



Fyrirkomulag og upplifun nemenda af matssamtali í raunfærnimati í leikskólakennarafræði við Háskóla Íslands

Anna Magnea Hreinsdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Í þessari grein er fjallað um raunfærnimat í leikskólakennarafræði við Háskóla Íslands sem byggir á norrænni fyrirmynd. Umfjöllunin er afmörkuð við þróun matsgagna og aðferða í matssamtali í raunfærnimatinu til að meta þá þekkingu og hæfni sem nemendur hafa öðlast í starfi í leikskóla út frá hæfniviðmiðum þeirra námskeiða sem voru til mats. Í greininni er sjónum beint að þeim matsgögnum og aðferðum sem stuðst var við í matssamtölunum ásamt upplifun nemenda og matsaðila af þeim. Meginmarkmið raunfærnimats er að einstaklingur fái viðurkennda þá reynslu sem hann hefur öðlast utan veggja skóla þannig að hann þurfi ekki að sækja nám í því sem hann þegar kann. Raunfærnin ætti í kjölfar mats að leiða til styttingar á námi. Fjögur grunnhugtök tengjast raunfærnimati; ferilmappa, skimunarlisti, sjálfsmatslisti og matssamtöl. Stuðst var við fjölbreyttar aðferðir í matssamtölum sem tóku mið af hæfniviðmiðum, kennslu og verkefnum námskeiðanna sem voru til raunfærnimats. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýna að nemendum fannst matssamtölin krefjandi. Þeim fannst undirbúningur fyrir samtölin góður og töluðu um að allir sem að ferlinu komu hefðu verið hjálpsamir og hvetjandi. Nemendum fannst matsaðilar taka sér góðan tíma til að hlusta á sig í samtalinu. Að mati matsaðila sýndu samtölin vel þá þekkingu og hæfni sem nemendur höfðu öðlast í starfi. Niðurstöðurnar styðja við þá hugmynd að mikilvægt sé að gefa ófaglærðu starfsfólki leikskóla tækifæri til þess að fá reynslu sína og þekkingu metna til styttingar á leikskólakennaranámi.

Efnisorð: Raunfærnimat, leikskólakennaranám, matssamtal.

Inngangur

Þessi grein fjallar um þróunarverkefni sem sett var á laggirnar um raunfærnimat á háskólastigi til styttingar náms í grunnnámi í leikskólakennarafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands árið 2021. Kveikjan að verkefninu voru tilmæli ráðherraráðs Evrópusambandsins um að innleiða raunfærnimat í alla háskóla í Evrópu fyrir árið 2018. Tekur matið mið af hæfniviðmiðum námskeiða og fá nemendur ECTS-einingar (e. European Credit Transfer System) fyrir þau námskeið sem þeir teljast standast í raunfærnimati. Byggir matið ekki eingöngu á þeirri tímavinnu sem liggur að baki einingunum, heldur einnig á eðli þekkingarinnar með hliðsjón af hæfniviðmiðum námskeiða og verkefnavinnu. Aðdragandi að þróunarverkefninu var sá að vinnuhópur var settur á laggirnar innan Háskóla Íslands sem skilaði af sér skýrslu árið 2017 og lagði til að verkfræði, tölvunarfræði og kennaranám væri vel til þess fallið að innleiða raunfærnimat (Ína Dögg Eyþórsdóttir o.fl., 2017). Rökin fyrir því voru að margir af þeim nemendum sem stunda nám í þessum greinum hafa töluverða

starfsreynslu. Menntavísindasvið reið á vaðið með grunnám í leikskólakennarafræði árið 2021 og setti á laggirnar stýrihóp sem í sitja fulltrúar frá Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, Kennarasambandi Íslands, Kennslusviði háskólans og stjórnýslu og námsleiðinni í leikskólakennarafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands (Haukur Harðarson og Fjóla María Lárusdóttir, 2022).

Brún þörf er á að auka menntunarstig starfsfólks leikskóla. Á undanförunum árum hefur verið leitað ýmissa leiða til að mæta þörfum samfélagsins fyrir fleiri leikskólakennara og fjölga nemendum í leikskólakennaranámi. Átaksverkefni til að vekja athygli á náminu og leikskólastarfinu hafa verið sett á fót, t.d. Framtíðarstarfið (e.d.) og Komdu að kenna. Boðið hefur verið upp á fjölbreyttar leiðir í meistaranámi sem fela í sér að nemandi getur tekið námskeið í stað þess að skrifa 30 eininga rannsóknarritgerð (Háskóli Íslands, 2021). Niðurstöður rannsókna sýna að aðstæður leikskólakennaranema eru með þeim hætti að þeir eru margir hverjir í starfi með námi auk þess að sinna fjölskyldu og hefur fyrirkomulag menntunar leikskólakennaranema í ríkari mæli tekið mið af þessum aðstæðum (Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2020). Brugðist hefur verið við þessu meðal annars með því að innleiða raunfærnimat í leikskólakennaranámi, sem felur í sér að hægt er að meta fyrri reynslu nemenda til eininga (Háskóli Íslands, e.d.-b).

Meginmarkmið raunfærnimatsins er að einstaklingur fái viðurkennda þá raunfærni sem hann hefur öðlast í starfi þannig að hann þurfi ekki að sækja nám í því sem hann þegar kann. Sú þekking og færni sem einstaklingurinn býr yfir ætti í kjölfarið að leiða til styttingar á náminu. Á sama tíma er ekki dregið úr mikilvægi formlegs náms og nemendum auðveldað að stunda nám. Gæta þarf að því að viðhalda gæðum námsins, en um leið að bera virðingu fyrir þeirri reynslu og því námi sem fram fer utan veggja háskólans. Það er töluverð áskorun og glíma að finna leiðir til að meta hæfni viðkomandi nemanda sem ekki hefur lesið námsefni námskeiðs sem er til raunfærnimats (Andersson o.fl., 2003). Raunfærnimat við Háskóla Íslands byggir í meginatriðum á þeim hæfniviðmiðum sem sett hafa verið fram við hverja námsbraut og sérhvert námskeið. Hæfniviðmið eru samsett og skilgreind út frá þekkingu, hæfni og leikni sem nemandi öðlast meðan á náminu stendur. Í raunfærnimati er gengið út frá því að viðkomandi nemandi hafi öðlast sambærilega þekkingu, hæfni og leikni í starfi (Haukur Harðarson og Fjóla María Lárusdóttir, 2022).

Þær spurningar sem leitast verður við að svara í þessari grein eru annars vegar hvaða matsgögn og aðferðir gagnast í matssamtali í raunfærnimati til að meta þá þekkingu, hæfni og leikni sem nemendur öðlast í starfi út frá hæfniviðmiðum námskeiða í grunnnámi í leikskólakennarafræði. Hins vegar hver upplifun þeirra nemenda sem tóku þátt í þróunarverkefninu og uppfylltu skilyrði skólans til að undirgangast raunfærnimat í grunnnámi í leikskólakennarafræði var.

Bakgrunnur rannsókna

Leikskólakennaranám hefur þróast töluvert á síðastliðnum árum og er innleiðing raunfærnimats einn liður í að koma til móts við þarfir þess hóps sem stundar námið. Mikilvægt er að fólk læri alla ævi, bæði formlega og óformlega. Því þarf háskólakennsla að vera í stöðugri þróun og taka mið af stefnu Háskóla Íslands (e.d.-a) um gæði háskólastarfs, samfélagslegu mikilvægi skólans og að hindrunum sé rutt úr vegi með breytingum innan hans. Þá þarf að huga að þeim gæðaviðmiðum sem framkvæmd raunfærnimats byggir á, þeim tækifærum sem felast í innleiðingu þess og þeim áskorunum sem fylgja.

Þróun leikskólakennaranáms

Háskólanámi svipar enn að einhverju leyti til færribandsverksmiðju, þar sem nemendur fara í gegnum námsleiðir eftir árum þar sem lítið tillit er tekið til einstaka nemanda, bakgrunns hans og þeirrar þekkingar sem hann hefur aflað sér í starfi (Rickabaugh, 2017). Andersson (2017) bendir á að aukinn aðgangur að upplýsingum og stafræn tækni veitir fólki tækifæri til að læra hvað sem er, hvenær sem er og hvar sem er. Jafnframt bendir hann á að skólar ættu að stefna að því að setja í forgang sveigjanlega

kennslu og bjargir sem styðja við nemendur í einstaklingsbundnu námi. Líklegt þykir að sú breyting sé einnig að eiga sér stað að algengara sé að fólk eigi fleiri en einn starfsferil í framtíðinni. Það styður við þá grundvallarreglu að allt nám sé einstaklingsbundið og persónulegt, en þó í eðli sínu félagslegt (Andersson, 2017). Með einstaklingsbundnu námi er átt við að nám sé hannað um þarfir, styrkleika og áhugasvið hvers nemanda. Nemendur eru virkir í að setja sér markmið, skipuleggja leiðir og að fylgjast með hvernig gengur. Hæfniviðmið, innihald, leiðir og mat eru sveigjanleg og aðlöguð hverjum nemanda og er slík nálgun talin auka félagslegan jöfnuð (Rickabaugh, 2016).

Á tiltölulega skömmum tíma hafa orðið miklar breytingar á menntun leikskólakennara hérlandis. Fósturskólinn sameinaðist Kennaraháskóla Íslands árið 1998 sem brautskráði fyrstu leikskólakennarana með B.Ed.-próf vorið 1998. Árið 2008 sameinuðust Kennaraháskóli Íslands og Háskóli Íslands (lög um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands nr. 37/2007) og sama ár hlaut leikskólakennarastarfið lögverndun (lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008). Árið 2011 var Ísland meðal fyrstu þjóða til að lengja kennaranám í fimm ár þar sem krafist var meistaraþrófs til að öðlast kennsluréttindi á öllum skólastigum (lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008; reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009). Háskólinn á Akureyri reið á vaðið og hlaut þá leikskólakennaranám á Íslandi töluverða sérstöðu.

Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla (nr. 95/2019) tóku gildi árið 2020 og kveða á um að til að öðlast leyfisbréf þurfi kennari annars vegar að búa yfir almennri hæfni sem samsvarar að lágmarki 60 námseiningum í uppeldis- og kennslufræði, og sérhæfingu á leik- eða grunnskólastigi eða í list- og bóknámsgreinum á framhaldsskólastigi að lágmarki 60 námseiningar. Er miðað við að nemendur sem innritast í kennaranám frá og með skólaárinu 2021–2022 útskrifist samkvæmt þessu fyrirkomulagi. Þessi lagabreyting er talin auka líkur á faglegri þróun á öllum skólastigum og að hún leiði til þess að fleiri kjósi að mennta sig til kennara. Horft er til þess að aukið flæði kennara verði á milli skólastiga með einu leyfisbréfi og að sveigjanleiki aukist. Um leið eru áhyggjur af því að sú sýn sem hugmyndafræði leikskóla byggir á gæti orðið undir og að ólíkar starfsaðstæður kennara í leikskóla og grunnskóla geri það að verkum að leikskólakennarar velji að starfa í grunnskólum (Samráðsgátt, 2019). Árið 2020 voru um 25% stöðugilda í leikskólum mönnuð leikskólakennurum (Hagstofa Íslands, e.d.) en samkvæmt lögum um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019 skulu að lágmarki 2/3 hlutar stöðugilda við kennslu, umönnun og uppeldi barna í hverjum leikskóla teljast til stöðugilda kennara. Það er því samfélagsleg áskorun og mikil þörf á að auka menntunarstig starfsfólks leikskóla.

Nám er í eðli sínu félagsleg athöfn og persónuleg leit að merkingu í samskiptum við aðra og umheiminn (Andersson, 2017). Kjarni ferlisins er hæfileiki einstaklingsins að tengja eigin reynslu við nýja þekkingu, leikni og hæfni. Nám fer fram í daglegu lífi og eru túlkanir, tengingar og merkingarsköpun því einstaklingsbundin (Salling, 2002). Hugtakið nám alla ævi (e. lifelong learning) hefur margþætta merkingu og má líta á það sem formlegt, óformlegt og formlaust nám og reynslu í lífi hvers einstaklings (Jarvis, 2012; Salling, 2002; Weber, 2012). Fólk er hvatt til að læra alla ævi og á að eiga greiðan aðgang að námi og leiðsögn (OECD, 2004). Með áherslu á nám alla ævi er verið að fara frá hefðbundinni prófgráðu sem einkennir stigveldi náms og yfir í persónulega ferilmöppu undir stjórn einstaklingsins (Duvekot, 2014, 2017). Ferilmappa gegnir mikilvægu hlutverki sem áttaviti og aðgerðaáætlun fyrir persónulegan þroska, þar sem nemandinn sjálfur er við stjórnvölinn (Bray og McClaskey, 2015). Er ferlið valdeflandi og í samræmi við hugmyndir Freire (2004) um að nám sé persónulegt og félagslegt ferli þar sem hver einstaklingur tekur ábyrgð á eigin þekkingarleit. Valdefling einstaklingsmiðaðs náms byggir á áhrifamætti nemandans og innri hvata til náms. Athafnakostir nemandans felast í hvetjandi námsumhverfi, leiðsögn, félagslegum samskiptum og nýsköpun í námi. Námsmatið er að miklu leyti í höndum nemandans en innan ramma þess skólakerfis sem námið fer fram í og þeirra hæfniviðmiða sem þar eru sett fram (Bray og McClaskey, 2015). Ábyrgð nemandans og sjálfræði er í forgrunni og litið er á námið sem persónulegt ferli, en jafnframt félagslegt þar sem

nám fer ávallt fram í ákveðnu samhengi og í sameiginlegri leit fólks í heiminum, með heiminum og hvert öðru (Freire, 1970). Því tengist raunfærnimat einstaklingsmiðuðu námi, burtséð frá því hvar það hefur farið fram, með áherslu á að hlusta á sjónarmið nemanda og reynslu og meta hana til náms. Tengsl einstaklingsmiðaðs náms og raunfærnimats eru augljós, en mikilvægt er að benda á ákveðin atriði því tengd. Báðar nálganir byggja á þeim gildum að nám sé í sjálfu sér mikilvægara en hvernig það á sér stað og hvar. Allt nám á því að vera viðurkennt þar sem líklegt þykir að í framtíðinni eigi formlegt nám sér stað á fleiri stöðum en í skólum. Áhersla er lögð á að koma auga á og meta reynslu, þekkingu og hæfni einstaklingsins. Reynsla er þó ekki alltaf góður kennari, handleiðsla, leiðbeiningar og samtal koma sér oft vel en ígrundun er yfirleitt góður mælikvarði á að nám hafi átt sér stað, burtséð frá hvaðan reynslan kemur. Getan til að læra er lykilatriði og eru leiðbeiningar mikilvægur hluti náms, en þroski nemandans og nám á að vera í brennidepli, ekki kennslan. Verða því nemendur sjálfir sínir bestu kennarar í framtíðinni (Rickabaugh, 2016).

Raunfærnimat

Umræða um raunfærnimat (e. validation of informal/non-formal learning) hefur á síðastliðnum áratugum snúist um félagslegt réttlæti og efnahagslega þróun (Andersson o.fl., 2013). Ríkjandi umræða felst í hugmyndinni um einstaklinga sem vilja læra, taka ábyrgð á eigin námi og auka hæfni sína á atvinnumarkaði (Fejes, 2010) og getur raunfærnimat stutt við mótun þekkingarsamfélags og aukið menntunarstig í ýmsum greinum. Í tilmælum frá ráðherraráði Evrópusambandsins frá 2012 var mælt með að öll lönd Evrópusambandsins innleiddu raunfærnimat á öllum skólastigum fyrir árið 2018 (Council of the European Union, 2012). Lagði vinnuhópur á vegum Háskóla Íslands (Ína Dögg Eypórsdóttir o.fl., 2017) til að farið yrði af stað með þróunarverkefni um raunfærnimat á háskólastigi til styttingar náms í ákveðnum deildum háskólans, þar á meðal á námsleiðum innan Menntavísindasviðs HÍ, sem möguleika á að mæta þörfum samfélagsins fyrir fleiri leik- og grunnskólakennara. Hófst verkefnið árið 2021 með raunfærnimati í leikskólakennaranámi, en um er að ræða fyrstu námsleiðina innan skólans sem tekur upp raunfærnimat (Háskóli Íslands, e.d.-b). Á Íslandi hefur raunfærnimat verið innleitt á framhaldsskólastigi og hefur Fræðslumiðstöð atvinnulífsins verið í forsvari fyrir framkvæmd þess í samvinnu við símenntunarmiðstöðvar. Markvisst þarf að vinna að því að háskólar bjóði upp á raunfærnimat og nám sem hentar þörfum nemenda með óhefðbundinn bakgrunn. Íslenskir háskólar ættu því að bregðast við og þróa sínar leiðir við innleiðingu raunfærnimats á eigin forsendum. Hafa verið lagðar fram tillögur að uppfærðum viðmiðum um æðri menntun og prófgráður (nr. 45/2022) þar sem lagt er til að heimilt sé að meta raunfærni einstaklinga á tiltekin háskólaþrep skv. stöðluðu gæðafæri. Þær ECTS einingar sem metnar eru með raunfærnimati verða í öllu sambærilegar ECTS einingum sem nemandi hefur lokið í námskeiðum/námsleiðum. Lög um háskóla nr. 63/2006 verða endurskoðuð í kjölfarið til að taka mið af nýjum viðmiðum um æðri menntun og prófgráður.

Raunfærnimat er skilgreint sem mat á þeirri þekkingu og hæfni sem einstaklingur hefur aflað sér í formlegu og óformlegu námi, innan fjölskyldunnar, á vinnustað eða í frítíma. Raunfærnimat er því mat á hæfni sem einstaklingur hefur aflað sér með bæði formlegu og óformlegu námi (Fræðslumiðstöð atvinnulífsins, 2007). Í raunfærnimati fá nemendur tækifæri til að koma þeirri þekkingu sem þeir hafa öðlast í lífi og starfi til skila, formgera menntun sína og fá hana metna til háskólaeininga. Skilgreining á raunfærnimati samkvæmt reglugerð um framhaldsfræðslu nr. 1163/2011 er eftirfarandi:

Raunfærnimat er skipulegt ferli þar sem með formlegum hætti er lagt mat á alhliða þekkingu og færni einstaklings. Matið getur byggst á skólagöngu, starfsreynslu, starfsnámi, frístundanámi, framhaldsfræðslu, félagsstörfum og lífsreynslu viðkomandi. Raunfærnimat er einkum ætlað fólki sem hefur verið á vinnumarkaði í a.m.k. þrjú ár og náð tuttugu og þriggja ára aldri að lágmarki. Viðkomandi skal hafa aflað sér þekkingar, leikni og hæfni á tilteknu sviði sem nýst getur í námi til lokaprófs eða til skilgreindra starfa á vinnumarkaði. Sá sem sækir um raunfærnimat skal leggja fram nauðsynleg gögn sem styðja umsóknina, svo sem yfirlit yfir nám og störf. Matsaðilar útfæra nánari viðmið fyrir hverja grein um sig.

Skráning á þekkingu, hæfni og færni sem einstaklingur hefur aflað sér í gegnum starf, og óformlegt nám, er því grunnur raunfærnimats. Slík skráning fer t.d. fram með gerð ferilmöppu. Einstaklingur skráir raunfærni sína undir handleiðslu ráðgjafa þannig að hægt sé að bera þekkingu og færni hans saman við hæfniviðmið tiltekins náms. Þannig má meta þá færni og þekkingu sem einstaklingurinn hefur þegar aflað sér og viðurkenna hana þannig að hann þurfi ekki að sitja námskeið í námsefni sem hann hefur þegar á valdi sínu (reglugerð um framhaldsfræðslu nr. 1163/2011). Raunfærnimat miðar að því að meta raunfærni sem jafngildir námskeiði, en er ekki að gjaldfella nám sem fram fer í skóla á nokkurn hátt. Markmiðið með raunfærnimati er því að viðurkenna og staðfesta þekkingu og færni út frá hæfniviðmiðum þeirra námskeiða sem eru til mats sem einstaklingur hefur aflað sér á ýmsan hátt (reglugerð um framhaldsfræðslu nr. 1163/2011).

Ferli raunfærnimats getur í sjálfu sér falið í sér nám. Í matsferlinu verða nemendur meðvitaðir um það sem þeir hafa lært í starfi, á hverju það byggir og hvernig þeir geta komið því á framfæri. Einnig leiðir matið í ljós hvar frekara nám gæti komið nemandanum til góða. Þar skiptir sameiginlegur skilningur matsaðila og nemanda máli (Andersson, 2017). Leitað var að fyrirmyndum á framhaldsskólastigi á Íslandi (Fjóla María Lárusdóttir og Haukur Harðarson, 2021) og í háskólum sem hafa reynslu af raunfærnimati, meðal annars til Gautaborgarháskóla í Svíþjóð (Göteborg Universitet, 2015; Valideringsnätverk Väst, 2019). Einnig liggja leiðbeiningar Evrópusambandsins um raunfærnimat til grundvallar því ferli sem er í mótun hér á landi (Cedefop, 2015, 2017). Þróunarverkefnið sem fjallað er um í þessari grein byggir á norræna líkaninu sem er ætlað að tryggja gagnsætt og áreiðanlegt ferli matsins (Andersson o.fl., 2018). Líkanið byggir á heildstæðri nálgun allra sem koma að matsferlinu og má aðlaga það að hverju landi fyrir sig. Ferlið felur í sér átta þætti sem eru upplýsingar, forsendur, skjöl, samhæfing, leiðbeiningar, kortlagning, mat og eftirfylgni. Þeim er ætlað að tryggja gæði í matsferlinu. Hugmyndin með norræna líkaninu er að þeir sem koma að matinu velti fyrir sér þeim vísbendingum sem lýst er í tengslum við hvern og einn þátt og hvernig þeir eru (Grunnet og Dahler, 2013). Hafa niðurstöður rannsóknar sýnt að líkanið hefur komið að góðu gagni og aukið trúverðuleika ferlisins þar sem það hefur verið nýtt (Andersson o.fl., 2018). Norðurlöndin eru þekkt fyrir áherslu á nám alla ævi með nemandann í miðju fræðsluferlisins og komu þau gildi einnig fram í þessu þróunarverkefni. Með þróun norræna líkansins hafa Norðurlöndin sýnt áhuga á að tryggja gæði raunfærnimats (Grunnet og Dahler, 2013). Lögð er áhersla á að ferlið meti það sem því er ætlað að meta á sveigjanlegan og einstaklingsbundinn hátt. Til að tryggja sanngjarna niðurstöðu fyrir nemendur þarf hlutverka- og ábyrgðarskipting í ferlinu að vera skýr. Hlutverk ráðgjafa og matsmanna þurfa að vera aðskilin og á ferlið að vera skýrt og gagnsætt þeim sem að því koma (Arnheiður Gígia Guðmundsdóttir og Fjóla María Lárusdóttir, 2017). Samkvæmt Cedefop (2015, 2017) tengjast fjögur grunnhugtök ferli raunfærnimats; ferlimappa, skimunarlisti, sjálfsmatslisti og matssamtöl og byggir raunfærnimat á eftirfarandi þáttum:

- *Upplýsingar og endurgjöf.* Ferlið kynnt á kynningarfundum og áhugasamir geta fyllt út skimunarlista en markmiðið með skimunarlistunum er að leggja fyrsta mat á hvort umsækjandi eigi erindi í raunfærnimat. Umsækjendur þurfa einnig að senda inn ferilskrá. Þeim sem uppfylla skilyrðin er boðið að senda inn rafræna umsókn um raunfærnimat og úr þeim hópi eru valdir þeir umsækjendur sem halda áfram í næsta skref.
- *Gagnaöflun og færniskráning.* Þátttakendur sitja tvo fundi með náms- og starfsráðgjöfum og matsaðilum. Á fyrri fundinum er farið í færniskráningu og þátttakendur þurfa að afla gagna til staðfestingar á færni sinni. Á þeim síðari er unnið í sjálfsmatslistum sem liggja til grundvallar þegar ákveðið er hvaða námskeið henta til raunfærnimats hjá hverjum og einum.
- *Greining og mat.* Þegar komið er í ljós hvaða námskeið á að meta hjá hverjum og einum fer fram matsviðtal hjá matsaðilum deildarinnar þar sem raunfærni er borin saman við hæfniviðmið námskeiða. Að því loknu er tekin afstaða til hvaða námskeið hver og einn fær metið.
- *Vottun eða staðfesting.* Það eða þau námskeið sem þátttakandi stóðst mat í eru skráð í Uglu. Ekki er gefin einkunn fyrir námskeiðin heldur afgreitt sem metið, líkt og mat á fyrra námi.

Ávinningur og áskoranir raunfærnimats

Raunfærnimat hafði ekki verið framkvæmt á háskólastigi á Íslandi nema að takmörkuðu leyti áður en þróunarverkefnið sem hér er fjallað um var sett á laggirnar. Í tilraunaverkefni sem framkvæmt var á fjölmiðlafræðibraut Háskólans á Akureyri fékk einn nemandi með 36 ára starfsreynslu sem blaðamaður 60 ECTS-einingar metnar í námsferilinn sinn að raunfærnimatinu loknu (Soffía Gísladóttir, 2022). Fjöldi erlendra háskóla býður nemendum raunfærnimat til styttingar á námi. Má þar nefna Canadian Association for Prior Learning Assessment (CAPLA) sem hefur staðið fyrir raunfærnimati á háskólastigi í Kanada frá árinu 1994 (Canadian Association for Prior Learning Assessment, 2020). Írur hafa framkvæmt raunfærnimat í háskólanámi frá árinu 1999 (Cork Institute of Technology, 2019) og í Skotlandi sér The Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) um raunfærnimat á háskólastigi (Scottish Credit and Qualifications Framework, 2021). Raunfærnimat til styttingar náms á háskólastigi í Finnlandi hefur verið í boði frá árinu 2005 (Merikallio, 2019) og hafa háskólar í Svíþjóð einnig innleitt raunfærnimat. Hefur það m.a. staðið starfsfólki leikskóla til boða og margir nýtt sér þann möguleika.

Þær rannsóknir sem gerðar hafa verið á raunfærnimati hafa verið hagnýtar fremur en fræðilegar en mikilvægt er að rýna í þau áhrif sem matið hefur á þá einstaklinga sem fara í raunfærnimat og hversu valdeflandi ferlið er (Andersson o.fl., 2013; Karpíšek og Garbuglia, 2021). Sjá má í úttekt Statens offentliga utredningar (2018) á raunfærnimati í sænskum háskólum að matið auki fjölbreytileika í nemendahópnum og að félags- og efnahagslegur ávinningur felist í að innleiða raunhæfnimat, meðal annars fyrir nemendur með erlendan bakgrunn. Jafnframt er bent á kosti þess að stytta námstíma og að matið gæti leitt til aukinnar nýliðunar og betri nýtingar námskeiða. Fram kemur að raunfærnimat geti aukið gæði menntunar, með þróun hæfniviðmiða námskeiða og þróun kennsluáætla. Sjónarmið um hvernig mæta má nemendum með ólíka reynslu og hvernig sú reynsla getur verið auðgandi fyrir aðra nemendur með hefðbundnari bakgrunn voru einnig dregin fram sem jákvæðar afleiðingar (Statens offentliga utredningar, 2018). Þær áskoranir sem fulltrúar háskólanna sem komu að úttektinni töldu raunfærnimat fela í sér voru til dæmis sú vinna og sá kostnaður sem lagður er í raunfærnimat. Einnig er hætta á að mat verði ekki gagnsætt, þar sem þeir sem metnir eru hafa mjög ólíkan bakgrunn og reynslu. Jafnframt að viðkomandi aðili hafi ekki þá þekkingu, leikni og hæfni sem ætlast er til af útskrifuðum leikskólakennara. Þó má benda á að hér á landi er sú hætta þegar fyrir hendi þar sem margir sem ljúka til dæmis leikskólakennaranámi hafa annan bakgrunn en úr grunnnámi í leikskólakennarafræðum (Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2020).

Aðferðafræði

Undirbúningur raunfærnimats innan Háskóla Íslands hefur varað í nokkur ár. Eins og fyrr segir var vinnuhópur stofnaður við skólann árið 2017 og lagði hópurinn til að farið yrði af stað með þróunarverkefni um raunfærnimat á háskólastigi til styttingar náms í ákveðnum deildum háskólans. Þessar deildir gætu þróað aðferðirnar og verið fyrirmynd fyrir aðrar deildir í framtíðinni. Haustið 2021 fór undirbúningur þróunarverkefnis innan Menntavísindasviðs af stað og ákveðið var að þróa raunfærnimat í grunnnámi í leikskólakennarafræði. Var verkefnið undirbúið, matsferlið skipulagt og raunfærnimatið auglýst til umsóknar fyrir nemendur innan leikskólakennarafræði í október 2021.

Í samvinnu við Deild kennslu- og menntunarfræði á Menntavísindasviði voru valin sjö námskeið til raunfærnimats í grunnnámi í leikskólakennarafræði. Í þróunarverkefninu voru valin námskeið á öðru og þriðja ári, þar sem að allir mögulegir þátttakendur höfðu lokið fyrsta árinu í grunnnámi í leikskólakennarafræði. Þá var ákveðið að meta aðeins námskeið sem ekki eru samkennd með nemendum á öðrum námsleiðum þar sem raunfærnimat var einungis í boði fyrir leikskólakennaranema. Þá var rætt hvort mögulega væri hægt að öðlast reynslu og þekkingu sambærilega við innihald námskeiðsins, með reynslu af starfi í leikskóla. Mikil vinna var lögð í að fara í gegnum hæfniviðmið hvers námskeiðs og gera þau mælanleg, sem er einkar mikilvægt þegar mat á raunfærni er annars vegar. Ekki er síður mikilvægt að setja hæfniviðmiðin fram á skýran og skiljanlegan hátt fyrir þátttakendur. Fagmennska er hér viðhöfð enda er raunfærnimat ekki afsláttur á námskröfum heldur byggir það á sömu

hæfniviðmiðum og stuðst er við í námskeiðunum almennt. Með þessu móti er færnin sett í fyrsta sætið án tillits til þess hvar eða hvernig hennar er aflað. Hæfni tengist því námi og þekkingu sem nemendur geta öðlast, bæði innan skóla og utan skólakerfis (Green, 2007; Sälsjö, 2000). Hugtakið réttmæti (e. validity) er notað yfir mat á bæði formlegu og óformlegu námi (Gunnar E. Finnbogason, 2009; Stenlund, 2010). Það felur í sér að hægt er að meta bæði þekkingu og hæfni einstaklingsins óháð því hvar hennar var aflað (Challis, 1993; Statens offentliga utredningar, 2018). Í því felst þó vandi þar sem lífsreynsla einstaklinga er ólík og forsendur einnig (Andersson o.fl., 2003).

Markmið rannsókna og spurningar

Höfundar þessarar greinar komu að þróunarverkefninu sem matsaðilar í matssamtölum og sátu í stýrihóp um innleiðingu raunfærnimats í grunnnámi í leikskólakennarafræðum. Í þróunarverkefninu var gagna aflað í rýnihópaviðtölum og spurningakönnun lögð fyrir nemendur sem fóru í matssamtal. Í þessari grein er sjónum beint að þeim matsgögnum og aðferðum sem stuðst var við í matssamtölunum og upplifun nemenda af þeim. Markmiðið er að varpa ljósi á inntak matssamtala í raunfærnimati í grunnnámi í leikskólakennarafræði og að kanna upplifun nemenda af matssamtölunum. Tilgangurinn er að þróa matsgögn og aðferðir sem gagnast vel til að meta þá þekkingu, hæfni og leikni sem nemendur öðlast í starfi út frá hæfniviðmiðum námskeiða í grunnnámi í leikskólakennarafræði.

Spurningarnar sem leiddu rannsóknina voru:

- *Hvernig matsgögn og aðferðir gagnast í matssamtali í raunfærnimati til að hægt sé að meta þá þekkingu, hæfni og leikni sem nemendur öðlast í starfi í leikskóla út frá hæfniviðmiðum námskeiða í grunnnámi í leikskólakennarafræði?*
- *Hver var upplifun nemenda af matssamtali í þróunarverkefni um raunfærnimat?*

Þátttakendur

Inntökuskilyrði í raunfærnimat voru 25 ára lágmarks lífaldur og þriggja ára starfsreynsla í leikskóla. Útbúnir voru einfaldir skimunarlistar fyrir nemendur sem byggðir voru á helstu hæfniviðmiðum hvers námskeiðs til að auðvelda þeim að átta sig á hvort þeir ættu erindi í raunfærnimat í þessum námskeiðum. Með listunum var lagt fyrsta mat á hvort viðkomandi ætti erindi í raunfærnimat. Jafnframt voru útbúnir nákvæmari sjálfsmatslistar með mælanlegum hæfniviðmiðum hvers námskeiðs sem notaðir voru í næsta skrefi þegar búíð var að velja þátttakendur. Þeir sem uppfylltu inntökuskilyrðin og skoruðu yfir meðaltal í hverju námskeiði í sjálfsmatslistanum, fóru í matssamtal (Haukur Harðarson og Fjóla María Lárusdóttir, 2022; Ína Dögg Eyþórsdóttir og Lára Hreinsdóttir, 2022). Af 35 umsóknum var 21 nemandi sem uppfyllti þessar kröfur og var boðið í matssamtal. 17 nemendur þáðu boðið og samþykktu þeir allir að taka þátt í þessari rannsókn. Nánari upplýsingar um þátttakendur má sjá í Töflu 1.

Tafla 1. Þátttakendur í matssamtali.

Númer nemanda	Starfsaldur í leikskóla	Námskeið til mats	Námskeið metin	ECTS-einingar metnar
1	12	2	2	20
2	8	6	6	50
3	13	6	5	45
4	5	4	1	5
5	24	1	1	10
6	3,8	5	1	5
7	7	4	4	30
8	3	3	2	15
9	8	4	4	35
10	14	5	5	40
11	9	4	1	10
12	7	6	6	50
13	7	5	1	5
14	13	6	6	50
15	10	1	1	10
16	7	6	5	40
17	6	1	1	10

Meðalaldur nemenda var rúm 35 ár og höfðu þeir að meðaltali rúma 9 ára starfsreynslu í leikskóla, á bilinu 3–24 ár. Alls 69 námskeið voru til mats og stóðust nemendur 52 þeirra. Alls voru 430 einingar metnar hjá þeim 17 nemendum sem fóru í raunfærnimat og voru einingarnar færðar á námsferil viðkomandi nemanda sem lokið. Auk nemenda tóku 2 matsaðilar og 2 ráðgjafar þátt í þróunarverkefninu. Sóttu þeir námskeið fyrir fagaðila sem fólst í þremur vinnustofum á vegum Fræðslumiðstöðvar atvinnulífsins sem lið í þjálfun til að tryggja gæði ferilsins (Cedefop, 2015). Hlutverk matsaðila er að meta þekkingu, leikni og hæfni sem nemandi hefur öðlast í starfi og þurfa niðurstöður matsins að vera bæði gagnsæjar, sanngjarnar og trúverðugar. Matsaðili er sérfræðingur á því fagsviði sem raunfærnimatið er í og er algengt að kennarar taki þetta hlutverk að sér. Þeir þurfa til viðbótar við faglega færni að hafa jákvætt viðhorf til raunfærnimats, búa yfir mikilli samskiptafærni og hafa reynslu af og þekkingu á fjölbreyttum matsaðferðum og kennslu. Val á matsaðilum fer fram í stýrihópi raunfærnimatsverkefna í gegnum samráð og samþykki þeirra hagsmunaaðila sem þar sitja (Fjóra María Lárusdóttir og Haukur Harðarson, 2021). Auk framangreindra færniþátta þurfa matsaðilar að hafa þekkingu á þeim hæfniviðmiðum sem notuð eru í raunfærnimatinu, færni í notkun fjölbreyttra matsaðferða og í samskiptum, sérstaklega hvað varðar virka hlustun, viðtalstækni og kunnáttu í að veita endurgjöf. Matsaðilar útbjuggu matsgögn og aðferðir sem byggðu á settum hæfniviðmiðum og komu að skipulagi raunfærnimats ásamt öðrum fagaðilum.

Gagnaöflun og greining

Gögnum fyrir þessa rannsókn var safnað af Fræðslumiðstöð atvinnulífsins með rýnihópaviðtölum við matsaðila og ráðgjafa sem tóku þátt í ferlinu og með spurningakönnun sem send var til nemenda sem fóru í raunfærnimat. Var það gert til að auka áreiðanleika gagnanna, þar sem rannsakendur tóku matssamtölin.

Rýnihópar

Rýnihópar (e. focus groups) eru rannsóknaraðferð sem hentar vel til að fá nánari upplýsingar frá hóp um reynslu þeirra. Aðferðin byggir á umræðum nokkurra einstaklinga í hóp um ákveðið mállefni. Markmiðið er fyrst og fremst að fá innsýn og hugmyndir í tengslum við ákveðið viðfangsefni (Smithson, 2000; Steward o.fl., 2007). Rýnihópar henta sérstaklega vel í þessu tilfalli þar sem þekking á viðfangsefninu er lítil og beinist að huglægum atriðum eins og upplifun þeirra sem að raunfærnimatinu koma. Upplýsingar úr rýnihópum eru oft notaðar til þess að stuðla að umbótum og til að móta matsferlið. Þeir aðilar sem komu að innleiðingu og mótun raunfærnimatsins tóku þátt í rýnihópaviðtali, þar sem farið var í gegnum ferlið, reynslu deilt af þátttöku í því og rætt um hvað betur mátti fara. Voru rýnihópaviðtöl tekin við náms- og starfsráðgjafa, verkefnastjóra og matsaðila sem sáu um matssamtölin. Til að gæta að áreiðanleika rannsóknarinnar sáu fulltrúar frá Fræðslumiðstöð atvinnulífsins um rýnihópaviðtölin.

Spurningakönnun og umsagnir nemenda

Send var út spurningakönnun (e. survey) til þátttakenda sem fóru í gegnum raunfærnimat þar sem spurt var meðal annars um hversu auðvelt eða erfitt nemandanum fannst að sýna fram á raunfærni sína í matsviðtölunum og hversu sanngjörn eða ósanngjörn niðurstaðan var að mati nemandans. Könnunin var lögð fyrir þá 17 nemendur sem fóru í matssamtal. Svöruðu 14 þeirra könnuninni sem á að gefa nokkuð marktækar niðurstöður af reynslu þeirra sem tóku þátt í raunfærnimatsferlinu. Sá Fræðslumiðstöð atvinnulífsins um gerð spurningakönnunarinnar og voru niðurstöður úr henni sem lúta að matssamtölunum nýttar í þessari grein. Einnig sendi verkefnastjóri nemendum beiðni um umsögn þeirra um raunfærnimatið og er vitnað í þær í niðurstöðukaflanum.

Greining gagna

Gögnin voru þemagreind eftir aðferðum Braun og Clarke (2013), en rannsakendur kynntu sér gögnin úr spurningakönnun, rýnihópaviðtölum og umsögnum nemenda og merktu við það sem tengdist rannsóknarspurningunum. Síðan leituðu þeir eftir þemum, nefndu þau, skilgreindu og tengdu við skráningu á niðurstöðum. Þemur sem fram komu voru: Framkvæmd matssamtalsins, matsgögn, umhverfi og andrúmsloft í matssamtölum, að koma þekkingu sinni á framfæri og niðurstöður matssamtala.

Síðferðileg atriði

Gæði námsmats felast í að tilgangur matsins sé skýr og þau markmið sem liggja til grundvallar matinu. Einnig að ljóst sé hvaða upplýsingar eða aðferðir gagnast best til að varpa ljósi á ferlið eða árangur og að niðurstöðum matsins sé miðlað á skýran hátt til nemenda (Chappuis o.fl., 2009). Matssamtal getur verið góður vettvangur fyrir nemendur til að sýna hvaða þekkingu og skilning þeir hafa. Samtal getur þó oft verið ógnandi og getur afhjúpað mismunandi valdastöðu matsaðila og nemanda, þ.e. sá sem veit meira og sá sem veit minna. Því þarf matsaðili að forðast að samtal feli í sér valdaójafnvægi, leita jafnvægis í samskiptum við nemendur og veita þeim þann stuðning sem þeir þurfa (Linell, 1998, 2009).

Niðurstöður

Hér verður gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar um hvaða matsgögn og aðferðir gagnast í matssamtali til að hægt sé að meta þá þekkingu, hæfni og leikni sem nemendur öðlast í starfi í leikskóla út frá hæfniviðmiðum námskeiða í grunnnámi í leikskólakennarafræði. Einnig verður greint frá upplifun þeirra nemenda sem tóku þátt í þróunarverkefninu.

Framkvæmd matssamtals – matsgögn og aðferðir

Töluverð vinna var lögð í að yfirfara hæfniviðmið þeirra námskeiða sem voru til raunfærnimats, þar sem ein af forsendum fyrir gagnsæju raunfærnimati eru skýr og skiljanleg hæfniviðmið og sameiginlegur skilningur matsaðila og nemenda á hæfniviðmiðunum. Skýrleiki auðveldar nemendum að gera raunhæfar væntingar og að taka upplýsta ákvörðun um þátttöku í raunfærnimati. Hæfniviðmið fyrir námskeið í leikskólakennarafræðum voru í mörgum tilvikum óskýr og erfitt að lesa út úr þeim hvað nemendur áttu að vera færir um að loknu námi. Fóru matsaðilar yfir hæfniviðmið hvers námskeiðs sem meta átti í þróunarverkefninu með umsjónarkennurum ásamt fulltrúa Kennslumiðstöðvar Háskóla Íslands. Að lokinni yfirferð voru hæfniviðmiðin skýrari og skiljanlegri en áður.

Áður en nemandi mætti í matssamtal fékk hann upplýsingar um hvernig hann ætti að undirbúa samtalið. Undirbúningurinn fólst í að skoða hæfniviðmið námskeiðsins og mæta með ákveðin verkefni til að sýna og segja frá. Matsaðilar lögðu áherslu á að gæta áreiðanleika í matssamtölum og gagnsæis, þ.e.a.s. að sömu aðferðum væri beitt við mat á hæfni allra þátttakenda og að ferlið væri það sama. Matssamtölin hófust á að farið var yfir færni og ferilmöppu viðkomandi nemanda og gafst honum færi á að segja matsaðilum frá hvar hann hafði verið við störf, í hverju störfun fólust og hvaða námskeiðum eða starfsþróun hann hafði tekið þátt í. Þessi kynning á bakgrunni braut gjarnan ísinn í samtalinu, róaði nemand og auðveldaði matsaðilum og nemanda að ræða um hæfniviðmiðin sem lágu fyrir. Eftir almenna kynningu, sem oft gaf góða mynd af þekkingu viðkomandi, spurðu matsaðilar spurninga sem tengdust hæfniviðmiðum námskeiðsins sem metið var. Matsaðilar skiptust á að spyrja spurninga í matssamtölunum út frá hæfniviðmiðum og taka niður punkta. Oft þurftu þeir að breyta orðalagi, umorða og styðja við til að útskýra hluti fyrir nemandanum. Viðbrögðin „nú ertu að tala um það?“ komu þá oft upp meðal þátttakenda. Urðu matsaðilar oftast varir við vanmat þátttakenda á eigin færni fremur en ofmat. Einnig kom fram ábending frá matsaðilum um að eftir þetta verkefni eru hæfniviðmið námskeiðanna orðin mun skýrari og einnig liggur ljósar fyrir hvaða aðferðir henta í raunfærnimatssamtali.

Nemendum gafst tækifæri til að sýna og segja frá þeim verkefnum sem lögð voru fyrir þá með aðferðum sem höfðu verið valdar í samráði við umsjónarkennara þeirra námskeiða sem voru til mats og voru í takt við verkefni sem unnin eru í námskeiðunum. Má þar nefna:

- Áætlanagerð – t.d. fyrir foreldrasamtal, starfsmannasamtal, samverustund, samstarf leik- og grunnskóla, tónlistarstund og um aðlögun.
- Klípusögur – um ýmislegt tengt starfsháttum í leikskóla.
- Myndbönd – um foreldrasamstarf og um samskipti yngstu barnanna.
- Barnabækur – lestrarstund sett upp og rök færð fyrir útfærslunni.
- Dagskipulag – dagskipulag fyrir yngstu börnin kynnt og rætt.
- Viðtöl – viðtöl tekin við börn og þau rædd.
- Greinalestur – sjálfvalin rannsóknargrein um tónlist valin og kynnt.
- Dæmi úr myndlistarstarfi kynnt.

Fengu þátttakendur ólík verkefni til að vinna að fyrir matssamtalið eftir því hvaða námskeið verið var að meta. Mat á hverju námskeiði tók um klukkustund og var hver nemandi með allt frá einu námskeiði til mats og upp í sex námskeið, eftir því hvar þeir mátu eigin hæfni í sjálfsmatslistanum. Gáfu matsaðilar þátttakendum góðan tíma til að segja frá reynslu sinni af starfi í leikskóla tengdu því námskeiði sem var til mats. Að meðaltali fóru þátttakendur í raunfærnimat í fjórum námskeiðum, þrjú fóru í raunfærnimat í einu námskeiði og fimm fóru í raunfærnimat í sex námskeiðum. Hámark þrjú námskeið voru metin í einu samtali, þannig að flestir mættu í tvö matssamtöl, eitt á haustmisseri og annað á vormisseri.

Upplifun þátttakenda af matssamtali

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að það var krefjandi ferli fyrir flesta að fara í gengum matsferlið, en þó lærdómsríkt fyrir nemendur. Einn þeirra skrifaði í umsögn:

Ferlið í raunfærnimatinu byrjaði með að skrifa allt niður og ræða saman um starfið okkar núna og áður fyrr. Reyna að koma auga á það sem ég hef lært og það sem ég er góð í. Þetta var ekki auðvelt en það hjálpaði mér mikið að fá góðan tíma til að hugsa um allt sem ég hef gert, starfið sem ég hef svo gaman af og það sem mér finnst skemmtilegast í starfinu og þar sem ég legg mig fram í. Aftur á móti líka allt sem var krefjandi, stundir, börn, foreldrar og starfsfólk sem ég hef lært mikið af. Það gaf mér góða tilfinningu að leggja mat á starfið mitt sem ég hef unnið svo lengi og er enn að læra um.

Nemendur voru spurðir hversu auðvelt eða erfitt þeim fannst að sýna fram á raunfærni sína í matssamtali. Af 14 svarendum fannst átta það mjög eða frekar auðvelt að koma þekkingu sinni á framfæri í matssamtali, fjórum fannst það frekar eða mjög erfitt. Einn þeirra sagði:

Færni- og ferilmappan aðstoðaði mig við að rýna í mig og vinnuna sem ég hef unnið og var þar með auðveldara að svara matsviðtölunum. Þrátt fyrir stress hjá mér þá var viðtalið mjög afslappað.

Flestum gekk vel að koma þekkingu sinni á framfæri, bæði munnlega og með dæmum um verkefni sem þeir höfðu unnið í leikskóla. Það var þó misauðvelt fyrir nemendur að tjá sig og meiri áskorun að draga fram hæfni þeirra sem voru hlédrægir og þöglir. Nemendur með erlendan bakgrunn stóðu sig almennt vel í matssamtölunum. Einn nemandi sagði um þetta:

Viðtölin voru skemmtileg þó að stressið væri mikið. Litlu verkefni voru skemmtileg og hjálpuðu þau við óvissuna sem fylgdi því að mæta í viðtölin.

Fleiri nemendum fannst samtalið afslappað og gott að brjóta ísinn með því að byrja að tala um starfsferil sinn út frá færni- og ferilmöppunni, líkt og matsaðilar upplifðu.

Matsaðilum fannst matssamtölin almennt ganga mjög vel og lögðu sig fram um að gera umhverfið sem samtölin voru tekin í notalegt. Það skilaði sér til nemenda þar sem einn þeirra skrifaði í opnu svari í spurningakönnuninni:

Mér fannst matssamtalið ekki auðvelt en andrúmsloftið var gott í viðtölunum sem hjálpaði mér að slaka aðeins á. Ég fékk nægan tíma til að segja allt sem mig langaði að koma fram með og nægan tíma til að hugsa mig um. Fannst ég geta komið til skila í því fagi sem ég tók.

Þótti nemendum tíminn sem matssamtalið tók hæfilega langur og fannst þeim nægur tími gefast til að hugsa sig um og segja allt sem þá langaði að koma á framfæri.

Einn nemandi hafði orð á að matssamtalið væri auðvelt „ef maður skipuleggur og undirbýr sig vel“. Margir þeirra voru mjög stressaðir fyrst í samtalinu og komu misvel undirbúnir. Einn nemandi skrifaði í opnu svari í spurningakönnuninni:

Mér fannst mjög erfitt að koma öllu frá mér sem ég þurfti. Fannst ég hafa getað gert betur og mundi eftir hlutum sem ég nefndi ekki sem ég hefði viljað nefna. – Fannst ekki skýrt hvað það væri sem falast var eftir, fannst oft eins og ég hafi svarað því sem spurt var um en svo virðist raunin ekki hafa verið. Hefði viljað fá þá frekari spurningar til að hafa möguleikann á að skýra mitt mál betur.

Annar nemandi skrifaði að hann hefði „undirbúið sig mjög vel fyrir matssamtalið og fannst þeir samt vera mjög krefjandi, en skipulag þeirra til fyrirmyndar“. Sumir nemendur voru búnir að kíkja í bækur sem fylgdu námskeiðum en aðrir ekki.

Þeir nemendur sem fóru í gegnum matssamtalið töldu það hafa styrkt sjálfsmynd sína og valdeflt þá. Gerð ferilmöppunnar sem var undanfari matsins hafði gert sýnilegt hversu „mikla visku ég hef að geyma ásamt því að ég sá hvað ég hef tekið þátt í mörgum námskeiðum og verkefnum á starfsárum mínum,“ eins og einn nemandi skrifaði í umsögn sinni. Annar nemandi tók undir þetta og skrifaði í umsögn sinni:

Mín upplifun var að þessi verkefni hafa verið krefjandi og stressandi en sýndu mér hvað ég get lagt mikið á mig og hversu sterk manneskja ég er til að ganga gegnum sex aukapróf og ná þeim öllum. Stuðningur frá námsráðgjafa hefur líka verið mjög mikilvægur. Matið hjálpaði mér að útskrifast núna í sumar, ég náði að stytta námið um eitt ár. Raunfærnimatið gaf mér meira traust á að ég get allt sem ég ætla mér og meiri trú á mig sjálfa.

Niðurstöður matssamtalsins drógu einnig úr álagi á nemendur þar sem margir stunda fulla vinnu með fullu námi. Nemandi skrifaði í opnu svari í spurningakönnuninni:

Áhrifin sem ég upplifði af því að fá áfanga metna voru góð og fann ég hvað álagið minnkaði á mér. Ég er í fullri vinnu við hlið námsins eins og svo margir sem stunda nám við leikskólakennarann, og gaf raunfærnimatið mér færi á að sjá fyrir endann á öllu álaginu. Mér finnst frábært að reynsla sé metin þar sem mikil viska býr inni á leikskólum landsins og held ég að fjölgun leikskólakennara muni fylgja í kjölfarið á þessu mati.

Raunfærnimatið hafði virkað sem hvatning á nemendur í að halda áfram námi. Nemandi skrifaði í opnu svari við spurningakönnuninni:

Að fara í nám er stórt skref, skemmtilegt en krefjandi og raunfærnimatið gaf mér auka kraft og hvatningu til að halda áfram. Takk fyrir!

Fram kom að nokkrir nemendur töldu raunfærnimatið geta aukið aðsókn að leikskólakennaranáminu. Nemandi skrifaði í opnu svari í spurningakönnuninni:

Mér finnst þetta bara mjög sniðugt og frábært að geta farið í svona stöðumat. Ég tel þetta hjálpa fólki sem hefur unnið lengi á leikskóla og ekki komið sér í námið. Þetta mun að mínu mati ýta undir að fólk sem er með mikla reynslu fari í námið.

Meðan á matssamtölunum stóð og að þeim loknum skráðu matsaðilar hjá sér hversu miklu var náð af hæfniviðmiðum viðkomandi námskeiðs, sjá *Töflu 1*. Verkefnastjóri kynnti síðan niðurstöður fyrir þátttakendum. Þeir fjórir þátttakendur sem fengu flestar ECTS-einingar metnar, stytту námsferil sinn um nærri eitt ár. Niðurstöður spurningakönnunar sýndu að 12 af 14 nemendum fannst niðurstaða matsins mjög eða frekar sanngjörn en tveimur nemendum fannst niðurstaðan frekar eða mjög ósanngjörn. Nemendur kölluðu eftir skýrri niðurstöðu úr matssamtalinu, sérstaklega þeir sem ekki stóðust raunfærnimatið. Þar sem niðurstöður matssamtala lágu seint fyrir þurftu einhverjir nemendur að fara seint inn í nýja áfanga, þegar þeir voru byrjaðir, og reyndist það þeim erfitt. Fyrir þá sem fengu töluvert metið og voru því að ljúka námi og skrifa lokaritgerð þá var erfitt að byrja strax á því: „Maður var ekki farin að hugsa um hvað maður vildi skrifa og þess háttar,“ skrifaði einn nemandi í opnu svari við spurningakönnuninni. Í þeim námskeiðum þar sem nemendur stóðust ekki mat var ekki sérstaklega farið yfir það með viðkomandi.

Samantekt, umræða og ályktanir

Hér hefur verið fjallað um rannsókn sem hafði að markmiði að varpa ljósi á inntak matssamtala í raunfærnimati í grunnnámi í leikskólakennarafræðum. Jafnframt að kanna upplifun nemenda af matssamtölunum. Tilgangurinn er að þróa matsgögn og aðferðir sem gagnast vel til að meta þá þekkingu, hæfni og leikni sem nemendur öðlast í starfi út frá hæfniviðmiðum námskeiða í grunnnámi í leikskólakennarafræði.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þau hæfniviðmið sem lögð eru til grundvallar í námsmati þurfa að vera skýr, hvort sem um hefðbundið námsmat er að ræða eða raunfærnimat (Chappuis o.fl., 2009). Matsaðilar völdu matsgögn og aðferðir í samráði við umsjónarkennara námskeiðanna sem voru í takt við þau verkefni sem lögð eru fyrir í þeim námskeiðum sem voru metin og eru vel til þess fallin að varpa ljósi á námsferlið. Nemendum fannst verkefnið góð leið til að koma þeirri þekkingu sem þeir hafa öðlast í starfi á framfæri og gera þeim auðveldara að ræða ýmis atriði tengd þeim. Fram kom að nemendum fannst samtalið krefjandi en þó afslappað. Matssamtal getur verið ógnandi og mikilvægt fyrir matsaðila að huga að því að jafna valdastöðu matsaðila og nemanda eins mikið og hægt er með því að sýna virka hlustun og kunnáttu í viðtalstækni (Fjóra María Lárusdóttir og Haukur Harðarson, 2021; Linell, 1998, 2009).

Huga þarf að samræmi milli matssamtala þegar réttmæti og áreiðanleiki mats er til skoðunar. Allir þátttakendur eiga að fá sömu spurningar, svipaðar hjálparspurningar og tækifæri til að sýna verkefni sem unnin hafa verið í starfi (Stenlund, 2010). Einnig skiptir umhverfið sem matssamtalið er tekið í máli og sýna niðurstöður að þátttakendur upplifðu umhverfið og andrúmsloftið gott í samtölunum. Niðurstöður matssamtals þurfa einnig að uppfylla kröfur um réttmæti og áreiðanleika. Það á við um hvernig þær eru skráðar og kynntar fyrir viðkomandi þátttakanda. Slíkt hefur áhrif á skilning matsaðila og þátttakenda í mati á þekkingu, leikni og færni viðkomandi. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þar þarf að gera betur og jafnvel gefa þátttakendum tækifæri á samtali við matsaðila um hvað má betur fara. Er það í samræmi við þá hugmynd að viðkomandi geti lært af ferlinu sjálfu og áttað sig betur á hvar frekara nám gæti komið nemandanum til góða. Þar skiptir sameiginlegur skilningur matsaðila og nemanda máli (Andersson, 2017). Niðurstöður mats þurfa einnig að vera viðurkenndar af hliðvörðum, svo sem háskólum og atvinnurekendum.

Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á gagnsemi raunfærnimats sem er í samræmi við það sem fram hefur komið erlendis (Statens offentliga utredningar, 2018). Fyrir einstaka nemanda getur gagnsemin falist í auknum möguleikum hans til að ljúka formlegu námi með styttingu námstíma og dregið úr álagi í námi með starfi, auknum hvata til frekara náms og viðurkenningu á þeirri þekkingu sem viðkomandi hefur hlotið í starfi til margra ára. Eins og bent hefur verið á er réttmæti mikilvægt þegar formlegt og óformlegt nám er metið (Gunnar E. Finnbogason, 2009; Stenlund, 2010). Ekki er hægt að gera ráð fyrir að nemandi hafi kynnt sér námsefni þess námskeiðs sem verið er að meta, heldur öðlast hæfnina í starfi. Mat á óformlegu námi er vandasamt þar sem lífsreynsla einstaklinga er ólík og forsendur þeirra til að koma þekkingu sinni á framfæri einnig (Andersson o.fl., 2003). Niðurstöður rannsóknarinnar staðfesta þetta. Til að auka réttmæti í raunfærnimati þurfa hæfniviðmið þess námskeiðs sem verið er að meta að vera skýr og þátttakendur í matinu að skilja hvaða þekkingu er verið að leita eftir. Þátttakendur í raunfærnimatinu skildu ekki alltaf hvað var verið að spyrja um og þurftu matsaðilar að feta þann milliveg að útskýra hvað átt var við án þess að gefa upp innihald svara. Matsaðilar veltu einnig fyrir sér því sem þátttakendur ræddu almennt um í matssamtölunum og hvernig það tengdist þeim spurningum sem varpað var fram um hæfniviðmið námskeiðanna (Grunnet og Dahler, 2013). Réttmæti matssamtals snýst einnig um hvort allir þátttakendur hafi jöfn tækifæri til að koma þekkingu sinni á framfæri. Niðurstöðurnar sýndu að samtal um það sem fram kom í færni- og ferilmöppu þátttakenda var góð leið til að „brjóta ísinn“ í byrjun matssamtalsins en einnig til að gera nám viðkomandi sýnilegt. Er það í góðu samræmi við það sem fram hefur komið í öðrum rannsóknum um hvernig ferli raunfærnimats getur í sjálfu sér falið í sér nám, styrkt sjálfsmynd viðkomandi og verið valdeflandi (Andersson, 2017; Freire, 1970, 2004). Þátttakendur með erlendan bakgrunn stóðu sig almennt vel í matssamtölunum, en misauðvelt var fyrir þátttakendur að tjá sig og meiri áskorun að draga fram hæfni þeirra sem voru hlédrægir og þöglir. Matsaðilar lögðu því áherslu á að auka áreiðanleika matssamtalsins með verkefnum sem unnin höfðu verið í starfi og þátttakendur gátu sýnt og sagt frá.

Fyrir háskólann getur raunfærnimat aukið fjölbreytileika innan nemendahópsins og hjálpað til við að fá fleiri í námið án þess að minnka kröfur um gæði. Einnig getur það falið í sér alþjóðavæðingu, þar sem nemendur með erlendan bakgrunn geta fengið þekkingu sína metna. Jafnframt getur raunfærnimat haft áhrif á hæfniviðmið námskeiða og þróun innihalds námsins og aukið sveigjanleika

í námsleiðum. Loks getur það aukið samvinnu háskólans við vettvanginn og samfélagið. Háskólar hafa talið þá vinnu og kostnað sem lagður er í raunfærnimat töluverða (Statens offentliga utredningar, 2018). Rannsóknir sýna þó að minni tími fer í að meta óformlegt nám en formlegt, en mat á óformlegu námi er þó talið vera flóknara en á formlegu námi, með t.d. prófi (Stenlund, 2010).

Fyrir leikskólann getur raunfærnimat aukið möguleika á leiðsögn og samtali í starfi til að auka þekkingu þeirra sem þar starfa, bætt símenntun starfsfólks og hvatt það til frekara náms og að gera sýnilega þá þekkingu, leikni og hæfni sem starfsfólk öðlast í starfi. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að þátttakendur í raunfærnimatinu höfðu haft ólík tækifæri til að fræðast í starfi og taka að sér ólík verkefni. Það að starfa innan leikskóla leiðir ekki sjálfkrafa af sér aukna þekkingu, heldur þarf samtal að eiga sér stað innan leikskólans um hugmyndafræði hans, fagmennsku og gæði í starfi (Andersson, 2017).

Fyrir samfélagið getur vel útfært raunfærnimat aukið verðmætasköpun í námi og kennslu, aukið menntunarstig þeirra stétta sem matið nær til og aukið samstarf atvinnulífsins og háskóla sem ætti að leiða til aukinna gæða í menntun og rannsóknum (Statens offentliga utredningar, 2018). Minna má á að árið 2020 voru um 25% stöðugilda í leikskólum mönnum leikskólakennurum (Hagstofa Íslands, e.d.) en samkvæmt lögum um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019 skulu að lágmarki 2/3 hlutar stöðugilda við kennslu, umönnun og uppeldi barna í hverjum leikskóla teljast til stöðugilda kennara. Einnig má minna á að stór hluti nemenda í grunnnámi í leikskólakennarafræðum hefur reynslu af leikskólastarfi (Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir, 2020). Bregðast má við þessum vanda að hluta til með virku raunfærnimati og góðum undirbúningi þátttakenda fyrir matið svo þeir geti komið þekkingu sinni vel til skila sem leiðir af sér mat á hæfni og um leið styttingu námsins. Skýr hæfniviðmið eru liður í því ásamt viðbrögðum við mati þátttakenda á ferlinu eins og ætlunin er með þessu þróunarverkefni. Ef þátttakendur vita til hvers er ætlast af þeim mun það bæta frammistöðu þeirra í matssamtali (Segers o.fl., 2003). Frekari rannsókna og eftirfylgdar er þörf á afdrifum þeirra sem fá námskeið metin í grunnnámi í leikskólakennarafræðum og hvernig þeim gengur í framhaldsnámi og starfi. Einnig hvort raunfærnimatið hafi haft ófyrirséð hliðaráhrif. Jafnframt væri áhugavert að skoða neikvæð samfélagsleg áhrif raunfærnimats með hliðsjón af áhyggjum hliðvarða af gjaldfellingu námsins og ónógs undirbúnings þeirra nema sem fara í gegnum raunfærnimat sem leiðir til styttingar á námstíma.

Lokaorð

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að fjölbreytt matsgögn og aðferðir í matssamtali komu sér vel fyrir þá nemendur sem tóku þátt í þróunarverkefninu. Þeim fannst gott að fara yfir náms- og starfsferil sinn í upphafi viðtalsins og töldu verkefni góða leið til að koma reynslu sinni af leikskólastarfi á framfæri. Matsaðilar telja mikilvægt að stuðst sé við matsgögn sem nýtt eru á vettvangi, eins og t.d. skipulag tónlistarstundar eða undirbúning foreldraviðtals, og tengjast hæfniviðmiðum og innihaldi námskeiða og að frásögn nemenda sé þannig studd gögnum, ekki eingöngu töluðu máli. Matsaðilar komu einnig auga á að raunfærnimatsferlið drægi fram hversu mikil áhrif og ábyrgð stjórnendur og leikskólakennarar hafa á starfsþróun þeirra sem starfa í leikskólum og á þróun þekkingar og færni fólks í starfi. Mikil tækifæri eru fólgin í að hvetja leikskólastjórnendur til að stuðla að því að leikskólakennarar ræði um starfið og þau fræði sem það byggir á við ófaglært samstarfsfólk og deili með því kunnáttu sinni í formi handleiðslu og í samtali.

The validation of informal learning in preschool teacher education at the University of Iceland. Students' experience of assessment method.

The aim of the study was to develop a method to assess the knowledge and skills that preschool teacher students gain by working in preschool. The method is based on the learning outcomes of courses in the undergraduate program of preschool teacher education at the University of Iceland School of Education. According to the European Union Council, all countries in the union should implemented validation of informal learning at all school levels before 2018. Moreover, it is urgent to find ways to increase the level of educators' education in Icelandic preschools; validation of informal learning can be part of that campaign since many educators do not have any education related to early childhood education, although some have some experience and have gained informal education and experience through their work. Validation of informal learning has been ongoing for some years in Iceland at the upper secondary school level; however, the project partly reported here is the first at a university level in Iceland. Ideas behind lifelong learning are highlighted in the study, where both formal and informal learning is accepted. Informal learning is related to the experience one gets from daily life and communication with others.

Four key concepts are crucial for validation of informal learning: portfolio, screening list, self-evaluation list, and assessment interviews. The validation process then consists of four steps. First, the process is introduced to possible participants. Second, data collection about informal learning and experience then starts. Third, those who are qualified are interviewed in accordance with the learning outcomes that are in focus. Fourth, the students are given certification of the qualification and registration of the university units, showing they have passed the course under evaluation.

This article focuses on the method used in the assessment interviews and on the students' and evaluators' experiences of these interviews. The main aim of a validation of informal learning is that a person gets an experience he/she has gained outside the university recognized so he/she does not have to study what he/she already knows. Following the assessment, the valuation should lead to shortening the studies, while at the same time ensuring that the importance and quality of the studies are not reduced. Varied methods were used in the assessment interviews, which were in line with the learning outcomes, teaching methods, and assessments of the courses included in the valuation process. University teachers took part in finding the best methods in accordance with their teaching methods and assessments in the courses, in collaboration with the evaluators. For example, students were asked to bring plans for collaboration with parents and colleagues and to show some of the projects they had worked on in the preschool that were related to art or music. They were also asked to watch videos about difficult communications with parents or colleagues, read about critical incidents in between children, reflect on these, and so on.

The main findings of the study show that the students who took part in the RPL found the assessment interviews challenging. They were satisfied with the preparation for the interviews and mentioned that everyone who took part in the whole validation process had been supportive and encouraging. The students found that the evaluators took time and were focused on listening to them in the interview. According to the evaluators, the interviews were a good way of showing the knowledge and skills the students had gained in their work in preschools. The findings support the idea about the importance of giving those who are working in preschools without preschool teacher education an opportunity to get their experience and knowledge validated to shorten the preschool teachers' studies.

Key words: Validation of prior learning, Preschool teacher education, Assessment methods.

Um höfunda

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) lauk námi í tólmstundafræðum frá Göteborgs folkhögskola í Svíþjóð árið 1980, B.Ed.-gráðu í leikskólafræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1999 og meistaraþrófi frá sama skóla árið 2003. Árið 2009 lauk hún doktorsþrófi í menntunarfræðum frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands með áherslu á lýðræðislegt umræðumat á skólastarfi. Hún vann sem leikskólastjóri og leikskólafulltrúi á árunum 1991–2015 og var sviðsstjóri fjölskyldusviðs Borgarbyggðar á árunum 2015–2020. Nú starfar hún sem aðjúntkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) er dósent í leikskólafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um leikinn, starf leikskólakennara, faglega þróun leikskólakennara og ferli starfendarannsókna. Ingibjörg Ósk hefur tekið þátt ýmsum innlendum og erlendum rannsóknarverkefnum um ólík viðfangsefni í tengslum við leikskólastarf, í samstarfi við leikskólakennara sem eru starfandi í leikskólum og við rannsakendur. Ingibjörg Ósk kennir í leikskólakennaranámi við Menntavísindasvið.

About the authors

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) completed her degree in leisure studies from Göteborgs folkhögskola, Sweden, in 1980, a B.Ed. degree in preschool studies from the Icelandic University of Education in 1999 and a master's degree from the same university in 2003. She completed her Ph.D. on democratic school evaluation from the University of Iceland School of Education in 2009. She has worked as a preschool and primary school officer for many years as well as being a director of education and welfare. She now teaches at the University of Iceland, School of Education.

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) is an associate professor in early childhood education at the University of Iceland School of Education.. Her research has been in the field of play, preschool teachers' practice, preschool teachers' professional development and the process of action research. Ingibjörg Ósk has participated in several national and international research projects about different fields in relation to preschool practice, in collaboration with preschool teachers and researchers. Ingibjörg Ósk teaches the preschool teachers' education program at the School of Education.

Heimildir

- Amalía Björnsdóttir og Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2020). Nýliðun leikskólakennara, fjöldi brautskráðra og bakgrunnur leikskólakennaranema. *Netla – Vefritarir um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/12.pdf>
- Andersson, P. (2017). Validation as a learning process. Í R. Duvekot, D. Coughlan og K. Aagaard (ritstjórar), *The learner at the centre: Validation of prior learning strengthens lifelong learning for all* (bls. 121–127). European Centre Valuation Prior Learning/VIA University College. <https://ec-vpl.nl/downloads/book-2017-english-vplbiennale-the-learner-at-the-centre.pdf>
- Andersson, P., Fejes, A. og Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, 32(4), 405–411. <https://doi.org/10.1080/02601370.2013.778069>
- Andersson, P., Halttunen, T. og Nistrup, U. (2018). *Quality in validation of prior learning experiences from work with the Nordic model for quality in validation of prior learning*. Nordic Council of Ministers; NVL – The Nordic Network for Adult Learning.

- Andersson, P., Sjösten, N. Å. og Ahn, S. E. (2003). *Att värdera kunskap, erfarenhet og kompetens. Perspektiv på validering*. Myndigheten för skolutveckling.
- Arnheiður Gígja Guðmundsdóttir og Fjóla María Lárusdóttir. (2017). Guidance in validation in the Nordic region. Challenges and recommendations. Í R. Duvekot, D. Coughlan og K. Aagaard (ritstjórar), *The learner at the centre: Validation of prior learning strengtens lifelong learning for all: 2nd VPL-biennale* (bls. 157–173). European Centre Valuation Prior Learning. <https://ec-vpl.nl/view/download/entry/46/>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bray, B. og McClaskey, K. (2015). *Make learning personal: The what, who, wow, where, and why*. Corwin.
- Canadian Association for Prior Learning Assessment. (2020). *The history of CAPLA*. <http://capla.ca/home/history-of-capla/>
- Cedefop. (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Cedefop references series no. 104.
- Cedefop. (2017). *Defining, writing, and applying learning outcomes: A European handbook*. <https://doi.org/10.2801/566770>
- Challis, M. (1993). *Introducing APEL*. Routledge.
- Chappuis, S., Chappuis, J. og Stiggins, R. J. (2009). The quest for quality. *Educational Leadership*, 67(3), 14–19.
- Cork Institute of Technology. (2019). *CIT celebrates 20 years of recognition of prior learning*. <https://extended-campus.cit.ie/index.cfm/page/viewNews?id=432>
- Council of the European Union. (2012). Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning. *Official Journal of the European Union*, C398/1.
- Duvekot, R. (2014). Lifelong learning policy and RPL in the learning society: The promise of Faure? Í J. Harris, C. Wihak og J. van Kleef (ritstjóri), *Handbook of the recognition of prior learning: Research into practice* (bls. 65–86). NIACE.
- Duvekot, R. (2017). VPL for personalised learning: The added value of integrating the two concepts. Í R. Duvekot, D. Coughlan og K. Aagaard (ritstjórar), *The learner at the centre: Validation of prior learning strengtens lifelong learning for all: 2nd VPL-Biennale* (bls. 65–89). <https://ec-vpl.nl/view/download/entry/46/>
- Fejes, A. (2010). Discourses on employability: Constituting the responsible citizen. *Studies in Continuing Education*, 32, 89–102. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2010.488353>
- Fjóla María Lárusdóttir og Haukur Harðarson. (2021). *Leiðarvísir fyrir fagaðila í raunfærnimati*. Fræðslumiðstöð atvinnulífsins. <https://frae.is/wp-content/uploads/2022/01/Leiðarvísir-fyrir-fagadila-i-raunfaernimati-6.-utgafa-sept-2021.pdf>
- Framtíðarstarfið. (e.d.). *Vertu leikskólakennari!* <https://framtidarstarfid.is/>
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.
- Freire, P. (2004). *Pedagogy of indignation*. Paradigm.
- Fræðslumiðstöð atvinnulífsins. (2007). *Raunfærni – raunfærnimat*.
- Green, I. (2007). Framtidens kompetenser – och hur vi utvecklar dem. Nordisk Ministerråd; NVL.
- Grunnet, H. og Dahler, A. M. (ritstjórar). (2013). *Quality model for validation in the Nordic countries*. <http://www.viauc.dk/projekter/NVR/aktiviteter/Documents/QAmodel%20UK%20June13.pdf>
- Gunnar E. Finnbogason. (2009). Að gera hæfni sýnilega. Mat á raunfærni. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/arsrit-2009/>
- Göteborg Universitet. (2015). *Stödmanual för arbetet med valideringsprocesser på lärosäten inom Valideringsnätverk Väst. Lärosätets manual för kartläggare, bedömare och beslutsfattare*.
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Stöðugildi í leikskólum eftir störfum og menntun 1994–2020*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__1_lsStarfsfolk/SKO01321.px/table/tableView-Layout1/?rxid=b3550fbc-da80-49f6-92c9-975fbbe76049
- Haukur Harðarson og Fjóla María Lárusdóttir. (2022). *Raunfærnimat til styttingar á námi í leikskólakennarafræðum: Þróunarverkefni – mat á framkvæmd*. Fræðslumiðstöð atvinnulífsins.

- Háskóli Íslands. (e.d.-a). *Betri háskóli, betra samfélag: Stefna 2021–2026*. <https://stefna.hi.is/#Betri-haskoli>
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). *Raunfærnimat*. https://www.hi.is/menntavísindasvið_deild_kennslu_og_menntunarfraedi/raunfaernimat
- Háskóli Íslands. (2021). *Leikskólakennarafræði, MT, 120 einingar*. https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namsleid&id=820292_20216&kennsluar=2021
- Ína Dögg Eypórsdóttir, Hróbjartur Árnason og Fjóla María Lárusdóttir. (2017). *Raunfærnimat á háskólastigi: Niðurstöður vinnubóps um raunfærnimat á háskólastigi*. Háskóli Íslands.
- Ína Dögg Eypórsdóttir og Lára Hreinsdóttir. (2022). *Raunfærnimat á háskólastigi: Þróunarverkefni – niðurstöður: Raunfærnimat til styttingar náms í leikskólakennarafræðum á Menntavísindasviði Háskóla Íslands*. Háskóli Íslands.
- Jarvis, P. (2012). Læring gegnum livsforløbet. Í K. Illeris (ritstjóri), *49 tekster om læring* (bls. 207–243). Samfundslitteratur.
- Karpíšek, M. og Garbuglia, F. (2021). *Mapping institutional experiences of recognition of prior learning in higher education*. https://www.uhr.se/contentassets/e9abf4935ad94f308eaf84082313a608/rp_lip-survey_report_final.pdf
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue. Talk, interactions, and context in dialogical perspectives*. John Benjamin Publishing.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing.
- Lög um háskóla nr. 63/2006.
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 95/2019.
- Lög um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla nr. 87/2008.
- Lög um sameiningu Kennaraháskóla Íslands og Háskóla Íslands nr. 37/2007.
- Merikallio, R. (2019). *Recognition of prior learning (RPL) among international higher education students in Finland* [meistararitgerð, Jyväskylä-háskóli, Menntavísindasvið]. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63764/URN:NBN:fi:ju-201905082437.pdf?sequence=1>
- OECD. (2004). *Lifelong learning. Policy brief*.
- Reglugerð um framhaldsfræðslu nr. 1163/2011.
- Reglugerð um inntak menntunar leik-, grunn- og framhaldsskólakennara nr. 872/2009.
- Rickabaugh, J. (2016). *Tapping the power of personalized learning*. ASCD.
- Rickabaugh, J. (2017). The dawn of a new era for learners. Í R. Duvekot, D. Coughlan og K. Aagaard (ritstjórar), *The learner at the centre: Validation of prior learning strengthens lifelong learning for all: 2nd VPL-Biennale* (bls. 55–65). <https://ec-vpl.nl/view/download/entry/46/>
- Salling, O. H. (2002). *Experience, language and subjectivity in life history approaches: Biography research as a bridge between the humanities and the social sciences?* Adult Education Research Group; Roskilde University.
- Samráðsgátt. (2019). *Frumvarp til nýrra laga um menntun og ráðningu kennara og skólastjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla*. [https://samradsgatt.island.is/oll-mal/\\$Cases/Details/?id=1315](https://samradsgatt.island.is/oll-mal/$Cases/Details/?id=1315)
- Sälsjö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Prisma.
- Scottish Credit and Qualifications Framework. (2021). *The RPL tool*. <https://scqf.org.uk/guide-to-rpl/rpl-tool/>
- Segers, M., Dochy, F. og Cascallar, E. (2003). *Optimizing new modes of assessment: In search of qualities and standards*. Kluwer Academic.
- Smithson, J. (2000). Using and analysing focus groups: Limitations and possibilities. *International Journal of Social Research Methodology*, 3(2), 103–119.
- Soffía Gísladóttir. (2022). *Stytting háskólanáms með raunfærnimati: Hversu raunhæft er að meta hæfni sem áunnist hefufur á vinnumarkaði, til ECTS háskólaeininga, með það í huga að stytta nám til háskólagráðu á grunnstigi?* [meistararitgerð, Háskólinn á Akureyri]. <http://hdl.handle.net/1946/40487>

- Statens offentliga utredningar. (2018). *Validering i högskolan – för tillgodoräknande och livslångt lärande*. https://www.regeringen.se/4969b2/contentassets/1d1527350efd47f992fb690abb72e84f/delegatior-forslag-och-bedomningar-sou-2018_29.pdf
- Stenlund, T. (2010). Assessment of prior learning in higher education: A review from a validity perspective. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 35(7), 783–797. <https://doi.org/10.1080/02602930902977798>
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. og Rook, D. W. (2007). *Focus groups: Theory and practice*. Sage.
- Valideringsnätverk Väst. (2019). *Stödmanual för arbetet med valideringsprocesser på lärosäten inom Valideringsnätverk Väst: Lärosätets manual för kartläggare, bedömare och beslutsfattare*. https://medarbetarportalen.gu.se/digitalAssets/1733/1733617_st--dmanual-vnv-190522.pdf
- Viðmið um æðri menntun og prófgráður nr. 45/2022.
- Weber, K. (2012). Socialization, learning, work, and language games. *Forum: Qualitative Social Research*, 13(3), 24.



Anna Magnea Hreinsdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2022).
Fyrirkomulag og upplifun nemenda af matssamtali í raunfærnimati í leikskólakennarafræði við Háskóla Íslands
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/14>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.14>