



Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson

Fleiri vindar blása

Viðhorf reyndra framhaldsskólakennara til breytinga í skólastarfi 1986–2012

► Um höfunda ► Efnisorð

Lög um framhaldsskóla árið 2008 og útgáfa aðalnámskrár árið 2011 fólu í sér verulega stefnubreytingu frá fyrri viðmiðum um skólastarfið. Höfundar tóku viðtöl við tólf reynda kennara í fjórum framhaldsskólum til að varpa ljósi á reynslu þeirra af breytingum í starfi sínu frá útgáfu fyrstu samræmdu námskrárinnar fyrir framhaldsskóla árið 1986. Niðurstöður benda til þess að hlutverk kennaranna hafi breyst töluvert, t.d. fylgja því fleiri uppeldis- og kennslufræðilegar áskoranir sem rekja má til breyttrar samfélagsgerðar og fjölbreyttari nemendahóps. Viðhorf nemendanna hafa breyst, þeim finnst ekki lengur „merkilegt“ að vera í framhaldsskóla, þeir eru lítt móttækilegir fyrir upplýsingum sem hópur, þeir gera kröfur um athygli sem einstaklingar og eru síður pólitískt meðvitaðir. Viðmælendum okkar kvörtuðu ekki undan breytingunum á nemendahópnum en viðurkenndu að þetta gerði skólastarfið ekki einfaldara. Þeir nefndu að kennsluhættir hefðu breyst, t.d. að verkefnavinna hefði aukist á kostnað prófa. Einnig hefði skrifleg umsýsla aukist, ekki síst eftir tilkomu upplýsingatækni. Aðalnámskráin frá 1999 var flestum viðmælendum minnisstæð og ný aðalnámskrá frá 2011 fékk fremur jákvæða dóma, þótt ýmislegt hafi þótt óljóst um hvernig ætti að útfæra suma þætti hennar í skólastarfinu. Sumir viðmælenda töldu miklar breytingar fram undan og voru reiðubúnir að takast á við þær en aðrir töldu ekki ástæðu til róttækra breytinga.

Increasing changes and challenges: School development 1986–2012 in the eyes of experienced upper secondary school teachers

► About the authors ► Key words

Since the passing of the Upper Secondary School Act in 2008 and the publication of the new National Curriculum Guide in 2011, both of which entailed significant changes for schools in Iceland, there has been an ongoing discussion about the ways in which the schools will develop. Basically, the new law grants schools and teachers autonomy to decide their own curricula. Instead of detailed instructions for every subject and subject area, the curriculum guide emphasizes six cross-curricular aims and defined levels of key competences. The authors interviewed twelve experienced teachers of equally many disciplines from four different upper secondary schools in Iceland. All of them started teaching before

1986, which is the year the first National Curriculum for upper secondary schools in Iceland was introduced. This study is a part of the first comprehensive study on upper secondary schools, which is titled *Upper secondary school practices in Iceland: Teaching and learning – student engagement and initiative*. The schools in the present study were randomly chosen from a stratified sample of the nine schools already chosen for the larger study but the selection of teachers was made by purposive sampling to ensure diversity. The aim of the study was to gain insight into what experienced upper secondary school teachers in Iceland think about changes in their work in the last 25 years. Particular attention was given to the (perceived) impact of different curricula on school development. This study is theoretically grounded in literature on accelerated social change and its wide-ranging effect on teachers' work in the last few decades. It also looks into deep-rooted hindrances to school development in upper secondary schools as well as identifying possibilities for teachers to cope with these changes.

Results indicate some important changes in the work and role of upper secondary school teachers in the last quarter century. The interviewees talked about increasing pedagogical challenges due to changes in the student body and society in general. They described a major alteration in students' attitudes towards school and schoolwork. The introduction of information technology into the schools also seems to have contributed to a dramatic change in the classroom. These changes are reflected in a different kind of interaction between students, and teachers claim they have generated more varied modes of teaching. However, there was little indication in the interviews of transformation in subject content and assessment methods. The interviewees spoke of new responsibilities and many of them described intensification of work through increased paperwork, participation in curriculum development, more meetings and consultations as well as various new tasks that have gradually developed with the arrival of information technology in schools.

The teachers were asked to express their views on different curricula for upper secondary schools, from the first in 1986 through the latest in 2011. They found the National Curriculum Guide from 1999 to be the most memorable for various reasons, mostly due to subject content changes and the reorganization of specific subject areas. With the publication of this specific curriculum guide Icelandic educational authorities attempted to a much greater degree than before to standardize and coordinate upper secondary school education. Some interviewees were very critical of these changes, both in relation to their own subjects and in terms of the upper secondary school system in general. The 2011 curriculum received rather positive reviews, even if some aspects were vague to the teachers, e.g. how to implement the general cross-curricular aims that the curriculum stipulates. While some interviewees estimated that there was little need for change in their present practices in order to fulfill the general cross-curricular aims of the curriculum, others expected substantial changes in upper secondary schools, e.g. through increased collective planning leading to a more comprehensive school curriculum. The 2011 curriculum takes effect in 2015, but implementation is under way or has already been finalized in a small number of schools in Iceland.

It is quite obvious that a study, such as this one, does not provide definite answers to whether teachers in upper secondary schools in Iceland are prepared to make any considerable changes in their work. However, it underlines the point

that educational reform is not only the personal responsibility of the individual teacher but rather stresses the importance of working towards a culture of collaboration between teachers across subjects in upper secondary schools. School leaders play a key role in the development of such a professional learning culture and educational authorities must supply teachers with active and consistent support.

Inngangur

Um þessar mundir fer fram mikil vinna í framhaldsskólum landsins við endurskoðun á skólastarfi í samræmi við framhaldsskólalög frá 2008 og aðalnámskrá frá 2011. Í stað ítarlegra markmiða fyrir hverja námsgrein og námsbraut eru nú sett fá almenn markmið fyrir allt skólastarf auk þeirrar breytingar sem felst í því að nám skuli miða við að nemendur nái tiltekinni hæfni á mismunandi þrepum. Frelsið, sem í þessu felst, býður upp á tækifæri fyrir skóla til að móta námið á nútímalegan hátt og er treyst á fagmennsku kennara við að finna leiðir til aðlaga háleit markmið aðalnámskrár svo hæfi aðstæðum hvers skóla.

Rannsóknir á framhaldsskólastarfi á Íslandi eru ekki ýkja margar og þær sem til eru gefa engan veginn samfellda mynd af þróun kennsluhátta. Rannsóknir á einstökum viðfangsefnum eru þó fjölmargar, svo sem á brotthvarfi nemenda (sjá t.d. Kristjönu Stellu Blöndal og Jón Torfa Jónasson, 2002; Kristjönu Stellu Blöndal, Jón Torfa Jónasson og Tannhäuser, 2011), sjálfsmati (Sigurlína Davíðsdóttir og Lisi, 2006), starfskenningum kennara (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006) og viðhorfum og vellíðan kennaranna (sjá t.d. Guðmund Inga Guðmundsson og Guðbjörgu Lindu Rafnsdóttur, 2010; Guðrúnu Ragnarsdóttur, Ásrúnu Matthíasdóttur og Jón Friðrik Sigurðsson, 2010). Þá má nefna rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) á skilum skólastiga sem nær til kennsluhátta á fyrstu önn nýnema í framhaldsskóla. Erlendar rannsóknir á störfum kennara og breytingum á þeim (sjá t.d. Douglas, 2009; Esteve, 2000; Churchill, Williamson og Grady, 1997; Hargreaves, 2000) og íslenskar rannsóknir á starfi grunnskólakennara (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 1999, 2006) gefa þó vísbendingar. Einnig má finna vísbendingar í rannsóknnum á skólaþróunarstarfi þar sem fram kemur að breytingar almennt eru fremur hægfara (Fisher, 2006; Fullan, 2007; Goodson og Marsh, 1996; Marsh og Willis, 1999; Ornstein og Hunkins, 2009).

Rannsóknir á námskrárþróun framhaldsskólanna og álitum kennara á henni hafa heldur ekki verið mjög miklar. Fram til 1986 var engin opinber samræmd námskrá til fyrir íslenska framhaldsskóla en síðan hefur námskrá og síðar aðalnámskrá verið gefin út sex sinnum, það er 1986, 1987, 1990, 1999, 2004 og 2011. Fyrsta námskráin og námskráin 1987 og 1990 voru keimlíkar og fyrst og fremst samræmd skráning á því námsfyrirkomulagi sem þegar var við lýði í skólunum (Menntamálaráðuneytið, 1986, 1987, 1990). Aðalnámskráin 1999 var gerólík þeim fyrstu og mun ítarlegri (Menntamálaráðuneytið, 1999). Við teljum að námskráin 1999 hafi verið fyrsta raunverulega tilraun ráðuneytisins til að miðstýra inntaki náms og kennslu í framhaldsskólum. Næsta aðalnámskrá var gefin út 2004 (Menntamálaráðuneytið, 2004). Hún var byggð á sömu stefnu og námskráin 1999 og er í grundvallaratriðum eins. Með aðalnámskránni 2011 birtist ein gerð enn (sjá *Töflu 1*). Horfið er frá nákvæmri markmiðasetningu fyrir námsbrautir og áfanga en megináhersla lögð á almenn markmið sem birtast í sex grunnpáttum menntunar og lykilhæfni sem skilgreind er í hæfniprepum með samsvörun í grunnpáttunum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Í fimm fyrstu námskránum var að finna samræmdar áfangalýsingar en með aðalnámskránni 2011 gefst skólum miklu meira frelsi til að byggja sjálfir upp fyrirkomulag og inntak námsins svo hæfi aðstæðum hvers skóla.

Tafla 1 – Form og inntak námskrár fyrir framhaldsskóla 1986–2011*						
Útgáfu- ár	Skipt í hefti	Síðufjöldi	Vísað í tiltekið náms- efni	Fjöldi skilgreindra náms- sviða og námsbrauta	Fjallað um kennslu- fræði og námsmat	Markmiðssetning, inntakslýsing
1986	Nei	307	Nánast aldrei	Átta námssvið, innan þeirra átta brautir til stúdentsprófs og 11 tveggja til þriggja ára brautir. Þar af er iðnnámsbraut með 28 greinar.	Nei	Lýsingar á inntaki og markmiðum greina yfirleitt stuttar og almennar (Menntamálaráðuneytið, 1986).
1987	Nei	341	Nánast aldrei	Námssvið ekki tilgreind. Tíu brautir til stúdentsprófs og 13 tveggja til þriggja ára brautir. Þar af er iðnnámsbraut með 28 greinar.	Nei – örstutt um námsmat í inngangi	Lýsingar á inntaki og markmiðum greina yfirleitt stuttar og almennar (Menntamálaráðuneytið, 1986).
1990	Nei	368	Nánast aldrei	Átta námssvið, innan þeirra eru níu brautir til stúdentsprófs og 70–80 brautir iðngreina og starfsnámsgreina.	Nei – örstutt um námsmat í inngangi	Lýsingar á inntaki og markmiðum greina yfirleitt stuttar og almennar (Menntamálaráðuneytið, 1986).
1999	Almennur hluti og níu hefti fyrir bóknámsgreinar	1.104 (Námskrár námsbrauta starfsnáms fylgdu ekki en komu út 2003–2009)	Nei	Þrjár bóknámsbrautir til stúdentsprófs, listnámsbraut með möguleika á viðbótarnámi til stúdentsprófs, almenn braut, 26 brautir eða námssvið iðngreina og starfsnáms; innan þeirra eru hátt í 100 brautir verkgreina. Vísað í námskrár fyrir einstakar starfsnámsbrautir um skilgreiningu á viðbótarnámi til stúdentsprófs fyrir starfsnám (sbr. lög 1996); þær birtust smám saman næsta áratuginn.	Mikil	Ítarleg markmið fyrir allar námsgreinar og námsbrautir (Menntamálaráðuneytið, 1999).
2004	Já	51 Almennur hluti. Brautarlýsingar og námskrár einstakra námsgreina og námssviða birtust eingöngu á vefsvæði ráðuneytis.	Nei	Þrjár bóknámsbrautir til stúdentsprófs (ásamt upplýsinga- og tæknibraut sem er tilraunaverkefni), listnámsbraut með möguleika á viðbótarnámi til stúdentsprófs og almenn braut. Ellefu til tólf flokkar námssviða í starfsnámi með rúmlega 100 brautir verkgreina. Nemendum, sem lokið hafa starfsnámi, gert mögulegt að ljúka stúdentsprófi með viðbótarnámi (sbr. lög 1996).	Mikil	Ítarleg markmið fyrir allar námsgreinar og námsbrautir (Menntamálaráðuneytið, 2004).
2011	Nei	102	Nei	Námsbrautir og námssvið ekki skilgreind (og einu skilgreindu námsgreinar eru kjarnagreinar íslenska, enska og stærðfræði). Almenn viðmið gefin um uppbyggingu námsbrauta. Uppistaða stúdentsprófs getur verið bóknám, listnám eða starfsnám. Framhaldsskólapróf kemur til móts við fræðsluskyldu til 18 ára aldurs, próf til starfsréttinda misjöfn að umfangi.	Lítill	Almenn markmið fyrir allan framhaldsskólann. Námi skal skipt í hæfniprep að hæfni viðmiðum. Engar inntakslýsingar nema á kjarnagreinum í viðauka um hæfniprep (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

* Fyrirmynd að *Tölflu 1* er sótt í grein um aðalnámskrá grunnskóla 1976–1977 (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2008, bls. 123).

Sérstakt áhugaefni höfunda þessarar greinar er þróun samþætts eða samfaglegs náms. Með samþættu námi er átt við áfanga eða kerfi áfanga þar sem fleiri en ein hefðbundin grein eru kenndar saman, oft út frá einhverju ákveðnu þema. Með samfaglegu námi er átt við þætti sem á ensku nefnast *cross-curricular* og fléttast annaðhvort inn í hvaða námsgrein sem er eða eru kenndir í sjálfstæðum áföngum. Svokallaðir grunnþættir menntunar í aðalnámskrá 2011 – læsi, sjálfbærni, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti, heilbrigði og velferð og sköpun – eru dæmigerðir samfaglegir þættir, og þótt þeir séu ekki tæmandi upptalning á því sem fellur undir samfaglega þætti eða almenn markmið er hentugt að gera hér ekki greinarmun á þessu þrennu, þ.e. hugtökunum samfaglegir þættir, almenn markmið og grunnþættir, og nota aðallega orðið grunnþættir. Örfáar rannsóknir eru til þar sem rannsakað var hvort slík sjónarmið væru fléttuð inn í greinar framhaldsskóla. Guðný Guðbjörnsdóttir (2003) komst að því að kynjajafnrétti sæist lítið í aðalnámskrá 1999 og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Kristín Norðdahl, Gunnhildur Óskarsdóttir, Auður Pálsdóttir og Björg Pétursdóttir (2011) fundu ekki nema fá ákvæði um að kenna ætti um sjálfbæra þróun í aðalnámskrá 2004. Atli Harðarson (2010b) ræddi við 18 kennara um það hvort þeir kenndu með hliðsjón af almennum markmiðum skóla eins og þau voru skilgreind í aðalnámskrá 1999, t.d. um lýðræði. Viðmælendur Atla töldu sig sinna almennum markmiðunum, en fyrst og fremst eða eingöngu við að kenna eigin faggreinar.

Þessi grein er byggð á rannsókn þar sem rætt var við tólf reynda framhaldsskólakennara. Þeir voru spurðir hvernig þeir hefðu upplifað breytingar í framhaldsskólum á síðastliðnum aldarfjórðungi frá því að fyrsta samræmda námskráin fyrir framhaldsskóla gekk í gildi árið 1986.¹ Í greininni er leitast við að svara þeirri spurningu hvort starf íslenskra framhaldsskólakennara hafi breyst á síðastliðnum aldarfjórðungi, hvað sé til marks um það og hvað bendi til þess að það hafi ekki breyst. Sérstaklega var reynt að draga fram hvort og þá hvernig ólíkar námskrár hefðu haft áhrif á starfið. Í lok greinarinnar reifum við hvort þær upplýsingar sem aflað var með viðtölunum gefi til kynna að líklegt sé að framhaldsskólakennarar séu tilbúnir til þátttöku í breytingastarfi og hvort frelsið, sem aðalnámskráin 2011 gefur til að breyta skólastarfinu í ólíkar áttir, feli jafnframt í sér frelsi til að breyta engu.

Aðferð

Rannsóknin sem þessi grein vísar til byggist á viðtölum við tólf kennara með a.m.k. 25 ára reynslu af framhaldsskólakennslu og þeir voru, þegar viðtölin voru tekin, í starfi við framhaldsskóla. Kennararnir tólf störfuðu í fjórum mismunandi framhaldsskólum, þrír í hverjum. Skólarnir eru jafnframt meðal níu skóla sem valdir voru úr rúmlega 30 framhaldsskólum á Íslandi fyrir viðamikla rannsókn á framhaldsskólum á vegum Rannsóknarstofu um þróun skólastarfs við Háskóla Íslands.² Til að tryggja fjölbreytni meðal skólanna níu voru allir skólarnir í þýðinu fyrst flokkaðir eftir stærð, gerð og staðsetningu og síðan var dregið úr hverjum flokki. Skólarnir fjórir, sem urðu síðan fyrir valinu vegna rannsóknarinnar sem hér greinir frá, voru dregnir af handahófi úr hópi skólanna níu. Skólunum fjórum má grófluga lýsa þannig: Einn er meðalstór bóknámsskóli með bekkjakerfi; hinir eru stórir eða meðalstórir áfangakerfisskólar, einn þeirra er einkum starfsnámsskóli og tveir eru með blöndu af margs konar bók- og starfsnámi. Þrír skólar eru á höfuðborgarsvæðinu og einn á landsbyggðinni. Í einum skólanna hefur verið hafist handa við að vinna samkvæmt aðalnámskrá frá 2011. Svo vildi til að allir skólarnir í úrtakinu hafa starfað í a.m.k. 25 ár og uppfylltu þar með sama skilyrði og kennararnir sem tóku þátt í viðtölunum.

Vali viðmælenda var þannig háttað að ýmist létu skólastjórnendur okkur í té lista yfir nokkra eða alla þá kennara við skólann sem uppfylltu skilyrði um kennslureynslu. Heildarfjöldi kennara í skólunum fjórum með nægilega starfeynslu til þátttöku var um 80. Við völdum svo þátttakendur af listunum með markvissu úrtaki í þeim tilgangi að fá fjölbreytta mynd af viðfangsefninu og endurspegla markhópinn eins vel og mögulegt var miðað við takmarkaðan fjölda þátttakenda. Þannig er úrtakið samansett af kennurum sem kenna tólf

mismunandi námsgreinar, jafnmörgum körlum og konum. Átta kennarar voru við kennslu í bóknámi, þrjár í starfsnámi og einn í listnámi; þessi skipting endurspeglar allvel raunverulega skiptingu í framhaldsskólum. Nöfnum viðmælenda hefur verið breytt í umfjölluninni en til frekari glöggvunar koma heiti námsgreina bóknámskennaranna fram. Í tilvikum list- og starfsnámskennara töldum við ekki unnt að gefa upp námsgrein ef viðhalda ætti nafnleynd. Allir nema einn viðmælendanna höfðu starfað allan sinn framhaldsskólaferil á sama vinnustað. Kennslureynsla við framhaldsskóla spannaði frá 25 árum til 44 ára, þegar viðtölin voru tekin vorið og sumarið 2012, og var meðaltalið um 32 ár. Ákvörðun um lengd kennslureynslu miðaðist við að viðmælendur hefðu reynslu af þeim breytingum sem orðið hafa á framhaldsskólanum frá því að fyrsta aðalnámskrá framhaldsskólanna kom út árið 1986. Nokkrir kennarar höfðu einhverja reynslu af stjórnun, aðallega deildar- eða verkefnastjórnun, en allir áttu það sameiginlegt að hafa varið lunganum úr sínum starfsferli við kennslu.

Höfundar greinarinnar höfðu samvinnu um mótun rannsóknar- og viðtalsspurninga og tóku jafnframt nokkur viðtöl saman. Viðtölin voru hálfopin, og byggðist viðtalstæknin einkum á leiðbeiningum Kvaales (1996) og Lichtman (2010). Flestar spurningarnar voru í reynd afar opnar svo færi gæfist á að fylgja eftir óvæntum og áhugaverðum þráðum sem spunnust.

Gagnaöflun og greining viðtala fór ýmist fram jafnóðum eða eftir að viðtölin höfðu verið tekin. Aðferð við greiningu var í ætt við sex þrepa leiðbeiningar Lichtman (2010) sem byggjast á því að flokka texta í lykla, flokka og hugtök. Verklagið má fella undir sífellða samanburðaraðferð (Ary, Jacobs og Sorensen, 2010). Við frumvinnslu voru viðtölin lesin í ljósi rannsóknarspurninga eins og Silverman (2010) mælir með en eftir það voru efnisflokkar mótaðir út frá frásögninni í viðtölunum. Þessi nálgun leiddi af sér að atriði, sem viðmælendur voru ekki sérstaklega spurðir út í en þeim lágu á hjarta, fengu töluvert rými í niðurstöðum á meðan nokkur atriði sem innt var eftir en fengu minni viðbrögð féllu í bakgrunninn eða jafnvel út. Viðtölin voru þaullesin með tilliti til þemanna, sem fram komu, þar til þeir þræðir fundust sem tengdu best saman frásagnir viðmælenda. Að endingu voru öll viðtölin lesin í heild, rannsóknarspurningarnar mátaðar við niðurstöðurnar og lokabreytingar gerðar.

Hafa ber í huga að rannsóknin krefst þess að viðmælendur líti yfir farinn veg, jafnvel áratugi aftur í tímann. Minni fólks er misjafnt og vísast ólíklegt að sömu atburðir, reynsla og hugmyndir vegi jafnt í huga fólks í dag og þeir gerðu áður fyrr. Skynjun fólks á raunveruleikanum byggist á túlkun og hún er síbreytileg (Helga Jónsdóttir, 2003). Samt sem áður er upprifjun kennaranna á reynslu frá fyrri tíð verðmætar upplýsingar því sú reynsla mótar viðhorf þeirra í dag og er þar með orðin áhrifavaldur í framtíðarþróun skólustarfsins. Rannsóknarsniðið miðaði að því að fá glögga mynd af skoðunum reyndra framhaldsskólakennara á starfi kennara á tímum víðtækra breytinga á framhaldsskólanum á Íslandi. Sú mynd endurspeglar reynslu tólf einstaklinga úr hópi framhaldsskólakennara í fjórum ólíkum skólum á þeim tíma sem rannsóknin var gerð og gefur þær vísbendingar um hvert stefnir sem við sóttumst eftir að fá.

Niðurstöður

Svör þátttakenda í rannsókninni benda almennt til þess að töluverðar breytingar hafi orðið á starfi framhaldsskólakennara á því 25 ára tímabili sem rætt var um. Við skiptum niðurstöðunum í tvennt: Hvað hefur breyst og hver er afstaða til námskrár?

Hvað hefur breyst?

Meginbreytingarnar sem viðmælendur okkar töldu að hefðu orðið tengjast þróun nemandahópsins, breyttum kennsluháttum, tilkomu tölvu- og upplýsingatækni og aukinni um-

sýslu. Viðmælendurnir vörðu lengstum tíma í að ræða nemendur, breytingar á viðhorfum þeirra og námsháttum.

Viðhorf nemenda til skólans

Ja, ég held að viðhorf þeirra hafi nú breyst til dæmis þannig að þeim finnst ekki eins mikið til um skólann eða að vera í skóla eins og áður var og það helgast náttúrulega af því að það gera þetta allir. Það er ekkert merkilegt lengur að fara í framhaldsskóla, verða stúdent eða hvað. Og þegar ég segi breyst, þá náttúrulega er ég kannski að tala um þessi fjörutíu ár tæp en þetta er mikið að gerast allan tímann, sennilega, þó mest líklega þessi síðustu ár.

(Arnaldur, íslenskukennari)

Kennararnir sem þátt tóku í rannsókninni, að einum undanskildum, töldu sig hafa skynjað afgerandi breytingar á nemendahópnum frá því að þeir hófu kennsluferil sinn. Þeir gáfu fjölmörg dæmi um breytingar á viðhorfum nemenda og vinnubrögðum. Að þeirra mati komu breytingarnar fram með ýmsum hætti. Þeir minntust m.a. á að unglingum fundist ekki lengur „merkilegt“ að vera í framhaldsskóla og sæju margir enga ástæðu til að skipta um gír þegar auknar kröfur væru gerðar til þeirra í námi á nýju skólastigi. Samfélag unglunga væri afmarkaðra nú en áður, þeir væru uppteknir af upplýsingatækniheimi þar sem margt væri í gangi samtímis, væru minna pólitískt meðvitaðir, vantaði starfsþroska, lifðu í núinu og hefðu litla framtíðarsýn. Í kennslustundum væru þeir margir lítt móttækilegir fyrir upplýsingum sem hópur, gerðu kröfu um athygli á einstaklingsgrunni, þyrftu meiri stuðning við námið – og einnig í persónulegum málum. Um þetta bera t.d. ummæli Rósu starfsnámskennara vott: „Nemendur í dag eru bara ekki eins móttækilegir fyrir því að vera í hópnum að taka við skilaboðunum“, og Ragnheiður líffræðikennari var ein þeirra sem ræddi síaukna kröfur nemenda um aðgengi að kennurum; þeir þurfi nú „miklu meira á manni að halda“. Enn fremur kom fram hjá mörgum viðmælendum að nemendur vildu meiri mótun nú, þeir læsu minna en áður og námstækni hefði almennt hrakað. Lilja stærðfræðikennari sagði:

Mér finnst þau bara vera líflausari ... Þau vilja bara láta mata sig mörg hver ... það er erfitt að fá þau til að vinna þó að ég reyni það nú allan veturinn.

Í máli flestra kom fram að þeim nemendum hefði fjölgað sem væru áhugalitlir um námið og þeir sem sinntu heimanámi væru í minnihluta. Jafnframt álitu sumir þátttakendurnir að mörgum nemendum þætti ekki lengur tiltökumál að falla í áföngum.

Hjá flestum viðmælendum kom fram að breytt viðhorf nemenda til námsins hefðu haft áhrif á starf framhaldsskólakennarans. Iðulega birtist sú skoðun að framhaldsskólakennarar gegni stærra uppeldishlutverki nú en áður tíðkaðist. Til að mynda benti Snæfríður starfsnámskennari á að nú færi mikill tími í að hjálpa nemendum vegna persónulegra vandamála og við að finna leiðir til að „halda dampi“ í námi. Jafnframt var upplifun hennar sú að álag hefði aukist vegna þess að nemendur geri kröfu um að þeim sé „kennt“ en leggi ekki á sig þá vinnu að undirbúa sig sjálfir á móti. Fleiri tóku undir það, og þá sérstaklega að margir nemendur lærðu ekki heima það sem fyrir væri lagt.

Kennsluhættir og upplýsingatækni

Margir viðmælenda nefndu að breytingar á námsháttum nemenda hefðu leitt af sér fjölbreyttari kennsluhætti. Viðmælendur staðhæfðu einmitt flestir að kennsluaðferðir sínar væru orðnar margbreytilegri hin síðustu ár. Margir sögðu frá því að dregið hefði úr fyrirlesturum, hópvinna aukist, margvíslegar uppsprettur upplýsinga væru nýttar og að nemendur ynnu meira sjálfstætt að verkefnum. Langflestir bóknámskennararnir (sjö af átta) töldu að kennsluhættir sínir hefðu breyst á afgerandi hátt og gáfu fjölmörg dæmi því til stuðnings. Hér er eitt þeirra:

[Breytingin] er náttúrulega svo gríðarleg að maður var handlama á vorin, búinn að skrifa með krít alla kennslubókina og rúmlega það upp á töflu í gamla daga. Aðferðirnar eru þannig að nú leita þau meira að efni sjálf og þau vinna meira sjálf eða þau gera þetta í hópum. Og ég skrifa þrjár, fjórar, fimm spurningar upp á töflu og segi hvað finnst ykkur um þetta? ... Þannig að aðferðirnar eru gjörbreyttar, þau fá að gera meira sjálf. Áður messaði ég bara yfir þeim. ... var bæði raddlaus og handlama [hlær]. En það hefur breyst, aðgangurinn að upplýsingunum er allt, allt annar.

(Ragnheiður, líffræðikennari)

Ein sýnilegasta breytingin í skólastarfinu á síðustu árum er tilkoma tölvutækninnar í kennslustofurnar. Flestir viðmælendurnir sögðust nýta tölvur og Netið í kennslustundum á margvíslegan hátt við öflun og miðlun upplýsinga. Þeir bentu á ný tækifæri sem bjóðast með myndrænni framsetningu kennsluefnis, fjölbreyttum samskiptaforritum og byltingu í aðgengi að upplýsingum. Tóku sumir svo djúpt í árinna að segja að tölvurnar hefðu gert þeim mögulegt að gjörbreyta kennsluháttum:

Ég er hættur að nota töflu. Allt efni er á rafrænu formi. Við notum tölvurnar í verkefnum og svona. Notum þær mikið í minni grein, félagsfræðinni. Prófin til dæmis öll eru á rafrænu formi. Þannig að það eru miklar breytingar. ... En já, aðferðirnar eru allt aðrar. Nú get ég sinnt miklu frekar hópastarfi, ég læt þau vinna miklu meira, skila miklu meiru.

(Ari, félagsfræðikennari)

Hins vegar er greinilegt að upplýsingatæknin hefur að sama skapi flækt málin, bæði fyrir nemendum og kennurum. Það birtist í áhyggjum viðmælenda af frjálslægri heimildanotkun nemenda, tölvufíkn og stöðugu áreiti sem leiðir hugann frá náminu. Um leið kom fram að töluverður tími kennarans fer í að tileinka sér tækninýjungar, finna og vinna efni af Netinu og alls kyns tölvusamskipti við nemendur, foreldra og samkennara. Steinar jarðfræði- og stærðfræðikennari fjallaði um upplýsingaflóðið sem sérstakt vandamál í kennslu og náms-efnisgerð. Skortur væri á rannsóknnum á námsefni í þessum heimi mikilla upplýsinga og nauðsynlegt að fá kennslufræðilegan stuðning í vali á námsefni og aðferðum við að koma því til skila svo nemendur tileinkuðu sér það. Hann bar saman tímana fyrir og eftir tilkomu upplýsingatækninnar:

... áður var það að afla upplýsinganna og koma þeim til nemendanna, að láta þá fá upplýsingar. Það var ekkert auðvelt og ekki eins aðgengilegt eins og núna. Og núna er allt að drukkna í upplýsingum en það vantar kannski þá meiri aðferðafræði.

Álag í starfi og aukin umsýsla

Það er alltaf verið að bæta einhverju inn í þetta starf án þess að það séu þá kannski einhverjir möguleikar á því að henda einhverju öðru út í staðinn.

(Ester, dönskukennari)

Breytingar ganga sjaldnast yfir fyrirhafnarlaust og oft fylgja þeim átök eða langur aðlögunartími (Fullan, 2007; Kotter, 1996). Því var rökrétt að spyrja hvort breytingar í starfi framhaldsskólakennara hefðu aukið starfsálag síðastliðna tvo til þrjá áratugi. Svör viðmælenda spönnuðu allt sviðið, allt frá því að meta álagið minna nú en áður (þrjár viðmælendur), að finnast það svipað (þrjár viðmælendur), til þess að telja álag meira nú en áður (fimm viðmælendur). Einn viðmælandinn svaraði hvorki af eða á. Ekkert mynstur birtist sem hægt var að tengja kyni viðmælenda, aldri, námsgrein eða skóla. Svörum tveggja karlanna, sem sögðu álagið minna nú, fylgdi sú útskýring að þeir hefðu unnið afar mikla yfirvinnu í upphafi ferilsins. Margir nefndu þó að samsetning starfsins hefði breyst, t.d.

með tilkomu fleiri skyldustarfa utan kennslustundanna, vegna meira áreitnis og breytts vinnulags. Má þar fyrst nefna tölvutæknina sem Ester dönskukennari benti á að ætti að vera vinnusparandi en fyrir tilstuðlan hennar hefðu þó mörg verk hægt og sígandi bæst við, t.d. flóknari skráningar á fjarvistum, samskipti í tölvupósti við aðra kennara, stjórnendur, nemendur og foreldra. Samskipti við foreldra hefðu sérstaklega aukist eftir að sjálfræðisaldurinn færðist upp í 18 ár árið 1998. Arngrímur íslenskukennari notaði líkingamál þegar hann bar saman stöðuna nú á dögum við fyrri tíð:

Það eru fleiri vindar sem blása og úr fleiri áttum. En það er að vísu meiri tilhneiging til að reyna að úthýsa öllu uppeldi til skóla en ég er mjög andvígur því.

Fleiri bættu á þennan lista nýrra viðfangsefna alls kyns mati, skýrsluskrifum og greinargerðum svo og auknu samstarfi milli kennara, meiri fundasetu og verkefnum sem fylgja ýmsum nýjungum í starfi. Sjöfn enskukennari, sem mat starfsálag svipað og það var áður fyrr, taldi kennara geta svolítið valið sjálfa hversu mikið álag þeir vildu búa við og hvernig þeir höguðu vinnu sinni:

Ég held maður geti svolítið valið þetta sjálfur, hversu mikið álag þú vilt hafa og hvernig þú hagar vinnunni þinni. Mér finnst það ekkert hafa aukist neitt með tímanum. Við vinnum öðruvísi kannski, við erum ekkert alltaf að vinna eins og við gerðum, en það er ekkert verra eða meiri vinna eða meira álag.

Hún sagði þó að tímaskortur einkenndi alltaf starfið og aldrei væri gert ráð fyrir faglegu samstarfi kennara í skipulagi starfsársins:

En maður hefur alltaf jafn lítinn tíma og það sem mér finnst alltaf hafa vantað og aldrei verið tími til og verða svolítið útundan er að geta sett til hliðar tíma, jafnvel í stundatöflu eða dagskrá, fyrir samstarf. Faglegt samstarf kennara, það verður alltaf útundan.

Í ljósi þessarar staðhæfingar má ætla að álag sé og hafi alltaf verið mikið að mati Sjafnar. Magnús sögukennari lagðist á sömu sveif og bar saman ólíkar forsendur í kennslunni fyrr og nú. Hann taldi að aukin þátttaka og meira frumkvæði nemenda í kennslustundum nú kallaði á meiri undirbúning kennara.

Lög og námskrár fyrir framhaldsskóla

Í þessum kafla er gerð grein fyrir því hvaða augum viðmælendur litu lög og námskrár fyrir framhaldsskóla á því 25 ára tímabili sem rannsóknin náði yfir og hvaða áhrif þeir töldu stefnumótun menntayfirvalda hafa haft á starf framhaldsskólakennara.

Námskrárnar lítt eftirminnilegar

Flestir viðmælenda okkar mundu fremur lítið eftir einstökum lagabreytingum og tilteknum námskrám og fannst þær renna saman í minningunni, jafnvel þótt við rifjuðum upp ártöl gildistöku þeirra. Ari félagsfræðikennari gaf þessa skýringu:

Svona aðalnámskrár eða námskrár frá ráðuneytunum áður fyrr; ég verð að viðurkenna það að ég man ekki svo mikið eftir þeim eða hvort það hafi orðið nokkuð stórvægilegar breytingar vegna þess að maður kemur hérna inn í ... ákveðið fyrirkomulag og maður heldur því áfram.

Flestum voru skipulagsbreytingar innan skólanna, sem höfðu bein áhrif á námsgreinarnar, ofar í huga en breytingar í kjölfar laga eða námskrár um framhaldsskóla. Svörin voru samt jafn ólík og þau voru mörg og undirstrikuðu ljóslega mismunandi menningu og hefðir sem ríkja í námsgreinum og skólum.

Af eldri námskrám var aðalnámskráin frá 1999 kennurunum þó einna helst minnisstæð. Þeir sem á hana minnst höfðu oft sterkar skoðanir, sérstaklega þeir sem töldu námsgrein sína hafa orðið fyrir skerðingu á einhvern hátt, t.d. með fækkun eininga í skyldunámi námsgreinanna. Af viðmælendunum tólf voru fimm gagnrýnir á námskrána 1999 vegna breytinga sem krafist var í námsgreinum þeirra, þ.e. sögukennari, líffræðikennari, jarðfræði- og stærðfræðikennari, stærðfræðikennari og listnámskennari. Í þessum fimm námsgreinum þóttu kennurunum breytingarnar ófaglegar og voru mótfallnir þeim. Ragnheiður líffræðikennari nefndi samþættingu þriggja raungreina í svokallaðan NÁT123 því til stuðnings:

En þá fannst mér ekki eiga að taka heilan áfanga og grauta honum inn í einhvern hlutaáfanga með jarðfræði og efnafræði og einhverju.

Steinar jarðfræði- og stærðfræðikennari var einnig ómyrkur í máli um áfangalýsingar í jarðfræði:

Jú, jarðfræði, þar var námskráin einhverra hluta vegna full af undarlegum hlutum og afskaplega faglega illa unnin. Alveg fyrir neðan allar hellur. Við áttum endalaust að kenna um hagnýt jarðefni en það eru engin hagnýt jarðefni notuð á Íslandi nema mól og ofaníburður. ... Það er ekkert hugsað um jarðfræðina í ferðamenskunni sem er svo alveg ótrúlega mikils virði, þessi jarðfræði fyrir ferðamenskuna á Íslandi.

Hann gagnrýndi einnig að sumir skólar hefðu fylgt eftir nýrri stefnu aðalnámskrár í stærðfræði en svo hefði alls ekki verið með alla. Hinir sjö viðmælendurnir voru ýmist ánægðir með námskrána, gagnrýndu hana fyrir einstök almenn atriði eða nefndu hana yfirleitt ekki.

Aðalnámskráin 2011

Nýja námskráin er mjög spennandi. Mjög spennandi og í rauninni kannski fyrsta, svona faglega, menntunarfræðilega, kennslufræðilega námskráin sem við erum að fá ... Það góða í henni er líka þessi sameiginlega hugmyndafræði sem er í allri Evrópu.

(Sjöfn, enskukennari)

Viðhorf viðmælenda til þeirra breytinga á framhaldsskólanum sem nýjustu framhaldsskólalögin frá 2008 og aðalnámskráin frá 2011 boða voru margvísleg. Sum fólu í sér miklar væntingar, önnur áhyggjur vegna óvissu um framtíð skólanna. Viðmælendur voru þó, eins og Sjöfn, yfirleitt jákvæðir í garð aðalnámskrár 2011 og markmiðanna sem þar birtast. Í svörum kom einnig fram að þeir virðast búast við þó nokkrum breytingum í skólastarfinu á næstu árum, sérstaklega bóknámskennararnir. Af tólf kennurum sögðust ellefu hafa kynnt sér námskrána og níu höfðu verið viðstaddir umræðufundi og kynningar á henni í skólunum. Magnús, Arngrímur, Ari og Ragnheiður (kennarar í sögu, íslensku, félagsfræði og líffræði) fullyrtu að frelsi skólanna til að skipuleggja nám sitt sjálfir væri höfuðkostur nýrra framhaldsskólalaga frá 2008 og aðalnámskrár frá 2011. Þar hefði skólunum gefist gott tækifæri til að bæta starfsemi sína. Magnús sögukennari, Sjöfn enskukennari og Rósa starfsnámskennari sáu einnig gagnlegt hjálpartæki fólgið í hæfniprepunum, sem námsskipanin byggist á, til að auka fagmennsku. Um þetta sagði Magnús:

Ég lít svo á að þetta sé gífurleg, ekki kannski ögrun, en gífurlegt tækifæri fyrir fagmanninn í kennaranum að skilgreina hvað hann vill gera. Og af því að þetta eru þrep og af því að þrepin miðast við hæfni og leikni og þekkingu þá þarf að skipuleggja hvern áfanga sérstaklega út frá þrepunum, ekki út frá innihaldinu sem slíku heldur hvað við gerum við innihaldið, hvernig við nálgumst innihaldið faglega. Og skilum því af okkur faglega.

Eiríkur listnámskennari taldi að nýja námskráin tæki loks á grundvallaratriðum í menntun sem sjaldan væru rædd meðal kennara en ættu í raun ætíð að skipta mestu í skólastarfi:

Nú er verið að spyrja hvert stefnir og ég var stundum að tala um þetta sko; við tókum aldrei upp hugtakið hvers vegna, hvers vegna erum við yfirleitt að gera þetta svona, heldur alltaf hvernig. Það er komið núna. Ég er mjög ánægður með það.

Hins vegar ræddu fáir aðrir viðmælendur aðalnámskrána út frá svo víðu sjónarhorni; þeir horfðu frekar til eigin námsgreinar. Þrír lýstu sérstakri ánægju með að námskráin næði til allra skólastiga.

Helstu áhyggjur viðmælenda sneru að innleiðingarferlinu og óvissu um til hvers væri ætlast af þeim sérstaklega. Þannig deildu fjórir þeirri tilfinningu að hugtök í aðalnámskrá 2011 væru þeim enn mjög óljós. Dæmi um slík hugtök voru grunnþættir menntunar.³ Viðmælendur voru spurðir hvað þeim fyndist um grunnþættina og hve vel almenn markmið á borð við þá ættu við í kennslu þeirra eða á þeirra námssviði. Allir viðmælendur lýstu yfir velþóknun á inntaki grunnþáttanna. Svar Snæfríðar starfsnámskennara um réttmæti þess að hugtökin væru sett í forgrunn í námskránni var nokkuð dæmigert: „Þetta eru svo sjálf-sagðir hlutir að stundum þarf bara að pikka þá út og minna mann á.“ Ragnheiður líffræðikennari útskýrði mikilvægi grunnþáttanna á þennan veg:

Sko, lýðræði, jafnrétti og sköpun og allt þetta – þetta er fyrir mér ekki í neinni sérstakri forgangsroð. Mér finnst þetta algjörlega nauðsynlegt. Við erum fjölþjóðlegt menningarsamfélag og það er alveg útilokað annað en að taka þessa þætti inn. ... Það er svo mikil nauðsyn á því að þau [þ.e. nemendur framhaldsskólanna] verði víðsýn og það er enginn maður víðsýnn og getur sýnt sjálfum sér og öðrum virðingu nema hann hafi alla þessa þætti.

Viðmælendum fannst yfirleitt auðvelt að sjá grunnþáttunum stað í eigin kennslu og skólastarfinu almennt og töldu jafnframt að nú þegar væri unnið að miklu leyti í samræmi við þá í framhaldsskólunum. Enginn tók fram að honum eða henni væri á móti skapi að markmiðum sem þessum væri formlega skipaður sess í aðalnámskrá. Jafnt bóknámskennarar og starfsnámskennarar ræddu mest um grunnþáttinn læsi en síst um heilbrigði og velferð. Sjálfbærni var það hugtak sem einna helst vafðist fyrir kennurunum að skilja hvernig ætti að útfæra í einstökum námsgreinum.

Margir reyndu einmitt að leggja niður fyrir sér hvernig mætti útfæra grunnþættina í kennslunni og námi nemenda. Þannig voru vangaveltur Esterar dönskukennara:

Þetta er svona blanda í kollinum á mér af sem sagt efnislegu innihaldi áfangans, sem tengist sumum þáttunum beint, og hins vegar þá hvernig maður hegðar sér gagnvart nemendum og reynir að fá þá til að hegða sér og hvað maður reynir að fá þá til að hugsa um. Einhvern veginn þannig enn sem komið er.

Magnús sögukennari, Ari félagsfræðikennari, Lilja stærðfræðikennari og Rósa starfsnámskennari sögðu öll að grunnþættirnir væru þegar gegnumgangandi í kennslu þeirra og þau þyrftu því ekki að breyta miklu vegna nýju námskrárinnar. Lilja taldi að grunnþættirnir fælust í því að vera „góður kennari“ og létu fleiri í ljósi sömu skoðun. Magnús og Ari bentu á að flestir þessara þátta væru efnislega beinlínis til umfjöllunar í félagsgreinunum og gáfu nokkur dæmi um verkefni og útfærslu þeirra í þessu samhengi. Almennt töluðu viðmælendurnir þó af mismikilli dýpt um einstaka grunnþætti og var greinilegt að þeir voru komnir mislangt á veg með að skoða eigin kennsluhætti í ljósi grunnþáttanna.

Pó birtist nokkuð skýr samhljómur í viðtölunum um mikilvægi þess að vinna að betra læsi hvort sem í hlut áttu bók- eða starfsnámskennarar.

Ályktanir í fræðilegu samhengi

Í þessum kafla verða svör þátttakenda í rannsókninni sett í fræðilegt samhengi og ályktanir dregnar. Við skiptum umræðunni í tvennt; annars vegar um áhrif breyttra tíma á skólasamfélagið og hins vegar um áhrif námskrár á kennarastarfið.

Nýir tímar – breytt skólasamfélag

Viðhorf nemenda til skólans

Breyting á nemendahópnum fellur vel að kenningum fjölmargra fræðimanna um samfélagsþróun á Vesturlöndum síðustu áratugi. Þannig fjalla kenningar Giddens (1991) og Becks (1992) um það að þar sem losnað hafi um fjölskyldubönd og hefðbundin hlutverk sé það nú verkefni hvers og eins að velja þau viðmið og gildi sem hann vill styðjast við og þau gildi miðist æ meir við einstaklinginn, viðhorf hans og þarfir. Staðhæfingar viðmælenda bera margar vott um vaxandi einstaklingshyggju. Illeris (2003) tekur upp þennan þráð og bendir á að í heimi, sem breytist hratt, séu síauknar kröfur um mótun sjálfsmyndar svo unglingurinn hafi forsendur til að velja hvert skuli halda. Hann feti sjaldnast sama stíg og foreldranir. Þess vegna beinist athygli hans nú að því hvers konar einstaklingur hann er einmitt núna fremur en því hvað hann ætlar sér að verða í framtíðinni. Fjölmargar fullyrðingar viðmælenda styðja slíka túlkun, t.d. um minni áhuga nemenda á samfélagslegum málum, meinta takmarkaða framtíðarsýn þeirra og kröfuna um persónulega athygli án tillits til þarfa hópsins.

Á sama tíma hefur orðið upplýsingabylting með tilkomu tölvutækninnar og Netsins. Þess sér mikil merki í framhaldsskólunum, sérstaklega frá aldamótum, en sumir viðmælendur nefndu einmitt að mesta breytingin á nemendum hefði orðið á síðustu 10–15 árum. Þekkingu er ekki lengur mestmegnis úthlutað af sérfræðingum í skólakerfinu, eins og áður var, heldur er hún öllum mun aðgengilegri en áður. Þekkingarviðmiðin í lífi unglunga koma æ meira frá jafningjahópnum, fjölmiðlum og dægurmenningu (Ziehe, 2000). Upplýsingarnar streyma stöðugt að úr öllum áttum og raðast upp í nánast tilviljanakennda klippimynd í huga einstaklinga (Giddens, 1991). Aftur á móti er ýmislegt vafasamt í upplýsingaflóðinu sem ástæða er að vefengja. Fræðimenn hafa bent á að nauðsynlegt sé að draga réttmæti upplýsinga í efa auk þess sem það er ekki mögulegt að vera opinn fyrir öllum upplýsingunum í umhverfinu (Gewirtz, 2008; Illeris, 2007) Kennarinn verður því að hafa meira fyrir trúverðugleika þess sem hann hefur fram að færa, hann verður að sannfæra nemendur um gildi viðfangsefnisins (Ziehe, 2000). Um leið koma gjarnan fram, að áliti viðmælenda okkar, óskir nemenda um mótun í skólanum. Nemandinn þarf sífellt að velja úr því áreiti sem berst af Netinu og annars staðar og finnst oft þægilegra að kennarinn mati sig bara á því sem á að gera. Ekki má heldur gleyma því að nemandinn er sennilega vanur þess háttar stýringu í námi (sbr. niðurstöður Gerðar G. Óskarsdóttur, 2012) og það er minna krefjandi að taka á móti en vera í hlutverki geranda. Þversögnin felst í því að sú kennslunálgun ýtir frekar undir námsleiða því ólíklegt er að sams konar kennsluhættir og námsefni höfði til allra.

Sú mikilvæga breyting hefur einnig orðið að hlutfall þeirra sem sækja framhaldsskólanám hefur farið vaxandi. Langflestir unglingar í hverjum árgangi hefja nú framhaldsskólanám (Hagstofa Íslands, 2012) og það þýðir að margbreytilegri hópur nemenda sækir framhaldsskólana nú en áður var. Sumir eiga langa sögu námsörðugleika að baki þegar þeir hefja nám á framhaldsskólastigi (Kristjana Stella Blöndal o.fl., 2011). Einn viðmælenda okkar benti á að töluvert væri gert af því að greina námsörðugleika hjá nemendum en svo strandaði málið í raun þar vegna þess að kennarar væru ekki í stakk búinir til að koma til móts við margvíslegar þarfir þessara nemenda í kennslustundum. Framhaldsskólakenn-

arar kenna oft mörgum tugum og jafnvel á annað hundrað nemendum á degi hverjum, sérstaklega bóknámskennarar (sbr. grunnviðmið um nemendafjölda í námshópum, sjá *Reglugerð um reiknilíkan til að reikna út kennslukostnað framhaldsskóla*, nr. 335/1999). Grunnáfangar eru yfirleitt fjölmennastir en hlutfall slíkra áfanga er, eðli málsins samkvæmt, hæst hjá yngstu nemendum. Víða kom fram í máli viðmælenda að mörgum nemendum liði ekki vel í náminu og þyrftu tilfínanlega önnur námsúrræði en skólinn býður þeim.

Svörum framhaldsskólakennaranna í rannsókninni svipar í mörgu til niðurstaðna Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (1999, 2006) um breytingar í grunnskólum. Kennarar og skólastjórar yngri stiga töldu sig einnig skynja umtalsverða breytingu á nemendahópnum á síðustu áratugum og álitu að breytingarnar hefðu gert starf grunnskólakennara erfiðara en áður. Viðmælendur Ingólfs Ásgeirs töldu rötina liggja í samfélagslegum breytingum. Þeim þótti sem þeir væru ekki lengur einungis í hlutverki fræðara heldur uppalenda líka. Þetta gæti bent til þess að sú þróun sem framhaldsskólakennarar upplifa sé ekki bundin unglingsárunum en hefjist mun fyrr, jafnvel á unga aldri. Hliðstæðar niðurstöður er að finna í erlendum rannsóknum; t.d. skrifar Esteve árið 2000 að mun erfiðara sé að kenna en 20 árum fyrr. Meðal þess sem hann telur rökstyðja þá fullyrðingu er að uppeldi hafi æ meir færst inn í skólana því foreldrar eyði minni tíma með börnum sínum og hafi því minni áhrif á þau. Því sé vaxandi tilhneiging til þess að líta á það sem hlutverk kennara að kenna þau gildi sem áður voru kennd heima fyrir.

Kennsluhættir og upplýsingatækni

Breyttar forsendur í þjóðfélaginu hin síðari ár, sem m.a. var lýst hér að framan, auka þörf fyrir fjölbreytta kennsluhætti (Esteve, 2000). Það kom afar skýrt fram í viðtölunum að viðmælendur hafi þurft að velta fyrir sér nýjum nálgunum í kennslu síðustu árin. Ein helsta orsökina, sem þeir tilgreindu, var að nemendur væru nánast hættir að læra heima. Sú niðurstaða kemur einnig ítrekað fram í viðtölum Hafdísar Ingvarsdóttur (2007) við tungumálakennara í framhaldsskólum. Líklegt er að samverkandi þættir búi að baki. Hluta skýringar má tengja niðurstöðum margra fræðimanna þess efnis að framhaldsskólinn fái nú harðari samkeppni frá fjölmiðlum og ýmiss konar afþreyingariðnaði auk þess sem skólinn hefur tapað fyrri virðingarsessi með því að vera orðinn öllum aðgengilegur (Esteve, 2000; Ornstein og Hunkins, 2009; Ziehe, 2000). Einnig má ímynda sér að breytt vinnubrögð í öflun, meðferð og miðlun upplýsinga almennt eigi sinn þátt í þessari þróun.

Í aðalnámskrá 2011 er höfuðáhersla lögð á virkni, sjálfstæði og ábyrgð nemenda en það er erfitt að átta sig á því hvort vel sé hlúð að þeim þáttum út frá þeim breytingum í kennsluháttum sem á var minnst í viðtölunum. Fjölbreytni í kennsluaðferðum gefur til kynna að viðmælendurnir telji sig koma til móts við þarfir nemenda. Ekki fékkst skýr mynd af því – sem þó skiptir höfuðmáli – hversu oft og mikið fjölbreytni í kennsluháttum er gætt og á hvaða stigi námsins. Rannsaka þarf hvort þessi þróun eigi við nám á öllum náms sviðum. Einangrun kennara og sjálfstæði er mikið í framhaldsskólum (Goodson og Marsh, 1996) og ekki raunhæft að líta á framhaldsskólakennara sem einsleitan hóp. Gera verður ráð fyrir að kennsluhættir séu mismunandi því námsgreinar sækja hefðir sínar úr ólíkum fræðigreinum sem hafa áhrif á framsetningu þekkingarinnar. Ef tilgangur fjölbreyttra kennsluhátta er að vekja áhuga nemenda og koma til móts við mismunandi námsstíl þeirra er eðlilegt að kennarar allra námsgreina hugi að þróun í þessa átt. Þó er vert að minna á að fjölbreytni í kennsluháttum getur að einhverju leyti misst marks með því að takmarkast við kennsluaðferðir sem eru að mestu kennaramiðaðar og nemendur þar af leiðandi tiltölulega óvirkir í kennslustundum. Áhyggjur viðmælenda af ónógri ástundun og áhugaleysi nemenda þrátt fyrir fjölbreytnina gæti verið vísbending í þá átt.

Almennt er lítið vitað með vissu um kennsluhætti í íslenskum framhaldsskólum því þeir hafa ekki verið rannsakaðir markvisst (Hafdís Ingvarsdóttir, 2006; Magnús Þorkelsson, 2008). Ný rannsókn á samfellu skólastiga gefur þó til kynna að ef til vill gæti ekki jafnmikillar fjölbreytni í starfsháttum og viðfangsefnum nemenda í framhaldsskólum og halda mætti því í meirihluta kennslustunda ríktu kennaramiðaðir kennsluhættir þar sem lítið rými var fyrir formlega samvinnu, frumkvæði og sjálfræði nemenda (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012). Rannsóknin náði þó einungis til fyrstu annar framhaldsskóla og telja greinarhöfundar líklegt að þegar líður á námsferilinn verði kennsluhættir nemendamiðaðri og meiri áhersla lögð á sjálfstæðari vinnubrögð enda áttu flest þau dæmi sem viðmælendur gáfu um slíka kennsluhætti við um efri áfanga.

Tilkoma upplýsingatækninnar hefur breytt starfsumhverfi kennara og nemenda mikið hin síðustu ár en þó á nokkuð óræðan hátt. Það er t.d. umhugsunarvert hvort bilið milli þekkingarheima nemenda og hinnar „opinberu“ skólabekkingar fari breikkandi fyrir tilstuðlan upplýsingatækninnar, eins og kom fram í máli nokkurra viðmælendanna. Á það hefur iðulega verið bent að skólinn hafi ekki lengur jafn sterka stöðu í úthlutun upplýsinga og áður fyrr (van den Akker, 2010; Ziehe, 2000) á meðan þekking í nemendahópnum verði af æ margbreytilegri toga. Kennarinn fær það hlutverk að hjálpa nemendum að nýta tæknina á uppbyggilegan hátt til að vinna úr öllum sundurlausu þekkingarbrotunum (Ornstein og Hunkins, 2009) og vinna gegn því að nemendur velji eingöngu upplýsingar úr flóðinu sem styðja þægilega við fyrirfram gefnar skoðanir. Þetta eru nýjar kennslufræðilegar og uppeldislegar áskoranir.

Viðmælendur okkar viku sjaldan að breytingum á sjálfu inntaki námsins og námsmati í kjölfar breyttra kennsluhátta og með tilkomu upplýsingatækninnar. Þó minnst nokkrir á að með aukinni „verkefnavinnu“ hafi „símat“ aukist og vægi prófa minnkað. Tveir þeirra nefndu meira að segja að fyrra bragði að inntakið hefði lítið breyst frá því að þeir hófu kennslu þó að þeir nýti sér tölvur og upplýsingatækni mikið í kennslu sinni. Það er því ekki sjálfsgagt að hin nýja tækni hafi áhrif á inntakið. Fræðimenn hafa jafnvel fært fyrir því rök að þær breytingar sem mest fari fyrir í kennslunni séu í raun aðlögun eldri aðferða að nýjum miðlum (Fisher, 2006; Hargreaves, 2003).

Álag í starfi og aukin umsýsla

Ítrekað kemur fram í skrifum erlendra fræðimanna að starf kennarans sé orðið flóknara og sífellt meiri tími fari í ýmiss konar umsýslu en minni tími gefist til sjálfrar kennslunnar og undirbúnings fyrir hana (Churchill o.fl., 1997; Esteve, 2000; A. Hargreaves og Fullan, 2012; Klassen og Anderson, 2009). Hliðstæðar niðurstöður hafa birst í íslenskum rannsóknum og virðist starfsálag vera að aukast (Guðrún Ragnarsdóttir, 2012). Í þessari viðtalsrannsókn voru niðurstöður ekki jafn afdráttarlausar um aukið starfsálag og svör misvísandi. Hins vegar kom fram í máli margra að eðli starfsins hefði breyst og mikill tími færi í utanumhald, uppeldislega þætti og verkefni utan kennslustofunnar. Ef til vill hitti einn viðmælendinn naglann á höfuðið með þeim orðum sínum að kennarar gætu nokkuð ráðið starfsálagi sínu. Sjálfræði kennara í framhaldsskólum er vísast svo mikið að þeir fái hvorki hrós né skömm í hattinn fyrir að sinna hinum nýju verkefnum með misjöfnum hætti.

Áhrif námskrárbreytinga á framhaldsskóla

Námskrárnar ekki eftirminnilegar – nema ein

Margir viðmælendur áttu í nokkrum örðugleikum með að muna eftir einstökum námskrám og breytingum sem tengdust þeim. Af orðum sumra mátti jafnvel álykta að hefðir og námsfyrirkomulag innan hvers skóla væru meira stýrandi en boðaðar breytingar frá æðri menntayfirvöldum. Sú námskrá sem flestir minntust á var aðalnámskrá fyrir framhaldsskóla sem gefin var út árið 1999. Með henni var áratugahefð fyrir sjálfræði kennara og fagdeilda innan skólanna rofin. Í viðtölunum kom fram að innleiðing námskrárinnar reynd-

ist kennurum, námssviðum og skólum misjafnlega mikil áskorun enda mismunandi eftir námsgreinum hve miklu þurfti að breyta til aðlögunar. Í rannsókn Atla Harðarsonar (2010a) um áhrif aðalnámskrárinnar 1999 á bóknámsbrautir framhaldsskóla kemur fram að samræming námsins hafi ekki gengið eftir í þeim mæli sem vænst var. Kennarar við eldri skóla breyttu starfsháttum sínum síður en kennarar við yngri skóla og lýstu viðmælendur Atla áhuga á að snúa til eldri háttá. Í rannsókn okkar voru svör viðmælenda alls ekki jafn keimlík innbyrðis og svör viðmælenda Atla reyndust vera og er ástæðuna sennilega fyrst og fremst að finna í ólíkum úrtakshópum. Atli ræddi við kennara þriggja bóknámsgreina: sögu, stærðfræði og raungreina. Í okkar rannsókn má flokka fjóra af þeim fimm sem gagnrýnir voru á námskrána 1999 vegna breytinga sem krafist var í námsgreinum þeirra í sama hóp og viðmælendur Atla. Niðurstöðum beggja rannsókna svipar nokkuð saman í þessum þremur námsgreinum, þ.e. kennurunum þóttu breytingarnar yfirleitt ekki faglegar og sýndu þeim andstöðu.

Einfalt væri að líta á mismunandi afstöðu viðmælenda okkar sem réttmætar vísbendingar um misjöfn gæði greinanámskránna 1999 enda kom margt fram í máli þeirra sem styður slík rök. Við teljum þó að margt fleira skipti máli til að skýra svo ólíka afstöðu:

- Því róttækari sem breytingar eru þeim mun erfiðara er fyrir kennara, sem eru vanir fullu sjálfræði, að taka við skipunum ofan frá, sérstaklega í skólum sem búa við áratugahefð í kennsluháttum. Atli Harðarson (2010a) telur einmitt að kennarar í sögu, stærðfræði og raungreinum hefðu mestu þurft að breyta samkvæmt námskránni 1999.
- Það er sérstaklega erfitt að þurfa að breyta og kasta út viðfangsefnum sem maður hefur sjálfur innleitt – jafnvel samið – og þróað ötullega um árábil. Atli Harðarson (2010b) bendir á að hann hafi sérstaklega leitað eftir viðmælendum sem hefðu um árábil gegnt forystuhlutverki í sínum námsgreinum og ráðið miklu um val á námsefni og áherslur í kennslu. Þetta gilti einmitt um a.m.k. fjóra af fimm þeirra viðmælenda okkar sem voru ósáttir við kröfur um breytingar.
- Sumar ungar námsgreinar fengu gott rými í námskránni og þar með ákveðna viðurkenningu í skólasamfélaginu. Félagsfræði er tiltölulega ný námsgrein í framhaldsskólum en félagsfræðikennarinn lýsti einmitt ánægju með skýr markmið fyrir sína grein.
- Sumir kennarar þurftu litlu að breyta í starfi sínu, t.d. kennarar í starfsnámi. Námskrár í starfsnámi komu ekki út með aðalnámskránni 1999 heldur smám saman í kjölfar hennar. Þær komu hins vegar lítið til tals í viðtölum við starfsnámskennarana nema að því leyti að þær hefðu verið unnar í góðu samráði við skólana og atvinnulífið.
- Tungumálakennarar hafa löngum tekið inn nýja strauma erlendis frá, t.d. í gegnum fjölbreytt námsefni og endurmenntun. Hefð er fyrir ítarlegri markmiðasetningu og kennsluleiðbeiningum í erlendum námsbókum. Starfsmenningin gæti því hafa hjálpað við aðlögun og innleiðingu námskrárinnar á því sviði.

Þótt fleira en ofangreint geti eflaust skýrt ólíka afstöðu viðmælenda til aðalnámskrárinnar 1999 stendur eftir sá margreyndi sannleikur að auðveldara er að breyta stefnu í menntamálum en starfsháttum innan skóla (sjá t.d. Eisner, 2005; Fullan, 2007). Vandinn felst að verulegu leyti í ósamræmi milli umbótaáætlana stjórnvaldsins og þeirrar menningar sem ríkir í skólunum (Fullan, 2007; Ornstein og Hunkins, 2009). Sagan sýnir að það virðist einu gilda hve skynsamlegar umbætur eru; fyrirskipanir um róttækar umbætur fá ekki fylgi kennara nema innri breytingar eigi sér stað samhliða í skólunum (Goodson og Marsh, 1996). Einungis þannig ganga kennarar í breytingarnar af heilum hug. Með öðrum orðum:

Kennarar verða að taka þátt í að móta nýja stefnu ef þeir eiga að tileinka sér hana. Kennarar eru í lykilstöðu til að taka við eða hamla námskrárbreytingum og því er bráðnauðsynlegt að vinna breytingunum fylgi innan frá (Fullan 2007; Hrólfur Kjartansson, 1983; Marsh og Willis, 1999). Það hefur greinilega ekki tekist nægilega vel við innleiðingu aðalnámskrár 1999.

Aðalnámskráin 2011

Megináhersla í aðalnámskrá 2011 er lögð á samfaglega eða þverfræðilega þætti í forni grunnþáttanna sex og lykilhæfni sem tengir grunnþættina við kröfu um hæfni nemenda. Spurt var sérstaklega út í grunnþættina því þeir eru ásamt lykilhæfninni sú forskrift sem kennarar hafa að námsáföngum sínum hvað inntak varðar. Þó hugmyndirnar að baki grunnþáttum og hæfniviðmiðum séu vissulega ekki nýjar af nálinni í skólastarfi er það nýtt að setja þær í forgrunn sem viðmið alls framhaldsskólastarfs um leið og skólum er gefið aukíð umboð til að byggja upp námið með tilliti til sérstöðu hvers og eins. Grunnþáttunum er ætlað að vera sýnilegir í skólastarfinu öllu og koma fram í inntaki námsgreina og námsviða, samskiptum og skólabrag (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 14). Allir kennarar fá því samtímis sama viðfangsefni, sem gefur þeim tækifæri til að nálgast það heildstætt eins og víða er tekið fram í námskránni að gera þurfi. Viðhorf kennara til grunnþáttanna voru að mörgu leyti líkari innbyrðis en viðhorf til flestra annarra málefna í þessari rannsókn. Svör viðmælenda sýndu að þeir voru enn að átta sig á því hvað aðalnámskráin frá 2011 þýðir í raun fyrir skólastarf í framhaldsskólum.

Í niðurstöðum rannsóknar Atla Harðarsonar (2010b) á skilningi framhaldsskólakennara í sögu, stærðfræði og raungreinum á almennum námsmarkmiðum kom fram að viðmælendur hans töldu sig flestir þjóna almennum markmiðum í gegnum kennslu námsgreinar sinnar án þess að nota sérstakan tíma í þau. Ef horft er á viðhorf viðmælenda í okkar rannsókn með hliðsjón af rannsókn Atla og þeim námskrárkenningum sem hann beitir má grófllega (og með nokkurri einföldun) skipta viðmælendunum í tvo hópa af svipaðri stærð: Þá sem töldu sig þegar sinna þeim almennu markmiðum sem felast í grunnþáttunum í gegnum kennslu námsgreinar sinnar og litlu þurfa að breyta og hina sem sáu fyrir sér að grunnþættirnir myndu breyta skólastarfi verulega og hafa áhrif á kennsluhætti og náms-efni. Skiptingin sýnir að þeir viðmælendur sem kenna verklegar greinar, stærðfræði, félagsfræði og sögu töldu sig litlu þurfa að breyta því grunnþættirnir væru almenn siðfræðileg atriði sem ágætt væri að hafa bak við eyrað eða væru þegar til staðar í starfinu, jafnvel sem bein viðfangsefni. Félagfræði og saga eru dæmi um námsgreinar þar sem fjallað er um hugtökin með beinum hætti. Þeir sem töldu að grunnþættirnir krefðust töluverðar endurskipulagningar voru kennarar í tungumálum, íslensku og líffræði svo og jarðfræði/stærðfræði. Allir viðmælendurnir úr þeim skóla sem þegar starfar eftir aðalnámskrá 2011 eru í síðarnefnda hópnum. Það gæti verið tilviljun en stafar ef til vill af því að mikil umræða hefur farið fram um kerfisbreytingar og nýjungar í skólanum og því hafi viðmælendurnir öðlast reynslu og sjálfstraust til að þróa kennslu sína í samræmi við grunnþættina. Hins vegar má einnig ímynda sér að ástæðan fyrir því að skólinn var í hópi þeirra allra fyrstu til að innleiða nýja aðalnámskrá sé einmitt sú að þar starfi kennarar með mikinn áhuga á breytingastarfi.

Lokaorð: eru kennarar tilbúnir til að takast á við breytingastarf í kjölfar aðalnámskrár 2011?

Við spyrjum nú að rannsókninni lokinni hversu tilbúnir kennarar séu að takast á við breytt markmið skólastarfs. Viðmælendur okkar svöruðu ekki allir á einn veg: Sumir töldu miklar breytingar fram undan og voru reiðubúnir að takast á við þær, en aðrir töldu ekki ástæðu til róttækra breytinga. Viðhorf viðmælenda til nýrra áherslna í aðalnámskrá virtust engu að síður í mikilli mótun þegar viðtölin voru tekin. Margar spurningar vakna, t.d. þessar:

Benda niðurstöður úr þessum tólf viðtölum til þess að kennarar muni skipa sér í tvær fylkingar? Munu sumir breyta starfsháttum á meðan aðrir breyta engu á þeim forsendum að þeir sinni markmiðunum þegar í kennslu sinni? Munu einhverjir hunska markmiðin algerlega þar sem þeir telja að þeim sé sinnt í öðrum námsgreinum?

Viðmælendurnir í rannsókninni ræddu mikið um breyttan nemendahóp, en við spurðum þá lítið út í það hvernig ætti að koma í veg fyrir brotthvarf úr skólunum, og þeir töluðu heldur ekki um það að fyrra bragði. Viðmælendurnir töldu sig að nokkru leyti koma til móts við breyttan hóp með fjölbreyttari kennsluáferðum en fátt í viðtölunum benti til þess að lítið væri á kennslufræðipróun sem sameiginlegt verkefni á ábyrgð skólans. Við sáum þó vísbendingar um að í sumum skólum, þar sem viðtölin fóru fram, væru að myndast vísar að lærdómssamfélögum (sbr. Stoll, Bolam, McMahon, Wallace og Thomas, 2006). Það er gleðiefni og í takti við tímabær áfrýjunarorð erlends fræðafólks, sem við studdumst við í greiningarvinnu okkar, um að kennsla sé og þurfi að vera samvinnuverkefni kennara og á sameiginlega ábyrgð þeirra innan skólanna (Connell, 2009; Hargreaves og Fullan, 2012).

Við veltum því einnig fyrir okkur hvaða áhrif breyttar aðstæður og ný námskrá hafi á sjálfstæði kennara. Aðalnámskráin frá 2011 sem slík dregur ekki úr sjálfstæði hvers kennara; þvert á móti ætti hún að stuðla að auknu sjálfstæði þar sem ekki eru lengur fyrir hendi nákvæm fyrirmæli um útfærslu einstakra námsbrauta, námsgreina og áfanga. Hins vegar má einnig sjá fyrir sér að frelsið til að breyta og frelsið til að þróa skólana í ólíkar áttir verði notað til að breyta skólunum þannig að þeir verði ennþá líkari hver öðrum. Ljóst er að það krefst mikillar vinnu í skólunum að gera tillögur um fyrirkomulag, samhengi og inntak námsins í samræmi við hina nýju menntastefnu og ekki ólíklegt að stjórnendur og kennarar vilji nýta sér margt í starfi þeirra skóla sem þegar hafa riðið á vaðið. Mikilvægt er hér að benda einnig á að hefð er fyrir því meðal kennara og deilda í framhaldsskólum að líta á sig faglega sem sjálfstæðar einingar, nánast sjálfráða í vali á námsefni, framsetningu kennslu og námsmati í krafti fagþekkingarinnar. Það á ekki síst við í framhaldsskólum á Íslandi þar sem markmiðum í aðalnámskrá er ekki fylgt formlega eftir, hvorki með samræmdum prófum né eftirliti. Því fylgja augljóslega ýmsir kostir en aftur á móti benda McLaughlin og Talbert (2007) á þann mikla ókost að kennarar í þeirri stöðu líti síður á sig sem persónulega skuldbundna nemendum sínum og skólanum í heild. Einangrun og sjálfstæði kennara og kennarahópa virkar letjandi á faglega samræðu um dagleg störf. Niðurstöður rannsóknar Hafðísar Ingvarsdóttur (2004) á mótun starfskenninga kennara gefa einnig til kynna að einangrunin hindri framfarir. Á herðum skólastjórnenda hvílir því ábyrgð sem á sér varla fordæmi því þeir þurfa að skapa aðstæður fyrir markvisst samstarf meðal kennara svo þeir verði samstíga í túlkun markmiðanna. Það mun óhjákvæmilega krefjast heilmikillar stjórnvísí og lipurðar í samskiptum að samstillta hópa kennara sem hafa vanist því að vinna tiltölulega sjálfstætt út frá forsendum ólíkra námsgreina.

Með aðalnámskránni 2011 hefur líka verið áréttað að samfélagsbreytingar auki kröfur til kennarastéttarinnar. Þar segir orðrétt: „Allt þetta eykur kröfur til kennarastéttarinnar, bæði til að greina samfélagsbreytingar og til að fella starfsemi skólanna að þeim á ábyrgan hátt“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 9). Aðalnámskráin 2011 er gerólík þeirri frá 1999, sérstaklega í því að skólar og kennarar fá aukið hlutverk í mótun stefnu hvers skóla. Þetta vekur þá spurningu hvort kennarar eigi nú, eftir að hafa átt að fylgja nákvæmum áfangalýsingum námskrárinnar 1999, að fá það hlutverk að leiða mótun markmiða með skólastarfinu. Eru kennararnir reiðubúnir til slíks starfs? Viðtöl við 12 reynda kennara segja hvorki af né á um það – en gefa vísbendingar um að sumir kennarar reynist tilbúnari en aðrir til að taka forystu um að breyta skólastarfinu.

Við teljum að aðalnámskrá 2011 kalli á og undirbúi jarðveginn fyrir þverfræðilega samstarfsmenningu í framhaldsskólum því hin almennu markmið, sem felast í grunnþáttunum,

eru í eðli sínu þverfræðileg og samfagleg. Hugsa verður menntun nemenda út frá heildarmynd þeirri sem þeir fá á skólagöngunni svo og vinnuframlagi þeirra. Til að fá kennarana sjálfa til virkrar þátttöku í breytingunum þarf hver skóli að skapa sér nýjar hefðir í samstarfi kennara, stjórnenda og nemenda. Við trúum því að flestir kennarar verði þátttakendur í slíkri vinnu, en til þess þurfa þeir tíma, svigrúm og stuðning innan skólans svo og frá yfirvöldum og samfélaginu.

Aftanmálgreinar

1. Greinin er byggð á meistaraþrófsrannsókn Árnýjar undir leiðsögn Ingólfs: Árný Helga Reynisdóttir. (2013). *Skóli á tímamótum? Viðhorf reyndra framhaldsskólakennara til breytinga í skólastarfi*. Meistararitgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands. Rannsóknin naut styrks úr Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands.
2. Rannsóknin er fyrsti hluti af viðamikilli rannsókn sem er á vegum Rannsóknarstofu um þróun skólastarfs við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og ber heitið *Starfshættir í framhaldsskólum. Náms- og kennsluhættir – skuldbinding og frumkvæði nemenda*.
3. Síðar á árinu 2012 og á vormánuðum 2013 gáfu mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun út 64–72 bls. þemahefti um hvern grunnþátt.

Heimildir

van den Akker, J. (2010). Dutch secondary curriculum reform between ideals and implementation. Í J. van den Akker, W. Kuiper og U. Hameyer (ritstjórar), *Curriculum landscape and trends* (bls. 61–71). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Ary, D., Jacobs, L. C. og Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8. útgáfa). Belmont: Wadsworth.

Atli Harðarson. (2010a). Hvaða áhrif hafði Aðalnámskráin frá 1999 á bóknámsbrautir framhaldsskóla? *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/014/index.htm>

Atli Harðarson. (2010b). Skilningur framhaldsskólakennara á almennum námsmarkmiðum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 93–107.

Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (M. Ritter þýddi). London: Sage.

Churchill, R., Williamson, J. og Grady, N. (1997). Educational change and the new realities of teachers' work lives. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 25(2), 141–158.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: Towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 10(3), 213–229.

Douglas, A. (2009). How do secondary school subject departments contribute to the learning of beginning teachers? Í H. Daniels, H. Lauder og J. Porter (ritstjórar), *Knowledge, values and educational policy: A critical perspective* (bls. 263–272). London: Routledge.

Eisner, E. W. (2005). *Reimagining schools. The selected works of Elliot Eisner*. New York: Routledge.

Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers' role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197–207.

Fisher, T. (2006). Educational transformation: Is it, like 'beauty', in the eye of the beholder, or will we know it when we see it? *Education and Information Technologies*, 11(3–4), 293–303.

- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Routledge.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gewirtz, S. (2008). Give us a break! A sceptical review of contemporary discourses of lifelong learning. *European Educational Research Journal*, 7(4), 414–424.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Goodson, I. F. og Marsh, C. J. (1996). *Studying school subjects: A guide*. London: Falmer Press.
- Guðmundur Ingi Guðmundsson og Guðbjörg Linda Rafnsdóttir. (2010). Starfsánægja framhaldsskólakennara. *Uppeldi og menntun*, 19(1–2), 113–129.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003). Betur má ef duga skal: Námskrá framhaldsskólans í kynjafræðilegu ljósi. *Uppeldi og menntun*, 12, 43–63.
- Guðrún Ragnarsdóttir. (2012). Líðan og starfsumhverfi framhaldsskólakennara: Breytt starfsumhverfi – efnahagskreppan. [Skjákynning á heimasíðu Félags framhaldsskólakennara.] Sótt af <http://ff.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=11128>
- Guðrún Ragnarsdóttir, Ásrún Matthíasdóttir og Jón Friðrik Sigurðsson. (2010). Velferð kennara er lykillinn að öflugum framhaldsskóla. Rannsókn á starfsánægju og starfsumhverfi framhaldsskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/008/index.htm>
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1(1), 39–48.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2006). „...eins og þver geit í girðingu“: Viðhorf kennara til breytinga á kennsluháttum. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 351–363). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hafðís Ingvarsdóttir. (2007). Samskipti kennara og nemenda: Hindrun og/eða hvati í breytingastarfi. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII* (bls. 371–380). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hagstofa Íslands. (2012). Skólasókn á framhaldsskólastigi eftir kyni, aldri og landsvæðum 1999–2011. Sótt af <http://www.hagstofa.is/Hagtolur/Skolamal/Framhaldsskolar>
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching. History and Practice*, 6(2), 151–182.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, D. H. (2003, janúar). From improvement to transformation. Inngangsfyrirlestur fluttur á ráðstefnunni International congress for schooling and school improvement: Schooling the knowledge society, Sídney.

- Helga Jónsóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hrólfur Kjartansson. (1983). Breytingar á skólasterfi. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð: Afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttæðum* (bls. 97–106). Reykjavík: Mál og menning.
- Illeris, K. (2003). Learning, identity and self-orientation in youth. *Young. Nordic Journal of Youth Research*, 11(4), 357–376.
- Illeris, K. (2007). *How we learn: Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (1999). Sérhæfð þekking kennara. *Uppeldi og menntun*, 8, 71–89.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). “Different Children — A Tougher Job”. Icelandic Teachers Reflect on Changes in Their Work. *European Educational Research Journal*, 5(2), 140–151.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2008). Aðalnámskráin 1976–1977 og nútímaleg kennslufræði. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 120–135). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands og Háskólaútgáfan.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, Kristín Norðdahl, Gunnhildur Óskarsdóttir, Auður Pálsdóttir og Björg Pétursdóttir. (2011). Curriculum analysis and education for sustainable development in Iceland. *Environmental Education Review*, 17(3), 375–391.
- Klassen, R. M. og Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Secondary teachers' job satisfaction and dissatisfaction in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35(5), 745–759.
- Kotter, J. P. (1996). *Leading change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kristjana Stella Blöndal og Jón Torfi Jónasson. (2002). *Brottfall úr námi: Afstaða til skóla, félagslegir og sálfræðilegir þættir*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og A.-C. Tannhäuser. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somehow different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg og J. Polesel (ritstjórar), *School dropout and completion: International comparative studies in theory and policy* (bls. 233–251). London: Springer.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Magnús Þorkelsson. (2008). „Vandinn felst ekki í nýjum hugmyndum heldur því að losna frá þeim eldri“ (Keynes): Um breytingar í skólasterfi og viðspyrnu við þeim. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/007/index.htm>
- Marsh, C. J. og Willis, G. (1999). *Curriculum alternative approaches, ongoing issues* (2. útgáfa). Upper Saddle River: Merrill/Prentice Hall.

McLaughlin, M. W. og Talbert, J. E. (2007). Building professional learning communities in high schools: Challenges and promising practices. Í L. Stoll og K. S. Louis (ritstjórar), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (bls. 119–131). Maidenhead: Open University Press.

Menntamálaráðuneytið. (1986). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1987). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1990). *Námskrá handa framhaldsskólum: Námsbrautir og áfangalýsingar*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1999). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Ornstein, A. C. og Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, principles, and issues* (5. útgáfa). Boston: Pearson.

Reglugerð um reiknilíkan til að reikna út kennslukostnað framhaldsskóla nr. 335/ 1999.

Sigurlína Davíðsdóttir og Lisi, P. (2006). Hvað breytist í skólum þegar sjálfsmat er gert? Langtímarannsókn í fjórum íslenskum skólum. *Uppeldi og menntun*, 15(1), 9–23.

Silverman, D. (2010). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. og Thomas, S. (2006). Professional Learning Communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 1–38.

Ziehe, T. (2000). School and Youth – a differential relations: Reflections on some blank areas in the current reform discussions. *Young: Nordic Journal of Youth Research*, 8(1), 54–62.

Um höfunda

Árný Helga Reynisdóttir (arny@verslo.is) er framhaldsskólakennari við Verzlunarskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í ensku frá Albright College í Pennsylvaníu og uppeldis- og kennslufræði til kennsluréttinda frá Háskóla Íslands. Nýverið lauk hún meistaraprófi í náms- og kennslufræði frá sama skóla. Árný hefur lengst af kennt ensku og sinnt stjórnunarstörfum við Menntaskólann á Akureyri. Þar hefur hún verið verkefnastjóri í þróunarverkefnum sem byggja á samvinnu kennara og samþættingu námsgreina.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) er prófessor við Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri. Hann lauk B.A.- og cand.mag.-prófi í sagnfræði frá Háskóla Íslands og hefur meðal annarra starfa verið sögukennari við framhaldsskóla. Hann lauk einnig doktorsprófi í menntunarfræðum frá

Wisconsin-háskóla í Madison. Hann hefur sérhæft sig í rannsóknum á menntastefnu, kennarastarfinu og kyngervi og menntun.

Efnisorð

framhaldsskólakennarar – breytingar á skólastarfi – Aðalnámskrá framhaldsskóla – framhaldsskólanemar – kennsluhættir

About the authors

Árný Helga Reynisdóttir (arny@verslo.is) is an upper secondary school teacher at Verzlunarskóli Íslands (The Commercial College of Iceland). She holds a B.A. degree in English from Albright College, Pennsylvania, a teaching degree and a M.Ed. degree in Teaching and Learning Studies from the University of Iceland. Most of her career she has taught English and worked as an administrator at Menntaskólinn á Akureyri. She has directed various school development projects emphasizing teacher collaboration and interdisciplinary learning.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (ingo@hi.is) is a professor at the University of Iceland and the University of Akureyri. He holds B.A. and cand.mag. degrees in history from the University of Iceland and has taught history in an upper secondary school. He also holds a Ph.D. in curriculum and instruction from the University of Wisconsin, Madison. His research focuses on education policy, teacher expertise and gender and education.

Key words

upper secondary school teachers – changes in upper secondary schools – National Curriculum for upper secondary schools in Iceland – upper secondary school students – teaching practices



Árný Helga Reynisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013).
Fleiri vindar blása: Viðhorf reyndra framhaldsskólakennara til breytinga í skólastarfi 1986–2012.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/006.pdf>