaða hús á Íslandi líktist kastala og upp komu Bessastaðir og forsetinn sem varð verkefni næstu mánaða. Dæmi um önnur verkefni samkvæmt þessari aðferð í skólunum sex voru krummi, lífið fyrr og nú með ferð í Árbæjarsafn, Dýrin í Hálsaskógi, haustið og flugvélar. Ferðir út fyrir skólann voru gjarnan hluti af slíkum verkefnum, svo sem til Bessastaða í rútu. Börn sem voru að vinna með húsin sín fóru gangandi heim til allra og tóku þar myndir af öllum. Þau fóru jafnvel alla leið upp í Grafarvog úr Breiðholti í strætó. Annar hópur heimsótti bókasafnið í hverfinu og börnin fengu lánaðar bækur um efnið sem verið var að vinna með. Sumir fengu gesti í heimsókn til að fræðast enn frekar um þema sitt, til dæmis heimsótti flugfreyja þau sem unnu með flugvélar. Þessi aðferð virtist hafa breiðst nýlega út í leikskólunum. „Það eru um fjögur ár síðan könnunaraðferðin kom, kom í staðinn fyrir skólahópna, svo skemmtileg,“ sagði einn leikskólakennarinn.

Málörvun

Málörvun og þjálfun í fínhyfingum fór fram á öllum

deildunum sem heimsóttar voru. Hún gat annaðhvort verið tilfallandi yfir daginn í tengslum við ýmiss konar verkefni, í samverustundum eða hópastarfi (sbr. hér framar) og var þá í höndum viðkomandi kennara. Ef málörvun fór fram í sérstökum stundum voru þær til dæmis nefndar *verkefnastundir* eða *markviss málörvun*. Í málörvun var leikið með orð, börnin klöppuðu atkvæði, bjuggu til tvö orð úr samsettum orðum og spiluðu spil þar sem málið er mikið notað. Börnin létu orð ríma en það er greinilega mjög vinsælt hjá leikskólabörnum og oft byrjuðu þau að ríma upp úr þurru eða báðu um rímleik. Einnig var unnið með efni úr greiningartækinu *HLJÓM-2* (Ingibjörg Símonardóttir o.fl., 2002), en það er próf í leikjaformi sem metur hljóðkerfisvitund (sjá framar í kafla II.5.e).

Bókin *Markviss málörvun* (Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þoroddsdóttir, 2000) var loks notuð í einum leikskólanna og úr henni unnið með hlustunarleiki, rímleiki, stafi og orð sem undirbúning undir hljóðgreiningu, að sögn leikskólakennara.

Vísindastund í einum leikskólanna

Vísindastund í einum leikskólanum skar sig úr að því leyti að þar vann leikskólakennarinn með tilbúin verkefni eða vísindaleiki á sviði náttúrufræði sem unnin höfðu verið af kennurum í Kennaraháskóla Íslands í samvinnu við leikskólakennara (Haukur Arason og Kristín Norðdahl, 2005). Hún var einu sinni í viku í 40–50 mínútur fyrir fimm ára börnin (6–7 börn saman). „Þau höfðu samband og fyrstu viðbrögð okkar voru „við kunnum ekkert í eðlisfræði, við kunnum ekkert í vísindum“, en slógum til og vorum fyrsti leikskólinn með þetta. Byrjuðum í fyrra,“ útskýrði leikskólakennarinn. Vorið 2007 var meðal annars unnið með ljós og liti, þar með talið skugga og mynstur (sjá ramma IV.7).

Ramma IV.7. Dæmi úr vísindastund í leikskóla

Leikskólakennarinn hefur sett hluti á borð eins og skál með vatni, kassa með gati að ofan með rauðu blaði yfir, mislitar skálar og glös, mislitar slæður, mislitan pappír, „demantstein“, nokkur vasaljós, prisma, sólgleraugu, lok og litaða flösku. „Nú erum við að fara að vinna með liti,“ segir kennarinn í upphafi stundarinnar, „sjáum við marga liti í þessu herbergi?“ Þetta er rætt um stund og svo syngja allir lag um litina. Börnin ganga að borðunum og taka sér hlut og skoða umhverfið í gegnum hann. Sum lýsa með vasaljósi í gegnum vatn og á hluti, önnur setja mislitar skálar hverja yfir aðra og horfa í gegnum þær og enn önnur horfa í gegnum prisma eða setja litablað fyrir augun.

„Vá, þetta breytist!“ segir einn eftir að hafa sett á sig sólgleraugu. Kennarinn er með í leiknum, skoðar litina með börnunum, hvetur, útskýrir og spyr í lokin: „Hvað lærðum við í dag?“ Það er rætt og síðan er staðið í hring, þakkað fyrir stundina og klappað.

Eftir vísindastundina sagði kennarinn: „Við vitum ekki hvort við erum að gera rétt en þau hafa kannski meira gaman af þessu í grunnskólanum á eftir. En ég held ekki að [nafn grunnskóla] viti hvað við erum að gera.“

Stig af stigi

Námsefninu *Stig af stigi* er ætlað að efla félags- og tilfinningaþroska barna.¹⁷ Það skiptist í þrjá meginþætti, tilfinningar, lausn vandamála og sjálfstjórn. Meðal annars er beitt lausnaleyndferð og hlutverkaleik (Beland, e.d.; Kristján Már Magnússon, 2003). Í spurningakönnun meðal leikskólustjóra kom fram að unnið var með efnið *Stig af stigi* í 18 skólanna. Þar af voru þrjú í hópi þeirra leikskóla sem heimsóttir voru. Það var gert einu sinni í viku í um 30–40 mínútur með fimm ára börnunum, gjarnan á meðan þau yngri hvíldu sig. Í einum skólanna hafði vinna með þetta efni byrjað í samvinnu við nágrannagrunnskóla en leikskólakennarinn hélt að grunnskólinn væri nú hættur með efnið og hefði tekið upp eitthvað annað. Sjá dæmi í ramma IV.8 um eina stund þar sem unnið var með vandamálalausn.

Rammi IV.8. Vinna með námsefnið Stig af stigi

Í einum leikskóla sitja börnin í hálfhring um kennarann sem situr á stól fyrir framan þau og lætur handbrúðurnar Hvutta hvatvísa og Snigil staðfasta tala saman um afmæli og gjafir sem báða langar í. Það ríkir þögn og börnin hlusta og horfa af miklum áhuga. Kennarinn sýnir síðan myndir af strákunum Kára og Gísla. Aftan á myndunum eru spurningar sem kennarinn ber fram þegar við á. Kári er með eðlu og Gísla langar mikið að fá hana en Kári sá hana á undan. „Hvert er vandamálið?“ spyr kennarinn. Börnin rétta upp hönd og við kveður: „Ég veit, ég veit!“ Strákur: „Gísli vill fá ... en Kári er með hana.“ Mikil umræða er í gangi. Þegar líður á stundina þarf kennarinn oft að minna mörg börn á að sitja upprétt og kyrr. Farið er í hlutverkaleik, allir fá tækifæri til að tala og leitað er að lausn sem kennarinn skrifar

jafnóðum á tússtöflu á veggnum. Hún leiðir börnin smám saman að ásættanlegri lausn og spyr í lokin: „Næst þegar ykkur langar í sama dót, hvað gerið þið þá?“ og fær að bragði skýr svör: „Skiptumst á!“

Hreyfistundir/leikjastundir í sal

Undir skipulögð verkefni geta líka heyrst stundir í sal sem kallaðar voru *breyfistundir* og *leikjastundir*. Salur var í fimm leikskólum af þeim sex sem heimsóttir voru. Í einum skólanna var talað bæði um hreyfistund og leikjastund og í öðrum var annað nafnið notað, en bæði áttu við leiki og ýmiss konar hreyfingu. Þessar stundir stóðu í 30–40 mínútur og voru gjarnan hluti af hópastarfinu svonefnda eða voru í boði í valinu og bættust þá við fastar stundir í salnum. Dæmi voru um að hver deild hefði salinn einn ákveðinn dag í viku. Öll elstu börnin komu þá saman í sal skólans og fóru þar í leiki, dönsuðu og gerðu ýmsar æfingar, gjarnan undir tónlist eða jafnvel jóga. Æfingar fólust líka í að klifra og hanga í rimlum, hoppa jafnfætis, halda jafnvægi á slá og grípa bolta. Einnig var farið í leiki eins og Köttur og mús. „Við erum að efla hreyfiþroskann,“ útskýrði kennarinn.

Fimm ára börnin fóru í íþróttahús nágrannagrunnskóla úr einum leikskólanna einu sinni í viku (í 50 mínútur í senn) eftir áramót og voru þar ásamt öllum fimm ára börnum í hverfinu úr nokkrum leikskólum.

Tónlistarstund

Tónlistarstund í einum skólanna má flokka undir skipulögð verkefni. Þar voru á hverri deild tónlistarteppi sem voru í raun tvöföld taska með hljóðfærum sem unnt var að hengja upp á vegg eins og teppi. Unnið var með takt og rím (sjá ramma IV.9). Í öðrum leikskóla tengdist dans og hreyfing tónlistarstundinni. Tónlistarstundir voru sagðar vera í 24% leikskólanna (17 skólum) í könnuninni meðal leikskólustjóra sem gerð var fyrir þessa rannsókn.

Rammi IV.9. Tónlistarstund fimm ára barna

Hópur fimm ára barna, alls níu börn, sitja saman í sófa. Stundin byrjar með því að allir klappa saman í takt: „Velkomin í tónlistarstund í dag!“ Síðan eru nöfn allra klöppuð: „Ég heiti ...“ Börnin velja sér hljóðfæri úr töskunni sem aðallega eru ásláttarhljóðfæri og hristur, en einnig er sílófón stillt upp á miðju gólfi. Þau velja sér lög og svo er spilað saman og takturinn sleginn. Í lokin segir kennarinn: „Þegar við hættum í tónlistarstund, hvað gerum við þá?“ Börnin bregðast strax við og klappa í takt: „Takk, takk, bless, bless.“

17 *Stig af stigi* er bandarískt efni eftir Kathy Beland. Þórir Jónsson þýddi það á íslensku fyrir Reyni-ráðgjafastofu. Efnið var aðlagð íslenskum aðstæðum með tilraunakennslu í fimm grunnskólum og þremur leikskólum. Fyrsti þátturinn sem er fyrir 4–6 ára börn kom út hjá Reyni-ráðgjafastofu árið 2002. Upplýsingar af: <http://www.reynismenn.is/index.php?pid=107>.

Upphaf og endir skipulagðra verkefna

Skipulögð verkefni voru vel afmörkuð í upphafi þeirra og við lokin. Stundirnar byrjuðu gjarna með því að allir sögðu í kór: „Velkomin í ... stund!“ Fyrst var oft rifjað upp það sem gert var síðast og börnin sögðu frá eða farið var í smá leik, til dæmis að láta orðið ganga. Í einum leikskólanum komu börnin hvert af öðru upp að flettistöflu í stafrófsröð og skrifuðu nafn sitt, sum með hástöfum en önnur kunnu líka lágstafi. „Við byrjum á þessu strax á haustin en við erum ekki með neina beina stafakennslu,“ sagði leikskólakennarinn. Í lokin kynnti hún hvað væri á dagskrá næst. „Á morgun höldum við áfram að fylgjast með Reyni [tré í garðinum], taka myndir og skoða muninn frá því í haust. Reynir í haust og Reynir núna.“ Þessar stundir enduðu gjarnan með: „Takk fyrir ... stund, það var gaman!“ eða „Takk fyrir ... stund, við vorum ofsalega dugleg!“

Vettvangsferðir

Ferðir út fyrir skólann voru fastur liður á dagskrá allra leikskólanna sex, einkum meðal eldri barnanna. „Þau eru á ferð og flugi úti um alla borg,“ eins og einn leikskólakennarinn orðaði það. Þessar ferðir má mjög vel flokka með skipulögðu starfi skólanna. Í einum leikskólanna voru ferðir á föstudögum mestallt árið og fóru þá tveir hópar af þremur eitthvað á flakk.

Frá miðjum maí og fram í miðjan júní voru fimm ára börnin í skólunum sex mikið á ferðinni utan skólans, jafnvel annan hvern dag. Þau fóru til dæmis í kirkjuna í hverfinu, að brúðubílum sem hafði um tíma aðsetur á leikvelli í hverfinu og í holt ofan við leikskólann. Einnig var farið í Fjölskyldu- og húsdýragarðinn og Hljómskálagarðinn. Í einum leikskólanum var á dagskrá að skoða hafrannsóknaskip og fara þangað í strætó. „Elstu börnin þurfa meira, þau eru orðin svolítið leið, finnst bara lítil börn í garðinum. Þau eru stór og kröftug og þurfa að eyða orkunni sinni. Þurfa að hlaupa. Þau fá að hlaupa í holtinu,“ sagði leikskólakennari. Börnum var fylgt eftir í gönguferð um nágrenni leikskóla. Viðfangsefnið var að leita að vorinu og taka af því myndir (sjá ramma IV.10).

Rammi IV.10. Vettvangsferð í leit að vorinu

Börnin standa ferðbúin í röð frammi á gangi meðfram veggnum, 16 að tölu. Leikskólakennarinn kynnir þeim hvert á að fara til að leita að vorinu. „Það er komið heima hjá mér,“ hrópar einn drengurinn mjög áhugasamur. Ákveðið er að koma við heima hjá honum. Börnin leiðast tvö og tvö og með í för eru þrír starfsmenn. Það er stoppað víða á leiðinni, börnin benda á merki um vorið og taka myndir á

myndavél til skiptis. Einn kennarinn er ritari og skrifar allt niður. „Við erum að leita að vorinu,“ kallar einn lítill útskýrandi röddu til íbúa sem horfir á hópinn af tröppunum sínum.

Í 22 leikskólum í Reykjavík (31%) voru vettvangsferðir elstu barna á dagskipulagi á ákveðnum vikudegi yfir allan veturinn, samkvæmt könnuninni meðal leikskólastjóra. Í tveimur leikskólum voru þær hálfmánaðarlega eða einu sinni í mánuði en í 47 leikskólum (66%) voru slíkar ferðir tilfallandi.

Útskrift úr leikskólanum

„Hvað er á fimmtudaginn?“ spurði deildarstjórinn í hópi fimm ára barna með eftirvæntingarröddu. „Já, útskriftin!“ Strákur í hópnum segir íbygginn: „Þegar sumarfríð er búið, þá förum við í skóla.“ Í skólunum sex voru formleg slit eða útskrift elstu barnanna úr hópastarfinu sem fram fór einhvern tíma á tímabilinu frá lokum apríl fram í byrjun júní. Starfið hafði einnig hafist með formlegum hætti um haustið. Þetta er í raun útskrift úr leikskólanum þótt börnin yfirgefi hann yfirleitt ekki fyrr en síðar þegar líða tekur á sumarið, sum fyrir sumarfrí en önnur rétt áður en grunnskólinn hefst í lok ágúst. Útskriftin fór fram annaðhvort snemma að morgni eða síðdegis (sjá dæmi í ramma IV.11). Foreldrum var boðið og veitingar á boðstólum. Í einum leikskólanna höfðu börnin spunnið leikrit í sameiningu vikunnar áður og leikmynd og búningar lágu fyrir.

Rammi IV.11. Útskrift úr leikskólanum

Útskriftin fer fram eitt fagurt síðdegi í byrjun júní í einum leikskólanna. Henni hafði verið frestað þar sem eitt barnið dvaldi um tíma erlendis. Það er spennan í loftinu rétt fyrir kl. 16.00, verið að raða stólum og bera á bord. Foreldrarinn, bæði mæður og fedur, fara fljótlega að streyma að, léttklædd í blíðviðrinu með myndavélar. Allir safnast saman í litlum sal þar sem stólum er raðað meðfram veggjum og sviði hefur verið komið fyrir í einum endanum. Leikskólakennarinn (deildarstjórinn) ávarpar hópinn og síðan er leikritið flutt með leikmyndinni sem er risafugl með sex fætur, stóra vængi og augu sem spúa eldi. Kennarinn les söguna sem börnin höfðu spunnið og þau leika sín hlutverk, hvert með sínu lagi. Svo er sungið. Þá er komið að útskriftinni. Eitt og eitt barn er kallað upp, fær skírteini í hendur, rós og koss frá báðum kennurum sínum og hneigir sig á eftir fyrir gestunum. Þá er öllum boðið upp á hressingu. Myndir úr útskriftarferðinni renna á tölvuskjá viðstöddum til

mikillar ánægju. Seinna fá börnin ferilmöppuna sína í hendur með sýnishornum af verkefnum og tölvudiski með myndum af sér öll árin í leikskólanum.

Fimm ára börnin fóru í útskriftarferð vorið 2007 í öllum leikskólunum sex. Einn hópur fór til dæmis í Húsdýra- og fjölskyldugarðinn, annar í Þjóðminjasafnið og sá þriðji alla leið í Vatnaskóg.

f) Stuðningur við börn með sérþarfir í leikskóla

Fimm börn voru með greiningu frá greiningaraðilum eins og Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins í hópi fimm ára barna í þeim sex leikskólum sem hér eru til umfjöllunar, eitt í hverjum skólanna nema einum, eða tæplega 5% barnanna. Þetta er svolítið lægra hlutfall en á við um borgina í heild (munnleg heimild, 2009). Þrjú barnanna höfðu verið greind einhverf. Í einum skólanna var ekkert barn með þroskafrávik þetta árið sem þótti óvanalegt þar. Öll þessi börn nutu einhvers konar stuðnings í leikskólanum (sjá dæmi í ramma IV.12).

Rammi IV.12. Sérstuðningur við einhverfan dreng

Drengurinn var greindur einhverfur og þrjúskur þegar hann var þriggja ára en hafði verið frumgreindur á þjónustumiðstöð við lok tveggja ára aldurs. Þroskaþjálfni hefur fylgt drengnum í þrjú ár, sá sami allan tímann. Hún þjálfar hann með aðferðum atferlisþjálfunar. „Ég er mjög hrifin af þessari aðferð, sá hvað hún hentaði vel.“ Hún sagði andstöðu enn vera í stórum hópi leikskólakennara við atferlisþjálfun og sama ætti við um þroskaþjálfna. Drengurinn fær stífa atferlisþjálfun í einbeitingu og eftirtekt á hverjum degi. Teknar eru fyrir grófhreyfingar og hann fær talþjálfun, líkamlega þjálfun og þjálfun í að fara eftir fyrirmælum. „Komdu! Nei, komdu! Þú átt að koma,“ segir þroskaþjálfinn og tekur drenginn í fangið. „Við ætlum að hafa þínu vinnustund, svo máttu leika við krakkana ... Mikki mús ætlar að horfa á þig.“ Hún leggur ýmiss konar æfingar fyrir drenginn sem hann framkvæmir. En skyndilega kastar hann sér á gólfið. Þroskaþjálfinn nefnir umbunina: „Þú átt að horfa ... Leika við krakkana þegar búinn.“ Hann segir ekkert. „Nú ert þú í vinnustund ... Viltu svona mynd?“ Drengurinn tekur við sér og fær mynd af kanínu í verðlaun sem fer á spjald sem hann á.

Í einum borgarhluta lá fyrir lýsing á ferli vegna þjónustu við leikskólabörn með þroskafrávik þar sem lögð var áhersla á snemmtæka íhlutun. Þá er átt við að stuðningur hefjist sem fyrst við börn sem hafa greinst með fötlun eða

eru í sérstökum áhættuhópi vegna erfiðleika af einhverju tagi sem hafa áhrif á þroska þeirra (0–6 ára). Markmiðið er að draga úr áhrifum þroskavandamála. Ferlið var þetta:

- Tilvísun fer frá leikskóla til þjónustumiðstöðvar borgarhlutans.
- Tilvísun raðað í forgang.
- Frumgreining, tilvísun send til Greiningar- og ráðgjafarstöðvar ríkisins, ef við á.
- Myndað þjónustuteymi um barnið. Gerð áætlun.
- Ráðgjöf og stuðningur við leikskóla og heimili hefst.

Stuðningur við börn með miklar sérþarfir er þannig skipulagður strax í leikskóla frá þjónustumiðstöð sem þjónar einnig grunnskólunum. „Þannig tryggjum við samfelluna í þjónustunni,“ sagði sálfræðingur á þjónustumiðstöð.

g) Samskipti og hegðun á síðasta ári í leikskóla

Þegar komið var inn á deildirnar í leikskólunum sex blasti við hópur virkra einstaklinga sem voru að fást við ýmiss konar verkefni og fyrir eyrum hljómaði lágvær vinnukliður. Í einu horni var kannski hrópað upp, hlegið dátt í öðru, kallað í því þriðja og hlaupið svolítið um. Þetta gat þróast í talsverðan hávaða og allt í einu gat góður vinnuandi verið rofinn. Dæmi þar um var í einum leikskólanna þegar nokkrir strákar fóru að flækjast á milli borða og ýta í þá sem þar voru og upphófst rífrildi mikið milli þeirra. Starfsmenn héldu börnunum að verki og reyndu að sjá til þess að enginn væri truflaður eða gengið á hans hlut.

Lengd verkefnis eða vinnulotu hafði áhrif á vinnuandann. Eins og áður hefur komið fram var deginum skipt í lotur sem fóru yfirleitt ekki yfir eina eða eina og hálfu klukkustund að lengd. Einbeiting var þá gjarnan betri fyrri hluta tímans en svo kom los á mannskapinn. Skoðum dæmi: Nokkuð er liðið á frjálsan leik að morgni í einum leikskólanna. Fjögur börn ráfa um og virðast ekki vera að leika sér. Ein heldur á dúkku og önnur á bók. Leikskólakennari ávarpar aðra stúlkuna með nafni og spyr: „Hvað ætlar þú að leika? Þú verður að ákveða þig.“ Að morgni í miðju hópastarfi í öðrum skóla styngur einn sér skyndilega í kollhnís á púðunum og nokkrum í kring er skemmt. Kennarinn: „Nú eruð þið óþolinmóð, komið þið hingað. [Nafn], sestu!“

Mikla einbeitingu mátti oft og iðulega sjá í hópastarfi þegar börnin voru á kafi í verkefni sínu, svo sem að búa til húsið sitt úr kassa og skreyta það og lita eða þegar hópur drengja var hátt í klukkustund að búa til hús úr stórum svampkubbum (sbr. rammi IV.4). Í vettvangsferð þurfti að hemja áhugann á að segja frá: „Þegar allir gala í einu, heyrir ég ekki neitt,“ sagði leikskólakennarinn.

Fyrir kom að kennari hafði orð á hávaðanum, svo sem þegar ein sagði: „Mér finnst svolítill hávaði,“ en mér þótti fremur vera notalegur vinnukliður og börnin að tala um verkefnið!

Í samverustundum þurfti gjarnan að minna börnin á að hlusta og sitja kyrr, svo sem með því að segja: „Ég get ekki byrjað nema allir hafi hljóð“ eða „Loka munninum, rennilás fyrir munninn“. Við upphaf samverustundar þar sem nokkur óróleiki ríkti sagði kennari: „Ég er að bíða eftir [nafn] að þú setjist.“ Drengur: „Mig langar ekki ...“ Kennari ákveðinn: „Það er ekkert annað í boði“ og hann settist. Í sögulestri: „[Nafn], snúðu þér fram!“ „[Nafn], sittu uppréttur.“ Þegar farið var í leiki í samverustund og einn og einn týndist úr var oft erfitt að hemja þau sem fallin voru út úr leiknum, þau voru að ýta hvert í annað og hlæja. Aftur á móti sungu börnin yfirleitt af áhuga og ögun í samsöng þótt það væri ekki einhlítt. Minna þurfti þau á að fylgja settum reglum: „Kannstu ekki reglurnar í sófanum?“ kallaði starfsmaður til stráks sem var að fíkta í sessunaut sínum.

Reynt var á ákveðnum tímum að telja hve mörg börn voru greinilega að leika sér, vinna verkefni sín eða fylgjast með frásögn eða umræðum og kom þá í ljós að yfirleitt voru um 70–80% barnanna vel með á nótunum í hvert sinn.

Aðspurðir um fjölda barna með einhvers konar hegðunarvanda og börn sem trufluðu önnur börn á þeirra deild nefndu leikskólakennarar frá einu, tveimur og á einum stað allt upp í fimm börn. Þannig töldu þær að frá 4% barna á deild upp í 21% þeirra ættu við einhvers konar hegðunarvanda að etja (ef reiknað er með 24 börnum að meðaltali á deild þar sem fimm ára börn voru).

Töluvert verk var greinilega að stjórna hegðuninni á þeim deildum sem heimsóttar voru og mikið af athygli leikskólakennara fór í það. Oftast bar það þó árangur og bersýnilega skipti máli að kennarinn eða leiðbeinandinn væri vel vakandi.

3. TENGLS LEIKSKÓLA VIÐ GRUNNSKÓLA: SAMSTARF OG VIÐHORF

Þá er komið að þriðja meginþema þessarar rannsóknar, *tengslum milli skólastiga*, en undir það heyrir meðal annars *samstarf*, *mat*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf*. Lögð var áhersla á að skoða það sem gert var í leikskólunum til að stuðla að samfellu eða með öðrum orðum draga úr rofi á þeim þáttaskilum sem verða í skólagöngunni frá leikskóla til grunnskóla. Hér á eftir verður fjallað nánar um eftirfarandi: Áherslur í samstarfi við grunnskóla, gagnkvæmar heimsóknir leik- og grunnskólabarna, upp-

lýsingamiðlun um fimm ára börnin, gagnkvæmar heimsóknir kennara og samráð um starfshætti, hugmyndir barna og leikskólakennara um breytingar í grunnskóla og loks viðhorf leikskólastjóra til samstarfs við grunnskóla.

Í kafla IV.4 verður lýst niðurstöðum mats á stöðu leikskólabarna.

a) Áherslur í samstarfi við grunnskóla

Í lögum um leikskóla frá 2008 segir að sveitarstjórn skuli koma á gagnvirku samstarfi leikskóla og grunnskóla (16. gr.), eins og fram kom í kafla II.5.a. Í kafla um tengsl leikskóla og grunnskóla í *Aðalnámsskrá leikskóla* frá 1999 er áhersla lögð á að skólastjórar beggja skólastiga vinni saman að skipulagi samstarfsins, leikskólakennarar og grunnskólakennarar þekki vel til hugmynda og vinnubragða hver annars og gagnkvæmar heimsóknir nemenda leikskóla og grunnskóla fari fram (bls. 33).

Allir leikskólarnir sex áttu samstarf við nærliggjandi grunnskóla um kynningarheimsóknir og upplýsingamiðlun um börn með sérþarfir, í þremur tilfellum reyndar um öll börnin. Almenn má segja að samstarf þessara skólastiga hafi skipst í þrjá meginþætti (tafla IV.8):

- Tvær til þrjár heimsóknir leikskólabarna í grunnskóla, gjarnan tvær með starfsmönnum úr leikskólanum, sú fyrri oft í febrúar eða mars og sú síðari í mars eða apríl, og ein með foreldrum í maí eða júní.
- Heimsóknir fyrstubeckinga eða eldri grunnskólabarna í nágrannaleikskóla.
- Upplýsingagjöf frá leikskólanum um einstök börn, einkum börn með sérþarfir, en frá sumum leikskólanna um öll börnin.

Ekki var almennt að kennarar af þessum skólastigum hittust og kynntust starfsháttum hver annars. Grunnskólar vinna núorðið saman að skipulagi heimsókna fimm ára barna í sömu hverfum, þar sem það á við. „Það hjálpar mikið að grunnskólastjórar vinna saman, hafa unnið betur saman með árunum,“ sagði einn leikskólastjórinn.

Í töflu IV.8, þar sem lýst er í hverju samstarf leikskóla og grunnskóla felst í meginráttum, vekur helst athygli hve gagnkvæmar heimsóknir barnanna eru almennar en sama er ekki að segja um samvinnu kennara. Spurningakönnunin sem lögð var fyrir leikskólastjóra í rannsókninni leiddi meðal annars í ljós að í miklum meirihluta leikskólanna 71 fóru fimm ára börnin í heimsóknir í næsta grunnskóla og grunnskólabörn komu í heimsókn í leikskólann, auk þess sem haldnir voru fundir um börn með sérþarfir (sbr. tafla IV.8). Athygli vakti að í könnuninni meðal leikskólastjóra kom fram að grunnskólakennarar höfðu komið í tæplega

Tafla IV.8. Samstarf leikskólanna sex við grunnskóla í nágrenni, auk samanburðar við 71 leikskóla úr spurningakönnuninni til leikskólastjóra*

Tegund samstarfs	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	Skóli nr. 5	Skóli nr. 6	Í 71 leiksk. skv. könnun. Fjöldi	Í 71 leiksk. skv. könnun. Hlutfall
Nemendur:								
Heimsókn í nálægan grunnskóla; skoða byggingu o.fl.	x	x	x	x	x	x	56	85%
Heimsókn í 1. bekk með leikskólakennara sínum	x	x	x	x	x	x	65	94%
Heimsókn að vori/hausti með foreldri á kynningarfund og dagstund með verðandi umsjónarkennara	vor	vor	haust	x	vor	vor	51	86%
Heimsókn á hátíð/atburð í grunnskólanum			x	x	x	x	41	70%
Grunnskólabörn koma í heimsókn í leikskóla			x	x	x	x	57	86%
Kennarar:								
Grunnskólakennarar koma í heimsókn til að skoða starfshætti			x				22	31%
Leikskólakennarar fara á fund með grunnskóla um börn með sérþarfir	x	x	x	x	x	x	46	73%
Fundur leikskóla- og grunnskólakennara um starfð á báðum stigum							42**	68%
Skriflegar upplýsingar kennara um öll börnin til grunnskólans	x	x		x			32	51%
Upplýsingar eingöngu um börn með sérþarfir (munnlegar/skriflegar)			x		x	x		

* x=Tilgreind tegund samstarfs átti sér stað í leikskólunum sex. Í tveimur öftustu dálkunum eru upplýsingar úr spurningakönnun sem lögð var fyrir leikskólastjóra sem hluti af rannsókninni.

** Ekki liggur fyrir hvort leikskólastjórnir töldu hér með fundi um börn með sérþarfir.

Þriðjung leikskólanna til að kynna sér starfshætti en ekki lá fyrir á hve löngum tíma. Þetta átti aðeins við um einn leikskóla af sex sem heimsóttir voru. Skriflegar upplýsingar fóru um öll fimm ára börnin frá um helmingi leikskólanna til næsta grunnskóla. Þetta bendir til þess að matslistar eins og lýst verður síðar séu orðnir talsvert útbreiddir (sjá IV.3.c og IV.4).

b) Gagnkvæmar heimsóknir leik- og grunnskólabarna

Öll fimm ára börnin í leikskólunum sex sem heimsóttir voru fóru í heimsókn í nærliggjandi grunnskóla síðasta vorið sitt í leikskólanum (sbr. tafla IV.8) en ekki var þar með sagt að það væri skólinn sem þau voru innrituð í. Sjaldgæfara var að grunnskólabörn kæmu í heimsókn í sinn gamla leikskóla.

Undirbúningsfundur í grunnskóla

Á undirbúningsfund að hausti sem athugandi sat í einum grunnskólanna mættu fulltrúar leikskólanna í hverfinu. Þar var meðal annars fjallað um börnin í 1. bekk og kynnt skipulag á námi þeirra, heimsóknir fimm ára barnanna úr leikskólunum í grunnskólann (5–6 börn fara saman í hvern bekk) og heimsóknir fyrstubeckinga í sinn gamla leikskóla í október og nóvember. Einnig var fimm ára börnunum boðið á leiksýningu í grunnskólanum. Fundurinn stóð í um 45 mínútur. Megináhersla í samstarfinu var greinilega lögð á heimsóknir barnanna milli skólanna.

Leikskólabörn heimsækja grunnskóla

Þegar líður á vorið fara fimm ára börn í leikskólum í heimsóknir í nærliggjandi grunnskóla með leikskólakennurum sínum. Allir leikskólarnir sem heimsóttir voru höfðu fengið boð um að koma í kynnisferð í næsta grunnskóla og dagskrá með dagsetningum. Heimsóknirnar voru yfirleitt þrjár í viðkomandi grunnskóla. Þær fyrstu tveggja nálægra leikskóla í einn grunnskólann voru, svo dæmi sé tekið, dagana 28. og 29. mars, kl. 10–11. Þá hitti barnahópurinn stjórnanda í grunnskólanum sem sagði þeim frá skólanum og leiddi þau um bygginguna. Farið var í kennslustofur, sérgreinastofur, íþróttahús og mötuneyti. Í næstu ferð viðkomandi tveggja leikskóla, sem þetta vorið var dagana 23.–27. apríl kl. 9–11, fóru 10–12 börn í grunnskólann í einu. Þau heimsóttu einn 1. bekk og dvöldu þar í eina til tvær kennslustundir. Í þriðju heimsóknina, í byrjun júní, fóru börnin síðan með foreldrum sínum og á ábyrgð þeirra. Þá áttu allir þess kost að fara í þann grunnskóla sem þau mundu hefja nám í að hausti í boði skólans og fengu bréf þar um. Þennan dag fóru foreldrar á kynningarfund en börnin voru með verðandi umsjónarkennara sínum um stund. Heimsókn sem þessi er annaðhvort að vori eða hausti. Síðan koma foreldrar í viðtal við umsjónarkennara að hausti. Þessar heimsóknir höfðu greinilega fest rætur í starfinu.

Hópi fimm ára barna úr einum leikskólanna sex var fylgt í heimsókn í nærliggjandi grunnskóla (sjá lýsingu í ramma IV.13).

Rammi IV.13. Heimsókn fimm ára barna í 1. bekk í nágrannagrunnskóla

Mikil spenna er í lofti þegar börnin standa í röð fyrir utan leikskólann með heimagerðu bakpokana sína með nesti í. Þau hlusta af athygli á kennarann sinn segja þeim frá því sem í vændum er. Gengið er eftir gangstígum að grunnskólanum, börnin leiðast tvö og tvö. „Þarna er hann!“ hljómar þegar skólinn birtist í fjarska. Hópurinn skiptist á tvo bekki. Grunnskólakennari tekur hlýlega á móti hópnunum í dyrum á færanlegri kennslustofu, tekur í hönd hvers og eins og spyr að nafni. Hún kynnir þau síðan fyrir bekknum, sem telur 21 nemanda, og lætur gestina segja nafnið sitt en reyndar ekki heimamenn. Gestunum er síðan boðið til sætis aftast í stofunni. Við þeim blasir ílöng stofa, nemendur sitja við borð, nokkur saman í röð og snúa að töflu og kennaraborði, gangvegur í miðju. Nemendur eru að vinna með stafinn „ð“ og á flettistöflu má sjá að áður hafði verið unnið með stafinn „v“. Í lítilli kompu út af stofunni er stuðningsfulltrúi að láta eitt og eitt barn lesa. Gestirnir fá hefti að vinna með og litakassa. Þau lita mynd sem er á forsíðu og skrifa nafnið sitt. Síðan vinna þau tvö verkefni, annað er völunderhús sem komast þarf í gegnum, en hitt felst í að tengja saman tölustaf og fjölda hluta. Leikskólakennarinn situr hjá þeim allan tímann. Í nestistíma les kennari bekkjarins sögu og allir, bæði gestir og heimamenn, hlusta af athygli. Eftir um hálf tíma dvöl í bekknum er komið að frímínútum. Gestirnir draga fram pollabuxurnar og bekkjarkennarinn talar við þau á meðan þau klæða sig, spyr meðal annars hvort þau eigi systkini í skólanum. Leikskólaborðin eru fljót að taka við sér í leik á skólalóðinni. Þegar bjallan hringir þjóta allir inn aftur og haldið er áfram með verkefnin. Bekkjarkennarinn hrósar gestunum: „Kunnið þið öll að skrifa nafnið ykkar? Það verður gaman fyrir kennarann sem fær ykkur í bekkinn sinn að fá svona duglega krakka.“ Þegar verkefnum er lokið mega leikskólaborðin leika sér með leikföng sem eru í kassa í leikkróki aftast í stofunni. Nokkur þeirra taka því fagnandi. Mikill og góður vinnufriður var í stofunni meðan heimsóknin stóð yfir. Þegar komið er aftur heim í leikskólann eru verkefnin kláruð og nokkur börn fara í skólaleik!

Í þessari heimsókn blönduðust leikskólaborðin ekki grunnskólaborðum í stofunni. Þau voru gestir og sátu sér og unnu öðruvísi verkefni en grunnskólaborðin. Leikskólaborðin fengu að fara í leikfangahornið í stofunni en sáu grunnskólaborðin ekki leika sér þar. Eigi að síður

kynntust þau því sem börn gera í grunnskóla og léku sér meðal þeirra á skólalóðinni. Eftir heimsóknina sagði leikskólakennari frá því að á undirbúningsfundum fulltrúa grunn- og leikskóla um samstarf vetrarins hafi komið fram ósk frá fulltrúa eins leikskólans um að leikskólaborðin fengju að taka þátt í því sem verið væri að gera í 1. bekk þegar þau kæmu þangað í stað þess að sitja við hliðarborð með sérverkefni. Hún bætti við: „Það var eins og við værum bara fyrir utan.“ Hún vildi lengja dvöl leikskólaborðanna í heimsókn þeirra í grunnskóla svo tími gæfist til að taka þátt í starfinu og vinna að verkefnum með grunnskólaborðunum. Almennt var þó mikil ánægja með þessar heimsóknir í leikskólunum sex og þær taldar gagnlegar. Leikskólakennari: „Það hefur komið í ljós að börn sem kvíða fyrir að fara í grunnskólann líður betur eftir heimsóknina þangað.“ Nánast allir leikskólastjórnarnir sem svöruðu spurningakönnuninni töldu mikilvægt að börnin færu í heimsókn í grunnskólann. Þeir voru því fylgjandi að þau færu í heimsókn í 1. bekk (99%) og í kynningarheimsókn með foreldrum sínum (99%).

Leikskólaborðunum í fjórum leikskólanna sex hafði verið boðið á hátíðir eða uppákomur í nálægum grunnskóla. Hópur hafði farið á vorfagnað í íþróttahúsi grunnskóla, þangað sem boðið var öllum fimm ára börnum úr þremur nágrannaleikskólum ásamt fyrstubekkingum úr þremur bekkjum, alls um 100 börn. Þar var farið í íþróttir og allir fengu vöffur og djús. Í öðrum leikskóla var fimm ára börnunum boðið árlega á leiksýningu hjá fyrstubekkingum. Einum hópi var boðið í dans tíma hjá 1. bekk og tóku einnig þátt í samsöng fyrir jólin í grunnskólanum. Mikill meirihluti leikskólastjórnanna sem svöruðu spurningakönnuninni töldu mikilvægt að börnunum væri boðið á hátíðir og samkomur í grunnskólann (87%), jafnvel mætti vera meira um slík boð (70%).

Grunnskólaborð heimsækja leikskóla

Börnin í tveimur leikskólanna fengu grunnskólaborðin í heimsókn árlega og í annan þeirra höfðu grunnskólakennarar einnig komið til að sjá skólaleikstímann (sbr. tafla IV.8). Þeir sem ekki fengu slíkar heimsóknir söknuðu þeirra greinilega, eins og leikskólakennarinn sem sagði: „Ég vildi gjarnan að grunnskólinn kæmi hingað og þau kæmu með bekki í gamla leikskólann. Vantar skrefið að þeir kíki líka.“ Síðar sagði hún: „Kennararnir í [...] skóla eiga börn hér svo þeir vita reyndar eitthvað um starfið.“ Dæmi voru nefnd um að fjórðubekkingar hefðu komið og lesið fyrir leikskólaborðin á degi íslenskrar tungu og sent þeim síðan jólakort. Leikskólastjórnarnir sem svöruðu spurningakönnuninni studdu eindregið að grunnskólaborðin kæmu í heimsókn í leikskólann (96%).

c) Upplýsingamiðlun um fimm ára börnin á grunni mats

Upplýsingamiðlun um verðandi nemendur grunnskólanna fór fram um börn með sérþarfir og í sumum tilfellum um öll börnin (sjá töflu IV.8). Eins og fyrr segir eru nú ákvæði í nýjstu leikskólalögum frá 2008 um upplýsingamiðlun um einstök börn frá leikskóla til grunnskóla (16. gr.).

Fundur um börn með sérþarfir að vori

Frá öllum leikskólunum sex fóru fulltrúar á fundi í næsta grunnskóla um fimm ára börn með sérþarfir (gjarnan haldnir í apríl eða maí). Fyrir þrjá leikskóla, af þeim sex sem til umfjöllunar eru, var þessi fundur eina upplýsingamiðlun leikskólanna sjálfra um börnin á þessum tímamótum. Leikskólakennari sagði frá því að hún hefði farið með upplýsingar en ekki skilið neitt eftir. „En þau skrifa niður það sem ég segi.“ Aðspurð sagði hún um frekari upplýsingagjöf: „Það er ekkert spurt hvað þau eru búin að læra á þessum skilafundum.“ Síðar bætti hún við: „Við látum auðvitað vita ef barn hefur komið illa út í *Hljómi*.¹⁸ Það tekur tíma fyrir þau að komast að þessu öllu.“ Önnur sagði: „Það er líka talað um hin börnin. Ég skrifa niður lista í foreldraviðtölum en er ekki með eyðublað ... Þetta þarf að vera skýrara.“ Fulltrúar leikskóla sátu yfirleitt ekki fundi þjónustumiðstöðvar í viðkomandi borgarhluta með einstökum grunnskólum um börn með greiningu frá greiningaraðilum eða sálfræðingum þjónustumiðstöðvarinnar (sjá nánari lýsingu síðar í kafla V.3.b um 1. bekk grunnskóla og ramma V.9).

Ekki var að sjá að upplýsingar um börn með sérþarfir bærust til allra sem málið varðaði í grunnskólanum. Aðspurð um hvernig hún teldi að upplýsingar um börn með sérþarfir nýttust í grunnskólanum sagði leikskólakennari: „Ég held að upplýsingar um börn með greiningu sem fara [héðan] skili sér ekki til nógu margra í grunnskólanum.“ Hún varð vör við að kennari sem varð umsjónarkennari var ekki á fundinum með leikskólanum og vissi því ekki hvað þar hafði verið gert, hvað hafði skilað sér og fleira. Hún taldi einnig að þessar upplýsingar færu ekki á frístundaheimilið.

Listar með upplýsingum um færni – „Gengið yfir brúna“

Listi með ákveðnum upplýsingum um fimm ára börnin fór í nærliggjandi grunnskóla frá þremur af skólunum sex sem heimsóttir voru. Í tveimur leikskólanna var um að ræða samræmdan lista milli fimm leikskóla, *Gengið yfir brúna* (sbr. kaflar II.5.c og II.5.e), sem var sendur í tvo grunnskóla í hverfinu. Ef börnin fóru í aðra grunnskóla

fylgdi listinn þeim ekki. Listinn hefur ekki breiðst út til annarra leikskóla svo nokkru nemi, að sögn eins leikskólalækjans. Þróunarhópurinn sem tók saman listann vildi ekki að hann færi út fyrir hverfið því þar vissi fólk ekki um bakgrunninn og hvernig þau hefðu komið sér saman um skilning á hugtökum sem notuð eru (sjá lýsingu á niðurstöðum matslistans í fimm leikskólum í einu hverfi Reykjavíkur hér síðar í kafla IV.4).

Útfylling matslistans *Gengið yfir brúna* tekur um eina klukkustund eða meira fyrir hvert barn, að sögn leikskólakennara. „Það er rosalega mikil vinna fyrir leikskólakennara að fylla þetta út ... Við viljum vera alveg vissar. Skoðum verkin þeirra og ég tala við hinar. Svo skoðum við þau í hreyfistund í sal,“ svaraði leikskólakennari til. Farið var yfir útfylltan lista, lið fyrir lið, í foreldraviðtali og fengið leyfi til að senda hann í grunnskólann. Skólarnir höfðu sett sér að skila listanum til grunnskólans fyrir miðjan júní. Í einum leikskólanna sex hafði slíkur listi, sem nefndur var *Umsögn*, verið tekinn saman í samvinnu við tvo aðra leikskóla og næsta grunnskóla og fylgdi þeim börnum sem þangað fóru en fór ekki í aðra grunnskóla. Hann var efnislega líkur listanum sem lýst er hér framar.

Ekki virtust liggja fyrir vinnureglur um nýtingu matslistanna. Þegar leikskólakennarar voru spurðir að því hvernig þeir teldu að grunnskólinn nýtti sér upplýsingar af matslistunum svaraði ein: „Ég veit ekki hvað grunnskólakennarar gera með þetta. Þau vilja stundum [fá] meira um barnið með eigin orðum leikskólakennara. Við viljum það helst ekki hér. Sumir grunnskólakennarar segjast vera með heftið í fyrstu viðtölum með foreldrum.“ Önnur sagðist hafa heyrt að þetta hjálpaði við skiptingu í bekk (sjá um nýtingu slíkra lista í 1. bekk grunnskóla í kafla V.3.b).

Nokkur umræða var um að svona listi þyrfti að vera í stöðugri þróun í samvinnu leikskóla- og grunnskólalækjans og vel mætti hugsa sér að allir leikskólar í Reykjavík fylltu út slíkar upplýsingar sem sendar væru til grunnskólanna. Leikskólalækjari sagði við mig: „Það gæti komið leiðbeinandi grind [um svona lista] frá aðalskrifstofu, miðlæg grind, og það þyrfti að fylgja orðskýringar.“ Í einum leikskólanna hafði leikskólakennari mikinn áhuga á að taka slíkan lista í notkun, „börnunum til góðs,“ eins og hún orðaði það og ítrekaði nokkru síðar: „Við ættum að taka upp matsblaðið.“

Yfir helmingur eða um 58% leikskólalækjanna sem svöruðu spurningakönnuninni töldu mjög eða nokkuð mikilvægt að skriflegar upplýsingar færu frá leikskólanum um öll börnin til grunnskólans (um 51% sögðust senda slíkar upplýsingar, sbr. tafla IV.8). Þannig virtust leikskólalækjarar skiptast í tvo hópa í afstöðu sinni til þess hvort senda beri skriflegar upplýsingar um öll fimm ára börn til grunnskólans.

¹⁸ *HLJÓM-2* er próf í leikjaformi til að meta hljóðkerfisvitund (hljóð- og málvitund), sjá kafla II.5.e hér framar.

d) Gagnkvæmar heimsóknir kennara og samráð um starfshætti

Gagnkvæmar heimsóknir kennara leik- og grunnskóla virtust ekki vera hluti af starfi kennaranna í leikskólunum sex, né reglubundið samráð um starfshætti. Leikskólakennarar fóru ekki í næstu grunnskóla til að kynna sér starfið í 1. bekk og kennarar yngstu barna í grunnskólum virtust almennt ekki koma í leikskólana í skólahverfi grunnskólans til að kynna sér hvað börnin voru búin að vera að gera áður en þau komu til þeirra í 1. bekk (sbr. tafla IV.8).

Á yfirlitsblöðum yfir dagskrá samstarfs leik- og grunnskóla sem tekin voru saman að hausti var ekki slíkar heimsóknir að finna. „Grunnskólakennararnir í [...]skóla vita ekkert um verkefnið sem við höfum unnið hér með börnunum,“ sagði leikskólakennari. Annar var á sömu skoðun: „Ég held þau viti ekkert hvað ég er að gera,“ og bætti síðar við: „Mér fyndist svo frábært að þau [í næsta grunnskóla] kæmu hingað og gætu byggt ofan á ... Við í leikskólanum gætum byrjað á svo mörgu sem hægt væri að byggja á í grunnskólanum ... í vísindastarfinu ... það er svo margt sem þau [börnin] eru að uppgötva, leiðinlegt ef svo alveg hætt ... Þetta er kannski hugsunarleysi á báða bóga. Við ættum líka að spyrja hvað eruð þið að gera? ... Þegar ég er að tala við þig núna, þá fer ég að hugsa að gaman væri að sjá hvað þau eru að gera.“ Reyndar var þess getið á kynningarblaði um „skólaleik“ í einum leikskólanna sex að kennari úr næsta grunnskóla hefði komið til þeirra og fylgst með einum skólaleikstíma en annar harmaði að „skiptiheimsóknir [hefðu] dottið niður“. Dæmi um að leitað hefði verið eftir samstarfi við grunnskóla voru einnig nefnd en engin viðbrögð fengist. „Við vildum hafa sömu starfsdaga. Leikskólastjórinn er margbúinn að hringja og biðja um samvinnu um starfsdaga en þá er það orðið of seint, [...]skóli alltaf búinn að ákveða sína daga og það er engin umræða.“

Prátt fyrir lítið faglegt samstarf milli skólastiganna kom fram mikill áhugi á sameiginlegum fundum leik- og grunnskólakennara um starfshætti í könnuninni meðal leikskólastjóra sem var hluti af þessari rannsókn. Um og yfir 96% þeirra töldu mjög eða nokkuð mikilvægt að grunnskólakennarar kæmu í heimsókn í leikskólann til að kynna sér starfshætti þar (96%) og að haldinn væri sameiginlegur fundur kennara um starfið á báðum stigunum (99%). Þessar niðurstöður benda til þess að leikskólastjórar vildu gjarnan að grunnskólakennarar væru tíðari gestir í leikskólanum til að kynna sér starfið þar og ættu í auknum mæli með þeim fundi um starfið á báðum stigum.

e) Hugmyndir barna og leikskólakennara um breytingar í grunnskóla

Fimm ára börn í leikskóla og viðmælendur í hópi leikskólakennara voru spurð um væntingar sínar til grunnskólans. Þeir voru beðnir að lýsa þeim þáttum sem þeir teldu öðruvísi í leikskóla en grunnskóla og sömuleiðis þáttum sem þeir töldu með öðrum hætti í grunnskóla en leikskóla. Hugmyndir barnanna voru óljósar en leikskólakennararnir sáu greinilega fyrir sér heilmiklar breytingar sem börnin ættu í vændum í grunnskólanum.

Væntingar barnanna

Rannsakandi settist við borð með tveimur hópum fimm ára barna í einum leikskólanna og spjallaði við þau um stund. Þau voru meðal annars spurð hvað þau héldu að væri öðruvísi í grunnskólanum en leikskólanum. „Það er auðvitað stærri skóli og fleiri krakkar,“ svaraði einn drengurinn. „Já, miklu stærri,“ ítrekaði annar. „Og svo erum við í bekkjum,“ bætti stúlka við. Síðan komu hugmyndir þeirra í stuttum innskotum, svo sem „förum að læra“, „lesa og skrifa“, „sitja við borð“ og „ekki val“. Frímínútur, nesti og sund var ítrekað nefnt.

Öðruvísi í leikskóla að mati leikskólakennara

Hlutur leiksins í leikskólanum og hvernig hann væri nýttur í námi barnanna var ofarlega í huga leikskólakennaranna þegar þeir voru spurðir hvað þeir teldu vera öðruvísi gert í leikskóla en í grunnskóla. Börnin fengu meira að ráða ferðinni í leikskólanum og betra tækifæri gæfist til að hugsa um hvert barn og félagslega þáttinn. Starfið væri heldur ekki eins skipulagt almennt í leikskólanum og í grunnskólanum og börnin réðu sjálf hvernig þau gerðu hlutina. Athyglisverð var reynsla grunnskólakennara sem starfaði nú við leikskóla: „Ég var sjálf grunnskólamiðaðri þegar ég byrjaði hér ... Var með tilbúin verkefni ... ég fóðraði, það var alltaf ég sem fóðraði, skipulagði frá A til Ö ... Þetta breyttist ... ég hlustaði meira á þau, þau fengu meira að stjórna ferðinni, ákváðu hvernig þau gera.“ Hún bætti við: „Þau ættu að taka meiri leik inn í 1. bekk, held að þau mundu fá meira út úr þeim en að láta þau sitja kyrr, meiri hreyfing á milli.“ Loks var nefnt að í leikskólanum væri meiri nánd og meira hugsað um hvert barn en í grunnskólanum. Einn leikskólakennarinn sagði: „Þau eru tekin í fangið, til dæmis fer [stúlka sem sögd var læs] alltaf í fangið á einhverjum smástund á morgnana.“

Öðruvísi í grunnskóla að mati leikskólakennara

Stærð grunnskólans og nákvæmt skipulag á starfinu var efst í huga leikskólakennara þegar þeir voru spurðir um

Það sem þeir teldu einkum vera öðruvísi í grunnskóla en leikskóla. Viðmælendur bentu á að húsnæði grunnskólanna væri miklu stærra og flóknara og börnin þyrftu að læra að rata um stórt hús. Allt væri stífara í grunnskólanum, vinnu barnanna væri meira stýrt og skipulagið almennt meira. Börnin ynnu skipulögð verkefni og grunnskólakennararnir væru uppteknir af að kenna, halda stundatöfluna og komast yfir efnið. Fjórir viðmælendur álitu að börnin sætu meira kyrr í grunnskólanum, sætu við borð og hlustuðu á kennarann og allir í hópnum að gera það sama á sama tíma. „Sumt eins og þegar ég var sjálf í skóla, allir látnir sitja og gera það sama ... Börnin, einkum strákar, þurfa að hreyfa sig mikið.“ Leikur í grunnskóla var aðeins nefndur af einum viðmælanda sem vitnaði í reynslu barnabarns síns í nágrannagrunnskóla af nýtingu leiksins í náminu: „Þau eru mikið að læra í gegnum leik ... svo sem stafina ... mér finnst þau nota leikinn ... og hópastarfið hjá þeim er svo skemmtilegt.“ Önnur vildi meina að nýta mætti tímann betur: „Mörg eru að endurtaka það sem þau gerðu hér.“ Loks var bent á að starfshættir væru síðan allt öðruvísi á frístundaheimilunum. Þannig sáu leikskólakennararnir fyrir sér talsverða breytingu fyrir börnin þegar í grunnskóla kæmi.

Væntingar barnanna að mati leikskólakennara

Leikskólakennarar voru almennt sammála um að börnin væru mjög spennt að byrja í skóla, væru jákvæð fyrir því og almennt tilbúin, þegar spurt var um hugmyndir þeirra um væntingar barnanna til grunnskólans. „Þau eru svo spennt, vilja breytingar ... Það er búið að byggja upp spennu,“ sagði leikskólakennari. Aðrar tóku í sama streng: „Þeim finnst svo merkilegt að fara í skóla“ og „það er eitthvað stórkostlegt að gerast, læra að lesa, reikna“ eða „þau eru að fara „að læra“.“ En þær bentu á að þetta ætti ekki við um alla: „Þau eru auðvitað ekki öll jafn tilbúin að fara, en á að taka tillit til þess?“ og önnur sagði: „En sum verða fyrir vonbrigðum.“ Leikskólastjóri líkti þessu tímabili við unglingsárin og ítrekaði mikilvægi þess að þau fengju verkefni við hæfi: „Þetta er svona eins og fyrsta gelgjan, voða vesen á þeim, meira að segja svona stelpur–strákar ... Maður verður að passa að láta þau fá verkefni sem reyna á.“ Börnin voru líka meðvituð um stöðu sína sem þau elstu í leikskólanum: „Við erum á elstu deildinni,“ sagði drengur stoltri röddu. Sum eru orðin leið og vilja fara að takast á við „alvörunám“, sagði loks einn viðmælenda.

f) Viðhorf leikskólastjóra til samstarfs við grunnskóla

Í spurningakönnuninni meðal leikskólastjóra, sem var hluti af þessari rannsókn var spurt um viðhorf til umfangs

samstarfsins við grunnskólann, hverju þær vildu helst breyta og hvað þeim væri efst í huga þegar elstu börnin í leikskólanum færu í grunnskóla. Rúmlega helmingur leikskólastjóranna (56%) sagði samstarfið við grunnskóla mátulegt en um fjórðungur (28%) taldi það frekar lítið. Framar komu fram nokkrar vísbendingar um hvað þær vildu auka við í þessum efnum, en þegar spurt var sérstaklega í opinni spurningu um hverju þær vildu helst breyta eða bæta við í samstarfi leikskólans við næsta grunnskóla nefndi um þriðjungur (36%) nánari tengsl fagfólksins. Leikskólastjórar sögðu meðal annars: „Leikskólakennarar og grunnskólakennarar tali saman um allt starfið en ekki bara sérkennslubörnin“ og „kynni sér starfshætti hvor annars.“ Sumir nefndu efni til umræðu, svo sem að kennarar „fræði hvor annan um námskrár og kennsluáferðir sínar,“ fjalli um læsi og ráðgist um „hvert börnin eru komin svo þau geti haldið áfram“. Nokkur hópur (22%) vildi sjá meira af grunnskólakennurum í leikskólanum: „Að grunnskólinn komi til okkar líka en ekki bara við til þeirra,“ „að grunnskólinn sýni meiri áhuga á samstarfinu“ og „að grunnskólakennarar væru áhugasamari um nám barnanna áður en þau koma í grunnskólann.“ Nefnt var mikilvægi þess að hafa heimsóknir og annað samstarf dagsett að hausti fyrir báða aðila, fjölga mætti heimsóknum og bæta við heimsóknum í íþróttasal grunnskólans. Nokkrir svarendur komu ekki með tillögur um umbætur en töldu samstarfið vera mjög gott og stöðugt væri verið að bæta það og auka.

Þá voru leikskólastjórnarnir sem svöruðu könnuninni beðnir að segja í örstuttu máli hvað þeim kæmi fyrst í hug þegar þær hugsuðu til þess að elstu börnin í leikskólanum væru að byrja í 1. bekk grunnskóla næsta haust. Langsflestar lýstu því yfir að þær teldu flest börnin vera spennt, tilbúin að fara í skóla og félagslega vel stödd. „Þau eru flest tilbúin að stíga næsta skref í menntun sinni,“ sagði ein og önnur skrifaði: „Við erum stolt að skila af okkur vel upplýstum og flottum barnahópi.“ Enn önnur sagði: „Grunnskólinn fær hóp af sjálfstæðum, skapandi og virkum einstaklingum sem hafa óbilandi trú á eigin getu.“ Einnig komu fram áhyggjur af sumum sem mundi kannski ekki farnast vel í grunnskólanum, einkum af því að það yrðu viðbrigði að fara úr mjög vernduðu umhverfi í stóran og fjölmennan grunnskóla þar sem þau yrðu yngst, færri væru til aðstoðar og þau þyrftu að bjarga sér sjálf. „Vonandi missa þau ekki sitt góða sjálfstraust við breytingarnar,“ nefndi ein. Loks varð nokkrum svarendum hugsað til samfellunnar í námi og þroska og hvernig tekið yrði á móti börnunum, eins og ein sagði stutt og laggott: „Öllum sé mætt þar sem þau eru stödd,“ og önnur orðaði það svo: „Vonandi verður góður kennari til staðar

að taka á móti þeim ... vonandi verður þetta ánægjuleg breyting.“

Nefnt var í viðtölum að í samskiptum skólastiganna kæmu stundum óskir frá grunnskólum um að börnin hefðu verið þjálfuð í ákveðnum þáttum í leikskólanum. Dæmi þar um voru nefnd. Leikskólustjóri sagði: „Áður sögðu grunnskólakennarar við okkur til dæmis: „Það væri gott ef þið læsuð fyrir börnin.“ En nú virðast skilaboðin önnur: „Grunnskólinn óskar eftir að þau læri á blýant, muninn á trélitum og tússlitum og þess háttar,“ sagði leikskólakennari og annar sagði: „[...]skóli bað okkur um að sjá til þess að þau gætu farið ein á klósettið.“ Loks sagði einn leikskólakennari: „Grunnskólinn benti okkur á að vera bara með stóru stafina þegar þau skrifa eftir.“

4. STAÐA FIMM ÁRA BARNNA VIÐ LOK LEIKSKÓLA

Áhugi var á að fá fram vísbendingar um þroskastig ákveðins hóps barna við lok leikskóla og gleggri mynd af einum þroskaþætti, það er lestrarfærni, og var það liður í könnun á tengslum leik- og grunnskóla í rannsókninni. Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum matslistans um fimm ára börn, *Gengið yfir brúna*. Ákveðið var að skoða niðurstöður þessa lista þar sem hann er einn af fáum sem nú eru í notkun hér á landi. Einnig verður lýst niðurstöðum athugunar á þekkingu hóps fimm ára barna á bókstöfum og lestrarfærni þeirra.

a) Niðurstöður matslista um færni fimm ára barna

Farið var í alla leikskóla, fimm að tölu, í ákveðnu hverfi í Reykjavík sem fylltu út listann *Gengið yfir brúna* að vori um fimm ára börnin (þar af voru tveir úr hópi skólanna sex þar sem vettvangsathuganir fóru fram). Í skólunum voru alls 83 fimm ára börn þetta vor, 43 stúlkur og 40 drengir. Teknar voru saman niðurstöður matslista sem fylltir höfðu

verið út um 69 þessara barna en það voru þau börn sem innritast höfðu í grunnskólana tvo sem leikskólarnir fimm höfðu samstarf við um matið.

Lýst verður niðurstöðum um fjóra flokka listans, sjálfshjálp, hreyfiproska, málþroska og félagsþroska. Eins og áður hefur komið fram eru nokkrar fullyrðingar innan hvers flokks, alls 66 að tölu, og möguleikar á að merkja við „já“ eða „ekki enn“ við hverja fullyrðingu, auk þess sem unnt er að koma með nánari skýringu (sbr. kafli II.5.e). Ekki lágu fyrir viðmið um merkingu fullyrðinganna eða svarmöguleikanna. Þetta takmarkar gildi listans. Til dæmis lá ekki fyrir hvað það merkir að barnið fylgdi reglum, tjáði sig í hópi eða myndaði félagsleg tengsl við börn eða fullorðna. Það takmarkar listann einnig að valmöguleikar eru aðeins tveir, „já“ eða „ekki enn“ í stað þess til dæmis að hafa möguleika á að merkja við alltaf, stundum og aldrei eða eitthvað í þá veru. Eins og sjá má í töflum IV.9–IV.12 var mjög lítil dreifing í niðurstöðum.

Sjálfshjálp

Nær öll börnin voru sögð geta klætt sig sjálf, sagt fullt nafn sitt og nöfn foreldra sinna og hvar þau áttu heima svo og leitað eftir aðstoð fullorðinna, en þetta voru dæmi um atriði í fyrsta flokki listans um sjálfshjálp. Um 94% gátu sagt hvenær þau áttu afmæli en aðeins 69% þeirra gátu hjálpað sér sjálf á salerni, að mati leikskólakennara, og 38% gátu sagt símanúmer heima hjá sér (tafla IV.9). Aðeins tvö síðasttöldu atriðin sýndu breidd í barnahópnum og gátu þar með gefið grunnskólakennurum ákveðnar vísbendingar sem byggja mátti á ef mótaðar væru mismunandi áherslur í vinnu með börnunum.

Hreyfiproski

Nær öll börnin héldu rétt á skærum, gátu klippt eftir línu, lituðu innan línu, strikuðu eftir einföldum formum og notuðu algeng verkfæri eins og heftara, yddara og gatara, að mati leikskólakennara á fínhreyfingum. Um 95% barn-

Tafla IV.9. Niðurstöður matslista fyrir fimm ára börn um sjálfshjálp (69 börn)

Sjálfshjálp	Dæmi úr lista	Hlutfall þeirra sem réðu við viðkomandi verkefni. Merkt við „já“
	Barnið getur klætt sig	100%
	Barnið getur hjálpað sér sjálft á salerni	69%
	Barnið leitar eftir aðstoð fullorðins	100%
	Getur barnið sagt fullt nafn?	100%
	Barnið getur sagt nöfn foreldra sinna	99%
	Barnið getur sagt hvar það á heima	99%
	Barnið getur sagt símanúmer heima hjá sér – GSM o.fl.	38%
	Barnið getur sagt hvenær það á afmæli	94%

Tafla IV.10. Niðurstöður matslista fyrir fimm ára börn um hreyfiþroska (69 börn)

Hreyfiþroski	Dæmi úr lista	Hlutfall þeirra sem réðu við viðkomandi verkefni. Merkt við „já“
Fínhreyfingar	Barnið heldur rétt á blýanti	95%
	Barnið heldur rétt á skærum/... klippir eftir línu	99%/100%
	Barnið litar innan lína/... strikar eftir einföldum formum	99%/100%
	Barnið notar algeng verkfæri eins og heftara, yddara og gatara	100%
	Barnið setur blöð í möppu	92%
Grófhreyfingar	Barnið klifrar/... hoppar jafnfætis/... hoppar á öðrum fæti/... gengur eftir línu (á gólfi)/... heldur jafnvægi á slá/... klappar í takt (t.d. nafnið sitt)	100%
	Barnið hoppar sundur og saman	95%
	Barnið grípur og kastar bolta	99%

anna voru sögð halda rétt á blýanti og um 92% þeirra settu blöð í möppur. Þegar kom að grófhreyfingum voru nær öll börnin talin geta klifrað, hoppað jafnfætis, hoppað á öðrum fæti, gengið eftir línu (á gólfi), haldið jafnvægi á slá, klappað í takt (til dæmis nafnið sitt) og gripið og kastað bolta. Um 95% voru sögð geta hoppað sundur og saman (tafla IV.10). Eins og sjá má í töflu IV.10 kom fram sáralítill dreifing í svörum um hreyfiþroska og því má ætla að þessar niðurstöður hafi ekki gefið grunnskólakennurum mörg tilefni til að viðhafa mismunandi hreyfiþjálfun miðað við stöðu nemenda.

Félagsþroski

Öll börnin voru sögð mynda félagsleg tengsl við önnur börn og fullorðna samkvæmt niðurstöðum matslistans um félagsþroska. Sömuleiðis voru þau öll sögð fylgja reglum og ganga frá eftir sig en litlu færri skildu eða náðu fyrirætlum í hóp. Nær öll voru sögð hlusta á aðra, taka

tillit til annarra, tjá sig í hóp, tjá tilfinningar eins og gleði, reiði, sorg og vonbrigði og geta einbeitt sér, auk þess að hafa úthald og sýna sjálfstæði. Svölitlu færri voru sögð eiga auðvelt með að tjá sig. Leikskólakennararnir töldu 95–97% barnanna hafa sjálfstjórn, una sér vel í leik og starfi og leysa deilur á friðsamlegan hátt (tafla IV.11). Sem fyrir voru mjög fá börn sem ekki voru sögð valda þessum verkefnum.

Málþroski

Upplýsingar um ýmsa þætti er snerta málþroska koma fram í þriðja kafla matslistans. Alls voru 95% barnanna sögð kunna að skrifa nafnið sitt. Um 90% þekktu vikudagana en nokkru færri mánuðina og árstíðirnar. Öll voru sögð hlusta á sögur, flest gátu endursagt, sagt frá atburðum í réttu tímaröð og mundu vísur og þulur og gátu rímað. Nær öll þekktu hugtök eins og fyrir framan, fyrir ofan, bak við, efst, yfir og lítill, að mati leikskólakennara. Nokkurn

Tafla IV.11. Niðurstöður matslista fyrir fimm ára börn um félagsþroska (69 börn)

Félagsþroski	Dæmi úr lista	Hlutfall þeirra sem réðu við viðkomandi verkefni. Merkt við „já“
	Barnið fylgir reglum	100%
	Barnið skilur/nær fyrirætlum í hóp	96%
	Barnið hlustar á aðra	99%
	Barnið tekur tillit til annarra	99%
	Barnið tjáir sig í hóp/... tjáir tilfinningar eins og gleði, reiði, sorg og vonbrigði	99%
	Barnið hefur sjálfstjórn	97%
	Barnið á auðvelt með að tjá sig	94%
	Barnið getur einbeitt sér/... hefur úthald/... sýnir sjálfstæði	99%
	Barnið gengur frá eftir sig	100%
	Barnið unni sér vel í leik og starfi	97%
	Barnið leysir deilur á friðsamlegan hátt	95%
	Barnið myndar félagsleg tengsl við börn/... við fullorðna	100%

IV. LÝSING Á SÍÐASTA ÁRI Í LEIKSKÓLA

Tafla IV.12. Niðurstöður matslista fyrir fimm ára börn um málþroska (69 börn)

Málþroski	Dæmi úr lista	Hlutfall þeirra sem réðu við viðkomandi verkefni. Merkt við „já“
	Barnið kann að skrifa nafnið sitt	95%
	Barnið þekkir vikudagana	90%
	Barnið þekkir mánuðina	71%
	Barnið þekkir árstíðir	80%
	Barnið hlustar á sögu	100%
	Barnið getur endursagt/... segir frá atburðum í rétttri tímaröð	95%–98%
	Barnið man vísur og þulur/... getur rímað	97%
	Barnið þekkir algeng hugtök: (fyrir framan, fyrir aftan, fyrir ofan, fyrir neðan, bak við, efst, neðst, fremst, aftast, undir, yfir, miðja, stór, lítill)	99%
	Barnið þekkir litina	100%
	Barnið þekkir fjöldann frá 1–10/... tölustafina frá 1–10	92%–99%
	Barnið þekkir formið hring/... ferhyrning/... þríhyrning	91%–100%
	Barnið getur tengt stafi í orð	55%

vegin öll voru sögð þekkjast litina og fjöldann frá einum upp í tíu en aðeins færri þekktu tölustafina frá einum til tíu. Langflest gátu nefnt algengustu formin, öll þekktu hring en heldur færri ferhyrning og þríhyrning, að mati leikskólakennaranna (tafla IV.12).

Þegar kom að stafakunnáttu og lestri var merkt „já“ við fullyrðinguna „Barnið þekkir bókstafina“ hjá 87% barnanna en ekki er ljóst hvort átt var við alla stafina eða flesta þeirra. Um 83% barnanna voru sögð þekkjast lesáttina, um 70% sýndu áhuga á að reyna að lesa og 78% að reyna að skrifa. Alls voru um 55% sögð geta tengt stafi í orð.

b) Þekking á bókstöfum og færni fimm ára barna í að tengja bókstafi í orð

Eins og áður kom fram var ekki unnið sérstaklega að því að kenna fimm ára börnum stafina í þeim sex leikskólum sem heimsóttir voru eða eins og einn leikskólakennari sagði: „Annars erum við ekkert að vinna sérstaklega með stafina.“ Önnur sagði frá því að börnin hefðu til dæmis gaman af að stafa orð á mjólkurförnum í kaffitímanum, þau sem kunnu stafina segðu heiti þeirra og önnur spyrðu um heiti stafa og hvað þeir segðu. „En þetta er alls ekki skipulagt,“ bætti hún við. Aftur á móti voru bókstafir og tölustafir mjög sýnilegir í öllum leikskólunum, á spjöldum á veggjum, merkingum alls konar, þar með talin nöfn barnanna, og á spilum og kubbum, svo dæmi séu tekin. Börnin gengu í stafrófsröð og þau voru kölluð í matinn með því að segja: „Þau sem eiga stafinn A mega byrja ... svo þau sem eiga E,“ og svo framvegis. Einnig virtist algengt að börnin skrifuðu nafnið sitt á myndverk sín, gjarnan eftir forskrift fyrst, og var það sagt hafa aukist á

síðustu árum eins og orð eins kennarans bera vitni um: „Þegar ég byrjaði [fyrir tæpum áratug] kunnu tveir til þrír að skrifa nafnið sitt, nú kunna það fleiri. Nú er meira um að þau skrifi á verkin sín sjálf.“

Bókstafaþekking og færni fimm ára barnanna í að tengja stafi í orð var könnuð í leikskólunum fimm þar sem niðurstöður matslista voru greindar. Alls voru 69 börn af 83 mætt í leikskólann daginn sem könnunin fór fram, 36 drengir og 33 stúlkur. Þetta var fámennur hópur og því ekki unnt að alhæfa út frá niðurstöðum, en þær gefa nokkrar upplýsingar um þennan hóp barna. Hverju barni voru sýndir allir stafirnir á spilum (Auður B. Kristinsdóttir, e.d.), einn í einu, alls 32 stafir, og þau beðin að nefna þá. Fyrst var litli stafurinn sýndur en ef viðkomandi þekkti hann ekki var spilið snúið við og sá stóri sýndur. Síðan voru börnunum sýnd nokkur stök orð á blaði og stuttar setningar á öðru blaði sem þau voru beðin að lesa. Þetta var athugun á tæknilegri færni í lestri en hvorki spurt um merkingu textans né tími mældur (Guðrún Einarsdóttir, 1987/1993, bls. 14 og 16; Jón Torfi Jónasson, 1987/1993).

Bókstafaþekking

Öll börnin þekktu einhverja stafi. Ein athyglisverðasta niðurstaðan sem kynnt er í töflu IV.13 er að yfir helmingur barnanna (57%) þekkti um og yfir tvo þriðju bókstafanna (20–32 stafi). Um 80% þekktu að minnsta kosti þriðjung stafanna en um fimmtungur aðeins nokkra stafi.

Auðveldustu stafirnir virtust vera s, x, ó, k og o. Allir nema einn þekktu s, 85% þekktu x, um 81% þekktu ó og um 77% gátu nefnt o og k. Hlutfall annarra stafa var lægra. Erfiðastir virtust vera stafirnir ð og é sem rétt um þriðjungur þekkti sem lág- eða hástafi (33% þekktu ð/Ð

Tafla IV.13. Bókstafakunnátta fimm ára barna (69 börn)

Fjöldi stafa sem barn þekkti	Drengir	Stúlkur	Alls	Hlutfall af heild
30–32 stafir	12	8	20	29%
20–29 stafir (2/3 til nánast alla stafina)	8	11	19	28%
10–19 stafir (1/3 til 2/3 stafanna)	11	5	16	23%
1–9 stafir	5	9	14	20%
Alls:	36	33	69	100%

og 38% þekktu é/É). Stafirnir b og d reyndust erfiðir sem lágstafir en 34% þekktu b og 34% d. Sem hástafi þekktu þá mun fleiri. Alls þekktu 79% barnanna annaðhvort b eða B og alls um 63% annaðhvort d eða D.

Um 29% þekktu nánast alla stafina og tæplega 60% að minnsta kosti um tvo þriðju þeirra. Þessar niðurstöður eru ekki í takt við samantekt úr matslistanum hér frammar. Þar kom fram í umfjöllun um stafakunnáttu og lestur að 87% barnanna voru talin þekkja bókstafina en niðurstöður eru sambærilegar ef lagðir eru saman hóparnir úr könnuninni sem þekktu frá þriðjungi stafanna upp í þá alla (80%). Tekið skal fram að vel getur verið að börnin hafi í raun þekkt fleiri stafi en fram kom þegar stafaspilin voru lögð fyrir þau, því fyrir kom að börn þekktu fleiri stafi þegar þau sáu þá á blaði sem athugandi notaði til að merkja við þá stafi sem barn þekkti. Hér á eftir kemur einnig fram að þegar könnuð var færni í að tengja stafi í orð gátu fleiri kveðið að eða þekkt orðmyndina en voru í þeim hópi sem nefnt gat alla bókstafina. Hér gat verið um óöryggi að ræða við óþekktar aðstæður eða ólík uppsetning valdið þessum mun.

Lestur

Færni í að tengja stafi í orð var talsverð í hópnum, eins og sjá má í töflu IV.14. Yfir helmingur barnanna gat lesið eða þekkti einstök orð. Um var að ræða tveggja og þriggja stafa orð eins og „úr“, „ás“, „rós“, „mús“ og „Fía“ þar sem komu fyrir 13 stafir. Þessi niðurstaða stemmir við niðurstöður úr matslistanum en þar voru alls um 55% barnanna sögð geta tengt stafi í orð.

Þegar borin var saman lestrarfærni milli þessara fimm

leikskóla kom fram að börn sem gátu tengt bókstafi í orð voru um 70% hópsins í einum leikskólanum en aðeins um 29% í þeim skóla sem hlutfallið var lægst. Ekki var reynt að finna út í hverju munurinn væri fölginn, en athygli vakti að minna var um stafi og orð á veggspjöldum, merkingum eða öðru í leikskólanum þar sem fæstir lásu orðin en í hinum skólunum.

Stuttar setningar með þremur til fimm orðum voru lagðar fyrir börnin og voru orðin eins til þriggja stafa og í þeim komu fyrir sömu stafir og í stuttu orðunum og tveir stafir til viðbótar. Dæmi um setningar: „Ari á ís,“ „Óli las og las“ og „Már á úr og lím.“

Í töflu IV.14 er athyglisvert að sjá að um þriðjungur eða 33% barnanna (23 börn af 69) gátu lesið allar eða sumar heilu setninganna. Tæplega 12% (8 börn af 69) lásu öll stöku orðin og allar setningarnar rétt. Ekki var kannað sérstaklega hvort eitthvað sérstakt væri gert á leikskólunum fyrir börnin sem farin voru að lesa setningar. Einn viðmælandi í hópi leikskólakennara sagðist vera með tvö læs börn á sinni deild og að hann hefði útbúið kassa með bókum og skrifbók handa þeim.

Þegar kennarar barnanna í leikskólunum sex þar sem vettvangsathuganir fóru fram voru spurðir í viðtölum um lestrargetu kom í ljós að þeir töldu eitt til fimm börn á viðkomandi deildum vera farin að lesa (4%–21%) og fyrir kom að þau læsu fyrir hin börnin. Í frjálsum leik völdu þessi börn gjarnan að setjast með bók og lesa, að sögn kennaranna. Þeir töldu lestrarfærni gjarnan sjálfspottna eða að börnin hefðu lært að lesa af eldri systkinum. Trúlega áttu leikskólakennararnir við meiri lestrarfærni en að geta lesið einfaldar setningar. Mat þeirra er meira í takt

Tafla IV.14. Lestarfærni fimm ára barna (69 börn)

Lestarfærni	Drengir	Stúlkur	Alls	Hlutfall af heild
Gátu lesið einstök orð, s.s. rós, mús, Fía	18	18	36	52%
Gátu ekki tengt stafi í orði	18	15	33	48%
Alls:	36	33	69	100%
Gátu lesið heilar, einfaldar setningar, s.s. „Ari á ís“ og „Már á úr og lím“	11	12	23	33%
Réðu ekki við að lesa setningar	25	21	46	67%
Alls	36	33	69	100%

við þá niðurstöðu þessarar athugunar á lestrarfærni sem leiddi í ljós að um 12% barnanna lásu öll stöku orðin og allar setningarnar rétt.

5. UMRÆÐA UM SÍÐASTA ÁR LEIKSKÓLA

Hér framar var lýst starfi með fimm ára börnum í sex leikskólum í Reykjavík út frá þremur meginþemum þessarar rannsóknar, það er umgjörðinni um skólafarfið, starfsháttum ásamt inntaki og tengslum við næsta skólastig, í þessu tilviki tengslum leikskólanna við grunnskóla. Nú verða þessar niðurstöður ræddar.

a) Meginniðurstöður um síðasta ár leikskóla

Meginniðurstöður um starf með fimm ára börnum í sex leikskólum eru hér dregnar saman í átta meginþætti.

Tvennt vakti einkum eftirtekt í *innri umgjörð* námsins á síðasta ári í leikskóla:

- Segja má að leikskólarnir sex hafi mótað sér mjög svipaða umgjörð um starfið með hliðsjón af *hópaskiptingu, dagskipulagi, verkaskiptingu starfsmanna og nýtingu húsnæðis*.
- Umgjörðin um daglegt starf var vel sýnileg. Hún kom fram í dagskipulaginu og mótaðist einnig af hópaskiptingunni.

Í *starfsháttum* á síðasta ári í leikskóla var einkum þrennt sem vakti athygli:

- Starfshættir og viðfangsefni voru lík milli leikskólanna sex.
- Leikskólakennararnir lögðu mikla áherslu á athafnafrelsi og sjálfstæði barnanna, einkum í leik, en eigi að síður var ljóst að ramminn var nokkuð skýr og stýring allnokkur. Athygli vakti hversu mikil áhersla var lögð á val barnanna um viðfangsefni. Í „valinu“ fólst þjálfun í að velja milli ólíkra valkosta.
- Í raun fór fram mikill undirbúningur fyrir lestrarnám í leikskólunum sex þótt leikskólakennarar hafi neitað því staðfestlega að þeir væru að kenna lestur. Athugun á bókstafaþekkingu og

lestrarfærni lítills hóps barna leiddi í ljós talsverða þekkingu og færni. Þetta er dæmi um að neðra skólastig teygji sig upp í námsefni þess næsta.

Eftirtaldir þrjú þættir í *tengslum* leikskóla við grunnskóla vöktu einkum athygli:

- *Samstarf* leikskólanna við grunnskóla fólst fyrst og fremst í vel skipulögðum kynnisferðum leikskólabarna í grunnskóla sem skólastigin höfðu samvinnu um.
- *Upplýsingagjöf* til grunnskóla um stöðu einstakra barna var takmörkuð, nema barna með sérþarfir, og að því er virtist var lítið sóst eftir slíkum upplýsingum af grunnskólans hálfu. Tvö borgarhverfi voru þó undantekning en þar fóru upplýsingar um öll börnin frá leikskólum til grunnskóla í hverfinu.
- Samvinna kennara af báðum skólastigum var að öðru leyti lítil og upplýsingagjöf milli leik- og grunnskóla um starfshætti virtist af skornum skammti. Þetta birtist í nokkuð takmarkaðri þekkingu leikskólakennara á starfi í grunnskóla.

Mikil samsvörun milli leikskólanna sex gefur tilefni til að draga þá ályktun að lýsingar hér framar gætu átt nokkuð almennt við um leikskóla í Reykjavík. Nú verður fjallað nánar um þá meginþætti sem fram komu.

b) Samræmi í umgjörð leikskóla

Eftirtektarvert er hve lík *innri umgjörð* um starfið í leikskólunum sex var, það er *hópaskipting, dagskipulag, verkaskipting starfsmanna og nýting húsnæðis*. Hafi starfsfólk leikskóla leitast við að nýta sér það svigrúm til mótunar umgjörðar starfsins sem leikskólalög gefa þá virðist hugmyndafræðin vera nokkuð einsleit. Jafnframt er erfitt að gera sér grein fyrir því hvort þessi einsleitni komi á óvart. En hinu er ekki að neita að leikskólarnir hafa án efa meira svigrúm til fjölbreytni en þarna sást.

Áhugavert var að sjá samræmið í umgjörð og starfsháttum, einkum vegna þess að áhersla á að foreldrar eigi val um skóla fyrir barn sitt, sem stundum heyrir, hefur verið rökstudd með því að skólar séu ólíkir og mikilvægt að foreldrum bjóðist að velja úr þeirri flóru. Einsleitni er ekki sérstök fyrir Ísland. Niðurstöður erlendra rannsókna hafa einnig bent til þess að innra skipulag og starfshættir

á sama aldursstigi væru líkir milli skóla frá forskólabekk til framhaldsskóla, jafnvel í svo fjölmennu og margbrotnu landi sem Bandaríkjunum (t.d. Goodlad, 1984/2004).

Ef dregnir eru saman þeir þættir í umgjörðinni sem voru keimlíkir má nefna eftirfarandi: *Hópaskipting* var svipuð. Almennt voru 20–25 börn saman á deild. Elstu börnin voru í aldursblönduðum hópum í fimm af skólunum sex en ein saman á deild í einum. Ýmiss konar hópamyndanir voru síðan innan deilda og milli þeirra. Í öllum leikskólunum sex var „val“ fastur liður á dagskránni daglega. Þá blönduðust oft saman börn af fleiri deildum og ólíkum aldurshópum. *Dagskipulag* var mjög áþekkt í öllum sex leikskólunum. Dagurinn var skipulagður fyrirfram í starfsþætti og því skipulagi fylgt í stórum dráttum. Það myndaði ramma um starfið. Verkefni eða stundir hófust gjarnan með formlegum hætti og þau áttu að enda á tilteknum tíma. Alls staðar var börnunum ætlað að fara út og leika sér í garði leikskólans að minnsta kosti einu sinni á dag. Greinilegt var að skipulagt starf var fremur fyrri hluta dags og gjarnan frjálslíkur í lokin, samanber umræðu um að skipta skóladegi leikskólabarna í skipulagt skólastarf og afþreyingu (Kristín Elfa Guðnadóttir, 2007, bls. 13–16). *Verkaskipting starfsmanna* var í stórum dráttum sú að leikskólanum var stýrt af leikskólastjóra og aðstoðarleikskólastjóra. Deildarstjóri var yfir hverri deild og stýrði öðrum starfsmönnum á deildinni, bæði leikskólakennurum og leiðbeinendum. *Nýting húsnæðis*, sem skiptist í leikstofur deilda og sameiginleg rými, var með svipuðu móti í öllum skólunum. Í leikstofunum mátti sjá notalegan krók, svæði fyrir frjálslík leik og borð og stóla á ákveðnum svæðum. Alls staðar voru tölvur, ein eða tvær á deild. Auk þess var í flestum skólanna listaskáli og lítill salur, auk sérkennslurýma og eldhúss.

Skýringar á samsvörun í innri umgjörð má trúlega rekja til ýmissa þátta. Fyrst má nefna að miðlæggar ákvarðanir borgaryfirvalda um skipulag bygginga hafa áhrif á fyrirkomulagið innanhúss. Í Reykjavík hafa gjarnan nokkrir leikskólar verið byggðir eftir sömu teikningu sem hefur verið mótuð miðlægt (Bergur Felixson, 2007, bls. 20, 25–27 og 44–48) en eigi að síður er talsverð fjölbreytni í húsnæði leikskóla í borginni. Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 er talað um örvandi umhverfi og dagskipulag (bls. 12–13, 17, 22 og 37). Annað er að nánast allir fagmenntaðir starfsmenn hafa menntast í sömu stofnun, Kennaraháskóla Íslands nú Háskóla Íslands, sem hvílir á arfleifð Fóstruskóla Íslands. Auk þess hafa starfsmenn leikskóla í Reykjavík, einkum leikskólastjórar, með sér margvíslegt samstarf, meðal annars á reglubundnum fundum, í símenntun og stefnumörkunarvinnu (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007, bls. 42–44).

Þótt fram hafi komið mikið samræmi í innri umgjörð leikskólanna sex skal tekið fram að hver leikskóli hafði samt sitt svipmót og sínar áherslur að ýmsu leyti. Hver skólanna var þannig veröld út af fyrir sig, með sinn svip þegar inn var komið – sína menningu. Það er efni í aðra rannsókn að skoða þann mun.

Kostir þess að leikskólar í borginni séu skipulagðir með líkum hætti eru að borgarbúar vita að hverju þeir ganga, ekki skiptir höfuðmáli hvar barnið fær inngöngu og síður ætti að koma upp togstreita eða samkeppni milli leikskóla. Foreldrar geta gengið að því að leikskólinn í hverfinu sé mjög líkur öðrum leikskólum í borginni að skipulagi og innra starfi og því þurfi ekki að leggja á sig að kynna sér starf fjölda leikskóla og velja svo úr skóla til að sækja um, en vandinn við slíkt val er að forsendur þess yrðu ætíð óljósar. Bæta má við að ef börn sækja almennt leikskóla í hverfinu sínu dregur það úr umferð. Ókostir þess að leikskólar nýta sér ekki það svigrúm sem ytri rammi leyfir til innra skipulags kynnu að vera að þróun yrði hægari og jafnvel hætta á stöðnun ef ekki er tekist í einhverjum mæli á um hugmyndir og útfærslu.

c) Frelsi barnanna eða stýring kennara

Svipuðu máli gegndi um *starfsþættina* og áður segir um umgjörðina; þeir voru einnig keimlíkir eins og komið hefur fram í rannsóknunum í öðrum löndum (t.d. Goodlad, 1984/2004). Í leikskólunum sex stendur upp úr áhersla leikskólakennara á leik, sjálfstæði eða frelsi barnanna og áhrif þeirra á val viðfangsefna. Meira virtist lagt upp úr nemendastýringu en kennarastýringu (sbr. Ingvar Sigurgeirsson, 1992), óbeinni kennslu fremur en beinni (sbr. Kaplan, 1990, bls. 375–384), svo notuð séu hugtök úr umræðu um skólastarf á öðrum skólastigum. Þetta nefna leikskólakennarar gjarnan „starf á forsendum barnanna“. Eigi að síður var talsverð stýring fyrir hendi, einkum í samverustundum og skipulögðu verkefnastundunum. Einna athyglisverðast var að mjög svipaður tími fór í þrjá meginþætti starfsins: leik, samverustundir og skipulögð verkefni. Þar var mikið samræmi.

Samsvörun með rætur víða

Þá samsvörun í starfsháttum leikskólanna sex sem fram kom má trúlega rekja til margra þátta, svo sem aðalnámskrár, menntunar starfsmanna, hefða og samvinnu þeirra eins og á við um samsvörun í innri umgjörð.

Skýringu á samsvörun í starfsháttum leikskólanna má finna í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 en þar segir að námskránni sé meðal annars ætlað að „samræma uppeldi og menntun barna í leikskólum landsins“ með áherslu

á leik sem náms- og þroskaleið. Samkvæmt námskránni eru áherslupættir í leikskólauppeldi hreyfing, málrækt, myndsköpun, tónlist, náttúra og umhverfi, menning og samfélag (bls. 19) en svo er að sjá að námskráin geri jafnframt ráð fyrir mismunandi áherslum því hún er sögð vera sveigjanleg í þeim tilgangi að veita svigrúm fyrir sérstöðu sérhvers leikskóla (bls. 34). Minnt er á að *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili* frá árinu 1985, sem segja má að hafi í raun verið fyrsta námskrá fyrir leikskóla, byggðist að mörgu leyti á námsefni í fóstunámi (Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 82).

Leikskólakennarar byggja án efa á námi sínu í starfi. Bergur Felixson (2007) telur að framan af hafi hugmyndafræði í starfi leikskóla í Reykjavík tengst menntun fagfólksins þar sem umræða og hugmyndir um innra starf hafi aðallega verið að frumkvæði Fóstruskólans undir áhrifum frá nágrannalöndum (bls. 29). Í lýsingu á hugmyndum sem leikskólakennaranám grundvallaðist á kom meðal annars fram að hlutverk leikskólakennarans væri ásamt öðru að skipuleggja starfsumhverfi þar sem sjálfstæði barnsins væri virt og skilyrði sköpuð til að það gæti haft áhrif á nánasta umhverfi sitt (Kristín Karlsdóttir, 2005). Í viðtölum við leikskólakennara í skólunum sex voru vísbendingar um að þeir sýndu talsverða viðleitni til að tengja saman fræði og framkvæmd í áherslu sinni á stuðning við sjálfstæði barnanna í leik og starfi, en greinilega með mismunandi áherslu á eigin virkni, enda er ágreiningur um það atriði í fræðilegri umræðu. Einn viðmælandi sagðist hafa gert meira af því að stýra fyrr í starfi en hefði nú slakað á. Samræmi gat einnig komið frá sameiginlegri símenntun eða félagsstarfi leikskólakennara. Dæmi voru um að leikskólakennarar nefndu hvenær ákveðin nýjung hefði komið í leikskóla í Reykjavík, líklega alla á svipuðum tíma, svo sem valið og könnunaraðferðin.

Leikskólarnir sex voru ekki með sérstaka yfirlýsta stefnu um sérstöðu leikskólans en allir sex nefndu í skólanámskrám sínum að starfið byggðist meðal annars á hugmyndum nokkurra fræðimanna, eins og Dewey, Piaget og Malaguzzi, kenningum sem sprottnar væru af hugmyndum þeirra eða ákveðnum áherslum í aðalnámskrá. Hugmyndir þessara fræðimanna eru talsvert fyrirferðarmiklar í námi leikskólakennara (sbr. Kristín Karlsdóttir, 2005). Ekki voru nefnd dæmi um rökræður um hugmyndafræði í viðtölum við leikskólakennara. Það er í samræmi við rannsókn Örnú H. Jónsdóttur (2009) sem leiddi í ljós að rökræður um starfið, hugmyndafræðina og aðferðir væru ekki áberandi í leikskólanum þar sem rannsókn hennar fór fram. Niðurstöður hennar renna

stöðum undir það að leikskólakennarar komi á vettvang með hugmyndafræðina úr námi sínu og tengist síðan ríkjandi hefðum í leikskólanum og leikskólakerfinu öllu.

Af framansögðu má draga þá ályktun að hefðir í leikskólastarfi eigi sér djúpar rætur, einkum í leikskólakennaranáminu og að einhverju leyti í námskrá, og lítil viðleitni sé úti í skólunum til að víkja frá þeim.

Leikur í hávegum hafður

Leikur skipaði greinilega háan sess í starfi leikskólanna en meira en helmingi tímans var varið í frjálsum leik eða leik samkvæmt vali inni eða úti. Þetta er meiri tími en fram kom í finnskri athugun þar sem áætlað var að ein til tvær af átta til tíu klukkustundum í leikskóla á dag væru helgaðar leik (Hakkarainen, 2006, bls. 187). Af þrískiptri skilgreiningu á leik bar frjálsum leik hæst en leikur með reglum og leikur sem leiksýning fengu einnig sitt pláss (sbr. skilgreiningu í: Holzman og Newman, 2008, bls. 86).

Þeir starfshættir að láta frjálsum leik skipa stóran sess voru talsvert í anda Fröbel sem lagði áherslu á að þroska hugmyndaflug og tilfinningalíf barna með söng, leik og frjálsri athafnasemi (Myhre, 1996/2001, bls. 184). Hér svífur einnig andi Key (1902/1911) yfir vötnum. Starfsmennirnir eiga að fylgjast með börnunum en láta þeim stjórnina sem mest eftir. Hvort sem var í frjálsum leik inni og úti eða samkvæmt vali voru það börnin sjálf sem stýrðu leik sínum að því er virtist og kennarar og annað starfsfólk hafði sig þá lítið í frammi. Það var í raun aðeins athöfninni við að velja sem var formlega stýrt. Eftir að út í leik var komið var hann samkvæmt vali ekki frábrugðinn þeim frjálsum í öðru en því að börnin þurftu að halda sig við það sem valið hafði verið í tiltekinn tíma og dvelja á ákveðnu svæði. Þannig virtist frjáls leikur án virks stuðnings fullorðinnar manneskju algengari en leikur með virkum stuðningi kennarans (sbr. flokkun Miller og Almon, 2009).

Leikur hefur sína sérstöku stöðu í námskrám með þeim rökum að hann stuðli að þroska og námi barnanna þótt skilgreiningar á leik séu mismunandi og erfitt að finna rannsóknarniðurstöður um áhrif leiksins eða hvernig nám fer fram í gegnum hann (Hakkarainen, 2006, bls. 184–186). Hugmyndafræðin um leik sem þroskaleið er sterk en hún getur reynst veik eða að minnsta kosti erfið þegar að framkvæmdinni kemur og hlutverki kennarans (Wood, 2008), eins og sjá má í umræðu hér á eftir. Börnin léku sér á eigin forsendum þegar gert var ráð fyrir frjálsum leik, en þá getur skipt miklu máli í hvaða umhverfi hann fer fram. Þetta átti líka við um leik samkvæmt vali, en valið sjálft eða valstundin var kennarastýrð, svo og lengd lotunnar og aðstæðurnar í leiknum.

Þjálfun í að velja sér viðfangsefni

Í „valinu“ fengu börnin þjálfun í að velja úr ákveðnum möguleikum sem fyrir lágu. Þau voru einnig spurð hvað þau vildu ræða, hvað þau vildu syngja og í hvaða leik ætti að fara. Í samverustundum og einnig í hópastarfi, eða því sem hér hefur verið nefnt skipulögð verkefni, var ýmislegt gert til að láta börnin stýra ferðinni að einhverju leyti og velja viðfangsefni, þess jafnvel gætt af kennurum að skipuleggja ekki of mikið fyrirfram. Áherslan á val barnanna á viðfangsefni, innan þeirra ramma sem kennarinn setur, er í samræmi við High scope hugmyndafræðina sem nefnd var framfar (High scope: Inspiring educators to inspire children, e.d.; Kristín Elfa Guðnadóttir, 2008). Val barna á viðfangsefni hefur einnig verið sagt einkenna sænska leikskóla, svo dæmi sé tekið (Pramling Samuelsson, 2006). Þótt áherslan á valfrelsi barnanna hafi verið nokkuð skýr þá daga sem vettvangsathuganirnar stóðu var hún varla eins afgerandi og gert er ráð fyrir í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 en þar segir í umræðu um lýðræðisleg vinnubrögð að barnið skuli hreinlega taka þátt í áætlanagerð, ákvörðunum og mati (bls. 16). Val viðfangsefna er áherslupáttur meðal annars í skilgreiningum á starfsháttum sem taka mið af einstaklingsmiðuðu námi, rödd nemenda, valdeflingu og sjálfræði þeirra (sjá t.d. Deci og Ryan, 1987; Tomlinson og McTighe, 2006; Hargreaves, 2004b, 2006; Harvey og Burrows, 1992). Stýring á valinu fólst í því að leikskólakennari ákvað hvernig það færi fram, í hvaða röð börnin völdu og hve margir máttu velja hvern möguleika. Hún sá einnig til þess að barn veldi ekki alltaf það sama. Fram kom í viðtölum við leikskólakennara að skoðanir meðal þeirra eru skiptar um skipulagða valið, sumum finnst það stýra allt of miklu og vilja að börnin velji sér viðfangsefni eða leiksvæði án þess að um skipulagt val sé að ræða. En þar með öðlast barnið ekki þá reynslu sem í því felst að standa frammi fyrir valmöguleikum og þurfa að velja einn þeirra.

Áhugavert er að sjá hvernig þjálfunin í að velja viðfangsefni og fleira sem hér hefur verið lýst nýtist börnunum í grunnskólunum. Það kemur að einhverju leyti fram í næsta kafla þar sem starfi í 1. bekk grunnskóla er lýst.

Líkt grunnskólustarfi

Skipulögðu verkefnastundirnar, sem tóku um fimm til sex klukkustundir á viku, voru sá tími í leikskólunum sem líktist mest grunnskólustarfi. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að slíkum stundum hafi fjölgað á undanförunum árum því að í könnun meðal leikskólalæra í Reykjavík árið 2001 sagði tæplega helmingur svarenda (48%) að

unnið væri með elstu börnunum í sérstökum hópum einu sinni í viku, tæplega fjórðungur tvisvar í viku (24%) og aðrir sögðu að það væri gert oftar í viku. Stundirnar stóðu að sögn svarenda í hálfu til tvær klukkustundir (Leikskólar Reykjavíkur, 2001, bls. 23–28).

Þótt skipulögðu verkefni hafi verði skólaleg, ef svo má segja, drógu þau samt dóm af hugmyndum Montessori um að grundvallaratriði í uppeldi barna sé að þau njóti þjálfunar til eigin framtaks en hafi jafnframt frelsi til að hafa áhrif á það sem þau fást við og hún lagði áherslu á mikilvægi þess að tengja viðleitni til aukins þroska við raunveruleikann (Myhre, 1964/1972, bls. 96 og 67). Könnunaraðferðin er í þessum anda, kennarinn ákveður að taka eitthvert efni úr reynsluheimi barnanna fyrir, sama hvað það er, í því skyni að fá þau til að kafa djúpt og horfa á viðfangsefnið frá mörgum hliðum (sbr. Katz og Chard, 1995; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, bls. 163–165). Hún er einnig í anda Reggio Emilia hugmyndafræðinnar. Þar segir að sameiginlega kanni börnin og kennararnir ítarlega viðfangsefni sem vekja áhuga barnanna og leiða til sköpunar. Hlutverk starfsmanna er þar að hlusta á hugmyndir barnanna, hvetja þau með því að spyrja opinna spurninga og sjá til þess að áhugi barnanna leiði starfið (Edwards o.fl., 1998). Börnin í einum leikskólanna sex stungu upp á að fjallað yrði um krumma og var það gert í margar vikur, undir stjórn kennarans í samvinnu við börnin. Ef hugmyndir þeirra gengu ekki upp, eins og var með áhuga stelpnanna á að fjalla um prinsessur, beitti kennarinn sér fyrir því að sveigja hugðarefnið yfir á færar brautir fyrir bæði stráka og stelpur. Í hópastarfi hafði leikskólakennari einnig ákveðið viðfangsefnið fyrirfram, svo sem að fjalla um fjölskylduna eða búa til hús. Börnin fengu efni í hendur, liti og skraut, en höfðu síðan frjálsar hendur um útfærslu hússins. Þannig var bæði nemenda- og kennarastýring í gangi í skipulögðu verkefnum.

Þótt leikskólinn nálgist vinnubrögð, viðfangsefni og inntak grunnskólanna í samverustundum og einkum þó skipulögðum verkefnastundum, var áhersla lögð á það í leikskólunum sex, ef spurt var, að ekki væri verið að búa börnin undir grunnskólann. Þvert á móti var undirstrikað að leikskólinn ynni á eigin forsendum og væri að mæta þörfum barnanna þar sem þau væru stödd (sbr. Shore, 1998; Jón Torfi Jónasson, 2008e, bls. 258; Soler og Miller, 2008; Neuman, 2008). Þannig eru enn í fullu gildi – 70 árum síðar – þær hugmyndir Dewey að þegar undirbúningur er ráðandi markmið sé „möguleikum nútíðar fórn að fyrir ímyndaða framtíð“ (Dewey, 1938/2000, bls. 59). Skólinn sé því ekki undirbúningur undir lífið heldur lífið sjálft.

Eigi að síður mátti greina merki um bóknámsrek í

leikskólunum sex samkvæmt skilgreiningu Jóns Torfa Jónssonar (2006, bls. 12, 83–84) en hann hefur nefnt starfsemi leikskóla bóknámsrek þegar hún líkist hefðbundnu skólastarfi með verkefnum sem almennt hafa verið viðfangsefni í grunnskóla. Það mátti sem dæmi sjá í starfsemi með fimm ára börnum sem hér er nefnd skipulögð verkefni. Tilhneiging til að færa verkefni grunnskólans inn í leikskólann var þó ekki mjög áberandi í starfi leikskólanna sex þegar vettvangsathuganirnar fóru fram þó að um alþjóðlega hneigð sé að ræða í þessum efnum í námskrágerð eins og rætt var framfar. Draga má þá ályktun að þessi rannsókn endurspeglar bæði þá sýn að athafnafrelsi barnsins og leikur skipti mestu máli á leikskólaárunum, sem einkum kom fram í viðtölum við leikskólakennara, og einnig að leikskólinn sé fyrsta stig formlegs náms og þar skuli fara fram kennsla og þjálfun sem fram kom í skipulögðum verkefnastundum, samverustundum og valkerfum (sbr. OECD, 2001). Að öllum líkindum verður áfram tekist á um þetta í framtíðinni.

Stýring og sjálfraði

Starf á forsendum barnanna var rauður þráður í lýsingum leikskólakennaranna á starfinu, eins og fram hefur komið. Reyndar er ekki alveg ljóst hvað átt er við með „forsendum barnanna“. Svo var þó að sjá að fyrst og fremst væri átt við sjálfstýringu þeirra og þátttöku, en þetta orðalag vísar eigi að síður til miklu víðari merkingar, svo sem mismunandi þroska eða bakgrunn.

Kennararnir lögðu áherslu á að börnin veldu sér viðfangsefni, veldu viðfangsefni hópsins, fengju að koma með eigin hugmyndir og fleira. Samt var ákveðin stýring í gangi og ramminn um starfið skýr. Fara þurfti eftir fyrirmælum og halda ákveðnar grundvallarreglur, í gildi var dagskipulag með valstundum og tilteknum viðfangsefnum, það var kvóti á vali, leiksvæði voru afmörkuð og svo framvegis. Frelsið fólst svo í að gefa svigrúm innan þessa ramma. Í samverustundum, umræðum og sögulestri þurftu börnin að sitja á sér, sitja kyrr á sínum stað í þann tíma sem leikskólakennarinn ákvað, hlusta og gæta þess að tala helst aðeins eitt í einu og rétta upp hönd þegar þau vildu segja eitthvað. Sama átti við um ferðir út fyrir leikskólann, þeim var „boðið að koma í röð“ en áttu samt að ganga í röð, leiðast og fara eftir fyrirmælum. Börnin þurftu líka að halda sig við efnið í verkefnastundum sem kennari ákvað oftast fyrirfram, að minnsta kosti í hvaða meginátt verkefnið skyldi þróast. Þannig var „frelsi“ barnanna takmarkað í mörgu tilliti þótt greinilega væri mikið gert til að skapa þeim frelsi og sjálfstæði og búa þeim aðstæður til frumkvæðis og sköpunar undir eigin stjórn.

Fimm ára börn voru í reiðileysi eða fundu sig ekki í

leik – og leikskólakennarinn lét þau afskiptalaus. Það er í samræmi við niðurstöður íslenskrar rannsóknar sem leiddi í ljós að starfsfólk leikskóla hélt sér til hlés þegar börn voru að leik á hlutverkaleiksvæðum og virtist hikandi við að skipta sér af leiknum nema börnin ættu frumkvæði að því (Jóhanna Einarsdóttir, 1999), samanber áherslur Key (1902/1911) og Bae (1996) sem lýst er hér framfar. Rannsakandi sá líka önnur börn einbeitt og full áhuga sinna verkefni sem kennarinn hafði undirbúið eða beint þeim að. Kennari sem sat hjá börnum að leik án afskipta greip inn í þegar kubbar urðu að byssu, annar reyndi að koma barni að verki sem hékk aðgerðalaust og börnin voru látin taka til eftir sig að loknum frjálsum leik. Þetta lýsir klípu kennara sem bæði vilja gefa börnum frelsi til athafna en jafnframt stuðla að auknum þroska þeirra með eigin aðgerðum.

Klemma kennarans

Kennari getur lent í strembinni klípu við að finna sér leið innan þeirra marka sem hér hafa verið til umræðu. Hann þarf að takast á við það hlutverk að vera kennari sem hefur vald en vilja jafnframt færa það í hendur barnanna (Deci og Ryan, 1987; Harvey og Burrows, 1992; Kristín Karlsdóttir og Kristín Hildur Ólafsdóttir, 2006) eða gefa þeim rödd (Hargreaves, 2004b, 2006).

Segja má að þessi umræða endurspeglar þann vanda sem Jón Torfi Jónsson (2006, bls. 25–29) hefur nefnt klemmu Rousseau og felst í því að leggja ríka áherslu á náttúrulegar aðstæður, frelsi, frumkvæði og sjálfstæði barnsins en einnig á að barninu fari fram, það þroskist, dafni og læri (Rousseau, 1977a, 1977b). Þannig þurfi að rata meðalveginn á milli frelslis barnsins og stýringar kennarans. Jón Torfi kennir þessa klemmu við Rousseau vegna þess að hann segist ekki vita neinn hafa dregið þennan vanda skýrar fram. Rousseau segir að barnið eigi að vera frjálst en jafnframt undir fullkominni stjórn, það eigi að ráða ferðinni en samt skuli skipuleggja allt fyrirfram. Barninu er ætlað að fá áhugann og kennaranum að vekja hann en helst án þess að barnið átti sig á því. Stýring kennarans felst meðal annars í því að gera umhverfi barnanna, svo sem leikvöllinn, leikföngin eða viðfangsefnin, þannig úr garði að þau bjóði upp á þá leiki sem hann vildi einmitt að þau færu í. Það er erfið að vera fagmaður sem veit hverju hann vill ná fram og hefur lært til verka í löngu námi en eiga svo samkvæmt hugmyndum um frelsi að hafa hemil á sér, ef svo má segja, í umgengni við börnin. Þar hlýtur meðalvegurinn oft að vera vandratáður.

Í *Áðalnámskrá leikskóla* frá 1999 virðist vera reynt að fara millileið um hlut kennarans en þar segir að leikskólakennari eigi ekki að vera aðgerðalaus. Langur vegur

sé á milli aðgerðaleysis og stjórnunar. Lögð er áhersla á að leikskólakennarinn sé ávallt reiðubúinn að örva eða taka þátt í leiknum, en þá á forsendum barnanna. Hann geti þá „vakið áhuga, svarað spurningum, spurt spurninga eða frætt börnin“ (bls. 13).

Ég fékk það á tilfinninguna að margir leikskólakennarar sem ég kynntist vegna þessarar rannsóknar væru í raun að fást við ofanefnda „klemmu Rousseau“ í starfi sínu frá degi til dags. Hvernig á að leyfa barninu að ráða ferðinni en sjá jafnframt til þess að því fari fram, það læri nýja hluti og þroskist? Ekki er ólíklegt að kennararnir hafi fundið fyrir því öryggisleysi sem Kristín Dýrfjörð (2006) taldi koma fram í rannsókn sinni á lýðræði í leikskólum. Hún rekur það til óvissu um hvar eigi að setja mörkin í samskiptum við börnin. Halda má því fram að hlutur kennarans í leik barnanna í leikskólunum sex hafi átt rætur í hugmyndafræði Maríu Montessori, leikskólanna í Reggio Emilia og High scope, en þar hefur kennarinn ákveðið hlutverk. Það er einnig í anda *Aðalnámskrár leikskóla* frá 1999 sem segir hreint út að leikskólakennari eigi ekki að vera aðgerðalaus (bls. 13). Montessori (e.d., bls. 167–184) lagði áherslu á að í umfjöllun um leiki yrði að vera ljóst að átt væri við frjálsa virkni og athafnir sem skipulagðar væru með ákveðna niðurstöðu í huga, samanber leikföngin hennar sem áttu að leiða til sjálfsnáms (e. auto-education). Mikil vinna fólst í að búa þau til en síðan átti barnið að nota þau upp á eigin spýtur. Hlutverk kennarans væri að vera leiðsögumaður, fylgjast með, rannsaka stöðu barnsins og stýra verkefnum (sama heimild, bls. 173, 175). Hún talar jafnvel um starfsheitið „directress“ í stað kennara (sama heimild, bls. 173). Samkvæmt High scope hugmyndafræðinni er hlutur hins fullorðna að vera hvatamaður sem skapar börnunum aðstæður til að fást við og leysa vandamál. Í stuttu máli eigi börnin að læra af sjálfsdáðum en í þroskavænlegu umhverfi sem kennarinn býr til, heldur utan um og leiðir að ákveðnu marki.

Spurningunni hversu afgerandi kennarinn á að vera í inngripi sínu verður seint fullsvarað. En inngripnið felst í tvennu – mótun aðstæðna og samskiptum við börnin. Ekki er ólíklegt að með aukinni áherslu á leikskólann sem menntastofnun aukist stýring leikskólakennara að einhverju marki.

d) Skref tekin í lestrarnámi í leikskóla

Í stuttu máli virtist það samhljóma markmið þeirra sem rætt var við í leikskólunum sex að kenna þar ekki bókstafi og lestur með beinum eða formlegum hætti. Þannig kom fram viðleitni til að vinna gegn bóknámsrekinu (sbr. skilgreiningu Jóns Torfa Jónssonar, 2006). Aftur

á móti var samræmi milli leikskólanna sex í augljósri viðleitni til að láta umhverfið örva börnin til að læra stafi og lesa þótt leikskólakennararnir nefndu það ekki kennslu, ef til vill vegna þess að hugtakið kennsla virðist ekki almennt notað á leikskólastiginu. Mjög margt var gert til að kveikja áhuga barnanna á stöfum, orðum og tölum. Unnið var með orðaforða og hlustunarskilning. Í leikskólunum sex voru stafa- og töluspiöld á veggjum og orð og nöfn barnanna á spjöldum. Til dæmis var „valið“ alls staðar skýrt með orðum, auk mynda. Í sjö af þeim ellefu dögum sem vettvangsathuganirnar stóðu var eitthvað fjallað um eða leikið með stafi. Leikir fólust oft í að nefna fyrstu stafi í orðum eða nafni, telja eitthvað eða flokka eftir stöfum og fjölda og leika með stafaspil og stafakubba. Sama átti við um dagana, mánuðina og formin. Við aðstæður sem þessar eru tekin fyrstu skrefin í þróunarferli lestrarnámsins (Þóra Kristinsdóttir, 2000) og er það í samræmi við *Aðalnámskrár leikskóla* frá 1999 þar sem segir að í leikskóla beri „að skapa umhverfi sem hvetur barn til þess að kanna leyndardóma ritaðs máls og vekur löngun til að læra að lesa og skrifa“ og síðar: „Smám saman lærir barn heiti bókstafa“ (bls. 21). Enda sýndi það sig að fimm ára börnin í einu hverfi borgarinnar sem þátt tóku í könnuninni á stafabekkingu og lestrarfærni kunnu heilmikið fyrir sér; tæplega 60% þekktu meirihluta bókstafanna, 52% gátu lesið einstök orð og um 33% gátu lesið einfaldar setningar, eins og fyrir segir. Þetta eru mjög svipaðar niðurstöður um stafakunnáttu og orðalestur og komu fram í bandarískri rannsókn á bókstafakunnáttu og lestrarargetu rúmlega 17.000 fimm ára barna sem voru að hefja nám í „kindergarten“ (sbr. aldur við upphaf síðasta árs í leikskóla). Um 66% þekktu stafi og um 46% gátu tengt stafi og hljóð við upphaf og lok orða. Aftur á móti lásu aðeins um 2% algeng orð og 1% lásu texta (West, Denton og Germino-Hausken, 2000, tafla 6).

Dæmin um að börnin æfðu sig í að skrifa nafnið sitt á verk sín í leikskólanum þótt þau væru ekki farin að lesa var í anda Montessori en hún vildi að börn tileinkuðu sér skrift áður en þau lærðu að lesa, fylgdu formi stafa og lærðu um leið hljóð þeirra undir leiðsögn kennara. Lestrarkennslan sjálf kæmi nokkru síðar (Myhre, 1964/1972, bls. 71). Freinet (1993) sagði líka á fyrri hluta síðustu aldar að börnin lærðu að lesa með því að skrifa.

Samkvæmt ofansögðu er greinilegt að leikskólabörnin voru að ganga í gegnum fyrstu tvö stig af fjórum til fimm á lestrarferlinum og sum jafnvel komin lengra (sbr. Þóra Kristinsdóttir, 2000; Walpole og McKenna, 2007). Þau skoðuðu bækur, léku sér með orð og hljóð, horfðu á bókstafi, þekktu þá og lærðu hljóð þeirra. Talsverður hópur var kominn á það stig að tengja saman bókstafi

Þannig að úr yrðu orð og sum börnin voru jafnvel farin að lesa setningar. Almennt voru þau byrjuð að skrifa orð. Þá þurftu þau að skynja hljóð stafa, tengja hljóðin við ákveðna bókstafi og skrifa orðið á blað. Þannig voru börnin komin af stað í lestrarnáminu. Ég met það svo að lestrarkennsla sé í raun almennt hafin í leikskóla og að sú leið sem farin er þar sé að öllum líkindum farsæl.

Velta má fyrir sér hvort áhersla leikskólakennara á að kenna ekki stafina með formlegum hætti mismuni börnunum, það er þeim sem ekki læra bókstafina með þeim óbeinu aðferðum sem beitt er í leikskólanum (myndir á vegg af stöfum, orð á vegg, nöfn barnanna á spjöldum, leikir með orð, markviss málörvun o.s.frv.); eðlilegra væri kannski að öll börn fengju sömu leiðsögn í leikskólanum. Þetta skiptir máli meðal annars vegna þess að bókstafaþekking er einn af þeim þáttum sem sagður er hafa forspárgildi um lestrarnám síðar (Walpole og McKenna, 2007). Sum börnin voru búin að læra stafina áður en leikskóla lauk og önnur ekki, þar hafði málþroskamunur trúlega sitt að segja. Að sjálfsgöðu er erfitt að segja til um hvort börnin lærðu bókstafina og að tengja þá í orð heima eða í leikskóla gegnum leik og málörvun. Eigi að síður vekur mismunandi staða þeirra upp spurningar um jafna möguleika og jöfn tækifæri en ekki síst um það hvenær íhlutun á að hefjast í þessum efnunum.

e) Heimsóknir í grunnskóla – takmörkuð upplýsingagjöf

Heimsóknir leikskólabarna í grunnskóla voru greinilega mjög algengar og vel skipulagðar. Upplýsingagjöf um börn með sérþarfir var vel sinnt en upplýsingagjöf um önnur börn til grunnskóla virtist aftur á móti ekki vera eins þróuð. Sama átti við um faglegt samstarf leikskólakennara og grunnskólakennara sem var lítið.

Kynningarheimsóknir barnanna í góðum farvegi

Kynningarheimsóknir leikskólabarna í nálægan grunnskóla voru kjarninn í samstarfi leikskólanna sex við grunnskóla. Nokkur dæmi voru einnig um að grunnskólanemendur kæmu í heimsókn í gamla leikskólann sinn. Ekki var sagt frá samstarfi kennara og annarra starfsmanna þessara skólastiga um starfshætti þótt áhugi hafi verið látinn í ljós þar á. Þetta er í samræmi við niðurstöður rannsóknar Jóhannu Einarsdóttur (2004a), þar sem fram kom að mikill meirihluti leikskólakennara sem unnu með elstu börnin (76%), sagðist heimsækja grunnskólann með börnunum áður en skóli hæfist. Í öllum leikskólunum sex í rannsókninni fóru leikskólakennarar með börnum í heimsókn í grunnskóla en ekki er þar með sagt að allir

leikskólakennarar sem unnu með fimm ára börnunum í þessum skólum hafi farið í þessar ferðir. Í fjórum leikskólum af sex kom fram að grunnskólar byðu elstu leikskólabörnunum að taka þátt í atburðum í skólanum en í rannsókn Jóhannu sögðu 34% svarenda það vera gert (Jóhanna Einarsdóttir, 2004a). Heimboð sem þessi virðast því vera í sókn. Ekki var sagt frá því í þessari rannsókn að leikskólakennarar og grunnskólakennarar heimsæktu hverjir aðra og fylgdust með starfinu. Það sögðust aftur á móti 27% leikskólakennara í rannsókn Jóhannu gera. Í könnun meðal leikskólastjóra, sem var hluti af þessari rannsókn, sögðu 94% svarenda að leikskólabörnin færu í heimsókn í 1. bekk í grunnskóla og um 70% að þeim væri boðið á hátíðir og uppákomur í grunnskóla. Þannig virðast þessi samskipti hafa aukist talsvert á fyrsta áratug 21. aldarinnar frá því sem áður var (sbr. Leikskólar Reykjavíkur, 2001).

Vaxandi upplýsingagjöf um einstaklinga

Leikskólarnir sex veittu upplýsingar, yfirleitt munnlega, um börn með sérþarfir til grunnskólans á fundum að vori, svo sem um þjálfun, mat og einstaklingsnámskrár, en þrír leikskólanna sendu einnig útfylltan matslista til nálæggra grunnskóla með ýmsum upplýsingum um þroska allra barnanna og færni. Ekki var að sjá að í notkun væru þýddir eða staðfærðir erlendir matslistar.

Í samantekt um niðurstöður matslistans *Gengið yfir brúna* komu fram niðurstöður sem gefið gætu grunnskólakennara tilefni til að fá nemendum mismunandi viðfangsefni eftir stöðu þeirra en ætla má að það sé einn tilgangur þessa mats. Það á reyndar aðeins við um matsþætti þar sem einhver dreifing kemur fram, en það átti til dæmis við um mat á því hvort barn gæti hjálpað sér sjálf á salerni, þekkti mánuðina, þekkti stafi og gæti tengt þá í orð. Niðurstöður gáfu fremur upplýsingar um hópinn í heild.

Vera má að niðurstöður úr *HLJÓM-2* komi grunnskólakennurum að meira gagni en niðurstöður matslista til að átta sig á stöðu fyrstubeckkinga, einkum vegna sterkrar fylgni niðurstaðna úr mælingu með *HLJÓM-2* við fimm ára aldur og einkunna á samræmdu prófi í íslensku í 4. bekk (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2004). Í einum leikskólanum lýsti leikskólakennari því hvernig *HLJÓM-2* er lagt fyrir öll elstu börnin að hausti og unnið út frá niðurstöðum yfir veturinn, en leggja átti prófið aftur fyrir að vori svo niðurstöður gætu fylgt barninu yfir í grunnskólann.

Ef nýta á matslistann *Gengið yfir brúna* áfram þyrfti að þróa hann og bæta á ýmsa vegu. En þá er mikilvægt að fram komi hvort grunnskólinn vill nýta sér hann eða hvernig mætti gera hann nýtilegri fyrir það skólastig. Í öðru lagi er

vert að athuga hvort stytta megi listann með því að fækka þáttum og gera hann þar með aðgengilegri svo minni vinna fari í að fylla hann út og auðveldara verði að átta sig á efni hans. Nú fer mikil vinna í að fylla út alla 66 þætti listans, allt að einni klukkustund fyrir hvert barn, og ekki er gefið að niðurstöður séu almennt nýttar í grunnskólunum, eins og fram kom í þessari rannsókn. Í þriðja lagi væri til bóta að svarmöguleikar væru þrír til fjórir eða fleiri, svo sem *alltaf* (ef við á eða *mjög oft*), *oft*, *stundum*, *sjaldan*, *aldrei* og *veit ekki* og í sumum tilvikum til dæmis *alls ekki*, *að hluta til* og *alveg*. Lítil dreifing í niðurstöðum verður til þess að listinn gefur vart tilefni til þess að taka mið af stöðu hvers og eins þegar í grunnskólann er komið. Loks er í fjórða lagi mjög mikilvægt að semja viðmið sem lýsa því hvað átt er við með hverjum þætti því það mundi auðvelda leikskólakennurum að fylla listann út og grunnskólakennurum að nýta hann (sjá frekari umræðu um fleiri matslista hér frammar í kafla II.5.e og síðar í kafla VI.3.c um samanburð milli leik- og grunnskóla).

Þegar árið 2004 var lagt til að allir leikskólar í Reykjavík skyldu með samþykki foreldra koma upplýsingum á samræmdu formi um barnið til grunnskóla í upphafi grunnskólagöngu (Sigrún Elsa Smáradóttir o.fl., 2004). En, eins og áður hefur komið fram, var annar starfshópur sammála ári síðar um að leggja ekki til að notaðar yrðu samræmdar matsaðferðir í öllum leikskólum Reykjavíkur. Það yrði í höndum leik- og grunnskóla að móta mats- og skráningaradferðir sem hentuðu viðkomandi skólum (Hrönn Pálmadóttir, 2005). Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að tillögurnar hafi ekki komið til framkvæmda í öllum leikskólum þótt kannanir hafi gefið vísbendingu um að mikill meirihluti leikskólakennara, grunnskólakennara og foreldra séu því hlynntir að upplýsingar fylgi barni úr leikskóla í grunnskóla (Jóhanna Einarsdóttir, 2004a; Leikskólar Reykjavíkur, 2004, bls. 29). Ástæðan getur verið tengslaleysi milli skólastiganna og skortur á frumkvæði um frekari mótun á formi fyrir slíkar upplýsingar sem nýst geta grunnskólum eða andstaða við upplýsingagjöf í stöðluðu formi. En nú hefur löggjafinn tekið af skarið í þessum efnum með leikskólalögum frá 2008 (16. gr.).

Þessar niðurstöður um áherslu í samstarfsverkefnum almennt milli leik- og grunnskóla, það er á kynningarheimsóknir og upplýsingagjöf, virðast vera í samræmi við það sem gerist í nágrannalöndum okkar (Pianta o.fl., 1999; Broström, 2002, 2003b, bls. 62; Fabian og Dunlop, 2006; Pramling Samuelsson, 2006). Áherslan er ekki á gagnkvæmar heimsóknir kennara eða samstarf um faglega áherslu og hugmyndafræði.

Af því sem fram hefur komið má draga þá ályktun að

kynningar á grunnskólanum fyrir börnin séu í góðum farvegi og upplýsingamiðlun um einstök börn að eflast. En það verður ekki sagt um samstarf kennara milli skólastiganna. Leikskólakennararnir höfðu ekki skýra mynd af því sem er að gerast í 1. bekk grunnskóla og töluðu um það opinskátt, þeim fannst samstarfið of lítið og drógu í efa að grunnskólakennarar vissu hvað væri verið að gera í leikskólanum. Það örlaði jafnvel á togstreitu og fordómum. Þetta getur orðið til þess að leikskólabörnin fá skekka mynd af því sem bíður þeirra, eins og örlar á í niðurstöðum úr viðtölum við börnin í þessari rannsókn, og skert þar með samfelluna í námi þeirra.

f) Félags- og tilfinningalegir þættir efstir í huga við skilin

Leikskólakennarar í hópi viðmælenda höfðu nokkuð skýrar og keimlíkar hugmyndir um hvað væri með öðrum hætti í grunnskóla en leikskóla þótt ekki sé þar með sagt að hugmyndir þeirra kæmu að öllu leyti heim og saman við það sem blasti við í reynd í 1. bekk grunnskóla (sjá V. kafla). Félags- og tilfinningalegir þættir voru leikskólastjórum efst í huga við skilin.

Ekki setja starfið „í þessar skólastellingar“

Stærðarmunur og meira skipulag og stýring á vinnu barnanna var nefnd þegar leikskólakennarar voru spurðir um mun á leik- og grunnskóla. Börnin voru sögð hreyfa sig minna í grunnskólanum, þar sætu þau kyrr við borð og hlustuðu á kennarann. Verkefni væru skipulögð fyrirfram og allir í hópnum væru að gera það sama á sama tíma. Jafnvel var talað um að verið væri að endurtaka í grunnskólanum efni sem búið væri að vinna heilmikið með í leikskólanum. Sumt af því sem hér er nefnt virðist eiga við rök að styðjast, eins og fram kemur í næsta kafla um 1. bekk grunnskóla, en þessi viðbrögð undirstrika mikilvægi þess að leikskólakennarar og grunnskólakennarar eigi með sér faglegt samstarf – ef menn trúa á mikilvægi samfellu í námi.

En leikskólakennurum var greinilega umhugað um að taka ekki frá börnunum eftirvæntinguna sem felst í þeirri breytingu að byrja í grunnskóla. Sumir töldu jafnvel jákvætt að hafa talsverðan mun á skólastigunum því börnunum fyndist svo merkilegt að fara í skóla. Þetta kom meðal annars fram í umræðu um skólastundir sem meira var um áður. Viðmælandi einn vildi ekki setja starfið „í þessar skólastellingar“, eins og hún orðaði það, nógur tími gæfist til slíkra vinnubragða. Í þessu tilviki var því hvorki kallað á meira samstarf kennara né áhersla lögð á samfelluna.

Efst í huga leikskólastjóra

Félags- og tilfinningalegir þættir voru leikskólastjórum sem svöruðu spurningakönnuninni efst í huga þegar þær voru spurðar hvað þeim kæmi fyrst í hug þegar þær hugsuðu til elstu leikskólabarnanna sem væru að fara í grunnskóla. Þær sögðu börnin tilbúin og spennt að fara í skóla og félagslega vel undir það búin. Þær voru stoltar af að skila af sér sjálfstæðum, skapandi og virkum einstaklingum með trú á eigin getu. Þó komu fram áhyggjur af því að það yrðu viðbrigði að fara úr mjög vernduðu umhverfi í stóran og fjölmennan grunnskóla, en einnig von um að öllum yrði mætt þar sem þeir væru staddir. Þetta eru svipaðar áherslur og komu í ljós hjá Dockett og Perry (2007) þegar þau tóku saman hvað áströlsku skólafólki og foreldrum væri efst í huga þegar börnin byrjuðu í grunnskóla. Einkum voru nefndir þættir sem flokka mátti sem félagslega og stofnanalega aðlögun eða tilfinningaleg viðbrögð en mun færri nefndu þætti sem flokkast gátu sem þekking eða færni. Þannig var námið sjálft eða samfella í náminu ekki þeir þættir sem leikskólastjórunum voru

efst í huga, þær lögðu áherslu á að börnunum mundi líða vel og þau fyndu sig í nýju umhverfi. Þessar áherslur eru einnig í samræmi við skilgreiningar leikskólakennara á skólafærni barna. Þá eru þeim oftast efst í huga félagslegir og tilfinningalegir þættir (Blair o.fl., 2007, bls. 150; Snow, 2007, bls. 198).

Hugmyndir barnanna sjálfra um hvað biði þeirra í grunnskólanum voru óljósar. Þau sáu einkum fyrir sér stóran skóla, frímínútur, nesti og sund – þætti sem voru frábrugðnir leikskólanum að þeirra mati – en bjuggust líka við að „fara að læra“. Þessar hugmyndir þeirra voru í samræmi við þá vitneskju eða upplifun sem heimsókn þeirra í grunnskóla skyldi eftir.

Í næsta kafla, sem fjallar um umgjörð og starfshætti í 1. bekk í sjö grunnskólum, má sjá vísbendingar um að hvaða marki mynd leikskólabarna og leikskólakennara af starfi grunnskólans á við rök að styðjast og hvort hugmyndir barnanna um stóra skólann þar sem maður situr við borð og fer að læra eru í takt við raunveruleikann.

V

LÝSING Á 1. BEKK GRUNNSKÓLA

Hér verður lýst skólastarfi í 1. bekk í sjö grunnskólum í Reykjavík á tilteknum tíma. Tilgangurinn er að safna efni í samanburð á starfi nemenda í 1. bekk og síðasta ári í leikskóla og að því loknu að varpa ljósi á *samfellu* eða *rof* við þessi þáttaskil í náminu (VI. kafli). Þrjú lykilþemu rannsóknarinnar eru í brenni-depli. Lýst er í fyrsta lagi *innri umgjörð* skólastarfsins. Í öðru lagi er gerð grein fyrir *starfsbáttum* og þeir flokkaðir með nokkuð svipuðum hætti og gert var um starfshætti í leikskólum. Auk þess er gerð tilraun til að taka mið af möguleikum nemenda á að hafa áhrif á framgang námsins og sýna frumkvæði og hugmyndaauðgi með því að skipta hverjum flokki niður í þrjú þrep. Í þriðja lagi er lýst *tengslum* grunnskóla við leikskóla, svo sem *samstarfi um kynningar*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorfum* fyrstubeckinga og grunnskólakennara til skila skólastiganna. Í lokin eru helstu niðurstöður teknar saman og ræddar.

1. INNRI UMGJÖRÐ 1. BEKKJAR GRUNNSKÓLA

Þrenns konar skipulag á innri umgjörð var í grunnskólunum sjö sem kom einkum fram í skiptingu nemenda í *hópa*, *nýtingu húsnæðis* og *verkaskiptingu starfsmanna* en skipulag *stundaskráa* var með mjög svipuðum hætti í öllum skólunum. Í fyrsta hópi voru þrjár skólar með hefðbundna bekki hvern í sinni stofu þar sem setið var í röðum á hefðbundinn hátt. Fremur lítil skipting í minni undirhópa var yfir daginn og þá eingöngu í sérgreinum. Í öðru lagi voru tveir skólar með hefðbundna bekki en mikið samstarf milli þeirra. Það fólst í því að nemendur fóru á milli stofa til allra umsjónarkennaranna í árganginum í ákveðnar námsgreinar og talsverð skipting var í minni undirhópa. Í þriðja lagi voru loks tveir skólar þar sem nemendum í 1. bekk var skipt í umsjónarhópa sem voru saman í einni stórrí skólastofu og tveir eða þrjár kennarar kenndu hópnum saman. Nemendur blönduðust með margvíslegum hætti yfir skóladaginn, fóru á milli svæða

í stofunni og var oft skipt í undirhópa. Í töflu V.1 er sýnt hve ólíkt skipulagið var í raun milli þessara þriggja hópa skóla hvað varðaði hópaskiptingu, nýtingu húsnæðis og verkaskiptingu starfsfólks.

Nú verður fjallað nánar um þá þætti í innri umgjörð 1. bekkjar grunnskóla sem fram koma í töflu V.1, það er nemendahópa, stundaskrár, verkaskiptingu starfsmanna og nýtingu húsnæðis.

a) Nemendahópar í 1. bekk grunnskóla

Hvergi var fyrstubeckingum blandað við aðra aldurshópa í grunnskólunum sjö. Í hverjum skóla skiptust börnin í einn til fjóra umsjónarhópa eða alls 18 hópa og voru því að meðaltali tæplega 19 börn í hverjum umsjónarhópi, fæst 16 en flest 21 (sjá töflu V.2). Meðaltalið var svolitlu lægra en meðaltalsfjöldi í Reykjavík í öllum bekkjum grunnskólans á sama tíma en hann var um 21 barn (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3).

Í öllum skólunum skiptust nemendurnir yfir daginn í hópa með hliðsjón af margvíslegum viðfangsefnum. Þessir hópar, sem kalla má undirhópa, voru fámennari en umsjónarhóparnir. Skiptist þar í þrjú horn eftir skólum (sjá töflu V.3 en hún fylgir ekki þeirri þrískiptingu sem er í töflu V.1). Í fyrsta lagi var nemendum í þremur grunnskólum skipt í minni undirhópa í um 15–25% af tímanum yfir vikuna. Bekkjum var þá aðallega skipt í tvennt í verklegum greinum, svo sem textíl, smíðum og myndmennt, auk sundsins. Í öðru lagi var nemendum í þremur skólanna skipt í minni undirhópa talsvert oftar eða um og yfir helming skólatímans (45–65% tímans). Í einum þeirra skiptust þrjár umsjónarhópar í fjóra undirhópa eða fleiri í allt að 2/3 hluta hans og var þá fjórði undirhópurinn meðal annars í smíðju. Loks var nemendum eins skólans skipt í minni undirhópa í um 85% tímans; þar skiptust þrjár umsjónarhópar með fernum mismunandi hætti í fjóra til sex undirhópa mestan hluta vikunnar. Þessir undirhópar báru gjarnan sérstök nöfn eins og nöfn lita, dýranöfn eða nöfn forma, svo sem rauði hópur, fiskahópur og feringar.

V. LÝSING Á 1. BEKK GRUNNSKÓLA

Tafla V.1. Prenns konar fyrirkomulag í 1. bekk grunnskóla

	1. Hefðbundnir bekkir (3 skólar)	2. Bekkjasmstarf, verkaskipting kennara (2 skólar)	3. Einn hópur, verkaskipting kennara (2 skólar)
Nemendahópar	Nemendur saman í innan við 20 manna bekkjum	Nemendur saman í innan við 20 manna bekkjum	Allur árgangurinn (stærri en ein bekkjardeild) saman í námshópi
Stundaskrár	Almennt 80 mínútna lotur og frímínútur í samtals 30/50/60 mínútur á dag	Almennt 80 mínútna lotur og frímínútur í samtals 50 mínútur á dag	Almennt 80 mínútna lotur og frímínútur í samtals 60 mínútur á dag
Húsnæði: Nýting húsnæðis	Hver bekkur með bekkjarstofu; sérgreinastofur og íþróttasalur	Hver bekkur með bekkjarstofu; nemendur fóru á milli stofa; sérgreinastofur og íþróttasalur	Allur árgangurinn saman í stóru rými, sérgreinastofur og íþróttasalur
Húsnæði: Staðsetning	Færanlegir, tengdir skólar (2 skólar), ekki opið á milli; í skóla með einn bekk í árgangi var stofa og viðbótarrými	Bekkjastofur samliggjandi í skólahúsnæðinu, ekki opið á milli þeirra	Eitt rými, skipt í svæði með skápum; einnig lokað rými í öðrum skólanum og viðbótarrými í hinum
Húsnæði: Skipulag í kennslurýmum	Nemendur sátu við borð í röðum og horfðu fram að töflu og kennaraborði; heimakrókar og leiksvæði	Nemendur sátu við borð í röðum, U-laga röðum eða hópum og horfðu fram að töflu og kennaraborði; heimakrókar og leiksvæði	Nemendur sátu við hópborð eða hringborð sem dreifðust um rýmið; heimakrókar og leiksvæði
Starfsfólk: Kennarar, þroskaþjálfar og stuðningsfulltrúar	3 umsjónarkennarar; 1–2 stuðningsfulltrúar fóru á milli; sérgreinakennarar (heill bekkur í einu í tveimur hópum)	3 umsjónarkennarar og sérgreinakennari, 2–3 stuðningsfulltrúar; sérgreinakennari (heill bekkur)	2 eða 3 umsjónarkennarar, 1 stuðningsfulltrúi, 1 þroskaþjálfari og sérgreina-kennarar (6 mismunandi hópaskiptingar; nær alltaf einn hópur í sérgrein)
Kennarar: Umsjónarkennarar einir eða verka-skipting	Nemendur meirihluta tímans með umsjónarkennara; fóru í sérgreinar til sérgreinakennara	Umsjónarkennarar kenndu hver sína námsgrein í sinni stofu, nemendur fóru á milli; fóru í sérgreinar til sérgreinakennara	Um 18–20 nemendur með sinn umsjónarkennara; þeir kenndu hver sína námsgrein á ákveðnum svæðum, en einnig saman; nemendur fóru í sérgreinar til sérgreinakennara

Athyglisvert er að sjá í töflu V.3 hve misjafnt var milli skólanna hve stóran hluta tímans nemendum var skipt í undirhópa eða allt frá um 15% upp í 85%.

Það kom rannsakanda á óvart að sjá hve börnin voru fljót að átta sig á flókinni hópaskiptingu þar sem það átti við enda farið vel í hana daglega eða oft á dag í fyrstu. Börnin báru merki með nöfnum undirhópa sinna fyrstu dagana í grunnskólanum og geymdu síðan spjöldin í skúffunum sínum svo þau gætu rifjað upp nöfn hópanna ef á þurfti að halda. En í upphafi skólaársins voru sum ekki alveg búin að átta sig á skiptingunni. Í einum skólanna kallaði kennari „Gulir til ... og rauðir til mín!“ og

þegar rauði undirhópurinn var sestur í krók, alls 15 börn, voru ekki öll klár á því að hér ættu aðeins rauðir að vera. „Ég er í græna,“ hvíslaði einn drengjanna! Í einn hópinn vantaði eina stúlku. „Hún hefur væntanlega brugðið sér í leikfimi,“ sagði kennarinn og stuðningsfulltrúinn fór að leita að henni. Þessi vandamál voru ekki lengur til staðar í vettvangsathugun sem fram fór í þessum grunnskóla að vori. Loks voru dæmi um að nemendum væri skipt í undirhópa eftir stöðu þeirra í lestri og einnig í stærðfræði í einum grunnskólanna, svo og eftir kyni í ákveðnum greinum, til dæmis í list- og verkgreinum.

Tafla V.2. Fjöldi bekkja/umsjónarhópa og meðalfjöldi í hópi í 1. bekk grunnskóla

Fjöldi grunnskóla með ákveðinn fjölda bekkja/umsjónarhópa í 1. bekk	Einn skóli með einn 1. bekk (1)	Tveir skólar með tvo 1. bekki hvor (2+2)	Þrjú skólar með þrjá 1. bekki hver (3+3+3)	Einn skóli með fjóra 1. bekki (4)	Alls 7 grunnskólar
Fjöldi bekkja/umsjónarhópa	1	4	9	4	Alls 18 bekkir/hópar
Fjöldi nemenda í bekk/umsjónarhópi	21	18–20	16–19	21	Meðaltalsfjöldi í bekk=19

Tafla V.3. Hlutfall vikulegs tíma sem fyrstubeckingar skiptust í undirhópa (sem voru fámennari en umsjónarhóparnir)

Hlutfall tíma í smærri hópum	um 15–25%	um 45–65%	um 85%
Fjöldi grunnskóla	3	3	1

Tafla V.4. Dæmi um stundaskrá eins 1. bekkjar grunnskóla*

	Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur	Föstudagur
8.10–8.50	Heimakrökur: Markviss málörvun o.fl.	Heimakrökur: Markviss málörvun o.fl.	Heimakrökur: Markviss málörvun o.fl.	Heimakrökur: Markviss málörvun o.fl.	Heimakrökur: Markviss málörvun o.fl.
8.50–9.30	Íslenska	Stærðfræði	Íslenska	Stærðfræði	Útikennsla
[20 mín.]	Frímínútur	Frímínútur	Frímínútur	Frímínútur	Útikennsla
9.50–10.30	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Útikennsla
10.30–11.10	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Samfélagsfræði	Útikennsla
[30 mín.]	Frímínútur	Frímínútur	Frímínútur	Frímínútur	Frímínútur
[20 mín.]	Matur	Matur	Matur	Matur	Matur
12.00–12.40	Dans	Sund	Tónmennt	Stærðfræði	Tölvur
12.40–13.20	Leikjastund	Stærðfræði	Bókasafn	Leikjastund	Íþróttir
13.30–14.10			Íþróttir		
13.20/14.10–17.00	Frístundabeimili	Frístundabeimili	Frístundabeimili	Frístundabeimili	Frístundabeimili

* Þessi stundatafla er unnin úr upplýsingum frá kennara. Nemendur fengu í hendur stundatöflu með myndum þar sem merktir voru tímar í heimastofum (myndir af broskörlum) og tímar hjá sérgreinakennurum (myndir sem táknuðu sérgreinarnar, svo sem íþróttir eða myndmennt).

b) Stundaskrár í 1. bekk grunnskóla

Í öllum grunnskólunum sjö hafði hver bekkur eða umsjónarhópur sína stundaskrá (sbr. dæmi í töflu V.4). Sameiginlegir stundaskrár í grunnskólunum sjö voru eftirtaldir þættir:

- Skóladagurinn var frá kl. 8.10 eða 8.30 (í einum skólanna) fram til kl. 13.30–14.00 eða þar um bil og stöð í rúmlega fimm klukkustundir að meðaltali.
- Á stundaskrár var skóladeginum skipt í um sex 40 mínútna kennslustundir (oftast tvær samliggjandi) og frímínútur, tvisvar til þrisvar á dag (dæmi var um 30 mínútna stund í lok dags).
- Á stundaskrár komu fram sérgreinar, svo sem íþróttir, sund, myndmennt, textíl, smíði og heimilisfræði. Aftur á móti var tími í heimastofu hjá umsjónarkennara yfirleitt ekki sundurgreindur fyrir ákveðnar námsgreinar á stundaskránni.

- Frímínútur voru tvisvar til þrisvar á dag í 10, 20, 30 eða 40 mínútur í senn. Samanlögð lengd frímínútna var mjög misjöfn eða 30 mínútur í einum skólanna, 50 mínútur í þremur þeirra og 60 mínútur í öðrum. Í öllum grunnskólunum sjö var greinilega mikil festa í útiverunni.

Út frá vettvangsathugunum í 12 skóladaga var leitast við að meta þann tíma sem fór í einstaka þætti starfsins. Gróflega má segja að þessir dagar nemenda í 1. bekk hafi skipst í nám og leik í heimastofu í um og yfir helming tímans í skólanum, sérgreinatíma (list- og verkgreinar, utan íþróttar), oftast í sérútbúnum stofum, í um 15% tímans, og hreyfingu úti í frímínútum eða í íþróttatímum og sundi í um 25% tímans auk nestistíma að morgni og hádegisverðartíma í um 10% tímans (sbr. töflur V.10 og V.11). Í töflu V.5 eru dæmi um einn dag í tveimur grunnskólum. Þar má sjá að þessir skóladagar eru mislangir og felst munurinn í mismörgum tíma í hádegisverð og frímínútur svo munar 25 mínútum.

Tafla V.5. Skipting eins dags milli kennslustunda, matar og frímínútna í tveimur 1. bekkjum*

Viðfangsefni	Tímalengd í mínútum Dæmi 1	Hlutfall % Dæmi 1	Tímalengd í mínútum Dæmi 2	Hlutfall % Dæmi 2
Hjá umsjónarkennara í heimastofu	185 mín.	54%	135 mín.	43%
Sérgreinar (list- og verkgreinar og íþróttir)	40 mín.	12%	90 mín.	29%
Morgunnesti	15 mín.	4%	15 mín.	5%
<i>Alls mínútur/kennslustundir á dag</i>	<i>[240 mín./6 st.]</i>		<i>[240 mín./6 st.]</i>	
Hádegisverður	40 mín.	12%	30 mín.	9%
Frímínútur – útivera	60 mín.	18%	45 mín.	14%
<i>Alls mín. á dag, kl. 8.10–13.50/13.25</i>	<i>340 mín.</i>	<i>100%</i>	<i>315 mín.</i>	<i>100%</i>

* Í þessari töflu var tími hjá umsjónarkennara, tími hjá sérgreinakennurum, frímínútur og tími sem áætlaður var í hádegisverð lesinn út úr stundaskrár, en tími í morgunnesti var lesinn úr vettvangsnótum.

Athyglisvert var að útivera var all mislöng yfir daginn á milli skólanna sjö eða frá því að vera um 10% af heildartíma í skólanum yfir daginn upp í um 19%. Til viðbótar gat útikennsla eða ferðir út fyrir skólann verið fastur liður á dagskrá. Í einum skólanna var búið að skipuleggja slíkar ferðir vikulega út skólaárið og átti meðal annars að fara í berjaferð, bæjarferð, strætóferð og sleðaferð, svo og á lista-, náttúrugripa- og bókasafn og kaffihús. Loks átti að leita að vorinu þegar þar að kæmi.

Í nær öllum stofum sem heimsóttar voru mátti lesa á vegg stundaskrá dagsins í máli og myndum. Skýr lína afmarkaði frímínútur. Dagurinn hófst gjarnan með því að grunnskólakennarinn útskýrði stundatöfluna á veggnum og fjallaði um leið um daginn og mánuðinn. Oft sáu börnin eitt og eitt eða fleiri saman fara að stundatöflunni yfir daginn og skoða hana. Nokkur börn horfðu spennu á dagskipulagið sitt og strákur spurði eftirvæntingarfullur: „Er einhver sem fer í leikfimi í dag?“ Gjarnan tók kennari jafnóðum af töflunni þá þætti sem búnir voru þann daginn. Þannig fylgdust börnin með skipulagi og framvindu dagsins.

c) Starfsmenn í 1. bekk grunnskóla

Í öllum grunnskólunum sjö komu margir kennarar að námi nemenda, bæði umsjónarkennarar og sérgreina-kennarar (kenna fyrst og fremst eina námsgrein, í þessu tilfelli list- og verkgreinar). Aðrir starfsmenn, svo sem þroskaþjálfar, stuðningsfulltrúar og skólaliðar, unnu einnig með nemendum. Þróunin hefur orðið sú að margar stéttir taka nú þátt í daglegu skólastarfi með nemendum í grunnskólum. Þroskaþjálfar studdu börn með sérþarfir í og utan tíma. Í fimm grunnskólanna unnu stuðningsfulltrúar auk grunnskólakennara með börnunum allt frá því að vera til staðar í skólastofu nánast allan daginn alla daga vikunnar niður í að koma aðeins í stofu hluta úr degi, suma daga vikunnar. Skólaliðar voru nemendum til aðstoðar á göngum og í frímínútum í öllum grunnskólunum og fylgdu þeim gjarnan milli stofa, auk þess að sjá um ræstingar.

Umsjónarkennarar og sérgreina-kennarar

Börnin nutu kennslu og handleiðslu umsjónarkennara síns stóran hluta af skólatímanum þótt reyndar hafi verið misjafnt hve mikið nemendur voru með honum. Umsjónar-

kennarinn skipaði því stóran sess í skólalífi nemenda í 1. bekkjum skólanna sjö. Allir námshópar, sem heimsóttir voru, sóttu sérgreinatíma hjá sérgreina-kennurum drjúgan hluta skólatímans eða 25–33% heildartíma í skólanum á viku. Þá voru nemendur yfirleitt í fámennari undirhópum, eins og sagt er frá hér framar. Þannig komu fimm til sjö grunnskólakennarar að námi nemenda í 1. bekk í öllum grunnskólunum sjö.

Fjöldi nemenda að baki starfsmanni

Tvennt ræður mestu um fjölda nemenda að baki hverjum starfsmanni, annars vegar hlutfall þess tíma sem nemendur eru í minni undirhópum, svo sem í sérgreinatímum, og hins vegar fjöldi annarra starfsmanna sem koma að námi barnanna. Með því að leggja saman áætluð heil stöðugildi á bekk eða námshóp (umsjónarkennara, sérgreina-kennara og annarra starfsmanna) og deila í fjölda nemenda með þeirri tölu má fá fram fjölda nemenda á starfsmann. Athygli vakti að hlutfallið spannaði allt frá um átta nemendum á starfsmann upp í 18, en meðaltal skólanna sjö var 13 nemendur að baki hverjum starfsmanni í 1. bekk. Fjöldi nemenda á hvert stöðugildi kennara í grunnskólum landsins á árunum 2003–2006 var um 10 (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2007, tafla 7.4.7, bls. 53). Skipta má skólunum í þessari rannsókn í þrjá flokka; í þremur skólum voru 8–10 nemendur á starfsmann, í tveimur voru þeir 12–14 og loks voru 17–18 nemendur að baki starfsmanni í tveimur skólanna (sjá töflu V.6; tengist ekki skiptingu í töflu V.1). Meiri mönnun fylgir að sjálfsögðu aukinn kostnaður. Skólastjórnandi í einum skólanna þar sem fjöldi nemenda á starfsmann var með því lægsta hafði á orði að þetta væri „dýrt“! Í töflu V.6 sést hve misjafnt er milli skólanna hve margir nemendur eru að baki starfsmanni.

Einnig var mjög misjafnt hversu vel skipting í minni hópum en umsjónarhópa nýttist umsjónarkennaranum, það er hvort hann hélt eftir minni hópi hjá sér. Í sumum grunnskólanna var umsjónarkennari yfirleitt með minni hóp þegar einn hópur fór annað og gat því sinnt sérhverjum nemanda betur. Í einum grunnskóla var hann alls ekki að kenna þegar hópaskipting var, bekkurinn skiptist hreinlega í tvennt milli tveggja sérgreina-kennara. En í einum grunnskólanna vakti athygli að umsjónarkennari virtist ekki nýta sér það að vera með fámennan undirhóp, til dæmis í að vinna flókin verkefni, heldur leyfði þeim að teikna frjálst eða skoða bækur. Skýring kennarans var

Tafla V.6. Fjöldi nemenda að baki starfsmanni í 1. bekk grunnskóla

Fjöldi nemenda á starfsmann	8–10 nemendur	12–14 nemendur	17–18 nemendur
Fjöldi skóla (alls 7)	3 skólar	2 skólar	2 skólar

Þessi: „Við ætlum öllum að gera það sama á sama tíma.“ Þess vegna voru nemendur bara að vinna frjálst.

Þroskaþjálffar

Þroskaþjálffar voru reglulega inni í bekkjarstofu í 1. bekk í tveimur skólanna. Í hinum skólunum fimm störfuðu þroskaþjálffar ekki með 1. bekk á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Þroskaþjálffarnir í skólunum tveimur voru þar vegna ákveðinna nemenda sem þurftu mikinn stuðning og voru mikið með þeim en sinntu greinilega einnig öðrum nemendum talsvert, einkum þegar verið var að vinna ýmiss konar verkefni, og voru þannig eins og viðbótarkennari. Umsjónarkennari sagði í viðtali þegar rætt var um stuðning þroskaþjálffans: „Ég held við náum mun markvissari kennslu ...“ Í öðrum skólanum tók þroskaþjálffinn drenginn sem hún fylgdi út úr bekknum í þjálfun í einn tíma daglega að morgni og hafði oft aðra nemendur með til að efla félagsfærni þeirra allra. Athyglisvert var að nokkuð örlaði á óvissu um hver ætti í raun að ákveða hvað og hvernig þroskaþjálffinn ynni í nemendahópnum. Þroskaþjálffar og grunnskólakennarar litu á sig sem jafningja og aðspurðir lögðu þeir fyrrnefndu áherslu á að þeir stýrðu vinnu sinni með sama hætti og kennarar, en virtust þó ekki vera samstarfsmenn þeirra með sama hætti og til dæmis þegar tveir eða þrír umsjónarkennarar unnu saman með nemendahópa sína. Það kom meðal annars fram í því að þroskaþjálffar voru ekki með kennurum á reglubundnum undirbúningsfundum og töldu sig ekki bera ábyrgð á því sem gerðist í skólastofunum.

Stuðningsfulltrúar

Stuðningsfulltrúar voru starfandi í lengri eða skemmri tíma með 16 af námshópnum 18 sem heimsóttir voru vegna þessarar rannsóknar. Á einum stað til viðbótar gegndu skólaliðar þó að nokkru leyti svipuðu hlutverki og stuðningsfulltrúar en þeir aðstoðuðu tvo bekkja á gangi við stofur, í frímínútum og á ferðum milli stofa.¹⁹ Almennir voru stuðningsfulltrúar sagðir starfa meira með nemendum í 1. bekk en öðrum bekkjum grunnskóla. Staða þeirra var nokkuð athyglisverð hvað varðar viðhorf til verkefna og skipulags á vinnu þeirra. Sögðu viðmælendur úr hópi grunnskólakennara gjarnan eitthvað á þá leið að það væri „mjög góð reynsla af stuðningsfulltrúum“ eða „hún er frábær“. Þar sem ekki hafði tekist að ráða stuðningsfulltrúa höfðu menn áhyggjur af því og söknuðu þess að njóta

ekki slíkrar aðstoðar. Annars staðar var sagt að viðkomandi nýttist misvel og einn kennari sagði snemma hausts: „Við erum ekki búnar að skipta henni á milli okkar, þessa fáu tíma ... er hvorki fugl né fiskur, ekkert að stóla á ... er ekki til staðar þegar þarf.“

Ekki virtist vera alveg á hreinu hver ætti að skipuleggja dagleg störf stuðningsfulltrúa og ekki frítt við að það yrði til þess að starfskraftar þeirra nýttust ekki sem skyldi. Deildarstjóri sérkennslu sagði að hún væri yfirmaður stuðningsfulltrúanna og skipulegði hvar þeir væru á hverjum tíma og segði þeim meðal annars að „fara um og leiðbeina“. „Stuðningsfulltrúarnir verða í raun aðstoðarkennarar,“ bætti hún við. Grunnskólakennari sagði í viðtali aðspurð um stýringu á verkum stuðningsfulltrúa: „Hún færir sig eftir þörf. Allir geta beðið hana um aðstoð, fer eftir þörf.“ Myndmenntakennara fannst alls ekki að hún ætti að stýra vinnu stuðningsfulltrúans. „Þetta gengur mjög vel milli okkar,“ sagði hún. Umsjónarkennari sagði að kennarar í 1. bekk kæmu sér saman um það á haustin hvenær stuðningsfulltrúinn væri á hverjum stað. Aðstoðarskólastjóri sagði að kennarar væru ekki með verkstjórn yfir stuðningsfulltrúunum, „en þeir nýta sér þessa aðstoð. Hún á að nýtast sem best.“ Skólastjóri kvað fastar að orði og sagði að deildarstjóri sérkennslu væri yfirmaður stuðningsfulltrúanna, og „skipuleggur hvar þeir eiga að vera. Dagleg verkstjórn er kennarans.“ En hann bætti við að uppi væri umræða meðal kennara um það hvort þeir ættu að stýra stuðningsfulltrúunum. Óvissan um verkstjórnina virtist í sumum tilvikum skerða þann stuðning sem stuðningsfulltrúar gætu lagt af mörkum. Yfirmaður sérkennslu gat metið hvar stuðningsfulltrúi nýttist sem best en það var ekki í hans valdi að meta hvernig fulltrúinn nýttist best í bekk á hverjum tíma. Umsjónarkennararnir tóku ekki af skarið vegna þess að þeim hafði ekki verið falin verkstjórnin formlega eða vildu ekki taka hana að sér.

Starf stuðningsfulltrúa er tiltölulega nýtt starf í almennum grunnskólum. Það hefur verið til staðar í rúmlega áratug eða svo og því ekki að undra að það hafi ekki enn hlotið fastan sess. Því er ekki úr vegi að skoða lauslega hvers konar verkefnum stuðningsfulltrúarnir sinntu en þeim er lýst í ramma V.1.

Rammi V.1. Dæmi um verkefni stuðningsfulltrúa

- Stuðningsfulltrúar aðstoðuðu eða þjálfuðu nemendur með sérþarfir.
- Þeir aðstoðuðu nemendur við alls kyns verkefni, útdeildu bókum og blöðum eða létu börnin lesa fyrir sig eitt í senn.

¹⁹ Almennir er munur á störfum stuðningsfulltrúa og skólaliða í grunnskólum sá að stuðningsfulltrúar starfa innan bekkja með nemendum en fylgja þeim auk þess um skólann, til dæmis í sérgreinatíma, í matinn og út í frímínútur, en skólaliðar starfa með nemendum á göngum og í frímínútum og sinna einnig ræstingum (Ásgeir Björgvinsson og Hildur B. Svavarsdóttir, 2008).

- Þeir sátu með nemendum í ýmiss konar samveru- stundum, studdu kennara bæði í því að halda athygli barnanna og almennt við að stuðla að jákvæðri hegðun.
- Stuðningsfulltrúar aðstoðuðu börnin við að fara í röð og ganga rólega inn og út úr stofu, hjálpuðu börnunum við að skipta um föt eða fara í útifötin og fylgdu nemendum í sérgreinatíma, þar með talið sund, eða til hjúkrunarfræðings ef eitthvað bjátaði á (var í einum grunnskólanna í höndum skólaliða sem að öðru leyti sinni börnunum á göngunum).
- Í sumum 1. bekkjanna tóku stuðningsfulltrúar á móti börnunum að morgni áður en kennsla hófst og beindu þeim að leik eða verkefnum fram að skólabyrjun, vísuðu þeim síðan á sinn stað (í einum grunnskóla var þetta verkefni í höndum skólaliða).
- Loks gegndu stuðningsfulltrúar ákveðnu hlutverki við að sýna börnunum umhyggju og hlýju, einkum þegar eitthvað bjátaði á.
- Stuðningsfulltrúi sást líka sitja bara á stól við töfluna þótt full þörf hefði verið fyrir aðstoð eða stóð óvirkur við dyr inni í stofu þegar kennara hefði greinilega gagnast hjálp. Á einum stað sat stuðningsfulltrúi um stund og raðaði púslu á kennaraborðinu. Tvö dæmi voru um að stuðningsfulltrúi réð ekki við aðstæður þegar barn átti erfitt og kennari bað um aðstoð en fékk ekki. Í þessum tilvikum hefðu stuðningsfulltrúarnir ef til vill verið virkari ef kennarinn hefði skipulagt vinnu þeirra og stýrt markvisst.

Samvinna grunnskólakennara og annarra starfsmanna

Samvinna umsjónarkennara í 1. bekk var mikil í öllum grunnskólunum sex sem voru með fleiri en einn umsjónarhóp. Samvinna var um undirbúning og skipulag kennslunnar en í fjórum skólanna var einnig samvinna um kennsluna og í þremur skiptu kennararnir með sér verkum og sáu um ákveðna grein í öllum hópunum. Þannig voru þeir virkir í starfi með umsjónarnemendum hver hjá öðrum. Grunnskólakennararnir sögðust hittast allt upp í daglega eftir kennslu og fjalla um vinnu í heimakróki og námsgreinarnar. Allir voru þeir sammála um að þetta fyrirkomulag létti þeim starfið umtalsvert. Um það vitna orð einnar þeirra þegar hún sagði: „Það er svo mikill munur að sitja ekki ein uppi með vandamál ... ofsalega gott að geta hjálpast að. Maður er ekki svona einstæðingur, lokaður af í sinni stofu ... og nú er stuðningurinn hér inni ... Við lærum svo mikið hver af annarri.“ Önnur bætti við: „Við hjálpumst að með ýmiss konar erfiðleika

sem koma upp, það er ómetanlegt.“ Að vori sagði annar þessara kennara: „Við erum búin að gera meira hér í vetur en áður þegar ég var ein í stofu með 1. bekk, maður lærir svo mikið af hinum ... þetta er ígildi handleiðslu.“ Í einum grunnskólanna þar sem tveir umsjónarhópar voru saman í rými sögðust kennararnir sjá saman um kennsluna án þess að hafa sérstaka verkaskiptingu, vera til dæmis með kynningar til skiptis og láta yfirleitt alla vinna að því sama samtímis. Þær skipulögðu alla vikuna sameiginlega á mánudögum en voru síðan stöðugt að ræða framkvæmdina. Ein sagði að áður hefði henni fundist best að taka undirbúningsvinnuna með sér heim en nú lyki hún öllum undirbúningi í skólanum; önnur sagðist vinna ákveðna hluti heima. Í grunnskólunum tveimur þar sem samvinnan var fyrst og fremst um skipulag og undirbúning hittust kennararnir einu sinni í viku á árgangafundi eftir kennslu og ræddu vikuna auk þess að nýta starfsdaga til samvinnu. Þannig var misjafnt hvort nemendur unnu fyrst og fremst með umsjónarkennara sínum eða með tveimur eða fleiri kennurum, auk sérgreinakennara og stuðningsfólks.

Aftur á móti komu upp atvik í vettvangsathugunum sem bentu til þess að samstarf umsjónarkennara og sérgreina- kennara væri ekki eins náð og á milli umsjónarkennara. Sem dæmi má nefna að í einum skólanum var leirað í verkgreinatíma og svo rétt á eftir unnið með svipað efni í tíma hjá umsjónarkennara. Sömuleiðis var í öðrum skóla tekið til við að búa til fiska í tíma hjá umsjónarkennara en þá gall í einni stelpunni: „Já, en við vorum að gera fisk í myndmennt!“ Umsjónarkennari gat ekki svarað spurningu móður á fyrstu dögum skólans um hvort börnin ættu að vera í leikfímifötunum innanundir en ætlaði að kanna það. Loks var dæmi um að kennari á bókasafni áttaði sig ekki á getu barnanna og lagði fyrir verkefni sem reyndi sáralítið á og annað sem fæst réðu við. Aftur á móti voru dæmi um að sérgreinakennarar ynnu saman að verkefni. Nemendur gerðu mynd á tau í myndmennt og verkið fór svo yfir í textílinn og varð þar að púða. Í heimsókn í einn grunnskólanna að vori sagði kennari frá því að sérgreinakennararnir hefðu ekki viljað koma og vera með í þemavinnu með umsjónarkennurum.

Dæmi um samstarf við stuðningsfulltrúa kom ekki upp í umræðum við grunnskólakennara um samstarf. Þeir voru ekki sagðir sækja fundi til undirbúnings skólastarfinu.

d) Húsnæði 1. bekkjar grunnskóla

Þegar gengið var inn í húsnæði 1. bekkjar í grunnskólunum sjö sem heimsóttir voru í rannsókninni blasti alls staðar við litríkt umhverfi með borðum og stólum, bókahillum,

Tafla V.7. Fyrirkomulag á nýtingu rýmis 1. bekkjar í tímum hjá umsjónarkennurum

Fyrirkomulag	Í eigin bekkjarstofu í tímum hjá umsjónarkennara	Fóru milli stofa til mismunandi umsjónarkennara sem skiptu með sér verkum	Einn umsjónarhópur hafði tvö rými til afnota	Tveir til þrjár umsjónarhópar saman í rými hjá tveimur til þremur umsjónarkennurum	Alls
Fjöldi skóla	2	2	1	2	7
Fjöldi bekkja/umsjónarhópa	7	5	1	5	18

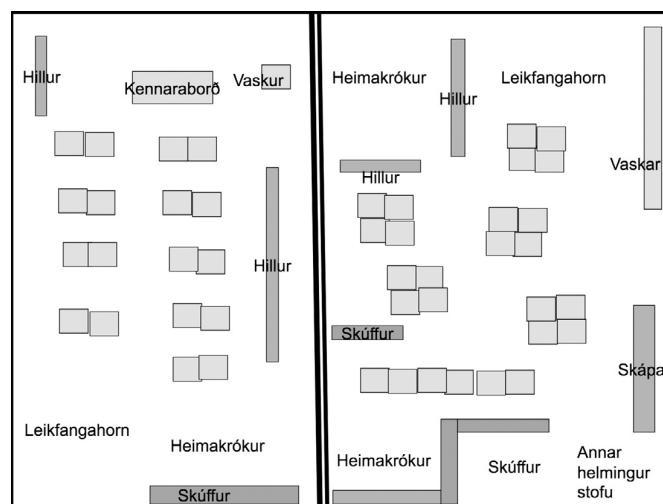
heimakróki og leikhorni. Veggspjöld og myndir prýddu vegg.

Mikil fjölbreytni var í nýtingu rýmis í öllum skólunum. Segja má að húsnæði 1. bekkjar hafi í grófum dráttum verið nýtt með fernu móti eins og lýst er í töflu V.7 (sbr. lýsingu á þrenns konar meginskipulagi í 1. bekk í skólunum sjö í töflu V.1). Nemendur í 13 umsjónarhópum í fimm skólanna höfðu sína bekkjarstofu, en þar af fóru fimm hópar (í tveimur skólanna) á milli bekkjarstofa í ákveðnum námsgreinum. Nemendur í fimm umsjónarhópum í tveimur skólum voru með öðrum hópum í stóru rými, þrjár í öðrum og tveir í hinum. Loks hafði einn bekkur tvær stofur til umráða. Í öllum grunnskólunum sjö sóttu nemendur nám sitt einnig í sérútbúnar sérgreinastofur og íþróttasal, auk sérkennslurýmis.

Í viðmiðum um stærðir rýma í grunnskólum Reykjavíkurborgar segir að skólastofur skuli vera um 60 m² (munnleg heimild, Framkvæmdasvið Reykjavíkurbogar, 2008). Segja má að rými í hverri stofu 1. bekkjar sem heimsótt var hafi skipst í þrennt. Í fyrsta lagi var stærsti hluti rýmisins fyrir borð og stóla nemenda, í öðru lagi var heimakrókur og í þriðja lagi leiksvæði sem í flestum tilvikum var lítið (sjá mynd V.1). Meira rými var þó fyrir hreyfingu í stóru stofunum tveimur og auðvitað þar sem hópur hafði tvær stofur til umráða. Húsgögnin voru aðallega af þremur stærðum. Borðin voru há í þeim tilgangi að kennari gæti staðið við þau án þess að beygja sig, annars staðar voru þau lág og miðuðu við stærð barnanna eða þau voru af meðalstærð, ef svo má segja. Einn kennari hafði áhyggjur af því að borðin og stólarnir væru of há fyrir börnin: „Stólarnir eru svo háir að fætturnir ná ekki niður og ekki einu sinni hægt að krækja fótum um stólfætturna.“

Uppröðun borða var með þrennum hætti eins og sjá má í töflu V.8. Borð voru í hefðbundnum röðum hjá þremur hópum, tvö eða fleiri saman, þannig að nemendur sneru að kennaraborði og töflu eins og sjá má á mynd V.1 til

vinstri. Hjá fjórum hópum var borðum raðað í „U“. Loks sátu nemendur saman við hópborð í ellefu hópum þar sem fjórum til sex borðum var raðað saman eins og sjá má á mynd V.1 til hægri en þar er dregin upp mynd af hluta af sameiginlegu rými alls 1. bekkjar í einum skólanna. Nær alls staðar var heimakrókur þar sem nemendur gátu setið við notalegar aðstæður í samveru af ýmsu tagi. Þar voru bekkir, púðar eða sessur eða setið var á gólfinu á teppi. Á einum stað var setið í samveru á miðju gólfi og merktir reitir fyrir hvert barn.



Mynd V.1. Dæmi um tvö konar skipulag á uppröðun húsgagna í skólastofu í 1. bekk grunnskóla (myndin til hægri er aðeins af helmingi stórrar stofu þar sem þrjár umsjónarhópar voru staðsettir)

Krítartöflur voru í öllum grunnskólunum nema einum, sums staðar var flettitafla og á nokkrum stöðum segultafla. Mikið var af hillum og skápum fyrir bækur, ýmis gögn, spil og leikföng. Tölvur voru í öllum stofunum sem heimsóttar voru, ein eða tvær. Myndir og fönður eftir nemendur héngu á veggjum og í loftum. Námsefni alls konar blasti við svo sem stafir á spaldi, tölurnar frá einum til tíu eða

Tafla V.8. Fyrirkomulag í stofum 1. bekkjar grunnskóla sem heimsóttar voru

Uppröðun borða	Einstaklingsborð í röðum	Einstaklingsborðum raðað í „U“	Hópvinnuborð/borðaklasar	Alls	Tölva í skólastofu eða rými
Fjöldi skóla	1	2	4	7	7
Fjöldi bekkja/umsjónarhópa	3	4	11	18	18

jafnvel upp í 100 og nöfn daga og mánaða. Í heimsókn í einn skólann að vori voru komin orð upp á veggina. Blóm voru gjarnan í gluggum og á hillum.

Yfirhafnir barnanna héngu á snögum á gangi í fjórum skólanna en voru í forstofum eða krókum út af stofum í þremur þeirra. Skólatöskum var ýmist raðað á gangi, héngu á stólum í heimastofu eða lágu á gólfinu.

Vinnuaðstaða grunnskólakennara var með ýmsum hætti. Á einum stað höfðu þrír umsjónarkennarar í 1. bekk skrifstofu saman sem tengd var kennslurýminu. Annars staðar höfðu kennarar komið sér fyrir með sitt efni ýmist fyrir framan töflu eða í horni stofu. Á einum stað skar horn kennarans sig úr en þar hafði hún útbúið sér vinnuskot með tölvu og prentara sem var afmarkað með hillum og borðum. Í einum skólanna hafði fyrrverandi sameiginlegu vinnurými kennara verið breytt í setustofu með leðursófum. „Nú vinna allir kennararnir í sínum stofum og því varð þetta vinnurými óþarft og við breyttum því svona,“ sagði skólastjóri.

Sérgrainastofur sem fyrstubekkingum var fylgt í voru allar sérútbúnar með einhverjum hætti. Í stofum fyrir textíl, smíðar og myndmennt voru verkefni nemenda og alls kyns efni sýnileg. Það átti einnig við um heimilisfræðistofur. Í tónmenntastofum voru hljóðfæri og það átti einnig við um aðstöðu fyrir danskennslu. Íþróttasalir voru stórir og búnir alls kyns tækjum. Í einum skólanna var hópi nemenda fylgt eftir í tölvuver skólans, í tveimur var nemendum fylgt á bókasafn og loks var einstökum nemendum fylgt í námsver.

e) Maturinn

Í nær öllum grunnskólanna fengu nemendur heitan hádegismat sem var framreiddur í samkomusal skólans eða sérstökum matsal.²⁰ Víða mátti sjá matseðil mánaðarins eða fyrir lengri tíma á vegg. Kennarar og stuðningsfulltrúar eða skólalíðar fylgdu nemendum í röðum í matinn og borðuðu gjarnan með þeim.

Niðurröðun nemenda í hópa, stundaskrár, verkaskipting starfsmanna og nýting húsnæðis í 1. bekk hafði óneitanlega áhrif á starfshættina en þeir eru til umfjöllunar í næsta kafla.

2. STARFSHÆTTIR OG INNTAK Í 1. BEKK GRUNNSKÓLA

Nú verður starfsháttum í 1. bekk grunnskóla lýst en þeir eru eins og áður hefur komið fram eitt af þremur meginþemum

²⁰ Á þeim tíma sem gagna var aflað var verið að koma upp mötuneyti í einum grunnskólanna og var það síðasti grunnskólinn í Reykjavík sem fékk slíka aðstöðu.

þessarar rannsóknar. Fjallað verður um flokkun starfshátta í 1. bekk, leik, bæði frjálstan og skipulagðan, hlustun, áhorf og umræður, einstaklingsverkefni, bæði bókleg og verkleg, samvinnuverkefni, bæði bókleg og verkleg, og upphaf og lok kennslustunda eða vinnulota. Einnig verður rætt um námsefni og nýtingu tölvutækni, stuðning við börn með sérþarfir, hegðun og vinnusemi og loks samstarf grunnskólakennara við foreldra við upphaf grunnskólagöngu.

a) Flokkun starfshátta í 1. bekk

Ákveðið var að flokka *starfshætti* í 1. bekk grunnskóla með nokkuð svipuðum hætti og gert var um starfshætti í leikskóla til að auðvelda samanburð en þar var tekið mið af því hversu mikið af starfinu kennarar skipulegðu fyrirfram. Við ákvörðun um flokkunina var tekið mið af flokkun helstu kennsluáðferða (svo sem í: Ingvar Sigurgeirsson, 1999; Kindsvatter o.fl., 1988) en einnig byggt á flokkunum starfshátta sem miðast við virkni kennarans eða hverjir taka ákvarðanir um viðfangsefni og aðferðir, nemendur eða kennarar (sbr. Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992; Mosston og Ashworth, 1990). Niðurstaðan varð flokkun þar sem starfshættir voru gróflega flokkaðir *lóðrétt*, ef svo má segja, í fjóra meginflokka. Síðan voru þeir einnig flokkaðir *lárétt* á þrjú *þrep* eftir því frumkvæði og sjálfræði sem nemendur áttu kost á að hafa um nám sitt (sbr. e. level of engagement, student voice, student empowerment; Fletcher, 2005; Hargreaves, 2004b, 2006; Harvey og Burrows, 1992). Við flokkunina og skilgreiningar á einstökum flokkum var reynt að horfa af sjónarhóli nemenda. Flokkuninni verður nú lýst nánar.²¹

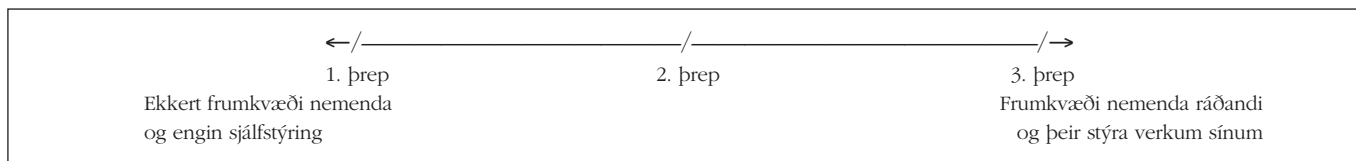
Fjórir meginflokkar og þrjú þrep á frumkvæðiskvarðanum

Meginflokkar starfshátta urðu fjórir (lóðrétt flokkun sbr. tafla V.9) (tveimur flokkanna skipt í tvennt í töflu V. 10):

- Leikur (sbr. leikur og val í leikskóla).
- Hlustun og áhorf (sbr. samverustundir í leikskóla).
- Einstaklingsverkefni, ýmist bókleg eða verkleg (sbr. skipulögð verkefni í leikskóla).
- Samvinnuverkefni, bókleg eða verkleg.

Notuð eru hugtökin hlustun og áhorf í öðrum flokknum, í stað þess að tala til dæmis um kynningar eða útlistanir, til að undirstrika sjónarhorn nemenda eða það sem þeir eru að gera en ekki það sem kennari gerir. Nemendur eru að

²¹ Í lýsingu á starfsháttum í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hér síðar er notuð sama flokkun, bæði lóðrétt og lárétt, að öðru leyti en því að leik er sleppt.



Mynd V.2. Frumkvæðiskvarði: Þrjú þrep til að tákna mismikið frumkvæði og sjálfræði nemenda í námi sínu

hlusta og horfa en það er kennarinn sem er að kynna eða útlista (sjá töflu V.9).

Hverjum flokki var síðan eins og fyrir segir skipt niður *lárétt* í þrjú *þrep* eftir því frumkvæði sem nemendur áttu kost á að sýna og að hve miklu leyti þau gátu haft áhrif á framgang námsins og skipulag þess. Þrepin þrjú má hugsa sér á láréttum ási þar sem frumkvæði nemenda er minnst á öðrum enda hans, það er á fyrsta þrepi, en mest á hinum endanum, það er á þriðja þrepi. Mitt á milli er síðan annað þrepið, sjá mynd V.2. Nefna má þennan kvarða *frumkvæðiskvarða*.

Ákveðið var að skilgreina nám á þrepunum þremur þannig (lárétt flokkun sbr. tafla V.9):

- Á fyrsta þrepi fylgjast nemendur með kynningum eða útlistunum kennara og vinna verkefni sem á er ein ákveðin lausn (fyrirmynd, ákveðin útkoma eða reglur).

- Á öðru þrepi stunda nemendur nám sitt undir stjórn kennara en taka jafnframt þátt, svo sem í leik eða umræðum (gagnvirkni) eða vinna verkefni sem á eru fleiri en ein möguleg lausn. Þar er komið til nokkurt frumkvæði nemenda og stýring, til dæmis við val á milli mögulegra lausna.
- Á þriðja þrepi leika börnin sér frjálst að eigin frumkvæði eða vinna verkefni þar sem þau nota hugmyndaflug sitt og sköpunargáfu og stýra sjálf framgangi verkefnisins (sjá einnig lýsingu á þrepunum þremur í kafla VII.2a).

Að sjálfsögðu eru ekki skörp skil milli þessara þrepa og oft álitamál hvar á að flokka starfshættina. Þessi flokkun „lárétt“ í þrjú þrep var mótuð fyrir þessa rannsókn en segja má að hún byggist á flokkun fræðimanna sem taka mið af virkni nemenda og kennara, svo sem flokkun í

Tafla V.9. Flokkun starfshátta í 1. bekk grunnskóla

	1. þrep Kennari stýrir	2. þrep Kennari/nemandi stýrir	3. þrep Nemandi stýrir
1. flokkur: Leikur	<i>Leikur samkvæmt reglum.</i> Þekktar, fyrirfram ákveðnar reglur sem gilda um leikinn eða kennarinn setur. Ekki ætlast til frávika eða frumkvæðis um útfærslu. Leikir til að skipta í hópa, lærðir söngleikir o.fl.	<i>Gagnvirkur leikur.</i> Leikir sem kennari stýrir, en nemendur leggja einnig til leiksins frá eigin brjósti. Náms- og þroskaleikir, s.s. hreyfi-, orða- og tölvuleikir; leikir til að skapa stemmningu, eins og söng- og hreyfileikir.	<i>Frjáls leikur, nemandastýring.</i> Val nemandar um leik, eigið frumkvæði; leikur með leikföng.
2. flokkur: Hlustun, áhorf, umræður	<i>Einstefnumiðlum kennara.</i> Nemandi hlustar á upplestur, útlistun, fræðslu eða kynningu, t.d. á stöfum, tölum eða efni í samfélagsfræði; nemendur horfa á myndband eða sýnikennslu, t.d. í skrift.	<i>Gagnvirkni.</i> Nemandi tekur þátt í umræðum eða hugarflugi. Spurningar og svör, kennari stýrir, ætlast til að hópurinn taki þátt, s.s. í samverustundum í heimakróki eða stofu.	<i>Framlag nemenda.</i> Nemandi segir frá, kynnir efni eða spyr hópin spurninga frá eigin brjósti og stýrir umræðum, aðrir taka þátt (á 2. þrepi) og sumir hlusta og horfa (á 1. þrepi).
3. flokkur: Einstaklingsverkefni, bóklegr og verkleg	<i>Ein ákveðin, þekkt lausn.</i> Nemandi vinnur einn að viðfangsefni með eina ákveðna, þekkt lausn undir leiðsögn kennara. Skrifleg viðfangsefni í bókum og á vinnublöðum s.s. í lestri/skrift, stærðfræði og samfélagsfræði. Verkleg viðfangsefni eftir ákveðinni fyrirmynd frá kennara, s.s. í mynd, handverki, tónlist og íþróttum; upplestur.	<i>Fleiri þekktar lausnir.</i> Nemandi vinnur á einstaklingsgrunni að viðfangsefni með fleiri en eina þekkt, mögulega lausn. Krafist er einhvers frumkvæðis frá nemanda; margar þekktar lausnir koma til greina. Nemandi þarf að velja lausn. Getur verið leitarnám.	<i>Engin þekkt lausn.</i> Nemandi stýrir, tjáir sig að eigin frumkvæði í máli (munnlega og skriflega), myndum, handverki eða hreyfingum og byggir á eigin hugmyndaflugi (innan ramma kennara). Engin þekkt lausn. Ætlast er til framlags nemandans, getur verið spuni, frásögn eða frumsamin saga; mynd, handverk, hreyfing og tónlist.
4. flokkur: Samvinnuverkefni, bóklegr og verkleg	<i>Ein þekkt lausn.</i> Sama og á við um einstaklingsverkefni en nú í para- eða hópvinnu.	<i>Fleiri þekktar lausnir.</i> Sama og á við um einstaklingsverkefni en nú í para- eða hópvinnu, finna þarf lausn sameiginlega.	<i>Engin þekkt lausn.</i> Sameiginleg tjáning hóps í máli, myndum, handverki eða hreyfingu, byggð á hugmyndaflugi og frumkvæði hópsins og undir stjórn meðlima hans.

óbeina og beina kennslu (sbr. Kaplan, 1990; Orlich o.fl., 1990), flokkun í nemendastýrt og kennarastýrt nám (sbr. Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992; Mosston og Ashworth, 1990) eða flokkun á stigaprep í þáttökustiga (Arnstein, 1969; Fletcher, 2005; Hart, 1992; Shier, 2001) (sjá einnig kafla VII.2.a hér síðar um 10. bekk).

Í töflu V.9 er lýst lóðréttri flokkun starfshátta í 1. bekk í fjóra meginflokka (flokkadir nánar í sex flokka í töflu V.10) og hvernig hverjum þeirra er síðan skipt lárétt í þrjú þrep.

Niðurstöðum rannsóknarinnar um starfshætti í 1. bekk grunnskóla er lýst á grunni þessarar flokkunar (sjá töflur V.10–12). Talinn var fjöldi mínútna sem fór í hvern flokk starfshátta. Bent skal á að í hverri kennslustund gátu nemendur verið að stunda nám sitt samkvæmt einum eða fleiri flokkum.

Þess má geta að nokkrar aðferðir sem fram koma í hinum ýmsu flokkunum á kennsluáðferðum (sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson, 1999) voru ekki notaðar þá daga sem vettvangsheimsóknir fóru fram í skólunum sjö, svo sem fyrirlestur, yfirheyrsla, samvinnunám, efnis- og heimildakönnun (sjálfstæð upplýsingaleit nemenda í bókum, á vefjum og víðar) eða tilraunir. Engin dæmi voru heldur um frjálstan spuna, hlutverkaleik eða hljóðfærslátt. Þótt tölvur væru í öllum kennslurýmum sem voru heimsótt, voru þær ekki nýttar sem hluti af þeirri vinnu sem þar fór fram þessa daga. Undantekning var sérstakur tölvutími í tölvustofu í tveimur grunnskólanna og leit grunnskólakennara vegna efnis sem upp kom í umræðum. Ofur eðlilegt er að ekki sjáist „allar“ kennsluáðferðir sem beitt er í skólum í fáum vettvangsathugunum. Hafa verður í huga að eftirfarandi lýsingar eru aðeins vísbending um þær aðferðir sem notaðar voru í skólunum almennt. Bæði fjöldi skóla og skóladaga sem fylgst var með var takmarkaður.

Nemendur fylgdust að

Almennt voru allir nemendur í sama hópi (heill bekkur eða minni hópur) með sama viðfangsefni á sama tíma en börnin gátu verið komin mislangt þar sem þau unnu mishratt eða lögðu mismikla alúð við verkið. Undantekning frá þessu var þegar einn nemandi las fyrir kennarann uppi við kennaraborðið eða hjá stuðningsfulltrúa, nemandi sem var skemmra kominn í stærðfræði hélt áfram með stærðfræðina þótt aðrir tækju upp nýtt verkefni og læs nemandi sem sat og las í leshorni, svo dæmi séu tekin.

Flokkun og tímalengd flokka

Álitamál komu upp við flokkunina. Ekki lá alltaf ljóst fyrir í hvaða flokk starfshættir ættu að fara. Til dæmis fólst oft

samvinna í leik og voru þeir starfshættir flokkaðir sem leikur en ekki samstarf. Sama átti við um þroskaleiki ýmiss konar sem flokkaðir voru sem leikir en ekki verkefni. Nám í listum og verkgreinum, þar með talið íþróttum, var almennt flokkað sem verkleg viðfangsefni. Verkefni nemenda hjá umsjónarkennara gátu einnig verið verkleg (á 1., 2. eða 3. þrepi), til dæmis var teikning og málun þar sem myndsköpunin var sérstakt viðfangsefni flokkuð sem verklegt viðfangsefni, en ef nemendur skreyttu verkefni sín í verkefnabókum með teikningum voru þau aftur á móti flokkuð sem bókleg verkefni (á 1., 2. eða 3. þrepi).

Í töflu V.10 má sjá hlutfall þess kennslutíma skóladagana 12 sem fór í hvern flokk starfshátta sem lýst er í töflu V.9, skipt niður í þrjú þrep sem ætlað er að lýsa frumkvæði og sjálfstýringu nemenda. Í þessari töflu er eingöngu tími með kennara talinn. Af töflunni má sjá að skipting á milli flokka, bæði lóðrétt og lárétt, var mjög misjöfn. Ef lesið er lárétt sést að um fjórðungi tímans var varið í hlustun og umræður (24%), um þriðjungi í einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg (33%), og 16% í leik. Samvinnuverkefni voru sárasjaldgæf (3%). Um fjórðungur tímans fór í upphaf og lok kennslustunda og að borða nesti að morgni (24%). Ef taflan er lesin lóðrétt samkvæmt frumkvæðiskvarðanum sést að nemendur unnu á fyrsta þrepi mikinn meirihluta tímans (42%), á öðru þrepi tæplega fjórðung tímans (22%) en aðeins 12% tímans á þriðja þrepi, auk tíma í upphafi og við lok stunda.

Í töflu V.11 er aftur á móti yfirlit yfir skiptingu heildartíma nemenda í skólanum, það er kennslutími, matartími og frímínútur, þessa 12 skóladaga sem vettvangsathuganirnar fóru fram í 1. bekk. Ef gert er ráð fyrir að nemendur séu að leika sér frjálst í frímínútum kemur í ljós að börnin vörðu rúmlega fjórðungi tíma síns í skólanum í leik inni og úti, bæði frjálstan og skipulagðan (28%). Tæplega helmingi tímans (47%) var varið í hlustun og umræður, einstaklingsverkefni og samvinnuverkefni. Um 15% tímans fóru í að hefja og ljúka kennslustundum og um 10% í að borða morgunnesti og hádegismat.

Loks má bæta því við að flest börn í 1. bekk fara á frístundaheimili að loknum skóladegi og dvelja þar almennt frá því um kl. 13.30 til um 16.00–17.00 síðdegis. Þar fá þau miðdegishressingu og eru síðan við leik og störf inni og úti. Í töflu V.12 er gerð tilraun til að horfa á heildarvinnutíma nemenda yfir daginn, ef svo má segja, það er bæði skólatímamann og þann tíma sem þau eru hugsanlega á frístundaheimili. Tekið var meðaltal þeirra 12 daga sem vettvangsathuganir stóðu og bætt við dvöl á frístundaheimili í þrjár klukkustundir. Áætluð var ein klukkustund í mat, upphaf og endi og tvær klukkustundir í leik inni og

Tafla V.10. Hlutfall *kennslustunda* (miðað við heild) sem fór í einstaka flokka starfshátta í námi nemenda í 1. bekk í sjö grunnskólum í alls 12 daga, einnig flokkað eftir frumkvæði og sjálfstýringu þeirra (þrjú þrep)

Starfshættir	1. þrep (ein þekkt lausn)	2. þrep (fleiri þekktar lausnir)	3. þrep (engin þekkt lausn)	Upphaf/lok tíma; nesti	Alls mínútur í 12 daga	Klukkustundir að meðaltali á dag	Alls blutfall af heild
Leikur	5%	5%	6%		415 mín. (6,9 klst.)	0,6 klst.	16%
Hlustun/áhorf/ umræður	14%	10%	0%		680 mín. (11,5 klst.)	1 klst.	24%
Einstaklings- verkefni, bókleg	14%	2%	2%		515 mín. (8,6 klst.)	0,7 klst.	18%
Einstaklings- verkefni, verkleg	6%	5%	4%		433 mín. (7,2 klst.)	0,6 klst.	15%
Samvinnu- verkefni, bókleg	0%	0%	0%		5 mín. (0,1 klst.)	0 klst.	0%
Samvinnu- verkefni, verkleg	3%	0%	0%		92 mín. (1,5 klst.)	0,1 klst.	3%
Upphaf og lok kennslustunda				20%	565 mín. (9,4 klst.)	0,8 klst.	20%
Morgunnesti				4%	115 mín. (1,9 klst.)	0,2 klst.	4%
Alls mínútur =alls klst.	1.194 mín.	611 mín.	335 mín.	680 mín.	2.820 mín. =47 klst.*	4 klst.	
Alls blutfall	42%	22%	12%	24%			100%

* Samsvarar rúmlega 70 kennslustundum sem eru 40 mínútur hver. Hér er vettvangsathugun að vori í einum skólanna ekki talin með, sbr. frásögn í kafla III.1.b.

úti (þessi skipting byggist ekki á athugun á vettvangi²²). Tími sem hér er flokkaður í leik gat hafa farið í einhvers konar skipulögð verkefni í gegnum leik. Í töflu V.12 vekur athygli að samkvæmt þessari skiptingu fór tími í leik inni og úti upp í um 42% tímans og innan við þriðjungi tímans var varið í annað skipulagt nám.

22 Í grein Kolbrúnar Þ. Pálsdóttur (2009) um frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólastarfi segir hún að markmið starfsins miðist við „val barnsins og áhuga þess, að gefa því kost á að leika sér í vinahópi, efla félagstengsl og taka þátt í ólíkum skapandi verkefnum“.

Nú verður lýst niðurstöðum um einstaka flokka starfshátta. Almenn er vísað í töflu V.10 þegar fjallað er um hlut einstakra flokka í starfsháttum. Aftur á móti er vísað í töflu V.11 og V.12 þegar starfshættir á síðasta ári í leikskóla og 1. bekk grunnskóla verða bornir saman í VI. kafla. Vegna fyrirhugaðs samanburðar við starfshætti í leikskólum er ekki úr vegi að hefja umfjöllun um starfshætti í 1. bekk grunnskóla á leiknum og hlut hans í starfinu.

Tafla V.11. Hlutfall viðfangsefna í 1. bekk yfir skóladaginn í sjö grunnskólum – kennslustundir, að meðtöldum frímínútum, nestistíma og hádegismat

Viðfangsefni skóladagsins alls	Fjöldi mínútna í 12 skóladaga	Hlutfall af heildartíma í skóla
Leikur	415 mín.	11%
Hlustun/áhorf/umræður	680 mín.	18%
Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg	948 mín.	26%
Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg	97 mín.	3%
Upphaf og lok kennslustunda	565 mín.	15%
Morgunnesti	115 mín.	3%
Hádegismatur	270 mín.	7%
Frímínútur	640 mín.	17%
Alls	3.730 mín. =311 mín. á dag eða 5,2 klst.	100%

Tafla V.12. Hlutfall viðfangsefna í 1. bekk yfir „heilann vinnudag“ – skóli að meðtöldu frístundaheimili

Heill vinnudagur	Mínútur á dag (meðaltal)	Hlutfall
Leikur í kennslustundum	36 mín.	7%
Hlustun og umræður	56 mín.	11%
Verkefni, bæði einstaklingsvinna og hópvinna	87 mín.	18%
Upphaf og lok kennslustunda	47 mín.	10%
Matur að morgni og í hádegi	32 mín.	7%
Frímínútur	53 mín.	11%
[Alls – skólatíminn]	[311 mín.]	[64%]
Frístundaheimili, matur + upphaf og endir	30+30=60 mín.	6+6=12%
Frístundaheimili, leikur	120 mín.	24%
Alls	491 mín.	100%

b) Leikur í 1. bekk, frjáls og skipulagður

Leikur hélt áfram að skipa sinn sess í starfi 1. bekkjar grunnskóla eins og í leikskóla þótt hlutur hans væri ekki eins mikill og hefði stundum á sér aðra mynd. Leikur tók um 16% af kennslutímanum í 1. bekk, eins og áður greinir (sjá töflu V.10), en ef litið er á skóladaginn í heild og frímínútur taldar með þegar börnin leika sér frjálst á skólalóðinni vörðu þau rúmlega fjórðungi heildartíma síns (28%) í 1. bekk grunnskóla í leik af ýmsu tagi, í skólafunni og á skólalóð (sjá töflur V.11). Ef aftur á móti lagður er saman leikur í kennslustundum, frímínútur og áætlaður leiktími á frístundaheimili kemur út að börnin í 1. bekk gætu verið að leik í um 42% af „vinnudegi“ sínum (sjá töflu V.12).

Í starfi 1. bekkjar í skólunum sjö voru sérstakar leikstundir á stundaskrá (frjáls leikur), nemendur gátu valið frjálsan leik, svo sem í „hringekju“ (heiti á skipulögðu valkerfi) eða fóru í leik undir stjórn kennara, auk þess sem alls konar náms- og þroskaleikir voru hluti af umræðum og verkefnum. Þannig hafði leikur sjálfstætt gildi en var einnig notaður til að kenna námsgreinar eða ákveðna færni í gegnum formlega náms- og þroskaleiki. Þá var leikurinn skipulagður af kennara með ákveðin markmið í huga, til dæmis þau að börnin lærðu bókstaf, þjálfuðust í ákveðinni aðferð í stærðfræði eða festu hugtak í sessi, svo dæmi séu tekin. Hér voru því dæmi um leik á forsendum barnsins, leik með virku inngripi grunnskólakennara og leik sem kennslutæki kennara til að auðvelda og örva nám. Ekki voru dæmi um leik sem leiksýningu (sbr. skilgreiningar í: Hakkarainen, 2006, bls. 193; Holzman og Newman, 2008, bls. 86; Miller og Almon, 2009, bls. 22; sjá kafla II.4.c).

Leikur undir stjórn kennara – 1. þrep

Leik á fyrsta þrepi er stýrt af kennara og fer fram sam-

kvæmt þekktum, fyrirfram ákveðnum reglum sem um hann gilda almennt eða kennarinn setur. Ekki er ætlast til frávika eða frumkvæðis nemenda um útfærslu (tók um 5% kennslutímans). Kennarar nýttu sér leikinn sem aðferð til að brjóta upp starfið og skapa tilbreytingu með hreyfileikjum og söng eða til að þjálfa ákveðna færni í gegnum leik. Það átti við þegar börnin „fóru í bæjarferð“, var sagt að búa til brú úr sjálfum sér og útlenda borg og keyrðu svo yfir brúna eða þegar kennarinn sagði: „Nú skulum við standa upp og leiðast, við erum orðin þreytt að sitja svona.“ Og svo var sungið og leikið „Við setjum hægri fótinn út ... inn ... og hristum!“ Í dansi, íþróttum og tónmennt virtust leikir samkvæmt reglum vera fastur liður á dagskránni. Brugðið var á leik í dansstíma í einum skólanna. Það var mikið fjór þegar marsérað var „eftir götu“ og „milli húsa“ undir stjórn kennara að ekki sé talað um þegar hvert par var kóngur og drottning! Í einum skólanna hafði kennarinn búið til spil þar sem tveir stafir voru á stóru spjalði, einn á hvorum helmingi, og börnin áttu að draga úr bunka lítill spjöld með myndum af hlut sem byrjaði á viðkomandi stöfum og setja á réttan stað á stóra spjaldinu. Spilareglurnar vöfðust ekki fyrir börnunum. Í þessu tilfelli var leikurinn skipulagður með ákveðna niðurstöðu í huga (sbr. Montessori, e.d.).

Leikur undir stjórn kennara og nemenda – 2. þrep

Leik á öðru þrepi er stýrt af kennara en nemendur leggja einnig fram sinn skerf. Hér er meðal annars átt við náms- og þroskaleiki sem geta verið hreyfi-, orða- og tölvuleikir. Einnig er átt við leiki til að skapa stemningu, svo sem söng- og hreyfileiki þar sem unnt er að útfæra þátttöku sína á mismunandi hátt (tók um 5% kennslutímans).

Í tónmenntartíma var ferð í skólaskóginum undirbúin með því að syngja með látbragði um könguló, skógarþresti og reyniber og stýrði þá hver og einn látbragði sínu innan

ákveðinna marka. Í stórum íþróttasal var nóg rými fyrir stórfiskaleik þar sem ákveðnar reglur giltu en hver og einn stýrði þáttöku sinni í leiknum.

Lestrar-, málörvunar- og stærðfræðileikir voru algengir. Ekki er úr vegi að nefna fyrst þann leik að láta stafi heilsast, „ó“ heilsar upp á „l“ og úr verður orðið „ól“, spennandi leikur og um leið mikil uppgötvun fyrir börn sem eru að byrja að lesa (sjá ramma V.2). Svo voru atkvæðin klöppuð í nöfnum barnanna og rímað. Rétt fyrir jólin dró eitt og eitt barn orð á spjaldi úr bunka og einn dró orðið „piparkaka“. Grunnskólakennarinn sýndi orðið og allir áttu að hugsa sér setningu með því og rétta svo upp hönd. „Það er búið að skreyta piparkökurnar,“ sagði einn og svo voru orðin talin. Í einni tölvustofunni voru börn að leik þar sem mynd og stafur komu upp á skjánum og þegar slegið var á viðkomandi staf kom upp orð og svo var haldið áfram með næstu mynd. Leikurinn þyngdist smám saman og orðin urðu að setningum og ekki unnt að halda áfram fyrr en öll setningin var komin.

Rammi V.2. Dæmi um leik í 1. bekk undir stjórn kennara

Á stuttum tíma er grunnskólakennari með margar aðferðir til að virkja börnin í að æfa staf vikunnar og fer með þeim í stutta leiki. Kennarinn: „Ég hugsa mér ávöxt sem byrjar á p.“ Kennarinn ber fram hljóðið og börnin fara að geta upp á ávöxtum. Kennarinn segir orð og þau eiga að ríma. Næst segir kennarinn orð og þau eiga að sleppa fremsta staf í orðunum og þá koma ný orð. Svo er p látið heilsa rauðum stöfum. Kennarinn sýnir myndir af hlutum sem flestir byrja á p og svo á að tengja mynd við p en þar eru gildir, hlutirnir byrja ekki allir á p.

Börnin töldu líka mikið undir stjórn kennara, sem dæmi öll „ellin“ á blaðsíðunni, skóladagana eða pappírflugurnar sem héngu niður úr loftinu. Erfiðara var þegar stelpnahópur sat í krók með litla poka með formum í, lokuð augu, og áttu að þukla á formunum og þekkja þau en greina líka milli lítilla og stórra. Erfiðast var þó þegar áætla átti þykktina á misþykkum formunum. „Ég er með þríhyrning og hann er lítill og ... ég held ... þykkur.“ Þær fengu mikið hrós frá kennaranum og það fékk strákahópurinn sem kom í krókinn á eftir líka. Í íþróttatíma var farið í stórfiskaleik, rebba og ungana og styttuleik.

Leikur undir stjórn nemenda – 3. þrep

Leikur á þriðja þrepi er undir stjórn nemandans, hann eða hún á val um leik og stýrir honum. Börnin léku sér frjálst í ákveðnum leiktímum sem kallaðir voru val, valstund eða leikjastund og voru fastur liður á stundatöflu flestra

skólanna. Spil, púsl og ýmiss konar leikföng, svo sem kubbar, dýr og dúkkur voru í hillum og boxum á ákveðnum stað í stofunni (tók um 6% kennslutímans; sbr. tafla V.10).

„Nú skulum við hafa val og hafa það huggulegt!“ sagði kennarinn og á svipstundu voru börn úr þremur umsjónarhópum (þó ekki allir, því einn eða fleiri undirhópar voru í sérgrein) búin að velja sér spil, dýr, byggingakubba, litlar dúkkur og húsgögn, teiknun, stærðfræði eða *Línu langsock* á myndbandi. Á sama tíma kallaði einn kennarinn eitt og eitt barn til sín til að lesa. Í einum grunnskólanna sjö var valkerfi um frjálsan leik sambærilegt við það sem gerðist í leikskólunum, þar voru myndir af allt að 20 valmöguleikum með vösum og spjöld með nöfnum barnanna til að setja í viðkomandi vasa þegar hver og einn valdi. Í öðrum grunnskóla var börnunum raðað niður samkvæmt svonefndri hringekju. Tvískipt valskífa var á vegg, í ytri hring hennar voru þrjár valmöguleikar en í innri hring, sem unnt var að snúa, voru nöfn barnanna í þremur reitum, um sjö nöfn í hverjum reit. Þá þurftu allir að taka þátt í öllum valmöguleikum en í mismunandi röð og þau völdu ekki sjálf heldur sneri einhver valskífunni. Í einum skólanna voru hóparnir í hringekju getuskiptir og fengust meðal annars við perlur, spil, móðurmálsþrautir, hlustun og frjálsa orðamyndun úr kubbum.

Stundum máttu börnin ráða hvað þau gerðu, til dæmis í lok tíma þegar þau höfðu lokið við ákveðið verkefni, og þá völdu sum að leika sér með leikföng eða spil en önnur að skoða bók í heimakrók eða teikna og lita. Í heimsókn í einn 1. bekk að vori mátti sjá að frjáls leikur átti enn sinn sess, börnin voru að leika sér ein eða með öðrum að legókubbum og trékubbum eða dýrum. Sum voru að lita í litabækur og önnur að teikna. Loks var leikur á skólalóð þar sem börnin léku sér frjálst, í leiktækjum, hópleikjum eða eitt og eitt en sum ráfuðu um eða tóku á sprett (tími talinn með í töflu V.11; 17% heildartíma yfir skóladaginn).

c) Hlustun, áhorf og umræður í 1. bekk

Hlustun á kynningar og útlistanir kennara, að meðtöldu myndbandsáhorfi, var nokkuð stór þáttur í námi nemenda í 1. bekk í grunnskólunum sjö þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram og tók hátt í fjórðung (24%) af þeim 47 klukkustundum sem fylgst var með. Nemendur hlustuðu á kennarann og tóku lítinn þátt í um 14% kennslutímans (1. þrep). Þau svöruðu spurningum kennara, eitt og eitt lagði eitthvað til málanna eða umræður fóru fram (um 10% kennslutímans; 2. þrep). Ekki voru dæmi um að nemendur fengju formlega það hlutverk að segja frá einhverju frá eigin brjosti (sjá töflu V.10).

Hlustun/áborf og umræður – 1. þrep

Með fyrsta þrepi í flokki um hlustun er átt við starfshætti sem oft eru nefndir einstefnumiðlun. Nemendur hlusta á útlistun eða fyrirlestur og oft fylgja frekari útskýringar á töflu eða glærum. Til þessa flokks telst einnig að hlusta á hljómband, svo sem á framhaldssögu, og að horfa á myndband. Hópurinn sem heild eða einn og einn nemandi fær annað veifið spurningar frá kennara til að vekja áhuga eða halda hópnum við efnið. Kennarinn endurtekur oft svör nemenda svo allir heyri eða til að gera þau ítarlegri. Kennarinn hefur orðið mestallan tímann (tók um 14% heildartímans, sbr. tafla V.10).

Kennari hóf oft og tíðum vinnu með ákveðið efni á stuttri fræðslu, útlistun eða skýringu sem hann kallaði oft innlögn. Hún gat farið fram í heimakróki eða kennarinn stóð við töflu gegnt börnunum sem sátu í sætum sínum. Í þessum stundum var kennarinn í aðalhlutverki. Þarna fór fram upplýsingagjöf um margvísleg efni, svo sem kynning á stöfum, tölum eða efni í samfélagsfræði. Náms efni sem notað var gerði gjarnan ráð fyrir stuttum útskýringum í upphafi verkefnis. Börnin horfðu á kennarann og hlustuðu yfirleitt af mikilli athygli. Þessar fræðslustundir voru mislangar en gátu varað upp í 15 til 20 mínútur.

Sýnikennsla gat verið hluti af kynningu þar sem kennarinn sýndi fyrirmynd um framkvæmd svo sem með því að skrifa bókstaf eða tölustaf á töfluna, móta staf í leir eða sýna fyrirmynd að skreytingu. Það átti gjarnan við þegar verið var að undirbúa skrift og kennarinn skrifaði þá stafinn á töflu eða flettistöflu. „Þið þurfið að vanda ykkur vel ... æfa hvernig á að skrifa A, alltaf byrja uppi og fara svo niður ... Stafurinn hvílir á línunni. Má aldrei lyfta blýantinum þegar við skrifum litla a.“ Sama átti við þegar tölustafir voru kenndir. Sýnikennsla gat líka falist í að lyfta upp opinni bók, sýna verkefnið og benda á hvað gera ætti. Börnin gátu verið hluti af sýnikennslunni eins og þegar verið var að æfa þau í að skilja orðasamböndin „minni en“, „stærri en“ og fleiri. Nokkur börn komu þá upp að töflu og kennarinn færði þau til í þeim tilgangi að útskýra hugtökin.

Nemendur hlustuðu á framhaldssögu í nestistíma, sem hófst gjarnan um það leyti sem flest voru búin að borða, oftast las kennarinn söguna en fyrir kom að hlustað væri á lestur af bandi. Einnig voru dæmi um að nemendur færu í sögustund á bókasafni.

Dæmi var um að kennari ætlaði sér greinilega að hafa umræður og sagði jafnvel að nú skyldu þau ræða saman um ákveðið efni en í reynd hafði hann orðið mestallan tímann.

Hlustun/áborf og umræður – 2. þrep

Til annars þreps taldist þegar nemendur tóku þátt í umfjöllun eða útskýringum kennara um eitthvert efni. Til þessa flokks töldust spurningar kennara þegar ætlast var til að nemendur svöruðu, umræður þar sem nemendur lögðu eitthvað til sjálfir eða verkefnið reyndi á hugarflug nemenda (tók um 10% heildartímans).

Í öllum bekkjunum fóru fram umræður kennara og nemenda öðru hverju yfir daginn. Oft var um spurningar kennara og svör barnanna að ræða og í raun erfitt að greina á milli umræðna og spurninga og stuttra svara þótt að sjálfsgöðu sé eðlismunur þar á. Umræður, hugarflug eða spurningar og svör fylgdu gjarnan útlistun eða sýnikennslu kennara. Tilgangur umræðna var stundum að fá fram álit barnanna. Þessar stundir áttu það sameiginlegt að kennarinn stýrði för og hafði yfirleitt orðið á milli þess sem einstök börn svöruðu spurningum eða lögðu sitt til málanna. Börnin réttu upp hönd. Mörg þeirra voru virk í umræðum og lögðu mikið til, önnur reyndust hlédrægari og voru fyrst og fremst að horfa á og hlusta. Grunnskólakennararnir lögðu sig greinilega fram um að gefa sem flestum og oft öllum kost á að komast að, í það minnsta einu sinni. Þá nefndu þeir nafn viðkomandi og sögðu við þá sem réttu aldrei upp hönd: „Hvað finnst þér um þetta?“ eða „Hvað heldur þú ...?“ Oft voru margar hendur stíft á lofti allengi áður en viðkomandi komst að en sumir höfðu ekki þolinmæði og kölluðu hátt svar sitt eða álit.

Nánast alla þá daga sem athugandi var á vettvangi í grunnskólunum sjö hófst dagurinn með notalegri samverustund í heimakróki eða nemendur sátu fyrst í sætum sínum við borðin um stund og fóru síðan í krókinn. Þar lagði kennarinn sitt af mörkum til að skapa gott andrúmsloft og þjappa hópnum saman. „Fer vel um ykkur?“ spurði kennarinn hlýlega og horfði yfir hópinn sinn. Nær alltaf komu einhver börn of seint og voru þá ósköp aumingjaleg sum og virtust skammast sín. „Þetta er alltaf svona á haustin,“ sagði kennari, „foreldrunum finnst þetta vera hér eins og í leikskólanum þar sem ekki er byrjað svona á ákveðnum tíma.“

Oftast byrjaði grunnskólakennarinn samveruna í heimakróki á því að bjóða börnunum góðan daginn eða bjóða þau velkomin í skólann. Það var þó ekki alltaf. Fjallað var um daginn í dag, mánuðinn, mánaðardaginn og afmæli, ef við átti, svo og spjöld með dags- og mánaðarheitum á vegg. „Frá því við hittumst síðast er kominn nýr mánuður,“ sagði kennarinn íbygginn. Lesið var upp, nemendur taldir og hugað að verkefnum umsjónarmanna. Yfirleitt var farið yfir stundaskrá dagsins sem var í máli og myndum

á vegg og börnin fylgdust spennt með. Þá var líka fjallað um veðrið og mikilvægi þess að fara í pollagalla út í frímínútur. Á mánudegi í heimakróki var rætt um það sem börnin höfðu gert um helgina og allir fengu að segja frá og kennarinn spurði nánar ef frásögnin var mjög stutt. Þarna var um talsverða frásögn nokkurra nemenda að ræða. Í einum skólanna var sagt frá því að í heimakróki væri í raun alltaf markviss málörvun.

Halda þurfti fólki við efnið eins og þessi dæmi sýna: „Allir með bakið í vegginn ... sitja upprétt, sitja kyrr og horfa fram, rétta upp hönd og bíða ... tala eitt í einu, nú finnst mér of margir tala í einu.“ „Munið að við hlustum helst ekki á þá sem ekki rétta upp hönd!“ „Við liggjum ekki í heimakrök.“ Þegar leið á tímann fór stundum að koma los á nemendur og sumir lögðust á magann og fóru að tala við næsta mann. Önnur voru óþolinmóð og vildu fara að vinna: „Af hverju byrjum við ekki að vinna?“ spurði drengur sem var greinilega orðinn leiður á umræðunum!

Umræður eða tilfallandi spurningar og svör voru hluti af náminu í flestum greinum, svo sem lestri, samfélagsfræði, stærðfræði og tónmennt. Lestrarkennsla fór fram með svipuðum hætti í öllum grunnskólunum sjö, það er með kynningu (1. þrep), spurningum og svörum eða umræðum, gjarnan í heimakróki. Einn stafur var kynntur nemendum á viku, oftast var nýr stafur tekinn fyrir á mánudögum. Þ var til dæmis 14. stafurinn sem unnið var með og var komið að honum um mánaðamótin nóvember–desember (sjá dæmi í ramma V.3).

Rammi V.3. Dæmi um spurningar og svör í lestrarkennslu

Lestrartími er að hefjast í heimakróki í byrjun viku og kennarinn kynnir staf: „Góðu börn, þið eruð búin að læra hve marga stafi í skólanum? ... Já, tvo stafi, a og á.“ Og nú á að byrja á næsta staf. Kennarinn les stutta sögu þar sem mörg í-hljóð koma greinilega fyrir (1. þrep), „Ísólfur tröllapabbi kaupir ís á Ísafirði“ og leggur áherslu á orð þar sem stafur vikunnar kemur fyrir. Kennarinn: „Renna fyrir munninn þegar ég spyr spurninga, enginn má missa út úr sér því það er búið að renna fyrir!“ og spyr svo: „Hvaða hljóð heyrðist dálítið oft ... hvaða stafur á þetta hljóð? ... Hann segir ... og heitir ... hvernig er hann á litinn? ... Já, rauður því hann segir nafnið sitt sjálfur ... Erud þið búin að vera að æfa ykkur heima? Þið eruð svo ótrúlega dugleg.“

Þegar verið var að kynna staf var stundum í raun gert ráð fyrir að börnin þekktu stafinn, eins og þegar kennarinn

var búinn að lesa stafasöguna í heimakróki og spurði: „Erud þið búin að uppgötva hvaða stafur er í dag?“ Mörg réttu upp hönd. Kennarinn: „Nú sé ég að það eru margar hendur á lofti ... Hvaða staf haldið þið að ég sé að kynna?“ Og stafurinn er skrifaður í stafahúsið sem er á þremur hæðum og stóri stafurinn fer yfir tvær efri hæðirnar. Oft var farið í leik til að æfa stafinn (sbr. lýsingu frammar) en ekki komust allir að þegar þeir vildu í umræðum eða spurningum og svörum (sjá dæmi í ramma V.4).

Rammi V.4. Dæmi um hugarflug í lestrarkennslu

Verið er að vinna með bókstafinn L. Börnin sitja í sætum sínum við borðin og nú hefst hugarflug um orð sem byrja á þessum staf. Það á að rétta upp hönd. Börnin koma með tillögur að orðum og kennarinn skrifar þau á töfluna. Fyrir en varir er kominn fjöldi orða og þau eru talin, alls 20. Séð er til þess að allir fái að segja að minnsta kosti eitt orð og sum koma með tillögu að mörgum orðum. Ein stelpa er mjög spennt að bæta við orði og réttir höndina eins hátt upp og hún kemst, hún kallar ekki en er komin á hnén á stólnum, en nær samt ekki athygli kennarans og gefst upp.

Nemendur fylgdust að í stærðfræði. Í einum tíma var grunnskólakennari að æfa börnin munnlega í að skilja ójöfnur, það er að segja að þekkja mun á „minni en“, „stærri en“, „lengri en“ og „styttri en“. Allir flettu upp á blaðsíðu fimm í stærðfræðibókinni en þar átti að finna hluti sem voru „minni en“. Allir fylgdust að og börnin máttu svara í kór þegar kennarinn spurði.

Stuttar sögur voru stundum hluti af efni vinnubóka og þá var fjallað um efni þeirra í umræðum eða kennarinn spurði út úr sögunni og börnin réttu upp hönd þegar þau höfðu eitthvað fram að færa. Í sögustund á bókasafni í einum skólanna fengu börnin spurningar úr sögunni eftir upplesturinn. Þau réttu upp hönd og flest svöruðu einni eða fleiri spurningum.

Hlustun/áborf og umræður – 3. þrep

Þriðja þrep í þessum flokki er skilgreint þannig að nemendur leggja frá eigin brjósti til efni í umræðu sem er lengra en stutt innskot. Í því birtist frumkvæði og sköpun viðkomandi. Engin dæmi voru um þennan flokk þá skóladaga sem um ræðir, svo sem að nemendur sjálfir spyrðu hópinn spurninga frá eigin brjósti eða kæmu fram með eigið efni.

d) Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg, í 1. bekk

Einstaklingsverkefni, bæði bókleg og verkleg, voru stór þáttur í námi nemenda þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 1. bekk í grunnskólunum sjö, en þau tóku um þriðjung (33%) þeirra 47 klukkustunda sem fylgst var með. Um 18% kennslutímans var varið í skrifleg viðfangsefni og um 15% í verkleg, á öllum þrepunum þremur (sjá töflu V.10).

Nemendur unnu daglega, yfirleitt nokkrum sinnum á dag, að skriflegum og verklegum einstaklingsverkefnum undir stjórn og leiðsögn kennara og oft einnig stuðningsfulltrúa. Verkefni höfðu eina ákveðna þekkt lausn (1. þrep, 20%), hægt var að velja úr fleiri mögulegum, þekktum lausnum (2. þrep, 7%) eða nemendur tjáðu sig á grunni eigin hugmyndaflugs í töluðu eða rituðu máli svo og verklega (3. þrep, 6%). Unnið var með blýanti og litum en einnig saumnál, leir og skærum. Verkefni voru meðal annars í lestri, skrift, stærðfræði og samfélagsfræði hjá umsjónarkennara eða sérgreinakennurum, svo sem í myndmennt eða textíl. Stundum tengdust skrifleg og verkleg viðfangsefni eins og þegar stafur var skrifaður og síðan mótaður í leir.

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 1. þrep

Á fyrsta þrepi í flokki um einstaklingsverkefni er ein ákveðin, þekkt lausn á viðfangsefnunum. Annars vegar er vísað til *bóklegra* viðfangsefna sem oft eru nefnd skriflegar æfingar, vinnubækur, vinnublöð eða inn- eða eyðufyllingar. Hins vegar er um að ræða *verkleg* viðfangsefni eftir fyrirmynd eða skýrri forsögn (tóku um 20% heildartímans, sbr. tafla V.9).

Þegar vinna átti *bóklegt* verkefni byrjuðu börnin gjarnan á að ná í bækur í skúffurnar sínar og síðan var sest við. Nemendur fylgdu námsbókinni, blaðsíðu fyrir blaðsíðu, og fylgdust oftast að, til dæmis voru öll börnin í hópnum að vinna á bls. 21 í stærðfræðibókinni *Einingu 1* (Mogensen og Petersen, 1999) undir lok nóvember í einum skólanna. Kennarinn og stuðningsfulltrúi, ef hann var á staðnum, gengu á milli og aðstoðuðu einn og einn. Þeir sinntu þeim sem lakast stóðu sig greinilega meira en hinum og stundum var stuðningsfulltrúinn fyrst og fremst að sinna þeim. Kennarinn settist jafnvel hjá nemanda, gaf forskrift, benti á eitthvað sem betur mátti fara, svo sem hvernig maður byrjar að skrifa stafinn á, og hvatti viðkomandi til að klára, en spurði einnig spurninga og hrósaði. Stöku sinnum skaut hann inn leiðbeiningum og útskýringum fyrir allan hópinn. Börnin komu líka til kennarans og sýndu henni hvað þau voru búin að gera og fengu iðulega hrós fyrir. Í vinnu sem þessari voru stuðningsfulltrúarnir

einna virkastir, eins og sjá má í umfjöllun um störf þeirra hér framar.

Ætlast var til að nemendur réttu upp hönd þegar þau þörfuðust aðstoðar eða voru búin með verkefni. Sem dæmi áttu þau að rétta upp hönd þegar þau væru búin með verkefni í *Einingu* og fengu þá stimpil. En stundum gleymdu börnin sér og kölluðu ítrekað nafn kennarans en voru þá minnt á að rétta upp hönd. „Kem alltaf fyrst til þeirra sem rétta upp hönd,“ sagði hún.

Kennarar hrósuðu nemendum almennt mikið fyrir vinnu sína og sýndu oft yfir hópinn vel unnin verk eins og einn sem sýndi tvær myndir og sagði: „Er þetta ekki flott?“ Í einum skólanna gekk kennarinn á milli nemendanna með stimpil sem í þetta skipti var mynd af ljóni. Þau sem fengið höfðu ljónið máttu halda áfram á næstu síðu. Annar sagði: „Ef þið eruð rosalega dugleg fáði þið risaeðlustimpil á blaðsíðuna.“ Dæmi voru um að kennari hrósaði greinilega fyrir það sem vel var gert en lét það sem var rangt kyrrt liggja.

Í lestri og skrift skrifuðu nemendur stafinn sem verið var að vinna með þá vikuna, til dæmis tvær raðir af stóru S og tvær af litlu s. Sum voru fljót og skrifuðu jafnvel miklu fleiri línur, önnur áttu erfitt með að láta stafinn sitja á línunni. Stundum var byrjað með því að fara ofan í punktalínu eða spora stafinn og þeim sem gekk hægar sporuðu frekar en hin sem betur gekk. Yfirleitt var teiknuð mynd með stafnum (þá var farið á þrep 2 eða 3).

Fella má lestur einstakra nemenda fyrir kennara eða stuðningsfulltrúa undir verkefni á fyrsta þrepi. Þá gekk kennari annaðhvort um og kraup hjá nemanda og lét lesa fyrir sig eða kallaði öll börnin, eitt og eitt í einu, til sín upp að kennaraborðinu eða inn í hliðarherbergi. Á einum stað sat stuðningsfulltrúi í litlu hliðarrými og kallaði þangað öll börnin, eitt í senn, til að lesa fyrir sig.

Á bókasafni fengu börnin verkefnablöð eftir að bókasafnskennarinn hafði lesið sögu og spurt spurninga úr henni. Verkefni fólust meðal annars í því að tengja saman skyldar myndir, sem þau gerðu auðveldlega, og lita þær síðan. Þeim var sagt að lita að minnsta kosti eina mynd en máttu lita fleiri. Verkefnið reyndi ekki mikið á og fangaði greinilega ekki athygli allra því fljótt kom upp allmikil ókyrrð. Í dansi fór fram mikil tjáning en ef markmiðið var að börnin lærðu ákveðna dansa var hún að sjálfsögðu ansi stýrð. Börnin æfðu spor og hreyfingar eitt og eitt. „Hliðar saman, hliðar“ og „1, 2, stíga, stíga, tja, tja, tja.“ Sum réðu við þetta, önnur ekki. Sama átti við um íþróttatímana þar sem allir gerðu ákveðnar æfingar undir stjórn kennara, svo sem hoppa yfir torfærur eða hanga í rimlum.

Í stærðfræði var byrjað um haustið á verkefnum um formin; börnin áttu til dæmis að finna hring, þríhyrning og

ferhyrning á mynd í bókinni eða klippa út form og líma á blað. En fljótlega var byrjað á tölustöfunum og þau látn æfa sig í að skrifa stafinn sem verið var að vinna með. Áhersla var þó ekki síður lögð á verkefni sem ætlað var að þjálfu börnin í að skilja töluna og hvað hún stóð fyrir. Þau „veiddu“ hluti sem voru af þeim fjölda sem unnið var með eða gerðu hring utan um fjöldann sem um var að ræða. Það var líka litað eftir númerum, mynd af apa í tré, og hver flötur hafði sitt númer (bls. 1 í stærðfræðibókinni *Einingu*). Á einum stað fór nær allur dagurinn í að vinna með töluna fjóra. Eftir að fjórir nemendur höfðu verið taldir uppi við töflu var farið að skrifa tölustafinn á blað. Síðan kom að því að raða fjórum „gimsteinum“ í mynstur, þá að skrifa tölustafinn tvöfaldan á stórt blað með tússi, því næst að lita hann í öllum regnbogans litum á blað, græna, bláa, rauða og gula „fjóra“, og loks að móta tölustafinn í leir.

Heimanám var nokkurt í öllum grunnskólunum sjö. Annars vegar var það fyrir þá sem farnir voru að lesa og fengu þeir þá með sér bækur að hæfilegri þyngd heim til að lesa fyrir foreldra sína eða aðra. Þegar í skólann var komið fengu börnin svo stjórnun fyrir frá kennara á lestrar-spjaldið sitt. Hins vegar var heimanám fyrir alla í bekknum, gjarnan tvisvar í viku. Dæmi var um að farið væri heim með létt lesefni einn dag í viku og skrift eða stærðfræði annan dag. Skrifaður var ákveðinn bókstafur eða tölustafur á nokkrar línur og svo teiknuð mynd hjá, svo dæmi sé tekið. Heimanámsefnið fór gjarnan í heimanöppuna eða það sem nefnt var „póstur“ eða „skilaboðaskjóða“.

Verkleg viðfangsefni voru stundum unnin samkvæmt fyrirmynd eða innan ákveðins ramma. Í textíl var verið að vefa á litla vefgrind. Uppistaðan var komin en börnin ófu ívafið. Þau völdu í það liti og skiptu oft um lit (2. þrep). Þá þurftu mörg aðstoð kennarans við að þræða nálina og binda saman þræðina og myndaðist stundum biðröð hjá kennaranum. Í öðrum textíltíma fengu börnin mynd af bangsa á þykku blaði, lituðu hann með lit að eigin vali (2. þrep) og klipptu svo út. Þá fóru þau til kennarans eða stuðningsfulltrúans sem gataði myndina allt um kring með nál. Síðan drógu börnin þráð með nál upp og niður í gegnum götin og gerðu þannig rönd um bangsann.

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 2. þrep

Á viðfangsefnum í flokki einstaklingsverkefna, skriflegra og verklegra, á öðru þrepi voru margar mögulegar, þekktar lausnir. Nemendur þurftu að velja á milli tveggja eða fleiri mögulegra lausna og því reyndi á frumkvæði þeirra. Til þessa flokks má telja verkefni þar sem nemendur hafa frjálssar hendur að hluta til, en þó innan nokkuð ákveðins ramma sem kennari setur (tóku um 7% heildartímans, sbr. tafla V.9).

Í hringekju var einn hópanna, „Ormarnir“, að móta stafina K og S í leir. Þegar því verki var lokið áttu börnin að sýna hinum við borðið stafinn og svo máttu þau leira hvað sem þau vildu (3. þrep). Mikið var barið með leirnum og hnoðast með hávaða, en líka rúllað hljóðlega og mótað af alúð þar til kennarinn kom og hringdi bjöllu: „Allir að skipta um hóp!“ Það gekk fljótt og vel fyrir sig.

Þegar nemendum var ætlað að vinna að eigin frumkvæði (á 3. þrepi) kom fyrir að leiðbeiningar kennara urðu mjög stýrandi (fóru þá á 2. þrep) eins og þegar einn þeirra gekk að barni sem var að teikna mynd og sagði: „Það væri fínt að fá ský hér líka.“ Á öðrum stað var verið að vinna með töluna sex og kennarinn sagði nemendum að skreyta blaðið með mynsturrönd (gat verið á 3. þrepi) sem hún teiknaði fyrirmynd að á töfluna. Síðan sýndi hún einnig blað með fyrirmynd, trúlega eftir hana sjálfa. Skreytingar nemenda urðu mjög áþekkar mynstri kennarans. Mynsturröndin átti að duga sem skreyting því kennarinn gerði athugasemd við mynd stúlku sem skreytt hafði bolluna á tölustafnum sex: „Venjulega skreytum við ekki tölustafina.“ Ekki voru allir jafnflinkir að draga til stafs og viðbrögð eins kennara voru að stroka eitthvað út hjá einum dreng. Síðar strokaði sá hinn sami út hjá sér eitthvað meira og um tíu mínútum síðar sagðist hann hálfvolandi ætla að stroka allt út. Kennarinn hjálpaði til við það.

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 3. þrep

Með tjáningu á þriðja þrepi í flokki einstaklingsverkefna er hér átt við það skipulag kennara að gefa nemendum svigrúm til að tjá sig að eigin frumkvæði þar sem hugmyndaflugið fær að njóta sín og nemendur stýra för, svo sem í máli, myndum, tónlist, handverki, hreyfingu eða stærðfræði. Á verkefni eru margar mögulegar, óþekktar lausnir (tóku um 6% heildartímans, sbr. tafla V.9).

Tjáningin gat falist í spuna, frásögnum og frumsömdum sögum (munnleg tjáning), teikningu, vatnslitun, föndri, textílvinnu og leirmótun (myndræn tjáning), söng og hljóðfærslætti (tónlistartjáning), leikþáttum og hlutverkaleik (leikræn tjáning) og annarri líkamlegri tjáningu, svo sem í dansi og leikfimi. Hér stýrðu börnin sjálf för innan þess ramma sem kennarinn setti. Í ramma V.5 er dæmi úr stund þar sem börnin tjáðu sig með margvíslegum hætti og notuðu hugarflugið.

Rammi V.5. Mótun í deig í 1. bekk

Börnin, hálfur bekkur, sitja við þrjú hópborð hjá smíðakennara í tíma sem nefndur er „hönnun“, öll klædd í skyrtur sem má sullast á, með trölladeig fyrir framan sig sem búið var til vikuna áður. Þau fá alveg

frjálsar hendur um hvað þau gera við trölladeigið en það á að búa eitthvað til og svo lita það og láta harðna. Mörg eru lengi að leika sér með deigið, snerta, teygja og slá því við borðið. „Já, þau snerta ... tengja snertinguna við hugann,“ bendir kennarinn athuganda á og börnin fá svigrúm til þess. Fjölbreyttar fígúrir verða til og eru settar á ofninn svo þær harðni.

Í einum skólanna höfðu börnin byrjað á hveitibatík í síðasta myndmenntartíma. Kennarinn ákvað að allir gerðu fugl, en nemendur réðu sjálfir hvernig hann væri. Þau teiknuðu útlínur með hveiti á tau og máluðu svo í fletina í fjölbreyttum litum. Þegar hart hveitið var plokkað burt komu hvítar útlínur í ljós. Kennarinn sauð svo myndirnar til að festa litinn og svo fór verkið í textílinn þar sem úr varð púði. Myndmenntar- og textílkennararnir höfðu haft samvinnu um þetta verkefni nemenda. Tjáníng í mynd gat á hinn bóginn verið talsvert stýrð. Kennari lagði sig fram um að ná fram meiri dýpt í útfærslu hjá börnunum og leiðbeindi þeim mikið í þeim tilgangi að þróa myndirnar enn frekar (sjá ramma V.6).

Rammi V.6. Dæmi úr myndmenntartíma í 1. bekk grunnskóla

Börnin voru að teikna sjálfsmynd. Hún átti að vera stór og andlitið að ná yfir allt blaðið. „Ég vil sjá hárið alveg hingað niður ... augnhárin og augabrúnir ... og skraut á peysunni,“ sagði kennarinn. Einstakir nemendur voru hvattir til að útfæra myndina betur. „Hér vantar hökuna“ og kennarinn dró hjálparlínu á myndina. „Já en þú ert með hár niður á ennið,“ og hjálpar til við að gera meira hár. Við einn drenginn: „Manstu, eyrað okkar,“ og sýnir honum hvar eyrað kemur á henni sjálfri. Kennarinn lætur einn og einn horfa í augun á sér og vekur athygli þeirra á því að þar eru tveir hringir, ytri og innri, og bendir líka á „augað milli augnanna“ sem er jafnbreitt og hvort auga. Og tíminn heldur áfram. „Þegar þið eruð búin með það sem ég sagði ykkur að gera megið þið teikna bakgrunn, hvað er það? ... Það er það sem er fyrir aftan ykkur ... Nú megið þið ráða hvar þið eruð staðsett ... heima ... í skólanum ... þið þurfið að hugsa sjálf og ákveða ... ekki apa eftir hvert öðru.“ Sjálf teiknar hún útlínur andlits á töfluna og hús sem bakgrunn til útskýringar. Ýmsar útgáfur af bakgrunni verða til en margar eru hús eins og hjá kennaranum. Myndirnar voru unnar áfram og farið ofan í línur með tússi og úr varð glæsilegt safn sjálfsmýnda.

Í tónmenntartímum sem fylgst var með sungu börnin lög sem þau kunnu, sungu keðjusöng og slógu taktinn (2. þrep), en þar var líka frjáls tjáníng (3. þrep). Í einum skólanna fengu nemendur í tónmenntartíma blað með mynd af bóndabæ þar sem mikið líf og fjör ríkti og margt að gerast. Eftir spjall um öll hljóðin á bænum sagði kennarinn: „Grúfa, loka augunum og hlusta á vindinn.“ Kennarinn nefndi nafn og viðkomandi gaf frá sér dýrahljóð sem hin áttu að reyna að bera kennsl á. Allir voru spenntir fyrir að fá að segja hljóð og hendur teygðar hátt á loft. Þau voru klár á því hverjir ættu eftir að segja hljóð og gættu þess með kennaranum að enginn yrði útundan.

Útikennsla var víða á dagskrá. Í einum skólanna fóru nemendur vikulega á fimmtudögum í útikennslu og sömdu síðan sögu af ferðinni. Þar var verið að vinna úr útikennslunni. Börnin höfðu farið út í móa með nesti og tínt ber. Þau höfðu búið til sögu saman og hún hafði verið límd í útikennslubók hvers og eins. Þar var ein opna ætluð fyrir hverja ferð. Nú voru þau að rifja upp atburði ferðarinnar og verkefnið fólst í að skrifa eftir hluta af textanum sem þau höfðu samið og var á blaði fyrir framan hvert og eitt (1. þrep), en teikna síðan og lita að eigin frumkvæði og sumir sömdu nýja texta upp úr sér. Aðrir þurftu hjálp við að skrifa hann. Kennarinn sagði við einn: „Segðu mér hvað ég á að skrifa?“

Sjálfstætt nám nemenda í skólanum fólst gjarnan í því að þeir voru búnir með ákveðin verkefni og máttu þá gera eitthvað sjálfstætt, svo sem að skoða eða lesa bók úr bókarekka. Mörg dæmi voru um þetta en fyrir kom að farið var að ólmast.

e) Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, í 1. bekk

Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, voru ekki stór þáttur í námi nemenda þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 1. bekk í grunnskólunum sjö en þau tóku um 3% þeirra rúmlega 47 klukkustunda sem fylgst var með (tafla V.10) og voru flest verkleg og með eina þekkta lausn (1. þrep).

Samsöngur og kórlestur var talinn til verklegra samvinnuverkefna. Víða heyrðust til dæmis lögin um dagana og mánuðina og á öðrum stað var farið með vísuna um núllið í kór. Oft var sungið saman í heimakróki, jafnvel á frönsku. Í einum skólanna fóru umsjónarmenn daglega saman með lífrænan úrgang í safnkassa við skólann, tvö og tvö saman með grænu fötuna. Þau vönduðu sig mikið og þurftu sjálf að finna sér leið um skólann að ákvörðunarstað (2. þrep). Einnig var um tilfallandi samvinnu nemenda að ræða án þess að kennari hefði skipulagt formlega

samvinnu í þörum eða hópum, til dæmis þegar teikna átti hluti sem voru stærri en þau. Þá var mikið spekulerað saman í rólegheitum. Sama var uppi á teningnum þegar telja átti hluti, nemendur fóru af sjálfdáðum að telja saman í þörum eða hópum.

f) Upphaf og lok kennslustunda eða vinnulota í 1. bekk

Upphaf og endir tíma tók um 20% þeirra kennslustunda sem fylgst var með (alls um 515 mínútur skóladagana 12) (tafla V.10).

Til upphafs kennslustundar eða vinnulotu var talinn tíminn frá því að stund átti að hefjast samkvæmt stundaskrá og þar til fyrsta viðfangsefni hófst. Almenn tilíðing um fimm til tíu mínútur frá því að tími hófst samkvæmt stundaskrá þar til byrjað var á fyrsta viðfangsefninu. Nemendur gengu inn í stofuna, fengu sér sæti í heimakróki eða við borð og töluðu saman. Stundum fór tíminn í að ganga frá bekkjarstofu til sérgreinastofu og oft tók talsverðan tíma að fara úr útifötum eftir frímínútur. Börn sem áttu heimastofu í lausum kennslustofum sem ekki voru tengdar aðalbyggingunni þurftu oft að klæða sig í og úr útifötum svo sem til að fara í frímínútur, list- og verkgreinatíma eða hádegismat. Á einum stað var ekki aðstaða til að hengja fötin upp og lágu blautar yfirhafnir í hrúgu á bekk meðan börnin borðuðu og sum höfðu jafnvel ekki fyrir því að fara úr pollabuxunum meðan þau mötuðust. Dæmi var um íþróttatíma sem stóð aðeins í um 15 mínútur því tími hafði farið í að klæða sig í útiföt til að fara út í íþróttahúsið, standa þar í röð og síðan að fara úr fötum þegar komið var á staðinn og klæða sig í íþróttafötin. Tíminn var styttr til að gefa börnunum tíma til að klæða sig úr, fara í sturtu og klæða sig svo aftur í fötin, þar með talin útiföt.

Til loka tíma taldist sá tími sem leið frá því að kennari talaði um að tíminn væri að verða búinn og nú skyldu nemendur fara að taka saman þar til tíma var lokið samkvæmt stundaskrá. Nemendur tóku saman, gengu frá borðum og stólum, einkum ef um síðasta tíma dagsins var að ræða, og röðuðu bókum, möppu eða áhöldum í skólatöskurnar. Alloft kom fyrir að tekinn var drjúgur tími í að fara í útiföt áður en farið var í frímínútur og var sá tími fremur tekinn af kennslustundinni en frímínútunum. Þá gátu lok tíma farið upp í 10–15 mínútur. Deginum gat lokið með leik um leið og litirnir voru æfdir, svo dæmi sé tekið (taldist til loka tíma). „Nú ætla ég að bjóða öllum í bleikri peysu að fara í röð. Sjáumst á morgun!“ sagði kennarinn og tók í hönd hvers og eins eða lét börnin syngja og klappa lagið „Skólinn er búinn í dag“.

g) Námsefni og nýting tölvutækni í 1. bekk

Nemendurnir í 1. bekk voru með námsbækur í lestri og stærðfræði, áttu gjarnan hefti í skrift og stundum bók um samfélagsfræði. Í stærðfræði var byrjað með bókina *Kátt er í Kynjadal* (Guðbjörg Pálsdóttir, 1998). Unnið var með þá bók í september í öllum skólunum sem heimsóttir voru í þeim mánuði. Í henni skapa ævintýri um krakka og tröll ramma um efnið sem meðal annars er um tölurnar 0–9 og formin og því fylgir myndspjaldabók til að sýna nemendum. Þá tók gjarnan við *Eining 1* (Mogensen og Petersen, 1999) sem er fyrsta bókin í átta bóka flokki, tvær bækur fyrir hvert námsár. Í henni eru einföld samlagningardæmi, eins og 3+1 og 4+2. Í lestri voru meðal annars notaðar bækurnar *Við lesum, lestrarbók A* (Björgvin Jósteynsson o.fl., 1991) og *Það er leikur að læra* (Ragnheiður Gestsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir, 1995a, 1995b). Þessum bókum fylgja vinnubækur með lestrar-, skriftar- og myndaverkefnum. Einnig lá frammi efni eins og *Skólabókin mín* (Ásta Egilsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 1990) sem er samfélagsfræðiefni og fjallar um námið og skólann en á hverri síðu eru tillögur fyrir grunnskólakennara um umræðuefni og fjölbreytta úrvinnslu. Á einum stað var heimagerð verkefna- og úrklippubók með foræfingum.

Til að fá yfirlit yfir námsbækur nemenda í 1. bekk fékk athugandi leyfi drengs til að skoða í skúffuna hans í byrjun desember (sjá lýsingu í ramma V.7). Nokkrar aukabækur voru í skúffunni sem benti til þess að þarna væri á ferð námfús nemandi.

Ramma V.7. Bækur í skúffu nemanda í 1. bekk

Í byrjun desember voru eftirtaldar bækur í skúffunni:

- *Eining 1*. Þennan dag var unnið með eldspýtnaverkefni úr þessu hefti.
- *Viltu reyna* (nr. 2) sem er aukaefni í stærðfræði og unnið með þegar nemandinn er búinn með verkefni dagsins í *Einingu*, að sögn kennara.
- *Í undirdjúpunum*, aukabók í stærðfræði.
- Hefti um tölustafina átta og níu.
- *Það er leikur að læra, Vinnubók 1*.
- *Við lesum. Vinnubók með Lestarbók A*.
- *B, b stafabókin mín*, eitt hefti fyrir hvern staf.
- *Listaverkabókin mín*, lítið hefti með auðum blaðsíðum.
- *Geitungurinn 1*, verkefnabók til að þjálfra börn í að halda á blýanti og skrifa, svo og að þekkja liti, form, bókstafi og tölustafi (lítið hafði verið unnið í henni).

- Hefi um skólann (reglur á ýmsum stöðum og fleira).

Þegar skoðaðar voru kennsluleiðbeiningar með námsbókum og vinnubókum sem notaðar voru kom í ljós að þar var lagt til að beitt væri fjölbreyttum aðferðum. Sem dæmi var nefnt í kennarabók sem fylgir bókinni *Kátt er í Kynjadal* (Guðbjörg Pálsdóttir, 1998) að börnin söfnuðu efni í smáhlutasafni í skólanum, svo sem tölum og nöglum, stungið upp á því að þau sköpuðu svið sögunnar í hópvinnum og byggju til dúkkulísur af persónunum. Ekki voru dæmi um þetta í tímunum sem hér um ræðir. Sama átti við um gagnvirkt efni á vef sem gefið hefur verið út í tengslum við þetta námsefni. Það var ekki í notkun í þeim kennslustundum sem vettvangsathuganirnar fóru fram.

Í hverri stofu sem heimsótt var sást að minnsta kosti ein tölva en þær voru ekki notaðar í þeim tímum sem fylgst var með nema einu sinni. Verið var að teikna fiska og einhver nefndi rækju. Þá var kennarinn fljótur að fara í tölvuna og fletta henni upp með aðstoð leitarvélar. En sums staðar unnu nemendur á tölvur í tölvustofu, svo sem einu sinni í viku. Í einum skólanna voru verkefni þar hluti af vali í hringekju. Að öðru leyti sást ekki notkun á rafrænum verkefnum sem gefin hafa verið út fyrir yngsta stigið, til dæmis í stærðfræði og lestri (Námshagnastofnun, e.d.). Tölvurnar í bekkjarstofunum voru greinilega vinnutæki kennaranna en virtust ekki nýttar fyrir nemendur. Ekki voru dæmi um að grunnskólakennarar nýttu skjávarpaglærur þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 1. bekk grunnskóla.

h) Stuðningur við börn með sérþarfir í 1. bekk

Margar leiðir voru farnar í grunnskólunum sjö til að finna börn með sérþarfir og ýmiss konar séraðstoð veitt. Í fyrsta lagi fengu allir þessir skólar upplýsingar um börn með sérþarfir frá leikskólunum í hverfinu. Almenn bærust ekki upplýsingar um önnur börn frá leikskóla til grunnskóla nema þar sem sérstakt verkefni þar að lútandi var í gangi (sbr. fyrri umræðu) og stundum dróst að upplýsingar bærust um börn með sérþarfir sem komu í grunnskólann úr leikskólum í öðrum hverfum eða borgarhlutum. Í öðru lagi voru gerðar ýmsar athuganir í grunnskólunum að hausti til að finna börn með sérþarfir og til að átta sig á stöðu barnanna almennt. Loks bærust greiningar til grunnskólanna frá greiningaraðilum eða þjónustumiðstöð borgarhlutans. Grunnskólakennari sem rætt var við að vori sagði að greining fyrir einhverfan nemanda, sem bjargaði sér nokkuð vel félagslega, hefði ekki borist fyrr en eftir jól og þótti það nokkuð seint.

Athuganir á stöðu nemenda við uppbaf 1. bekkjar

Í öllum grunnskólunum sjö voru lagðar fyrir hópgreiningar með *Boehm-prófinu* (Boehm, 1986) sem kannar hugtakaskilning og *Teikniverkefni Tove Krogh* (e.d.) (sjá lýsingu í kafla II.5.e). Grunnskólakennarar í einum skólanna lögðu *Boehm-prófið* fyrir í fyrri hluta september. Þeir skráðu niðurstöður rafrænt og gátu borið útkomu hvers barns saman við meðaltal stórs hóps. Niðurstöður úr *Teikniverkefni Tove Krogh* voru skoðaðar strax að lokinni fyrirlögn sameiginlega af sálfræðingi, hjúkrunarfræðingi, sérkennara og umsjónarkennara. „Við förum saman yfir allt. Hjúkrunarfræðingurinn kemur þá stundum með viðbótarupplýsingar. Ritari [frá skólanum] skráir allt niður [texti um hvert barn á eyðublaði], við eigum þetta hér ... Sérkennarinn heldur utan um ... er með persónumöppur,“ sagði kennari í viðtali. Einnig voru lagðar fyrir læsiskannanir. Í einum grunnskólanna sögðust kennarar leggja fyrstu og aðra læsiskönnun fyrir rétt fyrir áramót eða aðra og þriðju eftir áramót. Í öðrum grunnskóla sagði kennari að þau legðu tvö fyrstu læsisprófin fyrir eftir áramót (sjá kafla V.3.b um upplýsingagjöf um börn með sérþarfir til grunnskóla). Upp úr síðustu aldamótum var farið að leggja lesskimanir fyrir alla nemendur í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur árlega að vori (Birna Sigurjónsdóttir o.fl., 2002; Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2003, bls. 18, 43) í þeim tilgangi að greina börn sem ekki gátu lesið sér til gagns samkvæmt ákveðnum skilgreiningum.

Sérkennsla í 1. bekk

Þessar fyrstu vikur og mánuði í 1. bekk voru það fyrst og fremst börn með greiningar sem fengu sérkennslu eða þjálfun hjá þroskaþjálfara. Í einum grunnskólanna fóru þrjú til fimm börn með greiningu að fara í námsverið í eina klukkustund á dag strax í skólabyrjun. Þegar leið á haustið kom fyrir að farið væri að skipta nemendum í hópa eftir stöðu þeirra í lestri og stærðfræði. Í einum grunnskólanna urðu til þrjár lestrarhópar í október. Einn þeirra var í sérstakri málörvun daglega. „Það tók tíma að fá þær upplýsingar,“ sagði kennari aðspurður um þann grunn sem skiptingin byggðist á. Skipt var í þrjá hópa eftir getu í stærðfræði einu sinni í viku. „[Þau] eru þá meira á eigin forsendum,“ útskýrði kennari. Í einum grunnskólanna sá talkennari um málörvun og nemendur sem þörf höfðu fóru í þjálfunina tvisvar til þrisvar í viku. Í þremur skólanna fengu einhverfir nemendur í 1. bekk sérstakan stuðning og fjölfatlaðir nemendur í þeim fjórða.

i) Hegðun og vinnusemi í 1. bekk

Þar sem hegðun getur stýrt því hvaða kennsluhætti kennari velur er ekki úr vegi að fjalla sérstaklega um hegðun og vinnusemi.

Í heimakrók var ætlast til að börnin sætu kyrr, hlustuðu á kennarann og hvert annað og tækju þátt í umræðum. „Nú ætla ég að fá alveg þögn, ætla ekki að byrja að tala fyrir en komin er alveg þögn,“ hóf kennari stundina. Annar sagði: „Má ég heyra skólaþögnina? Það er svolítið merkileg þögn.“ Stundum kom fyrir að einn og einn lagðist á magann eða velti sér í króknum. Þá heyrðist fljótt frá kennara: „X, sestu upp, hlusta á hina,“ „Sitja upprétt við vegginn“ eða „Uss, uss, X og Y, horfa fram!“ Stundum brugðust kennarar við óróa með því að benda á þau sem voru til fyrirmyndar. Í umræðum lá mörgum mikið á hjarta og þá gat orðið hávært í króknum.

Oftar en ekki var lágur, notalegur vinnukliður þegar unnið var að verkefnum, allir að vinna og sumir réttu upp hönd til að fá aðstoð kennarans. Á það var minnt reglulega: „Réttu upp hönd, uss, uss,“ var algeng hvatning og „Notum inniröddina, uss!“ Einstaka grunnskólakennari virtist reyndar aldrei láta nemendur rétta upp hönd. Á ákveðnum tíma, þegar rannsakandi gekk um stofu, voru 15 börn af 19 að vinna að verkefninu sem fyrir lá. Verkefni á vinnublöðum og í bókum vöktu sem von var mismikinn áhuga nemenda og misjafnt var hve lengi þau héldu þeim föngnum. Einn daginn var þessi athugasemd skráð í vettvangsnótum athuganda: „Það er lágur vinnukliður, ekkert ussað! Allur tíminn fram að þessu [hefur verið] meira og minna svona, nemendur unnu af áhuga, sátu allir á sínum stólum. Aldrei hávaði, engin truflun.“ Þegar 30 mínútur voru liðnar af tímanum voru 14 af 18 börnum að skrifa. Á öðrum stað í nótum stóð: „Mjög góður vinnukliður fram að þessu. Kennarinn bendir öðru hverju á mjög góð borð, [börnin] kölluðu jafnvel sín í milli en mér fannst allir vinna vel.“ Loks var skrifað á þriðja staðnum undir lok myndmenntartíma: „Nú er alveg þögn, nær allir grúfa sig yfir verkefnið.“

Oft fór mikil orka grunnskólakennara í að halda börnunum á stólunum við borðin, láta þau rétta upp hönd og fara í röð. Þeir höfðu orðið mikinn hluta tímans og héldu því með því að „sussa“ á börnin. Alloft kom fyrir að athuganda þótti óþarfi að hasta á nemendur þar sem ágætlega rólegt var yfir viðkomandi hópum en einnig voru dæmi um heilu dagana þar sem ekkert var „sussað“. Kennarar þöggudu niður í nemendum með ýmsum aðferðum. Einn sagði: „Getum við nokkuð talað meira í lágum hljóðum?“ „Sitja með hendur undir borði,“ sagði önnur sem var að hefja kynningu. Eftir kynninguna

spurði hún spurninga og áminnti börnin um að „renna fyrir munninn“ þegar hún væri að spyrja. Stundum var farið í „þagnarbindindi“ og brugðið á leik til að hafa þögn og ró. Í einum bekk var kjaftaskjóða teiknuð á töfluna. Í skjóðuna fóru nöfn þeirra sem töluðu of mikið. Aðeins eitt nafn var í skjóðunni en það var svo strokað út því viðkomandi tók sig á og vann sig þar með út úr skjóðunni. Í nestistíma var oftast lesin framhaldssaga. Misjafnt var hversu vel hún fangaði athyglina; nemendur gátu hlustað af mikilli athygli og áhuga, en dæmi var um að kennarinn hætti lestri þar sem kominn var of mikill kliður.

Ef verkefni dróst á langinn gátu börnin farið að ókyrrast. „Nú eru sumir komnir með orm í rassinn, nú lokum við bókunum,“ sagði kennarinn þegar hún fann að kominn var tími til að skipta um viðfangsefni. Það skipti greinilega máli fyrir kennara að átta sig á úthaldi nemenda. Þegar leið á tímann og frímínútur nálgudust fóru sumir að ókyrrast. „Nú vil ég sjá hve hljóðlega þið getið farið í frímínútur.“ Nokkur stóðu strax upp og fóru með bækurnar í skúffuna sína en önnur unnu áfram af áhuga. Í lok skóladags voru fyrstubekkingarnir fljótir að taka saman og ganga frá en það gat verið erfitt að sitja kyrr í sæti sínu á meðan þau síðustu kláruðu sitt. „Standa við stólana, loka munninum, uss X, standa beinn, uss, uss,“ sagði kennari yfir hópinn í lok dags og svo var talið niður: „Tíu, níu, átta ... og nú er núll!“

Í fjórum skólanna hafði PBS-hegðunarkerfið (National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports, e.d.) eða sambærilegt kerfi verið innleitt. PBS er lýst sem heildstæðu kerfi sem hvetur með kerfisbundnum hætti til jákvæðrar hegðunar, eykur félagsfærni, bætir samskipti og dregur jafnframt úr hegðunarvanda barna og unglinga. Markmið þess er meðal annars að viðmið um hegðun og nám í skólastarfi séu ljós nemendum, foreldrum og starfsmönnum skóla (Þjónustumiðstöð Breiðholts, 2008). Nemendur fengu „klapp-pening“, „gullmola“ eða „gimstein“ fyrir góða hegðun og bekkir söfnuðu ákveðnum fjölda peninga og fengu aukaumbun þegar tilteknu marki var náð. „Ég var óvart óþekkur í dag,“ sagði drengur afsakandi við rannsakanda þegar sumir féлага hans voru að fá umbunarpening. Í þessum skólum sögðu bæði kennarar og stjórnendur að háttsemi hefði gjörbreyst eftir að PBS var tekið upp. „Það er svo mikill munur að tala um þetta jákvæða í stað þess neikvæða,“ eins og einn viðmælandi orðaði það.

Oft virtust um tveir til þrír nemendur í bekk eða námshópi eiga erfiðara en aðrir með að fylgja þeim reglum um hegðun sem ætlast var til.

j) Samstarf grunnskólakennara og foreldra við upphaf grunnskólagöngu

Segja má að liður í *starfsbáttum* skólans sé samstarf við foreldra. Það er einnig mikilvægur þáttur í aðlögun barna að nýjum skóla og því hluti af þáttaskilunum sem verða við mörk skólastiga. Því voru grunnskólakennarar spurðir um þetta efni.

Foreldrar og umsjónarkennari tengjast strax við upphaf 1. bekkjar. Í stuttu máli fólst samvinna við foreldra við upphaf grunnskólagöngu í eftirfarandi þáttum í öllum skólunum sjö:

- Kynningarheimsóknir foreldra að vori. Í sumum tilfellum hittu foreldrar þá verðandi umsjónarkennara barnsins.
- Viðtal foreldris og umsjónarkennara með eða án barnsins strax á fyrstu skóladögunum. Bréf þar um gat verið stílað á barnið sjálft.
- Viðtöl síðar á vetrinum, sums staðar á sérstökum foreldradögum.
- Námskeið fyrir foreldra, eitt eða fleiri kvöld, á fyrstu vikum skóla.
- Tölvupóstssamskipti. Samskiptakerfið Mentor. Dæmi var um heimasíðu bekkjar.
- Börnin fluttu póstmöppur milli skóla og heimilis. Dæmi voru um vikuáætlanir sem sendar voru heim með börnunum. Þau sem farin voru að lesa fóru heim með lestrarspjald sem foreldrar kvittuðu á eftir heimalestinum.
- Algengt var að foreldrar kæmu með börnunum í skólann fyrstu dagana og litu þá inn í stofuna og heilsuðu upp á kennarann. Úr því dró þegar leið á haustið.
- Kennarar sögðu frá boði til foreldra um heimsókn í bekkinn á ákveðnum dögum.

Fyrstu vikur skólaársins og trúlega lengur fylgdu margir foreldrar börnum sínum í grunnskólann eins og þeir höfðu gert í leikskólann. Stundum biðu þeir eftir að kennarinn kæmi og skóladagurinn hæfist. Dæmi þar um var faðir sem stóð í dyrunum með dóttur sinni; hún gat með fortöllum dregið hann inn í stofuna og sýndi honum hróðug í skúffuna sína og hillurnar og svo lásu þau saman stundaskrá dagsins á veggnum.

Kynning í upphafi skóla

Skólinn var kynntur í upphafi haustannar með viðtölum, foreldradegi, námskeiðum og kynningarbæklingum. Í öllum skólunum höfðu umsjónarkennararnir átt viðtöl við foreldra síns hóps í ágúst í um 20–30 mínútur um hvert barn og í sumum tilfellum voru börnin með. Foreldradagar

voru víðast hvar skipulagðir tvisvar yfir skólaárið. „Það var gaman að hitta foreldra ykkar í gær,“ sagði umsjónarkennarinn við hópinn sinn daginn eftir foreldradag. Í einum skóla höfðu foreldrar fengið í hendur einblöðung frá umsjónarkennara við skólasetningu. Þar var meðal annars fjallað um klæðnað, nesti, póstmöppu, heimanám, samskipti, skólahandbók og heimasíðu bekkjarins. Fylgst var með námskeiði fyrir foreldra barna í 1. bekk í einum skólanna (sjá ramma V.8).

Rammi V.8. Námskeið fyrir foreldra barna í 1. bekk

Námskeiðið fer fram á sal grunnskólans um miðjan septembermánuð, kl. 18.00–21.00. Skólinn býður í léttan mat í hléi. Skólastjóri setur námskeiðið en aðstoðarskólastjóri stýrir dagskránni. Skólastjóri og aðstoðarskólastjóri kynna hvor um sig ákveðna þætti er varða skólastarfið. Sálfræðingur frá þjónustumiðstöðinni í borgarhlutanum flytur erindi um þroska barna og hegðun. Námsráðgjafi, hjúkrunarfræðingur og deildarstjóri sérkennslu kynna störf sín. Því næst segja umsjónarkennarar 1. bekkjar frá starfinu. Formaður foreldrafélagsins talar einnig við hópinn. Inn á milli eru umræður og foreldrar eiga kost á að spyrja nánar út í það sem um var fjallað.

Foreldrar fá í hendur ýmiss konar upplýsingaefni, svo sem efni útgefið af Barnaheill eins og *Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna í bnotskurn*, efni um slysgildir og forvarnarefni gegn kynferðislegri áreitni. Einnig er afhent efni frá samtökunum Heimili og skóli, svo sem um hlutverk samtakanna, sjö hollráð til foreldra, einblöðung um lestur sem tekinn hafði verið saman í samvinnu við Kennaraháskóla Íslands og ráð til foreldra um einelti. Loks fá þátttakendur yfirlitsblað um hlutverk skólaheilsugæslunnar.

Á vegg í salnum hanga myndir sem börnin hafa teiknað af sér handa foreldrum sínum og í lokin taka foreldrarnir hverjir sína mynd. Þá kemur í ljós að um þriðjungur myndanna verður eftir því foreldrar viðkomandi barna komu ekki á námskeiðið.

Upplýsingagjöf og reglubundin samskipti

Reglubundin upplýsingagjöf til foreldra var með tvennum hætti. Annars vegar gengu boð á milli um einstök börn og nám þeirra og fóru þau fram með tölvupósti, póstmöppu sem gekk á milli heimilis og skóla („skilaboðaskjóðu“) eða aðgangi að vefsamskiptakerfinu Mentor. Hins vegar var hún um skólastarfið almennt í formi viku- eða mánaðar-áætlana, fréttar á heimasíðu bekkjarins og reglubundnum heimsóknum foreldra í skólann.

Tölupóstur var sagður notaður ef eitthvað bjátaði á eða kennari vildi ræða við foreldra um hegðun eða nám barnsins almennt. Í póstmöppunni voru meðal annars upplýsingar um heimanámið og heimaverkefni. Sagt var að Mentor-kerfið væri aðgengilegt foreldrum með aðgangsorði í öllum skólunum sjö en virtist fremur lítið notað í 1. bekk. Dæmi voru þó um að þar væri heimanám skráð, mæting og frammistaða í hegðunaráttaki. Mat á námsstöðu nemenda eða framförum virtist ekki skráð í Mentor. Í einum skólanna var aftur á móti metin hegðun, vinnusemi og fleira í bæklingi um hvern nemanda sem bar heitið „Umsögn, sjálfsmat – skólamat“ og var fyrir alla nemendur á barnastigi. Framan á bæklingnum var mynd af nemandanum. Á opnu var mat nemandans sjálfs til vinstri og kennarans til hægri og einn dálkur fyrir hvern mánuð. Merkja átti við með bókstöfunum á, g, m eða s (útskýrt hvað stafir merkja aftan á bæklingi) við þætti eins og: kurteis, sýndi tillitssemi, stundvísi, framkoma í frímínútum, vinna, allt með sér, vanda sig, lauk, fór eftir fyrir mælum, gekk vel um, jákvæður og loks líðan í kennslustundum og frímínútum.

Viku- eða mánaðaráætlanir sem sendar voru foreldrum voru gjarnan unnar af kennurum sameiginlega á árgangsfundum. Þar var meðal annars sagt frá helstu viðfangsefnum vikunnar svo sem í lestri, skrift (stafur vikunnar), stærðfræði og samfélagsfræði eða í þeim greinum sem umsjónarkennari kenndi, en ekki frá viðfangsefnum í sérgreinum. Auk þess var fjallað um heimanámið.

Einn bekkjanna átti eigin heimasíðu. Þar voru sagðar fréttir af starfinu í lok hveðrar viku. Eina vikuna lýsti kennarinn dugnaði nemenda og umbuninni sem var dótadagur. Sagt var frá fjölbreyttri vinnu með bókstaf og tölustaf vikunnar, viðfangsefni í samfélagsfræði og könnunarleiðangri barnanna um skólann og loks söng á sal.

Foreldrum var boðið að koma í heimsókn í einn grunnskólann á mánudögum og fylgjast með starfinu. Þeir skráðu sig á tiltekinn dag fyrirfram til að takmarka fjöldann við um sex manns í hvert sinn. Mikill áhugi var sagður meðal foreldra á að nýta sér þetta og alltaf kæmu einhverjir foreldrar á mánudögum.

3. TENGL GRUNNSKÓLA VIÐ LEIKSKÓLA: SAMSTARF OG VIÐHORF

Nú kemur að þriðja meginþema þessarar rannsóknar, *tengslunum* á milli leik- og grunnskóla, en þeim verður nú lýst frá sjónarhóli grunnskólans (sjá sjónarhól leikskólans í IV. kafla). Áhersla er lögð á það sem gert er í grunnskólanum til að auðvelda nemendum þau þáttaskil sem verða í námi þeirra við að koma úr leikskóla í grunnskóla. Allir

grunnskólarnir sjö áttu samstarf við nærliggjandi leikskóla eins og kveðið er á um í lögum um grunnskóla frá 2008 (5. gr.). Yfirleitt var gefið út yfirlitsblað eða lítill bæklingur um dagskrá samvinnunnar í heild, þar sem meðal annars var lýst markmiðum samstarfsins, kynningarheimsóknnum og upplýsingagjöf. Í einu hverfi var gengið frá dagskrá næsta skólaárs á fundum skólastjórnenda í júní á grunni áætlunar sem hópur frá leik- og grunnskólum hafði unnið og tilgreint hver bæri ábyrgð á hverjum lið.

Fylgst var með undirbúningsfundi leikskóla- og grunnskólakennara fyrir þetta samstarf á nýbyrjuðu skólaári. Hann var haldinn í einum grunnskólanna og þar var gengið frá áætlun um samstarfið sem einkum fólst í gagnkvæmum heimsóknnum barnanna (sjá einnig kafla V.3.b). Á fundinum kom fram ósk frá leikskólakennara um að leikskólabörnin fengju að taka þátt í því sem börnin væru að gera í 1. bekk og grunnskólabörnin gætu hjálpað leikskólabörnunum. Yngri börnin ættu ekki bara að sitja við hliðarborð með sérverkefni. Þessari málaleitan var vel tekið.

Hér á eftir verður fjallað um gagnkvæmar heimsóknir milli leik- og grunnskóla, upplýsingaöflun frá leikskólum, viðhorf fyrstubeckkinga og grunnskólakennara til skilanna og loks viðleitni til að tengja skólastigin.

a) Gagnkvæmar heimsóknir milli leik- og grunnskóla

Allir grunnskólarnir sjö tóku samkvæmt dagskrá á móti börnum úr öllum leikskólum í hverfinu í kynningarheimsóknir. Oftast var gengið frá slíkri dagskrá fyrir vorönnina strax á haustin í samráði við leikskólana og náði hún til eftirtalinnna þátta:

- Í langflestum tilfellum komu hópar leikskólabarna fyrst í almenna kynningu, fóru þá um skólann og hittu stjórnendur.
- Seinna komu leikskólabörnin í heimsókn í einn 1. bekk (sjá nánari lýsingu hér framar í kafla IV.3.b).
- Í sumum skólanna var leikskólabörnum einnig boðið á atburði í grunnskólanum yfir veturinn eða að koma í leik og þjálfun í íþróttahúsið með börnum úr öðrum leikskólum vikulega alla vorönnina.
- Víða fóru grunnskólanemendur í heimsókn í leikskóla.
- Öllum börnum sem innrituðust að vori í viðkomandi grunnskóla var boðið þangað með foreldrum sínum, gjarnan í byrjun júní.

Ekki var um að ræða gagnkvæmar heimsóknir leikskóla- og grunnskólakennara, né reglubundið samráð um starfshætti í þeim grunnskólahverfum sem hér um ræðir. Á því var þó ein undantekning. Einn grunnskólakennari sagðist fara árlega í einn af leikskólunum í hverfinu og

dvelja þar í eina til tvær klukkustundir til að fylgjast með starfinu, einkum hjá fimm ára börnunum, og ræða við leikskólakennara. Hún var þegar búin að ákveða hvert hún færi þetta haustið og taldi þessar heimsóknir ómissandi.

Forskóladeild í grunnskóla

Í einum grunnskólanna var svonefnd forskóladeild starfrækt fyrir fimm ára börnin úr næsta leikskóla allan veturinn. Þetta var samstarfsverkefni beggja skólanna. Fimm ára börnin komu í grunnskólann tvisvar í viku, 80 mínútur í senn. Þar unnu þau þemaverkefni út frá söguaðferðinni (Björg Eiríksdóttir, 1993), alls um fjögur til fimm þemu yfir veturinn, undir handleiðslu bæði leikskóla- og grunnskólakennara. Nemendur sömdu sögu með hlutverkaleik og unnu með bókstafi, tölur, orð og fleira. Markmiðin voru meðal annars sögð vera að gera lestrarkennsluna markvissari og hefja kennslu í ritun fyrr.

b) Upplýsingaöflun frá leikskólum

Upplýsingaöflun grunnskóla um einstök börn sem voru að hefja þar nám fór einkum fram á fundum hjá greiningaraðilum, á fundum í grunnskólanum með ýmsum aðilum um börn með sérþarfir, á fundum með fulltrúum leikskóla og í foreldraviðtölum við upphaf skólaársins.

Upplýsingar um börn með sérþarfir

Í fyrsta lagi voru haldnir sérstakir fundir hjá greiningaraðila (t.d. Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins), svonefndir skilafundir, um eitt ákveðið barn í einu með þátttöku foreldra. Í öðru lagi voru fundir í grunnskólanum um börn með sérþarfir í skólahverfi viðkomandi grunnskóla samkvæmt ábendingum sálfræðings og leikskóla. Þar sátu meðal annarra sálfræðingur og leikskólaráðgjafi frá þjónustumiðstöð og deildarstjóri sérkennslu í grunnskólanum. Auk þess sátu umsjónarkennarar sem áætlað var að tækju við 1. bekk að hausti fundinn ef ákveðið hafði verið hver eða hverjir yrðu umsjónarkennarar 1. bekkjar. Þarna afhenti sálfræðingur grunnskólanum gjarnan yfirlitsblað um helstu niðurstöður greiningar á viðkomandi barni. Loks fékk hver leikskóli í hverfinu um hálfu til eina klukkustund með fyrrnefndum hópi til að gera grein fyrir þeim börnum sem ástæða þótti til (sbr. lýsingu framar í kafla IV.3.c). Sagt var að yfirleitt væri ekki til umræðu hvað gert hefði verið sérstaklega fyrir viðkomandi barn eða börn í leikskólanum. Umsjónarkennarar barna í 1. bekk höfðu ekki alltaf verið á þessum fundum og dæmi voru um að þeir hefðu ekki fengið upplýsingar um það sem þar kom fram (sbr. frásögn í kafla IV.3.c). Ferlið virtist ekki eins í öllum borgarhlutum (sjá dæmi í ramma V.9).

Rammi V.9. Upplýsingagjöf til grunnskóla um börn með sérþarfir

- Mars: Á þjónustumiðstöð eins borgarhluta í Reykjavík er tekinn saman listi yfir fimm ára leikskólabörn sem notið hafa þjónustu skólateymis miðstöðvarinnar. Sögð vera að meðaltali um fimm börn úr hverjum leikskóla.
- Mars: Nafnalisti sendur til viðkomandi leikskóla. Honum fylgja bréf sem foreldrar undirrita ef þeir heimila að upplýsingar um barn þeirra berist til grunnskóla svo meta megi þörf barnsins fyrir þjónustu.
- Mars: Leikskólastjóri kemur bréfum til foreldra og tekur við þeim undirrituðum og sendir til þjónustumiðstöðvarinnar.
- Apríl: Skólateymi þjónustumiðstöðvarinnar gerir örstutta greinargerð fyrir grunnskóla um hvert barn með upplýsingum um stuðningsflokk, fötlun eða frávik og greiningu.
- Apríl: Teymið skipuleggur fundi með deildarstjóra sérkennslu hvers grunnskóla þar sem greiningarniðurstöður og aðkoma ráðgjafa miðstöðvarinnar eru kynntar.
- Apríl: Fulltrúi leikskóla sat ekki fyrrnefnda fundi en grunnskólinn boðar fulltrúa leikskóla í hverfinu á fund (í apríl eða maí) þar sem þeir fara yfir stöðu barna með sérþarfir úr leikskóla sínum.
- Október: Skólateymi þjónustumiðstöðvar skipuleggur aftur fund með aðilum grunnskóla, nú með deildarstjóra sérkennslu og umsjónarkennurum. Foreldrar barna með alvarlegar hamlanir eða raskanir koma á fundina þegar þeirra börn eru til umfjöllunar.

Upplýsingar um öll börn – matslistar

Matslisti sem útfylltur var fyrir hvert barn sem var að útskrifast úr ákveðnum leikskólum (listinn *Gengið yfir brúna* sem lýst er í kafla II.5.e og fleiri svipaðir listar) barst þremur af grunnskólunum sjö sem hér um ræðir frá leikskólum í viðkomandi hverfi. Misjafnt var þó hvernig listinn hafði verið nýttur. Í tveimur grunnskólanna voru kennararnir með listana við höndina, sögðust hafa legið yfir þeim, haft þá til hliðsjónar þegar fyrstu foreldraviðtöl fóru fram og grípi oft í þá til að glöggva sig á einu og einu barni. „Ég fæ úr þessu greinargóðar upplýsingar frá leikskólunum ... mjög gagnlegt,“ sagði grunnskólakennari. „Á listunum er mynd af hverju barni og mér finnst ég þekkja barnið þegar það kemur til okkar. Ég sakna þess mjög að hafa ekki svona upplýsingar um

öll börnin,“ það er börnin sem komu úr leikskólum utan þessa hverfis. „Sumum finnst þetta ekki nógu ítarlegt, en ég les á milli línanna ... ég þekki leikskólana svo vel ... Það er líka gott fyrir leikskólana að þurfa að skila svona af sér.“ En í öðrum grunnskóla voru viðbrögðin önnur; þar sagði grunnskólakennari aðspurður um nýtingu listanna: „Þetta kemur ekki almennilega að gagni. Maður les listann en man svo ekki hvað börnin heita. Svo þegar maður er búinn að hitta börnin og læra nöfnin hefur maður mjög fljótt séð það sem er í umsögunum ... Svo hafa þau þroskast, það er liðið heilt sumar ... Ég nefndi þetta á fundi en leikskólakennararnir urðu móðgaðir.“ Í einum skóla sem ekki átti þess kost að fá slíkar upplýsingar um börnin var mikill vilji til að slíkir listar yrðu notaðir. „Ég vildi fá meiri upplýsingar frá leikskólanum ... vildi matslista ... hefði sparað mér tíma í upphafi, vita aðeins grunninn ... hagstætt ... en þær í leikskólunum eru tregar ... vilja að barnið fái að byrja með hreint blað.“

Ekki fengu allir sem málið varðaði listana í hendur, til dæmis hafði farist fyrir í einum grunnskólanna að koma listunum til grunnskólakennaranna fyrir skólabyrjun og höfðu þeir spurt foreldra í foreldraviðtölum í ágúst um marga af þeim þáttum sem upplýsingar voru um á listunum. Þetta voru mistök sem menn tóku nærri sér. Sérgreinakennarar í list- og verkgreinum í þremur skólum sem spurðir voru höfðu ekki séð matslistana.

Grunnskólakennari taldi viðtal við foreldra koma í stað matslista frá leikskóla. Hún lýsti upplýsingaöflun sinni á fundi með hverju barni og foreldri við upphaf skólaársins og virtist þar afla sumra þeirra upplýsinga sem koma fram á matslistum leikskólanna (sjá ramma V.10).

Rammi V.10. Frásögn umsjónarkennara í 1. bekk af fundi með barni og foreldrum

Kennarinn átti fundi með hverju barni og foreldrum þess fyrsta dag skólaársins. Hver fundur stóð í um 20 mínútur en gat farið í 30 mínútur. Kennarinn spurði barnið að heiti, hvar það ætti heima og nöfn mömmu, pabba og systkina. Hún lét barnið telja upp að 10 eða 20 og áfram, ef við átti, segja sér nöfn á fornum og algengustu litum og raða dýrum eftir stærð. Síðan lét hún barnið skrifa nafnið sitt og nokkra stafi og athugaði hvort það héldi rétt á blýanti og hefði rétt grip. Á eftir fylgdi spjall. Kennarinn mat viðtalið: „Ég var mjög ánægð með þetta. Vildi gera þetta sjálf ... ekki fá þessar upplýsingar bara frá leikskólanum ... Það var gott að taka á móti barninu svona.“

c) Viðhorf fyrstubekkinga til skila leik- og grunnskóla

Nemendurnir tíu sem rætt var við í lok leikskóla (sjá kafla IV.3.e) dreifðust á tvo grunnskóla í 1. bekk. Þau voru tekin tali, eitt og eitt, þegar þau voru komin í 1. bekk haustið eftir og meðal annars spurð um reynslu sína af að fara milli skólastiga og hvað þeim þætti öðruvísi í grunnskóla en var í leikskóla.

Öðruvísi í grunnskóla

Börnin mundu vel eftir leikskólanum og sögðu frá ýmsu sem þar var gert og nefndu líka vini sína þar með nafni. „Við vorum oftast í salnum ... segja brandara og gera leikrit“, var efst í huga einnar stúlkunnar. „Við fórum í val ... með spjöldin okkar, settum í poka,“ rifjaði strákur upp og bætti við: „En það komust bara sex í salinn.“ „Ég man eftir skikkjunum og eldhúsinu og dúkkunum,“ sagði ein. Skemmtilegast hafði verið í salnum að mati einnar stúlkunnar, „Ég var í alls konar leikjum og íþróttum ... skokka, setjast og eitthvað.“ En strákur sagði að skemmtilegast hefði verið í tölvunni. Þegar til kom var veruleikinn í grunnskólanum annar en einn nemandinn hafði vænst: „Mér finnst soldið skrítið ... ég hélt við sætum við borð og hlustuðum á einn kennara en svo voru bara þrír hér ... og við út um allt.“

Aðspurð um mun á leik- og grunnskóla nefndu börnin gjarnan stærðarmun. „Miklu stærri og margar hæðir ... við löbbum upp í matsalinn ... gerðum það ekki í leikskólanum,“ sagði ein stúlkanna um grunnskólann. Nefnt var að þau hefðu verið meira úti í leikskólanum. Frímínúturnar í grunnskólanum voru þeim hugleiknar. „Allar þessar frímínútur,“ sagði ein stelpa og bætti við að þær væru miklu styttri en í leikskólanum. Önnur tók í sama streng: „Frímínúturnar er miklu, miklu styttri [í grunnskólanum] ... ekki beint frímínútur í leikskólanum en stundum gátum við valið að fara út.“ Önnur stelpa sagði um frímínútur í grunnskólanum: „Þær eru alveg hræðilega stuttar, á ég að segja þér hvað þær eru stuttar ... svona ... bjallan hringir bara út og svo er bara [andar hægt að sér og frá] og svo er hringt strax aftur inn.“

Nefnt var að í leikskólanum hefðu verið kubbar og meira pláss til að leika sér. Strákur sagði að í leikskólanum hefði „ekki [verið] nein bók og ekki heimakrókur“. Í grunnskólanum sögðust þau læra „en hér er engin tölva“, sagði ein stelpa. Þau nefndu einnig að sumt væri með svipuðum brag í leik- og grunnskóla. Fram kom að á báðum stöðum væri perlað og „við megum líka stundum fara í val [hér í grunnskólanum] ... og leika með dýrin, lita ... bækur“. „Hér er líka dúkku-, spila- og bílaheimakrókur

... og kennarinn fer í leiki með okkur," sagði ein stúlkan um grunnskólann.

Lært í leik- og grunnskóla

Aðspurð sögðust sum barnanna í 1. bekk hafa lært eitthvað í leikskóla en önnur ekki. Fram kom að þau hefðu til dæmis lært að teikna, leira, dansa, hlusta, leggja á borð og leika sér. „Ég lærði líka mannasiði þar ... ekki meiða," sagði ein telpan og athugasemd annarrar var á sömu nótum: „Ég lærði bara að haga mér ... vera kurteis við matborðið." Nú sögðust þau vera að læra að lesa, skrifa og reikna og „nú fáum við bækur". Ein sagðist vera búin að læra a, á og b í grunnskólanum, „en ég kunni þá áður, mamma kenndi mér stafina heima". Loks sagði ein um nám í leikskóla: „Nei, við vorum eiginlega ekki að læra neitt" og önnur var á sama máli: „Ég lærði eiginlega ekkert, ég lærði bara að leika mér." Aðspurð hvort hún hefði ekki lært neina stafi í leikskólanum, var svarið: „Nei ... jú, fóstrunnar kenndu mér stafi, bara smá."

Á báðum skólastigum sögðu kennarar að það ætti að hafa hljótt og hlusta, að sögn barnanna. Kennarar í leikskólanum höfðu sagt þeim að ganga frá og fara í röð. „Kennararnir gera það líka í [grunn]skólanum," bætti ein við. „Þeir segja okkur að læra," sagði strákur um grunnskólakennara. Spurð nánar um hvað leikskólakennarar hefðu gert með þeim svaraði ein stutt og laggott: „Ég er löngu búin að gleyma þessu."

d) Viðhorf grunnskólakennara til skila leik- og grunnskóla

Grunnskólakennararnir voru spurðir um viðhorf sín til skila skólastiganna, hvað þeim væri efst í huga hvað þau varðaði og hvað þeir teldu að greindi þessi skólastig að. Þeir töldu lífið öðruvísi í grunnskólanum en leikskólanum og gengu í raun út frá því. En misjafnt var hvað þeir vissu um starfið í leikskólanum og hvað börnin fengust við þar. Talað var um að skóla börnin til. „Það tekur langan tíma á haustin, einhverjar vikur, að byrja með þau," sagði kennari í viðtali. Önnur sagði að þær ætluðu ekki að fara að blanda nemendum úr tveimur til þremur bekkjum í hringekju fyrr en „við erum búnar að skóla þau til, það þýðir ekki strax".

Mikil breyting að mati grunnskólakennara

Grunnskólakennararnir voru almennt sammála um að það væri mikil breyting fyrir börnin að fara úr leikskóla í grunnskóla. „Þetta er rosaleg breyting, þau þurfa mikið að bjarga sér sjálf ... klæða sig í föt og bjarga sér í matsalnum. Það er fyrst nú í desember sem þau eru þau sjálf. ... áður

þorðu þau ekki alveg ... Þau koma úr öllum leikskólum hverfisins og nokkur utan þess. Það tekur tíma að kynnast. Nú þekkjast þau, eru frjálslægri og öruggari með sig, búin að læra nöfnin á hvert öðru." „Það eru náttúrliga viðbrigði að koma hér." Viðmælendur voru greinilega sammála um að munur væri á leik- og grunnskóla en hver var meginmunurinn að mati þeirra?

Grunnskólakennararnir voru sammála um að leikskólinn væri talsvert öðruvísi en grunnskólinn og nefndu meðal annars afslappaðra andrúmsloft, verndaðra umhverfi og meiri stuðning. „Ætli það sé ekki afslappaðra í leikskólanum ... Þau koma úr vernduðu umhverfi í þetta stóra umhverfi," sagði ein og önnur fullyrti: „Það er miklu, miklu meiri stuðningur í leikskólanum." Þetta álit kom fram hjá fleirum. Loks var einn viðmælenda ekki viss: „Ég hef eiginlega ekki forsendur til að svara þessu," aðspurð um hvað væri öðruvísi í leikskólanum og bætti við: „Leikaðstaðan er betri þar, öðruvísi dót. Leikur er ekki daglega hér." Grunnskólakennari vísaði til meira frelsis í leikskólanum: „Þegar þau koma svo í [grunn]skólann halda þau bara að þau megi gera það sem þau vilja."

Þegar grunnskólakennararnir voru spurðir hvað væri öðruvísi í grunnskólanum en leikskólanum nefndu þeir oftast að í þeim fyrrnefnda væri meiri stýring og skipulag og þar þyrftu börnin að sitja við borð og skrifa. „Það er náttúrliga miklu meiri stýring hér en í leikskólanum ... bjallan stjórnar ... og hér er skipulagðara nám," sagði ein. Önnur sagði: „Breytist úr frjálsum leikskóla í skipulagða dagskrá og gera það sem kennarinn segir. Hver mínúta er skipulögð. Stöku sinnum svona frjálst, en tíminn er dýrmætur og margt að gera." „Þau fá ekki að leika sér nóg," sagði ein.

Grunnskólakennararnir gerðu sér grein fyrir því að langar setur við borð væri mikil breyting. „Þau þurfa að fara að skrifa, halda á blýanti ... Við sitjum mikið í sætunum, þau eru rólegri þannig," sagði einn kennaranna. Önnur benti á að þau færu ekki mikið um: „Börnin eru allan morguninn bara í þessari stofu og bara við sitt borð." Hún bætti við: „Ég er nokkuð stíf þegar þau eiga að sitja og hlusta ... ég er svolítill gribba. Þau þurfa að venjast því að fá verkefni og klára það ... hafa reyndar verið í skólahópi. Þetta er breyting en flestum finnst þetta gaman sögðu foreldrar. Þeim finnst gaman að því sem þau eru að gera. En agi, skipulag og reglur er álag í fyrstu." Grunnskólakennari í hópi viðmælenda var undrandi á hvað börnunum veittist erfitt að sitja við borð: „Sitja við borð, það kemur mér á óvart hvað þau eiga erfitt með að sitja kyrr og hlusta hvert á annað og aðra. Þau hafa öll verið í leikskóla ... það er mikið lesið fyrir þau, mikið sungið." Skýring kennarans var: „Þau eru kannski færri í hópi þar." Orð stúlku í 1.

bekk benda til þess að börnunum bregði reyndar við langar setur: „Við sitjum svo voðalega lengi, mig svimar alveg þegar ég stend upp og er alveg stíf.“

Stærð grunnskólans var kennurunum ofarlega í huga þegar hann var borinn saman við leikskólann. Sama átti við um viðbrigðin fyrir börnin að mæta miklu fjölmenni og nemendum allt upp á unglingsár eins og ein sagði: „Eldri börn ... þetta eru svo gasalega stórir krakkar.“ Önnur var á sömu skoðun og hafði áhyggjur af viðbrigðunum: „Það er rosalega mikilvægt að þau fái þessa öryggiskennnd þegar þau koma úr vernduðu umhverfi í svona stóra stofnun ... það er færri starfsfólk per nemanda en í leikskólanum ... ég fylgi ennþá nokkrum út, athuga hver er úti. Ef þau fá öryggiskennnd gengur þetta vel.“ Loks benti ein á að þau aðlöguðust fljótt: „Já, það er erfitt að hlýða og fara eftir reglum. Þau kvarta yfir að fara í röð ... Þetta er aðlögunartími fyrst, þau aðlagast þessu fljótlega.“

Loks bentu margar á að börnin þyrftu að bjarga sér meira sjálf í grunnskólanum en leikskólanum en að það lærðist. Þar eru þau ekki lengur með aukaföt í poka til að hafa til skiptanna ef þau verða blaut. Í grunnskólum er almennt ekki þurrklefi til að þurrka blaut föt og meira hafarí almennt í kringum fötin. „Þau eru endalaust að týna einhverju ... foreldrar eru ekki nógu duglegir að merkja og passa upp á fötin og þó það séu aukaföt í töskunni, finna börnin þau ekki ... En þetta breytist smám saman, þau þroskast.“

Svo var að sjá að grunnskólinn gerði ráð fyrir að við komuna þangað væri um mikla breytingu að ræða fyrir nemendur. Sem dæmi þar um má nefna bréf til verðandi fyrstubeckinga frá einum grunnskólanum um fund í skólabyrjun, skólasetningu og fyrsta skóladag. En þar stóð meðal annars: „Það er mikil breyting að hefja skólagöngu og koma í nýtt umhverfi.“

Undirbúningur úr leikskóla

Almennt var eins og grunnskólakennurum fyndist færni og kunnátta nýju nemendanna vera meiri en þeir áttu von á eða voru vanir (sjá dæmi í ramma V.11). Breyting væri að verða á því veganesti sem börnin kæmu með frá leikskóla í grunnskóla og það virtist koma kennurunum á óvart. Þegar grunnskólakennarar voru spurðir að því hvað þeim væri efst í huga um skilin milli leik- og grunnskóla kom þeim gjarnan fyrst í hug góður undirbúningur barnanna. „Ofboðslega gott starf ... koma svo róleg í skólann,“ var svar eins kennara. Önnur svaraði: „[Þau eru] ofsalega vel undirbúin núna, betur en áður ... Ég hef samanburð, var með 1. bekk fyrir fjórum árum ... þau eru tilbúin að koma.“ „Þau kunna svo margt, stafina, tölustafina, fara eftir reglum,“ sagði ein og önnur orðaði þetta svo: „Þau

vita meira og eru veraldarvanari.“ Reyndar sagðist einn kennari ekki hafa fundið mun á því sem börnin kynnu þau síðastliðin sjö ár sem hún hefði kennt 1. bekk.

Rammi V.11. Góður undirbúningur úr leikskóla kom á óvart „Undirbúin? Ég held það nú. Ég er hissa til dæmis í markvissri málörvun ... kunna svo mikið ... Þau vita að þau eiga að sitja kyrr og hlusta,“ svaraði grunnskólakennari aðspurð um undirbúning úr leikskóla. „Þau eru dugleg með fínhyfingar,“ sagði önnur. Kennari sagði frá valstund: „Ég hef aldrei upplifað þetta ... komu hér inn, liðu hér um og tóku bara eitthvað og fóru að leika sér ... Mér finnst þau eitthvað svo vel undirbúin fyrir skólann.“ Svipað dæmi kom frá kennara sem sagði við hópinn sinn efir hádegismatinn: „Í matnum í gær ... ég var alveg steinhissa, þið voruð svo klár á að vera í stóra salnum ... sögðuð takk fyrir og nei, takk. Ég tók líka eftir að eftir bara mánuð í skólanum kunnið þið að sitja fallega við borðið“ og sagði síðan við athuganda: „Ég er alveg hissa hvað þau læra þetta fljótt.“ En hún nefndi ekki að þau hefðu borðað saman við borð í leikskólanum. Tónmenntarkennari sagði við bekkinn: „Nú líður sko yfir mig, þið kunnið alveg lagið í öðrum tíma ... ég er búin að kenna í 15 ár.“ Hún sagði síðan við umsjónarkennarann sem var á staðnum að hún mætti vera stolt af bekknum sínum. „Já, þau eru alltaf svo dugleg að syngja í heimakrök,“ svaraði kennarinn.

En það kom líka fyrir að kennurum fyndist undirbúningur og þjálfun í leikskóla mega vera meiri, til dæmis í því að sitja kyrr og hlusta á aðra, og þær raddir heyrdust að þau ættu að vera búin að læra meira en raun bæri vitni (sjá ramma V.12).

Rammi V.12. Óskir um meiri undirbúning

Myndmenntarkennari sagði frá því að mikil breyting hefði orðið á hegðun og teikningum barnanna frá því fyrst um haustið. „Þau gátu ekki setið á stól ... voru í allar áttir og teiknuðu bara Óla prik.“ Hún taldi að þau hefðu haldið því áfram ef þau hefðu ekki fengið leiðsögn. Seinna bætti hún við að sum virtust ekkert hafa teiknað og ekki klárað neitt. Annar grunnskólakennari sagði: „Sum eru með svo skrýtið grip um blýant,“ og athugasemd annars var á sömu nótum: „Ég spyr, hafa þau ekki lært að klippa í leikskólanum? ... Ég hugsa að það hljóti að vera en þau kunna illa að umgangast skæri ... halda á þeim og passa oddinn.“ Annar viðmælandi sagði: „Ég vildi að leikskólinn ynni með hugtök.“ Önnur var á báðum

áttum: „Það væri allt í lagi að læra stafina, þau eru það tilbúin mörg hver ... láta þau fara eftir fyrirætlunum ... en ég veit ekki annars hvort það ætti að vera að færa það neðar, taka æskuna af þeim.“ Hún bætti við: „Skrift er þeim erfð, mætti kannski færa það neðar, sporun ... leikskólinn fönðrar áreiðanlega nóg. Þau eru mjög flink að perla ... hef það til að létta.“

Hugmyndir um kunnáttu barnanna – hugsanlegar endurtekningar

Þótt grunnskólakennararnir gengju út frá því við að kenna bókstafina, einn á viku, að börnin væru að byrja að læra þessa stafi, kom í ljós að þeir vissu að mörg þeirra voru komin lengra (sbr. rammi V.13).

Rammi V.13. Svör um stafa- og lestrarkunnáttu nemenda í 1. bekk

Aðspurð um kunnáttu í lestri snemma hausts sagði einn grunnskólakennari: „Nokkur eru farin að lesa ... svona sex komin lengra.“ Hún sagði jafnframt að þær hefðu ekki enn kannað lestrargetuna en spurt foreldra þar um í viðtölum. „En þeir meta misjafnlega,“ bætti hún við. Annar kennari svaraði sömu spurningu með þessum orðum: „Ég held að enginn kunni enga stafi. En ég er ekki búin að átta mig á breiddinni.“ Önnur sagði frá því að þrír nemendur væru farnir að lesa og komin með léttlestrarbækur. „Það eru nú eiginlega engir læsir í 1. bekk,“ sagði kennari við aðila sem komu í bekk til að auglýsa skólakór og sögðu að þau þyrftu ekki að vera læs til að fara í kór. Í sama bekk voru tveir til þrír sagðir taka bækur heim eftir að „börnin fóru að rukka um bækur“. Loks voru tveir sagðir læsir og þrír til fjórir í startholunum í einum bekkjanna og í öðrum voru fimm til sex sagðir lengra komin en hinir. Þannig mátu kennararnir það svo að um 10–15% barnanna væru farin að lesa á þessum tíma.

Fram kom að sumir grunnskólakennaranna töldu um endurtekningu í grunnskóla að ræða á því sem börnin hefðu lært í leikskólanum. Ef til vill væru börnin að „læra“ eitthvað sem þau þegar kynnu, svo sem stafi, tölur og ákveðin hugtök sem tekin væru fyrir í 1. bekk. „Já það er endurtekning hjá okkur,“ fullyrti einn viðmælandi sem tók einn staf fyrir á viku. Viðkomandi hafði reynt að átta sig á stöðu barnanna. Hún kannaði stafabekkingu þeirra um haustið með því að leggja blað með öllum stöfunum, bæði stóru og litlu, fyrir börnin. Í ljós kom að um helmingur (9) kunni flesta stafina, hinir kunnu um helming þeirra og minna, en tveir kunnu bara stafinn sinn. Hún bætti við

um þekkingu á tölunum: „Þau vinna mikið með tölur í leikskólanum, tvö kunnu ekki tölurnar einn til tíu, en öll hin.“ Grunnskólakennari sem spurður var um kunnáttu í stærðfræði svaraði: „Ég get ekki séð betur en að þau kunni tölurnar upp í tíu ... þau eru búin að fara í formin, held ég. Þau eru búin að vera að telja og para saman.“ „Kannski eru formin endurtekning hjá okkur,“ sagði einn viðmælandi.

Loks taldi viðmælandi sem las fyrir börnin á bókasafni að fyrir börnin væri ný reynsla að vera innan um bækur: „Ég veit ekki hvort það er mikið af bókum í leikskólanum. Það er svo langt síðan ég átti þar börn. Það var kannski bókakassi.“

Væntingar barnanna að mati grunnskólakennara

Þeir viðmælandur sem ræddu um væntingar barnanna voru sammála um að þau kæmu í grunnskólann til að læra. „Þau voru svekkt fyrsta daginn að fá ekki að læra ... læra að lesa fyrsta daginn!“ „Þau ætluðu öll að læra að lesa og reikna,“ sagði einn grunnskólakennarinn. „Svo fannst þeim eftir tvo daga að þau hefðu ekkert lært! Ég var samt búin að kenna þ því bekkurinn heitir 1. Þ. Þarna taldi kennarinn að hann hefði verið að kenna eitthvað nýtt en börnin voru ekki á því. Um væntingar barnanna var loks svarað: „Ég held að þau viti að í skóla á að sitja við borð og hlusta.“

e) Leikskólinn nefndur - viðleitni til að tengja

Leikskólinn var mjög sjaldan nefndur þá haustdaga sem vettvangsathuganirnar fóru fram, fyrstu daga barnanna í grunnskólanum, þótt tækifæri hafi gefist til að mynda tengingu við leikskólann þar sem þau höfðu lifað og starfað nokkur undanfarin ár. Jafnvel var verið að fjalla um efni sem mikið hafði verið á dagskrá í leikskólanum án þess að nefna það. Dæmi um það var þegar kennarinn spurði börnin: „Góðu börn, þið eruð búin að læra hve marga stafi í skólanum? ... Já, tvo stafi, a og á.“ Þarna gerði kennarinn ekki ráð fyrir að nemendur hefðu lært þessa stafi áður, til dæmis í leikskólanum, en spurði hvort þau hefðu æft sig heima því þau væru svo „ótrúlega dugleg“. Sama átti við þegar farið var í formin. Í öðru dæmi var verið að búa börnin undir að fara mikið í vettvangsferðir um veturinn en ekki nefnt að það hefðu þau einnig gert í leikskólanum. Fyrir kom að ýjað var að leikskóladvölinni, eins og þegar verið var að æfa fallegar raðir í einum skólanna. „Láta hendurnar passa hverja aðra, hafið þið prófað það?“ Þá heyrðist í einum fremur lágt: „Já, við höfum prófað það í leikskólanum,“ en fékk ekki viðbrögð. Svipað kom upp í heimakróki. „Ég ætla að kenna ykkur

smá leik, ég heiti ... klappa nafnið sitt," sagði kennarinn og bætti við: „Hafið þið gert það áður?“ og fékk svarið „já“ en enginn nefndi leikskólann og nokkrum sinnum kom fyrir að kennari fór að kenna hópnum lag en svo kom í ljós að flest kunnu það úr leikskólanum. Undantekning var þó þegar tónmenntakennari spurði hvort þau hefðu ekki sungið ákveðið lag í leikskólanum.

Trúlega var hugur barnanna þó enn við leikskólann fyrstu vikurnar í grunnskólanum. Tvær stelpur heyrðust spyrja hvor aðra á ganginum í hvaða leikskóla þær hefðu verið og í textíl þegar börnin voru að vefa hvíslaði ein stelpa að athuganda að þær sem þarna sátu saman hefðu gert stærri vef í leikskólanum. „Allir í söngstillingu, hendur undir borð,“ sagði tónmenntakennarinn og þá gall við í einum: „Já, en þetta er ekki matarborð,“ og hló við. Hann mundi greinilega leikskólareglurnar við matarborðið.

4. UMRÆÐA UM 1. BEKK GRUNNSKÓLA

Hér hefur starfi í 1. bekk í sjö grunnskólum í Reykjavík verið lýst og var megináhersla lögð á að draga upp mynd af þremur þeim rannsóknarinnar, *umgjörðinni* um skólastarfið, *starfsbáttum* og *tengslum* grunnskóla við leikskóla. Markmiðið var að varpa ljósi á þau þáttaskil sem verða við skil leik- og grunnskóla og greina síðan *samfellu* eða *rof* í náminu, sem gert verður í VI. kafla. Nú verða þessar niðurstöður um 1. bekk dregnar saman og ræddar.

a) Meginniðurstöður um 1. bekk grunnskóla

Meginniðurstöður um þrjá áhersluþætti þessarar rannsóknar um 1. bekk í sjö grunnskólum má draga saman í tíu atriði.

Fernt vakti sérstaka athygli í *umgjörðinni*:

- Grunnskólarnir sjö höfðu mótað sér þrenns konar mismunandi skipulag á *verkaskiptingu kennara*; kennari kennir einum bekk í bekkjarstofu, kennarar vinna saman að kennslu tveggja eða fleiri bekkja og kennarar, tveir eða fleiri, kenna saman stærri hópi. Verkaskiptingin tengdist *nýtingu húsnæðis* og *skiptingu nemenda í hópa*. Þessi breytileiki bendir til þess að hefðir í þeim efnunum séu að láta undan, þó í mismiklum mæli.
- *Skipulag dagsins* eða stundaskráin virtist mjög stýrandi og voru það einkum frímínútur og sérgreinatímar sem mynduðu fastan ramma. Utan

þess ramma höfðu umsjónarkennarar ákveðinn sveigjanleika, þó almennt ekki lengur en 80 mínútur í senn.

- Eftirtekt vakti hve umsjónarhópum var í raun mikið skipt upp í smærri undirhópa og hve aðstoðarfólk var víða virkt í starfi 1. bekkjar. Reyndar var ekki alltaf ljóst hver stýrði starfi stuðningsfólksins inni í bekk.
- Áhugavert var að kynnast því hve umsjónarkennarar unnu mikið saman annaðhvort að undirbúningi kennslu eða í kennslunni sjálfri. Aftur á móti virtist almennt ekki vera viðleitni til að tengja nám nemenda hjá umsjónarkennara náminu hjá einstökum list- og verkgreinakennurum. Aðstoðarfólkið tók heldur ekki þátt í samstarfinu við undirbúning kennslunnar.

Einkum var þrennt athyglisvert við *starfshætti*:

- Kennararnir voru í sviðsljósinu og mikil áhersla lögð á hópkenndu en samt voru notaðar fjölbreyttar og sveigjanlegar kennsluáferðir.
- Varla voru dæmi um samvinnu nemenda í náminu og sjaldgæft að þeir hefðu tækifæri til að beita eigin frumkvæði og hugmyndaauðgi eða stýra sjálfir námi sínu. En leikur átti greinilega sinn sess og í frjálsum leik höfðu börnin frumkvæði.
- *Námsefnið* var mjög stýrandi og myndaði sterkan ramma um starfshættina ásamt stundaskránni. Þetta kom meðal annars fram í miklu samræmi milli skóla í lestrar- og stærðfræðikennslu. Um helmingur stafrófsins var lagður inn á haustönn og á sama tíma unnið með tölurnar einn til tíu í öllum grunnskólunum án þess að kunnáttu nemenda væri könnuð. Þannig virtist hvorki gert ráð fyrir að nemendur hefðu í raun hafið lestrarnám í leikskóla (fyrsta og jafnvel annað stig lestrarnáms) né unnið með tölur.

Eftirtaldir þrjú þættir um *tengsl* grunnskóla við leikskóla eru verðir athygli:

- Náíð samstarf grunnskóla var við leikskóla um *kynningar* á grunnskólanum fyrir leikskólabörnin og var það að mörgu leyti á forsendum grunn-

skólans. En grunnskólakennararnir voru ekki í faglegu samstarfi við leikskólakennara og áttu ekki viðræður við þá um kunnáttu barnanna.

- *Upplýsingamiðlun* með matslistum um öll börnin sem bárust frá sumum leikskólanna til grunnskóla virtist í nokkrum tilfellum ekki koma að því gagni í grunnskólunum sem vænst var í leikskólunum. Form listans gæti skipt þar máli og vilji viðtakenda í grunnskólunum.
- Athygli vakti hve grunnskólakennararnir virtust í raun þekkja lítið til starfsins í leikskólanum. Kunnátta og geta barnanna virtist koma mörgum þeirra á óvart. Upplýsingar um þá breytingu sem varð í leikskólum eftir að nánast öll börn fóru að vera þar allan daginn í um fjögur ár hafa alls ekki borist með markvissum hætti til grunnskólans. Reyndar voru einnig dæmi þess að grunnskólakennarar höfðu átt von á að börnin hefðu lært meira en raun bar vitni, svo sem í hegðun í hópi. Leikskólinn var ekki nefndur oft þessa fyrstu daga í grunnskólanum þótt flest barnanna hefðu verið þar allan daginn í tvö til þrjú ár.

b) Hefðir láta undan í umgjörð skólustarfsins

Í öllum grunnskólunum sjö voru nemendur í sama árgangi saman og unnu fyrir bragðið ekki með reglubundnum hætti með öðrum árgöngum. Sú umgjörð sem skólarnir sjálfir sköpuðu skólustarfinu hvað varðar *skipulag hópa, verkaskiptingu starfsmanna og nýtingu húsnæðis* var í stórum dráttum með þrennu móti (sbr. tafla V.1). Í fyrsta lagi voru nemendur í bekkjum í sinni bekkjarstofu og grunnskólakennarar áttu samvinnu um undirbúning kennslu. Segja má að skipulagið hafi verið hefðbundið í þessu tilfalli. Í öðru lagi voru nemendur í bekkjum sem fóru milli umsjónarkennara árgangsins í mismunandi stofur og kennarar skiptu með sér verkum þvert á bekki. Hér má segja að hefðir séu að láta undan. Í þriðja lagi var allur árgangurinn saman í hópi og kennararnir kenndu saman, þeir voru saman í rými, voru með ákveðinn hóp á ákveðnu svæði í rýminu, en fóru að öðru leyti um það allt og voru allir aðgengilegir öllum nemendunum. Með þessu síðastnefnda skipulagi hefur mörgum hefðum verið kollvarpað. Kennarinn var ekki eins „miðlægur“, og í hinum hópunum tveimur. Nemendur voru hreyfanlegri þar sem hópar fóru af einu vinnusvæði á annað í tengslum við mismunandi verkefni (sbr. hugmyndir um opnar kennslustofur, sjá Ingvar Sigurgeirsson, 1981). Þessar niðurstöður

um umgjörð í 1. bekk benda til þess að ákveðin þróun sé í gangi sem felst í því að grunnskólar leita leiða til að losa um þá hefðbundnu umgjörð um skólustarfið sem verið hefur við lýði í um eina öld hér á landi (sbr. lýsingu í: Ármann Halldórsson, 2001; Hargreaves, 2006; Ingvar Sigurgeirsson, 1992). Það endurspegladist einnig að nokkru marki í starfsháttum.

Ef innri umgjörð í 1. bekk í grunnskólunum sjö er skilgreind samkvæmt *Matstæki um einstaklingsmiðað nám* sem gefið var út á vegum Menntasviðs Reykjavíkurborgar (2005) má segja að þrjár skólanna hafi verið á fyrsta stigi af fimm í skipulagi en hinir á þriðja til fjórða stigi.

Sérgreinatímar og frímínútur binda skipulag dagsins

Skipulag dagsins sem birtist í *stundaskrá* stýrði talsvert för þótt umsjónarkennarar hefðu sveigjanleika innan 80 mínútna lota. Alls staðar fóru nemendur í sérgreinastofur til list- og verkgreinakennara á ákveðnum tímum yfir vikuna, í allt að þriðjungu vikulegs skólatíma og var greinilegt að það batt skipulag dagsins talsvert. Hér var stigsmunur milli skólanna en ekki eðlismunur.

Undir lok síðustu aldar lengdist skóladagurinn umtalsvert hjá yngstu nemendum grunnskóla samkvæmt lögum og að auki lítillaga umfram lögin í Reykjavík. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að viðbótartímar hafi einkum verið nýttir í list- og verkgreinar og nemendur farið að sækja sérgreinatíma eins og eldri nemendur. Skólar í Reykjavík voru einmitt hvattir til þess í starfsáætlun fræðslumála fyrir árið 1998 að nýta viðbótartundirnar í listgreinar, en útfærslan var í höndum skólanna (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1997, bls. 32). Breytingin hefur haft áhrif á stundaskrár á yngri barna stigi, fjölda kennara sem nemendur vinna með (fimm til sjö kennarar á viku með hóp) og hreyfanleika nemenda um skólabygginguna.

Oft er talað um að auka hlut list- og verkgreina í skólum en ekki er ljóst hvað átt er við með því, hvort menn vilja fjölga tímum sem varið er í þessar greinar einar og sér, það er að leggja fyrst og fremst áherslu á nám í þessum greinum (e. education in the arts) eða hvort menn eiga við að flétta eigi list- og verkgreinum inn í nám í öðrum greinum (e. education through the arts) (sbr. Bamford, 2007; UNESCO, 2006/2007).

Frímínútur eru hluti af stundaskránni. Þær voru tvisvar eða þrisvar daglega, frá tíu mínútum upp í 40 mínútur í senn. Heildarlengd þeirra yfir daginn var misjöfn milli skólanna eða frá 40 upp í 60 mínútur. Í skólum með þrennar frímínútur yfir daginn (fimm skólar) fór greinilega meiri tími í að fara í og úr útifötum en í skólum þar sem þær voru aðeins tvær (tveir skólar). Fataskiptatíminn var

tekinn bæði af kennslustundum og frímínútum og gátu þar með stuttar frímínútur orðið örstuttar. Enda hafði barn í 1. bekk orð á þessu; bjallan hringdi út og svo væri hringt strax aftur inn. Það er hluti af okkar skólamenningu að nemendur fari út í frímínútur í flestum veðrum og án efa lítill áhugi á að breyta því. Þess má þó geta að útivera er ekki fastur liður yfir skóladaginn í öllum löndum, til dæmis víða í Bandaríkjunum.

„Ég bélt við sætum við borð og hlustuðum á einn kennara, en svo ...“

Skipulag og nýting húsnæðis hafði áhrif á daglegt líf í skólunum sjö. Stór rými með fleiri en einum umsjónarhópi buðu upp á meiri fjölbreytileika í starfinu, svo sem mismunandi vinnustöðvar sem nemendur fóru á milli, skiptingu nemenda í misstóra undirhópa með kennara eða stuðningsfulltrúa og ekki síst samstarf kennara um kennsluna sjálfa. Dæmi voru þó líka um mikla skiptingu í minni undirhópa í hefðbundnum skólastofum.

Bæði börnin og leikskólakennarar höfðu vænst þess að í 1. bekk sætu nemendur mestmegnis við borð (sbr. framfarar). Það var raunin í sumum grunnskólanna en ekki alls staðar. Nemandi sem hafði haldið að hann mundi sitja við borð og hlusta á einn kennara varð undrandi þegar kennararnir urðu þrír og börnin „úti um allt“. Það er að sjálfsgöðu mikil breyting fyrir börnin að þurfa að sitja í sætinu sínu lengi í einu. Þau stóðu stundum upp eins og þau voru vön í leikskóla en var þá gjarnan vísað aftur í sætið.

„Rauðir til mín!“

Hópaskiptingin bar víða vott um hugmyndaauðgi kennara og náði samstarf þeirra. Þeir höfðu rofið þá hefð að skipta nemendum aðeins í undirhópa í list- og verkgreinum þar sem bekk hefur almennt verið skipt í tvennt. Margbreytileg hópaskipting krafðist ítarlegs skipulags af hálfu kennara. Hún endurspegladi einnig aðlögunarhæfni og næmi nemendanna sem virtust læra furðufljótt á flókið kerfið (sbr. Birna Sigurjónsdóttir, 2007). Munurinn á hópaskiptingunni fólst í mismunandi nýtingu þeirra bjarga sem fyrir hendi voru, það er þeirra kennarastunda sem til ráðstöfunar voru. Athyglisvert var hve nemendur voru sums staðar hlutfallslega lengi í litlum hópum. Hóparnir báru ýmiss konar nöfn eins og rauði hópur eða þríhyrningar og börnin virtust almennt vera með það á hreinu í hvaða hópi þau voru þegar kennari kallaði á hann, eins og „Rauðir til mín!“ Í fjórum skólanna var börnunum skipt í fámenna hópa í um og yfir helming skólatímans (45–85%) en í hinum frá fjórðungi niður í 15% tímans. Þessi mikli munur er sláandi.

„Ekki svona einstæðingur“

Verkaskipting starfsmanna einkenndist af því að umsjónarkennarar í öllum grunnskólunum sjö unnu greinilega mikið saman og höfðu aðstoðarfólk með sér í stofunni en virtust ekki í miklu samstarfi við sérgreinakennara. Ljóst var að orðatiltækið „einn kennari, einn bekkur“, sem talsvert var hampað á árum áður, til dæmis í umræðu um kennsluskyldu grunnskólakennara, á ekki lengur við. Umsjónarkennarar í 1. bekk voru alls ekki einir á báti með nemendum sínum. Þeir voru í samstarfi við aðra kennara, mismiklu þó, þeir höfðu fólk sér til aðstoðar og aðrir kennarar, einkum sérgreinakennarar, komu að námi nemenda þeirra.

Samstarf umsjónarkennaranna var sagt létt álagið. Einn kennari sagði náði samstarf sem hún var í vera ígildi handleiðslu. Samstarf umsjónarkennara fólst bæði í samvinnu við undirbúning kennslu (e. co-planning) og um kennsluna sjálfa (e. co-teaching; sbr. skilgreiningu Vaughn o.fl., 2006, bls. 248–251). Kennarar sem kenndu með öðrum kennurum voru sammála um að það létti starfið og töldu sig jafnvel ná að gera meira með börnum en áður þegar þeir kenndu einir. Þetta kom fram í orðum kennarans sem sagðist ekki vera sami einstæðingur og áður, þær lærðu hver af annarri og hefðu auk þess aðstoðarfólk. Munur á samvinnu kennara milli þeirra þriggja skipulagshátta í 1. bekk sem lýst var bendir til þess að grunnskólarnir hafi verið komnir mislangt inn í samstarfstímabilið sem Hargreaves (2000) hefur skilgreint í þróun kennarastarfsins og sagt taka við af tímabili hins óháða kennara.

Aftur á móti kom á óvart að lítið samstarf virtist vera á milli umsjónarkennara og sérgreinakennara. Dæmi um sömu verkefni í tímum hjá umsjónarkennara og myndmenntarkennara í sömu vikunni bentu ekki til þess að umsjónarkennari þekkti áætlan myndmenntarkennara um viðfangsefni barnanna og umsjónarkennari gat til dæmis ekki svarað spurningu foreldris um íþróttafatnað. Sama átti við um stundir á bókasafni sem ekki virtust tengjast öðrum verkefnum nemendanna. Ekkert dæmi var um að sérgreinakennari kæmi til nemenda í bekkjarstofu og tæki þar þátt í verkefnum sem á dagskrá voru eða undirbyggi samþætt verkefni með umsjónarkennara. Þannig virtist ekki um samþættingu greina að ræða þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Margir skólar hafa ákveðna þemadaga einu sinni eða oftár á ári og þá er gjarnan unnið þvert á greinar. Spurning er hvort samþættingin nær út fyrir þessa daga. Aftur á móti var dæmi um náði samstarf myndmenntar- og textílkennara.

Samvinna grunnskólakennara sem kenna sama árgangi, annaðhvort aðeins um undirbúning kennslunnar eða

kennsluna sjálfa, virðist mjög almenn hér á landi en í nýlegri íslenskri rannsókn kom fram að 86% grunnskólakennara töldu samvinnu kennara í árgöngum mikla (Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannesson, 2006). Aftur á móti kom ekki fram í hverju samvinnan fólst. Í upplýsingaöflun Menntasviðs Reykjavíkur haustið 2006 meðal skólustjóra grunnskóla kom fram að í tæplega 70% skólanna tíðkaðist teymisvinna kennara, einkum í yngri árgöngum (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007). Þetta er í samræmi við alþjóðlega TALIS-rannsókn en svör þar bentu til meiri samvinnu grunnskólakennara hérlandis en meðal starfssystkina þeirra í þeim löndum sem könnunin tók til (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Önnur íslensk rannsókn á samstarfi kennara í þremur grunnskólum benti hins vegar til þess að formlegt samstarf kennara snerist nánast eingöngu um samráð um skipulag, svo sem yfirferð á námsefni, tíma- setningu vettvangsferða og þess háttar. Miklu minna var um samstarf þar sem kennarar unnu saman að lausn viðfangsefna, leituðu leiða til að ná betri árangri eða tókust á um álitamál sem tengjast námi og kennslu (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2008). Faglegt samstarf kennara er gjarnan skilgreint sem eitt af einkennum árangursríkra skóla (sjá t.d. Reynolds og Teddlie, 2000) og var það nýlega staðfest í íslenskri rannsókn (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2010). En samanburður þeirra rannsókna sem hér hafa verið nefndar bendir til þess að grannt þurfi að skoða í hverju hið eiginlega samstarf felst og einnig þau viðmið sem kennarar hafa í könnunum.

Eru stuðningsfulltrúar aðstoðarkennarar?

Stuðningsfulltrúar voru umsjónarkennurum til aðstoðar með margvíslegum hætti og sinntu fjölbreyttum verkefnum í langflestum hópunum sem heimsóttir voru. Það olli þó greinilega vandræðum, eða dró að minnsta kosti stundum úr virkni stuðningsfulltrúa, að ekki var á hreinu hvort grunnskólakennarar vildu, gátu eða áttu að stýra með einhverjum hætti vinnu þeirra með nemendum eða eiga við þá samvinnu um fyrirkomulag starfsins. Þannig virtist ekki í reynd litið á þá sem aðstoðarfólk kennara. Velta má fyrir sér hvers vegna ekki er litið á stuðningsfulltrúa sem aðstoðarkennara eins og dæmi eru um í Bandaríkjunum og víðar. Ef svo væri mundi kennarinn skipuleggja starfið í samráði við fulltrúann og stýra honum að vissu marki.

Til er starfslýsing fyrir stuðningsfulltrúa í grunnskólum Reykjavíkur frá árinu 2005 sem notuð er sem grunnur að starfsmati. Í lýsingunni segir meðal annars að ábyrgðarsvið stuðningsfulltrúa sé að vera „kennara til aðstoðar við að sinna einum eða fleiri nemendum sem þurfa sérstaka aðstoð. Starfið miðar fyrst og fremst að því að

auka færni og sjálfstæði þessara nemenda, félagslega, námslega og í daglegum athöfnum.“ Í lýsingunni er gert ráð fyrir að stuðningsfulltrúi aðstoði einn eða fleiri nemendur í þörf fyrir séraðstoð. Þó segir að stuðningsfulltrúi geti „eftir aðstæðum einnig sinnt öðrum nemendum í bekknum, meðal annars til að kennari geti aðstoðað nemanda sem þarf séraðstoð og til að draga úr sérstöðu nemenda með sérþarfir“. Um skipulag á störfum stuðningsfulltrúa segir í lýsingunni: „Vinnur eftir áætlun sem bekkjarkennari hefur útbúið í samráði við fagstjóra sérkennslu, sálfræðing eða annan ráðgjafa.“ Þarna kemur skýrt fram að bekkjarkennara/umsjónarkennara er ætlað að útbúa áætlun um störf stuðningsfulltrúa. Skólar hafa síðan breytt þessari lýsingu til samræmis við aðstæður og verkefni á hverjum stað (munnleg heimild, 2009). Þegar borin var saman starfslýsingin og lýsingar hér frammar á störfum stuðningsfulltrúa (sjá ramma V.1) kom í ljós að störf þeirra virtust fremur felast í að aðstoða kennarann almennt en eingöngu að fylgja nemanda með sérþarfir. Þannig virðist þróunin á störfum þeirra í skólunum sjö vera í þá átt að sinna „eftir aðstæðum einnig ... öðrum nemendum í bekknum, meðal annars til að kennari geti aðstoðað nemanda sem þarf séraðstoð og til að draga úr sérstöðu nemenda með sérþarfir“. Vitaskuld vaknar sú spurning í ljósi reynslunnar hvort starfslýsingin var í upphafi raunhæf.

Sambærileg óvissa virtist ríkja um störf þroskajálfa og stuðningsfulltrúanna en einkum að hvaða marki þeir skyldu starfa í faglegri samvinnu við kennara eða vera á eigin vegum í stofunni með sinn nemanda. Athyglisvert var að þeir skyldu ekki vera í samvinnu við umsjónarkennarana með sama hætti og umsjónarkennararnir sín í milli. Varað hefur verið við því að börn með fötlun verði einkamál stuðningsaðilanna sem leitt getur til einangrunar bæði barnsins og starfsmannsins (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2002).

Sú mynd sem dregin var upp af starfsmönnum grunnskóla endurspeglar þá þróun sem orðið hefur í starfslíði grunnskóla á undanförunum árum með tilkomu nýrra starfsstétta í skólunum (Jón Torfi Jónasson, 2008d, bls. 221, tafla 8). Stuðningsfulltrúum fjölgaði talsvert í grunnskólum Reykjavíkur frá haustinu 1999, þegar þeir voru 3% starfsmanna, til haustsins 2008 þegar þeir voru orðnir um 7% stöðugilda (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1999, fylgiskjal 10 og 11; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fylgiskjal 7).

Það vakti jafnframt athygli hve mikill munur var á þeim tíma sem aðstoðarfólk var umsjónarkennara til aðstoðar í grunnskólunum sjö. Hópaskipting ásamt fjölda aðstoðarfólks ákvarðar fjölda nemenda að baki hverjum

starfsmanni en hlutfallið var frá því að vera 8–10 nemendur að baki hverjum fullorðnum aðila sem kom að kennslunni upp í 17–18 nemendur. Þar sem hlutfallið var hæst höfðu grunnskólakennarar litla eða enga aðstoð stuðningsfulltrúa og umsjónarhópi var sjaldan skipt í minni hópa.

Mikil hópaskipting, samvinna umsjónarkennara og aðstoðarfólk hefur að sjálfsögðu mikil áhrif á þann stuðning sem einstakir nemendur fá og það álag sem á þeim er. En þessir þættir hafa einnig áhrif á það álag sem er á kennurum, einkum umsjónarkennurum. Ef hópaskiptingar eru litlar og til dæmis eingöngu í sérgreinatímum, nýtast þær ekki umsjónarkennurum. Þetta hefur áhrif á starfshætti.

c) Fjölbreyttir starfshættir en hópkenndsla og kennarastýring með yfirhöndina

Kennarar beittu fjölbreyttum og sveigjanlegum *starfsbáttum* dagana sem vettvangsathuganirnar fóru fram í 1. bekkjunum og áttu greinilega auðvelt með að skipta um aðferð til að vekja áhuga nemenda og halda athygli þeirra. Mörgum kennsluáðferðum gat verið beitt í sama tímanum, skipt var úr sætum við borð yfir í heimakrök og stundum leikið frjálst eða farið í vettvangsferðir út fyrir skólann í leit að nýrri þekkingu og reynslu. Þannig ríkti „fjölbreytni í vinnubrögðum og kennsluáðferðum“ eins og mælt er til í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta* (Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 15). Flestar aðferðirnar sem notaðar voru áttu það þó sameiginlegt að miðast við hópkenndslu, fá dæmi voru um sjálfstýrt nám nemenda eða að tekið væri mið af stöðu einstaklinganna, það er lögð áhersla á það sem nefnt hefur verið einstaklingsmiðað nám eða námsaðgreining (sbr. t.d. skilgreiningar í Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Hargreaves, 2004a; Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 18; Tomlinson og McTighe, 2006).

Kennarinn í sviðsljósinu

Þótt kennarar hafi beitt fjölbreyttum aðferðum var hópkenndsla ráðandi, eins og fyrr segir. Nær allir nemendur voru að gera það sama á sama tíma; kennarinn stýrði för og var í sviðsljósinu. Drjúgan hluta tímans stóð hann fyrir framan nemendur, kenndi og hélt um alla þræði (24% tímans, auk hluta þeirra 20% sem fóru í að hefja og enda tíma og borða nesti 4%). Um helmingi tímans var varið í einstaklingsverkefni (33%), leik (16%) og samvinnuverkefni (3%). Þetta er að sumu leyti í samræmi við niðurstöður rannsókna í Svíþjóð og Noregi en þar kom fram að á yngsta stigi hlustuðu nemendur á kennarann í 28–43% af tímanum, unnu í hópum 18–19% tímans og

unnu síðan hvert í sínu lagi 23–52% tímans (Carlgren o.fl., 2006, töflur 4 og 6). Munurinn á þeim niðurstöðum sem hér fengust og í skólunum í Svíþjóð og Noregi var einkum sá að samvinnuverkefni tóku mun styttri tíma í íslensku skólunum sjö en þeim norrænu.

Ákvæði markmiðsgreinar grunnskólalaga um að grunnskólinn skuli „leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda“ (2. gr.) eða með öðrum orðum einstaklingsmiðun virtist ekki í hávegum höfð. Ætla má að áherslan hafi verið á að mæta meðaltalsstöðu hópsins. Undantekning frá því að nemendur fylgdust að var að læsir nemendur fengu lesefni heim og gátu lesið í skólanum þegar þeir voru búnir með verkefni og stærðfræðiverkefni í heimanámi gátu verið misþung. Að öðru leyti virtist einstaklingsmiðun sáralítill ef miðað er við þær skilgreiningar sem hér er stuðst við, svo sem að nemendur í námshópi séu að fást við mismunandi eða misþung viðfangsefni. Á óvart kom að sjá tölvutæknina sáralítið nýtt í vinnu nemenda.

Mikinn meirihluta kennslutímans voru nemendur að hlusta á kennarann, stundum með ívafi spurninga og svara, og vinna að viðfangsefnum á 1. og 2. þrepi sem skilgreint var í rannsókninni sem viðfangsefni með eina eða fleiri þekktar lausnir (var til samans 64% tímans). Hluta af upphafi og endi tíma má bæta hér við. Mikil áhersla var því á 1. og 2. þrep en ekki á 3. þrep (12% tímans). Þessa litlu áherslu á sjálfstæða vinnu nemenda á 3. þrepi og sjálfstýringu þar sem engin þekkt lausn var á verkefni og hugmyndaflugið fékk að njóta sín má meðal annars skýra með áherslu kennara á sína eigin stjórn og að allir fylgdist sem mest að. Dæmi voru um að grunnskólakennari sem virtist leggja upp með vinnu á 3. þrepi sveigði hana yfir á 2. þrep þegar á leið og jafnvel yfir á 1. þrep (sbr. myndmenntartíma sem lýst er í ramma V.6) þar sem nemendur teiknuðu sjálfsmynd. Fjölbreytni í kennsluáðferðum þarf því ekki að verða til þess að frumkvæði og hugmyndaúggi nemenda fái notið sín, þeir þjálfast í að stýra námi sínu að einhverju marki eða að tekið sé mið af stöðu hvers og eins.

Leikurinn þegar „ó heilsar upp á l“

Greinilegt var að börnin léku sér áfram í grunnskólanum þótt í það færi minni tími en í leikskólanum og ný viðfangsefni tækju við. Áhersla var á „leik barna sem náms- og þroskaleið“ eins og mælt er til í umfjöllun um inntak aðalnámskrár í 24. gr. grunnskólalaga. Börnin lærðu stærðfræði og lestur í gegnum leik, létu til dæmis stafina heilsast – ó heilsaði upp á l – og hafði þá leikurinn skýr lærdómsmarkmið. Þau fóru einnig í skipulagða leiki, fylgdu reglum, sungu og dönsuðu með stuðningi kennara.

Loks léku þau sér frjálst með leikföng, spil og púsl (sbr. skilgreiningar og niðurstöður Hakkarainen, 2006; Holzman og Newman, 2008, bls. 86; Miller og Almon, 2009).

Samstarf, frumkvæði og sjálfræði ekki í brennidepli

Skipulögð hópvinna nemenda eða samvinnunám var í lágmarki þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 1. bekk, nemendur voru ekki að vinna saman að verkefnum. Þannig var ekki í brennidepli það ákvæði í markmiðsgrein grunnskólalaga sem lýtur að því að „þjálfá hæfni [nemenda] til samstarfs við aðra“ (2. gr.) né ákvæði í *Aðalnámskrá, almennum hluta*, frá 2006 um „tækifæri [nemenda] til samvinnu“ (bls. 15). Niðurstöður rannsókna benda einmitt til þess að samvinnunám stuðli að námshvatningu í meiri mæli en einstaklingsnám, auk þess að efla samskiptafærni og lýðræðisleg vinnubrögð (Joyce o.fl., 2000; Orlich o.fl., 2004; Prince, 2004). Dewey sagði að aðaluppspretta félagslegs taumhalds byggji í sameiginlegum verkefnum þar sem hver og einn legði sitt af mörkum og allir fyndu til ábyrgðar gagnvart (Dewey, 1938/2000, bls. 65; Fishman og McCarthy, 1998, bls. 51–53).

Frumkvæði og sjálfræði nemenda var heldur ekki í brennidepli. Nám á 3. þrepi, samkvæmt þeirri flokkun sem hér var beitt, fór fram í 12% kennslutímans (tafla V.10) en um helmingi þess tíma var varið í frjálstan leik. Það kom mér á óvart. Í markmiðsgrein grunnskólalaga frá 2008 segir, eins og fyrr hefur komið fram, að skólustarfið skuli leggja grundvöll að frumkvæði nemenda (2. gr.) og í 24. gr. laganna, sem fjallar um inntak í aðalnámskrá, segir að við skipulagningu náms og kennslu skuli nemendur eiga þess kost að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi. Sjálfstýring og þátttaka nemenda í ákvarðanatöku um námið virtist því vera á neðstu þrepum í þáttökustiga Hart (1992) og ekki ná upp fyrir fyrsta stigaprep samkvæmt skilgreiningum Shier (2001). Í þessu sambandi er minnt á að niðurstöður rannsókna benda til þess að ef nemendur hafa áhrif á skipulag og framgang verkefna sinna skili það sér í betri námsárangri (Hayes o.fl., 2006; Mitra, 2006).

Nemendur fengu tiltölulega sjaldan að nota hugmyndaflugið við úrlausn fyrirlagðra viðfangsefna. Þó voru dæmi um að hugmyndaflugið og tjáningin fengu notið sín í verkefnum, sem er í samræmi við ákvæði í markmiðsgrein grunnskólalaga frá 2008 þar sem segir að nemendum skuli veitt tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn (2. gr.) og 24. gr. laganna þar sem segir að leggja skuli áherslu á leikræna og listræna tjáningu og skapandi starf. En stýring kennara var talsverð í verkefnum sem reyndu á tjáningu og sjálfstæða vinnu. Þeir settu, ef svo má að orði komast, sinn ramma utan um tjáninguna. Myndir áttu að vera innan ákveðinnar umgjörðar, móta átti tiltekna hluti

úr leirnum, þjálfaðar voru ákveðnar æfingar og spor í íþróttum og dansi og búin var til saga um ákveðna ferð. Í rannsókninni voru að sjálfsögðu undantekningar hér frá eins og þegar nemendur mótuðu það sem þeim kom í hug í leir, teiknuðu og máluðu í krafti eigin hugmyndaflugs, þótt það væri innan þess ramma að mála fugl. Hugmyndir kennara um sköpun í skólustarfi virtust reyndar ekki vera í samræmi við skilgreiningar rannsækenda á skapandi starfi í rannsókn Westby og Dawsan (1995) og nemendur sem sýndu sköpunarhæfileika samkvæmt sömu skilgreiningum höfðu síður til kennara en aðrir (sama heimild). Þannig er mikilvægt að skilgreina sköpun í skólustarfi ítarlega ef mögulegt á að vera að rannsaka umfang hennar og eðli.

Losað um ramma

Því var haldið fram hér frammar að margt benti til þess að grunnskólar væru farnir að leita leiða til að losa um rammann um skólustarfið sem verið hefur við lýði í um eina öld hér á landi. Þessa sá stað í kennsluháttum einkum í þeim skólum sem flokkaðir voru í þriðja dálk í töflu V.1. Þar skipti húsnæðið miklu máli en þar var hópkenntla kennara minni en í hinum skólunum og kennararnir þar af leiðandi ekki eins miðlægir. Nemendur sátu ekki eins lengi í einu við borðin, voru meira á hreyfingu og færðu sig af einu vinnusvæði á annað eftir viðfangsefnum í rými sem bauð upp á slíkan fjölbreytileika, eins og fyrr var lýst. Í þessum skólum voru dæmi um bóklega einstaklingsvinnu á 3. þrepi og samvinnuverkefni. Sumt af þessu átti einnig við skólana í öðrum dálki í töflu V.1, svo sem hreyfanleiki nemenda, og þar voru dæmi um samvinnuverkefni. Uppröðun nemenda í raðir þar sem allir snúa fram að töflu kallar á hópkenntla kennara nema orsakasambengið sé öfugt; þeir sem velja hópkenntla raða nemendum sínum í raðir sem snúa að töflu og kennara-borði.

Þær meginniðurstöður sem hér hefur verið lýst eru í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna á starfsháttum í grunnskólum sem leitt hafa í ljós að kennarinn er í sviðsljósinu og áhersla er lögð á kynningar og fyrirlestra kennara, sem og einstaklingsverkefni nemenda, en síður á samvinnu þeirra og ábyrgð á framgangi eigin náms (Fletcher, 2005; Hargreaves, 2004a, 2006; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994; Kristín Jónsdóttir, 2005; Kristrún Lind Birgisdóttir, 2004; Mitra, 2006). Niðurstöður þessarar rannsóknar styðja samantekt Hafsteins Karlssonar (2007, bls. 93) á helstu niðurstöðum sínum. Þetta bendir til þess að starfshættirnir endurspegli hvorki lagaákvæði um grunnskólann, stefnu stjórnvalda í Reykjavík, nútímalega hugmyndafræði um skólustarf, mikla samfellu við leikskóla né það sem kennarar telja sig vilja gera.

Námsefni strax orðið stjórnæki

Sex ára nemendur voru með bækur í flestum tímum hjá umsjónarkennara. Námsefni fyrir yngstu nemendur grunnskólans hefur aukist mjög að magni, fjölbreytni og gæðum á síðari árum og eðlilegt er að kennarar nýti sér það til fulls. Námsefnið var einkum stýrandi í stundum þar sem beitt var aðferðum sem hér hafa verið flokkaðar sem hlustun, áhorf og umræður annars vegar og bókleg einstaklingsvinna hins vegar en þær tóku til samans stærstan hluta þess kennslutíma sem fylgst var með í 1. bekk (42%, sjá töflu V.10). Í öllum skólunum var verið að kynna sama bókstafinn nánast í sömu vikunni og sama átti við um tölustafina frá einum upp í tíu. Þetta var í takt við áherslur í byrjendabókum í lestri og stærðfræði. Þannig skýrir námsefnið samræmið sem fram kom milli skólanna í inntaki námsins. Í því virðist ekki tekið mið af því að meirihluti barnanna kunni stafi og tölur. Tilkoma námsefnis er nokkur breyting frá því að byrjað var að kenna sex ára börnum innan grunnskólans upp úr 1970 en þá var skóladagurinn stuttur, tvær kennslustundir á dag, og ekkert sérstakt námsefni fyrir þennan aldurshóp (Elín G. Ólafsdóttir, 2006).

Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður Ingvars Sigurgeirssonar (1992, 1994) þar sem hann komst að því að daglegt skólastarf og heimanám á miðstigi grunnskóla snerist að verulegu leyti um bækurnar. Áherslur í skólastarfi hafa því ekki breyst að þessu leyti á undanförunum áratugum. Sama kom fram í rannsókn Hafsteins Karlssonar (2007), en í máli grunnskólakennara sem hann ræddi við kom fram mikið traust þeirra á kennslubókunum og hann tók saman með þessum orðum: „Kennslubækurnar eru stjórnæki númer eitt.“

„Ég var óvart óþekkur í dag“

Grunnskólakennarar beittu fjölbreyttum aðferðum til að halda fyrstubekkingum að verki. Einn beið eftir að hefja kennslu þangað til komin var þögn og aðrir hvöttu nemendur til að sitja uppréttir, hlusta, nota „inniröddina“, hafa hendur undir borðinu, „rennilás fyrir munninn“ og síðast en ekki síst var mikið „ussað“. Einnig vöktu kennarar athygli á nemendum eða borðum sem voru til fyrirmyndar eða nefndu nöfn þeirra sem töluðu of mikið. Dæmi voru um kjaftaskjóðu á töflu sem nöfn þeirra sem töluðu of mikið fóru í. Áhrifarík aðferð var að skipta um viðfangsefni þegar órói fór að láta á sér kræla – sem var stundum gert.

Hegðunarkerfi var í fjórum skólanna. Nemendur virtust taka það alvarlega og vildu haga sér vel, eins og drengurinn sem sagði afsakandi að hann hefði óvart verið óþekkur þann daginn. Um 7% nemenda á yngsta stigi í 30 grunnskólum höfðu verið greind með hegðunarröskun

samkvæmt niðurstöðum rannsóknar Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006. Þegar á heildina var litið áttu tæplega 10% nemenda á yngsta stigi við hegðunarvandkvæði að etja að mati svarenda í spurningakönnun sem var hluti af rannsókn þeirra Ingvars og Ingibjargar. Fjöldi sem átti við hegðunarvanda að glíma var talinn vera 2,7 nemendur að meðaltali í bekk (sama heimild, bls. 27). Þessar niðurstöður um yngsta stigið voru mjög áþekkar niðurstöðum um alla árganga grunnskólans (sama heimild, bls. 19). Ekki var að sjá að þeir bekkir í grunnskólunum sjö sem fylgst var með í þessari rannsókn hafi skorið sig úr að þessu leyti. Dæmi voru um að tveir til þrír nemendur ættu við meiri hegðunarvandamál að stríða en aðrir.

d) Tengslin – upphaf að „formlegu námi“

Almennt töldu grunnskólakennarar að mikil breyting væri fyrir börnin að koma úr leikskóla í grunnskóla, þau kæmu úr fámennu, vernduðu umhverfi í fjölmennar og stórar skólastofnanir þar sem þau þyrftu að kynna nýju fólki og bjarga sér meira sjálf en áður. Þeir töldu einnig að mun meiri stýring væri í grunnskólanum, skipulagðara nám, börnin þyrftu að gera það sem kennarinn segði, klára verkefni og mæta kröfum um árangur. „Skipulag og reglur eru álag í fyrstu,“ eins og einn viðmælandi orðaði það. Börnin nefndu líka stærðarmuninn og frímínúturnar sem væru stuttar. Þau sögðust læra í grunnskólanum (sbr. niðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur, 2008) en í leikskólanum hefði ekki verið nein bók, eins og einn sagði. Börnin sáu samsvörun í því að á báðum stigum væri perlað, farið í val, leikið í dúkku-, spila- og bílaheimakrök og kennari færi með þeim í leiki. Þetta var gert öðru hvoru dagana sem fylgst var með.

Kynningar á forsendum grunnskólans

Kynningarstarf fyrir leikskólabörn var mjög sambærilegt í grunnskólunum sjö. Í stuttu máli fólst samvinna þeirra við næstu leikskóla í því að taka á móti leikskólabörnum í kynningarheimsóknir og í umræðum um börn með sérþarfir. Engin dæmi voru um samvinnu um daglegt starf. Svo var að sjá að fyrirkomulag á kynningum byggðist á því verklagi sem þróað var í verkefni leik- og grunnskóla í Seljahverfi á árunum 1987–2001 (Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, 2002b) og lýst var hér framar. Það er einnig í samræmi við tillögur sem settar voru fram í skýrslu um elstu börnin í leikskólanum frá árinu 2001 en þar er lögð áhersla á „að skólastigin tvö, leik- og grunnskóli, stuðli að því í sameiningu að barnið og foreldrar þess finni

til öryggis þegar barnið flyst úr leikskóla í grunnskóla“ (Leikskólar Reykjavíkur, 2001, bls. 48). Umsjónaraðili kynninga fyrir leikskólaborn í grunnskóla boðaði til fundar að hausti með nærliggjandi leikskólum um skipulag kynninga á komandi skólaári. Þannig virtist samstarfið vera á forsendum grunnskólans eða að minnsta kosti að frumkvæði hans.

„Mér finnst ég þekkja barnið þegar það kemur til okkar“

Í þremur grunnskólanna fengu umsjónarkennarar í hendur upplýsingar á matslista frá leikskólum í hverfinu um sérhvert barn sem þaðan kom. Dæmi voru um að lítið væri lítið á þessar upplýsingar, en einnig um að kennurum þætti þær mjög gagnlegar, skoðuðu þær vel og teldu sig fyrir vikið þekkja börnin strax þegar þau komu í grunnskólann. En athyglisvert var að samt var ekki að sjá að upplýsingar úr þessum listum væru með beinum hætti notaðar við skipulag skólafarsins. Nemendur voru ekki hver og einn að fást við verkefni miðað við stöðu sína, heldur fylgdist hópurinn að mestu að. Skýringin gæti verið að listinn segir í raun lítið þar sem svarmöguleikar voru takmarkaðir og sáralítill dreifing á svörum. Þannig dró hann ef til vill ekki fram þann mun sem í raun var á stöðu barnanna. Ekki voru dæmi um að grunnskólakennarar segðust vera með niðurstöður í höndunum úr hljóðkerfisvitundarprófinu *HLJÓM-2* úr leikskólanum, sem hefur reynst hafa forspárgildi um niðurstöður á samræmdu prófi í íslensku í 4. bekk (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2004), en ítarlegar athuganir voru gerðar á stöðu og þroska barnanna við upphaf 1. bekkjar, einkum til að finna börn með sérþarfir. Þær leiddu í ljós talsvert meiri mun milli einstaklinga en fram kom á matslistum leikskólanna, að sögn kennara. Þannig liggja fyrir miklar upplýsingar um hvert barn sem nota mætti til að mæta þörfum þeirra með markvissari hætti en kannski er gert, á þeirra eigin forsendum (sjá frekari umræðu í VI. kafla).

Að skóla börnin til

Í skýrslu um elstu börnin í leikskólanum frá árinu 2001 (Leikskólar Reykjavíkur, 2001) segir í kafla með tillögum og ábendingum að „[l]eikskólanámið [sé] hluti af samfelldu námsferli einstaklingsins“. Síðan segir í frekari útlistun: „Að tala um að barn eigi að vera tilbúið að læra þegar það hefur grunnskólanám felur í sér þá sýn að barn sé veikur einstaklingur sem þarfnist undirbúnings áður en hann getur farið að læra. Þess í stað skal líta á barnið sem hæft og sterkt, tilbúið að læra frá fæðingu“ (sama heimild, bls. 46). Undirbúningur barnanna fyrir grunnskólanám var grunnskólakennurunum ofarlega í huga en fá dæmi voru um að þeir fyndu að því að leikskólinn hefði ekki sinnt

einhverjum námsþætti, frekar að hegðun og atferli væri nefnt í þessu sambandi. Grunnskólakennarar töldu að nú væru börnin að byrja formlegt nám. Þannig virtust viðhorf þeirra ekki vera í samræmi við ofanefnda tilvitnun, þeir voru ekki að koma inn í námsferil barna sem staðið hafði í mörg ár og halda áfram með þeim þar sem frá var horfið heldur virtust þeir telja sig vera að byrja á einhverju nýju, vera að hefja „alvörunám“ með börnunum. Grunnskólakennararnir töluðu um að nú þyrfti að skóla börnin til og lögðu mikið á sig við að venja þau við að sitja kyrr og hlusta og undruðust hvað það tæki oft langan tíma. Bókstafir og tölur voru kenndar eins og um nýtt efni væri að ræða. Svo virtist sem grunnskólakennararnir gerðu ráð fyrir að umrædd þjálfun eða nám hefði ekki átt sér stað í leikskólanum jafnvel þótt sum börnin kynnu mjög mikið í þessum efnum eftir dvöl sína þar. Þannig fannst þeim börnin ekki nógu skólafær, án þess þó að leggja á það sérstakt mat, og virtust síður uppteknir af því hvernig skólinn væri búinn undir að taka á móti fjölbreyttum nemendahópi (sbr. Lam og Pollard, 2006; Pianta o.fl., 1999; Shore, 1998; Snow, 2007).

Að yfirfæra þekkingu og reynslu

Vel getur verið að börnin hafi átt erfitt með að yfirfæra þekkingu sína og færni úr leikskólanum yfir í grunnskólan. Því blasti ef til vill ekki við í grunnskólanum hvað börnin höfðu gert áður, að minnsta kosti ekki strax, námið gat verið aðstæðubundið (sbr. Broström, 2003a; Lave og Wenger, 1991). Það nýttist við þær aðstæður sem það fór fram í en yfirfærðist ekki á aðrar (sbr. Hendricks, 2001). Vera má að mun lengra mætti komast með slíka yfirfærslu ef á það væri sérstaklega látið reyna. Dæmi hér um eru hugmyndir grunnskólakennara um að börnin hefðu mátt þjálfast meira, til dæmis í því að sitja kyrr og hlusta á aðra. Ef til vill hefur stafa- og lestrarkunnátta sumra barnanna ekki blasað við í grunnskólanum af sömu ástæðu.

Kunna meira en áður

Þótt sumt úr leikskólanámi barnanna hafi ekki yfirfærst í grunnskólann átti það að sjálfsögðu ekki við um allt sem þau höfðu lært. Mörg dæmi voru um að grunnskólakennararnir undruðust hvað börnin kunnu og gátu í raun mikið, og meira en áður fyrr, þótt þeir hefðu átt að gera sér grein fyrir ástæðum þess. Þeir undruðust líka hve börnin lærðu sumt fljótt en skýringin gat verið að þau hefðu þegar lært það í leikskólanum. Samt sem áður voru fá dæmi um að grunnskólakennarar vildu að börnin hefðu lært meira í leikskólanum með formlegum hætti. Þeir virtust vita að börnin kynnu bókstafina meira og minna, höfðu jafnvel komist að því með eigin athugunum,

en kenndu þá eigi að síður eins og um nýtt efni væri að ræða. Hugmyndir um að börnin kynnu nú meira en áður fyrir, endurspeglar trúlega þá staðreynd að á fyrsta áratug 21. aldar eða svo fóru öll börn að eiga aðgang að leikskóla í Reykjavík frá innan við tveggja ára aldri og kost á að dvelja þar allan daginn (*Árbók Reykjavíkur*, e.d.). Aukinn tími í leikskólanum hefur að sjálfsögðu skapað grundvöll fyrir meira og fjölbreyttara nám en áður þegar aðeins hluti barna átti þess kost að sækja leikskóla og dvaldi þar aðeins hálfan daginn. Sú breyting hefur orðið á stuttum tíma. Ýmislegt í niðurstöðum þessarar rannsóknar bendir til þess að upplýsingar um þessa þróun hafi ekki borist með afgerandi hætti til grunnskólans og því hafi þar ekki verið að fullu brugðist við henni, eins og fyrir var rætt.

Grunnskólarnir uppfylltu margar af þeim tillögum sem settar voru fram í skýrslu til UNESCO um farsæla skóla-

byrjun (Fabian og Dunlop, 2006). Ákveðinn grunnskólakennari hafði það hlutverk að vera fulltrúi grunnskólans í samstarfinu við leikskóla, leikskólabörnum og foreldrum þeirra var boðið í kynningarheimsóknir, kennarar í 1. bekk áttu reglubundin samskipti við foreldra og nefnt var að börnin væru gjarnan sett í bekk með vinum sínum. Aftur á móti virtist ekki alger samfella í náminu, ef til vill vegna þess að kennarar áttu ekki með sér faglegt samstarf og þekktu ekki til starfsins á hinu skólastiginu.

Í næsta kafla verða skilin sjálf milli leik- og grunnskóla til umræðu. Umgjörð og starfshættir skólastiganna eins og þeim hefur verið lýst í IV. og V. kafla verða bornir saman, rýnt í tengsl skólastiganna og leitast við að meta *samfellu* eða *rof* á þessum þáttaskilum í námi barnanna.



VI

SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL LEIK- OG GRUNNSKÓLA

Hér verður leitast við að svara rannsóknarspurningum sem settar eru fram fyrir þennan hluta rannsóknarinnar. Þær fjalla um *mun* á *umgjörð* og *starfsbáttum* á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk í grunnskóla, *tengsl* milli leik- og grunnskóla og *samfellu* í starfinu. Samanburðurinn byggist á meginniðurstöðum úr IV. og V. kafla og fræðilegri umfjöllun í II. kafla. Leitast verður við að greina hvort *breyting* eða *munur* á einstökum þáttum var til dæmis *mjög mikill*, *mikill*, *talsverður*, *nokkur*, *lítill* eða *enginn* (sbr. orðanotkun um samfellu sem lýst er í kafla II.1.a og mynd II.1). Í lokin verður dregin saman umfjöllun um *samfellu* eða *rof* í starfinu milli þessara skólastiga á grunni samfellukenningar Dewey (1938/2000) og lýsinga á mynd II.1.

Rétt er að minna á að hér hefur aðeins verið fjallað um starf í 13 leik- og grunnskólum í Reykjavík. Athygli vakti hve skipulagið og starfshættirnir voru líkir milli leikskólanna sex sem heimsóttir voru og þótt skipulagið væri með þrennu móti í grunnskólunum sjö voru starfshættirnir og inntakið talsvert líkt. Það bendir til þess að dæmin úr skólunum 13 gefi nokkuð almenna mynd af starfi á þessum árum á skólagöngunni.

Ljóst er að flutningur frá einu skólastigi á annað veldur *þáttaskilum* í náminu (sbr. skilgreiningu á hugtakinu í kafla II.1.a). En spurningin er hversu umfangsmikil eða afgerandi þau eru í reynd ef litið er nánar á einstaka þætti, svo sem að hvaða marki telja megi samfellu í *umgjörð* og *starfsbáttum* þótt um þáttaskil sé að ræða.

Þrískipt breytingaferli í þremur nærkerfum

Sú lýsing sem hér liggur fyrir á lokum náms í leikskóla og upphafi náms í grunnskóla styður lýsingu Fabian (2007, mynd 1, bls. 13) á þrískiptu breytingaferli við flutning frá leikskólastigi til grunnskólastigs. Þegar formleg kynning á grunnskólanum hefst áttar barnið sig á að grunnskólaganga sé í nánd. Leikskólabörnin voru greinilega farin að hugsa um grunnskólann. Síðan eru böndin við leikskólann rofin þegar nám í grunnskóla hefst og

loks tekur við aðlögun að grunnskólanum og tilfinning fyrir því að tilheyra honum. Ekki var annað að sjá en að börnin í 1. bekk grunnskóla væru komin vel áleiðis í aðlögunarferlinu þarna á fyrstu vikum grunnskólans. Þau rötudu um skólann, voru fljót að ganga að efni og áhöldum og töluðu um grunnskólann eins og skólann sinn. Við þennan flutning af einu skólastigi á annað verða ákveðin þáttaskil í lífi barns og fjölskyldu þess, ein af mörgum á lífsleiðinni (sbr. Cowan, 1991; Fthenakis, 1998; Griebel og Niesel, 2007). Breytingar urðu á staðsetningu, félags-tengslum, væntingum og námskröfum eins og lýst hefur verið (Dunlop og Fabian, 2002; Lam og Pollard, 2006; Pereira og Pooley, 2007) en börnin virtust aðlagast þessum breytingum nokkuð fljótt.

Samkvæmt vistkerfakenningu Bronfenbrenner (1979) er hugur barns á skilum leik- og grunnskóla í þremur nærkerfum, heimili, leikskóla og grunnskóla. Sú samvinna milli skólastiganna og foreldra sem hér hefur verið lýst var samvinna þessara þriggja nærkerfa barnsins samkvæmt kenningunni og fór fram í millikerfinu sem umlykur nærkerfin (Dunlop og Fabian, 2002, bls. 149–151; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, bls. 76–80; Lam og Pollard, 2006; Niesel og Griebel, 2007, bls. 23–25; Pianta o.fl., 1999). Skólinn sem barn gengur í – eitt af þremur nærkerfum þess á umræddu tímabili í lífinu – getur aðeins stýrt því sem gerist innan eins þeirra, það er viðkomandi skóla. Þar var greinilega ýmislegt gert til að stuðla að nánari tengslum þessara kerfa, eins og hér hefur verið lýst. Skólakerfið er hluti af stofnanakerfinu. Skipulag þess hefur áhrif á aðstæður í millikerfinu til samstarfs nærkerfanna þriggja, svo sem stefnumörkun yfirvalda og skiptingu skólagöngunnar á skólastig. Þar er til dæmis sú ákvörðun tekin að skipta skólastigum við sex ára aldur barna. Öll þessi kerfi eru síðan undir áhrifum frá lýðkerfinu, gildismati þess, siðum og menningu almennt. Í því sambandi má nefna viðtekin viðhorf og væntingar til leikskóla annars vegar og grunnskóla hins vegar sem rætt hefur verið um og hafa áhrif á flutning barna milli þessara skólastiga.

1. UMGJÖRÐ – STIGSMUNUR FREMUR EN EÐLISMUNUR

Fyrstu rannsóknarspurningarnar sem settar voru fram fyrir þessa rannsókn voru um mun á umgjörð starfsins milli leik- og grunnskóla og samfellu í þeim efnunum. Stutt svör eru: *Ytri og innri umgjörð* starfsins á síðasta ári í leikskólunum og í 1. bekk í grunnskólunum voru býsna líkar, þar var almennt lítil munur á og því má segja að fremur sé um stigsmun en eðlismun að ræða. *Samfellan* var almennt mikil í þessum efnunum. Hér verður þetta skýrt nánar. Samanburður á ytri umgjörð byggist á efni í kafla II.3 en samanburður á innri umgjörð á gögnum sem aflað var fyrir þessa rannsókn og lýst er í köflum IV og V.

a) Ytri umgjörð: Ólík saga

Ytri umgjörð um leik- og grunnskóla mótast fyrst og fremst af lögum og stefnumörkun sveitarfélaga þótt aðrir samfélagsþættir hafi einnig áhrif (sbr. kaflar II.3.b og II.3.c). Leik- og grunnskólastig þróuðust meira og minna óháð hvort öðru mestalla síðustu öld og án samræmis í markmiðum og sýn, auk þess sem fagfólkið menntaðist hvort í sinni menntastofnun. Aftur á móti hefur þróunin síðustu tvo áratugi eða svo orðið sú að ytri umgjörð þeirra er nú orðin nokkuð lík og því komin mikil samfella í hana (sjá töflu VI.1).

Stutt rammalög fyrir leikskóla en ítarleg grunnskólalög

Merki um að ytri umgjörð bæði leik- og grunnskólastigs sé að þróast í sömu átt eru gildandi lög um leik- og grunnskóla (Lög um leikskóla nr. 90/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Markmiðsgreinar laganna eru keimlíkar enda fyrstu leikskólalögin frá 1991 samin með hliðsjón af grunnskólalögum sem þá voru í gildi. Í greinunum eru notuð meira og minna sömu hugtök. Meginmunur þeirra felst í því að í markmiðsgrein leikskólalaga frá 2008 er talað um umönnun og að nám fari fram í leik (2. gr.) sem ekki er markmið í grunnskólalögum frá 2008. Í markmiðsgrein grunnskólalaga er aftur á móti ákvæði um skyldur einstaklingsins við samfélagið, umhverfið og umheiminn (2. gr.) sem ekki er í leikskólalögum. Kaflaskipting laganna er sambærileg en grunnskólalögin eru miklu lengri og ítarlegri en leikskólalögin (48 greinar eða rúmlega 7.000 orð á móti 31 grein eða rúmlega 3.000 orðum) sem segja má að séu fremur stutt rammalög. Sem dæmi þar um má nefna að sérstök grein er í grunnskólalögum um skólaneftnd (6. gr.) og meginhlutverk hennar tíundað nákvæmlega í sjö liðum en í leikskólalögum segir aðeins: „Nefnd, kjörin af sveitarstjórn, fer með málefni leikskóla í umboði

sveitarstjórnar“ (4. gr.). Í grunnskólalögum er ítarlegur kafli um nemendur sem fjallar meðal annars um rétt þeirra, ábyrgð og skólaskyldu (13.–17. gr.). Ekki er sambærilegur kafli í leikskólalögum. Fjallað er í sérstakri grein um skólamálsverði í grunnskólalögum (23. gr.) en máltíðir eru ekki nefndar í leikskólalögum. Kafli um inntak námsins er mun lengri og ítarlegri í grunnskólalögum (24.–34. gr.) en leikskólalögum (13.–15. gr.) enda *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 mun umfangsmeiri en *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999. Löng grein er um val í námi í lögum um grunnskóla (26. gr.) en það er ekki nefnt í leikskólalögum enda lítil umfjöllun þar um starfshætti. Greinar um tengsl leik- og grunnskóla eru í báðum lögum. Þá ber svo við að kaflar laganna um mat og eftirlit með gæðum skólastarfs eru nánast eins (gr. 17–20 í leikskólalögum og gr. 35–38 í grunnskólalögum) en við kaflann í grunnskólalögum bætist grein um samræmt námsmat (39. gr.). Sama á við um kafla um meðferð ágreiningsmála í báðum lögum en megingreinin ber heitið „Kæruheimild“ í kaflanum í grunnskólalögum (47. gr.) en „Málskotsréttur“ í leikskólalögum (30. gr.).

Leikskólinn verði skólaskyldur og gjaldfrjáls

Meginmunurinn í ytri umgjörð leik- og grunnskóla felst annars vegar í skólaskyldunni og hins vegar í aðalnámskrám þessara skólastiga. Grunnskólinn er skólaskylda en leikskólinn ekki ennþá. Vert er að minna á að á síðustu öld færðust mörk skólaskyldu bæði upp og niður, skyldan lengdist smátt og smátt uns grunnskólinn varð tíu ár og öll árin skólaskyld. Við síðustu endurskoðun laga um framhaldsskóla urðu tvö fyrstu ár hans „fræðsluskuld“, ef svo má að orði komast (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008, 32. gr.). Þess vegna má spá því að hið sama gerist með leikskólann þegar tímar líða (sjá Jón Torfi Jónasson, 2008c, bls. 190). Liður í þeirri þróun var til dæmis ákvörðun Reykjavíkurborgar um gjaldfrjálsa dvöl fimm ára barna í þrjár klukkustundir á dag í leikskóla (sbr. Sigrún Elsa Smáradóttir o.fl., 2004). Sama er að gerast í öðrum löndum. Í Belgíu, Hollandi, Ítalíu og Svíþjóð, svo dæmi séu tekin, eiga börn frían aðgang að leikskóla frá þriggja til fjögurra ára aldri hluta dags eða allan daginn (OECD, 2001, tafla 3.2; Pramling Samuelsson, 2006).

Þegar sex ára börn urðu skólaskyld var því spáð að stofnað yrði til „fimm ára bekkja“ í grunnskólum með sama hætti og „sex ára bekkirnir“ höfðu verið og reyndin er í Bandaríkjunum (e. kindergarten) (Jón Torfi Jónasson, 1990, bls. 37). Tillögur hafa jafnframt komið fram um að færa grunnskóla niður um eitt ár (Hagfræðistofnun Háskóla Íslands, 2002, bls. 12–16) og í Reykjavík fékk starfshópur það verkefni að fjalla um hugsanleg tilboð um nám í

Tafla VI.1. Ytri umgjörð – samantekt um leik- og grunnskóla

Ytri umgjörð leikskóla	Ytri umgjörð grunnskólar	Munur
Lög – ríki • Lög um leikskóla 1991 (um rekstur frá 1973) Val foreldra (þátttaka 97% 2–5 ára barna)	Lög – ríki • Lög um fræðslu barna frá 1907 • Ein lög um allan grunnskólann frá 1974 Skólaskylda; lengdist smám saman	Lög • Lítil munur; fyrstu lög eru þó frá ólíkum tíma; leikskólalög eru mun styttri • Allnokkur munur sem felst í skólaskyldu grunnskóla en ekki leikskóla
Aðalnámskrá – ríki • Fyrsta aðalnámskrá frá 1999 (uppeldisáætlun frá 1985), almenn markmið	Aðalnámskrá – ríki • Fyrsta aðalnámskrá allt frá 1929, almenn og sértæk markmið, námsgreinar	Aðalnámskrár • Mikill munur; uppbygging ólík en breytist þegar almennur hluti verður sameiginlegur stigunum
Rekstur – sveitarfélög • Stefnumörkun sveitarfélags • Rekstur og fjárhagsrammi til skóla	Rekstur – sveitarfélög • Stefnumörkun sveitarfélags • Rekstur og fjárhagsrammi til skóla	Rekstur • Enginn munur • Enginn munur

grunnskólum fyrir fimm ára börn, þótt tillögur hafi ekki verið settar fram þar um (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b, bls. 7, 14). Segja má að allar þessar hugmyndir hnígi að *sveigjanleika* á skilum leik- og grunnskóla.

Þótt nám í leikskóla sé val foreldra er nú svo komið við upphaf 21. aldar að um 98% tveggja til fimm ára barna í Reykjavík sækja leikskóla (*Árbók Reykjavíkur*, e.d., tafla 6.1 frá desember 2007) eða fimm ára bekk í grunnskólum (þar voru 92 börn, eða 6% árgangs, haustið 2007; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 3) og önnur dvelja hjá dagforeldrum fram yfir eins árs aldur. Væntingar samfélagsins til sveitarfélaga um að sjá öllum börnum fyrir leikskóladvöl eru mjög eindregnar. Því má orða það svo að leikskólanám jaðri við „fræðsluskyldu“ í hugum fólks – í þeirri merkingu að yfirvöldum sé skylt að sjá fyrir menntuninni en börnum ekki skylt að sækja hana.

Skyldunámsskólinn, grunnskólinn, hefur alla tíð verið gjaldfrjál. Sama hefur átt við um framhaldsskóla og háskóla sem reknir eru af ríkinu þótt þar tíðkist að innheimta innritunargjöld. En foreldrar hafa greitt hluta kostnaðar við dvöl barna sinna í leikskólum. Hlutur þeirra hefur farið lækkandi á undanförunum árum og er nú kominn niður í um 13% að meðaltali af heildarkostnaði (munnleg heimild, 2010), sem er svipað og í Finnlandi en lægra en í Danmörku, svo dæmi séu tekin. Ekki er ólíklegt að þetta hlutfall fari áfram lækkandi. Trúlega má rekja þetta greiðslufyrirkomulag til gæsluhlutverks leikskólans fyrir lítinn hóp barna á árum áður. Nú, þegar svo er komið að nánast öll börn sækja leikskóla, er farið að líta á hann sem fyrstu menntastofnunina sem einstaklingur sækir. Enn hefur þeirri spurningu ekki verið svarað hvort ákvæði stjórnarskrárinnar (76. gr.) um að öllum skuli „tryggður í lögum réttur til almennrar menntunar og fræðslu við sitt hæfi“ eigi við um nýjasta skólastigið, leikskólastigið (*Stjórnarskrá lýðveldisins Íslands*, 1996), en í greinargerð með frumvarpi um breytingu á mannréttindakafla stjórnar-

skrárinnar frá 1994 segir: „Tryggingin, sem er ætlast til að þessi regla veiti, er ... að engan mætti útiloka frá almennri menntun með því að áskilja greiðslu skólagjalda fyrir hana“ (Frumvarp til stjórnskipunarlaganna um breytingu á stjórnarskrá lýðveldisins Íslands, nr. 33/1944, með síðari breytingum, 1994; Jón Torfi Jónasson, 2006, bls. 80, 2008c, bls. 190).

Sameiginleg framtíðarsýn fyrir leik- og grunnskóla í Reykjavík

Námskrár leik- og grunnskóla byggjast á ólíkum hefðum. Í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 er lögð áhersla á kennslu námsgreina og mat á árangri nemenda og sett fram almenn markmið, auk lokamarkmiða og áfangamarkmiða í hverri grein. Í *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 eru aftur á móti eingöngu almenn markmið. *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili, markmið og leiðir*, frá árinu 1985 (endurútfærin árið 1993), varð að *Aðalnámskrá leikskóla*. Sú breyting var eitt skref í þróuninni að samstilltum kerfum leik- og grunnskólastigs.

Stefnumörkun Reykjavíkurborgar um leik- og grunnskóla, sem birtist í árlegum starfsáætlunum borgarinnar fyrir bæði stigin, hefur í upphafi 21. aldar þróast þannig að áherslur eru samsvarandi fyrir bæði stigin, einkum um framtíðarsýnina. Árið sem þessi hluti rannsóknarinnar fór fram var á báðum stigum lögð áhersla á einstaklingsmiðað nám og markvissa samvinnu, skóla án aðgreiningar, góða andlega, líkamlega og félagslega líðan, tengsl skóla, foreldra og grenndarsamfélags og sjálfstæði skóla með jafnræði í umgjörð (Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar 2007). Skólar á báðum stigum fá síðan árlega úthlutað fjárhagsramma sem ráðstafað er af skólunum sjálfum og er á ábyrgð skólastjórnanna.

Samfella – rof: Í ljósi þróunar síðustu ára má segja að samræmi hafi aukist í *ytri umgjörð* leik- og grunnskóla, bæði þeirri faglegu og fjárhagslegu, og

VI. SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL LEIK- OG GRUNNSKÓLA

Tafla VI.2. Innri umgjörð – samantekt um leik- og grunnskóla

Leikskólar	Grunnskólar	Munur
<p><i>Hópaskipting – á deildir</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 5 ára saman í deild í einum leikskóla (sbr. 13% leikskóla í Rvík); eða • blöndun árganga í 5 leikskólum af 6, þ.e. 3ja–5 ára saman (sbr. 38% leikskóla í Rvík en 4–5 ára saman í 49% leikskóla í Rvík) • Hópaskipting á deild og milli deilda 	<p><i>Hópaskipting – í bekki</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ekki árgangablöndun; 6 ára saman í bekk/hópi (nemendum skipt í bekki eða 2–3 umsjónarhópar saman í rými) • Hópaskipting í sérgreinatímum og oftár (þ.e. undirhópar): í 15–25% tímans (3 grunnskólar), í 45–65% tímans (3 grunnskólar), í 85% tímans (1 grunnskóli) 	<p><i>Hópaskipting – deild/bekkur</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nokkur munur; örlítill munur ef 5 ára börn höfðu verið ein saman á deild; nokkur munur ef þau koma úr árgangablöndun • Lítil munur á annarri hópaskiptingu
<p><i>Hópaskipting: Meðalfjöldi á deild</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meðalfjöldi á deild (5 ára) = 24 börn (dæmi um 16 á deild) 	<p><i>Hópaskipting: Meðalfjöldi í bekk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Meðalfjöldi í bekk/umsjónarhópi = 19 börn 	<p><i>Hópaskipting: Meðalfjöldi á deild/í bekk</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lítil munur
<p><i>Dagskipulag (í myndum á vegg)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Skipulagður dagur • Dvalartími um 7,5 klst. á dag, kl. 8.00–17.00 • Degi (um 8–9 klst.) skipt í 8–10 lotur, um 30–70 mín. hver lota • Útivera einu sinni til þrisvar á dag í um 30–60 mín. eða lengur í einu 	<p><i>Stundaskrá (í myndum á vegg)</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Skipulagður dagur • Dvalartími um 5,2 klst. á dag, kl. 8.10/8.30–13.30/14.00, auk dvalar á frístundaheimili í um 3 klst. t.d. frá kl. 13.30–16.30; alls um 8 klst. • Skóladegi skipt í kennslustundir (hver lota um 40–80 mín.) og frímínútur • Frímínútur tvisvar til þrisvar á dag í 10, 20 og 30 mín. 	<p><i>Dagskipulag/Stundaskrá</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lítil munur á heildarskipulagi dagsins • Nær enginn munur á dvalartíma á dag ef dvöl á frístundaheimili meðtalin • Nokkur munur á skiptingu dags í lotur/kennslustundir • Nokkur munur á útiveru
<p><i>Lengd skólaársins</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Skólaárið um 11 mánuðir 	<p><i>Lengd skólaársins</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Skólaárið um 9,5 mánuðir 	<p><i>Lengd skólaársins</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Allnokkur munur
<p><i>Starfsmenn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deildarstjóri á deild • Leikskólakennari, einn eða fleiri • Leiðbeinendur <p>• (Þroskaþjálfari/sérkennari)</p>	<p><i>Starfsmenn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Umsjónar- og sérgreinakennarar • 5–7 kennarar á viku með hóp eða • 2–3 umsjónarkennarar vinna saman • Stuðningsfulltrúar í 16 hópum af 18 • (Þroskaþjálfari/sérkennari) 	<p><i>Starfsmenn</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Lítil munur á verkaskiptingu starfsfólks
<p><i>Starfsmenn: Stjórnun</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Deildarstjóri stjórnaði starfsmönnum á deild 	<p><i>Starfsmenn: Stjórnun</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Stjórnun aðstoðarfólks með ýmsu móti 	<p><i>Starfsmenn: Stjórnun</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Talsverður munur
<p><i>Fjöldi nemenda á starfsmann</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • 1:7–8 	<p><i>Fjöldi nemenda á starfsmann</i> í þrenns konar skipulagi</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1:8–10 (3 grunnskólar); • 1:12–14 (2 grunnskólar); • 1:17–18 (2 grunnskólar) 	<p><i>Fjöldi nemenda á starfsmann</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Bæði lítill og mikinn munur; fór eftir grunnskólum
<p><i>Húsnæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leikstofur • Deild með 2 leikstofur, misstórar 	<p><i>Húsnæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Heimastofur (5 skólar) eða • 2–3 umsjónarhópar saman í stóru rými (2 skólar) 	<p><i>Húsnæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nokkur munur
<p><i>Húsnæði utan heimastofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Aðgangur að listaskála, sal og sérkennslurými 	<p><i>Húsnæði utan heimastofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Sérgreinastofur, salur, íþróttahús, skólasafn, sérkennslurými 	<p><i>Húsnæði utan heimastofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nokkur stærðarmunur
<p><i>Húsnæði: Skipulag og búnaður í leikstofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Leiksvæði (hafa mest rými), krókar; stólum og borðum raðað saman, skápar, tafla, tölvur 	<p><i>Húsnæði: Skipulag og búnaður í heimastofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Borð og stólar (hafa mest rými), krókur, leiksvæði, skápar, tafla, tölvur, myndvarpi 	<p><i>Húsnæði: Skipulag og búnaður í leik-/heimastofu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Talsverður munur sem fólst í meira rými fyrir borð og stóla í grunnskóla en leikskóla
<p><i>Húsnæði: Skreytingar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikið af myndverkum 	<p><i>Húsnæði: Skreytingar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mikið af myndverkum 	<p><i>Húsnæði: Skreytingar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Enginn munur
<p><i>Útisvæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Garður, leiktæki og leiksvæði 	<p><i>Útisvæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Skólalóð, leiktæki og leiksvæði 	<p><i>Útisvæði</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Nokkur munur á stærð

að ytri umgjörð þessara skólastiga sé nú mjög lík. Þetta á bæði við um ytri umgjörð ríkisins eins og hún birtist í heiti skólastiganna, lögum og að hluta til í námskrám, með sameiginlegum inngangskafli í næstu námskrám (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010), og ekki síst í stefnumörkun jafnt sem rekstri Reykjavíkurborgar. Á síðustu tveimur áratugum, en ef til vill einkum á fyrsta áratugi 21. aldar, hefur samfellan í ytri umgjörð þessara skólastiga sífellt orðið sýnilegri. Niðurstaðan er sú að *samfella í ytri umgjörð* leik- og grunnskóla sé mikil (sbr. mynd II.1).

b) Innri umgjörð: Stigsmunur en ekki eðlismunur

Samræmi var í skipulagi í leikskólunum sex hvað varðaði *dagskipulag*, *verkaskiptingu starfsmanna* og *skipulag og nýtingu húsnæðis* en *hópaskipting* var ýmist eftir aldri eða aldursblönduð. Í grunnskólunum sjö komu fram þrenns konar útfærslur á skipulagi og nýtingu húsnæðis og verkaskiptingu starfsmanna (sjá töflu V.1 hér framar og töflu VI.2). Hér er hugsanlega um þróun að ræða á grunnskólastigi frá bekkjarmiðaðri kennslu sem var ríkjandi alla 20. öldina yfir í samvinnu kennara um kennsluna og sveigjanlegri starfshætti sem líkjast leikskólanum að einhverju leyti (sbr. Hargreaves, 2000). Úr töflu VI.2 má lesa mikið samræmi milli skólastiganna, einkum í *nýtingu húsnæðis*, *skipulagi dagsins* og *verkaskiptingu starfsfólks*. Nokkur munur var á skiptingu barnanna í *hópa*. Í ljósi þess

sem nefnt hefur verið er dregin sú ályktun af niðurstöðum um *innri umgjörð* leikskólanna sex og grunnskólanna sjö að fyrst og fremst hafi verið um stigsmun en ekki eðlismun að ræða á innri umgjörð þessara skólastiga.

Fiskabópar á báðum stigum

Aldursblöndun var á deildum þar sem fimm ára börn voru í fimm af leikskólunum sex en fyrstubekkingum í grunnskólunum sjö var ekki blandað saman við aðra aldursárganga. Sameiginlegt með leik- og grunnskólum var að börnin voru í um og yfir 20 manna grunnhópi en breytilegt var milli skóla á báðum skólastigum hvernig þau skiptust í smærri hópa þegar þau fengust við alls kyns viðfangsefni, svo sem í fiska- og fuglahópa eða rauða og græna hópa (sjá töflu VI.2). Í *hópaskiptingu* var því lítill munur og þar með nokkuð mikil *samfella* á milli skólastiga (sbr. mynd II.1).

Í hópi fimm ára barna í þeim sex leikskólum sem til umfjöllunar eru, alls 106 börn, voru fimm börn með greiningu frá greiningaraðilum eins og Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins, eitt í hverjum leikskólanna nema einum, eða tæplega 5%. Af tæplega 15.000 börnum sem sóttu grunnskóla Reykjavíkur skólaárið 2006–2007 voru um 600 með miklar sérþarfir eða um 4% hópsins (munnleg heimild frá Menntasviði Reykjavíkurborgar, 2008). Hlutfallið í þessum 106 barna hópi í sex leikskólum var því nálægt meðaltalinu á grunnskólastigi almennt.

Tafla VI.3. Þriðjudagur í leikskóla og grunnskóla*

Þriðjudagur í leikskóla		Þriðjudagur í grunnskóla	
7.30–8.00	Opnun	8.10–8.50	Markviss málörvun – heimakrókur
8.00–8.55	<i>Morgunmatur</i>	8.50–9.30	Stærðfræði
8.55–9.05	Veðurfræðingur	9.30–9.50	<i>Frímínútur</i>
9.05–10.15	Hópastarf/val	9.50–10.30	<i>Morgunnesti o.fl.</i>
10.15–11.30	<i>Útivera/val</i>	10.30–11.10	Samfélagsfræði
11.30–12.00	Samvera		
12.00–12.30	<i>Matur</i>	11.10–11.40	<i>Frímínútur</i>
		11.40–12.00	<i>Matur</i>
12.30–13.00	Hvöld/róleg stund	12.00–12.40	Íþróttir/Sund
13.00–14.30	<i>Útivera/val</i>	12.40–13.20	
14.30–15.00	Samvera	13.30–14.10	Leikstund
15.00–15.30	<i>Kaffitími</i>		
15.30–16.30	<i>Útivera/val</i>	[14.15–17.00]	[Fristundaheimili]
16.30–17.00	Róleg stund		
17.00–17.30	Skilavakt		

* Hér er ekki um að ræða dagskipulag eða stundaskrá sem börnin eða foreldrar þeirra fengu í hendur heldur áætlanir sem kennarar höfðu til viðmiðunar. Í grunnskólunum fengu nemendur aftur á móti stundaskrá í hendur sem yfirleitt var með myndum fyrir list- og verkgræinatíma og „x“ eða broskörllum fyrir tíma hjá umsjónarkennara.

Skólaljalla eða matarvagn

Dvalartími barnanna var lengri í leikskólunum en grunnskólunum eða um 7,5 klukkustundir í reynd í leikskólum (Óbirt könnun, 2008) og um 5,1 klukkustund að meðaltali í grunnskólunum sjö; þarna munar nærri 2,5 klukkustundum (sjá síðar um frístundaheimili). Vinnudagurinn var skipulagður samkvæmt dagskipulagi í leikskóla og stundaskrá í grunnskóla (sjá dæmi í töflu VI.3). Lotur dagsins voru að svipaðri lengd. Útivera var almennt einu sinni til tvisvar á dag í leikskólunum, en frímínútur tvisvar til þrisvar á dag í grunnskólunum. Dagskráin var nokkru stífari í grunnskólunum en leikskólunum og bjallan harður húsbóndi en í staðinn var það næringin á matarvagni í leikskólunum sem á ákveðnum tímum var ekið úr eldhúsinu í leikstofurnar og stuðlaði þannig að því að dagskipulaginu væri fylgt. Upphaf skóladagsins var sveigjanlegra í leikskólunum en grunnskólunum.

Athygli vakti hve dagskipulag í leikskóla líktist í raun stundaskrá grunnskóla eins og sjá má í töflu VI.3, þar var lítill munur á. Á heimasíðu eins leikskólanna var það útskýrt með því að „skipulag og ákveðnar tímasetningar á daglegum atburðum [gæfu] leikskólastarfinu festu og [tryggnu] hæfilegan og samfelldan tíma til leikja og skapandi starfs.“ Ef til vill er þegar komin til framkvæmda sú skipan sem rædd hefur verið að skipta skóladegi barna í leikskóla í skipulagt skólastarf í um sex klukkustundir annars vegar og afþreyingu utan þess tíma hins vegar þótt ekki hafi verið nein skörp skil þarna á milli (Kristín Elfa Guðnadóttir, 2007, bls. 13–16). Þar með líkist skóladagur í leikskóla skóladegi grunnskólabarna sem skiptist milli skóla og frístundaheimilis og er þá *samfellan* í raun mikil hvað *heildarskipan dagsins* varðar (sbr. mynd II.1).

Kennurum fjölgar – Mikil umhyggja á báðum stigum

Í leikskólunum sex störfuðu deildarstjóri, einn eða fleiri leikskólakennarar og leiðbeinendur á hverri deild. Þegar í grunnskólann kom fjölgaði kennurum sem börnin störfuðu með. Í fimm af grunnskólunum sjö störfuðu umsjónarkennari, fimm til sjö sérgreinakennarar og stuðningsfulltrúar með nær hverjum bekk. Aftur á móti störfuðu tveir eða þrjú umsjónarkennarar saman með hóp í tveimur grunnskólanna, auk sérgreinakennara og stuðningsfulltrúa. Á báðum

stigum sinntu eftir atvikum þroskaþjálfar og sérkennarar börnum með sérþarfir. Í öllum leikskólunum stjórnaði deildarstjóri störfum allra starfsmanna á deildinni. Segja má að þeir hafi að öðru leyti gegnt mjög svipuðu hlutverki og umsjónarkennarar í grunnskólum, þeir skipulögðu starfið, kenndu og veittu börnunum leiðsögn og sýndu þeim umhyggju. Aftur á móti var misjafnt í grunnskólunum hver stjórnaði aðstoðarfólki eins og stuðningsfulltrúum, þroskaþjálfum og sérkennurum sem voru inni í bekknum. Ýmist var það umsjónarkennarinn, yfirmaður sérkennslu í skólanum eða hver og einn starfaði samkvæmt eigin skipulagi. Sú óvissa sem virtist vera um verkaskiptingu og samstarf milli kennara og stuðningsfulltrúa eða þroskaþjálfara í grunnskólum var ekki fyrir hendi í leikskólunum.

Fjöldi barna á hvern starfsmann sem starfaði með börnunum á deildum eða í skólaflokkum var almennt lægri í leikskólunum en grunnskólunum. Í grunnskólunum var þetta hlutfall nokkuð misjafnt og fólst munurinn í mismunandi fjölda eða starfshlutfalli stuðningsfulltrúa með bekknum (sjá töflur V.6 og VI.2).

Greinilegt var að bæði leikskóla- og grunnskólabörnin sem fylgst var með mættu mikilli hlýju og væntumþykju hjá kennurum sínum og öðru starfsfólki, þau nutu bæði umönnunar þeirra og umhyggju. Með umönnun er hér vísað til líkamlegrar umhirðu en umhyggja felst í viðhorfum og afstöðu til barnanna (Sigríður Síta Pétursdóttir, 2009). Þótt gert hafi verið ráð fyrir talsverðri sjálfstjórn barnanna í grunnskólanum, svo sem í matsal eða við að klæða sig úr og í, fengu þau börn aðstoð og umönnun sem á þurftu að halda við þessar athafnir. Í þessum efnum var ekki að sjá teljandi mun á leik- og grunnskólum (sjá töflu VI.4). Starfsfólk var fljótt að bregðast við og hugga ef eitthvað bjátaði á. Á báðum stöðum höfðu börnin fullorðna manneskju til að halla sér að en hærri aldur gerir börnin að sjálfstöðu sjálfstæðari í þessum efnum. Þessar niðurstöður virðast reyndar ekki vera í takt við viðtekið viðhorf til munar á leik- og grunnskóla. Því hefur verið haldið fram að umönnun hafi verið megineinkenni leikskólans, ásamt leiknum, en hópkenntla og áhersla á námsgreinar hafi einkennt grunnskólann (Jóhanna Einarsdóttir, 2004b). Í þeirri umræðu virðist vanmetið hve mikil áhersla er lögð á umhyggju í grunnskólanum.

Tafla VI.4. Umönnun og umhyggja í leik- og grunnskóla

Leikskólar	Grunnskólar	Munur
Umönnun <ul style="list-style-type: none"> • Fá sér mat af fati, aðstoð við að borða ef þarf • Aðstoð við að klæða sig í fót 	Umönnun <ul style="list-style-type: none"> • Fá sér mat af fati eða fá skammtað við afgreiðsluborð • Unnt að fá aðstoð við að klæða sig í fót 	Umönnun <ul style="list-style-type: none"> • Lítil munur en börnin orðin eldri og sjálfstæðari
Umhyggja <ul style="list-style-type: none"> • Almenn umhyggja og huggun ef eitthvað bjátar á 	Umhyggja <ul style="list-style-type: none"> • Almenn umhyggja og huggun ef eitthvað bjátar á 	Umhyggja <ul style="list-style-type: none"> • Enginn munur

Líkamleg og tilfinningaleg umönnun var sjaldan nefnd í svörum leikskólastjóra við spurningum um hlutverk og markmið leikskólans í könnun Jóhönnu Einarsdóttur og Kristínar Karlsdóttur (2005) á viðhorfum leikskólastjóra til leikskólans. Leikskólastjórar settu félagslega þætti og óformlegt nám í gegnum leik og skapandi starf á oddinn. Þetta kom höfundum á óvart og þær veltu fyrir sér hvort ekki væri í tísku að nefna þessa þætti eða að þeir væru svo ríkir í starfinu að óþarfi væri talið að nefna þá.

Niðurstöður benda til mikillar *samfella* í starfi skólastiganna beggja hvað varðar þá þætti sem hér eru flokkaðir sem umhyggja og umönnun.

„Hvað á ég að gera á þessari skrifstofu?“

Á báðum skólastigunum átti um 20 barna hópur sína eigin stofu í skólanum. Í leikskólunum voru það almennt tvær leikstofur en í grunnskólunum ein heimastofa eða stærra rými. Í leikskólunum höfðu börnin svo aðgang að listaskála, sal og sérkennslurými og í grunnskólunum sérgreinastofum, sal, íþróttasal, skólasafni og sérkennslurými. Húsnæði utan heimastofu var allt stærra og umfangsmeira í grunnskólunum en leikskólunum enda stærrí stofnanir. Stofurnar á báðum stigum skiptust í leiksvæði, króka og svæði fyrir borð og stóla, með sætum fyrir alla, og þar voru skápar og skúffur. Á báðum stigum blöstu við margvíslegar skreytingar á veggjum, einkum efni eftir börnin sjálf. Meginmunurinn fólst í því að leiksvæði tók mest rými í stofum leikskólanna en borð og stólar í stofum grunnskólanna. Það er til marks um þennan mun að einn nýbakaður fyrstibekkingur spurði móður sína hvað hann ætti „að gera á þessari skrifstofu“ (Anna María Gunnarsdóttir, 2008). Fyrirkomulag í stóru rými í 1. bekk í tveimur grunnskólanna þar sem fleiri umsjónarhópar voru saman virtist vera einna mest í samræmi við fyrirkomulag leikskóla, einkum vegna þess að þar voru afmörkuð vinnusvæði og meira rými fyrir frjálsan leik en víðast annars staðar. Þessi rými líktust því sem nefnt hefur verið

opin skólastofa (Ingvar Sigurgeirsson, 1981) eða verkstæði (Elín G. Ólafsdóttir, 2004, bls. 62–75). En athyglisvert var að grunnskólakennari í öðrum þessara skóla taldi að fyrir börnin væri meiri breyting að koma í þeirra kerfi en í „venjulegt“ kerfi. Ég taldi reyndar að það væri fremur þveröfugt.

Húsnæði var því áþekkt en áhersla var greinilega lögð á rými fyrir leik og samveru og þar sem eigið frumkvæði barnanna fengi notið sín í leikskólunum en rými fyrir vinnu að verkefnum og setu við borð tók yfirhöndina í grunnskólunum. Í sumum grunnskólanna áttu börnin „sín sæti“ og „sitt borð“ sem þau unnu við yfir daginn – sem var ekki í leikskólunum nema í matmálstímum. Annar munur var að grunnskólarnir voru talsvert fjölmennari og í mun stærra húsnæði almennt en leikskólarnir, auk þess sem skólalóðir grunnskólanna voru umtalsvert stærrí en garðar leikskólanna, þar gat verið mikill munur á (sjá töflu VI.2). Vel getur verið að stærðarmunurinn virki yfirþyrmandi fyrir börnin í fyrstu en þeim getur einnig fundist hann gefa mikil tækifæri. Hvað sem því líður var ljóst að talsverð samfella var í nýtingu húsnæðis.

Samfella – rof: Flest benti til þess að samfella væri mikil í *innri umgjörð* milli leik- og grunnskóla almennt í þeim þáttum sem skoðaðir voru, það er *hópaskiptingu, skipulagi dagsins, verkaskiptingu starfsmanna og nýtingu húsnæðis*, og í mörgum þeirra meiri en ætla mætti við fyrstu sýn. Ljóst er að alls ekki var eðlismunur þarna á.

c) Samanburður á umgjörð leik- og grunnskóla - í stuttu máli

Munur á *ytri umgjörð* þessara skólastiga birtist fyrst og fremst í skólaskyldu grunnskólans og markmiðum fyrir námsgreinar í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 eins og dregið er fram í töflu VI.5. Í ljósi þróunar skólaskyldunnar

Tafla VI.5. Ytri og innri umgjörð leik- og grunnskóla – líkt og ólíkt, í stuttu máli

Líkt (samfella)	Ólíkt (lítill samfella eða rof)
<p>Ytri umgjörð – líkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samræmd löggjöf • Aðalnámskrá í gildi fyrir bæði skólastig • Bæði skólastig rekin af sveitarfélögum 	<p>Ytri umgjörð – ólíkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aldur löggjafar (1907/1974 og 1973/1991) • Grunnskólinn er allur skólaskyldur en leikskólinn val foreldra • Grunnskólar hverfisskólar, leikskólar ekki • Ólíkar aðalnámskrár
<p>Innri umgjörð – líkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Börnum skipt í hópa af svipaðri stærð (um 20) • Dagurinn skipulagður í lotur með útiveru • Húsnæði af svipaðri stærð og mikið skreytt • Deildarstjóri/umsjónarkennari ber ábyrgð á deild/bekk 	<p>Innri umgjörð – ólíkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aldursblöndun í sumum leikskólum • Meiri mönnun í leikskólum • Ráðstöfun rýmis: Stór leiksvæði í leikskóla, borð og stólar í grunnskóla

hingað til var því spáð hér framur að hún mundi ná niður í leikskóla fyrr en varði. Grunnskólinn á sér talsvert lengri sögu en leikskólinn en með tímanum hefur ytri umgjörð þeirra nálgast hvor aðra og þær eiga kannski eftir að renna saman er fram líða stundir í sameiginlegum lögum eins og þegar er raunin í sumum löndum (sbr. kafli II.3.e). Rök fyrir slíkri lagasetningu gætu verið að tryggja samfellu í námi en á móti að ekki sé þörf á meiri samfellu en orðin er.

Í stuttu máli má draga þá ályktun að ekkert í niðurstöðum bendi til þess að börnin hafi haft tilefni til að upplifa mikla breytingu eða mikinn mun frá leikskóla til grunnskóla í *innri umgjörð* starfsins, eins og dregið er saman í töflu VI.5. Það á við um *stærð hópsins* sem þau tilheyrðu og *skipulag dagsins*. Á báðum stigum umgengust þau og unnu með ákveðnum hópi fullorðins fólks yfir daginn sem sýndi þeim mikla umhyggju og hlýju. Í þessum þáttum var talsverð og í sumum tilfellum mikil *samfella* milli skólastiganna. Aftur á móti fundu þau sem komu úr aldursblöndun væntanlega fyrir heldur meiri breytingu en hin; þau sem voru í aldursskiptum hópum í leikskóla höfðu vanist þeirri breytingu sem fylgir því til dæmis að fara „upp í fimm ára hópinn“. Útiveran varð formfastari með frímínútum grunnskólans og styttri í einu. Sjálfsagt fólst mesta breytingin í því að leikrýmið hafði skroppið saman í grunnskólunum og borðin og stólarnir fengið hærri sess. En í engu þessara síðasttöldu þriggja atriða var unnt að tala um rof heldur var *samfellan* nokkur – þótt þetta sé að sjálfsgöðu matsatriði.

2. STARFSHÆTTIR – AUKIN STÝRING Á VINNU BARNANNA

Þriðja rannsóknarspurningin sem sett var fram fyrir þessa rannsókn er um mun á *starfsbáttum* á síðasta ári í leikskóla og í 1. bekk grunnskóla og sú fjórða er um *samfellu* í þeim efnum. Svarið við þessum spurningum er í stuttu máli þetta, með hliðsjón af flokkun starfshátta í þrjá meginflokkka: Örlítill munur var á *samverustundum* milli skólastiganna. Svipað átti við um *leik* þótt hann hafi verið umfangsmeiri í leikskólunum en grunnskólunum og ekki hafi almennt verið skipulagt valkerfi um viðfangsefni í leik í grunnskólunum. Svo var að sjá að sjálfræði barnanna til eigin frumkvæðis hafi orðið takmarkaðra í grunnskólanum. Hér var eigi að síður mikil *samfella* í þessum tveimur flokkum starfshátta. *Skipulögðu verkefni* voru aftur á móti mun umfangsmeiri og skipulagðari í grunnskólunum en leikskólunum, þar var mikill munur á, börnin fóru „að læra“ og fengu námsbækur, en eftir sem áður var nokkur

samfella í þessum stundum. Ábyrgð nemenda var meiri í grunnskóla en leikskóla á því að ljúka við verkefni og ná ákveðnum árangri. Hér var mjög mikill munur sem jaðraði við *rof*. Loks var hlutverk kennarans sem skipuleggjanda og stjórnanda mun sýnilegra í grunnskólum en leikskólum og *samfella* bæði mikil og lítil í störfum þeirra.

a) Undirliggjandi hugmyndafræði ólík en samræmi í nýtingu tíma

Hugmyndafræðin, eða þær hugmyndir sem liggja að baki starfinu með börnunum, virtist ólík í hugum kennara á leikskóla- og grunnskólastigi. Ítrekað er að athugun á hugmyndafræði var ekki eitt af markmiðum þessarar rannsóknar en hún tengist óneitanlega starfsháttum og er því rædd hér lauslega. Þrátt fyrir ólíka hugmyndafræði almennt var allnokkurt samræmi í nýtingu þess tíma sem fór í sambærilega þætti.

„*Hvað voruð þið að gera í dag?*“ eða „*Hvað lærðirðu í dag?*“

Megináherslur í hugmyndafræði sem fram komu í viðtölum við leikskólakennara fólust í að börnin voru sögð læra í gegnum leikinn, starfið væri skipulagt á forsendum barnanna og þau nytu athafnafrelsis. Leikskólakennarar tala oft um nám í gegnum leikinn og slíkt orðalag má sjá í lögum, aðalnámskrá og skólanámskrám flestra leikskóla. Aftur á móti er sjaldan tilgreint nánar í þessum gögnum hvernig og hvað börnin læra í gegnum leik (sbr. Broström, 2002). Eins og fyrr hefur komið fram má ætla að með orðalaginu „á forsendum barnanna“ sé átt við sjálfstýringu þeirra og þátttöku en aftur á móti ekki að tekið sé mið af mismunandi þroska eða bakgrunni við skipulag starfsins. Með öðrum orðum má segja að um takmarkaða kennarastýringu sé að ræða. Þetta getur verið orðanotkun leikskólans um það sem grunnskólinn nefnir „nemenda-stýrt nám“. Það orðalag leikskólakennara „að börnin njóti athafnafrelsis“ gætu grunnskólakennarar einfaldlega nefnt frjálsan leik en ekki er þar með sagt að hér sé um sömu hugsun að ræða.

Í viðtölum við grunnskólakennara sveif yfir vötnum sú hugmyndafræði að æfingin skapi meistaran, áhersla sé á þjálfun og leiðsögn í námi, stýringu kennara og árangur. Grunnskólakennurum voru sértæk markmið aðalnámskrár ofarlega í huga. Þessar áherslur marka nokkurn mun á leik- og grunnskóla en við þetta má bæta að í leikskólunum var í reynd einnig talsvert um stýrt nám og í grunnskólunum fór einnig fram frjálst og skipulagður leikur. Því er munurinn þegar nánar er að gáð ekki eins mikill og sýndist í fljótu bragði. Munur á hugmyndafræði endurspeglast trúlega í

Tafla VI.6. Hugmyndafræði – stiklur

Leikskólar	Grunnskólar
<ul style="list-style-type: none"> • Læra gegnum leikinn; aukinn þroski • Starf á forsendum barnanna, athafnafrelsi (nemendastýring) • En einnig kennarastýrt nám • Umhyggja • Aðalnámskrá – almenn markmið • Samvinna við foreldra 	<ul style="list-style-type: none"> • Æfingin skapar meistarann, þjálfun og leiðsögn; aukinn þroski • Kennarastýrt nám • En einnig leikur (athafnafrelsi) • Umhyggja • Aðalnámskrá – almenn og sértæk markmið, námsgreinar, árangur • Samvinna við foreldra

viðteknum viðhorfum til leik- og grunnskóla. Við spyrjum til dæmis grunnskólanemanda: „Hvað lærðirðu í dag?“ Við spyrjum aftur á móti leikskólubarn: „Hvað voruð þið að gera í dag?“

Í töflu VI.6 er gerð tilraun til að draga saman nokkra þætti úr viðtölum og vettvangsathugunum á báðum stigum sem telja má til hugmyndafræði.

Hugmyndafræði sem kynnt var á heimasíðum þeirra leik- og grunnskóla sem um ræðir var fremur almenn. Því má ætla að hugmyndafræðin að baki starfinu komi úr kennaranámi og aðalnámskrám og tengist síðan þeim hefðum sem fyrir eru í viðkomandi leik- eða grunnskólum og kerfinu almennt (sbr. Arna H. Jónsdóttir, 2009).

Þrátt fyrir ólíka hugmyndafræði sem fram kom í viðtölum benda niðurstöður þessarar rannsóknar til þess að munurinn milli starfshátta í leik- og grunnskólunum 13 sé minni en ég bjóst við.

Huga má hugmyndafræðina að baki aðalnámskrám og skólanámskrám á láréttum ási. Staðsetja má nálgun og aðferðir sem byggjast á sjálfstýrðum leik og valfrelsi barnanna um viðfangsefni lengst til vinstri en skipulagðar námskrár þar sem skilgreind er þekking og færni sem barnið á að ná lengst til hægri. Þá mætti hugsa sér að setja meginhluta starfsins í leikskólunum sex á vinstri helming ássins, þótt merki væru um að starfið teygði sig nokkuð yfir á hægri helminginn. Með sama hætti mætti staðsetja áherslur grunnskólanna sjö lengst til hægri, þótt merki væru um að starfið teygði sig yfir á vinstri helminginn.

Skipulögð einstaklingsmiðun var lítt sýnileg í skólunum 13 sem heimsóttir voru (sbr. skilgreiningar í: Bachmann og Haug, 2006; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b; Vaughn o.fl., 2006) þrátt fyrir áherslu á hugmyndafræði í þá veru í stefnumörkun Reykjavíkurborgar undanfarinn áratug (sjá t.d. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1999, bls. 32; Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2007). Börnin léku sér frjálst, einkum í leikskólunum en einnig í grunnskólunum, en álitamál er hvort líta beri á leik sem einstaklingsmiðun í starfinu. „Valið“ í leikskólunum var einstaklingsmiðað að mestu leyti þótt því væri stundum stýrt. Þar virtist aftur á móti hópmiðun ríkjandi í samverustundum og skipulögðum stundum. Sama var uppi á teningnum í grunnskólunum. Þar kom einstaklingsmiðun

helst fram í því að börn sem sögð voru læs fengu lesefni við hæfi. Í engum leik- eða grunnskólanna var almennt unnið eftir einstaklingsáætlunum en á báðum stigum voru viðfangsefni fyrir börn með sérþarfir einstaklingsmiðuð og í sumum tilvikum í formi einstaklingskennslu. Ef ákvæðið í grunnskólalögum frá 2008 um að grunnskólinn skuli „leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda“ (2. gr.) á við einstaklingsmiðun virtust grunnskólarnir sjö ekki komnir langt á þeirri braut.

Tími í mismunandi starfsþætti ekki svo frábrugðinn

Í töflum VI.7 er gerð tilraun til að bera saman tíma sem fór í einstaka þætti starfshátta yfir daginn í leik- og grunnskólum. Annars vegar er leikskólinn borinn saman við skóladaginn í grunnskóla. Hins vegar er leikskólinn borinn saman við heilan vinnudag grunnskólanemenda, það er skóladag og dvöl á frístundaheimili samanlagt (yfir 90% fyrstubekkinga í Reykjavík sækja þau; munnleg heimild, 2007).²³ Þessi samanburður er gerður í tilraun til að draga upp mynd af heilum vinnudegi barna bæði í leik- og grunnskóla en er ekki byggður á sambærilegum gögnum. Hafa verður í huga að tími í leikskóla er áætlaður út frá tveimur dæmum um dagskipulag (sbr. tafla IV.2). Tími í 1. bekk grunnskóla er aftur á móti tiltekinn samkvæmt skráningu í vettvangsathugunum og flokkun starfshátta í 1. bekk (sbr. töflur V.10–12). Þessi rannsókn náði ekki til starfsemi frístundaheimila; því er skipting starfshátta þar samkvæmt áætlun. Einnig verður að hafa í huga að allur leikur, hvort sem hann var frjáls eða skipulagður af kennara sem hluti af námi nemenda, er talinn til leiks í 1. bekk en aðeins frjáls leikur, skráður á dagskipulagi, í leikskólunum. Hafa verður í huga að þar voru börnin einnig í margs konar náms- og þroskaleikjum, svo sem í samverustundum og því sem nefnt var skipulögð verkefni. Þannig gefur hlutfall tíma sem fór í einstaka þætti starfsins í leik- og grunnskólum í töflu VI.7 aðeins mjög grófa hugmynd.

Þegar skoðaðir voru þeir þrjú flokkar starfshátta sem hér er lýst og annað starf yfir skóladaginn í töflu VI.7 kom í

²³ Sjá tillögur um samþættingu skóla- og tómsundastarfs í eina heild í: Fræðsluráð Reykjavíkur og Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1997.

Tafla VI.7. Hlutfall starfshátta í leik- og grunnskólum yfir skóladaginn og allan vinnudaginn

Fjórir flokkar starfshátta	Leikskólar – samkvæmt fyrirleggjandi dagskipulagi í tveimur leikskólum: %	Grunnskólar – samkvæmt vettvangsathugunum í 12 skóladaga: Mínútur	Grunnskólar – samkvæmt vettvangsathugunum í 12 skóladaga: %*	Grunnskólar – samkvæmt vettvangsathugunum í 12 skóladaga og áætlun um frístundaheimili (=alls heill vinnudagur nemenda) %
Leikur, val (inni og úti)	55–57%	415+640 mín. í frím.=1.055 mín.	28%	7%+11%+4% (áætlað)= alls 42%
Samverustundir: Fræðsla, umræður, hugarflug, spurningar og svör, þ.m.t. upphaf og lok tíma í grunnskóla	18–20%	680 mín. 565 mín.	18% 15%	11%+10%+6% (áætlað)= alls 27%
Skipulögð verkefni – formlegt nám – námsgreinar	9–11%	1.045 mín.	28%	18%
Morgun- og hádegisverður, kaffitími/ávaxtastund	14%	115+270 mín. =385 mín.	11%	7%+6% (áætlað)= alls 13%
Alls	100%	3.730 mín. í 12 daga	100%	100%

* Tölur úr töflu V.11 þar sem er yfirlit yfir kennslustundir, frímínútur, nestistíma og hádegsmat.

Ljós að svipaður tími fór á báðum stigum í samverustundir í skólanum, eða fimmtungur hans, en munur var á tíma sem fór í leik og skipulögð verkefni. Leikur, bæði frjáls og skipulagður, inni og úti, tók rúmlega helming tímans í leikskólunum en rúmlega fjórðung í grunnskólunum. Á óvart kom að ekki væri enn meiri munur milli skólastiganna á þeim tíma sem varið var í leik. En aftur er á það minnt að fleira var talið með í flokknum leikur í grunnskólunum en leikskólunum. Aftur á móti tóku skipulögð verkefni meiri tíma í grunnskólunum en leikskólunum eða yfir fjórðung tímans, meðan þau tóku um einn tíunda hluta í leikskólunum. Viðmælendur í hópi kennara af báðum stigum gerðu sér vel grein fyrir þessum mun og nefndu gjarnan meiri stýringu í grunnskólanum, skipulagðara nám og kröfur um árangur. Matartími tók svipaðan tíma á báðum skólastigum eða um 11–14% heildartíma yfir daginn. En það skal ítrekað enn og aftur að erfitt er að mæla eða áætla þessa tímaskiptingu vegna fjölmargra álitamála.

Aftur á móti dró talsvert saman með stigunum þegar dvöl á frístundaheimili var bætt við skóladaginn (tafla VI.7, dálkur lengst t.h.). Leikur, inni og úti, tók rúmlega helming tímans í leikskólunum (55–57%) en tæplega helming í grunnskólunum (42%). Hér verður munurinn lítill á skólastigunum. Börnin leika sér áfram í skólanum eftir að leikskóla sleppir.

Hér fer á eftir nánari samanburður á einstökum þáttum starfsháttanna. Í þeim samanburði er borin saman nýting á tíma milli leik- og grunnskóla og er þá almennt vísað til skóladagsins í grunnskóla en ekki vísað til skóladags að viðbætti dvöl á frístundaheimili.

Samfella – rof: Stiklað var á stóru í umfjöllun um *hugmyndafræði* og því hæpið að draga af henni víðtækar ályktanir. Eigi að síður má álykta að þótt *samfellan* virtist talsverð í hugmyndafræðinni í reynd, það er þegar horft er til starfsins í leik- og grunnskólum, megi samt greina mun eða jafnvel rof í umræðunni um hugmyndafræðina; hugtök virtust notuð í ólíkum skilningi á hvoru skólastigi um sig og talað var um meiri mun milli skólastiganna en virtist vera í raun og veru. Þetta er áhugaverð niðurstaða og efni í aðra ítarlegri rannsókn. Ólík hugmyndafræði kom aftur á móti ekki í veg fyrir að tími sem fór í starfshætti eins og leik, samverustundir eða skipulögð verkefni væri nokkuð sambærilegur. Í þeim þætti var því allnokkur samfella.

b) Leikur: Þroskamiðun yfir í kennslufræðilega athöfn

Leikur, bæði að eigin vali barnanna og skipulagður af kennara, skipaði stóran sess í leikskólunum eins og leikskólalög frá 2008 og *Aðalnámskrá leikskóla* frá 1999 gera ráð fyrir og talsverðan sess í grunnskólunum (sjá töflu VI.8). Þar sem leikur tók meira en helming tímans í leikskólunum og um 28% skólatímans í grunnskólunum (sbr. tafla VI.7) skipaði leikurinn þann sess á báðum stigum sem Walsh og fleiri (2006, bls. 213) fundu í skólum sem beittu barnmiðuðum aðferðum en þar fór 31% skólatímans í leik á móti 18% þar sem starfað var eftir formlegri aðferðum.

Tafla VI.8. Leikur (inni og úti) í leik- og grunnskóla

Leikskólar	Grunnskólar	Munur
<ul style="list-style-type: none"> Óskipulagður leikur Skipulagður leikur 	<ul style="list-style-type: none"> Óskipulagður leikur: Leiktími/frjáls tími Skipulagður leikur: Fléttaður inn í formlegt nám, námsgreinar (lestur, stærðfræði, listir, íþróttir o.fl.) 	<ul style="list-style-type: none"> Stigsmunur á umfangi og framkvæmd; leikur sem skipulögð athöfn var algengari í grunnskólum
<ul style="list-style-type: none"> Val, valstund, valkerfi. Val um leikstöðvar/leikföng, s.s. eldhúskrók, kubba, bækur, tölvu, púsl og spil 	<ul style="list-style-type: none"> Skipulagt val (2 skólar af 6) um leik og námsþætti; „hringekja“ 	<ul style="list-style-type: none"> Mjög mikill munur; val um viðfangsefni var hluti af dagskipulagi leikskóla en var tilfallandi í grunnskóla
<ul style="list-style-type: none"> Leikur úti í garði 	<ul style="list-style-type: none"> Leikur í frímínútum á skólalóð 	<ul style="list-style-type: none"> Lítill munur

Því má segja að þarna hafi verið stigsmunur á en ekki eðlismunur – því munur var á tegundum leikjanna, ef svo má segja.

Nokkur vandi felst í að skilgreina hvenær leikur er í gangi og hvenær hann hefur þróast yfir í skipulagt verkefni. Það á til dæmis við þegar kennari er að kenna ákveðna aðferð í reikningi og býr kennslu sína í leikform sem börnin eru þátttakendur í. Spurningin er þá hvernær starfshættirnir breytast úr leik með skýr lærdómsmarkmið yfir í kennarastýrt nám þar sem leikurinn hefur lítinn sess. Leikur með skýr lærdómsmarkmið eða leikur sem skipulögð athöfn var algengari í grunnskólunum en leikskólunum. Í leikskólunum var frjáls leikur þar sem börnin létu hugmyndaflugnið ráða ferðinni aftur á móti algengari, oft án virks stuðnings fullorðinnar manneskju. Dæmi voru um leik sem leiksýningu eða leikhús í tveimur leikskólanna (sbr. flokkanir í Hakkarainen, 2006; Holzman og Newman, 2008; Miller og Almon, 2009).

Gagnsemi leiksins til náms, samkvæmt skilgreiningu Vygotskys og félaga, felst í aukinni vitrænni færni og þar með færni til að læra hvernig á að læra og hæfni til að greina ímyndun frá raunveruleika (Hakkarainen, 2006). Auk þess leggja þeir áherslu á að nám sé af félagslegum toga og eigi sér stað þegar barn fæst við ákveðin viðfangsefni eða á þátt í því sem fram fer í umhverfinu á ákveðnum stað og tíma og hefur samskipti við önnur börn og fullorðna (Soler og Miller, 2008).

Það hefur löngum verið talin eðlileg breyting að tími sem fer í leik minnki þegar börnin eru komin í grunnskóla og eiga að fara „að læra“. En hvenær ætti leikurinn að fara að hopta? Aðalnámskrár leik- og grunnskóla virðast miða við skilin milli skólastiganna, áherslurnar eru ólíkar milli námskráanna. Walsh og félagar (2006) tala um frjálsan leik allt til sex eða sjö ára aldurs en velta má fyrir sér hvort ekki sé um hægfara þróun að ræða í þessum efnum allt frá fyrsta ári í leikskóla. Smám saman dregur úr frjálsum leik þegar önnur verkefni taka við. Í leikskóla eru þau fyrirferðarmest á síðasta árinu og þróunin heldur síðan áfram í grunnskóla. Þannig minnkar tíminn sem varið er í

leik smám saman, allt frá fyrstu árum í leikskóla og fram eftir þeim fyrstu í grunnskóla.

Ekki kom fram munur á milli skólastiganna þegar börnin fóru í stórfiskaleik, rebba og ungana og styttuleik í leikjastund í leikskóla eða þegar farið var í sömu leiki í íþróttatíma í 1. bekk grunnskóla. Bent er á að kennsluhættir sem hafa svipuð markmið og leikur í leikskóla geta verið nefndir öðrum nöfnum í grunnskóla, svo sem málörvun (Hlín Helga Pálsdóttir, 1987/1993), ákveðnar útfærslur á uppgötvunarnámi eða leitaradferðir þar sem nemendur sjálfir eru við stjórnvölinn þótt skipulagið sé í höndum kennara, námsleikir og námsspil (sbr. flokkun Ingvars Sigurgeirssonar á kennsluadferðum, 1999). Leikur getur einnig verið nefndur myndmennt þegar leikið er með liti og sulað með vatn og íþróttir þegar börnin eru frjáls að klífra, hlaupa og hoppa, svo dæmi séu tekin (sjá t.d. Leikjavefurinn, e.d.). Í lögum um grunnskóla frá 2008 (24. gr.) er talað um leik sem „náms- og þroskaleið“, ein af mörgum nálgunum í námi og kennslu og þá trúlega bæði átt við nemendastýrðan og kennarastýrðan leik. Þannig er það kannski aðeins nafngiftin sem fer að hopta þegar líður á skólagönguna og börnin eldast.

Samfella – rof: Þrátt fyrir misþunga áherslu á leik í leikskóla og grunnskóla má gera ráð fyrir að í hugum barnanna sé nokkur samfella hvað leiki varðar. Þau héldu áfram að leika sér í grunnskóla á eigin forsendum eða með kennara en áfram dró úr þeim tíma sem fór í leikinn eins og raunin hafði trúlega verið síðustu árin í leikskólanum og hann var gjarnan nefndur öðrum nöfnum í grunnskóla en leikskóla.

c) Samverustundir keimlíkar

Samverustundir voru bæði í leik- og grunnskólunum 13 og virtust keimlíkar eins og dregið er fram í töflu VI.9. Hér framar eru þær skilgreindar sem stundir þar sem

Tafla VI.9. Samverustundir í leik- og grunnskóla: Fræðsla, kynningar, upplestur, hugarflug, spurningar og svör, sýnikennsla

Leikskólar	Grunnskólar	Munur
<ul style="list-style-type: none"> • Samverustundir fara gjarnan fram í heimakrök • Kennari stýrir • Börnin hlusta og eru einnig þátttakendur (upplestur, hugarflug, spurningar og svör o.fl.) • Börnin syngja og fara í leiki • Börnin leika sér með bókstafi, telja, æfa nöfn á litum, formum, dögum og mánuðum • Undirbúningur undir skipulögð verkefni 	<ul style="list-style-type: none"> • Samverustundir fara fram bæði í heimakrök og við borð • Kennari stýrir • Börnin hlusta og eru einnig þátttakendur (upplestur, fræðsla, kynningar, spurningar og svör o.fl.) • Börnin syngja og fara í leiki • Börnin læra stafi og tengja í orð; læra tölustafi og talnagildi; æfa hugarreikning; æfa nöfn á litum, formum, dögum og mánuðum • Undirbúningur undir skipulögð verkefni (innlögn) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enginn teljandi munur

börn á deild eða í bekk sitja saman, gjarnan í hring eða hópi í einhvers konar heimakröki, hlusta og ræða saman eða bregðast við spurningum kennara. Þær tóku yfir um fimmtung af tíma skóladagsins á báðum stigum þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram (sbr. tafla VI.7). Á báðum stigum var þeim stýrt af kennara og börnin bæði hlustuðu og tóku þátt. Ekki var að sjá mun á virkni barnanna. Segja má að í þessum stundum hafi kennarar að mörgu leyti beitt aðferð sem nefnd hefur verið þátttökufyrirlestrar á eldri skólastigum (sbr. Kindsvatter o.fl., 1988, bls. 216). Börnunum voru sagðar sögur eða þau voru frædd um eitthvað sérstakt og það rætt en það var líka farið í alls konar leiki og sungið. Í leikjum fólst gjarnan þjálfun af einhverju tagi, svo sem að þekkja formin eða dagana. Á báðum stigum voru tímar sem þessir stundum undirbúningur undir skipulögð verkefni sem börnin unnu að. Munur milli stiganna fólst einkum í því að í 1. bekk grunnskóla gátu slíkar stundir tengst námi í ákveðnum námsgreinum þar sem markmiðið var að allir í hópnum lærðu ákveðinn námsþátt, svo sem stafinn p, en munurinn var lítill.

Samfella – rof: Ekki ætti að koma byrjendum í grunnskóla á óvart þegar sest er saman í heima-krök skólastofunnar og málin rædd. Það hafa þau gert oft og mörgum sinnum í leikskólanum. Í skólagöngunni var því mjög mikil *samfella* hvað *samverustundirnar* varðaði.

d) Skipulögð verkefni frá frjálsri útfærslu til árangursvæntinga

Verkefni sem kennari skipuleggur fyrirfram voru fastur liður bæði á leik- og grunnskólastigi í skólunum 13. Í töflu VI.10 eru skipulögð verkefni í leikskóla og formlegt nám í grunnskóla borið saman. Börn í leikskóla eru meðvituð um að skipulögðu verkefni eru eitthvað sem minnir á grunnskólann og haldi áfram þar, samanber nöfn á slíkum

verkefnastundum eins og skólastund eða skólaleikur, en í leikskólunum sex báru þessar stundir reyndar mismunandi heiti (sjá töflu IV.7). Vinnubrögðin voru samt talsvert ólík á milli skólastiganna og þarna birtist meginmunurinn á starfsháttum leik- og grunnskóla, sem fólst einkum í því að í grunnskóla fékk barnið verkefni í hendur, gjarnan á blaði eða í bók. Nú fóru bækur að skipta máli (sbr. Ingvar Sigurgeirsson, 1994). Verkefni þurfti að klára og oft og tíðum að endurtaka þar til ákveðinni færni væri náð. Það var sem sagt vænst ákveðins, skilgreinds árangurs. Sá tími sem fór í skipulögð verkefni var einnig talsvert lengri í grunnskólunum en leikskólunum eða um 28% skólatímans á móti um 10% af tímanum í leikskólunum (tafla VI.7). Þarna var mjög mikill munur.

Skipulag og stýring eykst í grunnskólanum eins og fyrr segir. „Það er náttúrlega miklu meiri stýring hér,“ sagði grunnskólakennari. Í myndsköpun, svo dæmi sé tekið, fékk barn í leikskóla frjálsar hendur um útfærslu og lítil eða engin athugasemd var gerð þótt einhver krassaði bara á blaðið sitt í fljótheitum. Þó var íhlotun leikskólakennara greinilega mun meiri í skipulögðu verkefnastundunum en til dæmis í leik, þannig að skýr stígandi var í stýringunni, jafnvel innan leikskólans. Í myndmenntartímum hjá myndmenntarkennurum í grunnskóla var aftur á móti lagt fyrir ákveðið verkefni sem allir áttu að útfæra, svo sem að teikna og mála stóran fugl. Fuglinn átti að klára, lita alla fleti á blaðinu og ef tíminn nægði ekki til að fullgera verkefnið var vinnu við það haldið áfram í næsta tíma. Verkefnum skyldi sem sagt lokið og ákveðnum árangursviðmiðum fullnægt. Fyrir kom að gerð væri athugasemd við það sem barn gerði, því jafnvel sagt að breyta einhverju eða krotað í verkið. Það er talsverð breyting fyrir börnin. Í skriftinni, svo annað dæmi sé tekið, var unnið með einn staf í einu í grunnskólunum og hann æfður þar til ákveðinni leikni var náð og svo tók næsti stafur við; það þurfti að æfa sig í að „byrja á stafnum uppi og fara svo niður“. Þannig var unnið eftir fyrirfram ákveðnu skipulagi. Í verkefnastundum með fimm ára börnum í leikskólunum voru að mörgu

Tafla VI.10. Skipulögð verkefni – formlegt nám – námsgreinar

Leikskólar	Grunnskólar	Munur
	• Vænst árangurs í námskrá	• Mjög mikill munur
• Málörvun, meðhöndla bækur • Könnunaraðferð: þema, hugarflug, verkefni • Tölvur (nýttar í 9 af 11 heimsóknardögum)	• Málörvun, vinna með bækur • Verkefni í vinnubækur, námsbækur, í námsgreinum, s.s. lestri/stafir, stærðfræði, samfélagsfræði	• Mjög mikill munur á umfangi og framkvæmd
• Listskópun: mála og teikna, halda á blýanti og litum, klippa með skærum	• Listskópun: mála, teikna, sauma, smíða (list- og verkgreinar)	• Nokkur munur, nemendum oft meira stýrt í grunnskólum
• Hreyfing: hlaupa, stökkva, klifra, grípa, kasta bolta o.fl. í sal	• Hreyfing: hlaupa og stökkva o.s.frv. í íþróttatímum í íþróttahúsi	• Lítil munur
• Vettvangsferðir	• Útikennsla/vettvangsferðir	• Enginn munur

leyti viðhöfð svipuð vinnubrögð en þó virtist ekki lögð eins mikil áhersla á ákveðinn árangur eða færni. Barn vandist því í leikskóla að læra um eitthvert ákveðið efni með mörgum viðfangsefnum sem tóku við hvert af öðru. Sem dæmi má nefna vinnu með krumma með svonefndri könnunaraðferð. Sögð var saga um krumma, rætt um hann og annað er honum tengdist, krummi teiknaður, málaður eða mótaður og umfjöllunarefninu jafnvel umbreytt í leik eða leiksýningu. Með því að læra um ákveðið efni í einhvern tíma skynjar barn á sinn hátt hvernig nám fer fram og byggir væntanlega brú yfir í formlegt nám (sbr. Broström, 2007). Viðbrigðin á þáttaskilunum milli leik- og grunnskóla eru því kannski ekki eins mikil og ætla mætti hvað starfshætti í skipulögðum verkefnum varðar. Hér má þó minna á að slíkar „skólalegar“ stundir í leikskóla hafa verið gagnrýndar; með þeim sé verið að líkja um of eftir grunnskólanum og það geti orðið til þess að umönnunarhlutverkið glatist, skólasjónarmiðið verði umönnunarsjónarmiðinu yfirsterkara. Kristín Dýrfjörð (2001) spyr hvort sé mikilvægara í leikskóla umönnun eða skólun.

Samfella – rof: Nokkur *samfella* var í framkvæmd og inntaki í *skipulögðum stundum* milli leik- og grunnskóla og ljóst að „skólalegar“ stundir í leikskóla stuðluðu að samfelli, þótt munur hafi verið nokkur á þessum stundum milli skólastiganna. Börnin hafa þó trúlega fundið fyrir því að í leikskóla höfðu þau mikið frelsi í allri útfærslu en í grunnskólanum var þeim stýrt í vinnunni og þar var vænst ákveðins árangurs. Skrifa þurfti stafinn á réttan hátt og klára að lita fuglinn. Þessi breyting var mikil og *samfellan* því lítil, jaðraði jafnvel við að vera rof.

e) Aukin ábyrgð með hækkandi aldri

Augljóst var að sjálfræði og ábyrgð barnanna jókst með hækkandi aldri, sem teljast verður eðlileg þróun en er jafnframt talsverð breyting í lífi barns. Dæmi eru dregin

fram í töflu VI.11 um sjálfstjórn almennt og í daglegum athöfnum, auk sjálfræðis og ábyrgðar í náminu.

Þótt foreldrar fylgi börnum sínum í skólann fyrstu vikurnar eða mánuðina í grunnskólanum kemur að því að þau fari ein í skólann og heim að honum loknum. Foreldrar hætta þar með að koma daglega á vinnustað barna sinna. Börnin fundu fyrir því að þurfa að finna sér leið um mun stærra húsnæði en áður var í leikskóla, hús sem er yfirfullt af fólki, og fara í sérgreinatíma og frístundaheimili í lok dagsins. Nú þurfti líka að fara í matsalinn í mat í stað þess að honum væri ekið inn á deildina. Því kemur umfangsmeiri „láréttur flutningur“ eða „lárétt skil“ yfir daginn en áður var til viðbótar við „lóðréttu skilin“ eða flutninginn frá einu skólastigi til annars (Johansson, 2007). Skipta þurfti um föt fyrir og eftir íþróttatíma og sund. Til viðbótar kom stór og umfangsmikil ógirt skólalóð og börnin þurftu sjálf að fara í útiföt áður en farið var í frímínútur og úr þeim aftur þegar komið var inn. Þá gat skapast nokkur ringulreið fyrstu vikurnar. Loks þurfti nú jafnvel að bera ábyrgð á skilaboðum milli skóla og heimilis (sbr. Dockett og Perry, 2007) þótt tölvusamskipti hafi einnig farið fram. Þetta voru dæmi um breytingar á daglegum venjum (Peters, 2005).

Sama átti við um námið sjálft, ábyrgð á verkefnum óx í grunnskólanum, eins og nefnt var hér framar. Það er talsverð breyting. Nú þurftu nemendur að venjast því að klára verkefni sín, standa skil á heimaverkefnum, reyndar undir stjórn foreldra, og hafa röð og reglu á sínu dóti, til dæmis í skólatöskunni.

Hæfni í ákvarðanatöku ekki þróuð áfram

Í leikskólunum sex var mun meira um það að börnin veldu sér viðfangsefni en átti við um grunnskólana sjö. Þannig virtust grunnskólakennararnir ekki þróa áfram þá færni sem börnin höfðu öðlast í leikskólanum í því að velja sér sjálf viðfangsefni, að sjálf sögðu innan þess ramma sem kennari setur. Nemendur fengu þannig hvorki aukna möguleika til sjálfstæðra ákvarðana um nám sitt

Tafla VI.11. Sjálfræði og ábyrgð barnanna

Leikskólabörn	Grunnskólabörn	Munur
Sjálfstjórn • Sjálfstjórn barna – eftir atvikum	Sjálfstjórn • Bera meiri ábyrgð á sjálfum sér, verða að standa meira á eigin fótum • Finna stofur, fara í sérgreinar og matsal	Sjálfstjórn • Talsverður munur sem fylgir auknum aldri
Athafnir daglegs lífs • Fara í og úr fötum þegar farið er út; fara á salerni gjarnan með hjálp • Borða sjálf, en mat ekið inn á deildir	Athafnir daglegs lífs • Fara í og úr fötum þegar farið er út og í íþróttum; fara ein á salerni • Fara í mat í matsal og borða sjálf	Athafnir daglegs lífs • Nokkur munur, aukin ábyrgð fylgir auknum aldri
Sjálfræði og ábyrgð í námi • Velja sér reglubundið viðfangsefni • Vinna að skipulögðum verkefnum en ekki væntingar um útkomu	Sjálfræði og ábyrgð í námi • Sjaldan val um viðfangsefni • Ábyrgð á að klára fyrirhöfð verkefni og uppfylla ákveðin viðmið	Sjálfræði og ábyrgð í námi • Mikill munur sem fólst í meira sjálfræði um val á viðfangsefnum í leikskólum og meiri væntingum um útkomu í grunnskólum

(sbr. Harvey og Burrows, 1992) né að rödd þeirra um námsframvindu og námsumhverfi fengi notið sín (sbr. Checkley, 1995; Hargreaves, 2004b, 2006) sem er liður í lýðræðislegum vinnubrögðum og einstaklingsmiðuðu námi. Niðurstöður þessarar rannsóknar um sex ára nemendur virðist því ekki alveg í samræmi við 24. gr. grunnskólalaga þar sem segir að „við skipulagningu náms og kennslu ... [skuli] þess ... gætt að ... nemendur ... eigi þess kost að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi“, enda val í námi talið áhugahvetjandi (Fisher, 2005; Perkins, 2009).

Samvinna barna skipulögð af kennara var fáséð á báðum stigum. Þetta vekur athygli einkum vegna þess að niðurstöður rannsókna benda til þess að samvinnunám eflir námshvatningu og auki þar með árangur námsins, auk þess að styrkja samskiptafærni og sjálfsvirðingu, eins og rætt var framar (Joyce o.fl., 2000; Orlich o.fl., 2004; Prince, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Stevens og Slavín, 1995).

Samfella – rof: Þótt *ábyrgð á athöfnum daglegs lífs* ykist talsvert með auknum aldri þegar í grunnskóla var komið, eins og að borða, klæða sig og fara á salerni, má segja að þróunin hafi verið mjög samfelld. Börnin voru byrjuð að ná tökum á þessu í leikskóla en fundu örugglega fyrir því að nokkuð var hnykk á þessari færni í grunnskólanum. *Samfellan* var því almennt mikil í þessum efnunum. *Ábyrgð barna á vali á viðfangsefnum* sínum eða *sjálfræði* þeirra í þeim efnunum minnkaði aftur á móti þegar í grunnskólann var komið – með auknum aldri – sem ætti að vera sérstakt umhugsunarefni grunnskólakennara. Vænta mátti að hæfni í ákvörðunartöku væri þróuð áfram með nemendum og það í auknum mæli með hækkandi aldri. Segja má að þessi breyting hafi verið *afturhverft rof*.

f) Kennarinn af hliðarlínu yfir á miðju

Einn meginmunurinn á starfinu í leikskólunum sex og grunnskólunum sjö fólst í hlut kennaranna, kennarastýring var mun meiri í grunnskólunum en leikskólunum. Trúlega er það talsverð breyting fyrir börnin frá því sjálfstæði sem þau bjuggu að mörgu leyti við í leikskóla (sbr. Broström, 2003b).

Í töflu VI.12 er í stuttu máli borinn saman hlutur leik- og grunnskólakennara. Á báðum skólastigunum var það greinilega hlutverk kennara að skipuleggja starfið. Aftur á móti var munur á stýringu kennara, sem var meiri í grunnskólunum en leikskólunum og hafði áhrif á sjálfræði barnanna. Því má ætla að kennarar á þessum tveimur skólastigum í skólunum 13 hafi haft mismunandi sýn á nám nemenda og hlutverk kennara í því, samanber umfjöllun hér framar um undirliggjandi hugmyndafræði. Í stórum dráttum var það annars vegar áherslan á starf barnanna á þeirra forsendum (sbr. sjálfstýring, nemendastýring) og val á viðfangsefnum í leikskólunum. Hins vegar var áhersla á skipulagt og árangursmiðað nám í námsgreinum í grunnskólunum, svo sem lestri, stærðfræði, samfélagsfræði og list- og verkgreinum, þar með töldum íþróttum. Leikskólakennararnir virtust líta meira á sig sem óbeina stjórnendur, þeir vöktuðu leikinn, komu af stað umræðum og stýrðu rammanum um starf barnanna. Þeir skipulögðu verkefni dagsins en ekki nákvæmlega hvernig þau voru útfærð. Grunnskólakennararnir gengu aftur á móti mun lengra í því að skipuleggja verkefni hvernar vinnustundar, ákváðu hvað gera skyldi í öllum meginatriðum, stýrðu nemendum í náminu, ákváðu hvað ætti að læra og hvernig og miðluðu þekkingu – kennarastýring var í hávegum höfð. Þessu fylgdi mun meiri áhersla á að nemendur hlustuðu á kennarann. Sjálfsagt tekur tíma fyrir börnin að átta sig á því að þau geta ekki ákveðið sjálf hvað þau gera í grunnskólanum. Orð grunnskólakennara sem sagði um

Tafla VI.12. Hlutur kennara í leik- og grunnskóla

Leikskólakennari	Grunnskólakennari	Munur
• Skipuleggur starfið	• Skipuleggur starfið	• Enginn munur
• Er styðjandi – en einnig fræðari og leiðsögumaður	• Er fræðari (miðlar þekkingu) og leiðsögumaður – en einnig styðjandi	• Lítil munur
• Er óbeinn stjórnandi, vaktar leikinn	• Stýrir nemendum í náminu, gengur eftir því að markmiðum sé náð	• Mjög mikill munur

byrjendur í grunnskóla að þau héldu „bara að þau [mættu] gera það sem þau [vildu]“ eru í samræmi við niðurstöður rannsóknar Stephen og Cope (2003). Þar komu fram neikvæð viðhorf grunnskólakennara til væntinga nemenda til þess að mega velja hvað þau gerðu þegar komið væri í grunnskóla, eins og þau höfðu gert í leikskóla. Hér verður breyting á sem snýr að vinnubrögðum og væntingum sem kannski má flokka sem menningarmun (sbr. Peters, 2005).

Samfella – rof: Þótt *hlutur kennara* hafi breyst mikið frá leikskóla til grunnskóla var ekki þar með sagt að um rof væri að ræða. Á báðum stigum höfðu börnin sinn kennara sem þau gátu leitað til og virtu. Í þessum efnunum var talsverð *samfella* í hlut kennara milli skólastiganna. En meginbreytingin sem börnin upplifðu á hlutverki kennarans var að öllum líkindum sú að kennarinn var meira á hliðarlínunni í leikskólanum en varð miðpunktur starfsins í grunnskólanum, staðsettur fyrir framan börnin og krafðist athygli þeirra og hlýðni (sbr. skilgreiningu Ingvars Sigurgeirssonar, 1992). Hvað þetta varðar var örlítill samfella milli skólastiganna, jaðraði jafnvel við *rof*.

g) Endurtekning í inntaki námsins

Lítið eða nær ekkert samstarf leik- og grunnskólakennara um daglegt starf og skortur á upplýsingum frá leikskóla til grunnskóla, eða takmörkuð nýting á þeim gögnum sem þó lágu fyrir, olli endurtekningu á ákveðnum sviðum í námi barnanna.

Óskráður sáttmáli um uppbaf lestrarkennslu

Þótt leikskólakennarar segðust ekki kenna lestur benda niðurstöður rannsóknarinnar til þess að umfangsmikil lestrarkennsla fari fram í leikskólum auk þess sem hún fer að einhverju leyti fram heima. Börnin tóku þar fyrstu skrefin í lestrarnáminu, fóru í gegnum undirbúninginn allt að því að tengja stafi í orð eða jafnvel lengra. Leikskólakennarar hikuðu þó greinilega við að stíga skrefið til fulls í að kenna börnunum að tengja stafi í orð en lögðu fremur áherslu á lestrarhvetjandi umhverfi og athafnir.

Þau handléku bækur, flettu þeim og unnu með og voru meðvituð um eða þekktu bókstafi og tölustafi. Þau sáu líka bókstafi, tölustafi og jafnvel orð uppi á veggjum í leikskólanum. Börnin voru greinilega vön að hlusta á upplestur, hlusta á kennara og hvert annað, lærðu nöfn daga og mánaða og kunnu að skrifa nafnið sitt.

Við samantekt á niðurstöðum matslista um 69 fimm ára börn kom í ljós að 87% voru talin þekkja bókstafina þó ekki væri ljóst hvort átt væri við alla stafina eða flesta þeirra. Alls voru um 55% sögð geta tengt stafi í orð. Athyglinni var beint nánar að þessum þætti til að fá frekari upplýsingar um hann og jafnframt til að varpa ljósi á samfellu í einum þætti í inntaki náms á skilum leik- og grunnskóla, það er lestri (vegna rannsóknarspurninga nr. 3 og 4). Könnun meðal 69 fimm ára barna í fimm leikskólum á bókstafaþekkingu og færni í að tengja bókstafi í orð leiddi í ljós talsverða kunnáttu og færni. Rúmlega helmingur hópsins þekkti frá tveimur þriðju upp í alla bókstafina og gat lesið stutt orð. Um þriðjungur þeirra var fær um að lesa léttar setningar. Grunnskólinn virðist samt líta málið öðrum augum. Af frásögnum grunnskólakennara af lestrarfærni nemenda sinna má ætla að um 10–15% þeirra hafi verið farin að lesa þegar þau byrjuðu 1. bekk. Niðurstaðan um stafabekkingu er í samræmi við niðurstöðu Rannveigar Lund og félagar (2005) úr könnun meðal 35 barna í 1. bekk í tveimur grunnskólum, sem fyrr var nefnd. Að hausti í 1. bekk kunnu börnin að meðaltali um það bil 60% bókstafanna. Rannveig og félagar segja jafnframt að stafanámið virðist fylgja allvel þeirri röð sem stafirnir eru kenndir í.²⁴ Reyndar segja höfundar að þetta eigi ekki við um stafina l, t, b, p og j sem kenndir eru tiltölulega snemma og x sem kennt er seint (sama heimild). Þannig virðast höfundar ekki gera ráð fyrir að börnin hafi lært stafi áður en þau komu í grunnskólann.

Fimm ára börn sem yfirgáfu leikskóla að vori með talsverða lestrarfærni fóru að læra stafina í 1. bekk, einn á viku allt skólaárið, eins og þau kynnu þá ekki fyrir. Öll börnin tóku þátt í kynningu stafanna en ætla má að umfjöllunin hafi verið *endurtekning* fyrir stóran hluta

²⁴ Í báðum skólum tók röð stafa í kennslu mið af bókinni *Það er leikur að læra* eftir Ragnheiði Gestsdóttur og Ragnheiði Hermannsdóttur (1995a).

barnanna. Því varð ekki sú eðlilega framvinda sem vænta mátti miðað við hvað börnin kunnu við lok leikskóla. Að vísu fóru börn sem byrjuð voru að lesa að fá lestrarbækur með sér heim þegar liðið var nokkuð á haustið (eftir nokkra daga upp í tvær til þrjár vikur af haustönn). Reyndar sagði einn viðmælandi í hópi grunnskólakennara: „Við erum farin að byrja nú mjög snemma með lesturinn en mér finnst erfitt að sinna þessum tveimur til þremur með bók fyrstu vikurnar.“ Ef til vill gildi það sama um lesturinn og vefinn. Þegar börn í 1. bekk voru að vefa á spjaldi sagðist kennari aðspurður vita að þau hefðu ofið í leikskólanum: „Já flest hafa gert svona [vef] í leikskólanum, mér finnst það bara gott. Þau eru þá full sjálfstrausts.“

En hvenær á lestrarkennsla að hefjast? Svo virtist sem þegjandi samkomulag eða óskráður sáttmáli væri milli leikskóla- og grunnskólakennaranna um að formleg kennsla í lestri og reikningi ætti að hefjast í grunnskóla – sem á rætur í aðalnámskrám. Leikskólakennarar sögðust ekki kenna lestur; grunnskólakennarar ýttu ekki undir lestrarkennslu í leikskóla en virtust þvert á móti ganga út frá því að lestrarnám hæfist í 1. bekk grunnskóla. En ef til vill er þessi óskráði sáttmáli að rofna. Á ráðstefnu Samtaka um skólaþróun haustið 2008 sagði hópur leikskólakennara frá tilraun sem gerð hafði verið í leikskóla með að byrja að kenna fimm ára börnum að tengja stafi í orð á síðustu önninni. Annað dæmi um þessa þróun er frásögn fjögurra og fimm ára systkina sem sögðu frá því dag nokkurn að þau hefðu verið að læra stafinn g í leikskólanum. Aðspurð nánar út í bókstafaþekkingu sögðust þau hafa „lært“ a, b, d, e og f í leikskólanum – en bæði kunnu samt alla stafina! Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2003) sögðu fimm ára börn aðspurð um væntingar til grunnskólans að þau hefðu lært stafina sjálf í leikskólanum en þeim yrðu kenndir stafirnir í grunnskólanum.

Börnin læra stafina á leikskólaaldri nú til dags, það er staðreynd. En með því að gera það ekki markvisst í leikskóla er kannski verið að mismuna börnum (sbr. umræðu í kafla IV.5.d). Sum börn þurfa meiri örvun en önnur og hvort á sú örvun að eiga sér stað í leikskóla eða grunnskóla? Mestu máli skiptir að um eðlilega þróun sé að ræða í starfinu milli skólastiganna í þessum efnunum en ekki þau skil sem nú virðast vera, það er að samfella sé í lestrarnámi hvers barns allt frá fyrstu stigum þess. Lestrarnám í leikskóla er því verðugt umhugsunar- og rannsóknarefni.

Einnig endurtekning í stærðfræði

Í stærðfræði virtist kennslan ekki heldur vera byggð á *stöðumati*. Unnið var með tölurnar einn til tíu á haustönn í 1. bekk. Útgáfa nýs flokks kennslubóka í stærðfræði,

Sproti, sem er ætlaður fyrir yngsta stig grunnskóla (Alseth, Kirkegaard og Rösseland, 2008), hófst árið eftir að rannsóknin fór fram. Fyrsta bókin, *Sproti 1*, sem ætluð er til notkunar fyrri hluta vetrar í 1. bekk, fjallar um tölurnar einn til tíu. Ljóst var að leikskólabörn unnu mikið með tölurnar, einkum þær tíu fyrstu. Þá vaknar sú spurning hvort hér sé um of mikla endurtekningu að ræða, að minnsta kosti fyrir sum börn, rétt eins og í bókstafakennslunni. Reyndar fullyrta leikskólakennari í umræðum á ráðstefnu haustið 2008 að flest fimm ára börn kynnu að telja upp að 100. Velta má fyrir sér hvort vinna með tölur í 1. bekk grunnskóla sé of lítil ögrun fyrir stóran hóp barna og dragi þar með úr áhugahvötinni.

Ekki má þó vanmeta mikilvægi og nauðsyn ákveðinnar endurtekningar í námi. Til þess að festa þekkingu, leikni og viðhorf í sessi þarf gjarnan að hamra á þeim aftur og aftur. Hún er þá hluti af skipulagi kennara þar sem hann veit að viðkomandi efni er enn óljóst í hugum nemenda. En of mikil endurtekning gæti dregið úr áhuga á að bæta við sig.

Samfella – rof: Ekki virtist byggt á mati á stöðu einstakra nemenda við skipulag á lestrar- og stærðfræðináminu í 1. bekk. Það varð til þess að námið var ekki sú áskorun fyrir hóp barnanna sem það hefði geta verið. Athygli vakti að þegar um *endurtekningu* virtist vera að ræða í þessum greinum og kennarinn var meðvitaður um það var samt ekki vísað til leikskólans eða tekið fram að verið væri að taka upp efni úr leikskólanum. Þannig var börnunum ekki hjálpað við að sjá samfelluna. Barna var því um rof að ræða af nokkuð sérstöku tagi og hér hefur verið nefnt *afturhverft rof*.

h) Samanburður á starfsháttum í leik- og grunnskólum – í stuttu máli

Draga má þá ályktun af niðurstöðum þessarar rannsóknar á *starfsbáttum* og *inntaki* að börnin hafi fundið fyrir breytingum milli skólastiganna á sumu en ekki öðru. Niðurstöðurnar benda til þess að ýmislegt hafi verið „skólalegt“ í leikskólunum, svo sem samvera og verkefnastundir, og sömuleiðis ýmislegt „leikskólalegt“ í grunnskólunum eins og nám í leik. Í töflu VI.13 er dregið saman í stuttu máli hvað var líkt og hvað ólíkt í starfsháttum milli skólastiganna.

Í leikskólunum fylgdu starfshættirnir dagskipulagi sem líktist stundaskrá grunnskóla. Þar var líka stýrt nám eins og í grunnskólanum. Í grunnskólunum var einnig frjálslíkur eins og í leikskólanum en í styttri tíma. Þarna kom

Tafla VI.13. Starfshættir í leik- og grunnskóla – líkt og ólíkt, í stuttu máli

Líkt (samfella)	Ólíkt (lítill samfella eða rof)
<ul style="list-style-type: none"> • Rammi á báðum stigum • Leikur og samverustundir • Kennarar leiðsögumenn, fræðarar og styðjendur • Stuðningur við börn með sérþarfir á báðum stigum • Mikið um vettvangsferðir á báðum stigum 	<ul style="list-style-type: none"> • Meiri áhersla á leik í leikskóla • Meiri áhersla á val á viðfangsefnum í leikskóla, minna frelsi í verkefnavinnu í grunnskóla, meiri áhersla á að ljúka verkefnum í grunnskóla • Meiri áhersla á skipulagt nám í grunnskóla; námsgreinar og skilgreindur árangur • Meiri stýring kennara í grunnskóla • Endurtekning í inntaki

fram stigsmunur. Samverustundir voru á báðum stigum. Leikskólakennararnir studdu nemendur en voru einnig fræðarar og leiðsögumenn. Grunnskólakennararnir voru fræðarar og leiðsögumenn en veittu einnig stuðning. Þarna kom einnig fram stigsmunur. Merki voru um að leikskólinn væri að líkjast meira grunnskólanum, samantæki skipulögðu verkefna. Ef lítið er á grunnskólana sem nýlega höfðu brotið skipulagið upp að ýmsu leyti frá því sem áður var, og kennarar lýstu, má segja að grunnskólinn sé að færa sig í átt að starfsháttum leikskóla, svo sem með meira sjálfstærni nemenda, einhverju vali og áhrifum á viðfangsefni sem tekin voru fyrir (sbr. umfjöllun um stefnumörkun í OECD, 2001, bls. 126–129). Á grunni þess sem sagt hefur verið má álykta að starfshættir hafi að þessu leyti ekki verið stórt stökk fyrir börnin. Hér var mikil *samfella*.

Margt bendir þó til þess að börnin hafi jafnframt fundið fyrir talsverðri breytingu á tilteknum starfsháttum. Þar ber trúlega hæst breytinguna frá áherslu á val um viðfangsefni og frjálsan leik undir vökulum augum leikskólakennara yfir í námsgreinar og umfangsmeiri skipulögð verkefni undir styrkri stjórn grunnskólakennara. Í grunnskólanum voru kennararnir einnig í mun meiri mæli miðpunktur starfsins og athygli og augu barnanna beindust gjarnan að þeim. Þarna var lítil *samfella*. Auk þess fundu börnin að öllum líkindum fyrir kröfum til þeirra um ákveðinn árangur í náminu – æfingin skapar meistarann – og í væntingum til hegðunar. Segja má að orðið hafi *rof* í þessum efnum (sbr. Stephen og Cope, 2003). Endurtekning í inntaki námsins olli *afturbverfu rofi*.

Ætla má að sum barnanna hafi setið undir töluverðum endurtekningum í inntaki námsins fyrstu vikunnar eða mánuðina í grunnskóla ef tekið er mið af niðurstöðum um bókstafabekkingu lítills hóps fimm ára barna og færni þeirra í að tengja stafi í orð. Þetta er sérstakt umhugsunarefni þar sem börnin eru full eftirvæntingar þegar þau hefja sína löngu formlegu skólagöngu en fá þau skilaboð strax í upphafi að væntingarnar kunni að vera að einhverju leyti vanhugsáðar. Inntak námsins á hvorugu skólastiginu virtist miðað við stöðu hvers og eins

svo sem kveðið er á um í leik- og grunnskólalögum og stefnumörkun borgarinnar. *Samfella* gat því verið mikil fyrir suma nemendur, til dæmis þau sem voru rétt að byrja að læra stafina, en lítil fyrir önnur, til dæmis þau sem voru læs. Þau gátu fundið fyrir *rofi*.

3. TENGSL – KYNNINGAR OG UPPLÝSINGAMIÐLUN EFLIST

Rannsóknarspurningar um *tengsl* leik- og grunnskóla hljóða svona: Hvernig er tengslum háttáð milli leik- og grunnskóla, þar með talið *samstarf* almennt, *kynningar*, *sveigjanleiki*, *stöðumat*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf*? Að hvaða marki stuðla tengsl milli skólastiganna sem hér um ræðir að *samfella* í starfinu? Eins og lýst er í töflu VI.14 er svarið við fyrri spurningunni í stuttu máli þetta: Allumfangsmikið samstarf fór fram um kynningarheimsóknir á milli leik- og grunnskóla í öllum þeim hverfum sem skólarnir 13 tilheyrðu. Leikskólabornin fóru í vel skipulagðar kynningar í nærliggjandi grunnskóla og grunnskólaborn heimsóttu gamla leikskólann sinn. Upplýsingar um öll börn á grunni stöðumats fóru frá sumum leikskólanna sex til grunnskóla og um stöðu barna með miklar sérþarfir fóru frá þeim öllum og allir grunnskólarnir sjö fengu slíkar upplýsingar í hendur. Aftur á móti virtist skortur á tengslum milli leik- og grunnskólakennara um daglegt starf og viðhorf kennara endurspegluðu að ýmsu leyti óljósar hugmyndir um hitt skólastigið. Svarið við síðari spurningunni er í stuttu máli að öll viðleitni til að tengja skólastigin stuðlaði að *samfella* en skortur á tengslum um daglegt starf hafði greinilega í för með sér nokkra endurtekningu sem kalla má *afturbverft rof* (sbr. skilgreiningu á mynd II.1).

Frumkvæði skólanna í Seljahverfi í Reykjavík um tengsl leik- og grunnskóla, sem einkum var um kynningar og upplýsingagjöf um alla nemendur, hefur haft áhrif út fyrir hverfið. Þar skipti án efa máli að lýsing á margra ára þróunarverkefni þeirra og reynsla af því var reglulega skráð og gefin út í skýrslum (Ingigerður Heiðarsdóttir o.fl., 1991; Ólöf Helga Pálmadóttir, 1994; Rannveig Auður Jóhannsdóttir, 2002a, 2002b).

Tafla VI.14. Form á samstarfi leik- og grunnskóla um kynningar og upplýsingamiðlun

Börnin	Kennararnir	Upplýsingamiðlun
Leikskólabörn <ul style="list-style-type: none"> • Kynningarheimsókn með leikskólakennara, hitta skólastjóra, skoða byggingu o.fl. (85%)* • Kynningarheimsókn í 1. bekk með leikskólakennara (94%) • Heimsókn með foreldri og dagstund með umsjónarkennara í boði grunnskóla (86%) • Boðið á atburði í grunnskóla (70%) Grunnskólabörn <ul style="list-style-type: none"> • Heimsókn í leikskóla (86%) 	Fundir <ul style="list-style-type: none"> • Tengiliður í grunnskólanum; hafði gjarnan frumkvæði að fundum um kynningar • Samráðsfundur um heimsóknir barnanna að hausti • Fundir um börn með sérþarfir (73%) Heimsóknir <ul style="list-style-type: none"> • Leikskólakennarar fóru með börnin í kynningarheimsóknir í grunnskóla 	<ul style="list-style-type: none"> • Upplýsingamiðlun um börn með sérþarfir (100%) • Skriflegar upplýsingar um öll börnin til grunnskólans (51%) • Möppur með sýnishornum af vinnu leikskólabarnanna fóru til grunnskóla í einhverjum tilvikum

* Prósentutölur í svigum eru úr niðurstöðum könnunar meðal leikskólastjóra í Reykjavík sem var hluti af þessari rannsókn.

Framkvæmd áætlunar frá 1991 stutt komin

Ekki hafa enn verið stigin, nema að litlu leyti, þau fjögur skref sem áætluð voru í ritinu *Til nýrrar aldar* árið 1991 til að stuðla að „sem bestum tengslum leikskóla og grunnskóla með samræmdum uppeldismarkmiðum, samstarfi og upplýsingamiðlun“ (Menntamálaráðuneytið, 1991). Tilgreind voru fjögur skref sem fjölluðu um reglur um samstarf, tilraunastarf, samráð um uppeldisáætlun og aðalnámskrá og samnýtingu húsnæðis (bls. 37–38). Hvorki liggja fyrir opinberar reglur um samstarf leik- og grunnskóla um kynningar né samvinnu starfsmanna en komin eru ákvæði um upplýsingamiðlun í leikskólalög. Þróunarstarf hefur farið fram að frumkvæði skóla og dæmi voru um samnýtingu húsnæðis hvað varðaði íþróttahús. Ekki er að sjá á núgildandi námskrám leikskóla og grunnskóla að samráð hafi verið haft um gerð þeirra (Menntamálaráðuneytið, 1999f, 2006a) en það hefur verið gert við næstu endurskoðun námskráa (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010) – um 20 árum eftir þessa markmiðssetningu.

a) Vel skipulagðar kynningar

Allir viðmælendur í hópi kennara voru sammála um að mikilvægt væri fyrir börn að þekkja eitthvað til í grunnskólanum áður en þau hæfu þar nám. Í öllum leik- og grunnskólunum var lögð áhersla á vel skipulagða *kynningu* á grunnskólanum fyrir elstu börnin í leikskólum og forráðamenn þeirra með heimsóknum og umræðum. Skólastigin höfðu samstarf þar um en stýring var í höndum stjórnenda í grunnskólunum eða sérstaks tengiliðar, þeir boðuðu til funda þar um sem fóru fram í grunnskólanum. Grunnskólabörnin fóru einnig í heimsóknir í nærliggjandi leikskóla sem í mörgum tilfellum var gamli leikskólinn þeirra. Samstarfið milli skólanna sem um ræðir virtist vera í samræmi við það sem gerist í mörgum öðrum löndum. Pramling Samuelsson (2006) segir frá mjög svipaðri útkomu úr samantekt á niðurstöðum

úr rannsóknum frá nokkrum löndum á samstarfi milli þessara skólastiga. Samstarf milli leik- grunnskóla byrjar á þáttum sem varða skipulag fremur en uppeldi; farið er í heimsóknir með leikskólabörn í næsta grunnskóla, gjarnan á forsendum grunnskólans, fremur en að sjónum sé af alvöru beint að því sem er líkt og ólíkt í starfsháttum eða inntaki námsins. Því er ekki fyrir hendi sameiginlegur kenningagrunnur, sýn eða markmið. Jafnframt kom fram í samantektinni að kennarar töldu að mikill tími mundi fara í slíka samvinnu (sama heimild). Í niðurstöðum rannsókna hafa einnig komið fram þau viðhorf þeirra er málið varðar að samvinnan milli skóla á þessum skilum sem hér um ræðir skipti sköpum um farsælan flutning barna milli þeirra (Griebel og Niesel, 2003). Niðurstöður rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar, bæði úr vettvangsathugunum og spurningakönnun meðal leikskólastjóra, benda til þess að samstarf leik- og grunnskóla, einkum í formi heimsókna leikskólabarna í grunnskóla og grunnskólabarna í leikskóla, hafi aukist á undanförunum árum (með hliðsjón af upplýsingum í: Leikskólar Reykjavíkur, 2001). Dæmi voru um samstarfsáætlanir og ákveðna tengiliði skólanna til að sinna þessu verkefni (sbr. tillögu í: Sigrún Elsa Smáradóttir o.fl., 2004, bls. 4).

Þrátt fyrir heimsóknir leikskólabarna í grunnskólann og að öllum líkindum umræðu um það sem bíður þeirra þar, bæði í leikskólanum og heima, er mjög erfitt fyrir börnin að átta sig á því sem þar fer fram áður en þau reyna það sjálf. Það báru svör barnanna með sér. Þau nefndu gjarnan atriði eins og frímínútur, sund og nesti (sbr. niðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur, 2003, 2006b). Heimsóknir í grunnskólann breyttu því ekki. Athyglisvert var að svo virtist sem ekki væri lögð áhersla á það í heimsóknum að blanda leikskólabörnunum og grunnskólanemendunum saman í stofunni. Gestirnir sátu aftast og unnu að öðru verkefni en heimamenn.

Samfella – rof: *Kynningarheimsóknir* leikskólabarna í grunnskóla stuðla að *samfelli* milli skólastiganna í hugum barnanna hvort sem starfið er líkt eða ólíkt því sem þau eru vön. Þær gætu aftur á móti dregið úr samfellunni ef börnin sjá ekki raunsanna mynd af grunnskólanum. Heimsóknir grunnskólabarna í gamla leikskólann sinn stuðla án efa einnig að *samfelli*; ef til vill sjá þau að munurinn milli skólanna er ekki eins mikill og þau höfðu haldið áður.

b) Sveigjanleg skil milli leik- og grunnskóla

Dæmi um *sveigjanleika* í formi námsframboðs á tveimur skólastigum kom fram í þessari rannsókn; í einum grunnskóla var í gangi tilraun með að fimm ára börn kæmu tvisvar í viku í grunnskólann (80 mínútur í senn) stóran hluta skólaársins. Segja má að kynningarheimsóknir hafi í þessu tilfalli orðið að námi á báðum skólastigum. Þannig hitti grunnskólakennarinn tilvonandi nemendur sína reglulega árið áður en þau komu í grunnskólann. Möguleika leikskólabarna á að nýta sér íþróttahús grunnskóla má nefna sem sveigjanleika milli skólastiganna og einnig boð á viðburði í grunnskólanum. Þannig virðist í þróun aukinn *sveigjanleiki* á skilum leik- og grunnskóla en það ásamt fjölbreytni í tengslum skólastiganna ætti að auðvelda börnunum að sjá fyrir sér hvað í vændum er á næsta stigi og verða til þess að þau fái skýrari mynd en aðeins af „frímínútum, sundi og nesti“. Þá má ætla að það taki börnin skemmri tíma að aðlagast nýrri menningu eða hegðunarmynstri og finnast þau falla í hópinn í grunnskólanum (sbr. Bulkeley og Fabian, 2006; Fabian, 2007, mynd 1, bls. 13).

Samfella – rof: Sá sveigjanleiki sem hér birtist, til dæmis í námsframboði á báðum skólastigum og samnýtingu íþróttahúsa, stuðlar að *samfelli* í náminu.

c) Takmörkuð nýting stöðumats í námi og við upplýsingagjöf

Stöðumat við umrædd skólaskil fór fram með matslista og þremur prófum sem lögð voru fyrir börn á þessum skilum, bæði í leikskólum og grunnskólum (sbr. tafla VI.15). Prófin virtust reyndar fyrst og fremst hafa þann tilgang að finna börn með sérþarfir. Í leikskólunum sex var próf sem kannar *hljóðkerfisvitund* lagt fyrir fimm ára börn og í sumum leikskólanna mátu leikskólakennarar þroska og færni barna samkvæmt *matslista*. Í grunnskólunum lögðu grunnskólakennarar og sálfræðingar *hugtakaþróf* og *teikniþróf* fyrir nemendur í 1. bekk þegar nokkrar vikur voru liðnar af skólaárinu. Auk þess könnuðu grunnskólakennarar stöðu í lestri þegar leið á skólaárið. Dæmi voru um að ferilmöppur eða námsmöppur barnanna með sýnishornum af vinnu þeirra færu í grunnskólann.

Niðurstöður mats lítið nýttar

Af niðurstöðum þessarar rannsóknar má ætla að meirihluti grunnskólakennara taki við nemendum sínum í 1. bekk án þess að vita mikið um bakgrunn þeirra (sbr. niðurstöður Broström, 2002; O’Kane og Hayes, 2006). Reyndar virðist leitað mjög markvisst að nemendum með miklar sérþarfir bæði áður en þau koma í grunnskóla og eftir að þangað er komið. Þau fá sérstuðning í leikskólanum og hann heldur áfram í grunnskólanum. Börn sem eru aftur á móti ekki með greiningar en ef til vill með þörf fyrir meiri stuðning en almennt gerist virðast ekki fara í sérkennslu á fyrstu önninni í 1. bekk grunnskóla.

Sagt var frá nemendum sem komu illa út á hljóðkerfisvitundarprófinu *HLJÓM-2* á fundum um börn með sérþarfir með aðilum grunnskóla og þjónustumiðstöðvar, reyndar aðeins munnlega, að sögn viðmælenda úr hópi leikskólakennara. Ekki voru dæmi um að grunnskólakennarar sem kenndu 1. bekk í grunnskólunum sjö segðu frá því að þeir nýttu sér upplýsingar úr þessu prófi við skipulag námsins eða að í gangi væru sérstakar aðgerðir fyrir fyrstubeckinga sem sýnt var að höfðu slaka hljóð-

Tafla VI.15. Matstæki við skil leik- og grunnskóla

Leikskólar	Grunnskólar (haust í 1. bekk)
<ul style="list-style-type: none"> • HLJÓM-2 Próf til að kanna hljóðkerfisvitund; hefur fylgni við samræmt próf í íslensku í 4. bekk • Matslistar, s.s. „Gengið yfir brúna“; spurningar um færniþætti (hreyfi-, mál- og félagsþroska); leikskólakennarar fylla listann út og hann fer til grunnskóla með samþykki foreldra 	<ul style="list-style-type: none"> • Boehm-prófið Skilningur á 50 hugtökum (um rými, magn, tíma og fleira), myndir af hlutum og fólki; lesin fyrir-mæli; börnin tengja myndir • Teikniverkefni Tove Krogh Nemendur fá autt blað; lesin fyrir-mæli; börnin draga form, strik og myndir • Kannanir á læsi t.d. <i>Læsi 1</i> og <i>2</i> rétt fyrir áramót eða <i>Læsi 2</i> og <i>3</i> eftir áramót

og málvitund samkvæmt prófinu. Þetta er umhugsunarvert, einkum þar sem fylgni hefur komið fram milli málþroskamælinga við fimm ára aldur og einkunna á samræmdu prófi í íslensku í 4. bekk, eins og fyrr er rakið (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2004). Reyndar getur vel verið að börn með slaka hljóðkerfisvitund hafi farið í sérkennslu þegar leið á veturinn í 1. bekk.

Matslisti um færni einstakra nemenda á sviði hreyfi-, mál- og félagsþroska, svo sem listinn *Gengið yfir brúna*, var auk þessa fylltur út í sumum leikskólanna (þemur af leikskólunum sex) og sendur í nærliggjandi grunnskóla – eins og átti við um 52% leikskólanna í Reykjavík samkvæmt spurningakönnuninni meðal leikskólastjóra sem var hluti af rannsókninni. En ef börnin fóru í grunnskóla utan hverfis fóru engar upplýsingar þangað. Viðhorf grunnskólakennara til slíkrar upplýsingamiðlunar skiptust í tvö horn. Sumir töldu ekki rétt að láta slíkar upplýsingar berast milli skólastiganna, betra væri að vita ekkert um barn við upphaf grunnskólanáms til að koma í veg fyrir fyrirfram ákveðnar skoðanir á barninu. Aðrir fögnuðu þessum upplýsingum og töldu þær flýta fyrir því að þeir kynntust nemendum sínum, þó ekki væri að sjá að þeir nýttu þær við skipulag námsins (sbr. niðurstöður Stephen og Cope, 2003), frekar en prófin sem þeir sjálfir tóku þátt í að leggja fyrir. Lítil dreifing í niðurstöðum matslistans dró úr nýtingarmöguleikum hans. Þegar dregnar voru saman niðurstöður lista um 69 börn í fimm leikskólum kom í ljós að um og yfir 95% barnanna höfðu, að mati leikskólakennaranna, náð viðmiðum um mikinn meirihluta færniþáttanna (78% þeirra) sem um var að ræða. Reyndar var ekki auðvelt að lesa úr þessum niðurstöðum þar sem ekki lá ljóst fyrir hvaða viðmið bjuggu að baki matinu. Rifja má upp dæmi úr niðurstöðum listanna um einn þátt félagsþroska þar sem fullyrðingin er „barnið hefur sjálfstjórn“ en þar var útkoman að svo væri um 97% þessa hóps. En hvað merkir að hafa sjálfstjórn? Aðrir listar, sem eru í umferð, virðast vera sömu takmörkunum háðir (sjá t.d. Fræðslu- og menningarsvið Garðabæjar, 1999; Þjónustumiðstöð Laugardals og Háaleitis, 2008, bls. 19). Grunnskólakennarar í hópi viðmælenda nefndu mikilvægi þess að börnin byggju yfir félagsfærni, mál- og samskiptafærni og færni í að hlusta og einbeita sér þegar þau kæmu í grunnskólann (sbr. O’Kane og Hayes, 2006) en virtust ekki áfjaddir í að fá upplýsingar um þessa færni hjá einstökum nemendum.

Í könnun meðal leikskólastjóra, sem var hluti af rannsókninni, svaraði vel yfir helmingur svarenda því til að mikilvægt væri að skriflegar upplýsingar færu frá leikskólanum um öll börnin til grunnskólans. Mikill meirihluti leikskólakennara (88%) og grunnskólakennara (97%) í

rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur (2004a) taldi það góða hugmynd að senda slíka skýrslu milli skólastiganna þótt nokkur hópur teldi hana erfiða í framkvæmd. Mikill meirihluti foreldra er einnig hlynntur slíkri upplýsingamiðlun (sbr. Leikskólar Reykjavíkur, 2004, bls. 29) og formlegar tillögur hafa komið fram þar um (t.d. í Sigrún Elsa Smáradóttir o.fl., 2004). En þrátt fyrir nær einróma álit í spurningakönnunum um kosti slíkrar upplýsingamiðlunar er framkvæmd hennar greinilega umdeild (sbr. Hrönn Pálmadóttir, 2005).

Við upphaf grunnskólanáms voru tvö próf lögð fyrir, það er *Boehm-prófið*, sem kannar hugtakaskilning með myndum, og *Teikni verkefni Tove Krogh*, sem byggist á lesnum fyrirmælum og teikningu nemenda, eins og fyrr var lýst. Niðurstöður þeirra virtust fyrst og fremst nýttar til að fá upplýsingar um börn með sérþarfir. Þessi próf kanna ýmsa þætti sem unnið er með í leikskóla. Til dæmis er þekking á hugtökum eins og „fyrir framan“, „fyrir aftan“ og „við hliðina á“ könnuð með *Boehm-prófinu* og voru niðurstöður þess sagðar sýna að nánast öll börn þekktu merkingu hugtakanna, enda mikið unnið með þau í leikskóla. Eigi að síður var vinna með þessi hugtök liður í stærðfræðinámssefni á fyrstu vikum í 1. bekk.²⁵

Ítarlegar upplýsingar um einstök börn sem eru að hefja nám í 1. bekk, hvort sem þeirra er aflað við lok leikskóla eða upphaf grunnskóla, ættu að auðvela kennurum að koma til móts við börnin þar sem þau eru stödd, halda uppi samfellu í inntaki námsins og koma í veg fyrir endurtekningu.

Matstæki nýtt fyrir á skólagöngunni

Með hliðsjón af því að nánast öll börn hafa verið í leikskóla í um fjögur ár áður en grunnskólanám hefst og lært þar ýmislegt, er ekki úr vegi að skoða þann möguleika að leggja ofanefnd tvö próf, sem nú eru lögð fyrir í 1. bekk grunnskóla, fyrir fimm ára börn í leikskólum. Þar með gæti grunnskólinn nýtt sér niðurstöður þeirra strax við skipulag 1. bekkjar og aðlagð námið betur stöðu barnanna – miðað það meira við hvern einstakling. Kanna mætti hvort fyrirlögn þessara prófa í leikskóla gæti komið í stað ákveðinna þátta á matslistanum.

Einnig má skoða aðra fyrirliggjandi matslista, sem lýst var frammar, eins og *Íslenska þroskalistann* (Einar Guðmundsson og Sigurður J. Grétarsson, 1997) sem metur mál- og hreyfiþroska 3–6 ára barna og mæðrum er ætlað að svara. Annar listi er *Iowa Early Learning Inventory* (Sigurgrímur Skúlason, 2005) sem er með 42 staðhæfingum um almenna þekkingu, munnlega tjáningu, ritað mál, stærð-

²⁵ *Kátt er í Kynjadal. Stærðfræði fyrir byrjendur* eftir Guðbjörgu Pálsdóttur (1998).

fræðihugsun, vinnulag og athygli og er ætlaður börnum við lok leikskóla.

Í ljósi nýs ákvæðis í leikskólalögum frá 2008 (16. gr) um persónuupplýsingar sem fylgja skuli barni úr leikskóla vegna velferðar og aðlögunar þess í grunnskóla, reglugerðar við það (Reglugerð um skil og miðlun upplýsinga milli leik- og grunnskóla, nr. 896/2009) og stefnu Reykjavíkurborgar í þessum efnun (t.d. Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2008) má ætla að mat á stöðu nemenda við lok leikskóla verði til umræðu á næstu árum. Þá kemur sér vel sú reynsla sem þegar hefur fengist í leikskólum og grunnskólum af slíkri upplýsingagjöf. Ætla má að könnuð verði raunveruleg þörf fyrir mælitæki og þá hvernig þau svari best þeim markmiðum sem sett eru fram í lögum. Í því sambandi kemur til greina að nota fyrirliggjandi tæki, þróa nýtt mælitæki eða þýða og staðfæra erlent tæki (sbr. Sigurgrímur Skúlason, 2005).

Samfella – rof: *Markviss notkun niðurstaðna* úr einhvers konar *matslista* eða *stöðuprófi* fyrir öll börn á skilum leik- og grunnskóla virtist ekki vera fyrir hendi í skólunum. Tækifærin sem slík tæki gefa voru því ekki nýtt sem skyldi. Upplýsingagjöf um alla nemendur frá leikskóla missir marks ef upplýsingarnar eru ekki nýttar við skipulag starfsins í 1. bekk grunnskóla fyrir hópinn í heild og fyrir einstaka nemendur – í þeim tilgangi að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir á þroskabrautinni og í náminu og stuðla þannig að *samfellu*. Það er umhugsunarefni að sumir kennarar skuli ekki vilja fá þessar upplýsingar, einkum þar sem þeir hafa reynslu af því að ítarlegar upplýsingar frá leikskóla til grunnskóla um börn með sérþarfir er áhrifarík leið til að stuðla að *samfellu* í námi þeirra.

d) Úreltar hugmyndir um hitt skólastigið

Fram kom að ýmsu leyti takmörkuð þekking kennara á starfsháttum hins stigsins. Börnin heyrðu lítið vísað til leikskólans í 1. bekk og fóru í gegnum endurtekningu í inntaki námsins. Talað var um grunnskólann í leikskólanum en ekki var þar með sagt að starfinu þar hafi verið lýst í samræmi við raunveruleikann. Jafnvel örulaði á fordómum og tortryggni í *viðhorfum* kennara á báðum stigum til hins stigsins og hugmyndum um það. Eigi að síður kom fram áhugi hjá viðmælendum af báðum stigum á umræðum og heimsóknunum sem beindust að innra starfi en ekki var talinn vera tími til slíks samstarfs. Miðað við það rof og þá endurtekningu sem niðurstöður þessarar rannsóknar leiða í ljós í tilteknum þáttum starfseminnar

tel ég að slíkum tíma væri vel varið á báða bóga. Hér hefur komið fram að viljinn er greinilega fyrir hendi (sbr. niðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur, 2004a). Liður í samstarfsverkefni Hamraskóla og Klettaborgar, sem sagt var frá hér frammar, voru gagnkvæmar heimsóknir kennara beggja skólastiga til að auka skilning þeirra á störfum hver annars (Hrund Hlöðversdóttir, 2003).

Ærslafull samskipti andstætt kyrrsetu og þögn

Hugmyndir kennaranna um hitt skólastigið voru samhljóma milli stiganna þótt óljósar væru, eins og fram kemur í samantekt í töflu VI.16. Þeir töldu leik, afslappaðra andrúmsloft og umhyggju ráða ríkjum í leikskólum en allt væri stærra og skipulag og stýring meiri í grunnskólanum. Nokkuð bar á að leikskólakennarar létu í ljós úreltar hugmyndir um skólastarf í grunnskóla, svo sem að þar sitji börnin kyrr og þegjandi allan liðlangan daginn við borð að lesa, skrifa og reikna eins og kennarinn segði fyrir um. Þetta væri gangstætt umhyggju, sjálfstæðu vali á viðfangsefnum, sveigjanlegri stundaskrá, leik og ærslafullum samskiptum í leikskóla. Á fundi um niðurstöður þessarar rannsóknar í einum borgarhluta í Reykjavík (í nóvember 2008) sagði leikskólakennari í hópi fundarmanna: „Grunnskólinn er svo ósnertanlegur ... bákun, stofnun ... þung.“ Þessi nánast ógnvekjandi og að mér sýnist ósanngjarna mynd benti til sambandsleysis. Á hinn bóginn má segja að kennarar hvors skólastigs fyrir sig greini muninn í flestum atriðum rétt en vandinn er að hann er nánast í öllum atriðum stórlega ýktur.

Ætla má að lítill samgangur kennara af báðum stigum verði til þess að leikskólabörnin fái að nokkru leyti óraunhæfar hugmyndir um grunnskólann (sbr. Broström, 2002; sbr. Jóhanna Einarsdóttir, 2003, 2007, bls. 126–131). Viðtal við nemanda í 1. bekk benti til þessa en honum kom á óvart að í grunnskólanum sátu þau ekki bara „við borð og hlustuðu ... á einn kennara“ og „alltaf þögn“. Fyrstubekkingar sáu samsvörun milli skólastiganna í hlutum sem kennararnir nefndu ekki, svo sem að á báðum stöðum væri perlað, farið í val, leikið í dúkku-, spila- og bílaheimakrök og kennari færi með þeim í leiki, eins og fram kom fyrr í lýsingu á niðurstöðum. Í þeirri einu ferð sem rannsakandi fylgdi leikskólabörnum til næsta grunnskóla var einmitt reyndin að börnin sátu við borð og unnu að verkefni. Framanefnd dæmi ættu að verða grunnskólakennurum hvatning til þess að sýna fjölbreytt starf þegar elstu leikskólabörnin koma í heimsóknir sínar í grunnskólann.

Þau vita meira og eru veraldarvanari

Hvorki leik- né grunnskólakennarar virtust hafa áhyggjur

Tafla VI.16. Hugmyndir kennara um hitt skólastigið

Leikskólakennarar	Grunnskólakennarar
Leikskólinn öðruvísi <ul style="list-style-type: none"> • Hlutur leiksins mikill • Börnin fá meira að ráða ferðinni • Betri tækifæri til að hugsa um hvern og einn og félagslega þáttinn 	Leikskólinn öðruvísi <ul style="list-style-type: none"> • Afslappaðra andrúmsloft • Verndaðra umhverfi • Meiri stuðningur • Börnin koma færari/kunna meira en áður
Grunnskólinn öðruvísi <ul style="list-style-type: none"> • Miklu stærri og fjölmennari • Meiri stýring og skipulag • Nemendur sitja við borð og hreyfa sig minna • Allir að gera það sama á sama tíma • Einhver endurtekning 	Grunnskólinn öðruvísi <ul style="list-style-type: none"> • Miklu stærri og fjölmennari • Meiri stýring og skipulag • Nemendur sitja við borð og eiga sitt sæti • Börnin þurfa að bjarga sér sjálf

af þeim þáttaskilum sem verða í lífi barna við flutning frá leikskóla yfir í grunnskóla. Leikskólakennarar töldu börnin vera tilbúin að breyta til og vel undirbúin. Grunnskólakennarar hófu ótrauðir að kenna börnunum það sem fyrir lá og töldu að þau mundu aðlagast fljótlega. Áhersla var lögð á að vanda flutning barna með sérþarfir. Mikill meirihluti írskra leik- og grunnskólakennara töldu innan við 20% barna eiga í erfiðleikum með skilin (O’Kane og Hayes, 2006). Þetta kemur heim og saman við áhyggjuleysi íslenskra kennara af skilunum.

Athygli vakti að í viðtölum við reynda grunnskólakennara kom fram að þeir töldu fyrstubekkinga almennt koma færari í grunnskóla en áður, með meiri þekkingu og veraldarvanari. Þannig var vitneskja fyrir hendi hjá viðkomandi kennara um breytingar í þessa átt en ekki þar með sagt að brugðist hafi verið við þeim. „Ég tók á móti þeim eins og ekkert hefði gerst áður,“ viðurkenndi reyndur grunnskólakennari á kynningarfundum um þessa rannsókn (í nóvember, 2008).

Velta má fyrir sér hvort sú tregða sem virðist vera í grunnskólanum til að laga sig að þeim breytingum sem orðið hafa á leikskólastiginu stafi af því að grunnskólakennurum finnist það vera einhvers konar ógnun við starf sitt að meira nám fari nú fram í leikskólum en áður. Önnur skýring gæti verið að þeir séu í hópi þeirra sem telja að leikskólinn eigi að leggja áherslu á frjálsan leik barnsins og athafnafrelsi, hann sé ekki skóli í hefðbundnum skilningi. Þeir fylli því ekki flokk þeirra sem leggja áherslu á formlegri nálganir og leikskólann sem skóla þar sem fram fari nám. Hér kemur upp sama tvíþendni um hlutverk leikskóla meðal grunnskólakennara og uppi er meðal leikskólakennara (sbr. Kristín Dýrfjörð, 2006; Walsh o.fl., 2006).

Samfella – rof: Skortur á *faglegum tengslum kennara* getur verið ein ástæða þess að það örlaði á úreltum hugmyndum um grunnskólann í

leikskólunum, bæði meðal barna og starfsmanna. Þannig gátu einhvers konar ranghugmyndir dregið úr *samfellunni* í hugum barnanna – að óþörfu. Ef kennarar á báðum skólastigum legðu sig fram um að kynnast starfsháttum hins stigsins mundi það án efa auka *samfelluna*.

e) Tengsl leik- og grunnskóla – í stuttu máli

Af þessum niðurstöðum er dregin sú ályktun að talsverð *tengsl* hafi verið milli leik- og grunnskóla í þeim hverfum sem um ræddi en takmörkuðust við tvo meginþætti. Þau fólust fyrst og fremst í vel skipulögðu *samstarfi um kynningarheimsóknir og upplýsingamiðlun* um börn með sérþarfir frá leikskóla til grunnskóla og um öll börn frá sumum leikskólanna. Með ofanefndu samstarfi má ætla að ákvæði leik- og grunnskólalaga um samstarf milli þessara skólastiga (Lög um leikskóla nr. 90/2008, 16. gr.; Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 5. gr.) séu uppfyllt. Skortur virtist reyndar vera á faglegum tengslum, enda fór ekki fram nein formleg samræða um hugmyndafræði, innra starf eða viðhorf milli stiganna (sbr. niðurstöður Jóhönnu Einarsdóttur, 2004a). Það hafði í för með sér ranghugmyndir barna og starfsmanna á báða bóga.

Þau *tengsl* sem lýst hefur verið urðu til þess að auka að vissu marki *samfellu* í námi leik- og grunnskóla. Þessar niðurstöður eru í samræmi við lýsingar á tengslum leik- og grunnskóla annars staðar á Norðurlöndum og í öðrum nágrannalöndum okkar (sbr. niðurstöður Broström, 2003b; Broström og Wagner, 2003; Fabian og Dunlop, 2006; O’Kane og Hayes, 2006; Pianta o.fl., 1999; Pramling Samuelsson, 2006).

Talsverðum upplýsingum var safnað um færni barna á skilum leik- og grunnskóla einkum til að finna börn sem lakast stóðu en ekki til að börnin upplifðu skýrari samfellu í inntaki námsins við upphaf grunnskóla.

4. VANMETIN SAMFELLA VIÐ SKIL LEIK- OG GRUNNSKÓLA

Meginspurningar þessarar rannsóknar voru, eins og áður hefur komið fram, um samfellu á skólagöngunni, í þessu tilfelli frá síðasta ári í leikskóla yfir í 1. bekk grunnskóla, og settar fram á grunni kenningar Dewey (1938/2000) um mikilvægi samfellunnar í reynslunni svo hún stuðli að menntun. Spurningarnar voru: Hver er *samfellan* í ytri og innri *umgjörðinni* á þeim þáttaskilum sem verða á skilum leik- og grunnskóla? Hve samfelt er *starfið* á þessum þáttaskilum? Að hvaða marki stuðla *tengsl* milli skólastiganna sem hér um ræðir að *samfellu* í náminu? Samandregið er svarið þetta: Í meginatriðum var *samfella* á þeim þáttaskilum sem verða í námi barna frá leikskóla til grunnskóla í umgjörð og starfsháttum þó að hún hafi verið mismikil og dæmi hafi komi fram um *rof* eða jafnvel *afturhverft rof* í einstökum þáttum. Nú verða dregnar saman og ræddar nánar þær niðurstöður sem fram komu um *samfellu* og *rof*.

a) Samfella meiri en vænst var

Umgjörð skólastarfs í leikskólum og grunnskólum var býsna lík eins og lýst var hér framar. Þar af leiðandi er því haldið fram að samfella hafi verið í *ytri* og *innri umgjörð* skólastarfs frá leikskóla til grunnskóla að öðru leyti en því að grunnskólinn var stærri og umfangsmeiri. Jafnframt var samfella í *starfsháttum* sem hér eru flokkaðir sem *leikur* og *samverustundir*. Aftur á móti má telja að samfellan hafi verið talsvert minni eða að jafnvel hafi komið fram rof í starfsháttum sem hér er flokkaðir sem *skipulögð verkefni*, þar sem stýring kennara jókst talsvert í grunnskólunum og kröfur voru gerðar um að ljúka verkefnum og ná ákveðnum árangri sem ekki var í leikskólunum. Samfellan var mun meiri en ég bjóst við þegar ég hófst handa við rannsóknina og ég tel hana almennt vanmetna af starfsfólki skólastiganna beggja.

Athyglisvert er að þetta er ekki í fullu samræmi við niðurstöður sumra erlendra og innlendra rannsókna þar sem munur eða rof hefur verið meiri að mati rannsakenda en kom fram í rannsókn minni (sjá t.d. Broström, 2002, 2003b; Dockett og Perry, 2007; Jóhönnu Einarsdóttur, 2004b, 2007). Vandinn er sá að erfitt er að magnbinda samfelluna og því byggist hún á mati rannsakenda í þessum rannsóknum – eins og á við um mína rannsókn. Reyndar hafa ekki allir verið á því að þarna væri mikill munur. Í lýsingu á þróunarverkefni um samstarf leik- og grunnskóla í Reykjavík sem unnið var skólaárið 1995–1996 er eitt af fimm markmiðum sem sett eru fyrir verkefnið að

„sýna leikskólabörnum að starf í fyrstu bekkjum grunnskóla líkist því starfi sem þau þekkjá úr leikskóla“ (Margrét Ásgeirsdóttir, 1997, bls. 26). Samfella í náminu virðist á síðari árum hafa komið oftar upp í umræðunni en áður, til dæmis í skýrslum um skil leik- og grunnskóla (sbr. Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2006b), og meiri áhersla er nú lögð á samfellu í námi en áður (Fabian og Dunlop, 2006).

b) Rof – endurtekning – afturhverft rof

Þrátt fyrir mikla samfellu á mörgum sviðum á skilum leik- og grunnskóla var þar einnig rof, jafnvel afturhverft rof. Ef við hugsum okkur þróun *umgjörðar*, *starfshátta* og *inntaks* náms sem línu sem færir upp eftir ási eins og lýst er á mynd II.1, má segja að á þáttaskilunum frá leikskóla til grunnskóla hafi línan stundum tekið á sig mikinn sveig, farið í stökkum og jafnvel brotnað – og við það varð *rof* en börnin héldu samt ótraud áfram göngu sinni. Spurning er því hvort hér sé um „óslitinn þráð reynslunnar“ eða samfellu í reynslu barnsins að ræða í skilningi Dewey (1938/2000). Ég held því fram að þráðurinn hafi verið óslitinn en hann var sums staðar trosnaður og jafnvel við það að slitna á einstaka stað.

Þegar þessi bók er rituð er tæplega áratugur liðinn frá því skýrslan um elstu börnin í leikskólanum, sem var nefnd framar, kom út (Leikskólar Reykjavíkur, 2001). Þá er spurning hvort tekist hafi að ná því marki að „ákveðið samhengi [sé] í hugmyndafræði, kennslufræði og skipulagi þessara skólastiga“ til þess að unnt sé að tala um samfellu í námi barnanna eins og þar segir. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess, eins og fyrr segir, að talsvert samhengi hafi verið í skipulagi og starfsháttum leik- og grunnskólanna.

En hér kemur aftur upp spurningin: Vilja menn algera samfellu í skólastarfinu á þessum þáttaskilum í námi? Minnt er á þau viðhorf að það sé börnum hollt og nauðsynlegur liður á þroskaferlinum að upplifa breytingar og mæta nýjum áskorunum (Fthenakis 1998; Griebel og Niesel, 2003; Lucey og Reay, 2000; Welzer, 1993). Hreint ekki er víst að börnin sjálf vilji missa af því að fara að gera hlutina öðruvísi og reyna eitthvað nýtt. Mikil eftirvænting er samfara upphafi skólagöngu í grunnskóla og jafnvel óþolinmæði eins og hjá barninu sem hrópaði upp þegar leikskólakennari fór að raða saman borðum og setja við þá stóla: „Yes! Við erum að fara að læra!“ Eða læsa barnið sem sagði eftir tíma þar sem verið var að kenna j: „Maður getur aldrei lært nógu mikið um j!“ (frá kynningarfundum um niðurstöður rannsóknarinnar í tveimur borgarhlutum í Reykjavík í nóvember og desember 2008).

Draga má þá meginályktun að nemendur hafi að einhverju marki upplifað þrenns konar rof eða litla samfellu á þeim þáttaskilum sem um ræðir. Þau fundu fyrir rofi í umhverfinu því þau hófu nám á nýjum stað og grunnskólinn var stærri og fjölmennari en leikskólinn. Félagslegt rof fólst í því að félagslega netið breyttist við að eiga nú samskipti við aðra félag og annað fullorðið fólk en áður (var ekki til skoðunar í rannsókninni). Börn sem skipt höfðu um leikskóla höfðu gengið í gegnum sams konar breytingu áður en þetta var ný reynsla fyrir þau börn sem verið höfðu lengi í sama skóla. Loks má ætla að orðið hafi starfshátta- og inntaksrof þegar nálgun í starfsháttum varð að mörgu leyti önnur en áður (Dockett og Perry, 2007; sbr. einnig Griebel og Niesel, 2007). Þetta geta verið talsverð umskipti þegar á heildina er litið. Foreldri hélt því fram í fyrirlestri á ráðstefnu að lendingin hefði mátt vera mýkri í 1. bekk grunnskóla (Anna María Gunnarsdóttir, 2008). Samt er viðleitnin til að stuðla að samfellu og draga þar með úr hugsanlegu rofi mikil innan skólanna, bæði í stefnumörkun og starfinu í reynd, eins og niðurstöður rannsóknarinnar bera með sér.

Endurtekning í inntaki – afturbverft rof

Fram kom að um nokkra endurtekningu eða skörun var að ræða í grunnskóla á viðfangsefnum úr leikskóla eða *afturbverft rof*. Sú endurtekning fólst einkum í lestrar-kennslunni og vinnu með tölur. Þetta bendir til þess að verulegrar endurskoðunar sé þörf á þessum þáttum við skil leik- og grunnskóla. Rétt er að taka fram að hér er verið að tala um endurtekningu á efni sem ef til vill var óþarfi að eyða jafn miklum tíma í og gert var í grunnskólunum, svo sem heiti og hljóð stafa sem ætla má að meirihluti nemenda hafi þegar haft fullt vald á. Sama á við um tölurnar. Stelpa í 1. bekk sagði í viðtali: „Ég kunni að telja upp að 100 þegar ég kom hingað.“ Hún gæti hafa mælt fyrir munn margra. Í viðtölum kom einnig fram að leikskólakennarar töldu grunnskólakennara ekki vita hvað þau væru að gera, eins og til dæmis leikskólakennarinn sem vann með náttúrufræðiverkefni (lýst í ramma IV.7).

En stundum *yfirfæra* börn, og reyndar fullorðnir einnig, ekki þekkingu sína og færni frá einum aðstæðum til annarra því nám er að nokkru leyti *aðstæðubundið* (Broström, 2003a; Hendricks, 2001; Lave og Wenger, 1991), eins og áður hefur verið rætt. Þetta getur á vissan hátt skýrt þá endurtekningu sem vart varð í 1. bekk grunnskóla. Til dæmis var talsverð stærðfræðikennsla í leikskólunum sex þá ellefu daga sem vettvangsathuganir fóru fram en hún var kannski í öðru formi en í grunnskólunum. Því á barn ef til vill erfitt með að yfirfæra þekkingu sína strax í grunnskólanum. Dæmi um þetta er drengurinn sem leik-

skólakennari vissi að þekkti stafinn hennar en þegar hann var kominn í 1. bekk grunnskólans þekkti hann aðeins þá stafi sem lagðir höfðu verið inn þegar hann var spurður um heiti stafa!²⁶

Velta má fyrir sér hvort skortur á yfirfærslu gæti skýrt það álit eins grunnskólakennaranna í hópi viðmælenda að það tæki langan tíma á haustin, jafnvel einhverjar vikur, að „byrja með þau“ eða með orðum annars að „skóla börnin til“. Með þessum orðum var meðal annars vísað til þess að venja börnin við að halda sér við viðfangsefni, sitja kyrr við borð, fara í raðir, hlusta og rétta upp hönd jafnvel þótt það væri greinilega hluti af lífinu í leikskólunum að fara í röð, hlusta og rétta upp hönd. En sú færni var ef til vill bundin við aðstæður leikskólans og sum börn yfirfæra hana ekki yfir í grunnskólann, að minnsta kosti ekki strax. Hér skal þó minnt á að varasamt getur verið að gera of mikið úr því að þekking og færni yfirfærast illa eða alls ekki milli aðstæðna (Anderson o.fl., 1996).

Bóknámsrek

Merki komu fram um bóknámsrek frá grunnskóla til leikskóla samkvæmt skilgreiningu Jóns Torfa Jónssonar (2006). Það getur skýrt þá endurtekningu í inntaki námsins sem fram kom. Margt í rannsókn minni benti til þess að starfsemi leikskóla líktist í ýmsu hefðbundnu grunnskólastarfi. Velta má fyrir sér hvort vinna með efni í leikskóla, sem áður var unnið með á fyrstu árum grunnskóla, sé ekki merki um eðlilega þróun. Gera má ráð fyrir að börn hafi náð lengra í þroska og færni eftir um fjögur ár í leikskóla – daglangt, nær öll – en almennt var áður þegar aðeins sum börn komu í grunnskóla með reynslu úr leikskóla að baki. Við þetta má bæta að foreldrar hafa nú betri aðgang að námsefni og forritum á netinu til að æfa lestur eða ritfærni, svo dæmi séu tekin. Því vaknar sú spurning hvort halda eigi í vinnubrögð sem mótuð voru á grunnskólastigi þegar flest börn voru aðeins hálfan dag í leikskóla og þá einungis í eitt til tvö ár.

En eins og áður hefur komið fram eru ekki allir sáttir við þessa þróun (Jóhanna Einarsdóttir, 2006a, 2007, bls. 171–172; Kristín Dýrfjörð, 2001; Soler og Miller, 2008; Wood, 2008); tekist er á um leikskólastigið sem sjálfstætt skólastig þar sem vilji barnsins og áhrif til athafna er í öndvegi og leikskólann, að minnsta kosti seinni stig hans, sem skóla þar sem börn læra og öðlast ákveðna færni (sbr. OECD, 2001, bls. 41–43). Erlendu heitin *preschool*, *forskole* annars vegar og *kindergarten* hins vegar eru merki um þennan áherslumun. Einnig má benda á lönd þar sem fimm ára og jafnvel fjögurra ára börn eru skólaskyld (sbr. kafli II.3.e).

²⁶ Frásögn á kynningarfundum um rannsóknina í einum borgarhluta í Reykjavík í nóvember 2008.

Ýmislegt bendir þó til þess að viðhorf síðarnefnda hópsins sæki á, að minnsta kosti hér á landi; í því sambandi má nefna orðanotkun, áherslu á skólanámskrár og mat á stöðu barnanna til að veita upplýsingar milli skólastiga. Reyndar virðist einnig gagnkvæmt flæði eiga sér stað milli skólastiganna; um leið og leikskólinn tekur upp starfshætti frá grunnskóla, tekur grunnskólinn upp starfshætti úr leikskóla (sbr. OECD, 2001). Í rannsókninni kom fram að börnin lékju sér í grunnskólanum, bæði undir stjórn kennara og á eigin forsendum og þeim var sýnd mikil umhyggja. Umhverfi í tveimur grunnskólanna líktist meira leikskóla en í hinum fimm grunnskólunum sem segja má að hafi verið hefðbundnari.

Framar var lýst hvernig forskólabekkirir sem störfuðu á áttunda og níunda áratug síðustu aldar hefðu stuðst við skipulag frá dagvistarstofnunum með áherslu á leik og skapandi starf, ásamt áherslu á kerfisbundnar foræfingar og lestrarkennslu (Elín G. Ólafsdóttir, 2006). Í gegnum það starf bárust leikskólaáherslur í grunnskólann. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að sú leið að blanda saman leikskóla- og grunnskólasvipmóti hafi haldist nokkuð í 1. bekk en þegar skóladagur sex ára barna lengdist umtalsvert í kjölfar grunnskólalaga frá 1995 hafi viðbótartíminn fremur fengið svipmót hefðbundins grunnskólastarfs en leikskólastarfs (hann lengdist úr tveimur kennslustundum á dag að jafnaði í allt að sex kennslustundir, sbr. kafla II.3.c). Til dæmis fóru yngstu bekkirnir að fara í list- og verkgreinar hjá sérgreinakennurum tilteknar stundir vikunnar og í sérgreinastofur eins og eldri börnin. Þannig dró ef til vill ekki úr áherslu á leik og skapandi starf en hlutföllin milli grunnskóla- og leikskólasvipmóts breyttust.

c) Hindranir og áskoranir við skil leik- og grunnskóla

Búast má við hindrunum í veginum fyrir aukinni samfelli milli leik- og grunnskóla en þær fela jafnframt í sér áskoranir til að takast á við.

Hindranir geta legið víða

Hindranir í þeirri viðleitni að skapa mikla *samfelli* í námi barna geta legið víða og verið háðar margvíslegum aðstæðum, ýmist sem skólarnir ráða yfir eða sem þeir geta ekki haft áhrif á. Á báðum skólastigum örlaði á ötta við að meiri samræming og samvinna gæti orðið ógnun við ríkjandi hefðir og starfshætti sem kennarar voru ánægðir með. Viðmælendur úr hópi kennara á báðum stigum sáu fyrir sér hindranir í viðleitni til aukins samstarfs þeirra.

Í hugum leikskólakennara voru hugsanlegar kröfur um „skólafærni“ við lok leikskóla og hugmyndirnar þar að

baki algengasta hindrunin. Í könnunum hefur komið fram að skólafærni er skilgreind sem hæfni barna til að einbeita sér, sitja róleg og vinna sjálfstætt. Þau þurfi einnig að geta verið hluti af stórum hópi (Fabian og Dunlop, 2006). Leikskólakennararnir óttuðust að nánari tengsl við grunnskóla gætu leitt til þrýstings á þá um að huga meira að formlegri kennslu, svo sem lestrar- og stærðfræðikennslu, menn vilji sjá að námið sé áþreifanlegt eða þeir þyrftu að sjá til þess að öll fimm ára börnin hefðu öðlast ákveðna skólafærni. Samræming námskráa leik- og grunnskólastigsins gæti haft slíkar áherslubreytingar í för með sér. Þrýstingur á meiri formlega kennslu, sem leikskólakennarar óttuðust, kom greinilega fram innan grunnskólans þegar sex ára bekkir voru að festa sig í sessi á áttunda áratugnum. Þeir þóttu „leikskólalegir“ í fyrstu en urðu ansi „skólalegir“ þegar þeir urðu skólaskylda (Elín G. Ólafsdóttir, 2006).

Grunnskólakennarar voru uppteknir af „skólafærni“ barnanna og óttuðust tímaskort við að kynna sér leikskólastigið eða forsögu barnanna (sbr. niðurstöður Broström, 2002). Þeir virtust virða áherslu leikskólans á leikinn en veltu minna fyrir sér náminu sem þar fer fram. Möguleiki er að þeim finnst leikskólinn vera að fara inn á verksvið þeirra, eins og áður var nefnt, og að þeir séu óbeint að verja það með því að halda sínu striki, eins og það hefur verið um árabíl, án þess að taka tillit til þeirrar þróunar sem orðið hefur á leikskólastiginu.

Ein hindrun er niðurröðun kennara í kennslu mismunandi árganga í grunnskóla. Algengt er að grunnskólakennarar fylgi nemendum sínum í einhver ár, til dæmis fyrstu þrjú til fjögur árin, og því taka nýir kennarar við fyrstubekkingum á hverju hausti. Það verður til þess að leikskólakennararnir hitta nýja grunnskólakennara á hverju ári í samstarfi skólastiganna. „Við erum alltaf á byrjunarreit,“ sagði leikskólakennari í umræðu um samstarfið á kynningarfundum um þessa rannsókn og vísaði þá til þessa fyrirkomulags (janúar, 2009).

Viðmælendur töldu hindrun í samstarfi geta falist í talsverðri dreifingu barna á skólahverfi. Ekki sækja öll börn leikskóla í hverfinu sem þau búa í en fara síðan í grunnskóla heimahverfisins. Einnig getur verið að börn fari í grunnskóla út fyrir heimahverfið þótt þau hafið sótt þar leikskóla. Niðurröðun í laus rými í leikskólum á hér einhvern hlut að máli en meirihluti barna í Reykjavík sækir grunnskóla í heimahverfi sínu eða um 97% (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, fskj. 5a). Reyndar leiddi rannsóknin í ljós að munur á milli leikskólanna í umgjörð og starfsháttum væri ekki slíkur að það væri úrslitaatriði að þekkja nákvæmlega þann leikskóla sem börnin koma frá.

Leik- og grunnskólakennarar, í þeim skólum sem voru til

athugunar, komu ekki saman til að ræða hugmyndafræði og starfshætti. Þannig geta aðalhindranirnar í vegi fyrir frekari samfellu milli skólastiganna sem hér um ræðir legið í hefðum og skorti á skilningi á hinu skólastiginu.

Loks geta mismunandi viðhorf og gildi foreldra og skólafólks valdið erfiðleikum þegar börnin fara milli skólastiga. Foreldrar geta haft allt aðrar væntingar til nýja skólans um hvað börnin eigi að læra og geta og hvert eigi að vera hlutverk kennara og foreldra í náminu en viðgangast innan grunnskólans. Aukinn fjöldi foreldra með erlendan bakgrunn gæti aukið þennan vanda (Neuman, 2002).

Átök um skólafærni og ólíkar væntingar og viðhorf bæði starfsmanna og foreldra geta verið hindrun í vegi kennara í viðleitni þeirra til að auka samfellu milli skólastiganna. Því er mikilvægt að allir aðilar, öll „nærkerfi“ barnsins, vinni vel saman og mætist með skipulegum hætti í „millikerfinu“ (sbr. Bronfenbrenner, 1979).

Áskoranir til úrbóta

Þrátt fyrir fyrrnefndar hindranir virtust kennarar af báðum stigum vongóðir um að gera mætti úrbætur á flutningi barnanna yfir skólaskilin. Fyrir liggja *áskoranir* og tækifæri til þess. Taka mætti svo til orða að á milli leik- og grunnskóla sé lítt numin landspilda – „millikerfið“ – og bæði stig gætu farið þar meira um. Landnámið er þegar hafið, búið að leggja stíga. Þeir eru allt það kynningarstarf á grunnskólanum sem þegar fer fram fyrir leikskólabörn, en það er áskorun fyrir kennara af báðum stigum, með fjölbreyttan bakgrunn, að bæta um betur – í góðri samvinnu við foreldra. Þetta er áhugavert verkefni fyrir öll þrjú „nærkerfin“. Ekki er verið að tala um að gera eigi skólastigin eins eða sem líkust hvort öðru – 1. bekk eins og síðasta ár í leikskóla eða síðasta leikskólaárið eins og 1. bekk grunnskóla. Þvert á móti getur markmiðið verið að skapa fyrst og fremst yfirsýn og þar með samfellu og leggja áherslu á að gera aðstæður fyrirsjáanlegar og viðráðanlegar fyrir barnið og draga úr aðstæðum sem geta valdið álagi og jafnvel streitu. Þannig er ekki verið að segja að þurrka eigi út þrepið milli skólastiganna.

Hluti af umræðunni um samfellu eða rof við skil leik- og grunnskóla er það álitamál hvort líta eigi á leikskólann sem undirbúning undir grunnskólastigið og leikskóla beri þar með að lúta lögmálum grunnskóla – sem gerir þá hugsanlega kröfur um ákveðna skólafærni – eða að leggja beri áherslu á sérkenni og sjálfstæði hvors skólastigs fyrir sig, eins og oft hefur borið á góma í þessu riti. Þá er önnur áskorun að laga grunnskólann að börnunum – gera skólann tilbúinn til að taka við börnunum á þeirra forsendum – meðal annars með því að skapa sérhverju barni námsaðstæður miðað við stöðu og áhuga í meiri

mæli en nú er almennt (sbr. umræðu í: Jón Torfi Jónasson, 2008e; Lam og Pollard, 2006; Pianta o.fl., 1999; Shore, 1998).

Þriðja áskorunin er að grunnskólinn viti hvers konar verkefni börnin hafi þegar glímt við í leikskólanum og tryggji eðlilega þróun viðfangsefna.

5. LOKAORÐ UM SKIL LEIK- OG GRUNNSKÓLA

Dregin hefur verið sú ályktun af niðurstöðum þessarar rannsóknar á skilum leik- og grunnskóla – með áherslu á *umgjörð*, *starfshætti* og *tengsl* – að hugmyndir Dewey (1938/2000) um „óslitinn þráð reynslunnar“ eða samfellu í reynslu barnsins séu í heiðri hafðar að mörgu leyti við þessi þáttaskil í umræddum skólum. Athygli vakti, þegar farið var að vinna úr þeim gögnum sem safnað var og fjalla um niðurstöður rannsóknarinnar, hve munurinn á mörgum þeim þáttum sem teknir voru til athugunar var í raun lítill, sem er í andstöðu við niðurstöður margra fræðimanna (sjá t.d. Fabian og Dunlop, 2002; Griebel og Niesel, 2007; Jóhönnu Einarsdóttur, 2004b) og væntingar mínar. En það verða alltaf *þáttaskil* við að fara úr einni stofnun í aðra (sbr. skilgreiningu á hugtakinu þáttaskil í kafla II.1.a).

Í augum barnanna eru umgjörð og starfshættir í 1. bekk grunnskóla trúlega á ýmsan hátt ólíkir því sem þau áttu að venjast í leikskóla en á annan hátt býsna líkir. Þannig virtist flutningurinn eðlilegt þroskaskref og áfallalítill fyrir þorra barnanna. Þau voru fljót að aðlagast nýjum aðferðum og væntingum (sbr. Stephen og Cope, 2003). Því fylgdi eftirvænting að verða eldri og fara í stóran og fjölmennan skóla þó að námið yrði formlagra en áður (sbr. Fabian, 2007).

Aðgreining skólastiga er ekki að aukast, fremur lítur út fyrir að hún sé að minnka. Nú færast í vöxt að sveitarfélög skipi árgöngum í skóla án þess að fylgja endilega skilum skólastiga, meðal annars í þeim tilgangi að nýta húsnæði sem best. Í Reykjavík hefur verið stofnaður skóli fyrir leikskólastig og nokkra árganga grunnskólans (Dalskóli, e.d.). Annars staðar eru leik- og grunnskólar sameinaðir eða stofnað hefur verið til leikskólastarfs í grunnskóla (Þóra Rósa Geirsdóttir, 2002). Við nýjustu endurskoðun aðalnámskráa tengjast námskrár leik- og grunnskóla, og reyndar framhaldsskóla einnig, með sameiginlegum inngangskafla. Þar er fjallað um hlutverk aðalnámskrár, almenna menntun og gæðaeftirlit, þótt að öðru leyti sé stefnt að sérstakri námskrá fyrir hvert af þessum skólastigum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010). Loks er óvíst hvaða áhrif lenging kennaranáms í fimm

ár frá hausti 2011 hefur á skil leik- og grunnskóla og ekki liggur ljóst fyrir hvernig skipting milli náms leik- og grunnskólakennara verður á næstu árum (Háskóli Íslands, Menntavísindasvið, 2010).

Þær upplýsingar sem hér liggja fyrir verða vonandi til þess að auðvelda kennurum, skólastjórnendum og þeim sem vinna að stefnumörkun að sjá fyrir sér hvert veganesti barna úr leikskóla í grunnskóla eigi að vera – hvar unnt sé

að mætast – þótt alls ekki sé stefnt að því að allt verði þar með sama brag. Lagt verður til efni í þá umræðu í lokakafla þessa rits með tillögum um næstu skref (kafla X). Vel getur verið að síðar á skólagöngunni verði umfangsmeira rof en er á skilum leik- og grunnskóla, hvort sem það verður á öðrum skilum skólastiga eða innan skólastigs. Að því er vikið í næstu köflum sem fjalla um skil grunn- og framhaldsskóla.



VII

LÝSING Á 10. BEKK GRUNNSKÓLA

Hér er dregin upp mynd af skólstarfi í 10. bekk í átta grunnskólum í Reykjavík í þeim tilgangi að skapa grundvöll fyrir samanburð á starfi á þessu stigi og á 1. ári í framhaldsskóla (sjá VIII. kafla), auk þess sem tengsl grunnskóla við framhaldsskóla eru skoðuð. Markmiðið er að varpa ljósi á samfellu í skólagöngu nemendanna við þessi þáttaskil (sjá IX. kafla). Þrjú meginþemu rannsóknarinnar mynda ramma um lýsinguna. Dregin er upp mynd af *innri umgjörð* námsins í 10. bekk. Þá er fjallað um *starfshætti* í náminu sem flokkaðir eru með nær sama hætti og starfshættir í 1. bekk grunnskóla hér frammar, og lítillega um inntak námsins. Loks er sagt frá *tengslum* grunnskóla við framhaldsskóla, en undir þau heyra meðal annars *kynningar* á framhaldsnámi, sá *sveigjanleiki* sem felst í möguleikum á töku framhaldsskólaáfangna í grunnskóla, *viðhorf* og hugmyndir nemenda um framhaldsskólann og undirbúningur að umsóknum um framhaldsskóla. Í lokin fer fram umræða um helstu niðurstöður.

1. INNRI UMGJÖRÐ 10. BEKKJAR GRUNNSKÓLA

Innri umgjörð skólstarfsins er mótuð undir stjórn skólustjóra fyrir skólann í heild, svo sem niðurröðun nemenda í *námshópa*, fyrirkomulag *stundaskráa*, *verkaskipting starfsmanna* og *nýting húsnæðis*. Innan þessarar umgjörðar móta svo kennararnir starfshættina frá degi til dags. Minnt skal á að um þriðjungur nemenda á unglingsstigi í Reykjavík var í þeim átta grunnskólum sem heimsóttir voru (sbr.

kafla III.2.b). Nú verður lýst niðurstöðum um innri umgjörð í 10. bekk í grunnskólunum átta.

Í sjö af grunnskólunum átta var skipulag í stórum dráttum með hefðbundnum hætti. Þó sáust í nokkrum þeirra merki um að skólarnir væru hægt og rólega farnir að losa um þá hefðbundnu umgjörð sem segja má að hafi einkennt skipulag skólstarfs mestalla 20. öldina. Hún einkenndist af því að nemendum var skipt í árganga, árgöngum í bekki sem fylgdust að í náminu, skóladeginum í 40 mínútna kennslustundir og skólahúsnæði í skólastofur af sömu stærð og gerð (sbr. Hargreaves, 2000). Í áttunda skólanum var í mótun talsvert ólík umgjörð. Þar gerðu nemendur í 10. bekk sínar eigin námsáætlanir fyrir ákveðið tímabil, svo sem sex vikur, undir leiðsögn kennara, og stunduðu nám sitt í misstórum hópum á vinnusvæðum, oft í bland við aðra árganga.

Hér verður fjallað um fjóra þætti í innri umgjörð 10. bekkjar grunnskóla: nemendahópa, stundaskrár, starfsmenn og húsnæði. Undirbúningur að umsóknum nemenda um framhaldsskóla er í raun hluti af umgjörð, bæði ytri og innri umgjörð, en fjallað verður um undirbúning undir lokapróf í grunnskóla og umsóknir um framhaldsskóla í kaflanum um tengsl grunnskóla við framhaldsskóla (kafla VII.3.d).

a) Nemendahópar í 10. bekk

Niðurröðun nemenda í námshópa var almennt með tvennum hætti innan hvers grunnskóla. Annars vegar röðuðu stjórnendur eða aðrir í sjö grunnskólanna nemendum í tvo

Tafla VII.1. Skipulag námshópa í kjarnagreinum í 10. bekk í átta grunnskólum

	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	Skóli nr. 5	Skóli nr. 6	Skóli nr. 7	Skóli nr. 8
Fjöldi námshópa í árganginum	3	2	2	2	1	2	6	6
Bekkir, getublöndun		x	x	x		x		
Bekkir, getuskipting							x	x
Getuskipting í tveimur greinum	x							
Margvísleg blöndun í hópa eftir efni					x			

til sex bekki (eftir stærð skóla) í sex eða átta *kjarnagreinum* (tafla VII.1). Greinarnar voru íslenska, stærðfræði, enska, danska, íþróttir og lífsleikni, auk náttúrufræði og samfélagsfræði í þeim flestum (sjá töflu VII.4). Hins vegar völdu nemendur sér hópa í *valgreinum* og var bæði um *bundið val* í náttúrufræði og samfélagsfræði að ræða og *frjálst val* (sjá töflu VII.5). Almennu voru tíundubekkingar með öðrum árgöngum í valgreinum. Í einum skólanna var talsvert meiri árgangablöndun á unglingastigi, bæði í kjarnagreinum, vali og þemabundnum verkefnum.

Kjarnagreinar

Í kjarnagreinum má segja að skipting nemenda í hópa hafi verið með fernu móti í grunnskólunum átta eins og sjá má í töflu VII.1. Svo virðist sem stærð skóla og þá jafnframt fjöldi námshópa í árgangi hafi haft áhrif á fyrirkomulagið. Annars vegar voru nemendur í 10. bekk í getublönduðum hópum í kjarnagreinum, sem var jafnframt þeirra umsjónarhópur, í fjórum skólanna, það er þeim skólum sem voru með tvær bekkjardeildir í árganginum. Hins vegar var nemendum raðað eftir einkunnum eða þau völdu sér getuskipta hópa í kjarnagreinum í skólum með þrjár til sex bekkjardeildir í árganginum, svo sem ferðir eitt, tvö eða þrjú²⁷ eða meiri ferð, minni ferð og námsvershóp.²⁸ Misjafnt gat verið eftir greinum í hvaða hópi nemendur voru. Loks var margvísleg blöndun eftir efni og viðfangsefnum í einum skólanna.

Þess skal getið að innan bekkjardeilda gátu nemendur verið í mismunandi hópum eftir hraða í yfirferð, svo sem í stærðfræði, eða í hrað-, mið- eða hægferð (sjá nánar í kafla VII.2.c).

Kerfislegt val

Það val sem nemendur áttu kost á í náminu fólst fyrst og fremst í vali um námsgreinar og mætti nefna *kerfislegt val*. Talað var um *bundið val* og *frjálst val* í þeim efnunum. Dæmi voru þó einnig um val á viðfangsefnum sem nefna mætti *námslegt val* og fjallað er um í kafla VII.2.

Bundið val, sem fólst í vali á milli náttúrufræði og samfélagsfræði, var í einum skólanna. Nemandi sem eigi að síður valdi að taka báðar greinarnar útskýrði það svo: „Það var gott að renna yfir þetta, ég vissi ekki hvort ég ætlaði á

náttúrufræðibraut eða félagsfræðibraut.“ Í hinum skólunum tóku nemendur báðar greinar, sem þá voru hluti kjarna, en gátu svo valið að taka samræmt próf eingöngu í annarri greininni. Í einum skólanna áttu nemendur bæði í 9. og 10. bekk kost á vali milli tvenns konar náttúrufræðibrauta og tvenns konar samfélagsfræðibrauta en allir nemendur tóku samt báðar greinar.

Frjálst val fólst yfirleitt í vali nemenda um tvær til þrjár greinar úr fjölbreyttu úrvali greina sem bæði voru verklegar og bóklegar. Í töflu VII.5 og ramma VII.1 má sjá greinar sem um var að velja. Möguleiki var á að fá listnám eða íþrótt sem stunduð var utan skólans sem ígildi valgreinar. Nám á framhaldsskólastigi gat einnig verið hluti af vali. Lágmarksþátttöku þurfti þó til að grein yrði kennd. Oft stunduðu nemendur námið í valgreinum í aldursblönduðum hópum og voru tíundubekkingar þá í bland við níundubekkinga eða fleiri árganga. Í handbók eins skólanna sagði: „Tilgangurinn með frjálstu vali er sá að nemendur geti valið sér námsgreinar eftir eigin áhuga og getu.“

Rammi VII.1. Dæmi um nám í valgreinum í 10. bekk

Nám í valgreinum eða „frjálst val“ er í algleymingi í einum grunnskólanna rétt eftir hádegis. Nemendur dreifast um alla skólabygginguna, níundu- og tíundubekkingar í bland. Um er að ræða tvær stundir af sex valgreinastundum á viku. Lágmarksfjöldi í hópi er 12 manns. Verið er að hakka fisk í bollur í nemendeldhúsinu, stelpur og strákar með bláköflóttar svuntur. Einn strákur úr heimilisfræðivali er að vinna hjá kokknum í skólaeldhúsinu og er þar að búa til súkkulaðiköku (svonefnt þátttökunám²⁹). Skákkennsla fer fram í einni stofunni, við eitt borðið er hvítur með gjörrunna stöðu! Í textíl eru barnaföt og peysur að verða til. Í tölvustofunni glímur hópur nemenda við stuttmyndagerð, nemendur snúa baki í kennarann svo hann sér á alla skjáina frá vinnuborði sínu. Sumir nemendur eru í framhaldsskólaáföngum eða stuðningstímum í stærðfræði, íslensku, ensku og dönsku, sem eru hluti af valinu.

Möguleiki var á að taka framhaldsskólaáfangi í ákveðnum greinum sem hluta af frjálstu vali í öllum grunnskólunum átta. Þeir voru í boði allt frá 7. bekk í einum skólanna niður í að vera aðeins í boði fyrir 10. bekk og voru ýmist í fjarnámi með stuðningi á staðnum eða staðnámi (sjá nánar um framhaldsskólanám í grunnskóla í kafla VII.3.b).

27 Í öðrum grunnskólanna, sem dæmi, var í „ferð eitt“ miðað við að nemendur væru með meðaleinkunn um 8,0 í íslensku, stærðfræði, ensku og dönsku. Í „ferð tvö“ var miðað við meðaleinkunn 5,0–8,0 í áðurmeindum greinum. Nemendur með meðaleinkunn undir 5,0 eða þar um bil voru síðan í „ferð þrjú“.

28 Samkvæmt námsvísi fyrir 10. bekk sem kynntur var á vefsíðu eins grunnskólanna var þar getuskipting í íslensku og stærðfræði. Nemendur með einkunnir frá 7,0–10,0 í grein voru í „meiri ferð“ (tveir hópar) og nemendur með 6,5 í grein og þar undir í „minni ferð“ (einn hópur). Auk þess var „námsvershópur“. Nemendur skiptust í blandaða hópa í öðrum greinum.

29 Þátttökunám (e. service learning) felst í að nemendur veita ákveðna þjónustu eða taka þátt í störfum fullorðins fólks í skólanum eða á vinnustöðum utan skólans (Billig, 2000; Gerður G. Óskarsdóttir, 2004).

Tafla VII.2. Dæmi um stundaskrá eins nemanda í 10. bekk

	Mánudagur	Þriðjudagur	Miðvikudagur	Fimmtudagur	Föstudagur
Kl. 8.10–8.50	Danska		Náttúrufræði	Náttúrufræði	Íþróttir
Kl. 8.50–9.30	Stærðfræði		Náttúrufræði	Náttúrufræði	
<i>Frímínútur</i>					
Kl. 9.45–10.25	Enska	Enska	Danska	Stærðfræði	Stærðfræði
Kl. 10.25–11.05	Íslenska	Enska	Danska	Stærðfræði	Stærðfræði
<i>Frímínútur</i>					
Kl. 11.15–11.55	Íþróttir	Íslenska	Íslenska	Íslenska	Danska
Kl. 11.55–12.35		Íslenska	Enska	Sund	
<i>Matarblé</i>					
Kl. 13.05–13.45	Samfélagsfræði	Teiknun/málun – val	Umsjónartími		Sjálfsvörn – val
Kl. 13.45–14.25	Samfélagsfræði	Teiknun/málun – val	Slökun – val		
<i>Frímínútur</i>					
14.40–15.20		Stuttmyndagerð – val		Enska 103 – val	Mynd- og hljóðvinnsla – val
15.20–16.00		Stuttmyndagerð – val		Enska 103 – val	Mynd- og hljóðvinnsla – val

Í einum skólanna áttu nemendur kost á mun meira vali um nám sitt, bæði kerfislegu og námslegu, en almennt í hinum skólunum (sjá umfjöllun um smiðjur, áhugasvið og áform í kafla VII.2.c, d og g). Í tveimur skólanna áttu nemendur einnig val um viðfangsefni í „verkhring“ (sjá nánari lýsingu í VII.2.c og ramma VII.6).

b) Stundaskrár í 10. bekk

Nemendur fengu stundaskrá í hendur þegar skóli hófst að hausti og sýndi hún skiptingu vikunnar í kennslustundir, almennt um 37 á viku, sem ýmist voru 40 eða 80 mínútna langar (þá tvær saman). Annaðhvort var um stundaskrá bekkjar í kjarnagreinum fyrir allt skólaárið að ræða, og fengu nemendur þá sérstaka stundaskrá um valgreinar sínar, eða hver nemandi fékk eina sérsniðna stundaskrá sem spannaði bæði kjarnagreinar og valgreinar viðkomandi, annaðhvort hálf eða allt skólaárið (sjá dæmi í töflu VII.2).

Í töflu VII.2 má sjá dæmigert skipulag stundaskrár í 10. bekk. Almennt sóttu nemendur kjarnagreinar fyrir og fram yfir hádegi en valgreinar eftir hádegi og í sumum tilvikum í fyrstu tímum að morgni. Skóladagurinn hófst kl. 8.05–8.25 og stóð fram eftir degi, eins og lýst er í töflu VII.3. Um

20 mínútna munur var á upphafstíma skóla. Frímínútur voru gjarnan tvisvar til þrisvar á dag, í fimm til 20 mínútur í senn, auk matarhlés í hádegi í 30–40 mínútur. Í öllum tilvikum stóð kennsla almennt lengur en til loka kennslu í kjarnagreinum.

Viðmiðunarstundaskrá, sem er hluti af *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006, gerir ráð fyrir 37 stundum að meðaltali á viku á unglingsstigi, þar með talinn 10. bekkur (Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 13–14). Skólar geta þó hliðrað til, haft til dæmis einum tíma fleiri í 10. bekk og þá einum tíma færri í 9. bekk eða aðlagð stundafjöldann vali nemenda, svo sem þannig að nemandi taki einum tíma fleiri á haustönn og þá einum færri á vorönn. Sund aðra önnina fjölga stundum þá önn. Í töflu VII.4 má sjá hvernig sjö skólar skipulögðu stundaskrá nemenda í 10. bekk, stundafjölda í kjarnagreinum og dreifingu þeirra á fjölda daga sem og fjölda og hlutfall valgreina. Sjá má að smávægilegur munur var á milli skóla í fjölda stunda á viku sem voru ætlaðar í hverja námsgrein. Þetta gildi almennt um sjö af skólunum átta. Í einum grunnskólanna var stundatöflutímabil sex vikur í senn og nám stundað þvert á greinar allstóran hluta vikunnar.

Sjá má í töflu VII.4 að eftir því sem kjarni var stærri því færri stundir gáfust fyrir *valgreinar* í frjálsum vali. Þannig varð

Tafla VII.3. Stundaskrár í 10. bekk í átta grunnskólum: Tími dags á stundaskrá fyrir kjarnagreinar

	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	Skóli nr. 5	Skóli nr. 6	Skóli nr. 7	Skóli nr. 8
Upphaf skóla að morgni	8.10	8.05	8.25	8.10	8.10	8.10	8.10	8.05*
Lok kjarnagreina (valgreinar tóku við)	14.40 valgreinar	14.25 valgreinar	15.10 valgreinar	12.40 valgreinar	13.55 valgreinar	14.25 valgreinar	14.25 valgreinar	13.55 valgreinar

* Í þessum skóla var eyða fyrir valgreinar í kjarnatöflu í fyrstu tímum að morgni þrjá daga vikunnar. Slík eyða var einu sinni á viku í þremur öðrum skólum.

VII. LÝSING Á 10. BEKK GRUNNSKÓLA

Tafla VII.4. Stundaskrár 10. bekkjar í sjö grunnskólum: Fjöldi kennslustunda í námsgreinum og dreifing á fjölda daga

Greinar	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	*	Skóli nr. 6	Skóli nr. 7	Skóli nr. 8
Íslenska	6 st. (á 4 dögum)	6 st. (á 3 d.)	5 st. (á 4 d.)	5 st. (á 2 d.)		6 st. (á 3 d.)	5 st./6 st.** (á 4 d.)	5 st. (á 3 d.)
Stærðfræði	6 st. (á 4 d.)	6 st. (á 3 d.)	5 st. (á 4 d.)	5 st. (á 4 d.)		6 st. (á 3 d.)	5 st./6 st. (á 3 d.)	5 st. (á 3 d.)
Enska	4 st. (á 3 d.)	4 st. (á 2 d.)	4 st. (á 4 d.)	4 st. (á 3 d.)		4 st. (á 2 d.)	4 st. (á 3 d.)	4 st. (á 3 d.)
Danska	4 st. (á 3 d.)	4 st. (á 2 d.)	4 st. (á 3 d.)	4 st. (á 3 d.)		4 st. (á 2 d.)	4 st. (á 3 d.)	4 st. (á 3 d.)
Náttúrufræði	4 st.	5 st.*** (á 2 d.)	4 st. (á 2 d.)	4 st. (á 2 d.)		4 st. (á 2 d.)	2+2 st.**** (á 2 d.)	2 st. (á 1 d.)
Samfélagsfræði – saga og landafræði	4 st.	eða 4 st. (á 4 d.)	4 st. (á 3 d.)	3 st. (á 2 d.)		2+2 st. (á 2 d.)	2 st. (á 1 d.)	2 st. (á 2 d.)
Lífsleikni – umsjón	2 st. (á 1 d.)	2 st. (á 2 d.)	1 st.	1 st.		1 st.	1 st.	1+1 st. (á 2 d.)
Íþróttir, sund,***** dans	2+1 st. (dans 1 st.; sund var fyrir áramót)	2+1 st. (íþr. og sund á 3 d.)	2 st. (ekki sund þessa önn)	2 st. (á 2 d.) (3 st., hluti hóps í sundi)		2+1 st. (íþr. og sund á 2 d.)	2+1 st. (íþr. og sund á 3 d.)	3 st. (á 2 d.)
Verkefnaþingd vinna, verkhringur*****			2 (á 1 d.)	2 (á 1 d.)				
<i>Kjarni, fjöldi stunda alls</i>	<i>33 st.</i>	<i>34 st.</i>	<i>31 st.</i>	<i>31 st.</i>		<i>32 st.</i>	<i>28/30 st.</i>	<i>27 st.</i>
Hlutfall af 37 stundum	89%	89%	84%	84%		86%	76/81%	73%
Frjálst val (sbr. tafla VII.5)	4	4	6	6		5	7–9	10
hlutfall af 37/38 st.	11%	11%	16%	16%		14%	19–24%	27%
<i>Alls:</i>	<i>37/38*****</i>	<i>38</i>	<i>37</i>	<i>37</i>		<i>37</i>	<i>37</i>	<i>37</i>

* Stundatöflutímabil er sex vikur í senn í skóla nr. 5 og talsverð samtenging námsgreina. Því er skólinn ekki með í þessari töflu.

** Fleiri kennslustundir voru í „ferð tvö“ en í „ferð eitt“ í íslensku og stærðfræði.

*** Bætt var við einum tíma í náttúrufræði þegar skólinn var móðurskóli í náttúrufræði.

**** Þarna var val á milli fleiri stunda í náttúrufræði og þá færri stunda í samfélagsfræði eða öfugt.

***** Sund gat verið einu sinni í viku allan veturinn eða aðeins aðra önnina og þá einn eða tvo tíma á viku.

***** Sjá nánari lýsingu á verkhring í umfjöllun um starfshætti í kafla VII.2.c.

***** Sund í eina stund á viku aðra önnina.

nokkur munur milli skólanna á hlutfalli *kjarnagreina* af heildartíma nemenda eða allt frá 73% af tíma nemenda upp í 89% (verkhringur er talinn með kjarna). Hlutfall *valgreina* á stundaskrá tók þar af leiðandi frá um 11% upp í um 27% af tíma nemenda. Hlutfall valgreina var talsvert hærra í tveimur stærstu skólunum en í hinum. Það var um 11–16% af tímanum í skólum með tvo til þrjú bekk í árgangi, en 24–27% í skólunum tveimur með sex bekk í árgangi.

Eins og sjá má af töflu VII.5 höfðu nemendur úr fjölbreyttu úrvali greina að velja í *frjálsu vali*, list- og verkgreinar jafnt sem bóklegar greinar, og voru þar oftast í bland við níundubekkinga. Í fjölmennustu skólunum var um fleiri greinar að velja en í þeim fámennari eða allt upp í 50 greinar. Sem dæmi um val nemenda má nefna dreng sem valdi sér heimilisfræði, smíði og kvikmyndfræði og var í þessum greinum allan veturinn, samtals fimm stundir á viku. Annað dæmi var stúlka sem valdi sér félags-

málafræðslu og tónlist á haustönn, alls fjórar kennslustundir. Erfitt er að áætla hlutfall list- og verkgreina af námi nemenda í 10. bekk í þeim grunnskólum sem um ræðir þar sem þær voru hluti valgreina og voru þar í bland við bóklegar greinar. Umfang framhaldsskólaáfanga kemur ekki fram hér en þeir voru nánast alltaf bóklegir (sjá nánar um framhaldsskólanám í grunnskóla í kafla VII.3.b).

c) Starfsmenn á unglíngastigi

Í öllum grunnskólunum átta stunduðu tíundubekkingar nám sitt undir stjórn margra kennara yfir daginn og má segja að allir kennarar þeirra hafi verið sérgreinakennarar (kennari sem kennir fyrst og fremst eina námsgrein). Allir hópar höfðu umsjónarkennara sem yfirleitt kenndi bekk sínum, að minnsta kosti eina námsgrein. Í öllum skólunum átta sá hann um lífsleikni og/eða umsjónartíma. Ekki var

Tafla VII.5. Valgreinar (frjálst val) á stundaskrá 10. bekkjar í átta grunnskólum

Val	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	Skóli nr. 5	Skóli nr. 6	Skóli nr. 7	Skóli nr. 8
Blöndun árganga	9.–10. b.	8.–10. b.	9.–10. b.	9.–10. b.	8.–10. b.	9.–10. b.	9.–10. b.	9.–10. b.
Myndsköpun/mótun	x	x	x	x		x	x	x
Smíðar/hönnun/tækni	x	x	x		x	x	x	x
Textíll/fatasaumur	x	x	x		x	x	x	x
Heimilisfræði	x	x	x	x	x	x	x	x
Erlend mál (enska/danska/önnur mál)	x	x	x	x			x	x
Leiklist/leikritun/söngkeppni	x	x	x	x		x	x	x
Tónlist	x			x	x	x	x	
Hreysti/íþróttir/útivist/íþróttfræði/dans		x	x		x	x	x	x
Tölvur		x	x	x	x	x	x	
Skák	x	x		x				x
Stærðfræði/algebra		x	x	x			x	x
Kvikmyndarýni/stuttmyndagerð/fjölmiðlun/ljósmyndun	x		x	x		x	x	x
Þátttökunám/námsliði			x	x				
Annað, bóklegt eða verklegt (gat verið mat á námi utan skólans)	x	x	x*	x	x	x	x	x
Framhaldsskólanám, staðnám/fjarnám	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Fjöldi stunda sem hver nemandi valdi á önn</i>	4	4	6	6	<i>Breytilegt</i>	5	7–9	10

* Meðal annars véla- og skipstjórnarfræði í samvinnu við sérhæfðan skóla.

sjáanlegt að sérkennarar, þroskaþjálfar eða stuðningsfulltrúar kæmu að námi nemenda í 10. bekk þá skóladaða sem vettvangsathuganirnar fóru fram (sbr. umfjöllun um hlut stuðningsfulltrúa, sérkennara og þroskaþjálfara hér frammar í lýsingu á skilum leik- og grunnskóla).

d) Húsnæði 10. bekkjar

Í þeim grunnskólum sem voru heildstæðir, það er fyrir 1. til 10. bekk, stunduðu nemendur á unglíngastigi (í 8.

til 10. bekk) nám sitt gjarnan að stórum hluta í sérstakri unglíngaaálmú í skólabyggingunni. Húsnæðið skiptist í skólastofur af sömu stærð og gerð. Alls staðar áttu nemendur aðgang að bókasafni, íþróttasal og mótuneyti. Sérstakar tölvustofur voru í sjö skólanna, oft staðsettar við hlið bókasafns. Þangað komu nemendur í hópum úr mismunandi greinum eða eitt og eitt. Í einum skólanum sóttu nemendur sér tölvur af tölvuvagni sem fór á milli rýma eða var í geymslu (sjá umfjöllun um nýtingu upplýsingatækninnar í kafla VII.2.g).

Tafla VII.6. Fyrirkomulag og tæki í bóknámsstofum 10. bekkjar sem heimsóttar voru (alls 27 stofur)

Grunnskóli	Bekkarstofur: Fjöldi stofa	Sérgrein/fagstofur: Fjöldi stofa	Einstaklingsborð: Fjöldi stofa	Hópuppröðun: Fjöldi stofa	Skjávurpi: Fjöldi stofa	Kennaratölva: Fjöldi stofa	Nemendatölvur: Fjöldi stofa
Nr. 1	0	4	4	0	4	4	0
Nr. 2	0	3	3	0	2	3	0
Nr. 3	0	4	4	0	4	3	0
Nr. 4	0	3	3	0	3	3	3*
Nr. 5	0	4	0	4	3	3	3**
Nr. 6	0	3	3	0	3	3	0
Nr. 7	0	3	2	1	3	3	0
Nr. 8	0	3	3	0	3	3	0
Alls	0	27	22	5	25	25	6

* Í skóla nr. 4 voru tvær nemendatölvur í hverri stofu, auk kennaratölvu, og þar var einnig tölvustofa.

** Nemendur sóttu sér tölvur vegna verkefna.

Í töflu VII.6 vekur athygli að tíundubekkingar stunduðu nám sitt í sérgreinastofum í öllum grunnskólunum átta. Þannig var ekki um bekkjarstofur annars vegar og sérgreinastofur hins vegar að ræða eins og lýst er í frásögn af 1. bekk (sjá V. kafla). Fagstofurnar báru svip þeirrar greinar sem þar var kennd, hvort sem um var að ræða bóklegar eða verklegar greinar (sjá ramma VII.2). Fyrir kom að kenndar væru tvær eða fleiri greinar í stofu.

Skipulag og búnaður í skólastofum

Skipulag í skólastofum var í stórum dráttum með tvennum hætti eins og sjá má í töflu VII.6. Annars vegar sátu nemendur í röðum og horfðu fram og hins vegar var hópuppröðun borða. Athygli vekur að fyrri lýsingin átti við um mikinn meirihluta stofanna eða 22 af 27 stofum fyrir bóklega kennslu sem heimsóttar voru og voru þær í sjö af grunnskólunum átta. Tafla, sem ýmist var tússtafla eða kúrttafla, var fyrir miðjum vegg og myndaði ásamt skjávarpatjaldi þungamiðju í stofunni. Nemendur sátu almennt við einstaklingsborð, eitt og eitt eða tvö til fjögur saman í röðum, oftast þremur, og horfðu fram að töflunni. Fyrir kom að piltar sátu öðrum megin í stofunni og stúlkur hinum megin. Vinnuaðstaða kennara, kennaraborð, var gjarnan í horni vinstra megin við töfluna. Ekki voru dæmi þess þá daga sem vettvangsathuganirnar stóðu að nemendur breyttu uppröðun þegar þeir komu í stofur, nema þá að þeir drægju svolítið til eitt og eitt borð. Hópuppröðun borða var nánast í öllum stofum eða vinnurýmum í einum skólanna (sbr. tafla VII.6), einni bóknámsstofu að auki (náttúrufræðistofu, sjá lýsingu síðar í ramma VII.2) og flestum list- og verkgreinastofum sem heimsóttar voru.

Annar búnaður í stofum, auk borða og stóla, voru skápar og hillur fyrir ýmis gögn, vaskur og tæki. Í náttúrufræðistofum voru skápar með gleri í hurðum þar sem voru náttúrugripir og áhöld (sjá dæmi í ramma VII.2). Í tungumálstofum var sitthvað sem minnti á löndin þar sem tungumálið var talað (sjá dæmi í ramma VII.2). Í list- og verkgreinastofum var búnaður sem tilheyrði viðkomandi grein. Í nær öllum stofunum sem heimsóttar voru var tölva á vinnuborði kennara eins og fram kemur í töflu VII.6. Tölvur fyrir nemendur voru almennt ekki í stofum nema í sérstökum tölvustofum. Þetta átti þó ekki við í einum skólanna en þar voru tvær nemendatölvur í öllum bóknámsstofum og sumum list- og verkgreinastofum. „Við höldum gömlum tölvum eins lengi gangandi og við getum til að geta haft tvær nemendatölvur helst í öllum stofum,“ sagði deildarstjóri tölvumála í einum grunnskólanna (sjá töflu VII.6). Skjávarpi hékk í lofti víðast hvar (sjá töflu VI.6). Algengt var að sjá yfirbreiddan myndvarpa í horni sem virtist vart notaður lengur (sjá um nýtingu skjávarpa

og myndvarpa í kafla VII.2.g). Í tónmenntarstofu voru alls kyns hljóðfæri, íþróttáhöld í íþróttasölum og margvísleg tæki og matreiðsluáhöld í kennslueldhúsi. Víða voru nemendaskápar á göngum í unglungaálmum skólanna þar sem nemendur gátu geymt yfirhafnir eða námsgögn.

Á veggjum voru gjarnan veggmyndir eftir nemendur eða veggspjöld með myndum eða texta um þá grein sem stofan var fyrir. Alls staðar var klukka á vegg, gjarnan yfir dyrum og blasti þannig bæði við nemendum og kennara. Í verkgreinastofum voru sköpunarverk nemenda á hillum og veggjum. Í textílstofu lágu til dæmis flíkur, sem nemendur höfðu saumað, á borði og hingu á vegg, í smíðastofu voru munir eftir nemendur í hillum og í myndmenntarstofu voru stórar málaðar myndir á veggjum.

Rammi VII.2. Dæmi um stofu – náttúrufræðistofa

Þegar gengið er inn í stofuna berst angan af lauk að vitum. Nemendur í næsta tíma á undan voru að skera niður lauk og skoða í smásjá. Hér er allt fullt af efni, sem raðað er skipulega upp, og hreinlegt. Nemendur sitja við hópborð, þrír til fjórir saman í hópi. Aftast í stofunni eru skápar með glerhurðum þar sem gefur að líta alls konar muni, eins og fugla, tönn og auga og svo stendur beinagrind í einu horninu. Undir glerskápunum er langborð með tveimur vöskum þar sem meðal annars eru tíu yfirbreiddar smásjár og líffæragína. Mæliglös, bækur og möppur eru í hillum. Á veggjum eru fjölbreytt veggspjöld með myndum af fuglum, jurtum og villtum spendýrum, svo dæmi séu tekin, og þar hanga líka uppi myndir með textum eftir nemendur um ólík viðfangsefni. Græn tafla er á einum vegg, sjónvarp við hlið hennar, skjávarpi í lofti og tölva á kennaraborði. Gluggatjöld í hlýlegum litum ásamt veggspjöldum og munum gefa stofunni notalegan blæ.

Dæmi um stofu – dönskustofa

Í dönskustofunni er margvíslegt dönskutengt efni á veggjum. Fyrst fangar augað langur lestrarormur sem teygir sig eftir vegg uppi við loft og vex greinilega eftir því sem nemendur lesa meira af efni á dönsku. Þarna eru veggspjöld með myndum af H. C. Andersen og Óðinsvéum og spjöld með efni eftir nemendur, svo og kort af Danmörku. Á hurð eru spjöld með nöfn- um árstíðanna á dönsku og dönsk nöfn daganna á töflunni. Nemendur sitja við einsmannsborð, tveir og tveir saman, og snúa að töflum, bæði kúrttaflum og flettistöflu, og sýningartjaldi sem dregið er niður úr kortahengi. Skjávarpi hangir í lofti. Á opnum hillum eru möppur og lesefni.

Mötuneyti og afdrep í frímínútum

Í öllum grunnskólunum áttu nemendur kost á að borða heitan mat í hádeginu í mötuneytum skólanna, en þau voru stofnuð í flestum grunnskólum Reykjavíkur á árunum 1997 til 2005 (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2005, bls. 57). Í frímínútum áttu tíundubekkingar gjarnan afdrep á ákveðnum stað í skólabyggingunni, ásamt öðrum unglingum, en virtust nýta skólalóðina lítið enda almennt ekki krafa um að þau færu út eins og átti við um yngri nemendur (sbr. upplýsingar í handbók eins af skólunum átta). Tölvuskjárir voru í umferðarrýmum þar sem birt voru skilaboð til nemenda, svo sem um veikindi kennara, viðburði og verkefni í einstökum greinum.

Sú skipan á innri umgjörð að skipta nemendum í bekk, náminu í kjarnagreinar og valgreinar, deginum í 40 mínútna kennslustundir og skólalóðina í sérgreinastofur mótandi að sjálfsögðu *starfsbættina* sem næst verða teknir til umfjöllunar. Það gerði líka það skipulag að skipa nemendum stundum í aldursblandaða hópa, samþætta námsgreinar eða gefa nemendum kost á mismunandi hraða í yfirferð innan hóps, svo dæmi séu tekin.

2. STARFSHÆTTIR OG INNTAK Í 10. BEKK GRUNNSKÓLA

Hér verður lýst öðru þema rannsóknarinnar, það er *starfsbáttum* og *inntaki* námsins í 10. bekk grunnskóla eins og það bar fyrir augu og eyru þá átta daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Auk þess er stuðst við hópaviðtöl við nemendur, viðtöl við grunnskólakennara og opinber gögn. Á vefsíðum grunnskólanna má sjá kennsluáætlanir eða yfirlit yfir áætlaða kennslutilhögun í einstökum greinum í 10. bekk (sjá ramma VII.3).

Rammi VII.3. Dæmi úr náms- eða kennsluáætlunum fyrir 10. bekk

Á vefsíðu eins grunnskólanna sagði að kennslutilhögun í íslensku yrði þessi: fyrirlestrar, sýnikennsla, myndmiðlar, hlustunarefni, skriflegar æfingar, vinnubókar-kennsla, töflukennsla, lesið, spurt og spjallað, yfirferð námsefnis, námsleikir, þjálfunarforrit, samræða, spurnaraðferðir, umræðuhópar, leikræn tjáning, myndræn tjáning, hreyfing, ritun, hópvinna og þemanám.

Í öðrum skóla sagði um nám í stærðfræði: „Kennsla fer

Tafla VII.7. Flokkun starfshátta í 10. bekk grunnskóla*

	1. þrep Kennari stýrir	2. þrep Kennari/nemandi stýrir	3. þrep Nemandi stýrir
1. flokkur: Hlustun, tekið við upplýsingum, spurningar og svör, umræður	Nemandi hlustar á fyrirlestur, útlistun, hljómband, oft með glærum og útskýringum á töflu, yfirferð (heima)-verkefna. Tilfallandi spurningar.	Nemandi tekur þátt í umræðum eða hugarflugi. Spurningar og svör, kennari stýrir, ætlast til að hópinn taki einhvern þátt, fáir virkir.	Nemandi heldur fyrirlestur um valið efni, hefur frumkvæði, stýrir umræðum eða hugarflugi. Er stýrandi og skapandi. Aðrir nemendur taka þátt (á 2. þrepi) eða hlusta (á 1. þrepi).
2. flokkur: Áhorf, spurningar og svör, umræður	Nemandi horfir á myndband eða sýnikennslu, oft með útskýringum.	Þátttaka nemenda með sama hætti og að ofan.	Nemandi sýnir myndband að eigin vali eða er með sýningu. Stýrir umræðu.
3. flokkur: Einstaklingsverkefni, bókleg	Ein ákveðin, þekkt lausn. Nemandi vinnur einn að skriflegu viðfangsefni með eina ákveðna, þekkt lausn undir leiðsögn kennara. Vinnur með verkefnablöð og verkefnabækur.	Fleiri en ein, þekkt, möguleg lausn. Nemandi vinnur einn að viðfangsefni með fleiri en eina þekkt lausn, velur lausn. Einhvers frumkvæðis er krafist.	Engin þekkt lausn. Nemandi stýrir, tjáir sig skriflega eða munnlega, sjálfstætt og beitir eigin hugmyndaauðgi. Ætlast til frumkvæðis og framlags nemanda.
4. flokkur: Einstaklingsverkefni, verkleg	Sama og ofar en verklegt viðfangsefni, s.s. handverk eftir fyrirmynd, upplestur og stöðvaæfingar í íþróttum.	Sama og ofar en verklegt viðfangsefni þar sem velja skal eina útfærslu af nokkrum mögulegum.	Sama og ofar en verklegt viðfangsefni, s.s. mynd, þrívíddarverk, handverk eða rafræn sköpun.
5. flokkur: Samvinnuverkefni (hópvinnu/paravinnu), bókleg	Ein ákveðin, þekkt lausn. Nemandur vinna með öðrum undir leiðsögn kennara, s.s. verkefni í verkefnabók.	Hópur nemenda velur eina lausn úr þekktum, mögulegum lausnum. Nemandur sýna eithvert frumkvæði, s.s. fá úthlutað skilgreindu hlutverki eða eiga að komast að sameiginlegri niðurstöðu.	Engin þekkt lausn. Nemandi skapandi og tjáir sig í samvinnu við aðra í töluðu eða rituðu máli. Hugmyndaauðgi og frumkvæði fær notið sín. Nemendastýring hóps.
6. flokkur: Samvinnuverkefni (hópvinnu/paravinnu), verkleg	Sama og ofar en verklegt, s.s. söngur, skipulagður leikur, tilraunir eða handverk eftir fyrirmynd.	Sama og ofar en verklegt, s.s. keppnir eða samtöl samkvæmt fyrirætlunum.	Sama og ofar en verklegt, s.s. samvinna um mynd, handverk eða rafræna sköpun.

* Þessi flokkun er notuð við greiningu gagna um starfshætti bæði í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla (VIII. kafli).

að mestu fram með útskýringum á nýjum efnisþáttum og vinnu nemenda á eftir, bæði einstaklingslega og í hópum. Lögð er áhersla á sjálfstæða vinnu og að nemendur fái viðfangsefni sem varða daglegt líf þeirra og umhverfi. Einnig er unnið með þrautir þar sem nemendur þurfa að útskýra og rökstyðja lausnir sínar. Stefnt er að því með verkefnavali að undirbúa nemendur fyrir frekara nám.“

Lýst er sex flokkum starfshátta sem hverjum og einum er auk þess skipt í þrjú þrep eftir virkni nemenda (tafla VII.7). Segja má að hluti af starfsháttum eða nátengdir þeim séu þættir eins og námsefnið sem lagt er til grundvallar hverju sinni, upplýsinga- og tölvutæknin, próf og mat, hegðun nemenda og sérstuðningur við þá sem hann þurfa. Undir þessu þema um starfshætti í 10. bekk verður því fjallað um eftirfarandi: flokkun starfshátta; hlustun, áhorf og umræður; einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg, samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, upphaf og lok kennslustunda eða lota, námsefni, nýting upplýsinga- og samskiptatækni, próf og mat, hegðun og vinnusemi, sérþarfir og stuðning.

a) Flokkun starfshátta í 10. bekk

Starfshættir eru flokkaðir með nær sama hætti og starfshættir í 1. bekk grunnskóla hér frammar (sbr. tafla V.9) og byggt að sumu leyti á fyrirliggjandi flokkunum á kennsluaðferðum (sbr. Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1999; Kindsvatter o.fl., 1988; Mosston og Ashworth, 1990). Lögð var áhersla á að flokkunin ætti jafnt við um starfshætti í 10. bekk grunnskóla og 1. ár framhaldsskóla til að skapa möguleika á sem skýrustum samanburði. Í hverri kennslustund gátu nemendur verið að vinna og læra samkvæmt einum eða fleiri flokkum starfshátta. Ekki er hér verið að leggja mat á kennsluhætti eða einn flokkurinn talinn mikilvægari en annar. Tekið er undir orð Ingvars Sigurgeirssonar (1999) sem segir: „Engin ein kennsluaðferð er betri en önnur ... nemendur þurfa vissa tilbreytingu“ í námi sínu (bls. 10) (sbr. einnig Anderson o.fl., 1996; Kindsvatter o.fl., 1988, bls. 200).

Sex meginflokkar – lóðrétt flokkun

Skilgreindir voru sex meginflokkar starfshátta sem segja má að hafi verið lóðrétt skipting og lýst er í töflu VII.7. Þeir eru:

- Hlustun (á fyrirlestra, útskýringar og hljómbönd) og umræður.
- Áhorf (svo sem á myndbönd) og umræður.
- Bókleg einstaklingsverkefni.
- Verkleg einstaklingsverkefni.

- Bókleg samvinnuverkefni.
- Verkleg samvinnuverkefni.

Ákveðið var að tala um hlustun og áhorf í stað fyrirlestra eða myndbandssýninga þar sem athöfnin hlustun er það sem að nemandanum snýr, eins og áður greinir, en fyrirlestur er athöfn sem framkvæmd er af kennaranum, nema nemandi fái það verkefni að flytja fyrirlestur (Kindsvatter o.fl., 1988).

Lárétt flokkun í þrjú þrep – frumkvæðiskvarði

Hver flokkur var síðan greindur í þrjú þrep sem segja má að liggi lárétt í gegnum flokkana og er ætlað að greina sjálfræði nemenda í náminu og möguleika á frumkvæði og virkni við ákvarðanatöku um framgang námsins og skipulag þess (tafla VII.7; sbr. einnig mynd V.2 og tafla V.9). Þrepin eru hugsuð sem ás sem lýsir því hver tekur ákvarðanir um viðfangsefni og aðferðir við námið, hér nefndur *frumkvæðiskvarðinn* (sjá mynd V.2). Á öðrum enda hans tekur nemandinn við fræðslu og virkni er fyrst og fremst í huga hans eða hennar en kennarinn tekur ákvarðanir um framgang námsins. Þarna er nám á fyrsta þrepi. Á hinum endanum stýrir nemandinn framgangi námsins, hefur frumkvæði og notar eigið hugmyndaflug. Þar er nám á þriðja þrepi (sbr. ellefu flokka Mosston og Ashworth, 1990; sjá einnig umræðu um e. level of engagement, student voice, student empowerment; Fletcher, 2005; Hargreaves, 2004b, 2006; Harvey og Burrows, 1992). Engin skörp skil eru á milli þessara þrepa, fremur má segja að þau flæði hvert yfir annað, en flokkun samkvæmt þeim gefur samt ákveðna mynd af námi nemenda. Skoðum þrepin nánar (sjá einnig kafla V.2.a):

- Fyrsta þrep: Nemendur hlusta á útskýringar og fyrirlestur kennara, annars nemanda eða gests eða horfa á glærusýningu, sýnikennslu eða myndband. Einstefnumiðlun á sér stað. Hópurinn sem heild eða einstaklingar fá öðru hverju spurningar frá kennara en ekki er endilega gert ráð fyrir svörum. Nemendur eru hvattir til að glósa eða leiðrétta verkefni. Undir fyrsta þrep fellur einnig nám þar sem einn eða fleiri nemendur vinna saman verkefni, bókleg eða verkleg, samkvæmt skýrum fyrirmælum eða reglum og leita að einni þekktri lausn. Ekki er ætlast til að nemendur leggi til eigin hugmyndir eða leiti leiða.
- Annað þrep: Nemendur hlusta eða horfa (sbr. fyrsta þrep) en er jafnframt ætlað að taka þátt með einhverjum hætti. Fyrirlesturinn verður gagnvirkur (e. interactive lecture). Kennarinn stýrir en ætlast er til frumkvæðis nemenda, svo sem með því að svara spurningum eða leggja hugmyndir inn í umræðu við

kennara eða í hugarflug, þótt tiltölulega fáir nemendur séu virkir. Í skriflegum og verklegum viðfangsefnum er ætlast til að nemandi eigi eitthvert frumkvæði. Fleiri en ein lausn er möguleg og því þarf nemandinn eða nemendahópur að velja úr mögulegum lausnum.

- Þriðja þrep: Nemendur vinna sjálfstætt, hver og einn eða í hópi, að eigin frumkvæði og nota eigið ímyndunarafli – innan þess ramma sem kennari setur. Nemendur velja sér viðfangsefni og stýra framvindunni og á því er engin þekkt lausn til að leita að. Nemendur tjá sig munnlega, skriflega eða verklega, flytja fyrirlestra á eigin forsendum eða stýra umræðum. Þannig setja nemendur mark sitt á efnið og sköpun á sér stað.

Misvísandi getur reyndar verið að tala um sköpun í skilgreiningu á þriðja þrepi. Erfitt er að sjá hvenær sköpun á sér stað, hún er stundum mjög sýnileg eins og þegar nemendur semja texta eða skapa myndverk. En sú sköpun sem getur átt sér stað í hugum nemenda við að fylgjast með áhugaverðum fyrirlestri, svo dæmi sé tekið, blasir hreint ekki við (flokkað hér sem fyrsta þrep) (sbr. Bowkett, 2005).

Tími sem fór í hvern flokk

Greining á niðurstöðum um starfshætti bæði í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla (kafla VIII.2) byggist á fyrrnefndri flokkun. Að sjálfsögðu er langt frá því að skörp skil séu

á milli flokka og stiga; reikna má með meiri eða minni skörun milli þeirra. Eigi að síður ætti þessi skilgreining að gefa ákveðna mynd af námi nemenda.

Í töflu VII.8 er tekinn saman sá tími sem fór í þá flokka starfshátta sem hér hefur verið lýst og þrepin þrjú innan hvers flokks. Eins og fram kemur var um 26% heildartímans í 10. bekk varið í hlustun og áhorf, um 43% í einstaklingsverkefni, bæði skrifleg og verkleg, og um 19% í para- eða hópverkefni, bæði skrifleg og verkleg. Alls fóru um 9% tímans í upphaf kennslustunda og um 3% í lok þeirra. Skipting á milli þrepanna þriggja á frumkvæðiskvarðanum var nokkuð ójöfn. Um 73% heildartímans voru á fyrsta þrepi ef upphaf og lok kennslustunda eru talin með, um 7% á öðru og um 20% á því þriðja.

Nú verður gerð nánari grein fyrir hverjum af þessum flokkum starfshátta eins og þeir birtust þá átta daga sem vettvangsathuganir fóru fram, alls 1.850 mínútur eða um 31 klukkustund. Þessi tími samsvarar 46 fjöru tíu mínútna kennslustundum.

b) Hlustun, áhorf og umræður í 10. bekk

Hér verður fjallað um 1. og 2. flokk starfshátta, *hlustun og áhorf* (sbr. töflur VII.7 og VII.8). Hlustun á fyrirlestra og myndbandsáhorf var allstór þáttur í námi nemenda í 10. bekk í þeim grunnskólum sem heimsóttir voru fyrir

Tafla VII.8. Hlutfall kennslustunda (miðað við heild) og mínútnafjöldi sem fór í einstaka flokka starfshátta í námi í 10. bekk átta grunnskóla á alls átta skóládögum

Starfshættir	1. þrep (ein þekkt lausn)	2. þrep (fleiri þekktar lausnir)	3. þrep (engin þekkt lausn)	Upphaf/lok tíma	Alls mínútur Í 8 daga	Klst. að meðaltali á dag	Alls Hlutfall af heild
Hlustun og umræður	20% (362 mín.)	1% (20 mín.)	2% (35 mín.)		417 mín. (7 klst.)	0,9	23%
Áhorf og umræður	3% (50 mín.)	0% (0 mín.)	0% (0 mín.)		50 mín. (0,8 klst.)	0,1	3%
Einstaklingsverkefni, bókleg	27% (508 mín.)	0% (5 mín.)	5% (83 mín.)		596 mín. (10 klst.)	1,2	32%
Einstaklingsverkefni, verkleg	5% (95 mín.)	0% (0 mín.)	6% (110 mín.)		205 mín. (3,4 klst.)	0,4	11%
Samvinnuverkefni, bókleg	5% (85 mín.)	1% (20 mín.)	0% (0 mín.)		105 mín. (1,8 klst.)	0,2	6%
Samvinnuverkefni, verkleg	1% (20 mín.)	5% (85 mín.)	7% (140 mín.)		245 mín. (4 klst.)	0,5	13%
Upphaf og lok tíma				12%	232 mín. (3,9 klst.)	0,5	12%
Alls mínútur =alls klst.	1.120 mín.	130 mín.	368 mín.	232 mín.	1.850 mín. =30,8 klst.*	3,8 á dag	
Alls hlutfall	61%	7%	20%	12%			100%

* Samsvarar rúmlega 46 kennslustundum sem eru 40 mínútur hver.

þennan hluta rannsóknarinnar eða um fjórðungur (26%) þeirrar um 31 klukkustundar sem fylgst var með (alls 467 mín. af 1.850 mín.), þar af áhorf á myndband í 3% af heildartímanum. Ýmist hlustuðu nemendur á fyrirlestur og tóku lítinn þátt (1. þrep) eða svöruðu spurningum kennara öðru hverju og komu með innlegg, það er lögðu eitthvað til málanna, eitt og eitt (2. þrep). Í tveimur tilfellum undirbyggju nemendur sjálfir og fluttu fyrirlestur (3. þrep).

Hlustun og áborf – 1. þrep

Á fyrsta þrepi í hlustun og áhorfi er vísað til starfshátta sem oft eru nefndir einstefnufyrirlestur eða einstefnumiðlun. Um 23% af tíma nemenda þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 10. bekk grunnskóla hlustuðu nemendur á fyrirlestur, hljómband og útlistun eða horfðu á myndband, gjarnan með frekari útskýringum og yfirliti á glærum eða töflu (tafla VII.8). Yfirferð tíma- eða heimaverkefna telst til þessa flokks. Samhliða fyrirlestri eða yfirferð verkefna voru nemendur hvattir til að glósa eða leiðrétta, eftir atvikum. Hópurinn sem heild eða einn og einn nemandi fengu öðru hverju spurningar frá kennara, en hann gerði ekki endilega ráð fyrir svörum, var fremur að vekja nemendur til umhugsunar. Kennarinn hafði orðið mestallan tímann.

Sem dæmi má nefna umfjöllun um þrjár stjórnir á stríðsárunum þar sem kennari sýndi eina og eina setningu í einu með skjávarpa samhliða fyrirlestri sínum og ætlaðist til að nemendur skrifuðu niður, sem þau og gerðu. Annar kennari var að búa nemendur undir að semja örsögu til að taka þátt í örsögukeppni; hann útskýrði umgjörð og einkenni örsögunnar og var auk þess með nánari útskýringar á látlausum myndvarpaglærum jafnhliða því sem hann beindi örfáum spurningum til nemenda. Sem dæmi um yfirferð heimaverkefna var verkefni um i-hljóðvarp og hljóðskipti. Kennari sýndi verkefnið á myndvarpaglæru og hafði fyllt inn í eyður: gerði-girðing = i-hljóðvarp, kaldur-kól = hljóðskipti og svo framvegis. Í fyrirlesturum slaknar trúlega stundum á athygli nemenda og það vita kennarar: „Eru menn vakandi,“ spurði kennarinn og nemendur játtu því.

Hlustun og áborf – 2. þrep

Um 1% af heildartíma nemenda í 10. bekk var skráður á öðru þrepi í flokki um hlustun (sbr. tafla VII.8). Þá taka nemendur þátt í umfjöllun kennara um efni, umræður fara fram, nemendur leggja til efni í hugarflugi eða svara spurningum kennara – og ætlast er til að þau svari. Fyrirlesturinn er gagnvirkur eða þáttökufyrirlestur. Umræðurnar geta verið mismiklar.

Sem dæmi má nefna umfjöllun um *Gísla sögu Súrssonar*; kennari hélt fyrirlestur mestallan tímann, skrifaði lykilorð

á töfluna og ætlaði nemendum að semja heilar setningar um hvert þeirra. Öðru hverju kviknuðu umræður eins og þegar stúlka spurði: „Af hverju eru allir að drepa hver annan í þessari bók?“ eða þegar kennarinn spurði: „Hvað er að gerast í söguþræðinum í kafla 31?“ Umræður voru talsvert meiri í öðrum tíma þegar fjallað var um risaædlur; nemendur spurðu kennara margra spurninga, sem hann svaraði jafnóðum, og vísað var í fréttir um geimskip sem hélt umræðunni gangandi. Í dönsku las kennari spurningar og nemendur svöruðu til skiptis. Kennari endurtók gjarnan svar nemandans eins og til að áréttu framburð. Stundum voru bara kennari og einn eða tveir nemendur virkir í samræðum, eins og þegar tveir strákar í eðlisfræði fóru að tala um upphaf orkunnar og áhugi þeirra og kennarans var svo mikill að þeir hreinlega gleymdu sér þar til stúlka spurði: „Í hvaða spurningu erum við?“

Hlustun og áborf – 3. þrep

Í tveimur grunnskólanna voru dæmi um hlustun á þriðja þrepi en ekkert um áhorf og töldust umræddir tímar til 2% af heildartímanum sem um ræðir (sbr. tafla VII.8). Í þessum flokki leggja nemendur til efni sem þeir hafa samið eða tekið saman og flytja eða sýna bekkjarsystkinum sínum sem fylgjast með. Nemendur nota eigin hugmyndaauðgi til að skapa eitthvað. Í öðrum skólanna fluttu nemendur í náttúrufræði samantekt úr hópvinnu um efni tímaritsgreina sem þau höfðu kynnt sér og rætt um. Kennari flutti stutta fyrirlestra milli frásagna nemendanna. Í hinum skólanum höfðu nemendur valið sér plánetu til að fjalla um og fluttu fyrirlestur eitt í einu (sjá ramma VII.4).

Ramma VII.4. Fyrirlestrar nemenda í náttúrufræði í 10. bekk

Í náttúrufræðistofu grunnskóla gefur að líta efni allt um kring sem minnir á námsgreinina. Nemendur sitja í röðum og horfa fram. Pláneturnar eru á dagskrá. Nemendur hafa valið hver sína plánetu til að kynna sér og eiga síðan að flytja fyrirlestur um efnið, eitt af öðru. Öll eru með skjávarpaglæsur sem þau hafa búið til og lesa ýmist af þeim eða blaði. Hinir nemendurnir fylgjast með. Síðasta glæran á að sýna heimildir sem notaðar voru. Allir fá hrós frá kennara í lokin. Eftir að strákur hefur lokið við fyrirlestur sinn um Plútó og er sestur í sæti sitt fer félagi á næsta borði að tala við hann af áhuga um efnið. Í lokin fjallar kennarinn um framsögn, augnsamband og næstu nemendafyrirlestra síðar um veturinn.

Í þriðja grunnskólanum var nemendum kynnt sambærilegt verkefni í næstu viku, sem fólst í að vinna í pörum og undirbúa tíu mínútna fyrirlestur um persónu eða stað

sem kom við sögu í síðari heimsstyrjöldinni. Nemendur fengu leiðbeiningarblað um verkið. Þeim var ætlað að velja sér sögupersónu eða sögustað, afla sér upplýsinga um annað hvort, til dæmis á netinu, og undirbúa síðan fyrirlesturinn.

c) Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg, í 10. bekk

Einstaklingsverkefni, bæði bókleg og verkleg, voru algengustu starfshættir nemenda þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í 10. bekk í grunnskólunum átta en þeir tóku hátt í helming tímans eða 43% þeirrar 31 klukkustundar sem fylgst var með (alls 801 mín. af 1.850 mín.). Nemendur unnu einir ýmist að bóklegum viðfangsefnum (í 74% þessarar 801 mín.) eða verklegum (26% af 801 mín.). Flest einstaklingsverkefni fólu í sér að nemendur leituðu að einni þekktri lausn (1. þrep). Aðeins eitt dæmi var um að nemendur veldu úr fleiri mögulegum lausnum (2. þrep). Loks tjáðu nemendur sig í rituðu máli eða verklega og beittu eigin hugmyndaflugi (3. þrep) (sbr. tafla VII.8).

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 1. þrep

Um þriðjungi af heildartíma nemenda (32%) var varið í það sem hér er flokkað sem einstaklingsverkefni með eina ákveðna þekkta lausn eða á fyrsta þrepi (sbr. tafla VII.8). Annars vegar er átt við bókleg viðfangsefni, svo sem skriflegar æfingar, inn- eða eyðufyllingar, lausn reikningsdæma og svörun spurninga. Hins vegar er um verkleg viðfangsefni að ræða, svo sem verklegt nám, upplestur, einstaklingsæfingar í íþróttum samkvæmt lýsingu kennara eða fyrirbyggjandi reglum og handverk þar sem nemendur vinna eftir forskrift eða fyrirmynd.

Sem dæmi um þennan flokk voru allir niðursokknir við að reikna í stærðfræðitíma, í grafarþögn. Nemendur réttu upp hönd þegar þeir þurftu á hjálp að halda og kennarinn gekk á milli þeirra og útskýrði fyrir einum og einum. Stundum fór hann upp að töflu og útskýrði með dæmum fyrir einum eða fleiri nemendum. Á töflunni voru númer nokkurra dæma sem átti að reikna. Þegar nokkuð var liðið á tímann spurði kennarinn: „Eru allir búnir með nr. 31?“ Einhver svaraði „nei“, en kennarinn bætti samt nokkrum númerum á dæmum við á töfluna og sagði: „Þá erum við komin langleiðina yfir þennan kafla.“ Stundum voru sumir nemendur búnir á undan öðrum með verkefni sem lagt hafði verið fyrir. Í einum bekk voru nemendur að leysa próf. Þegar sá fyrsti skilaði sínu fékk hann krossgátu að leysa, sá næsti annað verkefni. Fleiri skiluðu og sátu sumir verklausir eftir það út tímann, þolinmóðir. Einn fór að leika sér með síma og tveir grúfðu sig yfir gátu. Nemendur voru greinilega ekki allir að taka þátt í því sem fyrir var

lagt af fullum áhuga. Í lok tímans skiluðu allir prófinu þótt einhverjir væru ekki alveg búnir.

Mismunandi hraði í yfirferð var í stærðfræði í þremur grunnskólanna. Þar fór sérhver nemandi innan sama hóps á eigin hraða yfir námsefnið. Þannig réðu þau yfirferð sinni en þurftu að mæta ákveðnum lágmarkskröfum á tilteknum tímum. Þetta var gert í þeim tilgangi, að sögn kennara, að koma betur til móts við hvern nemanda, einstaklingsmiða yfirferð, en ekki síst til að stuðla að sjálfsábyrgð og sjálfstýringu í náminu (sjá ramma VII.5).

Rammi VII.5. Dæmi um mismunandi hraða í yfirferð innan hóps

Í stærðfræðitíma eru um 20 nemendur að vinna með bókina *8/10 Átta tíu* í þremur hópum sem fara mishratt yfir námsefnið eða í *braðferð*, *miðferð* og *hægferð*. Kennarinn hefur gert áætlun fyrir hvern hóp sem sérhver nemandi þarf að sjá sjálfur um að fylgja. Í henni er meðal annars gátlisti með markmiðum fyrir nemendur til að meta stöðu sína eftir. Þarna er því um sjálfsmat að ræða. Nemendur beita þessum tiltekna gátlista þegar þau hafa lokið við kafla um reikning og algebru. Samkvæmt áætluninni leysa hraðferðarnemar fleiri og þyngri dæmi en hin sem eru í mið- og hægferð. Þau sem eru í hægferð sleppa því þyngsta en allir hóparnir ljúka þó við hvern kafla á sama tíma. Eftirgrennslan leiðir í ljós að nemendur eru staddir á allt frá bls. 60 í bókinni upp í bls. 80. Nemendur vinna einir í tímanum og ljúka verkefninu gjarnan heima til að dragast ekki aftur úr. „Það er miklu skemmtilegra að geta ráðið svona hraðanum,“ segir einn nemandinn. Aðspurð segjast flest vera að vinna í kaflanum sem á, að lágmarki, að vera komið að samkvæmt áætluninni. Fjögur til fimm eru komin lengra en aðeins einn virðist hafa dregist nokkuð langt aftur úr. Fjórir nemendur eru búnir með kaflann og eru að taka kaflaprófið í þessari kennslustund.

Í hópviðtali nefndu nemendur kerfi, eins og lýst er í ramma VII.5, sem dæmi um breytingu við að koma á unglíngastig: „Þá byrjaði einstaklingsmiðaða námið. Það bara breyttist allt.“ Spurt var nánar hvað hefði breyst. „Þú bara vinnur á þínum hraða. Það er ákveðinn skiladagur og þú verður að skila fyrir hann ... [Þetta fyrirkomulag] er bara í stærðfræði ... Svo er hægt að velja bækur í ensku, lestrarbækur sem á að skila mánaðarlega ... stig á þeim ... kennarinn ýtir undir að taka þetta eða hitt stig.“ Í umræðum í einum nemendahópnum þar sem rætt var um félagslífið, klíkumyndun og fleira, datt upp úr einum viðmælanda: „Það er mínus að vera í hraðferð ... já mjög.“

Þannig virtist félagslegri stöðu nemenda ógnað ef þau ætluðu sér að fara hraðar yfir í náminu.

Sem dæmi um verkleg einstaklingsviðfangsefni með eina þekkta lausn má nefna upplestur í dönsku. Nemendur fengu ákveðin hlutverk, tveir og tveir í senn, og lásu sín hlutverk. Í enskutíma las kennari texta en nemendur sögðu í kór orð sem vantaði í eyður, reyndar fáir og þá fremur lágt. Annað dæmi má nefna úr íþróttum þar sem nemendur voru í þolæfingum og áttu að halda dagbók um púls sinn, kraft og fleira í þrjár vikur.

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 2. þrep

Í einstaklingsviðfangsefnum, bóklegum eða verklegum, á öðru þrepi er um fleiri en eina mögulega, þekkta lausn að ræða; velja þarf á milli þeirra og því er krafist einhvers frumkvæðis af nemendum (sbr. tafla VII.7). Nemendur geta til dæmis valið úr fyrirbyggjandi efni í handverk eða eina fyrirmynd eða forskrift úr mörgum mögulegum. Aðeins eitt dæmi úr vettvangsathugunum var flokkað sem bóklegt einstaklingsverkefni með fleiri en eina þekkta lausn. Þá áttu nemendur að teikna stærðarlíkan af sólkerfinu í tveimur víddum og bera það saman við önnur stór fyrirbæri sem þau könnuðust við. Því gaf verkefnið möguleika á fleiri en einni þekktri lausn. Leiðbeiningar á blaði í fimm liðum lágu fyrir og nemendur þurftu meðal annars að gera útreikninga til að finna fjarlægðir og nýttu til þess vasareikna.

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 3. þrep

Nemendur vörðu um 11% af þeim heildartíma sem kannaður var í einstaklingsverkefni á þriðja þrepi þar sem fram fór skapandi, sjálfstætt starf (sbr. töflur VII.7 og VII.8). Í starfsháttum samkvæmt þessum flokki tjáir nemandi sig annars vegar skriflega eða munnlega og notar eigin hugmyndaauðgi og frumkvæði í viðfangsefnið. Hins vegar tjáir nemandi sig verklega án fyrirmyndar, í mynd, handverki eða rafrænni sköpun.

Flokka má svonefndan „verkhring“, sem var í tveimur grunnskólanna, undir skrifleg og verkleg einstaklingsviðfangsefni á þriðja þrepi. Verkhringur felst í því að nemendur velja sér viðfangsefni innan ákveðins þema sem þeir skapa og skipuleggja sjálfir. Tillögur að þema koma frá kennurum eða nemendum. Í öðrum skólanum fengu nemendur ramma sér til leiðsagnar um vinnubrögð. Þeim var ætlað að gera verkáætlun fyrir þrjár vikur, skrá spurningar sem þau hefðu áhuga á að leita svara við, leita sér upplýsinga með margvíslegum hætti, skrá framvindu, skrifa niðurstöður, fá samþykki kennara jafnóðum og kynna svo loks niðurstöður sínar fyrir hópnum í fjórðu vikunni. Skólastjóri í öðrum skólanna sagði svo frá að hugmyndin

að verkhring hefði kviknað í framhaldi af námsferð skólastjóra í Reykjavík til Minnesota í Bandaríkjunum (sjá lýsingu í: Gerður G. Óskarsdóttir, 2004, bls. 24–27). „Verkhringur ... hefur alveg svínvirkað, ef ég má komast svo að orði,“ sagði hann. „Ég sá að það væri hægt að opna lítið gat inn í faggreinakennsluna á unglíngastigi enda brýn nauðsyn ... Hugmyndin var að opna lítinn glugga inn í stundatöfluna þar sem allt væri mögulegt,“ bætti hann við. Hann taldi jafnframt að starfs- og námsgleði nemenda hefði aukist mikið við þetta fyrirkomulag. „Það sýna árlegar mælingar okkar á vellíðan nemenda,“ bætti hann við (sjá nánari lýsingu í ramma VII.6).

Rammi VII.6. Verkhringur í 10. bekk

Verkhringur eða verkefnatengd vinna er í fullum gangi í einum grunnskólanna í umsjá umsjónarkennara, námsráðgjafa og deildarstjóra tölvumála – eins og venjulega á miðvikudögum, kl. 10.35–11.55. Nemendur í 8., 9. og 10. bekk eru saman í sjö til átta stofum á unglíngangangi, bókasafni og tölvustofu (skiptast á að nýta hana). Þau eru að vinna hvert og eitt að sjálfvöldum viðfangsefnum um tómsundaáhugamál sín eða áhugasvið. Þetta þema var valið af kennurum. Strákur hefur valið sér geimverur til umfjöllunar. Kennarinn segir að hann þurfi að fara að setja upp kynninguna sína. Annar fjallar um tónlist og vill fara út um víðan völl, það líkar kennaranum ekki: „Þetta er næstsíðasti tíminn, þú verður að takmarka þig.“ Sá þriðji hefur ákveðið að fjalla um seinni heimsstyrjöldina og árétar: „Ég er búinn að lesa rosalega mikið.“ Enn annar er að skrifa um hjólabretti, segist hafa talað við gaur niðri í bæ og fengið fullt af upplýsingum. Stelpa, sem hefur kosið að fjalla um hesta, er komin langt með sitt verkefni, hún hefur unnið nær alla þætti sem leiðbeiningar eru um í rammanum um verkefnið og er næstum tilbúin með kynningu. Önnur er að segja frá dansi og hefur þegar tekið viðtal við dansara og einn strákur tók viðtal við handboltamann. Í tölvustofunni minnir kennari hópinn á að skiptast á með tölvurnar, sumir geti farið í tölvur á bókasafninu. Hann rifjar upp að hafa sent út á Mentor (samskiptakerfi grunnskólanna) að þau mættu koma með fartölvur að heiman í dag. Kennarar með aðra hópa eru að senda nemendur í tölvustofuna, einn hringir og athugar með pláss fyrir sína nemendur. Notuð er margvísleg önnur tækni. Kennari leiðbeinir nemanda um að fá mynd skannaða á skrifstofunni og strákur er að tengja myndband við sýningu sína og setja krækju í efni á netinu. Allmörg eru á bókasafninu að skoða bækur og vinna á tölvur. Það er notalegur vinnukliður á svæðinu.

Fyrsta þema haustsins var félagslífið, það næsta verður jóga og dans en jólin í desember.

Í valgreinum kröfðust viðfangsefni nemenda gjarnan hugmyndaauðgi og sjálfstæðis í vinnubrögðum. Það átti til dæmis við um ljósmyndun úti í náttúrunni, spuna í leiklist og stuttmyndagerð. Dæmi til viðbótar var val um að vera „námsliði“, sem fólst í að vinna með eða aðstoða grunnskólakennara inni í bekkjum á yngsta stigi og miðstigi eða í tölvukennslu, vinna úti í frímínútum eða aðstoða á bókasafni – eða með öðrum orðum vera í þátttökunámi (sbr. Billig, 2000). Nemendur þurftu að ákveða sjálfir nánari útfærslu á vinnu sinni. „Margir nemendur hafa blómstrað í þessu verkefni og kennarar eru mjög ánægðir með þá nemendur sem gefa sig í þetta,“ sagði skólustjórinn.

Nemendur unnu ritgerðir, gjarnan heima, þar sem hugmyndaauðgi og sköpun fékk að njóta sín, svo sem ritgerðir um framtíðardaginn eða efnið „dagur í lífi mínu eftir 20 ár“. Sama var uppi á teningnum í dönskutíma þar sem nemendur lásu upp frásagnir sínar af einum degi í lífi sínu – á dönsku, sum voru með sögur en önnur með ljóð. Klappað var á eftir hverjum og einum og allir fengu hrós frá kennara.

Í einum skólanna mátti flokka stóran hluta af vinnu nemenda undir einstaklingsverkefni á þriðja þrepi, kölluð „áform“, „á hugasviði“ og „smiðjur“ eftir eðli þeirra og fyrirkomulagi. Verkefni á á hugasviði og smiðjuvinna gat verið samvinnuverkefni. *Áform* fólst í að nemendur settu sér markmið í ákveðnum námsgreinum samkvæmt viðkomandi greinanámskrá aðalnámskrár og gerðu síðan áætlun fyrir eina viku í senn, sem kölluð var „áform“, og fylgdu henni svo til að ná markmiðunum. Áætlanagerðin fór fram á vikulegum fundum sem hver nemandi átti með kennara sínum (til dæmis á mánudögum). Þá var farið yfir hvernig gekk í síðustu viku og hvert bæri að stefna í þeirri næstu. Þessar einstaklingsáætlanir þróuðust og tóku gjarnan breytingum eftir því sem leið á viðfangsefnin – sem fyrst og fremst voru unnin í skólanum. Nemendur þurftu að hafa frumkvæði um markmið í yfirferð námsfnisins og hvernig þeir unnu að þeim, auk þess að stýra framkvæmdinni að vissu marki sjálfir. En í vinnu samkvæmt áformi unnu nemendur einnig á fyrsta og öðru þrepi.

Verkefni á á hugasviði fólst í að nemandi kaus að vinna með eitthvað sem hann eða hún hafði sérstakan áhuga á og gerði um það *vinnusamning* við kennara sinn til ákveðins tíma, til dæmis einnar viku. Viðfangsefni gátu verið bæði verkleg og bókleg og unnin einstaklingslega eða með öðrum. Þarna virtust nemendur hafa mjög frjáls-

ar hendur og vinna flokkast á þriðja þrep. Niðurstöður voru kynntar samnemendum með einhverjum hætti (líklist því fyrirkomulagi sem kallað var „verkhringur“ í tveimur öðrum skólum).

Loks var rúmlega fimmtungur af vinnutíma nemenda í skólanum árið sem vettvangsathuganir fóru fram unninn í svonefndum *smiðjum* (tvisvar í viku, kl. 9.30–12.10) þar sem fengist var við viðfangsefni innan ákveðins þema í tiltekinn tíma. Þá voru listir og verkgreinar gjarnan samþættar öðrum greinum, einkum náttúrufræði, samfélagsfræði og lífsleikni, en einnig íslensku og stærðfræði (stundum einnig nefnt verkstæðisvinna). Nemendur völdu sér viðfangsefni innan þemans og stýrðu í mörgum tilfellum útfærslu þess. Dæmi um þemu voru lífríkið og þjóðfélagsfræði. Dæmi um verklegt einstaklingsverkefni í smiðju var í tónlistarsmiðju. Strákur sat við tölvu og var að taka fyrir ákveðið lag og ætlaði að breyta því. Kennarinn sagði að hann yrði að skapa eitthvað. „Hann verður að setja einhvern frumleika í þetta, koma með eitthvað nýtt í lagið, svo sem útsetja, endurraða eða semja nýja kafla,“ útskýrði kennarinn.

d) Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, í 10. bekk

Nemendur unnu í *samvinnu* við aðra að viðfangsefnum í rúmlega 19% af þeim tíma sem vettvangsathuganir stöðu yfir í 10. bekk í grunnskólunum átta (alls 350 mín. af 1.850). Ýmist unnu nemendur tveir og tveir eða fleiri saman að *skriflegum* (í 30% af 350 mín.) eða *verklegum* viðfangsefnum (í 70% af 350 mín.) (sbr. tafla VII.8). Á viðfangsefnunum voru ýmist ein eða fleiri þekktar lausnir. Dæmi voru um samvinnu að verklegum viðfangsefnum sem kröfðust frumkvæðis og hugmyndaauðgi en ekki voru dæmi um bókleg samvinnuverkefni af þeim toga.

Samvinnuverkefnin, sem dæmi voru um, má flokka sem hópvinna þar sem nemendur vinna saman að lausn ákveðins viðfangsefnis í stað þess að leysa það hver í sínu lagi. Ekki virtist um formlegt samvinnunám að ræða, en þá hefur sérhver meðlimur teymis ákveðið hlutverk í samræmi við stöðu sína og getu og unnið er að því að ná sameiginlegri niðurstöðu með framlagi hvers og eins og að nemendur læri hver af öðrum. Verki er ekki að fullu lokið fyrir en allir hafa lagt fram sinn skerf (Prince, 2004; Vaughn o.fl., 2006).

Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg – 1. þrep

Nemendur vörðu um 6% af heildartíma sínum í samvinnu á fyrsta þrepi þar sem ein þekkt lausn er á viðfangsefnum (sbr. töflur VII.7 og VII.8). Um er að ræða skrifleg viðfangsefni, þar sem nemendur leysa verkefni í bók eða á

vinnublöðum saman í hópi, eða verkleg viðfangsefni eins og tilraunir í raungreinum, smíðar, hópæfingar í íþróttum, skipulagða leiki og keppnir, svo og hópsöng.

Í dönsku, svo dæmi sé tekið, lásu nemendur texta í námsbókinni og unnu síðan saman í þörum að því að finna svör úr efni textans við spurningum í verkefnabók. Í stofunni ríkti friðsæll vinnukliður og ekki var annað að sjá en að allir væru að vinna. Í samfélagsfræði bjuggu nemendur sig undir samræmt próf með því að leysa saman gamalt próf tvö og tvö.

Samvinnuverkefni, bóklegr og verkleg – 2. þrep

Á öðru þrepi í flokki hópverkefna vinna nemendur saman í hópi að skriflegum eða verklegum viðfangsefnum sem hafa fleiri en eina, þekkt lausn (sbr. tafla VII.7). Því þurfa nemendur að sýna ákveðið frumkvæði við val á lausnum eða við að komast að sameiginlegri niðurstöðu um val lausnar. Í um 6% af heildartíma sínum unnu nemendur í hópum að verkefnum með fleiri en eina mögulega lausn (sbr. tafla VII.8).

Í dönsku fóru tveir danskir kennaranemar í leiki með nemendum. Byrjað var á „Tick, tack toe“. Strákarnir hópuddu sig saman gluggamegin í stofunni og stelpurnar hurðarmegin og svo fóru fulltrúar hvors hóps og léku leikinn á töflunni. Næst tók við spurningaleikur og áttu hóparnir val um þrjá efnisflokkka: „Digte“, „Danmark“ og „Blandet“. Stundum þurfti að skrifa eitthvað og alltaf gaf einhver sig fram til þess. Kliður var í stofunni og kennararnir þöggudu oft niður í liðunum. Strákur var ekki ánægður með hávaðann og kallaði: „Halldiði kjafti.“ Þegar leið á færðist þreyta yfir hópinn og stelpa sagði í uppgjafartóni: „Þeir vinna hvort sem er.“ Í lok tímans settust allir aftur í sæti sín, glaðir í bragði. Annað dæmi hér um var íþróttatími þar sem nemendur fóru í gryfjubrennó og setuskotbolta, þau fylgdu ákveðnum reglum en höfðu samt ákveðið frumkvæði. Sama átti við um líffræðitíma þar sem nemendur lásu greinar úr tímaritum í hópum og áttu síðan að svara saman ákveðnum spurningum sem höfðu fleiri en eitt mögulegt svar (sjá nánar í ramma VII.7).

Rammi VII.7. Dæmi um samvinnu – margar þekktar lausnir
„Vindum okkur í verkefnið um kynbætur, ég er með greinar að lesa ... fjórir til fimm saman í hópum. Þið þurfið að ræða ykkar í milli greinar um svín, hesta ...“ segir kennarinn í upphafi tíma í líffræði. Kennarinn hefur skrifað á töfluna hvað hóparnir eiga að gera: Lesa grein og ræða hvað hefur verið gert varðandi kynbætur; hverju voru menn að leita eftir og hvernig gekk; ræða saman og geta sagt hinum frá. Kennarinn

gengur að einum hópi og segir að einn geti lesið fyrir hina. Stelpur í einum hópnum tala af ákafa saman: „Þeir vildu meira kjöt og minni fitu.“ Kennari gengur á milli hópanna, talar við þá og spyr spurninga. Í öllum hópnum var skrifað niður. Eftir um 40 mínútur segir kennarinn: „Nú eru allir búnir ... Það er gott að lesa vísindagreinar, maður skilur ekki allt ... mikið af einhverju nýju“ og endar svo með því að spyrja: „Jæja, hvaða hópur vill byrja?“ Strákur úr einum hópnum kynnir meginefni greinar sem hópurinn las. Kennarinn skrifar orð á töflu, sem eru hugsanlega flókin fyrir nemendur, og útskýrir þau. Hóparnir taka við hver af öðrum að kynna niðurstöður sínar og kennarinn heldur gjarnan stutta fyrirlestra milli kynninga nemenda.

Loks má nefna dæmi um samvinnuverkefni á öðru þrepi úr íþróttatíma þar sem sum voru ekki tilbúin í hópverkefnið og unnt var að komast hjá því að taka þátt. Tveir kennarar voru að kenna hópi pílta og stúlkna saman í íþróttasal. Í seinni hluta tímans var farið í fótbolta og skipt í lið af handahófi. Það er líf og fjör í keppninni en fimm stúlkur horfa á og tiltaka fyrir því mismunandi ástæður. Ein þeirra segir: „Mér finnst fótbolta ömurlegur, strákarnir taka alveg völdin ... traðka á manni ... betra að stelpur væru sér, að minnsta kosti stundum.“

Samvinnuverkefni, bóklegr og verkleg – 3. þrep

Á þriðja þrepi í flokki um hópverkefni tjá nemendur sig í samvinnu við aðra í hópnum og nota eigið hugmyndaflug, ýmist í töluðu og rituðu máli eða verklega, svo sem í myndum og handverki. Fram fer skapandi samvinna að frumkvæði og á forsendum hópsins (sbr. tafla VII.7). Rúmlega 7% af heildartíma nemenda fóru í slíkt skapandi hópstarf og var það í öllum tilfellum verklegt (sbr. tafla VII.8).

Dæmi um þetta var í dönskutíma. Nemendur höfðu verið að leysa verkefni í verkefnabók um stund þegar kennarinn spurði: „Eruð þið þreytt? Eigum við ekki að standa upp og fara í smá keppni?“ Skipt var í tvö lið og einn úr hvoru liði átti að skrifa á töflu eitthvert lýsingarorð að eigin vali og svo átti sá næsti úr hvoru liði að skrifa lýsingarorð sem byrjaði á síðasta staf orðsins á undan; keppnin fólst í að skrifa sem flest orð – og það rétt. Nemendur sátu á borðum og stólum og voru greinilega spennit í leiknum og hvöttu hvert annað til dáða.

Eins og fram kom frammar voru nemendur í svonefndum „smíðjum“ í einum skólanna hluta vikunnar og unnu þar stundum í hópvinna þar sem margvísleg sköpun fór fram.

Eftirfarandi þrjú dæmi eru úr tónlistarsmiðju. Tveir strákar sögðust ætla að semja trommulag. Tvær stelpur voru að taka upp undirleik af netinu og ætluðu svo að syngja sjálfar jólalög og taka upp á tölvu. „Þær læra þannig að taka upp,“ sagði kennarinn og bætti við: „Þau læra að gera áætlanir eins og til dæmis þarf að gera ef þú ert í hljómsveit.“ Á öðru svæði var hópur nemenda úr 8. til 10. bekk að undirbúa stofnun hljómsveitar, fimm strákar og tvær stelpur. Þau sátu eða lágu endilöng á gólfinu. Kennarinn gaf þeim æfingátíma og brýndi þau svo til að undirbúa verkið vel: „Hljómsveitir eiga að skipuleggja hvað þær ætla að gera.“ Þegar liðið var á tímann bættust þrír nemendur í hópinn. Öll höfðu þau lært eitthvað á hljóðfæri, svo sem gítar, bassa eða trommur og ein á píanó. Kennarinn sagði einum úr hópnum að sækja tvær tölvur og rétti honum lykil að geymslu. Svo virtist sem nemendurnir vildu frekar fíkta í hljóðfærum en sinna áætlanagerð. Í annari smiðju var hópur stelpna og stráka úr 8., 9. og 10. bekk að búa til myndband, sem byggðist á James Bond, og voru þau nú að gera áætlun um verkið, meðal annars um leik, upptöku og klippingu, að þeirra sögn. Í frímínútum höfðu kennarar eftirfarandi að segja um vinnuna í smiðjunum: „Þetta er svo opið, þú hefur tækifæri til að gera hvað sem er,“ sagði einn þeirra. Annar bætti við: „Þú hefur tækifæri til að taka þátt af áhuga og innlifun.“ Sá þriðji dró fram kosti slíkrar vinnu fyrir kennara: „Styrkleikar kennara fá að njóta sín ... Ég hlakka til að fara í skólann á miðvikudögum!“

e) Upphaf og lok kennslustunda eða lota í 10. bekk

Alltaf fór einhver tími í að nemendur gengju inn í stofu og fengu sér sæti eða rúmlega 9% heildartímans. Misjafnt var hve langt var liðið á kennslustund áður en kennari opnaði stofuna, allt frá upphafstíma samkvæmt stundaskrá upp í nokkrar mínútur, oft um fimm. Í þremur grunnskólanna giltu þær reglur að nemendur stóðu við stóla sína þar til kennari bauð þeim sæti og eins í lok tíma. Algengast var að kennslustund hæfist með formlegum hætti. Nemendur og kennari heilsuðust og nemendur svöruðu nafnakalli kennara. Mætingar voru frá því að allir voru mættir niður í að einn til fjóra vantaði í hópinn í upphafi tíma, og síðan tíndist einn og einn inn. Oft fengu nemendur síðan yfirlit yfir efni tímans, sem gat verið skrifað á töflu, og stundum upprifjun um efni síðasta tíma. Dæmi: Nemendur voru sestir, kennari settist við kennaraborðið og ræsti tölvuna. „Jæja, góðan daginn, hvernig gengur?“ Hann las upp nöfn nemenda af tölvuskjá og merkti við, sagði þeim síðan að taka upp bækur og blað um ákveðið efni og skriffæri en nemendur sátu kyrrir og höfðu ekkert gert fram að því.

Annað dæmi: „Sæl krakkar mínir, gaman að sjá ykkur. Í dag klárur við ... við vorum um daginn að tala um ...“ Kennarinn las nöfn af tölvunni, þekki nemendur greinilega vel og var fljótur að sjá hverja vantaði. Upphafið gat verið óformlegra: „Jæja, það er í sambandi við prófið sem þið tókuð í gær ... þetta gekk ágætlega.“ Stundum var einhverjum nemendum sagt að fara úr úlpu eða taka ofan húfu, en það var í samræmi við reglur að minnsta kosti eins skólans.

Lok kennslustunda tóku rúmlega 3% heildartímans. Þá fengu nemendur gjarnan yfirlit yfir heimaverkefni, ýmist munnlega eða kennari skrifaði það á töfluna, og bætti oft við að þetta kæmi líka á Mentor. Loks þakkaði kennari nemendum samvinnuna með því að segja „takk fyrir í dag“ og ef helgi var framundan, þá gjarnan: „Takk fyrir í dag og góða helgi.“ Stundum fóru nemendur sem lokið höfðu verkefni út á undan öðrum. Alloft voru nemendur farnir að taka saman áður en kennari minntist á að tíma væri lokið og einhver kvað svo upp úr með því að segja: „Megum við fara?“

f) Námsefni í 10. bekk

Áhugi var á að skoða það námsefni sem notað var í þeim 10. bekkjum sem heimsóttir voru til að geta borið það með einhverjum hætti saman við námsefni á 1. ári í framhaldsskóla sem hluta af samanburði á starfsháttum. Tilgangurinn var að leitast við að meta samfellu í inntaki viðfangsefna milli skólastiganna (sjá kafla VIII.2.h um 1. ár framhaldsskóla), þótt inntak námsefnis hafi ekki verið einn af megináhersluþáttum rannsóknarinnar. Ákveðið var að skoða náms- og kennsluáætlanir og námsefni í íslensku, stærðfræði og náttúrufræði en rannsóknin náði yfir nám í þessum greinum á báðum skólastigum.

Í töflu VII.9 má sjá það námsefni sem notað var eða stuðst við í íslensku-, stærðfræði- og náttúrufræðitímum í 10. bekkjum sem fylgst var með. Yfirlétt var stuðst við eina námsbók í hverri grein sem meginefni en í 10. bekk grunnskóla virtust kennarar hafa val um nokkrar bækur í þessum greinum.

Íslenska í 10. bekk

Í 10. bekk grunnskóla skiptist nám í íslensku í grófum dráttum í þrennt, það er bókmenntir, stafsetningu og ritun og málfræði. Í *Áðalnámskrá grunnskóla, íslensku* (Menntamálaráðuneytið, 2007a) eru áfangamarkmið við lok 10. bekkjar flokkuð í fernt eða talað mál og hlustun, lestur og bókmenntir, ritun og málfræði (bls. 18–19). Í bókmenntum lásu nemendur eina fornsögu, yfirlétt *Gísla*

VII. LÝSING Á 10. BEKK GRUNNSKÓLA

Tafla VII.9. Námsfni í þremur námsgreinum í 10. bekk grunnskóla – notað sem grunnefni í tímum sem heimsóttir voru

Íslenska	Stærðfræði	Náttúrufræði
<p>Bókmenntir, t.d.: <i>Englar albeimsins</i> eftir Einar Mát Guðmundsson (1995) (3 skólar); <i>Mýrin</i> eftir Arnald Indriðason (2000) (1 skóli).</p> <p>Stafsetning, ritun og málfræði: <i>Mályrkja III. Íslenska á unglingsáttugi</i>. Grunnbók. Höf.: Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir (1998). Efni: Bókmenntir og málfræði. Íslensk bókmenntasaga 19. og 20. aldar. Hljóðfræði, hljóðkerfisfræði, beygingarfræði, setningafræði, orðmyndunarfræði og merkingarfræði íslensks nútímamáls; 221 bls.</p> <p><i>Íslenska, kennslubók í málvísi og ljóðlist</i>. Höf.: Jón Nordal og Gunnlaugur V. Snævarr (1997, 3. útg.). Efni: Málfræði, s.s. orðflokkar, setningafræði og hljóðfræði, málnotkun og ljóðalestur, auk 226 verkefna; 207 bls.</p>	<p><i>8/10 Átta tíu 5</i>. Höf.: Guðbjörg Pálsdóttir og Guðný Helga Gunnarsdóttir (2007). Efni: Rúmfraði og algebra, tölur og talnafræði, líkur, reikningur og algebra, Pýþagóras, líkón, algebra, jöfnur og dulmálfræði; 112 bls. Námsfnisflokkur með sex grunnbókum.</p> <p><i>Almenn stærðfræði fyrir grunnskóla III</i>. Höf.: Björk, Björkstén, Brolin, Ernestam og Ljungström. Hildigunnur Halldórsdóttir og Sverrir Einarsson þýddu og staðfærðu (1996). Efni: Líkindareikningur, ferningar og ferningsrætur, rúmmálfræði, stærðfræði í daglegu lífi, algebra, jöfnur og sannanir í rúmfraði; 276 bls.</p>	<p><i>Sól, tungl og stjörnur. Almenn náttúruvísindi</i>. Höf.: Hurd, Johnson, Matthias, Snyder og Wright. Þorsteinn Vilhjálmsson þýddi og staðfærði (2001). Efni: Rannsóknir á alheimi, stjörnur og vetrarbrautir, sólkerfið, jörðin og tunglið; 153 bls.</p> <p><i>Erfðir og þróun. Almenn náttúruvísindi</i>. Höf.: Hurd, Snyder, Matthias, Wright og Johnson. Þuríður Þorbjarnardóttir þýddi og staðfærði (2001, 2. útg.). Efni: Erfðafræði, lífverur taka breytingum og þróun manna; 96 bls.</p> <p><i>Orka. Almenn náttúruvísindi</i>. Höf.: Hurd, Snyder, Matthias, McLaughlin, Wright og Johnson. Hálfán Ómar Hálfánarson þýddi og staðfærði (1997). Efni: Rannsóknir á orku, varmaorka, rafmagn og segulmagn, hljóð, ljós og kjarnorka; 168 bls.</p> <p><i>Efnisbeimurinn</i>. Höf.: Hafþór Guðjónsson (2005). Efni: Efnifræði. Helstu flokkar efna, frumeindir og sameindir, efnabreytingar og lotukerfið; 79 bls.</p>

sögu *Súrssonar*, eina nýlega skáldsögu, valdar sögur³⁰ og kjörbækur sem skilað var skýrslu um, auk umfjöllunar um helstu bókmenntastefnur og hugtök í bókmenntafræði. Lesin voru ljóð, þau túlkuð og rýnt í ljóðformið. Í stafsetningu var stuðst við kennslubók og heimatilbúin verkefni og í ritun var nemendum ætlað að skila ritunaræfingum reglulega til kennara. Málfræðinámið fólst í að nemendur lærðu um helstu atriði beygingarfræðinnar og var meðal annars fjallað um orðflokka og einkenni þeirra, setningafræði, hljóðfræði, orðmyndun og merkingarfræði. Til að átta sig á umfangi hvers þáttar fyrir sig má hafa sem viðmið að á vefsíðu eins skólans kom fram í kennsluáætlun að kennaraeinkunn gildi 50% á móti vorannarprófi og hún skiptist þannig:

Bókmenntir	15%
Málfræði	15%
Ritun og stafsetning	10%
Þemaverkefni	10%
Alls	50%

Kennarar og stundum nemendur sjálfir áttu val um efni í bókmenntalestri. Grunnskólakennarar áttu einnig nokkurt val um námsefni í málfræði, stafsetningu og ritun.

Fylgst var með íslensku tímum í fjórum af grunnskólunum átta. Í þeim var unnið með bækurnar *Mályrkja III* (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998) og *Íslenska*,

kennslubók í málvísi og ljóðlist (Jón Nordal og Gunnlaugur V. Snævarr, 1997) sem meginefni í bókmenntum og málfræði, ýmist aðra eða báðar. Í töflu VII.9 er eingöngu getið um það námsefni sem lagt var til grundvallar sem meginefni í náms- eða kennsluáætlunum fyrir þá námshópa sem heimsóttir voru. Til viðbótar var, samkvæmt kennsluáætlunum, stuðst við margvíslegt efni um málfræði, svo sem bækurnar *Málfinnur, lítil málfræðibók* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2001), *Gullvör 3. Málfræði fyrir 10. bekk grunnskóla* (Ragnar Ingi Aðalsteinsson, 2001) og heftin *Sagnorð, Fallorð og Smáorð* (Magnús Jón Árnason, 1988, 1989, 1990). Í stafsetningu studdust nemendur við handbókina *Skrifinnur, lítil bók um stafsetningu og greinarmerki* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2003) og verkefnabókina *Finnur 3* (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2005) í stafsetningu og málfræði. Í einum skólanna sagðist kennari nota talsvert námsvef Námsgagnastofnunar *Málbjörgu*, sem er umfangsmikill vefur fyrir kennara (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2009). Þar má meðal annars nálgast kennsluhugmyndir og leiðbeiningar, glærusafn, krækjusaftn og ábendingar um ítarefni með *Mályrkju*. Á vefnum er einnig safn málfræði- og stafsetningarverkefna. Veggspjöld um orðflokka, orðflokkgreiningu og samhljóða orð sem hafa mismunandi rithátt eftir merkingu sáust á veggjum íslenskustofa.

Í hópviðtölum kom fram að nemendum þótti íslenskan talsvert þyngri í 10. en í 9. bekk. Kennari hafði orð á því að „málfræði [væri] mjög þurrt efni“.

30 T.d. úr *Mályrkju III*, eftir Höskuldur Þráinsson og Silju Aðalsteinsdóttur (þrjár skólar).

Stærðfræði í 10. bekk

Í náms- eða kennsluáætlunum kom fram að helstu námsþættir í stærðfræði í 10. bekk grunnskóla væru meðal annars tölfræði, líkindareikningur, metrakerfið, flatarmál og rúm-mál, prósentur, algebra og jöfnur. Seinni hluta vetrar var varið í upprifjun á námsþáttum úr 8. og 9. bekk (upp-lýsingar af vefsíðum þriggja af grunnskólunum átta í mars 2008; sjá einnig Menntamálaráðuneytið, 1990e).

Fylgst var með stærðfræðitímum í fimm af grunn-skólunum átta. Í þremur þeirra lá bókina *8/10 Átta tíu 5* (Guðbjörg Pálsdóttir og Guðný Helga Gunnarsdóttir, 2007) til grundvallar náminu. Hún var nýlega komin út á þessum tíma og var gripið í hana í fjórða skólanum. Í hinum tveimur skólanna var notuð bókina *Almenn stærðfræði fyrir grunnskóla III* (Björk, Björkstén, Brolin, Ernestam og Ljungström, 1996). Loks studdist einn skólanna einnig við bókina *Stæ 103* (Jón Þorvarðarson, 2007), sem er ætluð framhaldsskólanemendum. Þar sagði kennari að það væri í raun sama efni og verið væri að fjalla um í 10. bekk og nýttist því vel sem ítarefni. „Þau eru svo dugleg hér í 10. bekk, eiga auðvelt með STÆ 103 í menntaskóla,“ bætti hann við. Nefnt var að nemendur ynnu einnig með þemaheftin fjögur sem fylgja *8/10 Átta tíu*, það er *Mælingar*, *Gullinsnið*, *Töflureikni* og *Pælingar*. Veggmyndir um brot, rúmfræði og reglu Pýþagórasar voru víða á veggjum í stærðfræðistofum. Í yfirlitsbæklingi Námsgagnastofnunar um námsefni í stærðfræði fyrir 8.–10. bekk frá 2008 er lýst fyrrnefndu grunnefni, sérkennsluefni, æfingaefni, kennsluleiðbeiningum, gagnvirkum verkefnum á vef og efni til útprentunar. Safnvefurinn *Stærðfræði fyrir unglíngastig* (Námsgagnastofnun, 2006), þar sem eru gagnvirk forrit og fleira, var hvorki nefndur í þeim tímum sem heimsóttir voru né viðtölum.

Í hópviðtölum töluðu nemendur um mikla upprifjun í stærðfræði í 10. bekk og að lítið væri um nýtt efni, en í 9. bekk hefði stærðfræðin verið erfiðari og mikið um nýtt efni.

Náttúrufræði í 10. bekk

Fylgst var með námi í náttúrufræði í þremur af skólunum átta. Í þeim öllum var unnið með efni úr bókaflöknum *Almenn náttúruvísindi* eftir Hurd og fleiri en fyrir lágu fimm bækur í flokknum: *Erfðir og þróun*, *Kraftur og breyting*, *Lifandi veröld*, *Orka* og *Sól, tungl og stjörnur*. Í einum skólanna var verið að vinna með efni úr *Orku* og gera tilraunir úr *Lifandi veröld*. Í öðrum var unnið með *Sól, tungl og stjörnur*. Loks voru nemendur í þriðja skólanum að gera verkefni í tengslum við heftið *Erfðir og þróun*.

Í einum skólanna kom fram í kennsluáætlun í líffræði á vefsíðu skólans að efni haustannar væri erfðafræði og

meðal annars fjallað um sögu hennar, merkar uppgötv-anir, erfðafræðidæmi, eiginleika manna, arfgengi og ættartré. Á vorönn var áætlað að fjalla meðal annars um þróunarkenningar, náttúruval, jarðsögu og fyrstu mann-verurnar, en síðustu tíu vikum annarinnar var áformað að verja í jarðfræði og dýra- og plöntulíf á svæði í nágrenni skólans. Í öðrum skóla kom fram í námsvísi fyrir 10. bekk að náttúrufræðin skiptist í jarðfræði og líffræði. Námsþættir í jarðfræði væru kenningar um gerð og eðli alheimsins, vetrarbrautir, sólkerfi og gerðir stjarna. Námsþættir í líffræði væru erfðafræði, þróun lífvera, stökkbreytingar og þróunarkenning Darwins.

Í þriðja grunnskólanum voru tíundubekkingar í eðlis-vísindum og lífvísindum. Í námsáætlun í eðlisvísindum kom fram að meðal annars væri fjallað um eftirtalda þætti: frumeindir, sameindir, jónir, frumefni, efnasambönd, föst efni, vökva, lofttegundir og lotukerfið, auk þess sem til-raunir voru gerðar. Í lífvísindum í sama skóla var fjallað um þróun lífvera, steingervinga, fósturfræði, náttúruval og þróunarkenningar, tímatal jarðsögunnar og uppruna og þróun mannsins. Kennslubækurnar voru *Efnisheimurinn* (Hafþór Guðjónsson, 2005) og *Erfðir og þróun* (Hurd o.fl., 2001). Elliðaárdalurinn var einnig á dagskrá, jarðfræði hans, dýralíf og plöntur. Algengt var að til viðbótar við grunnefni ynnu nemendur með ljósrit frá kennara og uppflettirit.

Í viðtali við grunnskólakennara kom fram að honum fannst bókina *Erfðir og þróun* mjög fjölbreytt og litrík og sama átti við um verkefni í bókinni. Viðkomandi taldi bókina nokkuð ameríska og að betur hefði mátt staðfæra hana.

g) Nýting upplýsinga- og samskiptatækni í 10. bekk

Til að átta sig eilítið á stöðu upplýsinga- og samskiptatækni í skólunum sem heimsóttir voru var tækniuhverfi þeirra skoðað. Í fyrsta lagi var vélbúnaður í stofum, eins og tölvur og skjávarpar, skráður í vettvangsnótur ásamt nýtingu þeirra. Í öðru lagi var hugað að hugbúnaði, eins og notkun forrita og margmiðlunarefnis. Loks var spurt um notkun netsins og samskiptakerfisins Mentors.

Nemendatölvur, tvær eða fleiri, voru í öllum almennum stofum í einum skólanna auk tölvustofu. Annars staðar voru nemendatölvur í tölvustofum eða á vagni sem fara mátti með í stofur. Nemendur sáu við tölvur í forritunartíma og íslenskutíma þar sem unnið var að ritgerðarsmið. Mesta tölvunotkunin var í svonefndum „verkhring“ í tveimur skólum og í því sem nefnt var „smiðjur“ í þeim þriðja en í þessum tímum unnu nemendur að verkefnum sem þeir skipu-lögðu sjálfir og höfðu valið sér innan ákveðins ramma. Í

skólanum þar sem tvær nemendatölvur voru í hverri stofu sá athugandi þær eingöngu notaðar í verkhring.

Nemendur virtust fyrst og fremst nýta tölvur í námi sínu til þess að skrifa ritgerðir og útbúa glærur, auk heimildaleitar á netinu og samskipta á Mentor. Í einhverjum tilvikum var þeim ætlað að afla sér efnis á netinu í heimaverkefnum, eins og í verkefninu úr síðari heimsstyrjöldinni, og í kennsluáætlun í dönsku var veraldarvefurinn hluti af kennsluefni sem talið var upp. Athyglisvert var að nemendur sem fluttu fyrirlestra fyrir bekkjarfélaga sína voru með heimildaskrá á lokaglæru, eins og þeim var uppálagt, og þar gat nánast eingöngu að líta efni af netinu. Þau virtust varla ná sér í efni af bókum en kunnu greinilega að finna það á netinu. Nemendur sáust aftur á móti ekki nýta sér gagnvirkt efni í þeim tímum sem vettvangsathuganir fóru fram.

Upplýsinga- og samskiptakerfið Mentor var aðgengilegt nemendum og foreldrum á netinu. Þar eru upplýsingar um ástundun nemenda, heimavinnu og fleira. Heimaverkefni virtust að öllu jöfnu skráð í Mentor ef marka má handbækur um einstaka skóla, námsvísa og kennsluáætlanir. „Ég gái í Mentor hvað ég á að læra heima og svo skoða ég mætingarnar,“ sagði nemandi í 10. bekk. Svo var þó að heyra á nemendum í hópviðtölum að auðvelt væri að komast hjá því að líta nokkurn tíma í Mentor. „Nú eru kennarar reyndar farnir að nota meira Mentor, áður vildu sumir kennarar ekki nota það en nú [gera það] fleiri,“ sagði stelpa í einum hópnum.

Kennararnir nýttu sér upplýsingatæknina í kennslu sinni. Þeir höfðu almennt tölvu á kennaraborði í stofu sinni og skjávarpar eða myndvarpar voru í flestum stofum. Í upphafi tíma sóttu þeir nafnalista í tölvuna, voru með efni sitt í tölvutæku formi, svo sem glærur sem þeir sýndu og fleira. Þeir sögðust nota tölvutæknina í samskiptum við nemendur utan kennslustunda, settu til dæmis áætlanir sínar á Mentor svo og heimaverkefni og próf. Skjávarpar voru notaðir í um þriðjungi af þeim kennslulotum sem heimsóttar voru í 10. bekk grunnskóla. Myndvarpar voru notaðir fjórum sinnum, þar af í þremur íslenskutímum. „Ég ætla að sýna ykkur dæmi um ljóð ... Ég ætla að nota myndvarpa í dag,“ sagði kennari í umfjöllun um bragfræði og bætti svo við eins og afsakandi: „Dálítið hallærislegt.“

h) Próf og mat í 10. bekk

Mat á stöðu og árangri nemenda í 10. bekk fer fram með mati kennara á stöðu nemenda og framvindu námsins og samræmdum prófum í ákveðnum greinum (sjá umfjöllun í kafla II.3.a og II.5.e).

Samræmd próf

Hluti af þessari rannsókn var að fylgjast með upprifjun og undirbúningi fyrir samræmd próf í 10. bekk þar sem þau hafa um árabíl verið fastur liður í námsreynslu nemenda á síðasta ári í grunnskóla. Því fóru vettvangsathuganir í þremur grunnskólanna átta fram um miðjan aprílmánuð vorið 2008, tveimur til þremur vikum fyrir prófin. Samræmd próf það ár voru haldin í sex daga frá þriðjudegi 29. apríl til fimmtudags 8. maí. Sjúkrapróf voru frá 16. maí til 23. maí. Árið eftir voru samræmd próf að vori í 10. bekk lögð af en tíundubekkingar taka könnunarpróf að hausti. Samræmdu prófin voru nemendum greinilega ofarlega í huga þessar síðustu vikur fyrir prófin. „Er próf í dag?“ spurði nemandi við upphaf tíma. Í íslensku var verið að fjalla um hljóðvörp og þá spurði ein stúlkan: „Þurfum við að segja á prófinu hvaða hljóðvarp þetta er?“ og annars staðar var spurt: „Þegar við erum beðin um kennimyndir [á prófinu], þurfum við þá að setja viðtengingarhátt?“

Niðurstöður samræmdra prófa skipta skóla sem heild einnig máli því framfarastuðull, sem reiknaður er frá samræmdu prófi sem árgangur þreytir í 7. bekk til næsta samræmda prófs sem er í 10. bekk, er notaður við opinbert mat á skólastarfinu almennt (sbr. skýrslur um heildarmat á skólastarfi sem finna mátti á vefsíðum nokkurra skólanna sem hér um ræðir³¹).

Upprifjun fyrir samræmdu prófin tók mislangan tíma eftir greinum og skólum en hluti af vorönn í 10. bekk fór í upprifjun fyrir prófin. Nemendur fengu gjarnan áætlun þar um. „Þið verðið að vera dugleg að fara eftir þessari áætlun ... Þetta veltur allt á ykkur ... Þýðir ekki að segja: Þetta er svo mikið,“ voru brýningarorð kennara nokkru fyrir próf. Í áætlun um upprifjun fyrir samræmdu prófin í einum grunnskólanna kom fram að í stærðfræði tæki hún rúmar tvær vikur en í öðrum skóla var varið í hana fjórum vikum. Upprifjun í íslensku var í einum skólanna í þrjár vikur en tvær í öðrum. Upprifjunartímabil gat verið misjafnt eftir árum. Orð kennara benda til þess: „Við höfum klárað námsefnið og förum nú að fara yfir hægt og rólega ... Ég hef aldrei verið svona fljótur að fara yfir námsefnið“ og bætti við: „Nú höfum við tvær vikur í upprifjun.“ Nemendur sáu fyrir endann á prófundirbúningnum eins og strákurinn sem spurði í umræðu um upprifjun í stærðfræði: „Hvað gerum við eiginlega eftir prófin?“

Nemendur æfðu sig fyrir prófin með því að taka gömul samræmd próf í öllum greinum sem prófað var í,

³¹ Þar er framfarastuðull skýrður með eftirfarandi hætti: Framfarastuðull gefur vísbendingu um hvort frammistaða nemenda í skólanum hafi breyst frá því árgangurinn þreytti samræmd próf fyrir á námsferlinum. Talan 1,00 merkir venjulegar framfarir nemenda. Tölur 0,94 eða lægri og 1,06 eða hærri benda til mikilla breytinga á stöðu nemenda (sjá einnig Svavar G. Guðfinnsson o.fl., 2005).

bæði í skólanum og heima, og dæmi voru um sérstakt upprifjunarefni sem kennarar tóku saman (sjá ramma VII.8).

Rammi VII.8. Upprifjun fyrir samræmdu prófin með því að taka gömul próf

Upprifjun í enskutíma felst í að nemendur hlusta á hljómband og lesa sjálfir texta í gömlu samræmdu prófi og svara síðan spurningum með því að velja á milli svarmöguleika á svarblaði. Til að æfa málnotkun fylla nemendur í eyður í setningum og hafa val um þrjá til fjóra möguleika.

Í annarri stofu æfa nemendur sig á gömlu samræmdu prófi í íslensku. Í stafsetningu og hlustun á meðal annars að fylla inn í texta sem lesinn er upp og svara spurningum úr öðrum upplesnum texta. Málfræðin felst meðal annars í að greina einkenni orða í texta og hljóðbreytingar, greina setningarhluta, orðflokka, merkingu og uppruna orða og stigbeygja lýsingarorð. Í bókmenntum og lestri á meðal annars að svara spurningum um ljóðstafi, rím og skilning, auk þess að svara spurningum úr texta. Í ritunarhluta eiga nemendur að skrifa 200 orða texta um skoðun sína á því hvort nemendur ættu „að hafa meiri áhrif í skólum landsins“. Beðið er um afstöðu og rök og minnt á að gefið er fyrir byggingu, efnistöð og málfar.

Ýmist virtust kennarar taka æfingaprófin og fara yfir þau eða nemendur fóru yfir lausnir sínar sjálfir eftir glærum kennara. Í einum 10. bekk var kennarinn að afhenda nemendum gamalt samræmt próf sem þau höfðu leyst daginn áður og var greinilega ánægður með útkomuna: „Þetta gekk ágætlega ... meðaleinkunn var ... það er fínt ... Þeir sem nenna að vanda sig ná árangri ... en þeir sem reyna að stytta sér leið ...“ sagði hann og bætti svo við: „Það eru alltaf einhverjar klaufavillur ... en flestir hafa náð þessu vel.“ Þá sagði einn strákanna íbygginn: „Þú ert greinilega stolt af okkur.“ „Já, það er ég svo sannarlega!“ svaraði kennarinn og brosti breitt. Einn nemandinn kvartaði undan stuttum tíma: „Við fáum miklu meiri tíma á prófinu, er það ekki?“ Í stærðfræði var verið að fara yfir hluta úr gömlu samræmdu prófi sem nemendur höfðu leyst daginn áður en líklega ekki náð eins góðum árangri og í dæminu hér á undan. Kennarinn hafði sett sex dæmi á skjávarpaglæru og útskýrði lausnir: „Það skiptir öllu máli að vanda sig og aftur vanda sig ... Ég varð fyrir miklum vonbrigðum með þetta dæmi því ég gerði svona dæmi með ykkur í gær rétt fyrir prófið.“ Ekki voru allir nemendurnir ánægðir með frammistöðu sína og mikið spurt. Þrír strákar skoðuðu lausnir hver hjá öðrum

og einn þeirra kallaði á kennarann og útskýrði hvað hann hafði gert en það var því miður ekki rétt. Nemendur voru ekki að sjá gömul samræmd próf í fyrsta sinni í 10. bekk því dæmi voru um að kennarar notuðu þau sem viðbótarnámsefni fyrir á skólagöngunni. Enskukennari sagði frá því að hún hefði byrjað að nota gömul samræmd próf í 8. bekk, einkum hlustunarþáttinn, því prófin reyndu meira á nemendur en námsefnið. „Ég lét þau hlusta mikið og lesa mikið, þau læra ekkert af þessum eyðufyllingum og myndasögum, eins og námsefnið er ... prófin eru þyngri en námsefnið.“

Í einum skólanna sóttu allir nemendur nám bæði í náttúrufræði og samfélagsfræði en áttu þess eigi að síður kost að velja hvort þau tækju samræmt próf í báðum greinum eða aðeins annarri þeirra. Sú ákvörðun var tekin í janúar. Í samfélagsfræði var til dæmis lokið við efni 10. bekkjar í lok febrúar og tók þá við upprifjun á efni allt frá 8. bekk. Studdust nemendur við upprifjunarefni í tveimur heftum af Skólavefnum um landafræði og sögu. Í landafræði var meðal annars fjallað um landupplýsingar, landmótun og mannvist og í sögu var umfjöllun um sjálfstæðisbaráttu Íslendinga í tengslum við mannkynssöguna almennt. Í einum bekknum ætluðu 13 nemendur af 29 í samræmt próf í samfélagsfræði. Á upprifjunartímabilinu sem stóð frá því í febrúar og fram að prófunum voru því 16 nemendur í þessum bekk að vinna sjálfstætt að verkefnum í öðrum greinum í samfélagsfræðitímum meðan hinir 13 rifjuðu upp námsefnið fyrir prófið. Þeir virtust sætta sig við þetta fyrirkomulag.

Aukatímar í samræmdu greinum svonefndu voru fastur liður í vinnu nemenda þessar síðustu vikur fyrir prófin. Í skólunum þremur sem heimsóttir voru rétt fyrir samræmd próf var nemendum boðið upp á aukatíma utan stundaskrár vegna prófanna, bæði síðdegis og á laugardögum, þar sem leyst voru gömul samræmd próf og farið yfir þau. Í einum skólanna voru tímarnir alls 21 og skiptust þannig: danska 4 stundir, náttúrufræði 4 stundir, íslenska 3 stundir, samfélagsfræði 3 stundir, enska 3 stundir og stærðfræði 4 stundir. Auk þess áttu nemendur í þessum skólum kost á að taka æfingapróf í samræmdum greinum utan hefðbundins skólatíma og stóð það í 3,5 klukkustundir eins og samræmdu prófin sjálf. Slíkt próf í einni prófgreininni var til dæmis haldið kl. 17.00–21.00 dag einn um miðjan apríl.

Námsmat skóla – símat

„Fáum við símat út frá þessum prófum?“ spurði strákur á einum stað. „Já, meðal annars,“ svaraði kennarinn. Þetta var dæmi um að nemendum væri einnig hugleikið hvað þeir bæru úr býtum í mati kennara þrátt fyrir áherslu á

samræmdu prófin. Námsmati eða símati kennara er gjarnan lýst á vefsíðum skólanna og virðist það einkum byggt á frammistöðu nemenda í könnunum og vinnu að verkefnum bæði í skólanum og heima (sjá ramma VII.9).

Rammi VII.9. Dæmi um lýsingu á námsmati í stærðfræði

- Á vefsíðu eins af grunnskólunum átta segir um stærðfræði: „Námsmat verður ekki einskorðað við eitt eða tvö próf heldur verður það byggt á stöðugu mati á vinnu nemenda og öllum prófum sem lögð verða fyrir.“
- Á vefsíðu annars grunnskóla er í námsvísi einnig talað um frammistöðu í tímum en þar segir um námsmat í stærðfræði: „Vinna nemenda á önninni er metin, kannanir eru lagðar fyrir með reglulegu millibili og prófað er í lok 2. og 3. annar. Vinnueinkunn er byggð á símati þar sem heimavinna gildir 15%, vinnubrögð og virkni í tímum 15%, vinnubók og verkefni 20% og kannanir 50%. Í lok skólaársins fá nemendur skólaeinkunn sem byggist á mati allra þriggja anna vetrarins.“

Nokkrum sinnum kom fyrir í vettvangsathugunum að talað væri um kaflapróf. Þau voru annaðhvort próf sem voru í sjálfri kennslubókinni eða vinnubók með henni eða próf sem voru búin til í skólanum, kennarar skiptu því með sér og settu á innra netið. Sem dæmi má nefna að kennari sagði nemendum í náttúrufræðitíma að hann væri búinn að ákveða kaflapróf eftir 3. kafla um sólkerfið á föstudegi eftir eina og hálfu viku. Í kennsluáætlun í dönsku kom fram að stöðupróf var tvisvar á haustönn í 10. bekk.

Munnleg próf virtust ekki algeng, en í einum grunnskólanna var lýst munnlegu prófi í íslenskum bókmenntum og að prófað yrði efnislega úr lesinni skáldsögu, *Englum alheimsins*. Dæmi var um að prófað væri í framsögn í tíma.

Í einum skólanna var námsmat unnið á svæði nemenda í Mentor af nemendum í samvinnu við foreldra fyrir foreldradag. Skráð var frammistaða með ákveðnu orði í hverri grein. Loks var í einum skólanna gefin umsögn í hverri grein um vinnubrögð, samskipti og heimavinnu. Umsögnin tók mið af fjögurra stiga kvarða þar sem viðmiðin voru skilgreind um hvern þessara þriggja þátta. Ekki var sagt frá notkun námsmappa í þeim skólum sem um ræðir þar sem skráð eru markmið og þau metin (leiðarbók), verkefnum safnað saman (safnmappa) og bestu verkefnum safnað í sýnismöppu fyrir foreldravíðtöl (Dysthe og Engelsen, 2003; sjá t.d. Laugalækjarskóli (skólahandbók), e.d.).

i) Hegðun og vinnusemi í 10. bekk

Vinnuandi sveif yfir vötnum í námshópunum þar sem vettvangsathuganir fóru fram í 10. bekk í grunnskólunum átta. Oft var algjör þögn í hópi nemenda og allir eða að minnsta kosti langflestir að hlusta á kennara eða vinna að verkefni. Stundum var líka vinnukliður þar sem nemendur töluðu saman, oftast um viðfangsefni sín, en einnig kom fyrir að kliður varð að hávaða og að annað væri til umræðu en viðfangsefni í náminu.

Þegar hér er sagt að vinnuandi ríki, er til dæmis átt við að nemendur séu að hlusta á fyrirlestur kennara og fylgjast með glærum og skrifa niður af þeim, reikna hvert á sínum hraða, leysa próf eða vinna að hópverkefni í líffræði. Að sjálfsögðu var kliður þegar nemendur ræddu saman um hugsanlegar lausnir á viðfangsefnum sínum, en þögnin gat verið svo alger að geispi virkaði eins og hávaði. Dæmi voru um að kennarar gerðu meiri kröfur um þögn en kannski var tilefni til. Greinilegt var að þeir vildu helst hafa algera þögn. Dæmi þar um var þegar nemendur voru að leysa lesskilningsverkefni í íslensku og athuganda fannst vera lágur kliður, en þá sagði kennarinn: „Ekki spjalla!“ og nokkru síðar: „Krakkar, miðað við það að þið eigið að vera að lesa, þá er allt of mikið skvaldur.“ Annað dæmi var í stærðfræði. Í stofunni var vinnukliður og nemendur voru að ræða viðfangsefni sín. Þá sagði kennari stundarhátt: „Strákar!“ og lét í framhaldinu einn nemanda færa sig um set. Þegar segja má að vinnukliður hafi þróast upp í hávaða reyndu kennarar gjarnan að hasta á nemendur: „Uss, uss, hlustið!“ eða „Uss, X!“

Lengd stunda og tími dags höfðu áhrif á hegðun

Lengd samfellds tíma í eitt verkefni og tími dagsins eða jafnvel loftið í stofunni gat haft áhrif á vinnusemi nemenda jafnt sem viðfangsefnið hverju sinni.

Stærðfræðitími byrjaði með því að nemendur fylgdust með útskýringum kennara en fóru síðan að reikna hvert og eitt. Lágur vinnukliður var í stofunni. Þegar leið að lokum tímans flaug skyndilega bréfskutla yfir stofuna og henni var skotið aftur til baka. Þetta skapaði lítills háttar írafár og upp úr því fóru nemendur að taka saman og fara í úlpurnar – en stóðu kyrr við stólana sína þar til kennari sleit tímanum. En svona uppákoma þurfti ekki að raska miklu, svo sem þegar bolti flaug fram og til baka milli tveggja stráka í síðari hluta tíma. „Drengir, stopp hérna,“ sagði kennarinn og í framhaldinu unnu piltarnir að sínu eins og hinir. Í íslensku voru nemendur að leysa þætti úr gömlu samræmdu prófi og unnu af kappi lengi vel en þegar á leið var eins og úthaldið væri á þrotum hjá sumum og allt í einu sneri strákur sér í sætinu og fór að

tala hástöfum við annan um fótboltaleik – kannski búinn með verkefnið.

Nemendur voru hljóðlátari snemma að morgni en þegar leið á daginn. „Ég veit það er erfitt að hafa hljóð núna ... alveg að koma hádegi,“ sagði kennari við nemendahóp í stærðfræði sem var að fara yfir próf af skjávarpaglæru kennara.

Í stofunum var loftið mjög misjafnt; þegar gluggar voru opnir eða opið fram á gang var loftið gott en annars gat það orðið ansi þungt.

Hlutfall nemenda með á nótunum

Athugandi reyndi að meta hve stór hluti nemenda var með á nótunum hverju sinni. Almennt má segja að frá 80% og allt upp í 100% þeirra hafi verið með á nótunum mestallan tímann þær kennslustundir sem vettvangsathuganir fóru fram. Fyrir kom að einhverjir nemendur sátu aðgerðalausir, ráfúðu um eða töluðu við sessunaut í stað þess að vinna að viðfangsefnum sem lögð höfðu verið fyrir. Þetta gátu verið tveir til fjórir af um 20 manna hópi og aðeins í stuttan tíma í viðkomandi kennslustund. Fyrir kom að allnokkrir voru verklausir, einkum eftir að hafa lokið við fyrirlagt verkefni og stundum voru nemendur að gera eitthvað annað en sinna þeim viðfangsefnum sem kennari lagði fyrir. Tökum dæmi úr þremur kennslustundum. Í tíma í samfélagsfræði þar sem verið var að leysa gamalt samræmt próf var einn nemandi í dyraröð að teikna og kennari spurði: „Hefur þú ekkert annað að gera en teikna?“ Í íslenskutíma urðu nemendur smám saman verklausir þar sem allir höfðu verið að leysa próf og var ætlað að fá sér verkefni hjá kennara að því loknu. Einn fékk krossgátu en annar bókina *Engla alheimsins* til að lesa. Hann sást ekki lesa í bókinni. Tvær stelpur fóru frekar í súdokú og tveir strákar léku sér með síma. Langflest virtust ljúka við prófið og sitja þolinmóð allnokkra stund áður en kennarinn lagði fyrir annað viðfangsefni. Loks er dæmi úr stærðfræðitíma sem var 80 mínútur. Nemendur voru að reikna eitt og eitt framan af tímanum. Athugandi gekk um þegar um 30 mínútur voru eftir og þá voru þrír strákar að tala saman í lágum hljóðum, stelpa að fikta við tússpenna og önnur að horfa út í loftið. Drengur sem hafði verið færður á stakt bord fremst í stofunni rétt áður fór nú að kalla til félaga sinna. Um sex strákar fóru þá að tala saman og hlæja. Við það fór að bera á óróa hjá fleirum. Einhverjir horfðu á boltaleik út um gluggann. Fjórar stelpur í hnapp voru nokkuð háværar. Ein sem sat aftast var ekkert að gera. Þrátt fyrir þetta héldu fimm stelpur aftast í dyraröð ótrauðar áfram að reikna. Kennarinn braut þá upp tímann með stuttu myndbandi með stærðfræðipraut. Nokkrum sinnum kom fyrir að einstaka nemendur væru með heyrnartæki í

eyrunum, líklega að hlusta á tónlist. Þau gátu samt verið að vinna verkefni sitt en ekki er víst að þau hafi hlustað á kennarann.

Fram kom í hópviðtali að nemandi vildi hafa stranga kennara sem hefðu stjórn á þeim: „Það er gott að hafa stranga kennara. Strangur kennari hefur stjórn á bekknum, heldur aga og fer yfir heimaverkefni.“ Stelpa brást við þessu með eftirfarandi orðum: „Ég er ekki búin með neitt í dönsku, kennarinn fer ekkert yfir ... bara læti.“

Umhyggja

Kennarar sýndu nemendum sínum greinilega umhyggju og athygli. Stundum kom fram að þeir voru stoltir af nemendum í ákveðnum hópi eða skólanum öllum. „Það eru svo góðir krakkar hér,“ sagði kennari við athuganda á leið í stofu. Í einum skólanna sagði kennari við bekkinn: „Stundum hugsa ég að ég vildi fella ykkur öll svo ég fengi að kenna ykkur aftur næsta vetur, þið eruð svo frábær!“

j) Sérþarfir og stuðningur í 10. bekk

Almennt er umfangsmikill sérstuðningur við nemendur í öllum árgöngum í grunnskólum Reykjavíkur. Það á jafnt við um stuðning við mikið fatlaða nemendur og nemendur sem þurfa eingöngu tímabundinn stuðning í ákveðnum námsgreinum (sbr. Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008a, bls. 23, og 2009a, bls. 23–24; Sigurbjörg J. Helgadóttir, 2006). Rannsóknin náði aðeins til starfshátta í almennum bekkjum og því voru starfshættir í sérkennslu eða annars konar sérstuðningi ekki skoðaðir sérstaklega, en til dæmis hafði nám þroskaheftra nemenda þegar verið kannað ítarlega þegar hún fór fram (Sjá Gretar L. Marinósson, 2007). Eins og fyrr hefur komið fram rakst athugandi ekki á sérkennara, þroskaþjálfara eða stuðningsfulltrúa nemendum til stuðnings í 10. bekkjunum sem heimsóttir voru. Nemendur voru heldur ekki teknir út úr tímunum í 10. bekk þar sem vettvangsathuganir fóru fram til að fara í sérkennslu en ekki lá ljóst fyrir hvort einhverjir nemendur væru til dæmis í námsveri í viðkomandi tímum.

3. TENGL GRUNNSKÓLA VIÐ FRAMHALDSSKÓLA: SAMSTARF OG VIÐHORF

Hér er sjónum beint að þriðja meginþema þessarar rannsóknar, það er *tengslum* við næsta skólastig. Lýst er því sem gert var í 10. bekk grunnskóla til að búa nemendur undir þau þáttaskil sem verða á skólagöngunni við að sækja um og hefja nám í framhaldsskóla, auk þess sem gerð er grein fyrir viðhorfum nemenda til skilanna. Í

lögum um grunnskóla frá 2008 segir að sveitarstjórn skuli koma á samstarfi grunnskóla og framhaldsskóla (5. gr.). Í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006 er hvorki talað um samstarf grunnskóla við framhaldsskóla né mikilvægi *samfellu* í námi milli þessara skólastiga. Þar er aftur á móti fjallað um *tengsl* skólastiganna, svo sem inntökuskilyrði í framhaldsskóla, möguleika á að ljúka grunnskóla fyrir en almennt er og framhaldsnám samhlíða grunnskólanámi (bls. 6–7) (sjá umfjöllun í kafla II.5.d).

Samstarf milli þessara skólastiga virtist í raun sáralítið þótt tengsl væru milli grunn- og framhaldsskóla að ýmsu leyti, svo sem í gegnum kynningar á framhaldsskólanámi og inntökuskilyrði framhaldsskóla. Samstarf virtist eingöngu um framhaldsskólanám grunnskólanemenda en grunnskólarnir höfðu ekki haft formlegt samráð eða átt samstarf við framhaldsskóla um starfshætti. Skólastjóri eins grunnskólanna svaraði, aðspurður um samstarf: „Það kæmi mér mjög á óvart ef einhver hringdi hingað frá framhaldsskóla og spyrði um eitthvað í grunnskóla.“

Umfjöllun um tengsl grunnskóla við framhaldsskóla er hér skipt í eftirfarandi efni: kynningar á námi í framhaldsskóla og námsráðgjöf, framhaldsskólaáfangar í grunnskóla, hugmyndir tíundubekkinga um nám í framhaldsskóla og umsóknir um framhaldsskóla.

a) Kynningar á námi í framhaldsskóla og námsráðgjöf

Kynningar á framhaldsskólum fyrir tíundubekkinga fóru fram í grunnskólum, ýmist á vegum grunnskólans, og voru þá gjarnan í höndum námsráðgjafa, eða fulltrúar framhaldsskóla komu í grunnskóla að hans ósk og kynntu skólann. Nemendur fóru einnig í framhaldsskóla á sérstaka kynningu eða opið hús. Í einu hverfi var sagt frá formlegu samstarfi námsráðgjafa af báðum skólastigum um kynningar á framhaldsnámi fyrir tíundubekkinga. Nemendur áttu einnig kost á námsráðgjöf í grunnskólanum.

Kynningar í grunnskólum

Í einum skólanna sáu námsráðgjafar hans um kynningar á einstökum framhaldsskólum á haustönn fyrir alla nemendur í 10. bekk saman. Þær fóru fram í sal skólans í þrjú skipti á miðvikudögum eftir hádegi í umsýslunartíma nemenda. Á fyrstu kynningunni var fjallað almennt um framhaldsskólakerfið, á þeirri næstu var lýst bekkjakerfi og áfangakerfi og byrjað að kynna einstaka framhaldsskóla með glærusýningum og á þeirri þriðju héldu kynningar á einstökum framhaldsskólum áfram. Enginn var viðstaddur frá framhaldsskólunum sjálfum. Í kynningu á einum framhaldsskólanum var meðal annars sagt frá kerfi skólans,

stundaskrá, námsgreinum á 1. ári, valgreinum og kröfum um lágmarkseiningar á önn.

Í öðrum grunnskóla sáu námsráðgjafar um kynningu á framhaldsskólum og höfðu um hana samráð við stjórnendur framhaldsskólanna og nemendafélög þeirra (sjá lýsingu í ramma VII.10). Frá sumum framhaldsskólanna komu eingöngu námsráðgjafar og fulltrúar nemendafélags en frá öðrum komu stjórnendur skólanna einnig. Á árum áður hafði grunnskólinn farið með nemendur sína í rútum í heimsóknir í framhaldsskóla en það hafði nú verið lagt niður. „Þetta var svo dýrt og mikið mál,“ sagði námsráðgjafi. „Nú fá þau kynningu og geta svo farið sjálf í opið hús í framhaldsskólunum,“ bætti hún við. Undir þessi viðhorf tók skólastjóri eins grunnskólans.

Rammi VII.10. Dæmi um kynningu á framhaldsskóla (45 mín.)

Það er „bekkjartími“ á stundaskrá nemenda í 10. bekk eftir hádegi á föstudegi og þau hafa fengið upplýsingar um að nú sé kynning á einum framhaldsskóla en er í sjálfsveld sett hvort þau mæta. Fulltrúar nemendafélags framhaldsskólans og námsráðgjafar þaðan eru mættir í salinn með kynningu sína að beiðni námsráðgjafa grunnskólans. Nokkurn tíma tekur að fá þögn og nemendum er bent á að umræðuefnið sé þeirra eigin framtíð. Námsráðgjafi úr framhaldsskólanum byrjar með skjávarpasýningu um skólann. Hún kynnir meðal annars kerfi skólans, námsbrautir og prófafyrirkomulag og segir frá nemendafjölda, stofufyrirkomulagi og stundaskrá auk þess að fjalla um mat á framhaldsskólaáföngum sem teknir eru í grunnskóla. Þegar liðinn er um stundarfjórðungur af kynningunni kemur fyrsta spurningin frá nemanda til gestanna og er hún um inntökuskilyrði. Fram kemur að litið er á fleira en einkunnir við inntöku, svo sem mætingu. Loks er kynnt opið hús í framhaldsskólanum eftir áramót. Eftir um 25 mínútna kynningu námsráðgjafans taka fulltrúar nemendafélagsins við og kynna félagslífið, fara um það fögrum orðum og sýna myndband.

Loks var í þriðja skólanum hafður sá háttur á að námsráðgjafi var með kynningu fyrir lítinn hóp í einu, um sex manns, kynnti námsbrautir og námsframboð almennt og inntökukröfur og síðan gátu nemendur komið með spurningar. „Þetta var mjög hjálplegt, líka bæklingarnir ... hjálpaði mikið,“ sagði nemandi í hópviðtali.

Að sögn skólastjóra buðu framhaldsskólar almennt ekki upp á kynningar í grunnskólum að fyrra bragði. Í kynningu frá framhaldsskóla, sem fram fór í grunnskóla að hans beiðni, kom fram að fulltrúum framhaldsskólans

fyndist skemmtilegra að fá grunnskólanemendurna til sín en fara sjálfir í grunnskólann.

Kynningar og opið hús í framhaldsskólum

Nemendur fóru á kynningar í framhaldsskólum ýmist í hópi frá grunnskólanum undir handleiðslu námsráðgjafa eða á eigin vegum, sem virtist algengara. Í einum grunnskólanna höfðu tíundubekkingar farið á kynningar í tveimur til fjórum framhaldsskólum í fylgd námsráðgjafa. Algengast var að grunnskólanemendur hefðu farið eða stefndu að því að fara í opið hús í framhaldsskólunum, sem var haldið í hverjum skóla fyrir sig og vakin athygli á því í grunnskólunum. Þar sátu nemendur og kennarar við borð og svöruðu spurningum gesta, að sögn nemenda í einu hópviðtalinu. „Það góða við opnu húsin ... að þá getur maður sjálfur ráfað um og ráðið sér sjálfur,“ sagði einn þeirra. Í einu hverfi borgarinnar höfðu viðmælendur í hópviðtali farið á kynningu þar sem framhaldsskólar borgarinnar kynntu sig saman.

Námsráðgjöf

Í tengslum við kynningar á framhaldsskólum létu námsráðgjafar grunnskólanna upplýsingaefni um framhaldsnám og einstaka framhaldsskóla liggja frammi. Á vef skólanna mátti einnig sjá upplýsingar frá námsráðgjöfum um framhaldsnám, þar með talin inntökuskilyrði einstakra framhaldsskóla, fræðslu um námstækni, próftöku og varnir gegn prófkviða. Dæmi voru um að námsráðgjafar sæju um námið í lífsleikni og voru þar með náms- og starfsfræðslu og margs konar efni varðandi náms- og starfsval.

Einnig áttu tíundubekkingar kost á námsráðgjöf í heimaskóla sínum, einn og einn eða í litlum hópum. Þá var meðal annars rætt um undirbúning og umsóknir um framhaldsskóla og nemendum gefinn kostur á að taka áhugasviðskannanir eða áhugasviðspróf, svo sem *Bendil* (Sif Einarsdóttir og Rounds, 2007), *Í leit að starfi* (e. *Self Directed Search*; Holland, 2004) eða *IDEAS* (Johansson, e.d.) sem gjarnan er notað samhliða túlkunaraðferðinni *NemaCode* (Ásta Kr. Ragnarsdóttir, e.d.). Öll prófin þrjú byggjast að hluta á kenningu Holland (1992) sem flokkar

starfsáhuga og samsvarandi starfsumhverfi í sex svið. Prófunum er ætlað að dýpka skilning nemenda á sjálfum sér, áhuga sínum og hæfni, sem er fyrsta af þremur skrefum við val á námi eða starfi samkvæmt kenningu Parsons (Sharf, 2006).

Í einum grunnskólanna sögðu nemendur í hópviðtali frá einstaklingsviðtölum við námsráðgjafa skólans um framhaldsnám og áhugasviðsprófi sem þau tóku. „Það var nokkuð hjálplegt,“ sagði ein stúlka. Annar viðmælandi dró úr því en þá bætti sá þriðji við: „Áhugasviðið passaði við mig ... Ég fékk meiri hugmyndir um starfssvið.“

b) Framhaldsskólaáfangar í grunnskóla

Grunnskólar áttu samstarf við framhaldsskóla um nám tíundubekkinga í námsáföngum á framhaldsskólastigi (sjá töflu II.1). Í öllum grunnskólunum sem um ræðir áttu nemendur í 10. bekk kost á að taka framhaldsskólaáfang, einn eða fleiri, sem valgrein í grunnskóla eða í stað kjarnagreinar. Nemendur sóttu tíma í framhaldsskólaáföngum ýmist í grunnskólanum sínum eða framhaldsskóla eða voru í fjarnámi frá framhaldsskóla og þá gjarnan með stuðningi í grunnskólanum. Í töflu VII.10 má sjá að algengast var að um fjarnám væri að ræða, í þremur skólanna voru áfangarnir kenndir í grunnskólanum þetta ár og í þremur var sagt frá nemendum sem sóttu nám í næsta framhaldsskóla. Ef áfanginn var kenndur í grunnskólanum sá ýmist grunnskólakennari um kennsluna eða framhaldsskólakennari kom frá framhaldsskóla og kenndi.

Nefnt var í hópviðtali að þrír nemendur hefðu árið áður farið í framhaldsskóla beint úr 9. bekk grunnskólans. Svo var að heyra að þau litu það skref fremur neikvæðum augum: „Við vildum ekki missa af 10. bekk ... og ekki missa af fyrsta ári í menntó heldur.“ Undir þetta var eindregið tekið í hópnum.

Upplýsingar um mat á framhaldsskólaeiningum

Mat á framhaldsskólaeiningum sem teknar eru í grunnskóla er misjafnt eftir framhaldsskólum og nemendur gátu því ekki gengið að því vísu að einingarnar yrðu metnar.

Tafla VII.10. Framhaldsskólanám í átta grunnskólum*

Nemendur:	Skóli nr. 1	Skóli nr. 2	Skóli nr. 3	Skóli nr. 4	Skóli nr. 5	Skóli nr. 6	Skóli nr. 7	Skóli nr. 8
sóttu framhaldsnám í grunnskóla		x					x	x
sóttu framhaldsnám í framhaldsskóla	x			x				x
stunduðu fjarnám	x		x	x	x	x	x	x
Samstarfsframhaldsskólar voru einkum	BHS	FB	FÁ	FÁ, VÍ	FÁ, VMA	VÍ, FÁ	FÁ, FB, BHS	MH, FÁ, VÍ

* Byggt á munnlegum heimildum.

Nemendur voru varaðir við því. Í handbók eins grunnskólans mátti lesa: „Athugið ... að ekki er til neinn formlegur samningur milli grunnskólanna og framhaldsskólanna og er því ekki endilega tryggt að áfangarnir verði metnir inn í aðra framhaldsskóla en þá sem samstarfið er við.“ Í kynningu á einum framhaldsskóla í grunnskóla kom fram hjá námsráðgjafa framhaldsskólans að nemendur flýttu ekki endilega fyrir sér með því að taka framhaldsskólaáfangu í grunnskóla. Ef þeir tækju til dæmis stærðfræðiáfangu þyrftu þeir eftir sem áður að taka stöðupróf. Samt kom fram í viðtölunum að nemendur sem voru að taka framhaldsskólaáfangu í 10. bekk höfðu ekki skýrar hugmyndir um mat á þessum áföngum. Þeir vissu hreinlega ekki hvort eða hvernig námið yrði metið í framhaldsskóla. Umræða um stöðupróf í þeim efnum virtist koma á óvart, sömuleiðis að áfangi sem tekinn væri á vegum annars framhaldsskóla væri ef til vill ekki metinn. Um þetta vitna orð stúlku sem sagði: „Ég ætla í MR en ég veit ekki neitt hvernig þetta er, veit ekki hvort ... metið þar, eða neitt, ætla að velja spænsku í MR, ég er þá komin með góðan grunn í frönskunni [tók áfangu í frönsku í grunnskóla]. Ég ætla ekki að bæta á mig meira álagi í menntaskóla.“

Inntökuskilyrði í framhaldsskólaáfangu í grunnskóla

Í nokkrum grunnskólanna gátu nemendur valið að taka framhaldsskólaáfangu án þess að gerðar væru kröfur um lágmarkseinkunn en í öðrum voru inntökuskilyrði. Þá voru gerðar kröfur um ákveðna einkunn í grein á skólaprófi árið á undan til að geta tekið framhaldsskólaáfangu sem valgrein eða í stað kjarnagreinar. Skilyrði gat einnig verið að nemendur hefðu lokið samræmdu prófi í greininni, jafnvel með tiltekinni lágmarkseinkunn. Í einum grunnskólanna var sem dæmi gerð krafa um einkunnina 9,0 að lágmarki á vorprófi í stærðfræði í 9. bekk til að mega taka STÆ 103 í 10. bekk. Í öðrum var lágmarkið almennt 8,0 í viðkomandi grein. Stelpa sem fékk 7,0 í stærðfræði í 9. bekk kvartaði yfir þessu, hún hefði viljað fara í STÆ 103 til að hjálpa sér, sagði hún. Dæmi voru um að gerð væri krafa um að nemendur tækju samræmt próf í viðkomandi grein í 9. bekk til að geta valið nám í framhaldsskólaáfangu í 10. bekk svo og að einkunn þyrfti að vera 9,0 eða hærrí í viðkomandi grein. Einnig var misjafnt hvort nemendur höfðu átt þess kost að taka framhaldsskólaáfangu fyrir en í 10. bekk grunnskóla. Nemendur í 7.–10. bekk voru í framhaldsskólaáföngum í einum grunnskólanna. Í öðrum skólum voru framhaldsskólaáfangar í boði fyrir 8.–10. bekk, 9. og 10. bekk eða eingöngu 10. bekk.

Fjöldi framhaldsskólaáfangu og framkvæmd

Fjöldi framhaldsskólaáfangu sem nemendur í 10. bekk

áttu kost á að taka var misjafn. Í einum grunnskólanna voru um tíu framhaldsskólaáfangar í boði innan skólans en í öðrum færri. Nemendum í 10. bekk í einum skólanna gafst til dæmis kostur á að taka aðeins einn áfanga í einhverri grein við Fjölbrautaskólann við Ármúla (FÁ) með einkunnaskilyrðum. Framhaldsskólakennarar í FÁ sáu um kennslu og próf. Til viðbótar áttu nemendur kost á að hitta umsjónarmann innan grunnskólans einu sinni í viku í eina stund sem var á stundaskrá þeirra, leysa heimaverkefni og fara yfir stöðuna. Í öðrum grunnskóla voru nemendur úr 7.–10. bekk í fjarnámi við Verslunarskóla Íslands (VÍ) og FÁ haustið 2008, alls 12 nemendur, þar af sex úr 10. bekk. Í þriðja grunnskólanum stunduðu tündubekkingar námið í grunnskólanum en í samvinnu við FÁ, Fjölbrautaskólann í Breiðholti (FB) og Borgarholtsskóla (BHS). Auk þess áttu nemendur sem höfðu sýnt afburðanámsárangur og höfðu áhuga á að taka aðra áfanga en kenndir voru í grunnskólanum þess kost, í samráði við námsráðgjafa, að stunda fjarnám við FÁ. Nemendur sem sóttu tíma í framhaldsskólaáföngum í framhaldsskóla fóru þangað síðdegis og var reynt að aðlaga tímasóknina stundaskrá nemendanna í grunnskólanum. Sem dæmi voru bóklegir og verklegir tímar tvisvar í viku í BHS, kl. 15.30–17.00, og sóttu þá nemendur úr mörgum grunnskólum saman.

Fjarnámsnemendur voru í netsambandi við framhaldsskólakennara, fylgdust til dæmis með töflukennslu í stærðfræði í mynd eða hlustuðu á framburðaræfingar í erlendu tungumáli og endurtóku sjálf það sem sagt var. Auk þess unnu þau margs konar verkefni á vefnum. Þau fóru í framhaldsskólann tvisvar til þrisvar á önn. Þrír grunnskólanemendur í hópviðtali, sem voru að taka ENS 203 í fjarnámi, lýstu yfir ánægju með þá hjálp sem í boði var. „Við getum alltaf beðið um hjálp, það er auðvelt að biðja um hjálp, eins mikið og þú vilt,“ sagði einn þeirra. Önnur: „Það er reynt að hjálpa manni eins og hægt er, útskýra allt vel í tölvupósti. Svo getum við líka fengið hjálp hér [í grunnskólanum].“ Sá þriðji bætti við: „Við sitjum í enskúttímunum og vinnum í fjarnáminu og kennarinn hjálpar okkur ... förum svo í aukatímuna hér á mánudögum ... eru klukkan fjögur.“ Stúlka sem var að taka frönsku í fjarnámi sagðist bara vera í samskiptum á netinu, það tæki oft fimm daga að fá svar og enginn í grunnskólanum hjálpaði henni en mamma hennar og amma hefðu lært frönsku og réttu því hjálparhönd.

Viðhorf og reynsla af framhaldsskólaáföngum í grunnskóla

Viðhorf nemenda til framhaldsskólaáfangu í grunnskóla voru ólík en almennt voru þau ánægð með að hafa ákveðið að taka þá. Markmið þeirra virtust ýmist hafa verið að flýta sér í framhaldsskólanámi eða bæta sig í

grunnskóla eins og fram kom í orðum tveggja nemenda. Annar sagði: „Léttir undir, maður vill hífa sig upp, námsefni hér er frekar auðvelt.“ Hinn vildi fyrst og fremst „útskrifast fyrir úr framhaldsskóla“. Nemandi í einum grunnskólanum sagðist hafa tekið STÆ 102 í FÁ árið áður í 9. bekk en hélt síðan ekki áfram og sagðist nú í 10. bekk vera með mjög svipað efni en það hefði kannski verið svolítið þyngra í STÆ 102. Stelpan var í STÆ 103 en sagðist samt eiga í vandræðum með stærðfræði 10. bekkjar.

Nemendur voru spurðir hver væri munurinn á náminu í framhaldsskólaáföngunum og náminu almennt í 10. bekk. Nefnt var að framhaldsskólanámið væri erfiðara, tæki mikinn tíma og krefðist meiri skipulagningar af nemenda hálfu: „Sömu tegundir af verkefnum [í framhaldsskólaáföngum] en verða náttúrulega erfiðari.“ „Ritunarverkefni öðruvísi.“ „Stundum of mikið að gera ... vil ekki að skólastarfið sé meira skipulagt svona.“ Að sögn nemenda fólst meiri vinna í framhaldsskólaáföngum í eftirfarandi: „Allt bara, nær ekki að komast yfir þetta með öllu hinu.“ „Misjafnt eftir vikum. Stundum tvöfalt meira að gera.“ Loks sagði einn: „Maður lætur þetta ekki bitna á félagslífinu.“

Nemendur létu í ljós skoðanir á skipulagi náms í framhaldsskólaáföngum í grunnskóla, þau vildu til dæmis koma oftar í framhaldsskólann sem þau stunduðu fjarnámið í og hitta kennarann. Einnig voru viðbrigði fyrir nemendur að fara að vinna í nýju samskiptaforriti sem þeim þótti flóknara en Mentor (sjá ramma VII.11).

Rammi VII.11. Það sem betur hefði mátt fara í framhaldsskólaáföngunum

Nemendur höfðu þetta að segja: „Mætti vera meira svona að nemendur komi þangað [í framhaldsskólann] að minnsta kosti meiri kennsla þar ... bara kannski einu sinni í mánuði, vildi mega koma svona, eins og ... er í sænskutímum í MH. Nú kemur maður bara þegar prófið er og svo veit maður ekki neitt.“ Lýsing á próftöku var tekið sem dæmi um lítil tengsl. „Þegar þú kemur í skólann að taka prófin ... til dæmis þegar við fórum í fyrra vorum við að drepast úr stressi, vissum ekki neitt, þarna í [framhaldsskóla] í fyrsta skiptið ... Þurftum að finna stofuna, komum hálf tíma fyrir, fengum svo 12 blaðsíðna próf [í ensku]. Núna [í grunnskólanum] eru prófin svona tvær blaðsíður ... stóð í einn og hálfan tíma.“ Annar nemandi: „Ég fékk sjö blaðsíðna próf í tvo tíma [í frönsku].“ „Enginn tók á móti okkur, vorum bara fyrir framan stofuna og svo var okkur bara hleypt inn ... og grafarþögn.“ „WebCT er allt öðruvísi, miklu flóknara ... ekki allt saman á sama stað,“ sagði einn. Stelpur mótmæltu því og

sögðust fara daglega inn á netið og sjá hvað ætti að gera. „Er ekkert mál. Höfum gert þetta frá í 8. bekk.“

Í kafla VIII hér síðar þar sem lýst er 1. ári í framhaldsskóla er sagt frá reynslu framhaldsskólanemenda af því að hafa tekið framhaldsskólaáfanga í grunnskóla (kafla VIII.3.b).

c) Hugmyndir tíundubekkinga um nám í framhaldsskóla

Tekin voru hópviðtöl við fjóra nemendahópa að hausti og tvo að vori til að fá fram þær hugmyndir sem nemendur í 10. bekk hefðu um framhaldsskólann bæði að hausti þegar þau voru væntanlega að hefja upplýsingaöflun um framhaldsskóla og að vori eftir að hafa fengið kynningu á framhaldsskólanámi. Í hópunum voru samtals 13 piltar og 16 stúlkur. Út frá fyrirliggjandi gögnum var hvorki unnt að greina mun á svörum nemenda að vori og hausti né mun á svörum stúlkna og pilta. Hugmyndir nemenda um framhaldsnám og framhaldsskóla virtust byggjast á kynningum, eins og lýst hefur verið, og viðtölum við námsráðgjafa en ekki síður á upplýsingum frá systkinum, vinum og kunningjum.

Hugur nemenda til framhaldsskólanáms

Viðmælendur voru í fyrsta lagi spurðir um hug sinn til framhaldsskólanáms og hvað þeir teldu breytast þar í náminu til að fá þá mynd sem þeir hefðu almennt af námi á framhaldsskólastigi. Fram kom bæði eftirvænting og kvíði. Nemendur hugsuðu greinilega með eftirvæntingu og tilhlökkun til framhaldsskólans. „Gott að prófa eitthvað nýtt,“ sagði einn viðmælenda. Þó örlanda stundum á svolitlum kvíða fyrir að „hitta nýtt fólk og allt nýtt ... og svo áfangakerfið,“ eins og annar komst að orði. Annar bætti við: „Hér þekkjum við alla.“ Í nemendahópunum sex sem rætt var við kváðust allir viðmælendur ætla í framhaldsskóla og virtust margir hafa gert upp hug sinn um hvaða skóla þeir hygðust setja í fyrsta sæti í umsókn sinni.

Aðspurðir um hvað yrði öðruvísi í framhaldsskóla en í grunnskóla nefndu nemendur bæði námslega og félagslega þætti eða sögðu bara: „Maður veit voða lítið um menntaskóla ... getur ekkert vitað fyrir en ... [maður er] búinn að vera í framhaldsskóla.“ Námslegir þættir sem nefndir voru fólu meðal annars í sér að valmöguleikar ykjast, námið yrði sérhæfðara og áhugaverðara því „núna förum við að læra það sem við viljum læra“, eins og einn undirstrikaði. Í öllum hópunum sex kom fram að nemendur áttu almennt von á að námið yrði þyngra, meira krefjandi og erfiðara og meira um heimanám og próf. Jafnframt þyrftu nemendur að halda meira sjálfir utan um nám sitt. „Maður hefur

heyrð að fyrstu prófin í MR séu ógeðslega erfið og allir falli kannski bara,“ sagði strákur og stelpa hafði eftir vinkonu sinni sem komin var í framhaldsskóla: „Hún fór í alveg ótrúlega erfitt stafsetningarpróf, bara svona til að hræða þau ... í fyrstu vikunni.“ „Kannski mættu vera aðeins meiri kröfur [í grunnskóla] svo ekki ... [verði] jafnmikil viðbrigði að fara í framhaldsskóla.“ Nefnt var að þægilegt yrði að geta unnið heimavinnu í hléum, algengara yrði að tungumálakennarar væru erlendir og hefðu viðkomandi tungumál að móðurmáli og að kennarar kynnu meira.

Félagslegir þættir voru nemendum ofarlega í huga. Nefnt var að framhaldsskólarnir væru fjölmennari en grunnskólarnir og þangað kæmu saman nemendur úr mörgum grunnskólum. Því væntu viðmælendur þess að kynnast nýju fólki, eignast nýja vini „með líkari eða svipuð áhugamál“ og „sem endast manni ... út lífið“, eins og það var orðað. Jafnframt áttu viðmælendur von á að félagslífið yrði líflegra: „Það verður öðruvísi, örugglega skemmtilegra, meiri fjölbreytni.“ Annar bætti við: „Gaman að fara að kynnast öllum. Hér eru svo miklar klíkur, mikil stéttaskipting, svona vinsæll/óvinsæll stimpill á manni.“

Viðmælendur virtust almennt tilbúnir að kveðja grunnskólann og byrja á einhverju nýju í framhaldsskóla, eins og einn sagði: „... tilhlökkun að komast í annan skóla, að komast áfram, orðið gott hér í [...]skóla.“ Sum sáu einnig fyrir sér að horfa nú lengra fram á veginn: „Maður er náttúrulega ... rosalega mikið að íhuga ... hvaða nám maður ætlar í, hugsar miklu alvarlegar hvað maður ætlar að verða í framtíðinni ... hvað maður ætlar að gera“, og „Bara mennta sig betur ... í því sem manni list best á ... nýtist vel í lífinu.“ En ekki áttu allir von á miklum breytingum, að minnsta kosti ekki sá sem sá fyrir sér að næsta ár mundi hann „bara halda áfram með lífið“.

Undirbúningur í grunnskóla fyrir framhaldsskóla

Nemendur í viðtalshópum voru spurðir hvernig þeir teldu sig búna undir framhaldsnám, hvort þeir ættu von á að endurtaka eitthvað úr grunnskóla í framhaldsskóla og um þróun starfshátta í grunnskólanum frá yngri stigum upp á unglingsstigi. Þetta var gert til að fá vitneskju um hugmyndir þeirra um inntak námsins og hugsanlegan mun á starfsháttum milli skólastiganna. Þótt nemendur ættu von á meiri kröfum í framhaldsskóla en áður bjuggust þau ekki endilega við öðruvísi tímum. Almennt voru nemendur sem rætt var við ánægðir með undirbúning sinn í grunnskóla fyrir framhaldsskólanám. „Hér í þessum skóla eru góðir kennarar, sérstaklega í íslensku, stærðfræði og ensku,“ bætti strákur við þá fullyrðingu sína að hann væri vel undirbúinn. Annar svaraði: „Ég held nokkuð vel, veit samt ekki alveg hverju má búast við.“ Tvær stelpur

sögðu ákveðnar, einum rómi: „Við erum í hraðferð, við erum með góða kennara og við erum búin að stunda námið – og erum vel undirbúin.“

Aðspurð um hugsanlega endurtekningu á einhverju úr grunnskóla í framhaldsskóla sögðu nemendur sögur úr framhaldsskólum sem þau höfðu heyrt og voru bæði um að þar væri eiginlega allt nýtt yfir í að þar væri einhver endurtekning úr grunnskóla. „Við erum hér að lesa til dæmis Jane Austen og fleira sem við höfum heyrt að sé lesið í framhaldsskóla ... erum að lesa smásögur í ensku sem eru framhaldsskólaefni,“ og önnur bætti við: „Við setjum upp dæmi eins og þau eru sett upp í framhaldsskóla.“ Stelpa sagði um efni í stærðfræði: „Ég þekki fullt af stelpum í framhaldsskóla sem sögðu að í stærðfræði væri mjög svipað efni og í 9. bekk ... erfitt, en ekki mjög erfitt.“

Nemendur höfðu meðal annars þetta að segja um breytta starfshætti á unglingsstigi frá því sem var á yngri stigum: „[Það var] erfitt námslega að fara af yngsta stiginu á miðstigið, erfitt að byrja í 9. bekk, að byrja að fara á milli stofa ... hitta mismunandi kennara ... en vandist því fljótt; vorum áður alltaf í sömu stofu ... og svo ritgerðir og próf þegar við urðum eldri.“ Í öðrum grunnskóla kom þetta fram: „Kennarar urðu strangari eftir því sem við urðum eldri ... yngri meira verklegt eða leikir úti og svoleiðis. Meiri virðing eftir því sem við urðum eldri, ætlast til meira af okkur. Meira ... standa upp og tala fyrir framan hóp, það er kynningar ... hópverkefni.“ „Léttara á miðstigi, áður var meira lesið upp ... vettvangsferðir og útikennsla.“ „Já, pottþétt [öðruvísi] ... kennararnir ... stemmningin.“ Loks sagði nemandi: „Já, kröfur jukust. Eyðum meiri tíma, allavega í heimanám. Látin gera meira ... Þeir eru að nýta sér að láta okkur gera meira.“

Saknað úr grunnskóla

Loks voru hóparnir inntir eftir því hvers þeir mundu helst sakna úr grunnskólanum. Svörin fjölluðu meðal annars um persónuleg tengsl, vegalengd, kröfur og félagslíf. Nemendunum var greinilega ofarlega í huga að þau mundu sakna félaga og kennara: „Maður er svo háður kennurunum. Kennararnir eru eins og foreldrar manns og svo að kveðja þá.“ „Ekki eins persónulegt [í framhaldsskóla].“ „Þægilegt að geta hér talað við alla kennarana.“ „Sakna krakkanna, litla skólans, maður þekkir hér alla.“ „Sakna gamalla vina en samt ... aðallega tilhlökkun.“ Langar vegalengdir í skólann komu á dagskrá: „Að þurfa að fara fyrr á lappir [lengra að fara] ... hér býr maður rétt hjá öllum, getur kíkt inn. Í menntaskóla koma [nemendur] alls staðar að.“ Nefnt var að meiri kröfur í framhaldsskóla yrðu til þess að „við söknum þess hvað það var létt í grunnskóla“ og

„að geta ekki komist upp með eitt og annað, til dæmis að mæta of seint í tíma og læra ekki heima.“ Einnig var komið inn á að þau mundu sakna félagslífsins í 10. bekk enda víða mikið um að vera, að sögn nemenda. „Söknum grunnskólakeppnanna, Skrekkur. Það er málið ... Þær eru skemmtilegar,“ sagði einn nemandi og annar bætti við „Svo skemmtilegt félagslíf hér, það mun ekki haldast.“ Í þessu sambandi var í einum skólanna bent á yfirlit á vegg yfir viðburði í 8.–10. bekk þá um haustið. Þar var kynnt nýnemaball og haustferðalag í september, íþróttakvöld og „80s“-ball í október og vökunótt, Skrekkur og ball í nóvember og loks jólabingó og jólaball í desember.

d) Umsóknir um framhaldsskóla

Þau tengsl milli skólastiganna sem felast í *inntökuskilyrðum framhaldsskóla* um árangur námsins í grunnskóla endurspegluðust í undirbúningi fyrir samræmdu prófin og skólaprófin og voru þau viðmælendum, bæði nemendum og kennurum, greinilega hugleikin. Fram kom í skólunum þremur sem heimsóttir voru vorið 2008 að mikil vinna væri lögð í undirbúning fyrir samræmdu prófin (sbr. kafla VII.2.h hér frammar).

Nemendur sóttu um nám í framhaldsskóla og gátu beint umsóknum sínum til þriggja framhaldsskóla en forgangsröðuðu í fyrsta, annað og þriðja val. Upplýsingar um einstaka nemendur fóru ekki frá grunnskólum til framhaldsskóla en nemendur lögðu sjálfir fram einkunnir sínar úr 10. bekk grunnskóla með umsóknum sínum. Til skamms tíma hefur inntaka í framhaldsskóla byggst á einkunnum á samræmdum prófum samkvæmt reglum sem menntamálaráðuneytið hefur sett. Auk þess hafa sumir framhaldsskólar sett eigin reglur um einkunnatakamörk um inngöngu eða raðað nemendum í röð eftir einkunnum og valið þá nemendur inn í skólann sem voru með hæstar einkunnir (sjá nánar í kafla VIII.3.c hér síðar). Þannig áttu nemendur ekki val um suma framhaldsskóla nema þeir hefðu náð ákveðnum einkunnum á samræmdum prófum eða skólaprófum. Inntaka í framhaldsskóla hefur byggst á skólaeinkunnum eftir að samræmdu prófin voru lögð niður, en óvíst er hver þróunin verður í þeim efnunum.

Svo var að sjá sem sumir nemendur væru ekki alveg með það á hreinu hvort einkunnatakamörk um inngöngu væru misjöfn á milli framhaldsskólanna. Aðrir þekktu inntökuskilyrðin vel og ætluðu að sækja um framhaldsskóla sem þeir töldu taka nemendur inn með svipaðar einkunnir og þeirra. Ekki var öllum kunnugt um að sums staðar hefðu einkunnir í ákveðnum greinum tvöfalt vægi við mat á umsækjendum.

4. UMRÆÐA UM 10. BEKK GRUNNSKÓLA

Hér í VII. kafla hefur verið lýst starfi í 10. bekk í átta grunnskólum í Reykjavík með áherslu á meginþemu rannsóknarinnar: *umgjörð* skólasterfsins, *starfshætti* og *tengsl* við næsta skólastig. Það var gert til að undirbyggja samanburð við framhaldsskólann og geta í framhaldinu metið *samfelluna* í náminu milli grunn- og framhaldsskóla. Nú verða dregnar saman meginniðurstöður úr þessari lýsingu á starfi í 10. bekk og þær ræddar.

a) Meginniðurstöður um 10. bekk grunnskóla

Meginniðurstöður um *umgjörð* og *starfshætti* í 10. bekk grunnskóla og *tengsl* við framhaldsskóla má taka saman í ellefu meginþætti.

Tvennt vakti einkum athygli í *umgjörð námsins* í 10. bekk:

- Segja má að sjö af grunnskólunum átta hafi mótað sér mjög líka *umgjörð* um starfið með *hópaskiptingu* sinni (tafla VII.1), *skipulagi dagsins* (töflur VII.2 og VII.3), *verkaskiptingu starfsmanna* og *skipulagi húsnæðis* (tafla VII.6). Nemendur voru í bekkjum í kjarnagreinum en blönduðust öðrum árgöngum í valgreinum í vísi að áfangakerfi (töflur VII.4 og VII.5). Kennarar voru greinakennarar og nemendur fóru á milli greinastofa.
- Víða var þessi hefðbundni rammi eigi að síður brotinn upp í hluta af námstíma nemenda, ramminn var farinn að gliðna. Nemendur stunduðu valgreinar í bland við aðra árganga, unnu að völdum viðfangsefnum þvert á greinar í ákveðinn tíma vikulega eða fóru á eigin hraða í ákveðnum greinum, svo dæmi séu tekin.

Fernt fangaði augað í *starfsháttum* í 10. bekk:

- Eftirtektarvert var að sjá hve *starfshættir* og *viðfangsefni* voru lík milli grunnskólanna innbyrðis, einkum sjö þeirra. Nemendur hlustuðu á fyrirlestra og útskýringar eða horfðu á myndband rúmlega fjórðung tímans í skólanum (26%) þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Síðan unnu þeir einir að viðfangsefnum í framhaldinu

43% tímans. Samvinna fór fram rúmlega 19% tímans. Upphaf og lok kennslustundar tók um 12% tímans (sjá töflur VII.7 og VII.8). Athygli vakti hve tölvu- og upplýsingatæknin var í raun lítið nýtt í náminu.

- Kennarinn var í í sviðsljósinu og stundaskrá, próf og námsefni myndaði ramma um námið.
- Skipting milli þrepanna þriggja samkvæmt frumkvæðiskvarðanum, sem ætlað var að greina frumkvæði og sjálfraði nemenda, var mjög ójöfn. Fyrsta þrep tók langmestan tíma eða tvo þriðju hans (61%) en mun styttri tíma var varið í annað (7%) og þriðja þrep (20%). Einstaklingsverkefni höfðu yfirhöndina í samanburði við samvinnuverkefni (sbr. tafla VII.8).
- Einn skólanna skar sig úr þessum hópi skóla. Nemendur unnu þar í meiri mæli sjálfstætt að viðfangsefnum en mestur munur fólst trúlega í því að þeir gerðu einstaklingsáætlanir um nám sitt með formlegum hætti og virtust því stunda námið meira á eigin forsendum en í hinum skólunum sjö.

Eftirtaldir fimm þættir um *tengsl* grunnskóla við framhaldsskóla vöktu athygli:

- Samstarf grunnskólanna við framhaldsskóla var fyrst og fremst um *kynningar* á framhaldsnámi og framhaldsskólaáfangu í grunnskóla.
- Samræmdu prófin við lok grunnskóla mörkuðu skilin en þau hafa nú verið lögð af. Ekki kom fram neitt samstarf milli skólastiganna um undirbúning undir þau í grunnskóla. Sama átti við um skólapróf við lok grunnskóla.
- *Sveigjanleiki* var talsverður fyrir grunnskólanemendur við skil grunn- og framhaldsskóla á þeim tíma sem rannsóknin fór fram. Kostur var á að fara í framhaldsskóla beint úr 9. bekk og nemendum sem tóku hluta af framhaldsskólanámi í grunnskóla hafði fjölgað (tafla VII.10).
- Væntingar nemenda snerust frekar um nýja félag og stærra samfélag í framhaldsskóla,

jafnvel meiri kröfur, en öðruvísi nám eða starfshætti.

- Samstarf eða upplýsingamiðlun um starfshætti milli grunn- og framhaldsskóla virtist ekki vera fyrir hendi. En grunnskólakennarar sem kenndu eða aðstoðuðu nemendur sem tóku framhaldsskólaáfangu í grunnskóla öðluðust með því starfi greinilega innsýn í upphafsnám í framhaldsskóla.

Ofan nefnd samsvörun í *umgjörð* og *starfsháttum*, einkum milli skólanna sjö, gefur tilefni til að draga þá ályktun að niðurstöður eigi nokkuð almennt við um 10. bekk grunnskóla í Reykjavík. Samvinna grunnskólanna í Reykjavík, einkum stjórnenda þeirra, um símenntun og ýmiss konar þróunarstarf (sbr. Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008a, bls. 26–27) stuðlar að því að þeir þróist í takt.

b) Hefðbundin umgjörð í 10. bekk grunnskóla - vísbendingar um uppbrot

Almennt var *umgjörð* skólastarfsins sem laut að *hópa-skiptingu*, *skipulagi dagsins* eða stundaskrá, *verkaskiptingu starfsmanna* og *skipulagi búsnæðis* mjög lík á milli grunnskólanna og með hefðbundnum hætti. Eigi að síður voru allnokkur dæmi um að verið væri að leita nýrra leiða og gera tilraunir með umgjörðina. Hópum var til dæmis skipt upp og blandað með ýmsum hætti og kennarar fóru úr því stýrandi hlutverki sem þeir voru almennt í sem greinakennarar yfir í leiðsögn við sjálfstýrð og sjálfvalin verkefni nemenda (sbr. hluta af þeim 20% kennslustunda sem varið var í vinnu á þriðja þrepi, sjá töflu VII.8). Þetta voru merki um þann sveigjanleika sem spáð hefur verið að einkenna muni skóla 21. aldar (sjá t.d. Hargreaves, 2006) en hafði reyndar víða verið reynt að koma á verulegan hluta 20. aldar (sjá t.d. Tyack og Cuban, 1995).

Vísir að áfangakerfi í 10. bekk grunnskóla

Segja má að skipulag námshópa í 10. bekk hafi verið *blanda af bekkja- og áfangakerfi*. Skóladagurinn skiptist í kennslustundir eða lotur fyrir kjarna- og valgreinar sem gjarnan voru 40 eða 80 mínútur hver; kjarnagreinar voru kenndar í bekkjum og sums staðar var val um hraða í yfirferð í ákveðnum kjarnagreinum; val var um nokkrar námsgreinar og þar var árgöngum gjarnan blandað saman – sem eru meðal annars einkenni áfangakerfis. Hins vegar fengu nemendur ekki einingar fyrir nám sitt í valgreinum

og voru því ekki í einingakerfi eins og í framhaldsskólum. Nemendur kynntust því breytilegu fyrirkomulagi í 10. bekk og nutu þess bæði að vera í eigin bekk, eða í bekkjakerfi, og í öðrum hópum þar sem þeir völdu sér námsgrein og hittu aðra nemendur, eða vísi að áfangakerfi.

Nemendur vorðu miklum meirihluta tíma síns í skólunum í bekk í fimm til sjö kjarnagreinum (73%–89% í sjö skólanna, sbr. tafla VII.4). Ef hópaskipting var í kjarnagreinum eftir hraða í yfirferð, svo sem stærðfræði og íslensku, líktist kerfið enn frekar áfangakerfi framhaldsskóla en var nefnt ferðakerfi í grunnskólunum. Slíkt ferðakerfi sem byggðist á getuskiptingu var í þremur af grunnskólunum átta sem rannsóknin fór fram í en könnun Kristínar Jónsdóttur (2005) meðal unglíngakennara leiddi í ljós að röskur helmingur nemenda á unglíngastigi í Reykjavík stundaði nám í slíku kerfi. Ferðakerfi eða getuskipting hefur í gegnum tíðina bæði átt sér talsmenn og andstæðinga (Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008). Talsmennirnir hafa lagt áherslu á að slíkt kerfi auðveldi skólum að koma til móts við nemendur þar sem þeir eru staddir. Andstæðingarnir hafa aftur á móti lagt áherslu á að kennarar eigi að hafa þekkingu og færni til að sinna nemendum í getublönduðum bekkjum og börn sem séu ólík hafi mikinn ávinning af því að vinna saman (Kristin Aðalsteinsdóttir, 1993; Rósa Eggertsdóttir, 1993).

Nemendur völdu sér síðan greinar (áfanga), bæði bóklegar og verklegar, samkvæmt *bundnu* og *frjálsu vali*. Bundið val var milli samfélags- og náttúrufræðigreina í einum af grunnskólunum átta. Í frjálsu vali voru nemendur almennt í bland við aðra árganga eins og tíðkast í áfangakerfi. Valgreinar samkvæmt frjálsu vali (sjá töflu VII.5) tóku frá um tíunda hluta upp í rúmlega fjórðung af heildartíma nemenda (11%–27%, sjá töflu VII.4). Í lögum um grunnskóla frá 2008 segir: „Í 8., 9. og 10. bekk skulu nemendur eiga kost á vali um námsgreinar og námssvið í um þriðjung náms tímans“ (26. gr.).³² Í viðmiðunarstundaskrá, sem er hluti af *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006, segir að valgreinar í 8.–10. bekk skuli vera að meðaltali í hverjum árgangi um 320 mínútur á viku sem eru um 22% af heildartímanum. Í viðmiðunarstundaskránni er að auki tilgreindur tími fyrir heimilisfræði, hönnun og smíði og listgreinar í um 6% af heildartíma (bls. 13–14). Þessar greinar töldust til valgreina í grunnskólunum átta.

32 26. grein grunnskólalaga var breytt árið 2011 með *Lögum um breytingu á lögum um grunnskóla, nr. 91/2008, með síðari breytingum* (nr. 91/2011) og hljóðar nú svo: „Á unglíngastigi, þ.e. í 8.–10. bekk, skulu nemendur velja námsgreinar og námssvið í allt að fimm tung náms tímans samkvæmt nánari viðmiðunum sem settar eru í aðalnámskrá grunnskóla.“ Þannig hefur löggjöfin verið löguð að framkvæmdinni í reynd.

Þannig virðist viðmiðunarstundaskráin og flestir skólarnir sem um ræðir varla hafa uppfyllt ákvæðið í þágildandi grunnskólalögum um þriðjung náms tíma í val um námsgreinar og námssvið. Í viðmiðunarstundaskránni voru samfélags- og náttúrufræðigreinum, sem voru bundið val í einum skólanna, ætlaðar um 14% af heildartímanum. Val um námsbrautir í einum skólanna hækkaði valhlutfall þar. Greinilegt var að val skipaði stærri sess í fjölmennari skólunum en þeim fámennari, bæði voru valgreinar þar hærra hlutfall af heildartíma nemenda og fleiri greinar í boði, og gat munað talsverðu í þessum efnunum.

Þegar skoðað var í skólunum hvaða valgreinar höfðu verið valdar af nægilega mörgum nemendum til að unnt væri að kenna þær mátti sjá að þær voru ekki síður *bóklegar* en *verklegar*. Nemendur virtust ekki sækja frekar í list- og verkgreinar, til dæmis til að fá tilbreytingu frá bóklegu greininum í kjarna. Rannsókn Amalíu Björnsdóttur, Baldurs Kristjánssonar og Barkar Hansen (2008) benti til þess að áhugi nemenda á list- og verkgreinum, nánar tiltekið myndmennt, textílmennt og hönnun og smíði, minnkaði eftir því sem þau urðu eldri en rannsóknin var meðal annars gerð meðal nemenda í 6. og 9. bekk.

Framhaldsskólaáfangar töldust ýmist til valgreina eða nemendur höfðu lokið samræmdu prófi í kjarnagrein og slepptu því greininni en tóku framhaldsskólaáfangana í staðinn.

Með blöndu af bekkja- og áfangakerfi (þ.e. bekkir, valgreinar, blöndun árganga og ferðakerfi) má segja að grunnskólinn stuðli með ákveðnum hætti að samfellu í námi nemenda þegar þeir fara í framhaldsskóla – ýmist í bekkjakerfi eða áfangakerfi.

Kirkjufyrirkomulagið ríkjandi

Athygli vakti hve útbreitt það skipulag var í húsnæðinu að nemendur sætu við einsmannsbord í einhvers konar röðum í stofunum og sneru í átt að töflu þar sem kennarinn stóð yfirleitt (í 22 af 27 stofum, sbr. tafla VII.6); fyrirkomulag sem sagt hefur verið ættað frá uppröðun kirkjubekkjja og staðsetningu prestsins og er sú skipan sem þeir sem skipuleggja skólustarfið þekkjja best af eigin reynslu. Setið var við hópborð í náttúrufræðistofu í einum grunnskólanna og í fleiri greinum í öðrum skóla en algengast var það í list- og verkgreinum, ef setið var á annað bord. Þessi lýsing er í samræmi við niðurstöður annarra íslenskra rannsókna á kennsluháttum (Rúnar Sigþórsson, 2008, bls. 172–189). Hafsteinn Karlsson (2007) lýsti niðurstöðum sínum svo: „Meginútfærslan var ... þannig að bordin voru í röðum og sneru að töflu“ (bls. 68).

Ef *umgjörð* eða *námsumbverfi* sem hér hefur verið

lýst er borið saman við viðmið um þróun námsumhverfis í *Matstæki um einstaklingsmiðað nám* sem unnið var af skólafólki í Reykjavík (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2005) má segja að það hafi víðast verið á stigi eitt eða tvö af fimm og lítil breyting hafi því orðið alla 20. öldina og fram á þá 21., þrátt fyrir margar tilraunir þar til (Payne, 2008).

c) „Það er kennt okkur eitthvað og svo bara verkefni“

Starfshættir voru mjög áþekkir í 10. bekk í sjö af grunnskólunum átta en sá áttundi skar sig nokkuð úr.

Ójöfn skipting milli flokka og stiga

Það kom mér á óvart hve skipting á milli starfsháttaflokkanna sex og þrepanna þriggja var ójöfn (sbr. töflur VII.7 og VII.8). Ég hafði búist við jafnari skiptingu. Þegar tekinn er saman sá tími sem nemendur voru að hlusta á fyrirlestra eða kynningar og samantektir í upphafi og lok kennslustundar ásamt vinnu að einstaklingsverkefnum, bóklegum eða verklegum með eina þekktu lausn, má segja að notast hafi verið við slíka starfshætti ríflega 2/3 hluta tímans (68%). Fyrsta þrep hafði yfirhöndina. Þessum starfsháttum lýsti nemandi í stuttu máli í hópviðtali: „Það er kennt okkur eitthvað og svo bara verkefni. Hefur þetta ekki alltaf verið svona?“

Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður Ingvars Sigurgeirssonar (1992, 1994) en þær voru að í nærri 60% þeirra 667 stunda sem hann fylgdist með í grunnskólum beittu kennarar því sem hann nefndi að lesa, spyrja og spjalla aðferðina. Einhvers konar vinnubækur voru notaðar í 46% kennslustundanna sem hann athugaði. Niðurstöður eru einnig í samræmi við vettvangsathuganir Hafsteins Karlssonar (2007) í sjötíu kennslustundum í grunnskólum hér á landi og í Finnlandi sem leiddu í ljós að tvær kennsluaðferðir voru ríkjandi, það er fyrirlestur eða útskýringar og vinna í vinnubók (bls. 61 og 82).

Í viðtölum Hafsteins við átta stærðfræðikennara í loka-bekk grunnskóla, íslenska og finnska, kom fram að „kennarinn er oftast með stutta útskýringu og nemendur þjálfast sig með því að reikna í vinnubækur sínar“ (bls. 64). Rúnar Sigþórsson (2008) sagði að aðferð sem kalla mætti „kynnt, spurt og spjallað“ hafi verið algengasta formið á þeirri kennslu sem hann varð vitni að í vettvangsathugunum (bls. 175). Niðurstöður eru einnig í samræmi við niðurstöður könnunar Kristínar Jónsdóttur (2005) um kennslu á unglingastigi þar sem um 86% svarenda sögðust til dæmis nota mjög eða nokkuð mikið aðferðina lesið, spurt og spjallað og 76% notuðu mikið vinnu- og verkefnabækur.

Starfshættir eða kennsluaðferðir sem þessar nefnir

Kaplan (1990, bls. 375–378) beina kennslu. Samkvæmt skilgreiningu hans byggist hún á skýrum markmiðum, verkefnum sem sett eru fram í skipulagðri röð, útskýringum, dæmum, spurningum og þjálfun. Reyndar kom vart fyrir að markmið væru skilgreind fyrir nemendum.

Í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar var ekki kannað að hvaða marki aðferð var beitt vegna þess að hún þætti taka öðrum aðferðum fram eða að hefð réði að mestu för.

Fjölbreytni í kennsluaðferðum meiri í orði en á borði

Eins og fyrr segir fór mestur tími nemenda eða ríflega 2/3 hans í hlustun og einstaklingsverkefni undir styrkri stjórn kennara. Í flokkun Ingvars Sigurgeirssonar (1999) á kennsluaðferðum gætu starfshættir sem að ofan er lýst fallið undir fjóra flokka hans af níu, það er útlistunarkennslu, þjálfunaræfingar, umræðu- og spurnaraðferðir og hóp-vinnubrögð (bls. 43–46). Fá dæmi komu fram í rannsókninni um hinar fimm megináðferðirnar í flokkun Ingvars. Miðað við þá miklu áherslu sem kennararnir lögðu á fyrirlestra eða útlistanir og vinnu að verkefnum í kjölfarið þegar þeir völdu leiðir í námi nemenda verður vart sagt að þessar niðurstöður bendi til „fjölbreytni í vinnubrögðum og kennsluaðferðum“ eins og mælt er fyrir um í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006. Hafa verður þó í huga að í þessari athugun var aðeins dvalið í einn dag í hverjum skóla, en áætlanir voru gerðar um meiri fjölbreytni í kennsluaðferðum í kennsluáætlunum eins og dæmi eru um í ramma VII.3. Þannig var fjölbreytnin meiri í orði en á borði, að því marki sem rannsóknin gefur rétta mynd af starfinu.

Ingvar Sigurgeirsson (1999) segir í lokaorðum handbókar sinnar *Litróf kennsluaðferðanna*: „Tilbreyting [í kennslu] eykur líkur á því að kennara takist að viðhalda áhuga nemenda“ (bls. 161). Ef til vill skiptir ekki síður máli að viðfangsefni nemenda séu fjölbreytt en fjölbreytni í verkefnum nemenda var ekki metin í þessari rannsókn. Hér vaknar reyndar spurningin: Hversu fjölbreyttir þurfa *kennsluhættir* og *viðfangsefni* nemenda að vera til að halda við áhuga þeirra? Það er efni í aðra rannsókn. En tekið skal fram að mikilvægt er að kennarar ráði við þær kennsluaðferðir sem þeir beita. Þannig er umræðan um fjölbreyttar kennsluaðferðir ekki einhlít.

Upplýsingatæknin í litlu blutverki í 10. bekk

Athygli vakti hve upplýsingatæknin var í raun lítið notuð í námi nemenda í þeim stundum sem heimsóttar voru. Kennararnir nýttu aftur á móti tæknina í kennslu sinni. Þannig virtust þeir nota tölvuna til að gera kennsluna skilvirkari en festu um leið hefðbundna starfshætti í sessi

í stað þess að nýta tölvutæknina í að breyta til (Tyack og Cuban, 1995). Þess má geta að á árunum 2006–2008 voru um átta til níu nemendur um hverja nemendatölvu í grunnskólum Reykjavíkur (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2009b, fskj. 11).

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 er lögð áhersla á að upplýsinga sé aflað af netinu jafnt sem bókum en þar segir: „Áhersla er lögð á að notkun upplýsingatækni sé sjálfsgagt hjálpartæki í öllum námsgreinum. Í sérhverri námsgrein verður að nýta þau tækifæri sem upplýsingatæknin gefur til að ná markmiðum greinarinnar“ (bls. 10). Nýting upplýsingatækninnar virtist ekki enn komin á þetta stig í grunnskólunum átta. Niðurstöður rannsókna Sólveigar Jakobsdóttur (2006) á tölvunotkun í 7.–10. bekk grunnskóla á árunum 1998, 2002 og 2004 bentu einnig til þess að tölvunotkun í íslenskum grunnskólum væri víðast hvar mjög takmörkuð og virtist ekki aukast á þessu tímabili. Aftur á móti var tölvunotkun nemenda heima við mun meiri.

Nýting tölvutækninnar getur að sjálfsgöðu verið misjöfn eftir kennurum. Í athugun þeirra Meyvants Þórólfs-sonar, Allyson Macdonald og Eggerts Lárussonar (2009) á náttúrufræðinámi með stuðningi upplýsinga- og samskiptatækni kom fram í ítarlegum viðtölum við fimm grunnskólakennara að þeir notuðu nettengdar tölvur sínar og skjávarpa fyrst og fremst við miðlun efnis og yfirferð verkefna. Nemendur voru því móttakendur efnisins en skrifuðu einnig ritgerðir á tölvu og öfluðu sér gagna á netinu. Tveir kennaranna í athuguninni notuðu tæknina meira en hinir þrír. Í athugun sinni á einstaklingsmiðuðu námi og samvinnu nemenda á miðstigi grunnskóla sá Birna Sigurjónsdóttir (2007) nemendur vinna saman, tvo eða fleiri, og einstaklingslega á tölvu í tímum.

Unglingar í 10. bekk virðast samt sem áður nýta sér netið mikið eins og fram kom í hópviðtölunum. Í rannsókn Guðnýjar Guðbjörnsdóttur (2006) kom fram að 81% nemenda í 10. bekk sagðist fara daglega eða oft á dag á Internetið (bls. 67). Ekki kom fram hvað þau væru að gera á netinu. Í nýlegri könnun á notkun netsins voru níu til sextán ára ungmenni meðal annars spurð hvort þau hefðu fengið einhverja kennslu í skólanum um notkun netsins (Capacent Gallup, 2007). Um 53% svarenda sögðust hafa fengið slíka kennslu reglulega eða nokkrum sinnum, um 26% sögðu hana hafa verið mjög litla, en 22% svöruðu „nei“ við spurningunni. Um 53% tíundubekkinga í hópi svarenda notuðu netið einu sinni, tvisvar eða oftar í viku í skólanum. Um 49% sögðust vinna heimaverkefni á netinu en í hópi tíundubekkinga sögðust 83% vinna heimaverkefni á netinu svo slík notkun varð meiri með hærri aldri (sama heimild). Þannig virtist notkun netsins

vera meiri í heimaverkefnum en í verkefnum í skólanum. Það skýrir að einhverju leyti þá litlu nýtingu tölvutækninnar sem fram kom í þessari rannsókn.

Kennarinn heldur um taumana

Ofanefndar kennsluáðferðir helguðust af því að kennarar virtust leggja mikla áherslu á að hafa alla tauma í hendi sér. Kennarar stóðu miðsvæðis í stofunni fyrir framan töfluna og fluttu fyrirlestra eða útlistuðu eitthvert efni í um þriðjung af tímanum (upphaf og lok kennslustunda meðtalin). Að auki töluðu þeir gjarnan við bekkinn í heild á meðan nemendur unnu að verkefnum, bæði eitt og eitt og í hópum, einkum ef um bókleg verkefni var að ræða. Grunnskólakennararnir tóku greinilega það hlutverk sitt að miðla þekkingu og halda vel utan um nemendur sína mjög alvarlega. Vel má vera að kennurum finnist þeir ekki vera að sinna hlutverki sínu nema þeir séu að tala við nemendahópinn (sbr. Hafdís Ingvarsdóttir, 2004).

Kennarar héldu aga á nemendum við vinnuna með því að standa gjarnan fyrir miðri stofu og hafa þannig yfirsýn yfir hana. Þeir hvöttu hópinn til að hafa þögn, hlusta og vinna, kölluðu til þeirra sem fóru að masa með nafni, færðu nemendur til í stofunni og notuðu talsvert „uss, uss!“ Þeir fylgdust aftur á móti ekki alltaf með því þegar nemendur fengust við eitthvað annað en fyrir var lagt í tímum. Í rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur (1996) á agastjórnun í grunnskóla kom fram að kennarar notuðu almennt hlutlausar aðferðir til að hafa stjórn á bekknum. Langalgengast var að kennari hastaði á bekkinn eða einstaka nemendur, eins og fram kom í þessari rannsókn, en hins vegar var hrós eða önnur umbun afar fátt, einkum í eldri árgöngum.

Hegðunarvandamál voru ekki áberandi í bekkjunum sem heimsóttir voru en fyrir kom að einn eða tveir nemendur skáru sig úr í þeim efnum. Tæplega 7% nemenda á unglingastigi (25 skólar) höfðu verið greind með einhvers konar hegðunarröskun samkvæmt rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006 (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Þegar á heildina var litið áttu um 12% nemenda á unglingastigi við hegðunarvanda að stríða að mati svarenda við spurningakönnun í þeirri rannsókn. Ef litið var á fjölda nemenda að meðaltali í bekk með slíkan vanda kom loks í ljós að um 2,5 nemendur í bekk áttu við hegðunarvandkvæði að etja að mati svarenda (sama heimild, bls. 29). Þessar niðurstöður um unglingastigið voru að mestu í samræmi við niðurstöður um grunnskólann í heild (30 skólar) (sama heimild, bls. 19). Allt bendir til þess að þeir bekkir sem heimsóttir voru í þessari athugun væru eins samsettir og segir í ofanefndri rannsókn.

Girðingar úr stundaskrá, námsefni og prófum í 10. bekk

Stundaskráin, sem er hluti af umgjörðinni, og námsefnið í einstökum greinum settu almennt sterkan svip á námið í greinunum ásamt prófum; girtu það af, ef svo má segja. Stundaskráin afmarkaði þann tíma sem fór í hverja grein og ef tímar voru í 40 mínútur voru skiptin örari milli greinanna en ef þeir voru í 80 mínútur. Nemendur skiptu því gjarnan um námsgrein fjórum sinnum á dag eða oftár. Þannig þurfa nemendur að sýna talsverðan sveigjanleika við að laga sig að nýju hugmyndaumhverfi nokkrum sinnum á dag.

Af námsáætlunum mátti sjá að ákveðnum kennslubókum (sjá töflu VII.9) var fylgt í stórum dráttum og var það í samræmi við niðurstöður Ingvars Sigurgeirssonar (1992, 1994) um nýtingu námsefnis á miðstigi grunnskóla. Hér hafa aðalnámskrá, námsbækur sem fylgja námskránni og samræmd próf á grunni aðalnámskrár að sjálfstöðu sín áhrif.

Nemendur í 10. bekk sem heimsóttir voru vorið 2008 voru að búa sig undir samræmd próf og niðurstöður þeirra fylgdu umsókn í framhaldsskóla. Aftur á móti hafði landslagið breyst haustið eftir. Þá var ljóst að framhaldsskólarnir mundu ekki fá niðurstöður samræmdu prófanna með umsóknum um skólavist heldur eingöngu skólaeinkunnir. Erfitt er að meta áhrif þessarar breytingar út frá fyrirliggjandi gögnum. Undirbúningur undir samræmdu prófin tók greinilega talsverðan tíma af vorönninni. Hann gat staðið í tvær til þrjár vikur í grein og allt upp í lungann af vorönninni í annarri. Rúnar Sigþórsson (2008) komst að því í viðtölum við kennara á unglingsstigi að forgangsröðun efnisþátta og kennslutilhögun tæki mið af samræmdum prófum fremur en aðalnámskrá grunnskóla og eigin hugmyndum þeirra – til að búa nemendur sem best undir prófin.

d) Sjálfstýring nemenda, umræður og samvinna ekki í brennidepli

Í rannsókninni var áhersla lögð á að flokkunarkerfið fyrir starfshætti (tafla VII.7) leiddi með einhverjum hætti í ljós sjálfræði nemenda við að velja, skipuleggja og leysa viðfangsefni sín og svigrúm þeirra til að beita frumkvæði sínu og hugmyndaauðgi (2. og 3. þrep. samkvæmt frumkvæðiskvarðanum í töflu VII.7) svo og tækifæri þeirra til samvinnu.

Val um lausnir fjórðung tímans (2. og 3. þrep)

Nemendur fengu nokkur tækifæri til að stýra námi sínu sjálfir þótt þeir væru fyrst og fremst að fylgjast með því sem kennarinn sagði og gerði eða gera það sem hann lagði fyrir á hverjum tíma. Sömu leiðis höfðu þeir tækifæri

til að nota frumkvæði sitt og hugmyndaauðgi frjálst og óhindrað. Eigi að síður vörðu nemendur minnihluta tíma síns í skólanum, eða aðeins rúmlega fjórðungi, í að vinna ein eða í hópi á 2. og 3. þrep sem fólu í sér að velja milli nokkurra þekktra lausna eða finna óþekkta lausn.

Nemendur fengust við verkefni sem kröfðust frumkvæðis og hugmyndaauðgi þar sem þeir gátu nýtt eigið hugmyndaflug, ein eða í samvinnu við aðra, rúmlega fimmtung tímans (20%, 3. þrep). Slíkt starf er oft kallað skapandi starf en hér var, sem fyrr segir, reynt að forðast að nota hugtakið sköpun. Minnt er á skilgreiningu Bowkett (2005) sem segir það meðal annars fela í sér að mynda tengsl milli hugmynda og líta á hluti frá mörgum mismunandi hliðum. Ef um nýja tengingu er að ræða fyrir viðkomandi er það sköpun fyrir hann eða hana (bls. 3). Því gat sköpun átt sér stað undir kennsluháttum sem hér eru flokkaðir sem fyrsta þrep. Einnig er talað um *virkt nám* (e. active learning) sem segja má að sé yfirheiti ýmissa kennsluáðferða sem krefjast mikillar virkni af nemendum. Þeir eru að fást við eitthvað sem þeim finnst skipta máli, hugsa um það sem þeir eru að gera og rannsaka frekar í stað þess eingöngu að hlusta og taka við upplýsingum (Prince, 2004). En hér lendum við aftur í vandræðum með orðaval, nemendur geta verið mjög virkir við að leysa verkefni sem er skipulagt fyrir þá út í æsar af kennara og er aðeins með eina þekkta lausn og krefjast því ekki mikils frumkvæðis eða sjálfræðis. Á þriðja þrepri var vald nemenda að minnsta kosti meira en á fyrsta og öðru þrepri (sbr. Harvey og Burrows, 1992) og rödd þeirra sterkari (sbr. Hargreaves, 2004b, 2006).

Starfshætti eða kennsluáðferðir, sem hér voru flokkaðar á þriðja þrepri og að sumu leyti á öðru þrepri, má flokka undir það sem Kaplan (1990) nefnir *óbeina kennslu* og nær meðal annars yfir leitaráðferðir og uppgötvunarnám sem byggist á athugunum og heimildaöflun nemenda (bls. 378–384). Í flokkun Ingvars Sigurgeirssonar (1999) gætu starfshættir á öðru og þriðja þrepri flokkast undir fimm af níu flokkum hans, það er umræðu- og spurnaraðferðir, innlifunaraðferðir og tjáningu, þrautalausnir, leitaráðferðir og sjálfstætt skapandi viðfangsefni, og auk þess eftir atvikum undir hópvinubrógð (bls. 43–46).

Þessar niðurstöður stinga nokkuð í stúf við viðhorf kennara til kennsluhátta sinna. Í alþjóðlegu TALIS-könnuninni voru grunnskólakennarar meðal annars spurðir um hugmyndir sínar um kennslu sína (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Fram kom að um 60% svarenda á Íslandi töldu hlutverk sitt vera að hvetja nemendur til þekkingarleitar; reyndar voru aðeins um 32% svarenda því mjög sammála að nemendur ættu að fá tækifæri til að finna sjálfir lausnir á raunverulegum viðfangsefnum

(sama heimild, bls. 28–41 og 57–58). Þegar aftur á móti var spurt um sjálfræði nemenda við val á verkefnum kom í ljós að aðeins 11% svarenda töldu að betra væri að kennarinn, ekki nemandinn, ákvæðu hvaða verkefni ætti að fást við (sama heimild, bls. 28). Framkvæmd kennslu í þeim stundum sem fylgst var með í rannsókninni var því að ýmsu leyti í ósamræmi við hugmyndir margra kennara um kennslu sína. Þeir héldu í taumana en töldu samt að nemendur ættu að hafa sjálfræði.

Ef til vill endurspegluðu viðhorf kennaranna fremur það sem þeir töldu sig eiga að gera, til dæmis samkvæmt lögum. Í grunnskólalögum frá 2008 segir að frá „upphafi grunnskóla skul[li] nemendur eiga val í námi sínu, svo sem um viðfangsefni, námsaðferðir og námsgreinar ... Markmiðið með því [sé] að gera nemendur ábyrga fyrir eigin námi og skapa sveigjanleika í skólastarfi“ (26. gr.). Nemendur áttu val um námsgreinar en ekki var algengt að þeir gætu valið sér viðfangsefni og útfærslu þeirra. Það var í höndum kennaranna. Reyndar verður að hafa í huga að verkefni sem nemandi velur sér getur jafnt snúist um leit að einni þekktri lausn og verkefni sem krefjast hugmyndaauðgi og frumkvæðis. Að sama skapi getur viðfangsefni sem kennari velur falið í sér leit að einni þekktri lausn jafnt sem möguleika nemenda til sköpunar og frumkvæðis.

Hluti af sjálfræði í vinnubrögðum er að nemendur leggi mat á afrakstur vinnunnar. Í rannsókninni voru engin dæmi um að nemendur legðu sjálfir með formlegum hætti mat á eigin vinnu (sbr. niðurstöður Hafðísar Ingvarsdóttur, 2004).

Lítið um umræður og skoðanaskipti

Athygli vakti að eiginlegar umræður þar sem ætlast var til þátttöku nemenda og þeim gefið tækifæri til að tjá sig að eigin frumkvæði voru mjög sjaldgæfar þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram (um 1% tímans). Umræður og skoðanaskipti virtust ekki í hávegum höfð. Umræður ber á góma í *Aðalnámskrá grunnskóla* frá 2006. Svo dæmi sé tekið úr greinanámskrá má nefna *Aðalnámskrá grunnskóla, íslensku*, frá 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999b) þar sem segir í kafla um þrepamarkmið í íslensku fyrir 10. bekk að nemendur „þjálfist í að taka þátt í samræðum um tiltekin málefni líðandi stundar og komast að sameiginlegri niðurstöðu“ og síðar: „[Nemendur] þjálfist í samræðum í litlum hópum um tiltekin málefni“ (bls. 77). Hér er ekki vikið að umfangi þessarar þjálfunar en ljóst er að tíundubekkingar fengu ekki slíka þjálfun í þeim tímum sem fylgst var með.

Tækifæri til samvinnu

Nemendur unnu saman í hópum um fimmtung heildar-

tímans (19%) og dreifðist sú vinna á öll þrjú þrepin. Segja má að þetta sé allnokkur tími. Eigi að síður hefði mátt ætla að nemendur sem náð hafa unglingsaldri væru í meiri mæli að vinna í hópum að verkefnum, einkum í ljósi þess að þegar út í lífið er komið, í einkalífi, félagslífi og atvinnulífi, er fólk meira og minna að leysa viðfangsefni í samvinnu við aðra, það er hið venjulega verklag. Niðurstöður rannsókna á samvinnu í námi hafa bent til þess að hún stuðli meðal annars að námshvatningu og auki skilning á viðfangsefninu eins og áður hefur komið fram (Joyce o.fl., 2000; Orlich o.fl., 2004, Prince, 2004).

Í vettvangsrannsókn Ingvars Sigurgeirssonar (1992, 1994) á miðstigi grunnskóla skipaði hópvinna eða samvinna talsvert lægri sess eða aðeins um 10% kennslutímans. Aftur á móti bentu niðurstöður TALIS-könnunarinnar meðal grunnskólakennara til þess að samvinna nemenda væri algengari en hér kom fram (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009). Þar voru svarendur beðnir að svara spurningum um kennslu sína á ákveðnum tíma á ákveðnum vikudegi og tilgreina á fimm stiga kvarða hversu oft þeir hefðu beitt viðkomandi aðferðum með viðkomandi hópi. Meðal annars var spurt hversu oft þeir hefðu látið nemendur vinna í litlum hópum við að finna sameiginlega lausn á vandamáli eða verkefni. Í ljós kom að þeir töldu sig hafa gert það í tæplega helmingi kennslustundanna (sama heimild, bls. 40). En í könnun Kristínar Jónsdóttur (2005) meðal unglingsstigs-kennara sögðust 16% svarenda nota þemavinnu í litlum hópum mjög eða nokkuð mikið.

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 er lögð áhersla á samvinnu nemenda. Í kafla um kennslu og kennsluhætti segir um samvinnu: „Markmiðum, sem lúta að eflingu félagsþroska, verður ... aðeins náð að nemendur fái tækifæri til samvinnu“ (bls. 15). Ekki kemur fram hve umfangsmikil samvinna þarf að vera svo þetta markmið náist. Spurning er hvort um fimmtungur tímans í skólanum þykir nægilegur í þessum efnum.

Þróun til einstaklingsmiðaðs náms

Fá dæmi voru um að tekið væri mið af mismunandi getu eða stöðu nemenda við val á viðfangsefnum eða námsaðferðum. Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 segir í kafla um kennslu og kennsluhætti: „Við val á kennsluáðferðum og vinnubrögðum verður að taka tillit til markmiða sem stefnt er að, aldurs, þroska og getu nemenda sem í hlut eiga hverju sinni og eðlis viðfangsefnisins“ (bls. 15). Kennararnir höfðu upplýsingar um aldur nemenda sinna en um þroska og getu þeirra höfðu þeir ekki aðrar kerfisbundnar upplýsingar en niðurstöður prófa og athugana sem þeir lögðu fyrir.

Í umræðu um það sem nefnt hefur verið einstaklings-

miðað nám og samvinna nemenda er oftast lögð áhersla á að nemendur geri sjálfir áætlanir um nám sitt með einhverjum hætti og hafi þannig áhrif á hvað þeir fást við á hverjum tíma og hvernig. Nemendur setja sér þá markmið til ákveðins tíma, gera vinnuáætlun til að ná markmiðunum og meta síðan árangurinn ásamt kennara og stundum foreldrum (sbr. skilgreiningar í: Bachmann og Haug, 2006; Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Hargreaves, 2004a; Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b). Dæmi voru um slík vinnubrögð í ákveðnum námsgreinum eða vinnulotum yfir vikuna, jafnvel meirihluta vikunnar. Í þremur skólanna unnu nemendur að viðfangsefnum sem þeir völdu sér sjálfir þvert á greinar í ákveðinn tíma vikulega, nefnt „áhugasvið“ og „smiðjur“ í einum skólanna (sjá Ingvar Sigurgeirsson, Ágúst Ólason, Björn Gunnlaugsson, Hildur Jóhannesdóttir og Sif Vígbórsdóttir, 2010), en „verkhringur“ (sjá ramma VII.6) í tveimur þeirra. Þar byggðist vinnan á áætlunum nemenda um viðfangsefni innan ramma sem kennarar settu (sbr. Vaughn o.fl., 2006, bls. 331–334). Loks fóru nemendur á eigin hraða að ákveðnu marki í stærðfræði samkvæmt eigin áætlun í þremur skólanna (sjá ramma VII.5). Segja má að þessi dæmi séu skref í þróun í átt til einstaklingsmiðaðs náms.

Einn skólanna skar sig úr hvað þetta varðar. Þar fór stór hluti af tíma nemenda í sjálfstýrt nám að einhverju leyti og nemendur höfðu meira val um viðfangsefni sín og framvindu námsins en í hinum skólunum. Þau gerðu einstaklingsáætlanir um nám í námsgreinum, svonefnd „áform“, voru í þemavinnu í „smiðjum“ og höfðu talsvert fjálsar hendur í „verkefnum á áhugasviði“.

Samkvæmt greiningu Hargreaves (2000) á þróun kennarastarfsins og fagmennsku kennara virtust kennsluhættir í grunnskólunum átta einkum bera merki tímaskeiðs hins óháða fagmanns. Kennararnir kenndu bak við lokaðar dyr án samvinnu við aðra kennara og mótuðu sjálfir starfshætti sína innan skólastofunnar eða fylgdu ríkjandi hefðum. Margvíslegt þróunarstarf var í gangi en ekki lá ljóst fyrir hversu rótgróið það var orðið. Tvö dæmi voru um samvinnu kennara um kennsluna sjálfa sem Hargreaves skilgreinir sem næsta stig í þróun kennarastarfsins á eftir óháða kennaranum eða samstarfstímabilið (sbr. kafli II.4).

Ef kennslustundir sem fylgst var með í 10. bekk eru metnar samkvæmt viðmiðum um nám og kennslu í *Matstækinu um einstaklingsmiðað nám* sem gefið var út á vegum Reykjavíkurborgar (Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2005) má segja að skólarnir hafi verið allt frá öðru stigi upp í fjórða af fimm (einn grunnskólanna) í einstaklingsmiðun.

e) Sveigjanleg skil við framhaldsskóla í uppsveiflu

Tengsl grunnskólanna átta við framhaldsskóla fólust aðallega í kynningum á framhaldsnámi og námi grunnskólannemenda í framhaldsskólaáföngum. Kynningar, náms- og starfsfræðsla, námsráðgjöf og nám í framhaldsskólaáföngum í grunnskóla bar vott um viðleitni grunnskólanna til að draga úr *rofi* og auka þar með *samsellu* við þau þáttaskil sem verða í náminu frá grunnskóla til framhaldsskóla.

Greinilegt er að skilin milli grunn- og framhaldsskóla eru talsvert *sveigjanleg* og niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að sveigjanleiki í námi á mörkum grunn- og framhaldsskóla fari vaxandi. Það er því að losna um þá skýru skiptingu sem lengi hefur verið á milli þessara skólastiga. Framhaldsskólastigið er farið að taka við nemendum beint úr 9. bekk þótt nemendur virðist ekki sækjast mikið eftir því að sleppa 10. bekk eins og fram kom í hópviðtali. Mest munar þó um að nemendur á unglingsstigi grunnskóla eru farnir að teygja sig inn í framhaldsskólann með því að hefja nám á framhaldsskólastigi jafnhliða námi í grunnskóla, jafnvel allt niður í 7. og 8. bekk. Nemendum sem tóku framhaldsskólaáfangi í grunnskólum Reykjavíkur fjölgaði frá því að vera innan við eitt hundrað árið 1999 í nálægt 500 árið 2008 (sbr. tafla II.1).

Kynningar og námsfræðsla

Námsráðgjafar sáu annaðhvort um *kynningar* á framhaldsnámi eða höfðu samband við framhaldsskóla um kynningar en einnig voru dæmi um að framhaldsskólar buðu grunnskólanemendum til kynninga. Í síðari tilvikunum voru þær undir stjórn framhaldsskólans. Í kynningum voru sumir framhaldsskólarnir sagðir leggja áherslu á félagslífið, aðrir á val um brautir og svo framvegis.

Grunnskólar bjuggu nemendur einnig undir val um framhaldsnám með leiðsögn um náms- og starfsval eða með reglubundinni náms- og starfsfræðslu, meðal annars innan lífsleikni. Nemendur sem fengu náms- og starfsfræðslu voru ákveðnari um val á námsbraut að vori og höfðu aflað sér víðar upplýsinga um nám en þeir sem enga fræðslu hlutu, samkvæmt niðurstöðum samanburðar-rannsóknar Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2000). Jafnframt kom í ljós að nemendur sem ekki fengu slíka fræðslu sögðust eiga erfiðara með að taka ákvörðun um námið en hinir (sama heimild).

Nemendur fáfróðir um einkunnakröfur einstakra framhaldsskóla

Einkunnir á samræmdum prófum og nú skólaprófum hafa haft úrslitaáhrif um það hvort nemendur fá aðgang að

tilteknum framhaldsskólum í Reykjavík. Því vakti athygli að ekkert samráð virtist vera milli skólastiganna um áherslur í þessum prófum eða undirbúning þeirra. Í hópviðtölunum nefndu nemendur gjarnan framhaldsskóla sem þau ætluðu að sækja um en svo var að sjá að þau áttuðu sig ekki á forgangsörðun umsækjenda eftir einkunum í nokkrum framhaldsskólum í borginni. Frekar var eins og þau ættu von á að komast í þann skóla sem þau ætluðu að setja númer eitt, án tillits til einkunna. Þannig virtust þau trúá möguleika sína á vali um framhaldsskóla en gerðu sér ekki grein fyrir að það gat verið takmarkað. Þau virtust ekki hafa fengið nægilegar upplýsingar eða höfðu ekki meðtekið þær sem fyrir lágu.

Framhaldsskólaáfangar í grunnskóla styrkja tengslin

Talsverð samvinna var við framhaldsskóla um *framhaldsskólaáfangu* í grunnskólum. Til þess að geta gefið tíundubekkingum kost á að taka framhaldsskólaáfangu þurfti grunnskólinn annaðhvort að sjá til þess að þeir ættu kost á stað- eða fjarnámi við framhaldsskóla eða að kenna áfanga í grunnskólanum og fá próf og mat á þeim frá framhaldsskóla. Grunnskólakennarar þekktu greinilega til námsefnis í framhaldsskólum, einkum í þeim greinum sem nemendur þeirra tóku framhaldsskólaáfangu í undir þeirra handarjaðri. Þannig hefur þekking meðal grunnskólakennara á námi í framhaldsskóla trúlega styrkst með tilkomu þessa fyrirkomulags. En grunnskólarnir höfðu ekki áhrif á kröfur eða efni í þessum áföngum. Athyglisvert var að kennari sagðist nota efni úr framhaldsskólaáfanganum STÆ 103 því það væri að einhverju leyti sama efnið og hann væri að vinna með í 10. bekk og nýttist vel sem ítarefni. Þetta vekur upp spurningar um endurtekningu milli skólastiganna (sjá umfjöllun í kafla VIII.3.d), en getur einnig bent til mismikillar dýpkunar í náminu eftir stöðu hvers og eins.

Ýmiss konar fyrirkomulag á framhaldsskólaáföngum í grunnskólum er greinilega í gangi (sbr. tafla VII.10). Algengast var að nemendur tækju framhaldsskólaáfangu í fjarnámi þetta árið, með aðstoð í grunnskólanum (í sjö grunnskólum). Dæmi voru um að framhaldsskólaáfangarnir væru kenndir í grunnskólanum af kennurum skólans en prófin kæmu frá framhaldsskóla (í þremur grunnskólum). Loks sóttu nemendur framhaldsnámið í framhaldsskóla í nágrenninu (úr tveimur grunnskólum). Í sumum grunnskólanna voru ákveðin skilyrði um einkunn í viðkomandi grein til að komast í framhaldsskólaáfangu en í öðrum ekki. Svo virðist sem þróunin sé sú að draga úr þessum takmörkunum.

Reynsla nemenda af því að taka framhaldsskólaáfangu í grunnskóla var nokkuð misjöfn. Sumir voru mjög ánægðir

með þennan möguleika og sáu í honum kosti, eins og „léttir undir, maður vill hífa sig upp“ eða „útskrifast fyrir framhaldsskóla“. En öðrum þótti vankantar þar á, eins og sjá má af lýsingu á prófi sem grunnskólanemendur tóku í lok áfanga í framhaldsskólanum. Þau vissu ekki hvað beið þeirra eða eins og ein stelpan orðaði það: „[Við vorum] að drepast úr stressi, vissum ekki neitt.“

f) Framhaldsskólinn verður „öðruvísi“

- stærri og þyngri

Tíundubekkingarnir sem rætt var við voru farnir að velta fyrir sér vali á námsbraut í framhaldsskóla en fæstir tengdu það við frekara nám eða störf. Þau virtust enn leitandi í þeim efnum, voru við upphaf könnunarstigsins í náms- og starfsferli sínum samkvæmt kenningu Super (Betz, 2008, bls. 365–368). Viðmælendur voru almennt á því að framhaldsskólinn væri öðruvísi en grunnskólinn. Þau áttu von á þáttaskilum í námi sínu. Oft var félagslífið nefnt fyrst og möguleikar á að hitta fleira fólk á sama reki og fleiri en áður með svipuð áhugamál þar sem skólinn væri stærri. Í öllum hópviðtölunum kom fram að nemendur töldu námið þyngra í framhaldsskólunum og stundum voru ákveðnir skólar nefndir í því sambandi. Reyndar kom ekki skýrt fram að hvaða leyti það yrði hugsanlega þyngra, helst voru nefnd fleiri próf og meira heimanám. Þetta kemur heim og saman við niðurstöður Galassi (2004) og Parker og Neuharth-Pritchett (2009). Athygli vakti að ekki var að heyra að nemendur ættu von á öðruvísi starfsháttum. Nefnt var að grunnskólinn mætti kannski gera meiri kröfur, þó voru ekki allir á því, enda breiddin mikil í stöðu nemenda í grunnskólum. Nemendur horfðu með eftirvæntingu til aukinna valmöguleika og töldu að þau mundu finna nám við sitt hæfi í framhaldsskólanum. Almennt álitu nemendur sig vel búna undir framhaldsnámið og áttu jafnvel von á einhverri endurtekningu. Þau mátu skilin milli unglingsstigs og yngri stiga sem talsverð þáttaskil í námi sínu þegar þau horfðu til baka, þótt í sama skóla væri, eins og einn sagði: „Þegar maður kemur á unglingsstig fær maður bara alla nýja kennara og bara allt nýtt og öðruvísi ... Það bara breytist allt“ (sbr. niðurstöður Parker og Neuharth-Pritchett, 2009). Þannig var ljóst að sumir höfðu hugmynd um hvað biði þeirra við þáttaskilin þegar á nýtt skólastig kæmi.

Leitast verður við að lýsa hvað tíundubekkinganna beið í næsta kafla um 1. ár í framhaldsskóla. Þar fæst einhver innsýn í hvort hugboð þeirra um öðruvísi skóla, þyngra nám og aukna valmöguleika átti við rök að styðjast.



VIII

LÝSING Á 1. ÁRI

Í FRAMHALDSSKÓLA

Í þessum kafla er lýst skólastarfi á 1. ári í níu framhaldsskólum í Reykjavík. Tilgangurinn er að undirbyggja samanburð á námsaðstæðum og námi nemenda við lok grunnskóla (kafla VII) og á 1. ári í framhaldsskóla með það að markmiði að varpa ljósi á samfelluna í námi nemendanna við þau þáttaskil (kafla IX). Dregin er upp mynd af þremur þemum þessarar rannsóknar. Fyrst er fjallað um *innri umgjörð* skólastarfsins á 1. ári framhaldsskóla. Þá er *starfsháttum* lýst, en þeir eru flokkaðir eins og starfshættir í 10. bekk grunnskóla, og fjallað um inntak náms í tengslum við starfshættina. Loks er umfjöllun um *tengsl* framhaldsskóla við grunnskóla, þar með talið samstarf um kynningar, reynsla nemenda af því að stunda framhaldsskólánám í grunnskóla, inntaka í framhaldsskóla og viðhorf framhaldsskólanemenda jafnt sem framhaldsskólakennara til náms í grunnskóla og endurtekningar í náminu. Í lýsingu á niðurstöðum undir þessu þriðja þema er til viðbótar við vettvangsathuganir og viðtöl greint frá niðurstöðum úr umfangsmiklum spurningakönnunum meðal nemenda og kennara í framhaldsskólum landsins, sem var hluti af rannsókninni. Í lokin er meginefni kaflans dregið saman og rætt.

1. INNRI UMGJÖRÐ FRAMHALDSSKÓLA

Innri umgjörð skóla hefur í þessari rannsókn verið skilgreind sem sú umgjörð sem skólar setja sér með niðurröðun nemenda í *námsbópa*, *skipulagi á vinnudegi* nemenda (stundaskrá), *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu og skipulagi á skólabúsnaðinu*. Inntaka nemenda í framhaldsskóla er í raun bæði hluti af ytri og innri umgjörð þeirra en fjallað verður um hana í kafla um tengsl framhaldsskóla við grunnskóla (kafla VIII.3.c). Þessi kafla skiptist í umfjöllun um nemendahópa framhaldsskóla, stundaskrár, starfsmenn og húsnæði.

a) Nemendahópar framhaldsskóla

Skipulag á *hópaskiptingu* í framhaldsskólunum nú var með tvennum hætti. Í fjórum voru nemendur í bekkjum

sem héldu hópinn í náminu nær allan daginn. Uppbrot gat verið á bekk, til dæmis í valgrein sem gjarnan var þriðja tungumál. Í fimm var áfanga- og einingakerfi og þar röðuðust nemendur í nokkra áfanga á hverri önn. Þau fóru úr einum áfanga í annan yfir daginn og gátu verið með nýju fólki í hverjum áfanga. Nemendur völdu sér eða var að einhverju leyti raðað í áfanga fyrir hverja önn, með hliðsjón af þeirri braut sem þau voru á, og hver nemandi fékk eigin stundaskrá.

Í sumum skólanna með áfangakerfi áttu nemendur kost á tvenns konar hraða í yfirferð, svo sem í byrjunaráfanga í grein sem nefnd var ýmist 103 (meiri hraði) eða 102 (minni hraði), auk hraðferðar þar sem farið var enn hraðar yfir en í 103.

Meðalfjöldi viðstaddra nemenda í hópi sem fylgst var með var um 22 nemendur en í hópunum voru 9–29, fæstir í verklegum áföngum og flestir í einum bekk í bekkja-kerfisskóla þar sem allir voru mættir þann daginn.

Val um braut og námsbópa

Þegar tekið var saman það *kerfislega val* sem nemendur á 1. ári í framhaldsskóla stóðu frammi fyrir haustið sem rannsóknin fór fram kom í ljós að mjög misjafnt var hve mikið val nemendur áttu. Þetta er sýnt í töflu VIII.1 þar sem eru dæmi um val níu nemenda í jafnmörgum framhaldsskólum. Valið var allt frá því að vera eingöngu um braut (bæði í bekkja- og áfangakerfi) eða eina grein auk brautar upp í að nemendur völdu sér námsbraut, hófu strax nám í sérgreinum brautarinnar, völdu sér einnig greinar utan brautar og jafnvel mismunandi hraða í ákveðnum greinum.

Nánar tiltekið má sjá í töflu VIII.1 að sjö nemendur af níu áttu val um námsbraut á 1. ári í framhaldsskóla, í einum skólanna var ekki valið um námsbraut á 1. ári og einn nemendanna komst ekki á aðra braut en almenna vegna stöðu sinnar í námi. Aðeins fjórir nemendur af níu áttu val um námsgreinar á 1. ári í framhaldsskóla en þeir fimm sem völdu sér ekki námsgreinar voru á iðnnámsbrautum og bóklegum brautum, bæði í bekkja- og áfangakerfi. Nemendurnir fimm sem voru í áfangakerfi áttu val um

VIII. LÝSING Á 1. ÁRI Í FRAMHALDSSKÓLA

Tafla VIII.1. Dæmi um val níu nemenda á 1. ári í níu framhaldsskólum um námsbraut, námsgreinar og hraða í yfirferð (nemendur valdir af handahófi)

Nemandi	Val um námsbraut á 1. ári	Val um námsgreinar á 1. ári	Val um hraða í yfirferð í námsgrein
Nr. 1, í áfangakerfi	Valdi iðnnámsbraut; tók strax á 1. ári sérgreinar brautar í talsverðum mæli	Átti ekki val um námsgreinar	Gat trúlega valið mismunandi hraða í íslensku (var í ÍSL 102)
Nr. 2, í áfangakerfi	Var á almenntri braut (átti ekki kost á öðrum brautum vegna einkunnatakmarka)	Átti nokkurt val um námsgreinar	Tók einingabært nám í sumum greinum, einkum þar sem val var um hraða, en ekki öðrum
Nr. 3, í bekkjakerfi	Valdi náttúrufræðibraut; almennt ein til tvær greinar mismunandi milli brauta	Átti ekki val um námsgreinar á 1. ári	Átti ekki val um hraða í yfirferð
Nr. 4, í áfangakerfi	Valdi félagsfræðibraut	Átti val um áfanga	Gat valið um hraða, þ.m.t. sérstaka hraðferð (var í slíkri hraðferð í íslensku)
Nr. 5, í bekkjakerfi	Valdi náttúrufræðibraut	Átti val um þriðja tungumál; var með nemendum í bekk sem valið höfðu sama tungumál	Átti ekki val um hraða í yfirferð
Nr. 6, í bekkjakerfi	Valdi náttúrufræðibraut; almennt ein grein mismunandi milli brauta	Hafði valið þriðja tungumál en það hefst ekki fyrir en á 2. ári; átti ekki val um greinar að öðru leyti	Átti ekki val um hraða í yfirferð
Nr. 7, í áfangakerfi	Valdi iðnnámsbraut; tók strax á 1. ári sérgreinar brautar í talsverðum mæli	Átti ekki val um námsgreinar	Var í hægari ferð í kjarnagreinum (102)
Nr. 8, í áfangakerfi	Valdi náttúrufræðibraut	Átti ekki val um námsgreinar á 1. önn	Átti val um hraða, var ýmist í 102 eða 103 eftir greinum
Nr. 9, í bekkjakerfi	Val um braut ekki fyrir en á 2. ári (nám á öllum brautum eins fyrsta árið)	Átti val um þriðja tungumál (þrjú í vali), raðað í bekk eftir því; átti ekki val um greinar að öðru leyti á 1. ári	Átti ekki val um hraða í yfirferð

mismunandi hraða í ákveðnum námsgreinum en ekki þeir fjórir sem voru í bekkjakerfi.

b) Stundaskrár framhaldsskóla

Í bekkjakerfisskólum fengu nemendur í hendur *stundaskrá* bekkjarins fyrir eina önn eða allan veturinn en í áfangakerfisskólum fékk hver nemandi eigin stundaskrá við upphaf hverrar annar. Í áfangakerfisskólum var gjarnan miðað við að nemendur tækju að lágmarki níu einingar á önn en flestir nemendur sem rætt var við höfðu skráð sig í mun fleiri einingar (sbr. tafla VIII.4). Stundaskráin skiptist í kennslustundir sem voru mislangar eftir skólum og jafnvel innan skóla eins og sjá má í töflu VIII.2. Þær voru 40 mínútur að lengd í sex skólanna og stundum voru tvær stundir samliggjandi. Í þremur skólanna voru þær lengri eða 50 til 95 mínútur. Sem dæmi var stundaskráin í blokkum í einum framhaldsskólanna og voru stundirnar almennt 60 mínútur að lengd en ein 95 mínútna stund í hverri blokk við upphaf eða lok dags, reiknað var með hléi í þessum tímum. Í öðrum skóla voru stundirnar almennt 50 mínútna langar en tvær 70 mínútna stundir dag hvern.

Viðvera í kennslustundum yfir vikuna samkvæmt stundaskrá virtist nokkuð misjöfn meðal þeirra nemenda sem fylgst var með, eða frá um 1.200 mínútum á viku eða 20 klukkustundum (sem samsvarar 30 fjörutíu mínútna stundum) upp í 1.560 mínútur eða 26 klukkustundir (sem samsvarar um 39 fjörutíu mínútna stundum) enda einingafjöldinn misjafn. Nokkuð misjafnt álag gat verið milli daga vikunnar, bæði í bekkjakerfis- og áfangakerfisskólum, allt frá fimm kennslustundum einn daginn upp í átta annan. Frímínútur voru ýmist á milli allra tíma eða sjaldnar og stóðu í 5, 10, 15 eða 20 mínútur en matarhlé um hádegi var lengra.

Tafla VIII.3 er byggð á 13 stundaskráum í framhaldsskólunum níu. Þar má sjá hve tímasókn dreifðist á langan tíma yfir daginn hjá þeim nemendum sem teknir voru sem dæmi. Framhaldsskólarnir allir hófu störf kl. 8.10 eða 8.15 en ekki var þar með sagt að allir nemendur hæfu þá störf í skólanum alla daga vikunnar, það gat verið misjafnt, einkum í áfangakerfisskólunum. Teknir voru þeir þrír dagar á stundatöflum viðkomandi nemenda sem náðu lengst fram á daginn og tímabilið sem þeir enduðu á skráð. Sjá má í töflu VIII.3 að algengt var að nemendur lykju tímasókn sinni kl. 14.40 eða síðar en hún gat staðið allt fram til kl. 17.00 og jafnvel lengur, einkum hjá

Tafla VIII.2. Lengd kennslustunda í níu framhaldsskólum

Skóli nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Lengd stunda	40	50/70	40/80	60/95	40	60	40	40	40

Tafla VIII.3. Upphaf og endir skóladags hjá hópi 13 nemenda í níu framhaldsskólum

Skóli nr.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Upphaf náms að morgni	8.10	8.10	8.10	8.10	8.10	8.10	8.15	8.10	8.10
Síðustu tímar dagsins (3 lengstu dagar teknir)	14.40/17.50	14.20/15.35	14.40/17.00	13.40/15.25	14.50	15.20/16.30	15.35/17.45	14.40/16.10	14.10/15.40

nemendum í iðnnámi sem fóru í verklegt nám eftir hádegi og í skólum þar sem mikil húsnæðisþrengsli voru. Hvort um bekkjakerfi eða áfangakerfi var að ræða virtist ekki skipta sköpum í þessum efnum.

Tafla VIII.4 gefur mynd af því hvernig vinnuvikan skiptist milli námsgreina hjá níu framhaldsskólánemendum sem voru á mismunandi brautum í níu skólum. Nemendurnir voru á iðnnámsbrautum rafiðna og húsasmíði, náttúrufræði- og félagsfræðibrautum og almennri braut (sömu nemendur og í töflu VIII.1).

Í einum skólanna voru nemendur ekki með heildartíma sinn á stundaskrá þar sem gert var ráð fyrir að þeir kæmu einnig í stöðtíma sem voru opnir eftir hádegi á miðvikudögum kl. 13.50–16.00. Í öðrum skóla var aukatími í stærðfræði aftur á móti inni á stundaskrá nemandans. Í einum skólanna hafði hver tími verið stytur um fimm mínútur og ákveðið að í staðinn væri hluti af hverjum áfanga á netinu, svo sem próf sem tekin voru utan kennslustunda.

Eins og sjá má í töflu VIII.4 var nokkuð mismunandi hvaða námsgreinar voru á stundaskrár nemenda á fyrstu

Tafla VIII.4. Námsgreinar á stundaskrár níu nemenda á fyrstu önn í jafnmörgum framhaldsskólum og fjöldi mínútna á viku í hverri grein

Nemandi nr.	1 Iðnbraut rafiðna	2 Almenn námsbraut	3 Náttúru- fræðibraut	4 Félags- fræðibraut	5 Náttúru- fræðibraut	6 Náttúru- fræðibraut	7 Iðnbraut bygginga- og mannvirkjagreina	8 Náttúru- fræðibraut	9 Ekki brauta- skipt á 1. ári
Einingar á önninni skv. stundaskrár	14	13	Ótil- greindar	19	Ótil- greindar	Ótil- greindar	18	17	17
Íslenska	240	220	160	155 hraðferð	200	240	240	240	200
Stærðfræði		220	240	215	240	240		240	240
Enska	160	220	160		160	240		240	160
Danska			240		120	240		240	160
Efnafræði			160		120	240			
Félagsfræði		220		215	40				
Líffræði/ Náttúrufræði				215				240	(eftir áramót í stað bókfærslu)
Jarðfræði			240		120				
Sagnfræði				215	160				
3. erlenda tungumál				215	160				160
Sérgreinar iðnnáms	720 (60%)						1200 (79%)		
Lífleikni/Umsjón		120	120	60	40	60		240	40
Íþróttir	80	50	80	95	80	60	80	80+40	80
Annað		150				60 (aukat. stæ.)			400
Alls tími í kennslustundum: Mínútur	1200 mín.	1200 mín.	1400 mín.	1385 mín.	1440 mín.	1380 mín.	1520 mín.	1560 mín.	1440 mín.
Alls klukkustundir	20 klst.	20 klst.	23,3 klst.	23 klst.	24 klst.	23 klst.	25,3 klst.	26 klst.	24 klst.
Umbreytt í 40 mínútna kennslustundir	30	30	35	35,6 auk stöðtíma	36	34,5	38	39	36
Frímínútur og matarhlé: Klst.	4,3	4	5,8	4,1	6,6	4,5	5,7	5,7	6,8
Alls klst. í skóla	24,3 klst.	24 klst.	29,1 klst.	27,1 klst.	30,6 klst.	27,5 klst.	31 klst.	31,7 klst.	30,8 klst.

námsönn. Allir nemendurnir stunduðu nám í íslensku og sóttu tíma í íþróttum og flestir í lífsleikni. En ekki virtist mikill munur á stundaskráum nemenda á bóknámsbrautum milli skóla. Fimm nemendur sem voru á bóknámsbrautum, bæði í bekkjakerfis- og áfangakerfisskólum, tóku íslensku, ensku, dönsku, stærðfræði og náttúrufræðigrein á 1. ári. Stundaskrá eins nemanda á bóknámsbraut skar sig úr þar sem viðkomandi tók ekki ensku og dönsku á sinni fyrstu önn. Nemendurnir tveir á iðnnámsbrautum voru mestan hluta námstímans í sérgreinum brautar sinnar eða frá 12 upp í 20 klukkustundir á viku eða 60–79% af tímanum þessa fyrstu önn í framhaldsskóla. Sérgreinar annars þeirra voru framkvæmdir og vinnuvernd, efnisfræði og grunnteikning, svo dæmi sé tekið. Hann þurfti að ljúka fyrstu önn áður en hann gat farið að leita eftir námssamningi. Nemandi á almennri námsbraut sótti tíma í mikið til sömu námsgreinum og nemendur á bóknámsbrautum en fékk ekki framhaldsskólæiningar fyrir nám sitt í stærðfræði og áfanga sem nefndist *SNÝ* eða stuðningur við nýnema í námi.

Mislöngum tíma var varið í frímínútur og matarhlé í skólunum níu, eða allt frá fjórum upp í tæplega sjö klukkustundir samtals yfir vikuna (göt í töflu ekki talin með). Matarhlé var frá 20 mínútum upp í 45 mínútur. Hlé milli stunda að öðru leyti voru frá því að vera aðeins fjórum sinnum yfir daginn í tíu til 20 mínútur í hvert sinn upp í sex sinnum í fimm til tíu mínútur hverju sinni (milli allra 40 mínútna stunda dagsins).

Fram kom í áætlunum skólanna að stundaskrá yrði brotin upp einhvern tíma á önninni. Í einum skóla var í starfsáætlun kynnt að í tvo daga um miðja haustönnina væri útvíst á dagskránni. Í tengslum við tveggja daga

vetrarfrí eða hausthlé á miðri önn var í öðrum skipulögð sérstök dagskrá á vegum nemenda með kínversku þema.

c) Starfsmenn framhaldsskóla

Nemendur framhaldsskólanna níu stunduðu nám sitt undir stjórn sérgreinakennara í hverri grein og gátu haft frá um sjö upp í ellefu kennara yfir vikuna. Allir áttu sér umsjónarkennara sem þeir hittu gjarnan í umsjónartímum eða lífsleikni. Misjafnt var hvort umsjónarkennari kenndi nemendum að auki einhverja aðra námsgrein en lífsleikni. Í viðtali við nemendahóp kom fram að þarna á fyrstu vikum í framhaldsskólanum vissu sumir ekki hver var umsjónarkennari þeirra og öðrum fannst verra að hann kenndi þeim ekki jafnframt, svo sem eina grein. Aðrir þekktu umsjónarkennarann en sögðu hann ekki þekkja sig. Í öllum framhaldsskólunum áttu nemendur aðgang að námsráðgjöfum.

d) Húsnæði framhaldsskóla

Vettvangsathuganir í framhaldsskólunum níu fóru fram í 44 rýmum eða þremur íþróttasölum og 41 bók- og verk-námsstofu, þar af voru 39 sérgreinastofur og tvær bekkjarstofur. Nemendur í sjö framhaldsskólanna sóttu nám sitt í sérgreinastofur. Stundum voru fleiri en ein grein kenndar í sömu stofu. Í tveimur skólum sóttu nemendur nám sitt í bekkjarstofu og komu þá sérgreinakennarar í þá stofu. Í öðrum þessara skóla hafði bekkjarstofa bekkjarins sem heimsóttur var verið efna- og líffræðistofa á árum áður og bar nokkur merki þess og var enn merkt sem slík á hurðinni.

Tafla VIII.5. Fyrirkomulag í 41 stofu í níu framhaldsskólum

Framhaldsskóli nr.	Bekktarstofur	Fagstofur		Einstaklingsborð í röðum, fjöldi stofa	Hópvinnuborð, fjöldi stofa	Borðum raðað í „U“, fjöldi stofa	Borð meðfram vegg, fjöldi stofa	Fjöldi stofa alls
1		x		4			2	6
2		x		6		4		10
3		x		5	1	1		7
4		x		2		2	2	6
5	x			1				1
6		x		4	1			5
7		x		2	1			3
8		x		2				2
9	x			1				1
Alls	2 skólar	7 skólar		27 stofur	3 stofur	7 stofur	4 stofur	41 stofa
Alls blutfall				66%	7%	17%	10%	100%

Uppröðun búsgagna

Uppröðun í stofur var með fernum hætti eins og lýst er í töflu VIII.5. Eins og sjá má var algengast að nemendur sætu við einstaklingsborð og horfðu fram að töflu og kennaraborði eða í 27 stofum af 41. Tveimur til fjórum borðum var gjarnan raðað saman í tvær til þrjár raðir, samanber gömlu heitin gluggaröð, miðröð og dyraröð, eða í fáeinum tilfellum í raðir þvert yfir stofuna án gangvegs á milli. Í sjö stofum í þremur skólanna sátu nemendur við borð sem raðað var í u-laga röð og var „u-ið“ opið fram að töflu og kennaraborði. Í sex af þessum stofum sátu nemendur einnig við einstaklingsborð sem raðað var í röðum innan í „u-inu“. Athygli vakti að aðeins í tveimur stofum af 41 sátu nemendur fjórir saman við hópborð (fjórum borðum raðað saman) en í einni verkgreinastofu stóðu nokkrir saman við vinnuborð. Loks sátu nemendur meðfram veggjum og sneru að vegg í þremur tölvustofum og sátu við borð meðfram veggjum í einni raungreinastofu. Tilmæli um uppröðun borða í einni stofu bentu til fastheldni í þessum efnunum. Þar var blað á vegg við dyrnar sem á stóð: „Uppstilling borða í stofunni, 28 borð.“ Síðan var mynd sem sýndi borðum raðað í þrjár raðir, tvö og tvö borð saman í tveimur röðum og þrjú og þrjú saman í þeirri þriðju við glugga. Reyndar var uppröðun ekki með þessum hætti þegar stofan var heimsótt.

Búnaður í stofum

Nær allar stofurnar voru útbúnar með hvítu tússtöflu, skjávarpa og skjávarpatjaldi auk þess sem þar voru hillur, skápar og gjarnan vaskur. Eina undantekningin var stofa fyrir verklega vinnu. Gamlir myndvarpar húktu gjarnan í horni og sáust ekki notaðir í þeim stundum sem heimsóttar voru nema einu sinni. Allvíða voru nokkrir nemendur með eigin tölvu á borðum sínum (sjá umfjöllun síðar í kafla VIII.2.f). Framhaldsskólakennararnir höfðu vinnuáðstöðu sína gjarnan við stórt vinnuborð með tölvu í horni vinstra megin við töflu en dæmi voru um að kennarar bæru með sér tösku með öllu sínu dóti og jafnvel segulbandstæki.

Sérgreinastofurnar báru gjarnan merki þeirrar greinar sem þar var kennd. Í dönskustofu var kort af Danmörku á vegg, myndir af fánunum Norðurlanda og orð á dönsku límd á vegg. Í enskustofu voru hópvinuverkefni nemenda á veggjum og í annarri veggspjöld merkt Covent Garden, City of London og Irish Castles, auk korta af Bretlandi og Írlandi. Í jarðfræðistofu voru veggspjöld með jarðfræðimyndum, heimskort og Íslandskort og sýnishorn af fjölda steintegunda í hillum og skápum. En sums staðar var ekkert á veggjum og auðar hillur.

Nemendur höfðu aðgang að bókasafni og íþróttasal. Sérstakar tölvustofur voru í öllum framhaldsskólunum og

í sumum þeirra áttu nemendur einnig aðgang að tölvum á göngum.

Aðstaða utan kennslustofa

Í engum framhaldsskólanna níu var mötuneyti þar sem allir nemendur áttu þess kost að kaupa sér máltíð í hádegi, eins og nú er í öllum grunnskólum Reykjavíkur. Nemendur gátu þó keypt sér heita máltíð í nokkrum þeirra en mötuneytin rúmuðu þó ekki nema lítinn hluta nemendahópsins þann tíma sem maturinn var framreiddur. Annars staðar gátu nemendur keypt sér samlokur og fleira í skólanum. Í þremur hópviðtölum kom fram að nemendur söknuðu heita matarins í grunnskólanum og sögðu að miklir peningar færu nú í mat miðað við áður.

Í frímínútum eða götum milli tíma áttu nemendur afdrep ýmist á göngum eða sérstökum svæðum í byggingunni (sjá lýsingu í ramma VIII.1). Mjög misjafnt var eftir skólum hvers konar aðstöðu nemendur höfðu og voru þrengsli áberandi í sumum. Alls staðar voru tölvuskjár í umferðarrýmum og solum þar sem nemendur sáu ýmis skilaboð, svo sem um veikindi kennara, uppákomur og verkefni í námsgreinum. Í hópviðtölum kom fram að nemendur læsu skilaboðin af áhuga, enda von slíkum skilaboðaskjáum úr grunnskóla.

Rammi VIII.1. Lýsing á miðrymi í framhaldsskóla

Við erum stödd í rúmgóðu miðrymi á 1. hæð skóla-byggingarinnar. Rýmið er skreytt með blómum í kerjum, listaverki og eftirprentunum. Einnig eru myndir af nýstúdentum á veggjum og myndir sem gætu verið eftir nemendur. Tveir glerskápar standa fram á gólf með verðlaunagripum og steinasafni. Í öðrum endanum er sölulúga. Tölvuskjár með alls konar skilaboðum frá kennurum og stjórnendum er á vegg. Dallar fyrir söfnun á pappír til endurvinnslu eru við kennarastofu. Það er fimm mínútna hlé eftir fyrsta tíma að morgni. Nemendur sitja á bekkjum við einföld borð, flestir með bakpoka hjá sér á borðinu eða í fanginu. Þeir eru að lesa, vinna á tölvu, borða, spila eða tala saman. Við eitt borðanna situr strákur með húfu niður fyrir augu og reynir að sofa. Á næsta borði tala stelpur saman á ensku. Við það þriðja eru stelpur að ræða hvað átti að gera heima. Nemandi í hjólastól ekur milli stofa. Kl. 9.07 eru flestir farnir. Þeir sem sitja eftir, um 20–30 manns, eru trúlega í gati. Aðeins einn sést tala í síma. Um kl. 9.55 fjölgar skyndilega mikið í miðryminu og löng biðröð myndast við sölulúguna.

Framhaldsskólarnir níu voru í stórum og margbreytilegum byggingum og að minnsta kosti fimm þeirra með starfsemi

í fleiri en einu húsi. Misjafnt var hvort leiðbeiningar um húsnaðið væru sýnilegar þegar komið var inn um aðalinngang þeirra.

2. STARFSHÆTTIR OG INNTAK Á 1. ÁRI Í FRAMHALDSSKÓLA

Hér verður lýst öðru þema rannsóknarinnar, það er *starfs- háttum og viðfangsefnum* nemenda í víðum skilningi á 1. ári í nýu framhaldsskólum, eins og þau blöstu við í vettvangsathugunum. Sagt er frá hópviðtölum við nemendur og einstaklingsviðtölum við framhaldsskólakennara. Einnig er lýst niðurstöðum úr spurningakönnun um viðhorf framhaldsskólakennara til starfshátta. Loks er stuðst við prentuð gögn. Lýst er sex flokkum starfshátta sem auk þess er skipt í þrjú þrep eftir frumkvæði og sjálfræði nemenda (samkvæmt frumkvæðiskvarðanum á mynd V.2), eins og í umfjöllun um 10. bekk grunnskóla (sbr. kafli VII.2). Samofnir starfsháttunum eru þættir eins og námsefni, tölvu- og upplýsingatækni, próf og mat, hegðun nemenda og sérstuðningur. Undir þessu þema um starfshætti á 1. ári í framhaldsskóla verður því fyrst fjallað um flokkun starfshátta, þá hlustun, áhorf og umræður, einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg, samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, upphaf og lok kennslustunda, nýtingu upplýsinga- og samskiptatækni og viðhorf framhaldsskólakennara til

starfshátta. Þá er námsefni, próf og mat svo og hegðun og vinnusemi til umræðu og loks sérþarfir og stuðningur.

a) Flokkun starfshátta á 1. ári í framhaldsskóla

Starfshættir voru flokkaðir með sama hætti og í 10. bekk grunnskóla og lýst er í töflu VII.7 (sjá einnig töflu V.9 um flokkun starfshátta í 1. bekk grunnskóla). Flokkunin var gerð út frá sjónarhóli nemandans og lögð áhersla á að greina frumkvæði nemenda og sjálfræði í náminu. Í hverri kennslustund eða vinnulotu gátu nemendur verið að stunda nám sitt samkvæmt einum eða fleiri flokkum í þessu flokkunarkerfi.

Sex meginflokkar og þrjú þrep

Skilgreindir voru sex meginflokkar starfshátta sem segja má að hafi verið lóðrétt skipting sem að sumu leyti er byggð á fyrirliggjandi flokkunum kennsluhátta (sbr. t.d. Ingvar Sigurgeirsson, 1999; Kindsvatter o.fl., 1988) og lýst var í kafla VII.2.a. Þeir eru:

- Hlustun (á fyrirlestra og útskýringar) og umræður.
- Áhorf (svo sem á myndbönd) og umræður.
- Bókleg einstaklingsverkefni.
- Verkleg einstaklingsverkefni.
- Bókleg samvinnuverkefni.
- Verkleg samvinnuverkefni.

Tafla VIII.6. Hlutfall kennslustunda (miðað við heild) og mínútuþjöldi sem fór í einstaka flokka starfshátta í námi nemenda á 1. ári í nýu framhaldsskólum á alls 13 skóladögum

Starfshættir	1. þrep (ein þekkt lausn)	2. þrep (fleiri þekktar lausnir)	3. þrep (engin þekkt lausn)	Upphaf/lok tíma	Alls mínútur í 13 daga	Klst. að meðaltali á dag	Alls hlutfall af heild
Hlustun og umræður	31 % (1.130 mín.)	4% (155 mín.)	6% (215 mín.)		1.500 mín. (25 klst.)	1,9 klst.	41%
Áhorf og umræður	2% (60 mín.)	0,3% (10 mín.)	0% (0 mín.)		70 mín. (1,2 klst.)	0,1 klst.	2%
Einstaklingsverkefni, bókleg	18 % (655 mín.)	1 % (15 mín.)	4% (160 mín.)		830 mín. (13,8 klst.)	1,1 klst.	23%
Einstaklingsverkefni, verkleg	8% (295 mín.)	3% (120 mín.)	0% (0 mín.)		415 mín. (6,9 klst.)	0,5 klst.	11%
Samvinnuverkefni, bókleg	3% (90 mín.)	2% (65 mín.)	0% (0 mín.)		155 mín. (2,6 klst.)	0,2 klst.	5%
Samvinnuverkefni, verkleg	4% (155 mín.)	1% (50 mín.)	0,3% (10 mín.)		215 mín. (3,6 klst.)	0,3 klst.	5%
Upphaf og lok tíma				13%	460 mín. (7,7 klst.)	0,6 klst.	13%
Alls mínútur =alls klst.					3.645 mín. =60,8 klst.*	4,7 klst. á dag	
Alls blutfall	66%	11%	10%	13%			100%

* Samsvarar rúmlega 91 kennslustund sem er 40 mínútur hver.

Hverjum flokki var síðan skipt lárétt í þrjú þrep með hliðsjón af sjálfræði nemenda og möguleikum á frumkvæði við ákvarðanatöku um framgang námsins og skipulag þess – samkvæmt frumkvæðiskvarðanum á mynd V.2. Þrepin þrjú eru hugsuð sem ás sem liggur lárétt í gegnum hvern flokk og lýsir því hver tekur ákvarðanir um viðfangsefni og aðferðir við námið. Þrepunum þremur er lýst nánar í kafla VII.2.a.

Tími sem fór í hvern flokk

Við greiningu gagnanna var gengið út frá ofanefndri flokkun og tekinn saman sá tími sem fór í hvert þrep í hverjum flokki starfshátta eins og lýst er í töflu VIII.6. Þar má sjá að lengstum tíma eða um 43% heildartímans á 1. ári í framhaldsskóla var varið í hlustun og áhorf, um 34% í einstaklingsverkefni, bæði skrifleg og verkleg, og aðeins tæplega 10% í samvinnuverkefni bæði skrifleg og verkleg. Alls fóru um 13% tímans í upphaf og lok kennslustunda. Ef litið er á skiptingu tímans eftir þrepunum þremur í töflu VIII.6 sést að hún var talsvert ójöfn. Lengstur tími eða um 66% heildartímans fór í vinnu á fyrsta þrepi (79% ef upphaf og lok tíma eru talin með), um 11% á öðru þrepi og um 10% á þriðja þrepi.

Gjarnan kom fram í náms- og kennsluáætlunum hvers konar kennsluhættir yrðu viðhafðir. Í áætlun um náttúrufræði stóð til dæmis: „Kennsluhættir: Byggja á innlögn kennara um einstaka efnisþætti, verkefnavinnu nemenda í tímum og heima, verklegum æfingum og vettvangsferðum.“ Í kennsluáætlun í stærðfræði í einum framhaldsskólanna kom fram að „kennari [muni] reikna hluta [upptalinnna dæma] á töflu eða að ósk nemenda“.

Nú verður gerð nánari grein fyrir hverjum þessara flokka, á þremur þrepum, eins og þeir birtust þá 13 daga sem vettvangsathuganir fóru fram, alls í 3.645 mínútur eða tæplega 61 klukkustund. Ef þessum tíma væri skipt í 40 mínútna kennslustundir yrðu þær rúmlega 91 talsins.

b) Hlustun, áhorf og umræður á

1. ári í framhaldsskóla

Hlustun á fyrirlestra og útskýringar kennara, að meðtöldu myndbandsáhorfi, var stærsti þáttur starfshátta í framhaldsskólunum níu þá 13 daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Hann tók hátt í helming tímans (43%) af þeirri 61 klukkustund sem fylgst var með (1.570 mín. af 3.645 mín.). Algengast var að nemendur hlustuðu á fyrirlestur eða horfðu á myndband án þess að taka mikinn þátt (1. þrep, 33% heildartíma eða 1.190 mín.). En nemendur tóku einnig þátt í umræðu með einhverjum hætti, svo sem

þegar sumir svöruðu spurningum kennara eða einn og einn lagði til efni eða hugmynd í umræðu við kennara (2. þrep, 4% heildartímans) og loks voru fjögur dæmi þessa daga um að nemendur undirbyggju og flyttu fyrirlestur (3. þrep, 6% heildartímans) (sjá töflu VIII.6).

Erfitt er að bera skólana saman innbyrðis þar sem ekki var um ýkja margar stundir að ræða í hverjum skóla. Einn framhaldsskólanna skar sig þó úr en þar tók hlustun á fyrirlestra og útskýringar og áhorf mun lengri tíma eða tæplega 70% heildartímans. Dæmi um einstaklings- eða hópverkefni í tímum voru eingöngu í íþróttum í þessum skóla þann dag sem vettvangsathugun fór fram, en í honum var sagt vera mikið heimanám. „Hér eru bara glósur og fara yfir verkefni. Við gerum aldrei verkefni í tímum ... kannski þó smá í tíma,“ sagði nemandi í hópviðtali.

Hlustun og áhorf – 1. þrep

Á fyrsta þrepi í flokkum um hlustun og áhorf, oft nefndir einstefnumiðlun, hlustuðu nemendur á útlistun, fyrirlestur eða hljómband og frekari útskýringar fylgdu gjarnan á töflu eða glæru, bæði í rit- og myndmáli (33% af heildartíma nemenda). Yfirferð tíma- og heimaverkefna er talin með. Nemendur voru hvattir til að glósa aðalatriði í fyrirlestri eða leiðrétta verkefni sín þegar farið var yfir þau. Hópurinn sem heild eða einn og einn nemandi fékk gjarnan spurningar frá kennara öðru hvoru, en ekki var endilega gert ráð fyrir svörum, spurningarnar frekar hugsaðar sem uppbrot eða til að vekja nemendur til umhugsunar. Kennarinn hafði orðið mestallan tímann.

Sem dæmi um hlustun og áhorf má nefna umfjöllun um ljóðalestur þar sem kennari útskýrði hugtök og skrifaði á töfluna skilgreiningar sem nemendur skrifuðu hjá sér eða las ljóð og sagði þeim að hlusta eftir myndmálinu. Í stærðfræðitíma var efni dagsins metrakerfið og kennarinn reiknaði dæmi á töflunni og útskýrði jafnóðum hvað hann gerði. Hann sagðist hafa sett verkefni og glærur á netið, þar væru líka aukadæmi og lausnir, og hvatti nemendur til að æfa sig á þessum dæmum. Annar kennari ræddi um eldstöðvar og sýndi glærur með skýringarmyndum og texta auk þess að vera með útskýringar á töflu. Nær allir nemendurnir skrifuðu hjá sér textann af glærunum og töflunni í möppur sínar nema tveir sem skrifuðu þær á tölvu. Loks var dæmi um að kennari færi inn á netið til að dýpka efnið; hann var að fjalla um Egypta og Súmera og fór inn á heimasíðu British Museum til að sýna myndir af múmíum. Til þessa flokks taldist einnig hlustun í erlendum tungumálum þar sem nemendur vöndust því að heyra málið talað (sjá lýsingu í ramma VIII.2).

Rammi VIII.2. Dæmi um fyrirlestur með glærusýningu af skjávarpa (1. þrep)

Sögukennari situr við borð sitt og flytur fyrirlestur um landafundina með glærusýningu með fjölbreyttum litmyndum og stuttum texta til skiptis. Hann bætir miklu við textann á glærunum, er líflægur, stendur stundum upp og fer að myndunum, bendir og útskýrir. Kennarinn talar skýrt og greinilega en stundum nokkuð hratt enda gellur í einni stelpunni sem vill greinilega ná sem mestu niður: „Þetta er svo hratt!“ Nemendur, sem eru 26 talsins, hlusta af athygli og spyrja stundum um eitthvað. Einn strákur situr inni í úlpunni. Um það bil ellefu nemendur virðast skrifa glósur af kappi, aðrir skrifa minna og sumir nær ekkert. Ein stelpa skrifar glósur sínar á tölvu. Nú sýnir kennarinn nokkur heimskort til skýringar. Kennarinn nokkru síðar: „Fötin eru með“ og fjallar um stund um glæru með myndum af fötum þess tíma sem um ræðir. Það brýtur upp fyrirlesturinn og verður til þess að nokkrir nemendur taka til máls. Kennarinn skýtur einnig inn sögu af aðstæðum um borð í skipum á þessum tíma sem vekur greinilega mikinn áhuga nemenda og spyr öðru hvoru spurninga og einhver svarar. Svörin eru góð og hann segir „góður punktur“. Stelpa, sem situr fremst, spyr mjög oft um nánari skýringar. Kennarinn svarar henni ekki alltaf en talar áfram. Um fimm til sex nemendur hafa tekið til máls, sumir oftast en einu sinni. Þegar liðið er allnokkuð á tímann spyr kennarinn: „Eruð þið nokkuð orðin þreytt á að sitja svona lengi?“ en bíður ekki eftir svári og heldur áfram með fyrirlesturinn. Bjallan hljómar. Kennarinn kynnir þá efni næsta tíma, setur fyrir heimaverkefni og kveður nemendur.

Sem dæmi um yfirferð heimaverkefnis sýndi frönskukennari vel handskrifaðar lausnir á glæru á myndvarpa og sagði nemendum að leiðrétta hjá sér og spurði eftir smástund: „Má ég taka af?“ og einhver hrópaði „Nei!“ Í bókhaldi varpaði kennarinn lausnum á skjávarpatjald og fór yfir og útskýrði jafnhliða á töflu og sagði hvað hann væri að gera. Nemendur spurðu og fengu svör. Nemendahópurinn fékk gjarnan eina og eina spurningu frá kennara, einhver svaraði og kennari endurtók oft svarið með eigin orðum. Aðrir nefndu nöfn nemenda sem þeir vildu fá svar frá. Ítrekað var að nemendur glósuðu fyrirlestra. „Þið eruð í gagnaöflun, setja það sem er á töflu í glósur,“ sagði kennari í félagsfræði. „Þá er bara að byrja að glósa,“ sagði jarðfræðikennari eftir að hafa kynnt stuttlega kaflann sem fjalla átti um. En oft heyrðist frá nemendum: „Eigum við að skrifa þetta?“ Aðrir vildu ekki að nemendur skrifuðu

um leið og þau hlustuðu eins og stærðfræðikennarinn sem sagði: „Krakkar, ekki skrifa meðan ég tala. Ég hætti að tala og þá megið þið skrifa.“ Í hópviðtali lýsti nemandi dæmigerðum tíma í framhaldsskóla, að sínu mati: „Kennarinn les upp, heldur svo fyrirlestur.“ Dæmi um áhorf var þegar nemendur horfðu á myndband um einelti í lífsleiknitíma eða dramatíska sögu úr aðdraganda spænsku borgarastyrjaldarinnar í spænsku.

Hlustun og áhorf – 2. þrep

Á öðru þrepi í flokkum um hlustun og áhorf tóku nemendur þátt í umfjöllun eða útskýringum kennara um eitthvert efni. Um var að ræða spurningar kennara sem ætlast var til að nemendur svöruðu eða umræður þar sem nemendur lögðu eitthvað til frá sjálfum sér (alls um 4% af heildartíma nemenda). Í sögutíma las kennari spurningar af blaði og bað einn og einn nemanda um svar. Í enskutíma lásu nemendur rétt-rangt spurningar til skiptis og svöruðu jafnóðum. Síðan las kennari ensk orð og bað nemendur um íslenska þýðingu. Ef stóð á svári útskýrði hann orðið á ensku þar til íslensk þýðing kom. Í umfjöllun um einelti komu nemendur með hugmyndir um viðbrögð við því. Nemendur lásu svör sín við spurningum í íslenskuverkefni. Kennarinn var með svör með eigin orðum á glæru og las þau eftir svar hvers nemanda. Umræður gátu einnig verið á milli kennara og fárra nemenda eins og þegar tveir strákar sýndu mikinn áhuga á jarðfræðiefni og héldu uppi samræðum við kennarann um stund. Umræður milli einstakra nemenda og kennara áttu sér einnig stað í ritunartíma þar sem kennarinn fór á milli nemenda og ræddi við einn og einn um bókina sem viðkomandi var að skrifa um.

Hlustun og áhorf – 3. þrep

Talið var til þriðja þreps þegar nemendur fluttu fyrirlestra sem þau höfðu sjálf samið. Í því fólst frumkvæði og sköpun fyrir þann sem undirbjó og flutti fyrirlesturinn (um 6% af heildartíma nemenda; sjá dæmi í ramma VIII.3) en aðrir nemendur sem hlustuðu voru á fyrsta þrepi.

Rammi VIII.3. Nemendafyrirlestrar (3. þrep) á 1. ári í framhaldsskóla

Í lífsleikni flytja nemendur fyrirlestra um áhugamál sitt í þrjár til fimm mínútur hver og er það metið til 10% af heildareinkunn. Flestir nemendanna segja frá íþrótt sem þeir stunda eða íþróttaliði sem þeir styðja. Allir eru með skjávarpaglæru með myndum og texta og sumir með myndbandsbrot eða fara inn á netið í miðjum fyrirlestri. Stelpa hefur búið til stuttmynd um bekkinn sem myndasögu. Kennarinn hafði í upphafi tímans

lagt fyrir nemendur eyðublað um jafningjamat þar sem þeir áttu að meta fyrirlesturinn og gefa einkunn frá einum upp í tíu fyrir efnistöð (kynningu, meginmál og samantekt), lokaafurð, hvort frummælenda tókst að vekja hjá viðkomandi áhuga og loks framkomu (vísað í lesefni þar um). Samnemendurnir hlusta og horfa, en lítið er um spurningar.

Í sögutíma fluttu þrír nemendur fyrirlestra um efni sem snerti Grikkland hið forna. Ekki var tími til umræðna. Í íslensku sagði um helmingur nemendahópsins frá bók sem þau höfðu valið sér og mátu hana. Þau lýstu skoðun sinni á bókinni og fjölluðu meðal annars um sjónarhorn og ytri og innri tíma bókarinnar. Samnemendur hlustuðu vel. Hver og einn fékk um tvær mínútur og kennari mat hvern fyrirlestur samkvæmt átta atriða matsblaði þar sem meðal annars var lagt mat á hugtakanotkun, rökstudda gagnrýni og samband við áheyrendur.

c) Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg,

á 1. ári í framhaldsskóla

Einstaklingsverkefni, bæði *bókleg* og *verkleg*, voru stór þáttur í námi nemenda þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í framhaldsskólunum níu. Þau tóku um þriðjung (34%) af þeirri 61 klukkustund sem fylgst var með (1.245 mín.). Um 67% þessa tíma fór í *bókleg* viðfangsefni (830 mín.) sem gátu verið bæði munnleg og skrifleg, og um þriðjungur í *verkleg* viðfangsefni (415 mín.). Mikill meirihluti þess tíma sem varið var í einstaklingsverkefni eða 76% fór í að nemendur leituðu að þekktri lausn og flokkaðist því á fyrsta þrepi (950 mín.). Um 11% tíma sem varið var í einstaklingsverkefni fól í sér að nemendur völdu úr fleiri mögulegum, þekktum lausnum og flokkaðist því á öðru þrepi (135 mín.). Loks tjáðu nemendur sig á grunni eigin hugmyndaflugs í rituðu máli eða verklega í um 13% tímans sem fór í einstaklingsverkefni (160 mín.) (sbr. tafla VIII.6).

Einstaklingsverkefni, bókleg og verkleg – 1. þrep

Á fyrsta þrepi í flokki einstaklingsverkefna unnu nemendur að viðfangsefnum sem höfðu eina ákveðna, þekktu lausn, þar með talin *skrifleg viðfangsefni* hvers konar, svo sem svörun spurninga, eyðufyllingar og lausn reikningsdæma, svo og *verkleg viðfangsefni* þar sem fylgt er forskrift, fyrirmynd eða reglum (um 26% af heildartíma nemenda). Til þessa þreps taldist einnig upplestur nemenda, svo sem í erlendu tungumáli, og æfingar í íþróttum samkvæmt reglum eða lýsingu kennara. Til þess að leysa þessi verkefni þurfa nemendur að beita þekkingu sinni og færni á viðkomandi sviði. Stundum krefst lausnin mikillar

yfirlegu eins og getur átt við um reikningsdæmi, greiningu á bókmenntatexta eða flóknar tengingar í rafiðngreinum. Í öðrum tilfellum þurfti fyrst og fremst að rifja upp efni sem nemendur höfðu lært eins og við lausn upprifjunardæma í stærðfræði eða svörun efnisspurninga úr sagnfræðilegu umfjöllunarefni. Loks gátu verkefni á þessu þrepi reynt á handlagningu eins og málun með ákveðnum aðferðum í málaraíðni.

Dæmi um *skriflegt* einstaklingsverkefni á fyrsta þrepi var í dönskutíma þar sem nemendur voru að vinna verkefni í vinnubók og fólst í því að tengja dönsk orð af lista við rétta orðið á lista með íslenskum orðum. Orðin voru úr sögu sem þau höfðu verið að lesa. Í framhaldinu lásu þau sögutextann og undirstrikuðu viðkomandi orð til að festa þau enn frekar í minni. Sambærilegt verkefni var í einum enskutíma. Úr tveimur köflum úr bók svöruðu nemendur níu spurningum sem kennarinn hafði valið úr spurningum sem nemendur höfðu sjálfir búið til hvert í sínu lagi í síðasta tíma. Í danskri málfræði voru nemendur að æfa sig í sagnbeygingu og fylltu út eyður í vinnubók. Kennarinn útteildi orðabókum og hvatti þau óspart til að nýta sér þær.

Sem dæmi um *verklegt* einstaklingsverkefni með þekktu lausn má nefna fyrsta áfanga í grunnteikningu sem tólf strákar voru í (sjá lýsingu í ramma VIII.4).

Rammi VIII.4. Verklegt einstaklingsverkefni í grunnteikningu (1. þrep)

Meginefnisþættir áfangans eru fallmyndun, ásmyndun og fríhendi-teikning. „Finna út hvernig hlutur er ... koma á pappír bæði sem teikningu og sem skissu,“ útskýrir kennarinn. Í upphafi tímans sækir hver nemandi sér stóra reglustiku og festir á borðið sitt, tekur verkefni tímans, sem er þjálfun í fallmyndun, úr gatamöppu, límir á borðið og byrjar að vinna. Þegar nokkuð er líðið á tímann má sjá að tveir strákar eru komnir áberandi lengra en hinir, annar segist vinna heima, hinn segist vinna í tímum og bætir við: „Mér finnst þetta bara [með áherslu] gaman.“ Þögn er í stofunni. Kennarinn teiknar öðru hverju eitthvað á tölvuna og varpar á tjaldið en er annars að hjálpa einum og einum að sjá verkefnið í þrívídd. Það er eins og tveir til þrír nái þessu illa. Kennarinn sest nú fyrir framan einn þeirra sem virðist alveg úti á þekju og segir: „Í hvaða vandræðum ertu? ... Byrjaðu bara á því sem er auðveldast“ og leiðir hann markvisst að auknum skilningi.

Kennarinn í dæminu í ramma VIII.4 sagði aðspurður um áhuga nemenda: „Það er mjög gaman að kenna þetta

því það sést svo mikið eftir mann“ og lýsti sjónarhorni nemandans: „Þú ert alltaf með umbunina fyrir framan þig, nú er ég duglegur og þá gerist mikið ... það er mjög hvetjandi ... og ég sé kannski að það er fallegra en hjá þeim við hliðina.“ Nefna má fleiri dæmi um einstaklingsverkefni á fyrsta þrepi. Í stærðfræðitíma sagði kennari í lok tíma: „Ég ætla að ljúka tímanum með smá gestaþraut því þetta er síðasti tími í bili [fyrir vetrarfrí].“ Hann skrifaði þrautina á töfluna, fór svo strax að leysa hana og spurði: „Hvað viljið þið gera hér? ... Tékkið á þessu heima!“ Í náttúrufræði setti kennarinn fram rannsóknartilgátu: „Karlar eru stærri en konur og með lengri aðra kjúku á vísifingri vinstri handar.“ Nemendur mældu lengd kjúkunnar og fóru síðan allir upp að töflu, skrifuðu nafn sitt og lengd kjúku sinnar í sentimetrum. Allir reiknuðu meðaltalið sem reyndist vera 3,55 cm á strákum (8) og 2,8 cm á stelpum (13). Loks var rætt um hvort eitthvað væri að marka þessa rannsókn og hvað hefði áhrif á hana.

Einstaklingsverkefni, skrifleg og verkleg – 2. þrep

Á öðru þrepi einstaklingsverkefna, bæði bóklegra og verklegra, þurftu nemendur að velja á milli tveggja eða fleiri mögulegra lausna. Aðeins fór um 1% tíma nemenda þá daga sem vettvangsathuganir stóðu í bókleg viðfangsefni og um 3% í verkleg viðfangsefni á öðru þrepi. Dæmi um *skriflegt* einstaklingsverkefni á öðru þrepi var í íslenskutíma þar sem brugðið var á leik í umfjöllun um veika og sterka beygingu. Nemendur áttu að skrifa niður eins mörg veik nafnorð og þeim komu í hug á einni mínútu. Kennarinn: „Var einhver með fleiri en 20 orð, en 15?“ Ein stelpa var með 15 orð. „Þá er að vita hvort þetta er rétt hjá henni,“ sagði kennarinn og stelpa las orðin sín sem öll reyndust vera veik nafnorð. Ekki var farið yfir fleiri lista. Dæmi um *verklegt* einstaklingsverkefni á öðru þrepi var í forritun (TÖL 103). Verkefni nemenda var að hanna forrit sem meðal annars átti að segja til um aldur eftir tiltekinn árafjöld, svo sem „blessaður ... þú ert 51 árs, árið 2040 ertu 83 ára gamall ...“ Þeir sem voru búnir sýndu kóðann sinn og lausnirnar voru greinilega mismunandi. Annað dæmi um verklegt viðfangsefni á öðru þrepi var tími í málun í grunndeild byggingagreina (sjá ramma VIII.5).

Rammi VIII.5. Verkleg einstaklingsvinna í grunndeild byggingagreina (2. þrep)

Nemendur eru í málun en hluti af námi í grunndeild byggingagreina er að kynna öllum greinunum. Í smíði hafa strákarnir níu áður smíðað sér kassa sem nota má sem skemil eða geymslu. Nú á að spartla, mála, bæði fleti og línur fríhendis, og lakka kassann

með ýmsum hætti, nota málalalímband og mismunandi aðferðir á hverri hlið. Að öðru leyti hafa þeir frjálssar hendur um framkvæmdina. Einn nemandi er kominn á verkstæðið áður en tíminn er byrjaður því hann missti úr síðasta tíma og vill nú vinna hann upp. Hann vinnur af miklum áhuga við að mála með „relief-aðferð“ á eina hliðina. Hann er spurður um smíði í grunnskóla og svaraði: „Mér fannst smíðin í grunnskóla leiðinleg, máttum ekkert gera, máttum ekkert snerta verkfærin. Hér má maður vinna með öllum verkfærum og fara í vélarnar. Þetta var bara svona tómtunda.“ Þessum finnst óþarfi að læra efnisfræðina hér, ætlar í píparann og vinnur því ekki með þessi efni. Nemendur koma hver af öðrum og ganga beint til verks, ná sér í kassann sinn og finna sér pláss, tveir og tveir við hvert bord. Þeir vita hvað þeir eiga að gera og taka upp þráðinn þar sem frá var horfið. Sumir fara í hvíta málarasloppa. Einn er með tengingu við tónhlöðu í eyrunum. Næsta verk hjá einum þeirra er að mála fríhendis. Hann tekur form, leggur á kassavegginn og teiknar útlínur á kassann eftir því; nær sér síðan í rauða málningu og byrjar að mála innan lína, fríhendis. Það er erfitt að fá línuna hreina, reynir á fínhyfingarnar. Kennarinn kemur og sýnir honum hvernig má með hinni hendinni styðja höndina sem málað er með. Á öðru bordi er annar að undirbúa þá hlið kassans sem má gera alveg eftir eigin höfði, eina skilyrðið er að hún sé máluð með einhverjum hætti. Yfir þessu velja strákarnir vöngum og ræða mögulegar útfærslur, þeir ganga á milli og skoða hver hjá öðrum, hrósa en finna líka að. Kennarinn gengur um og leiðbeinir. Virknin er mikil og rólegt yfirbragð yfir hópnun.

Stundum lá við að framlag nemenda væri ekki tekið alveg gilt þó það væri rétt. Í íslensku var verið að fjalla um mun á efnisgreinum og málsgreinum. Nemendur merktu við efnisgreinar í skáldsögu og áttu síðan að setja efni hvernar efnisgreinar í eina málsgrein með eigin orðum. Eftir um 20 mínútur bað kennarinn stelpu að lesa fyrstu málsgreinina. Kennarinn var með útgáfu sína af svari á skjávarpatjaldinu, hann endurtók svar nemandans og las síðan svar sitt sem var nokkru ítarlegra. Nemendur virtust skrifa upp svar kennarans og sumir strokuðu sín svör út.

Einstaklingsverkefni, skrifleg og verkleg – 3. þrep

Á þriðja þrepi fer fram skapandi, sjálfstætt starf með því að nemendur nota eigið hugmyndaflug og frumkvæði í viðfangsefninu, svo sem tjá sig skriflega eða munnlega út frá eigin brjósti eða verklega í mynd, handverki eða

rafrænt án fyrirmyndar. Nemendur vörðu aðeins 4% af heildartímanum í skrifleg og munnleg einstaklingsverkefni á þriðja þrepi en ekki voru dæmi um verkleg viðfangsefni á þessu þrepi. Við þetta má bæta að dæmi voru um heimaverkefni sem fallið hefðu í þennan flokk.

Dæmi um *skrifleg* einstaklingsverkefni á þessu þrepi var stutt dagbókarverkefni í tíma í ensku svo og ritunarverkefni í íslensku um eftirminnilegt atvik úr eigin bernsku. Unnið var að kjörbókarverkefni í íslensku í tölvustofu. Nemendur áttu að byrja að skrifa stutta ritgerð, þrjár til fjórar síður, um ákveðið atriði í bók sem þau höfðu valið af lista með tíu titlum. Nemendur fengu leiðbeiningarblað upp á tvær síður þar sem rætt var um inngang, meginmál, niðurlag, lengd, stuðningsefni og tímaáætlun (tvær vikur). Kennari gekk á milli nemenda og veitti þeim stuðning við skrifin. Hann sagði eftir tímann að þau létu nemendur skrifa í tímum til að geta fylgst með þeim því þá væri erfiðara að afrita eldri ritgerðir. Kennararnir safna nú öllum ritgerðum á netið og eiga þannig auðveldara með að sjá hvort þær hafi verið afritaðar og hafa með sér samráð. „Það var algengara hér fyrir um 15 árum að nota gamlar ritgerðir en nú er það orðið mjög erfitt. Gerðist í fyrra að nemandi skilaði ritgerð frá árum áður.“ Viðbrögðin voru mjög hörð, það er fall. Nú eru kennarar með mismunandi bókalista og gjarnan glænýjar bækur. Dæmi um skriflegt heimaverkefni á þessu þrepi var nefnt í íslenskutíma. Kennarinn var að fjalla um umhverfislýsingu og tengdi verkefni dagsins við næsta verkefni, lýsingu á herberginu þeirra, „gera það skáldlega með persónugervingu,“ sagði hann. Annar útdeildi til nemenda heimaverkefni sem hafði falist í því að búa til nýjan endi á sögu sem þau lásu í dönsku og lauk með dauða söguhetjunnar. Fimm til sex nemendur lásu upp sína útgáfu. Þar með var verkefnið orðið verklegt samkvæmt þeim skilgreiningum sem hér eru notaðar. „Det var meget flot,“ sagði kennarinn. En einn nemandi hafði ekki skilað nýjum endi og muldraði eitthvað um að skila seinna. „Nei, nú er það orðið of seint,“ svaraði kennarinn og bætti við: „Ég sagði áðan að það væri of seint að skila seinna en í dag.“

d) Samvinnuverkefni, bókleg og verkleg, á

1. ári í framhaldsskóla

Í framhaldsskólunum níu unnu nemendur að verkefnum í samvinnu við aðra í tæplega 10% af þeim tíma sem vettvangsathuganir stóðu (alls um 370 mín. af 3.645; um 7% af heildartímanum á 1. þrepi og 3% á 2. þrepi). Nemendur unnu saman, tveir eða fleiri að bóklegum viðfangsefnum tæplega 5% af heildartímanum (155 mín.) og að sameiginlegum, verklegum viðfangsefnum rúmlega

5% af heildartímanum (215 mín.) (sbr. tafla VIII.6). Dæmi voru um bókleg samvinnuverkefni á fyrsta og öðru þrepi og verkleg samvinnuverkefni á fyrsta, öðru og þriðja þrepi. Í námsáætlunum mátti sjá áherslu á samvinnu eins og í áætlun um nám í líffræði þar sem stóð að meginmarkmið væri meðal annars að nemendur „þróluðu“ með sér hæfileika til að vinna á áhrifaríkan hátt í hópum“.

Samvinnuverkefni, skrifleg og verkleg – 1. þrep

Bókleg samvinnuverkefni á fyrsta þrepi sem unnið var að í pörum eða hópum voru til dæmis reikningsdæmi, þýðingar á orðum eða leit að svörum við spurningum (3% heildartímans). Sem dæmi höfðu nemendur í sögutíma verið að svara spurningum frá kennara skriflega, eitt og eitt. Helmingur hópsins hafði svarað fyrri hluta spurningalistans og hinir seinni hlutanum. Síðan fólst samvinnan í því að tvö og tvö spurðu hvort annað. Sum unnu skipulega saman að þessu, önnur litu bara á svörin hvort hjá öðru og enn önnur töluðu ekki saman og fóru bara sjálf í kennslubókina og svöruðu þeim spurningum sem þau höfðu ekki þegar svarað. Nokkur dæmi voru um að nemendur mættu vinna saman, ef þau vildu, í stað þess að leysa verkefni eitt og eitt. Í íslenskri málfræði unnu nemendur verkefni úr verkefnabók sem fólst í því að finna lýsingarorð í texta. Þau máttu vinna saman í hópum en ekki var lögð áhersla á það enda sátu þau í röðum. Nemendur notfærðu sér þó greinilega að mega tala saman um viðfangsefnið. Í stærðfræði var verið að reikna ákveðin dæmi úr kennslubókinni og kennarinn sagði: „Þið megið hjálpast að, hafið bara gott af því.“ En engir nemendur nýttu sér það.

Til verklegra samvinnuverkefna á fyrsta þrepi töldust til dæmis tilraunir sem unnið var að í hópum eftir ítarlegri lýsingu þar sem komast átti að ákveðinni niðurstöðu eða hópæfingar í íþróttum eftir vissum reglum (4% heildartímans). Í íþróttatíma æfðu nemendur ákveðinn dans fyrir árshátíðina sem hópur nemenda hafði samið. Þar úr eldri árgöngum sýndi og kenndi dansinn, reyndar fyrst og fremst herrann sem stýrði dömuni mjög rösklega. Nemendur fylgdu honum vel eftir, allir sem einn, og lærðu sporin ótrúlega fljótt. Í öðrum íþróttatíma æfðu stelpur sig fjórar og fjórar saman á stöðvum eftir leiðsögn kennara. Allar gerðu það sem fyrir var lagt á stöðinni og svo var skipt um stöð, mikil hreyfing og mikið fjör. Í enskutíma lásu nemendur í pörum hvort fyrir annað. Þar var lágur klíður og allir að lesa. Kennarinn fór á milli og hlustaði, beygði sig stundum niður við borð og stansaði um stund, spurði um skilning og þá varð að svara á ensku. Undir þennan flokk féll einnig tilraun í náttúrufræði með dýra- og plöntusýni. Nemendur áttu að búa til smásjárýni af

frumum samkvæmt fyrirmælum kennara, teikna frumurnar eins og þær sáust í smásjánni, áætla stærð þeirra og útskýra mun á þeim. Annað dæmi var efnafræðitilraun með eðlismassa (sjá ramma VIII.6).

Rammi VIII.6. Verklegt samvinnuverkefni í efnafræði (1. þrep)

Fyrir liggur að mæla eðlismassa. Nemendur vinna til-
tölulega sjálfstætt saman í þriggja til fjögurra manna
hópum að framkvæmd tilraunar eftir leiðbeiningum í
tilraunahefti. Vigta á efni, meðal annars krónu, ten-
inga og sykurmola, og finna rúmmál þeirra. Þau
ræða hvaða tæki eigi að nota, svo sem vog, reglu-
stiku, mæliglös með kvarða og pappírform, og byrja
á því að vigta. Stelpa segist hafa notað svona vog í
grunnskóla en önnur hefur, að sögn, ekki séð slíka
vog áður. Síðan sökkva þau hlutunum í vatn í mæli-
glasi til að finna rúmmálið. Loks er eðlismassinn
fundinn með því að deila í massann með rúmmálinu.
Nemendur tala saman í hópunum um verkefnið.
Kennarinn fer á milli og talar við hópana. Allir eru að
vinna og það er vinnukliður. Kennarinn: „Allar mæli-
ingar verða að vera búnar í dag og klára svo [verk-
efnið] á þriðjudaginn.“ Nokkru síðar: „Eru allir búnir
með mælingarnar?“ Bjallan hringir. Kennarinn: „Taka
saman! Allir kláruðu að mæla, en öllum tókst ekki að
svara líka spurningunum ... gera það í næsta tíma.“

Dæmið í ramma VIII.6 er úr framhaldsskóla þar sem kenn-
arar leituðu nýrra leiða í efnafræðikennslu í þeim tilgangi
að ná betri árangri og nýta tímana betur. „Okkur fannst
nemendur ekki vera að nýta tíma sinn nógu vel ... vorum
með þessar venjulegu innlagnir, hluti af nemendum fylgdist
með en önnur voru að detta út ... heimavinna skilaði sér
ekki nógu vel ... svo við hugsuðum: Hvað getum við gert
til að virkja nemendur betur? Þetta er fag þar sem þau eru
að tengja saman, tengja við reynslu sína, bæta við, nota
stærðfræði ... mikil þjálfun sem þarf að eiga sér stað.“ Í
framhaldinu ákváðu kennararnir að taka upp nýtt erlent
námsfni og breyta algerlega fyrirkomulagi kennslunnar
og úr varð það sem þeir nefndu „vinnustofuhugmynd“. Nemendur unnu í tímum í litlum hópum og hjálpuðust að
við verkefni sem voru í námsbókinni og voru bæði bókleg
og verkleg. Hóparnir voru samsettir eftir óskum nemenda
og þeir gátu farið á mismunandi hraða og gert hlutina
á ólíka vegu. „Það er gulrót,“ sagði kennarinn og bætti
við: „Við kennararnir erum síðan til aðstoðar ... og við
ákváðum líka að bakka alveg af töflunni ... [Nemendur]
fá þá ekki þessa mötun, þurfa fyrst að koma sér af stað.“

Námsefnið er mjög myndrænt og textinn styður myndirnar,
að sögn kennara, og í því eru sýnidæmi, verkefni og svör.
„Þau læra að lesa upp á nýtt, lesa tákinn, þetta er eins og
nýtt stafróf.“ Nemendur unnu eftir þriggja vikna áætlunum
frá kennurum. „Þau þurfa að sjá fyrir endann á því sem
þau eru að gera.“ Að sögn kennara þurftu nemendur í
raun ekki að læra heima ef þau unnu í öllum tímum eins
og ætlast var til og fylgdu áætlun; stundum þurftu reyndar
að segja þeim að ljúka verkefni heima til að halda í við
hópinn sinn. „Við förum yfir meira efni en við gerðum
áður,“ sagði kennarinn að lokum.

Samvinnuverkefni, skrifleg og verkleg – 2. þrep

Á öðru þrepi í flokki samvinnuverkefna unnu nemendur
í pörum eða hópum að viðfangsefnum, bóklegum eða
verklegum, sem höfðu fleiri en eina þekkt lausn (3%
af heildartímanum). Nemendur þurfa að sýna ákveð-
ið frumkvæði þegar þau velja sameiginlega lausn eða
útfæra hlutverk sem þau fá í hópnum. Dæmi um bók-
legt samvinnuverkefni á öðru þrepi var í félagsfræði.
Nemendur unnu í fjögurra til fimm manna hópum við að
leysa verkefni um mismunandi samfélagsgerðir, safnara
og veiðimenn og hirðingja-, pálbúskapar-, akuryrkju- og
iðnaðarsamfélög. Nemendur í hverjum hópi töluðu saman
um þá samfélagsgerð sem kom í þeirra hlut, lásu sér til í
kennslubókinni og fylltu síðan út þar til gert flokkunarblað
þar sem skrá skyldi alls átta þætti, svo sem um félagsleg
kerfi, fasta eða ekki fasta búsetu, verkaskiptingu og trú.
Einn í hverjum hópi var ritari og gerði í lokin grein fyrir
vinnu hópsins.

Vettvangsferðir voru hluti af námi nemenda þennan
fyrsta vetur í framhaldsskóla. Í einum skólanum var rætt
um verklegt samvinnuverkefni á öðru þrepi. Farið var í
Grasagarðinn í Laugardal þar sem nemendur greindu heiti
plantna samkvæmt spurningalista. Þau höfðu farið saman
í hópi en nú var verið að hvetja þau sem ekki komust í
hópfærðina til að fara ein eða fleiri saman í garðinn.

Samvinnuverkefni, skrifleg og verkleg – 3. þrep

Á þriðja þrepi í flokki samvinnuverkefna tjá nemendur
sig eða skapa eitthvað að eigin frumkvæði sameiginlega
með öðrum, skriflega eða verklega. Nemendur nota eigið
hugmyndaflug og engin þekkt lausn er á verkefninu. Til
þessa flokks telst einnig munnleg tjáning, til dæmis samtöl
nemenda í erlendum tungumálum. Aðeins um 0,3% af
heildartímanum fór í slík verkefni og voru þau verkleg.
Dæmi um verklegt samvinnuverkefni á þriðja þrepi var í
dönsku (sjá ramma VIII.7).

Rammi VIII.7. Verklegt samvinnuverkefni í dönsku (3. þrep)
Kennarinn segir nemendum að tala saman í fjórar til fimm mínútur um það sem þau gerðu í gærkvöldi eða það sem þau vildu að hefði gerst. Þau sitja tvö og tvö saman og spyrja hvort annað. Flest tala saman af kappi; það er hlegið og haft gaman af. Kennarinn fer til þeirra sem ekkert gera og nefnir síðan nöfn nokkurra nemenda sem segja frá því sem viðmælandinn gerði kvöldið áður.

e) Upphaf og lok kennslustunda á 1. ári í framhaldsskóla

Til upphafs kennslustundar var talinn tíminn frá því að hún átti að byrja samkvæmt stundaskrá og þar til fyrsta viðfangsefni hófst. Til loka tíma taldist til dæmis sá tími sem fór í að kennari tilgreindi heimaverkefni, allir tóku saman bækur og annað sem notað hafði verið í tímanum og stólum var stillt undir borðin (upphaf og lok tóku alls um 13% af heildartíma á stundaskrá).

Við upphaf kennslustundar fór, eins og vænta mátti, einhver tími í að nemendur gengju í stofu og fengju sér sæti svo og í inngang kennara að kennslustundinni. Misjafnt var hvenær kennari kom í stofu, allt frá því að hann birtist nánast um leið og kennslustund átti að hefjast samkvæmt stundaskrá, eða væri jafnvel kominn fyrr, upp í að nokkrar mínútur væru liðnar af tímanum. Stundum voru nemendur að tínast inn eftir að hann var hafinn. Kennarar og nemendur byrjuðu á því að heilsast, kennari tók manntal, hafði gjarnan almenn orð um tímann og viðfangsefni hans, útteildi verkefnum eða tók við þeim. Engin dæmi voru um að kennari kynnti markmið þeirrar umfjöllunar eða verkefna sem í vændum voru í upphafi tíma en oft var efni tímans tiltekið og í sumum tilfellum skrifað á töflu. Segja má að almennt hafi farið um tíu mínútur í slíkt upphaf tíma eins og lýst hefur verið.

Stundum voru nemendur beðnir um að rifja upp efni síðasta tíma. „Við vorum í gær að tala um umhverfisáhrif í skáldsögum,“ sagði kennarinn og skrifaði um leið „félagslegt umhverfi“ á töfluna. Annar spurði nemanda: „Manstu hvað við vorum að tala um í síðasta tíma?“ Viðkomandi mundi það reyndar ekki en fékk hjálp frá samnemanda. Í grunnteikningu byrjaði kennarinn á því að skrifa á töfluna efst til vinstri númer á þeim verkefnum sem vinna átti í tímanum og einnig númer þeirra verkefna sem mátti sleppa. Íslenskukennari skrifaði á töfluna í upphafi tíma: „Heimavinna skoðuð (v bls. 37), efnisgreinar og verkefni, umhverfislýsing (ef komumst yfir).“ Í íslenskutíma fóru

nemendur í röð upp að kennaraborðinu og skiluðu ritunarmöppu með nokkrum verkefnum. Fyrir kom að tími byrjaði á því að nemendur væru minntir á að próf væri í vændum. „Þið vitið að það er próf á morgun, mjög stutt, ég held létt,“ sagði kennari. Að mati kennara þurfti líka að fá þögn í upphafi tíma eða minna nemendur á að „taka úr eyrunum“, slökkva á gemsum eða loka tölvum.

Kennslustund lauk almennt með því að nemendur fengu yfirlit yfir heimaverkefni, oftast munnlega. „Gott í dag! Lesa 1. kafla og klára spurningar“ og annar bætti við eftir að hafa tiltekið heimaverkefnið: „Svo fara að koma próf.“ „Jæja, þið verðið að vera ákaflega dugleg um helgina, setjast niður í nokkra klukkutíma ... svona gerist þetta,“ voru lokaorð eins kennarans. „Ég set ykkur fyrir á netinu,“ sagði annar stutt og laggott. Stundum stóðu einhverjir nemendur upp rétt undir lok kennslustundar: „Er ekki tíminn búinn?“ Kennari: „Ég var ekki búinn að segja að þið mættuð fara.“ Síðan endaði tíminn gjarnan á því að kennari sagði: „Takk fyrir í dag.“ Einnig var brýnt fyrir nemendum að ganga frá eftir sig: „Gjörið svo vel að ganga frá stólunum.“ Ekkert dæmi var um að kennari drægi saman í lokin það efni sem til umfjöllunar var í tímanum.

f) Nýting upplýsinga- og samskiptatækni á 1. ári í framhaldsskóla

Í vettvangsathugunum var skráður vélbúnaður í stofum, eins og tölvur og skjávarpar. Hugað var að notkun hugbúnaðar. Loks var spurt um notkun upplýsinga- eða samskiptakerfa í viðtölum.

Tölvustofur voru í öllum skólunum og í sumum þeirra voru tölvur einnig á göngum til afnota fyrir nemendur. Dæmi voru um að nemendur gætu fengið tölvur lánaðar í bókasafni skólans. Í sex framhaldsskólanna voru nokkrir nemendur með eigin tölvu á borði sínu í kennslustundum þegar athuganir fóru fram, oftast tveir til þrír, en í einum skólanum allt upp í sex. Fram kom í viðtölum við framhaldsskólakennara að gott væri að nemendur hefðu aðgang að tölvu og nettengingu heima en að öðrum kosti gætu þeir nýtt sér aðstöðu í skólanum. Í einum skólanna útteildi kennari í fyrstu viku skóla að hausti minnislyklum til umsýjarnemenda sinna frá skólanum og minnti á að námsefnið væri komið inn á námsnetið. Í öllum skólunum notuðu nemendur tölvur að einhverju leyti í námi sínu, bæði í skólanum og heima. Algengast virtist að nemendur skrifuðu ritunarverkefni eða annars konar verkefni á tölvur.

Rafræn samskiptakerfi voru notuð í öllum framhaldsskólunum. Annars vegar var náms- eða kennslukerfi sem

oft var nefnt skólanetið eða námsnetið (svo sem WebCT, MySchool eða Moodle). Það var greinilega mikið notað í öllum níu framhaldsskólunum fyrir alls konar efni, svo sem áætlanir, verkefni, próf og úrlausnir. Hins vegar var skráningarkerfið Inna sem heldur utan um námsferla og mætingar í flestum framhaldsskólum landsins.

Alls staðar kom netið með einhverjum hætti inn í nám nemenda. Verkefni áttu eða máttu nemendur í mörgum tilfellum leysa eða skila á netinu. Kennari sagði að þróunin væri sú að skila ritunarverkefnum á netinu en henni fannst að nemendur læsu þá ekki athugasemdir kennara þar. Því væri í raun betra að þau skiluðu ritgerðum á pappír. Annar kennari var með heimasíðu skólans á tjaldi og sýndi nemendum hvar þau ættu að finna svör við spurningum undir fyrirsögninni „verkefni“. Hann hvatti þau til að hjálpa sér sjálf og hvert öðru með yfirferð á verkefninu. Þá brá svo við að einn nemandi vildi frekar að kennarinn færi yfir spurningarnar með þeim, en hann sagði það taka of mikinn tíma. Annar kennari sagði nemendum að leiðréttingar á verkefni frá í gær væru komnar á netið. Í tölvufræði (TÖL 133) voru nemendur með námsefni sem sótt var á netið frá fyrirtæki í Bandaríkjunum.

Próf voru tekin á netinu. Í kennsluáætlun í stærðfræði kom fram að nemendur tækju 14 skyndipróf á önninni á netinu. Nemendur gátu strax séð hvort niðurstöður væru réttar og kennari sá hvað nemendur gátu. Nemendur gátu þá tekið prófið aftur ef þau voru ósatt við niðurstöðuna. „Sumir eru með aðstoðarmenn heima en ég sé það strax ... ekki svo auðvelt að leika á mann ... ég læt eins og ekkert sé en veit hvað klukkan slær,“ sagði kennarinn og bætti síðar við: „Þeir sem ná ekki útskýringunum á töflu geta farið á netið. Það er viðbót en ekki öfugt.“

Framhaldsskólakennarar nýttu sér upplýsingatæknina í kennslu sinni. Í öllum stofunum sem heimsóttar voru mátti sjá tölvu á kennaraborði. Kennarar lásu nöfn nemenda í upphafi tíma af netinu og komu með tölvukubb í kennslu með glærum sínum eða náðu í þær eða verkefni beint af skólanetinu. Í um þriðjungi af þeim tímum sem heimsóttir voru notuðu kennarar skjávarpa í kennslustundinni, einu sinni eða oftar. Sumir settu síðan verkefni, glæsur, lausnir

og próf inn á innra net skólans og jafnvel leiðréttu þar verkefni nemenda. Þannig gátu kennarar samhæft sín í milli álag af prófum. Mjög misjafnt virtist þó hve mikið kennarar nýttu netið með þessum hætti. Þeir sem kenndu í fjarnámi fóru gjarnan að nýta vinnubrögð þaðan í staðnáminu og líkaði vel. „En hér treysta ekki allir kennarar sér í fjarnámið, kannski er um þriðjungur af kennurum skólans ekki tölvufær ... þeir eldri ... þeir geta gert próf og verkefni, en að fara yfir í dreifnám ... þeir hafa það ekki,“ sagði kennari sem kenndi mikið í fjarnámi.

Nýting netsins virtist ekki vefjast fyrir nemendum, að þeirra sögn, en athyglisvert var að nánast í hverjum hópi sem rætt var við voru nemendur sem sögðust ekki eða mjög sjaldan hafa farið inn á námsnetið. „Það er nóg að hlusta vel í tímum,“ útskýrði einn. „Maður kemst léttilega hjá því,“ sagði annar. Kennarar höfðu einnig þessa reynslu eins og einn lýsti: „Þau líta ekki á þessa áætlun ... það tekur tíma að þau fari inn á skólanetið.“ Í hópviðtölum kom þó fram að flestir viðmælenda höfðu vanist því að fara inn á Mentor í grunnskóla, en ekki allir. Framhaldsskólakennarar drógu samt sem áður í efa færni nemenda í nýtingu tölvutækninnar. Bókhaldskennari sagði nemendur ekki nógu þroskaða til að vinna verkefni hjá honum á tölvu en gerði ekki athugasemdir við að það væri gert. „Þau kunna bara leiki og netið,“ sagði hann. Annar kennari sagði nýnema ekki kunna að nota tölvur sem vinnutæki, alla vega ekki í ritgerðum, en hjá þeim væri gerð krafa um að þær væru tölvuprentaðar. En annar orðaði það svo: „Þeir sem koma beint úr grunnskóla kunna illa að vinna á netinu.“

Nokkuð algengt var að nemendur notuðu tölvur í annað en að vinna verkefni tímans, til dæmis voru sumir að leita að einhverju í eigin tölvum á borði sínu, leggja kapal, tefla, leika sér í tölvuleikjum og skoða heimasíður. Í tölvustofu þar sem nemendur voru að vinna verkefni var um þriðjungur þeirra (8 af 23) með eitthvað annað á skjánum en verkefnið sitt, svo sem heimasíðu eða leit. Ekki var mikið um að kennarar gæfu sér tíma til að fylgjast með því sem var á skjám nemenda. Í tveimur þeirra sex skóla þar sem nemendur sáuust með eigin tölvur á borðum sínum

Tafla VIII.7. Mikilvægi/lítilvægi markmiða um ákveðna starfshætti (Reykjavík)

Hversu mikilvæg eða lítilvæg ættu eftirtalin markmið að vera í starfi skólans?	Mikilvæg	Hvorki né	Lítilvæg	Alls
Kenna nemendum að afla sér þekkingar	95%	0%	5%	100%
Stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemenda	95%	0%	5%	100%
Þroska frumkvæði og skapandi hugsun	95%	0%	5%	100%
Þjálfa gagnrýna hugsun	95%	0%	5%	100%
Þjálfa samvinnu- og samskiptahæfni nemenda	94%	1%	5%	100%

Tafla VIII.8. Hvernig til tekst að vinna að markmiðum um ákveðna starfshætti (Reykjavík)

Hversu vel eða illa tekst þér að:	Vel	Hvorki vel né illa	Ill	Alls
kenna nemendum að afla sér þekkingar	92%	7%	1%	100%
stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemenda	92%	5%	3%	100%
þroska frumkvæði og skapandi hugsun	87%	9%	4%	100%
þjálfá gagnrýna hugsun	86%	11%	3%	100%
þjálfá samvinnu- og samskiptahæfni nemenda	86%	11%	3%	100%

töluðu kennarar um að banna notkun þeirra í tímum utan tölvustofu. Ástæðan var að nemendur væru ekki að fylgjast með í tímanum ef þeir væru með eigin tölvu fyrir framán sig. „Þau fara bara að vafra.“

g) Viðhorf framhaldsskólakennara til starfshátta

En hvað segja kennarar sjálfir um *starfshætti*? Í spurningakönnuninni sem lögð var fyrir framhaldsskólakennara og var hluti af þessari rannsókn, var spurt um starfshætti frá nokkrum sjónarhornum. Spurt var hversu mikilvæg eða lítilvæg ákveðin markmið ættu að vera í starfi skólans. Í töflu VIII.7 má sjá að yfirgnæfandi meirihluti kennara í framhaldsskólum í Reykjavík (um 95% af 301 sem svaraði könnuninni) taldi mikilvægt að í starfi skólans væru til dæmis markmið um sjálfstæð vinnubrögð nemenda, frumkvæði, skapandi hugsun og samvinnu.

Kennarar voru spurðir hversu vel eða illa þeir teldu sér takast að vinna að ákveðnum markmiðum í starfi sínu. Eins og sjá má í töflu VIII.8 taldi yfirgnæfandi meirihluti kennara í framhaldsskólum í Reykjavík (nálægt 90%) sér takast vel að stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemenda og þroska frumkvæði, skapandi hugsun og samvinnuhæfni þeirra.

Þessar niðurstöður eru óneitanlega í nokkru ósamræmi við þær niðurstöður úr vettvangsathugunum sem lýst er hér framfar. Um 87% svarenda í spurningakönnuninni meðal framhaldsskólakennara í Reykjavík töldu sig þroska frumkvæði og skapandi hugsun nemenda (tafla VIII.8) en minnt er á að aðeins um 10% af tíma nemenda fór í viðfangsefni á þriðja þrepi samkvæmt þeirri flokkun sem hér er viðhöfð (tafla VIII.6). Sama átti við um samvinnu svo annað dæmi sé tekið. Um 86% svarenda töldu sig þjálfá vel samvinnu en samt var aðeins um 10% af þeim tíma sem vettvangsathuganir stóðu yfir varið í samvinnu (tafla VIII.6).

Framhaldsskólakennararnir voru spurðir hversu sammála eða ósammála þeir væru því að ákveðnir þættir leiddu til framfara í skólastarfi, svo sem tilraunir til að mæta hverjum nemanda með hliðsjón af stöðu hans í námi með

mismunandi verkefnum. Um 75% reykvísku kennaranna voru sammála því. Þá var spurt hversu mikil eða lítil áhrif svarendur teldu að þær tilraunir hefðu haft á starf þeirra sem kennara. Þá kom í ljós að talsvert færri eða um 58% töldu svo vera.

Framhaldsskólakennarar létu í ljós mikinn áhuga á símenntun um starfshætti. Mikill meirihluti reykvískra framhaldsskólakennara sem svöruðu spurningakönnuninni taldi nauðsynlegt að fá tækifæri til að sækja námskeið um kennsluáferðir í kennslugrein sinni (88%) og áferðir til að koma til móts við einstaka nemendur þar sem þeir væru staddir í námi sínu (81%). Sama átti við um notkun upplýsingatækni í kennslu (83%) og nýjungar í upplýsingatækni (81%), svo dæmi séu tekin.

h) Námsefni á 1. ári í framhaldsskóla

Skólað var námsefni nemenda sem notað var í þeim kennslustundum sem heimsóttar voru og náms- eða kennsluáætlanir fyrir viðkomandi greinar, auk þess sem námsefni var rætt í viðtölum við nemendur og kennara. Þetta var gert til að geta borið efni og áætlanir með einhverjum hætti saman við námsefni í 10. bekk grunnskóla í tengslum við samanburð á starfsháttum. Markmiðið var að skoða hvort um *samfellu* væri að ræða í inntaki viðfangsefna (sjá kafla VII.2.f um námsefni í 10. bekk grunnskóla). Samanburður á inntaki var ekki einn af megináhersluþáttum rannsóknarinnar, því voru aðal námskrár ekki greindar. Sjónum var sérstaklega beint að námsefni í íslensku, stærðfræði og náttúrufræði. Í öllum skólunum fengu nemendur í hendur áætlun í hverri grein sem ýmist var nefnd námsáætlun eða kennsluáætlun og var oftast aðgengileg á vefsíðu skólans eða skólanetinu. Í áætlunum var lýsing á áfanganum eða greininni og markmiðum námsins og greint frá námsefni, kennslutilhögun og námsmati, auk þess sem almennt var til staðar áætlun um yfirferð og verkefnaskil yfir önnina.

Í töflu VIII.9 er listi yfir það námsefni sem notað var eða stuðst við í íslensku-, stærðfræði- og náttúrufræðitímum sem fylgst var með. Almennt var ein námsbók notuð sem

Tafla VIII.9. Námsefni í þremur námsgreinum á 1. ári í framhaldsskólum í Reykjavík – notað í tímum sem heimsóttir voru

Íslenska	Stærðfræði	Náttúrufræði
<p><i>Íslenska eitt. Kennslubók í íslensku fyrir frambaldsskóla.</i> Höf.: Ragnhildur Richter, Sigríður Stefánsdóttir og Steingrímur Þórðarson (2007). Efni: Textagreining, ritþjálfun, persónusköpun, notkun orða-bóka og villuleitarforrits, orðflokkar og setningafræði, skoðanamyndun, röksemda-færsla, upplýsingaöflun og miðlun, ræðu-flutningur, starfsumsókn o.fl.</p> <p><i>Réttiritun banda frambaldsskólum.</i> Höf.: Ragnheiður Briem (2008). Efni: Stafsetningarreglur og æfingar.</p> <p><i>Hefðbundin setningafræði banda fram-baldsskólum.</i> Höf.: Ragnheiður Briem (2000). Efni: Hlutverk og tengsl orða í setningu. Verkefnabók fylgir.</p> <p><i>Tungutak. Beygingarfræði banda fram-baldsskólum.</i> Höf.: Ásdís Arnalds, Elínborg Ragnarsdóttir og Sólveig Einarsdóttir (2007). Tungutak er alls 4 bækur. Í einum skólanna voru nemendur áður með <i>Tungutak. Ritun banda frambaldsskólum.</i></p> <p>Skáldsögur (breytilegar eftir framhalds-skólum).</p>	<p><i>Stærðfræði 3000. Grunnbók fyrir frambaldsskóla.</i> Höf.: Björk og Brolin (þýðing: Guðmundur Jónsson o.fl.) (2000). Efni: Grunnatriði, gröf, prósentur, rúmfræði, algebra, hornaföll o.fl.</p> <p><i>Stæ 103.</i> Höf.: Jón Þorvarðarson (2007, 3. útgáfa). Efni: Talnareikningur, bókstafareikningur, jöfnur, prósentur, rúmfræði, flatarmál, hornaföll, hnit o.fl.</p> <p><i>Stæ 103.</i> Höf.: Jón Hafsteinn Jónsson, Niels Karlsson og Stefán G. Jónsson (2000). Efni: Bókstafareikningur, hlutföll, rúmfræði, flatarmál, hornaföll, hnit o.fl.</p> <p><i>Stærðfræði banda 3. bekk náttúrufræðibrautar.</i> Höf.: Birgir Guðjónsson, Gylfi Guðnason, Sigríður Hlíðar og Skarphéðinn Pálmason (2008). Efni: Flatarmyndir, svo sem horn, þríhyrningar og hringbogar og rauntölur, mengi, yrðingar, jöfnur, ójöfnur, veldi, rætur og tölugildi.</p> <p><i>Bókstafareikningur banda 3. bekk.</i> Höf.: Gylfi Guðnason, Bjarni Gunnarsson og Sigríður Hlíðar (2000). Efni fyrir fyrstu þrjár vikur fyrstu annar, svo sem reikningsröð, samdráttur, margföldun, liðun, þáttun, deiling, brot og jöfnur.</p> <p><i>Stærðfræði banda fornámi.</i> Tekið saman af Oddnýju G. Harðardóttur. Sérstaka aðstoð veitti Helga Björnsdóttir (1996).</p> <p><i>Reiknaðu með mér: Grunnefni til undirbúnings fyrsta áfanga frambaldsskóla í stærðfræði.</i> Höf.: Gunnar Páll Jóakimsson (2007).</p>	<p><i>Líffræði, kjarni fyrir frambaldsskóla.</i> Höf.: Örnólfur Thorlacius (2001). Efni: Vísindi, líkaminn, frumur, vefir, efnaskipti, lífheimurinn, erfðir, vistfræði o.fl.</p> <p><i>Jarðfræði.</i> Höf.: Guðbjartur Kristófersson (2005). Efni: Jarðsaga, steindir, bergtegundir, eldstöðvar, jarðhiti, jarðskjálftar, höggun, rof, jarðlög, grunnvatn, vatnsföll, jökklar, hafði o.fl.</p> <p><i>Jarðargæði – Jarðfræði. NÁT 113.</i> Höf.: Jóhann Ísak Pétursson og Jón Gauti Jónsson (2003). Efni: Alheimurinn, andrúmsloftið, hafði, innræn öfl, jarðskorpan, vatnsorkan o.fl.</p> <p><i>Almenn efnafræði. Efnið og umbverfið.</i> Höf.: Halþór Guðjónsson (1996). Efni: Saga efnafræðinnar, mannlíkaminn, umhverfið, atómið, rafmagnið, málmar o.fl.</p> <p><i>Efnafræði banda 3. bekk MR, náttúrufræðibraut. Hjálpargagn við Chemistry – The Central Science</i> (eftir Theodore L. Brown, 2009). Höf.: Björn Búi Jónsson, Guðbjartur Kristófersson, Már Björgvinsson og Skarphéðinn P. Óskarsson (2006). Efni: Efni og mælingar; atóm, sameindir og jónir; hlutfallareikningur; hvörf í lausnum; varmaefnafræði o.fl.</p> <p>Fylgirit með þessari bók: <i>Verkeflegar æfingar fyrir EFN 103. 1. bekkur veturinn 2008–2009.</i></p> <p><i>Líffræði. Frá atómi að albeimi.</i> Höf.: Gunnlaugur B. Ólafsson. Tilraunahefti frá Borgarholtsskóla. (e.d.).</p>

meginefni í hverri grein en í framhaldsskólunum níu virtust nokkrar námsbækur í þessum greinum vera í notkun og áttu kennararnir þannig val um námsefni á 1. ári.

Íslenska á 1. ári í frambaldsskóla

Á 1. ári í framhaldsskóla skiptist nám í íslensku í þrjá meginþætti samkvæmt kennsluáætlunum kennara: bókmenntir, málfræði og ritun (sjá einnig Menntamálaráðuneytið, 1996b). Íslenskukennarar gátu valið um að minnsta kosti tvær grunnbækur auk þess að geta í raun valið hvaða skáldsögur sem var fyrir bókmenntaþáttinn. Fylgst var með íslenskutímum í fimm af framhaldsskólunum níu. Í tveimur þeirra lá bókinn *Íslenska eitt* (Ragnhildur Richter, Sigríður Stefánsdóttir og Steingrímur Þórðarson, 2007) meðal annars til grundvallar náminu á fyrstu önn. Í öðrum skólunum voru lesnar heima þrjár skáldsögur í bókmenntum yfir önnina, ein íslensk og tvær þýddar, og síðan ræddar í tímum. Í hinum skólunum völdu nemendur sér kjörbók af lista yfir tíu bækur og lásu nokkrar smásögur. Auk þess var farið í hugtök í bókmenntum og textagreiningu. Í málfræði

var beygingarfræði rifjuð upp og grunnhugtök í setningafræði þjálfuð. Í ritun skrifuðu nemendur verkefni, svo sem bernskuminningu og kvikmyndagagnrýni, auk þess að þjálfá sig í stafsetningu. Til að átta sig á umfangi hvers þessara þátta í námi nemenda má nefna dæmi úr áætlun fyrir íslensku í einum þessara skóla en þar skiptist einkunn í íslensku með eftirfarandi hætti.

Lestur á skáldsögum	30%
Verkefni og próf í setningafræði	10%
Stafsetningarpróf	20%
Önnur verkefni og ástundun	10%
Ritun	25%
Mætingar	5%
<i>Alls</i>	<i>100%</i>

Framhaldsskólakennari sem kenndi íslensku og hafði áður kennt í grunnskóla sagði frá því í viðtali að á fyrstu önn hefðu þau tekið þann kostinn „að láta [nemendur] bara lesa og lesa og skrifa og skrifa ... lesa þessar þrjár skáldsögur heima ... taka svo próf úr sögunni til að sýna

að þau [hefðu] lesið hana“. Hún kvartaði undan undirbúningi úr grunnskóla: „Hér er áherslan á ritun, læsi, stafsetningu og bókmenntahugtök ... þau eru ekki búin að tileinka sér hugtök í bókmenntafræði ... við áttum að kenna þetta í grunnskóla, persónur, sögusvið, sögutíma, þema, boðskap ... það er einhver misbrestur á þessu ... hef ekki orðið vör við bókmenntakennslu í grunnskóla. Ég auglýsi eftir því hvað það er sem búið er að færa niður í grunnskólann.“ Seinna sagði hún: „Þau voru að fjalla um [kvik]mynd um daginn ... fá uppskrift og fjölda efnisgreina ... en þau fara ekki eftir því. Það er skalli í frásögninni, byrjar í miðjum klíðum. Engin kynning eða inngangur ... finnst að þetta eigi þau að vera búin að læra.“ Síðar í viðtalinu svaraði hún aðspurð um skilaboð til grunnskóla um íslenskukennslu: „Láta þau bara lesa og skrifa, pakka saman einhverju af þessu málfræðistagli, kenna þeim vinnubrögð ... skipuleggja sig.“

Stærðfræði á 1. ári í framhaldsskóla

Fylgst var með stærðfræðitímum í sjö af framhaldsskólunum níu, alls níu hópum. Um var að ræða áfangana STÆ 102 og 103, samkvæmt heitum á áföngum í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, stærðfræði* (Menntamálaráðuneytið, 1999c), en upphaf þeirra er að mestu það sama en farið yfir meira efni í STÆ 103 en STÆ 102. Auk þess var fylgst með stærðfræði á almennri braut (STÆ 193). Í einum skólanna sagði í námsáætlun um STÆ 103 að námsmarkmið fælust í að: „Nemendur geti skilgreint hugtök og sannað þær reglur sem tíundaðar eru í námsáætluninni. Nemendur geti reiknað samsvarandi dæmi og talin eru upp í námsáætluninni. Nemendur þjálfist í að skila rökstuddum lausnum, vanda uppsetningu og frágang verkefna.“ Samkvæmt kennsluáætlun frá einum skólanna skiptist 102 áfanginn í talnareikning, bókstafareikning, hlutföll og vexti, jöfnur og hnitakerfið (notuð bókinn *Stæ 103*; Jón Þorvarðarson, 2007). Í námsáætlun fyrir STÆ 193 í einum skólanna kom fram að fyrst væri fjallað um samlagningu, frádrátt, margföldun og deilingu heilla talna, síðan tæki við röð aðgerða, brotareikningur, einföldun og liðun, þáttun, jöfnur og hnitakerfið.

Fram kom í viðtali við framhaldsskólakennara að um fjórar til fimm bækur væri að velja í stærðfræði á 1. ári í framhaldsskóla. Ein væri *Stæ 103* (Jón Þorvarðarson, 2007) sem væri víðast notuð. Önnur bók væri að norðan sem líka hét *Stæ 103* (Jón Hafsteinn Jónsson, Niels Karlsson og Stefán G. Jónsson, 2000) og þessum tveimur bókum væri því ruglað saman. Þá væru bækur sem nefnast *Stærðfræði 3000* (Björk og Brolin, 2000). Loks væri einn framhaldsskólanna í Reykjavík með sitt eigið efni sem væri búið til þar (Birgir Guðjónsson, Gylfi Guðnason,

Sigríður Hlíðar og Skarphéðinn Pálmason, 2008; Gylfi Guðnason, Bjarni Gunnarsson og Sigríður Hlíðar, 2000). Á heimasíðu eins skólanna sagði að helstu efnisþættir í *Stæ 103* eftir Jón Þorvarðarson (2007) væru þessir: „Meðferð talna og brota, veldi, algebra. Liðun, þáttun, stytting og samlagning brota. Uppsettar og óuppsettar jöfnur af fyrsta stigi, jöfnuhneppi með tveimur og þremur óþekktum stærðum. Grunnatriði hnitakerfis og jafna beinnar línu. Grunnatriði rúmfræði. Hornaföll í réttthyrndum þríhyrning.“ Framhaldsskólakennari sagði í viðtali frá nýtingu sinni á þessari bók og tengingu hennar við grunnskólaefni í stærðfræði (sjá ramma VIII.8).

Ramma VIII.8. Lýsing framhaldsskólakennara á stærðfræðibók

„Allir kaflar í *Stæ 103* byrja á upprifjun alveg upp í 5. kafla til að tengja við það sem var í grunnskóla en við prófum ekki úr upprifjuninni ... Ég hef eitt rafrænt próf úr hverjum kafla ... Fyrsti kafli er upprifjun úr grunnskóla en í raun eru allt upp í 30–40% efnisins upprifjun úr grunnskóla. Þau kannast við allt sem við erum að gera. Hver kafli er með um 25 dæmum og þá eru kannski fimm dæmi sem eru grunnskólaefni. Þau sem mæta lítið halda að þau séu að endurtaka ... Það eru einkum þau sem reikna ekki seinustu dæmin í kaflanum! Nemandi sem situr í tímum og fylgist með í fyrstu fimm dæmunum ... staðhæfir að þetta sé það sama og hann hefur verið með en þá eru 20 dæmi eftir og ég prófa úr þeim. Sem sagt síðustu 15 dæmin koma á prófinu, það er áherslan á þau. Ég hef sagt þeim þetta. En þau trúá því ekki! Finnst þetta bara allt vera eins og var ... Voru kannski von því í grunnskóla að þyngstu dæmunum var sleppt, voru ekki á prófi. Þau lærðu því bara grunninn og svo halda þau núna að þeim síðustu, þyngstu verði sleppt.“ Síðan segir hann að um einn þriðji í áfanganum STÆ 102 sé upprifjun og í STÆ 103 um 20%, en bætur við að erfitt sé að mæla þetta. Aðspurður um nauðsyn upprifjunarinnar svarar hann: „Já, við erum von að taka við nemendum með alla vega bakgrunn. Við verðum að tryggja að þessi bakgrunnur sé í lagi. Maður fer hratt yfir fyrsta kaflann, það er bara fyrsta vikan. Þynging frá grunnskóla yfir í það nýja í 102 og 103 er eðlileg þróun. En grunnskólinn gæti verið búinn með meira ... en ég sé ekki hvernig.“ Seinna kemur fram í viðtalinu: „Námsefni hefur töluvert breyst frá því ég var að kenna [í grunnskóla], færri reikningsdæmi í kennslubókum í dag í grunnskóla.“ Aðspurður um ástæðu þess svarar hann: „Að sumu leyti meira uppgötvunarnám og meira að hugsa sjálf núna. Það er

til bóta fyrir duglega nemendur en slakari missa alveg þráðinn ... Ennþá meira lesefni. Áður gátu lesblindir kraflað sig í gegnum þetta en ekki nú, standa núna úti. Og ... foreldrar ná ekki að hjálpa, þurfa að lesa svo mikið til að geta aðstoðað með dæmin. Þetta er svo mikill lestur.“

Viðmælandi taldi námsefnið *Stæ 103* (Jón Þorvarðarson, 2007) vera betra en *Stærðfræði 3000*. „Því í þessu 3000-efni ... er hoppað úr einu í annað, stuttir kaflar, nýtt efni ... tekinn upp þráður seinna, brotkennt ... meiri samfella í 103-bókunum.“ Hann taldi svipaða upprifjun úr grunnskóla í báðum bókum. Einn stærðfræðikennaranna sagði að *Stærðfræði 3000* væri ekki nógu vel þýdd og nokkuð þung. Annar var með efni á blöðum sem viðbótarefni. Í tengslum við umræðuna um framhaldsskólaáfangu í 10. bekk sögðu nemendur í einum hópi sem rætt var við að stærðfræðibókin *Stærðfræði 3000* væri að þeirra mati betri en fyrrnefnd *Stæ 103* en þau höfðu notað þær báðar.

Náttúrufræði á 1. ári í framhaldsskóla

Í framhaldsskólunum komu fjórir náttúrufræðiáfangar fyrir í stundaskrá nemenda sem skoðaðar voru eða *náttúrufræði*, *eðlisfræði*, *efnafræði* og *jarðfræði*. Áfanginn NÁT 103 fjallar um *líffræði*. Í áætlun sagði að áfanginn skiptist í fimm hluta: „1. Kynning á viðfangsefnum líffræðinnar (1.–2. vika); 2. Frumur og lífefnafræði (3.–5. vika); 3. Erfðir (6.–7. vika); 4. Flokkun lífvera (8.–11. vika); og 5. Vist- og umhverfisfræði (12.–14. vika).“ Í jarðfræði fengu nemendur snemma á önn (30. september) í hendur yfirlit yfir lesefni til miðannarprófs sem tók mið af köflum í námsbókinni: „1. Maður og náttúra; 2. Kort og kortagerð; 3. Jörð í alheimi; 4. Sambúð manns og jarðar; 5. Andrúmsloftið virðir engin landamæri; 6. Lengi tekur sjórinn við.“ Tilgreint var hvað nemendur ættu að kunna úr hverjum kafla eða leggja áherslu á og vísað til númera spurninga í vinnubók en þær voru tvær til tuttugu úr hverjum kafla.

Í viðtali við náttúrufræðikennara kom fram að áfanginn NÁT 123, sem áður var tekinn í viðkomandi skóla á 1. ári á öllum brautum, væri yfirlit yfir bæði *efna-* og *eðlisfræði*. „Fyrir þau sem tóku náttúrufræði í vali í grunnskóla var þetta mikil endurtekning ... tóku létt ... tímaeyðsla ... en ég held að flestir séu að kenna 123 á 1. ári,“ sagði hann. Í hópviðtali við nemendur kom fram að þau töldu *efnafræðina* í framhaldsskóla byrja alveg eins og var í grunnskóla, væri eiginlega það sama, en farið dýpra í efnið.

Framhaldsskólakennari í náttúrufræði sagði að efni fyrir framhaldsskóla hefði fram að þessu verið fremur fátæklegt og notast við efni héðan og þaðan í ljósritum. „Þetta nýja er betra fyrir þau, það er betra að hafa bók, hafa eitthvað

í höndunum ... þau verða ringluð ef þau hafa ekki bók.“ Einn náttúrufræðikennaranna taldi námsefni grunnskólans, sem er í nokkrum heftum, ágætt en ekki væri farið djúpt í efnið. „Við finnum það á nemendum,“ sagði hann.

i) Próf og mat á 1. ári í framhaldsskóla

Mat á árangri náms nemenda á 1. ári í framhaldsskóla var alfarið í höndum kennara. Engin samræmd próf eru á framhaldsskólastigi eins og á við um grunnskólastigið og ekki komu fram dæmi um sjálfsmat nemenda í þessari athugun. Eitt dæmi var um jafningjamat (sjá ramma VIII.3). Próf voru þó fastur liður í námi nemenda í öllum greinum og nemendum greinilega hugleikin. Árangur á prófum í 10. bekk grunnskóla hafði talsverð áhrif við upphaf náms sumra nemenda í framhaldsskóla; einhver hópur komst ekki í þann skóla sem hann valdi númer eitt vegna einkunnatakmörkunar og annar hópur komst aðeins á almenna braut. Af orðum nemenda að dæma hafði þetta greinilega verið rætt í 10. bekk. Því er ekki óeðlilegt að einkunnir á prófum séu nemendum ofarlega í huga þegar komið er í framhaldsskóla.

Lokapróf, miðannarpróf, skyndipróf og æfingapróf

Væntanleg próf voru oft nefnd í tímunum þar sem vettvangsathuganir fóru fram. Snemma á önninni sagði kennari í upphafi tíma: „Svo fara að koma próf.“ Kennari var að ljúka við að lesa upp nöfn nemenda í upphafi tíma: „Jæja, þið vitið að það er próf á morgun ... mjög stutt, ég held létt.“ Annar kennari minnti á próf næstkomandi mánudag og vísaði í nánari upplýsingar um það á námsnetinu. Nemendur spurðu líka um próf sem í vændum væru. „Er próf á þriðjudaginn?“ spurði stúlka í stærðfræðitíma. Stundum heyrðist frá nemendum eitthvað í líkingu við þetta dæmi þegar kennari var að setja fyrir heimanám: „Það er svo mikið að læra, próf í íslensku á föstudag.“

Í náms- eða kennsluáætlunum var greint frá námsmati. Nemendur tóku próf af mismunandi tilefni. Auk *lokaprófa* voru *miðannarpróf*, *skyndipróf* og *æfingapróf*. Lokapróf í námsgrein var almennt lagt fyrir við lok annar. Í einu tilviki voru fjögur lokapróf í grein, eitt við lok hvers kafla af fjórum í námsbók. Miðannarpróf voru einnig haldin innan greina og urðu niðurstöður þeirra þá hluti af lokamati kennara. Skyndipróf voru haldin nokkrum sinnum á önn í flestum greinum. Loks voru æfingapróf, gjarnan tekin á netinu, sem nemendur gátu leyst þegar þeim hentaði. Stelpa spurði um æfingapróf í félagsfræði. „Þú mátt taka það eins oft og þú vilt á netinu,“ svaraði kennarinn. Nemendur tóku prófin alvarlega og kennarar gerðu kröfur um árangur (sjá ramma VIII.9).

Rammi VIII.9. Miðannarpróf í framkvæmdum og vinnuvernd

Miðannarpróf er að hefjast í framkvæmdum og vinnuvernd, sem er skylduáfangi í grunnnámi bygginga- og mannvirkjagreina. Gildi prófsins er 40% af lokaeinkunn. Kennarinn útteilir prófverkefninu og gengur síðan á milli nemenda og hvetur þá til dáða. Í prófinu er meðal annars spurt um mun á aðalskipulagi, svæðaskipulagi og deiliskipulagi, hvað þurfi að vera til staðar til að húsnæði sé samþykkt sem íbúð og inntak ákveðinna reglugerða. Einn nemenda segist hafa komið veikur í prófið. „Ég er með hita, drullaði mér hingað út af prófinu,“ segir hann nokkuð þunglega og grúfir sig yfir prófblaðið. Sumir eru búnir á undan öðrum og mega þá fara fram. Eftir að prófinu er lokið ræðir kennarinn efni þess stuttlega og segist ætlast til þess að nemendur fái á milli 8,0 og 9,0 í einkunn. „Þið eigið að kunna þetta allt,“ segir hann.

Tíðni prófa á 1. ári í framhaldsskóla

Próf voru tíð að mati nemenda sem rætt var við. Nemendur töluðu um að stundum tæki hvert prófið við af öðru og tvö eða fleiri sama daginn. Í einum skólanna var mælt til þess að kennarar hefðu ekki próf í síðustu viku fyrir vetrarfrí og árhátíð en það varð til þess að mörg próf voru í vikunni þar á undan. Nemandi á 1. ári í einum framhaldsskólanna taldi í lok haustannar að hann hefði verið í prófi að meðaltali annan hvern dag alla önnina, en þá voru haustannarpróf í nánd sem tóku tvær vikur í desember. Í starfsáætlunum framhaldsskólanna kom fram að próf í lok haustanna stæðu yfir í um tvær vikur í desember.

Í námsáætlunum mátti sjá umfang skyndiprófa, sem virtust almennt haldin tvisvar til fjórum sinnum í grein á önn. Það átti sem dæmi við um STÆ 102 (fjögur kaflapróf), STÆ 103 (þrjú tímapróf), SAG 103 (tvö skyndipróf), NÁT 103 (þrjú hlutapróf) og tölvur og net 102 (þrjú skyndipróf). En skyndipróf gátu verið mun fleiri á önninni. Í kennsluáætlun fyrir STÆ 102 kom fram að skyndipróf á netinu yrðu 14 á önninni og tækju mið af köflum í námsbók, auk tveggja lokaprófa. Í STÆ 193 voru áætluð sex lotupróf, auk kaflaprófa. Í ÍSL 102 voru sjö skyndipróf áætluð á önninni úr skáldsögu, setningafræði og stafsetningu.

Skil og yfirferð prófa

Nemendur biðu spenntir eftir niðurstöðum prófa og spurðu um útkomu á nýlegum prófum. Þegar kennari skilaði niðurstöðum prófs var gjarnan farið yfir það. Kennari var

að skila prófi leiðréttu: „Jæja ... eruð þið sæmilega sátt við prófið?“ Kennari brýndi fyrir nemendum að lesa vel yfir leiðréttingar sínar og gekk á milli til að svara og útskýra fyrirgjöf hjá einum og einum: „Lesið yfir og athugið hvort ég hef reiknað rétt, gæti hafa gleymt.“ Slík athugasemd frá kennara kom sér vel fyrir stelpu sem fékk einkunn sína hækkada eftir að hafa komið auga á efni sem var rétt hjá henni en hafði ekki verið gefið fyrir. Nemendur veltu fyrir sér vægi þátta í prófi: „Ég lækka svona mikið fyrir eina villu,“ sagði stelpa sem var að skoða prófið sitt. Til að draga úr streitu sem fylgdi bið eftir útkomu á prófi útteildi kennari einum hópi leiðréttum prófniðurstöðum með einkunn og gaf nemendum góðan tíma til að skoða athugasemdir sínar en tók prófin aftur þar sem hann átti eftir að tölvuskra einkunnirnar. „Ég vildi láta ykkur sjá þetta strax svo það liði ekki of langur tími.“ Annars staðar fannst nemandi að liðið hefði of langur tími frá prófi þar til endurgjöf barst: „Það er langt síðan þetta próf var, í þarsíðustu viku eða lengra síðan.“

Próf giltu mismikið í lokaeinkunn. Í áfanga í tölvunarfræði, svo dæmi sé tekið, gildi skriflegt lokapróf 50%, fyrir-lögð verkefni 30%, skyndipróf 10% og kennaramat 10% en það byggðist á áhuga, mætingu og frammistöðu. Góð frammistaða í skyndiprófum gat komið í stað lokaprófs. Í einum skólanna áttu nemendur í íslensku þess til dæmis kost að ljúka stafsetningarþætti áfangans ef þeir stóðust þrjú áfangapróf í stafsetningu með ákveðinni lágmarkseinkunn og þurftu þá hvorki að taka fleiri slík próf né lokaprófið.

Símat

Símat var hluti af mati kennara á frammistöðu nemenda og mörg dæmi voru um að kennarar vísuðu í símat en það orð var, að sögn eins kennaranna sem rætt var við, notað um reglubundið mat yfir alla önnina og náði til allra þátta námsins. Jarðfræðikennari brýndi fyrir nemendum að huga að öllum þáttum námsins því að allt félli undir símatið: „Vinnubók nota ég í mati á ykkur. Það stendur á blaðinu hvað á að vera í henni,“ sagði hann og vísaði í yfirlit yfir lesefni til miðannarprófs og áherslur. Þar var fjallað um efni hvers kafla í námsbókinni og tilgreint hvað ætti að lesa vel, vita og kunna. Í sviga á eftir umfjöllun um hvern kafla stóð hvaða spurningum ætti að svara í vinnubók. Kennarinn bætti við: „Þið standið og fallið með sjálfum ykkur ... í prófinu ... skila vinnubók ... Þið verðið að læra að skipuleggja ykkur sjálf ... Glósurar eru fyrir ykkur til að læra af, það sem ég skrifa á töflu.“ Í öðrum tíma tók kennari prófurlausnir aftur frá nemendum og sagðist skila þeim eftir jólapróf, þær væru liður í símati.

Merki voru um að kennarar væru að auka hlut símats.

Í einum skólanna voru haustannarpróf eingöngu í fjórum greinum en símat gildi í hinum. Það tekur nemendur tíma að átta sig á því eins og einn kennarinn lýsti: „Þá spyrja þau gjarnan hvenær er prófið, hvað er fyrir prófið? Svólítið lýsandi fyrir þau ... ekki búin að ná þessu.“ Ekki er þar með sagt að nemendur kysu fremur slíkt fyrirkomulag: „Það er þægilegt að hafa próf ef maður hefur ekki lært,“ sagði nemandi í hópviðtali.

j) Hegðun og vinnusemi á 1. ári í framhaldsskóla

Vinnusemi einkenndi almennt þær stundir sem fylgst var með. Nemendur hlustuðu á kennarana án truflunar en erfitt var að sjá hverjir fylgdust með af athygli og hverjir ekki. Almennt virtist mikill meirihluti skrifa hjá sér glósur í fyrirlesturum. Yfirleitt var unnið af kappi að verkefnum. Nemendur grúfðu sig yfir viðfangsefnin, ræddu kannski aðeins við næsta mann um útfærslu og héldu svo áfram. Nokkuð algengt var að einhverjir kæmu of seint í tíma.

Þegar leið á tíma heyrðist stundum kliður eða mas öðru hverju. Kennari nefndi þá nafn þess sem var að tala, smellti fingri eða sagði: „Uss, uss ... má ég fá hljóð“ eða „Þið talið of mikið.“ Einn sagðist ekki nenna að vera með neina sérkennslu fyrir þau sem hlustuðu ekki. Ef kennara var nóg boðið greip hann af alvöru inn í: „X, sestu upp, ætlarðu að þagna núna?“ eða „Y, þetta er síðasta aðvörun, passaðu þig!“ Annar sagði stelpum að setja niður heyrnartækin og loks lét kennari nemendur færa sig til. En stundum tók rannsakandi varla eftir því að óróleiki væri jafnvel þótt kennarinn talaði um „allt of mikið mas“. Í lok tíma heyrðist gjarnan frá einum eða fleiri nemendum: „Er ekki tíminn að verða búinn?“

Framhaldsskólakennari í iðngrein lagði ekki eins mikla áherslu á þögn í tímum eins og sumir aðrir. Hann lýsti áherslu sinni á hegðun með þessum orðum: „Þeir eru fyrsta árs nemendur ... þetta er allt svo skemmtilegt ... og það er fjör í þeim og ég hef einmitt gert í því að vera ekki að njörva þá of mikið niður heldur leyfa þeim aðeins að fljúga ... innan velsæmismarka. Það kemur mjög vel út ... Mér finnst þeir njóta sín. Allavega hjá mér ... ekki alveg kaffærðir í að þegja og að vinna verkefnið alveg hljóðlaust.“ Hann bætti síðar við: „Stundum má vera léttara yfir framhaldsskólakerfinu, dálítið mikið „uss, uss“. Ég hef alla vega tekið þann pól í hæðina. Við reynum í þessum geira að virða skoðanir ... Stundum segja þeir að þetta sé allt mjög leiðinlegt. Og hvað er svona leiðinlegt, spyr maður. Þá fáum við svarið: „Alltaf að vakna klukkan sjö.“ Þetta þarf ekki að vera flóknara en það!“

En þótt rólegt væri í stofunni voru ekki allir að fást við verkefnið sem lagt hafði verið fyrir. Nokkrir störfu út

í loftið, lágu fram á borðin eða voru jafnvel með fætur uppi á borði. Einn sat aftast í stofu og kastaði upp penna og greip jafnóðum drykklanga stund og stelpa krotaði á borðið sitt. Hún var spurð: „Heldurðu að mamma þín þrifi hér?“ Aðrir voru á netinu á tölvunum sínum. Þegar leið á einn tíma sem fram fór í tölvustofu var tæpur þriðjungur að gera eitthvað annað í tölvunni en vinna verkefnið sem fyrir lá, svo sem að leggja kapal eða vafra á netinu. „Taka úr eyrunum og slökkva á gmsum!“ hljómaði nokkrum sinnum í byrjun tíma. Í öllum framhaldsskólunum voru dæmi um að nemendur væru með tengingu við tónhlöðu í eyrunum, gjarnan einn til tveir í hverjum nemendahópi. Kennarar gerðu athugasemd við það og nemendur urðu yfirleitt við tilmælum þeirra.

Á fyrstu vikunum sjá kennarar hverjir ætla sér að taka námið alvarlega og haga sér í einhverjum tilfellum eftir því. Framhaldsskólakennari í stærðfræði sagði að eftir svona mánuð af skólanum færi hann að flokka í huganum „þá sem vill[du] hlusta og hina sem vill[du] ekki meðtaka. Þá læt ég þá sigla sinn sjó ... Fyrstu árin mín hér var ég að dúlla við nemendur sem hættu daginn fyrir próf, er alger tímasóun ... er nú farinn að sortera þau úr, þau mega sitja þarna, ég tala við þau því ég kem til allra nemenda einu sinni í tíma en ...“

Ekki er ólíklegt að loft í stofum hafi áhrif á áhuga og ástundun nemenda. Ef dyr og gluggar voru lokaðir gat orðið mjög þungt loft í stofum. Athygli vakti að oft og tíðum létu hvorki kennarar né nemendur það verða til þess að þeir opnuðu út.

k) Sérþarfir og stuðningur á 1. ári í framhaldsskóla

Stuðningur fyrir nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum fólst meðal annars í námi á sérstökum brautum eins og áður hefur verið lýst, svo sem *almennri braut* eða *starfsbraut*, *stoðtímum* og aðstoð við að fara í greiningu eða fá annars konar aðstoð, gjarnan fyrir tilstuðlan námsráðgjafa.

Upplýsingar um sérþarfir frá nemendum sjálfum

Nemendur senda einkunnir sínar með umsóknum um skólavist í framhaldsskóla en almennt sjá framhaldsskólakennarar þær ekki. Upplýsingar um sérþarfir nemenda berast heldur ekki frá grunnskóla til framhaldsskóla. Nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum þurfa að gefa sig fram sjálfir við kennara eða námsráðgjafa í viðkomandi framhaldsskóla. Þeir eru meðal annars hvattir til þess af kennurum í upphafi skóla að hausti eða í efni sem dreift er. Lokaorð í kennsluáætlun í stærðfræði í einum framhaldsskólanna voru um lestrarerfiðleika og fötlun en

þar sagði: „Nemendur sem eiga í erfiðleikum með lestur og nemendur sem þurfa sérstaka aðstoð vegna fötlunar eru beðnir um að ræða það við kennara strax í upphafi annar.“

Einn kennarinn lýsti því hvernig hann fengi upplýsingar um sérþarfir með þessum orðum: „Námsráðgjafar mega ekki láta kennara hafa upplýsingar nema með samþykki nemanda. Ég er kannski ekkert að fá upplýsingar um nemendur strax. Finn þetta út sjálfur, það er að mjatlast inn, er orðið ljóst svona eftir hálfu önn að nemanda er ekki að ganga vel ... kemur kannski í ljós að hann er með alls konar greiningar á herðunum ... þá loks að koma til okkar ... Getur liðið fram á miðja önn og jafnvel lengur, fram í síðustu vikur. Ég vildi vita um þetta strax, gæti þá tekið tillit til þess.“ Aðspurður um hvað mætti þá gera svaraði hann: „Það er fylgst miklu nánar með honum, hvernig honum gengur, ekki bara námslega, heldur líka horfa og fylgjast með hvernig gengur að aðlagast félagslega. Til að geta útbúið umhverfi eða gripið inn í.“ Þegar viðkomandi kennari sá að eitthvað var að sagðist hann fara beint til námsráðgjafa og helst með nemandann með sér. „Það er okkar helsti samræmingaraðili. Þau eru til þess að hjálpa. Það er í rauninni tengiliðurinn við aðra kennara ... Það eru möguleikar fyrir krakkana að fá einhvers konar aukatíma eða eitthvað, það sem vantar upp á.“

Hópur nemenda sem fer í framhaldsskóla er með dyslexíu. Spurt var um viðbrögð í þeim efnum og einn kennarinn sagði: „Það er hjálp í skólanum, lengri próftími og svoleiðis. Höfum reynt að nýta okkur önnur form en þessi hefðbundnu próf, utanbókarlærdómsdæmi, heilmikið af verkefnavinnu þar sem við reynum að nýta ... setja saman missterka aðila, til að ýta undir getuna hjá hverjum og einum. Svo líka meta þá út frá verkefnum sem þeir eru að vinna hverju sinni.“ Hann talaði einnig um þrívíddarskyn þeirra. „Við reynum að vera með fjölbreyttari námsmatstækni heldur en eingöngu próf og lokapróf ... muna eftir þrívíddarskyninu ... Einn kom til okkar og bað um lengri tíma í prófi í grunnteikningu ... lesröskun, en þá sagði kennarinn: „Veistu það, það hefur enginn sem er með dyslexíu þurft á lengri próftíma að halda því þeir eru með svo gott þrívíddarskyn!“ Já, þeir hafa oft gríðarlega mikið rúmskyn.“

Stuðningur í boði

Í framhaldsskólunum áttu nemendur kost á einhvers konar stuðningi í aukatímum sem gjarnan voru nefndir stoðtímar eða stuðningur og voru utan stundaskrár nemenda. Stoðtímar voru opnir öllum en í hópviðtali kom fram að misjafnt var hvort nemendur vissu um þá. Í einum framhaldsskólanna töluðu nemendur um stoðtíma,

aukatíma í stærðfræði og námskeið um skipulagningu sem stóð þeim til boða. Í öðrum áttu nemendur kost á stoðtímum einu sinni í viku og voru þeir auglýstir með dagskrá. Auglýsing um stoðtíma með nemendum úr elsta árgangi skólans hékk á upphengitöflu í einni stofu fyrsta árs nemenda og voru ákveðnar greinar nefndar. Einnig var boðið upp á námskeið í stafsetningu í viðkomandi framhaldsskóla. Framhaldsskólakennari lýsti sókn nemenda í stuðning með þessum orðum: „Við bjóðum upp á stærðfræðiver í einn tíma tvisvar í viku. En þangað leita ekki þeir sem á því þurfa að halda. Þangað koma þeir sem eru óöruggir ... gera það sem ætlast er til, þá koma þeir til að fá klapp á bakið, eru ánægð með það. Þeir sem þyrftu á því að halda láta ekki sjá sig, koma ekki.“

Greining á kostnað nemenda

Fram kom óánægja hjá framhaldsskólakennara yfir því að ekki væri búíð að greina nemendur með dyslexíu þegar þeir kæmu í framhaldsskólann. „Nemendur koma hér án þess að hafa farið í dyslexíu-prófin,“ sagði hann og bætti við: „Það er til hóppróf, sem er mjög auðvelt að leggja fyrir, eftir Rannveigu Lund, GRP 14, þetta er greinandi ritmálspróf fyrir 14 ára. Það kostar nemendur 6.000 kr. að taka það. Síðan er annað próf, norskt, Logos ... rafrænt og dýrt. Nemendur borga 12.000–14.000 fyrir að taka það ... Það er um þriggja klukkustunda vinna fyrir kennara að sinna svona prófi, prófið sjálft tekur eina klukkustund ... Grunnskólinn á að vera búinn að greina alla með dyslexíu, ókeypis.“

3. TENGLS FRAMHALDSSKÓLA VIÐ GRUNNSKÓLA: SAMSTARF, REYNSLA OG VIÐHORF

Hér verður fjallað um þriðja þema rannsóknarinnar: *tengsl framhaldsskóla við grunnskóla*. Þau komu fram í *samstarfi* skólastiganna, til dæmis um *kynningar* og *framhaldsskólaáfangu*, og *inntöku* nemenda í framhaldsskóla. Hluti af tengslunum er einnig *reynsla* nemenda og *viðhorf* bæði framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara til ýmissa þátta sem snerta skil skólastiganna og þau þáttaskil sem þá verða í námi nemenda. Ekki komu fram dæmi um önnur samskipti við grunnskóla. Framhaldsskólakennari sagði: „Það eru engin tengsl við grunnskólana ... við tökum hér við nemendum úr að minnsta kosti 20 grunnskólum,“ og nefndi ákveðin hverfi í borginni í því sambandi. Annar sagði: „Það eru allt of lítil tengsl á milli þessara skólastiga ... þekking mín ... er í gegnum börnin mín.“ Eins og fram kom í kafla II.5.a eru ekki ákvæði í lögum

um framhaldsskóla frá 2008 um samstarf eða tengsl við grunnskóla, en í þeim kemur fram áhersla á *samfellu* þar sem segir að nám á framhaldsskólastigi sé skipulagt sem framhald af námi á grunnskólastigi (1. gr.).

Hér er einkum gengið út frá niðurstöðum úr spurningakönnun meðal úrtaks framhaldsskólanemenda á öllu landinu, sem var hluti af þessari rannsókn, og sex hópviðtölum við framhaldsskólanemendur. Jafnframt er sótt efni í spurningakönnun meðal framhaldsskólakennara á öllu landinu, sem einnig var hluti af rannsókninni, og viðtöl við framhaldsskólakennara. Niðurstöður þessara spurningakannana gáfu möguleika á allitarlegri umfjöllun um viðhorf nemenda og kennara til þeirra þáttaskila sem um ræðir. Í kaflanum er fyrst rætt um samstarf framhaldsskóla við grunnskóla um kynningar, reynslu nemenda af framhaldsskólaáföngum í grunnskóla og inntöku í framhaldsskóla. Þá er fjallað um viðhorf framhaldsskólanemenda til skila grunn- og framhaldsskóla, þar með talið val um skóla og samfellu í námsgreinum, og loks viðhorf framhaldsskólakennara til skilanna.

a) Samstarf framhaldsskóla við grunnskóla um kynningar

Framhaldsskólanemendur á 1. ári voru spurðir hvort þeir hefðu sótt *kynningar* á framhaldsnámi og um mat þeirra á þeim. Allir þátttakendur í hópviðtölunum höfðu sótt kynningar, eina eða fleiri, ýmist í húsnaði grunnskóla eða framhaldsskóla. Kynningar í grunnskólum voru ýmist á vegum grunnskólanna sjálfra eða þeir höfðu óskað eftir kynningu frá einum eða fleiri framhaldsskólum. Kynningar í framhaldsskólum voru þrenns konar: i) grunnskólinn óskaði eftir að koma með eða senda hóp nemenda í kynningarheimsókn í framhaldsskóla, ii) opin hús einstakra framhaldsskóla á vorönn og iii) sameiginlegar kynningar margra framhaldsskóla sem einn viðmælandi nefndi sölutorg. Framhaldsskólar gáfu einnig út prentað kynningarefni.

Einn nemandi lýsti kynningu í grunnskólanum sem honum fannst best: „Það voru ungir krakkar, tveimur árum eldri en við, að tala um skólann ... eiginlega bara félagslíf.“ Nemendum varð tíðræddara um það sem fulltrúar nemendafélaga höfðu sagt um viðkomandi framhaldsskóla en það sem stjórnendur eða námsráðgjafar höfðu sagt. Flestir nemendanna höfðu árið áður sótt eitt eða fleiri opin hús í framhaldsskólum fyrir tíundubekkinga og foreldra þeirra þar sem viðkomandi skóli var kynntur. Þessar kynningar höfðu verið haldnar síðdegis og höfðu gjarnan byrjað með ræðu skólameistara, að sögn nemenda, og gestir síðan fengið leiðsögn um skólann. Nemendur

sögðu einnig frá kynningu á framhaldsnámi almennt sem fram fór í einum framhaldsskóla fyrir alla grunnskóla í viðkomandi hverfi síðdegis kl. 16.00 til 20.00. Þar hafði hver framhaldsskóli sinn bás þar sem unnt var að fá upplýsingar um skólann. Framhaldsskólakennari greindi frá því í viðtali að hún hefði farið með skólameistara á slíka kynningu og setið þar fyrir svörum. Hún taldi kynninguna hafa tekist mjög vel. Viðkomandi kennari hafði einnig tekið þátt í kynningu í framhaldsskóla sínum, kynnt sína grein og svarað spurningum.

Almennt sögðust nemendur vilja fá meiri kynningar, oftar og fyrir á skólagöngunni, í 9. bekk eða jafnvel 8. bekk. „Ég vildi fá meiri upplýsingar ... og hvaða kröfur eru á hverri braut ... meiri hjálp við valið.“ Eitthvað var um að nemendur töldu sig hafa fengið rangar eða villandi upplýsingar. „Mér var sagt að ég yrði að taka náttúrufræði ... var sagt að rafmagníð væri svo mikil náttúrufræði, svo þurfti ekki neina náttúrufræði,“ sagði nemandi í rafvirkjun. Aðrir lýstu því að sumir hefðu valið náttúrufræði í 10. bekk því þeir töldu það koma sér vel en aðrir höfðu sleppt henni „og svo erum við saman hér í náttúrufræði“.

Í könnun meðal framhaldsskólakennara var spurt um álit þeirra á því hvernig framhaldsskólinn sem þeir störfuðu við stæði að kynningu fyrir nemendur 10. bekkjar grunnskóla á námsframboði sínu. Um 65% framhaldsskólakennara í Reykjavík töldu að skólinn gerði það mjög eða fremur vel en talsvert fleiri eða 84% framhaldsskólakennara utan Reykjavíkur voru á þeirri skoðun. Framhaldsskólakennararnir voru einnig spurðir um mun á kynningum á bóknámi og starfsnámi. Rúmlega helmingur framhaldsskólakennara í Reykjavík taldi bóknám vel kynnt (55%) en færri töldu vel staðið að kynningu á starfsnámi (16%). Reyndar taldi um þriðjungur (32%) sig ekki vita um kynningar á starfsnámi. Framhaldsskólakennarar utan Reykjavíkur voru ánægðari með kynningar á bæði bóknámi og starfsnámi, en um 74% þeirra töldu bóknám vel kynnt og um þriðjungur (35%) taldi starfsnám vel kynnt. Kennari í byggingagreinum lýsti því hvernig hann vildi bæta kynningu á iðnnámi: „Ég vil að þeir [grunnskólanemendur] eigi kost á að taka val hjá okkur ... Svo vildi ég koma til þeirra ... viljum fá að vera sýnilegri í grunnskólanum ... Ég vil sýna þeim hluti sem verið er að gera hjá okkur, sýna þeim eitthvað sem hægt er að gera í vélunum í skólanum.“ Hann bætti við: „Síðan vil ég taka á móti þeim hér í skólanum ... og sýna eitthvað sem við erum að gera ... lýsa hvað er að vera smiður, hvaða möguleikar ... og hve langt nám. Ekki fyrir þá sem ætla ekki í iðnnám ... búin að móta sér hugmyndir.“

Framhaldsskólarnir virtust að sumu leyti ganga út frá því í kynningarefni sínu að mikil breyting yrði fyrir nemendur

Tafla VIII.10. Hlutfallslegur fjöldi sem tók framhaldsskólaáfangu í grunnskóla, eftir námsári*

Tókst þú framhaldsskólaáfangu þegar þú varst í grunnskóla? Svar: já	Piltar Rv. [utan Rv.]	Stúlkur Rv. [utan Rv.]	Alls Rv. [utan Rv.]
Nemendur á 1. ári í framhaldsskóla (1. og 2. önn)	24%	36%	31%
Nemendur á 2. ári í framhaldsskóla (3. og 4. önn)	28%	32%	30%
Nemendur á 3. ári í framhaldsskóla (5. og 6. önn)	30%	26%	28%
Nemendur á 4. ári í framhaldsskóla (7. og 8. önn)	34%	28%	31%
Alls í Reykjavík [alls utan Reykjavíkur]	28% [23%]	31% [27%]	30% [25%]

* Hlutfall nemenda í framhaldsskólum í Reykjavík. Hlutfall nemenda í framhaldsskólum utan Reykjavíkur er í hornklofa. Sama á við um töflur VIII.11 til VIII.22.

að koma úr grunnskóla í framhaldsskóla. Til dæmis sagði í ávarpi skólastjórnanda í upplýsingabæklingi fyrir foreldra frá einum framhaldsskólanna (Bæklingur um viðkomandi skóla, 2008):

Það eru mikil viðbrigði fyrir nemendur að hefja nám í framhaldsskóla. Á síðasta ári í grunnskólanum eru þau elst í skólanum, örugg og þekkja umhverfi sitt. Í framhaldsskóla eru þau yngst í hópnum, mörg hver örugg og þekkja ekki vel til. Við sem störfum í ... leggjum metnað okkar í að taka vel á móti nemendum og reynum að létta þeim breytingarnar. Það má ekki gleyma því að námslega eru viðbrigðin mikil. Nemendur kynnast nýjum námsgreinum og hér eru gerðar mjög miklar kröfur.

b) Reynsla af framhaldsskólaáföngum í grunnskóla

Eins og lýst er í kafla II.5.d hefur færst í vöxt á undanförunum árum að nemendur taki framhaldsskólaáfangu í grunnskóla, einkum í 10. bekk, en einnig í 8. og 9. bekk, eða jafnvel fyrir. Framkvæmdinni er lýst í kafla VII.3.b um 10. bekk grunnskóla. Rúmlega helmingur framhaldsskólanna níu bauð grunnskólanemendum upp á að taka framhaldsskólaáfangu hjá sér í fjarkennslu auk þess sem framhaldsskólar tóku að sér að sjá um lokapróf í þessum áföngum. Í spurningakönnuninni meðal úrtaks framhaldsskólanemenda, sem var hluti af rannsókninni, var spurt

um reynslu þeirra af því að taka *framhaldsskólaáfangu* í grunnskóla og þau sem tóku þátt í hópviðtölum voru einnig spurð um þessa reynslu (sex hópar). Í frásögn af niðurstöðum könnunarinnar er sagt frá reynslu nemenda í framhaldsskólunum níu í Reykjavík en stundum einnig sýndar niðurstöður um nemendur í framhaldsskólum utan Reykjavíkur.

Tæplega þriðjungur tók framhaldsskólaáfangu í grunnskóla

Tæplega þriðjungur (30%) framhaldsskólanema í Reykjavík sem svöruðu spurningakönnuninni hafði tekið framhaldsskólaáfangu í grunnskóla eins og fram kemur í töflu VIII.10 og var það nokkru hærra hlutfall en átti við um nemendur í framhaldsskólum utan Reykjavíkur (25%). Ekki kom fram marktækur munur í þessum efnunum eftir kyni meðal nemenda í Reykjavík en hærra hlutfall stúlkna utan Reykjavíkur tók framhaldsskólaáfangu (27%) en piltar (23%).³³

Þegar kannað var hvort nemendur í Reykjavík sem líkaði mjög eða frekar vel við námið í 10. bekk grunnskóla (lýst í töflu VIII.14) hefðu frekar tekið framhaldsskólaáfangu en hinir sem líkaði það mjög eða frekar illa, kom í ljós að mun hærra hlutfall þeirra sem líkaði það vel (34%) hafði tekið framhaldsskólaáfangu í grunnskóla samanborið við þá sem líkaði grunnskólanámið illa (23%).³⁴

Flestir nemendanna sem tekið höfðu framhaldsskóla-

³³ $\chi^2 (1, N=2715)=5,9, p=0,015$.

³⁴ $\chi^2 (1, N=1083)=17,088, p=0,000$.

Tafla VIII.11. Fjöldi lokinna framhaldsskólaáfangu í grunnskóla

Hve marga framhaldsskólaáfangu tókst þú í grunnskóla?	Hlutfall nemenda sem tóku viðkomandi fjölda framhaldsskólaáfangu í Reykjavík [utan Reykjavíkur]
Einn áfangu	66% [58%]
Tvo áfangu	24% [28%]
Þrjú áfangu	6% [6%]
Fjóra áfangu	4% [8%]
Alls	100% [100%]

áfanga höfðu tekið einn áfanga eða um 2/3 hlutar hópsins í Reykjavík en annar þriðjungur hafði tekið tvo til fjóra áfanga, eins og fram kemur í töflu VIII.11.

Framhaldsskólaáfangar sem teknir höfðu verið í 10. bekk dreifðust á nokkrar námsgreinar eins og lýst er í töflu VIII.12. Eins og sjá má var algengast að nemendur sem tóku framhaldsskólaáfanga í grunnskóla tækju þá í ensku og stærðfræði. Það átti jafnt við um svarendur í og utan Reykjavíkur. Ekki kom fram munur á vali stúlkna og pilta í Reykjavík nema um stærðfræði og „aðra áfanga“. Mun stærra hlutfall pilta (47%) en stúlkna (34%) tók framhaldsskólaáfanga í stærðfræði³⁵ og mun stærra hlutfall pilta (21%) en stúlkna (11%) tók aðrar greinar en tiltekna voru í spurningalistanum.³⁶ Að öðru leyti kom ekki fram munur eftir kyni á vali á framhaldsskólaáföngum sem nemendur í Reykjavík höfðu tekið í grunnskóla.

Kannaðar voru einkunnir nemenda í Reykjavík á samræmdum prófum í greinum sem þeir höfðu tekið sem framhaldsskólaáfanga í grunnskóla. Í ljós kom að þau sem tekið höfðu framhaldsskólaáfanga í stærðfræði og ensku í grunnskóla voru með marktækt hærri einkunnir á samræmdum prófum í þessum greinum en hinir.³⁷ Athyglisvert var að þetta átti aftur á móti ekki við um íslensku. Nemendur sem tekið höfðu framhaldsskólaáfanga í íslensku voru ekki með hærri einkunnir á samræmdum prófum í íslensku en hinir.

Viðmælendur í hópi nemenda sem tekið höfðu framhaldsskólaáfanga í fjarnámi í grunnskóla fannst það erfitt. Þeir tiltóku sérstaklega að vont hefði verið að mæta ekki í tíma, hitta ekki kennarann og geta ekki spurt hann að einu og öðru. En næstum öll samskipti í áfanganum höfðu verið í formi tölvusamskipta og misjafnt var hve mikla hjálp nemendur fengu. Einn sem tók fjóra framhaldsskólaáfanga í 9. og 10. bekk tók undir þetta en bætti við: „En maður bara vandist þessu“ og annar var ánægður með þá hjálp

35 $\chi^2(1, N=320)=5,835, p=0,016$.

36 $\chi^2(1, N=320)=6,914, p=0,009$.

37 Stærðfræði: $t=(1114)=-12,656, p=0,000$; enska: $t=(1112)=-8,048, p=0,000$.

sem hann hafði fengið frá viðkomandi framhaldsskóla. Ein stúlka sem tekið hafði samræmd próf við lok 9. bekkjar harmaði að hún skyldi ekki taka framhaldsskólaáfanga í 10. bekk. Hún sagðist hafa verið í eins konar tómarúmi námslega séð í 10. bekk þegar hún sleppti þeim greinum sem hún hafði tekið samræmd próf í. Framhaldsskólaáfangi hefði fyllt upp í það tómarúm.

Mat á námi úr grunnskóla

Misjafnt var hvernig framhaldsskólarnir mátu nám nemenda sem lokið höfðu einhverjum framhaldsskólaáföngum í grunnskóla. Það virtist með þrennu móti:

- Í fyrsta lagi var framhaldsskólaáfangi metinn ef viðkomandi nemandi hafði staðist hann, sama við hvaða framhaldsskóla hann hafði verið tekinn og hver einkunnin var.
- Í öðru lagi var áfanginn metinn ef nemandi hafði náð ákveðinni lágmarkseinkunn í honum, til dæmis 8,0.
- Í þriðja lagi var dæmi um að framhaldsskóli mæti eingöngu áfanga sem teknir höfðu verið við þennan sama framhaldsskóla.

Því var misjafnt hvort taka framhaldsskólaáfanga í grunnskóla flýtti fyrir nemendum í námi í framhaldsskóla. Ef nemendur völdu framhaldsskóla með áfangakerfi sem mat slíka áfanga gat það flýtt fyrir þeim, einkum þeim sem höfðu tekið nokkra áfanga. Fyrir hinum sem völdu bekkjakerfi var ekki um slíkt að ræða en nemandi gat sleppt því að sækja nám í viðkomandi grein og var þá í gati þegar þeir tímar stóðu yfir. Í einum framhaldsskólanna sem heimsóttir voru í rannsókninni sagðist nemandi hafa tekið yfir 20 framhaldsskólaeiningar í grunnskóla en fékk engar þeirra metnar í viðkomandi framhaldsskóla því hann hefði ekki tekið áfangana í þeim skóla.

Þegar framhaldsskólanemendur voru spurðir í spurningakönnuninni hvort framhaldsskólaáfangarnir sem þau tóku í grunnskóla hefðu verið metnir inn í nám þeirra í framhaldsskóla sagði aðeins rúmlega þriðjungur svarenda í

Tafla VIII.12. Námsgreinar teknar sem framhaldsskólaáfangar í grunnskóla

Námsgrein:	Hlutfall af hópi þeirra sem tóku framhaldsskólaáfanga í grunnskóla: Reykjavík [utan Reykjavíkur]
Íslenska	8% [7%]
Enska	39% [37%]
Stærðfræði	39% [27%]
Danska	4% [6%]
Önnur tungumál	28% [19%]
Aðrir áfangar	15% [26%]

Tafla VIII.13. Mat í framhaldsskóla á framhaldsskólaáföngum sem teknir voru í grunnskóla

Voru þessir áfangar metnir inn í nám þitt í framhaldsskóla?	Hlutfall metinna framhaldsskólaáfanga Reykjavík [utan Reykjavíkur]
Já	29% [70%]
Já, að hluta	6% [8%]
Nei, ég vildi það ekki	16% [4%]
Nei, framhaldsskólinn minn er ekki með áfangakerfi	35% [3%]
Nei, vegna annarra ástæðna	14% [15%]
Alls	100% [100%]

Reykjavík (35%) að svo hefði verið, að öllu leyti eða hluta, eins og sjá má í töflu VII.13. Þeir sem ekki höfðu fengið áfanga sína metna sögðu að ástæðurnar hefðu meðal annars verið að skólinn þeirra væri ekki með áfangakerfi og að þeir hefðu ekki viljað láta meta þá. Athygli vakti að allt annað var uppi á teningnum meðal svarenda í framhaldsskólum utan Reykjavíkur. Þar höfðu um 78% þeirra sem tóku framhaldsskólaáfanga í grunnskóla fengið þá metna í framhaldsskóla, að öllu leyti eða hluta.

Þannig var greinilega nokkur hópur nemenda sem hafði tekið framhaldsskólaáfanga í grunnskóla sem nýttust þeim fyrst og fremst til að gera þá færari í viðkomandi greinum við upphaf framhaldsskólanáms eða til að létta á þeim í eina önn þar sem þeir slepptu þessum greinum.

Nokkuð margir framhaldsskólanemendur sem rætt var við sögðust hafa tekið ákveðna framhaldsskólaáfanga en væru nú aftur í viðkomandi áfanga. Einn strákur tók til dæmis STÆ 103 í grunnskóla en var nú aftur í áfanganum. Hann sagði endurtekinguna gera sér gott. Annað var uppi á teningnum hjá stelpu sem tók stærðfræðiáfanga í grunnskóla, var aftur í áfanganum og sagðist ganga illa, vera að falla en gengi vel í öðrum greinum. „Kennarinn útskýrir ekkert, neitar að hjálpa manni,“ útskýrði hún. Ein stúlkanna tók framhaldsskólaáfanga í ensku í grunnskóla en fannst námið heldur slappt. Hún var nú aftur í sama áfanga og fannst hann allt öðruvísi og „mikið þéttari“.

Viðhorf kennara í framhaldsskólum til framhaldsnáms grunnskólanemenda

Framhaldsskólakennari sem hafði mikla reynslu af því að kenna grunnskólanemendum í framhaldsskólaáföngum í fjarnámi sagði meðal annars: „Fyrst voru þetta mjög sprækir nemendur ... er orðið slakara núna en var fyrir nokkrum árum. Því fyrir tveimur til þremur árum var grunnskólanum uppálagt að hleypa ekki nemendum undir 8,0 í þessa áfanga ... Fer nú eftir því sem foreldrar vilja ... koma nemendur með lítinn grunn, en metnað foreldra og skila svo engu.“ Honum var umhugað um að nemendur fengju aðstoð: „Hitti þá ekki ... Sumir fá

stuðning í skólanum sínum ... orðið meira um það ... [þarf að vera] ábyrgara, ekki eitthvert aukafag ... virðist sem sé tími afmarkaður ... í tölvustofu eða bókasafni þar sem þau hafa aðgang að einhverri hjálp, einu sinni í viku. Þessi breyting [þarf] að verða meiri.“ Aðspurður um hvernig það virkaði að sjá ekki nemandann sagðist hann gjarnan vilja það og spáði því að það yrðu næstu skref í þróun fjarnáms, „gert með vefmyndavél. Við erum að taka upp prento [forritið] sem er svipað og MSN ... þú getur spjallað við þá sem eru í kúrsi með þér, er opið einu sinni í viku, kennarinn er „online“, til dæmis kl. 8.00 og þau koma inn. Ég veit ekki hverjar viðtökurnar verða.“ Annar framhaldsskólakennari lagði áherslu á þroskann: „[Það þarf að] hugsa vel um þennan félagslega þroska, hann fylgir ekki alltaf eftir þegar þau eru að flýta sér þessir krakkar ... Koma alveg nógu ung upp í framhaldsskólann ... margt sem breytist, kúltúrbreyting. Það er að mörgu leyti erfitt fyrir nemanda að koma, ef ... barnalegur ... gleymist að horfa á þessa heild“ og bætti við: „... geta kannski námslega en við sjáum miklar breytingar frá þriðja ári upp á fjórða ár. Þar bjargast nemandi. Ná oft á þessum lokaspretti einhverju sem þau höfðu ekki náð áður.“ Hann lauk orðum sínum þannig: „Þetta er auðvitað einstaklingsbundið en ég hefði ekki mælt með að dóttir mín færi hraðar yfir þótt hún stæði sig vel, hefði ekki viljað kippa ári af grunnskólanum.“ Viðhorf annars viðmælanda var svipað.

c) Inntaka í framhaldsskóla

Annar þáttur *tengsla* framhaldsskóla við grunnskóla fólst í *inntöku* nemenda á grunni einkunnna úr grunnskóla. Grunnskólakennarar bjuggu nemendur undir lokapróf í 10. bekk, hvort sem það var samræmt próf eða skólapróf. Framhaldsskólarnir tóku nemendur inn í framhaldsskólana á grunni einkunnna úr þessum prófum og var misjafnt eftir skólum hver viðmiðin voru. Tilraun hefur einnig verið gerð til að taka nemendur inn í framhaldsskóla beint úr 9. bekk grunnskóla á grunni skólaeinkunnna. Ekki var að

sjá að samvinna væri milli skólastiganna um lokaprófin, kröfur á þeim né nýtingu niðurstaðna.

Inntökuskilyrði frambaldsskóla

Inntaka nemenda í framhaldsskólana níu hafði verið með mismunandi hætti. Flestir fylgdu fyrst og fremst þeim reglum um inntöku sem kynntar voru í þágildandi reglugerð um innritun nemenda í framhaldsskóla (nr. 98/2000). Einkunnatakamörk annarra voru hærrí en reglugerðin sagði til um og dæmi voru um að nemendur væru teknir inn í framhaldsskóla upp úr 9. bekk. Í ofanefndri reglugerð um innritun í framhaldsskóla sagði að inntökuskilyrði væru að meðaltal einkunnar á samræmdu lokaprófi og skólaeinkunnar við lok grunnskóla í íslensku og stærðfræði væri að lágmarki 5,0 og auk þess mætti einkunn á samræmdu prófi ekki vera lægri en 4,5 í hvorri þessara námsgreina (2. gr.). Til viðbótar voru svo viðmið um inntöku á ákveðnar bóknámsbrautir. Þá skyldi meðaltal einkunnar á samræmdu lokaprófi og skólaeinkunnar vera 6,0 að lágmarki í ákveðnum námsgreinum og auk þess skyldi einkunn á samræmdu lokaprófi vera 5,0 eða hærrí í hverri viðkomandi námsgreina (3. gr.).

Sumir framhaldsskólanna forgangsröðuðu umsækjendum eftir einkunnum og miðuðu þá við ákveðna einkunn í ákveðnum námsgreinum við inntöku í skólann. Í kynningarbæklingi eins skólans sagði um inntökuskilyrði í skólann að „umsækjendum [væri] raðað í forgangsröð út frá einkunnum á samræmdum prófum og skólaprófum“ í stærðfræði og íslensku og tveimur hæstu greinum að auki sem tekin væru samræmd próf í. Dæmi voru um að stærðfræði og íslenska hefðu tvöfalt vægi. Því má gera ráð fyrir að samsetning nemendahópsins í skólunum níu hafi verið talsvert mismunandi hvað varðar undirbúning fyrir framhaldsskólanám þótt það kæmi ekki fram í starfsháttum.

Beint úr 9. bekk – hoppað yfir 10. bekk

Tveir framhaldsskólanna í Reykjavík hafa gert tilraunir með að taka inn hóp nemenda beint úr 9. bekk og kenna þeim saman að mestu leyti fyrsta árið (sbr. umfjöllun í kafla II.5.d um samstarf og sveigjanleika við skil grunng og framhaldsskóla). Einstaka nemendur hafa um árabíl átt þennan möguleika við inngöngu í áfangakerfisskóla. Í kynningarbæklingi fyrir skólaárið 2008–2009 frá einum framhaldsskólanna segir: „Nemendur í 9. bekk, sem lokið hafa samræmdum prófum í stærðfræði og íslensku með góðum árangri og hafa góða skólaeinkunn í öðrum greinum, gefst kostur á að sækja um nám í [skóli]. Áður en umsóknir verða afgreiddar verða nemendur, ásamt forráðamönnum, kallaðir til viðtals í skólanum.“

Tekið var hópviðtal við fjögurra manna nemendahóp í einum framhaldsskólanna sem var í bekk þar sem allir komu í skólann beint úr 9. bekk grunnskóla. Þessir nemendur voru í raun, að eigin sögn, eins og hverjir aðrir nemendur á 1. ári en voru aðeins 16 í bekknum og meira fylgst með þeim, til dæmis fengu þau einkaviðtöl við umsjónarkennarann. Þau sögðust vera með sama námsefni og aðrir nemendur á 1. ári og gerðar væru til þeirra sömu kröfur „en kannski kennt upp í eyðurnar“, eins og einn nemandinn orðaði það. Aðspurð um það hvernig væri að sleppa svona einu ári í grunnskóla sagði ein: „... eins og kastað út í djúpu laug ... hef aldrei þurft að læra svona mikið.“

Nemendurnir sjálfir eða foreldrar þeirra höfðu heyrt af þessum möguleika. Sum höfðu skipulagt með löngum fyrirvara að sleppa 10. bekk og búið sig undir það og tekið samræmd próf í 9. bekk, frá tveimur upp í sex próf. Önnur höfðu frétt af þessum möguleika á síðustu stundu og slegið til. Bæði voru nefnd dæmi um að kennari í grunnskóla hvetti nemanda til að fara þessa leið og að í grunnskólanum væri dregið úr viðkomandi. Félagarnir höfðu tekið ætlun þeirra misvel. „Þeim fannst þetta asnalegt ... sagt að ég væri að gera félagslegt sjálfsmorð!“ sagði ein og önnur bætti við: „... sögðu að ég yrði svo einangruð.“ Ein stúlkan í hópnum sagðist hafa reynt að leyna því að hún ætlaði að sækja um í framhaldsskóla eftir 9. bekk og lýsti því hvernig það mistókst: „Það komst upp fyrir slysi að ég væri að fara, ætlaði ekki að segja neinum frá þessu en missti svo innskráningarbliðin á gólfíð, varð algjör skandall!“ Loks hafði ein ákveðið þetta þegar í 8. bekk og allir vissu af því. Aðrir nemendur í framhaldsskólanum höfðu almennt tekið þeim vel, það var þá helst að aðrir nemendur á 1. ári sýndu þeim fordóma: „Það eruð „þið“, þeir eru sjálfir lægstir, yngstir, hafa okkur sem blóraböggla fyrir sig. Eldri nemendum er alveg sama, finnst bara merkilegt ...“ Einn piltur í hópnum virtist taka þátt í félagslífinu í skólanum en hin höfðu hikað við það. Þau sögðu umsjónarkennarann sérlega umhyggjusaman „en sumir [kennarar] vita ekki að við erum ári yngri. Það er best.“

Eldri nemendur hefja nám í frambaldsskóla

Ekki voru allir nemendur í þeim hópnum sem heimsóttir voru að koma beint úr grunnskóla. Sem dæmi má nefna að aðeins fjórir af átta nemendum í einum af viðtalshópnum sex voru að koma beint úr 10. bekk, hinir voru eldri. Við inntöku eldri nemenda í framhaldsnám var vikið frá ofanefndum inntökuskilyrðum, að sögn skólameistara.

d) Viðhorf framhaldsskólanemenda til skila grunn- og framhaldsskóla - val um skóla - samfella í námsgreinum

Viðhorf framhaldsskólanemenda til skilanna milli grunn- og framhaldsskóla voru könnuð með spurningakönnun og hópviðtölum við nemendur. Áhugi var á að fá fram viðhorf þeirra til skilanna almennt, vals um framhaldsskóla og námsins í 10. bekk. Auk þess voru könnuð viðhorf nemendanna til undirbúnings í grunnskóla fyrir framhaldsskólanám, hugmyndir um endurtekningu á grunnskólanámi í framhaldsskóla og álit á námskröfum til að varpa ljósi á *samfelluna* í náminu.

Viðbrigði við að byrja í framhaldsskóla

Í hópviðtölunum voru nemendur spurðir um reynslu sína af því að byrja í framhaldsskóla og hvað væri þar öðruvísi en í grunnskólanum. Almennt voru þau mjög ánægð með að vera komin í framhaldsskóla. Hjá einum var svarið stutt og laggott: „Fínt, en allt öðruvísi!“ Annar sagði: „Flókið og ruglingslegt!“ Kannski vissu þau ekki mikið um það sem beið þeirra eins og einn orðaði það: „Ég vissi ekkert hvað beið mín!“ Ýmislegt hafði verið óljóst fyrstu tvær til þrjár vikurnar. Kennari sagði í viðtali að framhaldsskólinn væri nýnemum kærkomin breyting. Þau væru búin með grunnskólakvótann og væru spennt að takast á við eitthvað nýtt. Helst bar á góma hjá nemendum að mikil breyting fælist í minna utanumhaldi, stærri byggingu, lengri vegalengd í skólann og fjölbreyttara félagslífi.

Utanumhald hafði verið meira í grunnskólanum en var nú í framhaldsskólanum að mati nemenda í hópviðtölum. Fram kom hjá nemendum í öllum sex hópnum að meiri pressa í framhaldsskóla en í grunnskóla fælist í miklu heimanámi og tíðum prófum og að nemendur þyrftu að taka meiri ábyrgð á sjálfum sér, einkum hvað varðaði heimanám. „Í grunnskólanum var heimavinnan klár. Hér ert þú sjálf ábyrg, ekkert sagt manni hér. Maður þarf að átta sig á því sjálfur,“ sagði ein stúlka um reynslu sína. Önnur sagði: „Það var passað svo vel upp á mann í grunnskóla.“ Í einum hópnum kom fram að stærðfræðikennari í framhaldsskólanum væri meira að kenna hópnum en í grunnskólanum hefði stærðfræðikennari meira verið að hjálpa hverjum og einum. En sumum fannst jafnvel nóg um aðhaldið í grunnskóla. Þau virtust skynja að vanræksla á heimanámi kæmi niður á þeim sjálfum, þau drægjust aftur úr og vandamál söfnuðust upp vegna prófa. „Það getur verið mjög óþægilegt að koma óundirbúinn í tíma, því þá er maður týndur í tímanum,“ sagði einn viðmælandi. „Hér er ekki hægt að fá prófi frestað eða skila heimaverkefni

daginn eftir,“ fullyrta annar. Um þetta var dæmi í vettvangsathugunum: „Nú er of seint að skila, þið verðið alltaf sjálf að sjá um að skila úr ritunartíma, alltaf tveggja vikna törn um hvert ritunarverk,“ útskýrði kennari. Einhver söknuðu öryggisins í grunnskólanum. Nemandi lýsti því svo: „Manni leið svo þægilega í 10. bekk, vorum elst og vissum um allt og þekktum alla svo vel.“ Það var ólíkt því sem tvö lýstu svo í framhaldsskólanum: „Hér erum við busar ... afskipt“ og „það er svo mikið í gangi ... böll ... flókið ... kynast, tala og tala ... ég er alveg uppgefin á kvöldin!“ Þetta gæti valdið því að nemendum reyndist erfitt að fylgjast með í náminu.

Stór bygging og fjölmenni í framhaldsskólanum var nemendum ofarlega í huga. Ein stúlka sagðist hafa upplifað sig „litla“ í þessari stóru og fjölmennu stofnun. Talað var um að í byrjun hefði verið erfitt að finna skólastofurnar og þau hefðu verið hálf týnd. „Það var rosalegur ruglingur fyrst,“ upplýsti þátttakandi í hópviðtali. Kynningar í upphafi hefðu mátt vera betri að mati sumra nemenda, svo sem á skólanum sjálfum, byggingunni og félagslífinu, svo og að láta þau kynna sig hvert fyrir öðru, eins og einn viðmælandi orðaði það: „Það var mjög lítið gert til að kynna okkur skólann eða að kynast innan bekkjarins.“ Annar sagðist enn vera með stundatöfluna í vasanum og væri alltaf að líta á hana „og svo kíkí ég inn í stofurnar þar til ég sé kennarann minn!“ Aðrir fengu betri móttökur. Nemandur í einum skólanna nefndu að þau hefðu verið ansi vandræðaleg þegar þau gengu um með kort af skólanum til að finna stofur og þekktu varla nokkurn mann. Í einum þeirra lýstu nemendur ratleik um skólann sem hefði hjálpað þeim mikið og í öðrum hafði umsjónarkennari farið með hópinn sinn í kynnisferð um allan skólann.

Vegalengdin í skólann hafði almennt lengst. Mörgum brá við að þurfa nú að ferðast langar leiðir og dæmi voru um að nemendur færu borgina enda á milli. Það var mikil breyting frá því að fara gangandi í grunnskólann í hverfinu. Ætlun sumra þessara nemenda hafði greinilega ekki verið að sækja framhaldsskóla svona langt frá heimili sínu en þau höfðu ekki komist inn í framhaldsskólann sem var þeirra fyrsta val.

Félagslífið í framhaldsskólanum átti augljóslega hug margra nemendanna. Þeim fannst það allt miklu meira í framhaldsskólanum en þau hefðu átt að venjast í grunnskóla en kynningar á einstökum atburðum hefðu mátt vera betri og meira hvetjandi. Busavígsla og busaball, líka nefnt nýnemaball, voru nemendum ofarlega í huga og greinilega mikilvægur hluti af því að byrja í framhaldsskóla: „Busavikan var ofsalega skemmtileg! En þetta var allt mjög

óljóst, eitthvað svo mikið ... En þetta reddaðist allt og var gaman," sagði einn nemandi. Annar hafði aðra sögu að segja: „Busaballið var heldur of stórt, virkaði eitthvað svo yfirþyrmandi.“

Val á framhaldsskóla

Fram kom í máli nemenda í hópviðtölum að þau virtust hafa ákveðnar staðlaðar ímyndir af framhaldsskólunum og höfðu þær að einhverju leyti ráðið vali þeirra um skóla. Stuttar lýsingar á einstökum skólum voru endurteknar í hverju viðtalinu af öðru. Aðrir sögðu einfaldlega eitthvað á þessa leið: „Ég valdi þennan skóla því hann fékk góða umsögn.“ Annar var með aðeins fleiri viðmið: „Finn skóli, kynningin var góð og félagslífið gott.“

Þegar spurt var nánar um hvað hefði ráðið vali þeirra kom fram að margir hefðu valið framhaldsskóla með hliðsjón af því kerfi sem þar var. Nemendur völdu bekkjakerfisskóla vegna þess að þau vildu vera í bekk en aðrir áfangakerfisskóla því þau vildu vera í áfangakerfi: „Ég valdi ... því [bekkjakerfið er] þægilegt“ eða „mér fannst áfangakerfið meira spennandi“. Í einum hópi kom fram að nemendum í áfangakerfi líkaði vel að vera ekki alltaf með sama fólkinu og jafnvel með nýjum krökkum í hverju fagi og áhugavert að vera stundum með sér talsvert eldri nemendum. Ekki voru þó allir sammála um það og kvörtuðu frekar yfir eldri nemendum sem þeim fannst vera „fyrirferðarmiklir“. Í bekkjakerfisskóla með bekkjarstofum voru nemendur gjarnan í stofunni sinni í stuttum frímínútum og virtist líka vel að vera saman og þurfa ekki að flytja sig. „Það tekur því varla að fara nokkuð þar sem það eru bara fimm mínútur milli tíma að jafnaði ... og við erum öll ágætir félagar," sagði viðmælandi. Aðrir völdu skóla vegna þess að þeir þekktu einhvern þar: „Systir mín er hér, ég vissi um allt.“ Hún var ánægð með skólann og í gegnum hana var skólinn kunnuglegur. Aðrir völdu fylgja vinahópnum: „Ég fylgdi vinum.“ Í einum skóla var sagt frá því að þar væri mikið af systkinum. Oft kom ekki almennilega fram hvað hefði ráðið vali einstakra nemenda. Einn sagðist hafa valið „rétt á síðustu stundu ... ekki alveg viss ... er svolítið tilviljanakennt þetta með valið!“

Ekki höfðu allir komist í þann skóla sem þeir völdu. Fyrir kom að enginn nemandi í hópi sem rætt var við hafði sett viðkomandi skóla í fyrsta sæti en í öðrum hópi voru allir

í þeim skóla. Ein stúlka hafði valið annan skóla en ekki komist inn. Hún vissi ekkert fyrirfram um þann skóla sem hún var nú í: „Ég vissi ekki hvar hann var, og ekki hvaða kerfi ... vissi ekki að hér væri bekkjakerfi.“ Algengt virtist að vinahópar væru hver í sínum framhaldsskólunum. Af 32 nemendum sem rætt var við í hópviðtölum voru 18 í þeim skóla sem þau höfðu sett sem sitt fyrsta val eða rúmlega helmingur.

Viðhorf til 10. bekkjar grunnskóla

Svarendur í spurningakönnuninni meðal framhaldsskólánemenda voru almennt jákvæðir gagnvart grunnskólanum eins og sjá má í töflu VIII.14. Um 81% framhaldsskólánemenda í Reykjavík sagði að þeim hefði líkað mjög vel eða frekar vel í skólanum í 10. bekk. Aftur á móti lækkaði hlutfallið þegar spurt var hvernig þeim hefði líkað námið sjálft en 61% sagði að þeim hefði líkað það mjög eða frekar vel (tafla VIII.14). Athygli vakti að talsvert stærra hlutfall reykvískra stúlkna (68%) en pilta (54%) hafði líkað mjög vel eða frekar vel við námið í 10. bekk.³⁸ Piltarnir voru hlutlausari gagnvart þessari spurningu (36% sögðu „hvorki né“ á móti 23% stúlkanna). Umhugsunarvert er að 8–10% svarenda í Reykjavík hafði líkað frekar illa eða mjög illa í skólanum í 10. bekk og við námið þar.

Nemendur sem gengið hafði vel í námi virtust sáttari við grunnskólanámið en hinir. Kannaðar voru einkunnir á samræmdum prófum í íslensku, stærðfræði og ensku hjá þeim nemendum í Reykjavík sem sögðu að þeim hefði líkað vel eða mjög vel við námið í 10. bekk. Í ljós kom að þessi hópur var með hærri meðaleinkunn í þessum greinum á samræmdum prófum en hinir og var munurinn marktækur.³⁹

Þau viðhorf sem fram komu í hópviðtölunum studdu þessar niðurstöður. Nemendur töluðu af hlýju um grunnskólann sinn og sögðu almennt að þeim hefði líkað vel í 10. bekk, eins og sá sem sagði að þar hefði honum líkað svo þægilega þar sem þau þekktu alla svo vel. Í einum viðtalshópi hrósuðu nemendur grunnskólanum fyrir verklegu greinarnar sem þau tóku þar en lítið væri um slíkt nám í framhaldsskólanum. Sum töldu sig þó hafa lært fremur

³⁸ $\chi^2(4, N=1087)=29,298, p=0,000.$

³⁹ Íslenska: $t(1108)=7,653, p=0,000.$ Stærðfræði: $t(915,9)=7,762, p=0,000;$ Enska: $t(1112)=3,399, p=0,001.$

Tafla VIII.14. Viðhorf framhaldsskólánema til 10. bekkjar

	Mjög/frekar vel Rv. [utan Rv.]	Hvorki vel né illa Rv. [utan Rv.]	Frekar/mjög illa Rv. [utan Rv.]	Alls Rv. [utan Rv.]
Hvernig líkaði þér í 10. bekk í skólanum?	81% [79%]	11% [13%]	8% [8%]	100% [100%]
Hvernig líkaði þér í 10. bekk við námið sjálft?	61% [62%]	29% [29%]	10% [9%]	100% [100%]

Tafla VIII.15. Viðhorf framhaldsskólanemenda til undirbúnings úr grunnskóla í námsgreinum

Hversu vel eða illa bjó grunnskólinn þig undir nám í framhaldsskóla í ...?	Mjög vel/frekar vel Reykjavík [utan Reykjavíkur]	Frekar illa/mjög illa Reykjavík [utan Reykjavíkur]	Alls <i>Reykjavík [utan Reykjavíkur]</i>
íslensku	85% [84%]	15% [16%]	100%
stærðfræði	65% [65%]	35% [35%]	100%
ensku	81% [81%]	19% [19%]	100%
dönsku	68% [67%]	32% [33%]	100%
náttúrufræði	71% [70%]	29% [30%]	100%
samfélagsgreinum	74% [72%]	26% [28%]	100%

lítið í grunnskóla, þar hefði mátt vera meiri agi og vinnu-
friður. Loks kom fram að sum höfðu verið óþreyjufull að
byrja í framhaldsskóla. „Það hefði alveg mátt sleppa einu
ári í grunnskólanum. Maður græðir meira á þessu um-
hverfi,“ sagði einn viðmælandi. Önnur var á öndverðum
meiði: „Skemmtilegasta árið mitt var í 10. bekk.“

Undirbúningur í grunnskóla – samfella í námsgreinum

Til þess að varpa ljósi á *samfellu* í námi nemenda þegar
þeir fara úr grunnskóla yfir í framhaldsskóla var í spurn-
ingakönnuninni meðal framhaldsskólanemenda, sem var
hluti af rannsókninni, spurt um viðhorf til undirbúnings
grunnskólans í einstökum bóklegum greinum, íslensku,
stærðfræði, ensku og dönsku, auk náttúrufræði og sam-
félagsgreina.

Segja má að talsverður meirihluti framhaldsskólanem-
endanna eða um 2/3 hlutar þeirra, og í sumum tilfellum
fleiri, hafi verið ánægður með undirbúning grunnskólans
í þeim greinum sem spurt var um eins og sjá má í töflu
VIII.15. Þetta gildi jafnt um nemendur í Reykjavík sem utan.
Talsvert stærri hópur svarenda í Reykjavík var ánægður
með undirbúning í íslensku (85%) og ensku (81%) en í
hinum greinunum. Stúlkur (87%) í þessum hópi voru ívið
ánægðari en piltar (82%) með undirbúning í íslensku⁴⁰ og
mun stærra hlutfall stúlkna (74%) en pilta (61%) var ánæggt

40 χ^2 (1, N=1055)=5,579, p=0,018.

með undirbúning í dönsku.⁴¹ Aftur á móti voru piltar (85%)
ánægðari en stúlkur (78%) með undirbúning í ensku⁴²
og einnig í náttúrufræði (piltar 74%, stúlkur 68%).⁴³ Ekki
kom fram munur á kynjunum í ánægju með undirbúning
í stærðfræði eða samfélagsgreinum. Talsvert algengara var
að nemendur segðust ekki muna hversu vel grunnskólinn
bjó þau undir nám í framhaldsskóla í samfélagsfræði og
náttúrufræði en í hinum greinunum. Nemendur í Reykjavík
sem sögðust vel undirbúnir úr grunnskóla fyrir nám í
framhaldsskóla í íslensku, stærðfræði og ensku höfðu að
jafnaði fengið hærra einkunnir en hinir á samræmdum
prófum í þessum greinum.⁴⁴

Í hópviðtölunum kom fram að nemendur teldu sig
almennt ágætlega búna undir námið í framhaldsskólanum,
eins og ein stelpa sagði: „Mér fannst grunnskólinn minn
undirbúa mig mjög vel undir menntaskóla. Ég er mjög sátt
við allt sem ég gerði í grunnskóla.“ Einn strákur, sem valið
gat um mismunandi hraða í yfirferð í grunnskóla, horfði
nú til baka og sagði að þeir sem valið hefðu hraðferð í
10. bekk hefðu fengið mun betri undirbúning fyrir fram-
haldsskólann en hinir sem voru í mið- og hægferð.

41 χ^2 (1, N=1011)=20,580, p=0,000.

42 χ^2 (1, N=1047)=9,291, p=0,002.

43 χ^2 (1, N=981)=5,310, p=0,021.

44 Íslenska t(1011)=7,890, p=0,000. Stærðfræði: t(1007)=12,216,
p=0,000. Enska: t(1008)=10,273, p=0,000.

Tafla VIII.16. Viðhorf framhaldsskólanemenda til umfangs endurtekningar úr grunnskólanámi í framhaldsskóla

Hversu lítil eða mikil endurtekning úr grunnskólanámi fannst þér vera í fyrsta áfanga í framhaldsskóla í eftirtöldum greinum?	Mjög mikil/mikil endurtekning Reykjavík [utan Reykjavíkur]	Lítill/engin endurtekning Reykjavík [utan Reykjavíkur]	Alls <i>Rv. [utan Rv.]</i>
Íslensk stafsetning	62% [59%]	38% [41%]	100%
Íslensk málfræði	51% [56%]	49% [44%]	100%
Stærðfræði	35% [48%]	65% [52%]	100%
Enska	43% [47%]	57% [53%]	100%
Danska	42% [48%]	58% [52%]	100%

Endurtekning í framhaldsskóla – samfella í námi

Í spurningakönnuninni voru framhaldsskólanemendurnir einnig spurðir um álit sitt á umfangi *endurtekningar* í framhaldsskóla á námi úr grunnskóla í íslensku, stærðfræði, ensku og dönsku til að varpa enn skýrara ljósi á *samfellu* í náminu.

Mesta endurtekningu töldu svarendur hafa verið í íslensku, eins og fram kemur í töflu VIII.16. Um og yfir helmingur nemenda í Reykjavík taldi endurtekningu á námi grunnskólans í íslensku mikla þegar komið var í framhaldsskólann, minni hópur taldi endurtekningu í ensku og dönsku mikla og rétt rúmlega þriðjungur taldi endurtekningu í stærðfræði mikla. Stærra hlutfall stúlkna (55%) en pilta (48%) taldi endurtekningu í íslenskri málfræði hafa verið mikla eða mjög mikla⁴⁵ en piltar (50%) voru fremur á því en stúlkur (37%) að endurtekning hefði verið mikil í ensku.⁴⁶ Ekki kom fram munur á kynjunum í viðhorfum til endurtekningar í íslenskri stafsetningu, stærðfræði og dönsku.

Nemendur í framhaldsskólum í Reykjavík sem töldu endurtekningu í stafsetningu hafa verið mikla (sbr. tafla VIII.16) voru með hærri einkunn að meðaltali á samræmdum prófum í íslensku en þeir sem töldu hana litla.⁴⁷ Enginn munur var aftur á móti á meðaleinkunnum á samræmdu prófi í íslensku milli þeirra sem töldu endurtekningu mikla og hinna sem töldu hana litla. Reykvískir nemendur sem töldu endurtekningu í ensku hafa verið mikla voru að jafnaði með hærri einkunnir á samræmdu prófi í ensku en þeir sem töldu hana litla.⁴⁸ Athyglisvert var að þeir sem töldu endurtekningu í stærðfræði hafa verið *litla* voru að jafnaði með hærri einkunnir á samræmdu prófi í stærðfræði en þeir sem töldu hana mikla.⁴⁹

Marktæk fylgni, en veik, var milli þess hvernig reykvískum nemendum fannst grunnskólinn hafa búið sig undir nám í framhaldsskóla og viðhorfa nemendanna til umfangs

endurtekningar úr grunnskólanámi í framhaldsskóla. Þetta átti við um íslenska málfræði og stafsetningu, stærðfræði, ensku og dönsku.⁵⁰

Þá voru nemendur spurðir hvort þeir töldu endurtekningu eða upprifjun hafa verið of mikla, hæfilega eða of litla í fyrsta áfanga í framhaldsskóla. Þótt allstór hópur nemenda teldi um mikla endurtekningu að ræða virtust þau almennt ánægð með þessa upprifjun eins og sjá má í töflu VIII.17. Mikill meirihluti, eða 65–80% svarenda í Reykjavík, taldi hana hafa verið hæfilega í þeim greinum sem spurt var um. Rúmlega fjórðungi þótti upprifjunin of lítil í stærðfræði en mun lægra hlutfalli nemenda þótti upprifjunin í íslensku, ensku og dönsku of lítil.

Skoðaðar voru einkunnir nemenda á samræmdum prófum eftir því hvort þeim fannst upprifjun í framhaldsskóla í einstökum greinum of mikil, hæfileg eða of lítil. Í stuttu máli voru eftirtaldir hópar með hærri meðaleinkunn en hópurinn sem þótti upprifjun of lítil: Þeir sem fannst upprifjun í íslenskri stafsetningu hafa verið hæfileg eða of mikil, upprifjun í íslenskri málfræði hæfileg, upprifjun í stærðfræði of mikil og upprifjun í ensku of mikil eða hæfileg.⁵¹

Í hópviðtölum við nemendur á 1. ári í framhaldsskóla var nefnt að talsvert væri um upprifjun að ræða og farið í þætti sem þau könnuðust við, að minnsta kosti þessar fyrstu vikur í framhaldsnámi, en í mörgum greinum væri farið dýpra í hlutina og ný sjónarhorn kynnt þegar á liði. „Þetta byrjaði mjög svipað og svo byrjaði maður að læra nýtt, bara eins og að lesa bók, maður hættir og heldur svo áfram,“ orðaði ein stúlkan það. Í stærðfræði hefði verið mikið um upprifjun í byrjun annar, að mati nemenda í einum hópanna, en mikið nýtt komið inn í námsefnið eftir því sem á leið. „Maður er alltaf að læra það sama í íslensku en aðeins dýpra,“ lýsti ein. „Þetta er bara þokkaleg samfella og eðlilegt flæði,“ svaraði nemandi

50 Íslensk málfræði: $\chi^2(1043)=0,18$, $p=0,000$; íslensk stafsetning: $\chi^2(1041)=0,16$, $p=0,000$; stærðfræði: $\chi^2(1030)=0,09$, $p=0,006$; enska: $\chi^2(1025)=0,24$, $p=0,000$; danska: $\chi^2(944)=0,25$, $p=0,000$.

51 Íslensk stafsetning: $F(2, 1003)=6,653$, $p=0,001$; íslensk málfræði: $F(2, 1019)=5,630$, $p=0,004$; stærðfræði: $F(2, 1019)=3,364$, $p=0,035$; enska: $F(2, 1012)=41,388$, $p=0,000$.

45 $\chi^2(1, N=1059)=5,591$, $p=0,018$.

46 $\chi^2(1, N=1055)=18,038$, $p=0,000$.

47 $t(1014)=2,878$, $p=0,004$.

48 $t(1022)=2,387$, $p=0,017$.

49 $t(1032)=6,906$, $p=0,000$.

Tafla VIII.17. Viðhorf framhaldsskólanemenda til endurtekningar/upprifjunar úr grunnskólanámi í framhaldsskóla

Fannst þér vera of mikil eða of lítil endurtekning/upprifjun í fyrsta áfanga í framhaldsskóla í eftirtöldum greinum?	Of mikil upprifjun Rv. [utan Rv.]	Hæfileg upprifjun Rv. [utan Rv.]	Of lítil upprifjun Rv. [utan Rv.]	Alls Rv. [utan Rv.]
Íslenskri stafsetningu	12% [11%]	78% [78%]	10% [11%]	100%
Íslenskri málfræði	7% [8%]	80% [78%]	13% [14%]	100%
Stærðfræði	6% [7%]	65% [68%]	29% [25%]	100%
Ensku	13% [9%]	77% [79%]	10% [12%]	100%
Dönsku	7% [7%]	76% [77%]	17% [16%]	100%

aðspurður um samfellu í náminu. Einn kvartaði yfir því að í lífsleikni væri verið að tala um eitthvað „sem alltaf var verið að segja manni í grunnskóla“ og bætti svo við stutt og laggott: „Þetta ... sykur er óhollur og áfengi skaðar.“

Athyglisvert var að nemendur sem sleppt höfðu 10. bekk töldu sig vel búin undir nám í framhaldsskóla og kvörtuðu ekki undan gloppu í yfirferð í námsgreinum. Ein sagði: „Íslensk málfræði er svipuð hér [og í 9. bekk] en aðeins þyngri ... meira um ritunarverkefni hér ... setningafræði og bókmenntagreining flóknari og dýpri hér.“

Námskröfur – væntingar

Segja má að fyrsta árs nemendur í framhaldsskóla hafi skipst í þrjú horn þegar spurt var hvort námið í framhaldsskólanum hefði verið léttara eða erfiðara en þeir áttu von á þegar þeir byrjuðu í framhaldsskóla eins og sjá má í töflu VIII.18, dálkar vinstra megin. Um þriðjungur (35%) framhaldsskólánemenda á 1. ári í Reykjavík taldi það mun léttara eða aðeins léttara en þeir áttu von á, tæplega þriðjungur (32%) taldi það alveg eins og þeir áttu von á og loks sagði um þriðjungur (33%) að það hefði verið mun erfiðara en þeir áttu von á þegar þeir byrjuðu í framhaldsskóla.

Þegar aftur á móti var spurt um álit svarenda á námskröfum í grunnskóla kom í ljós að rétt um helmingur fyrsta árs nemenda í framhaldsskóla taldi námskröfurnar þar hafa verið mátulegar (47%), eins og fram kemur í töflu VIII.18, hægri dálkum, og hinn helmingurinn að þar hefði mátt gera mun meiri eða aðeins meiri námskröfur (49%). Aðeins um 4% nemenda töldu að mátt hefði gera aðeins minni námskröfur í grunnskóla.

Ætla hefði mátt að í annarri röð í töflu VIII.18 væru nemendur sem töldu námið bæði í grunnskóla og framhaldsskóla vera vel við hæfi sitt. Í efstu röðinni hefði aftur á móti mátt ætla að væru nemendur sem hefðu getað eða viljað taka meira á, bæði í grunnskóla og framhaldsskóla, en þegar að var gáð reyndist ekki fylgni milli svara við þessum tveimur spurningum.

Ekki kom fram munur á einkunnum nemenda á samræmdu prófi að meðaltali í íslensku eftir því hvort þeim

fannst að námskröfur í grunnskóla í íslensku hefðu mátt vera meiri eða hvort þeim fannst þær mátulegar,⁵² enginn munur kom heldur fram á einkunnum í samræmdu prófi í stærðfræði hvað þetta snerti.⁵³ Athygli vakti að meðaleinkunnir nemenda á samræmdu prófi í ensku voru lægri að meðaltali hjá þeim sem töldu kröfur í grunnskóla hafa verið mátulegar eða aðeins of litlar í þeirri grein samanborið við þá sem töldu að kröfur hefðu mátt vera aðeins eða mun meiri.⁵⁴

Almennt sögðu nemendur í hópviðtölunum að námið væri erfiðara í framhaldsskólanum en grunnskólanum, heimanám meira og prófin þyngri og fleiri. Einhverjir töldu æskilegt að meiri námslegar kröfur yrðu gerðar í grunnskóla. Sumum þótti þó greinilega nóg um í þessum eignum eins og ein sem sagði: „Mér finnst stundum hoppað í of miklar kröfur ... maður er ekki alveg að ná þessu, ég er ekki að ná alveg öllu, en maður reynir að stinga sér.“ Þetta var þó ekki einhlítt, sumum fannst ekki mikill munur hér á. Einn sagðist reyna að klára flest í tímunum. „Það á ekki að taka vinnu sína inn á heimilið sitt,“ sagði hann. Aðrir sögðu kröfurnar ekki meiri heldur öðruvísi. Ein stelpa sagðist ekki hafa vanist heimanámi í grunnskóla, hefði klárað allt í tímunum, því hefði hún ekki sinnt heimanáminu nógu vel í framhaldsskólanum enda gengi henni ekki sem skyldi nú og sæi eftir því. Loks sagði strákur um kröfur í grunnskólanum: „Maður hefði alveg höndlað meira.“ Þannig voru viðhorfin til námskrafna á báðum skólastigum talsvert breytileg.

e) Viðhorf framhaldsskólakennara til skila grunn- og framhaldsskóla

Þótt ákveðið hafi verið að þessi rannsókn gengi fyrst og fremst út frá sjónarhorni nemenda þótti áhugavert að fá einnig innsýn í viðhorf framhaldsskólakennara til skilanna og þá einkum til *samfellu* í námi. Því voru lagðar spurningar fyrir framhaldsskólakennara í spurningakönnun

52 $F(2,1029)=1,814, p=0,163$.

53 $F(2,1035)=2,169, p=0,115$.

54 $F(2,1035)=7,715, p=0,000$.

VIII.18. Námskröfur í grunnskóla og framhaldsskóla

Var námið léttara eða erfiðara en þú áttir von á, þegar þú byrjaðir í framhaldsskóla?	Nemendur á 1. ári í framhaldsskóla Rv. [utan Rv.]	Hefðu námskröfur í grunnskólanum mátt vera meiri eða minni?	Nemendur á 1. ári í framhaldsskóla Rv. [utan Rv.]
Mun léttara/aðeins léttara	35% [45%]	Það hefði mátt gera mun meiri/ aðeins meiri námskröfur	49% [45%]
Alveg eins og ég átti von á	32% [31%]	Námskröfur voru mátulegar	47% [52%]
Aðeins erfiðara/mun erfiðara	33% [24%]	Það hefði mátt gera aðeins minni/mun minni námskröfur	4% [3%]
<i>Samtals</i>	<i>100%</i>	<i>Samtals</i>	<i>100%</i>

Tafla VIII.19. Viðhorf framhaldsskólakennara til undirbúnings úr grunnskóla fyrir framhaldsskólanám

Hversu vel eða illa telur þú að grunnskólinn búi nemendur undir nám í þeim framhaldsskóla sem þú starfar við í eftirfarandi greinum?	Mjög vel/frekar vel Rv. [utan Rv.]	Frekar illa/mjög illa Rv. [utan Rv.]	Alls Rv. [utan Rv.]
Íslenska	68% [74%]	32% [26%]	100%
Stærðfræði	38% [39%]	62% [61%]	100%
Enska	89% [85%]	11% [15%]	100%
Danska	54% [56%]	46% [44%]	100%
Náttúrufræðigreinar	49% [53%]	51% [47%]	100%
Samfélagsgreinar	68% [68%]	32% [32%]	100%
Handmenntir	45% [58%]	55% [42%]	100%

um þætti er varða skilin og samfellu í námi auk þess sem tekin voru viðtöl við sex framhaldsskólakennara.

Undirbúningur úr grunnskóla að mati framhaldsskólakennara

Í spurningakönnuninni voru framhaldsskólakennarar spurðir um álit sitt á undirbúningi nemenda í grunnskóla fyrir nám í einstökum greinum í framhaldsskóla. Miðað var við að svarendur hefðu kennt viðkomandi grein undanfarin tíu ár. Mikill meirihluti svarenda úr hópi kennara í framhaldsskólunum níu í Reykjavík taldi nemendur mjög eða frekar vel undirbúna í íslensku, ensku og samfélagsgreinum, eða 68%–89%, eins og fram kemur í töflu VIII.19. Annað var uppi á teningnum hvað varðaði dönsku, handmenntir, náttúrufræðigreinar og stærðfræði. Rétt um helmingur kennaranna taldi að nemendur kæmu mjög eða frekar vel undirbúnir úr grunnskóla í dönsku, handmenntum og náttúrufræðigreinum. Verst töldu framhaldsskólakennarar nemendur undirbúna í stærðfræði en rétt rúmlega þriðjungur (38%) áleit þá vel undirbúna í þeirri grein (tafla VII.19).

Í viðtali við framhaldsskólakennara kom fram að hann teldi það vandamál hve kennarar í grunn- og framhaldsskólum þekktu lítið til hins skólastigsins og erfitt væri að búa nemendur undir eitthvað sem maður þekkti ekki.

Spurt var um *endurtekningu* í spurningakönnuninni. Eins og sjá má í töflu VIII.20, vinstri dálkum, taldi um helmingur upp í tvo þriðju reykvíska kennarahópsins mikla endurtekningu vera á námi grunnskólans í fyrsta áfanga í framhaldsskóla í íslensku, stærðfræði, dönsku og náttúrufræðigreinum. En þarna skar enskan sig úr þar sem aðeins um þriðjungur (36%) enskukennara taldi mjög mikla eða mikla endurtekningu vera í þeirra grein. Þegar spurt var hvort þessi endurtekning væri of mikil eða of lítil kom í ljós að talsverður meirihluti taldi þessa endurtekningu hæfilega eða frá 65% upp í 77% eftir greinum eins og sjá má í töflu VIII.20, hægri dálkum. Frá 14% upp í 27% framhaldsskólakennaranna töldu endurtekninguna í grein sinni of mikla (tafla VIII.20) en aðeins um eða undir 10% of litla.

Miðað við ofanefndar niðurstöður kom ekki á óvart að um 85% framhaldsskólakennara í Reykjavík töldu að námskröfur í grunnskóla ættu að vera mun meiri eða heldur meiri en nú er. Hinum þótti þær mátulegar (15%). Jafnframt töldu um 67% kennaranna að nemendum þeirra þætti námið heldur eða mun erfiðara en þeir áttu von á en aðeins um 7% að þeim fyndist það léttara.

Aðspurður svaraði framhaldsskólakennari í viðtali spurningu um hvort nýnemar kynnu nú meira eða minna en áður: „Nú eru þau vanari að koma fram og vinna sjálfstæð

Tafla VIII.20. Viðhorf framhaldsskólakennara til endurtekningar úr grunnskólanámi í framhaldsskóla (höfðu kennt viðkomandi grein á síðustu tíu árum)

Hversu lítil eða mikil endurtekning úr grunnskólanámi telur þú að sé í fyrsta áfanga í framhaldsskóla í eftirtöldum greinum?	Hlutfall kennara sem höfðu kennt greinina á síðustu tíu árum. Reykjavík [utan Reykjavíkur]	Telur þú að það sé of mikil eða of lítil endurtekning úr grunnskólanámi í fyrsta áfanga í framhaldsskóla í eftirtöldum greinum?	Hlutfall kennara sem höfðu kennt greinina á síðustu tíu árum. Reykjavík [utan Reykjavíkur]
	Mjög mikil/mikil endurtekning	Of mikil endurtekning	Hæfileg endurtekning
Íslensk stafsetning	67% [66%]	23% [19%]	67% [68%]
Íslensk málfræði	54% [64%]	18% [19%]	74% [67%]
Stærðfræði	61% [77%]	27% [18%]	68% [66%]
Enska	36% [62%]	19% [18%]	70% [78%]
Danska	45% [51%]	14% [15%]	77% [75%]
Náttúrufræðigreinar	45% [48%]	26% [18%]	65% [73%]

Tafla VIII.21. Þekking framhaldsskólakennara á námskrá grunnskóla og samræmdum prófum 10. bekkjar grunnskóla, auk nýtingar þeirra á niðurstöðum prófanna

Svarendur höfðu kennt viðkomandi greinar á undanförunum 10 árum	Mjög/fremur vel	Hvorki vel né illa	Fremur/mjög illa eða ekkert	Alls
Hversu vel eða illa telur þú þig þekkja aðalnámskrá grunnskóla í þeirri grein/þeim greinum sem þú kennir?	60% [58%]	22% [24%]	18% [18%]	100%
Hversu vel eða illa telur þú þig þekkja efni og uppbyggingu samræmdra prófa í 10. bekk grunnskóla í þeirri grein/þeim greinum sem þú kennir?	64% [60%]	19% [27%]	17% [13%]	100%
	Mjög/frekar mikið	Nokkuð	Fremur/mjög lítið eða ekkert	
Hversu mikið eða lítið nýtir þú upplýsingar um gengi einstakra nemenda á samræmdum prófum 10. bekkjar grunnskóla við kennslu í byrjendaáfangi þeirrar greinar sem þú kennir?	7% [12%]	11% [22%]	82% [66%]	100%

verkefni en kunna kannski ekki meira, kunna kannski svolítið aðra hluti.“ Svar annars var á sömu nótum: „Þetta hefur breyst í grunnskólanum, eru að gera sjálfstæð verkefni sem ganga ágætlega og reyna á ... eru nú miklu vanari slíkri vinnu þegar þau koma,“ sagði framhaldsskólakennari sem fylgdist með börnum sínum í grunnskóla.

Þekking á aðalnámskrá grunnskóla og samræmdum prófum

Nokkuð skiptist í tvö horn um þekkingu framhaldsskólakennara sem svöruðu spurningakönnuninni á aðalnámskrá grunnskóla og uppbyggingu samræmdra prófa í 10. bekk grunnskóla. Eingöngu þeir sem kennt höfðu viðkomandi grein eða greinar á síðastliðnum tíu árum svöruðu þessari spurningu. Aðspurðir um þekkingu sína á aðalnámskrá grunnskóla töldu um 60% reykvisku framhaldsskólakennaranna sig þekkja hana mjög eða fremur vel eins og fram kemur í töflu VIII.21. Meirihlutinn, eða 64%, taldi sig einnig þekkja efni og uppbyggingu samræmdra prófa í 10. bekk grunnskóla (tafla VIII.21).

Aðeins 7% framhaldsskólakennara í Reykjavík sögðust nýta sér mjög eða frekar mikið upplýsingar um gengi einstakra nemenda á samræmdum prófum 10. bekkjar grunnskóla við kennslu í byrjendaáfangi viðkomandi greinar (tafla VIII.21). Nokkuð hærra hlutfall framhaldsskólakennara utan Reykjavíkur kvað svo vera (12%). Aðspurðir um það hvernig þeir áttuðu sig á stöðu einstakra nemenda þegar þeir hæfu nám í byrjendaáfangum sagðist

mikill meirihluti framhaldsskólakennaranna átta sig á stöðu nemenda smám saman yfir önnina eða með stöðuprófum í upphafi annar (91%) eins og sjá má í töflu VIII.22. Aðeins um 1% reykvisku kennaranna sagðist skoða niðurstöður viðkomandi nemenda á samræmdu prófi til að átta sig á stöðu þeirra við upphaf náms í byrjendaáfangi í grein sinni en þetta átti við um 4% framhaldsskólakennara utan Reykjavíkur (tafla VIII.22). Þessar niðurstöður eru í ósamræmi við svör við fyrri spurningu um nýtingu upplýsinga um gengi einstakra nemenda á samræmdum prófum 10. bekkjar grunnskóla við kennslu í byrjendaáfangi sem kynnt eru í töflu VIII.21 en þar sögðust 7% svarenda nota þessar upplýsingar mjög eða frekar mikið. Skýringin gæti verið sú að framhaldsskólakennarar nýti sér til dæmis meðaleinkunn nemenda skólans við skipulag áfanga en ekki vegna náms einstakra nemenda.

Að sögn framhaldsskólakennara sem rætt var við í hópviðtölum vísuðu kennarar í framhaldsskólanum stundum í nám þeirra í grunnskóla, sögðu að nemendur hefðu lært þetta eða hitt í grunnskóla, spurðu hvort svo væri eða sögðu að nemendur ættu að vera búnir að læra eitthvað í grunnskóla. Nemendur sem komu í framhaldsskóla beint úr 9. bekk sögðu að kennarar spyrðu stundum hvort þau væru búnir að fara yfir eitthvað „svona til að skilja stöðuna, hvað vantar“. Í vettvangsathugunum þá 13 daga sem þær stóðu yfir kom aðeins fjórum sinnum fyrir að vísað væri til grunnskólans.

Tafla VIII.22. Mat framhaldsskólakennara á stöðu nemenda í byrjendaáfangi framhaldsskóla

Hvernig áttar þú þig fyrst og fremst á stöðu einstakra nemenda þegar þeir hefja nám í byrjendaáfangi þeirrar greinar sem þú kennir aðallega? (Höfðu kennt viðkomandi grein á undanförunum tíu árum)	
Með því að skoða niðurstöðu viðkomandi á samræmdu prófi 10. bekkjar grunnskóla	1% [4%]
Með stöðuprófi í upphafi annar	17% [14%]
Átta mig á stöðu nemenda smám saman yfir önnina	74% [69%]
Á annan hátt	8% [13%]
Alls	100% [100%]

Viðborf framhaldsskólakennara til utanumhalds um nemendur

Lýsingar nemenda hér frammar á meira utanumhaldi í grunnskóla en framhaldsskóla endurspegluðust í viðtölum við framhaldsskólakennara. Íslenskukennari sagði að sér fyndist „mikil stýring og mötun í grunnskólanum, yfirgengilega mikil“ og bætti við: „Börnin fá ekki tækifæri til að taka ábyrgð, ekki til dæmis á mætingum. Maður veit svo aldrei hvað mætingareinkunn þýðir, hvaða sénsa fengu þau? ... Markmiðið hér er að þau beri ábyrgð á sjálfum sér. Hér þurfa þau að bera sig eftir hlutunum, í grunnskóla var allt afhent, kennarinn afhendir bækur, hér þarf að kaupa þær sjálfur.“ En hann bætti við að þetta væri nú að breytast, einkum eftir að nýbúum, fötluðum og seinfærum nemendum fjölgaði í skólanum. „En utanumhaldið nær ekki ennþá til þeirra „góðu“.“ Eftir að kennari sem einnig hafði kennt í grunnskóla hafði lýst sérstaklega viðtölunum á haustin og utanumhaldinu almennt um nemendur á almennri braut framhaldsskóla sagði hann: „Þetta bara lærði maður í grunnskólanum, það er ekkert flóknara!“ Í öðrum skóla kom einnig fram að utanumhald væri að aukast bæði um þá sem hefðu fallið á prófum eða þyrftu meiri aðstoð en aðrir og um nýnema, haldnir væru fundir með foreldrum, kennarar væru í tölvusamskiptum við foreldra og mætingum fylgt sérstaklega eftir. Skoðanir framhaldsskólakennara í byggingagreinum voru á sömu nótum: „Það er svo mikið frelsi að komast í framhaldsskóla, þetta er eins og að sleppa kúm út á vorin! ... eru að koma inn í kerfi þar sem þeir þurfa sjálfir að bera ábyrgð á sjálfum sér, þetta gengur sumum afar illa ... búið að vera í mjög föstum skorðum og í einhverra annarra höndum í grunnskólanum ... Þeir eiga að sjá um að fara í sínar stofur á réttum tíma. Þetta er ansi stórt stökk ... fara um allan skólann ... villast fyrstu tímana en þetta kemur fljótt.“ Honum var umhugað um mætingar nemenda: „Það þarf að vera virkt eftirlit með að þeir mæti í tíma, getur tekið heila önn að átta sig á því að það eru afleiðingar af því að mæta ekki ... átta sig á því að þeir séu á eigin ábyrgð ... þurfa að skila að lágmarki 80% mætingu ... Fylgt eftir í hverjum og einum tíma, spurðir hvernig standi á því að þeir voru ekki mættir ... Það er afskaplega gaman að fylgjast með því hvernig þeir finna smám saman til ábyrgðar ... og þá einhvern veginn detta þeir í girinn. Það er erfitt að útskýra þetta. Þeir allt í einu taka eftir því að það borgar sig, þeir hafa hag af því að mæta, að læra ... og byrja að tengjast faginu betur.“

Utanumhald virðist sem sagt vera að aukast í framhaldsskólum en það er ekki þar með sagt að allir séu því samnála, eins og kennari sem sagði í viðtali: „Maður fær skilaboð frá stjórnendum hér um að við eigum að taka meira utan um þau, ég finn fyrir því. Ég held ekki að það sé af

hinu góða ... Hvar eru þau þá á vegi stödd ef þau ætla að takast á við háskólanám ef við höfum alltaf verið að ýta undir rassinn á þeim, taka alla ábyrgð frá þeim.“

4. UMRÆÐA UM 1. ÁR FRAMHALDSSKÓLA

Hér hefur verið dregin upp mynd af starfi nemenda á 1. ári í framhaldsskólunum nú í Reykjavík með áherslu á þrjú meginþemu rannsóknarinnar, *umgjörð skólstarfsins, starfshætti og tengsl* við næsta skólastig, í þessu tilfelli við grunnskóla. Tilgangurinn var, eins og áður hefur komið fram, að skapa grundvöll fyrir samanburð á þessum þáttum við sambærilega þætti í 10. bekk grunnskóla með það að markmiði að varpa ljósi á *samfellu* eða *rof* í náminu (sjá IX. kafla), eins og gert var um skil leik- og grunnskóla. Nú verða dregnar saman meginniðurstöður úr þessari lýsingu á 1. ári í framhaldsskóla og þær ræddar.

a) Meginniðurstöður um 1. ár framhaldsskóla

Meginniðurstöður um *umgjörð og starfshætti* á 1. ári framhaldsskóla og *tengsl* skólastiga má taka saman í tólf meginþætti.

Þrennt vakti einkum eftirtekt í *umgjörð* námsins á 1. ári í framhaldsskóla:

- Segja má að nemendur í öllum framhaldsskólunum nú hafi stundað nám sitt í mjög líkri umgjörð um starfið hvað varðaði *skipulag stundaskrár* (töflur VIII.2, VIII.3 og VIII.4), *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu húsnæðis* (tafla VIII.5). Dagurinn skiptist í mislangar kennslustundir, nemendur höfðu greinakennara auk umsjónarkennara og skólaborð og stólar í miklum meirihluta skólastofa voru í röðum á móti töflu.
- Meginmunurinn á bekkjakerfi og áfangakerfi fólst í niðurröðun nemenda í *námshópa*, annars vegar í bekki og hins vegar í áfanga, svo og möguleikum á mismunandi hraða í yfirferð í ákveðnum greinum í áfangakerfi. Þessi munur virtist ekki hafa áhrif á aðra þætti í umgjörð né starfshætti. Þannig var munurinn milli þessara tveggja kerfa á 1. ári í framhaldsskólanámi minni en ætla hefði mátt.
- Nemendur gátu að vissu marki valið um framhaldsskóla en það takmarkaðist við einkunnir úr

grunnskóla hjá stórum hópi nemenda (þeim sem voru með einkunnir undir því lágmarki sem sumir skólar settu). Síðan gátu nemendur valið um nokkrar námsbrautir, en í raun var val um námsgreinar á 1. ári lítið, bæði í bekkjakerfi og að því er virtist einnig í áfangakerfi (töflur VIII.1 og VIII.4). Þarna kom ekki fram sá munur sem búist var við.

Fernt vakti einkum athygli í *starfsháttum* í framhaldsskóla:

- *Starfshættir* og *viðfangsefni* nemenda voru mjög lík meðal framhaldsskólanna níu. Þegar inn í stofu var komið, hvort sem það var bekkjarstofa eða faggreinastofa, virtist ekki munur á. Nemendur hlustuðu á fyrirlestra og útskýringar með einhverjum umræðum eða horfðu á myndband 43% heildartímans í skólanum og unnu síðan að einstaklingsverkefnum í framhaldinu rúmlega þriðjung tímans (34%; tafla VIII.6). Formleg samvinna fór aðeins fram um 10% heildartímans en samt taldi mikill meirihluti framhaldsskólakennara í spurningakönnun sem var hluti af rannsókninni sér takast vel að vinna að þjálfun nemenda í samvinnuhæfni.
- Skipting milli *þrepanna þriggja* sem ætlað var að greina frumkvæði og sjálfræði var ójöfn, nemendur stunduðu nám sitt á 1. þrepi stærstan hluta tímans í skólanum eða um tvo þriðju hluta hans (66%). Þeir tóku þátt í umræðum og unnu verkefni á öðru þrepi 11% tímans. Þannig unnu nemendur sjálfstætt að verkefnum sem þeir skipulögðu sjálfir og mótuðu að eigin frumkvæði og hugmyndaauðgi aðeins 10% heildartímans (tafla VIII.6). Framhaldsskólakennarar sem svörðu spurningakönnuninni töldu sér eigi að síður takast vel að stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum og þroska frumkvæði nemenda (töflur VIII.7 og VIII.8).
- Upplýsingatæknin var í raun í mjög litlu hlutverki í náminu í öllum framhaldsskólunum.
- Kennarinn var í sviðsljósinu og námsefni, próf og stundaskrá mynduðu ramma um námið.

Eftirtaldir fimm þættir vöktu athygli hvað varðar *tengsl* framhaldsskóla við grunnskóla:

- Fram kom að *samstarf* framhaldsskólanna og grunnskóla var fyrst og fremst um tvennt, það er *kynningar* á framhaldsnámi og *framhaldsskólaáfangu* sem grunnskólanemendur tóku hjá kennurum í framhaldsskólunum eða voru prófdæmdir þar (töflur 10, 11 og 12). Eftirtekt vakti að nemendum gagnaðist samt misvel að ljúka framhaldsskólaáföngum í grunnskóla hvað varðaði að flýta námi sínu (tafla VIII.13). Þar virtist talsverð fyrirstaða í *sveigjanleika* á skilum skólastiganna.
- Framhaldsskólanemendur sem rætt var við nefndu þyngra nám, stærri byggingar, meira félagslíf og lengri vegalengd í skólann þegar spurt var um breytingar við skilin milli skólastiganna. Athyglisvert var að þeir tilgreindu ekki öðruvísi náms- og kennsluhætti, nema þá að utanumhald hefði minnkað svo og að prófum hefði fjölgað og heimanám aukist og þar af leiðandi væri álag nú meira. Talsverður meirihluti nemenda sem svörðuðu spurningakönnun sem var hluti af rannsókninni líkaði námið í grunnskóla vel og töldu sig vel búna undir framhaldsskólanám í þeim greinum sem spurt var um (töflur VIII.14 og VIII.15). Meirihluta þessa hóps fannst upprifjun í framhaldsskóla talsverð en samt hæfileg; en endurtekning þó óþarflega mikil í íslensku (töflur VIII.16 og VIII.17). Rétt um helmingur taldi að námskröfur í grunnskóla hefðu mátt vera meiri (tafla VIII.18).
- Mikill meirihluti framhaldsskólakennara taldi sig hafa innsýn í námið í 10. bekk grunnskóla; um 2/3 framhaldsskólakennara sem svörðuðu könnun sem var hluti af þessari rannsókn töldu sig þekkja vel aðalnámskrá grunnskóla og samræmd próf í þeirri grein sem þeir kenndu (tafla VIII.21). Svarendur voru þokkalega sáttir við undirbúning nemenda úr grunnskóla í ensku, íslensku og samfélagsgreinum en annað var uppi á teningnum þegar kom að stærðfræði og náttúrufræðigreinum (tafla VIII.19). Meirihluti íslensku- og stærðfræðikennara, í hópi svarenda, taldi sig í miklum mæli vera að endurtaka efni úr grunnskóla en eingöngu þriðjungur enskukennara taldi svo vera; mikill meirihluti framhaldsskólakennara taldi endurtekningu í framhaldsskóla hæfilega (tafla VIII.20).

- Mismunandi álit nemenda og kennara í framhaldsskólum á endurtekningu í stærðfræði vakti sérstaka athygli (tölur VIII.17 og VIII.20).
- Framhaldsskólakennarar nýttu sér í mjög litlum mæli upplýsingar sem fyrir lágu í skólunum um stöðu nemenda í námi (höfðu fylgt umsóknum nemenda um skólavist) (tafla VIII.22). Þeir kusu fremur að gefa nemendum tækifæri til að koma í framhaldsskólann með „autt blað“.

Ofanefnd samsvörun í *umgjörð* framhaldsskólanna níu og *starfsháttum* þegar inn í skólastofuna er komið gefur tilefni til að draga þá ályktun að lýsingar hér framar eigi nokkuð almennt við um framhaldsskólastigið í landinu. Spá Jóns Torfa Jónssonar (1990, bls. 99) frá 1985 um að á næstu 25 árum mundu tvö fyrstu ár framhaldsskóla verða staðlaðri milli skóla en þá var hefur greinilega ræst. Minnt er á að í rannsókn Goodlad (1984/2004) kom einnig fram samsvörun milli bandarískra framhaldsskóla, skólar gátu verið ólíkir að einhverju leyti en námið sem þar fór fram var meira og minna með sama hætti, það er kennsluhættir, viðfangsefni nemenda, námsaðferðir, nýting námsefnis og próf auk hópaskiptingar og skipulags í skólastofum.

b) Skóli valinn vegna kerfis - en lítill munur á kerfum í raun

Í augum margra nemenda gefur kerfið framhaldsskólanum svip og virtist oft og tíðum ráða miklu um val þeirra. „Ég valdi skólann út af áfangakerfinu“ eða „Ég valdi skólann vegna bekkjakerfisins“ voru dæmigerð svör nemenda. Aðsóknin í mismunandi kerfi hefur verið sveiflukennnd í gegnum tíðina, sum ár virðist meiri ásókn í annað kerfið en hitt. Til dæmis virtist bekkjakerfið hafa verið vinsælla haustið 2008 þegar þessi rannsókn fór fram, umsóknum fleiri nemenda var hafnað í bekkjakerfisskólum en áfangakerfisskólum. Fáum árum áður var aftur á móti minni ásókn í bekkjakerfisskóla en áfangakerfisskóla (munnleg heimild, 2009). Þessar sveiflur hafa ekki verið útskýrðar að sögn skólameistara. Því má helst segja að hér sé um tiskustrauma að ræða. En mér virðist kerfin þróast hvort í átt að öðru.

Í fjórum skólanna voru nemendur á 1. ári í bekkjakerfi með sama nemendahópi í náminu nánast allan tímann en völdu fyrst og fremst þriðja erlenda tungumál auk brautar. Misjafnt var milli skóla hvernig bekkjakerfið þróaðist eftir því sem leið á framhaldsnámið og val jókst. Sumir bekkjakerfisskólar voru jafnframt með einingakerfi. Í fimm af framhaldsskólunum níu stunduðu nemendur nám

sitt í áfanga- og einingakerfi, völdu sér áfanga á hverri önn innan viðkomandi brautar og gátu verið með nýjum nemendahópi í hverri grein. En stundaskrár nemenda á bóknámsbrautum í áfangakerfisskólum voru keimlíkar. Athygli vakti að nemendur sem fylgst var með í áfangakerfi sóttu að stórum hluta sömu námsgreinar á sinni fyrstu önn í framhaldsskóla og því virtist í reynd ekki um mikið val að ræða við upphaf framhaldsskólanámsins. Ekki virtist heldur eins mikill munur á möguleikum á vali um námsbrautir og námsgreinar á milli bekkjakerfis og áfangakerfis og ætla mætti. Í öllum skólunum völdu nemendur sér námsbraut og voru valkostir um bóknámsbrautir að mestu þeir sömu milli skólanna og í samræmi við *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennan hluta*, frá 2004 (bls. 11–23). Þannig sýndist einsleitni ríkjandi milli framhaldsskólanna. Stefnumörkun um námsbrautir og inntak þeirra sem verið hefur í aðalnámskránni undanfarin ár hefur ef til vill orðið til þess að munur á framhaldsskólunum varð minni en annars hefði verið. Fyrri námskrár voru ekki eins miðstýrðar (sjá t.d. Menntamálaráðuneytið, 1986, 1987, 1990). Við síðustu endurskoðun framhaldsskólalaga var mörkuð sú stefna að draga aftur verulega úr þessari miðstýringu (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008, 23. gr.).

Greinilega mátti sjá þróun í átt til blöndunar bekkjakerfis og áfangakerfis. Fyrsta önn í áfangakerfi var ekki svo ólík bekkjakerfi þar sem val nemenda var ekki mikið og fyrir kom að þau voru í sama eða mjög svipuðum nemendahópi milli greina. Þróun til áfangakerfis mátti sjá í sumum bekkjakerfisskólunum. Dæmi voru um að greinar væru merktar með sama hætti á stundaskrá og í áfangakerfisskólum. Í einum bekkjakerfisskólanna var reyndar talað um að þar væri blanda af bekkja- og áfangakerfi og í öðrum var í bígerð að stórauka valmöguleika nemenda. Munurinn milli framhaldsskóla með þessi tvö kerfi getur að sjálfsögðu orðið meiri þegar líður á námið.

c) Mikið samræmi í starfsháttum milli framhaldsskólanna

Athyglisverðasta niðurstaða þessarar athugunar á starfsháttum í framhaldsskólum var hve kennsluhættir og viðfangsefni voru keimlík milli framhaldsskólanna níu og að fyrirlestrar og einstaklingsverkefni voru allsráðandi kennsluáðferðir í þeim öllum; nemendur hlustuðu á fyrirlestra og útskýringar kennara og unnu síðan eða fóru yfir tíma- eða heimaverkefni í framhaldinu. Þessi tvískipting gat endurtekið sig nokkrum sinnum í kennslustund þegar skipt var um efni. Þótt skólarnir væru að einhverju leyti ólíkir hvað varðaði umgjörð og kerfi, var ekki unnt að segja til um hvaða framhaldsskóla var um að ræða þegar

inn í kennslustund var komið. Þar var ekki merkjanlegur munur á skólum. Sama átti við um skóla sem tóku við nemendum á ólíkum forsendum. Ekki virtist algengara að nemendur ynnu sjálfstætt að verkefnum í framhaldsskólum með hærri einkunnatakmarkanir en aðrir skólar, stýrðu námsframvindunni sjálfir eftir eigin áætlunum, væru í umfangsmikilli heimildaleit eða ynnu saman í hópum að sjálfstæðum verkefnum þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Ætla hefði mátt að nemendur sem komu með hærri einkunnir úr grunnskóla og voru þar af leiðandi með betri undirbúning en almennt gerist réðu frekar við slík vinnubrögð. Aftur á móti var ekki unnt út frá þessari rannsókn að meta hvort kröfur framhaldsskólanna, til dæmis á prófum, væru mismunandi.

Rannsókn Roberts Berman, Einars Guðmundssonar og Ragnars F. Ólafssonar (2001) á námsárangri í ensku leiddi einnig í ljós lítinn mun á framhaldsskólum. Þeir lögðu samræmt enskupróf fyrir þrjá hópa nemenda í öllum framhaldsskólum landsins. Gerð var aðhvarfsgreining á breytum tengdum bakgrunni nemenda til að skýra námsárangur þeirra í ensku. Í ljós kom að aðeins 7% af dreifingu námsárangurs nemenda á öðru ári í framhaldsskóla tengdust skóla þeirra og 2% á fjórða ári. Einkunn í ensku á samræmdu prófi í 10. bekk skýrði aftur á móti stærstan hluta dreifingarinnar eða 58% og 57% í þessum hópum (sama heimild).

Uppröðun húsgagna í skólastofum hafði trúlega áhrif á starfshættina en einnig gat verið að raðað væri upp í samræmi við starfshætti. Athygli vakti að í langflestum kennslustofum sem heimsóttar voru sátu nemendur í röðum og horfðu fram að töflu. Þetta átti við um bæði kerfin. Eingöngu í þremur stofum af 41 var hópuppröðun borða (sbr. tafla VIII.5).

„Kennarinn les upp, heldur svo fyrirlestur“

Nemendur hlustuðu á kennara í um helming af tíma sínum í kennslustundum. Þessu lýsti nemandi með orðunum „kennarinn les upp, heldur svo fyrirlestur“. Kennarinn var ótvírætt miðpunkturinn. Í því efni virtist engu breyta hvort um var að ræða bekkjakerfi eða áfangakerfi. Rétt er að benda á að verklegt nám og íþróttir eru meðtaldar þegar hlutfall starfshátta er reiknað en þar fóru almennt ekki fram fyrirlestrar. Þannig yrði þetta hlutfall örlítið hærra ef eingöngu væru taldar bóklegar kennslustundir en hér var ætlunin að fá fram með einhverjum hætti þá starfshætti sem nemendur á nokkrum námsbrautum viðhöfðu og reyndu á eigin skinni umrædda skóladaga og því var allt meðtalið. Mikil áhersla í öllum framhaldsskólunum nú á fyrirlestra kennara bendir til þess að þeir telji nemendur læra einna best af þeirri aðferð eða þeim finnst þeir

stýra námi nemenda best með þeim hætti. Þeir virðast þó ekki taka mið af niðurstöðum rannsókna sem benda til minni námsárangurs nemenda sem hlusta eingöngu en þeirra sem nota fjölbreyttari aðferðir (sjá t.d. Bransford, Brown og Cocking, 2000; Donovan og Bransford, 2005). Minnt skal á orð Hafðísar Ingvarsdóttur (2004) í grein um enskukennslu í framhaldsskólum þar sem hún telur að kennurum finnst þeir þurfa að stýra kennslunni og „ef þeir losi takið muni nemendur ekki vinna verkið“ (bls. 476). Ofan nefndar niðurstöður þessarar rannsóknar eru í samræmi við niðurstöður rannsókna sem benda almennt til að kennarar tali um það bil tvo þriðju hluta kennslustunda (Carlgren o.fl., 2006).

Áherslan á fyrirlestra og skrifleg verkefni, þar með talin yfirferð verkefna sem nemendur höfðu unnið, kom vel fram í orðum eins framhaldsskólanemanda í hópviðtali: „Við gerum hér ... það eru verkefni, leskaflar, glósa heima, fara svo yfir í tímum, lesa smásögur heima og fara svo yfir í tímum. Heima ... uppfyllingarverkefni, fara yfir í tímum. Fáum dæmi eða verkefni og förum yfir í tímum.“ Þegar viðkomandi nemandi var inntur nánar eftir reynslu sinni sagði hann: „Þetta er bara þannig, ekkert annað eiginlega, flestir tímar eru svona, já, flestir.“ Í könnun meðal nemenda, sem kynnt var á heimasíðu eins af framhaldsskólunum nú og var hluti af sjálfsmati skólans, var spurt um níu atriði sem sneru að kennslu og samskiptum kennara við nemendur. Í heildina voru nemendur ánægðir með kennara sína (meðaltal 3,8 á skala frá einum til fimm) en lægst var meðaltalið þegar kom að fjölbreytni í kennsluáðferðum, samráði við nemendur um kennsluáðferðir og hversu vel kennara tókst að vekja áhuga nemenda á námsefninu. Þetta mat nemenda er í samræmi við niðurstöður rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar.

Oftast studdist kennari við glærur af skjávarpa í fyrirlestrum sínum. Þetta voru yfirleitt mjög vandaðar glærur með bæði texta og myndmáli og stundum tengingum við vefsíður. Þannig reyndi ekki aðeins á hlustun nemenda heldur lásu þau einnig myndir, ef svo má segja, sem kemur sér vel fyrir nemendur sem festa myndmál betur í huga sér en ritmál (sbr. Armstrong, 2001, bls. 67–69).

Athyglisvert var hve spurningar kennara til nemendahópsins voru oft þess eðlis að ekki virtist endilega ætlast til að einhver svaraði. Kennari spurði spurningar en beið ekki eftir svári heldur svaraði sjálfur eða endurtók með eigin orðum svar nemanda. Í raun eru í gagnasafni rannsóknarinnar frá þeim 13 dögum sem hún fór fram í framhaldsskólum engin dæmi um umræður þar sem nemendur tóku þátt á jafnréttisgrundvelli við kennara eða þar sem hugmyndir nemenda og viðhorf fengu að njóta

sín. Velta má fyrir sér afleiðingum þess fyrir umræðu í þjóðfélaginu að framhaldsskólanemendur þjálfist ekki í umræðum. Þótt athugandi hafi ekki talið umræður í gangi má vel vera að kennurum hafi fundist þeir hvetja til umræðna. Við yfirferð verkefna sem nemendur höfðu unnið ýmist heima eða í tíma hafði kennarinn áfram bæði tögl og hagldir. Hann var með ákveðin svör í huga og var jafnvel með þau tilbúin á glærum þótt fleiri svarmöguleikar kæmu til greina; margsinnis endurtók kennarinn svör nemenda með eigin orðum. En kennarar voru oft ánægðir með svör nemenda og hrósuðu þeim hlýlega.

Svonefnd bein kennsla samkvæmt skilgreiningu Kaplan (1990, bls. 375–378) hafði yfirhöndina, nemendur unnu vel skilgreind verkefni, þeir fengu útskýringar frá kennara, oft með dæmum ásamt spurningum til að kanna þekkingu og skilning, og loks þjálfun en yfirleitt voru markmið ekki skilgreind. Áhersla var lögð á þrjá af níu flokkum Ingvars Sigurgeirssonar (1999), útlistun, þjálfun og æfingar. Lýsing Hargreaves (2000) á tímabili hins hefðbundna skóla, sem hann segir meðal annars einkennast af fyrirlestrum, glósum, spurningum og handaupp-
réttingum auk einstaklingsverkefna, átti að sumu leyti við um framhaldsskólana. Skólarnir virtust einnig vera komnir á tímabil hins óháða fagmanns sem hann segir hafa hafist upp úr 1960 í Bandaríkjunum um það leyti sem kennaranám fór á háskólastig. Það einkennist meðal annars af því að kennari reynir fyrir sér með ýmsar kennsluáðferðir og nálganir í námi en kennir sínum hópi bak við lokaðar dyr án nokkurrar samvinnu við aðra kennara og lærir því hvorki af öðrum kennurum né fær frá þeim endurgjöf til þróunar í starfi. Ekki voru dæmi í framhaldsskólunum um þriðja tímabilið sem samkvæmt Hargreaves einkennist af samvinnu kennara um kennsluna sjálfa.

Misvægi milli orða og athafna

Þótt hér hafi komið fram að mestum tíma nemenda væri varið í hlustun á fyrirlestra kennara í þeim stundum sem fylgst var með er ekki þar með sagt að kennarar hafi gert ráð fyrir því í áætlunum sínum. Í áætlun um haustönn í íslensku var kennslufyrirkomulagi lýst þannig að „kennsla [færi] fram með umræðum, hópvinnu og verkefnavinnu þar sem rík áhersla [yrði] lögð á virka þátttöku nemenda“. Fyrirlestrar eru ekki nefndir og gert er ráð fyrir virkri þátttöku nemenda. Einnig voru dæmi um að gert væri ráð fyrir sjálfstýringu nemenda. Í kennsluáætlun fyrir stærðfræði stóð til dæmis: „Nemendur skipuleggja heimalærdóm sinn sjálfir í samræmi við þessa áætlun og/eða í samráði við kennara.“ Af þessum dæmum er ljóst að verulegt misræmi var milli orða og athafna. Í þessum efnum er greinilega auðveldara um að tala en í að komast.

Sama virtist uppi á teningnum í niðurstöðum úr spurningakönnun meðal framhaldsskólakennara sem voru hluti af þessari rannsókn. Kennararnir töldu sér takast vel að stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemenda, þroska frumkvæði þeirra og þjálfu samvinnu- og samskiptafærni (tafla VIII.8) en í vettvangsathugunum virtist mest áhersla lögð á kennarastýrt nám og einstaklingsvinnu. Þessar niðurstöður benda til þess að kennarar vilji gjarnan beita slíkum starfsháttum en þegar á hólminn er komið séu einhverjar fyrirstöður.

En ekki er þar með sagt að allir kennarar séu á því að nota fjölbreyttar aðferðir. Aðspurður um hvernig viðkomandi fyndist árangursríkast að láta nemendur læra sagði framhaldsskólakennari í viðtali: „Árangursríkast að hafa sem fjölbreytilegast ... þó ekki hlynnt því ... oft er lögð ofuráhersla á ... sem fjölbreyttastar kennsluáðferðir, í merkingunni ekki bara halda fyrirlestur heldur prófa allt. Sumum er bara betur gefið að halda fyrirlestra og öðrum annað. Það vill líka svo til að þau hafa marga kennara og þá margar aðferðir. Ég hef haft kennara sem var bestur að segja bara frá ... gat dáleitt mann. Ég held að það sé ekkert eitt svar.“ Þarna virtist kennaranum vera umhugað um að kennsluhættir féllu einstökum kennurum vel fremur en að aðstæður eða kennsluhættir væru þannig að nemendur lærðu sem best. Tekið er undir það álit að kennari þurfi að hafa vald á þeirri aðferð sem hann beitir en hugi jafnframt að áhrifum kennsluáðferða sinna við val á þeim.

Vel getur verið að önnur mynd hafi blasað við þegar á önnina leið og nemendur og kennari höfðu kynnst betur. Hér var eingöngu dregin upp mynd af fyrstu mánuðum á fyrstu önn í framhaldsskólanámi.

Viðfangsefni með þekkta lausn höfðu yfirhöndina

Þegar skoðuð voru þrepin þrjú sem hverjum flokki starfs-
háttá var skipt í eftir sjálfræði og frumkvæði nemenda við að móta framgang námsins var ljóst að fyrsta þrep var umfangsmest enda náði það yfir um tvo þriðju hluta tímans á 1. ári í framhaldsskóla (66%). Þar skipaði hlustun og áhorf stóran sess. Skrifleg einstaklingsverkefni voru einnig stór þáttur í námi nemenda bæði í skólanum og ekki síður heima. Þau voru af margvíslegum toga og reyndu á ólíka þætti. En athyglisvert var hve þau fólu í yfirgnæfandi mæli í sér leit að þekktri lausn, það er við þeim var ákveðið „rétt“ svar, svo sem rétt orð í tungumáli, rétt svar við spurningum í sögu, rétt aðferð og lausn á stærðfræðidæmi og rétt túlkun á ljóði. Talsverður tími fór í að fara yfir þessi verkefni í kennslustundum. Þannig reyndi tiltölulega lítið á frumkvæði nemenda, sköpunarkraft, hugmyndaauðgi og skipulagshæfni.

Færnikröfur: frumkvæði, sjálfstæði og færni í mannlegum samskiptum

Áherslur skólanna virtust ekki vera í samræmi við áherslur atvinnulífsins ef tekið er mið af auglýsingum um störf. Við skoðun á þeim vekur athygli að frumkvæði, sjálfstæði og samskiptahæfni virðist vega þungt þegar leitað er að starfsmanni. Í tengslum við rannsóknina var farið yfir 20 atvinnu-auglýsingar, valdar af handahófi, í sérblaði (*Allt, atvinna*, 2010, 10. apríl). Í 16 af þessum 20 var tekið fram að leitað væri að aðila sem byggi yfir sjálfstæði, frumkvæði eða samskiptafærni. Þetta átti við hvort sem um var að ræða tæknistjóra, umsjónarmann, markaðsfulltrúa, vaktstjóra, yfir-lögfræðing eða starfsmann í bókabúð og á kaffistofu.

Reynt hefur verið að lýsa þeim færniþáttum sem nánast allir starfsmenn í atvinnulífi framtíðarinnar verða að búa yfir. Listarnir eru ólíkir en í stórum dráttum má skipta færniþáttum sem nefndir eru í fjóra meginflokka: i) grundvallarfærni í lestri, ritun og reikningi; ii) færni í tjáningu, samskiptum og samvinnu; iii) hugmyndaauðgi, frumkvæði, gagnrýnin hugsun og færni í að leysa vandamál, taka ákvarðanir, hafa yfirsýn og skipuleggja verk; og loks iv) færni í meðferð gagna og upplýsinga. Jafnframt hefur verið lýst ólíkum leiðum til að þjálfa ungt fólk í þeirri færni eða hæfni sem talin er nauðsynleg (sjá t.d. European Commission, 2008; Gerður G. Óskarsdóttir, 2000a; Jón Torfi Jónasson, 2010; Trilling og Fadel, 2009). Samkvæmt íslenskri rannsókn reyndi á samskipti og tjáningu í nánast öllum störfum úrtaks ungs fólks á aldrinum 24–25 ára, svo dæmi sé tekið (Gerður G. Óskarsdóttir, 1995a, 1995b).

Ofanefndir færniþættir virtust ekki mikið þjálfaðir í þeim stundum sem fylgst var með í framhaldsskólunum nú. Við greiningu niðurstaðna vakti athygli hve sjaldan þriðja þrepið, þar sem frumkvæði og hugmyndaauðgi var ætlaður staður, kom upp. Nemendur völdu sér viðfangsefni og stýrðu framkvæmd eftir eigin höfði í aðeins um 10% tímans og var yfir helming þessa tíma varið í fyrirlestra nemenda þar sem einn nemandi valdi sér viðfangsefni og flutti eftir eigin hugmyndum (6% heildartímans) en hinir nemendurnir í hópnum hlustuðu (voru á fyrsta þrepi). Minnt er á að niðurstöður rannsókna benda til þess að árangur batni ef nemendur hafa áhrif á skipulag og framgang verkefna sinna (Hayes o.fl., 2006; Mitra, 2006).

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa tilefni til að hugleiða hvar framhaldsskólinn sé staddur í þeirri viðleitni að „efla skapandi og gagnrýna hugsun“, eins og stendur til dæmis í samstarfsyfirlýsingu núverandi ríkisstjórnar að eigi meðal annars að vera markmið við endurmótun námskráa á öllum skólastigum (*Samstarfsyfirlýsing ríkisstjórnar Samfylkingarinnar og Vinstribreyfingarinnar – græns framboðs*,

2009, 11. maí). Því má þó ekki gleyma að hér er ekki gefið neitt yfirlit yfir heimaverkefni nemenda. Í þeim gat reynt á skapandi hugsun. Við þetta bætist að erfitt gat að sjálfsgöðu verið að greina hvort nemendur voru að sýna frumkvæði eða gefa innsæi sínu og sköpun lausan tauminn. Það getur verið skilgreiningaratriði. Samkvæmt fyrrnefndri skilgreiningu Bowkett (2005, bls. 3) felur sköpun í sér að mynda tengsl milli hugmynda og einnig að líta á hluti frá mörgum mismunandi hliðum. Þannig getur sköpun átt sér stað undir fyrirlestri ef nemandi myndar nýja tengingu. En frumkvæði og hugmyndaauðgi beinist ekki að því að leysa verkefni við þær aðstæður. Leita þurfti nokkuð vel til að finna frumkvæði og hugmyndaauðgi stað í starfsháttum þess upphafs framhaldsskóla sem hér var athugað.

Nemendur öðluðust ekki mikla þjálfun í samvinnu þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram í framhaldsskólunum nú. Í þessum efnum taka kennarar ekki mið af niðurstöðum rannsókna á samvinnu í námi sem bent hafa til að hún stuðli meðal annars að námshvatningu, hærri ein-kunnum og auknum skilningi á viðfangsefninu (Joyce o.fl., 2000; Orlich o.fl., 2004; Prince, 2004). Ef kennurum finnst að þeir þurfi að orða við nemendur allt sem ber að læra og þeir „þurfi að stýra kennslunni“, þá er ekki að undra að lítil tími fari í samvinnu þar sem erfiðara er fyrir kennarann að vera með fingurinn á púlsinum hvað framgang námsins varðar. Uppröðun húsgagna í stofum vann í raun gegn allri samvinnu þar sem nemendur sátu yfirleitt í röðum og horfðu öll fram að töflu. En ef til vill var uppröðunin með þessum hætti vegna þess að kennarar ætluðu sér ekki að þjálfa nemendur í samvinnu. Segja má að sú samvinna sem dæmi voru um í vettvangsathugunum hafi verið hópvinna þar sem nemendur unnu saman að lausn ákveðins viðfangsefnis í stað þess að leysa það hvert um sig. Engin dæmi voru aftur á móti um formlegt samvinnunám þar sem sérhver meðlimur teymis hafði ákveðið hlutverk í samræmi við stöðu sína og getu og þannig unnið að því að komast að sameiginlegri niðurstöðu. Í slíkri samvinnu er verkefni ekki lokið fyrr en allir hafa lagt fram sinn skerf. Markmiðið er að nemendur læri með þessum hætti hverjir af öðrum (Orlich o.fl., 1990; Vaughn o.fl., 2006).

Viðleitni til endurskoðunar starfsbátta

Dæmi voru um að kennarar hefðu orð á því að framhaldsskólinn mætti fara að taka starfshætti sína til endurskoðunar. „Það þarf að taka upp einstaklingsmiðað nám í framhaldsskólum,“ sagði einn viðmælandi úr hópi íslenskukennara og bætti við: „Ég lærði mikið á einum vetri í [tiltekinn grunnskóli] ... Ég er nú að reyna fyrir mér með

það ... hef fyrirlestur einu sinni í viku, nemendur gera sér áætlanir ... gengur þokkalega, til dæmis eru öll í málfræði núna, ráða hraðanum ... próf eftir hvern þátt, taka próf þegar þau, hvert og eitt, eru tilbúin.“ Hann og annar kennari ætluðu að gera tilraun í öðrum íslenskuáfanga með svipað fyrirkomulag á vorönn. Sama var uppi á teningnum í hópi efnafræðikennara í einum skólanna. Þeir höfðu tekið sig saman um að endurskoða algerlega fyrirkomulag kennslu sinnar og námsefni og mótuðu það sem þeir nefndu „vinnustofuhugmynd“ og drógu þar með stórlega úr fyrirlesturum. Þar var unnið í litlum hópum að verkefnum í tímum og nemendur gátu gert hlutina á mismunandi vegu. Á óvart kom að efnafræðikennarinn sagði að nú, eftir að vinnubrögðum var breytt, færu þau yfir meira efni en áður. Þessi tvö dæmi benda til þess að hugmyndir um að miða námið meira en áður við stöðu hvers og eins (sbr. skilgreiningar í: Bachmann og Haug, 2006; Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Hargreaves, 2004a; Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b; Tomlinson og McTighe, 2006) séu farnar að skjóta rötum innan framhaldsskólanna.

Ábersla á heimanám – og þó!

Stundum var svo að skilja á nemendum í hópviðtölum að þyngd í framhaldsnámi eða þyngd framhaldsskóla fari eftir því heimanámi sem þar er, því meira sem sé að gera heima þeim mun þyngri sé skólinn. Ekki er ólíklegt að þar sem minna var um lausn verkefna í tímum hafi verið meira um að nemendur ynnu verkefni heima. Fari nemendur að vinna meira af verkefnum sínum í skólanum leiðir það þá samkvæmt þessu til þess að viðkomandi skóli verður „léttari“ í augum sumra án þess að því fylgi mat á því hvort nemendur læra minna eða meira en áður eða fari hægar eða hraðar fram? Í einum skólanna sagði kennari frá því að með breyttum kennsluháttum væru kennarar þar sífellt að færa heimanám meira inn í stofuna. Frásögn efnafræðikennara hér framar er dæmi þar um. Fram kom það sjónarmið að minna heimanám gæti á vissan hátt slitið tengsl foreldra við nám barna sinna. Kennari vísaði í viðtali til reynslu sinnar sem foreldris: „... sem foreldri ... eldri dóttir mín hafði heimanám ... hún er núna 31 árs ... en það er mun minna hjá yngri dóttur minni ... Þegar heimanám fer, missir maður kontakt, missir af að sjá inn í námið, tala saman um námið, sýna jákvæðan áhuga.“ Þannig kom bæði fram áhersla kennara á heimanám og viðleitni þeirra til að hafa meiri verkefnavinnu í tímum en áður – sem dregur úr heimanámi.

Tölvuvæðingin vart komin inn í skólastofurnar

Tölvuvæðingin eða upplýsingatæknin virtist ekki vera

kominn inn í skólastofurnar að ráði; sem er í samræmi við spá Jóns Torfa Jónssonar frá 1985 um þróun skólastarfs næstu 25 árin (1990, bls. 102). Tölvur voru í sérstökum tölvustofum þar sem nemendur unnu verkefni, einkum í ritvinnslu. Lítið var um að framhaldsskólanemendur væru með eigin tölvur á borðum og dæmi voru um að kennarar bönnuðu nemendum að hafa opnar tölvur enda algengt að þeir væru með annað efni en námsefnið uppi. Í öllum framhaldsskólunum var efni sett á skólanetið, svo sem áætlanir, verkefni, próf og úrlausnir, en athyglivert var að auðvelt virtist að komast hjá því að fara inn á það, að sögn nemenda. Þannig virðist stefnumörkun í *Adalnámsskrá framhaldsskóla, almennum bluta*, frá 2004 ekki komin til framkvæmda í framhaldsskólunum en þar segir: „Skólar skulu stefna að því að gera upplýsingatækni að verkfæri í öllum námsgreinum og leita árangursríkra leiða til þess að hún nýtist nemendum í námi“ (bls. 10).

d) „Það er gríðarlega mikil keyrsla“

Ljóst var að stundaskráin, námsefnið sem kennarar völdu og próf mynduðu ramma um nám framhaldsskólanemenda. Kennarar lögðu sig fram um að halda nemendum að verki innan þessa ramma; andrúmsloftið í skólastofunum í framhaldsskólunum níu bar þess merki.

Ein grein tók við af annarri

Stundaskráin afmarkaði þann tíma sem varið var í hverja grein hverju sinni og hlut hennar í námi framhaldsskólanemenda yfir vikuna eða önnina. Eini munurinn sem fram kom á stundaskrá var að kennslustundir gátu verið mislangar og fjöldi námsgreina á viku var mismikill eða frá sex upp í ellefu en oftast sjö til átta. Ef greinar á önn voru margar voru kennslustundir gjarnan stuttar eða 40 mínútur hver og gjarnan ein stund í greininni í hvert sinn. Ekki er ólíklegt að fleiri greinar á stundaskrá yfir vikuna og þar með fleiri greinar á dag skapi meira álag en færri greinar sem kenndar eru í löngum lotum. En óneitanlega felst tilbreyting í því að vera í mörgum greinum á dag.

Ein grein tók við af annarri yfir daginn. Einn daginn var fylgst með nemendum sem unnu í upphafi dags með veikar sagnir í dönsku, voru svo áður en varði komnir yfir í veldi í stærðfræði og síðan í massa í efnafræði og þaðan á kaf í tvenns konar framtíð í ensku og loks einkenni orðflokka í íslensku. Nemendum veitti ekkert af þessum fimm eða tíu mínútum á milli tíma til að skipta um gír. Melting þessa umfangsmikla efnis beið betri tíma. Í viðtali hafði reyndar einn framhaldsskólakennari orð á þessu. „Það er gríðarlega mikil keyrsla,“ sagði hann. Nemendurnir á 1. ári í framhaldsskóla voru líka þreyttir þarna fyrstu

vikurnar að eigin sögn. Vegna þess hversu mikið er í gangi í félagslífinu í skólanum auk eftirvæntingarinnar sem fylgdi því að byrja í nýja skólanum, töluðu viðmælendur um að vera „alveg uppgefin á kvöldin“.

Þörf fyrir að komast yfir kennslubókina

Kennarar völdu námsefni nemenda í einstökum greinum og miðuðu trúlega umfang þess við *Aðalnámskrá framhaldsskóla* og tímamagn greinarinnar á stundaskrá skólans. Ljóst var að framhaldsskólakennarar höfðu val um náms efni í greinum eins og íslensku, stærðfræði og náttúrufræði þar sem mismunandi námsefni var í notkun milli skólanna (tafla VIII.9). Af náms- og kennsluáætlunum kennara mátti sjá að námsefnið stýrði talsvert náminu þar sem yfirferðin fylgdi gjarnan efnisskiptingu í námsbók. Þetta er í samræmi við niðurstöður Hafdísar Ingvarsdóttur (2004) sem áleit enskukennslu í framhaldsskólum vera „undir ráðstjórn kennslubókarinnar“ (bls. 474). Sambærilegar niðurstöður hafa komið fram um stýringu námsefnis í íslenskum grunnskólum (Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994). Nemendur töluðu um álag og hraða við að komast yfir kennslubókina.

„Því fleiri skyndipróf því þyngri skóli“

Greinilegt var að próf voru stór og afgerandi þáttur í námi nemenda á 1. ári í framhaldsskólunum níu, að minnsta kosti fyrstu önnina. Skyndipróf virtust vera tvö til fjögur í grein á önninni og í sumum greinum fleiri. Tökum sem dæmi nemanda sem tók átta námsgreinar þessa fyrstu önn sína í framhaldsskóla. Ef til vill er ekki rétt að reikna með skyndiprófum í íþróttum og lífsleikni en þá voru eftir sex greinar hjá viðkomandi nemanda, segjum danska, enska, íslenska, náttúrufræði, saga og stærðfræði. Nemendur töluðu um próf strax á fyrstu dögum annarinnar og allt fram að síðustu viku fyrir haustannarpróf. Ef skyndipróf voru þrjú til fjögur í hverri grein yfir önnina gat viðkomandi nemandi átt von á um 20 skyndiprófum í allt eða einu til tveimur prófum á viku þessar rúmlega 14 vikur sem önnin stóð. Því gátu próf verið á þriggja til fjögurra daga fresti. Síðan komu haustannarprófin sem stóðu í um tvær vikur. Reikna má með að nemendur sem voru í skólum með fleiri greinar á stundaskrá yfir vikuna hafi tekið enn fleiri skyndipróf. Nemandinn sem sagðist hafa verið að meðaltali annan hvern dag í prófi á fyrstu önn í framhaldsskóla var í ellefu námsgreinum á viku og gat hafa tekið þrjú til fjögur próf í hverri grein yfir önnina.

Nemendur fundu mun á fjölda prófa úr grunnskóla. Svar nemanda í hópviðtali styður það sem hér hefur verið sagt: „Margfalt fleiri próf [í framhaldsskólanum], einu sinni til tvisvar í viku.“ Fram kom í viðtölum við nemendur að

þeir töldu framhaldsskóla þar sem próf eru algeng þyngri en skóla með færri skyndipróf – því fleiri skyndipróf þeim mun þyngri skóli. Meginástæðuna fyrir auknu álagi á nemendur þegar komið er í framhaldsskóla virðist því mega rekja til tíðra prófa og því fleiri greinar sem nemendur sóttu á viku þeim mun fleiri voru prófin.

e) Meira um kerfislegt en námslegt val á 1. ári í framhaldsskóla

Hér framar var val í námi flokkað í *kerfislegt val*, svo sem um stofnun eða leiðir innan kerfis, og *námslegt val*, svo sem um viðfangsefni og námsaðferð. Í almennri umræðu um val framhaldsskólanemenda virðist kerfislegt val hafa yfirhöndina yfir námslegt val, til dæmis er talsvert rætt um val þeirra á skóla og námsbraut. Eigi að síður var svo að sjá sem val á kerfislegum forsendum í framhaldsskóla væri meira í orði en á borði. Í raun fengu nemendur sem fylgst var með á fyrstu önn í framhaldsskóla litla þjálfun í að velja á milli valkosta, bæði kerfislegra og námslegra, vega þá og meta og taka síðan ákvörðun.

Val nemenda á framhaldsskóla tilviljanakennt

Val nemenda á framhaldsskóla virtist tilviljanakennt. Ekki er unnt að draga neina haldbæra ályktun af niðurstöðum úr hópviðtölum við framhaldsskólanemendur um hvað stýrði vali þeirra. Almenn virtist það ráðast af óljósu orðspori og kerfi eða af vali vana og systkina. Reyndar var kerfi skólanna oftast nefnt, það er bekkjakerfi eða áfangakerfi. Hugmyndir um félagslífið virtust einnig hafa áhrif á valið. Vert er að ítreka að val um skóla gildi í raun aðeins fyrir suma nemendur. Nemendur með hæstu einkunnirnar áttu val um framhaldsskóla en hjá öðrum var það takmarkaðra og hjá sumum í raun ekkert. Nemendur með lægri einkunnir áttu ekki möguleika á að komast í þá skóla sem eingöngu tóku við nemendum með hæstu einkunnirnar. Rúmlega helmingur viðmælenda í hópviðtölunum var í þeim skóla sem þeir höfðu valið númer eitt.

Þegar í framhaldsskóla var komið áttu nemendur val um námsbraut, nema þeir sem aðeins gátu valið almenna braut, en í sumum tilfellum kom námsbrautarvalið í raun ekki til framkvæmda fyrir en á öðru ári. Val um námsgreinar var allt frá því að vera ekkert eða um eina grein og upp í að velja um allar námsgreinar það árið (tafla VIII.1). Í sumum tilfellum áttu nemendur val um hraða í yfirferð en gjarnan voru einkunnatakörk þar á. Dæmi voru um að val á 1. ári í áfangakerfi væri í raun lítið meira en í bekkjakerfi.

Framhaldsskólanemendur sem rætt var við höfðu bæði farið á kynningar um framhaldsskólanám, rætt við nem-

endur í framhaldsskólum og heyrt af skólanum. Ekki kom annað fram en að nemendur væru nokkuð sáttir við þær kynningar og upplýsingaefni sem í boði var, kynningar hefðu samt mátt byrja fyrr og einhverjir töldu sig hafa fengið rangar upplýsingar, til dæmis um mikilvægi ákveðinna greina í framhaldsskóla. Velta má fyrir sér hvaða forsendur nemendur hafi yfirleitt til að velja á milli framhaldsskóla og hvað þeir vita í raun um einstaka skóla. Það er efni í aðra rannsókn og væri verðugt rannsóknarefni.

Námslegt val takmarkað

Erfitt er að meta umfang námslegs vals, einkum vegna þess að vel getur verið að það hafi ekki verið svo sýnilegt rannsakanda. En ef tekið er mið af þeim kennslustundum sem lýst er hér frammar var ekki mikið um sýnilegt námslegt val, samanber skiptingu námsins í þrepp þrjú. Það vekur athygli. Gjarnan er talað um mikilvægi þess að nemendur séu virkjaðir til ábyrgðar á námi sínu meðal annars með því að gefa þeim kost á að velja um viðfangsefni og nálgun, það sé liður í lýðræðislegum vinnubrögðum (BLK-Programm: Demokratie lernen und leben, e.d.), veki áhuga og auki vinnugleði (Hargreaves, 2004b, 2006). Lögð er áhersla á val um viðfangsefni í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennum hluta* (Menntamálaráðuneytið, 2004a, bls. 8–9).

Í framhaldsskólunum voru dæmi um val nemenda um efni til að flytja í nemendafyrirlesturum innan ramma sem kennari setti, í ritun og um hraðlesið efni. Nemendur höfðu almennt hvorki rödd (sbr. Hargreaves, 2004b, 2006), vald (sbr. Harvey og Burrows, 1992) né sjálfræði (sbr. Little, 1994, Thanasoulas, 2000) til að velja sér viðfangsefni og námsaðferðir, taka sjálfir ákvarðanir um inntak og markmið námsins eða meta sjálfir afraksturinn – námið var ekki einstaklingsmiðað (sbr. skilgreiningar í: Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Ingvar Sigurgeirsson, 2005).

Almennt virtist lítið tillit tekið til þess að nemendur lærðu best á mismunandi hátt, það er hefðu mismunandi námsstíl. Hér verður heldur ekki reynt að dæma um hvort nemendur áttu val um slíkt en ekki er ólíklegt að svo hafi verið í heimanámi. Venja hefur verið í skólum að þjálfa nemendur fyrst og fremst í að læra með aðstoð tungumálsins, bæði ritaðs og talaðs. Það kemur sér vel fyrir nemendur sem hentar slíkur námsstíll og áhersla á hann veldur því að þessir nemendur eru gjarnan taldir betri námsmenn en aðrir. En minna hefur til dæmis verið lagt upp úr að höfða til sjónræns skilnings eða líkamlegrar tjáningar (sbr. Armstrong, 2001). Dæmin af námi og kennslu sem sagt hefur verið frá í rannsókninni benda ekki til fjölbreytni í þessum efnum.

f) Tengsl við grunnskóla – en lítið um samstarf

Samstarf framhaldsskóla við grunnskóla virtist nær eingöngu vera um framhaldsskólaáfangi í grunnskóla og lítillaga um kynningar á framhaldsnámi. Nemendur eru teknir inn í framhaldsskóla í Reykjavík á grundvelli ein-kunna úr grunnskóla en ekki virtist vera samstarf milli skólastiganna þar um. Þannig virðist framhaldsskólinn ekki leggja sig mikið fram um að auka *samfellu* eða draga úr *rofi* á umræddum þáttaskilum í námi nemenda. Eins og fram kom í umræðu um 10. bekk voru ekki dæmi um samstarf milli þessara skólastiga um starfshætti.

„Erfitt að undirbúa undir eitthvað sem þú þekkir ekki“

Hluti af starfsskyldum kennara á 1. ári í framhaldsskóla virðist ekki vera fólgin í því að tala við kennara í 10. bekk grunnskóla um það sem þeir eru að gera; það virðist heldur ekki vera stofnanaskylda skólanna. Kennarar eiga heldur ekki kost á að lesa sér til um starfshætti á hinu skólastiginu því lítið er um rannsóknir á kennsluháttum á unglingsstigi og í framhaldsskólum hér á landi (Carlgren o.fl., 2006; Jóhann G. Thorarensen o.fl., 2008). Aftur á móti taldi vel yfir helmingur reykvískra svarenda (60%) í könnun meðal framhaldsskólakennara, sem var hluti af rannsókninni, sig þekkja mjög vel eða fremur vel efni *Aðalnámskrár grunnskóla* í þeirri grein sem þeir kenndu (tafla VIII.21). Reyndar taldi framhaldsskólakennari í viðtali að grunnskólakennarar þekktu ekki til framhaldsskólans: „Það er erfitt að undirbúa nemendur undir eitthvað sem þú þekkir ekki.“

Þegar spurt var í spurningakönnuninum, sem voru hluti af þessari rannsókn, um undirbúning í einstökum greinum vakti athygli að mikill meirihluti bæði framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara taldi undirbúning í íslensku og ensku úr grunnskóla góðan (tölur VIII.15 og VIII.19). Þessar niðurstöður um íslensku og ensku eru í samræmi við niðurstöður úr rannsókninni *Ungt fólk 2007*, en þar töldu 86% stelpna og 77% stráka sig hafa verið mjög vel eða fremur vel undirbúin undir námið í framhaldsskólanum. Hlutföllin höfðu hækkað lítillaga frá árinu 2000 (Rannsóknir og greining, 2008, bls. 46). Hvað varðar endurtekningu í ofanefndum greinum taldi um og yfir helmingur framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara um mikla endurtekningu í íslensku að ræða í framhaldsskóla en mun færri töldu svo vera í ensku (tölur VIII.16 og VIII.20). Viðmælandi talaði um aukna dýpt í náminu í tengslum við endurtekningu en samræmi í niðurstöðum rannsóknarinnar milli nemenda og kennara um mikla endurtekningu gefur tilefni til að endurskoða námsefni í framhaldsskóla, að minnsta kosti

fyrir hluta nemenda. En þá verður að sjálfsgöðu að hafa í huga hvort eða hve mikil endurtekning er gagnleg.

Þegar kom að stærðfræði var annað uppi á teningnum; þar greindi nemendur og kennara talsvert á (tölur VIII.15 og VIII.19). Hátt í 2/3 hlutar reykvískra framhaldsskólanemenda (65%) töldu sig hafa góðan undirbúning í stærðfræði en aðeins rúmlega þriðjungur reykvískra framhaldsskólakennara (38%) var á sömu skoðun. Um þriðjungur nemendanna taldi um mikla endurtekningu að ræða í framhaldsskóla í stærðfræði (35%) en mun stærra hlutfall kennaranna var sömu skoðunar (61%) og svipað hlutfall þeirra taldi þessa endurtekningu hæfilega (68%; tölur VIII.16 og VIII.20). Þessi munur veur athygli (sjá frekari umræðu í kafla IX) og gefur tilefni til að rannsaka nám í stærðfræði á skilum skólastiganna frekar. Í hópviðtölum töluðu framhaldsskólanemendur um mismunandi aðferðir í stærðfræðikennslu milli skólastiganna. Það gefur tilefni til að velta fyrir sér hvort námið í stærðfræði hafi í ríkum mæli verið aðstæðubundið og nemendum hafi ekki tekist að yfirfæra allt sem þau lærðu í grunnskóla í nýjar aðstæður (sbr. Lave og Wenger, 1991).

Ýmislegt í þessum niðurstöðum veur upp spurningar um þekkingu framhaldsskólans á breytingum í grunnskólanum. Ekki er víst að framhaldsskólakennarar hafi til dæmis tekið mið af því að grunnskólinn lengdist talsvert með grunnskólalögum frá 1995 sem komu til framkvæmda áratuginn á eftir. Skólaárið lengdist og fjöldi stunda á viku jókst í meirihluta árganga. Þannig lengdist skólagangan í grunnskóla um 20% frá því sem áður var eða sem samsvarar tveimur árum ef taldar eru kennslustundir fyrir og eftir fullnustu þessara lagaákvæða (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002, bls. 9, 29; Menntamálaráðuneytið, 2004b, bls. 20). Meiri tími gaf tækifæri til umfangsmeira náms.

Lokapróf úr grunnskóla nýtt við inntöku en ekki við stöðumat

Mikið er lagt í lokapróf úr grunnskóla enda skipta niðurstöður þeirra miklu máli um möguleika á inngöngu í tiltekna framhaldsskóla samkvæmt þeirra eigin reglum, þótt ekki liggi reyndar fyrir rannsóknir um misjöfn gæði framhaldsskólanna. Miðað við þessa miklu áherslu á lokaprófin vakti athygli að aðeins um 1% framhaldsskólakennara sagðist skoða niðurstöður samræmdra prófa eða skólaprófa til þess að átta sig á stöðu nemenda í námi við upphaf framhaldsnáms, svo sem til að reyna að mæta nemendum þar sem þeir væru staddir (tafla VIII.22). Kennarar kusu fremur að finna sjálfir út stöðu nemenda sinna í náminu á fyrstu vikum skólans, meðal annars með skyndiprófum. Ef til vill vilja framhaldsskólakennarar gefa slökum nemendum nýtt tækifæri, sem dæmi, svo þau séu laus við þá „fordóma“ sem gamlar einkunnir gefa færi á.

Á hinn bóginn gæti nákvæm athugun á frammistöðu á ítarlegum samræmdum prófum gefið mikilvæga vitneskju um stöðu nemandans umfram það sem kemur fram á einstökum skyndiprófum. Það er framhaldsskólakennurum heldur ekki hvatning að skoða stöðu nemenda þar sem þeir skipuleggja kennslu sína almennt út frá því að allir fylgist að. Ákvæði laga um framhaldsskóla frá 2008 um að „bjóða hverjum nemanda nám við hæfi“ (2. gr.) virtust ekki túlkuð þannig að hver kennari þyrfti að hafa skýra vitneskju um almenna stöðu nemenda sinna í námsgreininni.

Sumir skólanna röðuðu umsækjendum í forgangsroð eftir einkunnum í ákveðnum greinum úr grunnskóla og settu lágmarkseinkunn sem var hærri en þágildandi reglugerð frá árinu 2000 um innritun nemenda í framhaldsskóla sagði til um. Þannig nutu nemendur þess að hafa náð góðum árangri í grunnskóla. Slík einkunnatak mörk urðu að öllum líkindum til þess að nemendur í þeim skólum stöðu almennt betur að vígi í námi en nemendur í öðrum framhaldsskólum. Svonefnd almenn braut, sem nemendur undir þessu lágmarki áttu kost á, var aðeins í boði í sumum framhaldsskólanna. Þetta tvennt gerði að sjálfsgöðu nemendahópa skólanna ólíka að þessu leyti. Athyglisvert var að það virtist þó ekki verða til þess að kennsluhættir framhaldsskólanna væru með ólíku móti, eins og áður hefur verið rætt.

Samvinna um kynningar og framhaldsskólaáfangu í grunnskóla

Eitthvert samstarf var á milli grunn- og framhaldsskóla um kynningar á námi í framhaldsskóla en ekki var sagt frá dæmum um að aðilar frá báðum skólastigum kæmu saman á fundi til að skipuleggja kynningar og ákveða inntak þeirra eða dagsetningar. Þó var sagt frá því að námsráðgjafar í grunn- og framhaldsskólum væru farnir að hittast og skipuleggja kynningar að einhverju leyti í sameiningu. Þar með virðist vera að komast á formlegt samstarf í þessum efnum.

Samvinna var milli skólastiganna um framhaldsskólanám nemenda í grunnskóla og hafði hún farið vaxandi og orðið markvissari, að því er virtist, á undanförunum árum (sjá kafla II.5.d og kafla VII.3.b um 10. bekk). Aftur á móti kom á óvart hve misjafnt var hvort það nýttist nemendum til að flýta námi sínu þegar í framhaldsskóla kom. Af þeim 30% reykvískra svarenda í spurningakönnuninni sem tekið höfðu framhaldsskólaáfangu í grunnskóla hafði aðeins um þriðjungur fengið þá metna inn í nám sitt í framhaldsskólanum (tölur VIII.10 og VIII.13). Athyglisvert var að nokkrir nemendur í hópi viðmælenda, sem voru nú í framhaldsskóla að endurtaka áfangu sem þau tóku í grunnskóla af því að þau fengu hann ekki metinn, sögðust

nú vera að standa sig illa í greininni. Áhugi þeirra og ástundun virtist dvína við að fást aftur við sama námsefni og þau höfðu verið með áður, áskorunina vantaði, að þeirra sögn. Hér er mikil brotalöm í þeirri viðleitni að skapa sveigjanleika á skilum grunn- og framhaldsskóla. Jafnframt vakna spurningar um nemendur sem endurtaka í háskóla námsefni sem þau höfðu lært í framhaldsskóla. Það er efni í aðra rannsókn.

g) „Ekkert sagt manni hér“

Þegar nemendur á fyrstu önn í framhaldsskóla horfðu til baka til ára sinna í grunnskóla og báru saman við framhaldsskólann nefndu þau gjarnan að allt væri nú stærra og fjölmennið meira og orka færi í að kynnast nýju fólki, bæði samnemendum og kennurum. Í grunnskólanum höfðu þau þekkt allt og alla svo vel. Talsverður tími virtist líka fara í félagslífið og að átta sig á umfangi þess. Ofarlega var í huga viðmælenda í hópviðtölum að utanumhald í grunnskóla hefði verið meira en væri nú í framhaldsskóla; þar hefði meira verið passað upp á mætingar þeirra og verkefnaskil. Þar af leiðandi fundu nemendur fyrir aukinni ábyrgð þegar í framhaldsskólann var komið eins og kom fram í öllum sex hópum framhaldsskólanemenda sem rætt var við. Leiðsögnin var minni, eða eins og ein stúlkan orðaði það: „[Í framhaldsskólanum er] ekkert sagt manni ... Maður þarf að átta sig á því sjálfur.“

Álit framhaldsskólakennaranna var að nemendur skorti ábyrgðartilfinningu: „Það vantar ... hjá þeim að bera

ábyrgð á námi sínu, vön að það sé gengið á eftir þeim með öll skil. Þurfa ekki að hafa fyrir ... að skipuleggja sig.“ Annar líkti nemendum á 1. ári við kýrnar þegar þeim er hleypt út á vorin. Þau eru ráðvillt og átta sig ekki strax á umhverfinu og kröfunum, „hlaupa út og suður til að byrja með.“ Samskipti nemenda og kennara virtust hafa verið nánari í grunnskóla en framhaldsskóla (sjá sambærilegar niðurstöður í: Parker og Neuharth-Pritchett, 2009; Pereira og Pooley, 2007; Tobbell, 2007). Í þessu sambandi má minna á rannsóknarniðurstöður sem benda til þess að viðhorf kennara til nýnema í framhaldsskóla geti haft mikil áhrif á árangur þeirra (Catterall, 1998).

Almennt hugsaði mikill meirihluti nemenda í spurningakönnuninni jákvætt til grunnskólans og námsins þar og var fylgni á milli þess álits þeirra og námsárangurs á samræmdum prófum; þeir voru að meðaltali með hærri einkunnir en hinir. Áhyggjuefni er að 8–10% svarenda í Reykjavík sögðu að þeim hefði líkað illa í skólanum í 10. bekk og við námið þar (tafla VIII.14). Mismunandi viðhorf nemenda til námskrafna í framhaldsskóla hafa án efa endurspeglad mun á stöðu hvers og eins í náminu.

Í næsta kafla verða skilin sjálf á milli grunn- og framhaldsskóla til umræðu. Bornar verða saman niðurstöður um 10. bekk grunnskóla og 1. ár í framhaldsskóla, sem lýst hefur verið í VII. og VIII. kafla, til að gera tilraun til að varpa ljósi á *samfellu* eða *rof* í námi ungmenna við þessi þáttaskil á skólagöngunni.

IX

SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL GRUNN- OG FRAMHALDSSKÓLA

Í þessum lokakafla um skil grunn- og framhaldsskóla verður leitast við að svara rannsóknarspurningunum sem settar voru fram fyrir þennan síðari hluta rannsóknarinnar og fjallað um mun á *umgjörð* og *starfsbáttum* í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla, *tengsl* milli þessara skólastiga og sérstök áhersla lögð á *samfelluna* í starfinu. Samanburðurinn byggist á meginniðurstöðum úr köflum VII og VIII og fræðilegri umfjöllun í II. kafla. Leitast er við að greina hvort breyting eða munur á einstökum þáttum var til dæmis *mjög mikill*, *mikill*, *talsverður*, *nokkur*, *lítill* eða *enginn* eins og gert var í samanburði á skilum leik- og grunnskóla (sbr. orðanotkun um samfellu í kafla II.1.a og á mynd II.1). Í lokin er dregin saman umræða um *samfellu* í starfinu milli þessara skólastiga með hliðsjón af samfellukenningu Dewey (1938/2000) og mynd II.1.

Minnt er á að hér hefur aðeins verið fjallað um starf í átta almennum grunnskólum í Reykjavík af 27 með unglingastig (sjá töflu III.4) og níu framhaldsskólum en það eru reyndar allir framhaldsskólarnir í borginni með fjögurra ára nám. Athyglisvert var hve mikið samræmi var í *innri umgjörð* og *starfsbáttum* milli grunnskólanna átta og einnig milli framhaldsskólanna níu þótt þeir störfuðu ýmist eftir bekkja- eða áfangakerfi. Þær niðurstöður benda til þess að í heildina gefi þessi dæmi nokkuð almenna mynd af starfi beggja vegna þeirra skólaskila í íslenska skólakerfinu sem hér eru til umræðu.

Breytingaferli

Samkvæmt kenningu Super um fimm þroskastig náms- og starfsferils (Betz, 2008; Super, 1990) voru nemendurnir sem rætt var við bæði í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla á öðru stigi eða að byrja á könnunarstiginu (14–24 ára). Þau voru að kynnast ákveðnum áfanga í námi sínu og taka ákvarðanir um næstu skref (Herr og Cramer, 1979/1992) en ekki var að heyra að þau sem rætt var við hefðu mikið velt fyrir sér framtíðarmöguleikum sínum, kannað með skipulegum hætti það sem í boði var eða reynt að stuðla að samfellu í námi sínu þegar kom að vali á framhaldsskóla

eða námsbraut (sbr. víddir Savickas, 2005). Valið virtist hafa verið tilviljanakennt eins og rætt verður nánar síðar.

Lýsing Fabian (2007, mynd 1, bls. 13) á þrískiptu breytingaferli sem einstaklingur gengur í gegnum við þáttaskil á skólagöngunni á ágætlega við um skil grunn- og framhaldsskóla. Grunnskólanemendur í 10. bekk voru á fyrsta stigi í ferlinu samkvæmt kenningunni. Þeir voru meðvitaðir um nálægð náms á næsta skólastigi, kynningar voru í gangi og lokapróf í nánd. Ljóst var af hópviðtölum við þá að framundan voru þáttaskil í lífi þeirra, ein af mörgum á lífsleiðinni (sbr. niðurstöður Cowan og Hetherington, 1991). Eftirvænting og tilhlökkun fylgdi því að mynda ný tengsl og vináttubönd í fjölmönnum skóla en ef til vill einnig kvíði fyrir hinu óþekkta (sbr. niðurstöður Lucey og Reay, 2000). Framhaldsskólanemendur í hópi viðmælenda voru aftur á móti komnir á annað stigið samkvæmt lýsingu Fabian. Tengslin við grunnskólann höfðu rofnað og þeir voru farnir að laga sig að menningu, tungutaki og starfsháttum á nýju skólastigi. Þriðja stigið var að renna upp en þá er vöknuð tilfinning fyrir því að tilheyra nýjum hópi. Í lífi þeirra höfðu þegar orðið þáttaskil sem fólu meðal annars í sér breytta sjálfsmynd og viðhorf en einnig breytt hlutverk, nýjar skyldur og breyttar kröfur (sbr. niðurstöður Cowan, 1991; Griebel og Niesel, 2007) við að verða framhaldsskólanemandi og þurfa að standa meira á eigin fótum en áður.

Horfa má á unglina á skilum grunn- og framhaldsskóla með hliðsjón af vistkerfakenningu Bronfenbrenner (1979) eins og gert var hér framar um börn á skilum leik- og grunnskóla. Munurinn er ef til vill sá að á þessum skilum voru nærkerfin, heimilið og skólarnir beggja vegna skilanna, ekki eins nátengd í millikerfinu og á þeim fyrri en félagslíf unglínganna orðið mikilvægt nærkerfi. Þá skipti máli að einstaklingurinn fyndi tenginu allra þessara nærkerfa í millikerfinu. Nú varð stofnanakerfið áhrifa- ríkara en áður þar sem nemendur þurftu að velja sér skóla og innganga gat verið skilyrðum háð. Það getur tafið aðlögunina á nýju skólastigi en kemur ekki í veg fyrir samstarf og samtengingu nærkerfanna í millikerfinu.

1. UMGJÖRÐ – BÆÐI LÍK OG ÓLÍK MILLI SKÓLASTIGANNA

Fyrstu rannsóknarspurningarnar voru um mun á *ytri* og *innri umgjörð* um starfið í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla og *samfelluna* í þeim efnum. Svörin sem rannsóknin gefur eru í stuttu máli þessi: Ytri umgjörðin er ólík að því leyti að nemendur eru skólaskyldir í grunnskóla en ekki í framhaldsskóla og nokkur munur er á möguleikum til náms; grunnskólinn hefur náð lengra í því að vera skóli fyrir alla. Að öðru leyti er ytri umgjörðin býsna lík. Innri umgjörð var lík í þeim fjórum þáttum sem skoðaðir voru. Því má segja að talsverð *samfella* sé í ytri umgjörð skólastarfs á skilum grunn- og framhaldsskóla og eins hafi komið fram mikil samfella í innri umgjörð (sbr. mynd II.1). Þetta verður nú skýrt nánar. Fyrst verður borin saman *ytri umgjörð* grunn- og framhaldsskóla með tilvísunum í efni úr kafla II.3.

a) Ytri umgjörð: Ólík saga og rekstur

Þegar nemendur flytja sig á milli grunnskóla og framhaldsskóla flytja þeir sig úr einu kerfi í annað. Ytri umgjörð, svo sem lög, reglur, námskrár og rekstraraðilar breytast. En hve miklu munar; hve mikil er breytingin í raun? Þróunin

hefur verið sú að þessi tvö kerfi, sem voru til skamms tíma mjög ólík, hafa bæði að því er virðist þróast í sömu átt eða til meiri innbyrðis samhæfingar og einföldunar, og þar með einsleitni að sumu leyti, og þau hafa jafnframt nálgast hvert annað; orðið líkari. Þess vegna skiptir máli að athuga hvar á þróunarbrautinni umgjörðin (lög, reglur, námskrár og rekstur) er. Umgjörð grunnskólans er eldri og er þess vegna komin lengra í þróuninni en umgjörð framhaldsskólans. Einnig var umgjörð framhaldsskólans í fyrstu mun sundurlausari og ósamstæðari en gildi um grunnskólann.

Segja má að meginmunurinn á *ytri umgjörð* grunn- og framhaldsskóla nú felist í fimm þáttum: aldri laga þessara skólastiga, rétti til náms, því að nám í grunnskóla er lögbundið en valkvætt í framhaldsskóla, aldri aðalnámskráa stíganna og því að sveitarfélög reka grunnskóla en ríkið framhaldsskóla eins og dregið er saman í töflu IX.1. Grunn- og framhaldsskólastigið þróuðust hvort í sínu lagi meginhluta síðustu aldar en frá því um miðja öldina fólst afgerandi tenging milli þeirra í því að nemendur þurftu að ná ákveðnu lágmarki á landsprófi, síðar samræmdum prófum og nú skólaprófum, til að eiga vísa inngöngu í framhaldsskóla (sbr. umræðu í kafla II.3.a).

Það er fyrst undir lok 20. aldar, þegar fyrstu samræmdu lögin um framhaldsskóla voru samþykkt, að greina má

Tafla IX.1. Ytri umgjörð – samantekt um grunn- og framhaldsskóla

Ytri umgjörð grunnskóla, 10. bekkur	Ytri umgjörð framhaldsskóla	Munur
Lög – ríki <ul style="list-style-type: none"> Fyrstu lög um fræðslu barna 1907 Lög um gagnfræðaskóla 1930 Fyrstu heildarlög um grunnskóla 1974 Núgildandi lög um grunnskóla 2008 	Lög – ríki <ul style="list-style-type: none"> Lög um iðnaðarnám 1938/lög um iðnfræðslu 1949 Fyrstu lög um iðnskóla 1955 Fyrstu lög um menntaskóla 1946 Lög um heimild til að stofna fjölbrautaskóla 1973 Fyrstu lög um framhaldsskóla 1988 Núgildandi lög um framhaldsskóla 2008 	Lög <ul style="list-style-type: none"> Nokkur munur en lögin hafa þróast í sömu átt við síðustu endurskoðanir Frá 1974 voru ein lög um grunnskólann en ekki fyrr en 1988 fyrir framhaldsskóla. Enn gert ráð fyrir ólíkum skólum á framhaldsskólastiginu (s.s. menntaskólum, iðnskólum og fjölbrautaskólum)
<ul style="list-style-type: none"> Skólaskylda frá 1907 	<ul style="list-style-type: none"> „Fræðsluskylda“ frá 2008 	<ul style="list-style-type: none"> Nokkur munur sem felst í skólaskyldu grunnskóla en „fræðsluskylda“ í tvö ár í framhaldsskóla
<ul style="list-style-type: none"> Hverfisskólar 	<ul style="list-style-type: none"> Landið lengst af allt eitt skólahverfi Val um skóla (sumir skólanna þó með einkunnatakmiðum um inngöngu) 	<ul style="list-style-type: none"> Nokkur munur; grunnskólar eru hverfisskólar en kostur á að velja grunnskóla í Reykjavík; framhaldsskólar í Reykjavík að hluta til hverfisskólar
Aðalnámskrár – ríki <ul style="list-style-type: none"> Aðalnámskrár grunnskóla útgefnar frá 1929 (almenn markmið og sérstök markmið fyrir námsgreinar) 	Aðalnámskrár – ríki <ul style="list-style-type: none"> Aðalnámskrár framhaldsskóla útgefnar frá 1986 (fyrst áfangalýsingar, síðar almenn markmið og sérstök markmið fyrir námsgreinar) 	Aðalnámskrár <ul style="list-style-type: none"> Lítill munur (einkum eftir að almennur hluti námskránna verður sameiginlegur stígunum)
Rekstur – sveitarfélög <ul style="list-style-type: none"> Stofnkostnaður Fjárhagsrammi til reksturs Stefnumörkun 	Rekstur – ríki <ul style="list-style-type: none"> Fjárframlög til reksturs með fjárlögum ríkisins Hluti stofnkostnaðar Rekstur – sveitarfélög <ul style="list-style-type: none"> Hluti stofnkostnaðar 	Rekstur <ul style="list-style-type: none"> Munur á rekstraraðilum, þannig flytja nemendur úr umsjón sveitarfélags til ríkis

samræmi milli laga um þessi skólastig, til dæmis í markmiðsgreinum þeirra. Sjá má skyldleika markmiðsgreina núgildandi laga í töflu IX.2. (2. gr. um markmið í grunnskólalögum frá 2008 og 2. gr. um hlutverk í framhaldsskólalögum frá 2008) þar sem sérstaklega eru dregnir fram þættir sem eru sambærilegir (skáletrun mín). Við síðustu endurskoðun bæði grunnskóla- og framhaldsskólalaga jókst samræmi milli þeirra frá því sem áður var.

Eldri lög in þróaðri

Núgildandi grunnskólalög byggjast á fyrstu lögum um barnafræðslu frá 1907 en mun erfiðara er að ákvarða hvenær fyrstu lög um nám á því sem nú er nefnt framhaldsskólastig fær fyrst löggjöf. En ef við segjum að núverandi löggjöf um framhaldsskóla séu byggð á lögum um iðnaðarnám nr. 100/1938 (þar sem iðnskóli er nefndur í 10. gr., auk námssamninga) og lögum um menntaskóla nr. 58/1946 (þar sem talað er um þrjá menntaskóla í landinu) þá eiga þessi skólastig um sjötíu til hundrað ára sögu. Reyndar voru sett lög löngu fyrr nr. 30/1877 um gagnfræðaskóla á Möðruvöllum í Hörgárdal. Ljóst er af framansögðu að saga skólastiganna er býsna ólík og að mörgu leyti flókin. Barna- og unglingaskólar, sem með grunnskólalögum frá 1974 fengu samheitið grunnskólar, urðu smám saman eftir því sem leið á öldina skyldunámsskólar í tíu ár og „skólar fyrir alla“. Annað var uppi á teningnum með menntaskóla og iðnskóla, síðar nefndir framhaldsskólar, sem eingöngu voru sóttir af litlum hluta árgangs langt fram eftir öldinni. Það er fyrst á síðasta fjórðungi síðustu aldar að þeir verða opnir þorra nemenda.

Framhaldsskólalögin bera með sér að þau eru mun yngri en grunnskólalögin, ef til vill má segja að þau séu skemur komin í þróun, einkum um aðgengi að námi og rétti til náms óháð námsgetu. Framhaldsskólakerfið hefur ekki farið í gengum jafn mikla umræðu í tengslum við margar lagasetningar og grunnskólakerfið. Alla síðustu öld þróuðust ákvæði í lögum um réttinn til náms við hverja endurskoðun laga um barna- og gagnfræðaskóla, síðar grunnskóla. Það átti einkum við um nemendur með sérþarfir en einnig um búsetu; til dæmis voru fyrstu lög um gagnfræðaskóla frá 1930 eingöngu um gagnfræðaskóla í kaupstöðum (Loftur Guttormsson, 2008a, bls. 152) og fræðslulögin frá 1936 (Lög um fræðslu barna nr. 94/1936) kváðu á um skólaskyldu 7–14 ára barna (1. gr.) en skólahverfi utan kaupstaða gátu fengið heimild til að ákveða að skólaskylda hæfist síðar (2. gr.).

Í þessu sambandi verður að hafa í huga að margt bendir til þess að setning laga breyti ekki miklu um þróun skóla, heldur lagi löggjöf sig að þeirri þróun sem í gangi er. Sem dæmi má nefna að árgangar urðu skólaskyldir þegar hátt í 100% þeirra voru farin að sækja skóla og hlutur nemenda með sérþarfir varð skýrari í lögum eftir því sem skólakerfið lagaði sig meira að þeim (sbr. Jón Torfi Jónasson, 2008f). Þannig kom ákvæðið um „fræðsluskyldu“ í tvö ár í framhaldsskóla eftir að hátt í 100% árgangs innritaðist í framhaldsskóla (orðið fræðsluskylda er reyndar ekki notað í framhaldsskólalögum frá 2008). Þótt ákvæði í lögum breyti í sjálfu sér ekki þróuninni getur umræða í kringum nýja lagasetningu fleytt hugmyndum áfram og skýrt framtíðarsýn (sbr. Jón Torfi Jónasson, 2008a, bls. 114–117).

Tafla IX.2. Ákvæði í lögum um markmið og hlutverk grunn- og framhaldsskóla

Lög um grunnskóla frá 2008	Lög um framhaldsskóla frá 2008	Munur
<p>2. gr. <i>Markmið.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að <i>albliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi</i> sem er í sífellldri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu <i>samræmi við stöðu og þarfir nemenda</i> og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins. Grunnskóli skal stuðla að vísýni hjá nemendum og <i>efla færni þeirra í íslensku máli</i>, skilning þeirra á íslensku samfélagi, sögu þess og sérkennum, högum fólks og á skyldum einstaklingsins við samfélagið, umhverfið og umheiminn. Nemendum skal veitt tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn og að afla sér þekkingar og leikni í stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Skólastarfið skal leggja grundvöll að <i>frumkvæði</i> og sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfá hæfni þeirra til samstarfs við aðra. Grunnskóli skal stuðla að góðu samstarfi heimilis og skóla með það að markmiði að tryggja farsælt skólastarf, almenna velferð og öryggi nemenda. 	<p>2. gr. <i>Hlutverk.</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að <i>albliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi</i> með því að bjóða hverjum nemanda <i>nám við hæfi</i>. Framhaldsskólar búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífínu og frekara nám. Þeir skulu leitast við að <i>efla færni nemenda í íslensku máli</i>, bæði töluðu og rituðu, efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, vísýni, <i>frumkvæði</i>, sjálfstraust og umburðarlyndi nemenda, þjálfá þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, jafnrétti og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til þekkingarleitar. Framhaldsskólar sinna miðlun þekkingar og þjálfun nemenda þannig að þeir öðlist færni til að gegna sérhæfðum störfum og hafi forsendur til að sækja sér frekari menntun. 	<p><i>Markmið og hlutverk:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> Lítill munur nema hvað lögin um framhaldsskóla halda opnum þeim möguleika að skólinn búi nemendur undir starf með sérhæfðum undirbúningi. Að öðru leyti fjalla tilgangsgreinar beggja laga um undirbúning undir lífið almennt.

Það bera greinargerðir með lagabreytingum og nýjum lögum með sér.

Mikill munur milli skólastiga á rétti til náms

Með grunnskólalögum frá 1974 varð umfangsmikil breyting á lagalegri umgjörð skyldunáms hér á landi. Lögin voru hugsuð sem lokaátak til að tryggja öllum börnum jafnan rétt til skólagöngu, óháð búsetu, og jafnan rétt til náms, óháð námsgetu. Ekki átti að flokka börn eftir getu en laga kennsluhætti að þörfum hvers og eins. Þessi ákvæði voru áréttuð og þróuð með síðari endurskoðun laganna og reglugerðum um sérkennslu (nr. 270/1977; 98/1990; 389/1996). Mikil umræða fór fram um allt land meðan lögin frá 1974 voru í smíðum og um þau myndaðist mikil samstaða (Jón Torfi Jónasson, 2008a). Þá höfðu verið til lög um þetta skólastig hérlandis í hátt í sjö áratugi. Með fræðslulögum 1946 var tekið af skarið um að hið opinbera bæri ábyrgð á fræðslu allra barna á skólaskyldaldri og tryggði rétt þeirra til skólagöngu eða stofnanavistar, þótt lögin tryggðu í reynd ekki öllum börnum þessi réttindi að sinni, þar sem bæði skorti á um þjónustu og jafnræði. Ekki var heldur kveðið á um stuðning innan skólanna sem lögin frá 1936 höfðu þó ýjað að (Jón Torfi Jónasson, 2008f, bls. 272–273). Þróunin sýnir ef til vill að miklar breytingar sem þessar þurfa sinn tíma. Því má ætla að tíminn vinni með framhaldsskólalögum, því oftast sem þau verða endurskoðuð og þróuð enn frekar nálgast það lokaátak sem þarf til að tryggja öllum ungmennum jafnan rétt til framhaldsskólanáms, óháð námsgetu. Segja má að jafn réttur til skólagöngu hafi verið kominn í framhaldsskólalögin frá 1996 þar sem sagði að þeir sem náð hefðu 16 ára aldri ættu rétt á að hefja nám í framhaldsskóla (15. gr.). Ekki var aftur á móti þar með sagt að allir nemendur fyndu þar nám við sitt hæfi. Með ákvæði í 32. gr. nógildandi framhaldsskólalaga frá 2008, þar sem segir að „þeir sem rétt eiga á að hefja nám í framhaldsskóla ... eiga jafnframt rétt á því að stunda nám í framhaldsskóla til 18 ára aldurs,“ má segja að framhaldsskólinn sé fyrst ótvírætt orðinn opinn öllum nemendum á aldrinum 17–18 ára. Lokaátakið til að tryggja öllum ungmennum jafnan rétt til náms við hæfi á framhaldsskólastiginu virðist eigi að síður enn eftir. Mörg mikilvæg skref í þessum efnum hafa þó verið stigin á undanförunum árum og áratugum svo sem með námstilboðum fyrir þroskahefta og margvíslegum stuðningi við fatlaða (sbr. ákvæði um nemendur með sérþarfir í 34. gr. laga um framhaldsskóla frá 2008) og sérstakar almennar brautir fyrir þá nemendur sem styttra eru komnir og eru fyrir hendi í sumum framhaldsskólum.

Stór hópur nemenda ræður vel við það bóklega nám sem áhersla er lögð á hér á landi í framhaldsskólum – ef þau leggja sig fram. En milli þessara tveggja hópa er nokkuð stór hópur sem ekki virðist finna nám við sitt hæfi á þessu skólastigi enn sem komið er. Um það vitnar hátt hlutfall nemenda sem hverfur brott frá námi í framhaldsskóla en við 24 ára aldur höfðu tæplega 43% árgangs sem fæddur er árið 1975 ekki lokið framhaldsskólanámi (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, mynd III.1). Hlutfallið hafði ekki breyst frá því námsframvinda árgangs sem fæddur er árið 1969 var kannaður við 24 ára aldur (Gerður G. Óskarsdóttir, 1995b, tafla 7.3).

Fjárhagslegur grunnur fyrir sérþjónustu og ráðgjafar- og sálfræðiþjónustu á borð við þá sem grunnskólinn nýtur er ekki fyrir hendi á framhaldsskólastigi enn sem komið er. Lög um framhaldsskóla eru nú um tuttugu ára gömul en um þrjátíu ár liðu frá því samstæð lög um barna- og gagnfræðafræðslu voru sett árið 1945 (þrenn lög) og þar til grunnskólalögin 1974 voru samþykkt. Síðan liðu 15 ár þar til reglugerð um sérkennslu frá 1990 sá dagsins ljós sem segja má að verið hafi lokahnykkur í þeirri þróun að grunnskólinn yrði skóli fyrir alla nemendur (Jón Torfi Jónasson, 2008f, bls. 272–278). Því má segja að talsverður munur sé enn á milli grunn- og framhaldsskólastigs hvað varðar hugsunina um skóla fyrir alla.

Skólaskyldan lengist áfram í báða enda

Ákveðin þróun varð í skólaskyldunni við endurskoðun laga um grunnskóla fram eftir síðustu öld (sjá mynd II.3). Árgangur barna varð gjarnan skólaskyldur þegar nær 100% hans sóttu skóla, eins og fyrr segir. Fræðsluskylda var stundum undanfari skólaskylda á barnastigi og því er ekki ólíklegt að „fræðsluskylda“ 17 og 18 ára ungmenna á framhaldsskólastigi nú sé undanfari skólaskylda. Andstaða kom fram gegn því að gera síðasta ár grunnskóla að skyldu; sumir töldu að ábyrgðartilfinning ungmenna yrði meiri gagnvart náminu ef þeir sæktu það af fúsum og frjálsum vilja. Sambærileg umræða gæti haft áhrif á og ef til vill aftrað eða dregið ákvörðun um skólaskylda á framhaldsskólastigi en rannsóknir liggja ekki fyrir á því hvort viðhorf nemenda til náms, til dæmis í 10. bekk grunnskóla, breyttust þegar námið varð skylda. Gera má ráð fyrir að „fræðsluskylda“ í framhaldsskóla sem tekur við af skólaskyldu grunnskóla stuðli að aukinni *samfellu* á milli skólastiganna.

Mislangt þróunarskeið aðalnámskráa

Sama á við um þróun aðalnámskráa og sagt er framar um þróun laga; opinber samræmd námskrá á sér mun

lengri sögu á grunnskólastigi en framhaldsskólastigi. Milli fyrstu námskrár fyrir barnaskóla, sem kom út árið 1929, og *Aðalnámskrár grunnskóla, almenns bluta*, frá árinu 2006 voru fjórar aðalnámskrár (árin 1960, 1976–1977, 1989 og 1999). Fyrsta námskrá fyrir framhaldsskóla – eða samræmdar námsbrautar- og áfangalýsingar – kom út árið 1986 en fram að þeim tíma stýrði hver framhaldsskóli sinni námskrá. Fyrstu fjölbrautaskólarnir gáfu út eigin áfanga- og brautarlýsingar og voru sumir þeirra, þegar á leið, farnir að gefa úr sameiginlega námsvísa (sjá t.d. Þórir Ólafsson, 1980). Fyrsta *Aðalnámskrá framhaldsskóla* kom ekki út fyrr en árið 1999 en núgildandi *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennur bluti*, er frá 2004. Sögu samræmdra námskráa fyrir einstakar greinar iðnnáms má aftur á móti rekja allt aftur til níunda áratugarins. Lengi vel þjuggu því grunn- og framhaldsskólar við mjög ólíkar aðstæður hvað námskrár varðaði og því trúlega lítil samfella í námskrárgerð á milli skólastiganna. Þetta er reyndar að breytast og nú má ætla að meiri *samfella* sé að verða í námskrám grunn- og framhaldsskóla með sameiginlegum almennum hluta (Mennta- og menningar- málaráðuneytið, e.d.).

Samræmd löggjöf fyrir bæði skólastigin

Við höfum oft sótt okkur fyrirmyndir til Norðurlanda um skipan skólamála og hefur þróun hjá okkur verið svipuð og þar enda er íslenski grunnskólinn áþekkur sama skólastigi annars staðar á Norðurlöndum. Í Noregi og Svíþjóð fór fram ítarleg endurskoðun á framhaldsskólakerfinu undir lok síðustu aldar og nú er í þessum löndum ein löggjöf fyrir grunn- og framhaldsskólastigið (sjá umræðu í kafla II.3.e) og framhaldsskólinn hefur verið fluttur til sveitarfélaganna. Af ofansögðu má draga þá ályktun að sama þróun eigi sér stað hér á landi.

Samfella – rof: *Ytri umgjörð* grunn- og framhaldsskóla er ólík að tvennu leyti; um þessi skólastig gilda nokkuð ólík lög þótt þau virðist stefna í svipaðan farveg og stigin eru rekin hvort af sínum rekstraraðila. Þetta setur *samfellu* í starfi milli þeirra ákveðnar skorður. Samræmi í markmiðsgreinum laganna og almennum hluta aðalnámskráa, svo og ákvæði um rétt 17 og 18 ára ungmenna til að stunda nám í framhaldsskóla, voru skref í átt til meiri samfellu. Þrátt fyrir þann mun sem rakinn hefur verið má í ljósi þróunar síðustu ára segja að talsverð *samfella* sé í *ytri umgjörð* um starf í grunn- og framhaldsskólum.

b) Innri umgjörð: Samræmi í stundaskrá, verkaskiptingu starfsmanna og húsnæði en margs konar hópaskipting

Innri umgjörð var mjög lík í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla hvað varðar þrjá af fjórum þáttum sem skoðaðir voru, það er *skipulagi dagsins* eða *stundaskrá*, *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu húsnæðis*, eins og sjá má í töflu IX.3, en það átti aftur á móti ekki við um *hópaskiptingu*.

Hópaskipting: Grunnskólinn þróast í átt til áfangakerfis

Fram kom munur á hópaskiptingu, bæði milli framhaldsskóla og skólastiganna (sjá töflu IX.3). Segja má að í grunnskólunum átta hafi verið blanda af bekkjakerfi, sem var í kjarnagreinum, og áfangakerfi, sem var í valgreinum. Frá 11% upp í 27% af heildartíma í grunnskóla var varið í valgreinar og gátu verið bæði bóklegar og verklegar auk þess sem þær voru þvert á árganga. Dæmi var einnig um val milli brauta á unglingsstigi (einn grunnskóli). Aftur á móti var ekki um einingakerfi að ræða í grunnskólunum. Í framhaldsskólunum var ýmist bekkjakerfi, áfangakerfi eða blanda af hvoru tveggja – sem virtist koma skýrar í ljós þegar leið á námið. Dæmi voru um að framhaldsskólar væru með bekkjakerfi og í raun einnig einingakerfi. Nemendur gátu valið um hraða í yfirferð, til dæmis í íslensku, stærðfræði og ensku, í áfangakerfi framhaldsskóla. Í tveimur grunnskólanna völdu nemendur milli hópa sem fóru á mismunandi hraða í öllum kjarnagreinum og í þeim þriðja völdu nemendur milli hópa sem fóru mishratt yfir í tveimur greinum, íslensku og stærðfræði.

En hvernig sneri hópaskipting að nemendum? Nemandi sem kom úr grunnskóla, einkum sá sem kom úr fjölmennum skóla, gat hafa vanist því á unglingsstigi að velja sér námsgreinar, velja milli mismunandi hraða í yfirferð og vera með nemendum á mismunandi aldri í náminu (árgangablöndun). Hann eða hún stóð því ekki frammi fyrir ýkja miklum breytingum í áfangakerfi en hins vegar nokkrum í bekkjakerfi, kerfi sem hann þekkti þó vel frá yngri stigum grunnskólans. Nemandi sem á hinn bóginn kom úr grunnskóla þar sem ekki var kostur á miklu vali á unglingsstigi, til dæmis vegna fámennis, gat þurft að laga sig að miklum breytingum á hópaskiptingu í áfangakerfi, þar sem valið stóð um greinar og hraða, en litlum breytingum í bekkjakerfi. Fyrir suma nemendur er því um að ræða mikla *samfellu* í kerfislegu vali á skilum grunn- og framhaldsskóla en fyrir aðra er hún lítil.

Það kom mér á óvart að skipulag grunnskóla virtist, þegar grannt var skoðað, á ýmsan hátt svipa meira til

IX. SAMANBURÐUR OG UMRÆÐA UM SKIL GRUNN- OG FRAMHALDSSKÓLA

Tafla IX.3. Innri umgjörð – samantekt um grunn- og framhaldsskóla

Grunnskólar, 10. bekkur	Framhaldsskólar, 1. ár	Munur
<p><i>Hópaskipting</i> <i>Bekkjakerfi:</i> Nemendur saman í bekkjum <i>Vísir að áfangakerfi:</i> Árgangablöndun og val um greinar í „valgreinum“. Til viðbótar var sums staðar skipt í „hraða“ í yfirferð í kjarngreinum <i>Val:</i> Val um valgreinar, bæði bundið og óbundið val. Dæmi um val um námsbraut í einum grunnskólanna</p>	<p><i>Hópaskipting</i> a) <i>Bekkjakerfi:</i> Nemendur saman í bekkjum b) <i>Áfangakerfi:</i> Árgangar nemenda blandast í áföngum; einingar fyrir lokna áfanga <i>Val:</i> a) Bekkjakerfi: Val um námsbraut og eina námsgrein eða svo (t.d. þriðja tungumál) b) Áfangakerfi: Val um námsbraut, áfanga (greinar) og hraða í yfirferð í ákveðnum greinum</p>	<p><i>Hópaskipting</i> • Nokkur munur en fer eftir framhaldsskólum; dæmi um hverfandi mun</p>
<p>Meðalföldi í bekk • Um 21</p>	<p>Meðalföldi, mættir þegar vettvangsathuganir fóru fram • Um 22</p>	<p>Meðalföldi í hópi • Enginn teljandi munur</p>
<p><i>Stundaskrá</i> • Degi skipt í 40 mín. kennslustundir • Ein grein í 1–2 kennslustundir í senn (lengri lotur í einum skólanna) • Frímínútur nokkrum sinnum á dag</p>	<p><i>Stundaskrá</i> • Degi skipt í 40–95 mín. kennslustundir • Ein grein í 1–2 kennslustundir í senn (lengri lotur í starfsnámi) • Frímínútur nokkrum sinnum á dag</p>	<p><i>Stundaskrá</i> • Enginn teljandi munur</p>
<p><i>Stundaskrá:</i> Lengd skólatíma • Nemendur voru um 24,7 klst. á viku í tímum (að meðaltali um 5 klst. á dag)</p>	<p><i>Stundaskrá:</i> Lengd skólatíma • Nemendur voru um 24 klst. á viku í tímum (að meðaltali um 5 klst. á dag)</p>	<p><i>Skólatími</i> • Enginn munur</p>
<p><i>Starfsmenn</i> • Umsjónarkennari • Faggreinakennarar (um 9 til 10 á viku)</p>	<p><i>Starfsmenn</i> • Umsjónarkennari • Faggreinakennarar (7 til 11 á viku)</p>	<p><i>Starfsmenn</i> • Enginn teljandi munur</p>
<p><i>Húsnæði</i> • Faggreinastofur • Salur, íþróttahús, bókasafn, sérkennslurými, svæði eða krókar fyrir unglíngastigið Í stofum: Borð og stólar í röðum, tafla, skjávarpi; nemendur sneru almennt að töflu</p>	<p><i>Húsnæði</i> • Bekkjjarstofur • Faggreinastofur • Salur, íþróttahús, bókasafn, „alrými“ Í stofum: Borð og stólar í röðum, tafla, skjávarpi; nemendur sneru almennt að töflu</p>	<p><i>Húsnæði og nýting þess</i> • Enginn teljandi munur</p>
<p>Stærð skóla Misfjölmennir skólar; unglíngastig í heildstæðum skólum (með 1.–10. bekk) gjarnan í sérstakri unglíngáálfu</p>	<p>Stærð skóla Stórar byggingar og fjölmenni; allir nemendur blandast um skólabygginguna/-byggingarnar.</p>	<p>Stærð skóla • Nokkur munur fyrir flesta nemendur</p>

áfangakerfis framhaldsskóla en bekkjakerfis í framhaldsskólum. Eftirtektarverðar tilraunir til að blanda saman bekkja- og áfangakerfi, og njóta þannig gæða beggja kerfa, fara fram á báðum stigunum. Því er ekki unnt að segja að *rof* hafi verið í þessum hluta innri umgjörðar milli grunnskóla og framhaldsskóla með áfangakerfi og ekki heldur á milli grunnskóla og framhaldsskóla með bekkjakerfi. Fremur má segja að eftir atvikum hafi verið um talsverða eða mikla *samfellu* að ræða.

Hópaskipting: Frávik frá „því hefðbundna“ í grunnskólum

Fram komu dæmi í grunnskólunum sem benda til þróunar frá því sem nefnt hefur verið hefðbundinn skóli og var hið almenna form skólustarfs mestalla 20. öldina, yfir í sveigjanlegri umgjörð sem rúmar hópaskiptingu og starfshætti sem ætlað er að koma betur en áður til móts við hvern og einn í náminu (sbr. A. Hargreaves, 2000; D. H. Hargreaves, 2006). Þetta átti við um mismunandi hraða í yfirferð innan bekkjar, til dæmis í stærðfræði í þremur

grunnskólum, og um sjálfstæða vinnu nemenda þvert á greinar í svonefndum „verkhring“ í tveimur grunnskólanna og „smíðjum“ í einum þeirra. Dæmi voru einnig um nám nemenda á vettvangi í litlum hópum. Loks var aldursblöndun í valgreinum í öllum grunnskólunum átta. Ekki er ólíklegt að slík þróun í átt til margbreytilegrar hópaskiptingar sé einnig að verða í framhaldsskólum, svo sem í þemaverkefnum, þótt það hafi ekki verið sýnilegt þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Einnig þar voru dæmi um litla hópa sem fóru á vettvang og hópaskiptingu innan námsgreinar. Þannig var margvíslegt hópastarf viðhaft á báðum skólastigum og ekki tilefni til að greina þar skýrt á milli stiganna. Merki voru um breytingar á báðum skólastigum en niðurstöður rannsóknarinnar gefa ekki tilefni til að greina þá þróun frekar.

Hópaskipting: Nám á almennri braut mikil breyting

Um mikla breytingu gat verið að ræða fyrir nemendur sem komu í framhaldsskóla með einkunnir undir tilteknu

Tafla IX.4. Faggreinastofur og bekkjarstofur

Nýting húsnæðis	Fjöldi grunnskóla	Hlutfall	Fjöldi framhaldsskóla	Hlutfall
Faggreinastofur	8	100%	7	78%
Bekkarstofur	0	0%	2	22%
<i>Alls skólar</i>	8	100%	9	100%

lágmarki og voru því saman í hópi á svonefndum almennum brautum. Þau sáu gömlu félagana velja sér námsbrautir og fá einingar fyrir nám sitt sem fleytti þeim áfram. Slíkar brautir voru ekki í grunnskólunum en nemendur áttu þar kost á sérkennslu innan eða utan bekkjarins. Nemendur á almennri braut voru aftur á móti í raun að fást við „grunnskólanám“ sem þau höfðu ekki valið sér. Það gátu verið viðbrigði. Reyndar voru dæmi um að nemendur á almennri braut veldu einnig áfanga með nemendum á öðrum brautum. Þannig dró úr hugsanlegri einangrun á almennri braut og *rofi* frá því sem nemendur höfðu vanist í grunnskóla. Rannsóknir á félagslegri einangrun nemenda með þroskahömlun í grunn- og framhaldsskólum benda reyndar til að hún sé mest áberandi á starfsbrautum framhaldsskólanna (Gretar L. Marínósson og Auður B. Kristinsdóttir, 2004).

Skipulag dagsins líkt

Mjög mikið samræmi var í skipulagi dagsins og skipulagi stundaskrár við þau þáttaskil á skólagöngunni sem um ræðir (sbr. tafla IX.3). Á báðum skólastigum var skóladagurinn að meðaltali tæpar fimm klukkustundir og nemendur fóru í kennslustundir í nokkrum námsgreinum sem reyndar voru mislangar eftir skólum. Nokkur munur var á því hve margar námsgreinar nemendur sóttu á viku, allt frá sjö upp í ellefu. Flestar virtust greinar á dag í framhaldsskóla með bekkjakerfi en fæstar í framhaldsskóla með áfangakerfi (langar stundir). Grunnskólarnir voru þarna mitt á milli. Bæði í grunn- og framhaldsskólunum var dagurinn brotinn upp með frímínútum milli stunda og matarhléi. Nánast alger *samfella* var því í skipulagi stundaskrár milli skólastiganna.

Í raun voru stundaskrár beggja skólastiganna ekki verulega frábrugðnar stundaskrá sem til er frá barnaskólanum

sem starfaði í Reykjavík árunum 1830–1849 (Ármann Halldórsson, 2001). Þá voru vikulegar stundir nemenda 30 að tölu og skiptust í lestur, málfræði og réttiritun, bæði á íslensku og dönsku, í sjö stundir, töflu- og hugarreikning í sex stundir og skrift í sex; söngur var í fjórar stundir á viku, leikfimi í eina og loks var kennd trúfræði, landafræði, saga og náttúrufræði (bls. 21). Í stórum dráttum eru hér á ferðinni sömu fræðin og nú en enska og önnur erlend tungumál hafa komið til sögunnar og skóladagurinn lengst. Breytingin er ekki mikil á stundaskrár nemenda í þessa eina og hálfu öld – sem vekur óneitanlega athygli.

Nemendur báru ábyrgð á *mætingu* sinni á báðum skólastigum en unnt var að falla á mætingu í framhaldsskóla og mjög léleg mæting gat leitt til brottrekstrar úr skóla. Sú mikla breyting og aukna ábyrgð voru mikil viðbrigði fyrir nemendur og jaðraði við *rof*.

Verkaskipting starfsmanna lík

Á báðum stigum hittu nemendur fyrir greinakennara í kennslustundum og höfðu einnig umsjónarkennara sem hver sinnti 15 til 20 nemendum, eða þar um bil (sjá töflu IX.3). Reyndar kom fram hjá mörgum framhaldsskólunemendum í hópviðtölum að þeim fannst umsjónarkennarar sínir lítt sýnilegir sem slíkir þarna á fyrstu vikum framhaldsskólans og dæmi var meira að segja um að framhaldsskólanemandi teldi sig ekki hafa umsjónarkennara. Mikið samræmi var samt í hlutverkum umsjónar- og greinakennara á skilum grunn- og framhaldsskóla og því mikil *samfella* í þeim efnum.

Nýting húsnæðis með sama hætti

Mikið samræmi var í nýtingu húsnæðis eða námsumhverfi milli grunnskólanna átta og sjö af framhaldsskólunum níu, nemendur fóru á milli faggreinastofa en í tveimur

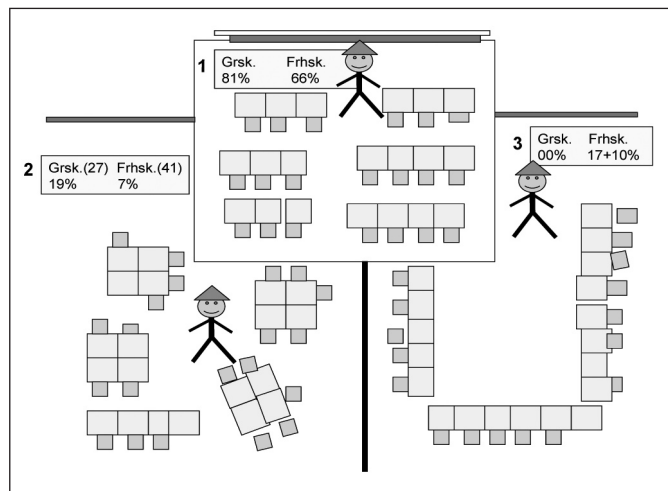
Tafla IX.5. Uppröðun borða í skólastofum

Nýting húsnæðis	Sbr. mynd IX.1	Grunnskólar Fjöldi stofa	Hlutfall	Framhaldsskólar Fjöldi stofa	Hlutfall
Borð í röðum (2–3 raðir eða þvert yfir stofu)	nr. 1	22	81%	27	66%
Borðum raðað í „u“, nemendur snúa að miðju	nr. 3	0	0%	7	17%
Borðum raðað í „u“ með veggjum	nr. 3	0	0%	4	10%
Nokkrum borðum raðað saman	nr. 2	5	19%	3	7%
<i>Alls stofur heimsóttar</i>		27	100%	41	100%

framhaldsskólanna voru allar stofur sem heimsóttar voru bekkjarstofur eins og lýst er í töflu IX.4. Sérgreinastofur báru gjarnan svip viðkomandi greinar og verkefni nemenda skreyttu vegg á báðum skólastigum.

Þegar inn í skólastofur var komið blasti við mikið samræmi í gerð og uppröðun húsgagna og búnaðar innan skólastiganna tveggja og milli þeirra. Í nær öllum stofum í grunn- og framhaldsskólunum voru tafla fyrir enda stofu, kennaraborð undir henni eða við hliðina og skjávarpi í lofti þungamiðja stofunnar. Nemendur sátu í röðum og horfðu fram (sbr. niðurstöður Rúnars Sigþórssonar, 2008).

Í töflu IX.5 og mynd IX.1 vekur athygli hve hefðbundin uppröðun húsgagna var algeng í skólastofunum 68 sem heimsóttar voru, borðum var langoftast raðað í tvær til þrjár raðir eða hlið við hlið þvert yfir stofuna (nr. 1 á mynd IX.1; 81% í grunnskólum og 66% í framhaldsskólum), þó var þeim stundum raðað í „u“ (nr. 3 á mynd IX.1; 27% í framhaldsskólum). Aftur á móti var nokkrum borðum raðað saman í klasa (nr. 2 á mynd IX.1) í aðeins fimm af 27 stofum í grunnskólum (19%) og þremur af 41 í framhaldsskólum (7%). Velta má fyrir sér hvort fremur gildi að uppröðunin hafi áhrif á kennsluhætti eða kennsluhættirnar á uppröðunina (sjá síðari umræðu um starfshætti, til dæmis um samvinnu í kafla IX.2.c).



Mynd IX.1. Uppröðun húsgagna í skólastofum í grunn- og framhaldsskólum⁵⁵

Segja má að nokkuð hefðbundin mynd hafi blasað við í uppröðun húsgagna og ekki svo ólík þeirri sem Dewey (1938/2000) dró upp fyrir miðja síðustu öld. Hann talaði um frelsisskerðingu í óhagganlegu fyrirkomulagi „í hinn dæmigerðu hefðbundnu kennslustofu, með sínum óhagganlegu borðaröðum og herstjórn yfir nemendum

⁵⁵ Á mynd IX.1 er í þriðja reit slegið saman stofum í framhaldsskólum þar sem nemendur sátu í „u“ og sneru ýmist að miðju (17% allra stofa sem heimsóttar voru) eða upp að vegg (10% stofanna).

sem einungis máttu hreyfa sig þegar ákveðin merki voru gefin“ (bls. 71).

Í öllum grunnskólunum og framhaldsskólunum 17 höfðu nemendur auk þess aðgang að bókasafni og tölvustofu, einni eða fleiri, eða tölvuvögnum (sjá um tölvunotkun í umfjöllun um starfshætti í kafla IX.2.f). Í flestum skólanna var samkomusalur og nemendur höfðu aðstöðu til að sitja saman og spjalla í hléum. Í þessum þáttum var mikið samræmi milli skólastiganna.

Mikið samræmi og mikil *samfella* var því almennt í þessum fjórða þætti innri umgjörðar sem skoðaður var, það er *nýtingu húsnæðis*. Á þessu var þó undantekning. Ef nemendur fóru úr faggreinastofum í grunnskóla í bekkjarstofu í framhaldsskóla (tveir skólar) má segja að um *afturbverft rof* hafi verið að ræða en þurfti þó alls ekki að virka sem breyting fyrir nemendur því þau þekktu vel bekkjarstofur frá sínum yngri árum í grunnskóla.

Loks má bæta við að framhaldsskólarnir voru allir talsvert fjölmennari en grunnskólarnir almennt. Það var breyting fyrir nemendur og gat jaðrað við *rof* fyrir þau sem komu úr fámennum grunnskólum. Sú reynsla gat bæði vakið eftirvæntingu um ný tækifæri og virkað yfirþyrmandi.

Söknuðu heita matarins

Í öllum grunnskólunum voru mötuneyti fyrir alla nemendur en það var aftur á móti ekki almennt í framhaldsskólunum. Þetta er að öllum líkindum mikil breyting fyrir nemendur og má kallast *rof* í námsumhverfinu. Bundið er í grunnskólalögum frá 2008 að nemendur skuli „eiga kost á málsverði á skólatíma“ gegn gjaldi (23. gr.). Slíkt ákvæði er ekki enn komið í framhaldsskólalög, enda kom fram í viðtölum við framhaldsskólanemendur að þeir söknuðu heita matarins úr grunnskólanum. Þess ber þó að geta að mötuneyti fyrir alla nemendur eru tiltölulega ný í grunnskólum Reykjavíkur, þau voru flest stofnuð á árunum um og eftir síðustu aldamót. Því er ekki ólíklegt að sama þróun eigi sér stað í framhaldsskólunum þótt síðar verði.

Samfella – rof: Þegar á heildina er litið var lítil munur á *innri umgjörð* skólastiganna í þremur af fjórum þáttum sem skoðaðir voru, það er *skipulagi dagsins* eða stundaskrá, *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu húsnæðis*. Í þessum þáttum var um mikla *samfellu* að ræða. Niðurröðun nemenda í hópa var með tvennum hætti í framhaldsskólunum eftir því hvort skólar störfuðu eftir áfanga- eða bekkjakerfi en segja má að í grunnskólunum hafi að vissu marki verið blanda af þessum kerfum. Því má gera ráð fyrir að nemendur hafi bæði upplifað mikla *samfellu* og *rof* í þeim þætti innri umgjörðar sem

lýtur að niðurröðun nemenda í *hópa* hvort sem þeir fóru í framhaldsskóla með bekkja- eða áfangakerfi.

c) Samanburður á umgjörð – í stuttu máli

Í töflu IX.6 eru dregnir saman þættir um *innri* og *ytri umgjörð* skólastarfsins; annars vegar eru þeir sem telja má líka með 10. bekk og 1. ári í framhaldsskóla og því er þar um *samfellu* að ræða. Hins vegar eru þættir sem telja má ólíka og nemendur finna fyrir sem breytingu við upphaf framhaldsskóla, þar er *samfellan* minni og í sumum tilfellum *rof*.

Ytri umgjörð skólastarfs á grunn- og framhaldsskólastigi er lík að því leyti að markmiðsgreinar grunn- og framhaldsskólalaga eru keimlíkar og aðalnámskrár verða smám saman sambærilegri (sbr. þær breytingar í nýrri námskrám; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d.). *Ytri umgjörð* er aftur á móti ólík hvað varðar áherslur laga á skóla fyrir alla á grunnskólastigi og mismunandi rekstraraðila. Með

hinni nýlega tilkomnu „fræðsluskyldu“ framhaldsskólans fyrstu tvö árin virðist aftur á móti vera að draga saman með skólastigunum. Samfella í ytri umgjörð er nú orðin mun meiri en lýst var á uppeldismálaþingi árið 1983 og sagt er frá hér framar. Þá voru ekki komin samræmd lög um framhaldsskóla né aðalnámskrá og fatlaðir áttu þar ekki aðgang. Aftur á móti stýrði menntamálaráðuneytið námskrár- og námsefnisgerð fyrir grunnskóla og sérþjónustu hafði verið komið á fyrir grunnskólanemendur með sérþarfir (Gerður G. Óskarsdóttir, 1983; Jóhanna Kristjánsdóttir 1983).

Innri umgjörð skólastarfs á skilum grunn- og framhaldsskóla var mjög lík í þremur þáttum sem kannaðir voru, það er *stundaskrá*, *verkaskiptingu starfsmanna* og *nýtingu húsnæðis*. Þar var mikil *samfella*. *Hópaskipting* var aftur á móti með ólíku móti milli skóla og voru þar dæmi bæði um *samfellu* og *rof* eftir því í hvers konar kerfi nemendur fóru í framhaldsskóla (sjá frekari umræðu um samfellu og rof í kafla IX.4).

Tafla IX.6. Ytri og innri umgjörð – líkt og ólíkt, í stuttu máli

Líkt (samfella)	Ólíkt (lítill samfella eða rof)
<p>Ytri umgjörð – líkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Samræmd löggjöf • Aðalnámskrá, almennur hluti 	<p>Ytri umgjörð – ólíkt</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aldur laga; heildarlöggjöf frá 1974 og 1988 • Réttur til náms, „skóli fyrir alla“/skóli án aðgreiningar; þróun komin lengra á grunnskólastigi • Grunnskólinn allur skólaskyldur; tvö ár „fræðsluskyld“ á framhaldsskólastigi • Grunnskólar hverfisskólar en val um framhaldsskóla og aðgangsskilyrði • Grunnskólinn rekinn af sveitarfélögum en framhaldsskólinn af ríkinu
<p>Innri umgjörð – líkt</p> <p>a) <i>Hópaskipting</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stærð hópa svipuð, rúmlega 20 nemendur í hópi • Bekkjakerfi, í kjarnagreinum í grunnskólunum og í öllum greinum í fjórum framhaldsskólanna • Áfangakerfi í 5 framhaldsskólum og valgreinum grunnskóla (aldursblöndun, val um greinar) • Val um hraða í yfirferð í kjarnagreinum í sumum grunnskólanna og í ákveðnum greinum í framhaldsskólum með áfangakerfi <p>b) <i>Stundaskrá</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stundaskrá skipt í stundir fyrir námsgreinar • Ein grein í eina til tvær kennslustundir í senn • Tímasókn á viku svipuð <p>c) <i>Starfsmenn</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faggreina- og umsjónarkennarar á báðum stigum • Hver nemandi með 7–11 faggreinakennara á viku <p>d) <i>Nýting húsnæðis</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nemendur fara milli faggreinastofa yfir daginn (nema í tveimur framhaldsskólanna) • Búnaður í stofum líkur • Uppröðun húsgagna með sama hætti, nemendur snúa almennt að töflu 	<p>Innri umgjörð – ólíkt</p> <p>a) <i>Hópaskipting</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Í áfanga- og einingakerfi í fimm framhaldsskólanna voru nemendur með nýjum nemendum í hverjum áfanga; val um greinar, aldursblöndun, mismunandi hraði, einingar • Nemandi getur fallið í grein/áfanga í framhaldsskólum • Dæmi um reglubundna hópaskiptingu þvert á greinar og árganga í grunnskólum en ekki í framhaldsskólunum <p>b) <i>Stundaskrá</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Unnt að falla á mætingu í framhaldsskóla <p>d) <i>Nýting húsnæðis</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Nemendur í tveimur framhaldsskólanna í bekkjarstofu í öllum greinum nema íþróttum • Stórar byggingar og mikið fjölmenni var í framhaldsskólunum; sama átti við um suma grunnskóla

2. STARFSHÆTTIR – EINSTEFNU- MIÐLUN EYKST

Rannsóknarspurningarnar sem settar voru fram fyrir rannsóknina um starfshætti á skilum grunn- og framhaldsskóla voru: Hver er munur á *starfsbáttum og inntaki* í 10. bekk grunnskóla annars vegar og á 1. ári í framhaldsskóla hins vegar? Hve *samfellt er starfið* á þeim þáttaskilum sem verða á skilum skólastiganna sem hér um ræðir? Svarið við fyrri spurningunni er einfalt: Lítil sjáanlegur munur var á starfsháttum milli þessara skólastiga þótt stigsmunur hafi komið fram. Ábyrgð nemenda á námi sínu jókst greinilega í ákveðnum þáttum í framhaldsskóla frá því sem var í grunnskóla, svo sem að fylgjast með og skila verkefnum á tilsettum tíma. Aftur á móti dró nokkuð úr áhrifum nemenda á framvindu og inntak náms síns, svo sem að gera áætlanir um námið og velja sér viðfangsefni. Svarið við síðari spurningunni er í stuttu máli þetta: Mikil eða að minnsta kosti talsverð *samfella* var í starfsháttum grunn- og framhaldsskóla en segja má að komið hafi fram *afturbverft rof* hvað varðar sjálfræði nemenda í vinnu sinni í skólanum.

Virkur kennslutími

Mikið samræmi kom fram í hlutfalli *virks kennslutíma* af heildartíma í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla. Virkur kennslutími er hér talinn sá tími sem fór í námið sjálf og virtist hann vera 87–88% af tíma nemenda á stundatöflu. Um 12–13% af tímanum er hér flokkaður sem upphaf og lok kennslustunda (sjá töflu IX.8); það er sá tími sem leið frá því hringt var inn í tíma og þar til kennari kom í stofu, tími sem fór í að skrá mætingu, óformleg samskipti, umræðu um heimanám og fleira. Þetta er einn tíundi af námstíma nemenda og vekur upp spurningar um hvort hann mætti stytta og nýta þar með tíma nemenda og kennara betur. Í rannsókn Goodlad í Bandaríkjunum (Goodlad, 1984/2004) var virkur tími reyndar talinn talsvert styttri, þannig að ætla má að staðan hér sé nokkuð

viðunandi; ekki er ljóst að hvaða marki unnt er að minnka óvirkan tíma jafnvel við bestu aðstæður. Hér verður fyrst og fremst fjallað um virkan kennslutíma og hann borinn saman milli skólastiganna.

a) Samræmi í kennsluháttum

Ekki verður annað séð en mjög líkar hugmyndir kennara um hlutverk sitt og kennsluna almennt hafi birst í starfsháttum í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla. Þær felast í stórum dráttum í því að kennarinn miðlar til nemenda, fer yfir það efni sem tiltekið er í námskrá og sér til þess að nemendur vinni úr efninu í verkefnum, annaðhvort í skólanum eða heima. Ætla má að nemendur hafi séð hlutverk kennara mikið til eins í framhaldsskólunum og í grunnskólunum. Kennararnir voru í sviðsljósinu á báðum skólastigum, skipulögðu starfið að því er virtist án samráðs við nemendur, stýrðu nemendum í náminu, voru í senn fræðarar, leiðsögumenn og stjórnendur, ef svo má að orði komast. Hvergi kom fram það viðhorf meðal kennara að nemendur og kennarar væru samstarfsmenn.

Í töflu IX.7 enduróma dæmigerðar athugasemdir úr hópviðtölum við nemendur um *kennsluhætti* og þær hugmyndir er að baki búa. Athygli vekur að nemendur á báðum stigum drógu fram hlut fyrirlestra og einstaklingsverkefna, bæði í tímum og heima. Þótt kennsluhættir hafi verið mjög keimlíkir kom í ljós nokkur munur milli skólastiganna þegar borið var saman hlutfall skólatíma sem varið var í þá sex flokka starfshátta sem hér er miðað við (töflur VII.7, VII.8 og VIII.6), eins og sjá má í töflu IX.8. Minnt er á að hér var um bóklega tíma að ræða í mörgum greinum og verklega tíma einnig, svo sem í íþróttum á báðum stigum, listum og verkgreinum í grunnskólum og verklegt starfsnám í framhaldsskólum. Stundaskrá nemenda var fylgt í ákveðinn fjölda daga og fylgst með þeim tímum sem voru á stundaskránni, eins og áður hefur komið fram.

Tafla IX.7. Dæmi um lýsingar nemenda á starfsháttum

Í 10. bekk grunnskóla	Á 1. ári í framhaldsskóla
<ul style="list-style-type: none"> • „Það er kennt okkur eitthvað og svo bara verkefni. Hefur þetta ekki alltaf verið svona?“ • „Hörgull á því hversu vel er farið yfir vinnuhefti“ • „Meiri virðing eftir því sem við urðum eldri, ætlast til meira af okkur; meira um ritgerðir, standa upp og tala fyrir framan hóp, þ.e. kynningar ... og svo hópverkefni“ • „Erum öll á svipuðum stað í dönsku“ • [Enskal] „Bara að setja orð inn í ...“ 	<ul style="list-style-type: none"> • „Kennarinn les upp, heldur svo fyrirlestur“ • „... svo mikið efni sem þarf að fara yfir“ • [Stærðfræði] „... kennarinn bara að tala ... í grunnskóla reiknuðum við dæmi í tímum. Þar reiknaði maður bara stanslaust allan tímann ... Mér líkaði betur að reikna, alla vega hluta af tímanum“ • „... glósur og fara yfir verkefni“ • „Pressa felst í því að ... mikið heimanám, oft próf. En samt þetta er góð pressa, ekki slæm, en stundum aðeins of mikil“ • „Heima ... uppfyllingarverkefni, fara yfir í tímum ... Fáum dæmi eða verkefni og förum yfir í tímum“

Í töflu IX.8 vekur athygli að í framhaldsskólunum var greinilega lögð nokkuð meiri áhersla á *hlustun og áborf* (tók um 43% heildartímans) en í grunnskólunum (um 26% heildartímans). Aftur á móti virtust *bókleg einstaklingsverkefni* fremur unnin í tímum í grunnskólunum (um 32% tímans) en í framhaldsskólunum (um 23% tímans). *Samvinna* af einhverju tagi var tvöfalt algengari í grunnskólunum og tók þar um 19% tímans en aðeins um 10% tímans í framhaldsskólunum. Íslenskar rannsóknir á miðstigi og unglingsstigi grunnskóla hafa leitt í ljós svipaðar niðurstöður; fyrirlestrar og útskýringar kennara með spurningum og spjalli og verkefnavinna nemenda virtust vera algengustu starfshættirnar (t.d. Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007; Ingvar Sigurgeirsson, 1992, 1994; Kristín Jónsdóttir, 2005; Kristrún Lind Birgisdóttir, 2004; Rúnar Sigþórsson, 2008). Í rannsókn Goodlad (1984/2004) hlustuðu nemendur og tóku þátt í umræðum í um 45% tímans í framhaldsskólum (9./10.–12. bekkur) og unnu að bóklegum verkefnum í um 23% tímans sem er mjög svipuð niðurstaða og hér fékkst. Rannsóknir í efstu bekkjum grunnskóla í Svíþjóð og Noregi leiddu í ljós að fyrirlestrar eða útskýringar kennara tóku þar nokkuð meiri tíma en fram kom í grunnskólum í rannsókninni eða um 46–55% tímans (Carlgren o.fl., 2006, töflur 4 og 6).

„Kennarinn talar meira hér“

Eftirtektavert var að hlutfall þess tíma sem nemendur hlustuðu og horfðu jókst um nærri tvo þriðju (66%) í framhaldsskólunum frá því sem var í grunnskólanum eða úr 26% af heildartíma í 43% (sbr. tafla IX.8). Þessi stigsmunur kom í hnotskurn fram í orðum eins nemanda í hópviðtali þegar hann bar saman grunnskólann og framhaldsskólann: „Meira um fyrirlestra hér, kennarinn talar meira hér ... undir manni sjálfum komið hvað maður gerir ... en hér er kennarinn bara að tala ... svo mikið efni sem þarf að fara yfir.“ Í öðrum hópi komst framhaldsskólanemandi svo að orði: „... kennarinn les upp, heldur fyrirlestur, það var

ekki svoleiðis í gamla skólanum.“ Annar í sama hópi var ekki alveg á sama máli: „Jú, það var líka í grunnskóla.“ Bæta má hluta af upphafi og lokum kennslustunda hér við þar sem kennarinn talaði þá yfirleitt við nemendur en sá tími var nánast sá sami á báðum skólastigum eða 12–13% heildartímans, eins og rætt var hér frammar. Við þetta bætist einnig að kennarar töluðu gjarnan við nemendahópinn meðan hann leysti verkefni og gátu það verið stuttir fyrirlestrar. Sá tími er ekki talinn með hlustun hér. Dæmi voru á báðum skólastigum um formlega fyrirlestra, þátttökufyrirlestra þar sem kennarinn spurði nemendur spurninga öðru hvoru í fyrirlestrinum og fyrirlestra með útskýringum (sbr. flokkun Kindsvatter o.fl., 1988, bls. 214–221).

Þessar niðurstöður vekja athygli, einkum í ljósi niðurstaðna úr rannsóknnum sem benda til þess að minni árangur náist í námi og skilningi á umfjöllunarefni með því að hlusta eingöngu en þegar notaðar eru fjölbreyttari aðferðir (sjá t.d. Bransford o.fl., 2000; Donovan og Bransford, 2005). Búist var við að umræður nemenda með skoðanaskiptum og ályktunum ykjast þegar í framhaldsskóla væri komið. Það gerðist ekki á fyrstu mánuðum í framhaldsskóla. Einnig vakti athygli hve lítið var um umræður almennt í þeim tímum sem vettvangsathuganir fóru fram, bæði í grunn- og framhaldsskólum. Algengt var að kennari sem hélt fyrirlestur spyrði spurninga yfir hópinn en það var undir hælinn lagt hve mikið var um svör eða hvort kennarinn ætlaðist yfirleitt til þess að fá svör. Þær umræður sem áttu sér stað voru milli kennarans annars vegar og nemendahópsins hins vegar og þá gjarnan fárra nemenda í hópnum en þær voru sárasjaldan milli nemendanna innbyrðis. Tilgangur kennara með spurningum virtist vera að kanna þekkingu og stuðla að skilningi fremur en að efla gagnrýna hugsun eða ábyrgð nemenda á eigin námi (sbr. niðurstöður Donovan og Bransford, 2005; Kindsvatter o.fl., 1988, bls. 203–214). Ekki voru dæmi um að kennarar gerðu hlé á fyrirlestri eftir ákveðinn tíma og gæfu nemendum kost á að tala saman um efnið, til dæmis í pörum, og verða þannig virkir í náminu. Þetta

Tafla IX.8. Hlutfall starfshátta af heild – samantekt um grunn- og framhaldsskóla

Flokkar starfshátta	Grunnskóli, 10. bekkur	Framhaldsskóli, 1. ár
Hlustun, þ.m.t. spurningar, svör og umræður	23%	41%
Áhorf, þ.m.t. spurningar, svör og umræður	3%	2%
Einstaklingsverkefni, bókleg	32%	23%
Einstaklingsverkefni, verkleg	11%	11%
Para- og hópverkefni, bókleg	6%	5%
Para- og hópverkefni, verkleg	13%	5%
Upphaf og lok tíma	12%	13%
<i>Samtals</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

vekur athygli í ljósi þess að niðurstöður rannsókna benda til þess að athyglin fari á flókt eftir um 15 mínútur undir fyrirlestri (Prince, 2004).

„Standa upp og tala fyrir framan hóp“

Bæði í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla hlustaði athugandi á fyrirlestra nemenda þar sem hver nemandi talaði frá púlti í þrjár til tíu mínútur og fjallaði um valið efni innan þess ramma sem kennari setti. Þarna höfðu viðkomandi nemendur fengið tækifæri til að finna efnið sjálfir, vinna úr því og matreiða fyrir áheyrendur. Þessar stundir voru byggðar upp með sama hætti og svipaðar kröfur gerðar til nemenda á báðum stigum, að því er virtist. Á báðum stigum voru dæmi um að nemendur töluðu út frá skjávarglærum, sem þau höfðu búið til, og fóru jafnvel inn á netið í miðjum fyrirlestri. Kennarar mátu nemendafyrirlestrana, svo sem inntak, uppbyggingu og framsögn, en í einum framhaldsskólanna var jafningjamat. Í grunnskóla var dæmi um að nemendur birtu heimildalista sinn á glæru en ekki var dæmi um það í framhaldsskólunum. Mikil samræmi var því almennt milli skólastiganna í þessum efnunum. Í hópviðtali við tíundu-bekkinga, þar sem rætt var um breytingar frá yngri stigum yfir á unglingsstigið, kom fram að þá færu þau að „standa upp og tala fyrir framan hóp“. Þessar stundir voru skráðar sem fyrirlestrar á þriðja þrepi þar sem flytjendur höfðu sjálfraði um verkefni sitt. Eigi að síður er ljóst að meirihluti nemenda var fyrst og fremst að hlusta og tími til umræðna lítill. Segja má að telja hefði átt þessar stundir, að minnsta kosti að hluta, til hlustunar á 1. þrepi (sjá töflu IX.9).

„Og svo bara verkefni“

Með auknum tíma í fyrirlestra í framhaldsskólunum dregur úr þeim tíma sem nemendur vinna verkefni í kennslustundum. Um þriðjungur heildartímans (32%) fór í skrifleg einstaklingsverkefni í grunnskólunum en hlutfallið fór niður í tæpan fjórðung (23%) í framhaldsskólunum. Nemendur í hópviðtölum töluðu um meira heimanám í framhaldsskóla en grunnskóla; það skýrist trúlega af því að þar

var meiri tíma varið í fyrirlestra og þar með minni tíma í verkefni í kennslustundum. Hlutfall verklegra einstaklingsverkefna var það sama á báðum skólastigum eða 11% af þeim tímum sem heimsóttir voru, en þess ber að geta að þarna réð val á tímum nokkru. Ég ákvað sem dæmi að heimsækja tíma í smiðju í iðnnámi, þar sem iðnnám er hluti af því námsframboði sem nemendum stendur til boða. Tekið var mið af því að nemendafjöldi á starfsmenntabrautum er mun minni en á bóknámsbrautum; sem dæmi hafði aðeins um 11% árgangs sem fæddur er árið 1975 útskrifast af starfsmenntabrautum framhaldsskólanna við 24 ára aldur (Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, mynd III.1).

Samfella – rof: Mikil *samfella* í *starfsháttum* milli skólastiganna fólst í því að fyrirlestrar eða hlustun nemenda skipaði háan sess á báðum stigum. Talsverður munur var aftur á móti á þeim tíma sem varið var til hlustunar nemenda; hann var hátt í tvöfalt lengri í framhaldsskólunum. Þar var stigsmunur á. Sama gildi um einstaklingsverkefni; þau áttu stóran hlut á báðum skólastigum og var því um mikla *samfellu* að ræða í þeim efnunum. Munur var einnig á þeim tíma sem fór í einstaklingsverkefni í skólanum; hann var talsvert meiri í grunnskólunum en framhaldsskólanum og því einnig stigsmunur þar á (sjá um samvinnu hér síðar).

b) Tækifærum til frumkvæðis fækkar

Þegar borið er saman milli skólastiganna í töflu IX.9 umfang þrepanna þriggja á frumkvæðiskvarðanum (mynd V.2), sem ætlað er að greina sjálfraði og frumkvæði nemenda eða að hvaða marki þau hafi eitthvað að segja um það hvernig þau stunda nám sitt (töflur VII.7, VII.8 og VIII.6), vekur mikil áhersla á fyrsta þrep á báðum stigum og lítill á þriðja þrep umhugsun. Niðurstöður um 1. bekk grunnskóla sem lýst er framar í þessu riti eru sýndar í

Tafla IX.9. Áhrif nemenda á nám sitt, þrjú þrep – samantekt um grunn- og framhaldsskóla

Þrjú þrep	[Grunnskóli, 1. bekkur]	Grunnskóli, 10. bekkur	Framhaldsskóli, 1. ár
Prep 1: Einstefnumiðlun; verkefni með eina fyrirfram þekktu lausn; frumkvæði nemenda er í lágmarki	[42%]	61%	66%
Prep 2: Gagnvirkni; fleiri mögulegar lausnir um að velja; reynir að einhverju marki á frumkvæði og hugmyndaauðgi nemenda	[22%]	7%	11%
Prep 3: Sjálfraði nemenda; sýna frumkvæði og hugmyndaauðgi	[12%]	20%	10%
Upphaf og lok kennslustunda	[24%]	12%	13%
<i>Samtals</i>	<i>[100%]</i>	<i>100%</i>	<i>100%</i>

töflunni til samanburðar. Sjá má að áhersla á fyrsta þrepið hefur aukist talsvert frá því sem var í 1. bekk. Þótt vakinn sé sérstök athygli á því hve mikill hluti námsins fór fram á 1. þrepi, samkvæmt þeim skilgreiningum sem hér eru notaðar, skal tekið fram að ekki er verið að halda því fram að nám ætti alls ekki að fara fram á því þrepi. Hins vegar vænti ég þess fyrirfram að námsaðferðirnar dreifðust jafnar á öll þrepin, en þetta er að sjálfsögðu álitamál.

Einstefnumiðlun eða kennarastýrt nám og viðfangsefni með eina þekkta lausn, bókleg jafnt sem verkleg, fékk um tvo þriðju tímans í framhaldsskólunum (um 66%) en svolítið minni hluta í 10. bekk (um 61%). Vinna á fyrsta og öðru þrepi til samans tók yfir nokkuð meiri tíma í framhaldsskólum (um 77% tímans) en 10. bekk (um 68% tímans) og ef lagður er saman sá tími sem fór í vinnu á fyrsta og öðru þrepi í 1. bekk kemur út svipað hlutfall og í 10. bekk (64%). Þetta er í samræmi við niðurstöður annarra íslenskra rannsókna á vettvangi, sem benda til mikillar kennarastýringar (Ingvar Sigurgeirsson, 1994; Hafdís Ingvarsdóttir, 2004; Hafsteinn Karlsson, 2007). Hér skal þó minnt á að stundum var erfitt að meta hvort á verkefni var ein lausn eða fleiri.

Umfang 3. þreps minnkar

Umhugsunarvert er hve þriðja þrep, þar sem sjálfræði er mest og talið var að reyndi á frumkvæði, hugmyndaauðgi og sjálfstjórn, var miklu umfangsmeira í 10. bekk en í framhaldsskólunum. Í 10. bekk náði það yfir um fimmtungu heildartímans (um 20%) en mun minni tíma í framhaldsskólunum (um 10%). Þannig virtust áhrif nemenda á skipan daglegrar vinnu minnka að einhverju marki þegar í framhaldsskóla var komið. Ég átti von á að frumkvæði og sjálfstjórn nemenda og þar með ábyrgð ykist með auknum aldri. Það átti reyndar við þegar borinn er saman tíminn sem fór í vinnu á þriðja þrepi í 1. bekk (var um 12%) og 10. bekk (20%); hann tvöfaldaðist.

Í töflu IX.10 eru tekin saman til skýringar dæmi um starfshætti á þriðja þrepi í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla. Í umfjöllun um það þrep verður þó

að minna á að heimavinna er ekki meðtalin í yfirliti yfir nýtingu skólatímans en vel getur verið að oft hafi reynt á þetta þrep í heimaverkefnum nemenda, til dæmis í framhaldsskólunum þar sem umfang heimavinnu virtist meira en í grunnskólunum. Jafnframt er rétt að minna á að í viðtölum við kennara kom fram að erfitt getur verið fyrir þá að fá nemendur til að taka frumkvæði og vinna sjálfstætt. Náttúrufræðikennari í framhaldsskóla taldi til dæmis mjög erfitt að fá nemendur til að kafa dýpra: „Þau nenna ekki að leita í bókum, vilja bara „gúgla“ eitthvað fljótlegt. Þetta er ansi stór hópur ... og svo bíða þau bara eftir aðstoð, svo margir að bíða eftir aðstoð.“ Þetta gæti verið ein skýringin á því hve mikið kennarar virðast stýra náminu, bæði á grunnskóla- og framhaldsskólastigi. En jafnframt er minnt á þá skýringu Atla Harðarsonar og féлага (2009) að ítarleg námsmarkmið fyrir einstakar námsgreinar í aðalnámskrám verði til þess að lítið rúm sé fyrir skapandi starf.

Þessi tiltölulega litla áhersla á verkefni sem reyndu á frumkvæði og hugmyndaauðgi nemenda á báðum stigum vöktu ekki síst athygli vegna þeirrar áherslu sem lögð er á þessa færniþætti í umræðunni um mikilvæga færni í nútímasamfélagi. Í umræðu um þróun atvinnulífsins hefur á síðustu áratugum verið lögð vaxandi áhersla á mikilvægi þeirra í störfum í atvinnulífinu (sjá t.d. Carnevale o.fl., 1988; European Commission, 2008; European Round Table of Industrialists, 1994; IRDAC, 1990; SCANS 1991, 1992; Trilling og Fadel, 2009) og þáttur sköpunar dreginn sérstaklega fram (sbr. Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b, bls. 13; NACCCE, 1999). Áherslur laga eru einnig skýrar í þessum efnum, grunnskólanemendur skulu eiga þess kost „að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 24. gr.) og „framhaldsskólar skuli leitast við að ... þjálfa [nemendur] í sjálfstæðum vinnubrögðum“ (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008, 2. gr.). Þyngst vegur kannski að niðurstöður rannsókna benda til þess að áhrif nemenda á skipulag og framgang verkefna sinna skili betri árangri í námi en áhrifaleysi (Hayes o.fl., 2006; Mitra, 2006) og því hefur verið haldið fram að áhugi á námi vakni og vinnugleði aukist við það

Tafla IX.10. Dæmi um starfshætti á þriðja þrepi

Dæmi úr 10. bekk í grunnskólum	Dæmi frá 1. ári í framhaldsskólum
<ul style="list-style-type: none"> Nemendafyrirlestrar í náttúrufræði (úr hópvinnu um tímaritsgreinar og um plánetur) (sjá dæmi í ramma VII.4) Einstaklingsviðfangsefni, skrifleg og verkleg, í „verkhring“ vikulega, fjögurra vikna tímabil (nemendur velja sér viðfangsefni, gera áætlun, leita sér upplýsinga, skrifa niðurstöður, kynna niðurstöður; í tveimur skólum; sjá lýsingu í ramma VII.6); í „smiðjum“ (t.d. í tónlistarsmiðju: útsetja, taka upp, gera áætlun) Af lýsingum á valgreinum á unglingastigi að dæma virtust viðfangsefni þar oft reyna á hugmyndaauðgi og frumkvæði (sjá ramma VII.1) 	<ul style="list-style-type: none"> Nemendafyrirlestrar í lífsleikni (áhugamál, með glærum, myndbandsbroti), sögu (Grikkland hið forna) og í íslensku (valbók) (sjá dæmi í ramma VIII.3) Einstaklingsverkefni, skrifleg, s.s. dagbókarverkefni í ensku, ritunarverkefni í íslensku um eftirminnileg atvik úr bernskunni og kjörbókarverkefni Tala saman í pörum á dönsku um það sem þau gerðu í gærkvöldi eða það sem þau vildu að hefði gerst (sjá lýsingu í ramma VIII.7)

að fá að velja, þótt ekki sé sama hvers konar val um er að ræða eða hve umfangsmikið það er (Fisher, 2005; Perkins, 2009, bls. 71–74).

Ábyrgð bæði vex og minnkar

Þegar borin var saman ábyrgð nemenda í náminu milli skólastiganna kom í ljós að hún bæði jókst og minnkaði frá grunnskóla til framhaldsskóla. Undir námslega ábyrgð fellur til dæmis ábyrgð á verkefnaskilum og úrvinnslu efnis sem til umfjöllunar er svo og ábyrgð á ástundun í námi almennt. En einnig er átt við ábyrgð nemenda á framgangi námsins eða vali um starfshætti og er þá meðal annars átt við möguleika þeirra á að velja sér viðfangsefni eða gera eigin áætlanir um nám sitt.

Nemendur fundu fyrir því að í framhaldsskóla jókst ábyrgðin á því að fylgjast með í tímum og taka við því efni sem til umfjöllunar var og kennari stýrði. Um það vitna orð nemanda sem sagði í rýnihópi: „Í stærðfræði var meira verið að hjálpa hverjum og einum í grunnskóla. [Kennarinn] fór vel í allt þangað til hver einasta manneskja skildi. Hér er stærðfræðikennarinn meira að kenna hópnum.“ Viðmælendur úr hópi nemenda sögðu að kennararnir í grunnskóla hefðu ýtt á að verkefnum væri skilað, minnt þau oft á skilafresti og boðið upp á frestun á skilum, fremur en að fá alls ekki verkefnin frá nemendum. Í framhaldsskólunum væri aftur á móti ekki gengið á eftir nemendum að skila verkefnum og erfitt ef ekki ómögulegt að fá frest. Þetta reyndi trúlega talsvert á nemendur, að minnsta kosti suma þeirra.

Dæmi voru um að framhaldsskólakennarar hefðu viljað að nemendur kæmu sjálfstæðari og ábyrgari í framhaldsskólann. Framhaldsskólakennari talaði í viðtali um mikla stýringu og mötun í grunnskóla. Svipað viðhorf kom fram hjá framhaldsskólakennara sem ekki var ánægður með þau skilaboð frá stjórnendum skóla síns að kennarar ættu að taka meira utan um nemendur. Hann spurði hvar nemendur væru þá á vegi stödd í háskólanámi ef alltaf hefði verið ýtt undir þau og ábyrgðin tekin af þeim. Loks tók sá þriðji í sama streng og sagði að nemendur þyrftu að bera meiri ábyrgð á námi sínu, þau væru vön því að gengið væri á eftir þeim með öll skil og þyrftu ekki að hafa fyrir því að skipuleggja sig. Hér er trúlega vandrataður meðalvegurinn og mjög misjafnt eftir einstaklingum hvenær þeir hafa þroska og burði til að axla þessa ábyrgð. Ofanefnd viðhorf eru í samræmi við samantekt Parker og Neuharth-Pritchett (2009) á rannsóknum um breytingar á starfsháttum og viðhorfum á mörkum barnaskóla og unglingaskóla. Í þessu sambandi má einnig minna á niðurstöður Gillison og félagi (2008)

sem bentu til þess að stuðningur við mannleg tengsl og sjálfstjórn við þáttaskil á skólagöngunni væri nemendum meira virði en áherslur á ákveðna hæfni.

Sprotar að einstaklingsmiðun í grunnskólum

Nokkur merki um einstaklingsmiðun komu fram í grunnskólunum, eða það sem meðal annars hefur verið nefnt einstaklingsmiðað nám, námsaðgreining eða námsaðlögun (sbr. skilgreiningar t.d. í: Bachmann og Haug, 2006; Carlgren o.fl., 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003b; Hargreaves, 2004a; Ingvar Sigurgeirsson, 2005; Menntasvið Reykjavíkurborgar, 2008b; Tomlinson og McTighe, 2006). Áherslan er þá á áhrif nemenda á nám sitt og ábyrgð á framgangi þess. Í einum grunnskólanna gerðu nemendur einstaklingsáætlun fyrir vikuna um nám sitt í námsgreinum, svonefnd „áform“, og vinnusamninga við kennara um áhugasvið. Í þremur grunnskólanna fóru nemendur á sínum hraða í stærðfræði að nokkru marki, þó innan nokkuð nákvæms heildarramma sem kennarinn setti. Loks virtust nemendur stýra talsvert sjálfir verkefnum sem unnin voru í „verkhring“ í tveimur grunnskólanna og „smiðju“ í öðrum. Í „verkhring“ völdu nemendur sér viðfangsefni innan tiltekins þema fyrir nokkrar vikur í senn, gerðu einstaklingsáætlun um verkið, báru ábyrgð á framvindu þess, efnisöflun og efnistöku og báru loks ábyrgð á að kynna niðurstöður á fyrirfram ákveðnum degi. „Verkhringur“ var hluti af skipulagi starfsins á unglingastigi í alls fjórum grunnskólum í Reykjavík á þessum tíma (munnleg heimild, 2010). Fram kom í viðtölum við tíundubekkinga sem voru í fjarnámi í framhaldsskóla-áfangum í grunnskóla og framhaldsskólakennarar sem tekið höfðu framhaldsskólaáfangi í fjarnámi í grunnskóla að þeim fannst þau vera talsvert á eigin vegum í þessu námi og ábyrgðin því mun meiri en í grunnskólanáminu almennt. Þau þyrftu að skipuleggja nám sitt að mörgu leyti sjálf og gera eigin áætlanir. Ætla hefði mátt að slíkt sjálfstæði í vinnubrögðum héldi áfram að aukast með hærri aldri.

Framhaldsskólakennari sagði í viðtali frá tilraun í þessa veru í íslenskuáfangi á almennri braut í framhaldsskóla sem fólst í því að nemendur gerðu sér áætlanir til ákveðins tíma um hvern þátt greinarinnar og tóku próf þegar þeir voru tilbúnir. Þannig fóru þau mishratt yfir efnið. Annar framhaldsskólakennari sagði frá áfangi í stærðfræði sem skipulagður var sem fjarnám og nemendum var ætlað að gera einstaklingsáætlun um námið.

Þjálfun í lýðræðislegum vinnubrögðum ekki á oddinum

Ef rýnt er í niðurstöður rannsóknarinnar út frá umræðunni

um lýðræðisleg vinnubrögð í skólum sem meðal annars felist í því „að nemendur geti sjálfir tekið ábyrgð á skipulagi námsins“ (Wolfgang Edelstein, 2008, bls. 73) má í framhaldi af umræðunni um frumkvæði, sjálfræði og ábyrgð hér framar spyrja: Að hvaða marki fá nemendur þjálfun í lýðræðislegum vinnubrögðum? Eru skólarnir lýðræðis-samfélög þar sem fram fer nám til lýðræðis og þjálfun í lýðræðislegum starfsháttum? Bæta má við umræðunni um rödd nemenda og vald þeirra (Hargreaves, 2004b; Harvey og Burrows, 1992). Líta má svo á að nám á öðru og þriðja þrepi, samkvæmt þeim skilgreiningum sem hér eru notaðar, hafi falið í sér lýðræðislegri vinnubrögð en nám á fyrsta þrepi. Þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram unnu nemendur í 10. bekk rúmlega fjórðung af tíma sínum (um 27%) á öðru og þriðja þrepi en nemendur á 1. ári í framhaldsskóla rúmlega fimmtung af tíma sínum (um 21%; tafla IX.9).

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 er vikið að lýðræðislegum vinnubrögðum í kafla um kennslu og kennsluhætti þar sem fjallað er um markmið og kennsluáðferðir, en þar segir: „Markmiðum, sem lúta að því að þjálfva nemendur í lýðræðislegum vinnubrögðum, verður best náð með því að skipuleggja nám og kennslu og önnur samskipti út frá þeim“ (bls. 15). Ekki er að finna umfjöllun um lýðræðisleg vinnubrögð í *Aðalnámskrá framhaldsskóla, almennum hluta*, frá 2004 en í námskránni er vísað í markmiðsgrein framhaldsskólalaga um þátttöku í lýðræðisþjóðfélagi (bls. 9).

Dæmi um val nemenda á viðfangsefnum í náminu komu upp bæði í grunnskólunum og framhaldsskólunum. Nemendur á báðum skólastigum völdu sér innan þess ramma sem kennari setti viðfangsefni til að flytja í nemandafyrirlesturum, í ritun og hraðlestri, bæði í íslensku og erlendum tungumálum. Til viðbótar voru dæmi í grunnskólunum um val nemenda á viðfangsefnum í svo nefndum „verkhring“ og „áhugasviði“. Þannig voru færri dæmi um ábyrgð nemenda á vali um viðfangsefni í framhaldsskólunum en grunnskólunum.

Taka má saman niðurstöður þessarar umræðu um nám í lýðræði og áhrif nemenda á nám sitt með þessum orðum (sbr. töflur IX.8 og IX.9):

- Miklum meirihluta tíma nemenda bæði í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla var varið í einstefnumiðlun og verkefni með eina þekkta lausn (1. þrep og upphaf og lok tíma um 73–79%). Þá völdu nemendur sér hvorki viðfangsefni né nálgun.
- Nám á 3. þrepi þar sem nemendur höfðu áhrif á framgang námsins og tala má um lýðræðisleg vinnubrögð náði

yfir 10% heildartímans í framhaldsskólunum en 20% heildartímans í grunnskólunum.

- Nemendur gerðu almennt ekki eigin áætlun um nám sitt né mátu framvindu slíkrar áætlunar formlega (nema í einum grunnskóla).
- Mikill minnihluti tíma nemenda fór í samvinnu eða um 10–19% heildartímans (sjá umræðu hér síðar). Hún dreifðist á öll þrjú þrepin í grunnskólunum en var mest á 1. þrepi í framhaldsskólunum.

Þannig virðist ábyrgð á eigin námi og frumkvæði, sem er einn af átta lykilmáttum í námi samkvæmt tilmælum Evrópusambandsins, ekki hafa náð fótfestu í grunn- og framhaldsskólunum sem um ræðir enn sem komið er (sjá Fontelles og Enestam, 2006; Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 9). Svo virtist sem sjálfstýring og þátttaka nemenda í ákvarðanatöku um námið væri á neðstu þreppum í þátttökustiga Hart (1992). Erfitt er að sjá hvort starfshættirnir náðu eða fóru upp fyrir fyrsta stigaþrepið samkvæmt skilgreiningum Shier (2001) en hann skiptir hverju þrepi í stig. Á fyrsta stigi á fyrsta stigaþrepi er spurt hvort kennari sé tilbúinn að hlusta á nemendur samkvæmt lýsingu Shier; á öðru stigi á sama stigaþrepi er spurt hvort vinnubrögð séu þannig að þau auðveldi kennara að hlusta á nemendur; loks er á þriðja stigi spurt hvort í stefnu skólans sé að hlustað skuli á nemendur. Aðrar aðferðir við að skoða lýðræðisleg vinnubrögð og sjálfræði nemenda í starfsháttum hefðu ef til vill leitt í ljós aðrar niðurstöður. Forvitnilegt væri að vita hvort áhrif nemenda hafi aukist á síðari árum þeirra í framhaldsskólunum. Það er efni í aðra rannsókn. Einnig væri áhugavert að kanna með fleiri aðferðum og ítarlegar hve mikið reynir á sköpun, frumkvæði og hugmyndaauðgi nemenda í námi bæði í grunn- og framhaldsskólum.

Samfella – rof: Í skoðun á *sjálfræði nemenda* og lýðræðislegum vinnubrögðum eða möguleikum þeirra á að hafa eitthvað að segja um vinnu sína í skólanum kom fram að á báðum skólastigum er myndin að mörgu leyti lík; sjálfræðið var ekki mikið og þjálfun nemenda í lýðræðislegum vinnubrögðum ekki sett á oddinn (1. og 2. þrep var ríkjandi). Í þessum efnum var því mjög mikil *samfella*. Eigi að síður áttu nemendur í grunnskólunum oftar möguleika á því að velja sér viðfangsefni og hafa eitthvað að segja um útfærslu þeirra svo sem með áætlanagerð en í framhaldsskólunum (3. þrep). Hvað varðar sjálfræði nemenda kom því fram það sem hér hefur verið nefnt *afturhverft rof*.

c) Lítil áhersla á samvinnu

Athygli vakti hve lítil áhersla var lögð á samvinnu nemenda í náminu á báðum stigum en þó einkum í framhaldsskólunum. Í *Aðalnámskrá grunnskóla, almennum hluta*, frá 2006 segir: „Markmiðum, sem lúta að eflingu félagsþroska, verður til dæmis því aðeins náð að nemendur fái tækifæri til samvinnu“ (bls. 15). Í grunnskólunum var um fimmtungi tímans sem kannaður var (19%) varið í skriflega og verklega samvinnu en aðeins 10% tímans í framhaldsskólunum (tafla IX.8). Þessi verkefni gátu verið í flestum námsgreinum. Verklek hópverkefni voru algengari en bókleg á báðum stigum og eftirtekt vakti hve sjaldan nemendur á báðum skólastigum unnu með öðrum nemendum í pörum eða hópi að skriflegum verkefnum eða aðeins í 5–6% af tímanum (sbr. svipaðar niðurstöður Goodlad, 1984/2004; Orlich o.fl., 1990, bls. 227–275). Sagt var frá vettvangsferð í Grasagarðinn í Laugardal og samfélagsþjónustu í framhaldsskólum, svo og þátttökunámi í grunnskóla. Samvinna gat tengst þeim viðfangsefnum. Þannig getur samvinna verið af margvíslegum toga. En sú samvinna sem fram fór í grunn- og framhaldsskólunum, þá daga sem vettvangsathuganirnar fóru fram, var mjög lík í framkvæmd á skólastigunum; kennari ákvað að nemendur skyldu vinna saman tveir eða fleiri eða sagði að nemendur mættu vinna saman að lausn verkefnis. Sú samvinna sem Rúnar Sigþórsson (2008, bls. 179) sá í rannsókn sinni var reyndar fyrst og fremst valfrjáls samvinna. Síðan var það í höndum nemenda hvernig þeir unnu saman eða skiptu með sér verkum. Virkni nemenda í hópunum gat verið mjög misjöfn og kennarar virtust eiga lítil tók á að kanna framlag einstakra nemenda til samvinnunnar. Það fór svo eftir viðfangsefnum á hvaða þrepi samvinnan var.

Athyglisverðast við töflu IX.11 er að samvinnan var fyrst og fremst á fyrsta þrepi í framhaldsskólunum; hún var mjög kennarastýrð. Samvinna dreifðist aftur á móti á öll þrjú þrepin í grunnskólanum; hún var því bæði kennara- og nemendastýrð. Nemendur „fengu tækifæri til samvinnu“ en matsatriði er hvort umfang hennar var í samræmi við ofanefnt markmið *Aðalnámskrár grunnskóla* frá 2006 (bls. 15).

Dæmi var um áhugaverða tilraun í einum framhaldsskólanna þar sem kennarar ákváðu að draga verulega úr fyrirlestrum í efnafræði en taka í staðinn upp það sem þeir nefndu vinnustofu og fólst í því að nemendur unnu í hópum að bóklegum og verklegum viðfangsefnum mestan hluta tímans. Fram kom í viðtali við kennara að þau færu yfir meira efni með þessu móti en þau gerðu áður.

Lítil áhersla á samvinnu í framhaldsskólunum vekur athygli ekki síst vegna þess að atvinnulífið leggur greinilega mikla áherslu á samvinnuhæfni ef marka má auglýsingar um störf. Nánast í hverri starfsauglýsingu er lögð áhersla á hæfni í samskiptum eða samvinnu (sjá dæmi í: Allt, atvinna, 2010). Samvinna krefst talsverðrar hæfni og þroska og því hefði mátt ætla að samvinna ykist með auknum aldri í skóla. Einnig er minnt á að í listum yfir mikilvæga færniþætti í atvinnulífinu, sem nefndir voru framfar, er samvinna ofarlega á blaði (European Commission, 2008; SCANS 1991, 1992; Trilling og Fadel, 2009). Þessi áhersla virðist ekki hafa náð inn í framhaldsskólana. Síðast en ekki síst er minnt á niðurstöður rannsókna sem benda til þess að hópvinna stuðli að meiri námshvatningu en einstaklingsnám og þar með hærri einkunum á prófum (Prince, 2004). Minni áhersla á samvinnu í framhaldsskóla en grunnskóla gæti þannig verið ein skýring á verri námsárangri einhverra nemenda í framhaldsskóla og jafnvel brotthvarfi þeirra. Samvinna er einnig sögð auka skilning nemenda á viðfangsefnum og færni í lausn vandamála og nýtingu upplýsinga, auk þess að efla félagsþroska (Joyce o.fl., 2000; Orlich o.fl., 2004). Spyrja má að lokum hvort skólarnir séu illa meðvitaðir um „ákall 21. aldar“ um hæfni fólks í samskiptum (sbr. Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Samfella – rof: *Samvinna nemenda* að lausn verkefna var með nokkuð líku sniði á báðum skólastigum þótt viðfangsefni samvinnunnar hafi dreifst mun jafnar á þrepin þrjú í grunnskólunum en framhaldsskólunum. Því var talsverð *samfella* í framkvæmd samvinnunnar milli skólastiganna. Aftur á móti var tíminn sem fór í samvinnu mismikill

Tafla IX.11. Samvinna á þremur þrepum, hlutfall af heildartíma

	Samvinna	Grunnskólar, 10. bekkur	Framhaldsskólar, 1. ár
1. þrep	Samvinna, ein þekkt lausn (kennarastýrt nám)	6%	7%
2. þrep	Samvinna, fleiri mögulegar lausnir	6%	3%
3. þrep	Samvinna, frumkvæði, hugmyndaauðgi, ábyrgð og stýring nemenda (nemendastýrt nám)	7%	0%
	<i>Alls, blutfall samvinnu af heildartíma</i>	<i>19%</i>	<i>10%</i>

eða helmingi meiri í grunnskólunum en framhaldsskólunum. Ef lítið er á samvinnu sem mikilvæg þátt skólastarfs til „eflingar félagsþroska“ og ætla má að skipti æ meira máli með auknum þroska má segja að fram hafi komið *afturhverft rof*, það dró úr samvinnu.

d) Pressa ... stundaskrá ... námsbók ... mörg próf

Bæði skólastigin áttu það sameiginlegt að *stundaskrá*, *námsefni* og *próf* mynduðu ramma um námið. Þessi rammi mótaði að sjálfsgöðu starfshættina. Stundaskráin sagði til um þann tíma sem fór í hverja grein á dag. Tíminn var takmarkaður og það gat skapað pressu. Ákveðin námsbók var gjarnan grunnefni í námsgrein og komast þurfti yfir bókina á ákveðnu tímabili, samanber orð nemanda „Svo mikið efni sem þarf að fara yfir ... [það þarf að] komast yfir námsbókina.“

Framhaldsskólakennararnir virtust leggja próf oftast fyrir en grunnskólakennarar að mati framhaldsskólánemenda í hópviðtölum en próf voru haldin í greinunum með ákveðnu millibili til að kanna stöðu nemenda á báðum stigum. Svar framhaldsskólánemenda í hópi sem spurður var um mun á grunn- og framhaldsskóla styður það sem sagt hefur verið um áherslu á próf: „Meginmunurinn er að það er mikið heimanám og margfalt fleiri próf, einu sinni til tvisvar í viku í stað ... eitt annan hvern mánuð í grunnskóla.“ Annar sagði að prófin væru „miklu þyngri“ í framhaldsskólanum. Ekki verður hér lagt mat á þyngd prófa á skilum grunn- og framhaldsskóla en það væri verðugt rannsóknarefni. Ef til vill helgaðist fjöldi prófa þarna á fyrstu önn í framhaldsskóla af því að kennararnir voru að kanna stöðu nemenda sinna við upphaf framhaldsskólánámsins. Einnig gat verið að kennarar legðu áherslu á próf til að sannfæra nemendur um að þau gætu ekki lokið framhaldsskóla nema leggja hart að sér og til að sýna þeim áhersluatriði. Loks getur skýring á fjölda prófa verið sú að nemendur voru gjarnan í fleiri bóklegum greinum á viku í framhaldsskólunum en grunnskólunum (frá sex bóklegum kjarnagreinum í grunnskólunum og allt upp í tíu bóklegar greinar í framhaldsskólunum). Fleiri greinar hafa í för með sér fleiri próf.

Á grunnskólastigi eru samræmd próf, meðal annars í 10. bekk, en ekki á framhaldsskólastigi. Því er mat á námsárangri framhaldsskólánemenda alfarið í höndum kennara. Símat kennara eða skólamat virtist vera byggt á svipuðum viðmiðum í grunnskóla og framhaldsskóla, meðal annars á skyndiprófum, verkefnaskilum, vinnubókum, ef við átti, og ástundun almennt. Því var samfella í

þeim efnun milli skólastiganna. Nemendur mátu almennt ekki sjálfir árangur eigin vinnu (sbr. niðurstöður Hafðísar Ingvarsdóttur, 2004). Mikil áhersla á próf er ekki ný af nálinni. Geta má til fróðleiks að samkvæmt reglum fyrir barnaskólann í Reykjavík frá 1867 átti að gefa nemendum einkunnir daglega í hverju fagi, rita einkunnir í vitnisburðarbók nemanda vikulega og raða nemendum eftir einkunnum mánaðarlega. Sú röðun var tilkynnt í heyrenda hljóði. Auk þess voru miðsvetrar- og vorpróf (Ármann Halldórsson, 2001, bls. 68–69).

Samfella – rof: Á báðum skólastigum voru stundaskrá, yfirferð yfir námsbækur og próf ramminn um námið. Þarna var mikil *samfella*. Nemendur töluðu reyndar um fleiri og jafnframt þyngri próf á 1. ári í framhaldsskóla en verið hafði í grunnskóla. Í hugum þeirra virtist þessi reynsla jaðra við *rof* eða að minnsta kosti fela í sér litla samfellu.

e) Inntak – upprifjun og endurtekning

Ekki var stefnt að samanburði á námsefni í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla í rannsókninni þótt það sé mjög áhugavert rannsóknarefni. Eigi að síður hafði ég áhuga á að kanna viðhorf nemenda og kennara til *samfellu* í námi í einstökum greinum milli skólastiganna bæði í viðtölum við nemendur og kennara í grunnskólum og framhaldsskólum og í spurningakönnun meðal nemenda og kennara í framhaldsskólum. Þar tengdust viðhorf viðmælenda bæði námsefni eða inntaki námsins og starfsháttum, en ekki er ólíklegt að námsefnið hafi verið svarendum efst í huga. Því var ákveðið að skoða það lítilla og fá með því skýrari bakgrunn við túlkun á niðurstöðum um *samfellu* í skólastarfi milli skólastiganna. Athugunin gæti auk þess gefið vísbendingar um hvort námsefni hafi færst frá framhaldsskólastigi yfir á grunnskólastig, einkum eftir að skólatíminn í grunnskóla lengdist til muna um og eftir síðustu aldamót – hvort þarna hafi átt sér stað tilflutningur eða rek efnisinntaks námsins með svipuðum hætti og lýst var frammar á skilum leik- og grunnskólastigs.

Nýtt upphaf í framhaldsskóla – eða hvað?

Þegar skoðaðar voru náms- eða kennsluáætlanir sem kennarar lögðu fyrir og meginnámssefni sem lagt var til grundvallar í nokkrum greinum bentu niðurstöður almennt til þess að talsverð *samfella* væri í *inntaki námsins* frá grunnskóla til framhaldsskóla þótt greinilega hafi farið fram upprifjun á námsefni grunnskólans við

upphaf framhaldsskóla. Athygli vakti þó að svo var sem framhaldsskólakennarar litu á nám í grein í framhaldsskóla sem nýtt upphaf. Ef til vill var það gert til að hrista upp í nemendum ef svo má að orði komast. Nefna má nokkur dæmi þar um úr kennsluáætlunum og áfangalýsingum. Áfangalýsing í kennsluáætlun fyrir stærðfræði í framhaldsskóla hófst á þessum orðum: „Lagður er grunnur að vinnubrögðum í stærðfræði.“ Svo virðist sem kennarinn hafi ekki gert ráð fyrir þeim grunni sem lagður var í grunnskóla. Í áætlun um líffræði í framhaldsskóla sagði að markmið áfangans væri meðal annars að nemendur „kynn[tust] smásjárvinnu“ og síðar segir að fyrsti hluti áfangans sé „kynning á viðfangsefnum líffræðinnar (1.–2. vika)“. Nemendur hafa lært líffræði í grunnskóla og þar eru smásjár víðast hvar í líffræðistofum. Nemendur sem voru að vinna með smásjá í framhaldsskóla sögðust allir aðspurðir hafa skoðað eitthvað í smásjá í grunnskóla, svo sem lauk, hár og geitung. Reyndar sagði einn að smásjain í grunnskólanum hefði verið minni og „ekki svona rafmagns“. Þetta bendir til þess að í smásjárvinnu í framhaldsskóla sé farið dýpra í efnið og það sé umfangsmeira en í grunnskóla. Náttúrufræðikennsla hefur breyst í grunnskólum á undanförunum árum og framboð á efni aukist. Náttúrufræðikennari í framhaldsskóla sagði að nemendur úr náttúrufræðivali í grunnskóla kynnu meira nú en áður og hefðu gert meira af tilraunum. Ekki er víst að þessi breyting hafi komist almennilega til skila yfir á framhaldsskólalastigið.

Undirbúningur, upprifjun og endurtekning

Áhugavert er að skoða og bera saman álit framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara á *undirbúningi* úr grunnskóla og *endurtekningu* eða *upprifjun* í framhaldsskóla í þremur greinum, íslensku, stærðfræði og ensku, eins og það birtist í töflu XI.12 (úrvinnsla úr töflum VIII.15, VIII.16 og VIII.17 í kafla VIII.3.d og töflum VIII.19 og VIII.20 í kafla VIII.3.e).

Mikill meirihluti framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara sem svöruðu spurningakönnunum taldi *undirbúning* í íslensku og ensku góðan eins og sjá má í

töflu IX.12. Sérstaka athygli vekur að nokkuð annað var uppi á teningnum í stærðfræði. Mikill meirihluti nemenda eða tæplega 2/3 þeirra taldi *undirbúninginn* í grunnskóla góðan en aðeins rúmlega þriðjungur kennaranna. Þegar kom að *endurtekningu* kom upp sambærilegt samræmi í íslensku og ensku milli nemenda og kennara og sambærilegt ósamræmi í stærðfræði (tafla IX.12). Rétt um og yfir helmingur beggja hópa taldi mikla endurtekningu vera í íslensku í framhaldsskóla en talsvert minni hópur taldi svo vera í ensku. Aftur á móti voru nemendur og kennarar mjög ósammála um endurtekningu í stærðfræði eins og átti við um undirbúning í þeirri grein. Rétt um þriðjungur nemenda taldi mikla endurtekningu vera í stærðfræði í framhaldsskóla en talsverður meirihluti kennaranna taldi hana vera mikla. Athyglisvert er að aðeins 38% kennara töldu undirbúning í stærðfræði góðan en 27% töldu endurtekningu of mikla. Í þessu efni virðist vera tilefni til frekari athugunar. Mikill meirihluti bæði nemenda og kennara taldi *upprifjun* í þremur greinum í framhaldsskóla hæfilega mikla eins og sjá má í töflu IX.12. Minnt er á að kennararnir höfðu kennt viðkomandi greinar í framhaldsskóla á undanförunum tíu árum.

Erfitt er að skýra þann mun sem kom fram í álitum nemenda og kennara á undirbúningi og endurtekningu í stærðfræði. Hóparnir virðast vera með ólík viðmið um hvað góður undirbúningur er og hvað er endurtekning þegar spurt er um stærðfræðina. Það bendir til ólíkra væntinga. Sú spurning vaknar einnig hvort framhaldsskólakennarar þekki ekki nægilega til markmiða, kennslu og námsefnis í stærðfræði í 10. bekk grunnskóla. Þeir gátu talið sig vera að rifja efni upp með nemendum sem ef til vill var þeim nýtt. Önnur skýring gæti verið að framhaldsskólakennararnir þekktu námskrá 10. bekkjar en töldu að farið væri dýpra í efnið sem þar er tekið fyrir en gert er í raun. Einnig getur skýringin verið að nemendur hafi ekki yfirfært þekkingu sína og reynslu í stærðfræði frá grunnskóla yfir í framhaldsskóla, til dæmis vegna þess að beitt var ólíkum aðferðum, námið hafi með öðrum orðum verið aðstæðubundið (sbr. Hendricks, 2001; Lave og Wenger, 1991). Merki þar um kom fram hjá framhaldsskólanemendum í hópviðtali sem

Tafla IX.12. Viðhorf framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara í Reykjavík til undirbúnings og endurtekningar í þremur greinum

Álit nemenda/kennara í nýju framhaldsskólum í Reykjavík	Íslenska (stafrætt og málfræði)		Stærðfræði		Enska	
	Nemendur	Kennarar	Nemendur	Kennarar	Nemendur	Kennarar
Góður undirbúningur úr grunnskóla/ Nemendur koma vel undirbúnir úr grunnskóla	85%	68%	65%	38%	81%	89%
Mikil endurtekning í framhaldsskóla	51–62%	54–67%	35%	61%	43%	36%
Hæfileg upprifjun/endurtekning	78–80%	67–74%	65%	68%	77%	70%
Of mikil upprifjun/endurtekning	7–12%	18–23%	6%	27%	13%	19%

töldu aðferðir í stærðfræðikennslu aðrar í framhaldsskóla en grunnskóla; í framhaldsskóla væri farið að sanna reglur í stærðfræði í meiri mæli en í grunnskóla og því hætt við meiri utanbókarlærdómi. Á hinn bóginn má ætla að grunnskólakennarar telji sig vera að búa nemendur undir nám í framhaldsskóla því í námsáætlun kennara í stærðfræði fyrir 10. bekk stóð: „Stefnt er að því með verkefnavali að undirbúa nemendur fyrir frekara nám.“ Einnig er mögulegt að mismunandi áhersla á mikilvægi og gildi þess sem lært var hafi haft sín áhrif (sbr. Anderson o.fl., 1996). Í umræðu um undirbúning á einu stigi fyrir annað og álit kennara á stöðu nemenda sem þeir taka við á nýju skólastigi má ekki gleyma að flutningurinn einn frá einum skóla til annars getur dregið úr námshvatningu og þar með námsárangri nemenda (Alsbaugh, 1998) – af hverju sem það svo stafar. Midgley og félagar (1988) sýndu fram á mismunandi viðhorf stærðfræðikennara á mismunandi skólastigum til nemenda sinna en Whitley og félagar (2007) skýrðu lakari árangur í stærðfræði eftir flutning milli skóla meðal annars með óróleika unglingsáranna. Þannig gæti einhvers konar munur á viðmiðum, viðhorfum, væntingum og aðferðum og erfiðleikar nemenda við að yfirfæra fyrri þekkingu valdið þeim mun sem fram kom í svörum nemenda og kennara um stærðfræðina.

Í þessu sambandi er vert að minna á reynslu nemenda sem fóru í framhaldsskóla beint úr 9. bekk grunnskóla en nám þeirra á 1. ári í framhaldsskóla virtist vera nokkuð í beinu framhaldi af fyrra námi. Það bendir til þess að um sambærilegt námsefni sé að ræða í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla að einhverju leyti og styður hugmyndir um styttingu náms til stúdentsprófs um eitt ár, að minnsta kosti fyrir ákveðinn hóp nemenda.

„Það sama í íslensku en aðeins dýpra“

Þótt fram hafi komið það álit vel yfir helmings svarenda

að mikið væri um endurtekningu í íslensku milli skólastiganna má ætla að hún felist að einhverju leyti í því sem nemandi sagði í hópviðtali: „Maður er alltaf að læra það sama í íslensku en aðeins dýpra.“ Námsefnið bendir til þess eins og sjá má í töflu IX.13 (sjá einnig lýsingu á námsefni í töflum VII.9 og VIII.9). Í einum hópi kom fram að nemendum fannst að íslenskan í 9. bekk hefði verið talsvert þyngri en í 10. bekk. Sú dýpkun á námsefninu í framhaldsskóla sem nefnd var, getur falist í því að meira sé um skilgreiningar á hugtökum í framhaldsskólum en grunnskólum.

Ekki er ljóst hve mikið íslenskukennarar á báðum stigum vissu um nám í greininni á hinu stiginu. Viðmælandi taldi sig ekki hafa orðið varan við bókmenntakennslu í grunnskóla og taldi misbrest þar á. Aðspurð um áherslur sem hún vildi sjá í grunnskóla sagðist hún vilja draga úr málfræðinámi þar og láta nemendur bara lesa og skrifa; kenna þeim vinnubrögð og að skipuleggja sig. Þannig kom fram dæmi um skort á þekkingu framhaldsskólakennara á námi á unglingsstigi.

Mikil eða lítil endurtekning í stærðfræði

Glefsur úr viðtölum við kennara og nemendur í framhaldsskólum um undirbúning og umfang endurtekningar í stærðfræði á skilum grunn- og framhaldsskóla, sem lýst hefur verið, bregða upp ákveðinni mynd af áliti þeirra; við þeim virtist blasa lélegur undirbúningur í stærðfræði og þar af leiðandi mikil endurtekning. Framhaldsskólakennari sagði í viðtali að fyrsti kaflinn af fimm í bókinni *Stæ 103* (Jón Þorvarðarson, 2007; sjá efnisþætti bókarinnar í töflu VIII.9) og hluti af þeim næsta væri upprifjun á efni 10. bekkjar, auk þess sem aðrir kaflar byrjuðu á upprifjun (um fimm dæmi af 25 í hverjum kafla) og tengdust þannig efni sem nemendur hefðu áður fengist við. Kennarinn bætti við að nemendur sem mættu illa og reiknuðu ekki síðari hluta

Tafla IX.13. Íslenska í 10. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla

Íslenska í 10. bekk grunnskóla	Íslenska á 1. ári framhaldsskóla
<p>Í 10. bekk grunnskóla skiptist nám í íslensku í eftirfarandi greinar (byggt á áætlunum kennara):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bókmenntir (fornsaga, skáldsaga, smásögur, ljóð og kjörbækur, farið í hugtök og textagreiningu) • Stafsetning og ritun (ritæfingar) • Málfræði (beygingarfræði, setningafræði, hljóðfræði, orðmyndun og merkingarfræði) <p>Í <i>Mályrkeju III</i> (Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir, 1998) sem notuð var í þremur af þeim fjórum grunnskólum þar sem íslenskutímar voru heimsóttir, er fjallað um bókmenntir og málfræði, þ.m.t. íslensk bókmenntasaga 19. og 20. aldar, hljóðfræði, hljóðkerfisfræði, beygingarfræði, setningafræði, orðmyndunarfræði og merkingarfræði íslensks nútímamáls (sjá töflu VII.9)</p>	<p>Á 1. ári í framhaldsskóla skiptist nám í íslensku í eftirfarandi greinar (byggt á áætlunum kennara):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bókmenntir (lesnar skáldsögur, farið í hugtök og textagreiningu) • Ritun (ritgerðir og stafsetning) • Málfræði (beygingarfræði og setningafræði) <p>Í námsbókinni <i>Íslenska eitt</i> (Ragnhildur Richter o.fl., 2007) sem notuð var í fjórum af þeim fimm framhaldsskólum þar sem íslenskutímar voru heimsóttir er þetta efni: textagreining, ritþjálfun, persónusköpun, notkun orðabóka og villuleitarforrits, orðflokkar og setningafræði, skoðanamyndun, röksemdafærsla, upplýsingaöflun og miðlun, ræðuflutningur, starfsumsókn o.fl. (sjá töflu VIII.9)</p>

kaflanna héldu þess vegna að þau væru bara að endurtaka efni grunnskólans. Þau hefðu kannski vanist því að reikna ekki þyngstu dæmin sem væru aftast í efninu og slepptu þeim líka í framhaldsskóla. Þá væru 20 dæmi eftir og úr þeim væri prófað (sjá ramma VIII.8). Þannig virðast sumir nemendur bara hjakka í endurtekningunni. Þessi kennari taldi að námsefni grunnskóla í stærðfræði væri meira uppgötvunarnám og nemendur þyrftu að hugsa meira sjálf um lausnirnar. Þetta væri til bóta fyrir duglega nemendur en þeir slakari misstu þráðinn.

Nemendur voru á öðru máli en kennarar í þessum efnunum. Eftirtektarvert var að heyra orð nemanda í 10. bekk sem hafði tekið stærðfræði 102 í 9. bekk; hún sagðist nú vera með svipað efni en efnið í STÆ 102 hefði kannski verið ívið þyngra (sjá efnisþætti í námsefni 10. bekkjar í stærðfræði í töflu VII.9). Nemendur í hópviðtölum töluðu um mikla upprifjun í stærðfræði í 10. bekk og lítið nýtt efni en í 9. bekk hefði stærðfræðin verið erfðari og mikið um nýtt efni. Einnig vakti athygli að í einum grunnskóla nýtti kennari sér efni úr bókinni *Stæ 103* (Jón Þorvarðarson, 2007) sem ítarefni því það væri sama efni og nemendur væru að vinna með. Þetta bendir til þess að um endurtekningu sé að ræða í yfirferð í stærðfræði milli skólastiga, að minnsta kosti fyrir suma nemendur. Nemendur standa greinilega mjög misjafnlega að vígi og sumum veitti ekki af að rifja upp efni grunnskólans. Í STÆ 193, sem er áfangi á almennri braut framhaldsskóla, lagði kennarinn próf fyrir nemendur í upphafi annarinnar þar sem leysa átti 15 dæmi með samlagningu, frádrætti, margföldun og deilingu með lágum og háum heilum tölum og leysa upp úr liðum. Meðaleinkunn í hópnum var 4,0. Þau ólíku viðhorf nemenda og kennara til undirbúnings í stærðfræði úr grunnskóla og endurtekningar í framhaldsskóla, sem lýst hefur verið, vekja óneitanlega upp spurningar sem ekki verður svarað með þessari rannsókn. Áhugavert væri að varpa meira ljósi á það efni.

„Og svo erum við saman hér í náttúrufræðinni!“

Margt bendir til þess að nám í náttúrufræði hafi verið mun sundurleitara á skilum grunn- og framhaldsskóla en til dæmis í íslensku og stærðfræði (sjá lýsingu á námsefni í töflum VII.9 og VIII.9). Nemendur í grunnskóla gátu ákveðið hvort þeir tækju náttúrufræði í 10. bekk í bundnu vali eða ekki. Dæmi var um að nemendur ættu þess einnig kost að velja sér náttúrufræðibraut í grunnskóla. Í rýnihópi höfðu sumir valið að taka náttúrufræði í 10. bekk því þeir töldu það koma sér vel í framhaldsskóla en aðrir höfðu sleppt henni. Þannig höfðu sumir nemendur ekki tekið náttúrufræði í 10. bekk, aðrir höfðu tekið hana í kjarna og enn aðrir höfðu tekið hana í kjarna og auk þess

stundað nám í greininni á sérstakri námsbraut. Þegar í framhaldsskóla var komið gátu nemendur sem höfðu mjög mismunandi undirbúning lent saman í áfanga. Það hafði komið viðmælendum í hópviðtölum á óvart að nemendur með svo ólíkan bakgrunn í greininni væru saman í hópi í náttúrufræði. Einnig var misjafnt eftir framhaldsskólum hvaða greinar náttúrufræða nemendur tóku á fyrstu önn í skólanum. Þær gátu verið efna- og jarðfræði eða líffræði, eða engin þessara greina (sbr. nemendurnir níu í töflu VIII.4.).

Samfella – rof: Endurtekning virtist vera á *inntaki námsins* í þeim greinum sem skoðaðar voru, að minnsta kosti fyrir hluta nemenda – hugsanlega vegna tilflutnings námsefnis – en ekki er unnt að meta hve mikil hún var. Fyrir þennan hóp var um *afturhverft rof* að ræða. Á grunni þessarar athugunar á námsefni í nokkrum námsgreinum er að öðru leyti erfitt að meta *samfelluna í inntaki námsins* á skilum grunn- og framhaldsskóla en hún veitir samt sem áður innsýn í efnið og gefur greinilega tilefni til nánari rannsókn.

f) Nýting tölvutækni svipuð

Athyglisvert var hve tölvu- og netnotkun nemenda var í raun lítil í kennslustundum á báðum skólastigum þá daga sem vettvangsathuganir fóru fram. Nemendur höfðu aðgang að tölvum í öllum grunn- og framhaldsskólunum 17, í tölvustofum, á göngum eða á bókasafni. Í einum grunnskólanna voru tvær nemendatölvur í nær hverri skólastofu. Nokkuð var um að framhaldsskólanemendur, um tveir til sex í sumum stundum sem heimsóttar voru, væru með eigin tölvu á borði sínu. Nemendur gátu komið með eigin tölvur í ákveðin verkefni í grunnskólum. Í hverri stofu, bæði í grunn- og framhaldsskólum, höfðu kennarar tölvu á kennaraborði og gengu þannig að nemendalistum og gögnum til að nýta í kennslu sinni auk þess að geta farið inn á netið. Nær alls staðar á báðum stigum voru skjávarpar tengdir kennaratölvunni. Því var ekki munur á aðgengi að tölvum milli skólastiganna.

Ekki kom fram munur á tölvunotkun eða nýtingu upplýsingatækninnar í náminu sjálfu milli skólastiganna. Nemendur bæði í 10. bekk og á 1. ári í framhaldsskóla unnu ritgerðir sínar eða önnur ritunarverkefni á tölvu, ýmist í skólanum eða heima. Í þeim tímum sem vettvangsathuganir fóru fram voru dæmi um vinnu nemenda á tölvur þegar þau voru að skrifa ritgerðir í íslensku á báðum skólastigum, nýttu sér fjölbreytt efni af netinu í

nemendafyrirlesturum, voru að hanna forrit á iðnbraut rafiðna eða vinna þverfagleg verkefni í grunnskólum.

Að minnsta kosti sumir nemendur notuðu greinilega innra net skólanna. Grunnskólanemendur og foreldrar þeirra höfðu aðgang að upplýsingakerfinu Mentor. Mætingakerfið Inna og námsnet (misjafnt eftir skólum hvaða kerfi var notað) voru mikið notuð í framhaldsskólunum. Grunnskólakennarar settu meðal annars skilaboð til nemenda inn á Mentor svo og upplýsingar um ástundun þeirra og heimanám. Sumir tíundubekkingar sögðust fara daglega inn á Mentor til að sjá hvað ætti að gera og hefðu gert það öll árin á unglingsstigi. Aðrir fóru þangað sárásjaldan að sögn. Nemendur sem tóku framhaldsskólaáfangana í fjarnámi höfðu þurft að venjast því að nota WebCT-kerfið í stað Mentors. Framhaldsskólakennarar settu námsáætlanir, verkefni, próf og úrlausnir á netið. Þeir ætluðu nemendum að finna efnið þar, skila þar verkefnum og jafnvel taka próf, auk þess að sækja þangað lausnir og fara þannig yfir verkefni sín og próf sjálfir. Svo virtist sem námsnetin í framhaldsskólunum væru þannig meira notuð en Mentor í grunnskólum en eigi að síður kom fram í hópviðtölum að sumir framhaldsskólanemendur færu sjaldan inn á námsnetið og kæmust jafnvel hjá því. Það er í samræmi við niðurstöður úr könnun meðal nemenda sem var hluti af sjálfsmati í einum framhaldsskólanna og var kynnt á heimasíðu hans. Nemendur voru beðnir að merkja við á fimm stiga kvarða að hvaða marki þeir fylgdust með skólasókn/mætingum sínum á Innu og var meðaltalið 3,2 (5 var hæsta gildið). Jafnframt var spurt hve mikið þau nýttu sér MySchool í námi sínu og var meðaltalið 3,7. Þannig var ljóst að hluti nemenda á báðum stigum nýtti sér þessa upplýsinga- og samskiptatækni lítið eða alls ekki.

Segja má að vefnotkun hafi breiðst út um skólakerfið með undrahræða ef haft er í huga hve stutt er síðan þessir möguleikar sköpuðust eða á fyrstu árum tíunda áratugar síðustu aldar (Helgi Skúli Kjartansson, 2008, bls. 248–249). Notkun nemenda á tölvutækninni og netinu í skólanum í námi í einstökum námsgreinum frá degi til dags virðist aftur á móti enn á byrjunarreit þrátt fyrir ákvæði í aðalnámskrám grunn- og framhaldsskóla og talsverða tölvueign skóla og nemenda (Menntamálaráðuneytið, 2004a, bls. 10; Menntamálaráðuneytið, 2006a, bls. 10; Menntasvið Reykjavíkurborgar 2008a, fylgiskjal 11). Rétt um helmingur tíundubekkinga í hópi svarenda í nýlegri könnun notaði netið einu sinni til tvisvar í viku eða oftár í skólanum (Capacent Gallup, 2007).

Kennarar nýttu sér tæknina til að koma upplýsingum til nemenda í kennslustundum á fjölbreyttari hátt en áður og festu þar með hefðbundna starfshætti í sessi, fremur en að

skapa nemendum aðstæður til að nota tæknina í náminu við að afla upplýsinga, finna lausnir og skapa – sjálfstætt og í samvinnu við aðra nemendur og kennarann. Tæknin virtist því ekki nýtt til að laga námið að sérhverjum nemanda (sbr. Hargreaves, 2005, 2006).

Spá Jóns Torfa Jónssonar frá 1985 (1990) um hlut tölvutækninnar í þróun skólustarfs næstu 25 árin hefur ræst samkvæmt þessum niðurstöðum en hann sagði: „Hér er ekki að finna hugmyndir um skóla sem hefur tekið stökkbreytingum vegna alls kyns tækninýjunga sem tiltækar verða á næstu áratugum“ (bls. 102). Tæknin var tiltæk, samkvæmt þessari rannsókn, en hún virtist ekki hafa breytt starfsháttunum.

Samfella – rof: Allir nemendur á báðum stigum höfðu tölvupóstföng; námsáætlanir, heimaverkefni og próf voru aðgengileg á innri vef skólanna og skólarnir notuðu upplýsingakerfi þar sem skráðir voru ákveðnir þættir um nám einstakra nemenda sem aðgengilegir voru nemendum og foreldrum. Tölvutæknin var aftur á móti lítið nýtt í náminu sjálfu í skólanum á báðum stigum. Því virtist mikil *samfella* í *nýtingu tölvutækninnar* milli skólastiganna.

g) Samanburður á starfsháttum í grunn- og framhaldsskólum – í stuttu máli

Af töflu IX.14 má sjá að nemendur mættu ekki „allt öðruvísi“ *starfsbáttum* í framhaldsskólunum þegar þeir komu þangað úr 10. bekk grunnskóla. Ekkert kom fram í athuguninni sem talist getur mikil breyting fyrir nemendur að þessu leyti. Þeir stunduðu nám sitt mikið til með sama hætti en fram kom áherslumunur sem í framhaldsskólunum birtist fyrst og fremst í meira umfangi fyrirlestra og minni tíma í verkefni í kennslustundum – og sem afleiðing þar af, meiri heimavinnu. Þegar í framhaldsskóla kom dró úr því utanumhaldi kennara sem nemendur voru vanir úr grunnskóla. Skyndiprófum fjölgaði en það gat helgast af því að nemendur voru iðulega í fleiri námsgreinum. Á hvorugu skólastiginu virtist aftur á móti vera lögð áhersla á að nemendur tækju sjálfstæðar ákvarðanir um nám sitt, mótuðu framvindu þess og námsumhverfið (sbr. Hargreaves, 2004b, 2006; Harvey og Burrows, 1992). Þannig má segja að sá munur á starfsháttum í grunnskólunum og framhaldsskólunum sem fram kom í rannsókninni hafi einkum komið fram í þeim tíma sem varið var til verkefna á þriðja þrepi og í samvinnu svo og í áherslu á áætlanagerð nemenda.

Draga má þá ályktun að *samfella* í *starfsbáttum* frá

grunnskóla til framhaldsskóla hafi verið mikil. Fleiri dæmi voru um sjálfræði nemenda í grunnskólunum en framhaldsskólunum og má því segja að þar hafi komið fram *afturbverft rof* (sjá frekari umfjöllun um samfellu og rof í kafla IX.4).

Ítrekað skal að í þessari rannsókn var sjónum beint að mun á milli skólastiga. Í umfjöllun um *starfshætti* var því eingöngu leitast við að bera saman umfang einstakra starfshátta en ekki til dæmis skoðaður námsárangur nemenda með hliðsjón af einstökum tegundum starfshátta eða könnuð ítarlega viðhorf nemenda og kennara til þess hvaða starfshætti þeir teldu gefa besta raun, svo dæmi séu nefnd.

3. TENGL SKÓLASTIGANNA Á FORSENDUM FRAMHALDSSKÓLA

Rannsóknarspurningarnar um *tengsl* grunn- og framhaldsskóla hljóðuðu svo: Hvernig er *tengslum* háttað milli grunn- og framhaldsskóla, þar með talið *samstarf*, *sveigjanleiki*, *stöðumat*, *upplýsingamiðlun* og *viðhorf*? Að hvaða marki stuðla tengsl milli skólastiganna, sem hér um ræðir, að *samfellu* í starfinu? Svárið við fyrri spurningunni er í stuttu máli þetta eins og lýst er í töflu IX.15: Tengslin milli skólastiganna fólust aðallega í þremur þáttum, það er kynningum á framhaldsnámi, sveigjanleika sem kom meðal annars fram í námi grunnskólanemenda í framhaldsskólaáföngum og inntöku í framhaldsskóla á grunni einkunna úr prófum í grunnskóla – með einkunnaskilyrðum. Mjög lítið samstarf virtist að öðru leyti vera á milli þessara skólastiga; ekki komu fram dæmi um kennslufræðilegt samstarf og sumir kennarar á báðum stigum viðurkenndu að þeir þekktu lítið til hins stigsins. Svárið við síðari spurningunni er þetta: Allir fyrrnefndir þættir stuðla að *samfellu* í starfinu að vissu marki en eftirtekt vakti að þeir voru fyrst og fremst á forsendum framhaldsskólans. Að öðru leyti virtist lítil viðleitni vera til að stuðla að aukinni samfellu í starfinu yfir skólaskilin.

Framkvæmd ákvæða í lögum og áætlana frá 1991 og 1994

Eins og fyrr hefur komið fram er ákvæði um samstarf við framhaldsskóla í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008, 5. gr.) en ekki er sambærileg grein um samstarf við grunnskóla í núgildandi framhaldsskólalögum frá 2008. Tillögur starfsþóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs (Menntamálaráðuneytið, 2007b) um að lögfesta sveigjanleg skil grunn- og framhaldsskóla fóru ekki inn í lögin við síðustu endurskoðun.

Ekki hafa enn verið stigin öll þau skref sem áformuð voru í ritinu *Til nýrrar aldar* árið 1991 til að „tengja betur saman lok náms í grunnskóla og upphaf náms í framhaldsskóla“ (Menntamálaráðuneytið, 1991, bls. 75–80). Kominn er í framkvæmd sá sveigjanleiki á skilum þessara skólastiga sem talað var um, svo sem að fara úr 9. bekk í framhaldsskóla, og valmöguleikar við lok grunnskóla virtust samkvæmt rannsókninni talsverðir þótt hlutur list- og verkgreina virtist ekki vera sá sem áætlað var. Lífsleiknin uppfyllir að einhverju leyti inntak „umsjónarkjarna“ sem talað var um (sama heimild, bls. 78) og komið hefur verið upp námsráðgjöf í grunnskólum (sama heimild, bls. 57–58). Aftur á móti virðist ekki hafa tekist að samræma námskrárgerð og námsmat á unglingastigi og í framhaldsskóla þótt skref hafi verið stigin í námskrárgerðinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2010). Sama á við um upplýsingamiðlun úr grunnskóla í framhaldsskóla sem nauðsynleg taldist vegna skólagöngunnar, svo dæmi séu tekin úr þessari markmiðasetningu fyrir um tveimur áratugum. Í *Skýrslu nefndar um mótun menntastefnu* (Menntamálaráðuneytið, 1994) voru sett markmið um nám í framhaldsskóla að loknum 9. bekk grunnskóla og eins árs fornám fyrir nemendur sem ekki höfðu náð tilskildum lágmarksárangri við lok grunnskóla. Bæði þessi markmið hafa komið til framkvæmda.

Nú verða dregin saman og ræddir frekar helstu þættir í *tengslum* grunn- og framhaldsskóla eins og þeir birtust í rannsókninni.

Tafla IX.14. Starfshættir – líkt og ólíkt, í stuttu máli

Líkt (samfella)	Ólíkt (lítil samfella eða rof)
<ul style="list-style-type: none"> • Sambærileg hugmyndafræði • Hlutur kennara sá sami, skipuleggur og stýrir náminu • Hlustun og áhorf skipa stóran sess • Verkefni, oftast einstaklingsleg, í framhaldi af fyrirlestrum – í tímum og/eða heima • Lítil áhersla á samvinnu almennt • Dæmi um val á viðfangsefni í ritun, hraðlesnu efni og nemendafyrirlestrum • Lengd upphafs og loka tíma nánast sú sama • Nýting tölvutækninnar keimlík 	<ul style="list-style-type: none"> • Meiri tíma varið í hlustun í framhaldsskólunum • Meiri tíma varið í verkefni í kennslustundum og samvinnu í grunnskólunum • Heimavinna virtist meiri í framhaldsskólunum • Nemendur verða að standa meira á eigin fótum um skil verkefna í framhaldsskólunum • Framkvæði og sjálfræði í náminu virtist meira í grunnskólunum • Fleiri dæmi um val á viðfangsefnum í grunnskólunum • Dæmi um einstaklingsáætlanir í grunnskólunum (í 5 skólum af 8) • Mikil ábyrgð nemenda í fjarnámi í framhaldsskólaáföngum í grunnskólum

Tafla IX.15. Tengsl grunn- og framhaldsskóla

	Hlutur grunnskóla	Hlutur framhaldsskóla
Tengsl um kynningar á framhaldsnámi	<ul style="list-style-type: none"> • Kynningar á vegum grunnskólans, oft í höndum námsráðgjafa • Kynningar í grunnskólanum þar sem aðilar frá framhaldsskóla/-skólum kynntu framhaldsskóla • Nemendur fóru í kynnisferðir í framhaldsskóla á vegum grunnskóla • Námsráðgjöf og náms- og starfsfræðsla fyrir nemendur (í greinum eins og náms- og starfsvali eða lífsleikni) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fulltrúar framhaldsskóla fóru í grunnskóla til að kynna skólann, að beiðni grunnskóla • Grunnskólanemendum boðið í opið hús í framhaldsskóla, stundum með auglýsingu í dagblöðum • Framhaldsskólar buðu saman til kynninga á framhaldsskólum sem fóru fram í einum framhaldsskólanna
Nám í framhaldsskólaáföngum í grunnskóla, dæmi um sveigjanleika á skilum skólastiganna	<ul style="list-style-type: none"> • Grunnskóli skipulagði framhaldsskólaáfanga sem val í 10. bekk eða almennt á unglingsstigi, þ.e. 8. til 10. bekk • Nemendur sóttu kennslu í framhaldsskólaáfanga í grunnskólanum en tóku lokapróf á vegum framhaldsskóla • Grunnskólakennarar veittu handleiðslu nemendum sem tóku framhaldsskólaáfanga í fjarnámi 	<ul style="list-style-type: none"> • Próf og mat í framhaldsskólaáföngum grunnskólanemenda í höndum framhaldsskóla • Framhaldsskólakennari fór í grunnskóla og kenndi framhaldsskólaáfanga • Grunnskólanemendur komu í framhaldsskóla í einn eða fleiri áfanga • Framhaldsskóli með grunnskólanemendur í fjarnámi á sama grundvelli og aðra fjarnámsnemendur • Mat á framhaldsskólaeiningum teknum í grunnskóla alfarið á hendi þess framhaldsskóla
Inntaka í framhaldsskóla á grunni einkunna úr prófum í grunnskóla	<ul style="list-style-type: none"> • Undirbúningur undir skólapróf og könnunarpróf (áður samræmd próf) 	<ul style="list-style-type: none"> • Inntaka samkvæmt einkunnum á skólaprófum (áður samræmdum prófum), en upplýsingar úr niðurstöðum prófanna virtust ekki nýttar við skipulag daglegs starfs

a) „Kynningin var góð“

Ekki var annað að sjá en að nemendur í 10. bekk grunnskóla ættu kost á fjölbreytilegum kynningum á framhaldsnámi, auk persónulegrar námsráðgjafa og námsfræðslu (tafla IX.15). Reyndar var svo að heyra í hópviðtölum að misjafnt hefði verið hve mikinn áhuga nemendur hefðu haft fyrir að fara á kynningar um framhaldsnám eða kynna sér efni um framhaldsskólana. Sumir höfðu ákveðið fyrir löngu hvaða skóla þeir vildu stefna á en aðrir kvörtuðu yfir of lítilli upplýsingagjöf um framhaldsnám. Nemendur völdu framhaldsskóla meðal annars af því að skólinn „fékk góða umsögn“, „kynningin var góð og félagslífið gott“ og systkini þeirra höfðu verið í skólanum eða þau fylgdu vinum sínum. Fram kom að sumir höfðu valið sér skóla á síðustu stundu og viðurkenndu að valið hefði verið tilviljanakennt. Rannsókn Guðbjargar Vilhjálmsdóttur (2000) meðal tæplega 300 nemenda í 10. bekk leiddi í ljós að þeir sem fengu náms- og starfsfræðslu voru ákveðnari að vori um val sitt á námsbraut í framhaldsskóla og höfðu aflað sér meiri upplýsinga um nám en þeir sem enga fræðslu hlutu. Eftirtekt vakti að enginn nemandi í hópi viðmælenda á báðum skólastigum í þessari rannsókn sagðist hafa átt kost á reglubundinni náms- og starfsfræðslu í 10. bekk.

Fram kom að samstarf væri á milli námsráðgjafa á báðum stigum um kynningar en athygli vakti að ekki virtust

haldnir samstarfsfundir milli skólastiganna um áherslur og fyrirkomulag þessara kynninga. Þær voru mikið til á forsendum framhaldsskólanna. Foreldrar virtust heldur ekki tengjast kynningum á framhaldsnámi eða undirbúningi nemenda undir umskiptin með skipulegum hætti. Ekki er þó ólíklegt að margir þeirra hafi farið með börnum sínum á opin hús í framhaldsskólum. Minnt skal hér á að rannsókn Smith (1997) benti til þess að undirbúningur undir flutning frá grunnskólastigi yfir á framhaldsskólastig hefði áhrif á námsárangur nemenda og drægi úr brotthvarfi ef hann næði til nemenda, foreldra og starfsmanna beggja skólastiga.

Samfella – rof: Ætla má að þær *kynningar á framhaldsnámi og námsráðgjöf*, sem í boði var, hafi orðið til þess að auka *samfelluna* í námi milli skólastiganna en greinilegt var að nemendur voru misvirkir við að nýta sér þá kynningu og ráðgjöf sem þeim stóð til boða.

b) Skilin sveigjanleg milli grunn- og framhaldsskóla

Greinilegt var af rannsókninni að skilin milli grunnskóla og framhaldsskóla eru *sveigjanleg*; þau hafa riðlast, ef svo má segja, í báðar áttir eða flæða hvert yfir annað. Framhaldsstigið er farið að taka við nemendum beint út 9.

bekk og nemendur á unglíngastigi grunnskóla eru farnir að teygja sig inn í framhaldsskólann með því að hefja nám á framhaldsskólastigi jafnhliða námi í grunnskóla, jafnvel allt frá 7. bekk grunnskóla. Loks er unnt að byrja nám í framhaldsskóla á því að rifja upp efni grunnskólans á almennri braut.

Finna ekki fyrir að sleppa 10. bekk

Í gegnum árin hefur einn og einn nemandi stytst sér námið með því að sleppa einum bekk, til dæmis 10. bekk, og hefja þannig nám ári fyrir í framhaldsskóla. En eins og áður hefur komið fram er það fyrst á síðustu árum sem framhaldsskólar hafa með formlegum hætti boðið nemendum að hefja nám í framhaldsskóla beint úr 9. bekk (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006). Grunnskólar virtust aftur á móti ekki styðja nemendur í að fara þessa leið. Í hópviðtali við nemendur í framhaldsskóla sem komið höfðu þangað beint úr 9. bekk kom meðal annars fram að grunnskólinn hafði ekki skipt sér af þessu vali þeirra og þau höfðu ekki verið aðstoðuð við að útvega sér efni 10. bekkjar til að auðvelda þeim skrefið sem þau voru að stíga. Dæmi var um að í grunnskólanum hefði verið reynt að fá nemanda ofan af því að taka þessa ákvörðun. Þannig virtist ekkert samstarf vera milli skólastiganna um þennan nýja valkost né einhugur um ágæti hans.

Áhugaverðast við niðurstöður úr viðtalinu við nemendur sem komu beint úr 9. bekk í framhaldsskóla var að þau sögðust nú vera eins og hverjir aðrir nemendur á 1. ári í framhaldsskóla. Þau voru stolt af þessu skrefi sínu, réðu vel við námsefnið en hikuðu einna helst við að taka þátt í félagslífinu í skólanum þetta fyrsta ár. Hópurinn tók sama efni og sömu próf og aðrir fyrsta árs nemendur, auk þess sem þau áttu von á því að verða í hópum í bland við aðra nemendur árið eftir. Þannig virtust þau varla finna fyrir því að sleppa 10. bekk úr námi sínu. Þetta bendir til þess að fyrir einhvern hóp nemenda sé 1. ár í framhaldsskóla að stórum hluta endurtekning á efni sem þau höfðu tileinkað sér í 10. bekk. Hér er þó ekki reynt að áætla hve stór þessi hópur er.

Reyndar virðist ekki vera mikil ásókn í að fara þessa leið. Ein skýring þar á kom fram í hópviðtali við tíundu-bekkinga þar sem sagt var frá því að þrír nemendur hefðu árið áður útskrifast úr grunnskólanum úr 9. bekk og hafið nám í framhaldsskóla haustið eftir. Aðspurð hvort þeim hefði komið til hugar að fara úr 9. bekk í framhaldsskóla sögðust þau hvorki vilja missa af 10. bekk né 1. ári í framhaldsskóla. Því virðist áhugi á þessari leið meiri hjá yfirvöldum en meðal nemenda, samanber tillögur starfshóps á vegum menntamálaráðuneytisins frá 2004 og

starfshóps á vegum Menntasviðs Reykjavíkurborgar frá 2007 sem lögðu til að möguleiki yrði fyrir nemendur að ljúka 8.–10. bekk á tveimur árum eða 9. og 10. bekk á einu ári (Guðrún Edda Bentsdóttir, 2007; Hagstofa Íslands, e.d.; Menntamálaráðuneytið, 2004b).

Aðeins um belmingur áfanga metinn í framhaldsskóla

Nám grunnskólanemenda í framhaldsskólaáföngum er viðleitni skólanna til að skapa *sveigjanleika* á skilum skólastiganna og ekki síður að mæta þörfum nemenda á unglíngastigi sem komnir eru lengra en samnemendur þeirra almennt og ráða við þyngra efni. Sá möguleiki að taka framhaldsskólanám í grunnskóla hefur verið fyrir hendi í Reykjavík í rúmlega einn áratug (sbr. umfjöllun í kafla II.5.d; tafla II.1). Hér er um merkilegt þróunarstarf að ræða sem vakið hefur áhuga bæði nemenda, foreldra, stjórnmalamanna og skólamanna og verið tekið sem kærkomin tilraun til að skapa sveigjanleika í námi. Það hefur breiðst hratt út og virðist orðið rötgróið (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006). Stuðningur við nemendur sem taka slíka áfanga í fjarnámi var sagður hafa aukist á síðari árum í grunnskólunum. Samvinna skólastiganna um framhaldsskólaáfanga grunnskólanemenda var um kennslu, próf, prófdæmingu og fjarnám. Reyndar krafðist fjarnámið ekki alltaf samstarfs skólastiganna.

En í sveigjanleikanum sem framhaldsskólaáfangar í grunnskóla skapa var fyrstaða. Athyglisvert var hversu forskotið sem nemendur höfðu skapað sér með töku framhaldsskólaáfanga í grunnskóla nýttist þeim misjafnlega þegar í framhaldsskóla var komið. Eins og fram kom framar (tafla II.1) luku rétt um 500 grunnskólanemendur í Reykjavík framhaldsskólaáföngum haustið 2008 við átta framhaldsskóla. Tæplega 30% reykvískra svarenda í spurningakönnuninni meðal framhaldsskólanemenda hafði tekið framhaldsskólaáfanga í grunnskóla (tafla VIII.10) en aðeins rúmlega þriðjungur þeirra hafði fengið áfangana metna inn í framhaldsnámið (tafla VIII.13). Þetta er óneitanlega lágt hlutfall og spurningar vakna um hagkvæmni í nýtingu mannafla og fjármagns. Hluti hópsins hafði reyndar ekki óskað eftir mati, kannski vegna þess að þau vissu að það mundi ekki bera árangur eða sáu fyrir sér að það flýtti ekki fyrir þeim í náminu. Rannsakandi hitti nemendur á vettvangi sem höfðu tekið frá þremur framhaldsskólaeiningum upp í tuttugu án þess að fá þær metnar. Ástæðan var ýmist sú að skólinn var ekki með áfangakerfi eða einingarnar voru ekki frá viðkomandi framhaldsskóla. Nemendur sem fengu þetta nám ekki metið þurftu að taka sama efni aftur. Því má ætla að þessir nemendur hafi haft lítið að gera fyrsta kastið í viðkomandi grein eða greinum í framhaldsskólanum.

Tillögur starfshóps á vegum menntamálaráðuneytisins (Menntamálaráðuneytið, 2007b) um að tryggður verði „réttur nýnema til að fá nám í framhaldsskóla“ að uppfylltum kröfum *Aðalnámskrár framhaldsskóla* höfðu greinilega ekki komið til framkvæmda þegar rannsóknin sem hér er til umfjöllunar fór fram. Minnt skal á að 77% grunnskóla í landinu sem svöruðu könnun á vegum starfshóps menntamálaráðuneytisins buðu nemendum sínum upp á framhaldsskólaáfangu (Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson, 2006) og því augljóst að tilboð sem þetta er útbreitt. Þessar niðurstöður kalla á að ábyrgð og verklagsreglur vegna nemenda sem stunda nám á tveimur skólastigum séu skýrar, samanber framtíðarsýn Félags grunnskólakennara, Sambands íslenskra sveitarfélaga og Skólastjórafélags Íslands fyrir grunnskólastarfið 2007–2020 (Hrönn Pétursdóttir, 2007).

Í hópviðtölum við tíundubekkinga kom fram að þau tóku framhaldsskólaáfangu annars vegar til að stytta nám sitt til stúdentsprófs og hins vegar til að „hjálpa sér“ í 10. bekk eða létta sér námið þegar í framhaldsskóla væri komið og voru þá ekki endilega að stíla upp á að fá námið metið þar. Greinilegt var að sumir tóku framhaldsskólaáfangu án þess að vita hvort námið yrði metið í framhaldsskóla, ætluðu „að sjá til“, en í kynningargögnum í grunnskólunum kom fram að ekki væri unnt að ganga að því vísu að slíkt nám yrði metið.

En ekki er víst að allir átti sig á því að nær helmingur framhaldsskóla í Reykjavík metur þetta nám að mjög litlu leyti. Skipulag þeirra býður ekki upp á þann sveigjanleika að mæta nemendum á mismunandi stigum í námi sínu þegar þeir hefja framhaldsskólanám eða þeir meta eingöngu áfanga sem teknir voru við viðkomandi framhaldsskóla. Trúlegt er að aukinn þrýstingur verði á þessa framhaldsskóla að huga að þessum þætti. Bent hefur verið á að hópurinn sem hefur áhuga á og leggur á sig að taka framhaldsskólaáfangu í grunnskóla sé „afar eftirsóknarverður fyrir framhaldsskólana og því nauðsynlegt fyrir metnaðarfulla framhaldsskóla að huga að leiðum til að ná til þeirra“ (Jóhann G. Thorarensen o.fl., 2008).

Sá stóri hópur nemenda sem útskrifast úr grunnskóla ár hvert er að sjálfsögðu kominn mjög mislangt í námi og þroska. Það á bæði við um þá sem auk grunnskólanáms hafa lokið hluta af framhaldsskólanámi og alla hina. Það verður því áfram krefjandi áskorun fyrir framhaldsskólana að taka við þeim breiða hópi og koma til aukins þroska.

Samfella – rof: Sá sveigjanleiki sem hér hefur verið lýst á skilum grunn- og framhaldsskóla virðist

áhrifarík leið til að auka *samfellu* í námi milli þessara skólastiga. Varla er unnt að kynna grunnskólanemendum betur nám í framhaldsskóla en með því að gefa þeim kost á að vera að hluta í framhaldsskólanámi. Sú leið stuðlar allavega að mjög mikilli ef ekki algerri *samfellu* í þeim greinum sem um ræðir ef námið úr grunnskóla er metið í framhaldsskóla.

c) Nemendur komi með „hreint borð“

Ekki voru dæmi um það í rannsókninni að upplýsingar um stöðu einstakra nemenda í námi og hugsanlegar sérþarfir einhverra þeirra bærust frá grunnskólum til kennara í framhaldsskólum. Nemendur leggja einkunnir sínar úr grunnskólanáminu fram með umsókn um skóla-vist í framhaldsskóla en þær upplýsingar virðast eingöngu notaðar til viðmiðunar þegar nemendur eru teknir inn í framhaldsskóla eða inn á ákveðnar brautir. Þannig virtust framhaldsskólar nýta sér prófseinkunnir nemenda úr grunnskóla fyrst og fremst sem tæki til að greina á milli kunnáttu nemenda og raða umsækjendum í forgangsröð en ekki sem upplýsingar um hvernig einstökum nemendum hefði tekist að ná markmiðum *Aðalnámskrár grunnskóla* og nýta mætti til að stuðla að samfellu í náminu. Reyndar leiddi þáttagreining á fjórum samræmdum prófum og skólaprófum í ljós að líta mátti á þessi próf sem einskona hæfileikapróf eða mjög almenn kunnáttupróf; fram komu tveir þættir, tungumála- og stærðfræðipáttur, sem skýrðu sameiginlega 77% af dreifingunni. Athyglisvert var að einkunnir á samræmdu prófi og skólaprófi í íslensku höfðu háa fylgni við báða þættina (Gerður G. Óskarsdóttir, 1992). Þannig getur verið að eitt „hæfileikapróf“ hefði dugað framhaldsskólum við þessa forgangsröðun umsækjenda – ef það var það sem máli skipti að þeirra mati.

Þegar viðmælendur í hópi framhaldsskólakennara voru inntir eftir því hvort þeir fengju upplýsingar um einkunnir nemenda úr grunnskóla í hendur eða hefðu áhuga á þeim, kom ekki fram áhugi á því. Þvert á móti nefndu kennarar að þeir teldu betra fyrir nemendur að þeir kæmu í framhaldsskólann með „hreint borð“ og virtur væri sjálfsákvörðunarréttur þeirra til að gefa um sig upplýsingar. Samt viðurkenndu kennarar að nokkur tími færi á haustin í að komast að stöðu nemenda. Í úrvinnslu úr spurningakönnuninni meðal framhaldsskólakennara, sem var hluti af rannsókninni, kom í ljós að um 1% svarenda í Reykjavík hafði skoðað einkunnir nemenda sinna á samræmdum prófum úr grunnskóla til að átta sig á stöðu þeirra við upphaf framhaldsskólanámsins (sbr. tafla VIII.22). Því

skaut það skökku við þegar framhaldsskólakennari sem hafði kennt í grunnskóla áður sagði í viðtali að grunnskólakennarar nýttu ekki samræmdu prófin í sjöunda bekk nógu vel. Honum fannst að nýta ætti niðurstöður þessara prófa betur í frekara námi nemenda en nýtti ekki sjálfur niðurstöður úr samræmdum prófum í 10. bekk. Þetta vekur athygli einkum vegna þess að niðurstöður rannsókna benda til þess að kennarar geti eftt nám nemenda með því að taka mið af fyrri þekkingu þeirra, byggja kennslu sína á henni og leiða þá þaðan til aukins skilnings (Bransford o.fl., 2000; Donovan og Bransford, 2005). Vera má að sumir framhaldsskólakennarar viti ekki að þeir geti nálgast einkunnir nemenda sinna úr grunnskóla eða hafi ekki greiðan aðgang að þeim.

Hluti nemenda sem hefja nám í framhaldsskólum hefur verið í sérkennslu í grunnskóla, sumir flest árin. Framhaldsskólanemendur með sérþarfir þurfa að greina frá þeim sjálfir og gera það gjarnan í gegnum námsráðgjafa framhaldsskólanna, sem koma slíkum upplýsingum til kennara ef nemendur samþykkja það eða óska eftir því.

Áhugavert væri að kanna frekar viðhorf nemenda, foreldra og kennara til upplýsingamiðlunar um stöðu nemenda milli grunn- og framhaldsskóla og þá sérstaklega hvort hún væri talin nýtast nemendum eða skaða þá, svo og hvort „fræðsluskylda“ í framhaldsskóla breytir hér einhverju um. Minnt skal á að slík upplýsingamiðlun milli leik- og grunnskóla er nú komin í lög um leikskóla (Lög um leikskóla nr. 90/2008, 16. gr.).

Samfella – rof: Það sjónarmið framhaldsskólakennara að betra sé að nemendur komi sem *óskrifað blað* í framhaldsskóla en að upplýsingar um stöðu nemenda fylgi þeim úr grunnskóla er ekki líklegt til að stuðla að *samfellu* í námi milli skólastiganna. Þvert á móti má ætla að það dragi úr samfellu í námi einstakra nemenda og valdi *rofi* eða jafnvel *afturhverfu rofi*.

d) Ekki dæmi um kennslufræðilega samvinnu

Ekki voru dæmi um samstarf milli grunn- og framhaldsskóla um nám nemenda almennt, starfshætti, mat á árangri þeirra eða ábyrgð í námi og sumir kennara á báðum stigum viðurkenndu að þeir þekktu lítið til hins stigsins. Nokkrir kennarar töldu sig þekkja hitt skólastigið vegna þess að þeir höfðu kennt þar eða átt þar börn. Kennarar í 10. bekk grunnskóla kunna trúlega mun betur skil á námi á 1. ári í framhaldsskóla en áður var eftir að þeir fóru að kenna framhaldsskólaáfangu sjálfir eða aðstoða nemendur sína við nám í framhaldsskólaáfangum. Þessir

grunnskólakennarar hafa því trúlega betri yfirsýn yfir skil skólastiganna en framhaldsskólakennarar.

Nemendur framhaldsskóla í Reykjavík geta komið úr fjölda grunnskóla sem staðsettir eru vítt og breitt um borgina. Við hvaða grunnskóla á framhaldsskóli þá að hafa samstarf? Með hliðsjón af því hversu starfið var líkt í grunnskólunum átta, ætti reyndar að vera talsvert gagn af því fyrir framhaldsskóla að eiga sér einn eða tvo samstarfsskóla á grunnskólastigi í nágrenni sínu (sbr. tillögur í: Samband íslenskra sveitarfélaga, 2004, bls. 11). Það gæti auðveldað starfsmönnum framhaldsskóla að átta sig á því sem er að gerast í 10. bekk grunnskóla í borginni á hverjum tíma.

Eitthvað mun vera um að grunn- og framhaldsskólakennarar hittist í fagfélögum kennara, svo sem félögum íslenskukennara eða enskukennara. Þar gætu þeir hafa kynnst námsefni þvert á skólastig og fjallað um starfshætti. Í óformlegum viðtölum við skólastjórnendur voru nefnd dæmi um tilfallandi fundi skólastjórnenda beggja stiga á undanförunum árum en þeir höfðu ekki verið um starfshætti (sjá t.d. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2003, bls. 32). Enda sagði einn skólastjóri grunnskóla að það mundi koma sér mjög á óvart ef einhver hringdi úr framhaldsskóla og spyrði um eitthvað í grunnskóla.

e) Tengsl grunn- og framhaldsskóla – í stuttu máli

Nánast engin *samvinna* virtist vera milli grunn- og framhaldsskóla um framkvæmd náms og kennslu til að stuðla að *samfellu* milli þessara skólastiga en skilin voru á vissan hátt *sveigjanleg*. Nemendur komu í framhaldsskóla sem „óskrifað blað“. Það tiltölulega mikla samræmi og samfella í umgjörð og starfsháttum milli þessara skólastiga sem þó kom fram í rannsókninni grundvallaðist því greinilega ekki á samstarfi milli þeirra; hún var af öðrum ástæðum. Eigi að síður má ætla að samstarf grunn- og framhaldsskólakennara um starfið væri affarasælasta leiðin til að skapa mikla samfellu í námi milli skólastiganna.

4. SAMFELLA MEIRI EN MARGUR HELDUR MILLI GRUNN- OG FRAMHALDSSKÓLA

Meginspurningar rannsóknarinnar voru um *samfellu* í skólastarfi, í þessu tilfelli frá 10. bekk grunnskóla yfir á 1. ár í framhaldsskóla. Hér verða svör við þeim, sem kynnt voru framar, dregin saman og rædd frekar. Spurningarnar voru: Hver er *samfellan* í *ytri* og *innri umgjörðinni* við þau þáttaskil sem verða á skilum grunn- og framhaldsskóla? Hve samfelt er *starfið* á þessum skilum? Að hvaða marki

stuðla *tengsl* milli skólastiganna, sem um ræðir, að *samfellu* í starfinu? Svarið við þessum spurningum er í stuttu máli þetta eins og lýst var framfar: Talsverð samfella var í *ytri umgjörð*, mikil samfella í *innri umgjörð* en dæmi um *rof*. *Samfella í starfsbáttum* á þessum þáttaskilum var mikil – meiri en margur heldur. Spá Jóns Torfa Jónssonar frá 1985 (1990, bls. 99) um að framhaldsskólastigið yrði beinna framhald af grunnskólastiginu en þá var hefur því ræst samkvæmt þessum niðurstöðum. Dæmi voru þó um *afturbverft rof*.

En þrátt fyrir þessa tiltölulega miklu *samfellu* í náminu er um afgerandi *þáttaskil* að ræða í lífi og námi ungmenna við það að ljúka grunnskólanámi og hefja framhaldsskólanám. Nemendur ganga í gegnum breytingaferli þegar þau fara úr einum skóla í annan og ekki síður þegar þau fara af einu skólastigi á annað. Þar verða *tímamót í náms- og starfsferli* (Savickas, 2005). Reyndar hefur verið bent á að rannsóknir skortir á þróun náms- og starfsferilsins í æsku og við upphaf unglingsára (Porfeli o.fl., 2008).

a) Samfella – sem gústar um

Sú mikla *samfella* í *starfsbáttum* sem kom fram frá 10. bekk grunnskóla yfir á 1. ár í framhaldsskóla vekur athygli meðal annars í ljósi þess að kennarar við skil þessara skólastiga virtust ekki eiga með sér neitt formlegt samstarf. Skýringin er kannski sú að kennarar viðhöfðu það sem kallað hefur verið hefðbundna kennsluhætti, kenndu trúlega að mörgu leyti eins og þeim var sjálfum kennt – og að sjálfsögðu eins og þeir töldu affarasælast. Segja má að þar hafi mat grunnskóla- og framhaldsskólakennara verið svipað.

Því er haldið fram hér að breytingin á þessum skilum á skólagöngunni sé minni en ef til vill virðist í fljótu bragði – og talsvert minni en ég hafði vænst. Nemendur eru á göngu sinni á þroskabrautinni og taka eitt þrepíð upp á við af öðru. Aukin ábyrgð í námi á framhaldsskólastigi er eitt af þroskaþrepunum, hærri aldri fylgir aukin ábyrgð. En þrátt fyrir mikla *samfellu* í *starfsbáttum* kom fram stigsmunur. Þáttaskilunum hefur verð lýst sem ferð um fjallaskarð, þegar fram úr skarðinu kemur blasir við ný sýn (Dunlop, 2007; Niesel og Griebel, 2005). Ungmennin ganga þar áfram í nýju umhverfi og taka, eins og áður, ný skref, til dæmis í íslensku og stærðfræði, alveg eins og þau hafa gert árin á undan – alla skólagöngu sína. Því má segja að hér sé um „óslitinn þráð reynslunnar“ eða *samfellu* í reynslu einstaklingsins að ræða í skilningi Dewey (1938/2000, bls. 43–59). Út frá gögnum rannsóknarinnar er aftur á móti erfitt að segja til um hvort kennarar völdu „viðfangsefni í samræmi við reynslu“ nemenda, eins og Dewey taldi að

væri verkefni kennara í þessum efnun. En það gústaði um nemendur – stór bygging, margt fólk, og það nýtt fólk, og kannski breytt kerfi utan um námið. Sumir láta sér ekki bregða og halda ótrauðir áfram en öðrum fipast við þessi nýju áreiti. Of mörgum verður fótaskortur þegar yfir í framhaldsskóla er komið, eins og sjá má af miklu fráhrarfi frá námi í íslenskum framhaldsskólum (Jón Torfi Jónsson og Kristjana Stella Blöndal, 2002, mynd III.1).

b) Rof – „allt öðruvísi“ – afturbverft rof

Rof í náminu á skilum grunn- og framhaldsskóla fólst einkum í þrennu. Í fyrsta lagi í því að um einhverja *endurtekníngu* virtist vera að ræða, í einhverjum greinum, að minnsta kosti fyrir suma nemendur. Það var því *afturbverft rof*. Niðurstöður spurningakannananna meðal framhaldsskólanemenda og framhaldsskólakennara, sem voru hluti af rannsókninni, bentu til þess sem og orð nemenda sem sleppt höfðu 10. bekk grunnskóla. Ein skýring getur verið að námsefni hefur á undanförunum árum verið að færast frá framhaldsskóla niður á grunnskólastig, meðal annars í kjölfar þess að skóladagar í grunnskóla lengdust samkvæmt grunnskólalögum frá 1995, sem kom að fullu til framkvæmda árið 2001, og skólaárið lengdist á sama tíma. Með þessari lengingu má segja að grunnskólinn hafi aukist að umfangi um 20% eða tvö ár frá því sem áður var ef talinn er fjöldi heildarkennslustunda nemenda, eins og áður var rakið (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002, bls. 9 og 29). Lengingin gaf svigrúm til ítarlegri eða umfangsmeiri umfjöllunar á ákveðnum sviðum í grunnskóla en áður. Rökstyðja má styttingu námstíma til lokaprófs úr framhaldsskóla á grunni þessarar þróunar.

Í öðru lagi má segja að vísir að *rofi* á umræddum þátta-skilum felist í minnkandi áhrifum nemenda á framvindu námsins í framhaldsskóla; *minna sjálffræði* (minni tími í nám á 3. þrepi). Þriðja og alvarlegasta dæmið um *rof*, sem fram kom í rannsókninni, eru trúlega þeir hnökrar sem komu í ljós á mati á framhaldsskólanámi sem lokið var í grunnskóla þegar í framhaldsskóla er komið. Það er ekki metið, enn sem komið er, í sumum framhaldsskólanna.

Þegar tíundubekkingar létu í hópviðtölum hugann reika til næsta vetrar í framhaldsskóla sáu sum fyrir sér miklar breytingar, það væri „allt öðruvísi“ að vera í framhaldsskóla en grunnskóla – þau virtust búast við *rofi*. Þetta útskýrðu þau nánar með því að nefna tíðari og þyngri próf, meiri heimavinnu, stærri byggingu og meira félagslíf. Vísendingar um *rof* komu einnig fram í öðrum þáttum sem ekki voru til sérstakrar skoðunar í þessari rannsókn, svo sem um *félagslegt rof*, þegar félagslega netið yrði annað og samskipti við kennara ópersónulegri, og *rof* í

umbverfinu við að koma í nýja og fjölmennari stofnun, kynnast nýju fólki og verða nú yngsti árgangur skólans (sbr. Docett og Perry, 2007). Þessi reynsla nemenda var sambærileg við niðurstöður erlendra rannsókna af reynslu nemenda af því að fara úr barnaskóla í unglingaskóla (t.d. Parker og Neuharth-Pritchett, 2009; Tobbell, 2007) og úr unglingaskóla í framhaldsskóla (t.d. Galassi, 2004; Pereira og Pooley, 2007). Ef til vill felst mesta breytingin á þáttaskilunum á milli grunnskóla og framhaldsskóla í þessu.

Framhaldsskólarnir virðast að ýmsu leyti ganga út frá því að mikil breyting verði í námi nemenda við að fara í framhaldsskóla – menn virðast sjá fyrir sér *rof*. Þetta kom til dæmis fram í máli framhaldsskólakennara og í kynningarefni um framhaldsskóla.

Í umræðunni um *samfellu* eða *rof* á skilum grunn- og framhaldsskóla vaknar sama spurning og um skil leikskóla og grunnskóla: Teljum við eftirsóknarvert að slétta úr hnökrunum á samfellunni eða ekki? Þáttaskil sem fela í sér breytingu marka ákveðin þroskaskref á lífsferlinum (Welzer, 1993). Nemendur vænta breytinga við að fara í framhaldsskóla, þau eru tilbúin að gera eitthvað nýtt og hlakka til þess. Á að taka þá þroskavænlegu reynslu frá þeim?

c) Hindranir og áskoranir við skil grunn- og framhaldsskóla

Þótt samfellan milli grunn- og framhaldsskóla hafi verið mikil var hún eins og áður hefur komið fram ekki alger. Því er ekki úr vegi að velta fyrir sér hvaða *áskoranir* blasa við í þeim efnunum og hvaða *hindranir* gætu verið í veginum við að auka hana.

Ætla má að ein *hindrun* í samstarfi grunn- og framhaldsskóla væri að framhaldsskólarnir eru ekki hverfis-skólar eins og grunnskólarnir og taka við nemendum úr grunnskólum víða að úr borginni. En leitinn að lausnum á þeim vanda er *áskorun* þar sem niðurstöður rannsóknarinnar gætu komið að notum; starfshættir voru það líkir milli grunnskólanna að nægja ætti fyrir framhaldsskóla að vera í samstarfi við einn eða tvo nágrannagrunnskóla, samanber umræðu hér framar. Til viðbótar má ætla að grunnskólakennarar þekki nú betur en áður nám á 1. ári í framhaldsskóla eftir að farið var að kenna framhaldsskóla-áfanga í grunnskólum.

Önnur *hindrun* í viðleitni til meiri *samfellu* gæti falist í því að fleiri dæmi um uppbot á hefðbundnum kennsluháttum voru á grunnskólastiginu en framhaldsskólastiginu. Ef sú þróun gengur hraðar fram í grunnskólum gæti svo farið að sú mikla *samfella* í starfsháttum sem nú er milli þessara skólastiga minnki eða breytist jafnvel í *afurhverft*

rof. Það er áhugaverð áskorun fyrir bæði grunnskóla- og framhaldsskólakennara að mæta þessum breytingum og koma í veg fyrir að þær verði hindranir á vegi nemenda. Verkefnið er á valdi skólanna sjálfra; hvorki aðalnámskrár né lög ættu að vera hindrun í þeim efnunum – en þau plögg tryggja heldur ekki samfelluna. Einhver endurtekning virðist vera í inntaki námsins frá grunnskóla til framhaldsskóla sem gæti stafað af námsefnisreki frá framhaldsskólastigi yfir á grunnskólastig, einkum vegna lengingar skólatíma í grunnskóla. Líta má á endurtekninguna sem hindrun á skilunum, að minnsta kosti fyrir suma nemendur, og áskorun fyrir framhaldsskólann að taka á henni. Ánægja framhaldsskólanemenda í spurningakönnuninni með undirbúning sinn úr grunnskóla bendir til þess að skilin milli grunn- og framhaldsskóla hafi ekki valdið þeim erfiðleikum í náminu.

Ljóst er að margir nemendur sem lokið hafa hluta af framhaldsskólanámi í grunnskóla mæta *hindrunum* þegar í framhaldsskóla kemur að því marki að þau fá ekki þetta fyrra nám sitt metið. Þessi tengsl eru greinilega í þróun og mikil *áskorun* er fólgin í því að takast á við það misræmi sem enn er í þessum efnunum.

Í rannsókninni var ekki unnt að sjá mun á hegðun og vinnusemi nemenda. Á báðum stigum voru dæmi um garfarþögn þar sem allir voru niðursokknir í vinnu sína en einnig um vinnuklið þar sem nemendur voru meira eða minna að vinna að verkefnum sínum. Dæmi voru einnig um skvaldur á báðum stigum og að nemendur væru að gera eitthvað allt annað en fyrir lá í viðkomandi stund. Mismunur á hegðun og ástundun ætti því ekki að vera hindrun í samræmi milli skólastiganna.

Skólakerfið tekur að sjálfsögðu breytingum og þróast í takt við samfélagið og í því felast *áskoranir* á hverjum tíma að mæta þeim og ryðja úr vegi hindrunum sem kunna að tefja för. Slíkar hindranir geta verið bæði í kerfinu og náminu en þær geta einnig birst í viðhorfum og jafnvel fordómum.

5. LOKAORÐ UM SKIL GRUNN- OG FRAMHALDSSKÓLA

Hér hafa verið dregnar saman og ræddar niðurstöður um þann mun sem fram kom í rannsókninni á *umgjörð* og *starfsbáttum* við skil grunn- og framhaldsskóla, um *samfelluna* í starfinu og um *tengsl* milli þessara skólastiga. Sú meginniðurstaða rannsóknarinnar að munur milli grunn- og framhaldsskóla í *umgjörð* og *starfsbáttum* sé í raun lítill bendir til þess að áhersla Dewey (1938/2000, bls. 43–59) á óslitinn þráð reynslunnar í þroskaferli einstaklingsins hafi verið í heiðri höfð á þessum skilum,

rétt eins og við skil leik- og grunnskóla. Það er athyglisverð niðurstaða, ekki síst vegna þess að ekki virtist vera neitt samstarf milli grunnskóla- og framhaldsskólakennara um nám og kennslu. Önnur áhugaverð niðurstaða var sá litli munur sem fram kom á umgjörð og starfsháttum milli einstakra skóla innan beggja skólastiganna sem gæti bent til jafnræðis í möguleikum nemenda til náms.

Eigi að síður má segja að athyglisverðustu niðurstöður rannsóknarinnar á skilum grunn- og framhaldsskóla hafi ekki snert skilin milli skólastiganna sem slík heldur snúi fremur að þeim starfsháttum sem til skoðunar voru. Eftirtekt vakti stór hlutur hlustunar í námi nemenda á báðum stigum, litlir möguleikar þeirra á að láta frumkvæði sitt og hugmyndaauðgi njóta sín og, síðast en ekki síst, að sjálfræði nemenda til áhrifa á framgang námsins virtist minnka með auknum aldri.

Hér skal áréttað í lokin að fjölbreytni í skipulagi framhaldsskólanna, það er innri umgjörð þeirra, skapar nemendum valmöguleika og tækifæri til að finna kerfi við sitt hæfi. Umgjörð um nám nemenda þarf því ekki að vera eins í grunnskólum og framhaldsskólum svo samfella skapist í náminu.

Gerjun í gangi

Viða í framhaldsskólakerfinu fer nú fram mikil umræða og vinna við að endurskoða framhaldsskólánámið í kjölfar síðustu laga um framhaldsskóla frá 2008, meðal annars í þá veru að auka val nemenda og áhrif þeirra á nám sitt (sjá t.d. Ingvar Sigurgeirsson, Arnór Benónýsson, Hallur Birkir Reynisson, Jóhanna Eydís Þórarinsdóttir og Valgerður Gunnarsdóttir, 2008; Jóna Pálsdóttir, 2005; Menntaskólinn við Sund, 2010; sbr. einnig Hargreaves, 2004a). Unnið er á grunni 23. gr. framhaldsskólalaga frá 2008 um að „framhaldsskólar setj[il] sér námsbrautalýsingar og leggl[il] þær fyrir ráðherra til staðfestingar“, en þó í samræmi við ákvæði almenns hluta *Aðalnámskrár framhaldsskóla*. Fáa lýsingarnar staðfestingu ráðherra verða þær þar með hluti af aðalnámskránni. Hér er sjálfstæði skólanna til að móta námsframboð sitt – sem er hluti af innri umgjörð – aukið mjög mikið frá því sem verið hefur um sinn en framhaldsskólakerfið hefur verið mjög miðstýrt undanfarin ár. Það bjó aftur á móti við mikla dreifstýringu fyrir tíma fyrstu framhaldsskólalaganna frá 1988 og fyrstu árin þar á eftir og fyrir tíma fyrstu aðalnámskrár fyrir framhaldsskólastigið frá 1986 (sjá t.d. námsvísa framhaldsskóla eins og: Þórir Ólafsson, 1980). Áhugavert verður að fylgjast með þróuninni í þessum efnunum og hvernig hún snýr að nemendum og ekki síst hvort hún snertir starfshætti.

Fyrir nemendur er mikil réttarbót og jafnréttismál að í

núgildandi lögum um framhaldsskóla frá 2008 sé komið ákvæði um að hverjum og einum *skuli* bjóðast nám á framhaldsskólastigi í tvö ár í stað þess að eiga áður aðeins *rétt á* að hefja nám í framhaldsskóla (Lög um framhaldsskóla nr. 57/1988, 16. gr.) eða eiga *kost á* því að hefja þar nám (Lög um framhaldsskóla, nr. 80/1996, 15. gr.). Viðleitni framhaldsskóla til að mæta markmiðum um að „bjóða hverjum nemanda nám við hæfi“ mun að öllum líkindum móta þróun þeirra á næstu árum og væntanlega draga úr brotthvarfi frá námi. En eftir er að sjá hversu viðtækt jafnræði nemenda til náms verður.

Erfitt getur orðið fyrir framhaldsskóla að taka á móti nær öllum nemendum sem útskrifast úr grunnskóla, eins og þar væru allir á sama stigi. Ekki verður séð að það gangi upp. Þetta á reyndar einnig við um einstaka bekkir grunnskólans. Annað var uppi á teningnum á árum áður þegar aðeins lítið hlutfall af árgangi sótti í framhaldsskólánám og það þá helst þeir sem mestum árangri höfðu náð. Einnig er eftir að sjá hvort ofanefnt markmið muni eiga við um alla framhaldsskóla eða eingöngu suma. Hér skiptir máli hvort framhaldsskólarnir leggja áfram áherslu á að ætla nemendum að hafa náð ákveðnum árangri í námi til að komast í framhaldsskólánám, nemendur séu tilbúnir að koma í viðkomandi skóla, það er „skólahæfir“ að mati viðtökuskólans, eða hvort skólarnir einsetja sér að vera tilbúnir að taka á móti nemendum miðað við stöðu hvers og eins (sbr. Blair o.fl., 2007; Shore, 1998; Snow, 2007). Þetta verður áhugavert verkefni fyrir framhaldsskólana sem reyna mun á starfshætti þeirra. Orð Dewey (1938/2000, bls. 85) um að það sé verkefni kennara að velja viðfangsefni í samræmi við reynslu barnanna eru enn í fullu gildi og hljóta að eiga við hvar sem er á skólagöngunni. En áhugaverðast verður ef til vill að sjá hvort framhaldsskólarnir mæta nýjum áskorunum laganna fyrst og fremst með *kerfislegum breytingum*, svo sem á námsbrautum, valgreinum og annaskiptingu, eða hvort þeir leggja áherslu á að mæta þeim með *breytingum á starfsháttum* í námi og kennslu, til dæmis með aukinni nemendastýringu og sjálfræði nemenda. Enginn vafi er á því að viðbrögð við fljótandi skilum milli skólastiganna, svo sem mat á námi úr grunnskóla, verða hluti af umræðunni sem nú er að fara af stað í mörgum framhaldsskólanna. Nefna má að skólameistarar tveggja framhaldsskólanna sögðu svo vera og sama getur átt við um fleiri.

Í viðtölum við framhaldsskólakennara örlaði á skorti á trausti til grunnskólans. Vantraust til framhaldsskóla meðal grunnskólakennara var ekki eins áberandi. Með meiri samvinnu skólastiganna um starfshætti og inntak námsins gæti gefist tækifæri til að efla gagnkvæmt traust og virðingu þarna á milli og koma í veg fyrir fordóma.

Þrátt fyrir mikla *samfellu* í *starfsháttum* og í *innri umgjörð* skólastarfsins ganga nemendur í gegnum miklar breytingar við skólaskilin. Flutningar úr einum skóla í annan eða af einu skólastigi á annað eru *þáttaskil* á menntabrautinni. Nemendur eru að fara úr grunnskóla eftir að hafa verið þar í allt að tíu ár, mörg hver með sama nemendahópi, og gjörþekkingu þar allt og alla. Þau koma af lokaári grunnskólans og hafa notið þess að vera elst í skólanum. Þegar yfir í framhaldsskólann kemur mæta þau nýju fólki og nýjum siðum. Nú eru þau þar að auki yngst í

nemendahópnum. Þessir félagslegu þættir fela í sér mikla formlega breytingu, sem sennilega hefur talsverð áhrif á viðhorf til námsins og skólans.

Það er von mín að þær niðurstöður sem hér liggja fyrir geti orðið mönnum veganesti í þróun skila milli grunn- og framhaldsskóla og við frekari þróun framhaldsskólans og unglingastigs grunnskóla, bæði í umgjörð og starfsháttum. Sú umræða verður tekin upp frekar í næsta kafla, sem er lokakaflinn, auk umræðu um frekari rannsóknir.

X

HORFT FRAM Á VEGINN

Við lok þessa verks um skil skólastiga beggja vegna grunnskólans er horft fram á veginn í ljósi rannsóknarinnar sem hér hefur verið til umfjöllunar. Settar eru fram tillögur um nýtingu niðurstaðna hennar við þróun skólastarfs og bent á mikilvæg rannsóknarefni sem áhugavert væri og raunar brýnt að kanna enn frekar. En fyrst er litið yfir verkið í heild og þau tvenn þáttaskil á skólagöngunni sem um ræðir borin sama.

1. SKILIN TVENN ERU MJÖG LÍK

Eins og áður hefur komið fram vekur óneitanlega athygli hve margt er líkt í umgjörð og starfsháttum með skólum beggja vegna þessara tvennu skila – og *samfellan* þar af leiðandi mikil. Segja má að þetta sé meginniðurstaða rannsóknarinnar. Einnig var athyglisvert hve starfið var líkt milli einstakra skóla á sama stigi og átti það við um öll stigin og þótt skólar teldu sig fylgja ólíkum stefnum að einhverju marki var sá stefnumunur ekki áberandi. En þrátt fyrir þessar meginniðurstöður verður að undirstrika að á báðum skilum kom einnig fram *rof* og jafnvel *afturbverft rof*, einkum í inntaki námsins og sjálfræði nemenda í náminu. Svo virtist sem nokkur skortur væri á þekkingu og upplýsingum við bæði skilin auk þess sem tengsl milli skilanna voru almennt á forsendum viðtökustigsins í báðum tilfellum.

a) Mikil samfella í umgjörð og starfsháttum á báðum skilum

Ein athyglisverðasta niðurstaða rannsóknarinnar í heild á *samfellu* í námi á tvennum skilum skólastiga er hve hún var í báðum tilfellum mikil í þeim tveimur meginþáttum sem til skoðunar voru: *umgjörð* og *starfsháttum* – og mun meiri en ég átti von á. Þættir sem voru taldir forsenda samfellu milli leik- og grunnskóla í skýrslu frá 2001 (Leikskólar Reykjavíkur, 2001, bls. 50), það er „ákveðið sambengi í hugmyndafræði, kennslufræði og skipulagi

þessara skólastiga“, voru greinilega fyrir hendi. Sömu orð má alveg eins hafa um skil grunn- og framhaldsskóla. Á grunni niðurstaðna má þess vegna velta því fyrir sér hvort ekki hefur verið einblínt um of á skil skólastiga í umræðu um samfellu í námi; þar verða að vísu sérstök formleg skil en því er ekki veitt eins mikil athygli að í raun er um stöðuga þróun að ræða, alla skólagönguna í öllum þáttum skólastarfsins, og breytingar sífellt í gangi, stundum miklar en stundum litlar.

Ef til vill eru þáttaskilin á mörkum skólastiga því fyrst og fremst formleg stofnanaskil, nemandinn fer í nýja skólastofnun á öðru skólastigi sem ber annað heiti. Stærsta breytingin verður trúlega í umhverfinu og félagslegum tengslum en ekki náminu sjálfu, en gæta verður varfærni í ályktunum af þessu tagi þar sem þetta var ekki sérstaklega athugað í rannsókninni. En hvað þætti sem voru kerfisbundið kannaðir varðar fengust aðrar niðurstöður en búist var við; hið sama kynni einnig að eiga við um félagslegu þættina.

Samfella í umgjörð við bæði skil

Samfella var mikil í *umgjörð* skólastarfsins á báðum skilum og hefur greinilega aukist í *ytri umgjörð* þeirra þriggja skólastiga sem hér um ræðir á undanförunum árum og áratugum. Ef horft er til dæmis aftur til loka þriðja fjórðungs síðustu aldar var lagaumgjörð um þessi skólastig enn býsna ólík; heildarlöggjöf var aðeins til um grunnskólann, lög um leikskóla voru fyrst og fremst um rekstur hans en engin heildarlöggjöf gildi um framhaldsskólann. Nú gilda hins vegar svipuð lög um þessi þrjú skólastig þó að grunnskólalög séu mun ítarlegri en bæði lög um leikskóla og framhaldsskóla.

Lítill munur var milli skólastiga á þremur af þeim fjórum þáttum sem voru í brennidepli við skoðun á samfellu í *innri umgjörð* skólastarfsins, það er *skipulag dagsins* eða stundaskrá, *verkaskipting starfsfólks* og *nýting húsnæðis*. Þetta átti við bæði um skil leik- og grunnskóla og skil grunn- og framhaldsskóla. Á hinn bóginn voru dæmi um mun á *hópaskiptingu*, sem var fjórði þátturinn sem

skoðaður var í umgjörð. Í því efni var samfella minni en í hinum þáttunum þremur fyrir suma nemendur en ekki alla; þetta átti við um bæði skilin. Á skilum grunn- og framhaldsskóla má segja að *rof* hafi birst í möguleikanum á að falla brott úr námi vegna lélegrar mætingar.

Samfella í starfsháttum við bæði skil

Starfshættir voru á margan hátt líkir beggja vegna skila skólastíganna sem um ræðir – og líkari en ég hafði vænst. *Samfellan* í *starfsháttum* var því mikil á báðum skilum en ívið meiri á skilum grunn- og framhaldsskóla en leik- og grunnskóla. Nokkur munur kom fram í lengd þess tíma sem varið var í hvern flokk starfshátta sem miðað var við. Þróunin varð sú að í 1. bekk grunnskóla dró úr þeim tíma sem varið var í leik auk þess sem skipulögð verkefni tóku meiri tíma en verið hafði í leikskóla. Reikna má með að sama þróun hafi orðið áður á skólagöngu barnanna svo sem á milli næstsíðasta og síðasta árs í leikskóla og hún haldi enn áfram í 2. bekk grunnskóla. Sama átti við um skilin milli 10. bekkjar grunnskóla og 1. árs framhaldsskóla. Þegar komið var í framhaldsskóla jókst tími sem varið var í fyrirlestra en minnkaði í verkefnavinnu í tímum og samvinnu (sjá um sjálfræði síðar). Velta má fyrir sér hvort sambærileg breyting hafi orðið fyrr á skólagöngunni, til dæmis á mörkum mið- og unglíngastígs grunnskóla – þótt í sömu skólastofnun væri.

Á skilum leik- og grunnskóla var helst um *rof* að ræða hvað varðaði væntingar um árangur í 1. bekk grunnskóla og flutning kennara af hliðarlínu í leikskóla yfir á miðju í grunnskóla. Á skilum grunn- og framhaldsskóla var svo að sjá að nemendur fyndu fyrir *rofi* í aukinni áherslu á próf en það kann að skýrast af því að í framhaldsskólunum voru fleiri fög á dagskrá í einu.

b) Afturbverft rof í inntaki og sjálfræði á báðum skilum

Bæði á skilum leik- og grunnskóla og skilum grunn- og framhaldsskóla voru dæmi um það sem hér er nefnt *afturbverft rof* (mynd II.1) í *inntaki námsins* og *sjálfræði* nemenda.

Afturbverft rof í inntaki

Dæmi um *afturbverft rof* kom fram í *inntaki námsins* á skilum leik- og grunnskóla. Börnin höfðu unnið mikið með bókstafi og tölustafi í leikskóla í leik og starfi og athugun á litlum hópi fimm ára barna leiddi í ljós að mikill meirihluti þeirra þekkti flesta bókstafina. Eigi að síður var eins og kennarar í 1. bekk grunnskóla gengju út frá því að þeir væru að byrja að kynna börnunum bæði

bókstafina og tölustafina; einn bókstafur var kenndur á viku allan veturinn. *Afturbverft rof* virtist einnig vera í námi í ákveðnum námsgreinum á skilum grunn- og framhaldsskóla hjá stórum hópi nemenda. Frá þriðjungi upp í helming nemenda taldi mikla endurtekningu vera í tilteknum greinum í framhaldsskóla sem getur stafað af námsefnis- eða inntaksreki „niður“ skólakerfið en ákveðinn hópur var reyndar á öðru máli. Velta má fyrir sér hvaða hópi var tekið mið af við skipulag námsins.

Afturbverft rof í sjálfræði

Augljóst var að *sjálfræði* og ábyrgð nemenda á mörgum sviðum jókst með hækkandi aldri, sem teljast verður eðlileg þróun. Trúlega þurfti ekki skil skólastíga til; sjálfstæði og ábyrgð eykst frá fyrstu árum leikskóla til þeirra síðari og sama á við um grunnskólann. Með báðum skólaskilum var þó sammerkt að sjálfræði nemenda í ákveðnum þáttum virtist minnka eftir því sem þau urðu eldri – sjálfræði var meira á síðasta ári í leikskóla en í 1. bekk grunnskóla til dæmis hvað varðaði val á viðfangsefnum. Þjálfun nemenda í að velja sér viðfangsefni, eða formlegt val, var hluti af daglegu starfi í leikskóla og ítarlega útfært en slíkt val var fremur tilfallandi og takmarkað í 1. bekk grunnskóla (t.d. val með hringekjuskipulagi). Fleiri dæmi voru um að nemendur veldu sér viðfangsefni og hefðu sjálf áhrif á framvindu verkefna í 10. bekk grunnskóla en á 1. ári í framhaldsskóla – það sem hér er nefnt starfshættir á 3. þrepi. Þannig urðu nemendur í enn meiri mæli óvirkir þiggjendur í framhaldsskóla en þeir voru á síðasta ári í grunnskóla. Þetta kom mér mjög á óvart.

c) Skortur á þekkingu- og upplýsingum á báða bóga

Með báðum skilum virtist sammerkt nokkurt þekkingarleysi kennara um hitt skólastigið, bæði á *umgjörð* og *starfsháttum*, og *upplýsingar* um stöðu nemenda í náminu bárust í mörgum tilfellum ekki milli skólastíganna.

Hugmyndir leikskólakennara sem rætt var við um starfshætti í 1. bekk grunnskóla og grunnskólakennara í 1. bekk um starfshætti í leikskóla bentu til þess að hvorugur hópurinn hefði áttað sig á þeirri þróun sem orðið hefur á hinu stiginu. Sama átti við um kennara sem rætt var við á 1. ári í framhaldsskóla, þeir virtust hvorki þekkja aðalnámskrá grunnskóla né hafa skýra mynd af því sem gert er á unglíngastigi grunnskóla. Aftur á móti var svo að sjá að kennarar á unglíngastigi grunnskóla hefðu öðlast allmikla þekkingu á námi á 1. ári í framhaldsskóla eftir að þeir fóru að kenna framhaldsskólaáfangu í grunnskóla eða styðja nemendur sína í slíku námi.

Sammerkt var með kennurum á 1. ári í grunnskóla og

1. ári í framhaldsskóla að þeir *vísuðu* afar sjaldan í *nám nemenda á stiginu á undan* eða gerðu þannig tilraun til að hjálpa nemendum að tengja á milli. Einnig var sameiginlegt með kennurum í 1. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla að þeir virtust stundum vera að „byrja á byrjuninni“ en voru í raun að fást við efni og aðferðir sem voru ekki nýjar fyrir nemendum.

Á báðum skilum bárust almennt ekki upplýsingar um stöðu nemenda til kennara sem tóku við þeim á nýju skólastigi. Á þessu var þó undantekning í þeim hverfum borgarinnar þar sem leikskólar fylltu út matslista um hvert barn og sendu til grunnskóla en reyndar virtist undir hælinn lagt hvort þeir voru nýttir. Lítil breytileiki milli barnanna í matinu dró úr möguleikum á að nýta listann. Í framhaldsskólunum lágu fyrir einkunnir nemenda við lok 10. bekkjar með umsóknum þeirra um skólavist en þær voru ekki nýttar til að koma til móts við ólíka nemendur við skipulag skólstarfsins á 1. ári í framhaldsskóla.

Sumir kennarar, bæði grunnskólakennarar í 1. bekk og framhaldsskólakennarar, virtust kjósa að taka við nemendum af öðru skólastigi eins og *óskrifuðu blaði*, frábáðu sér jafnvel upplýsingar um nemendur sem þó voru fyrirliggjandi með þeim rökum að gefa ætti nemendum tækifæri til að sanna sig á nýjum stað. Erfitt er að skipuleggja nám „við hæfi hvers og eins“ ef ekki liggja fyrir haldgóðar upplýsingar um sérhvern nemanda til að byggja á. Þetta á reyndar bæði við um skil skólastiga og starfið almennt frá degi til dags.

d) Tengsl á milli skólastiga á forsendum viðtökustigs

Sameiginlegt var báðum skilum að *tengsl* á milli skólastiga voru á *forsendum viðtökustigsins*. Má sem dæmi nefna að kynningar á grunnskólanum fyrir leikskólaborn virtust nær alfarið vera á forsendum grunnskólans. Aðilar í grunnskólanum boðuðu til samráðsfunda um kynningarnar og það var í höndum grunnskólakennara að skipuleggja hvað börnin gerðu í heimsóknum sínum í 1. bekk. Það var einnig í höndum grunnskóla að ákveða hvort eitthvað var gert og þá hvað með upplýsingar sem í sumum tilfellum bárust til grunnskóla um börnin úr leikskóla.

Sama var í flestum tilfellum uppi á teningnum á skilum grunn- og framhaldsskóla. Grunnskólakennarar voru að búa nemendur undir nám í framhaldsskóla sem þeir höfðu engin áhrif á. Nám í framhaldsskólaáföngum sem val í grunnskóla var á forsendum framhaldsskóla, ekki síst hvað varðaði mat á námi úr slíkum áföngum þegar þangað var komið. Kynningar á framhaldsskólanámi sem fóru fram í framhaldsskólum og kynningar í grunnskólum sem framhaldsskólar önnuðust virtust vera á forsendum þeirra

síðarnefndu. Þetta átti þó ekki við um kynningar á framhaldsnámi sem fram fóru í grunnskóla og voru í höndum heimafólks, oftast námsráðgjafa.

Athygli vakti að ekki er minnst á *tengsl* við grunnskóla í gildandi lögum eða aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla. Ákvæði um tengsl við næsta skólastig eru bæði í leik- og grunnskólalögum.

e) Fátt ólíkt með skilunum

Fátt var ólíkt með þeim tvennum skilum skólastiga sem um ræðir. Þó má segja að nokkuð meiri *samfella* hafi verið í *umgjörð* og *starfsbáttum* milli grunn- og framhaldsskóla en milli leik- og grunnskóla. *Afturbverft rof* í *inntaki* námsins og *sjálfvæði* virtist meira í 1. bekk grunnskóla en á 1. ári í framhaldsskóla almennt þó að á báðum stigum hafi verið mikill munur á milli nemendahópa hvað inntak námsins varðaði; fyrir suma nemendur var mikið afturbverft rof í inntaki námsins en trúlega ekkert fyrir aðra.

2. TILLÖGUR UM UMBÆTUR OG ÞRÓUNARSTARF

Margt í niðurstöðum rannsóknarinnar gefur tilefni til að staldra við og hugsa hlutina upp á nýtt. Sú umhugsun kallar síðan, að mínu mati, á endurskipulag og von mín er að niðurstöðurnar geti nýst skólum á öllum þremur skólastigunum og skólayfirvöldum sem grunnur að umbóta- og þróunarstarfi. Því verða nú settar fram nokkrar tillögur um aðgerðir sem ég tel æskilegar til að styrkja enn frekar samfellu í *umgjörð*, *starfsbáttum* og *inntaki* og *tengslum* milli skólastiga. Margt í niðurstöðunum gefur einnig tilefni til að huga að umbótum í ýmsum þáttum skólstarfsins öðrum en þeim er varða skil skólastiganna.

a) Tillögur um samfelldari umgjörð

Niðurstöður rannsóknarinnar um mikla *samfellu* milli skólastiganna sem um ræðir sýna íslenska skólakerfið í nýju ljósi – miðað við umræður um þetta efni. Ég tel samfelluna skynsamlega og að hana beri að tryggja og auka, einkum í þeim tilvikum þar sem *rof* kom fram og ekki síst þar sem um *afturbverft rof* var að ræða. Þessi mikla samfella býður óneitanlega upp á að skil á milli skólastiga geti verið annars staðar en nú er og gætu jafnvel verið mismunandi, til dæmis eftir sveitarfélögum. Að vísu gætu verið gild rök gegn þessu sjónarmiði – rök sem ekki tengjast efni rannsóknarinnar. Ég tel reyndar að hér hafi verið könnuð mjög veigamikil atriði sem oft er vísað til þegar rætt er um skil skólastiga. Á grunni niðurstaðna og

hugmynda minna um mikilvægi þeirrar samfellu sem fram kom eru settar fram nokkrar tillögur um breytingar til að auka samfellu í ytri umgjörð skólastiganna þriggja.

Grunn- og framhaldsskólar landsins eru reknir hvorir af sínum aðila og um þá gilda nokkuð ólík lög þótt þróun þeirra virðist stefna í svipaðan farveg og setur þetta samfellu í starfi skólastiganna ákveðnar skorður. Samræmi milli laga um leik- og grunnskóla er reyndar talsvert en til að auka samfellu í lagaumgjörð eru settar fram eftirfarandi tillögur:

- Lög um leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla verði sameinuð í *eina löggjöf* til að tryggja sem best samfellu í ytri umgjörð og vinna þar með gegn því að lagaumgjörð hindri samfellu í skólastarfinu almennt frá einu skólastigi á annað.

Þetta hefur þegar verið gert í Svíþjóð (leik-, grunn- og framhaldsskóli) og að hluta í Noregi (grunn- og framhaldsskóli).

- Ein löggjöf fyrir þessi þrjú skólastig kallar á að *rekstur framhaldsskóla verði fluttur frá ríki til sveitarfélaga* eins og gerðist með grunnskóla samkvæmt lögum frá 1995. Sú breyting mundi auðvelda samstarf og samræmi milli skólastiganna. Samræmi yrði í yfirstjórn, möguleikar mundu skapast á að reka sameiginlega þjónustu á ýmsum sviðum, svo sem sérþjónustu við nemendur, og skipulögð samvinna milli skólastiganna lægi beinna við en hún gerir nú.
- Með sameiginlegri löggjöf og sama rekstraraðila skapast möguleikar á að skipta námi milli skólastofnana eins og hentar best á hverjum stað á hverjum tíma til að nýta sem best húsnæði, mannafla og möguleika nemenda á fjölbreyttu námi. Þá skiptir ekki máli hvar einstökum skólastofnunum sleppir og aðrar taka við.
- Skólaskylda hefur verið lögfest til að tryggja að börn og unglingar á ákveðnum aldri sækji skóla og missi ekki af þeim tækifærum sem menntun veitir. Ekki er óeðlilegt að hugað verði að næstu skrefum í *lengingu skólaskyldunnar* við næstu endurskoðun laga um þau skólastig sem um ræðir, hvort sem það verða þrenn lög, eins og nú er, eða ein samfelld löggjöf. Þetta gæti átt við um síðasta eða síðustu ár leikskóla og fyrstu ár framhaldsskóla.
- Verði síðasta eða síðustu ár leikskóla gerð að skólaskyldu í þeim tilgangi að tryggja að ekkert barn á þessum aldri verði af leikskólagöngu þarf að undirbúa *niðurfellinguna skólagjalda* í leikskóla (þau eru nú komin niður í innan við 15% af kostnaði í Reykjavík) eins og á við um grunn- og framhaldsskóla.

Afturbverft rof sem fram kom í *inntaki námsins* getur að einhverju leyti stafað af aukinni sókn barna í leikskóla og lengingu skóladags og skólaárs í grunnskóla á undanförunum árum. Því er eftirfarandi lagt til:

- Aðalnámskrár fyrir þessi þrjú skólastig þróist í *eina samfella aðalnámskrá*. Fyrstu skref í þá átt hafa þegar verið stigin. Ætla má að slík samræming í inntaki námsins stuðli að samfellu í starfsháttum og inntaki náms. Skólastigin eru þá skipulögð sem ein heild en á forsendum beggja.
- Tillutningur eða rek námsefnis frá grunnskóla til leikskóla og frá framhaldsskóla til grunnskóla sem fram kom eru sterk rök fyrir *styttingu náms til lokaprófs úr framhaldsskóla*. Ef gera má ráð fyrir að börn séu í leikskóla að öðru jöfnu í fjögur ár, og sú samfella sé fyrir hendi sem lýst hefur verið má líta svo á að börn séu nú í nokkuð heildstæðum skóla í 18 ár, en ég legg til að í öllu skipulagi verði miðað við að árin verði 17. Framhaldsskólar með áfangakerfi geta mætt þessari þróun innan kerfisins (sjá tillögu síðar um stöðumat) og jafnvel grunnskólar með vísi að áfangakerfi. Ef um bekkjakerfi er að ræða þarf að skera ár af og skipa náminu á færri ár en nú er.

b) Tillögur um aukna samfellu í starfsháttum

Niðurstöður þessarar rannsóknar kalla á umræðu og breytingar á starfsháttum. Hér eru settar fram tillögur um breytingar til að tryggja enn betur en nú er *samfellu* í *starfsháttum* og inntaki námsins milli skólastiga. Síðasta tillagan rís af grunni niðurstaðna þótt hún snerti ekki skil skólastiga – hún er um starfshætti almennt:

- Skipulagt verði *samstarf kennara* sem kenna nemendum beggja vegna skila skólastiga í þeim tilgangi að tryggja að kennarar *þekki starfshætti* og *inntak* á næsta skólastigi á undan og geti þar með tryggt betur samfellu í starfinu. Slíkt samstarf gefur skólafólki tækifæri til að fá betri *yfirsýn* yfir skólakerfið auk þess að skilja framvinduna og samhengið betur en ella væri.
- Ákveðnir skólar, hvorir á sínu skólastigi, í sama borgarhluta í Reykjavík eða sama sveitarfélagi gerist *samstarfsskólar*, allir skólar eigi sér að minnsta kosti einn samstarfsskóla. Um getur verið að ræða einn framhaldsskóla og einn eða fleiri grunnskóla annars vegar og einn grunnskóla og einn eða fleiri leikskóla hins vegar.
- Kennarar og stjórnendur í þessum samstarfsskólum eigi með sér *reglubundna fundi* og skipulagðar verði

heimsóknir kennara á hitt skólastigið þar sem þeir taka þátt í starfinu í nokkra daga í senn á nokkurra ára fresti (skiptikennsla). Þannig verði tryggt að þeir fylgist með þróuninni á viðkomandi stigi. Kennarar eiga þá auðveldara með að skipuleggja skólastarfið í beinu framhaldi af því sem fyrr var gert og léttara með að vísa til fyrra náms nemenda í daglegu starfi til að hjálpa þeim við að tengja fyrri reynslu sína yfir á nýtt skólastig.

- Vandað verði til *upplýsingagjafar um stöðu nemenda frá fyrra skólastigi til viðtökustígs og nýtingar* þessara upplýsinga við skipulag starfsins á nýju skólastigi til að stuðla að því að sérhverjum nemanda sé mætt þar sem hann eða hún er stödd. Nú eru ákvæði um slíka upplýsingagjöf komin í leikskólalög.

Fram komu skiptar skoðanir á mikilvægi þess að upplýsingar fylgdu nemendum um stöðu þeirra í náminu frá einu skólastigi á annað. Því er þetta lagt til:

- Tekin verði upp umræða um kosti og galla þess að vita hvar nemendur eru á vegi staddir á hverjum tíma. Í þessu felst meðal annars að ræða hvers vegna andstaða er gegn því að láta slíkar upplýsingar berast á milli skólastiga og hvort sú andstaða sé einnig fyrir hendi innan skólastígs og jafnvel innan árgangs. Þessi umræða á erindi við foreldra og nemendur jafnt sem kennara.
- Mótun á notkun *matslista um stöðu nemenda við lok leikskóla*, á grunni fyrirbyggjandi lista og þróunarstarfs, verði falin hópi kennara af leik- og grunnskólastigi til að tryggja að unnt sé að vinna þá í leikskóla og nýta í grunnskóla. Í þessu sambandi er vert að huga að því hvort flytja megi fyrirlögn hópgreininga sem nú eru gerðar í 1. bekk yfir á síðasta ár leikskóla. Yfirumsjón með þessari vinnu gæti verði í höndum yfirstjórnar menntamála hjá sveitarfélaginu.
- Stefnumörkun um *mat á frammistöðu nemenda við lok grunnskóla* verði endurskoðuð með það í huga að auðvelda framhaldsskólakennurum að nýta slíkar upplýsingar við skipulag náms ólíkra nemenda innan námshópa.
- Í tengslum við þessa vinnu verði einnig skoðað með hvaða hætti framhaldsskólar geti tekið upp *stöðumat* í einstökum námsgreinum eða greinaflokki til að skapa nemendum möguleika á að hefja nám í framhaldsskóla í grein eða þemabundnu efni miðað við stöðu sína. Nemendur ættu til dæmis kost á að fara strax í annan eða jafnvel þriðja áfanga (nr. 202/203 eða 303) í stað byrjunaráfanga (nr. 102 eða 103) og gætu

síðar á námsferlinum sleppt úr áfanga á grunni stöðumats. Þetta er ein leið til að mæta nemendum þar sem þeir eru staddir við skil skólastiga og almennt á námsferlinum á öllum skólastigum og tengist möguleikum þeirra á að taka framhaldsskólaáfanga í efstu bekkjum grunnskóla.

Skýr ferli við mat á stöðu nemenda með sérþarfir eru hluti af þessum lið.

- Þess verði sérstaklega gætt við skipulag á upphafi náms á nýju skólastigi, það er í 1. bekk grunnskóla og á 1. ári í framhaldsskóla, að *ekki verði afturbverft rof í starfsháttum og inntaki*. Þetta á til dæmis við um lestur og sjálfræði í 1. bekk grunnskóla og sjálfræði og samvinnu á 1. ári í framhaldsskóla.

Í þessu sambandi verði skoðað gaumgæfilega hvers kyns endurtekning námsefnis sé gagnleg og nauðsynleg og hvenær tími nemenda er vannýttur.

- Niðurstöður rannsóknarinnar gefa tilefni til að *endurskoða starfshætti*, ekki síst á grunn- og framhaldsskólastigi, frá ýmsum sjónarhornum þótt það snerti ekki skil skólastiga sem slík. Lagt er til að kennarar taki starfshætti til ítarlegrar umræðu innan skólanna, geri áætlanir um þróunina og skipuleggi umbótastarf á grunni þeirra. Það beinist einkum að því að móta hvernig nemendum með ólíkan bakgrunn verði sem best mætt í náminu, hvernig sjálfræði nemenda í námi og þar með lýðræðisleg vinnubrögð fái að blómstra, hvernig stuðla megi að því að frumkvæði nemenda, hugmyndaauðgi þeirra og sköpun fái notið sín, hvernig nemendur fái besta þjálfun í öguðum samskiptum og samvinnu og síðast en ekki síst hvernig þróa megi skólann sem námssamfélag þar sem nemendur og kennarar eru samstarfsmenn. Þetta er ef til vill almikilvægasta tillagan fyrir nám nemenda sem hér er sett fram; hún kallar á uppstokkun starfshátta.

c) Tillögur um aukin tengsl

Að lokum eru settar fram tillögur um breytingar til að efla *tengsl* milli skólastiga:

- Bent er á að fyrsta tillaga í b-lið um samstarfsskóla, samstarfsfundi og skiptikennslu, er í raun einnig um tengsl. Sama á við um sumar tillögur hér framfar um starfshætti.
- Lagt er til að fyrra stig hafi sín áhrif á skipulag á kynningum á næsta skólastigi. Leikskólakennarar og leikskólabörn hafi sitt að segja um skipulag heimsókna þeirra í grunnskóla í samvinnu við fulltrúa þess skóla.

Til dæmis *taki leikskólabörn þátt í námi fyrstubeckinga* en séu þar ekki í raun aðeins sem áhorfendur.

- Leitað verði leiða til að tryggja að *nám nemenda í frambaldsskólaáföngum* í grunnskóla verði metið í framhaldsskóla.

Ítrekað hefur verið nefnt í þessu riti að algjör samfella við skil skólastiga sé ekki endilega það æskilegasta. Upphafi náms í grunnskóla fylgir eftirvænting og aukinn þroski; „fara að læra“, læra að lesa og skrifa. Sama á við um upphaf náms í framhaldsskóla; tíundubekkingar hugsa með tilhlökkun til þess að fara í framhaldsskóla og geta valið sér námsbraut og jafnvel flestar greinar og „allt verður öðruvísi“. Því er ekki lagt til að áhersla verði lögð á að þurrka út allan mun á milli skólastiga við skil þeirra.

3. TILLÖGUR UM FREKARI RANNSÓKNIR

Margir þættir sem fram komu í þessari rannsókn gefa tilefni til frekari skoðunar. Að lokum eru því settar fram tillögur að efni í frekari rannsóknir sem áhugavert væri að gera:

- *Þróun í ytri umgjörð skólustarfs á öllum þremur skólastigunum.* Áhugavert væri að skoða að hvaða marki ytri umgjörðin er að breytast og að hvaða marki löggjöf um þessi skólastig er að verða samfelldari. Þetta mundi að öllum líkindum breyta umræðunni um skólastigin og tengsl þeirra.
- *Þróun í innri umgjörð skólustarfs á öllum þremur skólastigunum.* Hér má nefna athugun á þróun skipulags skóladagsins í viðum skilningi eða hvort nýting húsnæðis mótar eða tekur mið af starfsháttum, svo dæmi séu tekin. Niðurstöður mundu auka skilning á tengslum umgjörðar um skólustarf og námsins sem slíks.
- *Hugmyndafræði kennara á mismunandi skólastigum.* Í viðræðum við kennara á skilum leik- og grunnskóla kom að sumu leyti fram ólík hugmyndafræði; aftur á móti virtist sá munur ekki endurspeglast í starfinu að því marki sem ætla hefði mátt. Þetta væri vert að skoða enn frekar, ekki síst til að skilja betur tengsl hugmyndafræði og starfs í skólunum almennt.
- *Inntak náms og námsefnis á báðum skilum með skoðun fyrirbyggjandi námsgagna og könnun á viðhorfum nemenda og kennara.* Skoða mætti einstakrar námsgreinar, svo sem lestur og stærðfræði, í þeim tilgangi að fá nánari upplýsingar um áherslur og sam-

fellu í námsefni og starfsháttum í viðkomandi greinum. Þetta gæti gefið mikilvægar upplýsingar sem byggja mætti á við tengingu aðalnámskráa og námsefnis.

- *Inntak náms og námsefnis með blíðsjón af fortíð, nútíð og framtíð.* Áhugavert gæti verið að kanna hvar skólinn er staddur miðað við liðinn tíma, samtímamann og framtíðina. Í rannsókninni voru fá dæmi um umfjöllun um framtíðina; umfjöllun um liðna sögu og þekkta stöðu er nauðsynleg svo og að leystu stærðfræðidæmi í höndunum að vissu marki, en framtíðin má ekki gleymast. Rannsókn sem þessi gæfi upplýsingar um efni sem ekki hefur mikið verið í umræðunni. Ef í ljós kemur til dæmis að umfjöllun um möguleika í framtíðarþróun samfélags, menningar og náttúru eru vanræktir hlýtur það að teljast mjög alvarleg niðurstaða.
- *Kennslubættir, svo sem sjálfræði, lýðræði, samvinna og sköpun, frá sjónarhóli bæði nemenda og kennara og í reynd.* Áhugavert væri að kanna mun ítarlegar en gert var í rannsókninni hver rödd nemenda er í skólustarfinu svo og viðhorf bæði nemenda og kennara til þess að nemendur hafi sjálfir meira að segja um nám sitt og sköpunargleði þeirra fái notið sín. Sama á við um viðhorf til samvinnu nemenda, samvinnu nemenda og kennara og skólans sem lærdómssamfélags þar sem kennarar og nemendur eru samstarfsmenn. Miklu máli skiptir að vita hvernig við búum ungt fólk best undir að taka þátt í lýðræðisþjóðfélagi; sú vitneskja liggur ekki fyrir nú.
- *Nýting upplýsinga- og samskiptatækni í námi.* Ljóst er af þessum niðurstöðum að upplýsingatæknin hefur ekki hafið innreið sína í nám nemenda nema að litlu leyti en líklegt er að smám saman verði breyting þar á. Mikilvægt er að varpa ljósi á þá þróun ekki síst til að dreifa upplýsingum um möguleikana í þessum efnum. Niðurstöður gætu orðið kennurum hvatning til að nýta þá kosti sem tæknin býður upp á.
- *Námsmat og próf, fjöldi þeirra og þyngd.* Þótt námsmat hafi ekki verið í brennidepli í þessari rannsókn komu fram upplýsingar um það efni sem áhugavert væri að kanna enn frekar; próf voru ráðandi aðferð á skilum grunn- og framhaldsskóla. Símat var nefnt en það virtist ekki notað til að hafa reglubundnar upplýsingar til reiðu um stöðu nemenda og geta byggt á þeim áætlanir um framhaldið á hverjum tíma. Kanna þyrfti þróun í þeim efnum. Víða eru skólar að reyna fyrir sér með margs konar aðferðir í námsmati en þær tilraunir og þróunarstarf er ekki byggt á ítarlegum rannsóknum á framkvæmd þess mats sem fyrir er.

- *Nýting upplýsinga um nemendur sem berast frá leikskóla til grunnskóla og nýting vitnisburðar úr grunnskóla í framhaldsskólum.* Ef nýta á símat á stöðu nemenda til að skipuleggja næstu skref í náminu þurfa upplýsingar að berast um nemendur milli skólastiga og skóla, jafnt og milli kennara á sama stigi. Áhuga-vert væri að rannsaka hver viðhorf kennara, nemenda og foreldra eru í þeim efnunum og hver þróunin er í reynd. Nám við hæfi hvers og eins eða einstaklingsmiðað nám er óframkvæmanlegt nema kennarar og nemendur geti byggt áætlanir sínar um næstu skref í náminu á haldgóðum upplýsingum um stöðu sérhvers nemanda á hverjum tíma.
- *Þekking kennara á skólastiginu á undan eða á eftir.* Kanna mætti mun betur en gert var í þessari rannsókn hver þekking kennara er á inntaki náms, kennsluafni og starfsháttum fyrra eða síðara skólastigs. Þetta skiptir miklu máli í þeirri viðleitni að stuðla að samfellu í námi milli skólastiga.
- *Heildarframvinda í umgjörð og starfsháttum frá leikskóla til háskóla.* Hér hefur verið ýjað að því að í umræðu um skólamál hafi um of verið einblínt á samfellu við skil skólastiga. Sú samfella sem fram kom í umgjörð og starfsháttum í rannsókninni kallar á athugun á heildarframvindu skólagöngunnar frá leikskóla til háskóla. Vert væri að rannsaka samfellu á öðrum skilum á skólagöngunni almennt. Forvitnilegt væri að rannsaka hvort samfella er til dæmis minni eða meiri innan skólastiganna en á skilunum, svo sem á milli yngri og eldri deilda í leikskóla eða yngri barna, mið- og unglingastigs grunnskóla. Jafnvel má vera að rof kæmi fram í umgjörð á vissum stigum en í starfsháttum eða inntaki á öðrum. Slíkar upplýsingar mundu sveigja umræðu um skil skólastiga í nýja átt og breyta umræðunni um þróun í námi allan námsferilinn.
- *Félagslegar breytingar við skil skólastiga.* Félagslegi þátturinn við skil skólastiga var ekki til skoðunar í þessari rannsókn en kom sterklega fram í viðtölum við nemendur og einnig kennara. Vert er að kanna þann þátt mun betur og draga fram hlut hans í breytingarferlinu á þeim þáttaskilum á skólagöngunni sem verða við skil skólastiga. Þessi þáttur skiptir mjög miklu máli við að auka skilning á skilum skólastiga eða þeim skilum sem verða við að skipta um skóla almennt. Í þessu sambandi mætti kanna bæði kosti og galla þess að nemendur tækju áfanga yfir skólastigin og flýttu þannig fyrir sér í námi.

Rannsóknir á daglegu starfi í skólum hérlendis eru af skornum skammti og brýnt að bæta þar úr. Von mín er að þetta rit gefi ákveðna mynd af skólastarfi á skilum leik- og grunnskólastigs og grunn- og framhaldsskólastigs og varpi ljósi á samfelluna í námi nemenda við þessi þáttaskil. Talsverð umræða hefur verið hér á landi undanfarin ár um skil skólastiga án þess að fyrir lægju miklar upplýsingar um skólastarfið beggja vegna þeirra. Hér er reynt að bæta úr því og stuðla þar með að upplýstari umræðu en áður, jafnframt því að gefa tilefni til að ræða skil skólastiganna upp á nýtt og frá nýju sjónarhorni.

Rannsóknir kalla gjarnan á aðrar og ítarlegri kannanir en víða í þessu riti er bent á brýn og áhugaverð rannsóknarverkefni, auk þeirra sem nefnd eru í þessum kafla. Vonandi verður þessi rannsókn öðrum hvatning til að taka fyrir ókönnuð athugunarefni.

Í öllu umbótastarfi er mikilvægt að hafa skýra mynd af því sem fyrir er og skipuleggja áætlanir, markmið og framtíðarsýn á grundvelli hennar. Von mín er að þetta rit verði mönnum hvatning til að endurskoða starfið, endurskipuleggja það og þróa á öllum þremur skólastigunum – úti í skólunum, hjá yfirstjórn menntamála á vegum ríkis og sveitarfélaga svo og í kennaranámi.



HEIMILDIR

- Agnes Ósk Snorraddóttir (2010). „Þegar ég verð stór, ætla ég að verða pollur.“ *Hugmyndir leikskólubarna um framtíðarstarf*. Óbirt MA-ritgerð, Háskóli Íslands, Félagsvísindasvið.
- Allt, atvinna (2010, 10. apríl). *Fréttablaðið* (sérblað).
- Alspaugh, J. W. (1998). Achievement loss associated with the transition to middle school and high school. *Journal of Educational Research*, 92(1), 20–25.
- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen (2008). Námsáhugi nemenda í grunnskólum: Hver er hann að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 7–26.
- Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Ólafur H. Jóhannsson (2006). Mótun skólustarfs. Hver er hlutur kennara? *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 12–24.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. og Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25(4), 5–11.
- Anna Fjeldsted, Anna G. Njálsdóttir, Anna Bára Pétursdóttir og Sólveig Victorsdóttir (e.d.). *Samstarf leikskóla og grunnskóla. Áfangaskýrsla nefndar FÍ og KÍ*. Reykjavík: Fóstrufélag Íslands og Kennarasamband Íslands.
- Anna María Gunnarsdóttir (2008, 19. september). „Hvað á ég að gera á þessari skrifstofu?“ Erindi flutt á málþingi Félags grunnskólakennara og Félags leikskólakennara um nám barna á mörkum leik- og grunnskóla, Háskóla Íslands, Menntavísindasviði, Reykjavík.
- Anna Magnea Hreinsdóttir (2009). „Af því að við erum börn.“ *Lýðræðislegt umræðumat á menntun barna og þjónustu fjögurra íslenskra leikskóla*. Óbirt doktorsritgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (1996). Agastjórnun í grunnskóla. *Glæður*, 6(2), 18–29.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (2007, 15. desember). Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (2008). Faglegt samstarf kennara. *Glæður*, 18, 13–19.
- Anna Kristín Sigurðardóttir (2010). Professional learning community in relation to school effectiveness. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(5), 395–412.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni* (Erla Kristjánsdóttir þýddi og staðfærði). Reykjavík: JPV-útgáfa.
- Arna H. Jónsdóttir (2009, 15. desember). Kvenlægur arfur og karllægur valdapíramídi. Sérstaða leikskólans og hin eilífu átök. *Ráðstefnurit Netlu: Rannsóknir – Nýbreytni – Þróun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2009/007/02/index.htm>.
- Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Planning Association*, 35(4), 216–224.
- Atli Harðarson, Birna Sigurjónsdóttir, Gunnhildur Una Jónsdóttir, Hrund Logadóttir, Ingólfur Gíslason og Jón Ingvar Kjarran (2009). *Um listir og skapandi starf á unglingsstigi grunnskóla og í frambaldsskólum*. Óbirt nemendaritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Auður B. Kristinsdóttir (e.d.). *Íslensku bókstafirnir* [spil]. Reykjavík: Höfundur.
- Árbók Reykjavíkur (e.d.). Sótt í október 2010 af http://innri.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-41/73_view-845/.
- Ármann Halldórsson (2001). *Saga barnaskóla í Reykjavík til 1930*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Árni Sverrir Bjarnason, Steinunn Gyðu- og Guðjónsdóttir og Sveinn Guðmundsson, undir leiðsögn Þorgerðar Einarsdóttur (2005). *Er íslensk tunga jafnréttismál?* Óbirt nemendaritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Ásgeir Björgvinsson og Hildur B. Svavarsdóttir (2008). *Greining á starfi: Skólaliðar í grunnskólum Reykjavíkur*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar.
- Ásta Kr. Ragnarsdóttir (e.d.). *NemaCode túlkunaraðferð* (með áhugasviðsprófinu IDEAS). Sótt í september 2010 af <http://nemaforum.web.is/products/3336-nemacode-ahugasvidsgreining>.
- Bachmann, K., og Haug, P. (2006). *Forsking um tilpasset opplæring*. Volda, Noregi: Høgskulen i Volda og Møreforsking Volda.
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: En artikkel-samling*. Oslo: Pedagogisk Forum.
- Ball, S. J., og Vincent, C. (2005). The “childcare champion”? New labour, social justice and the childcare market. *British Educational Research Journal*, 31(5), 557–570.
- Bamford, A. (2009). *Arts and cultural education in Iceland*. Reykjavík: Ministry of Education, Science and Culture.
- Barber, B. K., og Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19(3), 3–30.
- Bergur Felixson (2003). Leikskóli fyrir alla. Bergur Felixson, framkvæmdastjóri Leikskóla Reykjavíkur lítur um öxl. Í *Líf og fjör á afmælisári. Leikskólar Reykjavíkur 25 ára*. Reykjavík: Leikskólar Reykjavíkur.
- Bergur Felixson (2007). *Leikskóli fyrir alla. Úr sögu leikskóla Reykjavíkurborgar 1975–2005*. Reykjavík: Leikskólasvið Reykjavíkurborgar.
- Betz, N. E. (2008). Advances in vocational theories. Í S. D. Brown og R. W. Lent (ritstj.), *Handbook of counseling psychology* (4. útgáfa). Hoboken, NJ: Wiley.
- BIBB/Berufe (e.d.). Sótt í apríl 2010 af <http://www.bibb.de/de/26171.htm>.
- Billig, S. H. (2000, maí). Research on K–12 school-based service learning. The evidence builds. *Phi Delta Kappan*, 658–664.
- Birna Sigurjónsdóttir (2007). *Skóladaðgar. Nemandinn í einstaklingsmiðuðu námi. Tilviksathugun á miðstigi grunnskóla skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar.

- borgar. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/ymsar_skyrslurogbaeklingar/skoladagar.pdf.
- Birna Sigurjónsdóttir (ritstj.) (2009). *Seljaskóli – heildarmat á skólustarfi*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkur.
- Birna Sigurjónsdóttir, Gerður G. Óskarsdóttir og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir (2002). *Niðurstöður lesskimunar í 2. bekk í grunnskólum Reykjavíkur vorið 2002*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkur.
- Björg Eiríksdóttir (1993). *Söguaðferðin*. Óbirt nemendaritgerð, University of Strathclyde, Glasgow.
- Björg Pétursdóttir og Sigurður Sigursveinsson (2006). Fylgiskjal 10: Könnun á námi á skilum skólastiga haustið 2006. Í Menntamálaráðuneytið (ritstj.) (2007), *Skýrsla starfsbóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Björgvin G. Sigurðsson (2004). Fjölbreytileikinn má ekki hverfa. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 191–193.
- Black, P., og Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Blair, C., Knipe, H., Cummings, E., Baker, D. P., Gamson, D., Eslinger, P., o.fl. (2007). A developmental neuroscience approach to the study of school readiness. Í R. C. Pianta, M. I. Cox og K. L. Snow (ritstj.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (bls. 149–174). Baltimore, MD: Paul H. Brooks.
- BLK-Programm: *Demokratie lernen und leben* (e.d.). Sótt í febrúar 2009 af <http://blk-demokratie.de/>.
- Boehm, A. E. (1986). *Boehm Test of Basic Concepts – Revised (Boehm – R)* [proskapróf]. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Bogdan, R. C., og Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (5. útgáfa). Boston: Pearson.
- Bowkett, S. (2005). *100+ ideas for teaching creativity*. London: Continuum.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., og Cocking, R. R. (ritstj.) (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (stækkuð útgáfa). Washington, DC: National Academy Press.
- Breen, R. (1998). The persistence of class origin inequalities among school leavers in the Republic of Ireland, 1984–1993. *The British Journal of Sociology*, 49(2), 275–298.
- The British education system* (e.d.). Sótt í mars 2010 af <http://learnenglish.de/culture/educationculture.htm>.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstj.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 52–63). London: Routledge.
- Broström, S. (2003a). Problems and barriers in children's learning when they transit from kindergarten to kindergarten class in school. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph*, 1, 51–65.
- Broström, S. (2003b). Transition from kindergarten to school in Denmark: Building bridges. Í S. Broström og J. T. Wagner (ritstj.), *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school* (bls. 39–74). Árósum: Systime Academic.
- Broström, S. (2007). Transitions in children's thinking. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 61–73). Maidenhead: Open University Press.
- Broström, S., og Wagner, J. T. (ritstj.) (2003). *Early childhood education in five Nordic countries: Perspectives on the transition from preschool to school*. Árósum: Systime Academic.
- Bulkeley, J., og Fabian, H. (2006). Well-being and belonging during early educational transitions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 18–30.
- Capacent Gallup (2007). *Heimili og skóli. SAFT. Viðhorfsrannsókn, mars–apríl 2007*. Reykjavík: Capacent Gallup. Sótt af http://www.saft.is/media/files/1195728922/born_2007.pdf.
- Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K., og Simola, H. (2006). Changes in nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.
- Carnevale, A. P., Gainer, L. J., og Meltzer, A. S. (1988). *Workplace basics: The skills employers want*. Alexandria, VA: American Society for Training and Development.
- Carver, R. L., og Enfield, R. P. (2006). John Dewey's philosophy of education is alive and well. *Education and Culture*, 22(1), 55–67.
- Catterall, J. S. (1998). Risk and resilience in student transitions to high school. *American Journal of Education*, 106(2), 302–333.
- Centre d'études et de recherches sur les qualifications* (e.d.). Sótt í apríl 2010 af <http://www.cereq.fr/index.htm>.
- Charles, C. M. (1982). *Litla Piaget kverið* (Jóhann S. Hannesson þýddi, 2. útgáfa). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Checkley, K. (1995). Student-directed learning: Balancing student choice and curriculum goals. *Education Update*, 37(9), bls. 1, 4, 5, 8.
- Clarke, C. (2007). Parent involvement in the transition to school. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 120–136). Maidenhead: Open University Press.
- Clarke, C., og Sharpe, P. (2003). Transition from preschool to primary school: An overview of the personal experience of children and their parents in Singapore. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph*, 1, 15–23.
- Council of Europe. Committee of Ministers. (1990). *Recommendation No. R (90) 4 of the Committee of Ministers to member states on the elimination of sexism from language* (Adopted

- by the Committee of Ministers on 21 February 1990 at the 434th meeting of the Ministers' Deputies).
- Cowan, P. A. (1991). Individual and family life transitions: A proposal for a new definition. Í P. A. Cowan og M. Hetherington (ritstj.), *Family transitions* (bls. 3–30). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cowan, P. A., og Hetherington, M. (ritstj.) (1991). *Family transitions*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dalskóli (e.d.). Sótt í janúar 2011 af <http://dalskoli.is/>.
- Deci, E. L., og Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037.
- Dewey, J. (1915). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press. (Upphaflega kom ritið út 1916).
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1938).
- Dewey, J. (2000). *Hugsun og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1910. Þýðingin er gerð eftir endurskoðaðri útgáfu 1933).
- Dewey, J. (2010). Þörfin fyrir heimspeki menntunar (Gunnar Ragnarsson þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan. (Upphaflega kom ritgerðin út 1934).
- Dockett, S. (2008). Hlustað á raddir barna: Börn og rannsóknir (Auður Torfadóttir þýddi). Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstj.), *Sjónarmið barna og lýðræði í leikskólastarfi* (bls. 33–46). Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Dockett, S., og Perry, B. (2007). Children's transition to school: Changing expectations. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 92–104). Maidenhead: Open University Press.
- Donovan, M. S., og Bransford, J. D. (ritstj.) (2005). *How students learn: History, mathematics, and science in the classroom*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Dunlop, A.-W. (2007). Bridging research, policy and practice. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years: Research, policy and practice* (bls. 151–168). Maidenhead: Open University Press.
- Dunlop, A.-W., og Fabian, H. (2002). Conclusions: Debating transitions, continuity and progression in the early years. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstj.), *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 146–154). London: Routledge.
- Dunlop, A.-W., og Fabian, H. (ritstj.) (2007). *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Dysthe, O., og Engelsen, K. S. (ritstj.) (2003). *Mapper som pedagogisk redskap: Perspektiver og erfaringer*. Oslo: Abstrakt.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., o.fl. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90–101.
- Edmondson III, H. T. (1999). John Dewey revisited in an age of educational decline. *Political Science Reviewer*, 18(1), 121–218.
- Edwards, C., Gandini, L., og Forman, G. (ritstj.) (1998). *The hundred languages of children. The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2. útgáfa). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Einar Guðmundsson og Sigurður J. Grétarsson (1997). *Íslenski þroskalistinn. Handbók*. Reykjavík: Rannsóknastofnun uppleldis- og menntamála.
- Elín G. Ólafsdóttir (2004). *Nemandinn í nærmynd. Skapandi nám í fjölbreyttu umbverfi*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Elín G. Ólafsdóttir (2006, 31. maí). Minningar og myndir. Kennsla í forskóladeildum í Reykjavík árið 1970–1971. *Netla – Vefritmarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2006/004/index.htm>.
- Elkjaer, B. (2000). The continuity of action and thinking in learning: Re-visiting John Dewey. *Outlines. Critical Practice Studies*, 2(1), 85–101.
- Ella Björt Danielsdóttir Teague og Friðrik H. Jónsson (2006). *Vidhorf til þjónustu dagforeldra í Reykjavík: Könnun meðal foreldra. Unnið fyrir Menntasvið Reykjavíkurborgar*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldatal/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/yomislegt/Felagsv.st.vidhorf_til_dagforeldra._sk%C3%BDrsla.pdf.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir (2002). „Og ég líka?“ *Uppeldi og menntun*, 11, 9–30.
- European Commission (2008). *New skills for new jobs: Anticipating and matching labour market and skills needs*. Brussels: Commission of the European Communities. Sótt af http://ec.europa.eu/education/news/news1110_en.htm.
- European research network on transitions in youth (e.d.). Sótt í nóvember 2007 af <http://www.roa.unimaas.nl/TIY/index.htm>.
- European Round Table of Industrialists [ERT] (1994). *Education for Europeans. Towards the learning society*. Brussel: höfundur.
- Eygló Eyjólfsdóttir (2006). Framhaldsskóli í mótun. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 113–118.
- Fabian, H. (2007). Informing transitions. Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 3–17). Maidenhead: Open University Press.

- Fabian, H., og Dunlop, A.-W. (2006). *Outcomes of good practice in transition processes for children entering primary school. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: Early childhood care and education*. París: UNESCO.
- Fabian, H., og Dunlop, A.-W. (ritstj.) (2002). *Transitions in the early years: Debating continuity and progression for young children in early education*. London: Routledge.
- Farquhar, K. (2004). Developing a practical approach to creativity and collaborative groupwork. *Improving Schools*, 7(3), 287–295.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Fishman, S. M., og McCarthy, L. (1998). *John Dewey and the challenge of classroom practice*. New York: Teacher College Press.
- Fletcher, A. (2005). *Meaningful student involvement: Guide to students as partners in school change*. Sótt af <http://www.soundout.org/MSIGuide.pdf>.
- Fontelles, J. B., og Enestam, J.-E. (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006/962/EC). *Official Journal of the European Union*, 49(L 394), 10–18. Sótt af <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>.
- Freinet, C. (1993). Education through work: A model for child-centered learning (J. Sivell þýddi). Lewiston: Mellen.
- Frumvarp til stjórnskipunarlaganna um breytingu á stjórnarskrá lýðveldisins Íslands, nr. 33/1944, með síðari breytingum (1994). Sótt af <http://www.althingi.is/dba-bin/ferill.pl?ltg=118&mnr=297>.
- Fræðslu- og menningarsvið Garðabæjar (1999). *Frá leikskóla til grunnskóla*. Garðabær: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (1996). Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur 1997. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (1997). Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur 1998. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (1998). Starfsáætlun Fræðslumiðstöðvar Reykjavíkur 1999. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (1999). Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík 2000. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2000). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 1999*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2001). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2000*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2002). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2001*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2003). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2002*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2004). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2003*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur og Menntasvið Reykjavíkurborgar (2005). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2004*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðsluráð Reykjavíkur og Dagvist barna (1982). *Samstarfsbópur um samskipti skóla og dagvistarheimila*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðsluráð Reykjavíkur og Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (1997). *Vinnudagur grunnskólanemenda eftir einsetningu og lengdan skóladag: Hugmyndir og tillögur*. Reykjavík: Höfundur.
- Fthenakis, W. E. (1998). Family transitions and quality in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 6(1), 5–17.
- Galassi, J. P. (2004). Middle and high school transitions as viewed by students, parents, and teachers. *Professional School Counseling*, 7(4), 212–221.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1979, október). *Tengsl grunnskóla og frambaldsskóla*. Erindi flutt á ráðstefnu Hins íslenska kennarafélags um framhaldsskólann, Hótel Loftleiðum, Reykjavík.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1983, ágúst). *Grunnskóli – frambaldsskóli. Samræmd heild eða sundurleitir heimar?* Erindi flutt á uppeldismálaþingi Kennarasambands Íslands og Hins íslenska kennarafélags, Borgartúni 6, Reykjavík.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1992). Hvað mæla grunnskólaprófin? *Sálfræðiritið – Tímarit Sálfræðingafélags Íslands*, 3, 9–14.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1995a). Breytt atvinnulíf og færni starfsmanna. Könnun á færniþáttum sem taldir eru mikilvægir í atvinnulífi framtíðarinnar. *Uppeldi og menntun*, 4, 59–78.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1995b). *The forgotten half: Comparison of dropouts and graduates in their early work experience. The Icelandic case*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun og Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2000a). *Frá skóla til atvinnulífs. Rannsóknir á tengslum menntunar og starfs*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2003a, febrúar). *Fljótandi skil – ný tækifæri*. Erindi flutt á málþingi um fljótandi skil grunn- og framhaldsskóla, á vegum Félags íslenskra framhaldsskóla, Félags stjórnenda í framhaldsskólum og Skólastjórafélags Íslands, Borgartúni 6, Reykjavík.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2003b). *Skólustarf á nýrri öld*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2006, nóvember). *Draumurinn um lýðræðisskólann*. Erindi flutt á ráðstefnu Samtaka um skólaþróun, Ingunnarskóla, Reykjavík.
- Gerður G. Óskarsdóttir (2010, mars). *Námslengd og skil milli skólastiga – endurskoðun eða óbreytt ástand?* Erindi flutt á Menntaþingi, Valsheimilinu að Hlíðarenda, Reykjavík.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstj.) (2000b). *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur. Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstj.) (2004). *Leiðarvísir um þátttöknám (Service Learning). Frásagnir úr námsferð fræðslustjóra með skólastjórum í Reykjavík, starfsmönnum Fræðslumiðstöðvar og fulltrúum úr fræðsluráði á ráðstefnu og í skólabeimsóknir í Minnesota, Bandaríkjunum 23.–30. apríl 2003*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

- Gerður G. Óskarsdóttir, Matti Vesa Volanen og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir (1996, september). *Educational attainment in Finland and Iceland: A comparative study*. Erindi flutt á árlegri ráðstefnu The Network of Transitions in Youth. "Linking theory with empirical analysis in the study of transitions in youth", La Ciotat, Frakklandi.
- Gibbs, A. (1997). Focus groups. *Social Research Update* (19). Sótt af <http://sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html>.
- Gillison, F., Standage, M., og Skevington, S. (2008). Changes in quality of life and psychological need satisfaction following the transition to secondary school. *British Journal of Educational Psychology*, 78(1), 149–162.
- Goodlad, J. I. (2004). *A place called school*. New York: McGraw-Hill. (Upphaflega kom ritið út 1984).
- Gretar L. Marinósson (ritstj.) (2007). *Tálmar og tækjferi. Menntun nemenda með þroskahömlun í leikskólum, grunnskólum og frambaldsskólum á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson og Auður B. Kristinsdóttir (2004). Hvað vitum við um menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi? *Uppeldi og menntun*, 13(2), 33–56.
- Griebel, W., og Berwanger, D. (2006). Transition from primary school to secondary school in Germany. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 32–38.
- Griebel, W., og Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal, Themed Monograph*, 1, 25–33.
- Griebel, W., og Niesel, R. (2007, apríl). *Theoretical conceptualization of transition: The transition approach in Germany*. Erindi flutt á alþjóðlegri ráðstefnu, "Transitions Research", University of Strathclyde, Glasgow.
- Grunnskólar borgarinnar (e.d.). Sótt í desember 2009 af http://www.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-3798/6354_view-2367/.
- Guðbjörg Vilhjálmisdóttir (2000). Skilar náms- og starfsfræðsla árangri? Árangursmat á náms- og starfsfræðslu í 10. bekk grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 9, 37–55.
- Guðmundur B. Arnkelsson (2006). *Orðgnótt: Orðalisti í almennri sálarfræði* (5. útgáfa). Reykjavík: Háskóli Íslands, Háskólaútgáfan.
- Guðmundur M. Þorláksson (ritstj.) (1974). *Barnavinafélagið Sumargjöf 50 ára: 1924 apríl 1974*. Reykjavík: Barnavinafélagið Sumargjöf.
- Guðný Guðbjörnsdóttir (2006). Er „menningarläsi“ ungs fólks að breytast? Athugun á lestri og tómstundavenjum nemenda í 10. bekk. *Tímarit um menntarannsóknir*, 3, 60–81.
- Guðrún Edda Bentsdóttir (ritstj.) (2007). *Sveigjanlegur námstími í grunnskóla. Tillögur og greinargerð starfsbóps*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar. Sótt af <http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf/skjol/utgafur/leikskolar/ymslegt/ssveigjanl.namst.grunnsk..pdf>.
- Guðrún Einarisdóttir (1993). Hvað skiptir máli í umræðunni um lestur? Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstj.), *Lestur-Mál: Ritróð Kennarabáskóla Íslands og Iðunnar VIII* (bls. 13–26). Reykjavík: Iðunn. (Upphaflega kom ritið út 1987).
- Gunnar E. Finnbogason (2004). Með gildum skal land byggja – gildagrunnur skólans. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 169–184.
- Hafðís Ingvarsdóttir (2004). „... ef það er eitthvað sem þeim þykir áhugavert.“ Enskukennsla við upphaf 21. aldar. Í Úlfar Hauksson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum V* (bls. 471–481). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafsteinn Karlsson (2007). *Kennslubættir í íslenskum og finnskum grunnskólum*. Óbirt M.Ed.-ritgerð, Kennaraháskóli Íslands, uppeldis- og menntunarfræði.
- Hagfræðistofnun Háskóla Íslands (2002). *Stytting grunn- og frambaldsskóla: Ábrif á einstaklinga, sveitarfélög, ríkissjóð og þjóðarframleiðslu. Skýrsla samin fyrir Verzlunarmannafélag Reykjavíkur*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.vr.is/Uploads/VR/utgefing_efni_vr/hagfraedistofnun_stytting_skola_jan_2002.pdf.
- Hagstofa Íslands (e.d.). *Talnaefni: Skólamálið: Yfirlit*. Sótt í júlí 2009 af <http://hagstofan.is/Hagtolur/Skolamal/Yfirlit>.
- Hakkarainen, P. (2006). Learning and development in play. Í Jóhanna Einarisdóttir og J. T. Wagner (ritstj.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 183–222). Greenwich, CT: Information Age.
- Hamraskóli (2004). *Tengsl leikskóla og grunnskóla. Samstarf Hamraskóla og Klettaborgar* [kynningarbæklingur]. Reykjavík: Hamraskóli.
- Hannan, D. F., Raffe, D., og Smyth, E. (1996). *Cross-national research on school to work transitions: An analytical framework*. París: OECD Secretariat. Sótt af http://www.econ.upf.edu/~montalvo/sec1034/school_work_ocde.pdf.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, D. (2004a). *Personalising learning – 2: Student voice and assessment for learning*. London: Specialist Schools Trust.
- Hargreaves, D. (2004b). *Personalising learning: Next steps in working laterally*. London: Specialist Schools Trust.
- Hargreaves, D. (2005). *Personalising learning – 3: Learning to learn & the new technologies*. London: Specialist Schools Trust.
- Hargreaves, D. H. (2006). *A new shape for schooling?* London: Specialist Schools and Academic Trust.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Flórens: UNICEF International Child Development Centre.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., og Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385–419.
- Harvey, L., og Burrows, A. (1992). Empowering students. *The New Academic*, 1(3), 1–3.

- Haukur Arason og Kristín Norðdahl (2005). *Vísindaleikir. Þróunarverkefni um eðlisfræðikennslu í leikskólum*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt af <http://rannsokn.khi.is/upplýsingavefur/visindaleikir.pdf>.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., og Lingard, B. (2006). *Teachers and schooling: Making a difference*. Sydney: Allen & Unwin.
- Háskóli Íslands, Menntavísindasvið (2010). *Greinargerð um námsleiðir í kennaranámi við Menntavísindasvið HÍ. Áfangaskýrsla III*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://www.ki.is/lislib/getfile.aspx?itemid=11085>.
- Hegarty, S. (2006). *Schooling in 2025: A personal view* [óútgefin ritgerð].
- Heildarstefna mörkuð. Nú reynir á, að yfirvöld framkvæmi hana (1974, 21. ágúst). *Þjóðviljinn*.
- Helga Jónsdóttir (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknunum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Helgi Skúli Kjartansson (2008). Einstaklings- og markaðshyggja í sókn. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 237–250). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hendricks, C. C. (2001). Teaching causal reasoning through cognitive apprenticeship: What are results from situated learning? *Journal of Educational Research*, 94(5), 302–311.
- Herr, E. L., og Cramer, S. H. (1992). *Career guidance through the life span: Systematic approaches*. Boston: Little, Brown. (Upphaflega kom ritið út 1979).
- High scope: Inspiring educators to inspire children* (e.d.). Sótt í desember 2007 af <http://highscope.org/>.
- Hlín Helga Pálsdóttir (1993). Leikir til að örva málþroska. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstj.), *Lestur-Mál: Ritróð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar VIII* (bls. 139–152). Reykjavík: Iðunn. (Upphaflega kom ritið út 1987).
- Hlynur Ómar Björnsson (2008). Tímamótin 1946: alhliða átak. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 24–40). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (2004). *Í leit að starfi. Ábugasviðskönnun* (Brynhildur Scheving Thorsteinsson staðferði og staðlaði). Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Holzman, L., og Newman, F. (2008). Playing in/with the ZPD. Í E. Wood (ritstj.), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 85–108). London: Routledge.
- Howard, S., Newman, L., Harris, V., og Harcourt, J. (2002, desember). *Paper One: Talking about youth participation – where, when and why*. Ritgerð kynnt á ráðstefnu Australian Association for Research in Education. University of Queensland, Ástralía.
- Hrund Hlökkversdóttir (2003). *Samstarf Hamraskóla og Klettaborgar: Úr leikskóla í grunnskóla* [óbert glærukynning].
- HRönn Pálmadóttir (ritstj.) (2005). *Samstarf leik- og grunnskóla. Um mat og upplýsingamiðlun milli skólastiganna*. Reykjavík: Leikskólaráð Reykjavíkur. Sótt af http://www.rvk.is/Portal-data/1/Resources/leikskolasvid/Upplýsingamidlun_milli_skolastiga.pdf.
- HRönn Pétursdóttir (2007). *Sameiginleg framtíðarsýn fyrir grunnskólustarfið 2007–2020*. Reykjavík: Félag grunnskólakennara, Samband íslenskra sveitarfélaga og Skólastjórafélag Íslands.
- Industrial Research and Development Advisory Committee [IRDAC] (1990). *Skills shortages in Europe: IRDAC opinion*. Brussel: European Commission.
- Ingibjörg Auðunsdóttir og Gerður G. Óskarsdóttir (1971). Kennsla sex ára barna. *Kópavogur*, 17(2), 5.
- Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir (2002). *HLJÓM-2. Aðbugun á hljóð- og málvitund leikskólubarna*. Handbók. Reykjavík: Höfundur.
- Ingigerður Heiðarsdóttir o.fl. (1991). *Skýrsla um samstarf leik- og grunnskóla í Seljabverfi*. Reykjavík: Leikskólarnir Hálsaborg, Hálsakot og Jöklaborg.
- Ingvar Sigurgeirsson (1981). *Skólastofan: Umbverfi til náms og þroska*. Reykjavík: Iðunn.
- Ingvar Sigurgeirsson (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms*. Óbert doktorsritgerð, University of Sussex, Brighton, Englandi.
- Ingvar Sigurgeirsson (1994). *Notkun námsefnis í 10–12 ára deildum grunnskóla og viðhorf kennara og nemenda til þess*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Ingvar Sigurgeirsson (1999). *Litróf kennsluáðferðanna*. Handbók fyrir kennara og kennaraefni. Reykjavík: Æskan.
- Ingvar Sigurgeirsson (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opin skóla og enn fleiri hugtök ... *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–32.
- Ingvar Sigurgeirsson, Arnór Benónýsson, Hallur Birkir Reynisson, Jóhanna Eydís Þórarinsdóttir og Valgerður Gunnarsdóttir (2008, 20. september). „Það kemur ekki til greina að fara til baka“: Sveigjanlegt námsumhverfi í Framhaldsskólanum á Laugum. *Netla – Veftímarit um upplæddi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2008/003/index.htm>.
- Ingvar Sigurgeirsson, Ágúst Ólason, Björn Gunnlaugsson, Hildur Jóhannesdóttir og Sif Vígbórsdóttir (2010, 20. maí). List- og verkgreinar í öndvegi: Sagt frá þróunarverkefninu Smíðjur í Norðlingaskóla. *Netla – Veftímarit um upplæddi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2010/004/index.htm>.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2006). „Gullkista við enda regnbogans.“ *Rannsókn á begðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Johansson, C. B. (e.d.). Interest Determination, Exploration and Assessment System [IDEAS]. Sótt í september 2010 af <http://www.pearsonassessments.com/HAIWEB/Cultures/en-us/Productdetail.htm?Pid=PAG125&Mode=summary>.

- Johansson, I. (2007). Horizontal transitions: What can it mean for children in the early school years? Í A.-W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 33–44). Maidenhead: Open University Press.
- The John Dewey Society*. Sótt í apríl 2012 af <http://doe.concordia.ca/jds/index.php>.
- Joyce, B., Weil, M., og Calhoun, E. (2000). *Models of teaching* (6. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Jóhann G. Thorarensen, Leifur Ingi Vilmondarson og Hannes Hilmarsson (2008). *Skil á milli skólastiga, skýrsla unnin fyrir Menntaskólann við Sund veturinn 2007–2008*. Reykjavík: Menntaskólinn við Sund.
- Jóhanna Einarsdóttir (1999). Þáttur starfsfólks leikskóla í hlutverkaleik barna. *Uppeldi og menntun*, 8(1), 35–53.
- Jóhanna Einarsdóttir (2003, 15. ágúst). Þegar bjallan hringir þá eigum við að fara inn: Viðhorf leikskólubarna til leik- og grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppleddi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2003/005/index.htm>.
- Jóhanna Einarsdóttir (2004a). Frá leikskóla til grunnskóla: Aðferðir til að tengja skólastigin. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 209–227.
- Jóhanna Einarsdóttir (2004b). Tvær stefnur – tvenns konar hefðir í kennslu ungra barna. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 57–78.
- Jóhanna Einarsdóttir (2006a). Between two continents, between two traditions: Education and care in Icelandic preschools. Í Jóhanna Einarsdóttir og Judith T. Wagner (ritstj.), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 159–182). Connecticut: Information Age.
- Jóhanna Einarsdóttir (2006b). Leikskólinn frá sjónarhóli barna. *Uppeldi og menntun*, 15(2), 69–96.
- Jóhanna Einarsdóttir (2007). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jóhanna Einarsdóttir (2008). „Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar“. Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 9–30.
- Jóhanna Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2004). Málþroskamælingar í leikskóla og forspárgildi þeirra um námsgengi í grunnskóla. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 67–90.
- Jóhanna Einarsdóttir og Judith T. Wagner (ritstj.) (2006). *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Greenwich, CT: Information Age.
- Jóhanna Einarsdóttir og Kristín Karlsdóttir (2005). Hvernig tala leikskólastjórar um leikskólann? *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 53–67.
- Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.) (2010). *John Dewey í hugsun og verki. Menntun, reynsla og lýðræði*. Reykjavík: RannUng, Heimspekistofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Kristjánsdóttir (1983, ágúst). *Frambaldsnám fyrir alla*. Erindi flutt á uppeldismálaþingi Kennarasambands Íslands og Hins íslenska kennarafélags, Borgartúni 6, Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson (1990). *Menntun og skólustarf á Íslandi í 25 ár 1985–2010*. Reykjavík: Höfundur.
- Jón Torfi Jónasson (1993). Rannsóknir á lestri. Í Indriði Gíslason og Guðmundur B. Kristmundsson (ritstj.), *Lestur-Mál: Ritröð Kennarabáskóla Íslands og Iðunnar VIII* (bls. 29–49). Reykjavík: Iðunn. (Upphaflega kom ritið út 1987).
- Jón Torfi Jónasson (2006). *Frá gæslu til skóla. Um þróun leikskóla á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi og Félagsvísindadeild Háskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson (2008a). Grunnskóli verður til. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 102–117). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2008b). Samræmdur framhaldsskóli í mótun. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 157–173). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2008c). Fjöldi nemenda og fjármagn. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 176–194). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2008d). Þjónustustofnanir skólanna. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 218–233). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2008e). Innlend stefnumið og alþjóðleg viðmið. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 254–269). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2008f). Skóli fyrir alla. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 272–291). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson (2010, 31. maí–1. júní). *Issues related to the provision of ample new skills in Europe*. Erindi flutt á námstefnu New Skills Network, Reykjavík.
- Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir (1992). *Námsferill í frambaldsskóla*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands fyrir menntamálaráðuneytið.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal (2002). *Ungt fólk og frambaldsskólinn: Rannsókn á námsgengi og afstöðu '75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Jóna Pálsdóttir (2005). *Frá bugmynd að veruleika: Rannsókn á fyrsta starfsári Fjölbrotaskóla Snæfellinga*. Óbirt M.A.-ritgerð, Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Kagan, S. L., og Neuman, M. J. (1998). Lessons from three decades of transition research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365–379.
- Kaplan, P. S. (1990). *Educational psychology for tomorrow's teacher*. St. Paul, MN: West Publishing Company.

- Katz, L. G., og Chard, S. C. (1995). *Engaging children's minds: The project approach*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Kennarasamband Íslands (2008). *Skólustefna KÍ 2008–2011. Áfram kennarar*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=5724>.
- Kennarasamband Íslands (1987). *Skólustefna. Mennt er máttur*. Reykjavík: Höfundur.
- Key, E. (1911). *Barnets årbundrade: Studie*. Stokkhólmi: Bonnier. (Upphaflega kom ritið út 1902).
- Kindsvatter, R., Wilen, W., og Ishler, M. (1988). *Dynamics of effective teaching*. New York: Longman.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir (2009). Frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólustarfi. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 37–59.
- Krikaskóli (e.d.). Sótt í desember 2010 af <http://krikaskoli.is/>.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (1993). Flokkakerfi. *Ný menntamál*, 11(4), 15–17.
- Kristín Bjarnadóttir (e.d.). *Orðabók Háskólans. Eldri orð vikunnar; samfella*. Sótt í júní 2009 af <http://www.lexis.hi.is/ordvikunnar/samfella.html>.
- Kristín Dýrfjörð (2001). Umönnun eða skólun, hvort er mikilvægara í leikskóla? *Reggio fréttir. Netútgáfan*, 3(2), 3–10. Sótt af <http://vefir.unak.is/roggur/roggur2tbl3ar.pdf>.
- Kristín Dýrfjörð (2006, 31. desember). Lýðræði í leikskólum. Um viðhorf leikskólakennara. *Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2006/009/index.htm>.
- Kristín Elfa Guðnadóttir (2007). Hver er staða leikskólans í samfélaginu? Vandir og verkefni leikskólans. *Skólavárðan. Málagn Kennarasambands Íslands*, 7(4), 13–16.
- Kristín Elfa Guðnadóttir (2008). High/Scope í leikskólum stúdenta. Samfella í námi frá sex mánaða til sex ára. *Skólavárðan. Málagn Kennarasambands Íslands*, 8(6), 14–15.
- Kristín Jónsdóttir (2005). Er unglingakennslan einstaklingsmiðuð?: Rannsókn á kennsluháttum og viðhorfum kennara á unglingastigi grunnskóla í Reykjavík. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 33–56.
- Kristín Karlsdóttir (2005). Að mennta góðan leikskólakennara. Í Gretar L. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstj.), *Nám í nýju sambengi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Kristín Karlsdóttir og Kristín Hildur Ólafsdóttir (2006, ágúst – september). *“I also think they learn from each other”*. A study of teachers inspired by Reggio Emilia. Erindi flutt á 16. árlegri ráðstefnu EECERA, Reykjavík.
- Kristján Már Magnússon (2003). Stig af stigi: Kennsluæfni í lífsleikni. *Skólavárðan. Málagn Kennarasambands Íslands*, 3(4), 7.
- Kristrún Lind Birgisdóttir (2004). *Einstaklingsmiðað nám og kennsla í grunnskólum. Vinna kennarar í anda menntastefnunnar sem mótuð var með gildandi lögum og námskrám?* Óbirt M.Ed.- ritgerð, Kennaraháskóli Íslands, uppeldis- og menntunarfræði.
- Krogh, T. (e.d.). *Teikniverkefni Tove Krogh. Skyndiathugun á nemendum í yngstu bekkjardeildum* (Rannveig Löve þýddi). Reykjavík.
- Krueger, R. A., og Casey, M. A. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lam, M. S., og Pollard, A. (2006). A conceptual framework for understanding children as agents in the transition from home to kindergarten. *Early Years: An International Journal of Research and Development*, 26(2), 123–141.
- Laugalækjarskóli (skólalandsbók) (e.d.). Sótt í janúar 2010 af http://laugalaekjarskoli.is/index.php?option=com_content&view=article&id=296&Itemid=300207.
- Lave, J., og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Lazarus, R. S., og Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141–170.
- Leikskólar borgarinnar (e.d.). Sótt í ágúst 2009 af http://www.rvk.is/desktopdefault.aspx/tabid-3806/6354_view-2265/.
- Leikskólar Reykjavíkur (2001). *Elstu börnin í leikskólanum. Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/skyrslurogstefnur/Elstuborninileikskolanum.pdf.
- Leikskólar Reykjavíkur (2004). *Viðhorfakönnun meðal foreldra leikskólabarna hjá Leikskólum Reykjavíkur árið 2004*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/skyrslurogstefnur/foreldrakonnun.pdf.
- Leikskólasvið og Menntasvið Reykjavíkurborgar (2007). *Stefna og starfsáætlun Leikskólasviðs og Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2007*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/starfsaetlanir/MENNT_starfsaaetlun07_final.pdf.
- Leikskólasvið Reykjavíkurborgar (e.d.). Óbirtar kannanir frá árunum 1999–2009.
- Leikskólasvið Reykjavíkurborgar (2007). *Leikskólar í Reykjavík. Viðhorf foreldra*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/yomislegt/Foreldrakoennun_Leisk_lasvi_s.pdf.
- Leikskólasvið Reykjavíkurborgar (2008). *Stefna og starfsáætlun Leikskólasviðs Reykjavíkurborgar 2008*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/leikskolasvid/skjol/Starfs_tlun_-_final.pdf.
- Leikskólasvið Reykjavíkurborgar (2009). *Viðhorf foreldra til leikskólustarfs í Reykjavík. Heildarskýrsla*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/leikskolasvid/Heildarsk_rsla_080609.pdf.
- Little, D. (1994). Lerner autonomy: A theoretical construct and its practical application. *Die Neueren Sprachen*, 93(5), 430–442.

- Loftur Guttormsson (ritstj.) (2008a). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skólabald í bæ og sveit 1880–1945* (fyrri bindi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Loftur Guttormsson (ritstj.) (2008b). *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (síðara bindi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lov um grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova) nr. 48/2008. Sótt af <http://lovdata.no/all/tl-19980717-061-001.html>.
- Lucey, H., og Reay, D. (2000). Identities in transition: Anxiety and excitement in the move to secondary school. *Oxford Review of Education*, 26(2), 191–205.
- Lög um almenna fullorðinsfræðslu nr. 47/1992.
- Lög um breytingu á lögum um grunnskóla, nr. 91/2008, með síðari breytingum nr. 91/2011.
- Lög um byggingu og rekstur dagvistarheimila fyrir börn nr. 112/1976.
- Lög um frambaldsskóla nr. 57/1988.
- Lög um frambaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um frambaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um fræðslu barna nr. 59/1907.
- Lög um fræðslu barna nr. 40/1926.
- Lög um fræðslu barna nr. 94/1936.
- Lög um fræðslu barna nr. 34/1946.
- Lög um gagnfræðanám nr. 48/1946.
- Lög um gagnfræðaskóla nr. 48/1930.
- Lög um gagnfræðaskóla á Möðruvöllum í Hörgárdal nr. 30/1877.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um heimild til að stofna fjölbrautaskóla nr. 14/1973.
- Lög um blutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistunarheimila nr. 29/1973.
- Lög um iðnaðarnám nr. 100/1938.
- Lög um iðnfræðslu nr. 46/1949.
- Lög um iðnskóla nr. 45/1955.
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um menntaskóla nr. 58/1946.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og frambaldsskóla nr. 87/2008.
- Lög um skólakerfi nr. 55/1974.
- Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946.
- Lög um starfsmenntun í atvinnulífinu nr. 19/1992.
- Margrét Ásgeirsdóttir (ritstj.) (1997). *Brúum bilið. Rit um tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (1999). *Hjallastefnan. Leikskóli frá hugmynd til framkvæmda. Handbók, hefti 1*. Reykjavík: Hjallastefnan.
- Matthildur Guðmundsdóttir (2002). *Nokkur atriði um samstarf leik- og grunnskóla*. (Minnisblað frá 30. október 2002).
- McCallumore, K. M., og Sparapani, E. F. (2010). The importance of the ninth grade on high school graduation rates and student success in high school. *Education*, Spring.
- McMillan, J. H. (2008). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (5. útgáfa). Boston: Pearson.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (e.d.). *Útgáfuskrá*. Sótt í október 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgafuskra/>.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2010). *Námskrárdrög til umsagnar*. <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefidefni/namskrar/drog-ad-nyjum-namskrar/>.
- Menntamálaráðuneytið (1985). *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili. Markmið og leiðir*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1986). *Námskrá bandaframbaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1987). *Námskrá bandaframbaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar* (2. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1990). *Námskrá bandaframbaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar* (3. útgáfa). Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1991). *Til nýrrar aldar. Framkvæmdáætlun menntamálaráðuneytisins í skólamállum til ársins 2000*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1994). *Nefnd um mótun menntastefnu: Skýrsla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999a). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Almennur bluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999b). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999c). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Stærðfræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999d). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur bluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999e). *Aðalnámskrá grunnskóla: Stærðfræði*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (1999f). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2004a). *Aðalnámskrá frambaldsskóla: Almennur bluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2004b). *Breytt námsskipan til stúdentsprófs – aukin samfella í skólastarfi: Skýrsla starfsbópa og verkefnisstjórnar*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2006a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur bluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2006b). *Nýr frambaldsskóli. Skýrsla Starfsnámsnefndar*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/starfsnamsnefnd.pdf>.

- Menntamálaráðuneytið (2006c). *Starfsemi leikskóla – starfsmannabald, námskrá og mat: Samantekt úr könnun menntamálaráðuneytis 2006*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2007a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2007b). *Skýrsla starfsbóps um fjölbreytileika og sveigjanleika í skipulagi náms og námsframboðs*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið (2008). *Nám að loknum grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://e-pages.dk/tbwa/4/>.
- Menntamálaráðuneytið (2009). *Nám að loknum grunnskóla (vefur)*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://framhaldsskolar.menntagatt.is/>.
- Menntaskólinn við Sund (2010). *Lotubundið bekkjakerfi: Verkefmatengt nám* (kynningarbæklingur). Reykjavík: Höfundur.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2005). *Matstæki um einstaklingsmiðað nám*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af <http://www.rvk.is/desktopdefault.aspx/tabid-43/desktopdefault.aspx/tabid-1506>.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2006a). *Ársskýrsla Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2005*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2006b). *Greinargerð starfsbóps um samstarf leik- og grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/skyrslur/greinagerd_samstarf_leikoggrunnskola.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2006c). *Könnun meðal dagforeldra í Reykjavík*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2007). *Ársskýrsla Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2006*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/ymsarskyrslurogbaeklingar/Mennt_Arsskyrsla_net.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2008a). *Ársskýrsla Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2007*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/ymsarskyrslurogbaeklingar/Arsskyrsla_menntasvids_low.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2008b). *Stefna og starfsáætlun Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2008*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/starfsaaetlanir/Stefna-StarfsMSR_2008.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2009a). *Ársskýrsla Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2008*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/menntasvid/_rsskyrsla_menntasvids_2008.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar (2009b). *Stefna og starfsáætlun Menntasviðs Reykjavíkurborgar 2009*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/starfsaaetlanir/Stefna-StarfsMSR_2008.pdf.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar og Leikskólasvið Reykjavíkurborgar (e.d.). Sótt í október 2009 af <http://menntasvid.is>.
- Merriam-Webster (e.d.). Sótt í apríl 2007 af <http://www.merriam-webster.com/>.
- Meyvant Þórólfsson, Allyson Macdonald og Eggert Lárússon (2009). Náttúrufræðinám með stuðningi upplýsinga- og samskiptatækni. *Tímarit um menntaramsóknir*, 6, 85–106.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., og Eccles, J. S. (1988). The transition to junior high school: Beliefs of pre- and posttransition teachers. *Journal of Youth and Adolescence*, 17(6), 543–562.
- Miller, E., og Almon, J. (2009). *Crisis in the kindergarten. Why children need to play in school*. College Park, MD: Alliance for Childhood.
- Mitra, D. L. (2006). Student voice from the inside and outside: The positioning of challengers. *International Journal of Leadership in Education*, 9(4), 315–328.
- Montessori, M. (e.d.). *The Montessori method*. New York: Schocken Books.
- Mosston, M., og Ashworth, S. (1990). *The spectrum of teaching styles. From command to discovery*. New York: Longman.
- Myhre, R. (1972). *Pedagogisk idéhistorie: Fra 1850 til i dag*. Oslo: Fabritius. (Upphaflega kom ritið út 1964).
- Myhre, R. (2001). *Stefnur og straumar í uppeldissögu* (Bjarni Bjarnason þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1996).
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education [NACCCE] (1999). *All our futures: Creativity, culture and education*. London: Department for Culture, Media, and Sport og Department for Education and Employment. Sótt af <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>.
- National Council for Special Education [NCSE] (2006). *Guidelines on the individual education plan process*. Dublin: Stationery Office.
- National Technical Assistance Center on Positive Behavioral Interventions and Supports (e.d.). Positive behavioral interventions and supports PBS/PBIS. U.S. Department of Education, Office of Special Education Programs. Sótt í september 2009 af http://www.pbis.org/contact_us.aspx.
- Námsmatsstofnun (e.d.). Sótt í mars 2008 af <http://www.namsmat.is/vefur/>.
- Neill, A. S. (1976). *Summerhill-skólinn*. Reykjavík: Mál og menning. (Upphaflega kom ritið út 1962).
- Neuman, M. J. (2002). The wider context. An international overview of transition issues. Í H. Fabian og A.-W. Dunlop (ritstj.), *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for young children in early education* (bls. 8–22). London: Routledge.
- Neuman, M. J. (2008). Governance of early childhood education and care. Recent developments in OECD countries. Í E. Wood (ritstj.), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 163–176). London: Routledge.
- Niesel, R., og Griebel, W. (2005). Transition competence and

- resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood*, 1, 4–11.
- Niesel, R., og Griebel, W. (2007). Enhancing the competence of transition systems through co-construction. Í A. W. Dunlop og H. Fabian (ritstj.), *Informing transitions in the early years. Research, policy and practice* (bls. 21–32). Maidenhead, Berkshire: Open University Press.
- O'Donnell, V. L., og Tobbell, J. (2007). The transition of adult students to higher education: Legitimate peripheral participation in a community of practice? *Adult Education Quarterly*, 57(4), 312–328.
- O'Kane, M., og Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2, 4–16.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. París: Höfundur.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Kaupchak, D. P., Pendergrass, R. A., Keogh, A. J., o.fl. (1990). *Teaching strategies: A guide to better instruction*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Orlich, D. C., Harder, R. J., Callahan, R. C., Trevisan, M. S., og Brown, A. H. (2004). *Teaching strategies. A guide to effective instruction* (7. útgáfa). Boston: Houghton Mifflin.
- Oslo kommune: Skoleetaten (2003). *Ársmelding 2003*. Osló: Höfundur.
- Ólöf Helga Pálmadóttir (1994). *Samleikur í Seljahverfi 1992–1993*. Reykjavík: Leikskólarnir í Seljahverfi.
- Page, J. M. (2000). *Reframing the early childhood curriculum. Educational imperatives for the future*. London: Routledge.
- Parker, A. K., og Neuharth-Pritchett, S. (2009). Calming rough waters: Teacher strategies for smoothing the transition to middle school. *Childhood Education*, 86(1), 20–27.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2. útgáfa). Newbury Park, CA: Sage.
- Payne, C. M. (2008). *So much reform, so little change: The persistence of failure in urban schools*. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Pearson: Clinical assessments (e.d.). PreK-16 Education & Special needs. Early childhood. Sótt í apríl 2011 af http://psychcorp.pearsonassessments.com/pai/ca/productlisting.htm?Community=CA_Ed_AI_Early.
- Pereira, A.-J., og Pooley, J. A. (2007). A qualitative exploration of the transition experience of students from a high school to a senior high school in rural Western Australia. *Australian Journal of Education*, 51(2), 162–177.
- Perkins, D. (2009). *Making learning whole: How seven principles of teaching can transform education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Peters, S. (2005, nóvember). *Reflections on transitions in early childhood*. Erindi flutt í Strathclyde University, Glasgow. Sótt af http://www.ltscotland.org.uk/Images/strathclydepresentation_tcm4-304032.pdf.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Houts, R., og Morrison, F. (2007). Opportunities to learn in America's elementary classrooms. *Science*, 315(5820), 1795–1796.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., og Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71–86.
- Porfeli, E. J., Hartung, P. J., og Vondracek, F. W. (2008). Children's vocational development: A research rationale. *The Career Development Quarterly*, 57(1), 25–37.
- Pramling Samuelsson, I. (2006). Teaching and learning in preschool and the first years of elementary school in Sweden. Í Johanna Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstj.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 101–132). Greenwich, CT: Information Age.
- Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson (2009). *TALIS. Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda. Teaching and learning international study. Alþjóðleg samanburðarrannsókn unnin í samvinnu við OECD fyrir menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Námsmatsstofnun. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/eydublod/talis/1talis_island.pdf.
- Rannsóknir og greining (2008). *Ungt fólk 2007. Frambaldsskólanemar. Menntun, menning, tómstundir, íþróttaiðkun og framtíðarsýn ungmenna í frambaldsskólum á Íslandi. Samanburður rannsókna frá 2000, 2004 og 2007. Unnið fyrir Menntamálaráðuneytið*. Reykjavík: Rannsóknir og greining, Menntamálaráðuneytið. Sótt af http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf_reports/Ungt_folk_2007_-_Framhaldsskolanemar.pdf.
- Rannveig Auður Jóhannsdóttir (2002a). *Sameiginleg sýn tveggja skólastiga: Þróunarstarf leik- og grunnskóla í Seljahverfi í Reykjavík*. Reykjavík: Leik- og grunnskólar í Seljahverfi.
- Rannveig Auður Jóhannsdóttir (2002b). *Skýrsla II. Mat á þróunarstarfi leik- og grunnskóla í Seljahverfi Reykjavík*. Reykjavík: Leik- og grunnskólar í Seljahverfi.
- Rannveig Lund, Baldur Sigurðsson og Anna S. Práinsdóttir (2005). *Rannsókn á grunnpáttum læsis*. Erindi flutt á Ráðstefnu um lestur og málrannsóknir og kennslu, Lestrarsetur Rannveigar Lund, Reykjavík.
- Reglugerð um breytingu á reglugerð um starfsemi leikskóla* nr. 365/2001.
- Reglugerð um fyrirkomulag og framkvæmd samræmdra loka-prófa í 10. bekk í grunnskólum*. nr. 414/2000.
- Reglugerð um innritun nemenda í frambaldsskóla* nr. 98/2000.
- Reglugerð um sérkennslu* nr. 270/1977.
- Reglugerð um sérkennslu* nr. 98/1990.
- Reglugerð um sérkennslu* nr. 389/1996.
- Reglugerð um skil og miðlun upplýsinga milli leik- og grunnskóla* nr. 896/2009.

- Reglugerð um starfsemi leikskóla* nr. 225/1995.
- Reglugerð um starfsumbverfi leikskóla* nr. 655/2009.
- Reykjavíkurborg (2004, 22. júní). Fundargerð borgarráðs, mál nr. 29. Sótt af http://www.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-725/4398_view-793/.
- Reynolds, D., og Teddlie, C. (2000). The process of school effectiveness. Í C. Teddlie og D. Reynolds (ritstj.), *The international handbook of school effectiveness research* (bls. 134–159). London: Falmer Press.
- Robert Berman, Einar Guðmundsson og Ragnar F. Ólafsson (2001). Námsárangur í ensku eftir framhaldsskólum og bakgrunni nemenda. *Uppeldi og menntun*, 10, 107–127.
- Rousseau, J. J. (1977a). *Emile I: Eller om uppfosttran* (C. A. Fahlstedt þýddi 1. bindi). Stokkhólmur: Stegeland. (Upphaflega kom ritið út 1762).
- Rousseau, J. J. (1977b). *Emile II: Eller om uppfosttran* (C. A. Fahlstedt þýddi 2. bindi). Stokkhólmur: Stegeland. (Upphaflega kom ritið út 1762).
- Rósa Eggertsdóttir (1993). Varnarbarátta eða kennaraþróun? *Ný menntamál*, 11(4), 9–14.
- Rúnar Sigþórsson (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennslubugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum*. Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.
- Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir (2008). Skólaþróun og skólamenning. Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 294–311). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Samband íslenskra sveitarfélaga (2004). *Er grunnskólinn kominn til sveitarfélaganna? Niðurstöður grunnskólaþings sem baldið var í Reykjavík 26. mars 2004*. Reykjavík: Höfundur.
- Samband íslenskra sveitarfélaga, hag- og upplýsingasvið (2007). *Skólaskýrsla 2007*. Reykjavík: Höfundur.
- Samstarfsyfirlýsing ríkisstjórnar Samfylkingarinnar og Vinstrihreyfingarinnar – græns framboðs (2009, 11. maí). *Morgunblaðið*, bls. 12–13.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. Í S. D. Brown og R. W. Lent (ritstj.), *Career development and counseling. Putting theory and research to work* (bls. 42–70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (1991). *What work requires of schools: A SCANS report for America 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (1992). *Skills and tasks for jobs: A SCANS report for America 2000*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills [SCANS] (1993). *Teaching the SCANS competencies*. Washington, DC: U.S. Department of Labor.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling* (4. útgáfa). Belmont, CA: Brooks/Cole.
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. A new model for enhancing children's participation in decision-making, in line with article 12.1 of the United Nations Convention on the rights of the child. *Children & Society*, 15, 107–117.
- Shore, R. (1998). *Ready schools. A report of the goal 1 ready schools resource group*. Washington, DC: The National Education Goals Panel. Sótt af <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED416582.pdf>.
- Sif Einarsdóttir og James Rounds (2007). *Bendill – Rafræn ábugakönnun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigríður Síta Pétursdóttir (2009). „Blítt bros og hlýtt faðmlag“. Um viðhorf leikskólakennara til umhyggju í leikskólastarfi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6, 129–144.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal (2005). Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisáðferðir foreldra: Langtímarannsókn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 11–24.
- Sigrún Elsa Smáradóttir, Katrín Jakobsdóttir og Guðlaugur Þór Þórðarson (2004). *Greinargerð starfsbóps um aukna samþættingu leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Leikskólaráð og fræðsluráð Reykjavíkurborgar.
- Sigurbjörg J. Helgadóttir (2006). *Innleiðing stefnu fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu: Könnun í almennum grunnskólum 2005*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar.
- Sigurgrímur Skúlason (2004). *Íslensk þýðing og aðlögun Iowa Early Learning Inventory (IELI)*. Erindi flutt á áttunda málþingi RKHÍ, Reykjavík.
- Sigurgrímur Skúlason (2005). Hvernig mæla á hugsmíðar með erlendum mælitækjum: Þýðing og staðfærsla á spurningalistum og prófum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 2, 69–81.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Skollag nr. 800/2010*. Sótt af <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=2010:800>.
- Smith, J. B. (1997). Effects of eighth-grade transition programs on high school retention and experiences. *The Journal of Educational Research*, 90(3), 144–152.
- Snow, K. L. (2007). Integrative views of the domains of child function: Unifying school readiness. Í R. C. Pianta, M. I. Cox og K. L. Snow (ritstj.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (bls. 197–216). Baltimore, MD: Brooks.
- Soler, J., og Miller, L. (2008). The struggle for early childhood curricula. A comparison of the English Foundation Stage Curriculum, Te Whāriki and Reggio Emilia. Í E. Wood (ritstj.), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 53–66). London: Routledge.
- Sólveig Jakobsdóttir (2006). Up on a straight line? ICT-related skill development of Icelandic students. Í E. Pearson og P. Bohman (ritstj.), *Edmedia – World Conference on Educational*

- Multimedia, Hypermedia and Telecommunications* (bls. 67–74). Chesapeake, VA: AACE.
- Starfsbættir í grunnskólum. *Rannsóknarverkefni 2009–2011* (e.d.). Sótt í apríl 2010 af <http://skrif.hi.is/starfsbaettir/>.
- Stephen, C., og Cope, P. (2003). *Insight 3: Moving on to primary 1: An exploratory study of the experience of transition from pre-school to primary*. Edinborg: Scottish Executive Education Department.
- Stevens, R. J., og Slavin, R. E. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students' achievement, attitudes, and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, bls. 321–351.
- Stjórnarskrá lýðveldisins Íslands (1996, desember). Sótt af <http://www.snerpa.is/net/log/stjornar.htm>.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. An introduction to vocational development. New York: Harper.
- Super, D. E. (1990). Life-span, life-space approach to career development. Í S. D. Brown og L. Brooks (ritstj.). *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2. útg., bls. 197–261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Svavar S. Guðfinnsson, Arnheiður Árnadóttir, Sverrir Þórisson og Sigurgrímur Skúlason (2005). *Að lesa úr framfarayfirliti: Handbók um túlkun. Rit: 1-2005*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Svavar Sigmundsson (ritstj.) (2002). *Íslensk samheitaorðabók* (5. útg.). Reykjavík: Mál og menning.
- Sylva, K., og Pugh, G. (2008). Transforming the early years in England. Í E. Wood (ritstj.), *The Routledge reader in early childhood education* (bls. 177–194). London: Routledge.
- Thanasoulas, D. (2000, nóvember). What is learner autonomy and how can it be fostered? *The Internet TESL Journal*, 6. Sótt af <http://iteslj.org/Articles/Thanasoulas-Autonomy.html>.
- Tobbell, J. (2007, júní). *Primary school versus secondary school: The nature of school and identities in transition*. Erindi flutt á árlegri ráðstefnu “The times they are a changin’”, researching transition in lifelong learning, University of Stirling, Skotlandi.
- Tomlinson, C. A., og McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Trausti Þorsteinsson (2002). Fagmennska grunnskólakennara á Norðurlandi eystra. *Uppeldi og menntun*, 11, 147–170.
- Trilling, B., og Fadel, C. (2009). *21st century skills. Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tyack, D., og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Únal, C., og Inan, H. Z. (2010). Students' perceptions of a situated learning environment. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2171–2175.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization [UNESCO] (2006/2007). *Vegvísir fyrir listfræðslu. Heimsráðstefna um listfræðslu: Efling sköpunarkrafts á 21. öld, Lissabon, 6.–9. mars 2006* (Jón Hrólfrur Sigurjónsson þýddi). Reykjavík: Félag tónlistarkennara.
- Vaughn, S., Bos, C. S., og Schumm, J. S. (2006). *Teaching exceptional, diverse, and at-risk students in the general education classroom* (3. útgáfa). Boston: Pearson Education.
- Waldorfskólinn Sólstarfir (e.d.). *Um skólann*. Sótt í október 2009 af <http://waldorf.is/>.
- Walpole, S., og McKenna, M. C. (2007). *Differentiated reading instruction: Strategies for the primary grades*. New York: Guilford Press.
- Walsh, G., Sproule, L., McGuinness, C., Trew, K., Rafferty, H., og Sheehy, N. (2006). An appropriate curriculum for 4–5-year-old children in Northern Ireland: Comparing play-based and formal approaches. *Early Years. An International Journal of Research and Development*, 26(2), 201–221.
- Welzer, H. (1993). *Transitionen. Zur Sozialpsychologie biographischer Wandlungsprozesse*. Tübingen: Edition Diskord.
- West, J., Denton, K., og Germino-Hausken, E. (2000). *America's kindergartners*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Westby, E. L., og Dawson, V. L. (1995). Creativity: Asset or burden in the classroom? *Creativity Research Journal*, 8(1), 1–10.
- Whitley, J., Lupart, J. L. og Beran, T. (2007). Differences in achievement between adolescents who remain in a K–8 school and those who transition to a junior high school. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 649–669.
- Willingham, D. (2008). *Education for the 21st century: Balancing content knowledge with skills*. Sótt af <http://www.britannica.com/blogs/2008/12/schooling-for-the-21st-century-balancing-content-knowledge-with-skills/>.
- Wolfgang Edelstein (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðanarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónasson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstj.), *Menntaspor. Rit til beiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls. 65–78). Reykjavík: Sögufélag.
- Wood, E. (ritstj.). (2008). *The Routledge reader in early childhood education*. London: Routledge.
- Zimmer, R., og Volkamer, M. (1987). *Motoriktest für vier- bis sechsjährige Kinder* [handbók]. Weinheim: Beltz.
- Þjónustu- og rekstrarsvið Reykjavíkurborgar (2006). *Skýrsla starfsbóps um ráðgjöf og eftirlit vegna daggæslu í heimabúsum í Reykjavík*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/leikskolar/ymislegt/starfshopur_um_daggæslu.pdf.
- Þjónustumiðstöð Breiðholts. (2008). *PBS upplýsingavefur*. Sótt af http://www.reykjavik.is/desktopdefault.aspx/tabid-1895/5246_read-12369/.
- Þjónustumiðstöð Laugardals og Háaleitis. (2008). *Greinargerð*

og niðurstöður könnunar um samstarf leikskóla, grunnskóla og frístundabeimila í Laugardals- og Háaleitishverfi veturinn 2007–2008. Reykjavík: Höfundur. Sótt af http://reykjavik.is/Portaldatala/1/Resources/skjol/hverfi/laugardalur_haaleiti/uppl_singahandb_kur_/Greinarger_.pdf.

Þorbjörn Broddason (1971). *Dagvistarkönnun í Reykjavík 1971*. Reykjavík: Félagsmálastofnun Reykjavíkurborgar.

Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir (2004). Breytt námsskipan og aukin samfella í skólakerfinu. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 187–189.

Þorsteinn Sigurðsson (1971). *Skýrsla um forskóladeildir barnaskóla Reykjavíkur skólaárið 1970–1971*. Reykjavík: Fræðsluskrifstofa Reykjavíkur.

Þóra Rósa Geirsdóttir (2002, 9. janúar). Samstarf leik- og grunnskóla. Sérstaða fámennra skóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2002/007/02/prent/index.htm>.

Þóra Kristinsdóttir (2000). „Að lesa ... list er góð“. Í Heimir Pálsson (ritstj.), *Lestrarbókin okkar: Greinasafn um lestur og læsi* (bls. 185–198). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.

Þórir Ólafsson (ritstj.) (1980). *Námsvísir fjölbrautaskóla* (2. útgáfa). Hafnarfjörður: Fjölbrautaskólinn á Akranesi, Fjölbrautaskóli Suðurnesja, Flensborgarskólinn í Hafnarfirði, Framhaldsskólar á Austurlandi og Framhaldsskólinn í Vestmannaeyjum.

NÁMSEFNI

Alseth, B., Kirkegaard, H., og Røsselund, M. (2008). *Sproti 1: Nemendabók* (Hanna Kristín Stefánsdóttir staðfærði og þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Arnaldur Indriðason (2000). *Mýrin*. Reykjavík: Vaka-Helgafell.

Árni Árnason og Halldór Baldursson (1999). *Geitungurinn 1. Skrifum, lesum, litum, lærum, leitum, klippum, limum!* Reykjavík: Æskan.

Ásdís Arnalds, Elínborg Ragnarsdóttir og Sólveig Einarisdóttir (2007). *Tungutak. Beygingarfræði banda frambaldsskólum*. Reykjavík: JPV.

Ásta Egilsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir (1990). *Skólabókin mín*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Beland, K. (e.d.). *Stig af stigi*. Sótt í október 2009 af <http://www.reynismenn.is/index.php?pid=107>.

Birgir Guðjónsson, Gylfi Guðnason, Sigríður Hlíðar og Skarphéðinn Pálmason (2008). *Stærðfræði banda 3. bekk náttúrufræðibrautar*. Reykjavík: Menntaskólinn í Reykjavík.

Birna Hugrún Bjarnardóttir og María Ásmundsdóttir (2007). *Í undirdjúpunum – Frádráttur*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Björgvin Jósteinnsson, Helga Magnúsdóttir og Þóra Kristinsdóttir (1991). *Við lesum: Lestrarbók A*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Björk, L.-E., Björkstén, C., Brolin, H., Ernestam, A., og Ljungström, L.-F. (1996). *Almenn stærðfræði fyrir grunnskóla 3* (Hildigunnur Halldórsdóttir og Sverrir Einarsson þýddu og staðfærðu 4. útgáfu). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Björk, L.-E., og Brolin, H. (2000). *Stærðfræði 3000. Grunnbók fyrir frambaldsskóla* (Guðmundur Jónsson o.fl. þýddu). Reykjavík: Mál og menning.

Björn Búi Jónsson, Guðbjartur Kristófersson, Már Björgvinsson og Skarphéðinn P. Óskarsson (2006). *Efnafræði banda 3. bekk MR: Náttúrufræðibraut*. Hjálpargagn við Chemistry, the central science. Reykjavík: Höfundur.

Einar Már Guðmundsson (1995). *Englar albeimsins*. Reykjavík: Mál og menning.

Guðbjartur Kristófersson (2005). *Jarðfræði*. Reykjavík: Höfundur.

Guðbjörg Pálsdóttir (1998). *Kátt er í Kynjadal – Stærðfræði fyrir byrjendur*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Guðbjörg Pálsdóttir og Guðný Helga Gunnarsdóttir (2007). *8/10 Átta tíu 5*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Gunnar Páll Jóakimsson (2007). *Reiknaðu með mér: Grunnefni til undirbúnings fyrsta áfanga frambaldsskóla í stærðfræði*. Reykjavík: Höfundur.

Gunnlaugur B. Ólafsson (e.d.). *Líffræði: Frá atómi að albeimi*. Reykjavík: Tilraunahefti frá Borgarholtsskóla.

Gylfi Guðnason, Bjarni Gunnarsson og Sigríður Hlíðar (2000). *Bókstafareikningur banda 3. bekk*. Reykjavík: Menntaskólinn í Reykjavík.

Hafþór Guðjónsson (1996). *Almenn efnafræði. Efnin og umhverfið*. Reykjavík: Mál og menning.

Hafþór Guðjónsson (2005). *Efnisheimurinn*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Helga Friðfinnsdóttir, Sigrún Löve og Þorbjörg Þóroddsdóttir (2000). *Markviss málörvun í leik og starfi*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Hurd, D., Johnson, S. M., Matthias, G. F., Snyder, E. B., og Wright, J. D. (2001). *Sól, tungl og stjörnur. Almenn náttúruvísindi* (Þorsteinn Vilhjálmsson þýddi og staðfærði). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Hurd, D., Snyder, E. B., Matthias, G. F., McLaughlin, C. W., Wright, J. D., og Johnson, S. M. (1997). *Orka. Almenn náttúruvísindi* (Hálfdan Ómar Hálfðanarson þýddi og staðfærði). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Hurd, D., Snyder, E. B., Matthias, G. F., Wright, J. D., og Johnson, S. M. (2001). *Erfðir og þróun. Almenn náttúruvísindi* (Þuríður Þorbjarnardóttir þýddi og staðfærði, 2. útgáfu). Reykjavík: Nám gagnastofnun.

Höskuldur Þráinsson og Silja Aðalsteinsdóttir (1998). *Mályrkja III: Íslenska á unglingsstigi. Grunnbók*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.

- Jóhann Ísak Pétursson og Jón Gauti Jónsson (2003). *Jarðargæði – Jarðfræði. NÁT 113*. Reykjavík: Iðnmennt – Iðnú.
- Jón Hafstein Jónsson, Niels Karlsson og Stefán G. Jónsson (2000). *Stæ 103*. Akureyri: Tölvunot.
- Jón Nordal og Gunnlaugur V. Snævarr (1997). *Íslenska, kennslubók í málvísi og ljóðlist (5 útgáfa)*. Reykjavík: Höfundur.
- Jón Þorvarðarson (2007). *Stæ 103 (3. útgáfa)*. Kópavogur: Stæ. Leikjavefurinn (e.d.). *Leikjabankinn* (leikjasafn o.fl.). Sótt í nóvember 2010 af <http://www.leikjavefurinn.is/>.
- Magnús Jón Árnason (1988). *Fallorð: verkefni í íslensku*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Magnús Jón Árnason. (1989). *Sagnorð: verkefni í íslensku*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Magnús Jón Árnason (1990). *Smáorð: verkefni í íslensku*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Mogensen, A., og Petersen, S. B. (1999). *Eining 1 – Nemendabók* (Guðbjörg Pálsdóttir og Sigrún Ingimarsdóttir þýddu). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Námsgagnastofnun (e.d.). *Vefiorg*. Sótt í janúar 2009 af <http://www.namsgagnastofnun.is/namsefni/>.
- Námsgagnastofnun. (2006). *Stærðfræði fyrir unglíngastig* [vefur]. Sótt af http://www.nams.is/stae_ungl_stig/index.htm.
- Oddný G. Harðardóttir og Helga Björnsdóttir (1996). *Stærðfræði banda fornámi*. Reykjavík: Iðnmennt – Iðnú.
- Ragnar Ingi Aðalsteinsson (2001). *Gullvör 3.b.: Málfræði fyrir 10. bekk grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Ragnheiður Briem (2000). *Hefðbundin setningafræði banda frambaldsskólum*. Reykjavík: Mál og menning.
- Ragnheiður Briem (2008). *Réttitun banda frambaldsskólum*. Reykjavík: Mál og menning.
- Ragnheiður Gestsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir (1995a). *Það er leikur að læra: Myndspjaldabók*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ragnheiður Gestsdóttir og Ragnheiður Hermannsdóttir (1995b). *Það er leikur að læra: Vinnubók. Forskrift með tengikrókum*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ragnhildur Richter, Sigríður Stefánsdóttir og Steingrímur Þórðarson (2007). *Íslenska eitt. Kennslubók í íslensku fyrir frambaldsskóla*. Reykjavík: Mál og menning.
- Skólavefurinn (e.d.). Sótt í ágúst 2009 af <http://www.skola-vefurinn.is/>.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2001). *Málfinnur, lítil málfræðibók*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2003). *Skrifinnur, lítil bók um stafsetningu og greinamerki*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2005). *Finnur: verkefnabók: mál-yrkja. 3 (2. útgáfa)*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir (2009, 13. jan.). *Málbjörg. Kennara- og kennsluefni í íslensku fyrir unglíngastig* (vefur). Reykjavík: Námsgagnastofnun. Sótt af <http://vefir.nams.is/malbjorg/index.html>.
- Örnólfur Thorlacius (2001). *Líffræði, kjarni fyrir frambaldsskóla*. Reykjavík: Iðnmennt – Iðnú.



BENDISKRÁ

Blaðsíðutöl orða sem koma mjög oft fyrir eru eingöngu talin upp þar sem um skilgreiningar, lýsingar eða meginniðurstöður er að ræða.

- aðstæðubundið nám 30, **43**, 142, 168, 251, 270
afturhverft rof **15**, 16, 158, 160, 167, 168, 260, 262, 267, 269, 272, 274, 278, 279, 280
afþreying 23, 99, 150
almenn braut/námsbraut (framhaldsskóla) 26, 52, 209, 210, 211, 212, 225, 226, 228, 242, 249, 251, 256, 258, 259, 266, 272
atvinnulíf 13, 14, 21, 38, 205, 247, 255, 265, 268
ábyrgð nemenda (á námi) 31, 33, 34, 38–40, 152, 157, 158, 183, 242, 252, 262, 266, 267, 284
áfangakerfi 51, 67, 197, 199–201, 209, 210, 232, 236, 242, 244, 245, 257, 258
áform 175, **185**, 206, 266
áhorf 114–117, 119–121, 181–183, 214–217, 263
árangursvæntingar/-viðmið 156–158, 284
árgangablöndun 23, 148, 174, 257, 258
áskorun (fyrir skóla) 28, 169, 170, 277, 280, 281
Barnavinafélagið Sumargjöf 22, 30
bekkjakerfi 67, 51, 201, 210, 232, 236, 242, 244, 245
bóknámsrek **42**, 101–103, 168
bókstafaþekking/-kunnátta/stafaþekking 69, 70, 96, 97, 103, 104, 159, 161
brottfall *sjá einnig* fráhrarf 15
career development 14, 19
career transitions 19
continuity 15
dagforeldri/-foreldrar 15, 21, 147
dagskipulag (í leikskóla) 71, 74, 75, 78, 81, 83, 99, 148–150, 154, 160
dagvistarheimili/dagvistunarheimili/dagvistarstofnun 22, 28, 30, 45, 46, 48, 59
developmental career theory 19
discontinuity 17
dvalarrými 23
dvalarsamningur 23
dvalartími 23, 148, 150
ecological [systems] theory 20
ecological transition 20
einsetinn 23
einstaklingsáætlun **33–34**, 153, 185, 206, 266, 274
einstaklingsmiðað nám/einstaklingsmiðun **32–34**, 40, 136, 139, 153, 202, 205, 206, 266
einstaklingsverkefni 114–118, 122–124, 181, 183–185, 214, 217–219
endurtekning (í námi) 15, 134, 159–161, 167, 168, 226, 237, 239, 240, 251, 269–272
félagslegt rof 17, 168, 279
félagslegur bakgrunnur/bakgrunnur (nemenda) 27, 33, 37, 102, 152
flokkun starfshátta 38–40, **76, 77, 114–117**, 139, 153, 154, **179–181**, 202, 214, 215, 263, 264
foreldrasamstarf 17, 29, 33, 34, 49, 52, 54, 64, 83, 89, 128, 129, 131, 242
formlegt val (í leikskóla) 76–78, **79–81**, 101
forskólabekkir/-deildir 21, 28, 59, 130, 169
framhaldsdeildir gagnfræðaskóla 26, 51
framhaldsskólaáfangar 51, 52, 174, 195–197, 201, 207, 231–233, 251, 275–277
framkvæmdaáætlun *sjá* framtíðarsýn
framtíðarsýn/starfsáætlun/framkvæmdaáætlun (ríkis, sveitarfélags) 31, 33, 43, 46, 47, 53, 136, 147, 162, 255, 274
fráhrarf *sjá einnig* brottfall 15, 27, 279
frekari rannsóknir, tillögur 288, 289
frístundaheimili 25, 91, 109, 116–118, 148–150, 153, 154
frumkvæði 31, 37, 38, 67, 114–117, 140, 179–181, 204, 205, 214, 215, 247, 264, 265
frumkvæðiskvarði **114–115**, 180, 181, 204, 214, 215, 264
frumreglan um óslitinn þráð reynslunnar *sjá* samfellukenning fræðsluskýlda 24, 26, 146, 147, 254–256, 261
færnikröfur 247
gagnaöflun, heildaryfirlit (þessi rannsókn) 61–64
„Gengið yfir brúna“ *sjá einnig* matslisti 53, 69, **91, 94–96**, 104, 130, 163, 164
gjaldfrjáls (leikskóli) 22, 146, 147
hefðir 22, 32, 99, 100, 136–139, 147, 169, 200–202, 206, 258
hegðun 43, 58, 87, 88, 114, 127, 129, 141, 161, 165, 192, 203, 228, 280
heimanám 17, 56, 57, 123, 129, 197, 207, 215, 235, 239, 248, 269
heimsókn *sjá* kynningarheimsókn
hópaskipting/hópur/nemendahópur 74, 98, 99, 107, 108, 110, 137–139, 148, 149, 173–175, 200, 201, 209, 210, 257–259, 261
hópastarf (í leikskóla) *sjá einnig* skipulögð verkefni, verkefna-stundir 39, 74, 82–86, 101, 149
hindrun 50, 169, 170, 280
hinn óháði kennari/fagmaður 29, 30, 37, 206, 246
hlustun 114–118, 119–121, 181–183, 214–217, 263
hraði/mismunandi hraði (í yfirferð námsefnis/í námsgreinum) 179, 183, 209, 210, 220, 237, 242, 257, 258, 261
hugmyndaauðgi 37, 38, 67, 179, 182, 184, 185, 204, 205, 247, 264, 265, 268
hugmyndafræði 22, 31, 32, 35, 75, 98, 100, 152, 153, 166, 274
hugtakaþróf 163
húsnæði, nýting 75, 76, 99, 112–114, 137, 140, 148, 151, 177–179, 201, 202, 212–214, 258–261, 283

- innri umgjörð (leik-, grunn-, framhaldsskóla) 17, 73–76, 98, 99, 107–114, 136–139, 148–152, 173–179, 200–202, 209–214, 257–261
- inntak náms *sjá einnig* námsefni 10, 14, 18, 42, 43, 71, 76–88, 114–129, 159–161, 166, 167, 179, 187–189, 198, 214, 223–226, 269–272
- inntaka (í framhaldsskóla)/inntökuskilyrði/-kröfur 21, 45, 55, 194, 196, 199, 206, 207, 209, 229, 233, 234, 251, 275
- inntaksrek 42, 284
- institutional structures 17
- íslenska, námsgrein 187, 188, 224, 225, 271
- The John Dewey Society 19
- Kennarasamband Íslands 13, 22, 23, 44, 46, 47
- kennarastýring/stýring kennara 35–37, 99–103, 118, 139, 140, 152, 158, 159, 161, 167, 203, 262–265
- kenningar um þáttaskil (í námi) 18–20
- kennsluáðferð *sjá* starfshættir
- kerfislegt val 174–175, 249, 250
- kjarnagrein 173–176, 200, 201, 261, 269
- kynning/kynningarheimsókn/-starf/kynning á námi 49, 52, 89, 90, 104, 128–130, 141–143, 162, 194, 195, 206, 230, 231, 251, 252, 275
- könnunarstig 19, 207, 253
- lárétt skil/láréttur flutningur 157
- leikur 30, 35, 76–79, 100, 114–119, 139, 140, 154, 155
- lenging skóladags 25
- lestur/lestrarfærni/-kennsla/-nám 69, 70, 96–98, 103, 104, 119, 121, 159, 160
- lífsferill 19
- lok kennslustundar 116–118, 125, 181, 187, 214, 221
- lóðrétt skil/lóðréttur flutningur 157
- lýðkerfi 20, 145
- lýðræði/lýðræðisleg vinnubrögð/læra í lýðræði 31, 32, 34, 101, 140, 158, 250, 266, 267
- mat á námi (af öðru skólastigi) 232, 233, 281, 285
- mat á stöðu nemenda/stöðumat *sjá einnig* matslisti, matstæki 18, 52–55, 94–98, 126, 161, 163, 165, 190–192, 241, 251
- matslisti 53, 54, 69, 70, 91, 94–98, 104, 130, 131, 142, 159, 163, 164
- matstæki 33, 53–55, 91, 136, 163–165, 202, 206
- matur/mötuneyti 74, 77, 109, 114, 117, 118, 149, 150, 177, 179, 213, 260
- málörvun 30, 82, 84, 104, 109, 119, 121, 149, 155, 157
- meginniðurstöður um fjögur skólaár 98, 135, 136, 199, 200, 242–244
- millikerfi 20, 145, 170, 253
- móðurskóli 50, 176
- náms- og starfsferill 14, 18, 19, 59, 142, 253, 279
- námsefni *sjá einnig* inntak náms 22, 42, 43, 52, 65, 67, 76, 113, 125, 126, 141, 187–189, 223–226, 249, 269
- námsefnisrek 42, 280
- námsferill *sjá* náms- og starfsferill
- námsframvinda 27, 32, 70, 158, 245, 256
- námsfræðsla 206, 275
- námsgrein *sjá einnig* inntak náms 109, 125, 126, 149, 159, 160, 175, 187–189, 211, 212, 223–226, 269–272
- námslegt val 174, 249, 250
- námsráðgjöf/-gjafi 33, 47, 194–197, 206, 212, 228, 251, 274, 275
- náttúrufræði 178, 182, 188, 189, 224, 226, 272
- nemendamiðaður skóli 57–59
- nemendastýring, stýring nemenda 35–37, 39, 99, 116, 119, 152, 153, 155, 158, 179, 204, 205, 268, 281
- nærkerfi 20, 145, 170, 253
- philosophical discontinuity 17
- physical discontinuity 17
- próf og mat 190–192, 226–228, 249, 269, 275, 277, 278
- rannsóknarspurningar, þessi rannsókn 29, 44, 59, 59–60
- raundvalartími 23
- rof 15–16, 147, 151, 154–160, 163, 165, 166–169, 257, 260, 264, 267, 268, 269, 272, 273, 275, 277–280
- rof í umhverfi 17
- samfella 15–16, 59, 143, 147, 151, 154–160, 163, 165–169, 257, 260, 264, 267–269, 272, 273, 275, 277–280
- samfellukenning/samfelleglan 15, 17, 18–19, 59, 61, 65, 67–70, 145, 167, 170, 253, 279, 280
- „Samleikur í Seljahverfi“ 48–49, 161
- samræmd próf 21, 55, 190–192, 199, 204, 234, 241, 277, 278
- samstarf/-vinna skólastiga 48–52, 88, 89, 92–94, 193, 194, 230, 231, 251, 252, 278
- samstarf/-vinna nemenda *sjá einnig* samvinnuverkefni 37, 140, 205, 268
- samstarfstímabil (í þróun kennarastarfsins) 30, 137, 206
- samtenging námskráa 29, 42, 43, 257
- samverustund 77, 78, 80–82, 88, 99, 101, 102, 114, 115, 120, 152–156, 161, 167
- samvinnuverkefni (sjá einnig samstarf/-vinna nemenda) 114–118, 124, 125, 179, 180, 185–187, 214, 215, 219–221
- school practices 17
- sérfræðiþjónusta 23, 67
- sérþarfir 23, 25, 27, 33, 52, 54, 75, 87, 91, 126, 149, 163, 193, 228, 229, 255, 277, 278
- situated/situated learning 43
- símat 33, 191, 192, 227, 228, 269
- sjálfræði (nemenda) 30, 32–36, 65, 76, 102, 114, 115, 140, 157, 158, 180, 204, 205, 214, 264, 265, 267
- sjálfstýring (nemenda) 30, 34, 35, 76, 102, 115–117, 139, 140, 152, 183, 204, 205, 246, 267
- skipulögð verkefni (í leikskóla) *sjá einnig* hópastarf, verkefnastundir 76, 77, 82–87, 101, 102, 114, 156, 157
- skólafær/-færni/skólahæfur/-hæfni 18, 57–59, 106, 142, 169, 170, 281
- skólaskylda 21, 24, 28, 146, 147, 151, 169, 254–256
- skólasókn 23, 25, 26
- skólastundir 49, 50, 82, 83, 105, 156
- skóli án aðgreiningar/skóli fyrir alla 23, 25–27, 31, 32, 47, 147, 254–256, 261

- skyldunám *sjá* skólaskylda
social discontinuity 17
spurningakannanir, þessi rannsókn 70, 71
starfsáætlun *sjá* framtíðarsýn
starfshátta- og inntaksrof 17, 168
starfshættir 17, 29–44, 76–88, 99–103, 114–129, 139–141, 152–161, 179–193, 202–206, 214–229, 244–249, 262–274
starfsmenn/-fólk, verkaskipting 75, 99, 110–112, 137, 138, 150, 151, 176, 177, 212, 258, 259
starfspróunarkenning 19
stefnumótun *sjá* framtíðarsýn
stofnanakerfi 20, 145, 253
stuðningsfulltrúi 90, 108, 111–112, 114, 116, 122, 137–139, 150, 177
stuðningur (sérþarfir) 87, 126, 193, 228, 229
stundaskrá 109, 110, 136, 137, 149, 150, 175, 176, 204, 210–212, 258, 259, 269
stærðfræði 160, 188, 189, 192, 224–226, 271, 272
stöðumat *sjá* mat á stöðu nemenda
sveigjanleg skil (skólastiga)/sveigjanleiki 48–52, 163, 206, 207, 275–277
teaching and learning 17
teiknipóf 163
tengsl (skólastiga) 18, 44–59, 88–94, 104–106, 129–135, 141–143, 161–166, 193–199, 229–242, 250–252, 274–278
transfer/skill transfer/behavioral transfer 43
transition theories 18
tölvutækni/-væðing *sjá* upplýsinga- og samskiptatækni
umbætur og þróunarstarf, tillögur 285–288
umgjörð (skólastarfs) 17, 20–28, 73–76, 98, 99, 107–114, 136–139, 146–152, 173–179, 200–202, 209–214, 254–261
umhyggja 150, 151, 153, 193
umræður *sjá* áhorf og hlustun
umönnun 42, 77, 146, 150, 151, 157
undirbúningsfundur (samstarf leik- og grunnskóla) 89
undirbúningur, námslegur 57, 58, 133, 134, 142, 237, 240, 241, 250, 251, 270–272
undirhópur 107, 108, 110, 119, 135, 137
upphaf kennslustundar 116–118, 125, 181, 187, 214, 221
upplýsinga- og samskiptatækni 125, 126, 189, 190, 202, 203, 221–223, 248, 272, 273
upplýsingamiðlun/-gjöf/-öflun 52–55, 91, 104, 105, 130, 131, 162–165, 228, 229, 277, 278
upprifjun námsefnis (yfir skólaskil) 52, 189, 238, 269–272
val á framhaldsskóla 194–196, 199, 206, 207, 249, 250, 275
verkefnastundir (í leikskóla) *sjá* einnig hópastarf, skipulögð verkefni 82–87
verkhringur (í grunnskóla) 175, 176, 184–185, 189, 265, 266
vettvangsathuganir, þessi rannsókn 64–67
viðhorf 41, 42, 55–57, 93, 94, 105, 106, 131–134, 142, 143, 165, 166, 196–199, 207, 222–225, 233, 235–242, 252, 270
viðmiðunarstundaskrá (grunnskóla) 25, 175, 201
viðmælendur, þessi rannsókn 67, 68
viðtöl, þessi rannsókn 67–69
vistfræðileg yfirlýsing/-þáttaskil 20
vistkerfakenning 20, 145, 253
yfirlýsing (þekkingar og færni) 43, 142, 168
ytri umgjörð leik-, grunn-, framhaldsskóla 17, 20–28, 146–149, 151, 254–257, 261
þrep, þrepaskipting (starfshættir) 115–117, 118–124, 179, 181–187, 214–221
þroskaþjálf 75, 87, 108, 110, 111, 126, 138, 148, 150, 177, 193

Tengsl skólastiga, sveigjanleiki á skilum þeirra og samfella í námi hefur talsvert verið til umræðu hér á landi en mjög hefur skort á upplýsingar um efnið. Úr því er bætt með þessari bók.

Í *Skilum skólastiga* dregur höfundur upp ítarlega mynd af starfi á síðasta ári í leikskóla og 1. bekk grunnskóla annars vegar og 10. bekk grunnskóla og fyrsta ári í framhaldsskóla hins vegar. Var það er ljósi á mun og samfellu í umgjörð starfsins og starfsháttum og tengslin við næsta skólastig. Lýsingarnar byggjast á vettvangsathugunum í 30 skólum, spurningakönnunum og yfir 50 viðtölum við nemendur og kennara.

Höfundur færir rök fyrir því að starfshættir séu með mjög líku sniði í skólum á sama skólastigi og samfella milli skólastiga talsverð þó að rof hafi komið fram og þá stundum það sem höfundur nefnir afturhverft rof. Því sé breytinga og jafnvel mikilla umbóta þörf á vissum sviðum en tillögur í þá veru má finna í lokakafli bókarinnar ásamt hugmyndum að frekari rannsóknum.

Skil skólastiga er hugsuð sem veganesti fyrir kennara, stjórnendur og aðra þá sem móta stefnuna í leik-, grunn- og framhaldsskólum. Hún er jafnframt samin með fræðimenn á sviði menntamála og kennaranema í huga.



Gerður G. Óskarsdóttir hefur verið kennari á grunnskóla-, framhaldsskóla- og háskólastigi, skólastjóri, skólameistari, kennslustjóri í kennaranámi framhaldsskólakennara við Háskóla Íslands, ráðunautur menntamálaráðherra og yfirmaður leik- og grunnskóla hjá Reykjavíkurborg. Hún er nú forstöðumaður Rannsóknastofu um þróun skólastarfs á Menntavísindasviði HÍ. Gerður lauk doktorsprófi í menntunarfræði frá Kaliforníuháskóla í Berkeley árið 1994 og hefur stundað fræðistörf og rannsóknir um árabil.

