

---

# Tímarit

um uppeldi og menntun

---

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION



---

# Tímarit

## um uppeldi og menntun

34. árgangur 2. hefti 2025

---

Icelandic Journal of Education

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

Handritum skal skila í tölvupósti  
á netfangið [tum@hi.is](mailto:tum@hi.is)

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

Manuscripts should be  
submitted by e-mail to [tum@hi.is](mailto:tum@hi.is)

---

## TÍMARIT UM UPPELDI OG MENNTUN / ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

34. árgangur 2. hefti 2025

ISSN 2298-8394 (prentuð útgáfa)

ISSN 2298-8408 (rafræn útgáfa)

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

Ritstjórar og ábyrgðarmenn:

Anna Kristín Sigurðardóttir, prófessor við Háskóla Íslands ([aks@hi.is](mailto:aks@hi.is))

Sigríður Margrét Sigurðardóttir, dósent við Háskólann á Akureyri ([sigridurs@unak.is](mailto:sigridurs@unak.is))

Ráðgefandi ritnefnd:

Garðar Ágúst Árnason, prófessor við Háskólann á Akureyri

Jóhann Örn Sigurjónsson, sérfræðingur hjá Miðstöð menntunar og skólaþjónustu

Kristín Margrét Jóhannsdóttir, dósent við Háskólann á Akureyri

Ólafur Páll Jónsson, prófessor við Háskóla Íslands

Sara Margrét Ólafsdóttir, dósent við Háskóla Íslands

Svava Björg Mörk, dósent við Háskóla Íslands

Hönnun, umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir

Málfarsyfirlestur á íslensku: Helga Jónsdóttir

Yfirlestur heimilda: Bjarni Björnsson

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

Verkefnastjóri útgáfu: Anna Bjarnadóttir

Frágangur handrita og umsjón með útgáfu: Ritstjórar og verkefnastjóri

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

Prentun og bókband: Litlaprent – umhverfisvottuð prentsmiðja

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

© 2025 Höfundar efnis

---

# Tímarit

## um uppeldi og menntun

34. árgangur 2. hefti 2025

---

### ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

#### EFNISYFIRLIT

#### Ritrýndar greinar

ABIGAIL GROVER SNOOK OG ÁSTA B. SCHRAM Assessing Icelandic university teachers' motivations, identity, and perceptions of connectedness as a way to inform faculty . . . . .	1
ÁSTA B. SCHRAM OG SIGURBJÖRG JÓHANNESDÓTTIR Students' perceptions of connectedness and teacher caring in the online university environment. . . . .	21
EDDA RÓSA GUNNARSDÓTTIR OG ANNA MAGNEA HREINSDÓTTIR Viðhorf foreldra til eigin hlutverks og hlutverks leikskólans í mótun félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu . . . . .	45
FREYDÍS JÓNA FREYSTEINSDÓTTIR OG SIGURGRÍMUR SKÚLASON Eftirfylgnirannsókn á reiðistjórnunarúræðinu ART . . . . .	65
EDDA ELÍSBET MAGNÚSDÓTTIR, AÐALHEIÐUR JÓNA MAGNÚSDÓTTIR OG MAGDALENA ÓSK BJARNÞÓRSDÓTTIR Kennsluhættir í náttúruvísindum á unglíngastigi: Tengsl menntunar og starfsaldurs. . . . .	89
INGIBJÖRG ÓSK SIGURÐARDÓTTIR OG SVAVA BJÖRG MÖRK Launað starfsnám í leikskólakennarafræði: Reynsla Leiðsagnarkennara og leikskólastjóra . . . . .	119
JÚLÍANA ROSE JÚLÍUSDÓTTIR OG ANNA MAGNEA HREINSDÓTTIR „Kennararnir hjálpa bara þegar þeir segja: Núna á að skiptast á“: Reynsla barna og starfsfólks í einum leikskóla af myndun vináttutengsla barna í leik. . . . .	137
JÓRUNN ELÍDÓTTIR OG SÓLVEIG ZOPHONÍASDÓTTIR CHATGPT í háskólastarfi, viðhorf og notkun kennara . . . . .	157

ELSA EIRÍKSDÓTTIR	
Er hægt að efla starfsnám? Aðsókn í starfsnám á framhaldsskólastigi 2006–2024 . . . . .	181
SANDRA REBEKKA ÖNNUDÓTTIR ARNARSDÓTTIR	
Frá teikningu til sjónlista: Þróun námsgreinarinnar sjónlista í skyldunámi á Íslandi . . . . .	209
ANNA LILJA EINARSDÓTTIR, HEATHER CLINE OG HRUND ÞÓRARINS INGUDÓTTIR	
Fostering parental awareness through reflective dialogue . . . . .	231

# ASSESSING ICELANDIC UNIVERSITY TEACHERS' MOTIVATIONS, IDENTITY, AND PERCEPTIONS OF CONNECTEDNESS AS A WAY TO INFORM FACULTY DEVELOPMENT INITIATIVES

According to experts, teaching development initiatives should not only be based on needs assessments, but also on teachers' motivations, identity, and connectedness with their colleagues. The aim of this study was to assess Icelandic university teachers' perceptions of their intrinsic, identified regulated, and extrinsic motivation, their identity, and their sense of connectedness/community. Teachers at all seven universities in Iceland ( $n = 3639$ ) received a survey link and 23.4% responded. Scales that had been previously validated in Icelandic were used to assess concepts. Identified regulated motivation (i.e., values/teaching commitment) and teaching identity were rated highest, followed by intrinsic motivation (i.e., teaching enjoyment), and extrinsic motivation. The degree to which teachers felt connected to their colleagues was rated the lowest. Suggestions are made as to how to strengthen departmental community of practice and increase administrators' awareness of teachers' needs and perceptions of factors that are connected to identity and teacher motivation.

Keywords: motivation, identity, connectedness, communities of practice, faculty development

## INTRODUCTION

Faculty development, designed to increase teaching quality, is a critical factor in student learning (Steinert et al., 2016). However, not all faculty members choose to participate in faculty development. Colbert et al. (2008) state that, among other things, coherence between teachers' goals and faculty development is necessary for teachers to engage in improving their teaching through faculty development. Steinert et al. (2016) concluded that a teacher's motivation and values are important to consider when designing faculty

development programmes and that having supportive colleagues contributed to improvements in teaching methods. Forms of acknowledgement and appreciation for good teaching can also be seen as a motivation to pursue faculty development. In addition, having a teacher identity has been associated with better teaching quality (Steinert et al., 2016). Therefore, ways to engage teachers' motivations to teach and to enhance teacher identity appear to be important to the success of faculty development to increase teaching quality. The aim of this study was to assess Icelandic university teachers' perceptions of their intrinsic, identified regulated, and extrinsic motivation, their identity and their calling, and their sense of connectedness/community with other teachers. From these results, the authors will make suggestions to strengthen departmental community of practice, and increase administrators' awareness of teachers' needs and perceptions of factors connected to identity and teacher motivation.

## Theoretical framework

With a view to the theoretical framework for this article, theories on engagement, types of motivation, teacher identity, connectedness, and communities of practice were considered. William Kahn was one of the pioneers in researching 'personal engagement' in the workforce, which he claimed arises when a person is able to bring their personal self to their work-role performance (Kahn, 1990). In this situation, workers can express their true selves cognitively, emotionally, and physically through their work (Rich et al., 2010). This is differentiated from work engagement, which is looking at job tasks with a positive state of mind. According to a review of the engagement literature, the most popular work engagement framework utilized in research is the Job Demands-Resources theory (JD-R) framework (Bailey et al., 2015) which looks at both the job-related external resources available to the worker as well as their personal resources, such as self-efficacy, self-esteem, and optimism (Bailey et al., 2015). As can be seen, factors within and outside the person are being considered in this model.

Similar to engagement, there are many theories regarding adults' motivation to learn (Jones, 2009). The motivation to be a more successful teacher is important as it impacts energy, direction, and persistence to completion. Improvements and success in teaching then enhance a teacher's sense of competence (Ryan & Deci, 2000; Sorinola et al., 2017). Similar to engagement theories, motivation theories also consider factors within and outside the person. When self-determination theory (SDT) was introduced, it contrasted with theories that people are motivated by external factors. Proponents of SDT argue that human beings require autonomy, competence, and relatedness to optimize propensity for growth, social development and personal well-being (Ryan & Deci, 2000).

The authors of SDT suggest that various factors within and outside a person have different impacts on what a person does (Ryan & Deci, 2000). Intrinsic motivation is considered the most self-determined and is caused by an internal enjoyment. It has similarities to 'personal engagement' in that the whole heart and true self are engaged in the act. Ryan and Deci (2000) also identify four types of extrinsic motivation, ranked from most internalized to least internalized – integrated regulation, identified regulation, introjected regulation, and external regulation. External regulation uses extrinsic moti-

vators associated with external demands and rewards. In contrast, identified regulated motivation is more internalized and is most associated with personal values, beliefs, and commitments. It is often associated with altruism among educators (Watt et al., 2024). Applying SDT to faculty development, Stupnisky et al. (2018) conducted a study comprising 1671 faculty members across 19 universities. The authors found that autonomy, competence and relatedness predicted intrinsic and identified regulated motivation which, in turn, predicted greater integration of effective teaching strategies.

Similar to motivation, identity is thought to be a critical organizing element, driving thoughts, choices, and energies (Beauchamp & Thomas, 2009). A teacher identity is often associated with how individuals see themselves, present themselves to others, and how emotionally attached they are to the identity (van Lankveld et al., 2021). Five psychological processes were found to be required to develop a teacher identity: (1) a sense of appreciation from students and the institution, (2) a sense of connectedness to other teachers, (3) a sense of competence as a teacher that is recognized, (4) a sense of commitment to students and future generations of students, and (5) a perceived future trajectory, seen in role models and opportunities for advancement (van Lankveld et al., 2017). In addition, associations have been found between motivational principles and identification with a specific learning domain scale (Jones et al., 2014). Applying the results to faculty development, it could be suggested that faculty members as learners will identify more with teaching if they perceive that what they are learning empowers them, is useful to them, is attainable to them, is interesting to them, and is provided in a caring environment. This identification with teaching scale has been used to measure teacher identity, which was found to be high and also predictive of openness to improve teaching (Snook et al., 2019a). In a similar fashion, having a “calling” to be a teacher would be desirable since it can be defined as having a sense of passion for work, believing that the work is meaningful and purposeful (Dik & Shimizu, 2019), linking it to both engagement and motivation.

Connectedness, or relatedness is seen as important to teacher identity (van Lankveld et al., 2017), to growth as a teacher (Browne et al., 2018; Steinert et al., 2019; Sternszus et al., 2020), and to optimal personal growth and well-being (Ryan & Deci, 2000). Authors of a systematic review also highlighted that over 30% of included studies found that supportive relationships with other colleagues, as a form of community building, contributed to both individual and shared success in improving teaching methods (Steinert et al., 2016). Communities of practice are suggested to foster connectedness as they bring together teachers with common interests on a regular basis to deepen their knowledge and expertise on common practices (Wenger et al., 2002). They can also provide a place for belonging and being cared for, an important part of building a teacher identity (Jones et al., 2014). Li et al. (2009) suggest that communities of practice not only foster the sharing of knowledge and social interaction but also knowledge creation and identity building.

## Current study

Experts' opinions expressed in a systematic review emphasized the need to consider teachers' motivations, values and teaching identities, as these may play a role in their approach to teaching development (Steinert et al., 2016). A survey of teachers in the School of Health Sciences at the University of Iceland was performed in 2017 where a survey with scales assessed the health science teachers' motivation, identity, and connectedness (Snook et al., 2019b). However, it was not known whether these same results applied to other teachers at the University of Iceland or to Icelandic university teachers in general. Given the various types of motivation, it would be of interest to assess what teachers perceive as motivators to teach and whether certain types of motivations were perceived as more motivating. It would also be of interest to assess to what extent teachers see their identity as being a teacher, whether they see teaching as a "calling", and how connected teachers feel to their departmental colleagues. Based on the above, the research questions were the following:

1. Do teachers' ratings for different types of motivations vary, and if so, how?
2. To what extent do teachers have a teacher identity?
3. What is the extent of teachers' connectedness to their departmental colleagues?
4. Based on results, what suggestions can be made to faculty development?

Having access to this information could determine the current motivations, values and identities of Icelandic university teachers and establish key strengths and areas for faculty development growth applicable to most teachers.

## METHODS

### Research design

This was a cross-sectional study, delivered online, of all seven universities in Iceland, using an adaptation of an online survey utilized in a previous research study on health science teachers (Snook et al., 2019b). The Checklist for Reporting of Survey Studies (CROSS) reporting guideline was utilized (Sharma et al., 2021) as it is specifically designed for reporting survey studies and was developed by consensus using the Delphi method.

### Participants

The study population included all teachers who taught at the seven universities in Iceland. This included the University of Iceland (UI), Reykjavik University (RU), the University of Akureyri (UNAK), Iceland University of the Arts (IUA), the Agricultural University of Iceland (AUI), Bifröst University (BU), and Hólar University (HU). All teachers that were tenured, tenure-track, and sessional (a.k.a. adjunct, casual, temporary) faculty were eligible. Exclusion criteria included those participants that only answered the demographic portion of the survey. Email addresses were provided by the various universities. Total population sampling was used as the data collected was from those teachers who chose to participate in the survey.

The total population was 3639 teachers of which 850 completed demographic information and some part of the survey (23.4% response rate). Table 1 summarizes the number of teachers invited from each of the universities, how many responded by entering the survey, the response rate and the number of responses used in the analysis. As can be seen, the University of Iceland is the largest university and comprised over 60% of the respondent data. A Wilcoxon signed rank test indicated that there was no difference in the distributions of school participants when comparing the population to the sample  $z = [2.2]$ ,  $p = [.1378]$ .

**Table 1**

*Sample demographics*

School	# of emails	% of total (n=3639)	Answered	Response rate	Usable data	Percentage of the whole sample	Wilcoxon rank test value
IUA	98	2.7%	30	31.0%	30	3.5%	0.1378
AUI	113	3.1%	46	40.7%	45	5.3%	
RU	810	22.3%	142	17.5%	132	15.5%	
UNAK	372	10.2%	74	20.0%	66	7.8%	
BU	116	3.2%	24	21.0%	22	2.6%	
HU	43	1.2%	17	40.0%	17	2.0%	
UI	2087	57.4%	555	27.0%	529	62.2%	
Other					9	1.1%	
<b>Total</b>	<b>3639</b>		<b>888</b>		<b>850</b>	<b>100.0%</b>	

IUA - Iceland University of the Arts, AUI - the Agricultural University of Iceland, RU - Reykjavik University, UNAK - the University of Akureyri, BU - Bifröst University, HU - Hólar University, UI - University of Iceland, Z score = 2.2

Fifty-seven percent of participants identified as female while 41% identified as male. Nineteen percent were under 40 years of age, 28% were between 40 and 49, 29% were between 50 and 59, and 22% were 60 or over. Over 38% had worked for more than 10 years for their university while 17% had worked less than 2 years. The sample was 50% tenure or tenure-track faculty and 50% were sessional (casual/adjunct) teachers and half of these sessionals (casual/adjunct) teachers taught face-to-face. As the gender, age, years taught at university, and position distribution were not known in the population, it was not possible to determine whether the sample was representative of the population with respect to the above attributes, although the sample did seem to demonstrate a wide distribution across these demographic characteristics.

## Survey development

We utilized an original survey, previously developed in English and Icelandic in 2017 after an extensive review of the literature on perceived needs of teachers. Both authors of the original survey are bilingual with English being the native language for one author and Icelandic being the native language for the other author. Both authors also had experience translating and adapting surveys. As part of the original 2017 study, the survey had been pilot-tested and reviewed by an expert committee before being administered to Health Science School teachers at the University of Iceland in 2017 as part of a doctoral thesis (Snook, 2020). The 96-item questionnaire included items and scales that assessed various aspects of teaching, including identification with teaching, types of motivations and values, use of motivational principles, what motivates teachers to try a new teaching method, current teaching methods, perceived needs, use and perceived value of faculty development, and preferred learning formats. The parts of the questionnaire analyzed for the current study were the teachers' motivation to teach or improve their teaching, teacher identity and calling, and perceived connectedness with department and colleagues. The original survey included three previously validated scales used repeatedly in research - two scales (intrinsic motivation and identified regulated motivation) based on SDT (Dykowski & Harendza, 2015) and one built on identification with teaching (Jones et al., 2014). Two additional scales for connectedness and forms of appreciation as extrinsic motivators were identified in the doctoral thesis and shown to be valid and reliable. [For further details on the original survey development, please refer to Snook (2020)]. Below is the name of each scale with the number of items on the survey that assessed the concept, followed by the reported Cronbach's alpha in the previous study (Snook et al., 2019b) and from the current study, separated by a comma in brackets, as well as definitions/information about the concept/scale.

- IM - intrinsic motivation – four items, [.86, .83] – “an incentive to engage in a specific activity that derives from pleasure in the activity itself (e.g., a genuine interest in a subject studied) rather than because of any external benefits that might be obtained (e.g., money, course credits)” (American Psychological Association, 2025) – considered the most desired form of motivation (Van den Broeck et al., 2021). This validated scale originally appeared in Dykowski & Harendza (2015).
- IR - identified regulation motivation (i.e., “I teach because” statements) – three items, [.80, .74] – considered to be an altruistic motivation based on personal importance and conscious valuing and part of self-determination theory (Ryan & Deci, 2000). This validated scale originally appeared in Dykowski & Harendza (2015).
- EM – external motivators to try a new teaching method – four items, [.76, .67] – used as an extrinsic motivation where the teacher's university, other teachers in their department, or the teachers' students indicate an appreciation of the teacher's efforts to try a new teaching method. This was a new scale from Snook et al. (2019b) based on prior research and a literature review.
- ID - identification with teaching (i.e., teacher identity) – four items, [.80, .79] – the extent to which teachers define themselves through a role or performance in activities related to teaching or the degree to which a teacher values teaching as an

important part of his or her “self” (Jones et al., 2014). This validated scale originally appeared in Jones et al. (2014).

- CO - connectedness – three items, [.78, .78] – “Teachers sharing experiences with colleagues with similar experiences created a sense of mutual trust and enhanced confidence; this also validated one’s identity as a teacher.” (van Lankveld et al., 2017). This was a new scale from Snook et al. (2019b) based on prior research and a literature review.

One item, not included in any of the above scales, asked whether the teachers felt they had a “calling” to be a teacher. There were also other items under the prompt, “I would be willing to try a new teaching method if...”. All statements were evaluated using a 6-point Likert scale (strongly disagree, disagree, somewhat disagree, somewhat agree, agree, strongly agree). There was also an option, “I choose not to answer”.

As mentioned, the Icelandic questionnaire developed in 2017 had been pilot tested prior to its initial use in the previous study (Snook et al., 2019b). For the current study, the adaptation for use with all teachers required no changes in wording for the scales used. Therefore, no pilot-testing of the current questionnaire was indicated, especially because the reliability of the scales used in analysis had been established (Snook et al., 2019b). The questionnaire was available in either English or Icelandic, depending on the participant’s choice of language. The entire questionnaire, either in English or Icelandic, is available upon request.

## Survey administration and statistical analysis

The invitations to participate were sent out through SurveyMonkey and were followed up with three reminders over a month’s time. The survey was administered to the UI during the fall of 2022 and to the other universities in the fall of 2023. The universities were encouraged to send an email to their teachers, endorsing the survey and encouraging participation. There was little or no concern that teachers would participate in the survey more than once as SurveyMonkey allowed only one submission per URL. In addition, the link to the survey was only available through the teacher’s email, reminders were only sent to teachers who had not submitted the survey, and the survey was on the longer side, taking 15-20 minutes to complete.

Statistical analysis was conducted with SAS 9.4. Descriptive statistics reporting frequencies and percentages were determined for all individual items being evaluated. In addition, a weighting system (1-strongly disagree, 2-disagree, 3-somewhat disagree, 4-somewhat agree, 5-agree, 6-strongly agree, no weight if “I choose not to answer”) was used to determine means, standard deviations and confidence intervals for both individual items and for the scales. Items were not weighted if the participant did not answer that question. Scale means were determined by adding the scores on the items and then dividing by the number of items in the scale. If one (or more) item(s) of a scale was (were) not answered, the mean for the scale was not calculated and was not included in the analysis. For the scales, means, standard deviations, and confidence intervals were calculated, and Cronbach’s alphas were determined to test reliability. If there appeared

to be large differences in means within a scale, the items were tested for significance with paired t-tests. Finally, correlations were examined looking at which items correlated most with the separate item, "I have a calling to be a teacher".

## Ethical considerations

This study was approved by the Research Ethics Committee for Public Higher Education Institutions, request SHV2023-073. Teachers were informed that participation indicated informed consent. The authors followed all international guidelines to preserve anonymity. The authors (AGS and ABS) were the only ones with access to the data and the data was kept in a protected, locked computer at all times.

## RESULTS

### Comparing scales

First, using the weighted averages for the scales, the results of the five scales can be compared. Table 2 shows the mean, standard deviations, and confidence intervals for all five scales, as well as the t values for the paired t-tests. Of the three scales assessing types of motivation, identified regulation (IR) or the "I teach because..." scale was found to be consistently the highest. It had a similar mean to the identity scale (ID). The second highest motivation scale was the intrinsic motivation (IM) scale and the lowest motivation scale was the extrinsic motivation scale (EM). The lowest scale average for all the scales was for the connectedness scale (CO). All t-values were significant at the  $p < .0001$  value except the identified regulated motivation – identity comparison labeled "NS" on Table 2. This would indicate that identified regulated motivation and identity were of similar value but were significantly higher than all other scales. Intrinsic motivation was the next highest rated and significantly higher than the next highest scale - extrinsic motivation. Finally, the connectedness scale had the lowest rating and was significantly lower than all other scales

**Table 2**

*Means, standard deviations, confidence intervals for scales along with t values for scale comparisons. All t values with numbers were significant at  $p < .0001$ .*

	Mean (SD, 95% CI)	t values			
		IM	IR	EM	ID
Intrinsic motivation (IM)	5.1 (0.7, 5.0-5.1)	*			
Identified regulated (IR)	5.4 (0.6, 5.4-5.5)	11.74	*		
Extrinsic (EM)	4.4 (0.9, 4.3-4.5)	14.99	26.06	*	
Teacher identity (ID)	5.5 (0.6, 5.4-5.5)	17.34	NS	28.04	*
Connectedness (CO)	3.9 (1.2, 3.8-4.0)	25.23	31.96	8.26	34.34

SD - standard deviation, CI - confidence interval, \* - compared to itself, NS - not significant

## Measures of motivation

Looking first at items measuring intrinsic motivation, the highest rated item was “I enjoy my teaching most of the time” with 47% indicating strong agreement and an additional 40% indicating agreement. The lowest rated statement was whether they looked forward to teaching most of the time with 26% strong agreement and 39% agreement. Using the weights, the top third of Table 3 shows the means, standard deviations, confidence intervals, number of participants, and interpretation for the four intrinsic motivation statements (IM1-IM4) as well as the four statements as a scale. Overall, teachers appeared to be intrinsically motivated to teach with average responses between “agree” and “strongly agree”. Using paired t-tests, the enjoyment they experience while teaching and their perception of how it enriches their job were both significantly higher than whether they looked forward to teaching,  $t(812) = 19.74$ ,  $p = < .0001$ ,  $t(800) = 3.86$ ,  $p = .0001$ , respectively.

**Table 3***Weighted intrinsic, identified regulation, and extrinsic motivation items and scales*

	Mean	SD	95% CI	n	Interpret
IM1 - During teaching I am completely in my element.	5.0	1.0	4.9 - 5.1	815	Agree
IM2 - I look forward to my next teaching most of the time.	4.8	1.0	4.7 - 4.9	816	Agree
IM3 - I enjoy my teaching most of the time.	5.3	0.8	5.3 - 5.4	822	Agree to strongly agree
IM4 - Teaching enriches my job.	5.2	0.8	5.2 - 5.3	806	Agree
<b>IM scale - intrinsic motivation scale</b>	<b>5.1</b>	<b>0.7</b>	<b>5.0 - 5.1</b>	<b>778</b>	<b>Agree</b>
IR1 - I teach because I find the contents of my lessons important.	5.5	0.7	5.4 - 5.5	794	Agree to strongly agree
IR2 - I teach because I am convinced that it is my duty as a specialist to pass on my knowledge.	5.4	0.8	5.3 - 5.4	787	Agree to strongly agree
IR3 - I teach because it is important for me to make my contribution to students becoming good practitioners in the future who will be in a similar field.	5.5	0.8	5.4 - 5.5	785	Agree to strongly agree
<b>IR scale – identified regulation</b>	<b>5.4</b>	<b>0.6</b>	<b>5.4 - 5.5</b>	<b>771</b>	<b>Agree to strongly agree</b>
<b>I would be motivated to try a new teaching method...</b>					
EM1 - ...if I was financially rewarded for attending courses and workshops on enhancing my teaching.	4.4	1.5	4.2 - 4.5	692	Somewhat to agree
EM2 = ...if I received feedback from other teachers or my supervisors on my teaching.	4.3	1.3	4.2 - 4.4	693	Somewhat to agree
EM3 - ...if I was shown appreciation for enhancing my teaching methods.	5.0	1.0	4.9 - 5.0	705	Agree
EM4 - ...if it improved my ratings on student evaluations.	4.1	1.4	4.0 - 4.2	665	Somewhat to agree
<b>EM scale – extrinsic motivation</b>	<b>4.4</b>	<b>0.9</b>	<b>4.3 - 4.5</b>	<b>613</b>	<b>Somewhat to agree</b>

SD – standard deviation; CI – confidence interval; n – sample size; Interpret - interpretation; IM – intrinsic motivations; IR – identified regulation; EM – extrinsic motivation; 1 – strongly disagree; 2 – disagree; 3 – somewhat disagree; 4 – somewhat agree; 5 – agree; 6 – strongly agree

The identified regulation scale, or “I teach because....” statements, was the highest rated of the motivation scales (Table 2) and is associated with altruistic behaviors. All three statements had similar ratings with mostly strong agreement (53-59%) or agreement (29-35%). The middle section of Table 3 provides the means, standard deviations, 95% confidence intervals, number of participants, and the interpretation using weights for the items (IR1-IR3) and the identified regulation scale. All were between “agree” and “strongly agree”. The results support the notions that faculty are motivated by their course content, a sense of duty, and a desire to contribute to the next generation. No differences between items were seen with paired t-tests.

A third type of motivation suggested in the literature is extrinsic motivation. To measure this, a scale with the prompt, “I would be motivated to try a new teaching method...” was used. All statements focused on a type of external motivator (financial compensation, peer feedback, forms of appreciation, student evaluations). “Being shown appreciation for enhancing my teaching methods” was the highest rated strategy, with 74% of teachers strongly agreeing or agreeing while improvements on student evaluations was the lowest rated strategy, with 42% agreeing or strongly agreeing. The lower section of Table 3 shows the weighted averages and additional information for the items (EM1-EM4) and the extrinsic motivation scale. Student evaluations seem to be only “somewhat motivating” for teachers and were significantly lower than “being shown appreciation”,  $t(664) = 9.69$ ,  $p = <.0001$ . There was much more variability in the answers for this scale as seen by the larger standard deviations.

Although not part of the extrinsic motivation scale, the highest-rated motivations to try a new teaching method asked about on the survey were focused on students:

- 1) “if I knew it benefited my students” – mean 5.3, standard deviation 0.8, 723 participants, and a 95% confidence interval of 5.3-5.4
- 2) “if it would increase my students’ engagement in their learning” – mean 5.2, standard deviation 0.8, 709 participants, and a 95% confidence interval of 5.2-5.3

## Measures of identity

The ranges of the items in the teacher identity scale were 57-72% for strong agreement and 24 – 33% for agreement. The one exception was the statement that “being good at teaching is an important part of who I am” with 42% strong agreement and 37% agreement. The top half of Table 4 shows the results for the weighted items (ID1-ID4) and for the teacher identity scale, all between “agree” and “strongly agree”. Teachers saw the personal value of being successful at teaching as observed in the higher value for the first item, but were significantly less inclined to state that being good at teaching was “an important part of who I am” ( $t(797) = 16.15$ ,  $p = <.0001$ ), although the average was still “agree”.

**Table 4***Weighted identity and connectedness items and scales*

	Mean	SD	95% CI	n	Interpret
ID1 - Success in my teaching is very valuable to me.	5.7	0.6	5.6 - 5.7	826	Agree to strong
ID2 - It matters to me how well I do in my teaching.	5.6	0.7	5.5 - 5.6	823	Agree to strong
ID3 - Being good at teaching is an important part of who I am.	5.2	0.9	5.1 - 5.2	806	Agree
ID4 - Doing well as a teacher is very important to me.	5.5	0.7	5.4 - 5.5	810	Agree to strong
<b>ID scale - identity scale</b>	<b>5.5</b>	<b>0.6</b>	<b>5.4 - 5.5</b>	<b>791</b>	<b>Agree to strong</b>
CO1 - I feel a strong connection to my departmental colleagues.	4.0	1.5	3.9 - 4.1	801	Somewhat agree
CO2 - Members of my department frequently share teaching practices they have found to be successful.	3.6	1.5	3.5 - 3.7	783	Somewhat disagree to Somewhat agree
CO3 - I have specific departmental colleagues whom I would look to for help if I wanted to improve my teaching methods.	4.0	1.4	3.9 - 4.1	779	Somewhat agree
<b>CO – Connectedness scale</b>	<b>3.9</b>	<b>1.2</b>	<b>3.8 - 4.0</b>	<b>733</b>	<b>Somewhat agree</b>

SD – standard deviation; CI – confidence interval; n – sample size; Interpret - interpretation; ID – Identify; CO – connectedness; 1 – strongly disagree; 2 – disagree; 3 – somewhat disagree; 4 – somewhat agree; 5 – agree; 6 – strongly agree

Another measure related to identity and closely linked to intrinsic and identified regulated motivation is the idea of a “calling” to be a teacher. Fifty-three percent of teachers rated the statement, “I have a calling to be a teacher” as strongly agree or agree. The weighted mean was 4.5 with a standard deviation of 1.2, and a 95% confidence limit of 4.4 – 4.6 with 767 participants answering. This mean is lower than all items used to measure intrinsic motivation, identified regulated motivation, and identity, all of which had means over 4.8.

In addition, the highest correlations with the “calling” statement were the first three intrinsic motivation statements [ $r(755-762) = 0.49$ , all  $p < 0.001$ ], the fourth intrinsic

motivation statement, “teaching enriches my job” [ $r(759) = 0.57, p < .001$ ] and the identity statement, “being good at teaching is an important part of who I am” [ $r(763) = 0.55, p < .001$ ]. All of these would be considered moderate correlations. The highest correlation [ $r(740) = 0.62, p < .001$ ] was between the “calling statement” and the intrinsic motivation scale, which was a moderate to strong correlation with 38% of the variance in the “calling” statement being explained by the intrinsic motivation scale.

## Measures of connectedness

Finally, the items from the connectedness scale were considered. When looking at the percentage of teachers that agreed and strongly agreed, all items were 41% or lower with “members of my department share teaching practices” the lowest at 30%. The lower section of Table 4 shows the weighted distribution for the connectedness items (CO1-CO3) and scale. Faculty members sharing teaching practices was rated significantly lower when compared to the statement about feeling connected to their department ( $t(763) = 7.67, p = <.0001$ ). It should also be noted that the standard deviations for these items were larger than the items in the scales for intrinsic motivation, identified regulated motivation and identity, indicating more variability in the answers.

## DISCUSSION

This study examined the motivations, values, identity and connectedness of university teachers in Iceland. These concepts are not often the basis of research studies (Steinert et al., 2016). The results of the scales and items can be examined to make overall conclusions about all university teachers in Iceland and also to identify areas where faculty development efforts could be focused.

First to be examined are the scores of the scales as a whole. It is clear that teachers are highly motivated, based on the high average scores for each scale. When compared to the 2017 study on health science teachers at UI (Snook et al., 2019b), all values from the 2017 study were within the confidence intervals of the current study. These results suggest some consistency of scores across time and across types of teachers, as the 2017 study focused on health science teachers at UI whereas the current study included teachers from all disciplines offered at multiple universities. Considering the motivation scales, it was encouraging to see that teachers across all universities appeared to be motivated by all types of motivation. This study’s results were similar to conclusions seen among Australian medical educators where the same scales for measuring intrinsic and identified regulated motivation were used (Watt et al., 2024). The authors also found that altruistic behaviors (identified regulated motivation) were the most motivating to educators.

Identified regulation is characterized by a “conscious valuing of a behavior or regulation, such that the action is accepted or owned as personally important” (Ryan & Deci, 2000, p. 72). Authors of a meta-analysis concluded that identified regulation was more powerful in predicting employee work performance than intrinsic motivation (Van den Broeck et al., 2021). Van den Broeck et al. (2021) suggested that being motivated because one’s work corresponds with one’s values or goals may be more important for continuous

effort, goal-directed behavior, and “going the extra mile” than work that is enjoyable. Looking at the items making up the identified regulation scale (i.e., because my content is important, I need to pass on what I know, I need to contribute to future generations in my field – Table 3), these statements relate to a sense of commitment to the content being taught, the profession, and to students. van Lankveld et al. (2017) identified a sense of commitment as a psychological process important to the development of a teacher identity. Perhaps not surprisingly, the score for the teacher identity scale, discussed later, was also similarly high in the current study. Furthermore, comparably high scores were seen when teachers stated they would be willing to try a new teaching method if they knew that it would benefit or engage their students. Faculty development could possibly capitalize on this strong altruistic motivation by celebrating and encouraging this commitment to the profession, the students, and future generations, while providing evidence of how learner-focused teaching methods engage and benefit students.

The second highest average motivation scale was the intrinsic motivation scale (Table 3). Intrinsically motivated teachers teach for the satisfaction of the teaching itself and intrinsic motivation is associated with words such as inherent “enjoyment” and “interest” (Ryan and Deci, 2000). The authors of a meta-analysis found that intrinsic motivation was most important for employee well-being, attitudes and behavior (Van den Broeck et al., 2021). Interestingly, within the reported values for the intrinsic motivation scale, the statements regarding enjoyment and enrichment of teaching were significantly higher than the one that dealt with looking forward to teaching. One might speculate that this difference may be caused by teachers’ initial lack of teaching confidence, therefore reducing how much they look forward to teaching. However, when they actually teach, they realize that they enjoy themselves and gain confidence. Faculty development could address this fundamental need for a sense of competence for growth and well-being, and for the development of a teacher identity (Ryan & Deci, 2000; van Lankveld et al. 2017) by offering pedagogy courses that improve the needed skills and, subsequently, increase teachers’ confidence in their teaching ability. Another idea would be to provide opportunities to “try out teaching” for prospective teachers so that they could see how enjoyable it is. The results of this study suggest that faculty development should highlight the enjoyment of teaching and also address issues of teaching competence and confidence, which may improve the intrinsic motivation of teachers.

The lowest-rated form of motivation, with “somewhat agree” to “agree” interpretation, was the external motivation scale (Table 3). It asked whether financial compensation, being shown appreciation, improved student evaluations, and feedback from peers would motivate the teacher to try a new teaching method. The low rating of feedback from peers was a bit surprising as mentorship and communities of practice are strongly recommended in the professional development of a teacher (Browne et al., 2018; Steinert et al., 2019; Sternszus et al., 2020). Communities of practice and mentors were found to address all important factors with respect to motivation and identity in a review of the literature (Snook & Schram, 2024). Perhaps faculty development needs to educate teachers on the value of mentorship and communities of practice. Being shown appreciation for trying a new teaching method was rated significantly higher than other incentives, indicating that this would motivate teachers to develop their teaching. This might reflect the general consensus that positive feedback for teaching development is lacking, and

improving teaching is undervalued in research-focused universities. Efforts to reward good teaching through acknowledgement are important considerations for these universities (Stein et al., 2024). Furthermore, teachers do not seem to be motivated by improved course evaluations completed by students. This could partly be due to teachers' lack of belief in the validity and usefulness of these evaluations. For some years, there has been a debate at the University of Iceland of the value of the current evaluation (Schram, personal communication, July 2024). Increased effort should be put into designing student evaluations in which both students and teachers have faith. Possible increased student and teacher participation in the design and administration of course evaluations would improve the situation.

As mentioned previously, the participants appeared to have a strong teacher identity. Three of the items (Table 4) relate to excelling in teaching performance ("doing well", "success at teaching"). These items may relate to the need for competence mentioned in both SDT and in teacher identity theory (Ryan & Deci, 2000; van Lankveld et al., 2017). Interestingly, one statement, "being good at teaching is an important part of who I am", was significantly lower than the three other statements. In addition, the single item, "I have a calling to be a teacher" was rated even lower. It could be argued that these kinds of words ("part of who I am", "calling") are stronger, more personal statements, when compared to teaching performance statements. Not surprisingly, there was a moderate to strong correlation between having a "calling" and the intrinsic motivation scale. Interestingly, the strongest "calling" item correlations were with the "teaching enriches my job" from the IM scale and "being good at teaching is part of who I am" from the ID scale. This suggests that the teacher who has a "calling" may see teaching as both a part of self and enriching to self. One suggestion to faculty development would be to encourage faculty reflection on the impact of teaching on their own self-growth and also to foster activities that focus teachers on the benefits of being a teacher.

The lowest-rated scale on the survey was the scale measuring a teacher's connectedness to other faculty and to their department, especially in the area of sharing teaching strategies among faculty members (Table 4). As connectedness is seen as important to teacher identity (van Lankveld et al., 2017), to the growth of a teacher (Browne et al., 2018; Steinert et al., 2019; Sternszus et al., 2020), and to optimal personal growth and well-being in SDT (Ryan & Deci, 2000), it seems that this is an area that could be developed more among the universities of Iceland. Improving connectedness among teachers could be seen as a "job-related resource" discussed in engagement theory, especially in the area of teachers sharing teaching strategies with their fellow teachers and enhancing a sense of belonging and care (Wenger et al., 2002; Li et al., 2009). In fact, communities of practice and mentors could address many of the suggestions mentioned here for faculty development: highlighting common values (identified regulation), sharing evidence teaching and how it benefits them, increasing teacher confidence through skill acquisition, encouraging individual and community reflection on teaching and its benefits, and possibly increasing acknowledgement of quality teaching through advocating for it among the university administration.

## Strengths and limitations

The administration of this survey across all of the universities in Iceland was considered a strength as this kind of survey has never been administered before. It led to valuable insights that could be applied to teachers across disciplines and across universities. It was also considered a strength that the survey focused on the motivations, values, identity and connectedness of these teachers, as suggested in the literature (Steinert et al., 2016). Based on this information, suggestions were made that could benefit many teachers in Iceland. The primary limitation was the low response rate, although it was not unlike the response rate seen among sessional teachers in the 2017 survey (Snook et al., 2019b). As mentioned, the sample was representative of the school distribution, but it could not be determined whether it was representative with respect to other demographic indicators. The Cronbach's alphas for the scales used in the current study were similar or slightly lower than in the 2017 study. The lower alphas may be due to the more heterogeneous population of all types of teachers in the current study versus only health science teachers in the 2017 study. However, all alpha values were considered of good or acceptable reliability (Akoglu, 2018). Another limitation is the well-known bias that surveys are known for; that is, those interested in teaching would be more likely to answer the survey.

## CONCLUSIONS

The results from this study may inform faculty development as to how to engage university teachers and enhance their motivations. Faculty development that appeals to a teacher's goals and values and also demonstrates its merit to the students/profession may be especially effective in engaging teachers and leading to improved teaching performance. Faculty development should also celebrate and encourage teacher commitment to student learning to foster intrinsic motivation. Faculty development should encourage personal reflection on the benefits and enjoyment of teaching and even encourage discussion groups to bring this enjoyment to the forefront. In addition, faculty development should attend to teachers' needs for competence in teaching by providing pedagogical training and asking what skills the teachers need to improve their confidence in their teaching. Universities need to continue to work on ways to celebrate and show appreciation for good teaching so that lack of recognition does not take away from the enjoyment of teaching and discourage engagement. Furthermore, universities should invest energy in developing student evaluations that give students a voice and provide constructive feedback to teachers. Finally, universities should invest more in ways of educating teachers on the value of mentorship and developing communities of practice within departments. These communities could address many of the suggestions mentioned above and help engage teachers as a job-related resource. Relating this information back to the theoretical concepts discussed, it is clear that issues such as competence and connectedness (SDT and teacher identity theories), appreciation and commitment (teacher identity theory) are being addressed and linked to engagement, motivation, and identity. Assessing the motivations, values, identity and connectedness of teachers in this study led to the identification of strengths and areas where growth was needed.

## REFERENCES

- Akoglu, H. (2018). User's guide to correlation coefficients. *Turkish Journal of Emergency Medicine, 18*(3), 91–93. <https://doi.org/10.1016/j.tjem.2018.08.001>
- American Psychological Association. (2025). *APA Dictionary of Psychology*. <https://dictionary.apa.org/>
- Bailey, C., Madden, A., & Alfes, K. (2015). What is engagement? In *Evaluating the evidence on employee engagement and its potential benefits to NHS staff: A narrative synthesis of the literature. Health services and delivery research, no. 3*.26. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK299343/>
- Beauchamp, C., & Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education, 39*(2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Browne, J., Webb, K., & Bullock, A. (2018). Making the leap to medical education: A qualitative study of medical educators' experiences. *Medical Education, 52*(2), 216–226. <https://doi.org/10.1111/medu.13470>
- Colbert, J. A., Brown, R. S., Choi, S., & Thomas, S. P. (2008). An investigation of the impacts of teacher-driven professional development on pedagogy and student learning. *Teacher Education Quarterly, 35*(2), 135–154. <https://eric.ed.gov/?id=EJ817315>
- Dik, B. J., & Shimizu, A. B. (2019). Multiple meanings of calling: Next steps for studying an evolving construct. *Journal of Career Assessment, 27*(2), 323–336. <https://doi.org/10.1177/1069072717748676>
- Dybowski, C., & Harendza, S. (2015). Validation of the Physician Teaching motivation Questionnaire (PTMQ). *BMC Medical Education, 15*(1), 166. <https://doi.org/10.1186/s12909-015-0448-5>
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 21*(2), 272–285. <https://eric.ed.gov/?id=EJ899315>
- Jones, B. D., Osborne, J. W., Paretto, M., & Matusovich, H. (2014). Relationships among students' perceptions of a first-year engineering design course and their engineering identification, motivational beliefs, course effort, and academic outcomes. *International Journal of English Education, 30*(6(A)), 1340–1356. [https://www.researchgate.net/publication/286660738\\_Relationships\\_among\\_Students'\\_Perceptions\\_of\\_a\\_First-Year\\_Engineering\\_Design\\_Course\\_and\\_their\\_Engineering\\_Identification\\_Motivational\\_Beliefs\\_Course\\_Effort\\_and\\_Academic\\_Outcomes](https://www.researchgate.net/publication/286660738_Relationships_among_Students'_Perceptions_of_a_First-Year_Engineering_Design_Course_and_their_Engineering_Identification_Motivational_Beliefs_Course_Effort_and_Academic_Outcomes)
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal, 33*, 692–724. <https://www.jstor.org/stable/256287>
- Li, L. C., Grimshaw, J. M., Nielsen, C., Judd, M., Coyte, P. C., & Graham, I. D. (2009). Use of communities of practice in business and health care sectors: A systematic review. *Implementation Science, 4*, 27. <https://doi.org/10.1186/1748-5908-4-27>
- Rich, B. L., Lepine, J. A., & Crawford, E. R. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of Management Journal, 53*(3), 617–635. <https://doi.org/10.5465/AMJ.2010.51468988>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
- Sharma, A., Minh Duc, N. T., Luu Lam Thang, T., Nam, N. H., Ng, S. J., Abbas, K. S., Huy, N. T., Marušić, A., Paul, C. L., Kwok, J., Karbwang, J., de Waure, C., Drummond, F. J., Kizawa, Y., Taal, E., Vermeulen, J., Lee, G. H. M., Gyedu, A., To, K. G., . . . Karamouzian, M. (2021). A Consensus-based checklist for reporting of survey studies (CROSS). *Journal of General Internal Medicine*, *36*(10), 3179–3187. <https://doi.org/10.1007/s11606-021-06737-1>
- Snook, A. G. (2020). *Exploring the needs, motivations, and identity of health science educators – A basis for improved support for university teachers* [doctoral dissertation, University of Iceland]. Opin vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/1815>
- Snook, A. G. & Schram, A. B. (2024, April 12). *Motivating the growth of a complementary professional identity* [Symposium on motivation and identity]. American Educational Research Association, Philadelphia, PA, United States.
- Snook, A. G., Schram, A. B., Jones, B. D., & Sveinsson, T. (2019a). Factors predicting identity as educators and openness to improve: An exploratory study. *Medical Education*, *53*(8), 788–798. <https://doi.org/10.1111/medu.13909>
- Snook, A. G., Schram, A. B., Sveinsson, T., & Jones, B. D. (2019b). Needs, motivations, and identification with teaching: A comparative study of temporary part-time and tenure-track health science faculty in Iceland. *BMC Medical Education*, *19*(1), 349. <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1779-4>
- Sorinola, O., Thistlethwaite, J., Davies, D., & Peile, E. (2017). Realist evaluation of faculty development for medical educators: What works for whom and why in the long-term. *Medical Teacher*, *39*(4), 422–429. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1293238>
- Stein, C. J., Luff, D., Gold, J. M., Schwartzstein, R. M., & Kesselheim, J. C. (2024). A volunteer passion: A qualitative look at how we measure and reward the work of medical educators. *Cureus*, *16*(7), e65849. <https://doi.org/10.7759/cureus.65849>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, *38*(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1181851>
- Steinert, Y., O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2019). Strengthening teachers' professional identities through faculty development. *Academic Medicine*, *94*(7), 963–968. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000002695>
- Sternszus, R., Boudreau, J. D., Cruess, R. L., Cruess, S. R., Macdonald, M. E., & Steinert, Y. (2020). Clinical teachers' perceptions of their role in professional identity formation. *Academic Medicine*, *95*(10), 1594–1599. <https://doi.org/10.1097/acm.0000000000003369>
- Stupnisky, R. H., BrckaLorenz, A., Yuhas, B., & Guay, F. (2018). Faculty members' motivation for teaching and best practices: Testing a model based on self-determination theory across institution types. *Contemporary Educational Psychology*, *53*, 15–26. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.004>

- Van den Broeck, A., Howard, J. L., Van Vaerenbergh, Y., Leroy, H., & Gagné, M. (2021). Beyond intrinsic and extrinsic motivation: A meta-analysis on self-determination theory's multidimensional conceptualization of work motivation. *Organizational Psychology Review*, 11(3), 240–273. <https://doi.org/10.1177/20413866211006173>
- van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: A systematic review of the literature. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>
- van Lankveld, T., Thampy, H., Cantillon, P., Horsburgh, J., & Kluijtmans, M. (2021). Supporting a teacher identity in health professions education: AMEE Guide No. 132. *Medical Teacher*, 43(2), 124–136. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2020.1838463>
- Watt, N. A., Backhouse, S., Ansari, S., Dwyer, K. M., McLeod, J., Phelps, G., Leach, D., & Armitage, J. A. (2024). Understanding barriers, enablers and motivational factors for Australian healthcare educators teaching university students on clinical placement using the validated Physician teaching motivation questionnaire. *BMC Medical Education*, 24(1), 900. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-05886-1>
- Wenger, E., McDermott, R., & Snyder W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Harvard Business School Press.

The article was received 17<sup>th</sup> of July 2024 and was accepted 13<sup>th</sup> of February 2025.

## ABOUT THE AUTHORS

Abigail Snook, [abigail@hi.is](mailto:abigail@hi.is), received her Ph.D. in 2020 from the University of Iceland and her M.Ed. from Post University in 2015. She has been employed by the University of Iceland as an adjunct faculty member since 2020 where her interests are patient education and teaching methods. <https://orcid.org/0000-0001-9417-720X>

Ásta B. Schram, PhD, [astabryndis@hi.is](mailto:astabryndis@hi.is) is an associate professor and Director for Educational Development at the School of Health Sciences at the University of Iceland. Her research focus is mainly on motivation, teaching methods, identity, and self-regulation. Ásta conducts and organizes pedagogical workshops, discussion hours, courses and conferences for teachers. In addition, she serves on several organizational committees. Ásta graduated with her PhD in educational psychology from Virginia Tech, USA. <https://orcid.org/0000-0003-2980-1605>



# STUDENTS' PERCEPTIONS OF CONNECTEDNESS AND TEACHER CARING IN THE ONLINE UNIVERSITY ENVIRONMENT

There is increasing research on strategies for fostering students' motivation online. However, a focus is lacking on the role of teacher caring and connectedness and how these motivational constructs develop in the online environment. Mixed methods were used to assess students' perceptions of connectedness and teacher caring and how the teacher's behavior related to these factors. Participants were 173 students in an asynchronous, online graduate course in public administration. A survey included a validated caring scale from the MUSIC Model of Motivation Inventory and single items. Students' perceptions of teacher caring were very strong. Data from focus groups, open questions, and a teacher interview cast a deeper light on the results. Course structures with quality material, clear directions, positive communication, support, and personal presence were influential. Students' sense of peer connectedness varied. Instructional strategies should be planned so that students perceive teacher caring, as this factor improves student motivation and learning.

Keywords: connectedness, relatedness, caring, motivation, online studies, higher education

## INTRODUCTION

This study aimed to discover to what degree students perceived teacher caring and connectedness with other students in an online course at an Icelandic university and which factors influenced these perceptions. The perception of caring entails that students sense the instructor's respect, friendliness, willingness to assist, and care for their success (Jones, 2018). Studies have found that perceptions of instructor caring significantly predict student engagement, motivation, and achievement (Bergin & Bergin, 2009; Jones et al., 2021; Wentzel, 1997, 2022).

This caring construct, which is part of the MUSIC Model of Motivation, the theoretical framework used in this study, is built on research and theories of belonging and related-

ness (Jones, 2018). Experts who have studied the need to belong have discovered that most people need to perceive caring or relatedness for optimal well-being, including in the educational setting (Baumeister & Leary, 1995; Goodenow, 1992, 1993; Seifert & Bar-Tal, 2023). Baumeister and Leary (1995) describe two criteria for the need to belong: “First, there is a need for frequent affectively pleasant interactions with a few people, and second, these interactions must take place in the context of a temporally stable and enduring framework of affective concern for each other’s welfare” (p. 497). Studies have indicated that a sense of belonging to a group and a positive connection with the course instructor enhances the learning experience both in face-to-face and online environments (Seifert & Bar-Tal, 2023; Sergiovanni, 1994; Zamora et al., 2023). The concept of relatedness is used in self-determination theory (SDT; Deci & Ryan, 2000; Noddings, 1992). SDT describes three psychological needs that, when met, contribute to motivation and achievement (Ryan & Deci, 2017). These are autonomy, competence, and relatedness. Relatedness refers to the affective and *emotional qualities* embedded in teacher-student interactions and their *feelings* and beliefs toward each other (Ryan & Deci, 2017). *Relatedness* is feeling *connected and belonging* with others. “Relatedness is supported when others are involved and show interest in the persons’ activities, are empathic in responding to their feelings, and convey that the person is significant, cared for, and loved” (URMC Center for Community Health & Prevention, n.d.). A perception of relatedness with the teacher and fellow students creates a secure environment and increases motivation, which supports successful learning (Schunk et al., 2014). It is clear from these definitions that researchers in the field of educational psychology describe similar concepts in terms of belongingness, relatedness, and caring. Additionally, research has shown that perceiving social presence, which includes teachers’ caring through expressed friendliness, respect, and support, and thus, a related construct, is an important motivational factor (Mazzolini & Maddison, 2007; Swan & Shih, 2005; Tao, 2009; Tu & McIsaac, 2002; Weaver & Albion, 2005). Social presence has been defined as a “student’s sense of being in and belonging in a course and the ability to interact with other students and an instructor although physical contact is not available” (Picciano, 2002, p. 22). A more recent definition from Garrison (2011) describes it as the “ability of participants to identify with the group or course of study, communicate purposefully in a trusting environment, and develop personal and affective relationships” (p. 34). Both definitions share characteristics with definitions of relatedness and caring.

It may be more challenging for students to experience relatedness or a sense of belonging online (Zamora et al., 2023). For that feeling to develop, students need to interact with the instructor and fellow students and sense a caring environment through these interactions. Not many studies deal specifically with students’ beliefs about how and why they perceive *teachers’ caring* or *connectedness* with others in an online university course. Jones et al. (2012) found that prompt, friendly, encouraging and personalized email responses and frequent reminders gave students the impression that the teacher cared for them. Accessibility and flexibility added to this perception. About 10% of the participants in their study believed that it was impossible to perceive personal caring in a large online course. Most studies of social presence report a relationship to

student satisfaction or perceived learning but fewer to motivation, instructor behavior, and course design (Richardson et al., 2017). Those few have provided insight into how teachers' behavior could minimize students' feelings of isolation online. These teachers' actions include using students' names, praising them for successful performances, and showing attentiveness. These actions help build a social presence, minimizing disconnect between instructors and students online (Richardson et al., 2017).

Allen and Seaman (2014) define a course as an online course when at least 80% of the course content is delivered online, as face-to-face when zero to 29% is delivered online, and as blended (or hybrid) when 30-80% of the course content is delivered online. The definition includes both asynchronous (not occurring in real-time) and synchronous online content delivery. Online higher education studies in most parts of the world are on a constant rise, not least due to technological advancement and increasing access (Allen & Seaman, 2016; Seaman et al., 2018; Seifert & Bar-Tal, 2023). As online teaching and learning has increased, so has relevant research (Martin et al., 2020). Studies indicate that university students select online mode for several reasons (Valantinaitė & Seder-eviciūtė-Paciauskienė, 2021). It can be a matter of necessity, convenience, or choice. Students mention aspects such as eliminating the factor of place and time, the independence involved, and information quality. University leaders increasingly realize the importance of including online options in the institution's long-term strategy for practical and financial reasons, e.g., less crowded classrooms, increased enrollments, and lower infrastructure costs (Allen & Seaman, 2017; Popovich & Neel, 2005). However, as online learning becomes increasingly common, educational institutions face new teacher-, student-, and institutional challenges. The effectiveness of online programs on student learning depends on many factors (Owens et al., 2009). It is of utmost importance to understand the various needs of online students to maximize the quality of their education (Aristovnik et al., 2023; Ericson Nolasco, 2022; Selvaraj et al., 2021). Student retention, for example, has generally been lower online, commonly blamed on the nature of the modality itself, but possibly due to the instructors' lack of skills in motivating students to engage in their learning (Simpson, 2013). During COVID-19, several instructors felt adapting to online teaching was a challenge, and the effect on many students was considerable (Lassoued et al., 2020). Administrators commonly, and perhaps understandably, lack the knowledge of online pedagogy, and consequently, teachers who are expected to adapt to teaching online may experience a lack of administrative support (Kentnor, 2015). Instructional development programs (IDPs) have been developed for instructors of both face-to-face and online modalities. However, there is limited general knowledge about the features that make such programs effective (Steinert et al., 2016). Much has been achieved, but the intricacies of teaching online and how teachers are best supported need to be studied in more detail.

According to Owens et al. (2009), student learning online can be affected by factors such as organization, content, the quality of relationships, and psychosocial factors. These are generally the same components as those influencing face-to-face programs, but solving some of these challenges in the online environment may require specialized strategies (Lassoued et al., 2020; Owens et al., 2009). Online courses require a considerable amount of motivation and self-regulation on behalf of the student, as the stu-

dent is responsible for staying on track. However, the attitude and actions of the teacher, as well as the course design, can make a striking difference to students' perceptions of motivational factors (Jones, 2018). Reasons related to students' lack of motivation, such as experiencing a lack of relatedness (an established motivational factor), have been a common contributor to attrition in online courses (Artino, 2008; Keller, 2008; Pineau, 2007; Willging & Johnson, 2004).

This study focuses on the factors involved in students' perceptions of caring and relatedness in the online environment. The research question was: To what extent did students perceive or experience teacher caring and connectedness with each other in an online, asynchronous course, and which factors influenced this perception?

## Theoretical framework

The MUSIC<sup>®</sup> Model of Motivation is used as the framework for this study. Moore's pedagogical framework (somewhat dated but still valid) is also discussed as it explains and emphasizes interactions in distance learning (Moore, 1989). The MUSIC Model particularly considers the perception of *caring* in the motivational climate. The caring component stipulates that students must experience caring interpersonal relationships in their study environment to be motivated. As mentioned above, this inference is based on research on the theoretical concepts of belongingness, relatedness, and connectedness from self-determination theory and theories of belonging (Baumeister & Leary, 1995; Jones & Wilkins, 2013; Ryan & Deci, 2000). One perceives a sense of caring when respect, helpfulness, friendliness, and care about one's success is portrayed (Jones, 2018).

In the field of educational psychology, motivation is commonly defined as "the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained" (Schunk et al., 2014, p. 5). Many studies have identified motivation as a strong predictor of success (e.g., Paas et al., 2005; Stevens & Switzer, 2006; Whipp & Chiarelli, 2004). Motivated students engage in their studies and generally succeed. Through the years, several motivation theories have developed, e.g., self-determination (Deci & Ryan, 2000), expectancy-value (Wigfield & Eccles, 2000), interest (Hidi & Renninger, 2006), and achievement goal theories (Pintrich et al., 2003). Having studied these theories and related research, Jones (2009, 2018) designed the MUSIC<sup>®</sup> Model of Motivation to make this knowledge more accessible to educators. It includes five components that motivate students to engage in their studies. The name is an acronym based on the first/second letter sound of each component: eMpowerment (M), Usefulness (U), Success (S), Interest (I), and Caring (C). The first, eMpowerment, refers to students' perception of autonomy, e.g., having some choices. The Usefulness factor points to students' belief in the usefulness of their studies. Success refers to students' expectations of success. The interest component encompasses students' situational interests, and finally, the caring factor deals with students' perception of teacher caring (personal or academic). Jones (2018) emphasizes that courses need to be so designed that students experience empowerment (autonomy), usefulness (value), a feeling of success (confidence), situational interest, and teacher's caring (relatedness). He developed the MUSIC Model of Academic Motivation Inventories (MMAMI), validated in several languages and settings (Jones, 2024; Parkes et al., 2015). The results

have been used in face-to-face and online courses to evaluate students' motivation and guide educators in improving their courses (see Jones et al., 2022).

In his pedagogical framework, Moore (1989) emphasizes three student interactions that must be considered in designing a distance education course: Student-peer, student-instructor, and student-content. Student-peer interaction usually happens in student-managed groups where students have some autonomy. This design fits adult learners well, as they can self-regulate better than younger students. The development of student-instructor interaction depends significantly on the teacher's ability to participate and engage students in activities and course design. Finally, the student interacts with the course content by studying, relating the content to prior knowledge, creating meaning, and developing understanding and perspectives. The way the course is organized can influence the success of this interaction. Students' satisfaction and motivation in the online environment and their achievements are positively influenced when these factors are integrated into the course design (Bernard et al., 2009).

There is considerable research on strategies fostering students' motivation online. However, a focus has been lacking on teacher caring and connectedness as well as factors affecting the development of these constructs (Richardson et al., 2017; Tao, 2009). This study is designed to add to this knowledge.

## METHOD

A sequential, explanatory mixed methods design was employed, starting with a student survey, followed by student focus groups and a teacher interview, and finally repeating the survey for another cohort of students with additional open-ended questions (Creswell & Plano Clark, 2017). The quantitative data from both surveys were analyzed as one data set. Adding more participants gave the results more weight. The organization of the course was the same; so was the instructor.

## Setting

The course was an asynchronous (no real-time), online course, six ECTS units (European Credit Transfer and Accumulation System), part of a graduate program in public administration at a university in Iceland. The study material in the course included videos where the instructor interviewed administrative officials from the city or state, e.g., on how they based their work on theories studied in the course, recordings of PowerPoint presentations, weekly video recordings answering student questions regarding the course, and a textbook. Personal questions were answered via email. The assessment included three online examinations comprising random questions, six mandatory comments in a discussion thread, and one final essay. Additionally, students had a choice of answering two bonus questions every weekend. The learning management system (LMS) Canvas was used.

## Participants and procedure

A survey was sent via Survey Monkey to the 182 students in the 2020 cohort after the course ended and grades were assigned. Following the data analysis, an email was sent to participants asking for volunteers to participate in focus groups. The focus groups were conducted to deepen understanding of some of the results. Participants in the three focus groups ( $n=10$ ; 60–90 min. long) were all volunteers and signed a form giving consent to anonymous data processing. The focus group discussions were recorded and transcribed verbatim. Subsequently, an interview with the instructor took place. The goal was to compare students' perceptions to those of the instructor. In the fall of 2021, the same survey was sent to the current cohort of 172 students with a few open-ended questions built on the themes from the focus groups. Introductory letters to both cohorts explained the purpose of the study, anonymity, voluntary participation, their right to withdraw from the study at any time, and the handling of data. Completing the survey indicated consent to participate. The authors of this paper did not know the participants. The study was reviewed by the university ethics review board per Icelandic regulations. Of the 354 students registered, 173 participated in the survey (49%), 82 from fall 2020, and 91 from fall 2021, with a response rate of 45% and 53%, respectively.

## Demographics

Table 1 shows the demographic characteristics of the participants ( $n=173$ ). Women comprised most participants in both cohorts, and more than half of the participants were between 30 and 50 years of age. These characteristics were representative of the population. Most lived in the capital area, worked more than 30 hours per week, and selected online studying as their preferred modality. Their ideal choice of working on study projects was either to work individually or partly in a group (see Table 1).

**Table 1**

### *Demographics*

Demographic	Levels	2020		2021		Total	
		<i>n=82</i>	%	<i>n=91</i>	%	<i>n=173</i>	%
Gender	Men	19	23%	27	30%	46	27%
	Women	63	77%	64	70%	127	73%
Age	20 to 29 years	15	18%	8	9%	23	13%
	30 to 39 years	28	34%	31	34%	59	34%
	40 to 49 years	24	30%	32	35%	56	33%
	50 years and older	15	18%	20	22%	35	20%

Residence	Great capital area	56	68%	58	64%	114	66%
	Countryside	26	32%	33	36%	59	34%
Children	No children	32	39%	29	32%	61	35%
	One child	12	15%	18	20%	30	17%
	Two children	23	28%	31	34%	54	31%
	Three children or more	15	18%	13	14%	28	16%
Prior education	Bachelor's degree	36	44%	39	43%	78	43%
	Diploma at master's level	9	11%	6	7%	15	9%
	Master's degree	37	45%	42	46%	79	46%
	PhD degree	0	0%	4	4%	4	2%
Hours of paid work pr. week	No paid work	15	18%	8	9%	23	13%
	1 to 20 hours	7	8%	8	9%	15	9%
	21 to 30 hours	5	6%	1	1%	6	3%
	31 to 40 hours	30	37%	37	41%	67	39%
	More than 40 hours	25	30%	37	41%	62	36%
Preferred learning modalities	Online	58	71%	83	91%	141	82%
	Blended	19	23%	6	7%	25	14%
	Face-to-face	5	6%	2	2%	7	4%
Ideal project work style*	Individual	45	55%	51	57%	96	56%
	Group	1	1%	0	0%	1	1%
	Mixing individual and group projects	36	44%	39	43%	75	43%

\* One answer was missing in 2021 (n=90)

## Measures

### Survey

The survey included the shorter version of the MUSIC Inventory (18 items), which has been validated for the Icelandic language (Schram & Jones, 2016). The more extended version has also been validated in Icelandic (Jones et al., 2023). The Cronbach's alpha is good for all five MUSIC scales (see Table 2). Students' perception of instructor caring was measured using the four-item caring scale from the MUSIC Inventory. The caring scale is the same for both versions: 1) The instructor is respectful of me; 2) The instructor is willing to assist me if I need help in the course; 3) The instructor cares about how well I do in this course and; 4) The instructor in this course is friendly (Jones, 2024). A six-point Likert scale was used with ratings from strongly disagree (1) to strongly agree (6) in lieu of directions. In this study, Cronbach's alpha for the caring scale was 0.85, indicating a

good internal consistency, i.e., that the items are closely related (see Table 2). Cronbach's alpha provides a simple way to measure whether or not a score is reliable. Its use assumes that multiple items measure the same underlying construct. Higher values suggest that the items are closely related (a strong correlation) and consistently measure the same construct. Cronbach's alpha for the caring scale in both Icelandic translations was 0.88. The items used to study connectedness and a sense of community were: I felt I had a sufficient connection with the teacher; I felt I had a sufficient connection with the students; In this course, I got the feeling that I was a part of the university's study community; and I felt it was important to connect with the school community and those who are there. The two added open questions for the 2021 cohort were built on the focus group results and were used to get more personal descriptions of what students thought contributed to their feelings of teacher caring: What does the teacher do to give you the feeling that she cares for 1) your success 2) you as a person? These questions were built on Jones et al. (2012). In addition to these items and the traditional demographic information, two questions were used to understand respondents' preferences regarding studying online or face-to-face and working on course projects alone or in groups. The characteristics of the participants were believed to be important for the interpretation of results.

**Table 2**

*Cronbach's alpha for the MUSIC components*

MUSIC components - scales	Cronbach's alpha		
	Original version	Icelandic validation 2016	This study
eMpowerment (4)	0.72	0.68	0.78
Usefulness (3)	0.8	0.87	0.86
Success (4)	0.84	0.83	0.83
Interest (3)	0.77	0.86	0.76
Caring (4)	0.85	0.88	0.85

*Number of items in each scale are in parenthesis.*

*Focus groups/Interview*

An interview guide with a few non-leading prompts was employed, asking focus group participants to consider some specific results. An interview guide with open questions was used in the interview with the teacher. The first author conducted both the focus group and the teacher interviews. Both authors had access to the data.

## Data analysis

### *Quantitative analysis*

The survey data from both cohorts were analyzed as a whole, as the purpose was to collect general results from the course which was organized the same way for both cohorts and taught by the same instructor. The survey scales and items were the same, except for the two additional open questions for cohort two. Descriptive statistics were recorded, i.e., means and standard deviation for the continuous variables and frequency for the categorical variables. Version 21.0 of SPSS was employed for data analyses.

### *Qualitative analysis*

An inductive approach was used to analyze the data from the focus groups and the interview data, determining meaning and creating themes from the data without preconceptions, based on expert guidelines (Braun & Clarke, 2006; Clarke & Braun, 2013). Analyzing the descriptions of the participants' experiences made it possible to detect patterns that resulted in a better understanding of the survey results. First, the two authors studied the data individually, generating initial codes and creating themes. Subsequently, differences were discussed, and final themes were determined. A deductive approach was used for the responses to open questions because they were already based on established categories from the focus groups.

### *Mixed methods analysis*

Finally, the relevance of the qualitative data to the quantitative data was studied using triangulation, i.e., integrating the results by asking how the themes and patterns relate to students' answers on the survey. This is common in mixed methods analysis (Onwuegbuzie & Leech, 2006; Schram, 2014). The quantitative analysis provides breadth, or a broad, general view of students' perceptions, while the qualitative analysis gives more insight or depth and helps explain the results. As is recommended in mixed methods, the results of the two genres are presented and mixed as much as possible in the results and the discussion sections of this paper (Creswell & Plano-Clark, 2017). The quantitative and qualitative genre results are presented in themes and, where relevant, mixed.

## RESULTS

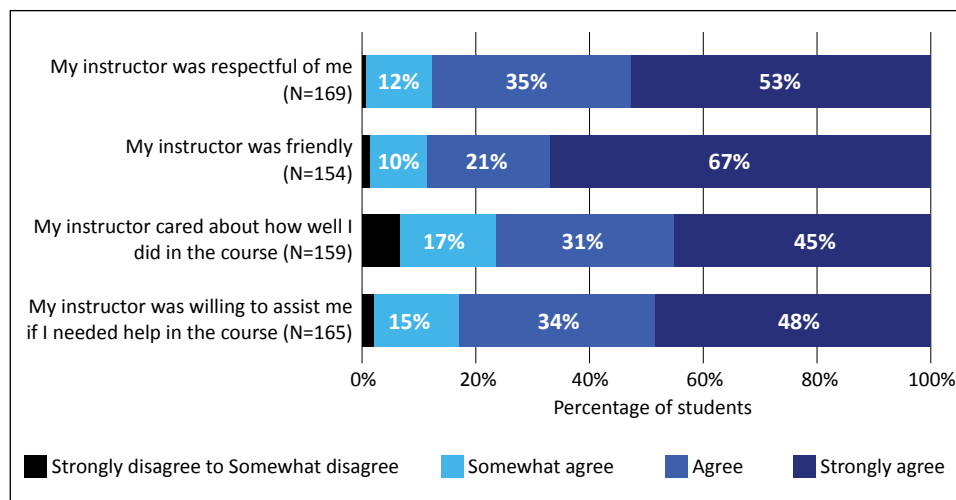
### **Students' perception of teacher caring and connectedness with the teacher**

Students experienced teacher caring to a great degree. The caring scale from the MUSIC Model had a mean of 5.32 (SD=0.73) on a six-point Likert scale with descriptors at each point, where 2.9% chose a negative answer (1 = *strongly disagree*, 2 = *disagree*, 3 = *somewhat disagree*), but 13.4% chose *somewhat agree* (4), 30.3% chose *agree* (5), and 53.4% (6) *strongly agree*. The means were higher than five for each item in the caring factor. 'My instructor was friendly' was the highest (M=5.5, SD=0.78), followed by 'My instructor was respectful of me' (M=5.4, SD=0.72), then 'My instructor cared about how well I did in

the course' ( $M=5.3$ ,  $SD=0.84$ ) and last, 'My instructor was willing to assist me if I needed help with the course' ( $M=5.1$ ,  $SD=1.1$ ). Results indicated that students perceived that the teacher cared for their success, was friendly and respectful, and was available when they needed assistance (see Figure 1). Excluding the *somewhat agree* responses, positive answers were 76–88%, but including those, positive responses were 93–100% for these individual items (see Figure 1).

**Figure 1**

*Students' perception of teacher caring for each of the four items in the caring scale*



Students responded to the item on the survey, 'I felt I had a sufficient connection with the teacher' ( $M=4.25$ ,  $SD=1.26$ ). The majority agreed that it was sufficient. Including the *somewhat agree* group (27.8%), 72% believed they had sufficient connection with the teacher. Of the 27.7% *disagreed*, most answered *somewhat disagree* or 21%, leaving only 7.1% who *disagreed* or *strongly disagreed* with the statement.

In the first cohort focus group, students were asked what made them feel that the teacher cared about their learning. In addition, the second cohort answered the same questions in open boxes on the survey: What does the teacher do to give you the feeling that she cares for your success or you as a person? Of the participants, 58% ( $n=53$ ) volunteered responses in the open boxes. There was no difference in the responses regarding the questions regarding success and you as a person.

The comparison between the responses from the focus groups and those who answered the open questions revealed very similar responses. The two main themes were instructor behavior and course structure (see Tables 3 and 4). The subthemes for instructor behavior were: informative and encouraging; visible and present; giving timely answers, feedback and support; and arousing interest in the subject. Participants expressed strong satisfaction with teacher behavior and course structure, claiming that

it created connections and a sense of teacher caring. So did the focus groups. They felt connected to the teacher, even to the point that some felt they knew her personally, as expressed by the words “I felt like I knew her” and “She looked into students’ eyes.” Her character shone through the study material and her effort to support their studies. The subthemes for course structure were good organization and clear direction, a structured timeline, encouraging engagement, professionalism and quality. Students’ quotes in Tables 3 and 4 clearly describe their positive experiences. They experienced teacher caring through the teacher’s actions or behavior and how she structured and organized the course.

**Table 3**

*Summary of themes and subthemes. The reasons students experienced teacher caring and connection with teacher. Theme 1: Instructor behavior*

<b>Theme 1: Instructor behavior</b>	<b>2020 Focus groups</b>	<b>2021 Open answers</b>	<b>Teacher’s descriptions</b>
Informative and encouraging	<p>“Sent encouraging emails”</p> <p>“In one of her emails... ’now we are halfway up the mountain, so we do not have far to go.”</p>	<p>“Teacher often sent messages about how things were going, what was happening now, and what would happen soon. Very good (smiley face)”</p> <p>“Encourages questions and answers all (course related) questions in weekly videos.”</p> <p>“You can always contact her.”</p>	<p>“I sent encouraging emails..., pointed out this and that” [connected to news clips or TV programs]</p> <p>“Wrote positive remarks into the discussion thread: ‘It was really fun to read this’...”</p>
Visible	<p>“The instructor was visible in all the videos.”</p> <p>“She looked into students’ eyes.”</p> <p>“She speaks directly to us when she answers questions.”</p>	<p>“I felt like I knew her.”</p> <p>“She was always very friendly in the recordings and visible there.”</p>	<p>“I told them: ‘You see me’...”</p> <p>“To keep the connection, you need to act alive, not take yourself too seriously, act as you are having a conversation... be present in videos”</p>

Timely answers/ feedback	"Answered (course related) questions in weekly videos".	"Ongoing feedback from teacher was very helpful."	"I answered all weekly questions on PPT video, giving everyone equal access."
	"Prompt, thorough responses to message inquiries; offered Zoom meetings to discuss personal matters"	"Good access to the teacher and regular emails motivate students."	"I quickly answered time-sensitive personal emails."
		"Great to get Q and A on Mondays. Teacher answers all questions with interest and explains very well."	
		"Does Q and A for everyone, not only those who asked."	
Support for success	"I felt that the instructor cared about my learning and me finishing the course."	"Provides weekend questions: possibility of raising grades and practicing for the exams."	"Told them: Send me some questions."
	"Sent statistics on the results of the weekend questions... progress, positive remarks."	"Respects students and gives good advice in learning."	"Sent frequent feedback and advice: Check this out."
		"Tries to reach students by complimenting them and discussing how the group is doing. It works well."	

<p>Personal presence</p>	<p>“I just feel like I know her... did not feel like I was experiencing an online course”</p> <p>“...pat on the back.”</p> <p>“I have tried both...130 students in a lecture hall...I felt like I had her for myself. I could always open the computer and there she was.”</p> <p>“I connected with her, you know. I would greet her, see”</p>	<p>“She is extremely encouraging and warm and speaks to students with respect and remarkable closeness considering that she never met us.”</p> <p>“She makes an effort to take care of a huge group of students, she has answered my emails, and I sense a warmth from her.”</p> <p>“Friendly messages where she tried to encourage people, she seemed to realize that there was much stress in the course, especially because people were doing this in addition to working.”</p>	<p>“I emphasize connection, encouragement.”</p> <p>“The discussion thread gave me great connection with students... did not happen in the face-to-face course where I had them do group work.”</p>
<p>Aroused interest in the subject</p>	<p>“Fun to listen to.”</p> <p>“Suddenly I was interested in things that I had no idea I was interested in.”</p> <p>“The way she approaches the subject, it gets you more interested, and to listen to the interviews.”</p>	<p>“Discussions and video interviews connect learning and practice.”</p> <p>“...[her] passion for the subject.”</p> <p>“She is so knowledgeable about the material; it makes uninteresting stuff really interesting.”</p> <p>“A warm attitude and interest in the subject shines through during teaching, and it is engaging and increases one’s interest in the course content.”</p>	<p>“Important to keep their connection to the course material alive... related the course material to real-life, e.g., news and other TV programs.”</p>

**Table 4**

*Summary of themes and subthemes. The reasons students experienced teacher caring and relatedness with teacher. Theme 2: Course structure*

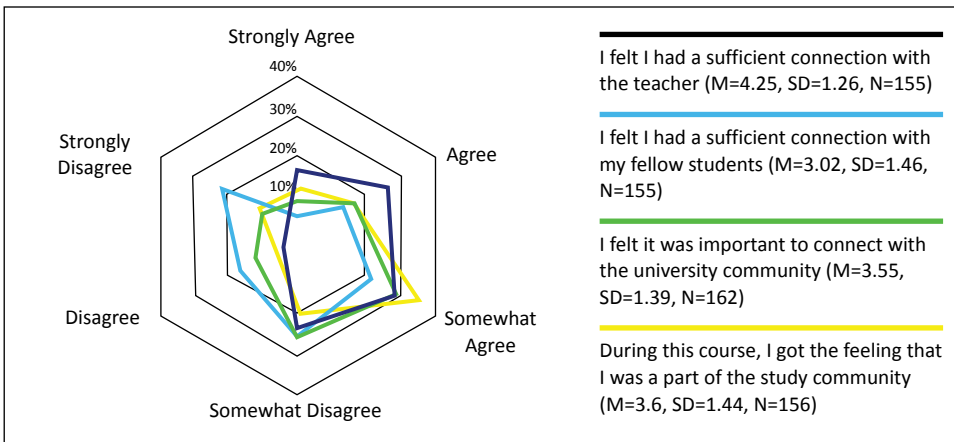
<b>Theme 2: Course structure</b>	<b>2020 Focus groups</b>	<b>2021 Open answers</b>	<b>Teacher's belief</b>
Good organization and clear directions	<p>"Clear curriculum that was easy to follow"</p> <p>"Gave many instructions throughout the course."</p> <p>"Best instructions ever" (essay rubric).</p> <p>"Everything was so clear from the beginning."</p>	<p>"Clear goals, detailed information within Canvas, good organization, consistency in study materials and assessment."</p> <p>"Frequent feedback."</p> <p>"I thought the course was very well organized, the recordings clear and feedback to students to be applauded."</p>	<p>„I gave them clear directions for the essay...“</p> <p>"I had completed all the lecture- and interview videos before the course started."</p>
Structured timeline encouraging student engagement	<p>"Pushed students, kept them on track."</p> <p>"You needed to stay on track."</p> <p>"It kept you working, you know, the chapter quizzes and the weekend questions."</p>	<p>"The weekend questions...that's why I gradually learned the material over the semester."</p> <p>"She had clear and rather challenging expectations, but fair, and because they are clear, it is easier to fulfill them."</p>	<p>"I organized it into three modules."</p> <p>"I had an introductory lecture on the organization."</p> <p>"Offered weekend questions [bonus] and emailed them a report of how it went. They found it motivating"</p>
Professionalism and quality	<p>"Making quality videos. Instructor cared enough to spend all this time on making them"</p> <p>"Such ambition in this course"</p>	<p>"Slides professional."</p> <p>"Got ambition for students' success."</p>	<p>"Had a professional do the interview recordings [...] I learned how to cut and produce recordings."</p> <p>"It makes a big difference what the recordings look like."</p>

## Students' perceptions of connectedness with their fellow students and the university community

Responding to the survey statements exploring whether respondents felt they had a sufficient connection with their fellow students and the study or university community, the majority disagreed that they had had sufficient connection with other students (see Figure 2).

**Figure 2**

Radar chart showing responses regarding *connections with the teacher, fellow students, study community and the importance of being part of the university community.*



The focus group explained, however, that even though they would have liked more connection with other students, they also appreciated the practicality of independent, online studies. Most preferred online learning modalities (82%) or blended learning (14%) to face-to-face studies (Table 1). Many had work (87%) and family responsibilities (65%), and it fit them better to work on individual assignments (56%) because working with others often required more time. Others thought there could be some variety. Like many others, the participants studied online because of their preference or demographic context and did not expect to establish connections with fellow students. Some of the open-box comments described their position:

It is challenging to be in contact with so many students, and I did not feel personally connected, but I did not think it was necessary.

Because this is a vast course, it is expected that the instructor and the students will not have frequent personal contact.

Responding to the statement in the survey regarding the importance of connecting with the university community, most seemed ambivalent, choosing the *somewhat disagree/somewhat agree* options. However, some felt rather connected to the study community and considered this important (see Figure 2). Many focus group participants indicated that it was enough for them to connect to their work community.

## **The instructors' view of which factors influenced students' belief that she cared for them and their success**

The results from the instructor interview lined up closely with the themes generated from the focus groups and the open-box questions (see Tables 3 and 4). She had not seen the student results prior to the interview. Her answers revealed how she organized the course and connected with students. She indicated that she made a real effort to connect by being personal, e.g., sharing experiences and stories and speaking informally in her recordings. She was able to send encouraging emails, participate actively in the discussion thread, answer their questions in the weekly videos, and thus support their learning. Having made all the organizational preparations for the course before it started, she had more time to connect with students. The instructor's responses confirmed students' answers of how she successfully planned the course and the activities to influence students' perceptions of her presence and support. Finally, she praised the University Center for Teaching and Learning for excellent assistance in developing the online version of the course.

## **DISCUSSION AND CONCLUSION**

Moore (1989) emphasized three student interactions that must be considered in designing a distance education course: student-peer, student-instructor, and student-content. When these factors are integrated into the course design, motivation and student satisfaction are positively influenced (Bernard et al., 2009). Even though the instructor and the students only made direct contact through an online discussion thread, the students in this large asynchronous course environment perceived a strong sense of teacher caring which is an important motivational factor (Jones et al., 2018). The qualitative results indicated that instructors' behavior and course organization strongly influenced students' perception of teacher caring. The instructor's caring behavior was characterized by personal presence through frequent, encouraging, and informative emails, participation in discussion threads, and visibility in study material and recordings. In recorded interviews, she spoke lively, often using humor to create a pleasant atmosphere. Additionally, students perceived that she made a real effort to support their studies with a well-organized course structure, giving them the feeling that she cared about their success. Jones et al. (2012) similarly found that the instructor's actions, especially prompt, personal emails and thorough responses gave students the impression that the teacher cared about them. Accessibility, encouragement, and flexibility also added to their perception of academic caring. However, unlike the respondents in this study, participants did not specifically mention characteristics regarding course design as contributing to their sense of being cared for. As mentioned in the literature review, studies on social presence, a related concept, indicate that it can develop online but often depends on course design and teacher behavior (Richardson et al., 2017). Tu and McIsaac (2002) similarly linked this development to course design. The key subthemes regarding course design in this study were good organization, a structured timeline, and professionalism and quality. In their study on MOOC courses, Gregori et al. (2018) found that quality

videos significantly predicted course completion and teacher presence, the latter increasing students' perception of teacher caring. In their meta-analysis, Richardson et al. (2017) shared results from seven studies that reported similar subthemes belonging to the two themes: course design and instructor behavior.

In this study, students did not feel connected to their fellow students and did not expect that connection to develop. Most students preferred asynchronous online modalities and individual assignments. They felt it fit their situation better. Even though some would have liked more connection, e.g., through group projects, most explained that their purpose was to finish their degree while working and caring for their family, and group work would be challenging to organize. This may be a typical attitude for older graduate students. Most participants in this course were between 30-50 years of age and probably better able to self-regulate than young students who often need more peer support. In addition, the course was often related to their current employment, so they may have been self-motivated to a degree. Some would have liked a stronger connection to the university community, but their situation did not allow for the time required. Swan and Shih (2005) suggest that teacher presence may be more important to student satisfaction than peer social presence or connection.

It could be a challenge to establish connections in large online courses and students might not even expect that to happen, as these results indicate, also mentioned in Jones et al. (2012). Some studies have suggested that larger online courses negatively affect success and learning (Arbaugh & Duray, 2002; Hiltz & Wellman, 1997). This could be attributed to the time it takes to manage large courses. The overall course design is generally in place when courses start, but preparing teaching material, connecting with students, and assessing learning takes time. Faculty development initiatives and centers for teaching and learning should be geared to assist teachers with designing and organizing their online courses. The course instructor in this study received professional assistance developing the course from the Center for Teaching and Learning before it started. She was able to spend more time connecting with students because she had finished designing the course and recording videos before the course started. Her modules were well-organized and easy to follow, as were her messages. Studies have shown that a large volume of unorganized messages can cause information overflow, influencing the learning experience (Ellram & Easton, 1999). By using quality recordings of interviews with experts, short lectures on material from the book and research papers, and their questions and conversation on the discussion thread, she felt she could "keep them realizing the vitality with the study material". This helped them engage with the content of the course. Student-to-content is one of the three types of student interactions important for successful distance studies (Moore, 1989). Students interact with the course content by studying, relating the content to prior knowledge, creating meaning, and developing understanding and perspectives. The organization of the course can affect the success of this interaction. In this study, the teacher's course design and behavior influenced students' abilities to connect with the course content. Her visibility in the course content made students connect with the study material, they sensed the usefulness of studying theories due to practical video interviews and their interest was increased through lively and inspiring PowerPoint presentations.

Our results support prior studies reporting on the importance of teacher caring and connectedness in the learning context. The caring factor is important in motivating students and is strongly related to many other motivation factors, such as those in the MUSIC Model, eMpowerment, Usefulness, Success, and Interest (Schram & Jones, 2016). The teacher empowered students by giving them flexibility within her course design. They could study the material and watch videos within a specific timeframe, answer optional bonus questions, and send questions or comments on topics of interest (M). The teacher continually reminded them of the usefulness of the theories and related research with the interview videos and comments (U). She supported their success in several ways (S). She triggered interest by sharing her passion for the topic and using diverse methods (I). Finally, she portrayed her desire to connect in a way that made students perceive her caring for them and their success (C). All these factors worked to engage students and motivate them to learn.

Since teacher presence or caring is an established motivational factor, it is important to understand how and why students perceive a caring presence. This study has added some insight by sharing the experiences of two cohorts of graduate students. As Richardson et al. (2017) recommend in their meta-analysis, more research is needed in this area.

## LIMITATIONS AND FUTURE RESEARCH

This study was performed at the department of public administration in one university. Consequently, it is impossible to generalize the results to all university students. Participants were graduate students, primarily working full-time in their fields. It would be helpful to extend the study to the undergraduate level and diverse fields to investigate which factors influence younger students' perception of teacher caring and connectedness to fellow students

## REFERENCES

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2014). *Grade change: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. <https://www.bayviewanalytics.com/reports/gradechange.pdf>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). *Online report card: Tracking online education in the United States*. Babson Survey Research Group. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED572777.pdf>
- Allen, I. E., & Seaman, J. (2017). *Digital learning compass: Distance education enrollment Report 2017*. Babson Survey Research Group. <https://www.bayviewanalytics.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>
- Arbaugh, J. B., & Duray, R. (2002). Technological and structural characteristics, student learning and satisfaction with web-based courses: An exploratory study of two on-line MBA programs. *Management Learning*, 33(3), 331–347. <https://doi.org/10.1177/1350507602333003>
- Aristovnik, A., Karampelas, K., Umek, L., & Ravšelj, D. (2023). Impact of the COVID-19

- pandemic on online learning in higher education: A bibliometric analysis. *Frontiers in Education*, 8, 1225834. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1225834>
- Artino, A. R. (2008). Motivational beliefs and perceptions of instructional quality: Predicting satisfaction with online training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 24(3), 260–270. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2007.00258.x>
- Baumeister, R., & Leary, M. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bernard, R. M., Abrami, P. C., Borokhovski, E., Wade, C. A., Tamim, R. M., Surkes, M. A., & Bethel, E. C. (2009). A meta-analysis of three types of interaction treatment in distance education. *Review of Educational Research*, 79(3), 1243–1289. <https://doi.org/10.3102/0034654309333844>
- Braun, V., & Clarke, C. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120–123. <https://www.researchgate.net/publication/269928387>
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Sage.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Ellram, L. M., & Easton, L. (1999). Purchasing education on the internet. *Journal of Supply Chain Management*, 35(4), 11–19. <https://doi.org/10.1111/j.1745-493X.1999.tb00051.x>
- Ericson Nolasco, C. (2022, February 1). *Online distance learning: The new normal in education*. eLearning Industry. <https://elearningindustry.com/online-distance-learning-the-new-normal-in-education>
- Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.
- Goodenow, C. (1992). Strengthening the links between educational psychology and the study of social contexts. *Educational Psychologist*, 27(2), 177–196. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2702_4)
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21–43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Gregori, E. B., Zhang, J., Galván-Fernández, C., & Fernández-Navarro, F. A. (2018). Learner support in MOOCs: Identifying variables linked to completion. *Computers & Education*, 122, 153–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.014>
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4)
- Hiltz, S. R., & Wellman, B. (1997). Asynchronous learning networks as a virtual classroom.

- Communications of the ACM*, 40(9), 44–49. <https://doi.org/10.1145/260750.260764>
- Jones, B. D. (2009). Motivating students to engage in learning: The MUSIC model of academic motivation. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 21(2), 272–285. <https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE774.pdf>
- Jones, B. D. (2024). *User guide for assessing the components of the MUSIC® model of motivation*. <https://www.themusicmodel.com/wp-content/uploads/2024/10/User-Guide-Oct-2024.pdf>
- Jones, B. D. (2018). *Motivating students by design: Practical strategies for professors* (2nd ed.). CreateSpace. <http://hdl.handle.net/10919/102728>
- Jones, B. D., Fenerci-Soysal, H., & Wilkins, J. L. M. (2022). Measuring the motivational climate in an online course: A case study using an online survey tool to promote data-driven decisions. *Project Leadership and Society*, 3, 100046. <https://doi.org/10.1016/j.plas.2022.100046>
- Jones, B. D., Krost, K., & Jones, M. W. (2021). Relationships between students' course perceptions, effort, and achievement in an online course. *Computers and Education Open*, 2, 100051. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2021.100051>
- Jones, B. D., Watson, J. M., Rakes, L., & Akalin, S. (2012). Factors that impact students' motivation in an online course: Using the MUSIC model of academic motivation. *Journal of Teaching and Learning with Technology*, 1(1), 42–58. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/jotlt/article/view/2040>
- Jones, B. D., & Wilkins, J. L. M. (2013). Testing the MUSIC model of academic motivation through confirmatory factor analysis. *Educational Psychology*, 33(4), 482–503. <https://doi.org/10.1080/01443410.2013.785044>
- Jones, B. D., Wilkins, J. L. M., Schram, A. B., Gladman, T., Kenwright, D., & Ramírez, C. A. L. (2023). Validating a measure of motivational climate in health science courses. *BMC Medical Education*, 23, 548. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04311-3>
- Keller, J. M. (2008). First principles of motivation to learn and e<sup>3</sup>-learning. *Distance Education*, 29(2), 175–185. <https://doi.org/10.1080/01587910802154970>
- Kentnor, H. E. (2015). Distance education and the evolution of online learning in the United States. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 17(1-2), 21–34. <https://ssrn.com/abstract=2643748>
- Lassoued, Z., Alhendawi, M., & Bashitialshaaer, R. (2020). An exploratory study of the obstacles for achieving quality in distance learning during the COVID-19 pandemic. *Education Sciences*, 10(9), 232. <https://doi.org/10.3390/educsci10090232>
- Martin, F., Sun, T., & Westine, C. D. (2020). A systematic review of research on online teaching and learning from 2009 to 2018. *Computers & Education*, 159, 104009. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104009>
- Mazzolini, M., & Maddison, S. (2007). When to jump in: The role of the instructor in online discussion forums. *Computers & Education*, 49(2), 193–213. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.06.011>
- Moore, M. G. (1989). Editorial: Three types of interaction. *American Journal of Distance Education*, 3(2), 1–7. <https://doi.org/10.1080/08923648909526659>
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education*. Teachers College Press.

- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2006). Linking research questions to mixed methods data analysis procedures 1. *The Qualitative Report*, *11*(3), 474–498. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2006.1663>
- Owens, J., Hardcastle, L. A., & Richardson, B. (2009). Learning from a distance: The experience of remote students. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, *23*(3), 53–74. <https://www.ijede.ca/index.php/jde/article/view/596>
- Paas, F., Tuovinen, J. E., van Merriënboer, J. J. G., & Darabi, A. A. (2005). A motivational perspective on the relation between mental effort and performance: Optimizing learner involvement in instruction. *Educational Technology Research & Development*, *53*(3), 25–34. <https://doi.org/10.1007/BF02504795>
- Parkes, K. A., Jones, B. D., & Wilkins, J. L. M. (2015). Assessing music students' motivation using the MUSIC model of academic motivation inventory. *Applications in Research in Music Education*, *35*(3), 16–22. <https://doi.org/10.1177/8755123315620835>
- Picciano, A. G. (2002). Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, *6*(1), 21–40. <https://doi.org/10.24059/olj.v6i1.1870>
- Pineau, H. J. (2007). *A study of motivating factors leading to student retention in web-based learning for higher education* [doctoral dissertation]. Wayne State University ProQuest Dissertations & Theses, 2007. 3279743
- Pintrich, P. R., Conley, A. M., & Kempler, T. M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 319–337. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2004.06.002>
- Popovich, C. J., & Neel, R. E. (2005). Characteristics of distance education programs at accredited business schools. *American Journal of Distance Education*, *19*(4), 229–240. [https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1904\\_4](https://doi.org/10.1207/s15389286ajde1904_4)
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J., & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, *71*, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Schram, A. B. (2014). A mixed methods content analysis in the research literature in science education. *International Journal of Science Education*, *36*(15), 2619–2638. <https://doi.org/10.1080/09500693.2014.908328>
- Schram, A. B., & Jones, B. D. (2016). A cross-cultural adaptation and validation of the Icelandic version of the MUSIC model of academic motivation inventory. *Icelandic Journal of Education / Tímarit um menntarannsóknir*, *25*(2), 159–181. <https://ojs.hi.is/index.php/tuuom/article/view/2433>
- Schunk, D. H., Meece, J. L., & Pintrich, P. R. (2014). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (4th ed.). Pearson.

- Seaman, J. E., Allen, I. E., & Seaman, J. (2018). *Grade increase: Tracking distance education in the United States*. The Babson Survey Research Group. <https://www.bayview-analytics.com/reports/gradeincrease.pdf>
- Seifert, T., & Bar-Tal, S. (2023). Student-teachers' sense of belonging in collaborative online learning. *Education and Information Technologies*, 28, 7797–7826. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11498-3>
- Selvaraj, A., Radhin, V., Ka, N., Benson, N., & Mathew, A. J. (2021). Effect of pandemic based online education on teaching and learning system. *International Journal of Educational Development*, 85, 102444. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102444>
- Sergiovanni, T. J. (1994). Organizations or communities? Changing the metaphor changes the theory. *Educational Administration Quarterly*, 30(2), 214–226. <https://doi.org/10.1177/0013161X94030002007>
- Simpson, O. (2013). Student retention in distance education: Are we failing our students? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 28(2), 105–119. <https://doi.org/10.1080/02680513.2013.847363>
- Steinert, Y., Mann, K., Anderson, B., Barnett, B. M., Centeno, A., Naismith, L., Prideaux, D., Spencer, J., Tullo, E., Viggiano, T., Ward, H., & Dolmans, D. (2016). A systematic review of faculty development initiatives designed to enhance teaching effectiveness: A 10-year update: BEME Guide No. 40. *Medical Teacher*, 38(8), 769–786. <https://doi.org/10.1080/0142159x.2016.1181851>
- Stevens, T., & Switzer, C. (2006). Differences between online and traditional students: A study of motivational orientation, self-efficacy, and attitudes. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(2), 90–100. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED494394.pdf>
- Swan, K., & Shih, L. F. (2005). On the nature and development of social presence in online course discussions. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), 115–136. <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1788>
- Tao, Y. (2009). *The relationship between motivation and online social presence in an online class* (Publication no. 3871) [Doctoral dissertation, University of Central Florida]. Electronic Theses and Dissertations. <https://stars.library.ucf.edu/etd/3871>
- Tu, C. H., & Mclsaac, M. (2002). The relationship of social presence and interaction in online classes. *The American Journal of Distance Education*, 16(3), 131–150. [https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603\\_2](https://doi.org/10.1207/S15389286AJDE1603_2)
- URMC Center for Community Health & Prevention. (n.d.). *Our approach*. <https://www.urmc.rochester.edu/community-health/patient-care/self-determination-theory.aspx>
- Valantinaitė, I., & Sederevičiūtė-Paciauskienė, Z. (2021). The pros and cons of online learning environment from the students' perspective. In *International Scientific Conference "Rural Environment. Education. Personality" (REEP)* (pp. 240–248). Latvia University of Life Sciences and Technologies. <https://doi.org/10.22616/REEP.2021.14.026>
- Weaver, C. M., & Albion, P. (2005). Momentum in online discussions: The effect of social presence on motivation for participation. In *ASCILITE 2005: 22nd annual conference of the Australasian society for computers in learning in tertiary education: Balance, fidelity, mobility: Maintaining the momentum?* (pp. 703–706). Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education. [https://www.ascilite.org/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/81\\_Weaver.pdf](https://www.ascilite.org/conferences/brisbane05/blogs/proceedings/81_Weaver.pdf)

- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 411–419. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.411>
- Wentzel, K. R. (2022). Does anybody care? Conceptualization and measurement within the contexts of teacher-student and peer relationships. *Educational Psychology Review, 34*, 1919–1954. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09702-4>
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational Technology Research and Development, 52*(4), 5–21. <https://doi.org/10.1007/BF02504714>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Willging, P. A., & Johnson, S. D. (2004). Factors that influence students' decision to dropout of online courses. *Journal of Asynchronous Learning Networks, 8*(4), 105–118. <https://doi.org/10.24059/olj.v8i4.1814>
- Zamora, A. N., August, E., Fossee, E., & Anderson, O. S. (2023). Impact of transitioning to remote learning on student learning interactions and sense of belonging among public health graduate students. *Pedagogy in Health Promotion, 9*(3), 203–213. <https://doi.org/10.1177/23733799221101539>

The article was received 5<sup>th</sup> of October 2023 and was accepted 1<sup>st</sup> of May 2025.

## ABOUT THE AUTHORS

Ásta B. Schram (astabryndis@hi.is), PhD, is an associate professor and director for educational development at the School of Health Sciences, University of Iceland. Her research focus is on student and teacher motivation, teaching methods, identity, and self-regulation. Ásta conducts and organizes pedagogical workshops, discussion hours (teach talks), courses and conferences for teachers. In addition, she serves on organizational committees. Ásta graduated with her PhD in educational psychology from Virginia Tech, USA. <https://orcid.org/0000-0003-2980-1605>

Sigurbjörg Jóhannesdóttir (sigurbjorg@hi.is), is a project manager and an adjunct lecturer at the University of Iceland. Her research focus is on open science, open educational resources, online teaching, digital learning, social media and teaching methods. One of Sigurbjörg's roles at the university is to support teachers by organizing technical and pedagogical workshops and courses. Sigurbjörg graduated with her MEd from the University of Iceland. <https://orcid.org/0000-0001-8102-4677>



# VIÐHORF FORELDRA TIL EIGIN HLUTVERKS OG HLUTVERKS LEIKSKÓLANS Í MÓTUN FÉLAGS- OG TILFINNINGAHÆFNI BARNNA VIÐ UPPHAF GRUNNSKÓLAGÖNGU

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á viðhorf foreldra til eigin hlutverks og hlutverks leikskólans í mótun félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu. Sú hæfni er ekki aðeins mikilvæg fyrir frammistöðu í námi heldur einnig fyrir virkni barna í lýðræðislegu samfélagi og í samskiptum við jafningja og kennara. Rannsóknin er byggð á eiginlegum viðtölum við foreldra níu barna sem hófu nám í grunnskóla haustið 2023. Niðurstöðurnar sýna að foreldrar leggja mikla áherslu á þróun félags- og tilfinningahæfni barna sinna, þar á meðal vináttu, tillitssemi, sjálfstjórn og tilfinningagreind, sem grundvöll að farsælu námi og vellíðan í grunnskóla. Foreldrar lýstu því hve mikilvægu hlutverki leikskólinn gegnir í að styðja þessa hæfni og hvernig heimsóknir í grunnskóla auðvelda börnum aðlögun. Rannsóknin varpar ljósi á mikilvægi samstarfs foreldra, leikskóla og grunnskóla við að efla félags- og tilfinningahæfni barna. Framlag hennar felst í því að dýpka skilning á væntingum foreldra og benda á mikilvægi góðrar félags- og tilfinningahæfni barna.

Efnisorð: félags- og tilfinningahæfni, skólaskil, leikskóli, grunnskóli, foreldrar

## INNGANGUR

Félags- og tilfinningahæfni barna er grundvallarþáttur í farsælu upphafi grunnskólagöngu þeirra og hefur veruleg áhrif á námsárangur, félagslega vellíðan og framtíðarfærni (Durlak o.fl., 2011; McLaughlin o.fl., 2017). Í meginmarkmiðum laga um leikskóla (nr. 90/2008) er sérstaklega áréttað að farsæld og hagur barna skuli vera í fyrirrúmi og að tekið sé mið af félags- og tilfinninganámi þeirra í gegnum leik og skapandi starf. Lögð er áhersla á að félagsleg hæfni þroskist og lærist í daglegum samskiptum innan samfélags leikskólans, þar sem fullorðnir gegna mikilvægu hlutverki með stuðningi og leiðsögn. Í daglegu starfi leikskóla ber að rækta umhyggju, tillitssemi og sam hjálp meðal allra sem þar dvelja. Félags- og tilfinningaleg hæfni gegnir lykilhlutverki í aðalnámsskrá leikskóla og á að nýta þau tækifæri

sem gefast til að ræða um samkennd og samlíðan með öðrum, sem og virðingu fyrir sérstöðu og sjónarmiðum hvers og eins (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012).

Samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) og *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) er gert ráð fyrir að börn hafi við upphaf grunnskólagöngu tileinkað sér lykilmæni á sviði samskipta, þar á meðal sjálfstjórn, virðingu fyrir öðrum, samkennd og ábyrgð á eigin framkomu. Þessi hæfni er ekki aðeins mikilvæg fyrir frammistöðu í námi heldur einnig fyrir virkni barna í lýðræðislegu samfélagi og í samskiptum við jafningja og kennara. Þrátt fyrir mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna er óljóst hvar meginábyrgð á mótun hennar liggur. Lög og aðalnámskrá gera ráð fyrir að foreldrar beri frumábyrgð á uppeldi barna sinna en hlutverk kennara felist fyrst og fremst í miðlun fræðilegrar þekkingar og stuðningi við félagslega þætti námsins (Gill, 2017; lög um grunnskóla nr. 91/2008). Samhliða þessu gegnir leikskólinn sem fyrsta skólastig menntakerfisins mikilvægu hlutverki í mótun félagsfærni barna (lög um leikskóla nr. 90/2008). Þetta vekur áleitnar spurningar um það hvernig foreldrar meta eigin ábyrgð og ábyrgð leikskólans og hvernig þeir skynja mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu.

Vistfræðilíkan Bronfenbrenner (1994) sýnir að fjölmargir þættir hafa áhrif á þroska og nám barna, þar á meðal fjölskyldan, skólinn og nærsamfélagið. Leikskólinn er órjúfangegur hluti þessa vistkerfis og veitir börnum mikilvæga reynslu í félagslegum samskiptum, þar sem þau læra að deila með öðrum, vinna saman og takast á við ágreining á uppbyggilegan hátt (Bronfenbrenner og Morris, 2006; Coplan og Arbeau, 2009). Foreldrar gegna jafnframt mikilvægu hlutverki sem fyrirmyndir og virkir þátttakendur í mótun félags- og tilfinningahæfni barna sinna (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Væntingar eru stundum óljósar, bæði meðal foreldra og kennara, um það hver beri ábyrgð á mismunandi þáttum félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu (Jóhanna Einarsdóttir, 2022). Flestar íslenskar rannsóknir á skólaskilum hafa beinst að sjónarhorni barna og kennara en minna hefur verið fjallað um hvernig foreldrar líta á eigið hlutverk og hverjar væntingar þeirra eru í þessu umbreytingarferli (Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022).

Tilgangur rannsóknarinnar var að auka skilning á því hvaða félags- og tilfinningahæfni foreldrar telja nauðsynlega fyrir farsælt upphaf grunnskólagöngu barna sinna.

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á viðhorf foreldra til eigin hlutverks og hlutverks leikskólans í mótun félags- og tilfinningahæfni barna við upphaf grunnskólagöngu.

Þær spurningar sem leiddu rannsóknina voru:

- Hvaða félags- og tilfinningahæfni telja foreldrar nauðsynlega fyrir farsælt upphaf grunnskólagöngu barna sinna?
- Hvernig lýsa foreldrar eigin hlutverki í þróun félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu?
- Hvernig skynja foreldrar hlutverk leikskólans í að styðja félags- og tilfinningahæfni barna þeirra?

## BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Upphaf grunnskólagaöngu barna markar mikilvægt umbreytingarskeið í lífi þeirra þar sem þau þurfa að aðlagast breyttu félagslegu og námslegu umhverfi (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2019; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Þessi breyting krefst góðrar félags- og tilfinningahæfni sem gerir börnum kleift að takast á við nýjar aðstæður og mynda jákvæð tengsl. Í þessum kafla verður fjallað um mikilvægi félags- og tilfinningahæfni barna við þessar breytingar, hlutverk foreldra og leikskóla í mótun hennar og samvinnu þessara aðila við skil skólastiga.

### Félags- og tilfinningahæfni barna

Félags- og tilfinningahæfni barna vísar til hæfileikans til að skilja, tjá og stjórna eigin tilfinningum, mynda og viðhalda jákvæðum tengslum við aðra og takast á við áskoranir í félagslegum aðstæðum (Denham, 2006; Denham o.fl., 2013). Þessi hæfni tekur til þátta á borð við sjálfstjórn (e. self-regulation), samkennd (e. empathy), sjálfstraust (e. self-confidence) og samskiptafærni (e. social competence) (Saarni, 1999). Félagshæfni hefur veruleg áhrif á vellíðan barna, félagslega aðlögun og námsárangur. Börn með góða félagsfærni eiga auðveldara með að mynda vináttutengsl, leysa ágreining og vinna í hópi (Rubin o.fl., 2006). Rannsóknir benda einnig til þess að þessi hæfni stuðli að betri einbeitingu, auknu sjálfstrausti og jákvæðum samskiptum við kennara (Durlak o.fl., 2011; Jones o.fl., 2015). Tilfinningagreind, eins og Goleman (1995) skilgreinir hana, er hæfileikinn til að þekkja, skilja og stjórna eigin tilfinningum. Börn með vel þroskaða tilfinningagreind eru líklegri til að sýna samkennd, mynda jákvæð félagsleg tengsl og leysa ágreining á árangursríkan hátt (Denham o.fl., 2012). Sjálfstjórn gegnir lykilhlutverki í mótun félags- og tilfinningahæfni þar sem hún eflir einbeitingu í námi, getu til að takast á við streituvaldandi aðstæður og ábyrgð á hegðun (Eisenberg o.fl., 2010). Halle og Darling-Churchill (2016) lýsa félags- og tilfinningahæfni sem hæfni til að stjórna hegðun og tilfinningum en aðrir fræðimenn leggja áherslu á getu barna til að mynda jákvæð tengsl, sýna þrautseigju og leysa úr samskiptavanda (Blewitt o.fl., 2021; McLaughlin o.fl., 2017). Rannsóknir síðustu áratuga staðfesta að félags- og tilfinningahæfni er einn af lykilþáttum í velferð, félagslegri aðlögun og námsárangri barna (McLaughlin o.fl., 2017).

Þróun félags- og tilfinningahæfni á sér stað í gagnvirku samspili barns við umhverfi sitt, þar sem fjölskylda, kennarar og jafnaldrar gegna mikilvægu hlutverki (Grusec og Hastings, 2015). Samkvæmt félagsnámskenningu Bandura (1977) læra börn félagslega hegðun með því að horfa á og herma eftir fyrirmyndum í umhverfi sínu og það undirstrikar mikilvægi jákvæðra fyrirmynda bæði innan fjölskyldunnar og í skólaumhverfinu. Í þessu samhengi hefur CASEL-líkanið (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) verið mikið notað sem rammi til að skilgreina og mæla félags- og tilfinningahæfni barna og ungmenna (Borowski, 2019). Líkanið er byggt á fimm meginþáttum sem mynda heildrænt kerfi. Fyrsti þátturinn er samskiptahæfni, færni til að mynda og viðhalda jákvæðum tengslum við jafningja og fullorðna með skýrri tjáningu, virkri hlustun og uppbyggilegri lausn ágreinings (Durlak o.fl., 2011). Annar þátturinn er sjálfstjórn sem vísar til getu til að stjórna tilfinningum, hugsunum og hegðun á árangursríkan hátt í ýmsum aðstæðum og tengist aukinni einbeitingu, þrautseigju og aðlögunarhæfni (Eisenberg o.fl., 2010). Þriðji

Þátturinn er félagsleg meðvitund, sem snýst um að skilja sjónarmið og bakgrunn annarra og sýna samkennd sem stuðlar að virðingu fyrir fjölbreytileika (Denham o.fl., 2012). Fjórði þátturinn er sjálfsvitund sem er hæfni til að greina og skilja eigin tilfinningar, hugsanir og gildi og styrkja þannig sjálfstraust og markmiðasetningu (Goleman, 1995). Loks er í líkaninu lögð áhersla á ábyrga ákvarðanatöku sem snýst um hæfni til að taka siðferðilega ígrundaðar ákvarðanir og meta afleiðingar eigin gjörða (Borowski, 2019). Þessir fjórir þættir sýna vel að félags- og tilfinningahæfni nær yfir víðtækari færni en einvörðungu samskipti, svo sem sjálfsgaga, tilfinningalega meðvitund og siðferðilega ákvarðanatöku, sem styður síðan heildarvelferð og farsælan námsárangur. Líkanið dregur jafnframt fram mikilvægi samvinnu milli foreldra og skólasamfélags í því að styðja þróun félags- og tilfinningahæfni barna (Blewitt o.fl., 2021). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) hefur fjallað ítarlega um hugtakið félagshæfni sem felur í sér skilning á samskiptum, siðferðiskennd og næmni fyrir ólíkum siðum og venjum fólks. Hún leggur einnig áherslu á mikilvægi tilfinningaþroska sem snýst um að geta greint eigin tilfinningar, sýnt samkennd og stjórnað tilfinningaviðbrögðum á uppbyggilegan hátt.

Rannsóknir sýna að góð félags- og tilfinningahæfni hefur forspárgildi fyrir námsárangur, félagslega þátttöku og heildarvelferð barna. Börn sem þróa þessa hæfni á leikskólaaldri eiga auðveldara með að mynda tengsl, tjá tilfinningar sínar og takast á við áskoranir í skólaumhverfi (Halle og Darling-Churchill, 2016; Phillips o.fl., 2021). Félags- og tilfinningahæfni tengist jafnframt lestrarkunnáttu, námsáhuga og jákvæðri félagslegri hegðun (Nix o.fl., 2013). Einnig hefur verið sýnt fram á að þessi hæfni gegnir lykilhlutverki við flutning milli skólastiga. Góð samskiptahæfni, traust tengsl við jafningja og færni til að takast á við breytingar eru mikilvægir þættir þegar börn flytjast úr leikskóla í grunnskóla (Dockett og Jóhanna Einaradóttir, 2017; Griebel og Niesel, 2003). Mikilvægt er að börn fái tækifæri til að þjálf þessa hæfni á leikskólaaldri, einkum þau sem búa við viðkvæmar aðstæður eða þurfa sérstakan stuðning (Rosenthal og Gatt, 2010). Rannsóknir í Bandaríkjunum sýna að félags- og tilfinningahæfni hefur bæði áhrif á námsárangur og hegðun barna í leikskólum (Nix o.fl., 2013). Því skiptir miklu máli að skapa aðstæður þar sem öll börn fái tækifæri til að efla félags- og tilfinningahæfni sína.

## Hlutverk foreldra

Foreldrar eru fyrstu kennarar barna sinna í félags- og tilfinningalegum efnum og gegna óumdeilanlega mikilvægu hlutverki í mótun þessarar hæfni (Grusec og Hastings, 2015). Í gegnum dagleg samskipti og athafnir læra börn hvernig má á jákvæðan hátt tjá tilfinningar, sýna samkennd og takast á við ágreining (Eisenberg o.fl., 2010). Uppeldishættir foreldra hafa mikil áhrif á félags- og tilfinningaþroska barna og geta ýtt undir eða dregið úr þróun lykilhæfni á þessum sviðum. Baumrind (1966) setti fram kenningu um fjóra meginflokka uppeldishátta sem hafa verið mikið notaðir í rannsóknum á uppeldi og þroska barna. *Leiðandi uppeldishættir* (e. authoritative parenting) eru almennt taldir ákjósanlegastir. Þeir einkennast af hlýju, stuðningi og skýrum mörkum þar sem foreldrar setja reglur en útskýra þær jafnframt og veita börnum svigrúm til þátttöku í ákvörðunum. Slíkir uppeldishættir stuðla að sjálfstæði, góðri félagsfærni og jákvæðri sjálfsmynd barna. *Skipandi uppeldishættir* (e. authoritarian parenting), á hinn bóginn, byggjast á mikilli

stjórnun og aga án samsvarandi hlýju eða útskýringa. Foreldrar sem aðhyllast slíka nálgun leggja aðaláherslu á hlýðni en börn þeirra eiga oft í erfiðleikum með að sýna sjálfstæði og sveigjanleika í samskiptum. *Eftirlátir uppeldishættir* (e. permissive parenting) einkennast af mikilli hlýju en skorti á reglum og mörkum. Foreldrar í þessum flokki veita börnum sínum mikið frelsi sem getur leitt til skorts á sjálfsaga og veikrar tilfinningastjórnunar. Loks hafa fræðimenn skilgreint *afskiptalaus uppeldishætti* (e. neglectful/uninvolved parenting) þar sem foreldrar hvorki veita nægan stuðning né setja skýr mörk. Slíkir uppeldishættir hafa oft neikvæðar afleiðingar fyrir börn, sem lýsa sér t.d. í skertu sjálfstrausti, lélegri félagsfærni og tilfinningavanda samkvæmt rannsókn Baumrind og Thompson (2002). Grunnkenningar Baumrind hafa síðan verið þróaðar áfram og tengdar við nútímallegri aðferðir í rannsóknum á uppeldi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Sorkhabi, 2005). Foreldrar sem veita börnum sínum bæði stuðning og leiðsögn í daglegum samskiptum stuðla að aukinni sjálfstjórn, bættri félagsfærni og þróun tilfinningalæsis (Denham, 2006). Rannsóknir sýna jafnframt að þeir foreldrar sem hvetja börn sín til þátttöku í félagslegum aðstæðum, veita tilfinningalegan stuðning og kenna þeim að takast á við áskoranir á uppbyggilegan hátt stuðla að sterkari félagslegri hæfni og aukinni tilfinningalegri velferð (Denham o.fl., 2013).

Þáttaskilin við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu barna eru oft erfið tímamót fyrir foreldra (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014). Foreldrar upplifa gjarnan álag á þessum tímamótum þar sem þeir leggja sig fram um að tryggja að börn þeirra séu vel undirbúin bæði námslega og félagslega (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2024). Sérstaklega valda breytingar, svo sem stærri barnahópar og færri fullorðnir á hvern hóp í grunnskólanum, foreldrum áhyggjum af því að barnið fái ekki nægilega einstaklingsmiðaðan stuðning (Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Samstarf milli leikskóla og foreldra er lykilatriði til að tryggja samfellu í félags- og tilfinningalegu uppeldi barna. Rannsóknir sýna að sterk tengsl milli heimila og skóla stuðla að góðri aðlögun barna að nýjum aðstæðum og auka líkur á góðum árangri þeirra í skóla (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Hugmyndafræði fjölskyldumiðaðs náms (e. family-centered learning) leggur áherslu á að foreldrar séu virkir þátttakendur í menntunarferli barna sinna og að kennarar stuðli að opnum og gagnkvæmum samskiptum við foreldra (Epstein, 2011). Þetta samstarf verður sérstaklega mikilvægt við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu. Með sameiginlegri ábyrgð og virkri þátttöku foreldra og kennara má stuðla að því að börn verði betur undirbúin fyrir nýjar námskröfur, félagslegar áskoranir og breytingar í umhverfi sínu.

## Hlutverk leikskóla

Leikskólinn gegnir lykilhlutverki í mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Í gegnum leik og samskipti við jafningja skapa leikskólakennarar umhverfi sem styður þennan þroska (Blewitt o.fl., 2021). Leikur er ein helsta námsleið barna á leikskólaaldri og er vettvangur þeirra til að þróa félagslega hæfni, læra að deila með öðrum, leysa ágreining og sýna samkennd (Rubin o.fl., 2006). Gæði leikskólamenntunar hafa veruleg áhrif á félags- og tilfinningahæfni barna og rannsóknir sýna að börn sem sækja leikskóla þar sem áhersla er lögð á félagslega þátttöku, tilfinningagreind og sjálfstjórn ná betri aðlögun að grunnskóla

(Sylva o.fl., 2004). Í íslenskri rannsókn kemur fram að leikskólakennarar styðja félags- og tilfinningahæfni barna með því að móta skýr gildi og viðmið, fylgjast með leik barna og nýta þau tækifæri sem gefast til að efla samskipti og vináttu. Skortur á þekkingu á kennsluaðferðum og skráningum getur þó takmarkað þennan stuðning þar sem skipulögð verkefni eru stundum látin koma í stað sjálfsprottins leiks (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Leikurinn er kjarninn í námi ungra barna, sérstaklega þegar kemur að því að þjálfra félags- og tilfinningahæfni. Til þess að efla félags- og tilfinningahæfni barna í leik þurfa leikskólakennarar því að vera meðvitaðir um hlutverk sitt og beita fjölbreyttum aðferðum í starfi sínu (Aras, 2016; Kirvesniemi o.fl., 2019). Leikskólinn veitir börnum einnig vettvang til að kynnast fjölbreyttum félagslegum hlutverkum og tengslanetum sem þau myndu ekki upplifa eingöngu innan fjölskyldunnar. Í gegnum leik og samveru læra börn meðal annars að deila með öðrum, bíða í röð, leysa ágreining og þróa samkennd með öðrum (Rubin o.fl., 2006).

Umbreytingarferlið sem á sér stað þegar barn yfirgefur leikskóla og hefur grunnskólagöngu, og þær félagslegu og námslegu breytingar sem slíkum þáttaskilum fylgja, er ekki einungis staðbundið heldur einnig andlegt og tilfinningalegt þar sem börn þurfa að laga sig að nýju námsumhverfi, nýjum væntingum og nýjum félagslegum tengslum (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2023; Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2019). Dewey (1938/2000) lagði ríka áherslu á að menntun væri samfellt ferli þar sem hver ný reynsla byggðist á þeirri fyrri og hann hélt því fram að markviss tenging fyrri reynslu við nýjar áskoranir væri grundvallaratriði fyrir aðlögun og áframhaldandi þroska. Þessi sýn endurspeglar einnig í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) og *Aðalnámskrá leikskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) þar sem lögð er áhersla á sex grunnþætti menntunar: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Þessir þættir eiga meðal annars að tryggja samfellu í skólastarfi (Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2013).

## AÐFERÐAFRÆÐI: RANNSÓKNARSNIÐ

Rannsóknin sem fjallað er um í þessari grein byggist á eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research) með það að markmiði að öðlast dýpri skilning á reynslu og sjónarhorni foreldra (Braun og Clarke, 2013). Hún er byggð á viðtalsgögnum (Helga Jónsdóttir, 2021) en slík nálgun hentar vel þegar rannsaka þarf flókin félagsleg fyrirbæri og túlkun þátttakenda á eigin veruleika.

## Þátttakendur

Þátttakendur voru valdir með markmiðavali (e. purposive sampling) þar sem leitast var við að velja foreldra með nýlega reynslu af skólaskilum barna sinna (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021). Viðtöl voru tekin við níu foreldra barna sem hófu grunnskólagöngu haustið 2023 í þremur skólum með mismunandi uppeldisstefnu (sjá töflu 1). Þrjú þátttakendur voru feður og sex voru mæður og áttu þau frá einu barni og upp í fimm börn. Fjórir foreldrar voru að fylgja fyrsta barni sínu úr leikskóla yfir í grunnskóla. Ekki var leitað eftir öðrum upplýsingum um bakgrunn þeirra. Skólastjórnendur og kennarar

aðstoðuðu við val þátttakenda og höfðu samband við foreldra sem lýstu sig reiðubúna til þátttöku.

## Tafla 1

### Viðmælendur

Foreldrar	Fjöldi barna	Röð í systkinahópi	Stefna skóla
Anna	2	1	Réttindaskóli
Ari	5	3	Réttindaskóli
Dóra	3	2	Skólafærni
Drífa	2	1	Skólafærni
Nanna	2	1	Uppeldi til ábyrgðar
Ragnar	3	3	Uppeldi til ábyrgðar
Tinna	5	5	Uppeldi til ábyrgðar
Ylfa	1	1	Skólafærni
Örn	3	3	Réttindaskóli

## Gagnaöflun

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum (e. semi-structured interviews), þar sem fylgt var ákveðnum viðtalsramma en jafnframt tryggður sveigjanleiki svo þátttakendur gætu lýst eigin reynslu á sínum forsendum (Braun og Clarke, 2013). Viðtölin fóru fram á tímabilinu 15. janúar til 12. febrúar 2024 og stóðu að meðaltali í 50 mínútur. Flest viðtölin voru tekin í grunnskólum barnanna, en einnig voru tekin netviðtöl og viðtöl á heimilum eða vinnustöðum þátttakenda. Viðtalsramminn miðaði að því að fá innsýn í reynslu foreldra af upphafi grunnskólagöngu barns þeirra, með sérstakri áherslu á félags- og tilfinninga-hæfni. Rætt var um félagslega hæfni barnsins, skólaskil og hvernig foreldrar upplifa og skilgreina eigið hlutverk í því að styðja þessa þætti og um hlutverk leikskólans.

## Gagnagreining

Greining gagna byggðist á þemagreiningu (e. thematic analysis) samkvæmt sex skrefa ferli Braun og Clarke (2021). Dregnar voru almennar ályktanir út frá viðtalsgögnunum, (e. inductive reasoning) sem voru í upphafi marglesin og fyrstu hugmyndir skrifaðar niður. Í öðru skrefi komu fyrstu kóðarnir í ljós þegar farið var kerfisbundið í gegnum öll gögnin, en þeir þurfa að geta staðið sjálfir sem lýsandi orðasamband. Sem dæmi um kóða má nefna vináttu við skil skólastiga, hlutverk leikskólans og áhrif eigin uppeldis. Í þriðja skrefi voru kóðarnir teknir saman og mögulegar hugmyndir að fyrstu þemum greindar út frá þeim. Í fjórða skrefi var farið yfir þemun til að kanna hvort þau endurspegluðu innihald gagnanna. Í fimmta skrefi voru þemun skilgreind, þeim gefin nöfn og þau fínþússuð þannig að þau væru lýsandi fyrir sýn þátttakenda. Í sjötta skrefi var byrjað að skrifa greininguna í

niðurstöðukafla (Braun og Clarke, 2021). Í framsetningu niðurstaðna var stuðst við beinar tilvitnanir úr viðtölunum til að varpa ljósi á viðhorf viðmælenda og gefa innsýn í reynsluheim þeirra. Greiningin leiddi í ljós þrjú meginþemu (1) félags- og tilfinningahæfni barna sem lykilatriði, (2) hlutverk foreldra sem fyrirmynda barna sinna og (3) hlutverk leikskólans sem mikilvægs vettvangs fyrir mótun félags- og tilfinningahæfni barna.

## **Siðferðileg atriði**

Siðareglum Háskóla Íslands (2019) og lögum um persónuvernd nr. 90/2018 var fylgt við gerð rannsóknarinnar. Allir þátttakendur skrifuðu undir upplýst samþykki fyrir þátttöku og úrvinnslu gagna. Nafnleynd var tryggð með því að gefa ekki upp nöfn skóla eða þátttakenda; viðmælendur fengu dulnefni. Þá var sérstaklega hugað að hlutleysi rannsakanda sem var í allri úrvinnslu meðvituð um áhrif eigin bakgrunns, meðal annars reynslu af skólakerfinu og foreldrahlutverkinu (Esterberg, 2002).

## **NIÐURSTÖÐUR**

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á það hvernig foreldrar skynja hlutverk sitt og leikskólans í félags- og tilfinningahæfni barna sinna við upphaf grunnskólagöngu. Í þessum kafla eru niðurstöður kynntar samkvæmt þeim meginþemum sem komu fram við gagnagreiningu og dæmi tekin úr viðtölum við þátttakendur í rannsókninni.

## **Félags- og tilfinningahæfni barna sem lykilatriði**

Viðmælendur voru sammála um að félags- og tilfinningahæfni væri mikilvæg forsenda þess að börn gætu tekist á við þær breytingar sem verða í upphafi grunnskólagöngu. Þeir lögðu sérstaka áherslu á hæfni til að stofna til vináttu, sýna samkennd og stjórna tilfinningum sínum. Nokkrir foreldranna töldu félagslega færni jafnvel mikilvægari en námslega færni við upphaf grunnskólagöngu.

Ari lýsti því hvernig hann og eiginkona hans unnu markvisst að því að tryggja að dóttir þeirra ætti vinkonu í nýju skólaumhverfi og sagði:

Við vorum meðvituð á síðasta árinu í leikskólanum að finna vinkonu sem hentaði henni og tengja okkur fjölskyldurnar saman. Þannig gat hún farið inn í skólann með einhverjum sem hún treysti og þekkti vel. Það er alltaf mikilvægt að eiga einn sterkan vin í hópnum.

Frásögn Ara sýnir hvernig foreldrarnir leituðust við að skapa félagslegt öryggi fyrir barn sitt áður en skólinn byrjaði. Anna lagði sömuleiðis áherslu á mikilvægi vináttu:

Það sem mig langar að barnið mitt fái út úr skólakerfinu eru vinir. Mér er alveg sama hvort hún kunnir ekki að lesa eða skrifa fallega stafi ... félagsfærni kemur þér svo miklu lengra heldur en nokkurn tíma þekking á einhverjum gögnum.

Þessi sýn endurspeglar í lýsingu Tinnu, sem lýsti áhyggjum sínum þegar dóttir hennar var sett í bekk án vina sinna. Hún sagði:

Hún var talin vera félagslega sterk í leikskólanum en byrjaði illa í grunnskólanum. Hún var í

bekk með engum af sínum vinum og það var erfitt fyrir hana. Við þurftum að fara á fund og biðja um breytingar því þótt hún væri góð með öllum í leikskólanum þýðir það ekki að hún sé góð með öllum í heiminum.

Frásagnir foreldranna benda til þess að vinátta sé ekki eingöngu talin mikilvæg fyrir líðan barna heldur einnig fyrir sjálfsmynd þeirra og hæfni til að laga sig að nýju skólasamfélagi.

Ylfa, móðir drengs sem hafði átt erfitt með að stjórna hegðun sinni, taldi að vináttufærni væri mikilvægari en námslegir hæfileikar við upphaf grunnskóla. Hún sagði:

Ég var ekkert að stressa mig á lestri eða skrifum, það kemur í skólanum. En vináttufærni? Hún er lykilatriði. Ég vil að hann geti fundið vini sem hann tengir við og sem samþykkja hann eins og hann er.

Ylfa lýsti því hvernig sonur hennar átti erfitt með að stjórna hegðun sinni og það hafði áhrif á félagsleg samskipti hans við aðra. Hún sagði að hún hefði áhyggjur af því að hann yrði hafður út undan eða misskilinn af jafnöldrum sínum. Hún og eiginmaður hennar unnu því markvisst að því að styðja son sinn í að læra að lesa í félagslegar aðstæður, sýna tillitssemi og mynda jákvæð tengsl við önnur börn. Viðhorf Ylfa undirstrika einnig þá áherslu sem margir viðmælendur lögðu á félagslega hæfni sem grundvöll frekara náms.

Foreldrarnir voru sammála um að félags- og tilfinningahæfni væri lykilatriði við upphaf grunnskólagöngu. Þeir lögðu áherslu á vináttu, samkennd og tilfinningastjórn og töldu þessa hæfni oft mikilvægari en námslegan undirbúning. Frásagnir sýndu hvernig foreldrarnir reyndu markvisst að tryggja félagslegt öryggi barna sinna, meðal annars með því að styrkja vinatengsl. Vinátta var talin mikilvæg fyrir sjálfsmynd, vellíðan og aðlögun að nýju skólasamfélagi. Einnig kom fram í máli foreldranna að þeir teldu félagsfærni grundvöll frekara náms og að þeir vildu styðja börn sín í því að mynda jákvæð tengsl við jafnaldra.

## Foreldrar fyrirmyndir

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að foreldrar gegni fjölbreyttu og mikilvægu hlutverki við upphaf grunnskólagöngu barna sinna. Foreldrarnir lögðu áherslu á að þeir vildu vera börnum sínum góð fyrirmynd og styðja tengsl þeirra við önnur börn og vináttu. Þá lögðu þeir áherslu á að leiðbeina börnunum við að skilja orsök og afleiðingar hegðunar.

Tinna sagði að hún hefði tekið meðvitaðar ákvarðanir um að vera jákvæð fyrirmynd í samskiptum við aðra. Hún sagði:

Ég reyni alltaf að sýna börnunum mínum hvernig á að tala við fólk af virðingu og hlusta á það sem það hefur að segja. Ef ég kem fram við fólk af tillitssemi þá læra börnin að koma fram við aðra á sama hátt.

Hún taldi að börnin hennar lærðu mest af því hvernig hún sjálf hagaði sér í samskiptum – frekar en af beinni leiðsögn. Hún sagði að hún hefði séð börnin sín endurspeglja þessa hegðun í samskiptum sínum við aðra og taldi það vera merki um að þau væru að þróa með sér góða félagsfærni.

Foreldrarnir bentu á hvernig eigin reynsla úr uppvexti mótaði uppeldisaðferðir þeirra. Ylfa lýsti því hvernig hún hefði tekið það besta úr ólíkum fyrirmyndum sínum: „Mamma

var mjög ströng, amma var ofboðslega hlý [...], ég tók bara það besta úr þeim báðum.“ Nokkrir foreldrar, þar á meðal Drífa og Nanna, tóku fram að þeir vildu gera ýmislegt öðruvísi en foreldrar þeirra höfðu gert, oft vegna erfiðrar reynslu í eigin æsku. Nanna lýsti því hvernig hennar eigin uppeldisreynsla hafði áhrif á það hvernig hún undirbjó börn sín fyrir grunnskóla:

Foreldrar mínir voru sjúklingar og gátu ekki gert margt með okkur. Það fékk mig til að vilja gera hlutina öðruvísi, að vera með börnunum mínum og fara með þau út á daginn.

Nanna sagði að þessi reynsla hefði mótað hennar eigin uppeldisaðferðir. Hún vildi tryggja að börnin hennar fengu tækifæri til að mynda tengsl og upplifa stuðning sem hana sjálfa hafði skort. Hún taldi að með því að vera til staðar fyrir börnin sín og skapa tækifæri til félagslegra samskipta gæti hún lagt grunn að sterkri félags- og tilfinningafærni.

Örn lýsti því hvernig hans eigin bakgrunnur hafði áhrif á það hvernig hann mótaði börnin sín:

Mín barnæska einkenndist af aga og ég reyni að halda í þann stöðugleika. Ég vil að börnin mín finni öryggi heima hjá sér, að þau geti leitað heim án ótta.

Örn sagði að hann hefði upplifað strangt uppeldi sem barn sem og þannig áttað sig á mikilvægi jafnvægis milli aga og hlýju. Hann sagði að hann vildi skapa heimili þar sem börnin hans myndu öryggi en líka frelsi til að tjá sig og takast á við tilfinningar sínar. Hann taldi að með því að sýna börnunum sínum að hann væri tilbúinn að hlusta og styðja þau í gegnum áskoranir gæti hann hjálpað þeim að þróa félagslega hæfni og sjálfstraust.

Foreldrarnir bentu á mikilvægi þess að sýna börnum sínum áhuga og veita þeim athygli. Dóra sagði:

Ég held að áhugi foreldra á börnunum sínum þurfi að vera meiri. Ég held að það sé bara svolítið svoléiðis að þau eru hérna – eins og ég segi: Foreldrar sem eru rosalega upptekin, þeir þurfa að gera hitt og þetta, þeir eru svo mikið að vinna í sjálfum sér að þau fatta ekki að barnið þarf að læra inn á sjálft sig. Barnið gerir það ekki sjálf. [...] Þú lærir ekki samskipti einn. Og börn, barn sem er mikið í tölvu og lokar sig af inni í einhverjum skjá, það er ekki barn sem er að læra samskipti. Og foreldrar sem leyfa þetta, að barnið sé bara endalaust í tölvu og í síma eða eitthvað, að það er ekki að styðja við það að barnið læri jákvæð samskipti.

Þessi áhersla á samveru kom fram hjá öðrum viðmælendum, svo sem Drífu sem lýsti kvöldrúttínu sinni: „Við reynum við matarborðið að ræða hvað var skemmtilegt í dag og fyrir hvað ertu þakklát.“

Foreldrarnir lögðu einnig áherslu á að styðja og viðhalda vináttutengslum barna sinna. Ari lýsti því hvernig hann og eiginkona hans unnu markvisst að því að viðhalda vináttutengslum dóttur sinnar:

Við reyndum að vera opin fyrir því að fá vini heim og leyfa þessu að flæða. Við hittum foreldra vina hennar til að halda þessum samskiptum opnum svo að við vissum betur hvað væri í gangi.

Anna lýsti mikilvægi frjálsra samskipta milli barna í fjölbýli: „Við vorum ekki mikið að skipuleggja vinahittinga [...] þær hlaupa á milli og við þekkjum þessi börn mjög vel.“ Nanna sagði frá því hvernig hún hvatti son sinn til að yfirstíga feimni: „Viltu ekki bara prófa og sjá hvort hann sé að horfa á Hvolpasveitina eins og þú?“ Hún lagði áherslu á að finna jafnvægi í hvatningu: „Þegar maður ýtir of fast þá verður það letjandi en ekki hvetjandi.“

Ari benti á að foreldrar þyrftu að vinna meðvitað að því að skapa rými fyrir vináttu barna sinna: „Við höfum reynt að vera frekar opin fyrir því að það geti einhver komið í heimsókn [...] og reynum að hitta foreldrana.“ Anna lýsti svipuðu sjónarhorni þegar hún sagðist leggja sig fram við að „halda þessu gangandi“ með því að nýta tólmundastarf til að rækta vináttu.

Þá lýsti Ylfa því hvernig hún notaði daglegt spjall og dæmi úr daglegu lífi til að kenna syni sínum félagsfærni:

... við ræðum bara saman, það hefur virkað vel ... ef maður ræðir við hann á hans forsendum þá er hann alveg mjög móttækilegur eins og í vináttufærni og svona, þegar við erum að útskýra af hverju hlutirnir eru svona og af hverju það þarf að skiptast á ... hann byrjar að renna sér á sleðanum og svo tekur næsti við og fær að renna sér á sleðanum og hann nær þessu alveg.

Foreldrarnir lögðu jafnframt áherslu á heiðarleika og traust. Ari lagði mikla áherslu á að börnin hans gætu sagt heiðarlega frá því sem þau upplifðu: „Ef þú brýtur glas þá viðurkennir þú það ...; ef þú reynir að komast hjá því þá eru meiri skammir.“ Hann sagði jafnframt að þessi heiðarleiki væri nauðsynlegur til að byggja upp traust: „Ef það er verið að ásaka barnið mitt um eitthvað ... þá finnst mér gott að ég geti treyst því.“

Dóra sagði frá því hvernig hún og maki hennar ræddu bæði jákvæð og neikvæð samskipti við dóttur sína:

Við hlustum þegar vandamál koma upp, leiðbeinum henni og gefum henni færi á að eiga tilfinningarnar sínar. En við leggjum líka áherslu á að ræða jákvæða reynslu svo að hún skilji að það er ástæða fyrir því að vinir vilja leika við hana.

Kurteisi og samskiptareglur voru einnig í forgrunni hjá foreldrunum. Nanna sagði frá samtali um grunnskólann við son sinn:

... Við spurðum: Á morgun þegar þú labbar inn í skólann hvað ætlar þú að gera? [...] Nú, ég ætla að segja góðan daginn við gangavörðinn, sagði hann, og svo ætla ég að fara í sætið mitt og bíða þangað til kennarinn segir mér hvað á að gera næst.

Foreldrarnir töldu sig gegna lykilhlutverki við mótun félags- og tilfinningahæfni barna sinna og lögðu áherslu á að vera góðar fyrirmyndir í samskiptum, sýna virðingu og hlusta. Þeir nýttu eigin reynslu til að móta uppeldisaðferðir sínar og vildu oft gera hlutina öðruvísi en foreldrar þeirra sjálfra. Samvera, tengsl, stuðningur og umræður um tilfinningar og hegðun voru mikilvægir þættir í uppeldinu. Niðurstöðurnar sýna að foreldrarnir unnu markvisst að því að styðja vinatengsl og samskiptafærni barnanna, meðal annars með daglegu spjalli, heiðarleika, trausti og hvatningu í tengslum við samskiptareglur og kurteisi í skóla- og félagsumhverfi.

## Leikskólinn sem vettvangur félags- og tilfinningahæfni

Fram kom að foreldrarnir telja leikskólann gegna lykilhlutverki í félags- og tilfinningahæfni barna. Að þeirra mati veitir leikskólinn börnum öruggan vettvang til að móta félagshæfni, efla sjálfstæði og læra hegðun í hópi. Foreldrarnir lýstu leikskólanum sem öðru heimili barna sinna og að hann styddi þau í að hefja grunnskólagöngu. Ragnar lýsti þessu hlutverki leikskólans með því að segja að hann hefði „bara séð um það að mestu“ að undirbúa barnið hans en sjálfir hlúðu foreldrarnir að drengnum heima með því „að láta honum líða vel og hvetja hann til að fara í skólann“.

Samfella milli leikskóla og grunnskóla var sérstaklega mikilvæg í augum foreldranna og þeir lýstu því hvernig heimsóknir leikskólabarna í grunnskólann og þátttaka foreldranna sjálfra í að kynna umhverfið drógu úr ööryggi barnanna og gerðu upphaf grunnskólagöngunnar spennandi. Ragnar sagði:

Leikskólinn sá að mestu um undirbúninginn milli skólastiga, þau fóru með hann í heimsóknir í grunnskólann, kynntu hann fyrir nýju umhverfi og leyfðu honum að kynnast nýjum reglum. Þetta gerði gæfumuninn.

Hann sagði að barnið sitt hefði verið búið að kynnast kennurunum, sjá grunnskólann og vitað hvar stofan þess var áður en grunnskólaganga hófst. Þetta dró úr kvíða og styrkti sjálfstraustið. Nanna benti á breytingar sem fylgdu skólaskiptum þar sem „færri starfsmenn og minni athygli“ urðu til þess að börnin þurftu að sýna aukið sjálfstæði.

Foreldrarnir voru sammála um að mikilvægasta námið í leikskólanum væri félags- og tilfinningahæfni. Örn lýsti þessu með þessum orðum: „Mikilvægasta sem hann lærði í leikskólanum var félagsmótun – að geta verið í hópi, leikið saman, fylgt fyrir mælum og borðað sjálfur.“ Ari tók undir þetta og taldi samskipti við jafnaldra og getu til að „láta þau samskipti ganga upp“ vera kjarnann í leikskólanáminu. Drífa lagði áherslu á mikilvægi vináttu, samkenndar og leikgleði og lýsti því hvernig dóttir hennar hefði öðlast „þolinmæði gagnvart öðrum“ og þróað „sköpunargleði og ímyndunarafli“ sem hún tengdi beint við starf leikskólans.

Áhersla á samkennd og tillitssemi birtist einnig skýrt í frásögn Dóru sem sagði frá því hvernig dóttir hennar reyndi að skilja líðan vinkonu sinnar. Dóra lagði áherslu á að þessi félagslegi þroski væri beinn ávinningur af leikskólagöngunni.

Þá töldu foreldrarnir einnig mikilvægt að leikskólinn kenndi börnum sjálfstæði og ábyrgð. Anna benti á að börnin lærðu smám saman að bera ábyrgð á eigin hegðun, til dæmis með því að klæða sig sjálf og meta hversu vel þau borðuðu: „þau bera ekki alveg ábyrgð á sjálfum sér en það er alltaf verið að vinna í áttina að því.“ Ylfa tók undir þetta og lagði áherslu á mikilvægi þess að kunna að bíða, sýna kurteisi og leyfa öðrum að fara á undan, sem hún taldi grundvallaratriði fyrir framtíðina.

Yfirleitt má segja að leikskólinn sé samkvæmt reynslu foreldra bæði vettvangur félags- og tilfinningahæfni og stuðningur við upphaf grunnskólagöngu. Foreldrarnir treystu leikskólanum fyrir þessu mikilvæga hlutverki en lögðu jafnframt sjálfir sitt af mörkum með því að sýna börnum sínum áhuga og styðja félagshæfni og sjálfstæði þeirra heima fyrir.

## UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Tilgangur rannsóknarinnar var að dýpka skilning á þeirri félags- og tilfinningahæfni sem foreldrar telja mikilvægt að börn sín búi yfir við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu. Rannsóknin beindist að því að skoða hvaða hæfni foreldrar leggja áherslu á í aðdraganda grunnskólagöngu barna sinna, hvernig þeir lýsa eigin aðkomu að þróun hennar og hvernig þeir skynja hlutverk leikskólans í að styðja þessa þætti. Þannig gefa niðurstöður hennar innsýn í þá samvinnu sem æskileg er milli heimilis og skóla til að styðja börn félags- og tilfinningalega við skil skólastiga.

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa vísbendingar um að foreldrar sem rætt var við líti á félags- og tilfinningahæfni barna sem grundvallarþátt í farsælu upphafi grunnskólagöngu. Foreldrar lýstu félags- og tilfinningahæfni sem getu til að stofna til vináttu, sýna samkennd, stjórna hegðun og tjá tilfinningar á uppbyggilegan hátt. Það er í samræmi við helstu þætti CASEL-líkansins þar sem meðal annars samskiptafærni og sjálfstjórn eru talin lykilatriði (Borowski, 2019). Það samræmist einnig fyrri rannsóknum sem hafa sýnt fram á mikilvægi félags- og tilfinningahæfni fyrir námsárangur, félagslega vellíðan og framtíðarfærni barna (Durlak o.fl., 2011; McLaughlin o.fl., 2017). Foreldrar töldu sérstaklega mikilvægt að börn þeirra hefðu náð tókum á tilfinningastjórn áður en grunnskólaganga hæfist, sem undirstrikar mikilvægi sjálfstjórnar sem burðaráss í félags- og tilfinningahæfni (Denham o.fl., 2013; Eisenberg o.fl., 2010).

Foreldrar lýstu þætti sínum í að efla þessa hæfni með umræðu um hegðun, lausnir vandamála og sjálfstyrkingu og lögðu áherslu á að vera börnum sínum góðar fyrirmyndir, sem er í anda félagsnámskenningar Bandura (1977). Foreldrar töldu samskiptahæfni barna próast helst við dagleg samskipti, en það kemur einnig heim og saman við kenningar Baumrind (1966) og Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2007) um áhrif uppeldishátta. Þá kom skýrt fram að foreldrar nýttu sér eigin uppeldisreynslu til að móta aðferðir við uppeldi barna sinna. Sumir töldu þannig mikilvægt í ljósi skorts á tengslum eða stuðningi í eigin æsku að rækta traust, hlýju og öryggi barna sinna heima fyrir. Töldu foreldrar að meginábyrgðin á félags- og tilfinningahæfni hvíldi á þeim sjálfum. Það viðhorf er í samræmi við lög um grunn- og leikskóla (nr. 91/2008 og nr. 90/2008), kenningar Grusec og Hastings (2015) um félagsmótun og uppeldishætti Baumrind (1966). Margir foreldrar lýstu meðvituðum ákvörðunum um að vera góðar fyrirmyndir og kenna börnum sínum tillitssemi og sjálfstjórn.

Niðurstöðurnar varpa einnig ljósi á það að foreldrar leggja traust sitt á leikskólann sem lykilvettvang félagslegra samskipta og mótunar félags- og tilfinningahæfni barna. Þar læri börnin grundvallarfærni í samstarfi, tillitssemi og sjálfstæði í gegnum leik og samskipti við jafningja, og er það í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Coplan og Arbeau, 2009; Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Rubin o.fl., 2006). Foreldrar upplifðu gott samstarf við starfsfólk leikskólans og raunverulegan stuðning, þar sem bæði starfsfólkið og foreldrar töldu sig gegna virku hlutverki í velferð og mótun félags- og tilfinningahæfni barna. Þeir lýstu leikskólanum sem öruggu umhverfi þar sem börn þróuðu sjálfstæði og félagsfærni, og töldu hann gegna lykilhlutverki í að undirbúa börn fyrir grunnskóla. Það undirstrikar mikilvægi samstarfs heimila og skóla og að báðir aðilar axli ábyrgð á hlutverki sínu (Björn Rúnar Egilsson, 2024; Dockett o.fl., 2019; Epstein,

2011; Jóhanna Einarsdóttir, 2007, 2024). Frásagnir foreldranna sýna einnig að þeir höfðu ákveðnar væntingar til samstarfs milli leik- og grunnskóla og lögðu áherslu á stuðning bæði frá foreldrum og kennurum á skilum skólastiga. Þá fannst þeim heimsóknir í grunnskólann draga úr óöryggi og efla sjálfstraust bæði barna og foreldra á skólaskilunum.

Fræðilegt framlag rannsóknarinnar felst í því að varpa ljósi á viðhorf foreldra, sem lítið hefur verið leitað til varðandi þau þáttaskil sem verða í lífi fjölskyldna við lok leikskóladvalar og upphaf grunnskólagöngu barna (Dockett o.fl., 2019; Jóhanna Einarsdóttir, 2007; Sara Margrét Ólafsdóttir, 2022). Niðurstöðurnar sýna að foreldrarnir litu á sig sem virka þátttakendur í þróun félags- og tilfinningahæfni barna en treystu jafnframt á hlutverk leikskólans. Þá má segja að framlag rannsóknarinnar til stefnumótunar felist í mikilvægi skýrrar ábyrgðarskyldu og aukinnar samvinnu milli skóla og heimila. Markvisst samstarf getur dregið úr kvíða og styrkt félagsfærni barna við upphaf grunnskólagöngu (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2023). Hvetja mætti sveitarfélög og skólaskrifstofur til að þróa leiðbeiningar með sérstakri áherslu á samfellu í félags- og tilfinninganámi barna. Niðurstöður rannsóknarinnar kalla á að kennarar í leik- og grunnskólum séu meðvitaðir um mikilvægi félags- og tilfinninganáms og beiti aðferðum sem styðja þessa hæfni, svo sem með þátttöku og stuðningi í leik barna, samvinnuverkefnum og stuðningi við vináttutengsl og sjálfstjórn (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Blewitt o.fl., 2021). Í heild sýna niðurstöður rannsóknarinnar fram á mikilvægi þess að félags- og tilfinningahæfni barna sé sameiginlegt verkefni foreldra, leikskóla og grunnskóla.

## HEIMILDIR

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2023). Samstarf um nám barna og þekkingarsköpun: Áherslur í tengslum leikskóla og grunnskóla í menntastefnu fjögurra sveitarfélaga. *Sérrit Netlu 2023 – Menntakvika 2023*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2023.13>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna: Um þróunarverkefni í fimm leikskólum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/12>
- Aras, S. (2016). Free play in early childhood education: A phenomenological study. *Early Child Development and Care*, 186(7), 1173–1184. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1083558>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. *Child Development*, 37(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>
- Baumrind, D. og Thompson, R. A. (2002). The ethics of parenting. Í M. H. Bornstein (ritstjóri), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (5. bindi, bls. 3–34). Lawrence Erlbaum Associates.
- Björn Rúnar Egilsson. (2024). Þáttaskil við lok leikskóla og upphaf grunnskólagöngu frá sjónarhóli foreldra drengja og stúlkna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Björn Rúnar Egilsson (ritstjórar), *Með nesti og nýja skó: Greinar um tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila* (bls. 59–80). Háskólaútgáfan.

- Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., Nolan, A., Mousa, A., Green, R., Ifanti, A., Jackson, K. og Skouteris, H. (2021). "It's embedded in what we do for every child": A qualitative exploration of early childhood educators' perspectives on supporting children's social and emotional learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 1530. <https://doi.org/10.3390/ijerph18041530>
- Borowski, T. (2019). *CASEL's framework for systemic social and emotional learning. Establishing Practical social-emotional competence assessment work group*. <https://measuringwell.casel.org/wp-content/uploads/2019/08/AWG-Framework-Series-B.2.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Í *International encyclopedia of education* (3. bindi, 2. útgáfa). Elsevier.
- Bronfenbrenner, U. og Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. Í W. Damon og R. M. Lerner (ritstjórar), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (bls. 793–828). <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Coplan, R. J. og Arbeau, K. A. (2009). Peer interactions and play in early childhood. Í K. H. Rubin, W. M. Bukowski og B. Laursen (ritstjórar), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (bls. 143–161). Guilford Press.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57–89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4)
- Denham, S. A., Bassett, H. H. og Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
- Denham, S. A., Kalb, S., Way, E., Warren-Khot, H., Rhoades, B. L. og Bassett, H. H. (2013). Social and emotional information processing in preschoolers: Indicator of early school success? *Early Child Development and Care*, 183(5), 667–688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.682728>
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út 1938).
- Dockett, S. og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). Continuity and change as children start school. Í N. Ballam, B. Perry og A. Garpelin (ritstjórar), *Pedagogies of educational transitions: International perspectives on early childhood education and development*, 16 (bls. 133–150). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-319-43118-5_9)
- Dockett, S., Jóhanna Einarsdóttir og Perry, B. (2019). *Listening to children's advice about starting school and school age care*. Routledge.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. og Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L. og Eggum, N. D. (2010). Emotion-related self-regulation and its relation to children's maladjustment. *Annual Review of Clinical Psychology*, 6, 495–525. <https://doi.org/10.1146/annurev.clinpsy.121208.131208>

- Epstein, J. L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2. útgáfa). Westview Press.
- Esterberg, K. G. (2002). *Qualitative methods in social research*. McGraw Hill.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og frá grunnskóla til framhaldsskóla*. Háskólaútgáfan.
- Gill, E. (2017, 23. janúar). *School plea to parents to “teach manners at home” goes viral*. Manchester Evening News. <https://www.manchestereveningnews.co.uk/whatson/family-kids-news/portugese-school-poster-parents-manners-12492658>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Griebel, W. og Niesel, R. (2003). Successful transitions: Social competencies help pave the way into kindergarten and school. *European Early Childhood Education Research Journal*, 11(S1), 25–33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703>
- Grusec, J. E. og Hastings, P. D. (2015). *Handbook of socialization: Theory and research* (2. útgáfa). Guilford.
- Halle, T. G. og Darling-Churchill, K. E. (2016). Review of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8–18. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2016.02.003>
- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–169). Háskólaútgáfan.
- Jones, D. E., Greenberg, M. og Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2022). Bernskurannsóknir. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 13–35). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila. Í Jóhanna Einarsdóttir og Björn Rúnar Egilsson (ritstjórar), *Með nesti og nýja skó: Greinar um tengsl leikskóla, grunnskóla og frístundaheimila* (bls. 33–54). Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar). (2013). *Á sömu leið: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. RannUng; Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Einarsdóttir, Dockett, S. og Perry, B. (2019). Children’s perspectives of transition to school. Í S. Dockett, Jóhanna Einarsdóttir og B. Perry (ritstjórar), *Listening to children’s advice about starting school and school age care* (bls. 1–13). Routledge.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 205–219). Háskólaútgáfan.
- Kirvesniemi, T., Poikolainen, J. og Honkanen, K. (2019). The Finnish day-care centre as an environment for learning social emotional well-being. *Journal of Early Childhood Research*, 8(1), 26–46. <https://journal.fi/jecer/article/view/114103>

- Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2014). Foreldrasamstarf. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 197–217). Háskólaútgáfan.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- McLaughlin, T., Aspden, K. og Clarke, L. (2017). How do teachers support children's social-emotional competence? Strategies for teachers. *Early Childhood Folio*, 21(2), 21–27. <https://doi.org/10.18296/ecf.0041>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*.
- Nix, R. L., Bierman, K. L., Domitrovich, C. E. og Gill, S. (2013). Promoting children's social-emotional skills in preschool can enhance academic and behavioral functioning in kindergarten: Findings from Head start REDI. *Early Education and Development*, 24(7), 1000–1019. <https://doi.org/10.1080/10409289.2013.825565>
- Phillips, J., Phillipson, S. og Tyler-Merrick, G. (2021). *Growing children's social and emotional skills*. Routledge.
- Rosenthal, M. K. og Gatt, L. (2010). 'Learning to live together': Training early childhood educators to promote socio-emotional competence of toddlers and pre-school children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(3), 373–390. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2010.500076>
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M. og Parker, J. G. (2006). Peer interactions, relationships, and groups. Í R. M. L. Damon og N. Eisenberg (ritstjórar), *Handbook of child psychology* (bls. 571–645). Wiley.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Sara Margrét Ólafsdóttir. (2022). Þáttaskil og samfella í námi barna á mótum leik- og grunnskóla: Sjónarmið barna. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 352–372). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla.
- Sorkhabi, N. (2005). Applicability of Baumrind's parent typology to collective cultures: Analysis of cultural explanations of parent socialization effects. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 552–563. <https://doi.org/10.1080/01650250500172640>
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. og Taggart, B. (2004). *The Effective provision of pre-school education (EPPE) project: Findings from pre-school to end of key stage 1*. Institute of Education, University of London. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/18189/2/SSU-SF-2004-01.pdf>

Greinin barst tímaritinu 4. maí 2025 og var samþykkt til birtingar 14. ágúst 2025.

## UM HÖFUNDANA

Edda Rósa Gunnarsdóttir (eddarosa@hjalli.is) starfar sem kennari og frístundastýra við Barnaskóla Hjallastefnunnar í Garðabæ. Hún hefur sinnt kennslu- og stjórnunarstörfum hjá Hjallastefnunni síðan 2002. Hún lauk BA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands árið 2006, meistaraþrófi í foreldrafræðslu og uppeldisráðgjöf frá sama skóla árið 2024 og námi í listkennslufræðum frá Listaháskóla Íslands 2025. Hún hefur sérstakan áhuga á velferð barna og fjölskyldna.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri í mörg ár, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrágerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

# PARENTS' PERSPECTIVES ON THEIR ROLE AND THE ROLE OF THE PRESCHOOL IN SHAPING CHILDREN'S SOCIAL AND EMOTIONAL COMPETENCE AT THE START OF PRIMARY SCHOOL

## ABSTRACT

This study explores parents' perspectives on their role, and the role of preschools, in fostering children's social and emotional competence at the beginning of compulsory schooling. The research is situated within the broader context of theories of social-emotional learning (SEL), including the CASEL framework, Bronfenbrenner's ecological systems theory, and previous Icelandic and international research on school transitions. Using a qualitative approach, semi-structured interviews were conducted with nine parents whose children started primary school in autumn 2023. The aim was to deepen the understanding of how parents perceive their responsibilities in supporting their children's social and emotional development, what expectations they hold toward preschools, and how they navigate the transition to primary education.

The findings demonstrate that parents place great importance on children's ability to form friendships, regulate their emotions, demonstrate empathy, and engage in cooperative behaviours, all of which they see as critical prerequisites for successful school adjustment and academic achievement. Parents consistently emphasized the importance of preparing their children for school, socially and emotionally, often supplementing the efforts of preschool educators with targeted practices at home, such as daily conversations about feelings, role-playing social situations, and teaching practical life skills like politeness, patience, and self-regulation.

Parents also highlighted the critical role preschools play in laying the foundations

for social-emotional learning. They described the preschool as a second home where their children learned to navigate social rules, respect others, and build self-confidence. Visits to the primary school before the formal start of schooling were perceived as highly valuable in reducing anxiety and fostering a sense of familiarity and security among the children. These findings align with existing research that emphasizes the importance of continuity between preschool and primary school environments and the need for coordinated transition practices.

The study reveals that parents view themselves as active agents in the socialization process, echoing the conceptualization of parents as children's first and most important teachers, as emphasized in Icelandic education legislation. Many parents in the study reflected on their own upbringing, describing how they selectively incorporated positive elements from their childhood experiences into their parenting while consciously avoiding patterns they considered unhelpful or outdated. In this way, the parents demonstrate reflective and adaptive parenting styles that respond to contemporary understandings of child development and well-being.

Parents expressed a strong desire for open communication with teachers and school staff and called for greater collaboration between preschools, primary schools, and families during the transition phase. Their narratives suggest that successful transitions are not the responsibility of one institution alone but require shared commitment, communication, and mutual understanding between all parties involved. Furthermore, the study highlights parents' concerns about the social pressures children face in digital environments, emphasizing the need for active parental engagement to ensure that children develop real-life social skills in an increasingly technology-driven society.

The contribution of this study lies in foregrounding parents' voices in the discussion on school transitions and social-emotional learning, an area that has received relatively less attention in Icelandic educational research. While earlier studies have often focused on the experiences of children and educators, this study underscores the crucial role parents play and the expectations they have toward the educational system in facilitating children's holistic development.

In terms of implications for policy and practice, the study suggests that local municipalities and education authorities should develop clear guidelines for transition practices that explicitly address the social and emotional aspects of school readiness. Professional development for preschool and primary school educators should include training in social-emotional learning strategies and transition support. Moreover, the study calls for structured opportunities for collaboration between parents, preschools, and primary schools to ensure that children's social-emotional needs are met consistently throughout the early stages of schooling.

Future research should further explore the dynamics of parent-school partnerships in supporting social-emotional development and investigate how different parenting styles and socio-economic contexts influence children's adjustment to primary school. Additionally, longitudinal studies could provide insights into the long-term impact of early social-emotional support on children's academic performance, mental health, and social relationships.

In conclusion, this study emphasizes that the development of children's social and emotional competencies is a collective responsibility shared by families, preschools, and primary schools. By supporting social-emotional growth during the critical transition from preschool to primary school, all stakeholders can build a solid foundation for children's lifelong learning, well-being, and active citizenship.

Keywords: social-emotional learning, school transition, preschool, primary school, parental role

## ABOUT THE AUTHORS

Edda Rósa Gunnarsdóttir (eddarosa@hjalli.is) works as a teacher and after-school program director at the Hjalli Model elementary school in Garðabær, Iceland. She has held teaching and leadership positions within the Hjalli Model educational system since 2002. She earned a BA degree in Education and Pedagogy from the University of Iceland in 2006, followed by a master's degree in Parenting Education and Counselling from the same university in 2024 and completed a degree in teaching at primary and high school level from the Iceland University of the Arts in 2025. Her main interests lie in the well-being of children and families.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, a school officer, and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

# EFTIRFYLGNI RANNSÓKN Á REIÐISTJÓRNUNARÚRRÆÐINU ART

Hér er um að ræða eftirfylgnirannsókn á reiðistjórnunarúrræðinu ART. Mat á ART-úrræðinu er byggt á svörum frá kennurum tólf barna sem luku ART-meðferð haustið 2017. Til að meta árangur úrræðisins voru notaðir ASEBA-listar, sem lagðir voru fyrir á undan og eftir ART-meðferð og síðan aftur þremur árum síðar. Listarnir mæla ýmis vandkvæði eða erfiðleika hjá börnum. Marktækt færri vandkvæði mældust hjá börnunum eftir ART-meðferðina en fyrir hana. Að mati kennara þeirra hafði almennt dregið úr einkennum sem tengdust hegðunarvandkvæðum. Einnig hafði dregið úr félagslegum vandkvæðum og líðan var betri. Því má ætla að ART hafi skilað árangri hjá þessum börnum. Eftirfylgnirannsókn þessi sýndi þó að sá árangur sem virtist hafa verið náð með meðferðinni væri ekki lengur fyrir hendi hjá þeim öllum þremur árum síðar, en hann hefði þó viðhaldist hjá sumum barnanna. Því er mikilvægt að auka eftirfylgni með meðferðinni, en eftirfylgni virðist vera mikilvægur þáttur í því að unnt sé að viðhalda árangri meðferðar.

Efnisorð: reiðistjórnun, ART, tilfinningaleg vandkvæði, hegðunarvandkvæði, eftirfylgni, úrræði

## INNGANGUR

Sum börn eiga erfitt með að fara eftir fyrir mælum og reglum og eiga því við hegðunarvandkvæði (e. behavior problems) að stríða (Berk, 2007; Miller-Perrin o.fl., 2021). Tilteknir eiginleikar barna geta aukið líkur á hegðunarvandkvæðum og má til dæmis nefna ADHD (Berk, 2007), en einnig getur ofbeldi eða vanræksla leitt til hegðunarvandkvæða (Miller-Perrin o.fl., 2021). Hegðunarvandkvæði barna geta komið fram í skóla, ekki síður en á heimili þeirra (Patterson o.fl., 1989). Alvarleg hegðunarvandkvæði barna geta þróast út í áhættuhegðun á unglingsárum (Miller-Perrin o.fl., 2021). Birtingarmyndir áhættuhegðunar unglunga geta til dæmis verið að sinna námi illa, sjálfsskaðandi hegðun, vímuefnaneysla, afbrot, árásarhneigð og vændi (Freydís Jóna Freysteinsdóttir, 2012). Mikilvægt er því að grípa inn í og stöðva hegðunarvandkvæði svo þau þróist síður út í áhættuhegðun á unglingsárum. ART-reiðistjórnun (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-b) er úrræði sem hefur verið notað hér á landi undanfarin ár til að hjálpa börnum með hegðunarvand-

kvæði. ART-úrræðið var sett á laggirnar á Íslandi árið 2007. Markmiðið með úrræðinu er að fyrirbyggja og draga úr óæskilegri hegðun barna og unglinga með því að kenna uppbyggilegar leiðir til að leysa vanda sem tengist hegðun, samskiptum og tilfinningum (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-a). Aðferðin var þróuð af Goldstein og félögum (2004) um miðjan áttunda áratug síðustu aldar og hefur hún verið notuð til þess að aðstoða börn og unglinga við reiðistjórnun í skólum en einnig hefur verið lögð áhersla á félagsfærni í beitingu aðferðarinnar (Brännström o.fl., 2016; Calame o.fl., 2011; Goldstein o.fl., 2004) og eflingu siðferðisþroska (e. moral reasoning training) (Calame o.fl., 2011; Glick og Goldstein, 1987; Goldstein o.fl., 2004). Úrræðið hefur hingað til mest verið notað í Bandaríkjunum og á Englandi (Brännström o.fl., 2016; Calame o.fl., 2011; Goldstein o.fl., 2004). Stuðst er við atferlisfræði og hugrænar kenningar í hugmyndafræðinni sem úrræðið er byggt á en um fjölbætta nálgun er að ræða (Goldstein o.fl., 2004).

Í þessari rannsókn, sem fór fram í tveimur hlutum, var staða barna könnuð með eftirfylgni eftir að þau höfðu lokið ART-úrræðinu, en það hefur ekki verið gert áður hérlendis. Gerðar voru mælingar bæði fyrir og eftir ART-meðferð svo að meta mætti á hlutlægan hátt hvort meðferðin skilaði árangri. Jafnframt var gerð eftirfylgnirannsókn þar sem árangur var mældur á sama hátt þremur árum eftir að úrræðinu lauk. Markmiðið með eftirfylgnirannsókn þessari var að meta gagnsemi úrræðisins til lengri tíma í íslenskum aðstæðum á hlutlausan hátt. Fyrri hluti rannsóknarinnar sýndi að marktækt dró úr hegðunarvanda barnanna í kjölfar ART-meðferðar, auk þess sem félagsfærni þeirra jókst og líðan þeirra varð betri að mati kennara þeirra, eins og fram hefur komið í birtri grein (Freydís Jóna Freysteinsdóttir o.fl., 2021). Rannsóknarspurningin sem leitað er svara við í seinni hluta rannsóknarinnar er eftirfarandi: Hver er staða barna eftir að hafa lokið ART-meðferð hvað varðar hegðun, félagslega færni og líðan að mati kennara þeirra að nokkrum tíma liðnum?

## Lýsing á ART-úrræðinu

ART er skammstöfun á Aggression Replacement Training, aðferð sem var upphaflega þróuð til þess að vinna með unga afbrotamenn á áttunda áratug tuttugustu aldar (Goldstein o.fl., 2004). Síðar var farið að nota þessa aðferð sem reiðistjórnunarúrræði og sem félagsfærniþjálfun í skólum í Evrópu og í Bandaríkjunum (Brännström o.fl., 2016; Calame o.fl., 2011; Goldstein o.fl., 2004). Kenndar eru uppbyggilegar leiðir til að leysa vanda sem snýr að tilfinningum, samskiptum og hegðun (Ísart – ART-teymið á Suðurlandi, e.d.-a). Hugmyndafræðin sem stuðst er við er byggð á fjölbættri nálgun, meðal annars hugrænni atferlismeðferð (Goldstein o.fl., 2004). Skipta má þó meðferðinni í þrjá meginhluta; a) reiðistjórnun, b) félagsfærni og c) siðferðisþroska. Þannig er unnið að því að kenna uppbyggilegar aðferðir til að takast á við reiði. Kenndar eru gagnlegar leiðir í samskiptum og unnið að því að efla færni í að setja sig í spor annarra og efla siðferðisvitund (Calame o.fl., 2011; Glick og Goldstein, 1987; Goldstein o.fl., 2004).

ART-úrræðið er með aðsetur á Suðurlandi og er stýrt þaðan, en þar starfa sérfræðingar með grunnháskólamenntun á þessu sviði sem hafa auk þess sérhæft sig í að þjálfa aðra sérfræðinga í beitingu ART með því að taka sérhæfð námskeið (Ísart – ART-teymið á Suðurlandi, e.d.-a). Hægt er að beita ART í kennslu og kallast aðferðin þá bekkjar-ART (Ísart – ART-teymið á Suðurlandi, e.d.-b), en einnig er hægt að vinna með nokkra nemendur í einu tvisvar til þrisvar í viku á nokkurra vikna tímabili í skóla og kallast það þá

ART-þjálfun (Háskólinn á Akureyri, e.d.). Einnig má beita ART sem meðferð og kallast það þá ART-meðferð eða fjölskyldu-ART (Ísart – ART-teymið á Suðurlandi, e.d.-d). Foreldrar geta sótt um úrræðið hjá ART á Suðurlandi og einnig er í boði fjarmeðferð, en um eiginlegar tilvísanir er að ræða þar sem gert er ráð fyrir að bæði foreldrar og fulltrúar skóla skrifi undir umsóknareyðublaðið (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-f). Um 12 vikna námskeið er að ræða sem fer fram einu sinni í viku en auk þess fá fjölskyldur einstaklingsviðtöl og ráðgjöf hjá teyminu meðan á námskeiðinu stendur (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-b). Sem dæmi um fjölda fengu 54 fjölskyldur þjónustu hjá ART-teyminu á Suðurlandi árið 2023, og til viðbótar fengu 23 fjölskyldur eftirfylgnimeðferð á vormisseri árið 2023 (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-c). Hægt er að fá þjálfun í ART á Suðurlandi þar sem úrræðið er með aðsetur en einnig hefur ART-teymið á Suðurlandi farið víða um land og þjálfað fagaðila í beitingu úrræðisins (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, 2025). Svokölluð forvarnarnámskeið eru haldin fyrir starfsfólk leik-, grunn- og framhaldsskóla, skólaþjónustu, félagsþjónustu og heilbrigðisþjónustu og fyrir önnur kerfi. Þátttakendur öðlast færni til þess að beita ART-úrræðinu með nemendum eða skjólstæðingum. Um er að ræða þriggja daga námskeið sem teymið heldur. Að því loknu setja þátttakendur upp 12 vikna ART-námskeið þar sem þeir starfa og veitir þá ART-teymið ráðgjöf og handleiðslu yfir það tímabil. Loks er svo fjórði námskeiðsdagurinn þar sem þátttakendur fá tækifæri til þess að sýna myndbandsupptökur úr þjálfuninni og læra af þeim undir handleiðslu ART-teymisins (Ísart – ART teymið á Suðurlandi, e.d.-e).

## Yfirlits- og eftirfylgnirannsóknir á ART

Ýmis meðferðarúrræði eru til með það að markmiði að draga úr hegðunarvandkvæðum barna og auka félagsfærni þeirra (Bergström o.fl., 2023; Miller-Perrin o.fl., 2021). Slík meðferðarúrræði hafa nokkuð verið notuð á Norðurlöndunum og víðar. Nýleg yfirlitsrannsókn sýndi að 102 úrræði væru notuð innan barnaverndarkerfisins í Svíþjóð. Þar af væru 56 þeirra þróuð í öðrum löndum og innflutt en einungis 27 þeirra sýndu einhvers konar árangur með rannsóknnum (Bergström o.fl., 2023). Ef litið er til slíkra rannsókna á Norðurlöndunum sýndi rannsókn sem unnin var í Svíþjóð fram á árangur úrræðis sem byggir á Marte Meo-aðferðinni og kerfiskenningu að það dró úr einkennum barna sem voru á aldrinum 4–12 ára miðað við börn sem voru í samanburðarhópi og fengu venjubundna þjónustu (Axberg o.fl., 2006). Önnur rannsókn sem gerð var í Svíþjóð sýndi að kennsla í félagslegri og tilfinningalegri hæfni (e. social and emotional learning) í skólum leiddi til jákvæðra breytinga varðandi sjálfsmynd, sjálfsmat og leikni (e. mastery). Hins vegar leiddi þessi kennsla ekki til aukinnar félagslegrar hæfni eða varðandi það að leggja aðra í einelti (e. bullying) (Kimber o.fl., 2008). Norsk rannsókn sýndi að úrræði sem notað var þar í skólum og kallast School-Wide Positive Behavior Support Model in Europe dró úr hegðunarvandkvæðum og einnig hafði úrræðið jákvæð áhrif á lærdómsanda í skólastofum miðað við samanburðarhóp (Sørli og Ogden, 2015). Rannsókn á svipuðu úrræði sem notað hefur verið í skólum í Finnlandi og nefnist Innritun – útritun (e. Check in – check out) sýndi að það dró úr hegðunarvandkvæðum meðal barnanna (Karhu, 2019).

Tvö úrræði er varða börn með hegðunarvanda eru einna mest notuð hérlendis, en það eru foreldrafærniþjálfun (PMTO) og ART-meðferð. Rannsókn sem gerð var hér á landi sýndi að foreldrafærniþjálfun (PMTO) skilaði árangri en um samanburðarhóp var að ræða

í þeirri rannsókn (Margrét Sigmarsdóttir o.fl., 2015). Eftirfylgnirannsóknir hafa jafnframt sýnt að foreldrafærniþjálfun hefur reynst árangursrík við að draga úr hegðunarvandkvæðum barna (Forgatch o.fl., 2009; Hagen o.fl., 2011), auka félagsfærni þeirra (Hagen o.fl., 2011) og draga úr líkum á glæpum á unglingsaldri (Forgatch o.fl., 2009).

Tvær nýlegar yfirlitsrannsóknir hafa verið gerðar á ART-meðferð. Í þeirri fyrri, sem gerð var af Brännström og félögum (2016), voru skoðaðar 16 rannsóknargreinar og ályktuðu rannsakendur út frá þeim að almennt væri ekki óyggjandi árangur af ART-úrræðinu. Einingis voru skoðaðar rannsóknir þar sem notað var slembival, það er tilviljun látin ráða því hvort þátttakendur lentu í ART-úrræði eða í samanburðarhópi. Ensafdaran og félagar (2019) gerðu aðra yfirlitsrannsókn fáum árum síðar. Í þeirri rannsókn voru allar rannsóknargreinar sem Brännström og félagar (2016) höfðu kannað í sínu úrtaki útilokaðar, og því var engin skörun milli þessara tveggja yfirlitsrannsókna. Ensafdaran og félagar (2019) skoðuðu ellefu rannsóknir eftir að hafa valið og hafnað rannsóknnum út frá tilteknum viðmiðum. Í níu af þeim hafði verið lagt mat á það hvort ART-meðferð hefði dregið úr árásarhneigð. Úrtökin voru misjafnlega stór en í öllum var grunnmæling fyrir meðferð og önnur mæling að meðferð lokinni og sumar voru með eftirfylgnimælingar. Ekki kemur fram hvernig valið var í ART-hópa og samanburðarhópa þar sem þeir voru hafðir með. Niðurstöðurnar sýndu að ART-úrræðið dró úr árásarhneigð samkvæmt átta rannsóknnum af níu. Í þeirri einu sem ekki sýndi árangur varðandi árásarhneigð hafði úrtakið verið börn sem voru ekki með hegðunarvanda. Auk þess höfðu tvær af þeim rannsóknnum sem metnar voru skoðað handtökur og sýndu báðar að dregið hafði úr fjölda handtaka eftir ART-meðferð (Ensafdaran o.fl., 2019). Niðurstöður sænskrar rannsóknar sýndu einnig fram á minni endurtekningu afbrota meðal þeirra sem höfðu lokið ART-meðferð en þeirra sem höfðu brotið af sér en ekki lokið slíkri meðferð. Það átti þó ekki við þegar ofbeldisbrot voru skoðuð sérstaklega; þá var ekki um marktækan mun að ræða (Lardén o.fl., 2018).

Fyrsta eftirfylgnirannsóknin, og raunar fyrsta rannsóknin sem gerð var á árangri af ART-úrræðinu, var rannsókn Glick og Goldstein (1987) meðal unglunga. Sú rannsókn sýndi að þeir sem tóku þátt í ART-úrræðinu höfðu bætt félagslegan þroska sinn eftir 10 vikna þjálfun miðað við þá sem voru í samanburðarhópnum. Jafnframt dró marktækt úr hegðunarvanda, en hann var mældur sem fjöldi og alvarleiki atvika hjá meðferðarhópi meðan á þjálfuninni stóð. Þessar niðurstöður eru áþekkar niðurstöðum úr fleiri sambærilegum rannsóknnum síðar (Blake og Hamrin, 2007; Goldstein og Glick, 1994; Goldstein o.fl., 1989; Kaya og Buzlu, 2016). Ári eftir að meðferð lauk í rannsókn Glick og Goldstein (1987) gekk börnunum í meðferðarhópnum betur að eiga samskipti við fjölskyldu og vini. Þau voru auk þess ólíklegri til að þess brjóta af sér en börn í samanburðarhópnum. Rannsókn sem gerð var í Ástralíu sýndi einnig að það dró marktækt úr árásgjarnri hegðun í kjölfar meðferðar. Jafnframt sýndi hún marktækt minni árásarhneigð í hugsunum og minni hvatvísi og minni ranghugmyndir eftir ART-meðferð. Hins vegar sýndi eftirfylgnirannsókn sem gerð var í framhaldi að árásarhneigð meðal barna í meðferðarhópnum var ekki lengur marktækt minni sex mánuðum eftir meðferðina (Currie o.fl., 2012). Norræn eftirfylgnirannsókn sýndi að ART-úrræðið dró úr hegðunarvandkvæðum og jók félagslega hæfni en hvoru tveggja var metið tvívegis áður en ART-úrræðið var hafið og tvívegis eftir að því lauk (Langeveld o.fl., 2012).

Ekki hafa áður verið gerðar eftirfylgnirannsóknir á ART-úrræðinu hér á landi og því

er mikilvægt að gera slíkar rannsóknir, en úrræðið hefur verið í notkun síðan það fór af stað sem tilraunaverkefni í Gaulverjaskóla árið 2006 (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009). Síðan þá hefur ART-úrræðið verið staðsett á Suðurlandi, nánar tiltekið á Selfossi, en kennarar um allt land hafa verið þjálfaðir í beitingu úrræðisins (Freydís Jóna Freysteinsdóttir o.fl., 2021). Þá hafa fáar rannsóknir verið gerðar á árangri af ART-úrræðinu hér á landi og flestar þeirra byggjast á huglægu mati þátttakenda eftir að úrræðinu hefur verið beitt. Fyrirliggjandi úttektir og rannsóknir á ART-úrræðinu hafa sýnt ánægju allra viðkomandi með það, hvort sem um er að ræða börn sem hafa nýtt sér úrræðið, foreldra þeirra, kennara þeirra eða aðra sérfræðinga (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009; Bjarni Bjarnason, 2011, 2013; Sigríður Þorsteinsdóttir, 2015, 2016). Niðurstöður einnar rannsóknar gefa vísbendingar um að dregið hafi úr óæskilegri hegðun barna og að félagsleg færni þeirra hafi jafnframt aukist í samskiptum þeirra við foreldra sína og systkini. Sama rannsókn sýndi einnig að bekkjar-ART, sem er forvarnarúrræði, hefði stuðlað að bættum félagslegum samskiptum í bekkjum. Jafnframt kom fram að skólástjórnenndur og kennarar töldu að bekkjar-ART hefði hjálpað til við að halda uppi aga í bekkjum en einnig gagnast börnum sem væru lokuð eða feimin (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009). Enn fremur hafa niðurstöður rannsókna gefið til kynna að ART-úrræðið hafi stuðlað að aukinni þolinmæði hjá börnum sem hafa tekið þátt í því að mati þeirra sjálfra, foreldra þeirra og kennara (Bjarni Bjarnason, 2011, 2013, 2014; Sigríður Þorsteinsdóttir, 2015, 2016). Þóra Pétursdóttir (2012) gerði rannsókn á tilfinninga- og hegðunarvanda, félagsfærni og erfiðleikum í samskiptum leikskólabarna á Suðurlandi. Fram kom í þeirri rannsókn að bæði foreldrar barnanna og kennarar þeirra mátu færni barnanna sem höfðu fengið annars konar félagsfærniþjálfun en ART-þjálfun á sumum þessara sviða betri en foreldrar og kennarar barna sem höfðu fengið ART-þjálfun gerðu. Ekki var þó um mun að ræða milli hópanna í sumum þáttum. Í þessari rannsókn fór engin mæling fram áður en þjálfun hófst og því er ekki mögulegt að vita hvort færni barnanna var svipuð fyrir ART-þjálfunina. Einnig vantar upplýsingar um það hvers konar félagsfærniþjálfun samanburðarhópurinn fékk. Vert er að taka fram varðandi þær rannsóknir sem gerðar hafa verið hér á landi að í sumum tilfellum er það sami aðili sem kannar ánægju þátttakenda og starfaði við úrræðið á þeim tíma, en það getur haft áhrif á niðurstöðurnar (Brännström o.fl., 2016).

Með þessari rannsókn er reynt að bæta úr skorti á íslenskum eftirfylgnirannsóknnum með því að meta hegðunarvandkvæði, félagslega færni og tilfinningaleg vandkvæði barna að nokkrum tíma liðnum frá því að þau tóku þátt í ART-meðferð.

## AÐFERÐ

Rannsóknin sem þessi grein er byggð á var með framvirku rannsóknarsniði (Rubin og Babbie, 2014). Einkenni þátttakenda voru metin fyrir ART-meðferð, í kjölfar ART-meðferðar og í þriðja sinn í eftirfylgnirannsókn. Þannig var árangur ART-meðferðarinnar metinn með því að skoða einkenni barna fyrir og eftir ART-meðferð og meta loks breytingar í eftirfylgnirannsókn nokkru eftir að meðferð lauk. Um var að ræða meginlega rannsókn og hálftilraunasnið án samanburðarhóps (e. quasi-experimental design without control

group). Í hálftilraunasniði án samanburðarhóps felst að rannsóknin fer fram utan tilraunastofu en hefur þó ákveðin einkenni tilrauna. Fyrsta mælingin, sem fór fram rétt áður en ART-meðferðarúrræðið hófst, var notuð sem viðmið eða samanburður fyrir seinni mælingarnar. Önnur mælingin fór fram rétt eftir að þátttakendur höfðu tekið þátt í og lokið ART-meðferð og þriðja mælingin fór fram þremur árum eftir að þátttakendur luku úrræðinu. Einnig var um marg-tilvikarannsókn (e. multiple case study) að ræða (Rubin og Babbie, 2014), þar sem gerðar voru þrjár mælingar á hverju barni og hvert barn skoðað fyrir sig út frá þessum mælingum.

## Þátttakendur

Þátttakendur í eftirfylgnirannsókn ART-meðferðar voru börn sem tóku þátt í meðferðinni haustið 2017 hjá ART á Suðurlandi, en þeim hafði verið vísað í úrræðið vegna hegðunarerfiðleika. Um klasaúrtak var að ræða (Rubin og Babbie, 2014). Börn sem fóru í ART-meðferð eða svokallað fjölskyldu-ART haustið 2017 tóku þátt í rannsókninni. Upphaflega var 21 barn og fjölskyldur barnanna skráð til þátttöku í þessari meðferð haustið 2017 en þrjú þeirra hófu ekki meðferðina og eitt barn neitaði þátttöku í rannsókninni. Því voru það 18 börn sem fóru í meðferðina þetta haust. Tæplega helmingur þeirra, alls tíu börn, bjuggu hjá báðum foreldrum sínum, sjö bjuggu hjá einstæðu foreldri, þrjú hjá foreldri og stjúppforeldri og eitt þeirra bjó hjá fósturforeldrum. Sautján börn luku meðferðinni, fimm stúlkur og tólf drengir. Börnin voru á aldrinum fimm til fimmtán ára. Meðalaldur þeirra var 9,0 ár og staðalfrávik 3,2 ár. Átta börn voru með eina eða fleiri greiningar, til dæmis ADHD, á einhverfurófi, með mótþróaþrjóskuröskun eða kvíða. Algengast var að börn hefðu verið greind með ADHD. Börnin stunduðu nám í ellefu skólum. Sjá má yfirlit um aldur, kyn og greiningar barnanna í töflu 1. Tólf börn tóku þátt í eftirfylgnirannsókninni og má sjá nánari umfjöllun um þau í töflu 2.

### Tafla 1

*Yfirlit um aldur, kyn og greiningar barna sem tóku þátt í ART-meðferðarúrræði*

Aldursbil	Kyn	Fjöldi	Með greiningu	Án greiningar
5 til 8 ára	Drengir	5	2	3
	Stúlkur	2	1	1
9 til 12 ára	Drengir	5	1	4
	Stúlkur	3	1	2
13 til 15 ára	Drengir	3	2	1
	Stúlkur	0	-	-

## Tafla 2

### Yfirlit um aldur, kyn og greiningar barna sem tóku þátt í eftirfylgnirannsókn

Aldursbil	Kyn	Fjöldi	Með greiningu	Án greiningar
5 til 8 ára	Drengir	4	1	3
	Stúlkur	2	1	1
9 til 12 ára	Drengir	2	0	2
	Stúlkur	2	1	1
13 til 15 ára	Drengir	2	1	1
	Stúlkur	0	-	-

Gögnum var safnað með ASEBA-matslistum (Achenbach, 2015; Achenbach og Rescorla, 2001; McConaughy, 2001). Barn, foreldri og kennari hvers barns fylltu út spurningalistann rétt áður en meðferð hófst og rétt eftir að henni lauk. Þremur árum síðar fyllti kennari hvers barns sama spurningalistann út. Ákveðið var að leggja spurningalistann einungis fyrir kennara til að hafa inngripið sem minnst í eftirfylgnirannsókninni, en bæði börnin og foreldrar þeirra höfðu fyllt út spurningalistann tvisvar sinnum áður, í fyrir- og eftirmælingu. Niðurstöður úr fyrir- og eftirmælingum barna, foreldra og kennara má sjá í grein eftir Freydísi Jónu Freysteinsdóttur og félagi (2021), en hér verða eingöngu birtar niðurstöður úr mati kennara barnanna fyrir meðferð, eftir meðferð og þegar eftirfylgni fór fram. Kennarar voru taldir hlutlausastir hvað það varðaði að meta börnin svo að sú leið var farin að biðja eingöngu þá að meta þegar þriðja og síðasta matið fór fram. Tólf börn voru metin í öll þrjú skiptin af kennurum þeirra.

## Mælitæki

ASEBA-matskerfið var notað til að meta árangur meðferðarinnar. Það var þróað í Bandaríkjunum fyrir nokkrum áratugum (Achenbach, 2015; Achenbach og Edelbrock, 1983). Matslistarnir hafa verið endurskoðaðir ítrekað og uppfærðir (Achenbach og Rescorla, 2001; McConaughy, 2001). Um er að ræða lista sem fylltir eru út af barninu sjálfu, foreldrum þess og kennara barnsins og þannig eru einkenni barnsins metin af þremur aðilum (de los Reyes o.fl., 2015). Með matslistunum eru yfir 100 hegðunareinkenni metin og algengi þessara einkenna er lýst. Hegðunareinkennin eru flokkuð í átta kvarða og matslistinn samanstendur af þremur heildarkvörðum. Þessir heildarkvarðar eru: 1) tilfinningaleg vandkvæði (e. emotional problems), 2) hegðunarvandkvæði (e. behavioral problems) og 3) heildarferfiðleikar (e. overall functioning) (Achenbach og Rescorla, 2001; McConaughy, 2001). Samkvæmt niðurstöðum úr stöðlun listanna í Bandaríkjunum er áreiðanleiki (alfa-stuðull) heildarkvarða um 0,90 og inntakskvarða á bilinu 0,70 til 0,85 (Achenbach og Rescorla, 2001; Sattler, 2002). Úrtak þessarar rannsóknar var of lítið til að leggja mat á áreiðanleika íslenskrar staðfærslu.

Íslensk þýðing og staðfærsla var gerð fyrir þremur áratugum og fyrst notuð í rannsókn Helgu Hannesdóttur og Sifjar Einarsdóttur (1995). Hún var síðar endurskoðuð eftir að

listinn kom út í nýrri útgáfu í Bandaríkjunum árið 2001 (Achenbach og Rescorla, 2001). Íslenska þýðingin hefur ekki verið mikið athuguð og því hafa takmarkaðar próffræðilegar kannanir verið gerðar á henni, en þó virðist sem eiginleikar listans og þáttabygging hans hafi reynst svipuð og í öðrum löndum (Ivanova o.fl., 2007; Rescorla o.fl., 2019). Áreiðanleiki heildarkvarða hefur samkvæmt bandarískum rannsóknum mælst um 0,90 og áreiðanleiki inntakskvarða hefur mælst á bilinu 0,70 til 0,85 (Achenbach og Edelbrock, 1983; Achenbach og Rescorla, 2001; Sattler, 2002). Matslistarnir hafa verið þýddir á heilmörg tungumál (Achenbach, 2019). Svör kennara voru slegin inn í úrvinnslugrunn ASEBA til að breyta svörum þátttakenda í t-skor. Úrvinnslugrunnurinn er byggður á alþjóðlegu úrtaki sem inniheldur íslensk gögn meðal annars (Achenbach, 2019).

## Framkvæmd

Við fyrstu fyrirlögn ASEBA-listans var fengið upplýst samþykki frá foreldrum og börnum. Kynningarbréf var sent á alla foreldra barna sem gert var ráð fyrir að færu í ART-meðferð haustið 2017. Gerð var grein fyrir því að þátttakendur ættu kost á að hætta þátttöku hvenær sem væri.

Eins og þegar hefur komið fram voru ASEBA-matslistarnir lagðir fyrir kennara barnanna sem tóku þátt í ART-meðferðinni og var leiðbeiningum um fyrirlögn á vegum ASEBA fylgt eftir (Aseba, e.d.). Umsjónarkennari barns svaraði listanum í allflestum tilfellum. Í einstaka tilfellum svaraði annar kennari listanum eða annar aðili, ef um forföll umsjónarkennara var að ræða. Skilyrði var þó að sá aðili þekkti vel til barnsins.

ART-meðferðin hófst um miðjan september árið 2017 og stóð hún yfir fram í byrjun desember sama ár. Eftirfylgnitímar, tvö skipti, fóru síðan fram í janúar og í febrúar 2018. Fyrsta fyrirlögn listanna fór fram í byrjun september 2017. Farið var í skóla barnanna og listarnir lagðir fyrir kennara þeirra. Ítrekað var hringt í kennara sem ekki höfðu skilað inn listum þegar rannsakandi var á svæðinu. Í undantekningartilvikum voru kennarar beðnir að setja spurningalistana í póst ef þeim hafði ekki verið skilað þegar rannsakandi var í sinni síðustu ferð í viðkomandi fyrirlögn. Svör bárust frá kennurum um öll 17 börnin sem tóku þátt í meðferðinni og í rannsókninni. Önnur fyrirlögn fór fram í janúar 2018. Fór gagnasöfnun fram með svipuðum hætti og í fyrstu fyrirlögn. Eftir ítrekanir fengust svör frá kennurum 12 barna.

Þriðja fyrirlögn matslistanna fór fram þremur árum síðar, eða í apríl 2021. Þá voru spurningalistarnir sendir til kennara, sem áttu að svara innan tiltekins tíma, og síðan fór rannsakandi í skólana til þess að sækja listana. Í einhverjum tilfellum þurfti rannsakandi að koma aftur til að sækja listana því þeir höfðu ekki verið fylltir út enn þá og í einu tilfelli var barnið ekki lengur í skólanum, heldur komið í starf, og fór rannsakandi þá með spurningalistann til næsta yfirmanns þess og beið á meðan sá aðili fyllti hann út. Svör bárust vegna 12 barna í eftirfylgnirannsókninni, eins og áður segir.

## Tölfræðileg úrvinnsla

Matslistarnir voru skráðir inn í úrvinnsluforrit ASEBA til að fá t-skor þátttakenda samkvæmt aldursviðmiðum ASEBA. Tölfræðiforritið SPSS var síðan notað við tölfræðilega úrvinnslu á niðurstöðunum (Achenbach, 2019). t-skor eru mælitölur eða stigakvarði sem endurspeglar algengi og alvarleika einkenna í þýði, óháð hráskorum (Kolen og Hendrickson, 2013; Sattler, 2002). Algengustu mælitölur á geðrænum mælitækjum eru í formi t-skora og eru þau normaldreifð með meðaltalinu 50 og staðalfrávikinu 10 (Achenbach, 2019; Rescorla o.fl., 2019). Eins og þegar hefur komið fram eru íslensk gögn meðal þeirra gagna sem stöðlun prófsins er byggð á, en ekki er ljóst hversu þungt íslensku gögnin veiga og heldur ekki hvort aldursviðmiðin fela í sér frávik eða skekkjur varðandi íslensk börn. Ákveðin hætta getur verið á skekkju þegar aldursviðmið sem þessi eru notuð (Einar Guðmundsson, 2006). Dreifigreiningar fyrir endurtekna mælingar (e. repeated measures ANOVA) voru notaðar til þess að meta hvort breyting hefði orðið á hegðunarvandkvæðum og tilfinningalegum vandkvæðum þátttakenda frá upphafi ART-meðferðar þar til eftirfylgnimæling var gerð þremur árum eftir að meðferð lauk.

Notuð var ANOVA fyrir endurtekna mælingar (e. repeated measures of ANOVA) til þess að bera saman stöðu barnanna varðandi hegðunarvandkvæði, tilfinningaleg vandkvæði og heildarvanda samkvæmt ASEBA-listum fyrir ART-meðferð, eftir ART-meðferð og í eftirfylgnirannsókninni. Auk þess voru eftirfarandi kvarðar í listunum bornir saman fyrir og eftir meðferðina; 1) þunglyndi (e. depression), 2) kvíði (e. anxiety problems), 3) félagsleg vandamál (e. social problems), 4) árásarhneigð (e. aggressive behavior), 5) hegðunarvandkvæði (e. conduct problems) og 6) virðingarleysi gagnvart reglum (e. rule breaking behavior). Þess má geta að einungis voru notuð gögn barna sem metin voru af kennara þess í öll þrjú skiptin, það er fyrir meðferð, eftir að meðferð lauk og í eftirfylgnirannsókninni.

Einungis var um stefnutilgátur að ræða í samræmi við markmið ART-meðferðarinnar, sem er að draga úr neikvæðri hegðun og bæta líðan barna. Enda er um að ræða rannsókn á árangri meðferðarúrræðis. Ákveðið var að styðjast við 5% höfnunarmörk í rannsókninni (Rubin og Babbie, 2014).

Tölfræðigreiningu var fylgt eftir með tilviksrannsókn (e. case study) (Stake, 1995; Rossi o.fl., 2019; Yin, 2018) þar sem horft var á hvern þátttakanda sem sjálfstætt tilvik meðferðar með meðferðarúrræðinu ART, í reynd marg-tilvikarannsókn (e. multiple case study) (Yin, 2018). Innan matsfræði eru tilviksrannsóknir taldar hentug aðferð til að skoða breytileg ferli eða einkenni hjá sambærilegum einstaklingum, úrræðum eða stofnunum (Rossi o.fl., 2019). Mun takmarkaðri gögn eru aðgengileg í þessari rannsókn en alla jafna í tilviksrannsóknum og greining því með einfaldari hætti. Gögn um hvern þátttakanda voru sett upp á myndrænan hátt fyrir tilviksrannsóknina og greining miðaði að því að meta hvort og þá hvernig ferli birtist á myndunum.

## Siðferðileg álitamál

Upphaflega var óskað eftir leyfi hjá vísindasiðanefnd til að gera rannsóknina. Nefndin tók leyfisumsóknina fyrir en niðurstaða hennar var að ekki þyrfti leyfi fyrir rannsókninni. Sótt var um leyfi hjá Persónuvernd (nr. 58296). Til að tryggja nafnleynd fengu börnin sem

tóku þátt í rannsókninni númer. Hver ASEBA-listi var því merktur með númeri viðkomandi barns þannig að gögnin voru dulkóðuð. Listi með nöfnum barnanna var geymdur í læstri hirslu á öruggum stað ásamt númerum þeirra.

## NIÐURSTÖÐUR

Meðaltöl og staðalfrávik heildarkvarða ASEBA-listans, úthverfra einkenna og innhverfra einkenna við upphaf inngrips, við lok þess og í eftirfylgnimælingum þremur árum síðar eru sýnd í töflu 3. Heildartölur eru á t-kvarða, en innhverf og úthverf einkenni líta ekki út eins og t-skor. Notaðar voru þær tölur sem úrvinnsluforritið gaf. Eins og sjá má í þeirri töflu dregur úr einkennum frá upphafsmælingu að lokum inngripsins. Þau áhrif fjara hins vegar að hluta til út. Í töflu 4 eru sýndar niðurstöður dreifigreiningar fyrir endurteknar mælingar (e. repeated measures ANOVA). Þær niðurstöður sýna að breytingar yfir tíma-bilið í heild eru ekki tölfræðilega marktækar. Eins og kom fram í aðferðarkafli byggjast niðurstöður sem fram koma í þessari grein eingöngu á mati kennara barnanna.

### Tafla 3

*Meginkvarðar ASEBA á þremur tímamörktum*

	Við upphaf		Við lok			Eftirfylgni		
	M	SF	M	SF	Cohen's da	M	SF	Cohen's db
Heildarkvarði	71,5	33,9	58,1	33,4	0,40	65	41,6	-6,9
Úthverf eink.	24,1	12,9	19,2	14,0	0,36	20,3	16,4	-1,1
Innhverf eink.	12,3	8,8	8,5	6,8	0,49	12,2	8,8	-3,7

<sup>a</sup> áhrifsstærð milli upphafsmælingar og loka inngrips.

<sup>b</sup> áhrifsstærð milli loka inngrips og eftirfylgni.

### Tafla 4

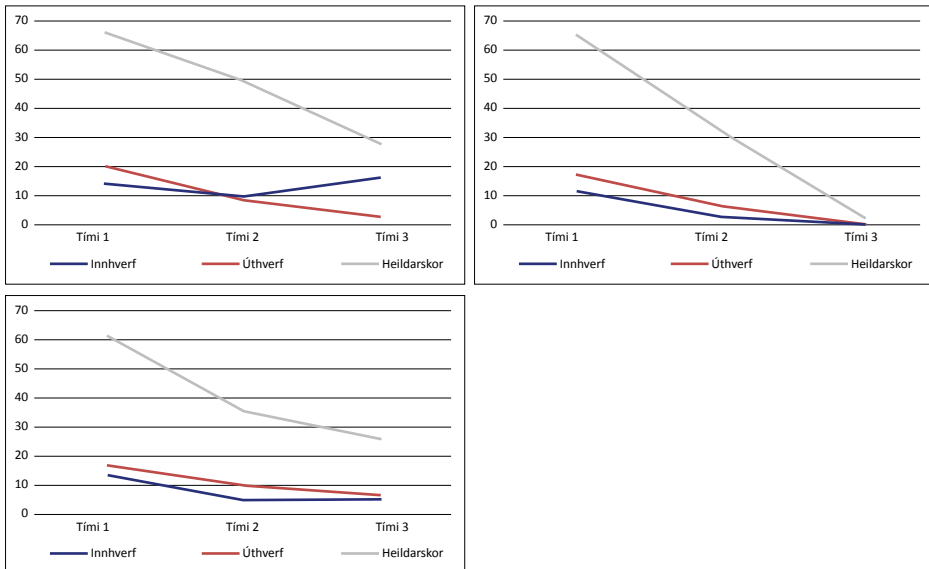
*Niðurstöður dreifigreiningar fyrir endurteknar mælingar (e. repeated measures ANOVA) á meginkvörðum ASEBA*

Áhrif	Summafervika	df	Meðalfervik	F-gildi	p-gildi	$\eta^2$
Heild einkenna	1164,923	2	582,462	0,940	0,404	0,073
Leif	14869,080	24	619,545			
Úthverf einkenni	168,359	2	84,179	1,171	0,327	0,089
Leif	1725,641	24	71,902			
Innhverf einkenni	123,282	2	61,641	1,852	0,179	0,134
Leif	798,718	24	33,280			

Niðurstöður hvers barns fyrir sig voru settar upp á myndrænan hátt og skoðaðar sem marg-tilvikagögn (e. multiple case data). Greindar voru fjórar ólíkir gerðir eða týpur framvindu; a) varanlega dregur úr einkennum (mynd 1); b) dregur úr einkennum en þau aukast aftur (mynd 2), c) lítil breyting á einkennum (mynd 3) og d) einkenni aukast en minnka aftur (mynd 4). Á myndunum eru sýnd heildarskor ásamt innhverfum og úthverfum einkennum.

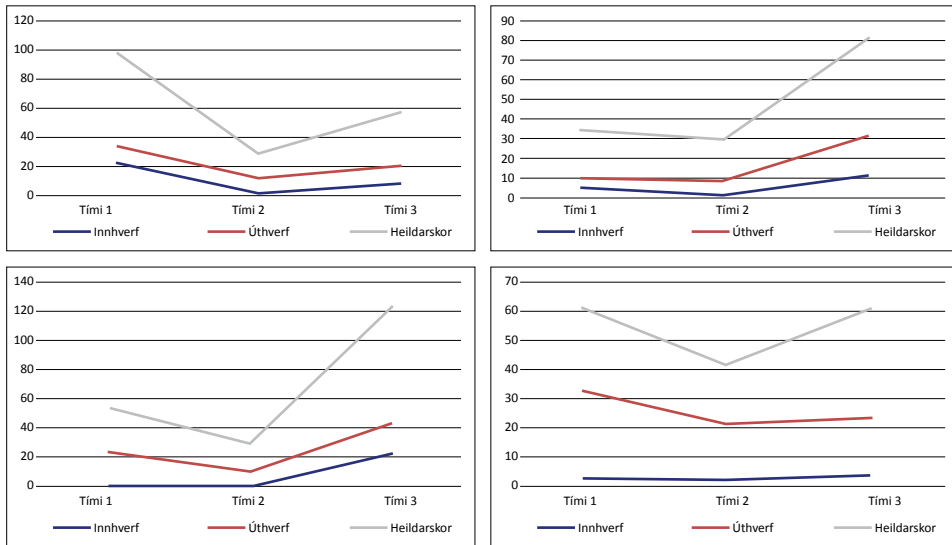
## Mynd 1

*Þátttakendur þar sem varanlega dregur úr einkennum*



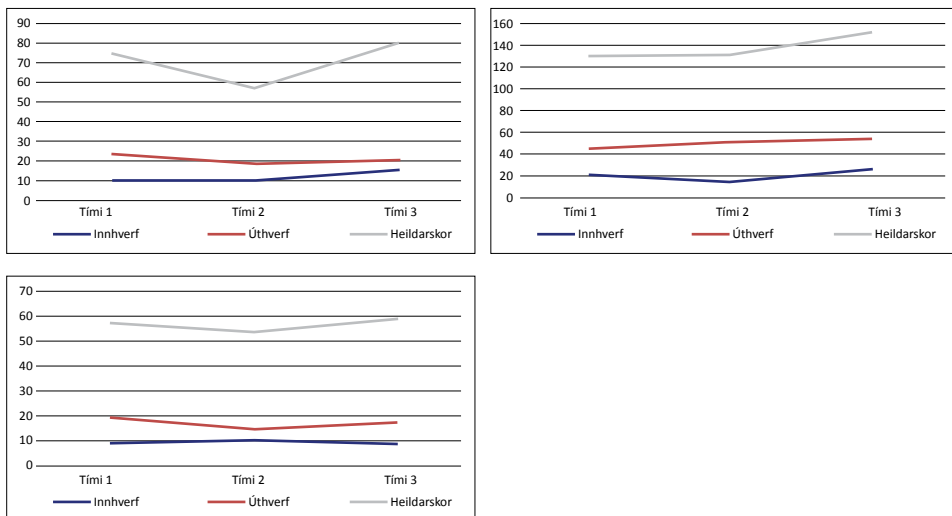
## Mynd 2

*Þátttakendur þar sem dregur úr einkennum meðan á inngripi stendur en þau aukast aftur að því loknu*



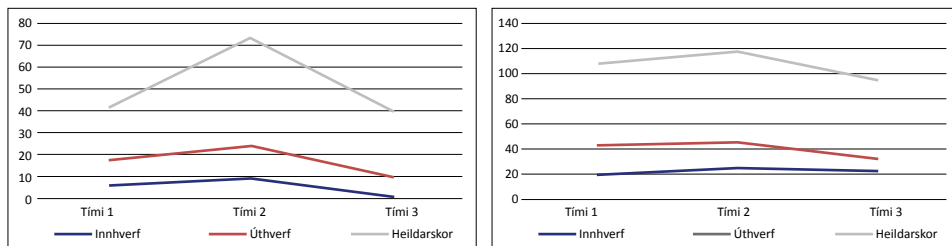
## Mynd 3

*Þátttakendur þar sem lítil breyting verður á einkennum samhliða inngripi eða eftir það*



## Mynd 4

*Þátttakendur þar sem einkenni aukast meðan á inngripi stendur en minnka aftur að því loknu*



Hjá þremur börnum dró varanlega úr einkennum og það viðhélst þremur árum eftir að meðferð lauk, en það er sá árangur sem hefði verið ákjósanlegur fyrir öll börnin sem tóku þátt í meðferðinni. Hjá fjórum börnum dró úr einkennum í kjölfar meðferðar en þau reyndust hafa aukist aftur þegar eftirfylgnirannsóknin fór fram. Þessi börn hefðu hugsanlega þurft á meiri eftirfylgnimeðferð að halda. Hjá þremur börnum var um litla breytingu á einkennum að ræða á meðferðartímabilinu. Einhverra hluta vegna virðist meðferðin ekki hafa virkað nægilega vel fyrir þessi börn, hverju sem það sætir. Um óreglulegar breytingar var að ræða hjá tveimur börnum, sem virtust ekki tengjast meðferðinni sérstaklega. Mögulegt er að þessi börn hafi verið að ganga í gegnum aðra hluti í lífi sínu sem hafi haft meiri áhrif á hegðun þeirra, félagsfærni og líðan en ART-meðferðin. En ómögulegt er að segja til um það út frá þessari rannsókn.

Tvö þeirra mynstra sem greint er frá hér að framan sýna að það dragi varanlega úr einkennum eða að það dragi úr einkennum en þau aukist aftur. Tilvik af þessum tveimur gerðum styðja það að ART-meðferð geti dregið úr einkennum hjá börnum í vanda. Hins vegar er hætt við, miðað við þessar niðurstöður, að einkenni aukist að nýju eða að staða barnanna verði svipuð og fyrir inngrip. Þetta vekur þá spurningu hvort inngrip þurfi að vera lengra eða hvort nauðsynlegt sé að einhver annar stuðningur taki við til að sá árangur sem næst verði varanlegri.

Tvær aðrar birtingarmyndir eða framvindur birtast í tilvikunum. Annars vegar er það að ekki komi fram árangur af inngripinu í formi vægari einkenna og hins vegar tilvik þar sem einkenni aukast en síðan hefur dregið úr þeim á ný þegar eftirfylgnimæling er gerð. Þessi tvö mynstur sýna að þrátt fyrir að ákveðið meðferðar- eða inngripsúrræði geti verið áhrifaríkt leiðir það ekki til árangurs í öllum tilvikum. Margar ástæður geta verið fyrir því, m.a. að gæðum innleiðingar á meðferð (e. treatment fidelity) sé ábótavant hjá einhverjum þátttakendum, þátttakendur fylgi ekki leiðbeiningum og fleiri ástæður.

Niðurstöður um ávinning af inngripum eru almennt séð mikilvægar. En einnig er mikilvægt að geta tengt bakgrunn þjónustupega við líkur á árangri eða ávinningi af tilteknum meðferðarúrræðum. Í tilviki ART-úrræðisins skiptir til dæmis máli hvernig úrræðið reynist eftir aldri barna, hvort börn eru með ákveðnar greiningar eða hvort ávinningur tengist kyni eða kynimynd.

Gögn vegna eftirfylgni fengust um tólf af átján börnum úr upprunalegri rannsókn. Þau börn sem ekki fengust gögn um í eftirfylgnirannsókninni voru frekar í mið- og yngri aldursfloknum, flest voru drengir og helmingur þeirra var með greiningu.

Þegar litið er á aldur reynist ávinningur af úrræðinu frekar vera varanlegur hjá börnum í elsta hópnum (mynstur í mynd 1). Hjá börnum í yngsta hópnum er áberandi að árangur fjarar út eftir meðferð (mynstur í mynd 2). Þetta gefur vísbendingar um að ART-reiðistjórnunarúrræðið henti mögulega fremur eldri börnum en yngri. Hvorki kom fram mynstur tengt kyni né því hvort börn hefðu fengið greiningu.

## UMRÆÐA

Markmiðið með rannsókn þessari var að kanna með eftirfylgnirannsókn stöðu barna sem höfðu tekið þátt í ART-meðferð hvað varðaði hegðun, félagslega færni og líðan. Hegðunarvandkvæði barns geta komið fram á heimili barnsins, í skóla og á öðrum stöðum (Miller-Perrin o.fl., 2021). Hegðunin getur þannig truflað skólustarf en einnig þróast út í áhættuhegðun og andfélagslega hegðun (Patterson o.fl., 1989). Því er mikilvægt að grípa tímanlega inn í með viðeigandi úrræðum. Þegar ákveðið er að einstaklingur taki þátt í meðferðarúrræði er mikilvægt að til séu bæði fræðilegar og raunvísindalegar (e. empirical) upplýsingar um sérkenni og árangur mismunandi meðferða sem hugsanlega eiga við hverju sinni (Rubin og Babbie, 2014). Þegar litið er á raunvísindalegar upplýsingar skiptir máli að bæði séu til upplýsingar um skammtíma- og langtímaáhrif. Sú rannsókn sem fjallað er um hér gefur vísbendingar um hið síðarnefnda og er viðbót við fyrri hluta rannsóknarinnar sem tengist sama úrræði og hópi (Freydís Jóna Freysteinsdóttir o.fl., 2021). Þessi langtímarannsókn gefur nokkuð heildstæða raunvísindalega mynd af meðferðarúrræðinu ART þar sem jákvæð áhrif mældust hjá hópnum við lok meðferðar en þau voru að meðaltali horfin þremur árum síðar. Hins vegar sýnir marg-tilvikarannsókn að áhrifin virtust vera varanleg hjá nokkrum þátttakendum.

Í fyrri hluta þessarar rannsóknar svöruðu kennarar barnanna sem tóku þátt í rannsókninni ASEBA-matslistum til að meta einkenni barna sem tóku þátt í ART-meðferð ásamt fjölskyldum sínum. Kennararnir svöruðu listunum rétt áður en ART-meðferðin hófst, rétt eftir að henni lauk og síðan þremur árum eftir meðferðina. Niðurstöðurnar sýndu að það dró marktækt úr hegðunarvanda barnanna í kjölfar meðferðarinnar, auk þess sem félagsfærni þeirra jókst og líðan þeirra varð betri að mati kennaranna (Freydís Jóna Freysteinsdóttir o.fl., 2021). Niðurstöður fyrri hluta rannsóknarinnar eru þannig í samræmi við fyrri niðurstöður sambærilegra rannsókna (Amendola og Oliver, 2013; Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009; Gundersen og Svartdal, 2006; Kaposov o.fl., 2014; Langeveld o.fl., 2012). Þegar hins vegar eru skoðuð áhrif af meðferðinni í eftirfylgnirannsókninni þremur árum síðar virðast þau í heild hafa fjarað út. Niðurstöður þessarar eftirfylgnirannsóknar eru því mjög í samræmi við niðurstöður Brännström og félaga (2016) og gefa vísbendingar um takmarkaða gagnsemi úrræðisins til lengri tíma.

Erlendar rannsóknir á því hve varanlegur árangur af ART-meðferð sé hafa sýnt að það er breytilegt. Niðurstöður rannsóknar Currie og félaga (2012) sýndi svipaðar niðurstöður og þessi rannsókn, þar vörðu áhrifin ekki lengur sex mánuðum eftir að meðferð lauk.

Aðrar niðurstöður, t.d. í rannsókn Glick og Goldstein (1987), sýndu hins vegar enn árangur af meðferðinni ári eftir að henni lauk.

Í ljósi þess að niðurstöður bentu til þess að meðferðarúrræðið bæri skammtímaárangur en sýndi ekki árangur þegar eftirfylgnirannsóknin fór fram var ákveðið að rýna niðurstöður sem marg-tilvikarannsókn (e. multiple case study).

Heildarniðurstöður þessarar eftirfylgnirannsóknar og fyrri hluta rannsóknarinnar á hegðunvandkvæðum, félagsfærni og tilfinningalegum vandkvæðum nemenda sem höfðu lokið ART-meðferð vegna reiðistjórnnunarvanda gefa vísbendingar um að úrræðið beri árangur og það virðist geta bætt stöðu barna. Þann árangur sem virðist hafa náðst hjá börnunum í úrtakinu er þó ekki lengur að finna á heildina litið þremur árum eftir að úrræðinu lýkur. Ef einstaklingur sem fær stuðningsúrræði er kominn í svipaða stöðu aftur tveimur eða þremur árum eftir að meðferð lýkur virðist þurfa að framlengja úrræðið, auka eftirfylgni þess eða velja þátttakendur í úrræðinu á annan hátt. Nauðsynlegt er að hafa tvennt í huga varðandi þær niðurstöður er lúta að einstökum börnum og gera túlkun óljósa. Annars vegar er það að börn með greiningar voru helmingur þeirra sem ekki tókst að safna gögnum um í eftirfyllnihluta rannsóknarinnar og því óljóst hver afdrif þeirra hafa verið. Hins vegar er stór hluti barnanna á yngri eða mið-aldursbilum og því er hugsanlegt að sum þeirra hafa verið greind með sértækan vanda síðar eða eftir að þessi rannsókn fór fram. Það mynstur sem birtist í þessari rannsókn lýtur einungis að aldri þátttakenda. Svo virðist sem ART-reiðistjórnnunarúrræðið gæti fremur borið varanlegan árangur hjá eldri börnum en yngri.

Niðurstöður þessar benda til þess að mikilvægt sé að rannsaka nánar stöðu barna sem fara í úrræðið, svo sem aldur, kyn og greiningar. Jafnframt eru vísbendingar um að mikilvægt sé að auka eftirfylgni með börnum sem ljúka ART-meðferð svo unnt sé að viðhalda þeim árangri sem virðist hafa náðst. Ekki er hægt að segja til um langtíma árangur af ART-meðferð með svo fáa þátttakendur en þegar horft er til breytinga á erfiðleikum barnanna má sjá að æskilegt hefði verið að dregið hefði varanlega úr einkennum allra barnanna í meðferðinni og að sá árangur hefði viðhaldist í eftirfyllgnirannsókninni, en sú varð því miður ekki raunin. Slíkur árangur náðist einungis hjá þremur börnum. Þau fjögur börn sem sýndu árangur í kjölfar meðferðar en einkennin höfðu aukist aftur hjá þegar eftirfylgni fór fram hefðu mögulega þurft meiri eftirfylgni í meðferðinni. Úrræðið virðist því hafa skilað góðum árangri hjá sjö af tólf börnum en fjögur þessara sjö hefðu þurft meiri eftirfylgni. Hins vegar virðist það ekki hafa skilað árangri fyrir fimm barnanna, einhverra hluta vegna, og er erfitt að segja til um hvað hafi valdið því. Mögulega hafa þau börn og fjölskyldur þeirra þurft á viðbótarúrræðum að halda eða annars konar og viðameiri úrræðum.

## Mikilvægi hagnýtra rannsókna á meðferðarúrræðum

Rannsóknir á árangri af meðferðarúrræðum, stuðningsúrræðum og fleiri aðferðum sem nýttar eru í heilbrigðis- eða skólakerfinu, til dæmis kennsluáðferðum, eru forsenda þess að unnt sé að bjóða þjónustuþegum upp á úrræði eða aðferðir sem vitað er að þeim henti og beri árangur. Slíkar rannsóknir eru hins vegar erfiðar í framkvæmd og fáar. Þær falla frekar undir viðfangsefni matsfræðinnar (e. evaluation) en fræðilegar rannsóknir

sem oftár eru viðfangsefni háskóla (Rossi o.fl., 2019). Því er takmarkaður hvati til að hefðbundið rannsóknarumhverfi sinni rannsóknum af þessu tagi. Framkvæmdin er erfið, þær takmarkast oft við fáa þjónustuveitendur eða sveitarfélög og þátttakendafjöldi er takmarkaður. Eftir reynslu af rannsókn af þessu tagi vilja höfundar benda á leið til að auðvelda slíkar rannsóknir og gera þær almennar þannig að öll meðferðar-, stuðnings- eða kennsluúrræði séu metin með reglubundnum hætti. Sú leið er að sveitarfélög og ríki skyldi þjónustuveitendur sem þau gera samning við til að láta alla þátttakendur taka þátt í mati áður en meðferðarúrræði hefst, meðan á úrræði stendur, ef slíkt á við, og einnig að loknu meðferðarúrræði. Gögnum verði safnað í öruggan gagnagrunn ásamt viðeigandi bakgrunnsupplýsingum og varðveitt hjá traustum aðila. Standi öll sveitarfélög og ríkið saman að slíkri gagnasöfnun safnast tiltölulega hratt upp upplýsingar sem gera það kleift að meta árangur mismunandi meðferðarúrræða. Jafnframt geta sveitarfélög látið reyna á ný úrræði sem fræðilega séð lofa góðu og safnað hratt upplýsingum um árangur af þeim. Með viðeigandi bakgrunnsupplýsingum og upplýsingum tengdum tilvísun er síðan hægt að meta hvort meðferðarúrræði geti verið árangursrík fyrir suma einstaklinga en ekki aðra. Eftirfylgniupplýsingar sem safnað væri einu til tveimur árum eftir að úrræði lyki gæfu til kynna langtímaárangur og einnig, þegar stuðningur er veittur í framhaldi, við hvaða aðstæður árangur verður varanlegri en ella.

Akkur ríkis og sveitarfélaga að fyrirkomulagi sem þessu er tvenns konar. Annars vegar geta þau þá boðið þjónustuþegum upp á úrræði sem rannsóknir hafa sýnt að eru árangursrík. Hins vegar geta þau betur tryggt að því fjármagni sem veitt er í meðferðarúrræði verði vel varið. Ávinningur þátttakenda er að þeir njóta vandaðri þjónustu en ella og ef þörf er á verða þeim boðin úrræði sem rannsóknir hafa sýnt að eru árangursrík. Því er það hagur allra sem hlut eiga að máli að sameiginlegur gagnagrunnur sé fyrir hendi.

Vandasamt er að koma upp gagnagrunni um meðferðarúrræði; persónuverndarlög, vísindaleg aðferðafræði og rannsóknasiðfræði setja skýrar reglur og viðmið. Ef þessu er fylgt eftir við uppsetningu gagnagrunns og notkun gagna er slíkt þó mögulegt. Forsendur fyrir því að safna gögnum eru síðan að einstaklingum sem þurfa á stuðningi og þjónustu að halda verði boðin úrræði sem vitað er að þeim henti og verði þeim hjálpleg. Svigrúm fyrir gagnasöfnun og rannsóknarumhverfi af þessu tagi er að skapast með innleiðingu á þrepaskiptum stuðningi innan skólakerfisins og endurskoðun á skólþjónustu sem Mennta- og barnamálaráðuneytið leiðir um þessar mundir.

## Styrkleikar og veikleikar rannsóknarinnar

Helstu styrkleikar rannsóknar þessarar liggja í því að hlutlægir aðilar sáu um framkvæmd hennar, sem hafa lítið sem ekkert verið viðriðin ART-reiðistjórnunarúrræðið. Notaðir voru ASEBA-skimunarlistar, viðurkennt mælitæki sem mælir ýmis einkenni er varða hegðun, líðan og félagslega færni. Listarnir voru lagðir fyrir kennara barnanna fyrir ART-meðferðina, eftir hana og loks þremur árum eftir að henni lauk í eftirfylgnirannsókn. ASEBA-skimunarlistarnir hafa reynst vera með viðunandi áreiðanleika og réttmæti (Achenbach og Edelbrock, 1983; Achenbach og Rescorla, 2001; Sattler, 2002). Ekki var um samamburðarhóp að ræða, en fyrsta mælingin (e. baseline) þjónar í raun sama tilgangi og samamburðarhópur þegar um hálftilraunasnið er að ræða. Sú mæling fór fram til að unnt væri

að meta hvort árangur mundi reynast af inngripinu meðal þátttakenda. Vissulega hefði þó verið enn þá betra að hafa einnig samanburðarhóp til að styrkja þær ályktanir sem unnt er að draga af rannsókninni. Með því móti hefði verið unnt að meta hvort hliðstæð breyting hefði getað orðið vegna væntinga um breytingu fyrir tilstilli inngripsins (e. placebo effect) eða vegna einhvers sem var að gerast í umhverfinu (Rubin og Babbie, 2014).

Brottfall var nánast ekkert meðal þeirra barna sem hófu meðferð en ekki bárust matslistar frá kennurum fyrir öll börnin og því var nokkurt brottfall úr rannsókninni. Matslistar á þeim þremur tímapunktum sem bornir voru saman bárust fyrir 12 börn af 17 sem luku meðferð og höfðu ætlað að taka þátt í rannsókninni. Einungis var stuðst við niðurstöður um börn sem voru metin á öllum þremur tímapunktunum til að meta árangur meðferðarinnar. Þess ber að geta að ekki var munur á upphaflegri stöðu barna sem luku meðferð og þeirra sem féllu út úr meðferðinni, og það styður niðurstöðurnar. Ekki var um að ræða tilviljunarúrtak, heldur tilraunahóp sem samanstóð af 12 börnum sem var borinn saman við aðeins þrjú börn sem dattu út í upphafi meðferðar og var breytileiki mikill. Þar sem ekki var um samanburðarhóp að ræða kann að gæta þess veikleika að ekki sé hægt að vita með vissu hvort árangur sem næst er til kominn vegna meðferðarinnar sjálfrar eða vegna þeirrar athygli sem börnin nutu í meðferðinni og kallast Hawthorne-áhrif (e. Hawthorne effects. Fyrirliggjandi rannsóknir sýna þó að Hawthorne-áhrif séu hverfandi (Cherry, 2023; Jones, 1992). Þó að skortur á samanburðarhópi geti ógnað innra réttmæti rannsóknarinnar getur tilviksrannsókn sem þessi í praktískum aðstæðum verið gagnleg (Rubin og Babbie, 2014).

Annar mögulegur veikleiki við rannsóknina er sá að notuð voru alþjóðleg aldursviðmið í stað íslenskra. Þegar aldursviðmið eru skilgreind er notað úrtak úr þýði til að draga fram algengi einkenna eða alvarleika sem liggur að baki hverju hráskori á mælitækinu (Kolen og Hendrickson, 2013). Þegar annað þýði liggur að baki aldursviðmiðum en það sem próftaki tilheyrir er hætt við að skekkja geti orðið í niðurstöðum. Þar sem íslensk börn eru einungis hluti af gögnum þess alþjóðlega gagnasafns sem liggur að baki aldursviðmiðunum sem notuð voru telst það vera veikleiki við rannsóknina. Auk þess eru upplýsingar um aldursviðmiðin í gagnagrunninum ekki aðgengilegar og því er erfitt að segja til um hvað nákvæmlega er á bak við tölurnar í gagnagrunninum.

Þriðji veikleiki rannsóknarinnar er hve fáir þátttakendur tóku þátt í eftirfylgnirannsókninni en um var að ræða mat á 12 börnum sem framkvæmt var af kennurum þeirra. Hins vegar má geta þess að hér er um marg-tilvikarannsókn (e. multiple case study) að ræða og hvert barn var metið fyrir inngrip, að loknu inngripi og svo þremur árum eftir að inngripi lauk. Hver einstaklingur er því borinn saman við sjálfan sig og hefð er fyrir því að tiltölulega fáir þátttakendur séu í slíkum rannsóknum (Rubin og Babbie, 2014).

## Hagnýting niðurstaðna á vettvangi

Niðurstöður þessarar eftirfylgnirannsóknar og fyrri hluta rannsóknar höfunda benda til þess að reiðistjórnunarúræðið ART geti dregið úr hegðunarvandkvæðum og bætt félagslega færni og líðan barna sem mælast með vandkvæði yfir klínískum viðmiðum á ASEBA. Því má ætla að ART geti skilað árangri og mikilvægt sé að bjóða upp á þetta úrræði fyrir sveitarfélög og grunnskóla. Hins vegar virðist vera þörf á frekari eftirfylgni þeirra barna

sem ljúka úrræðinu svo unnt sé að viðhalda þeim árangri sem virðist geta náðst með því. Auk þess mætti meta stöðu barna sem koma inn í úrræðið með skimunarlistum og þá reglubundið eftir að meðferð lýkur svo unnt sé að beita viðeigandi eftirfylgni þar sem þörf er á. Loks er mikilvægt að gera stærri rannsókn á gagnsemi ART hér á landi með slembivali og fjölbreyttum mælitækjum og með eftirfylgni. Í slíkri rannsókn mætti skoða betur fyrir hvaða börn úrræðið hentar best, til dæmis hvort það skiptir máli að börn með hegðunar-vandkvæði séu með tilteknar greiningar og þá hverjar.

## HEIMILDIR

- Achenbach, T. M. (2015). The Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA). Í R. L. Cautin og S. O. Lilienfeld (ritstjórar), *The encyclopedia of clinical psychology*. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118625392.wbecp150>
- Achenbach, T. M. (2019). International findings with the Achenbach system of empirically based assessment (ASEBA): Applications to clinical services, research, and training. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 13, 30. <https://doi.org/10.1186/s13034-019-0291-2>
- Achenbach, T. M. og Edelbrock, C. (1983). *Manual for the child behavior checklist and revised child behavior profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T. M. og Rescorla, L. A. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Amendola, A. M. og Oliver, R. W. (2013). Aggression replacement training and childhood trauma. *Reclaiming Children and Youth*, 22(2), 56–61. [https://uscart.org/wp-content/uploads/2019/01/22\\_2\\_Amendolatfcbt.pdf](https://uscart.org/wp-content/uploads/2019/01/22_2_Amendolatfcbt.pdf)
- Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir. (2009). *ART á Suðurlandi: Mat á framkvæmd og ávinningi verkefnisins*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. [https://fel.hi.is/sites/fel.hi.is/files/2020-08/art\\_a\\_sudurlandi\\_skyrsla\\_2009.pdf](https://fel.hi.is/sites/fel.hi.is/files/2020-08/art_a_sudurlandi_skyrsla_2009.pdf)
- Aseba. (e.d.). *Achenbach system of empirically based assessment: The ASEBA approach*. <http://www.aseba.org/>
- Axberg, U., Hansson, K., Broberg, A. G. og Wirtberg, I. (2006). The development of a systemic school-based intervention: Marte Meo and coordination meetings. *Family Process*, 45(3), 375–389. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00177.x>
- Bergström, M., Sundell, K., Olsson, T., Leander, L. og Åström, T. (2023). Interventions in child welfare: A Swedish inventory. *Child and Family Social Work*, 28(1), 117–124. <https://doi.org/10.1111/cfs.12946>
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan* (4. útgáfa). Pearson Education.
- Bjarni Bjarnason. (2011). *Áfangaskýrsla ART verkefnisins á Suðurlandi fyrir starfsárið 2011*. Skólaskrifstofa Suðurlands.
- Bjarni Bjarnason. (2013). *Áfangaskýrsla ART verkefnisins á Suðurlandi fyrir starfsárið 2012*. Skólaskrifstofa Suðurlands.
- Bjarni Bjarnason. (2014). *Áfangaskýrsla ART verkefnisins á Suðurlandi fyrir starfsárið 2013*. Skólaskrifstofa Suðurlands.

- Blake, C. S. og Hamrin, V. (2007). Current approaches to the assessment and management of anger and aggression in youth: A review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 20(4), 209–221. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6171.2007.00102.x>
- Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A., South, S. og Smedlund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 27, 30–41. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2016.02.006>
- Calame, R., Parker, K., Amendola, M. og Oliver, R. (2011). Resiliency and aggression replacement training® with families. *Reclaiming Children and Youth*, 20(3), 47–50. <https://eric.ed.gov/?id=EJ955967>
- Cherry, K. (2023). *How the Hawthorne effect works*. <https://www.verywellmind.com/what-is-the-hawthorne-effect-2795234>
- Currie, M. R., Wood, C. E., Williams, B. og Bates, G. W. (2012). Aggression replacement training (ART) in Australia: A longitudinal youth justice evaluation. *Psychiatry, Psychology and Law*, 19(4), 577–604. <https://doi.org/10.1080/13218719.2011.615807>
- Einar Guðmundsson. (2006). Þýðing og staðfærsla sálfræðilegra prófa. *Sálfræðiritið – Tímarit Sálfræðingafélags Íslands*, 10–11, 23–40. [https://heilbrigdisvisindastofnun.hi.is/sites/heilbrigdisvisindastofnun.hi.is/files/2022-05/%C3%9Eydning%20og%20stadfaersla\\_Einar.pdf](https://heilbrigdisvisindastofnun.hi.is/sites/heilbrigdisvisindastofnun.hi.is/files/2022-05/%C3%9Eydning%20og%20stadfaersla_Einar.pdf)
- Ensafdaran, F., Krahé, B., Njad, S. B. og Arshadi, N. (2019). Efficacy of different versions of Aggression replacement training (ART): A review. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 230–237. <https://doi.org/10.1016/j.aub.2019.02.006>
- Forgatch, M. S., Patterson, G. R., Degarmo, D. S. og Beldavs, Z. G. (2009). Testing the Oregon delinquency model with 9-year follow-up of the Oregon divorce study. *Development of Psychopathology*, 21(2), 637–660. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000340>
- Freydís Jóna Freysteinsdóttir. (2012). *Skráningar- og flokkunarkerfi fyrir barnaverndar-nefndir á Íslandi* (2. útgáfa). Barnaverndarstofa.
- Freydís Jóna Freysteinsdóttir, Sigurlína Davíðsdóttir, Ingibjörg Þórðardóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2021). ART virðist smart: Árangur af reiðistjórnunarræðinu ART fyrir börn. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(1), 1–25. <http://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.1>
- Glick, B. og Goldstein, A. P. (1987). Aggression replacement training. *Journal of Counselling and Development*, 65(7), 356–362. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1987.tb00730.x>
- Goldstein, A. P. og Glick, B. (1994). Aggression replacement training: Curriculum and evaluation. *Simulation & Gaming*, 25(1), 9–26. <https://doi.org/10.1177/1046878194251003>
- Goldstein, A. P., Glick, B., Irwin, M. J., Pask-McCartney, C. og Rubama, I. (1989). *Reducing delinquency: Intervention in the community*. Pergamon Press.
- Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B. og Kalt, M. (2004). *New perspectives on aggression replacement training*. John Wiley & Sons.
- Gundersen, K. og Svartdal, F. (2006). Aggression replacement training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(1), 63–81. <https://doi.org/10.1080/00313830500372059>

- Hagen, K. A., Ogden, T. og Bjørnebekk, G. (2011). Treatment outcomes and mediators of parent management training: A one-year follow-up of children with conduct problems. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(2), 165–178. <http://doi.org/10.1080/15374416.2011.546050>
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.). *ART (aggression replacement training)*. [https://www.unak.is/static/files/Simenntun/ART\\_1.pdf](https://www.unak.is/static/files/Simenntun/ART_1.pdf)
- Helga Hannesdóttir og Sif Einarsdóttir. (1995). The Icelandic child mental health study: An epidemiological study of Icelandic children 2–18 years of age using the child behavior checklist as a screening instrument. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 4(4), 237–248. <https://doi.org/10.1007/BF01980488>
- Ivanova, M. Y., Achenbach, T. M., Dumenci, L., Rescorla, L. A., Almqvist, F., Weintraub, S., Bilenberg, N., Bird, H., Chen, W. J., Dobrea, A., Döpfner, M., Erol, N., Fombonne, E., Castro Fonseca, A., Frigerio, A., Grietens, H., Helga Hannesdóttir, Kanbayashi, Y., Lambert, M., . . . Verhulst, F. C. (2007). Testing the 8-syndrome structure of the child behavior checklist in 30 societies. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 36(3), 405–417. <https://doi.org/10.1080/15374410701444363>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-a). *ART teymi Suðurlands: Starfsfólk*. <https://www.isart.is/at-thjalfarar/>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-b). *ART þjálfun á Suðurlandi: Bætt samskipti – Betri liðan*. <http://www.isart.is/wp-content/uploads/2011/04/ARTb%C3%A6klingur-2-R%C3%A9tt-PDF2.pdf>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-c). *Áfangaskýrsla*. <https://www.isart.is/wp-content/uploads/2024/05/Afangaskyrsla-2023-ART-teymi-Sudurlands.pdf>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-d). *Fjölskyldu ART*. <https://www.isart.is/wp-content/uploads/2018/02/Fjocc88lskyldu20ART.pdf>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-e). *Um námskeiðin*. <https://www.isart.is/um-namskeidin/>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (e.d.-f). *Umsókn um meðferð til sérfræðipjónustu ART-teymis v/einstaklings*. <https://www.isart.is/wp-content/uploads/2023/02/Ny-umsokn-Grunnsk-2023.pdf>
- Ísart – ART teymið á Suðurlandi. (2025, 3. febrúar). *Enn bætist í hóp verðandi ART þjálfara á landsvísu*. <https://www.isart.is/enn-baetist-i-hop-verdandi-art-thjalfara-a-landsvisu/>
- Jones, S. R. (1992). Was there a Hawthorne effect? *American Journal of Sociology*, 98(3), 451–468. <https://www.jstor.org/stable/2781455>
- Karhu, A., Närhi, V. og Savolainen, H. (2019). Check in – check out intervention for supporting pupils' behaviour: Effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34(1), 136–146. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>
- Kaya, F. og Buzlu, S. (2016). Effects of aggression replacement training on problem solving, anger and aggressive behavior among adolescents with criminal attempts in Turkey: A quasi experimental study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 30(6), 729–735. <https://doi.org/10.1016/j.apnu.2016.07.001>
- Kimber, B., Sandell, R. og Bremberg, S. (2008). Social and emotional training in Swedish schools for the promotion of mental health: An effectiveness study of 5 years of

- intervention. *Health Education Research*, 23(6), 931–940. <https://doi.org/10.1093/her/cyn040>
- Kolen, M. J. og Hendrickson, A. B. (2013). Scaling, norming and equating. Í K. F. Geisinger (ritstjóri), *APA handbook of testing and assessment in psychology: Test theory and testing and assessment in industrial and organizational psychology* (1. bindi, bls. 201–222). American Psychological Association.
- Koposov, R., Gundersen, K. K. og Svartdal, F. (2014). Efficacy of aggression replacement training among children from north-west Russia. *The International Journal of Emotional Education*, 6(1), 14–24. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1085611>
- Langeveld, J. H., Gundersen, K. K. og Svartdal, F. (2012). Social competence as a mediating factor on reduction of behavioral problems. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(4), 381–399. <https://doi.org/10.1080/00313831.2011.594614>
- Lardén, M., Nordén, E., Forsman, M. og Långström, N. (2018). Effectiveness of aggression replacement training in reducing criminal recidivism among convicted adult offenders. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 28(6), 476–491. <https://doi.org/10.1002/cbm.2092>
- Margrét Sigmarsdóttir, Örnólfur Thorlacius, Edda Vikar Guðmundsdóttir og Degarmo, D. S. (2015). Treatment effectiveness of PMTO for children’s behavior problems in Iceland: Child outcomes in a nationwide randomized controlled trial. *Family Process*, 54(3), 498–517. <https://doi.org/10.1111/famp.12109>
- McConaughy, S. H. (2001). The Achenbach system of empirically based assessment. Í J. J. W. Andrews, D. H. Saklofske og H. L. Janzen (ritstjórar), *Handbook of psychoeducational assessment: Ability, achievement and behaviour in children* (bls. 289–355). Academic Press.
- Miller-Perrin, C. L., Perrin, R. D. og Renzetti, C. M. (2021). *Violence and maltreatment in intimate relationships*. Sage.
- Patterson, G. R., DeBaryshe, B. og Ramsey, E. (1989). A developmental perspective on antisocial behavior. *American Psychologist*, 44(2), 329–335. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.44.2.329>
- Rescorla, L. A., Althoff, R. R., Ivanova, M. Y. og Achenbach, T. M. (2019). Effects of society and culture on parents’ ratings of children’s mental health problems in 45 societies. *Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 1107–1115. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-01268-3>
- Reyers, A.D.L., Augenstein, T.M., Wang, M., Thomas, S.A., Drabick, D.A.G., Burgers, D.E. and Rabinowitz, J. (2015). The validity of the multi-informant approach to assessing child and adolescent mental health. *Psychological Bulletin*, 141(4), 858-900. <https://doi.org/10.1037/a0038498>
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. og Henry, G. T. (2019). *Evaluation: A systematic approach* (8. útgáfa). Sage.
- Rubin, A. og Babbie, E. R. (2014). *Research methods for social work* (8. útgáfa). Brooks/Cole.
- Sattler, J. M. (2002). *Assessment of children: Behavioral and clinical applications* (4. útgáfa). Sigríður Þorsteinsdóttir. (2015). *Áfangaskýrsla ART verkefnisins á Suðurlandi fyrir starfsárið 2015*. Isart – ART teymið á Suðurlandi.

- Sigríður Þorsteinsdóttir. (2016). *Áfangaskýrsla ART verkefnisins á Suðurlandi fyrir starfsárið 2016*. Isart – ART teymið á Suðurlandi.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Guilford.
- Sørli, M. A. og Ogdén, T. (2015). School-wide positive behavior support – Norway: Impact on problem behavior and classroom climate. *International Journal of School and Educational Psychology*, 3(3), 202–217. <https://doi.org/10.1080/21683603.2015.1060912>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. útgáfa). Sage.
- Þóra Pétursdóttir. (2012). *ART þjálfun í leikskólum: Mat kennara og foreldra á félagsfærni og erfiðri hegðun leikskólabarna* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/12995>

Greinin barst tímaritinu 30. mars 2025 og var samþykkt til birtingar 21. ágúst 2025.

## UM HÖFUNDANA

Freydís Jóna Freysteinsdóttir (fjf@hi.is) er prófessor í félagsráðgjöf á Félagsvísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í félagsráðgjöf með sálfræði sem aukagrein við University of Iowa árið 2004. Meginrannsóknarsvið hennar eru ofbeldi og vanræksla barna, áhættuhegðun barna, barnavernd og ofbeldi í nánum samböndum. <https://orcid.org/0000-0002-4685-9334>

Sigurgrímur Skúlason (sigurgrimur.skulason@mms.is) er sérfræðingur og próffræðingur hjá Miðstöð menntunar og skólaþjónustu og aðjúnkt við sálfræðideild Heilbrigðisvísindasviðs Háskóla Íslands. Hann lauk meistaraprófi í próffræði og tölfærni við University of Iowa árið 1998 og doktorsprófi í próffræði og matsfræði frá sama skóla árið 2004. Meginrannsóknarefni hans eru á sviði prófagerðar og próffræði, lestrar- og málþroskaprófa og úrvinnslu langtímagagna. <https://orcid.org/0000-0002-6261-0678>

# A FOLLOW-UP STUDY ON THE AGGRESSION REPLACEMENT TRAINING (ART) INTERVENTION

## ABSTRACT

This study is a follow-up of the intervention Aggression Replacement Training (ART) in Iceland. The ART treatment was introduced in Iceland in 2007 as an experimental project in an elementary school in the southern part of Iceland. Subsequently it has grown as a project, training teachers all over the country, although the base continues to be located in Selfoss in the south of Iceland. The current study was originally planned as a final component of a two-section evaluation of the ART intervention, with the first segment

consisting of measures at the beginning and conclusion of the intervention, with the current study following up on the participants three years later. The overall aim was to evaluate both the effect of the ART intervention as a means to reduce internal and external problems experienced by the children as well as the durability of the effects. The results of the first two sections were reported in an earlier paper, with the current paper completing the picture by adding the three-year follow up.

The evaluation of ART for the current study was based on answers from elementary school teachers who had taught 12 children who participated in ART-treatment among their families in 2017. The children and their teachers also participated in the earlier sections of the study. In order to assess the children's symptoms, the Icelandic translation and standardization of the ASEBA assessment tool was used at three time points: 1) two weeks before the ART-treatment started, 2) about two weeks after ART-treatment had taken place and 3) three years after the ART-treatment. The records were used to assess both internal and external problems among the children. Only the teacher rating form was used in the follow-up study, whereas the children's self-report and parents' forms were also included in the earlier evaluations. In the first part of the study both internal and external symptoms decreased significantly from pre-intervention to post intervention measures. Similarly, in the first section of the research-, both internal and external problems decreased significantly from the first to the second evaluation. When the evaluations of children were compared, they showed fewer behavior problems, less distress and better social skills following ART treatment. However, none of those effects lasted in the follow up, three years later for the group as a whole. The results of the evaluations were divided into four groups; 1) permanently reduced symptoms (three children), 2) reduced symptoms that recurred (four children), 3) little change in symptoms (three children) and 4) irregular changes in symptoms (two children). The results indicate that a better follow-up treatment is needed in order to maintain the positive changes that occurred during the intervention. In addition, a regular evaluation would be beneficial in order to monitor the children before and after treatment and to determine whether they need a follow-up treatment and for how long.

In addition to reporting the results of the follow-up study, the authors also discuss practical problems encountered when evaluating intervention programs in a small society with about 170 schools at the grade school level and 350 at the pre-school level. The current project is one of only a handful of empirical evaluations of interventions for psychological or social problems that have been carried out in Iceland. The authors suggest that the municipalities, primary providers of instructional, psychological, and social interventions, establish a common evaluation and data collection scheme and add an evaluation dimension to all contracts for such services. A joint effort by all municipalities can reveal which intervention programs are best suited for various purposes and can also allow for joint evaluation of new and promising intervention programs.

**Keywords:** aggression replacement training, ART, behavior problems, follow up, intervention.

## ABOUT THE AUTHORS

Freydís Jóna Freysteinsdóttir (fjf@hi.is) is a professor of social work, School of Social Sciences, University of Iceland. She completed a BA in psychology from the University of Iceland in 1993, an MSW in social work from the University of Iowa in 1998 and a PhD in social work from the University of Iowa in 2004. Her research has focused on child abuse and neglect, risk behaviour, child protection and violence in intimate relationships. <https://orcid.org/0000-0002-4685-9334>

Sigurgrímur Skúlason (sigurgrimur.skulason@mms.is) is a psychometrician at the Icelandic Directorate of Education and an adjunct lecturer in psychology, School of Health sciences, University of Iceland. He completed a BA in psychology from the University of Iceland in 1994, an MA in educational measurement and statistics from the University of Iowa in 1998 and a Ph.D. in educational measurement and evaluation in 2004. In recent years, his research has focused on test development, assessment of reading and language development and longitudinal analysis. <https://orcid.org/0000-0002-6261-0678>

# KENNSLUHÆTTIR Í NÁTTÚRUVÍSINDUM Á UNGLINGASTIGI: TENGLS MENNTUNAR OG STARFSALDURS

Rannsóknir hafa sýnt að vísindalæsi unglinga á Íslandi fari dvínandi og að kennsla í náttúruvísindum sé ekki nógu fjölbreytt. Markmið þessarar rannsóknar var að kanna (1) menntun, starfsaldur og endurmenntun náttúruvísindakennara á höfuðborgarsvæðinu, (2) hvernig þessir þættir tengjast tíðni verklegar kennslu, útináms og skapandi aðferða, (3) hvaða kennsluaðferðum kennarar beita almennt og hvernig þær endurspeglar hugmyndir þeirra um gæði kennslu, og (4) hvaða áskorunum þeir standa frammi fyrir við beitingu þeirra. Alls tóku 40 kennarar á unglingastigi þátt. Niðurstöðurnar sýndu að reyndari og sérmenntaðir kennarar beittu oftar verklegri kennslu og útinámi, en útinám og skapandi verkefni voru þó sjaldgæf. Helstu hindranir tengdust tímaleysi, aðstöðuleysi og stærð nemendahópa. Þær leiddu til þess að kennsla var síður í takt við væntingar og fagleg markmið kennara. Endurmenntun hafði ekki marktæk áhrif en virtist styðja virkni í verklegri kennslu. Rannsóknin undirstrikar mikilvægi fagmenntunar, endurmenntunar og viðeigandi aðbúnaðar til að efla fjölbreytta náttúruvísindakennslu.

Efnisorð: náttúruvísindakennsla, verkleg kennsla, útinám, skapandi kennsla, vísindalæsi, unglingastig

## INNGANGUR

Áberandi afturför hefur orðið í frammistöðu íslenskra nemenda í vísindalæsi samkvæmt niðurstöðum PISA (Programme for International Student Assessment) síðustu ár. Í öllum fyrirlögðum könnunum á tímabilinu 2012 til 2022 hafa íslenskir nemendur verið bæði undir meðaltali OECD-ríkja og nokkuð undir meðaltali hinna Norðurlandanna (Almar M. Halldórsson o.fl., 2013; Menntamálastofnun, 2017, 2019, 2023). Niðurstöðurnar frá 2022 sýndu sérstaklega neikvæða þróun, þar sem hlutfallslega færri íslenskir nemendur náðu lágmarkshæfni í vísindalæsi en áður, og bilið milli Íslands og nágrennalandanna jókst (Menntamálastofnun, 2023). Þetta bendir til þess að íslensk ungmenni búi síður að þeirri hæfni sem PISA metur sem grundvöll vísindalæsis en jafnaldrar þeirra annars staðar á Norðurlöndum.

Lesskilningur er undirstaða alls náms, og slakan árangur nemenda í náttúruvísindum má að mörgu leyti rekja til veiks lesskilnings (Hatch o.fl., 2021). Til úrbóta má nefna aukna áherslu á djúpan lesskilning, aukið faglæsi, upplýsingalæsi, að styrkja textavinnu (Erla Lind Þórisdóttir, 2017), bæta námsefni og auka svigrúm kennara til að nýta fjölbreyttari kennsluhætti (Edda Elísabet Magnúsdóttir og Haukur Arason, 2025; Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson, 2018). Kennarar þurfa jafnframt að vinna með forhugmyndir nemenda, gefa þeim tækifæri til að beita náttúruvísindahugtökum í ýmsu samhengi, gera viðfangsefni áþreifanleg og kveikja áhuga, m.a. með verklegri vinnu, sýndartilraunum og sýnikennslu (Cimer, 2007; Palmer o.fl., 2016). Verklegar athuganir eru raunar lykillinn að því að nemendur geti glætt texta náttúruvísinda merkingu (Hafþór Guðjónsson, 2011). Auk þess er mikilvægt að nemendur fái tækifæri til að þroska sjálfstæð vinnubrögð í vísindum með t.d. lausnaleitarnámi (e. inquiry-based learning) (Cimer, 2007). Útinám og skapandi verkefni hafa ítrekað reynst gagnlegar nálganir í náttúruvísindakennslu, bæði til að auka áhuga nemenda og dýpka skilning þeirra á náttúrulegum fyrirbærum (Dillon o.fl., 2006; Hadzigeorgiou o.fl., 2012). Slíkar aðferðir gefa nemendum færi á virkari þátttöku og raunverulegum tengslum við umhverfið, og það getur styrkt vísindalæsi þeirra og hvatt þá til að takast á við flókin viðfangsefni með skapandi hætti. Samt sem áður virðist notkun þessara aðferða takmörkuð í íslenskum grunnskólum (t.d. Svava Pétursdóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2022) og lítið er vitað um tækifæri kennara til að beita þeim eða hindranir sem kunna að standa í vegi fyrir notkun þeirra.

Fjölbreyttar kennsluaðferðir sem gefa nemendum færi á að nálgast vísindaleg viðfangsefni frá ólíkum sjónarhornum og tengja þau við sitt eigið hversdagslíf geta haft afar jákvæð áhrif á árangur nemenda og virkjað fjölbreyttari nemendahópa, ekki síst nemendur sem hafa litlar væntingar um árangur í faginu (Hulleman og Harackiewicz, 2009; Johnson o.fl., 2007). Goodrum (2020) benti á mikilvægi þess að kennarar einbeittu sér að dýpri hugtakaskilningi frekar en að leggja á minnið. Því er ljóst að kennarar sem sinna náttúruvísindakennslu þurfa að búa yfir góðum bakgrunni í náttúruvísindum og kennslufræði þeirra til að geta veitt gæðakennslu, hlúð að forvitni nemenda og fengið þá til að sjá mikilvægi og gagnsemi þess sem þeir eru að læra (Darlington, 2017; Silverman, 2015). Kaptan og Timurlenk (2012) og Chala (2019) fjölluðu um algengar áskoranir sem náttúruvísindakennarar standa gjarnan frammi fyrir í kennslu náttúruvísinda. Í báðum rannsóknum kom fram að of mikill fjöldi nemenda í bekkjum, ófullnægjandi aðbúnaður skóla og takmarkaður tími til vikulegrar kennslu náttúruvísinda drægi verulega úr tækifærum kennara til að beita mikilvægum kennsluaðferðum í náttúruvísindum.

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á kennsluhætti í náttúruvísindum á unglíngastigi og kanna hvernig menntun, starfsaldur og þátttaka í endurmenntun kennara tengist beitingu fjölbreyttra kennsluaðferða. Sérstök áhersla var lögð á verklega kennslu, útinám og skapandi nám, sem rannsóknir hafa sýnt að geti eflt vísindalæsi og áhuga nemenda. Einnig var kannað hvaða kennsluaðferðir kennarar meta mikilvægar, hvernig þær eru nýttar í starfi og hvaða helstu áskorunum þeir standa frammi fyrir við beitingu þeirra.

## KENNSLUHÆTTIR Í NÁTTÚRUVÍSINDUM

Eitt af mikilvægustu hlutverkum kennara er að tileinka sér leikni og þekkingu til að framkvæma eða útfæra viðeigandi kennsluaðferðir af fagmennsku og öryggi. Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.) segir í undirkafla náttúrugreina (22.1), *Menntagildi og megintilgangur náttúrugreina*, að:

Nám í náttúruvísindum á að stuðla að þekkingu, virðingu, ábyrgð og einstakri upplifun nemenda gagnvart náttúru, tækni, samfélagi og umhverfi. Þannig öðlast þeir þá hæfni sem til þarf til að taka skynsamlegar ákvarðanir í málefnum er varða tengsl fólks og náttúru. Námið fléttar saman efnisþætti náttúrugreina og viðmið sem varða eflingu ábyrgðar á umhverfinu, vinnubrögð og gildi náttúrugreina, nýsköpun og hagnýtingu þekkingar og getu til aðgerða.

Í aðalnámskrá segir enn fremur: „Nemendur þurfa að fá tækifæri til að veita umhverfi sínu gaum, bera umhyggju fyrir því og læra að greina aðstæður hverju sinni. Íslensk náttúra og sérstaða hennar felur í sér margbreytileg námstækifæri fyrir nemendur“ (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.). Í ljósi þessara áherslna á ábyrgð, upplifun, tengingu við náttúru og virka þátttöku og vinnubrögð ættu kennsluaðferðir og -nálganir á borð við verklega kennslu, útinám og skapandi kennslu að vera vel til þess fallnar að styðja markmið námsins í náttúruvísindum. Slíkt krefst þó fagmennsku kennara og reglulegrar endurmenntunar sem styrkir þá í að beita fjölbreyttum kennsluháttum af öryggi (Smith og Lindsey, 2016; Supovitz og Turner, 2000).

### Verkleg kennsla

Verkleg kennsla getur eflt skilning, hugmyndaflug, innsæi og leikni nemenda í krefjandi viðfangsefnum ásamt því að styðja sjálfstæð vinnubrögð og þroska skapandi hugsun (Millar, 2004, 2010). Verklegt starf og vettvangsvinna eru jafnframt mikilvægir þættir í náttúruvísindakennslu þar sem nemendur fá tækifæri til að dýpka skilning sinn á eðli vísinda, átta sig á grunni þeirra og öðlast þá færni sem nauðsynleg er til framfara á þessu sviði (Millar, 2004, 2010; Oliveira og Bonito, 2023; Science and Technology Committee, 2002). Árangur verklegrar kennslu ræðst þó af gæðum útfærslu, leiðsögn kennara og samhengi verkefna (Cairns, 2019; Škoda o.fl., 2016). Rannsóknir á PISA-könnunum benda til þess að árangur og áhugi nemenda í náttúruvísindum aukist þegar notað er lausnaleitarnám sem er að hluta kennarastýrt, þannig að nemendur fái skýra leiðsögn og ramma, en þeim sé jafnframt gefið svigrúm til að hafa áhrif á framvindu verkefnisins og stýra eigin vinnu. Of mikil áhersla á nemendastýrt nám án hæfilegrar leiðsagnar getur hins vegar reynst hamlandi – sérstaklega fyrir suma nemendahópa (Aditomo og Klieme, 2020; Forbes o.fl., 2020).

Þrátt fyrir að verkleg kennsla geti verið tímafrek og krefjist aðstöðu og undirbúnings (Bennet, 2003) er almenn samstaða um að slík nálgun sé mikilvæg til að efla vísindalæsi og hún mæti vel markmiðum aðalnámskrár um þekkingu og færni í náttúruvísindum. Verkleg kennsla er ekki aðeins tæki til að þjálfa vísindalega færni, heldur mikilvæg leið til að efla áhuga, ábyrgð og skilning nemenda – þegar hún er útfærð með faglegum hætti og í samræmi við aðstæður og þarfir.

## Útinám

Þegar fjallað er um nám barna utan skólabyggingar, undir berum himni, er gjarnan talað um útinám eða útikennslu. Til glöggvunar skal tekið fram að útikennsla og útinám eru skyld en aðgreinanleg hugtök. Útikennsla er kennarastýrð með skýrum markmiðum, utan skólastofu (Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir, 2014), en útinám er notað um fjölbreyttar námsaðstæður þar sem nemendur læra af eigin reynslu, skynjun og tengslum við náttúru og samfélag (Jakob Frímann Þorsteinsson, 2011). Útinám er því fyrst og fremst nám sem getur átt sér stað bæði í skipulögðu og óformlegu samhengi. Hér verður notað hugtakið útinám um hvers konar nám sem á sér stað utandyra, hvort sem kennslan er kennarastýrð eða byggð á frjálsara flæði nemenda.

Skólalóðin og nærumhverfi skólans er kjörinn vettvangur fyrir náttúrulegar athuganir. Þar má skoða gróður, jarðveg, jarðfræði og fjallasýn, fugla- og skordýralíf og lífríki og vistkerfi í ám, vötnum, fjörum og skógum. Eðlis- og efnafræðileg fyrirbæri á borð við hegðun ljóss, öldur, veður og gang himintungla eru einnig allt um kring. Íslenskir kennarar meta menntagildi útináms hátt (Kristín Norðdahl og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2016). Rannsókn Kristínar og Ingólfs (2016) sýndi að útinám gæti eftir annað nám, leik, heilsu og velíðan nemenda og styrkt tengsl þeirra við náttúrulegt umhverfi. Einnig getur það aukið sjálfþekkingu og áhuga nemenda á að hafa áhrif á umhverfi sitt og sýna því umhyggju. Í rannsókn frá Englandi (Prince, 2018) kom fram að leiksvæði við skóla væru algengasti vettvangur útináms, en einnig voru farnar vettvangsferðir og nærumhverfi nýtt. Helstu hindranir voru tímaleysi, kostnaður, veður, skortur á þekkingu og forgangsröðun annarra viðfangsefna. Dillon o.fl. (2006) lýstu því sem áhyggjuefni að útinám og vettvangsathuganir færu minnkandi í skólakerfinu, þrátt fyrir sterk rök fyrir jákvæðum áhrifum þeirra á nám nemenda.

## Skapandi kennsla

Sköpun er einn af grunnþáttum menntunar. Í *Aðalnámskrá grunnskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) er lögð áhersla á að nemendur öðlist sem dýpstan skilning á þeim fyrirbærum sem þeir fást við í námi sínu með frjóu, skapandi starfi, verklegri færni, nýsköpun og frumkvöðlanámi sem styður frumkvæði, sjálfstæð vinnubrögð og hagnýtingu í skólastarfi og daglegu lífi. Í skapandi kennslu er markmiðið að virkja forvitni og sköpunarkraft nemenda með sjálfstæðum vinnubrögðum frekar en stýrðu námi. DeHaan (2009) benti á mikilvægi þess að þjálfarar sköpun og lausnamiðaða hugsun í vísindanámi til að dýpka skilning og undirbúa nemendur fyrir flókin viðfangsefni framtíðarinnar. Aðferðir á borð við frásagnarlist, listræna samþættingu og hughrifanám (e. wonder-based learning) geta eftir frjóa hugsun og vísindalegan skilning (Hadzigeorgiou o.fl., 2012). Skapandi verkefni, sem tengja fræðileg hugtök við raunveruleg viðfangsefni og hvetja til sjálfstæðrar hugsunar, geta þannig stutt bæði námsárangur og innri áhugahvöt nemenda.

Rannsóknir frá íslenskum grunnskólum sýna að listsköpun í kennslu er algeng á yngsta stigi en sjaldgæfari á mið- og unglingsstigi (Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014; Svava Pétursdóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2022). Í rannsókn Hrafnhildar Eiðsdóttur og Jóhönnu Einarisdóttur (2013) voru kennarar sammála um að sköpunarkraftur í kennslu gæti auðveldað tengingu við nemendur og eftir nám þeirra.

## Menntun og endurmenntun kennara

Fagmennska kennara er lykilkþáttur í gæðum náms og námsárangri nemenda. Þar vegur þungt bæði menntun kennara og áhugi þeirra á greininni. Rannsókn Menntamálaráðuneytisins (2005) sýndi að árin 2003–2004 voru aðeins 49% náttúrufræðikennara með menntun á sviði náttúruvísinda, þar af 40% með B.Ed.- og 9% með B.S.-gráðu í faginu. Sambærilegar niðurstöður komu fram í rannsókn Allyson McDonald o.fl. (2008). Brynja Stefánsdóttir og Meyvant Þórólfsson (2016) bentu á að aðeins 13% kennara á yngri stigum höfðu valið náttúruvísindakjörsvið í kennaranámi sínu. Rannsóknir hafa sýnt að menntun og endurmenntun kennara eru lykilkþættir í því að efla faglegt öryggi og stuðla að fjölbreyttum kennsluháttum í náttúruvísindum (Smith og Lindsay, 2016; Supovitz og Turner, 2000). Lágt hlutfall menntaðra náttúruvísindakennara í grunnskólum á Íslandi er því áhyggjuefni og ljóst að styðja þurfi þá sem starfandi eru með endurmenntun í faginu.

Erlendar rannsóknir benda til þess að stutt námskeið geti aukið fagþekkingu og mats-hæfni og bætt viðhorf kennara til náttúruvísindakennslu, en lengri og markvissari námskeið hafi oft varanlegri áhrif á kennsluhætti (Ha o.fl., 2015). Samantekt You o.fl. (2025) leiddi í ljós að bæði stutt (<48 klst.) og lengri (>72 klst.) námskeið geti verið árangursrík, sérstaklega ef kennarar fá tækifæri til virkrar þátttöku. Árangursrík endurmenntun einkennist af skýrri áherslu á fagþekkingu, tengingu við annað þróunarstarf í skólanum og virkri þátttöku kennara (Garet o.fl., 2001). Samvinna, fagleg umræða og stuðningsnet hafa einnig sýnt jákvæð áhrif á faglega helgun og sjálfstæði kennara í náttúruvísindum (Larkin o.fl., 2022; Liebeck-Lien o.fl., 2023). Endurmenntun ætti að færa kennurum verkfæri og aðferðir sem hægt væri að nýta strax í kennslu og styrkja hæfni þeirra og þekkingu í starfi (Ingibjörg Systa Jónsdóttir, 2023). Samkvæmt kjarasamningi grunnskólakennara eru kennarar ábyrgir fyrir eigin fagþróun og hafa að jafnaði 102 klukkustundir árlega til símenntunar og undirbúnings (Samband íslenskra sveitarfélaga og Kennarasamband Íslands, 2023) en aðgengi og nýting ræðst oft af skólastigi, námsgrein og nemendahópum. Í rannsókn Brynju og Meyvants (2016) kom í ljós að aðeins 38% kennara á yngsta og miðstigi höfðu sótt endurmenntun í náttúruvísindum á fimm ára tímabili, sem telst lágt hlutfall í ljósi þess hve margir kennarar á þessum stigum hafa takmarkaða formlega menntun í faginu. Þetta sýnir vel að efla þarf aðgengi að markvissri endurmenntun fyrir grunnskólakennara, ekki síst þá sem sinna kennslu á yngsta og miðstigi, þar sem faglegur grunnur í náttúruvísindum er oft veikastur.

## Rannsóknir á Íslandi um kennsluhætti á unglíngastigi

Á árunum 2007–2013 fór fram heildarmat á grunnskólum Reykjavíkur þar sem fylgst var með kennslu í öllum námsgreinum til að meta hvernig áherslur aðalnámskrár birtust í skólastarfi. Á unglíngastigi voru algengustu kennsluaðferðirnar verkefnavinna undir stjórn kennara (58%) og bein kennsla eða innlögn (41%) (Birna Sigurjónsdóttir, 2015). Verklek kennsla og tilraunir fóru aðeins fram í 8% kennslustunda í náttúruvísindum, sköpun og tjáning í um 5% tilfella en útinám fór þar ekki fram. Svava Pétursdóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir (2022) greindu kennsluhætti í náttúrugreinum út frá rannsóknarverkefninu *Starfshættir í grunnskólum* (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014) með gögnum úr 45 kennslustundum á árunum 2007–2018. Niðurstöður sýndu að kennslan einkenndist af beinni

kennslu, skriflegum verkefnum og úthlutun efnis. Líkt og áður gegndu verkleg kennsla, útinám og skapandi kennsla afar litlu hlutverki á unglingsstigi. Algengust var skrifleg vinna, á eftir fylgdu umræður og spurningar, en verkleg kennsla og athuganir komu aðeins fyrir í um fimmtungi stundanna. Að mati Svövu og Gunnhildar (2022) er útikennsla afar lítil í náttúrugreinakennslu og náttúran ekki markvisst nýtt sem vettvangur athugana.

Í eldri rannsókn Rúnars Sigbórssonar (2008) kom fram að algengasta kennsluaðferðin væri útlitunarkennsla með verkefnavinnu í kjölfarið og samantekt á töflu. Opnar spurningar og sjálfstæð verkefni voru sjaldgæf. Ingvar Sigurgeirsson o.fl. (2014) sýndu fram á að hefðbundin bekkjarkennsla og hópvinna væru ríkjandi aðferðir á unglingsstigi. Um 70% kennara notuðu verklegar tilraunir sjaldnar en einu sinni í mánuði og um 90% notuðu útinám jafn sjaldan. Þessar rannsóknir benda til þess að kennsluhættir í náttúruvísindum á unglingsstigi séu oft einhæfir og takmarki virkni nemenda, sjálfstæð vinnubrögð og samvinnu – þætti sem lögð er rík áhersla á í kafla um náttúrugreinar í aðalnámskrá frá 2013 og endurskoðaðri útgáfu 2024 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013; Miðstöð menntunar og skólaláttunustu, e.d.).

## RANNSÓKNIN

Í ljósi fyrri rannsókna sem benda til skorts á fjölbreyttum kennsluháttum í náttúruvísindum og veikrar stöðu íslenskra ungmenna í PISA var markmið rannsóknarinnar að varpa ljósi á kennsluhætti á unglingsstigi og aðstöðu kennara til slíkrar kennslu. Sérstaklega var skoðað hvernig starfsaldur, menntun og þátttaka í endurmenntun tengdust beitingu verklegrar kennslu, útináms og skapandi nálgana sem rannsóknir hafa sýnt að geti eftt vísindalæsi og áhuga nemenda.

Verkleg kennsla var skilgreind sem tilraunir, sýndartilraunir og aðrar athuganir á náttúrulegum fyrirbærum. Útinám var skilgreint sem nám utan hefðbundinnar skólastofu, t.d. á skólalóð eða í nærumhverfi. Skapandi kennsla er kennsla þar sem tekið er mið af aðferðum sem hvetja til frumlegrar hugsunar og virkni nemenda, svo sem með hönnun eigin tilrauna, smíði líkana eða nýtingu listsköpunar og leikrænnar tjáningar til að skýra vísindaleg hugtök.

Í þessu samhengi var reynt að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

- Hver er dreifingin í starfsaldri, menntun og tíðni endurmenntunar kennara í náttúruvísindum á unglingsstigi?
- Að hvaða leyti tengist menntun, starfsaldur og virkni náttúruvísindakennara í endurmenntun á greinasviðinu tíðni verklegrar kennslu, útináms og skapandi náms í náttúruvísindakennslu þeirra?
- Hvaða kennsluaðferðir eða -nálganir eru algengastar á meðal náttúruvísindakennara og að hvaða leyti samræmast þær hugmyndum þeirra um gæði kennslu innan faggreinarinnar?
- Hvaða áskorunum standa náttúruvísindakennarar helst frammi fyrir við beitingu þeirra kennsluaðferða eða -nálgana sem þeir meta mikilvægar?

## Pátttakendur

Pátttakendur í rannsókninni voru náttúrufræðikennarar á unglingastigi grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu, valdir með markmiðsúrtaki. Rannsóknin var afmörkuð við höfuðborgarsvæðið með þann möguleika að geta stækkað úrtakið síðar út fyrir það til samanburðar. Úrtakið endurspeglar því ekki alla náttúruvísindakennara á landinu en gefur mynd af stöðu náttúruvísindakennslu á höfuðborgarsvæðinu.

## Gagnaöflun og -greining

Rannsóknin var byggð á rafrænni spurningakönnun sem innihélt bæði lokaðar og opnar spurningar og var þannig með bæði meginlegu og eigindlegu rannsóknarsniði. Lokuðu spurningarnar veittu tölfraðilega samanburðarhæf gögn um menntun, starfsaldur og kennsluhætti en opnu spurningarnar gáfu dýpri innsýn í hugmyndir og reynslu kennara. Eigindlegi þátturinn var byggður á fyrirbærafræði sem leggur áherslu á upplifun einstaklinga (Sigríður Halldórsdóttir, 2021) og var unninn með þemagreiningu samkvæmt Braun og Clarke (2022). Með þessu blandaða rannsóknarsniði var reynt að fá sem réttmætasta mynd af viðfangsefninu (McMillan og Schumacher, 2014).

Rafræn gagnaöflun fór fram í gegnum Google Forms-hlekk sem sendur var á alla grunnskóla með unglingastigi á höfuðborgarsvæðinu (46 skólar). Í upphafi óskuðu rannsakendur eftir netföngum náttúruvísindakennara á unglingastigi skólanna og bárust þá alls 30 netföng, en spurningalistinn var einnig sendur á skólana sjálfa til að tryggja fleiri þátttakendur. Könnunin var opin í sex vikur frá 25. janúar 2024 og áminning send eftir þrjár vikur. Alls svöruðu 40 kennarar, þar af 32 opnum spurningum. Þátttakendur skráðu hvorki nafn né netfang, einungis staðsetningu skóla eftir svæðum höfuðborgarsvæðisins. Við undirbúning var jafnframt hringt í alla skólana til að afla upplýsinga um fjölda náttúruvísindakennara. Samkvæmt þeim upplýsingum störfuðu 84 kennarar við náttúruvísindakennslu á unglingastigi á höfuðborgarsvæðinu og var svarhlutfall því rúm 47% í lokuðu- og hálflokuðu spurningunum og 38% í opnu spurningunum. Dreifing svarenda milli sveitarfélaga var fremur jöfn, eða 13% úr Mosfellsbæ, 15% úr Reykjavík norður, Kópavogi og Hafnarfirði, hverju um sig, og 21% úr Garðabæ og Reykjavík suður og af Seltjarnarnesi, sem talin voru saman.

Lokaðar og hálfopnar spurningar voru greindar tölfraðilega. Til að meta tengsl starfsaldurs og menntunar við beitingu verklegrar kennslu, útináms og skapandi kennslu var nýtt svokölluð röðuð lógistísk aðhvarfsgreining (e. ordinal logistic regression) í RStudio (útgáfu 4.3.2) með pakkanum MASS. Brant-próf var jafnframt notað til að athuga hvort skilyrði greiningarinnar stæðust, þ.e. hvort sambandið milli spábreytunnar (t.d. starfsaldurs eða menntunar) og líkinda þess að kennarar notuðu aðferðir oftari væri svipað í öllum flokkum breytunnar. Ef prófið sýnir há p-gildi (yfir 0,05) bendir það til þess að skilyrðin standist og að hægt sé að túlka niðurstöðurnar þannig að sambandið sé stöðugt og jafnt á milli allra flokka. Svo meta mætti tengsl starfsaldurs og menntunar við virkni í endurmenntun var notað kí-kvaðrat próf í Rstudio.

Opnu spurningarnar voru þemagreindar í sex þrepum (Braun og Clarke, 2022). Allir höfundar fóru í gegnum svörin ítrekað og greindu sameiginlega helstu mynstur og þemu sem lýstu reynslu og viðhorfum kennara.

## Styrkleikar og takmarkanir rannsóknarinnar

Þar sem rannsóknin náði eingöngu til náttúruvísindakennara á unglingsstigi á höfuðborgarsvæðinu þarf að varast að alhæfa niðurstöður á landsvísi því að aðstæður utan höfuðborgarinnar geta verið með öðru móti. Niðurstöður eru byggðar á sjálfsmati kennara og því geta þær að einhverju leyti endurspeglad persónulega upplifun frekar en raunverulega framkvæmd kennslu. Þá var áhersla lögð á þrjár tiltekna kennsluaðferðir og -nálganir í náttúruvísindum (verklega kennslu, útinám og skapandi nám) sem getur takmarkað heildarmynd af fjölbreytni kennsluhátta. Ekki er hægt að útiloka að þeir kennarar sem kusu að svara hafi að einhverju leyti verið jákvæðari gagnvart náttúruvísindum eða með sterkari faglegan bakgrunn en þeir sem svöruðu ekki. Þá kunna þær aðferðir sem beitt var við öflun netfanga kennara að hafa takmarkað dreifingu listans og dregið úr líkum á að náð væri til alls þýðis.

Þrátt fyrir framangreindar takmarkanir býr rannsóknin yfir ýmsum styrkleikum. Svarhlutfall var ásættanlegt og úrtakið nokkuð jafndreift yfir svæði og sveitarfélög á höfuðborgarsvæðinu. Það ætti því að gefa nokkuð skýra mynd af stöðunni þar. Með blöndu lokaðra og opinna spurninga var unnt að sameina tölfræðilega greiningu og dýpri innsýn í viðhorf kennara, sem styrkir áreiðanleika niðurstaðna. Einnig er rannsóknin sú fyrsta sinnar tegundar hér á landi, samkvæmt bestu vitund höfunda, sem kortleggur notkun verklegrar kennslu, útináms og skapandi kennslu í samhengi við starfsaldur, menntun og endurmenntun, og bætir því við þekkingu á sviði náttúruvísindakennslu í íslenskum grunnskólum.

## NIÐURSTÖÐUR

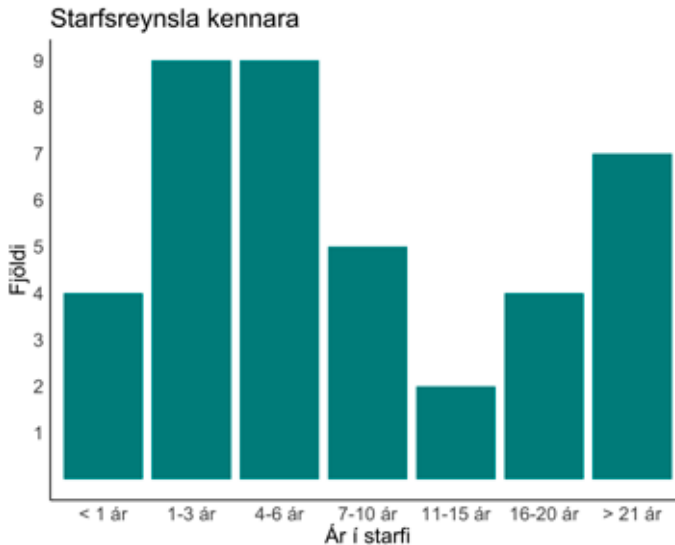
Niðurstöðunum er hér skipt í fjóra meginhluta, þ.e. (1) menntun og starfsreynsla kennara, (2) kennsluhætti í náttúruvísindum, (3) tengsl starfsaldurs, menntunar og endurmenntunar við tíðni kennsluhátta og (4) hugmyndir kennara um mikilvægar kennsluaðferðir í náttúruvísindum og áskoranir tengdar þeim.

### Kennslureynsla og menntun náttúruvísindakennara á höfuðborgarsvæðinu

Þátttakendur voru spurðir hversu lengi þeir hefðu starfað sem náttúruvísindakennarar. Starfsreynsla þeirra var nokkuð dreifð (mynd 1) en hana má flokka í þrjá meginflokka. Tæpur þriðjungur (13) hafði starfað skemur en í fjögur ár, þar af 10% í minna en ár. Um 36% (14) höfðu starfað í fjögur til tíu ár og annar þriðjungur (13) var með yfir tíu ára reynslu sem náttúruvísindakennarar (mynd 1).

**Mynd 1**

*Starfsreynsla þeirra 40 kennara sem tóku þátt í rannsókninni í kennslu náttúruvísinda á unglingastigi*



Af þátttakendum höfðu 54% lokið bakkalárgráðu (B.Ed., B.A. eða B.S.), 44% meistara-gráðu (M.Ed., M.T., M.A. eða M.S.) og einn var með doktorsgráðu. Sérmenntun innan náttúruvísinda var misjöfn en 31% var með B.Ed. í kennslu náttúruvísinda, 15% M.Ed./M.T., 10% B.S. og 10% M.S. í náttúruvísindum. Um þriðjungur (33%) var ekki með neina háskólamenntun í náttúruvísindum (sjá mynd 2 A).

Kennslureynsla tengdist menntun, en flestir með yfir 10 ára reynslu voru með B.Ed. í náttúruvísindakennslu. Þeir sem voru með M.Ed./M.T.-gráðu, enga sérmenntun eða B.S./M.S./Ph.D. í náttúruvísindum voru flestir með undir 10 ára reynslu, síðastnefndi hópurinn var gjarnan með innan við fjögurra ára reynslu (tafla 1).

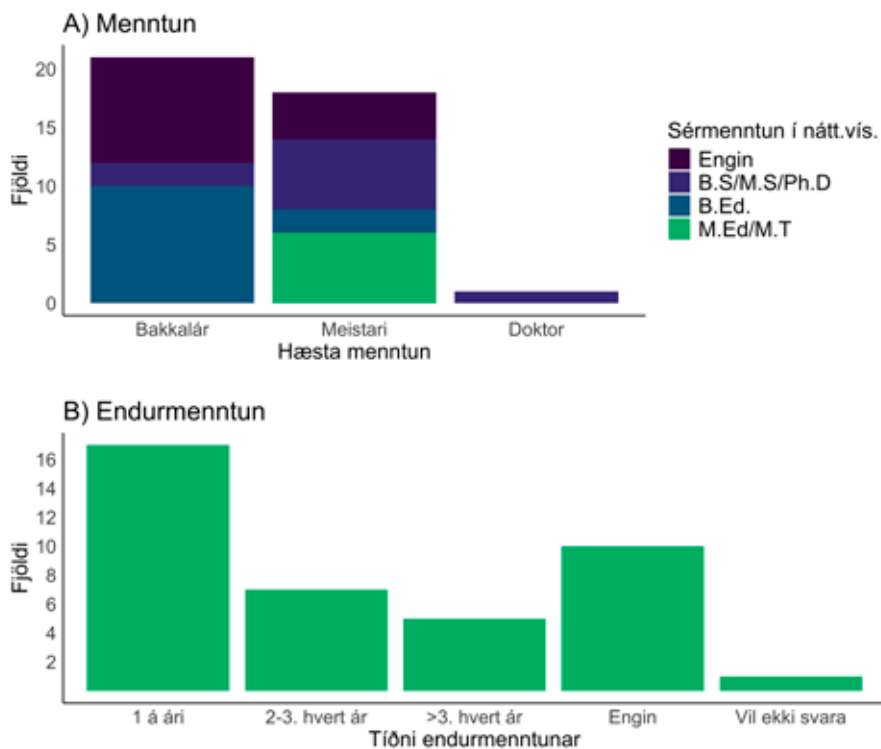
**Tafla 1***Fjöldi þátttakenda í hverjum mennta- og starfsreynsluflokki.*

Sérmenntun í náttúruvísindum	Heildarfjöldi þátttakenda	Starfsreynsla	Fjöldi
M.Ed./M.T. í náttúruvísindum	6	<4 ár	2
		4-10 ár	3
		>10 ár	1
B.Ed. í náttúruvísindum	12	<4 ár	1
		4-10 ár	1
		>10 ár	10
B.S./M.S./Ph.D.	9	<4 ár	5
		4-10 ár	3
		>10 ár	1
Engin	13	<4 ár	5
		4-10 ár	7
		>10 ár	1

Á mynd 2 B sést að 41% þátttakenda (17) sagðist sækja endurmenntun í náttúruvísindum árlega, 18% (7) á tveggja til þriggja ára fresti og 13% (5) sjaldnar en á þriggja ára fresti. Alls höfðu 26% (10) aldrei sótt slíka endurmenntun. Tölfræðigreining leiddi í ljós marktæk tengsl milli endurmenntunar, starfsaldurs og menntunar. Flestir kennarar með stuttan starfsaldur (<4 ár) höfðu aldrei sótt endurmenntun, en undantekning var einn sem sagðist hafa sótt fimm námskeið. Meðal kennara með yfir fjögurra ára reynslu höfðu flesti r sótt námskeið árlega eða oft, en þrír höfðu þó aldrei sótt endurmenntun. Kennarar með sérmenntun í kennslufræði náttúruvísinda, sérstaklega með B.Ed.- eða M.Ed./M.T.-gráðu, sóttu endurmenntun mun oft en þeir sem höfðu enga sérmenntun á þessu sviði. Tengslin voru marktæk bæði fyrir starfsaldur ( $\chi^2(12) = 35,07$ ,  $p < 0,001$ ) og menntun ( $\chi^2(18) = 32,35$ ,  $p = 0,02$ ), sem bendir til þess að menntun og reynsla tengist virkni í endurmenntun.

## Mynd 2

Menntunargráða (A) og virkni þeirra í endurmenntun í náttúruvísindum (B)



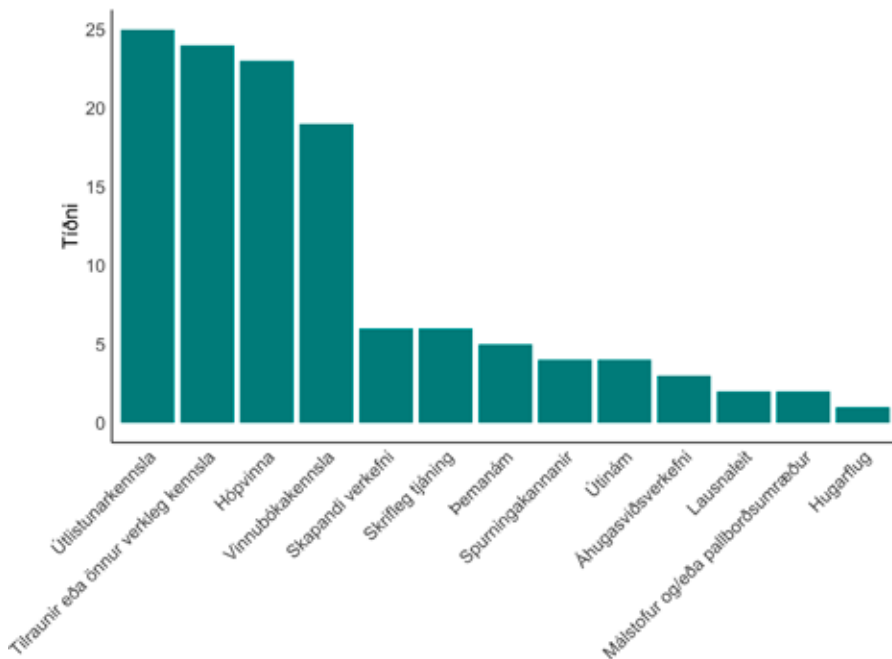
Flestir kennaranna sem sóttu sér endurmenntun í náttúruvísindum höfðu sótt stutt námskeið (64%), fyrirlestra (51%) eða vinnusmiðjur (39%), en færri höfðu sótt lengri námskeið (33%), ráðstefnur (31%) eða málstofur (23%). Nokkrir þátttakendur nefndu einnig að þeir hefðu aflað sér þekkingar með lestri eða samtölum við fagfólk. Einungis lítill hluti hafði sótt námskeið með áherslu á útinám (18%) eða vettvangsnám (13%). Algengustu greinarnar í endurmenntun voru eðlisfræði (62%), líffræði (59%) og umhverfisfræði (51%), en færri höfðu sótt námskeið í stjörnufræði, efnafræði og jarðfræði, og aðeins einn hafði sótt sér endurmenntun í landafræði.

## Kennsluhættir í náttúruvísindum á unglingsstigi

Þátttakendur voru beðnir að merkja við þær þrjár kennsluaðferðir og -nálganir sem þeir nýttu mest í sinni kennslu. Mynd 3 sýnir dreifingu á tíðni kennsluaðferða og -nálgana en þær algengustu voru útlustunarkennsla (64%), tilraunir eða önnur verkleg kennsla (62%) og hópvinna (59%), en einnig var vinnubókakennsla nokkuð algeng (49%).

### Mynd 3

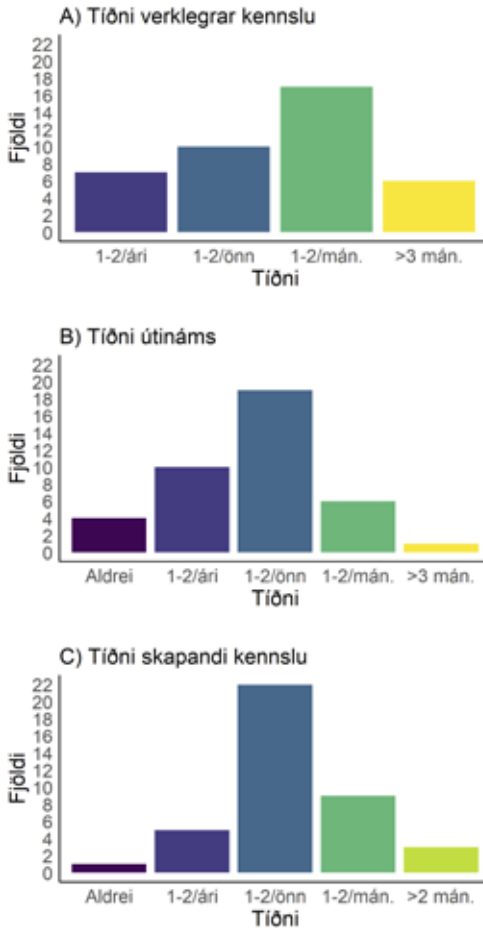
*Stöplaritið sýnir þær kennsluáferðir og -nálganir sem þátttakendur töldu að þeir nýttu oftast í kennslu náttúruvísinda*



Af þeim kennsluáferðum og -nálgunum í náttúruvísindum sem spurt var sérstaklega um, þ.e. verklega kennslu, útinám og skapandi kennslu, reyndist verkleg kennsla oftast nýtt af kennurum. Um 56% kennaranna mátu það sem svo að þau stunduðu slíka kennslu einu sinni eða oftar í mánuði á meðan 44% sögðust nýta hana tvisvar á önn eða sjaldnar (mynd 4 A). Tíðni útináms og skapandi kennslu var umtalsvert lægri. Um 36% þátttakenda sögðust nýta útinám í náttúruvísindum tvisvar á ári eða sjaldnar, tæplega 50% sögðust sinna því einu til tvisvar sinnum á önn og rúm 15% oftar en einu sinni í mánuði (mynd 4 B). Um 15% þátttakenda sögðust beita skapandi kennslu í náttúruvísindum sjaldnar en tvisvar á ári, 56% sögðust vera með slíka kennslu einu sinni til tvisvar á önn og 28% oftar en einu sinni í mánuði (mynd 4 C).

**Mynd 4**

Mat kennara á tíðni A) verklegrar kennslu, B) útináms og C) skapandi kennslu í náttúruvísindakennslu þeirra



Tengsl starfsaldurs og menntunar og tíðni verklegrar kennslu, útináms og skapandi kennslu

Þar sem fáir kennarar voru í hverjum starfsreynsluhópi (sjá mynd 1) og því ómarktæk sýnastærð í sumum hópanna voru hóparnir sameinaðir í þrjá reynsluhópa, þ.e. <4 ár, 4-10 ár og >10 ár í starfi. Samkvæmt raðaðri lógistískri aðhvarfsgreiningu reyndist vera marktæk aukning í tíðni verklegrar kennslu og útináms með auknum starfsaldri (tafla 2, mynd 5 A og B). Brant-próf sýndi fram á samfellu í líkindahlutfalli milli flokkabreyta fyrir verklega kennslu ( $C^2 = 1,43$ ,  $p = 0,84$ ), útinám ( $C^2 = 0,27$ ,  $p = 1$ ) og skapandi kennslu ( $C^2 = 0,34$ ,  $p = 1$ ). Í stuttu máli þýðir það að sambandið milli spábreytunnar (starfsaldurs) og líkinda þess að kennarar noti aðferðir oftast er svipað í öllum flokkum breytunnar og því engin brot á þeirri reglu í gögnum rannsóknarinnar.

**Tafla 2**

*Tengsl milli starfsreynslu í náttúruvísindum og tíðni verklegrar kennslu, útináms og skapandi kennslu í náttúruvísindakennslu*

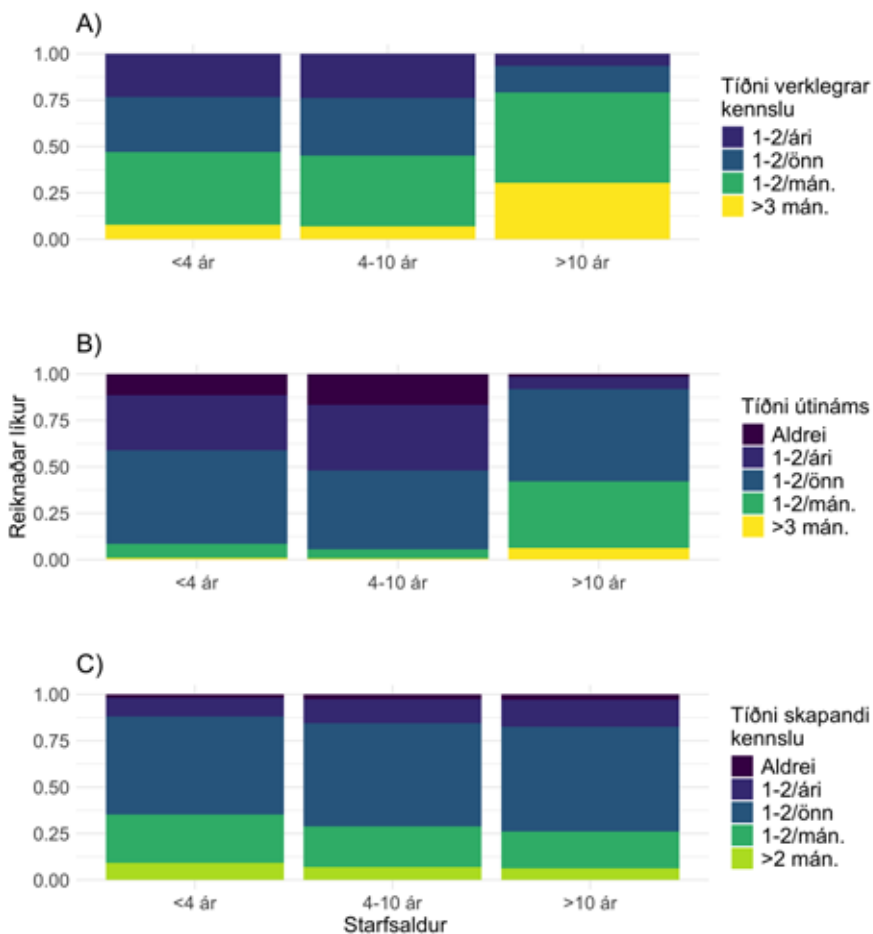
Kennsluaðferð/- nálgun	Viðmiðunar- hópur	Starfs- reynsla	β	Öryggisbil (95%)			t gildi	p gildi
				Neðri	Efri	Staðal- sekkja		
Verklegr kennsla		4-10 ár	0,05	-1,40	1,49	0,73	0,06	0,95
		>10 ár	1,63	0,12	3,25	0,79	2,05	0,04*
Útinám	<4 ár í starfi	4-10 ár	-0,19	-1,64	1,24	0,73	-0,26	0,79
		>10 ár	2,58	0,82	4,73	0,97	2,67	<0,01*
Skapandi kennsla		4-10 ár	-0,04	-1,54	1,46	0,76	-0,06	0,96
		>10 ár	-0,19	-1,71	1,32	0,77	-0,24	0,81

Taflan sýnir niðurstöður raðaðrar lógistískrar aðhvarfsgreiningar þar sem notaðar voru vaxandi raðaðar breytur. Könnuð voru tengsl stýribreytunnar starfsaldurs, frá minni starfsaldri í meiri, borið saman við röð háðra breyta um tíðni kennsluaðferða, frá lægri tíðni í hærrí. Marktækir, jákvæðir β-stuðlar gefa til kynna hvort aukin starfsreynsla, þ.e. meira en 3 ár í starfi eykur líkur á tíðni kennsluaðferðanna. \* merkir tölfræðilega marktækan mun samkvæmt p-gildi ( $p \leq 0,05$ ).

Tíðni skapandi kennslu reyndist ekki aukast marktækt með starfsaldri kennara (mynd 5 C). Áberandi var meðal flestra starfsaldurshópa að skapandi kennslu væri beitt einu sinni til tvisvar á önn.

## Mynd 5

Líkindahlutfall á tíðni A) verklegrar kennslu, B) útináms og C) skapandi kennslu með tilliti til starfsaldurs kennaranna samkvæmt raðaðri lógistískri aðhvarfsgreiningu.



Samkvæmt raðaðri lógistískri aðhvarfsgreiningu voru kennarar án sérmenntunar í náttúruvísindum, þ.e. þeir sem voru annaðhvort með enga menntun í faginu eða höfðu tekið stök námskeið á framhaldsskóla- eða á háskólastigi, ólíklegri en kennarar með háskóla-menntun í náttúruvísindum til að nota verklegar kennsluáðferðir reglulega (tafla 3). Brant-próf sýndi fram á samfellu í líkindahlutfalli milli flokkabreyta fyrir verklega kennslu ( $C^2 = 1,2$ ,  $p = 0,93$ ), útinám ( $C^2 = 1,85$ ,  $p = 0,99$ ) og skapandi kennslu ( $C^2 = 0$ ,  $p = 1$ ). Kennarar án náttúruvísindamenntunar voru líklegri til að segjast nýta verklega kennslu sjaldnar en tvisvar á ári. Kennarar með sérmenntun í náttúruvísindum, með eða án kennslufræði, voru líklegri til að bjóða upp á verklega kennslu einu sinni eða oftár í mánuði (mynd 6 A).

### Tafla 3

*Tengsl milli menntunar í náttúruvísindum og tíðni verklegrar kennslu, útináms og skapandi kennslu í náttúruvísindakennslu*

Kennsluaðferð/-nálgun	Viðmiðunarhópur	Háskólamenntun í náttúruvísindum	$\beta$	Öryggisbil (95%)		Staðalskekkja	t gildi	p gildi
				Neðri	Efri			
Verkleg kennsla		B.S./M.S./Ph.D.	2,0	0,27	3,80	0,91	2,19	0,03*
		B.Ed.	2,2	0,63	3,92	0,83	2,64	0,01*
		M.Ed./M.T.	2,0	0,24	3,93	0,93	2,16	0,03*
Útinám	Engin háskólamenntun í náttúruvís.	B.S./M.S./Ph.D.	0,65	-0,90	2,25	0,79	0,82	0,41
		B.Ed.	1,91	0,24	3,74	0,88	2,17	0,03*
		M.Ed./M.T.	0,29	-1,49	2,10	0,90	0,32	0,75
Skapandi kennsla		B.S./M.S./Ph.D.	2,84	0,98	4,96	1,00	2,84	<0,01*
		B.Ed.	0,65	-1,02	2,4	0,86	0,75	0,45
		M.Ed./M.T.	-0,14	-2,08	1,82	0,98	-0,1	0,89

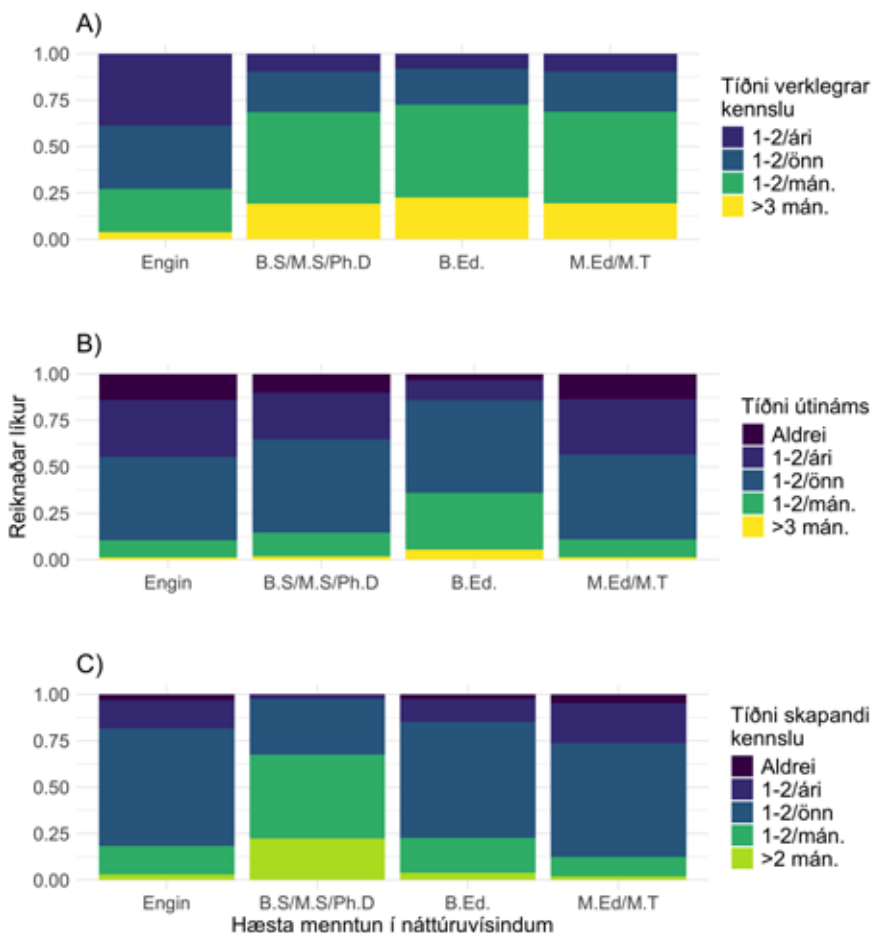
Taflan sýnir niðurstöður raðaðrar lógískrar aðhvarfsgreiningar þar sem notaðar voru vaxandi raðaðar breytur. Könnuð voru tengsl stýribreytunnar menntunar, frá engri háskólamenntun í náttúruvísindum yfir í háskólapróf í faginu, með eða án kennslufræði fagsins, borið saman við röð háðra breyta um tíðni kennsluaðferðanna, frá lægri tíðni í hærrí. Marktækir, jákvæðir  $\beta$ -stuðlar gefa til kynna hvort tiltekin háskólamenntun í náttúruvísindum hefur áhrif á tíðni kennsluaðferðanna. \*merkir tölfræðilega marktækan mun samkvæmt p-gildi ( $p \leq 0,05$ ).

Tíðni útináms var ekki marktækt háð sérmenntun kennaranna, þó reyndust kennarar með B.Ed.-próf í náttúruvísindum líklegri til að segjast vera með útinám oftar. Sá hópur reyndist líklegri en aðrir kennarar til að vera með útinám einu sinni eða oftar í mánuði. Hjá öðrum var líklegast að útinám færi fram einu sinni til tvisvar á önn (tafla 3 og mynd 6 B). Eins og kemur fram í töflu 1 voru flestir kennaranna sem voru með B.Ed.-próf sem hæstu háskólagráðu í náttúruvísindum jafnframt með >10 ára starfsreynslu, sem líklega hefur áhrif á niðurstöðurnar.

Algengast var að kennarar segðust beita skapandi kennslu í náttúruvísindum einu sinni til tvisvar á önn, nema meðal hóps kennara með háskólapróf í náttúruvísindum (B.S-, M.S.-eða Ph.D.-gráðu) sem voru marktækt líklegastir til að skipuleggja slík verkefni einu sinni eða oftar í mánuði (tafla 3 og mynd 6 C).

## Mynd 6

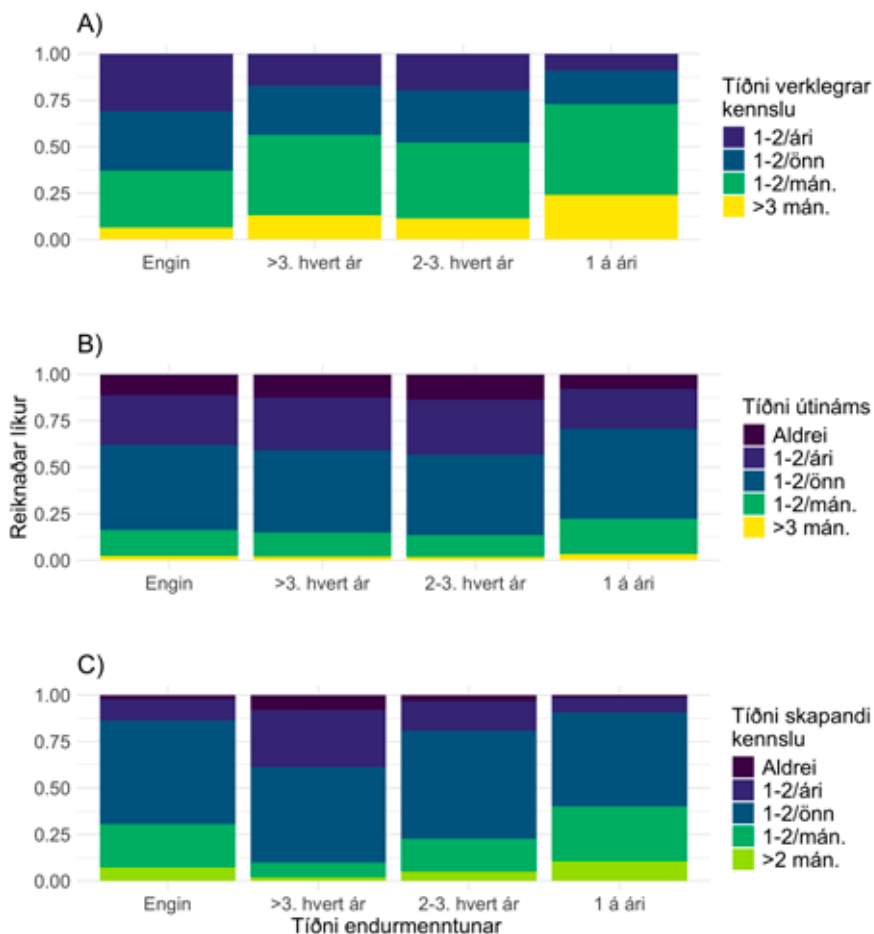
Líkindahlutfall á tíðni A) verklegrar kennslu, B) útináms og C) skapandi kennslu með tilliti til menntunar kennaranna samkvæmt raðaðri lógistískri aðhvarfsgreiningu.



Samkvæmt raðaðri lógistískri aðhvarfsgreiningu reyndust ekki vera marktæk tengsl milli tíðni endurmenntunar kennaranna og tíðni verklegrar kennslu, útináms og skapandi náms í kennslu þeirra (mynd 7). Engu að síður sýnir mynd 7 A að þátttakendur sem höfðu ekki sótt sér endurmenntun voru ólíklegri en aðrir kennarar til að nýta verklega kennslu. Sá hópur kennara sem sótti sér endurmenntun að jafnaði einu sinni á ári reyndist vera virkasti hópurinn í verklegri kennslu þó svo að niðurstöðurnar reyndust ekki vera fyllilega marktækar (t-gildi: 1,87; b = 1,47; Staðalskekkja = 0,78; CI = -0,03–3,06; p-gildi = 0,06).

## Mynd 7

Líkindahlutfall á tíðni A) verklegar kennslu, B) útináms og C) skapandi kennslu með til-  
liti til virkni kennaranna í endurmenntun í náttúruvísindum samkvæmt raðaðri lógistískri  
aðhvarfsgreiningu.



## Hugmyndir kennara á unglingsstigi um mikilvæga kennsluhætti í náttúruvísindum

Opnu spurningunum „Hvaða kennsluaðferð/-ir telur þú mikilvægar og hvers vegna?“ og „Hversu auðvelt eða erfitt er fyrir þig að beita þessum kennsluaðferðum í þínum skóla og hvers vegna?“ var svarað af 32 af þeim 40 náttúruvísindakennurum sem tóku þátt í rannsókninni. Þemagreining á svörum leiddi í ljós sex meginþemu í tengslum við mikilvægar kennsluaðferðir (eða nálganir) að mati kennaranna, og þær voru: (1) Tilraunir og verkleg kennsla, (2) textavinna og hugtakaskilningur, (3) skapandi og áhugasviðsverkefni,

(4) útlíunarkennsla, (5) fjölbreyttar kennsluaðferðir og (6) útinám/úतिकennsla. Áskoranir við að beita þeim kennsluaðferðum sem kennurunum þóttu mikilvægastar snerust helst um tímaleysi sem hamlaði undirbúningi og framkvæmd, skort á aðstöðu og stærð hópa. Helstu áskoranirnar við hverja kennsluaðferð má sjá í töflu 4.

#### Tafla 4

*Meginþemu í tengslum við mikilvægar kennsluaðferðir eða -nálganir að mati kennara á unglíngastigi í kennslu náttúruvísinda. Þemunum er raðað eftir algengi þeirra í svörum kennaranna þar sem algengasta þemað er fyrst og svo koll af kalli. Fjöldi kennara og hlutfall þeirra sem nefndu hvert þema kemur fram í miðjudálki og samantekt á helstu áskorunum er í hægri dálki.*

Þema	Fjöldi kennara (%)	Helstu áskoranir í svörum kennara
Tilraunir og verkleg kennsla	17 (55)	Skortur á aðstöðu, stórir hópar, tímaleysi
Textavinna og hugtaka-skilningur	12 (39)	Tími hamlandi og lestrargeta nemenda, misjafnt áhugasvið nemenda
Skapandi og áhugasviðs-verkefni	10 (32)	Orkufrekur undirbúningur, ekki allir nemendur sem taka þau alvarlega og ójöfn geta til að vinna sjálfstætt
Útlíunarkennsla	8 (26)	Einhæfni ef of mikið notað
Fjölbreyttar kennsluaðferðir	7 (23)	Stundatafla, undirbúningur og aðstaða eru takmarkandi þættir
Útinám	5 (16)	Veður, tímalengd, og krefjandi skipulag hindra.

#### *Tilraunir og verkleg kennsla*

Tilraunir og verkleg kennsla voru algengasta aðferðin sem nefnd var í svörum kennara, en 17 af 32 svarendum töldu þær aðferðir lykilatriði í náttúruvísindakennslu (tafla 4). Kennararnir sögðu verklega kennslu veita nemendum innsýn í það hvernig náttúran virkaði og hjálpa þeim að tengja fræðin við raunveruleikann, en kennari 14 talaði um að „tilraunir og verkleg kennsla þar sem nemendur taka beint þátt ... auki áhuga þeirra og geri námið líflegra og skemmtilegra“ og kennari 4 var á sama máli: „tilraunir finnast mér mjög mikilvægar í náttúrufræði til að tengja fræðin við eitthvað raunverulegt“. Margir bentu þó á áskoranir tengdar aðstöðu, tímaleysi og nemendafjöldi en samkvæmt kennara 2 „getur [verklegt] oft verið erfitt og tímafrekt ... aðstaðan er ekki frábær og stundum skortur á áhöldum eða tækjum“.

Algengara var að kennarar með undir sjö ára reynslu lýstu hindrunum og þörf fyrir stuðning eða endurmenntun í verklegri kennslu. Kennarar með yfir sjö ára reynslu töluðu fæstir um áskoranir en sumir gerðu ráð fyrir erfiðleikum og reyndu að finna lausnir innan þess ramma sem þeir búa við. Sem dæmi sagði reyndur kennari (kennari 5) um verklega

kennslu: „það er aðeins krefjandi, þarf að sækja allt tilraunadót annað og skila því til baka. Venjuleg kennslustofa býður ekki upp á flóknar tilraunir.“ Kennari 31, sem var þó með minni reynslu (4–6 ár), talaði aðeins um tækifæri en ekki áskoranir: „[Verklegt er] auðvelt þar sem náttúrugreinar eru kenndar í þeim sem gefur rýmri tíma fyrir stærri og flóknari verkefni.“

### *Textavinna og hugtakaskilningur*

Textavinna og vinnsla hugtaka var önnur algeng aðferð (12) sem kennarar töldu mikilvæga. Margir nefndu nauðsyn þess að vinna með fræðitexta og byggja upp skilning á hugtökum, eins og kennari 39 sem talaði um að mikilvægt væri að „vinna með hugtök og texta, auka lesskilning“ en kennari 1 lagði áherslu á „ritun út frá hugtökum/markmiðum heldur en að nemendur svari spurningum úr námsbók“.

Einnig komu fram áskoranir sem tengdust lestrargetu nemenda og forhugmyndum. Kennari 7 sagði: „það verður auðveldara ef sú færni er fyrir hendi að byggja ofan á það ... ef ekki er skilningur fyrir hendi er erfitt [fyrir nemendur] að sjá tengingar“.

### *Skapandi og áhugasviðsverkefni*

Skapandi verkefni, sem ýta undir sjálfstæða hugsun og áhuga, voru nefnd sem mikilvæg verkefni af 10 kennurum. Kennari 2 taldi verkefni mikilvæg sem „krefjast þess að nemendur geti aflað sér upplýsinga á sjálfstæðan hátt og komið þeim upplýsingum á framfæri á eigin hátt, t.d. skapandi verkefni, áhugasviðsverkefni“ en nefndi jafnframt ýmsar hindranir í veginum:

... getur stundum verið flókið þar sem ég er alltaf með einhvern hluta sem þarf gríðarlega mikla aðstoð við að koma sér af stað, einhverjir sem koma sér ekki að verki eða sýna léleg vinnubrögð. Það fer þá rosalegur tími í að aðlaga verkefnið að þeirra áhuga og getu sem stundum skilar sér þó ekki í neinni vinnu.

### *Útlistunarkennsla*

Um fjórðungur kennara taldi mikilvægt að miðla efni með skýrum hætti í formi fyrirlestra eða útlistunarkennslu. Kennari 5 færði rök fyrir því á þann hátt „að allar upplýsingar séu aðgengilegar alltaf á internetinu ... þá breytir mjög miklu hvernig því er miðlað“, og kennari 27 talaði um að sér þættu „náttúruvísindi vera nokkuð þekkingarmiðuð“ og „beiti því útlistunarkennslu og vinnubókarvinnu mikið“.

Flestir sem nefndu þessa aðferð bentu þó á að þeir notuðu hana í bland við aðrar, eins og kennari 5 lýsir áfram: „annars finnst mér mikilvægt að hafa þetta sem fjölbreyttast, blanda saman útlistunarkennslu við útinám, leiki, tilraunir ...“.

### *Fjölbreyttar kennsluáferðir*

Sjö kennarar lögðu mikla áherslu á það í svörum sínum að nýta þyrfti fjölbreyttar áferðir til að mæta mismunandi þörfum nemenda og viðfangsefna. Þetta á við um t.d. útlistunarkennslu, hópvinnu, myndbönd, skapandi verkefni, leiki, spurnaraðferðir og vendikennslu. Nokkrir sögðu að þeir veldu áferðir eftir viðfangsefni og/eða samsetningu nemendahóps, eins og kennari 8 sagði: „Ég tel mikilvægt að hafa ólíkar áferðir til að koma efni

frá sér ... blanda saman vendikennslu og hefðbundinni kennslu.“ Kennari 3 sagðist „hafa fjölbreyttar kennsluaðferðir til þess að mæta fjölbreyttum nemendahópi“ og kennari 36 að „mikilvægt [væri] að skilja og tileinka sér ákveðin hugsunarhátt og ákveðið vinnulag sem fæst með fyrirlestrar formi, vinna með texta og sjá/gera tilraunir og útskýra hvað sé að gerast“.

### Útinám

Aðeins fimm kennarar nefndu sérstaklega útinám eða útikennslu sem mikilvæga kennsluaðferð, og töldu það t.d. styrkja tengingu við náttúru og daglegt líf, eins og kennari 8 orðaði það: „... þar sem nemendur geta séð hvernig náttúran virkar í raun og veru. Þar sem þeir geta sett þekkingu í samband við daglegt líf.“

Takmarkanir við útinám/útikennslu voru nefndar og tengdust helst veðri, stífum stundatöflum og tíma fyrir undirbúning, eins og sjá má af umsögn kennara 18: „það er erfitt að fara í útikennslu vegna þess að ég er mjög bundin af stundatöflu við erum varla komin út þegar við þurfum að fara inn aftur“. Kennari 15 sagði: „myndi vilja vera meira úti við og þá í lengri tíma en stundarskrá hamlar“ og kennari 29: „Mér finnst útikennsla líka mjög mikilvæg, en hún fer helst fram á vorin og haustin (vegna veðurs) en 10. bekkur fer alltaf út einu sinni í mánuði. Svo útikennslan er talsvert oftar hjá þeim en 8. og 9. bekk“.

## Samantekt

- Allir þátttakendur höfðu lokið háskólaprófi. Um 67% þeirra voru með menntun í náttúruvísindum eða kennslufræði þeirra en 33% voru ekki með neina háskóla-menntun á sviði náttúruvísinda.
- Um 26% kennara höfðu ekki sótt sér endurmenntun í kennslu náttúruvísinda. Það voru helst kennarar án menntunar í faginu eða með stutta starfsreynslu.
- Kennarar með meiri kennslureynslu og menntun í náttúruvísindum og/eða kennslufræði þeirra voru líklegir til að beita verklegri kennslu og útinámi oftar.
- Kennurum þóttu tilraunir og verkleg kennsla hvað mikilvægastar, einkum til að tengja fræði við raunveruleikann. Útlistunarkennsla reyndist þó einna algengasta kennsluformið.
- Hindranir sem kennarar nefndu oftast í tengslum við verklega kennslu og útinám voru tímaskortur, stórir hópar og ófullnægjandi aðstaða. Minna reyndir kennarar sáu oftar hindranir og lýstu meiri þörf fyrir stuðning eða samstarf.

## UMRÆÐUR

Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á reynslu og menntun þeirra sem kenna náttúruvísindi á unglingsstigi, hvaða kennsluaðferðir eða nálganir eru algengastar og hvaða þættir tengjast notkun fjölbreyttra aðferða og nálgana í kennslu faggreinarinnar. Þær sýna jafnframt ósamræmi milli þess sem kennarar vilja gera í kennslu og þess sem þeir telja raunhæft að framkvæma í skólastarfi. Umræðukaflanum er skipt í tvo meginhluta, í fyrri hlutanum er fjallað um dreifingu í menntun, starfsaldri og endurmenntun kennaranna

(rannsóknarspurning 1), en í þeim seinni er sjónum beint að kennsluaðferðum, viðhorfum kennara og helstu áskorunum (rannsóknarspurningar 2–4).

## Menntun og reynsla náttúruvísindakennara

Fyrri rannsóknir hafa sýnt að sérhæfð kennslufræðimenntun kennara í náttúruvísindum getur stuðlað að betri námsárangri nemenda, svo sem auknu vísindalæsi og fjölbreyttari kennsluháttum (Hanfstingl o.fl., 2023; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014). Í þessari rannsókn voru allir þátttakendur með háskólamenntun, en aðeins um tveir þriðju höfðu lokið námi í náttúruvísindum eða kennslufræði þeirra. Er það þó hærra hlutfall en fyrir 20 árum þegar rétt tæplega 50% höfðu lokið einhverri bakkalárgráðu með áherslu á náttúruvísindi (Menntamálaráðuneytið, 2005). Úrtakið þá var þó umtalsvert stærra og náði yfir allt landið en úrtakið hér endurspeglar mögulega aðeins höfuðborgarsvæðið. Reyndari kennarar voru frekar með gráðu í kennslufræði náttúruvísinda – sem gæti stuðlað að meiri helgun í starfi – meðan kennarar með enga háskólagráðu í náttúruvísindum eða kennslufræði þeirra voru flestir með styttri starfsaldur. Gæti það bent til þess að starfið sé frekar tímabundið hjá þeim hópi. Aðeins 15% þátttakenda voru með M.Ed.- eða M.T.-gráðu í faggreininni. Rannsóknir hafa sýnt að helgun kennara í starfi tengist m.a. starfsánægju, góðum stuðningi frá skólasamfélaginu og þeim tækifærum sem kennarar fá til að þróa sig í starfi (Larkin o.fl., 2022). Menntun í náttúruvísindum og sérhæfð kennslufræðimenntun eru jafnframt mikilvægir áhrifaþættir í þessari þróun kennara og geta stuðlað að auknu sjálfsöryggi og virkni í fjölbreyttum kennsluháttum (Jón Torfi Jónasson, 2016).

Meirihluti þátttakenda hafði sótt sér endurmenntun á sviði náttúruvísinda, en algengustu formin voru stutt námskeið og fyrirlestrar. Þó slíkt geti haft jákvæð áhrif á fagþekkingu og kennsluhætti benda rannsóknir til þess að lengri og markvissari endurmenntun hafi varanlegri áhrif á kennslu og stuðli að fjölbreyttari kennsluháttum (Ha o.fl., 2015; You o.fl., 2025). Í okkar gögnum kom fram að kennarar með lengri starfsreynslu og sérhæfða menntun sóttu sér endurmenntun oftar og voru virkari í verklegri kennslu og útinámi. Þetta styður þá ályktun að aukið framboð á fjölbreyttri endurmenntun geti styrkt faglegt öryggi kennara og aukið beitingu fjölbreyttra kennsluhátta í náttúruvísindum.

## Tengsl starfsreynslu og menntunar náttúruvísindakennara og kennsluhátta þeirra

Rannsóknin bendir til almenns vilja kennara til að nýta fjölbreytta kennsluhætti í náttúruvísindum til að efla áhuga og dýpka skilning nemenda, þá sérstaklega verklega kennslu, en sýnir jafnframt þær hindranir sem takmarka framkvæmd þeirra. Kennarar í rannsókninni lýstu vilja til að nýta verklega kennslu og útinám til að virkja forvitni og áhuga nemenda, í anda þeirra sjónarmiða sem hafa komið fram í fjölda rannsókna (t.d. Cimer, 2007; Goodrum, 2020; Millar, 2004, 2010; Palmer o.fl., 2016), en lýstu því einnig hvernig tímaleysi, aðstöðuleysi og stórir hópar hindruðu reglulega beitingu þessara kennsluhátta.

Niðurstöðurnar sýndu að reyndari kennarar og þeir sem voru með menntun í náttúruvísindum nýttu verklega kennslu og útinám oftar. Skapandi verkefni virtust sjaldan nýtt þrátt fyrir að kennararnir teldu þau auka áhuga og ýta undir sjálfstæða hugsun nemenda,

eins og niðurstöður Hadzigeorgiou o.fl. (2012) og Hrafnhildar Eiðsdóttur og Jóhönnu Einarsdóttur (2013) benda til. Hér má sjá ákveðna togstreitu milli viðhorfa kennara til fjölbreyttrar kennslu og þess raunveruleika sem þeir starfa við þar sem tími og aðstæður takmarka möguleika þeirra til að fylgja eftir faglegum markmiðum sínum. Er það í samræmi við niðurstöður fyrri íslenskra rannsókna (t.d. Allyson MacDonald o.fl., 2008; Ingvar Sigurgeirsson o.fl., 2014; Svava Pétursdóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2022).

Ekki reyndust vera marktæk tengsl milli endurmenntunar og notkunar þeirra kennslu-aðferða sem sérstaklega voru skoðaðar í rannsókninni, þ.e. verklegar kennslu, útináms og skapandi kennslu. Niðurstöðurnar bentu þó til þess að kennarar sem hefðu sótt endurmenntun væru líklegri til að nýta sér verklega kennslu. Þetta er í samræmi við niðurstöður Smith og Lindsey (2016) sem sýna að endurmenntun getur veitt kennurum gagnleg verkfæri til náttúruvísindakennslu og styrkt faglegt sjálfsöryggi þeirra. Eins og fyrr var getið reyndust þeir kennarar sem helst nýttu sér endurmenntun hafa meiri starfsreynslu og menntun í faggreininni. Þetta áréttar mikilvægi þess að auka framboð og aðgengi allra kennara að vandaðri endurmenntun til að styðja faglega þróun og fjölbreyttari kennslu-hætti í kennslu náttúruvísinda.

## LOKAORÐ

Rannsóknin sýndi að kennarar vilja leggja áherslu á verklega kennslu og fjölbreyttar kennslu-aðferðir til að efla gæði náttúruvísindanáms og mæta þörfum ólíkra nemendahópa. Hins vegar kom fram að útlistunarkennsla og bóklegt nám er áfram ráðandi í kennslunni þar sem tímaleysi eða stífar stundatöflur, skortur á aðstöðu og stærð nemendahópa takmarka möguleikann á fjölbreytni. Verkleg kennsla, útinám og skapandi verkefni eru talin efla náttúrufræðinám og jafnframt grunnþætti menntunar og lykilhæfni nemenda. Þrátt fyrir ríkan vilja kennara til að beita þessum og öðrum kennslu-aðferðum reglulega eru þessar títt nefndu áskoranir, sem rannsóknir hafa lengi bent á, enn verulega stýrandi í íslenskum grunnskólum og takmarka gæði kennslu. Staða náttúruvísindakennslu í skólum sem hér hefur verið lýst getur því skýrt að hluta slaka frammistöðu íslenskra nemenda í PISA. Kennarar þurfa aukinn stuðning, meira úrval endurmenntunar í náttúruvísindum, bættan aðbúnað eins og þekkingu á list- og verkgreinum, og skýrari forgangsröðun innan skólastarfsins til að geta nýtt fjölbreyttari aðferðir sem rannsóknir sýna að stuðla að dýpri skilningi og auknu vísindalæsi nemenda.

## HEIMILDASKRÁ

Aditomo, A. og Klieme, E. (2020). Forms of inquiry-based science instruction and their relations with learning outcomes: Evidence from high and low-performing education systems. *International Journal of Science Education*, 42(4), 504–525. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1716093>

Allyson Macdonald, Auður Pálsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson. (2008). *Intentions and reality: Science and technology education in Iceland*.

- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012: Læsi nemenda á stærðfræði og náttúrufræði og lesskilningur*. Námsmatsstofnun. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2012\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2012_island.pdf)
- Bennet, J. (2003). *Teaching and learning science: a guide to recent research and its applications*. Continuum.
- Birna Sigurjónsdóttir. (2015). Kennsluhættir í grunnskólum Reykjavíkur: Niðurstöður ytra mats. *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/alm/001.pdf>
- Braun, V. og Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Brynja Stefánsdóttir og Meyvant Þórólfsson. (2016). Náttúruvísindamenntun á yngri stigum skyldunáms: Viðhorf umsjónarkennara á yngsta stigi og miðstigi grunnskóla til kennslu náttúruvísinda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 25(2), 239–263. <https://ojs.hi.is/index.php/tuum/article/view/2438>
- Cairns, D. (2019). Investigating the relationship between instructional practices and science achievement in an inquiry-based learning environment. *International Journal of Science Education*, 41(15), 2113–2135. <https://doi.org/10.1080/09500693.2019.1660927>
- Chala, A. A. (2019). Practice and challenges facing practical work implementation in natural science subjects at secondary schools. *Practice*, 10(31), 1–17. <https://iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/download/50270/51936>
- Cimer, A. (2007). Effective teaching in science: A review of literature. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 20–44. <https://www.tused.org/index.php/tused/article/view/657/563>
- Darlington, H. M. (2017). *Understanding and developing student interest in science: An investigation of 14–16 year-old students in England* [doktorsritgerð, University College London]. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10024817/>
- DeHaan, R. L. (2009). Teaching creativity and inventive problem solving in science. *CBE – Life Sciences Education*, 8(3), 172–181. <https://doi.org/10.1187/cbe.08-12-0081>
- Dillon, J., Rickinson, M., Teamey, K., Morris, M., Choi, M. Y., Sanders, D. og Benefield, P. (2006). The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*, 87(320), 107–111. [https://escuelainnatura.com/wp-content/uploads/2018/05/the\\_value\\_of\\_school\\_science\\_review\\_march\\_2006\\_87320\\_141.pdf](https://escuelainnatura.com/wp-content/uploads/2018/05/the_value_of_school_science_review_march_2006_87320_141.pdf)
- Edda Elísabet Magnúsdóttir og Haukur Arason. (2025). Vísindalæsi íslenskra unglunga: Þróun árangurs í PISA skoðuð í ljósi áherslna núverandi kjarnánámsefnis. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 34(1), 117–146. <https://doi.org/10.24270/tuum.2025.34.6>
- Erla Lind Þórisdóttir. (2017). *Orðapröskuldur íslenskra grunnskólanemenda á miðstigi: Hlutfall þekktra orða í náttúrufræðitexta og lesskilningur* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. <http://hdl.handle.net/1946/28485>
- Forbes, C. T., Neumann, K. og Schiepe-Tiska, A. (2020). Patterns of inquiry-based science instruction and student science achievement in PISA 2015. *International Journal of Science Education*, 42(5), 783–806. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1730017>
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F. og Yoon, K. S. (2001). What

- makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915–945. <https://doi.org/10.3102/00028312038004915>
- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/228>
- Goodrum, D. (2020). Principles of effective science teaching and learning. Í V. Dawson og J. Donovan (ritstjórar), *The art of teaching science* (bls. 105–121). Routledge.
- Ha, M., Baldwin, B. C., og Nehm, R. H. (2015). The long-term impacts of short-term professional development: science teachers and evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 8(1), 11. <https://doi.org/10.1186/s12052-015-0040-9>
- Hadzigeorgiou, Y., Fokialis, P. og Kabouropoulou, M. (2012). Thinking about creativity in science education. *Creative Education*, 3(5), 603–611. <https://doi.org/10.4236/ce.2012.35089>
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Að verða læs á náttúrufræðitexta. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/004.pdf>
- Hanfstingl, B., Bernhard, D., Plaimauer, P. og Helm, C. (2023). Exploring the association between non-specialised science teacher rates and student science literacy: An analysis of PISA data across 18 nations. *International Journal of Science Education*, 45(18), 3060–3081. <https://doi.org/10.1080/09500693.2023.2262729>
- Hatch, T., Corson, J. og van den Berg, S. G. (2021). *The education we need for a future we can't predict*. Corwin.
- Hrafnhildur Eiðsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2013). Sköpunarkraftur og sköpunarferli í skólalærni. *Sérrit Netlu 2013 – Fagið og fræðin*. [https://netla.hi.is/serrit/2013/fagid\\_og\\_fraedin/004.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/004.pdf)
- Hulleman, C. S. og Harackiewicz, J. M. (2009). Promoting interest and performance in high school science classes. *Science*, 326(5958), 1410–1412. <https://doi.org/10.1126/science.1177067>
- Inga Lovísa Andreassen og Auður Pálsdóttir. (2014). *Útikennsla og útinám í grunnskólum*. Mál og menning.
- Ingibjörg Systa Jónsdóttir. (2023). Eitthvað fyrir alla hjá Endurmenntun. *Skólavarnið*, (1), 38–39. [https://www.ki.is/media/seopahts/sk%C3%B3lavar%C3%B0an-1tbl-2023\\_vef.pdf?mode=pad&rnd=133286207422200000](https://www.ki.is/media/seopahts/sk%C3%B3lavar%C3%B0an-1tbl-2023_vef.pdf?mode=pad&rnd=133286207422200000)
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kafli VI: Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskóla við upphaf 21. aldar* (bls. 113–158). Háskólaútgáfan. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/228>
- Jakob Frímánn Þorsteinsson. (2011). *Að leika, læra og þroskast úti: Um útilíf, úti- og ævin-tyranám í frístundum og skólalærni*. Áskorun.
- Johnson, C. C., Kahle, J. B. og Fargo, J. D. (2007). Effective teaching results in increased science achievement for all students. *Science Education*, 91(3), 371–383. <https://doi.org/10.1002/sce.20195>
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures: Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4(1), 7. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0087-z>

- Kaptan, K. og Timurlenk, O. (2012). Challenges for science education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 51, 763–771. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.237>
- Kristín Norðdahl og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2016). ‘Let’s go outside’: Icelandic teachers’ views of using the outdoors. *Education 3–13*, 44(4), 391–406. <https://doi.org/10.1080/03004279.2014.961946>
- Kristján Jóhann Jónsson og Ásgrímur Angantýsson. (2018). *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*. Háskólaútgáfan.
- Larkin, D. B., Brantley-Dias, L., Buxton, C. A., Bianchini, J. A. og Barton, A. C. (2022). Examining the retention of science teachers through a person-position fit framework. *Journal of Science Teacher Education*, 33(6), 615–635. <https://doi.org/10.1002/tea.21757>
- Liebeck-Lien, B., Chiriach, E. H. og Davidson, N. (2023). Teachers’ professional development for cooperative learning: A constructive controversy between long-term versus short-term professional development. *Autonomy and Responsibility Journal of Educational Sciences*, 8(1), 65–82. <https://doi.org/10.15170/AR.2023.8.1.5>.
- McMillan, J. H. og Schumacher, S. (2014). *Research in education: Evidence-based inquiry* (7. útgáfa). Pearson.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Náttúrugreinar*.
- Menntamálaráðuneytið. (2005). *Menntun kennara í stærðfræði og náttúrufræðigreinum í grunn- og framhaldsskólum 2003–2004*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2005/02/28/Menntun-kennara-i-staerdfraedi-og-natturufraedigreinum-i-grunn-og-framhaldsskolum-2003-2004-samantekt-ur-upplýsingaoflun-menntamalaraduneytisins/>
- Menntamálastofnun. (2017). *Helstu niðurstöður PISA 2015*. [https://mms.is/sites/mms.is/files/helstu\\_nidurstodur\\_pisa\\_2015\\_prent\\_-\\_loka\\_0.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/helstu_nidurstodur_pisa_2015_prent_-_loka_0.pdf)
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi*. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2018\\_helstu\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2018_helstu_island.pdf)
- Menntamálastofnun. (2023). *PISA 2022: Helstu niðurstöður á Íslandi*. [https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa\\_2022\\_helsta\\_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2022_helsta_island.pdf)
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.). *Aðalnámskrá: Grunnskóli: Kafli 22 – Náttúrugreinar*. <https://www.adalnamskra.is/grunnskoli/kafli-22-natturugreinar-2024>
- Millar, R. (2004). *The role of practical work in the teaching and learning of science*. The University of York. [https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse\\_073330.pdf](https://sites.nationalacademies.org/cs/groups/dbassesite/documents/webpage/dbasse_073330.pdf)
- Millar, R. (2010). Practical work. Í J. Osborne og J. Dillon (ritstjórar), *Good practice in science teaching: What research has to say* (bls. 108–134). McGraw-Hill Education.
- Oliveira, H. og Bonito, J. (2023). Practical work in science education: A systematic literature review. *Frontiers in Education*, 8, 1151641. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1151641>
- Palmer, D. H., Dixon, J. og Archer, J. (2016). Identifying underlying causes of situational interest in a science course for preservice elementary teachers. *Science Education*, 100(6), 1039–1061. <https://doi.org/10.1002/sce.21244>

- Prince, H. E. (2018). Changes in outdoor learning in primary schools in England, 1995 and 2017: Lessons for good practice. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 19(4), 329–342. <https://doi.org/10.1080/14729679.2018.1548363>
- Rúnar Sigbórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <https://hdl.handle.net/1946/1973>
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Kennarasamband Íslands. (2023). *Kjarasamningur Sambands íslenskra sveitarfélaga og Kennarasambands Íslands vegna Félags grunnskólakennara, 1. apríl 2023 – 31. maí 2024*. <https://www.ki.is/media/rdmpukhh/kjarasamningur-1-apr%C3%AD-2023-31-ma%C3%AD-2024.pdf>
- Science and Technology Committee. (2002). *Third report: Science education from 14 to 19*. <https://publications.parliament.uk/pa/cm200102/cmsselect/cmsstech/508/50804.htm>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri). *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 191–204). Háskólaútgáfan.
- Silverman, M. P. (2015). Motivating students to learn science: A physicist's perspective. *Creative Education*, 6(18), 1892–1992. <https://doi.org/10.4236/ce.2015.618203>
- Škoda, J., Doulík, P., Bílek, M. og Šimonová, I. (2016). Learning style as a factor influencing the effectiveness of the inquiry-based science education at lower secondary schools. *Journal of Baltic Science Education*, 15(5), 588–601. <https://doi.org/10.33225/jbse/16.15.588>
- Smith, K. og Lindsay, S. (2016). Building future directions for teacher learning in science education. *Research in Science Education*, 46, 243–261. <https://doi.org/10.1007/s11165-015-9510-x>
- Supovitz, J. A. og Turner, H. M. (2000). The effects of professional development on science teaching practices and classroom culture. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(9), 963–980. [https://doi.org/10.1002/1098-2736\(200011\)37:9%3C963::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-0](https://doi.org/10.1002/1098-2736(200011)37:9%3C963::AID-TEA6%3E3.0.CO;2-0)
- Svava Pétursdóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir. (2022). Kennsluhættir náttúrufræða í skyldunámi. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(2), 23–44. <https://doi.org/10.24270/tuom.2022.31.7>
- You, H., Park, S., Hong, M., & Warren, A. (2025). Unveiling effectiveness: A meta-analysis of professional development programs in science education. *Journal of Research in Science Teaching*, 62 (4) 971-1005. <https://doi.org/10.1002/tea.21985>

Greinin barst tímaritinu 24. nóvember 2024 og var samþykkt til birtingar 24. ágúst 2025.

## UM HÖFUNDANA

Edda Elísabet Magnúsdóttir (eddaem@hi.is) er lektor í líffræði við Deild faggreinakennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Rannsóknaráherslur hennar snúast einkum um gæði í náttúruvísindakennslu með áherslu á útinám og sjálfbærni. Edda sinnir um þessar mundir rannsókn um sjálfbæra kennsluþróun í náttúruvísindum og einnig vinnur hún að rannsókn á viðhorfi kennaranema til sjálfbærnimenntunar og loftslagsbreytinga. Hún sinnir einnig rannsóknum í sjávarvistfræði með áherslu á vistfræði hvala og er virk í miðlun þeirra vísinda til almennings. <https://orcid.org/0000-0001-8281-4232>

Aðalheiður Jóna Magnúsdóttir (ajm9@hi.is) er meistaranemi við Deild faggreinakennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Rannsóknarefni bakkalárverkefnis hennar, vorið 2024, fjallaði um starfshætti náttúruvísindakennara í grunnskólum, þar sem áhersla var lögð á tilraunir og verklega kennslu, skapandi kennslu og útinám. Áhugasvið hennar hefur verið að efla færni sína og nemenda í námi með mismunandi leiðum í kennslu. Aðalheiður hefur einnig tekið þátt í samnorrænum náttúruvísindanámskeiðum á vegum Háskóla Íslands.

Magdalena Ósk Bjarnþórsdóttir (mob14@hi.is) er meistaranemi við Deild faggreinakennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk bakkalárverkefni sínu vorið 2024, sem fjallaði um starfshætti náttúruvísindakennara í grunnskólum, þar sem áhersla var lögð á tilraunir og verklega kennslu, skapandi kennslu og útinám. Magdalena hefur haft brennandi áhuga á náttúruvísindum frá unga aldri og hefur sótt ýmis samnorræn náttúruvísindanámskeið á vegum Háskóla Íslands til að dýpka þekkingu sína og efla faglega færni.

## Teacher Education, Experience, and Professional Development in Science Education: Connections with Diverse Teaching Practices

This study examines the teaching practices, educational backgrounds, and professional development of lower secondary science teachers in the capital area of Iceland, exploring how these factors relate to the use of diverse teaching methods that can enhance student engagement and scientific literacy. The research was motivated by declining PISA results in science literacy among Icelandic students, highlighting the need to promote active and varied learning strategies, with emphasis on practical work, outdoor education, and creative tasks. These three teaching approaches were selected based on research demonstrating their effectiveness in science education and their strong alignment with the objectives of the Icelandic National Curriculum, which emphasizes e.g. active engagement, environmental awareness, and creative thinking. Using a mixed-methods approach with survey data from science teachers in the whole of Reykjavík capital area, the study analysed how teaching experience and educational qualifications influence teachers' participation in professional development and their implementation of the aforementioned instructional methods.

Results indicate that while all participants held university degrees, only two-thirds had studied science or science education, with more experienced teachers often holding a B.Ed. in science education, while those with a science degree but without pedagogical training tended to have shorter teaching experience, suggesting temporary engagement in teaching. Participation in professional development was linked to more frequent use of practical activities and diverse methods, yet around 26% of teachers had not engaged in any science-specific professional development, highlighting gaps in opportunities or accessibility. Teachers expressed a willingness to use diverse instructional practices to support student learning but faced barriers such as limited time, large class sizes, and inadequate facilities, which restricted regular application of these practices. More experienced and specialised teachers were more likely to incorporate practical and outdoor learning activities. Outdoor learning and creative projects were less frequently utilised despite their recognised value in supporting student interest and deeper conceptual understanding. These findings align with international research demonstrating that teachers' subject knowledge and pedagogical expertise are critical for high-quality science teaching and for fostering students' scientific literacy and interest. The study underlines the need to expand access to professional development opportunities and provide supportive school structures that enable teachers to consistently implement varied teaching practices, aligned with curriculum objectives and promoting student success in science. This research contributes to a deeper understanding of how teacher education, experience, and professional development interact to shape science teaching practices, offering evidence-based recommendations for policymakers, school leaders, and teacher educators seeking to improve science education at the lower secondary level in Iceland.

Keywords: science education, practical lessons, outdoor education, creative education, scientific literacy

## ABOUT THE AUTHOR / AUTHORS

Edda Eísabet Magnúsdóttir (eddaem@hi.is) is an assistant professor in biology at the Department of Subject Teacher Education at the School of Education, University of Iceland. Her research focuses on quality in science education, emphasising outdoor learning and sustainability. Edda studies sustainable teacher development and student teachers' attitudes towards sustainability education and climate change. Additionally, Edda studies the ecology of marine mammals and actively communicates science to the public. <https://orcid.org/0000-0001-8281-4232>

Aðalheiður Jóna Magnúsdóttir (ajm9@hi.is) is a master's student at the Department of Subject Teacher Education at the School of Education, University of Iceland. Her bachelor's thesis, completed in the spring of 2024, focused on the practices of science teachers in elementary schools, emphasising practical and creative teaching and outdoor learning. Her area of interest has been enhancing her skills and students' learning through various teaching methods. She has participated in Nordic science courses on sustainability education.

Magdalena Ósk Bjarnþórsdóttir (mob14@hi.is) is a master's student at the Department of Subject Teacher Education at the School of Education, University of Iceland. Her bachelor's thesis, completed in the spring of 2024, focused on the practices of science teachers in elementary schools, emphasising practical and creative teaching and outdoor learning. Her area of interest has been enhancing her skills and students' learning through diverse teaching methods. She has attended various Nordic science courses on sustainability to improve her professional skills.

# LAUNAÐ STARFSNÁM Í LEIKSKÓLAKENNARA-FRÆÐI: REYNSLA LEIÐSAGNARKENNARA OG LEIKSKÓLASTJÓRA

Launað starfsnám hefur staðið nemendum á lokaári í kennaranámi til boða frá haustinu 2019. Í fyrri rannsókn var reynsla nema af launuðu starfsnámi skoðuð. Þar kom fram að þeir voru ánægðir með starfsnámið og töldu helsta ávinninginn felast í aukinni fagmennsku. Niðurstöðurnar sýna þó að um fjórðungur nema taldi sig sjaldan eða aldrei hafa fengið þá leiðsögn sem lagt er upp með í samningi um launað starfsnám. Í þessari rannsókn var markmiðið að kanna reynslu leiðsagnarkennara og leikskólastjóra af starfsnáminu. Gögnum var safnað með rýnihópavíðtölum við leiðsagnarkennara og leikskólastjóra sem höfðu sinnt leikskólakennaranemum í launuðu starfsnámi. Spurt var um sýn á eigið hlutverk í starfsnáminu og reynslu þátttakenda af því. Leiðsagnarkennararnir töldu hlutverk sitt einkum felast í því að styðja nemann í starfi en leikskólastjórar áttu erfiðara með að átta sig á sínu hlutverki. Niðurstöðurnar sýna fram á ávinning af launuðu starfsnámi, fyrir nemann, leiðsagnarkennarann og faglegt starf leikskólans.

Efnisorð: leiðsagnarkennari, leikskólastjóri, launað starfsnám, vettvangsnám, leikskólakennaranám

## INNGANGUR

Launað starfsnám á lokaári kennaranáms var sett á fót héraðs haustið 2019 sem liður í fimm ára átaki stjórnvalda til að bregðast við kennaraskorti (Lilja Alfreðsdóttir, e.d.). Launað starfsnám er 50% starf við kennslu í leik- eða grunnskóla, eftir sérhæfingu nemans á skólastig, undir leiðsögn leiðsagnarkennara á vettvangi og háskólakennara. Starfsnámið er metið til 30 ECTS-eininga í kennaranáminu. Í skjali frá Stjórnarráði Íslands (2021) um fyrirkomulag launaðs starfsnáms kennaranema segir að markmið launaðs starfsnáms sé að „auka hæfni kennaranema til að takast á við áskoranir kennarastarfsins að námi loknu sem eykur líkur á farsælum starfsferli og stuðlar að ríkari tengslum háskóla við starfsvettvang“. Í sama skjali er farið yfir hlutverk og ábyrgð ólíkra aðila sem koma að starfsnáminu; háskóla, kennaranemans, skólastjórnenda, leiðsagnarkennara, sveitarfélaga,

Kennarasambands Íslands og mennta- og menningarmálaráðuneytis. Málefni háskóla, þar á meðal launað starfsnám, færðust síðan undir nýtt ráðuneyti háskóla-, iðnaðar- og nýsköpunar í febrúar 2022.

Hlutverk og ábyrgð háskóla felst í að útvega nemum vettvang fyrir starfsnámið í samvinnu við viðkomandi sveitarfélag. Þá er fagleg ábyrgð á starfsnáminu og námskeiðum sem tilheyra því einnig í höndum háskóla. Umsjónarkennarar námskeiða og verkefnastjóri starfsnáms eru í sambandi við nema, leiðsagnarkennara og skólastjórnendur og boða til samráðs eftir þörfum. Kennaraneminn ber sjálfur ábyrgð á námi sínu og starfi innan skólans, auk þess sem hann skal hafa frumkvæði að því að finna stöðu fyrir starfsnámið. Leiðsagnarkennari skal hafa leyfisbréf kennara og að lágmarki þriggja ára starfsreynslu en ekki er gerð krafa um að hann hafi menntað sig sérstaklega fyrir hlutverkið. Lítið er fjallað um hlutverk og ábyrgð leiðsagnarkennara fyrir utan það að þeir skulu veita nemunum faglega og persónulega leiðsögn sem nemur að lágmarki sex klukkustundum á mánuði. Skólastjórnandi ber ábyrgð á skipulagi starfsnámsins innan síns skóla og hann skal velja leiðsagnarkennara úr hópi kennara skólans, í takt við sérhæfingu kennaranemans (Stjórnarráð Íslands, 2021). Nánar verður fjallað um hlutverk leiðsagnarkennara og skólastjórnenda í umfjöllun um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Hlutverk og ábyrgð sveitarfélaga, Kennarasambands Íslands og háskóla-, iðnaðar- og nýsköpunarráðuneytis (áður mennta- og menningarmálaráðuneytis) snúa einkum að því að útvega stöður fyrir launað starfsnám, kynna fyrirkomulagið, leggja áherslu á mikilvægi kennaranema í skólasamfélaginu og að fylgja verkefninu eftir (Stjórnarráð Íslands, 2021).

Hérlendis bjóða tveir háskólar upp á heildstætt fimm ára kennaranám sem samanstendur af 180 eininga grunnnámi og 120 eininga framhaldsnámi; Háskóli Íslands og Háskólinn á Akureyri. Báðir háskólarnir bjóða leikskólakennaranám þar sem nemandinn sérhæfir sig í leikskólastiginu. Kennaranáminu lýkur með meistaraþráðu sem veitir réttindi til leyfisbréfs kennara. Fyrirkomulagi launaðs starfsnáms í leikskólakennaranámi ræður hvor háskóli fyrir sig. Við báða háskólana ígrunda nemendur ferlið sem þeir fara í gegnum í starfsnáminu og hvernig fagmennska þeirra þróast jafnt og þétt. Þetta er gert í samvinnu við Umsjónarkennara sem styður nemann og leiðbeinir honum við ígrundunina (Háskóli Íslands, e.d.-a; Háskólinn á Akureyri, 2022). Starfsnámið tengist tveimur námskeiðum á lokaári í meistaranáminu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands þar sem nemendur fara í gegnum ferli starfendarannsóknna og vinna að eigin starfsþróun og umbótastarfi í leikskóla (Háskóli Íslands, e.d.-a), en við Háskólann á Akureyri er starfsnámið óháð tilteknum námskeiðum og nemendur vinna verkefni sem miða að því að þeir ígrundi eigið starf, bæði einir og í samvinnu við aðra nema og/eða leiðsagnarkennara (Háskólinn á Akureyri, 2022). Vert er að taka fram að nemendur á lokaári eru ekki skyldugir til að taka launað starfsnám því þeir geta einnig valið þá leið að taka hefðbundið vettvangsnám utan eigin vinnustaðar, í fimm vikur á haustmisseri og sex vikur á vormisseri (Háskóli Íslands, e.d.-a; Háskólinn á Akureyri, 2022).

Í þessari rannsókn var markmiðið að varpa ljósi á reynslu leiðsagnarkennara og leikskólastjóra af launuðu starfsnámi í þeim tilgangi að þróa og bæta fyrirkomulagið. Segja má að rannsóknin komi í framhaldi af fyrri rannsókn höfunda þar sem sjónum var beint að reynslu og viðhorfum nema sem höfðu farið í gegnum starfsnám í leikskólakennaranámi (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk, 2024). Mikilvægt er að skoða reynslu

allra aðila sem koma að launuðu starfsnámi, þróa fyrirkomulag þess í takt við þá reynslu og mæta þörfum ólíkra aðila eins og hægt er. Rannsóknarspurningarnar sem leiddu rannsóknina voru: Hver er reynsla leiðsagnarkennara og leikskólastjóra af launuðu starfsnámi á lokaári í leikskólakennaranámi? Hvernig líta þeir á eigið hlutverk í starfsnáminu?

## FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Byggt er á umfjöllun um hlutverk leiðsagnarkennara og stjórnenda í launuðu starfsnámi í kennaranámi og farið er yfir helstu niðurstöður fyrri rannsókna á þessu sviði.

### Hlutverk leiðsagnarkennara og reynsla af leiðsögn

Leiðsögn sem nemandi fá getur haft áhrif á faglega hæfni þeirra og getu til að tengja saman fræði og starf (Nolan og Molla, 2018) og því þarf að huga vel að tækifærum þeirra til að yfirfæra bóklega þekkingu yfir á daglegt starf (Røys, 2017). Spooner-Lane (2017) bendir á að í gegnum tíðina hafi verið litið á leiðsögn út frá ólíkum sjónarhornum, annars vegar hafi verið litið á hana sem stuðning og hvatningu og hins vegar sem stjórnun og mat á frammistöðu. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) segir að leiðsögn sé samskiptaferli yfir afmarkað tímabil þar sem markmiðið sé að efla starfshæfni og fagmennsku þess sem nýtur leiðsagnar. Þá er stefnt að því að neminn verði smám saman fær um að bera ábyrgð á eigin ákvörðunum og athöfnum. Góð leiðsögn hefur jákvæð áhrif á nemann og jafnframt áhrif á starf og þróun skóla (Røys, 2017).

Samkvæmt Spooner-Lane (2017) er það hlutverk leiðsagnarkennara að styðja og leiðbeina kennaranema og nýliða í starfi á faglegan og persónulegan hátt. Þessi áhersla birtist einnig í skjali Stjórnarráðs Íslands frá 2021 þar sem farið er yfir hlutverk og ábyrgð þeirra sem koma að launuðu starfsnámi kennaranema, en þar kemur fram að kennaranemi eigi rétt á bæði faglegri og persónulegri leiðsögn hjá leiðsagnarkennara (Stjórnarráð Íslands, 2021). Smith og Ulvik (2015) segja að eitt meginhlutverk leiðsagnarkennara sé að styðja nemann í því að nálgast eigin þekkingu og yfirfæra hana á starfshætti sína á vettvangi. Hlutverk leiðsagnarkennara felst þá til dæmis í því að styðja nemann inn í heim fagmennskunnar, vera ráðgjafi sem hlustar og sýnir samkennd, hvetja nemann ef hann skortir kjark og vera fyrirmynd. Þá hefur verið bent á að mikilvægt sé að leiðsagnarkennarinn sé meðvitaður um áhrif sín á faglegan þroska kennaranemans (Smith, 2015). Rannsókn Nolan og Molla (2018) leiddi í ljós að öruggt námsumhverfi, þar sem áhersla er lögð á samstarf nemans og leiðsagnarkennarans, ýti undir nám nemans og skapi forsendur til að æfa gagnrýna hugsun. Góð endurgjöf í leiðsögn eykur jafnframt líkurnar á að neminn bæti við sig færni (Keiler o.fl., 2020). Nyckel og félagar (2020) benda á að hæfni leikskólakennaranema til að ígrunda og tengja saman fræði og starf byggist meðal annars á reynslu þeirra úr vettvangsnámi.

Fræðimenn benda á að leiðsögn sé árangursríkust þegar leiðsagnarkennarinn gefur sér tíma til reglulegra faglegra samtala þar sem neminn fær bæði stuðning og endurgjöf (Grimmett o.fl., 2018; Mena o.fl., 2017; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015; Spooner-Lane, 2017). Hér er átt við samtal þar sem leiðsagnarkennari og nemi læra saman og áhersla er á virka hlustun, skýra tjáningu og gagnrýna ígrundun (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Rannsókn á leiðsögn nýliða í kennararastarfi sýnir einnig fram á mikilvægi markvissrar og reglulegrar leiðsagnar, vikulega eða oftar, hún hafi bein áhrif á kennslutengda þætti sem nýliðar takast á við (María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, 2018). Þá er mikilvægt að leiðsagnarkennarinn líti á sig sem kennara sem kennir kennaranemanum. Um leið þarf neminn að finna að leiðsagnarkennarinn sé tilbúinn að veita honum persónulegan stuðning (Grimmett o.fl., 2018; Stjórnarráð Íslands, 2021).

Þó svo að reynsla af kennarastarfi sé mikilvæg í leiðsögn benda rannsóknir til þess að leiðsagnarkennarar sem lokið hafa formlegu námi eða þjálfun í leiðsögn séu betur í stakk búnir en aðrir til að styðja nám kennaranema. Þeir hafi meiri skilning á því hvað felst í leiðsögninni og kenningum sem liggja þar að baki (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020; Butler og Cuenca, 2012; Leshem, 2014; Russell og Russell, 2011). Slík menntun felur í sér þekkingu á kennslufræði, samskiptahæfni og kerfisbundnum stuðningi. Jafnframt hefur verið bent á mikilvægi þess að háskólar setji fram skýr viðmið um hlutverk leiðsagnarkennara, m.a. varðandi lágmarksfjölda leiðsagnarstunda (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Við Háskóla Íslands er boðið upp á meistaranám í starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf. Skilyrði fyrir inntöku á námsleiðina er að viðkomandi hafi leyfisbréf til kennslu og að lágmarki tveggja ára starfsreynslu sem kennari. Einnig er boðið upp á 30 og 60 ECTS viðbótardiplómanám þar sem hægt er að velja kjörsviðið starfstengda leiðsögn og kennsluráðgjöf. Meginmarkmið námsins er að efla leiðsagnarhæfni þerra sem annast starfstengda leiðsögn og ráðgjöf fyrir kennara og skóla (Háskóli Íslands, e.d.-b). Við Háskólann á Akureyri er boðið upp á 60 ECTS viðbótardiplómanám sem heitir Kennsluráðgjöf og starfsþróun og þar eru námskeið sem tengjast leiðsögn (Háskólinn á Akureyri, e.d.).

## Hlutverk leikskólastjóra og tengsl við háskóla

Lítið er fjallað um hlutverk skólastjórnenda í tengslum við launað starfsnám í kennaranámi og engar rannsóknir fundust á því meðan unnið var að þessari rannsókn. Í skjali frá Stjórnarráði Íslands (2021) um fyrirkomulag launaðs starfsnáms kennaranema er fjallað um hlutverk og ábyrgð skólastjórnenda og leiðsagnarkennara. Þar segir að skólastjórnandi beri ábyrgð á skipulagi starfsnámsins og vinnuramma kennaranema í samvinnu við háskóla. Hann geri ráðningarsamning við nemann og velji leiðsagnarkennara úr hópi kennara, með hliðsjón af sérhæfingu nemans. Þá sé það í höndum skólastjóra að gæta þess við skipulagningu starfsins að neminn geti sinnt námi sínu samhliða starfi (Stjórnarráð Íslands, 2021).

Samstarf og viðurkenning á hlutverki leiðsagnarkennara eru lykilþættir í árangursríkri leiðsögn. Mikilvægt er að skólasamfélagið í heild viðurkenni hlutverk og sérfræðiþekkingu leiðsagnarkennarans svo að leiðsögnin nýtist sem best (Leshem, 2014). Í þessu samhengi skiptir stuðningur skólastjórnenda miklu, til dæmis með því að gefa leiðsagnarkennara tiltekinn tíma til að sinna leiðsagnarhlutverkinu (Shanks o.fl., 2022).

Skýr samskipti milli skóla og háskóla eru jafnframt lykilatriði svo að tengja megi saman það sem kennaraneminn lærir í háskóla og starfsnámið (Butler og Cuenca, 2012; Grimmett o.fl., 2018). Fyrri rannsóknir benda þó til þess að samstarfinu sé ábótavant og gjarnan stýrt af háskólunum. Þá virðast aðrir hagsmunaaðilar vera óvirkir og óvissir um hlutverk sitt (Svava Björg Mörk, 2022; Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022). Þetta sýnir

vel mikilvægi skýrra samskipta og skilnings á hlutverki og ábyrgð hvers og eins eigi nám og leiðsögn á vettvangi að nýtast sem best. Kupila og félagar (2023) benda á að þegar samstarf milli háskóla og vettvangs er veikt geti það reynst kennaranemum erfitt. Þeir leggja áherslu á mikilvægi þess að háskólakennarar kynnist leikskólastarfi og virði sérþekkingu leiðsagnarkennarans. Einnig þurfi háskólakennarar að átta sig á fjölbreytileika í starfsemi leikskóla svo bæði nemar og leiðsagnarkennarar fái notið stuðnings við ólíkar aðstæður.

## Reynsla af launuðu starfsnámi

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á launuðu starfsnámi í kennaranámi en þær sýna þó að launað starfsnám getur reynst kennaranemum gagnlegt, ekki síst vegna þess að það gefur þeim tækifæri til að yfirfæra bóklega þekkingu á raunverulegt starf á vettvangi (sjá Henning, 2018; Ingibjörg Ósk Sigurdardóttir og Svava Björg Mörk, 2024; Røys, 2017). Henning (2018) komst að þeirri niðurstöðu að launað starfsnám væri hagkvæmt fyrir bæði kennaranema og skóla; nemarnir nyttu góðs af aukinni reynslu og skólarnir fengju viðbótarstarfskraft. Hins vegar er bent á mikilvægi þess að skólarnir sem taka við nemum sinni leiðsögninni vel og líti ekki á nemana einungis sem afleysingakennara. Slík fagleg leiðsögn er einnig hagsmunamál skólanna sjálfra þar sem hún getur haft jákvæð áhrif á starf og þróun þeirra (Røys, 2017).

Í fyrri rannsókn höfunda þar sem sjónum var beint að reynslu leikskólakennaranema af launuðu starfsnámi kom fram að þeir voru ánægðir með launaða starfsnámið og upplifðu töluverðan ávinning af því með aukinni fagmennsku. Þá kom fram að nemendur voru ánægðir með samskipti við leiðsagnarkennara og leikskólastjóra og með þá leiðsögn sem þeir fengu, og að hún hefði nýst þeim til að tengja saman fræði og starf. Að geta leitað til leiðsagnarkennara með mikla starfsreynslu var eitt af því sem stóð upp úr í launaða starfsnáminu að mati margra. Nokkrir bentu á að tryggja þyrfti að leiðsagnarkennarinn hefði áhuga á hlutverki sínu og legði sig fram við að sinna því vel. Um fjórðungur nemenda taldi sig þó sjaldan eða aldrei hafa fengið viðeigandi leiðsögn í starfsnáminu, þ.e. í að lágmarki sex klukkustundir á mánuði (Ingibjörg Ósk Sigurdardóttir og Svava Björg Mörk, 2024). Þá sýndi rannsókn Berglindar Gísladóttur og félaga (2023) að grunnskólakennaranemar í launuðu starfsnámi töldu ekki vera nægilegt samhengi milli námskeiða og vettvangsnámsins og að þeir hefðu ekki fengið næg tækifæri til að æfa kennsluáðferðir og tengja fræði og starf. Berglind og félagar vara við þeirri hættu að launað starfsnám verði að almennri kennarastöðu vegna álags og ábyrgðar og hindri þannig tengingu við kennaranámið. Niðurstöður þessara rannsókna sýna því fram á mikilvægi þess að skoða reynslu leiðsagnarkennara af launaða starfsnáminu.

## AÐFERÐAFRÆÐI: RANNSÓKNARSNIÐ

Rannsóknin er eigindleg, en í slíkum rannsóknum er leitast við að skilja og lýsa ákveðnu viðfangsefni og ná heildarmynd af því. Eigindlegar rannsóknir ganga út á að skilja fyrirbærið sem rannsakað er en ekki er reynt að spá fyrir um eitthvað sem verður seinna (Siguríður Halldórsdóttir, 2021).

## Gagnaöflun og þátttakendur

Viðtöl henta vel þegar markmiðið er að skoða viðhorf og reynslu fólks, eins og gert var í þessari rannsókn (Helga Jónsdóttir, 2021). Gögnum var safnað á tímabilinu júní 2023 til mars 2024. Alls voru tekin tólf einstaklings- og rýnihópaviðtöl; sjö við leiðsagnarkennara og fimm við leikskólastjóra. Í hverju viðtali voru einn til þrjú viðmælendur. Þátttakendur fengu að velja um að mæta á staðinn eða taka þátt í gegnum fjarfundabúnað. Niðurstaðan varð sú að fjögur viðtöl voru tekin í húsnæði Menntavísindasviðs og átta í gegnum Zoom.

Viðtölin voru hálfopin (e. semi-structured) (Helga Jónsdóttir, 2021) og stuðst var við viðtalsramma þar sem spurt var um hlutverk þátttakenda í launuðu starfsnámi, leiðsagnar-samtöl við nema, samstarf við háskóla og ávinning af launuðu starfsnámi.

Þátttakendur í rannsókninni voru tólf leiðsagnarkennarar og níu leikskólastjórar, alls 21 viðmælandi. Engir voru úr sama skóla og þeir voru víða að af landinu. Þátttakendur voru valdir af handahófi með einföldu slembiúrtaki (e. simple random sample) (Hjördís Sigursteinsdóttir, 2021) af lista yfir leiðsagnarkennara og leikskólastjóra sem höfðu tekið þátt í launuðu starfsnámi síðan það hófst haustið 2019. Leiðsagnarkennararnir höfðu töluvert langa starfsreynslu sem leikskólakennarar, eða frá 10 árum upp í 30 ár. Þrjú þeirra höfðu leiðsagt einum nema í launuðu starfsnámi en aðrir höfðu haft fleiri nema í leiðsögn, allt upp í sex nema yfir fimm ára tímabilið. Leikskólastjórnarnir sem tóku þátt höfðu starfað í 7–34 ár sem slíkir.

## Gagnagreining

Við gagnagreiningu var notuð þemagreining þar sem markmiðið var að finna mynstur og þemu í svörum þátttakenda (Braun og Clarke, 2012, 2013). Byrjað var á að skipuleggja gögnin til að einfalda frekari vinnu með þau og setja saman svör við hverri spurningu. Næsta skref fólst í því að kóða svörin úr hverri spurningu út frá markmiði rannsóknarinnar og rannsóknarspurningum. Þriðja skrefið var að finna mynstur í svörum þátttakenda og greina þemu. Þemun sem birtust voru: Leiðsögn – hlutverk leiðsagnarkennara og leikskólastjóra, reynsla af samstarfi við háskóla og ávinningur af launuðu starfsnámi. Loka-skrefið í gagnagreiningunni fólst í að setja fram niðurstöðurnar í takt við þemun sem birtust.

## Siðferðisleg atriði rannsóknarinnar og takmarkanir

Allir þátttakendur veittu upplýst samþykki áður en viðtal fór fram. Þar var þeim gerð grein fyrir markmiði rannsóknarinnar, hvað fælist í þátttökunni og að þeir gætu hætt þátttöku sinni á öllum stigum rannsóknarinnar. Einnig var þeim lofað að gögnin yrðu ekki persónu- rekjanleg. Öllum þátttakendum voru gefin gervinöfn sem notuð eru í gagnaúrvinnslu.

Vert er að árétta að niðurstöður rannsóknarinnar lýsa aðeins reynslu fárra leiðsagnarkennara og leikskólastjóra og ekki er hægt að yfirfæra þær á alla sem hafa verið með nema í launuðu starfsnámi í leikskólum. Vissulega gefa niðurstöðurnar þó vísbendingar um reynslu þess hóps.

## NIÐURSTÖÐUR

Greint verður frá niðurstöðum út frá þremur þemum sem birtust í gögnum. Í fyrsta lagi um hlutverk leiðsagnarkennara og leikskólastjóra í tengslum við leiðsögn í launuðu starfsnámi, í öðru lagi um reynslu þátttakenda af samstarfi við háskólana og í þriðja lagi um þann ávinning sem þeir töldu vera af launuðu starfsnámi.

### Leiðsögn - hlutverk leiðsagnarkennara og leikskólastjóra

Hugmyndir leiðsagnarkennara um það hvað fælist í leiðsögn voru nokkuð samhljóða. Þeim fannst hlutverk sitt vera að efla nemann þannig að hann öðlaðist trú á sér í starfi. Mikilvægt væri að vera til staðar, gefa nemanum færi á samtali um fagið og spyrja spurninga sem leiddu viðkomandi áfram í eigin þróun. Ásta, sem hafði verið leiðsagnarkennari, sagði að leiðsögnin fælist í að „vera til staðar og hjálpa fólki að spegla það sem það langar að gera eða finna leiðina sína. Ekki segja þeim hvað á að gera heldur bara ... vera vegvísir án þess að stjórna.“

Viðmælendur töluðu um að leiðsögn nema í starfsnámi væri ólík leiðsögn þeirra sem væru í hefðbundnu vettvangsnámi þar sem í starfsnámi væri verið að leiðseggja samstarfsfólki og því væri leiðsögnin meira á jafningjagrundvelli. Nemi og leiðsagnarkennari þekktust gjarnan mjög vel og hefðu jafnvel unnið saman í nokkur ár. Eygló taldi þetta geta hjálpað við að fara meira á dýptina: „Af því að fólk vinnur með manni, maður þekkir fólkið, það getur verið flókið en það getur líka gefið manni tækifæri til að fara meira á dýptina.“

#### *Hlutverk leiðsagnarkennara*

Leiðsagnarkennararnir voru spurðir nánar út í hvernig þeir litu á hlutverk sitt. Þeim fannst mikilvægt að átta sig á þörfum hvers nema því þær gætu verið mjög ólíkar. Þarfir nemanna réðu því ferðinni að miklu leyti. Leiðsagnarkennararnir töluðu um að sitt hlutverk fælist í því að veita nemunum stuðning og hvatningu og hlusta á þá. Sandra lýsti sínu hlutverki þannig:

Hlutverk mitt er að vera bara svona hlustandi og vera til staðar, að neminn geti speglað sig eða hugmyndir sínar við mig ... vera hvetjandi, vera á kantinum, svona uppörvandi og hjálpa, veita endurgjöf.

Tveir leiðsagnarkennarar sögðu að nemar þeirra hefðu þurft stuðning við verkefnavinnu en flestir virtust leggja mesta áherslu á faglegt samtal þar sem farið væri á dýptina. Heiðdís fannst slíkt samtal ýta við sjálfri sér: „Maður neyðist til þess að eiga þetta samtal sem maður annars gefur sér allt of sjaldan tíma í.“

Leiðsagnarkennararnir töluðu um hvað veitti þeim stuðning í þessu hlutverki. Nokkrir höfðu tekið námskeið eða lesið sér til um starfstengda leiðsögn og fannst það mjög hjálplegt. Alexandra sagði: „Mér fannst það [nám í starfstengdri leiðsögn] nýttast mjög vel og ég var ánægð með það nám.“ Aðrir leituðu til leikskólastjóra til að fá stuðning varðandi leiðsögnina. Þá höfðu nokkrir leiðsagnarkennaranna sjálfir verið í launuðu starfsnámi sem nemar og þeim fannst sú reynsla mjög gagnleg. Anna var ein þeirra: „Auðvitað studdist ég mjög mikið við að ég hafði sjálf verið í þessu fyrir örfáum árum.“ Ásta sagði að

kynningarfundir að hausti hefðu verið gagnlegir og að sér fyndist hún hafa gott aðgengi að háskólakennurunum ef hún þyrfti á að halda:

Það hafa alltaf verið kynningarfundir með kennurum þeirra á haustin og þar hafa alveg verið lagðar línur þannig að maður veit svona sirka hvað þau eru að gera. Og svo hefur okkur verið fylgt eftir, það er samtál við okkur um miðja önn og í lokin, maður veit af kennurunum líka.

Þegar spurt var hvernig hefði mátt undirbúa leiðsagnarkennarana betur gátu nokkrir þess að gott hefði verið að fá stutt námskeið eða skýrari leiðbeiningar um hlutverk leiðsagnarkennara. Eygló sagði: „Ég hefði klárlega viljað stutt námskeið eða eitthvað svoleiðis ... það hefði styrkt mann.“ Hún nefndi einnig að leiðsagnarkennarahlutverkið væri ekki svo ólíkt því þegar tekið væri á móti nýju starfsfólki í leikskólanum: „Sem aðstoðarleikskólastjóri þá er ég mikið í leiðsögn og handleiðslu alla daga. Þetta er ekki svo mikið ólíkt.“

Í þessu samhengi var tekið fram að mikilvægt væri að taka hlutverk leiðsagnarkennara alvarlega og sinna því vel. Anna kom inn á þetta:

Af því að við viljum að þetta skili sér, að þetta sé ekki bara að tjilla og fá einingar fyrir það. Og, já, mér finnst líka mikilvægt þegar það er verið að treysta manni fyrir því að vera leiðbeinandi að maður sé traustsins verður, að maður sé að gera þetta vel.

Tímaskortur var nefndur sem hindrun í að sinna hlutverkinu vel, eins og Heiðís sagði: „Maður myndi vilja sinna þessu miklu betur, þrátt fyrir að maður gerði bara sitt besta.“

### *Hlutverk leikskólastjóra*

Sumum leikskólastjórum fannst hlutverk sitt vera óljóst og töldu sig jafnvel ekki hafa sinnt því nógu vel. Lína sagðist hafa fríað sig frá því að koma að launaða starfsnáminu og sett það í hendurnar á öðrum: „Þetta var þínu verkefni sem ég ýtti bara frá mér í hendurnar á öðrum.“ Leikskólastjórnarnir töluðu um að sitt hlutverk fælist einkum í að skipuleggja og sjá til þess að það væri ráðrúm fyrir leiðsagnarkennarana til að sinna nemunum. Ásdís sagði: „Mér finnst eiginlega mitt hlutverk mest vera að finna góðan leiðsagnarkennara.“ Magnea gerði einnig lítið úr hlutverki sínu sem leikskólastjóra: „Mér finnst mitt hlutverk ekki vera stórt inni í þessu, stærsta hlutverkið er leiðsagnarkennarinn.“ Jóhanna sagði: „Ég þarf að sjá til þess að skipulagið gangi upp af því að við þurfum auðvitað að koma að þessum sex klukkustundum yfir mánuðinn.“

Katrín sagði að gott væri að vera í nokkurri fjarlægð og fylgjast með: „Það er ofsa gott að vera aðeins lengra frá og geta séð hvaða áhrif þetta hefur á húsið mitt [leikskólann] ... mér finnst það kostur í dag, þegar ég er búin að læra á þetta.“

Leikskólastjórunum fannst mikilvægt að treysta leiðsagnarkennurunum fyrir sínu hlutverki en um leið að vera til staðar ef þeir þyrftu einhvern stuðning. Þetta kom fram í máli Jóhönnu:

Ég er ekki að skipta mér af því hvað neminn er að gera ... ég set bara fullt traust á leiðsagnarkennarann, að hann sé að sinna sínu starfi og svoleiðis. Þær koma ef þær eru að lenda í einhverju öngstræti eða hún veit ekki hvernig hún á að svara einhverju, þá hefur hún komið með það á mitt borð og ég hef aðstoðað ... mitt hlutverk er að styðja við, en ég er ekki alveg ofan í saumunum.

Þá kom fram að mikilvægt væri að sýna því sem verið væri að gera áhuga: „Líka að peppa og sýna áhuga. Við þössum alveg að loginn logi, það má ekki slokkna á kyndlinum,“ sagði Katrín.

### *Tími í leiðsögn nema*

Þátttakendur voru spurðir sérstaklega um það hvernig hefði gengið að finna tíma fyrir reglulega fundi leiðsagnarkennara og nema og hvernig fyrirkomulagið hefði verið. Leikskólastjórnir sögðu langflestir að það væri í höndum leiðsagnarkennarans að finna tíma og skipuleggja samtölin, þó einhverjir hefðu komið að því að finna tíma fyrir fundina í upphafi. Í einum leikskóla tók leikskólastjórinn leiðsagnarsamtöl á móti leiðsagnarkennara.

Margir leiðsagnarkennarar töluðu um að erfitt hefði verið að finna tíma fyrir leiðsagnarsamtal. Egló sagði: „Það að koma sex klukkutímum á einum mánuði, að maður nái saman, er þínu krefjandi.“ Það reyndist best að festa niður tíma í hverri viku fyrir samtál og það fór ýmist fram á vinnutíma eða utan hans, að vinnudegi loknum eða jafnvel um helgar. Í nokkrum leikskólum voru samtölin tekin í hluta af undirbúningstíma nemans og jafnvel var fyrirkomulagið þannig að undirbúningstímar leiðsagnarkennara og nema sköruðust þannig að hægt væri að nýta þá í leiðsagnarsamtöl. Aðrir tóku fram að ekki væri gott að nýta undirbúningstíma í leiðsögn, hún ætti að vera utan hans. Þá voru samtöl stundum tekin í gegnum netið, með tölvupósti eða skilaboðum, ef ekki hafði náðst tími fyrir formlegt samtál á vinnutíma. Júlía kom inn á þetta:

Við vorum líka bara svona að spjalla á netinu eftir vinnu, sem að ég vissi að við áttum ekki að gera. En af því að það voru veikindi og alls konar ... við reyndum að fylgja þessu eftir og gerðum þetta frekar en að sleppa því.

Nokkrir leiðsagnarkennarar töluðu um að leiðsögnin væri einnig óformleg, þ.e. að hún færi fram í daglegu starfi með barnahópnum. Sóldís sagði: „Við náum svo miklu samtali þegar við erum saman inni á deild,“ og Jóna sagði: „Við tökum stundum samtál í útiveru.“

Sumum fannst sex klukkustundir á mánuði í leiðsögn vera of mikið og aðrir sögðust ekki hafa fylgst alveg með hvort þeir náðu þeim tíma í hverjum mánuði. Birna sagði: „Að vera ekki að elta mínúturnar heldur að koma því til skila sem þarf að koma til skila.“ Þá voru sumir leiðsagnarkennarar mjög ánægðir með tímann og sögðust nýta leiðsagnarsamtölin í faglegt samtál, ekki aðeins til að fjalla um verkefni nemans: „Ég elska þessa fundi þar sem við erum bara að tala um fræðin og pæla“ (Hólmfríður).

## **Reynsla af samstarfi við háskóla**

Þegar spurt var út í samstarf við háskólana í tengslum við launaða starfsnámið sögðust leikskólastjórnir ekki hafa átt í miklu samstarfi, en þeir voru ánægðir með það samstarf sem þó var. Nokkrir nefndu að upplýsingafundir í upphafi starfsnámsins hefðu verið góðir. Aðrir sögðu að fundir á vegum háskólanna mættu vera markvissari. Ásdís sagði: „Þarf að vera skilvirkni og það þarf að vera bara gengið hreint til verks ... er oft á tíðum óttalega langdregið.“ Hún sagði að stundum væri nóg að senda tölvupóst um það sem væri verið að ræða á fundum. Tveir leikskólastjórnir nefndu að fjarfundir væru ekki góðir en aðrir sögðu að gott væri að hafa fundi á Teams því þá færi ekki tími í akstur á staðinn. Einn

leikskólastjóri benti á að gott væri að taka fundina upp þannig að hægt væri að hlusta á fund eftir á ef maður kæmist ekki á hann.

Leiðsagnarkennararnir voru ánægðir með samstarf við háskólana og flestir töldu að það hefði verið hæfilegt. Einnig kom fram að aðgengi að háskólakennurunum hefði verið gott og að auðvelt hefði verið að hafa samband við þá ef þess þurfti. Nokkrir nefndu að kynningarfundur í upphafi starfsnáms hefði verið gagnlegur. Þá var ánægja með heim-sóknir og símtöl frá háskólakennurunum á miðju misseri. Einn leiðsagnarkennari hefði viljað meira samstarf og samtal við háskólakennarana um verkefni nemans: „Ég er að tala um bara svona spjall yfir kaffibolla“ (Birna). Annar talaði um að fundarboð mættu berast fyrir því oft væri erfitt að komast burt með stuttum fyrirvara.

Birna talaði um að gott hefði verið að fá meiri stuðning frá háskólanum fyrir nema sem þurfti þess. Hún sagði jafnframt að hún vissi ekki hvort neminn hefði óskað eftir því eða látið vita að hún ætti í erfiðleikum í starfsnáminu: „Snýr meira að henni sem einstaklingi heldur en uppsetningu námsins ... ég hefði svo sannarlega viljað sjá einhvern héðan [frá háskólanum] koma og sjá og skoða.“

Í einu viðtali var rætt um fyrirkomulag starfsnámsins og námskeiða/verkefna sem tengdust því. Þar kom fram að þetta mætti ræða meira, að ákvörðun um fyrirkomulag ætti ekki eingöngu að koma frá háskólanum. Eygló kom inn á þetta:

Mér finnst þetta vera þínu einhliða, koma frá háskólanum til okkar en ekki þannig að við getum haft einhver áhrif ... samstarf upplifi ég að það séu tveir að tala saman, komast að einhverri niðurstöðu en mér finnst það ekki vera þannig. Mér finnst við bara vera að reyna að bregðast við því sem háskólinn segir.

## Ávinningur af launuðu starfsnámi

Viðmælendur voru sammála um að það væri kostur að hafa nema í starfsnámi í langan samfelldan tíma og að það skilaði meira af sér en vettvangsnám í tvær til þrjár vikur. Flestir töldu að það væri kostur að geta tekið starfsnámið á eigin vinnustað, neminn þekkti þá aðstæður vel og þyrfti ekki að gefa sér tíma í að kynnast nýjum stað og nýju fólki. Jóna leiðsagnarkennari sagði: „Ég held að þetta sé frábært fyrir nema, að geta verið á sinni starfsstöð, þurfa ekki að kynnast öllu upp á nýtt.“ Einnig kom fram að nemarnir væru góðar fyrirmyndir fyrir ófaglært starfsfólk og jafnvel hvatning fyrir það til að hefja nám í faginu. Rósa leikskólastjóri sagði: „Mér finnst jákvætt að aðrir sjái að þetta er möguleiki,“ og Ásdís, annar leikskólastjóri, sagði: „Nemarnir sem hafa verið hér, mér finnst þeir kveikja í öðrum.“ Tveir leikskólastjórar voru þó á þeirri skoðun að nemar ættu að taka starfsnám utan eigin vinnustaðar því það væri erfitt að greina á milli þess að vera nemi og vera starfsmaður í þessu fyrirkomulagi. Ingunn sagði: „Ég vissi aldrei hvenær hún var nemi eða hvenær hún var starfsmaður, þetta var alveg svona óskýrt, þessi lína.“ Þá kom fram að skerpa mætti á hlutverki sveitarfélaganna varðandi launaða starfsnámið, að þaðan ætti að koma fjármagn til að leysa nema af þegar þeir færu út úr starfi.

Allir viðmælendur töluðu um að nemarnir hefðu valdeflst í starfsnáminu og að fagmennska þeirra hefði aukist. Eygló sagði: „Ég sá deildarstjórnann [nemann] bara vaxa

þvílíkt, hún varð fagmaður fram í fingurgóma og náði að skerpa á alls konar hlutum.“ Jóna talaði um aukið sjálfstraust nemans:

Hann hefur verið svolítið feiminn og lokaður og er búinn að vera í þessu starfsnámi og núna er samstarfsfólkið okkar farið að koma og segja: „Vá hvað drengurinn er farinn að blómstra.“ Hann hefur eflst svo svakalega og mér finnst þetta svo magnað á stuttum tíma.

Þá lýsti Heiðís því hvernig hún kom auga á aukna fagmennsku hjá sínum nema sem hafði aðra grunnmenntun en leikskólafræði:

Hún varð einhvern veginn miklu meðvitaðri um fagmennsku sína og náði að efla sig mikið. Það breyttist hjá henni sýnin á leikskólastarf og barnæsku og nám ungra barna og svoleiðis. Hún fór að tala öðruvísi, já bara meira eins og leikskólakennari, já, af því hún var með annan grunn. Það var áhugavert að fylgjast með henni breytast yfir í þetta leikskólakennarahjarta.

Leiðsagnarkennararnir gátu einnig um ávinning fyrir sig sjálfa og sögðu að leiðsagnar-samtólin við nema væru dýrmæt fyrir þá sem fagmenn þar sem rætt væri um verkefni nemanna en ekki síður um ýmis fagleg málefni sem væru í brennidepli. Hólmfríður sagði: „Ég er miklu meðvitaðri og hef bara meiri tíma og tækifæri til að ígrunda og til þess að sækja mér þekkingu.“ Anna hélt áfram með þessar vangaveltur og sagði: „Það er svo auðvelt að gleyma sér í amstri dagsins ... þá er þetta svo nærandi fyrir fagmennskuna, að fá að tala um fagið.“ Eygló sagði: „Mér fannst við [neminn og leiðsagnarkennarinn] þínu vaxa saman af því við vorum að þæla í alls konar hlutum saman.“ Þá nefndu nokkrir leiðsagnarkennarar að þeim hefði þótt áhugavert að hlusta á kynningar nemanna í lok starfsnámsins þar sem þeir sögðu frá rannsóknum sínum yfir veturinn. Þar hefðu þeir fengið nýjar hugmyndir og lært mikið á stuttum tíma, eins og Júlía kom inn á: „Mér fannst það geggjað. Þetta var eins og að fara á mörg námskeið á einum klukkutíma.“

Ávinningur fyrir starfið í skólanum var einnig nefndur. Dæmi voru um að verkefni og/eða breytingar sem nemendur unnu að í starfsnáminu hefðu haft áhrif inn í starfið og giltu jafnvel enn. Söndru fannst þetta standa upp úr: „Hvað skólinn græðir á því að neminn sé að kafa ofan í eitthvað sem við erum að gera og hjálpa okkur að gera betur.“ Þá kæmu namar einnig með nýja þekkingu inn í skólana sem virkaði eins og endurmenntun fyrir aðra. Einnig fannst viðmælendum kostur að vera í tengslum við fræðasamfélagið í háskólunum í gegnum starfsnámið og námskeið tengd því. Anna sagði: „Þessi tengsl við háskólann, við fræðasamfélagið, halda leikskólanum líka ferskum.“

Þegar spurt var hvort halda ætti áfram að bjóða upp á launað starfsnám á lokaári í leikskólakennaranámi voru allir viðmælendur sammála um að það skyldi gera. Einn skólastjórinn, Kolbrún, sagði: „Ég get ekki dásamað þetta nóg ... mér finnst þetta bara vera algjörlega besta skref sem ég hef séð gerast í leikskólakennaranáminu.“

## UMRÆÐUR OG ÁLYKTANIR

Markmið rannsóknarinnar var að kanna reynslu leiðsagnarkennara og leikskólastjóra af launuðu starfsnámi í leikskólakennaranámi og hvernig þeir líta á eigið hlutverk í starfsnáminu. Leitast var við að svara eftirfarandi spurningum: Hver er reynsla leiðsagnarkennara og leikskólastjóra af launuðu starfsnámi á lokaári í leikskólakennaranámi? Og: Hvernig líta þeir á eigið hlutverk í starfsnáminu? Niðurstöður rannsóknarinnar eru mikilvægar í ljósi þess að launað starfsnám í kennaranámi var sett á haustið 2019 sem liður í átaki stjórnvalda til að fjölga kennurum og kominn er tími til að kanna reynslu hagsmunaaðila. Niðurstöðurnar geta nýst til að þróa fyrirkomulag starfsnámsins frekar í takt við þá reynslu.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að leiðsagnarkennarar eru sammála um mikilvægi þess að efla sjálfstraust og fagmennsku nema í starfsnámi. Þeir töldu hlutverk sitt felast í því að vera til staðar, hlusta, spegla og styðja faglega þróun nemanna án þess að stýra eða stjórna um of. Auk þess lögðu þeir áherslu á faglegt samtal og töldu það mikilvægt fyrir bæði sig og nemann til að fá tækifæri til að ígrunda starfið. Sýn leiðsagnarkennaranna er því í takt við það sem fræðimenn hafa bent á varðandi hlutverk leiðsagnarkennara (Mena o.fl., 2017; Nolan og Molla, 2018; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015; Smith og Ulvik, 2015). Leiðsagnarkennararnir töldu þó að undirbúningur fyrir hlutverkið hefði mátt vera betri, til dæmis með stuttum námskeiðum eða skýrari leiðbeiningum, en Ragnhildur Bjarnadóttir (2015) leggur einmitt áherslu á mikilvægi þess að leiðsagnarkennari skilji hvað felst í hlutverkinu. Þá hafa fyrri rannsóknir sýnt að leiðsagnarkennarar sem lokið hafa formlegu námi eða þjálfun í leiðsögn séu betur í stakk búnir til að styðja nema í starfsnámi (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020; Butler og Cuenca, 2012; Leshem, 2014; Russell og Russell, 2011). Út frá þessu er nokkuð ljóst að finna þarf leiðir til að auka stuðning við leiðsagnarkennara með formlegri fræðslu og námskeiðum áður en þeir taka að sér leiðsögn í starfsnámi. Líklega yrði það í höndum háskólanna en stjórnvöld þyrftu að koma að stefnumótun um skipulag, framkvæmd og kostnað. Auk þess mætti sennilega auglýsa nám í starfstengdri leiðsögn og kennsluráðgjöf (Háskóli Íslands, e.d.-b) betur og jafnvel veita þeim sem ljúka því meiri umbun en gert er nú. Það yrði líklega í höndum stjórnvalda, Kennarasambandsins og/eða sveitarfélaga og annarra rekstraraðila, en þessir aðilar eiga allir að sinna launuðu starfsnámi í kennaranámi að einhverju leyti (Stjórnarráð Íslands, 2021).

Hlutverk leikskólastjóra í launuðu starfsnámi felst einkum í því að skapa aðstæður fyrir leiðsagnarkennara og nema, tryggja tíma til samtala og veita stuðning eftir þörfum (Stjórnarráð Íslands, 2021). Sumum leikskólastjórum fannst hlutverk sitt þó vera óljóst og óskuðu eftir skýrari leiðbeiningum um það hvernig þeir gætu best stutt leiðsögnina. Einnig kom fram að mikilvægt væri að leikskólastjórar sýndu leiðsögninni áhuga og styddu hana á virkan hátt, sem er í takt við það sem fræðimenn vilja leggja áherslu á (Leshem, 2014; Shanks o.fl., 2022). Það er því nokkuð ljóst að efla megi hlutverk skólastjóra í tengslum við launað starfsnám enn betur. Hugsanlega er þörf á einhvers konar formlegri fræðslu eða þjálfun fyrir þá eins og leiðsagnarkennara því að þó svo að hlutverk þeirra felist einkum í stuðningi við leiðsagnarkennara og nema getur þáttur þeirra skipt sköpum um hvernig til tekst.

Niðurstöðurnar sýna að skipulag og framkvæmd leiðsagnarsamtala reyndist stundum flókið vegna tímaleysis en flestir töldu mikilvægt að festa reglulega tíma fyrir samtöl til að tryggja markvissa leiðsögn. Samtölin fóru bæði fram formlega og óformlega, jafnvel utan hefðbundins vinnutíma eða í gegnum rafræna miðla þegar erfitt var að finna tíma. Fræðimenn hafa bent á mikilvægi faglegra samtala (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015; Spooner-Lane, 2017) auk þess að í samningi um launað starfsnám kemur fram að nemi skuli fá að lágmarki sex klukkustundir á mánuði í persónulega og formlega leiðsögn (Stjórnarráð Íslands, 2021). Það er því ljóst að huga þarf betur að skipulagi og tímastjórnun leiðsagnarsamtala. Þetta tengist hlutverki leikskólastjóra þar sem þeir eiga að sjá til þess að leiðsagnarkennari og nemi hafi tíma og rými fyrir faglegt samtal innan skipulagsins í leikskólunum. Niðurstöður þessarar rannsóknar og fyrri rannsóknar þar sem reynsla nema af launuðu starfsnámi var skoðuð (Ingibjörg Ósk Sigurdardóttir og Svava Björg Mörk, 2024) gefa til kynna að leiðsagnarsamtöl séu ekki í forgangi í skipulaginu og víki gjarnan fyrir öðru sem þykir mikilvægara.

Leiðsagnarkennararnir og leikskólastjórarnir töldu samstarf við háskólana almennt gott, þó það mætti vera markvissara og að auka mætti upplýsingaflæði í sumum tilfellum. Eins og komið hefur fram var launuðu starfsnámi í kennaranámi komið á haustið 2019 og hefur það verið í þróun síðan þá. Fræðimenn hafa bent á mikilvægi samstarfs háskóla og skóla fyrir starfsnám nema (Butler og Cuenca, 2012; Grimmert o.fl., 2018; Kupila o.fl., 2023). Þessar niðurstöður eru því mikilvægar fyrir háskólakennara sem koma að launuðu starfsnámi þar sem þær benda til þess að bæta megi tengslin við leikskólana og auka þannig gæði starfsnámsins. Aukið fjárframlag myndi styrkja nánara samstarf því eins og fyrirkomulagið er núna er ekki fjármagn fyrir háskólakennarana til að fara út í hvern og einn skóla til að kynna starfinu, aðstæðum og mynda tengsl. Kupila og félagar (2023) benda á mikilvægi þess að háskólakennarar kynnist starfi hvers skóla vel og virði sérþekkingu leiðsagnarkennara. Þá hafa rannsóknir sýnt að samstarfinu sé einkum stýrt af háskólunum (Svava Björg Mörk, 2022; Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir, 2022) þannig að mikilvægt er að huga að því að allir hagsmunaaðilar komi jafnt að borðinu við frekari þróun samstarfsins.

Að lokum skal áréttað að viðmælendur voru sammála um að mikill ávinningur væri af launuðu starfsnámi fyrir nema, leiðsagnarkennara og leikskólana sjálfa. Nemar efdust mikið í sjálfstrausti og fagmennsku og yrðu góðar fyrirmyndir fyrir aðra starfsmenn. Leiðsagnarkennarar fengju einnig tækifæri til að þróast í starfi með því að taka þátt í faglegum samræðum við nemana. Jafnframt hefði starfsnámið jákvæð áhrif á faglega þróun leikskólanna þar sem ný þekking og hugmyndir nema nýttust til að bæta skólastarfið. Það er því ljóst af niðurstöðum þessarar rannsóknar að launað starfsnám í leikskólakennaranámi var góð breyting á fyrirkomulagi leikskólakennaranámsins og að halda eigi áfram á sömu braut. Niðurstöður þessarar rannsóknar nýtast vonandi við að þróa launað starfsnám enn frekar og bæta það um komandi ár.

## HEIMILDIR

- Berglind Gísladóttir, Amalía Björnsdóttir, Birna Svanbjörnsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2023). Tengsl fræða og starfs í kennaramenntun: Sjónarhorn nema. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2023/alm/05.pdf>
- Birna Svanbjörnsdóttir, Hildur Hauksdóttir og María Steingrimsdóttir. (2020). Mentoring in Iceland: An integral part of professional development? Í K. R. Olsen, E. M. Bjerkholt og H. L. T. Heikinnen (ritstjórar), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (bls. 129–149). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Braun, V. og Clarke, V. (2012). Thematic analysis. Í H. Cooper (ritstjóri), *APA handbook of research methods in psychology* (bls. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Butler, B. M. og Cuenca, A. (2012). Conceptualizing the roles of mentor teachers during student teaching. *Action in Teacher Education*, 34(4), 296–308. <https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717012>
- Grimmett, H., Forgasz, R., Williams, J. og White, S. (2018). Reimagining the role of mentor teachers in professional experience: Moving to I as fellow teacher educator. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46(4), 340–353. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2018.1437391>
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). *Kennsluskrá: LSS303F Fræði og starf á vettvangi I*. <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=nam&chapter=namskeid&id=70422420216&namskra=0>
- Háskóli Íslands. (e.d.-b). *Kennsluskrá: Kennsluráðgjöf og starfsþróun, Viðbótardiplóma, 60 einingar*. [https://hi.is/framhaldsnam/starfstengd\\_leidsogn\\_og\\_kennsluradgjof\\_med](https://hi.is/framhaldsnam/starfstengd_leidsogn_og_kennsluradgjof_med)
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.). *Diplómanám í starfstengdri leiðsögn*. <https://www.unak.is/is/namid/namsframbod/framhaldsnam/starfstengd-leidsogn>
- Háskólinn á Akureyri. (2022). *Handbók: Leikskólakennaranemar í launuðu starfsnámi 2022–2023, M.T. og M.Ed.*
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–169). Háskólinn á Akureyri; Háskólaútgáfan.
- Henning, J. E. (2018). A sustainable teacher residency: Designing paid internships for teacher education. *School-University Partnerships*, 11(3), 1–16. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/sustainable-teacher-residency-designing-paid/docview/2322042051/se-2>
- Hjördís Sigursteinsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 429–441). Háskólinn á Akureyri; Háskólaútgáfan.
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir og Svava Björg Mörk. (2024). Launað starfsnám í leikskólakennarafræði: Reynsla nemenda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 33(2), 39–59. <https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.15>

- Keiler, L. S., Diotti, R., Hudon, K. og Ransom, J. C. (2020). The role of feedback in teacher mentoring: How coaches, peers, and students affect teacher change. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 28(2), 126–155. <https://doi.org/10.1080/13611267.2020.1749345>
- Kupila, P., Rantavuori, L., Puroila, A.-M. og Matengu, M. (2023). University teacher educators' practicum discourses in early childhood teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 47(5), 1021–1038. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2181069>
- Leshem, S. (2014). How do teacher mentors perceive their role, does it matter? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 261–274. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.896870>
- Lilja Alfreðsdóttir. (e.d.). *Aðgerðir í menntamálum: Fjölgum kennurum*. <https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/A%C3%B0ger%C3%B0ir%20%C3%AD%20menntam%C3%A1llum%20-%20Fj%C3%B6lgum%20kennurum.%20Kynning%20LDA%2005.03.19.pdf>
- María Steingrimsdóttir og Guðmundur Engilbertsson. (2018). Mat nýliða á gagnsemi leiðsagnar í starfi kennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.3>
- Mena, J., Hennissen, P. og Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Nolan, A. og Molla, T. (2018). Teacher professional learning in early childhood education: Insights from a mentoring program. *Early Years*, 38(3), 258–270. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1259212>
- Nyckel, J. G., Lander, R. og Thång, P. (2020). Fragmented boundary zones between theory and practice in preschool teacher education in Sweden. *Journal of Praxis in Higher Education*, 2(2), 82–105. <https://doi.org/10.47989/kpdc86>
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Háskólaútgáfan.
- Russell, M. L. og Russell, J. A. (2011). Mentoring relationships: Cooperating teachers' perspectives on mentoring student interns. *Professional Educator*, 35(2), 1–21. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ988202.pdf>
- Røys, H. (2017). Veiledningssamtalen som verktøy for utvikling av kvalitet i barnehagen. Í E. K. Høihilder og H. Lund-Kristensen (ritstjórar), *Praksis-barnehagen: En arena for læring* (bls. 123–136). Gyldendal Akademisk.
- Shanks, R., Tonna, M. A., Krøjgaard, F., Paaske, K. A., Robson, D. og Bjerkholt, E. (2022). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 191–204). Háskólinn á Akureyri; Háskólaútgáfan.
- Smith, K. (2015). Mentoring: A profession within a profession. Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (bls. 283–298). Sense.

- Smith, K. og Ulvik, M. (2015). An emerging understanding of mentors' knowledge base. Í H. Tillema, G. J. van der Westhuizen og K. Smith (ritstjórar), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (bls. 299–312). Sense.
- Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review. *Professional Development in Education*, 43(2), 253–273. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624>
- Stjórnarráð Íslands. (2021, 20. september). *Fyrirkomulag launaðs starfsnáms kennaranema: Hlutverk og ábyrgð*. [https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Fyrirkomulag%20launa%c3%b0s%20starfsn%c3%a1ms%20kennaranema%20sk%c3%b3la%c3%a1ri%c3%b0%202021-2022\\_Dags.%2020.09.21.pdf](https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Fyrirkomulag%20launa%c3%b0s%20starfsn%c3%a1ms%20kennaranema%20sk%c3%b3la%c3%a1ri%c3%b0%202021-2022_Dags.%2020.09.21.pdf)
- Svava Björg Mörk. (2022). University-preschool collaboration in pre-school teacher education in Iceland. *Learning Environments Research*, 25, 1–16. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09350-5>
- Svava Björg Mörk og Arna H. Jónsdóttir. (2022). Áhrif leiðsagnar á menntun og fagþróun leikskólakennaranema í vettvangsnámi. Í Jóhanna Einarsdóttir (ritstjóri), *Leikandinn: Greinar um menntun ungra barna* (bls. 57–78). Háskólaútgáfan; Rannung.

Greinin barst tímaritinu 12. maí 2025 og var samþykkt til birtingar 15. september 2025.

## UM HÖFUNDANA

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 í 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 sinnir kennslu í leikskólakennaranámi við Menntavísindasvið. <https://orcid.org/0000-0002-1426-5179>

Svava Björg Mörk (svavabm@hi.is) er dósent í stefnu- og stjórnunarfræðum menntastofnana við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar hafa einkum fjallað um menntun og leiðsögn kennaranema, fagmennsku leikskólakennara, samstarf í leikskólakennaramenntun og lærdómssamfélag leikskóla. Svava Björg hefur tekið þátt í ýmsum innlendum og erlendum rannsóknarverkefnum um ýmis viðfangsefni í tengslum við leikskólastarf. Svava Björg sinnir kennslu í starfstengdri leiðsögn og stjórnun menntastofnana við Menntavísindasvið. <https://orcid.org/0000-0001-7660-0043>

# PAID INTERNSHIP IN PRESCHOOL TEACHER EDUCATION: MENTORS' AND PRINCIPALS' EXPERIENCES

## ABSTRACT

Paid internship has been available to student preschool teachers in their graduate year since autumn 2019, when the government established a five-year campaign that aimed at increasing the number of teachers at all educational levels. The internship involves a 50% position working in a pre-or primary school with guidance from a school-based mentor and a university teacher. Students are awarded 30 ECTS for the internship which is the professional responsibility of the university, including attached courses. The principal is responsible for organizing the internship within the school and selecting a mentor among the teachers, in line with the student teachers' focus. The school-based mentor needs to be a licenced teacher, with at least three years of experience. His role involves giving the students personal and professional guidance of at least 6 hours per month (Stjórnarráð Íslands, 2021). Previous studies have shown that good collaboration between university and schools is crucial to a successful internship (Butler & Cuenca, 2012; Grimmer et al., 2018). Furthermore, research has demonstrated that a successful internship includes professional communication between the mentor and the student where the mentor sees his role as a teacher educator (Grimmett et al., 2018). Mentors with formal training in mentoring are better prepared for their roles, according to previous studies (Birna Svanbjörnsdóttir et al., 2020; Butler & Cuenca, 2012; Leshem, 2014; Russell & Russell, 2011). Such training is on offer to teachers at all school levels, by the University of Iceland, School of Education, and by the University of Akureyri (Háskóli Íslands, e.d.-b; Háskólinn á Akureyri, e.d.).

This study focuses on paid internships for preschool student teachers, aiming to explore the experiences of preschool-based mentors and preschool principals regarding the internship, and how they understand their own roles in this context. A previous study examined the experiences of the students themselves, indicating that they were satisfied with the internship and found it empowering and professionally fostering (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir & Svava Björg Mörk, 2024). The findings from both studies constitute an important foundation for further developing the arrangements of the internship.

Data for this study was gathered through twelve interviews (Helga Jónsdóttir, 2021), seven of which were conducted with preschool-based mentors and five with preschool principals. Twelve preschool-based mentors and nine preschool principals took part in the study. Participants were asked about their views on their own roles and their experiences of the internship program. All participants had supervised student preschool teachers in the paid internship while on offer, most of them having guided more than one student over the period. The mentors had considerable experience as preschool teachers, or from ten up to 30 years. The principals had up to 34 years of experience as such.

The mentors found it important to listen to each student's needs and understand his background, when it comes to guidance. They understood their role as to support, encourage and listen to the student, not to take the control and steer what the student

does or focuses on. Lack of time was the main challenge in relation to mentoring according to the mentors. The preschool principals were unsure about their own role and most of them had put their trust on the mentors and being available for them if needed. The study's findings indicate that preschool-based mentors and preschool principals believe it is important to strengthen students' professionalism and self-confidence during the internship. According to them this can be done by providing purposeful guidance, better training and preparation for the mentors, clarifying the roles of preschool principals, improving the arrangement and time management of conversations, and enhancing collaboration with universities to ensure mutual benefits for all parties.

The findings indicate clear benefits of paid internships for the student preschool teachers, mentor teachers, and the professional environment of the preschool. The findings can be useful for further developing the structure of paid internships and strengthening the collaboration between schools and universities.

Keywords: mentor, preschool principal, paid internship, field practice, preschool teacher education.

## ABOUT THE AUTHORS

Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir (ios@hi.is) is an associate professor in early childhood education at the School of Education, University of Iceland. 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 involving 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. <https://orcid.org/0000-0002-1426-5179>

Svava Björg Mörk (svavabm@hi.is) is an associate professor in educational policy and leadership at the School of Education, University of Iceland. Her research has primarily focused on teacher education and mentoring, the professionalism of preschool teachers, partnerships in preschool teacher education, and the learning community within preschools. Svava Björg has participated in various national and international research projects on different topics relating to early childhood education. She teaches courses in professional mentoring and educational leadership at the School of Education. <https://orcid.org/0000-0001-7660-0043>

# „KENNARARNIR HJÁLPA BARA ÞEGAR ÞEIR SEGJA: NÚNA Á AÐ SKIPTAST Á“: REYNSLA BARNNA OG STARFSFÓLKS Í EINUM LEIKSKÓLA AF MYNDUN VINÁTTUTENGLA BARNNA Í LEIK

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styður þessi tengsl. Fræðilegur grunnur hennar er hugmyndir um félagsmótun barna í leik og kenningar um mikilvægi þátttöku leikskólakennara í sjálfsprottnum leik barna. Eigindlegri aðferðafræði var beitt og gagna aflað með viðtölum við börn og starfsfólk, vettvangsnótum og myndbandsupptökum af leik barnanna. Niðurstöðurnar sýna að börnin tengja vináttu við hjálpsemi, samveru og jákvæð samskipti en upplifa að kennararnir taki sjaldan þátt í leik með þeim. Starfsfólkið lýsti ýmsum leiðum til að styðja félagsfærni barna og áréttaði mikilvægi sveigjanlegs dagskipulags og rólegs leikumhverfis. Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á mikilvægi þess að kennarar séu þátttakendur í leik barna og að skapa þurfi aðstæður sem styðja tengslamyndun og inngilding.

Efnisorð: vinátta barna, félagsfærni, leikur, hlutverk leikskólakennara, inngilding

## INNGANGUR

Félags- og tilfinningahæfni barna er lykilþáttur í námskrám víða um heim, þar sem hún er talin grundvöllur bæði farsældar og náms (Simões o.fl., 2021). Leikur gegnir þar lykilhlutverki sem aðalnámsleið barna því að hann er vettvangur fyrir þau til að læra að tjá sig, deila með öðrum, þróa sjálfsmýnd og mynda og viðhalda vinatengslum (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir, 2005). Er það í samræmi við megináherslur *Aðalnámskrár leikskóla 2011* á vellíðan, gleði, vináttu og uppbyggileg samskipti í daglegu starfi leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Rannsóknir sýna að foreldrar ungra barna leggja einnig áherslu á félagslega þætti í námi barna sinna, þar á meðal vináttu og samskiptahæfni (Jóhanna Einarsdóttir, 2020). Leikur er því ekki aðeins vettvangur fyrir gleði og sköpun heldur einnig grundvöllur félags- og siðferðislegs náms þar sem börn setja sig í spor annarra, læra að deila með öðrum, leysa ágreining og móta reglur í samvinnu við

jafningja (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Leikskólakennarar gegna þar mikilvægu hlutverki. Þeir þurfa að skapa öruggt og hvetjandi umhverfi, vera meðvitaðir þátttakendur í leik barna og styðja samskipti þeirra með því að taka þátt, leiðbeina og grípa inn í þegar þess gerist þörf (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024). Þannig geta leikskólakennarar stuðlað að inngildingu og þátttöku allra barna og aukinni félagslegri vellíðan, en slíkt krefst bæði næmni fyrir leik barna og meðvitaðra ákvarðana um hlutverk kennara í leikferlinu (Menntamálastofnun, 2024). Þá skiptir umhverfi leikskólans og skipulag dagsins einnig miklu máli. Sveigjanleiki, aðgengi að leikrymi og tími til leiks getur haft áhrif á það hvort börn ná að mynda og viðhalda félagslegum tengslum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024). Þá veita leikur og leikfélagar börnum ráðrúm til að æfa sig í lýðræðislegum samskiptum, tjá tilfinningar og tileinka sér félagsleg gildi.

Í þessari grein er fjallað um rannsókn sem hafði það að markmiði að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styður þessi tengsl. Var sjónum beint að samspili barna og starfsfólks til að auka skilning á því hvernig leikur og félagsleg samskipti barna í leikskóla stuðla að vináttu, inngildingu og félagsfærni. Er það von höfunda að niðurstöður rannsóknarinnar hafi áhrif á faglega umræðu og auki meðvitund kennara um hlutverk sitt í leik barna.

## BAKGRUNNUR RANNSÓKNARINNAR

Félagsleg samskipti, vináttu og leikur eru samofnir þættir í námi barna og grundvöllur vellíðanar þeirra í leikskóla. Í þessum kafla er fjallað um það hvernig börn mynda vinatengsl í gegnum leik og hvernig nám í félagsfærni, siðferðisvitund og tengslamyndun fer fram í leik. Einnig er greint frá hlutverki leikskólakennara og áhrifum umhverfis og skipulags á samskipti barna og tengsl.

### Félagsleg samskipti og vináttu barna

Félags- og tilfinningahæfni barna er órjúfanlegur þáttur í námi þeirra og vellíðan í leikskóla (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020). Undir félagslega hæfni fellur meðal annars hæfni til að mynda og viðhalda tengslum við aðra, að tjá sig, hlusta, taka tillit til annarra, leysa ágreining og vinna með öðrum. Tilfinningahæfni snýst aftur á móti um að þekkja og túlka eigin tilfinningar og tilfinningar annarra, setja sig í spor annarra og sýna samkennd (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þessir þættir haldast gjarnan í hendur og mynda grunn að jákvæðum samskiptum og virkri þátttöku í leik og námi. Vináttu gegnir þar lykilhlutverki. Fyrstu vinatengsl utan fjölskyldu veita börnum dýrmæta reynslu af nánd, trausti og tengslum. Í gegnum vináttu læra börn að koma til móts við aðra, skiptast á, sýna tillitssemi og þróa með sér félagslega og siðferðislega meðvitund (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Rannsóknir sýna að börn skilgreina vináttu oft sem samveru, hjálpssemi og að „vera góður“ og er leikur kjörinn vettvangur fyrir þau til að útfæra og viðhalda vinatengslum (Corsaro, 2003, 2018; Sara Margrét Ólafsdóttir o.fl., 2017). Benda niðurstöður rannsókna til þess að flest börn njóti gagnkvæmra vináttutengsla í leikskólum og á það bæði við um drengi og stúlkur (Fanný Jónsdóttir, 2007).

Samkvæmt *Aðalnámskrá leikskóla 2011* á leikskólinn að stuðla að félagslegri vellíðan barna með því að skapa öryggi, virðingu og hlýlegt andrúmsloft þar sem börn finna að þau tilheyra (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Vinátta og jákvæð samskipti eru þar lykilþættir, en einnig sú tilfinning barns að það sé virt og fái tækifæri til að taka þátt á eigin forsendum. Tengsl milli félagsfærni og sjálfsmyndar eru einnig sterk. Börn sem upplifa að þau eigi vini, séu hluti af hópi og hafi áhrif í samskiptum við aðra þróa með sér jákvæða sjálfsmynd og öðlast trú á eigin getu. Sjálfsmyndin mótast þannig af félagslegri reynslu og því hvernig barninu tekst að mynda tengsl, fá viðbrögð og taka þátt í sameiginlegum leik og daglegum athöfnum (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Samfélag leikskólans gegnir þar veigamiklu hlutverki sem vettvangur fyrir sjálfsskilning og félagslega mótun (Dahlberg o.fl., 2013). Í þessu samhengi skiptir vellíðan barna máli en hún er ekki aðeins markmið í sjálfu sér heldur forsenda náms og þátttöku. Vellíðan felur í sér að barnið finni öryggi, njóti samveru við aðra og fái að hafa áhrif á eigið líf og aðstæður (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Lundy, 2007; Menntamálastofnun, 2024). Þessir þættir kallast allir á við hugmyndir um inngildingingu í leikskólastarfi. *Inngilding* (e. inclusion) snýst ekki aðeins um aðgengi að rými eða athöfnum heldur einnig um að tilheyra samfélagi þar sem fjölbreytileiki er viðurkenndur og virtur (Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir, 2019; Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir, 2021). Börn eiga að geta komið með sínar hugmyndir, áhuga og reynslu í leikskólann og tekið virkan þátt á eigin forsendum, óháð hæfni, tungumáli eða menningarbakgrunni. Niðurstöður rannsókna sýna að börn telja sig tilheyra í leikskóla þegar þau tengjast öðrum börnum vináttuböndum. Þá sýna rannsóknir að börn eru yfirleitt sjálfstæð í daglegu starfi leikskólans og leita ekki mikið til starfsfólks eftir stuðningi. Starfsfólk leikskóla telur leik vera góðan vettvang til að styðja félags- og tilfinningahæfni barna, en þær hugmyndir endurspeglast einungis að litlu leyti í starfsháttum þess (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir, 2020). Þegar öll börn upplifa að þau tilheyri, skipti máli og fái að vera þau sjálf í leik og samskiptum verður inngilding raunveruleg.

## Leikur

Leikur er meginnámsleið barna í leikskóla og gegnir lykilhlutverki í mótun vináttu og félagslegra tengsla (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Menntamálastofnun, 2024). Í leik fá börn tækifæri til að tjá tilfinningar sínar, prófa sig áfram í samskiptum og öðlast skilning á öðrum. Þannig verður leikurinn kjarninn í félagslegu námi barna og skapar það samhengi sem þeim er nauðsynlegt til að þróa með sér félagsfærni og tengslamyndun (Lillemyr, 2020). Leikur barna er fjölbreyttur og tekur á sig ýmsar myndir sem hver og ein stuðlar á sinn hátt að félags- og tilfinningalegu námi. Sjálfsprottinn leikur (e. spontaneous play) á að vera meginnámsleið í leikskólastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), en slíkur leikur er leiddur af börnum og ákveða þau sjálf þema leiksins og þróun hans (Guðrún Alda Harðardóttir, 2024). Í sjálfsprottnum leik barna fer einnig fram ákveðin félagsmótun þar sem börnin gegna mismunandi stöðu í hverjum leik fyrir sig (Corsaro, 2018; Löfdahl, 2014; Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Hvert leikform krefst mismunandi samskipta og samvinnu og gefur börnum fjölbreyttar leiðir til að efla hæfni sína.

Í hlutverkaleik, til dæmis, taka börn sér hlutverk og setja sig í spor annarra. Þau móta sameiginlegan söguþráð í samvinnu við aðra, og það styrkir ekki aðeins sköpunargáfu þeirra heldur einnig félagslega tengslamyndun, tilfinningatjáningu og gagnkvæman skilning (Wood, 2013). Sameiginlegur hlutverka- og ímyndunarleikur barna og leikskólakennara er góður vettvangur samskipta. Hann á sér stað í núinu og er blanda af sköpun og ímyndun sem krefst ákveðinnar reynslu og leikni af börnunum (Nilsson og Ferholt, 2014; Vygotsky, 1987). Slíkt leikform dýpkar tengsl barna og fullorðinna þegar hvor tveggja leggja sitt af mörkum í leiknum. Í leikheimum skapast sameiginleg merking og ímyndun þar sem börnin halda í frumkvæði sitt en kennararnir styðja og auðga leikinn án þess að yfirtaka hann. Þetta samspil getur aukið gleði, vellíðan og félagsleg tengsl bæði innan barnahópsins og milli barna og kennara (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024).

Byggingaleikir gefa börnum tækifæri til að þróa hugmyndir, leysa vandamál og vinna í samvinnu. Oft hefjast þeir með einföldum athöfnum en þróaðast í flóknari verkefni þar sem sköpun, skipulag og samskipti verða samofin. Með slíkum leik eflist færni barna til að vinna að sameiginlegum markmiðum og mynda tengsl í gegnum samvinnu (Wood, 2013). Hreyfi- og ærslaleikir, sem einkennast af mikilli hreyfingu, hávaða og gleði, gefa börnum færi á að prófa mörk, fylgja reglum og aðgreina leik frá alvöruaðstæðum. Þrátt fyrir að þessi leikform séu stundum vanmetin vegna hávaðans sýna rannsóknir að þau efla félagsfærni og samvinnu, sérstaklega þegar kennarar styðja leikinn með næmni og viðurkenningu á mikilvægi líkamlegra samskipta (Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2024).

Börn bjóða öðrum börnum í leik með hlátri, brosi og með líkamlegri snertingu. Þessi merki miðla lönguninni til að tilheyra og til að taka þátt sem tengist náíð félagslegri sjálfbærni í leik (Öhman, 2019). Þegar börn ákveða að leika sér saman jafngildir það í þeirra huga vinatengslum meðan á leiknum stendur (Corsaro, 2003, 2018). Til að fá inngöngu í leik nota þau gjarnan óyrtar aðferðir (e. nonverbal entry), svo sem að standa hjá og gefa í skyn að þau vilji taka þátt. Oft hringsóla börn í kringum leikinn (e. encirclement) eða byrja að leika sér samhliða öðrum börnum. Þá eiga þau það til að vísa til vinatengsla sín á milli (e. verbal reference) með því að segja til dæmis: „Erum við ekki vinir?“ Eða: „Viltu vera memm?“ í von um að vera boðin þátttaka í leiknum. Barnið þarf þá að laga sig að gildandi leikþema og reglum til að verða hluti af leiknum. Þá hafa rannsóknir sýnt að útilokun barna í leik er oft ekki augljós og falin í leikreglum og sögusviðum sem virðast sakleysisleg. Donner o.fl. (2024) lýsa því hvernig börn stjórna hlutverkum og reglum leiksins á þann hátt að sum börn eru útilokuð, án þess að kennarar taki eftir því. Svipaða niðurstöðu fengu Sara Margrét Ólafsdóttir o.fl. (2017), sem sýndu hvernig börn beita eða umbreyta reglum til að stjórna aðgangi að leik og hvernig þessar aðferðir fara oft fram hjá kennurum. Niðurstöðurnar undirstrika mikilvægi þess að kennarar þekki duldar reglur jafningjahópa og fylgist grannt með leik barna til að stuðla að félagslegri þátttöku allra.

Því er ljóst að leikurinn býður upp á margvísleg tækifæri til að efla félags- og tilfinninga-hæfni barna en hann krefst einnig meðvitaðrar þátttöku kennara sem þekkja eðli hans og geta metið það hvenær beri að stíga inn í leikinn til að stuðla að félagslegum þroska án þess að trufla sjálfsprottið flæði hans. Í *Handbók um leik barna í leikskóla* (Menntamála-stofnun, 2024) eru talin upp ýmis hlutverk fullorðinna í leik barna og rætt um áhrif þeirra á leik (Bork og Lund, 2023). Með réttum stuðningi getur leikurinn orðið lykilatriði í mótun tengsla, samvinnu og sjálfsmýndar barna í leikskólastarfi.

## Stuðningur starfsfólks og áhrif umhverfis á leik barna

Stuðningur kennara og skipulag rýmisins hefur afgerandi áhrif á það hvort leikurinn nýtist sem vettvangur tengslamyndunar og þróunar sjálfsmyndar barna. Nilsson og Lecusay (2024) gera greinarmun á annars vegar *leik til náms* (s. lek för lärande) þar sem námsmarkmið eru skýr áður en leikurinn hefst, kennarinn setur markmið með leikum og beinir barninu þangað, og hins vegar *námi í leik* (s. lek om lärande) sem er leikur á forsendum barna sem kennarinn getur tekið þátt í. Hlutverk kennarans snýst þá frekar um að skapa skilyrði sem styðja almennt getu barna til að skapa leik sjálf og/eða í samstarfi við aðra. Börnin leggja sitt af mörkum í leikinn og eru þau yfirleitt færari í leik en fullorðnir, en fullorðnir geta lagt til efni og bjargir (Lecusay og Nilsson, 2023; Lindqvist, 1998). Leikskólakennarar og annað starfsfólk gegna lykilhlutverki í að skapa öruggt og hvetjandi umhverfi þar sem börn fá rými til að leika sér á eigin forsendum (Kristín Dýrfjörð, 2024). Slíkt umhverfi veitir börnum tækifæri til jákvæðra samskipta og leiks þar sem þau læra að taka þátt í samfélagi jafningja og öðlast tilfinningu fyrir eigin gildi og ábyrgð. Í gegnum leik og dagleg samskipti við önnur börn læra þau ómeðvitað félagsleg viðmið en kennarar hafa jafnframt áhrif með því að miðla eigin gildum og vera jákvæðar fyrirmyndir í samskiptum og samstarfi (Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019). Með fordæmi sínu geta kennarar sýnt börnum hvernig á að bera virðingu fyrir öðrum, leysa ágreining, taka ábyrgð á gjörðum sínum og vinna með öðrum að sameiginlegum markmiðum (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2020). Þeir líta svo á að félagsfærni sé órjúfanlegur þáttur í menntun barna og leitast við að efla hana með því að leiðbeina börnum við að tjá sig, takast á við ágreining og mynda vinatengsl (Menntamálastofnun, 2024).

Til þess að slíkur stuðningur beri árangur þarf hann að vera meðvitaður og lagaður að aðstæðum. Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að leikskólakennarar taka yfirleitt ekki þátt í leik barna og finnst börnum þeir sjaldan gefa færi á sér í leik (Anna Magnea Hreinsdóttir o.fl., 2024; Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þátttaka kennara getur umbreytt leikum, samskiptum þeirra við börnin og tengslum og hvernig hlustað er á börn í daglegu starfi. Þá getur sameiginleg þátttaka barna og kennara í leik haft áhrif á starfsþróun kennara og aukid skilning þeirra á þörfum barna (Lecusay og Nilsson, 2023; Lindqvist, 1998; Rinaldi, 2006). Lykilatriði í þátttöku leikskólakennara í leik er að styðja börnin til virkni og getur hlutverk kennara í leik tekið á sig mismunandi myndir; þeir geta verið þjálfarar, leikfélagar, leiðbeinendur eða áhorfendur. Þess vegna krefst það næmni kennara að meta hvenær rétt er að grípa inn í og hvenær er betra að börnin hafi sjálf-ræði (Menntamálastofnun, 2024). Í þessum fjölbreyttu hlutverkum þurfa kennarar að styðja félagslega þróun barna, bæði með virkri þátttöku og með því að skapa svigrúm og öruggt samhengi fyrir leik (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024). Rannsóknir hafa þó sýnt að kennarar eru oft tvístígandi þegar kemur að beinni þátttöku í leik barna. Þeir velja því fyrir sér hvenær og hvernig þeir eigi að grípa inn í, enda bjóði börnin þeim sjaldan sjálf inn í leikinn (Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þetta sýnir vel hversu mikilvægt er að styrkja fagvitund kennara um það hvernig megi vera þátttakandi í leik barna án þess að trufla hann eða yfirtaka.

Umhverfi og skipulag leikskólans hefur jafnframt áhrif á það hvernig leikur barna þróast og hvaða félagsleg samskipti verða möguleg. Sveigjanlegt og barnmiðað dagskipulag, þar

sem börn fá nægan tíma og sjálfraði til að velja sér leikfélaga og viðfangsefni, stuðlar vel að þróun vináttu og félagsfærni (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021). Á hinn bóginn geta hefðbundin dagskipulagsform þar sem leikur er sífellt rofinn af samverustundum, matmálistímum eða hópastarfi dregið úr dýpt og samfellu leiks og þar með takmarkað tækifæri barna til að mynda sterk tengsl (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Leikur barna krefst tíma, rýmis og athygli og þegar hann er stöðugt brotinn upp eða rofinn glatast tækifæri til að æfa og þróa samskipti og vinatengsl á forsendum barnanna. Gott aðgengi að leikrymum og vel útbúið leikefni getur einnig aukið stórlega þá möguleika sem börn hafa til að leika sér og bætt samskipta barna. Skipulag leikumhverfis sem býður upp á fjölbreytt og skapandi leikform getur eflt bæði sjálfstæði og samstarf barna en of örar eða ómarkvissar breytingar á námsumhverfi geta hins vegar auðveldlega truflað leikflæðið (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023).

Þrátt fyrir almenna viðurkenningu á mikilvægi þess að kennarar styðji félagsfærni barna er ljóst að markviss stuðningur í daglegu starfi og leik getur reynst áskorun þar sem skipulag, rými og aðstæður innan leikskólans ráða miklu um hvað er raunhæft að gera. Rannsóknir sýna þó að með markvissum aðgerðum, t.d. breytingum á rýmum, auknu flæði í dagskipulagi og aukinni þátttöku kennara, má skapa betri skilyrði fyrir félagsleg tengsl og inngildingu í leikskólastarfi (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023). Því er mikilvægt að kennarar geri sér grein fyrir áhrifum eigin þátttöku, skipulags og umhverfis á leik barna og vinni markvisst að því að skapa aðstæður þar sem öll börn fá raunveruleg tækifæri til að þróa tengsl og vináttu við jafningja í leik.

## Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið þessarar rannsóknar var að varpa ljósi á það hvernig börn í einum leikskóla skilgreindu vináttu og mynduðu vinatengsl í leik og hvernig starfsfólk styddi þessi tengsl. Var sjónum beint að samspili barna og starfsfólks í þeim tilgangi að auka skilning á því hvernig leikur og félagsleg samskipti barna í leikskóla stuðla að vináttu, inngildingu og félagsfærni. Með því að skoða bæði sjónarhorn barna og starfsfólks er leitast við að skilja samspil aðstæðna og faglegs stuðnings við mótun vináttutengsla barna í leik.

Til að nálgast þetta markmið var eftirfarandi rannsóknarspurning sett fram:

- *Hver er reynsla barna og starfsfólks í einum leikskóla af myndun vináttutengsla barna í leik?*

## AÐFERÐAFRÆÐI: RANNSÓKNARSNIÐ

Rannsóknin var byggð á eigindlegri aðferðafræði (e. qualitative research) sem hentar vel þegar markmiðið er að öðlast dýpri skilning á afmörkuðu viðfangsefni og reynslu þátttakenda (Braun og Clarke, 2013; Creswell og Poth, 2018). Eigindlegar aðferðir eru vel til þess fallnar að greina félagsleg samskipti og merkingarsköpun í daglegu lífi barna, en það var lykilatriði í þessari rannsókn þar sem áherslan var á vináttu og félagsleg samskipti barna í leikskóla.

## Pátttakendur

Rannsóknin var gerð í einum leikskóla sem var valinn sérstaklega vegna áherslu hans á leik og markvissa vinnu við að efla sjálfsmynd barna (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2021). Hún fór fram á einni deild leikskólans þar sem þátttakendur voru sex starfsmenn og 23 börn á aldrinum fjögurra til fimm ára (sjá töflur 1 og 2). Sex börn buðu sig fram til að taka þátt í rýnihópaviðtali við rannsakanda. Til að tryggja nafnleynd leikskólans og þátttakenda voru notuð gervinöfn.

**Tafla 1**

*Yfirlit yfir starfsfólkið sem tók þátt í rannsókninni*

Gervinafn	Aldur	Menntun	Reynsla
Anna	22 ára	Stúdentspróf	8 ár
Halla	49 ára	Leikskólakennari	18 ár
Helga	29 ára	Uppeldis- og menntunarfræði	8 ár
Margrét	51 árs	Grunnskóla-kennari	18 ár
Sigrún	52 ára	Proskapjálfi	3 ár
Sonja	56 ára	Leikskólakennari	18 ár

**Tafla 2**

*Yfirlit yfir börnin sem tóku þátt í rýnihópaviðtölum*

Gervinafn	Aldur
Aron	5 ára
Emil	5 ára
Eva	5 ára
Ína	5 ára
Kári	4 ára
Sara	4 ára

## Gagnaöflun

Gagnaöflun byggðist á fjölbreyttum aðferðum sem miðuðu að því að ná heildstæðum skilningi á viðfangsefninu. Notaðar voru eftirfarandi aðferðir:

*Viðtöl við starfsfólk:* Tekin voru einstaklingsviðtöl við leikskólakennara og annað starfsfólk deildarinnar með það að markmiði að varpa ljósi á reynslu þeirra af stuðningi við félagsfærni og vináttu barna (Helga Jónsdóttir, 2021). Stuðst var við viðtalsramma þar sem spurt var hvernig félags- og tilfinningahæfni barna væri studd í leikskólanum. Viðtölin

veittu innsýn í það hvernig starfsfólkið skynjaði hlutverk sitt í félagslegum samskiptum barnanna.

*Rýnihópaviðtöl við börn:* Sex börn tóku þátt í rýnihópaviðtölum sem fóru fram í tveimur hópum; þrjár stúlkur voru í öðrum hópnum og þrír drengir í hinum. Börnunum var boðið að teikna meðan á viðtölunum stóð, en það auðveldaði þeim að tjá hugmyndir sínar um vináttu og stuðning kennara í leik. Notkun teikninga sem hvata fyrir umræðu hefur reynt árangursrík aðferð til að auka skilning á sjónarmiðum barna (Clark o.fl., 2014; Clark og Moss, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2006).

*Myndbandsupptökur af leik barna:* Gerðar voru ellefu myndbandsupptökur sem sýndu leik barna og dagleg samskipti þeirra á deildinni. Var hver upptaka þriggja til tólf mínútna löng. Upptökurnar veittu innsýn í leikferli og það hvernig stuðningur starfsfólks kom fram í samskiptum barnanna (Flewitt, 2006; Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2016).

*Vettvangsnótur:* Í ellefu heimsóknum voru skráðar vettvangsnótur þar sem fylgst var með leikumhverfi, dagskipulagi og samskiptum barna. Vettvangsnótur eru árangursrík skráningaraðferð sem gerir rannsakendum kleift að fanga bæði skipulagt og óskipulagt atferli í eðlilegu samhengi (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Einnig voru skráðar vangaveltur og athugasemdir sem komu fram í samtölum við starfsfólk og börn.

## Gagnagreining

Gögnin voru greind með þemagreiningu samkvæmt aðferð Braun og Clarke (2021). Þemagreiningin gerði það kleift að draga fram mynstur og þemu úr viðtölum, myndbandsupptökum og vettvangsnótum. Viðtölin við starfsmennina voru greind með áherslu á reynslu þess af stuðningi við félags- og tilfinningahæfni barna, sérstaklega í leik. Viðtölin við börnin voru greind með hliðsjón af skilningi þeirra á vináttu og upplifun þeirra af hlutverki kennara í leik. Myndbandsupptökur og vettvangsnótur voru skoðaðar ítrekað til að leita að samræmi milli lýsinga barnanna og starfsfólksins. Þetta samspil gagna veitti heilðræna sýn á stuðning við vináttu og félagsfærni barnanna í leikskólanum. Úr gögnunum mátti greina eftirfarandi þemu: (1) Hugmyndir barna um vináttu, félagsleg samskipti, (2) hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning, (3) áhrif skipulags dagsins og ytri aðstæðna á möguleika barna til að mynda tengsl og þróa samskiptahæfni.

## Siðferðileg atriði og takmarkanir rannsóknarinnar

Við rannsóknina var siðareglum Háskóla Íslands (2019) fylgt og tekið var mið af leiðbeiningum um rannsóknir með börnum (Bertram o.fl., 2024). Áður en rannsóknin hófst var fengið skriflegt leyfi frá leikskólastjóra og upplýst samþykki frá öllum starfsmönnum deildarinnar. Foreldrar allra barnanna sem tóku þátt veittu skriflegt samþykki sitt. Verkefnið var einnig útskýrt fyrir börnunum á þann hátt sem hæfði aldri þeirra og þau fengu samþykkisblöð til að staðfesta þátttöku sína skriflega. Rannsakandi heimsótti leikskólann reglulega áður en formleg gagnaöflun hófst til að kynnast börnum og starfsfólki og öðlast traust þeirra. Samkvæmt Groundwater-Smith o.fl. (2015) er mikilvægt að litið sé á samþykki barna sem stöðugt ferli þar sem tekið er mið af vilja þeirra og aðstæðum og var því sérstök áhersla lögð á að börnin vissu að þau gætu dregið sig út úr þátttöku hvenær sem

væri. Í rannsókninni fylgdist rannsakandi mjög vel með líðan barnanna og lagði áherslu á rétt þeirra til að hætta þátttöku hvenær sem væri.

Rannsóknin hefur ekki yfirfærslu- eða alhæfingargildi heldur var markmið hennar að varpa ljósi á það hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik, ásamt því að kanna hvernig starfsfólk styður þessi tengsl og þróun félags- og tilfinningahæfni barna, með það að markmiði að greina hvernig og við hvaða aðstæður starfsfólk leikskólans styður félagsleg samskipti barna og hvernig leikumhverfi og skipulag dagsins hefur áhrif á þróun vináttu og félagsfærni. Með því að skoða bæði sjónarhorn barna og starfsfólks er leitast við að skilja samspil aðstæðna og faglegs stuðnings við mótun vináttutengsla í leik.

## NIÐURSTÖÐUR

Í þessum kafla eru niðurstöður kynntar eftir þeim þeim sem fram komu við greiningu gagnanna sem aflað var í rannsókninni. Niðurstöðurnar varpa ljósi á hugmyndir barna um vináttu og félagsleg samskipti, reynslu þeirra af stuðningi leikskólakennara og hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning í einum leikskóla. Einnig er greint frá því hvernig skipulag dagsins og ytri aðstæður höfðu áhrif á möguleika barna til að mynda vinatengsl og þróa samskiptahæfni.

## Hugmyndir barna um vináttu og félagsleg samskipti í leik

Börnin í rannsókninni lýstu vináttu fyrst og fremst sem tengslum sem byggð væru á hjálpssemi, góðvild og jákvæðum samskiptum. Sara, ein af þátttakendum, sagði: „Vinir eru hjálpsamir, þá eiga sumir að hjálpa vini sem er að gráta til að komast til kennara.“

Hún rifjaði einnig upp atvik þar sem hún hafði sjálf sýnt vinkonu sinni stuðning í erfiðum aðstæðum:

Einu sinni var ég að hjálpa Kötunni, það var bitt hana og svo kom ég með hana til kennarans og svo var hún að meiða sig aftur og þá kom ég aftur með hana og það var aftur bitt hana.

Emil, annar þátttakandi, gaf víðari skilgreiningu á vináttu og sagði: „Það er að vera besti vinur allra.“

Aron lagði áherslu á góð samskipti og kurteisi meðal vina og bætti við: „... og ekki segja neitt ljótt.“

Þegar börnin voru spurð hvernig þau eignuðust vini lýsti Ína því þannig: „Þegar maður eignast vini þá er maður svona að kynnast. Þá verður maður að segja: Má ég leika við þig? ... Hæ, ég heiti Ína eða hæ, ég heiti Eva.“

Vinátan styrkist að sögn barnanna við daglega samveru. Aron orðaði það svona: „Við hittumst alltaf í leikskólanum.“

Emil bætti við: „Ég man bara að við Einar hittumst og hann kallaði mig bara vinur.“

Ína lýsti leik vina á skýran hátt:

„Að þau leika saman, þau finna sér eitthvað að gera, svo leika þau saman það sem þau báðir vilja gera.“

Að lokum útskýrði Sara hvernig fyrstu samskipti hefjast:

„Þá á bara að segja: Hvað heitið þið, umm, má leika með þér?“

Ágreiningur í leiknum var börnunum kunnugur og þau sýndu nokkra færni í að leysa úr slíkum aðstæðum. Þau voru með svörin við því hvernig þau leystu úr ágreiningi á hreinu og voru sammála um að það væri hægt að skiptast á. Hér eru dæmi um hvernig þau sögðust leysa ágreining ef þau væru kannski þrjú saman að leika með einn bolta:

Eva: „Þá sparkar maður á milli, og sparkar til annan og annan og annan ...“

Ína: „Eða kannski getur maður, þarna, kynnast hvort annað og svo getur maður líka, hérna, gert það ... já ... þá getur maður sagt að við leikum saman með boltann.“

Sara: „Sumir... geta sagt ... má ég líka leika með boltann?“

Eva: „Ég ætlaði að segja að maður getur bara spurt foreldra eða kennarann um að fá fleiri bolta“.

Kári: „Þá bara hendir maður á milli.“

Aron: „Bara að vera að skiptast á.“

Samskiptin gengu ekki alltaf vel og í einni myndbandsupptöku mátti greina aðstæður þar sem barn notaði efnivið í leik til þess að útiloka annað barn frá leiknum. Leikskólakennari var ekki nærri til að aðstoða við samskipti barnanna:

Eva og Lóa sitja á dýnu upp við gluggann. Eva segir allt í einu: Ég er með sætasta koddann. Lóa sér að Óli og Magnea eru með fleiri koddna hjá sér og biður þau að gefa sér einn. Eva horfir þá montin á Lóu og segir: Ekki frá mér, ég er með hann. Lóa verður sár og krossleggur hendur. Óli segir við hana: Ekki fara í fýlu, Lóa. Eva heldur áfram að stríða Lóu og segir: Þú færð ekki þennan sæta og þú færð heldur ekki teppið mitt. Lóa horfir á Evu sem leikur sér að því að henda koddanum upp í loftið, grípur hann og kyssir hann og otar honum að Lóu. Eva hættir að stríða þegar leikskólakennari kemur inn í herbergið. En þegar hann fer aftur út byrjar Eva nánast um leið að stríða Lóu aftur. Þær rífast um einhverja dýnu og svo gerist það að Eva rekur dýnuna í andlitið á Lóu og hún meiðir sig og vill fara fram (myndbandsupptaka).

Dæmið varpar ljósi á aðstæður þar sem nærvera og leiðsögn leikskólakennara hefði getað gagnast börnunum við að beina samskiptunum í jákvæðan farveg.

## Reynsla barna af stuðningi leikskólakennara

Samkvæmt börnunum voru kennararnir lítið virkir í að styðja myndun vinatengsla. Sara sagði: „Kennararnir hjálpa bara þegar þeir segja: ‘Núna á að skiptast á.’“ Hún bætti svo við að sum börnin fylgdu ekki leiðbeiningum kennaranna þegar upp kæmi ágreiningur milli þeirra og sagði: „Það eru sumir sem segja bara nei og vilja ekki skiptast á.“

Sara lýsti hlutverki kennaranna með eftirfarandi hætti: „Kennarinn á alltaf að fylgjast með krökkunum ef þau eru að rífast eða gráta.“

Börnin skynjuðu hlutverk kennaranna því fyrst og fremst sem eftirlitsaðila sem gripu inn í þegar ágreiningur kæmi upp. Þessi fjarlægð var einnig áberandi í skilningi barnanna á tengslum þeirra við kennarana. Aron sagði: „Já, eins og Halla segir alltaf, við erum vinir, en við erum ekki vinir þeirra, ekki vinir kennaranna.“

Börnin greindu þannig á milli eigin vinatengsla við jafnaldra og tengsla sinna við starfsfólkið. Börnin voru spurð hvort kennararnir lékju við þau:

Eva: „Nei.“

Ína: „Aldrei.“

Þó komu fram dæmi um að stuðningur kennara hefði jákvæð áhrif á leik barnanna. Eva sagði frá reynslu sinni: „Einu sinni ætlaði ég að gera hús, svo datt alltaf teppið niður, þá hjálpaði kennarinn.“

Þegar kennararnir tóku þátt í leik með börnunum á þeirra forsendum gat stuðningurinn verið bæði áhrifaríkur og styrkt félagsfærni þeirra. Í einni myndbandsupptöku mátti greina stuðning og þátttöku leikskólakennara í leik með börnunum. Leikskólakennarinn var hjá þeim og fylgdist með leiknum:

Nokkrir strákar eru í leik að búa til virki. Máni segir að það megi enginn koma inn í hans hús, en Óli fær samt að koma inn í virkið hans og Máni segir þá: Þú (Gummi) mátt ekki koma, þetta er mitt hús. Leikskólakennarinn grípur inn í og segir: Af hverju má hann ekki koma og vera með þér? Máni segir þá: Af því það er mitt, en Siggi má koma. Leikskólakennarinn segir þá við Mána: Bíddu ... þá ertu að skilja út undan! Máni segir þá að Gummi sé bara í sínu virki sjálfur (vettvangsnóta).

Börnin gátu því átt það til að vernda flæði leiksins með því að meina öðrum börnum aðgang að honum þegar leikurinn var hafinn. Þá var gagnlegt fyrir þau að fá hugmyndir frá fullorðnum um hvernig bjóða mætti börnum þátttöku án þess að það hefði veruleg áhrif á þróun leiksins og jafnvel endaði hann.

Dagskipulagið og námsumhverfið reyndist ráða töluverðu um möguleika barnanna til að mynda vinatengsl. Vettvangsnótur sýna dæmi um leik sem var brotinn upp fyrir skipulagt starf:

Leikskólakennari sagði við börnin að huga þyrfti að því að taka saman en börnin voru ekki samþykkt því. Ein stúlkan sagði: „Neiiii“ og leikskólakennarinn svaraði: „Jú .... eftir smástund byrjum við að taka til.“ Stelpan sagðist vilja halda áfram að leika og leikskólakennarinn sagði: „Ég veit það, það er ekkert gaman að þurfa að skemma leikinn en fyrst ætlum við að vera með samveru og svo þarf að huga að hvíld.“ Leikskólakennarinn benti börnunum á hvert efni-viðurinn ætti að fara og hvatti þau til þess að hjálpast að við að ganga frá (vettvangsnótur).

Starfsfólkið var meðvitað um að stíft dagskipulag, hávaði og stærð hópa gætu takmarkað gæði félagslegra samskipta. Sigrún var þeirrar skoðunar að viðvera kennara væri mikilvæg og stuðningurinn fælist í því að vera með börnunum, það væri hægt að efla félagsfærni barna í mörgum aðstæðum, svo sem með ýmiss konar leik og samveru:

Stuðningurinn þarf auðvitað að vera til staðar, ekki að það bitni alltaf á einhverri mann-eklu, hjálpa þeim sem þurfa hjálpa. Það stundum vantar inn í þetta umhverfi, svigrúmið. Það er ýmislegt sem hægt er að gera. Það þarf bara svigrúm, að við séum allar lausna-miðaðar og séum ekki allar „kassar“.

Til að mæta þessum áskorunum var lögð áhersla á sveigjanlegra skipulag og að þróa rými sem styddu sjálfstæði og félagslega virkni barnanna.

## Hlutverk starfsfólks og sjónarhorn þess á félagsfærni og stuðning

Starfsfólk deildarinnar var einróma um mikilvægi þess að börn þróuðu með sér jákvæð samskipti og félagsfærni. Þessir þættir voru taldir grundvöllur að vellíðan barnanna í leikskólanum og forsenda þess að þau lærðu að koma fram við aðra með virðingu og umburðarlyndi. Einn viðmælandi lýsti þessu á þennan hátt: „Börn læra samskipti og þau læra hvernig þau vilja láta koma fram við sig og sömuleiðis við aðra.“

Gildi eins og virðing og samkennd voru áberandi í viðtölunum. Anna, leikskólakennari, lýsti þessu svo: „Það mikilvægasta er bara að þau geti átt samskipti við aðra án þess að lenda stöðugt í árekstrum, sýna öðrum virðingu og bara að þeim líði vel.“

Þrátt fyrir eindregna viðurkenningu á mikilvægi félags- og tilfinningahæfni komu fram ólík sjónarmið um hvernig best væri að styðja börn í félagslegum samskiptum. Sumir kennarar lögðu áherslu á hlutverk sitt sem áhorfendur sem gripu aðeins inn í þegar á þyrfti að halda en aðrir vildu vera virkir þátttakendur í leiknum. Anna lýsti þessari togstreitu á eftirfarandi hátt:

Hvenær maður kemur inn í og hvernig maður kemur inn í leikinn skiptir máli. Maður þarf náttúrulega að hlusta og vita hvað þau eru að gera og setja sig svolítið inn í þeirra heim.

Þarna er bent á mikilvægi þess að kennarar séu næmir á leik barna og geti greint hvort leikurinn kallar á stuðning eða sjálfstæða úrlausn barnanna. Að vera virkur áhorfandi krefst innsæis og hæfileika til að stíga inn á réttu augnabliki án þess að trufla flæði leiksins. Vettvangsnótur sýndu einnig dæmi um skort á stuðningi kennara við leik barna:

Það voru mikil læti á deildinni og í innra herberginu voru mörg börn en enginn starfsmaður inni með þeim. Þeir starfsmenn sem voru inni á deildinni stóðu við hurðina að spjalla saman á meðan einn starfsmaður sat við borð með þremur börnum og annar starfsmaður sat í sófanum með eitt barn sem hafði meitt sig. Á meðan starfsfólkið ræddi sín á milli var mikill órói meðal barnanna og í eitt skiptið heyrðist í einum starfsmanni: Nú skaltu stoppa. Barnið fór þá inn í innra herbergið þar sem flest börnin voru en starfsmaðurinn fylgdi því ekki eftir (vettvangsnóta).

Viðmælendur lögðu áherslu á að kenna ætti börnum að leysa ágreining sjálf sem þátt í því að byggja upp sjálfstæði þeirra í samskiptum. Anna útskýrði það með eftirfarandi dæmi: „Við reynum að kenna þeim að leysa ágreining sjálf, en ef þau ná því ekki hjálpum við þeim með því að fá þau til að segja: Ég vil þetta ekki.“

Í orðum Önnu birtist sú afstaða að það eigi að styrkja börn í að setja mörk og tjá þarfir sínar á skýran hátt í stað þess að starfsfólk grípi inn í og leysi úr málum fyrir þau. Kennararnir sáu sig þannig sem stuðningsaðila sem hjálpuðu börnunum að þróa sjálfstæðar samskiptaleiðir fremur en að stjórna þeim.

Leikur er hentugur vettvangur til að efla inngilding barna með fjölbreyttan bakgrunn. Til að auðvelda börnunum að tjá tilfinningar sínar beittu kennararnir skapandi aðferðum. Ein aðferð fólst í að nota myndir af mismunandi tilfinningum sem börnin gátu bent á þegar þau áttu erfitt með að tjá sig með orðum. Kennari sagði: „Ef þau vilja ekki tjá sig getum við sýnt þeim myndirnar þannig að við áttum okkur á því hvernig þeim líður.“ Sú aðferð reyndist sérstaklega gagnleg fyrir yngri börnin og börn sem áttu erfitt með að tjá sig munnlega. Með henni gátu kennararnir stutt börnin í að tjá sig með orðum.

## UMRÆÐA OG ÁLYKTANIR

Í rannsókninni var leitað svara við spurningunni: Hver er reynsla barna og starfsfólks í einum leikskóla af myndun vináttutengsla barna í leik? Markmiðið var að varpa ljósi á hvernig börn í einum leikskóla skilgreina vináttu og mynda vinatengsl í leik og hvernig starfsfólkið styður þessi tengsl.

Niðurstöður rannsóknarinnar renna stoðum undir mikilvægi leiksins sem vettvangs félagslegra samskipta og vinatengsla í leikskólastarfi, eins og fræðimenn hafa áður bent á (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir, 2005). Börnin í rannsókninni skilgreindu vináttu út frá jákvæðum samskiptum, hjálpsemi og sanngirni, og lýstu færni sinni í að mynda tengsl og leysa ágreining á eigin forsendum. Sú lýsing er í samræmi við þær niðurstöður Corsaro (2003, 2018) að börn beiti meðvituðum aðferðum til að taka þátt í leik jafningja. Börnin nýttu sér ákveðnar samskiptaleiðir með því að kynna sig og bjóða sig fram í leik sem fyrsta skrefið í vináttutengslum og beittu bæði munnlegum og óyrtum samskiptum til að komast inn í hópa (Guðrún Alda Harðardóttir, 2024). Þau lýstu þeim leiðum sem þau færu til að hefja samskipti (Hæ, ég heiti ...; Má ég leika með þér?) og sýndu skilning á mikilvægi sanngirni í leik. Þessi afstaða barnanna til leiksins styður kenningar um að leikur sé vettvangur til að æfa tilfinningalega seiglu og félagslega færni (Lillemyr, 2020; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Það undirstrikar mikilvægi þess að leikskólar viðhaldi svigrúmi fyrir leik þar sem börn geta myndað vinatengsl á eigin forsendum (Kristín Dýrfjörð, 2024; Menntamálastofnun, 2024).

Rannsóknin leiddi í ljós að börnin skynjuðu kennarana aðallega sem eftirlitsaðila fremur en virka þátttakendur í leik þeirra, sem er í takt við niðurstöður fyrri rannsókna (Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2017). Þótt kennararnir lýstu miklum vilja til að styðja félagsfærni barna virtist stundum skorta markvissa, virka þátttöku þeirra í leik. Þetta misræmi milli orða og athafna sýnir þörfina á aukinni meðvitund kennara um hlutverk sitt sem leikfélaga sem styðja, en yfirtaka ekki, leik barna (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Lecusay og Nilsson, 2023; Nilsson og Lecusay, 2024).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna dæmi um hvernig útilokun barna getur farið fram á óbeinan hátt þar sem leikreglur og efniviður eru notuð til að stjórna aðgangi að leik. Eva nýtir stöðu sína með koddum til að halda Lóu utan við leikinn. Þegar leikskólakennarinn kemur inn hættir hún að stríða en byrjar aftur um leið og hann fer, sem sýnir vel hversu skammlífur og yfirborðskenndur stuðningurinn getur verið þegar nærvera kennarans er ekki stöðug. Þessi niðurstaða er í samræmi við það sem fram kemur í rannsókn Donner o.fl. (2024), að útilokun barna í leik er oft falin í leikreglum og sögusviðum, en einnig í rannsókn Söru Margrétar Ólafsdóttur o.fl. (2017), að börn beita eða breyta leikreglum til að stjórna aðgangi að leik. Styðja þessar rannsóknir þá kenningu að jafningjamening barna hafi sínar eigin og oft duldar reglur (Corsaro, 2003) sem geti bæði styrkt og takmarkað félagslega þátttöku. Þær árétta mikilvægi þess að kennarar fylgist grannt með leik barna og séu meðvitaðir um þessi ósýnilegu valdakerfi til að geta stutt börn í að þróa jákvæð samskipti og lausn ágreinings á uppbyggilegan hátt.

Þegar kennarar stíga inn á réttum augnablikum í leik barna, án þess að raska flæði hans, geta þeir stutt samskipti barnanna. Eins og Anna lýsti í rannsókninni: „Hvenær maður kemur inn í leikinn skiptir máli.“ Sú niðurstaða kallar á aukna faglega umræðu og þjálfun

kennara í að beita viðeigandi stuðningsaðferðum sem byggjast á innsæi og virðingu fyrir frumkvæði barnanna (Anna Magnea Hreinsdóttir, 2024; Lundy, 2007).

Viðmælendur nefndu nokkur dæmi um áhrif skipulags og umhverfis leikskólans á tækifæri barnanna til félagslegra samskipta og tengslamyndunar í leik (Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð, 2021; Menntamálastofnun, 2024). Stíft dagskipulag sem gaf leik takmarkaðan tíma, eins og dæmið um stúlkuna sem vildi halda áfram að leika sýndi, reyndist hamlandi. Þetta samræmist fyrri rannsóknum sem hafa leitt í ljós mikilvægi þess að veita börnum nægan tíma, rými og sjálfræði í leik (Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir o.fl., 2023; Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir, 2016). Um leið þarf að bregðast við hindrunum eins og hávaða, eins og fram kom í öðru dæmi, með markvissu skipulagi á rýmum, fámennari hópum og ekki síst nærveru kennara.

Virkur jafningjastuðningur við að börnum sé boðið með í leik sýnir mikilvægi leiksins sem inngildandi félagslegs vettvangs (Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir, 2020). Hér liggja tækifæri til að þróa frekari aðferðir þar sem jafningjatengsl eru nýtt markvisst til að styrkja fjölmenningsleg og lýðræðislegt skólastarf.

Út frá niðurstöðum rannsóknarinnar má draga þá ályktun að leikskólar ættu að þróa áherslur sem styðja sveigjanlegt og barnmiðað dagskipulag þar sem börnum er tryggður nægur tími til að mynda vináttutengsl í sjálfsprottum leik. Einnig er mikilvægt að stuðla að meðvitaðri þátttöku kennara í leik barna á forsendum barnanna sjálfra. Leiðsögn og þjálfun fyrir leikskólakennara og annað starfsfólk er nauðsynleg til að efla getu þeirra til að styðja félagsfærni barna með aðferðum sem byggjast á virðingu, innsæi og stuðningi við frumkvæði barna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna dæmi um félagsleg samskipti í leik sem árétta mikilvægi þess að leikskólakennarar séu virkir þátttakendur í þessu lærdómsferli með nærveru sinni og stuðningi. Þær bæta einnig við þá þekkingu sem fyrir liggur um áhrif umhverfis og skipulags á félagslega velferð barna í leikskólum (Corsaro, 2003, 2018; Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir, 2019).

## LOKAORÐ

Leikur, vinátta og félagsleg samskipti eru lykilatriði í farsælu leikskólastarfi og vellíðan barna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að börn mynda tengsl og leysa ágreining í leik á eigin forsendum. Þetta sýnir vel mikilvægi þess að leikskólar styðji sjálfsprottinn leik með sveigjanlegu, barnmiðuðu umhverfi. Fagmennska leikskólakennara skiptir sköpum; með meðvitaðri þátttöku í leik barna geta þeir styrkt félagsfærni og stuðlað að inngildingum. Mikilvægt er að börn fái svigrúm til að móta samskipti sín með stuðningi eftir þörfum. Til framtíðar þarf að endurskoða dagskipulag, leikumhverfi og félags- og tilfinninganám út frá reynslu og sjónarmiðum barna til að efla félagslega velferð og lýðræðislega þátttöku allra barna.

## HEIMILDIR

- Anna Magnea Hreinsdóttir. (2024). Sameiginlegir leikheimar barna og leikskólakennara. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/15>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Félags- og tilfinningahæfni: Lykill að farsæld barna. Um þróunarverkefni í fimm leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir og Kristín Dýrfjörð. (2021). Upplifun barna af leikskóladvöl „Stundum er maður lengi í leikskólanum, en ekki alltaf“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.12>
- Anna Magnea Hreinsdóttir, Pála Pálsdóttir og Sigrún Grétarsdóttir. (2024). Leikur og þátttaka barna í leikskólastarfi: Stuðningur deildarstjóra og annars starfsfólks. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2024/1>
- Bertram, T., Pascal, C., Lyndon, H., Formosinho, J., Gaywood, D., Gray, C., Koutoulas, J., Loizou, E., Vandebroek, M. og Whalley, M. (2024). EECERA ethical code for early childhood researchers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 33(1), 4–18. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2024.2445361>
- Bork, G. B. og Lund, L. (2023). *The pedagogue's participation in play is vital for children in vulnerable positions*. UCL Erhvervsakademi og Professionshøjskole. [https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/179846246/Bork\\_Lund\\_2023\\_.pdf](https://www.ucviden.dk/ws/portalfiles/portal/179846246/Bork_Lund_2023_.pdf)
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Clark, A., Flewitt, R., Hammersley, M. og Robb, M. (2014). *Understanding research with children and young people*. Sage.
- Clark, A. og Moss, P. (2001). *Listening to young children*. National Children's Bureau; Rowntree Foundation.
- Corsaro, W. A. (2003). *We're friends, right? Children's use of access rituals in a nursery school*. Joseph Henry Press.
- Corsaro, W. A. (2018). *The sociology of childhood* (5. útgáfa). Sage.
- Creswell, J. og Poth, C. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. útgáfa). Sage.
- Dahlberg, G., Moss, P. og Pence, A. (2013). *Beyond quality in early childhood education and care: Languages of evaluation* (3. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203371114>
- Donner, P., Lundström, S. og Heikkilä, M. (2024). A case study of young children's play negotiations in free play. *Early Years*, 44(3-4), 889–902. <https://doi.org/10.1080/09575146.2023.2266590>
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir. (2019). „Þeir leika saman og eru glaðir, það er bara svo gott“: Félagsleg tengsl og vinátta leikskólabarna af erlendum uppruna. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.35>
- Fanný Jónsdóttir. (2007). *Barns kamratrelationer i förskolan: Samhörighet, tillhörighet, vänskap, utanförskap* [doktorsritgerð, Malmö högskola]. Malmö University Publications. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn%3Anbn%3Ase%3Amau%3Adiva-7484>

- Flewitt, R. (2006). Using video to investigate preschool classroom interaction: Education research assumptions and methodological practices. *Visual Communication*, 5(1), 25–50. <https://doi.org/10.1177/1470357206060917>
- Groundwater-Smith, S., Dockett, S. og Bottrell, D. (2015). Ethical questions in relation to participatory research with children and young people. Í K. Metzler (ritstjóri), *Participatory research with children and young people* (bls. 37–55). Sage.
- Guðrún Alda Harðardóttir. (2024). Fæðingarferli í sjálfspottnum leik nokkurra stelpna: „Við verðum að ná í sjúkrahúsið! Ein stelpa er að fæða lítið barn!“ *Sérrið Tímarit um uppeldi og menntun 2024 – Um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara*, 33(1), 5–24. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2024.33.1>
- Hafðís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendaránnsóknna: Ólíkar leiðir við gagnafloflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. <https://hdl.handle.net/1946/12368>
- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Helga Jónsdóttir. (2021). Viðtöl í eiginlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 147–170). Háskólinn á Akureyri.
- Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2016). Video observations of children's perspectives on their lived experiences: Challenges in the relations between the researcher and children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(5), 721–733. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2015.1062662>
- Hugrún Helgadóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2024). Fyrstu skref í samleik – Starfendaránnsókn um samskipti ungra barna í ærslaleik. *Skólafræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2024/03/26/fyrstu-skrsamskipti-ungra-barna-i-aerslaleik/>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2020). „Að geta átt góð samskipti við aðra – ég held að það sé mikilvægast“: Gildamenntun í leikskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.10>
- Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, Emilía Lilja Rakelar Gilbertsdóttir og Sigríður Þorbjörnsdóttir. (2023). „Ég elska flæðið, minna stress, minna um árekstra“: Innleiðing flæðis í leikskólastarf. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2023/15>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16(4), 469–488. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604\\_7](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1604_7)
- Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Rannsóknir með börnum: Aðferðir, áskoranir, álitamál. Í Úlfar Hauksson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VII* (bls. 765–777). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Viðhorf foreldra og opinber leikskólustefna. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.6>
- Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir. (2021). Gildismat og sýn starfsfólks leikskóla á fullgildi í fjölbreyttum barnahópi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.2>

- Jóhanna Einarsdóttir og Hrönn Pálmadóttir. (2019). Hvaða augum líta börn leikskólakennara? Hlutverk og miðlun gilda í leikskólum. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.33>
- Jóhanna Einarsdóttir og Sara Margrét Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjóarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113–131. <https://doi.org/10.24270/tuum.2020.29.6>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2021). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 205–219). Háskólaútgáfan.
- Kristín Dýrfjörð. (2024). Sjálfsprottinn leikur með stafrænan og skapandi efnivið í leikskóla. *Sérrit Tímarits um uppeldi og menntun 2024 – Um leikskólastarf, tileinkað dr. Guðrúnu Öldu Harðardóttur leikskólakennara*, 33(1), 95–11. <https://doi.org/10.24270/tuum.2024.33.6>
- Lecusay, R. og Nilsson, M. (2023). Cultures of play in early childhood education and care: Pedagogues' relations to play in Swedish preschool. Í R. M. Holmes og J. L. Roopnarine (ritstjórar), *Culture, schooling, and children's learning experiences* (bls. 135–154). Oxford University Press.
- Lillemyr, O. F. (2020). *Taking play seriously: A challenge of learning*. Information Age Publishing.
- Lindqvist, G. (1998). *Lekens möjligheter: Om skapande lekpedagogik i förskola och skola*. Studentlitteratur.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualising article 12 of the United Nations Convention on the rights of the child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927–942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Löfdahl, A. (2014). *Kamratkulturer i förskolan: En lek på andras villkor*. Liber.
- Menntamálastofnun. (2024). *Handbók um leik barna í leikskólum*. [https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok\\_um\\_leikinn/](https://vefir.mms.is/flettibaekur/handbok_um_leikinn/)
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá leikskóla 2011*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnskr\\_leiksk\\_2012.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnskr_leiksk_2012.pdf)
- Nilsson, M. og Ferholt, B. (2014). Vygotsky's theories of play, imagination and creativity in current practice: Gunilla Lindqvist's 'creative pedagogy of play' in US kindergartens and Swedish Reggio-Emilia inspired preschools. *Perspectiva*, 32(3), 919–950. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n3p919>
- Nilsson, M. og Lecusay, R. (2024). I den här förskolan leker personalen med barnen! Lek-som-lärande i förskolan. Ett bildningsperspektiv. *Natur & Kultur*.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia: Listening, researching, and learning*. Routledge.
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir. (2016). Flæði í leik og námi leikskólubarna. Í Kristín Karlsdóttir og Anna Magnea Hreinsdóttir (ritstjórar), *Leikum, lærum, lifum* (bls. 57–76). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Sara Margrét Ólafsdóttir, Danby, S., Jóhanna Einarsdóttir og Theobald, M. (2017). 'You need to own cats to be a part of the play': Icelandic preschool children challenge

- adult-initiated rules in play. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(6), 824–837. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2017.1380880>
- Sara Margrét Ólafsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2017). „Þeir vilja ekki leika, bara tala saman“: Sýn barna á hlutverk fullorðinna í leik. *Sérřit Netlu 2017 – Innsýn í leikskólastarf*. [http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn\\_leikskolastarf/002.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2017/innsyn_leikskolastarf/002.pdf)
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T., & Matos, M. G. de. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 42(6), 1–28. <https://doi.org/10.1177/01430343211025075>
- Vygotsky, L. S. (1987). Imagination and its development in childhood. Í R. W. Rieber og A. Carton (ritstjórar), *The collected works of L. S. Vygotsky* (bls. 339–349). Plenum Press.
- Wood, E. (2013). *Play, learning and the early childhood curriculum*. Sage.
- Öhman, M. (2019). *Värna barns lekstyrka*. Gothia Kompetens.

Greinin barst tímaritinu 16. maí 2025 og var samþykkt til birtingar 23. september 2025.

## UM HÖFUNDANA

Júlíana Rose Júlíusdóttir (julianarose.j@gmail.com) er leikskólakennari. Hún hefur lokið B.Ed-prófi og M.Ed.-gráðu í leikskólakennarafræði með áherslu á lýðræði, sköpun og samþætt skólastarf. Hún hefur starfað í leikskóla á Akranesi frá árinu 2016. Þessi grein er byggð á meistaraverkefni hennar.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún var leikskólastjóri til margra ára, leikskólafulltrúi og fræðslustjóri. Hún hefur tekið þátt í fjölmörgum innlendum og alþjóðlegum rannsóknarverkefnum og veitt skólum ráðgjöf. Rannsóknir hennar tengjast forystu og stjórnun, námskrágerð og innra mati leikskóla með áherslu á lýðræðislega starfshætti. Þá hefur hún lagt áherslu á sjónarmið og þátttöku barna í rannsóknum sínum. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

## TEACHERS ONLY HELP WHEN THEY SAY: “NOW YOU HAVE TO TAKE TURNS”: CHILDREN’S PERSPECTIVES ON FRIENDSHIP AND EDUCATOR SUPPORT IN PLAY

### ABSTRACT

This qualitative study explores how children in an Icelandic preschool define friendship, form peer relationships through play, and perceive staff support in these processes. Building on sociocultural theories of childhood, peer culture, and teacher participation

in spontaneous play, the study examines the interplay between children’s agency, the preschool environment, and staff practices in fostering social competence, inclusion, and emotional well-being.

Data were collected from one preschool department through multiple qualitative methods: six staff interviews, six children participating in focus group interviews supported by drawing activities, eleven video-recorded play sessions (3–12 minutes each), and detailed field notes from eleven site visits. The preschool was purposefully selected for its emphasis on play-based learning and work on strengthening children’s self-concept. Thematic analysis (Braun & Clarke, 2021) was used to identify patterns across data sources, allowing for triangulation between children’s and staff perspectives, observed interactions, and contextual factors.

Findings show that children primarily defined friendship through prosocial behaviors—helpfulness, kindness, and positive interactions. Statements such as “Friends are helpful; they help a friend who is crying to get to the teacher” illustrate their understanding of friendship as mutual support. Daily encounters at preschool were described as essential for sustaining friendships: “We always meet in preschool,” one child explained, while another associated friendship with shared play: “They play together, find something to do, and then they play what they both want.” To enter play groups, children reported strategies such as verbal introductions (“Hi, my name is...”) or nonverbal approaches (standing nearby or starting to play in parallel), aligning with earlier research on access rituals and peer culture (Corsaro, 2003, 2018).

However, the data also reveal that play was not always inclusive. In one video sequence, a child used materials, a cushion, and a blanket as tools to exclude another child. The exclusion was subtle, disguised as playful teasing, and ceased temporarily when a teacher entered the room, only to resume when the teacher left. Such episodes echo previous findings that exclusion in play is often hidden within rules or storylines and thus escapes adult attention (Donner et al., 2024; Sara Margrét Ólafsdóttir et al., 2017). **These** observations emphasize the importance of teacher presence and guidance to redirect conflicts constructively and support inclusion.

Children perceived teachers mainly as supervisors who intervened when disputes arose rather than as active participants in play. Comments such as “The teachers only help when they say: ‘Now it’s time to share’” and “We’re not friends with the teachers” indicate a perceived distance between staff and children’s peer relationships. When asked if teachers played with them, the responses were unequivocal: “No,” and “Never.” Yet, when teachers did engage meaningfully in play, such as helping a child rebuild a collapsing structure, children valued this support, and their interactions deepened. These moments illustrate the potential for teacher participation to enrich play, strengthen relationships, and provide models for respectful communication, without overtaking children’s initiative.

Staff interviews reflected an awareness of the importance of social competence and respect in preschool life but also revealed uncertainty about when and how to intervene in children’s play. Some staff saw themselves as observers who should allow children to solve conflicts independently, while others recognized the need for sensitive, timely

participation. This ambivalence is consistent with prior Icelandic studies indicating that teachers are often hesitant to enter children's play, partly because children rarely invite them directly (Sara Margrét Ólafsdóttir & Jóhanna Einarsdóttir, 2017). The findings suggest that teacher training and professional reflection should focus on developing confidence and strategies for participating in children's play without disrupting its flow.

Environmental and organizational factors also shaped opportunities for friendship formation. Rigid schedules, frequent interruptions, and noise sometimes disrupted the continuity of play, limiting the development of deeper peer relationships. Conversely, flexible, child-centered scheduling and well-organized play spaces fostered cooperation and inclusion. Staff emphasized that creating "room to maneuver" both physically and organizationally was critical to supporting children's social development. These findings align with research highlighting the need for time, space, and autonomy in preschool play to promote social well-being and inclusion (Anna Magnea Hreinsdóttir & Kristín Dýrfjörð, 2021; Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir et al., 2023).

In conclusion, the study underscores that spontaneous play offers rich opportunities for social and emotional learning but that these opportunities require attentive, intentional teacher participation and supportive environments. Teachers' presence, guidance, and respect for children's agency are essential for fostering peer relationships, conflict resolution, and a sense of belonging. The findings call for preschools to review their daily schedules, play environments, and professional practices to ensure that all children can form and sustain friendships. By valuing children's perspectives and balancing autonomy with support, teachers can contribute meaningfully to inclusive, democratic preschool communities.

Keywords: peer relationships, social competence, preschool play, teacher participation, inclusion

## ABOUT THE AUTHORS

Júlíana Rose Júlíusdóttir (julianarose.j@gmail.com) is a preschool teacher. She holds a B.Ed. degree in preschool education and an M.Ed. degree in preschool education with a focus on democracy, creativity, and integrated school practices. She has been working at a preschool in Akranes since 2016. This article is based on her master's thesis.

Anna Magnea Hreinsdóttir (amh@hi.is) is an assistant professor at the University of Iceland, School of Education. She has worked as a preschool leader, a school officer, and a director of education and welfare for many years. She has participated in numerous national and international research projects and provided consultation to schools. Her main research focus is on leadership, curriculum, and evaluation as well as children's voices, participation, and influence on preschool practices. <https://orcid.org/0000-0003-4923-3879>

# CHATGPT Í HÁSKÓLASTARFI, VIÐHORF OG NOTKUN KENNARA

Markmið rannsóknarinnar var að kanna viðhorf og reynslu háskólakennara af notkun gervigreindarverkfærisins ChatGPT í kennslu og rannsóknum, með hliðsjón af TAM-líkaninu (e. Technology Acceptance Model). Meginleg og eigindleg gögn voru greind út frá svörum 23 kennara við spurningakönnun. Niðurstöðurnar benda til þess að flestir kennarar telji það gagnlegt að nota ChatGPT í kennslu og rannsóknum. Margir þeirra höfðu þó áhyggjur af ChatGPT-notkun nemenda, fræðilegum heilindum og áreiðanleika verkfærisins. Viðhorf kennaranna til ChatGPT mótast meðal annars af gagnsemi verkfærisins og einfaldleika í notkun þess, svo og stuðningi og fræðslu sem þeim býðst. Niðurstöðurnar benda til þess að mikilvægt sé að háskólasamfélagið þróa stefnu um notkun gervigreindarverkfæra og efla gervigreindarlæsi (e. artificial intelligence literacy/AI-literacy) til að stuðla að ábyrgri og skapandi notkun þeirra. Jafnframt er mikilvægt að veita kennurum og nemendum stuðning til að nota tæknina á ábyrgan og árangursríkan hátt.

Efnisorð: ChatGPT, háskólakennarar, háskólastarf, skapandi gervigreind, TAM-líkan

## INNGANGUR

Skapandi gervigreind (e. generative artificial intelligence) hefur á skömmum tíma haft mikil áhrif á háskólastarf. Hún er byggð á risagagnasöfnum (e. large language models) og getur búið til nýtt efni, t.d. texta, myndir, kóða og hljóð (Albadarin o.fl., 2024; Tillmanns o.fl., 2025). Um fyrirbærið skapandi gervigreind hafa verið notuð ýmis hugtök á íslensku, svo sem sköpunargreind og spunagreind (Árnastofnun, e.d.). Hér eftir er hugtakið skapandi gervigreind notað í greininni.

Skapandi gervigreindarverkfærið ChatGPT kom fyrst fram haustið 2022 og er nú töluvert notað í háskólakennslu og rannsóknum (Baytas og Ruediger, 2025). Notkunin hefur skapað margvísleg tækifæri en jafnframt áskoranir sem þarf að bregðast við (Tillmanns o.fl., 2025; Wang o.fl., 2024). Þessi þróun kallar á nýja sýn á hlutverk háskólakennara og nemenda og vekur spurningar um fræðileg heilindi (e. academic integrity). Fræðileg heilindi fela í sér skuldbindingu við siðferðileg og fagleg viðmið í námi, kennslu og rannsóknum, svo sem heiðarleika, sanngirni og ábyrgð (International Center for Academic Integrity [ICAI],

2021). Í því samhengi má nefna að Háskóli Íslands hefur gefið út leiðbeiningar og viðmið um notkun gervigreindar (Háskóli Íslands, e.d.).

Slíkar leiðbeiningar eru liður í að efla gervigreindarlæsi, sem UNESCO (2024) skilgreinir sem lykilhæfni í framtíðarmentun. Gervigreindarlæsi felur ekki aðeins í sér þekkingu á virkni gervigreindar og áhrifum hennar á samfélagið, heldur einnig hæfni til að beita henni á gagnrýninn, siðferðilegan og skapandi hátt.

Rannsóknir á ChatGPT hafa til þessa að mestu beinst að upplifun nemenda af verkfærinu. Fram hefur komið að þeir nota verkfærið á fjölbreyttan hátt í námi, velta fyrir sér mikilvægi fræðilegra heilinda og kalla eftir leiðsögn kennara (Belkina o.fl., 2025; Jórunn Elíóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2024; Ravšelj o.fl., 2025). Þrátt fyrir að bæði nemendur og kennarar noti skapandi gervigreind í vaxandi mæli hafa fáir háskólar sett fram skýra stefnu og viðmið sem styðja ábyrga notkun tækninnar (UNESCO, 2024). Rannsóknir benda þó til þess að slíkar leiðbeiningar, ásamt faglegum stuðningi, séu lykilforsenda þess að skapandi gervigreind verði samþætt háskólastarfi á ábyrgan og árangursríkan hátt (Kurtz o.fl., 2024).

Þetta kallar á endurskoðaða sýn á starfshætti og skipulag háskóla þar sem skapandi gervigreindarverkfæri eru notuð þannig að þau styrki mannleg tengsl og styðji nám og kennslu (Francis o.fl., 2025; McDonald o.fl., 2025; Watson og Romić, 2024). Rannsóknir benda til þess að víða innan háskólasamfélaga ríki varfærni við innleiðingu skapandi gervigreindar og þar skorti skýra stefnu og viðmið til að styðja siðferðilega og árangursríka notkun í námi og kennslu (Francis o.fl., 2025; Tillmanns o.fl., 2025; Wang o.fl., 2024). Þrátt fyrir tækifærin sem fylgja notkun skapandi gervigreindar fylgja innleiðingunni áskoranir um að vernda mannleg gildi sem tæknin getur hvorki skilið né endurskapað (Luckin, 2025).

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á það hvernig háskólakennarar upplifa og nota ChatGPT í kennslu og rannsóknunum, með það fyrir augum að niðurstöðurnar geti nýst til þróunar kennsluhátta, stefnumótunar og stuðnings við kennara í nýtingu ChatGPT. Til að greina viðhorf og reynslu kennara er stuðst við TAM-líkanið (Davis, 1989), þar sem lögð er áhersla á gagnsemi, einfaldleika, vilja til notkunar og raunverulega notkun. Rannsóknarspurningin er: Hvernig meta háskólakennarar gagnsemi, einfaldleika, vilja til notkunar og raunverulega notkun ChatGPT í kennslu og rannsóknunum?

## FRÆÐILEGT BAKSVIÐ

Skapandi gervigreind, þar með talið ChatGPT, hefur þegar haft áhrif á kennslu, námsmat og rannsóknir í háskólum og standa kennarar frammi fyrir breyttu hlutverki, tækifærum og áskorunum sem tengjast fræðilegum heilindum, áreiðanleika efnis og faglegru ábyrgð (Cotton o.fl., 2023; Rasul o.fl., 2023). Baytas og Ruediger (2025) benda á að háskólakennarar hafa mismikla reynslu af skapandi gervigreind, en jafnvel þeir sem búa yfir lítilli reynslu átta sig á mikilvægi gervigreindarlæsis. Flestir þátttakenda í rannsókn þeirra höfðu töluverða reynslu, en nokkru færri höfðu litla reynslu á þessu sviði. Háskólakennarar í hugvísindum reyndust almennt hafa meiri þekkingu á gervigreind en kennarar í öðrum greinum. Þeir töldu mikilvægt að kynna sér skapandi gervigreind vel til að geta tekið upplýstar ákvarðanir um notkun nemenda á slíkum verkfærum.

ChatGPT getur stutt nám með gagnvirkum samskiptum, einstaklingsmiðuðu námsumhverfi og skilvirkni í verkefna- og rannsóknarvinnu (Rasul o.fl., 2023). Gagnvirkni í námi felur í sér tvíhliða samskipti þar sem nemandi fær skjót viðbrögð, innsýn eða endurgjöf á eigið framlag sem getur eftt gagnrýna hugsun og sköpun og gert þátttöku í námi virkari. Samhliða þessum tækifærum hafa vaknað siðferðilegar spurningar og umræða um hlutverk kennara (Baytas og Ruediger, 2025; Rasul o.fl., 2023). Notkun skapandi gervigreindar getur í sumum tilvikum haft áhrif á vinnulag nemenda, dregið úr sjálfstæðri hugsun og frumkvæði (Cotton o.fl., 2023; Ravšelj o.fl., 2025). Texti frá ChatGPT getur verið yfirborðslegur, vantað samhengi eða verið rangur (Albadarin o.fl., 2024; Cotton o.fl., 2023), og því þurfa notendur að beita gagnrýninni hugsun. Óvissa um hvort efnið sé áreiðanlegt dregur úr trausti á gervigreind. Einnig hafa sumir áhyggjur af auknum ójöfnuði í aðgengi og neikvæðum áhrifum á mannleg samskipti (Chan og Lee, 2023). Í þessu samhengi leggja Watson og Romić (2024) áherslu á að horfa beri á ChatGPT í víðara samhengi þar sem tæknin hafi áhrif á það hvernig við öðlumst þekkingu, menntun og eignum samskipti. Með tilkomu skapandi gervigreindar þurfa kennarar í auknum mæli að hvetja til siðferðilegrar ígrundunar nemenda og aðstoða þá við mat og túlkun efnis, fremur en að miðla fyrir fram ákveðinni þekkingu.

Til að mæta áhrifum örrar tæknipróunar verða háskólar að móta skýra stefnu, efla faglega og stafræna hæfni bæði kennara og nemenda og hafa í heiðri fræðileg heilindi og manngildi (Kurtz o.fl., 2024; Tillmanns o.fl., 2025; Wang o.fl., 2024). Gervigreindarlæsi gegnir þar lykilhlutverki og ætti að vera hluti af námskrá og faglegum stuðningi (Francis o.fl., 2025; Kurtz o.fl., 2024; Tillmanns o.fl., 2025; UNESCO, 2023).

UNESCO (2023) leggur áherslu á að kennarar efla hæfni sína til að mæta faglegum áskorunum sem geta fylgt örum tæknibreytingum og er gervigreindarlæsi mikilvæg hæfni í því samhengi. Gervigreindarlæsi felur í sér tæknilega færni og skilning á fræðilegum heilindum og siðferðilegri ábyrgð (Long og Magerko, 2020; Ng o.fl., 2021). Skilningur á gervigreind og hæfni til að beita henni á gagnrýninn, skapandi og siðferðilegan hátt er kjarni gervigreindarlæsis (UNESCO, 2023). Gagnlegt er að fylgja viðmiðum um stafræna hæfni (Redecker, 2017; UNESCO, 2023) sem skilgreina hæfni kennara í að nota tækni á gagnrýninn hátt, aðlagast tækninýjungum og styðja hæfni nemenda. Þessi viðmið geta hjálpað kennurum við þróun í starfi og við að leiðbeina nemendum í námi þar sem tækni á borð við skapandi gervigreind gegnir sífellt stærri hlutverki.

Viðhorf háskólakennara til notkunar skapandi gervigreindar spanna vítt svið, allt frá mikilli bjartsýni til djúpra efasemda (Helgi Freyr Hafþórsson o.fl., 2024) og einkennast oft í senn af áhuga og varfærni (Bhaskar o.fl., 2024; Verano-Tacoronte o.fl., 2025; Watson og Romić, 2024). Rannsóknir benda til að þessi afstaða mótist af samspili ýmissa þátta, svo sem tækniþekkingar, mats á gagnsemi, faglegra gilda og trausts á tækninni (Bhaskar o.fl., 2024). Rannsókn Verano-Tacoronte o.fl. (2025) sýnir að tæknivíði getur einnig haft áhrif á viðhorf. Þar eru greindar þrjár birtingarmyndir kvíða: (a) áhyggjur af þróun og framtíð akademísku starfs, (b) ótti um eigin misnotkun og (c) óvissa um áhrif tækninnar á nám nemenda. Í ljós kom að kvíði tengdur eigin notkun og námi nemenda hafði neikvæð áhrif á vilja til notkunar, en kvíði út af framtíð starfsins hafði ekki áhrif. Kennarar sem upplifa tæknina sem gagnlega og auðvelda í notkun eru líklegri til að samþykkja notkun hennar

í kennslu. Áhætta sem þeir skynja, til dæmis varðandi fræðileg heilindi, getur hins vegar dregið úr vilja þeirra til að tileinka sér tæknina. Þannig koma jákvæð viðhorf kennara til tækni frekar í ljós ef tilgangur notkunarinnar er skýr, gagnsemi verkfærisins er ljós og faglegur stuðningur er fyrir hendi (Bhaskar o.fl., 2024; Ravšelj o.fl., 2025). Slíkar áherslur skýrast ekki eingöngu af persónulegum viðhorfum heldur einnig af stofnanamenningu, aðgengi að fræðslu og stuðningi, sem og af stefnumótun um notkun skapandi gervigreindar (Bhaskar o.fl., 2024; Jin o.fl., 2025). Jafnframt hefur komið fram að margir kennarar óska eftir svigrúmi til að ræða áhrif skapandi gervigreindar á kennslu og námsmat (Kalmus og Nikiforova, 2024). Þeir sjá einnig ýmsa möguleika í notkun ChatGPT í starfi, en leggja áherslu á að fræðsla, stuðningur og fagleg samræða eigi sér stað til að tryggja ábyrga og markvissa notkun (Bhaskar o.fl., 2024; Kurtz o.fl., 2024). Samhliða þessu hafa McDonald o.fl. (2025) bent á að leiðbeiningar og stefnumörkun um skapandi gervigreind geti orðið íþyngjandi fyrir kennara, sérstaklega þegar þær fela í sér verulegar breytingar á störfum kennara. Þetta undirstrikar mikilvægi þess að mótun stefnu sé í takt við raunverulegt starf kennara og byggist á samráði við þá.

## TAM-líkanið

TAM-líkanið, sem Davis (1989) þróaði, hefur verið notað til að varpa ljósi á hvernig fólk bregst við nýrri tækni. Líkanið gengur út frá því að viðhorf til tækni mótist af því hversu gagnleg hún virðist (skynjuð gagnsemi) og hversu auðveld hún er í notkun (skynjuð auðveld notkun). Þessar tvær lykilmeytur hafa síðan áhrif á viðhorf notenda, vilja til notkunar og raunverulega notkun (mynd 1).

### Mynd 1

#### TAM-líkanið



*Athugasemd:* Þýtt og aðlagð frá Davis o.fl., 1989, bls. 985, og Morel og Spector, 2023, bls. 134

TAM lýsir fyrst og fremst viðhorfum einstaklinga til tækni og vilja þeirra til að nota hana. Það nær hins vegar ekki yfir samþættingu tækni í víðara samhengi, sem krefst einnig greiningar á félagslegum og stofnanalegum þáttum. Líkanið hefur verið mikið notað í rannsóknum á sviði menntunar, meðal annars til að varpa ljósi á þau viðhorf sem geta lagt grunn að árangursríkri samþættingu (Marangunić og Granić, 2015; Morel og Spector, 2023), og nýlega einnig í tengslum við notkun gervigreindarverkfæra á borð við ChatGPT (Ma o.fl., 2024). Líkanið er hentugt til að skoða viðhorf kennara til notkunar tækni í kennslu og rannsóknum (tafla 1).

## Tafla 1

### Þættir TAM-líkansins ásamt skýringum

Þáttur (enska)	Þýðing á íslensku	Skýring
Perceived Usefulness (PU)	Skynjuð gagnsemi	Mat á því hversu gagnleg tæknin er í starfi.
Perceived Ease of Use (PEOU)	Skynjuð auðveld notkun	Mat á því hversu auðvelt er að læra á og nota tæknina.
Attitude Toward Use (ATU)	Viðhorf til notkunar	Jákvætt eða neikvætt viðhorf gagnvart því að nota tæknina.
Behavioral Intention to Use (BIU)	Vilji til notkunar	Löngun til að nota tæknina.
Actual Use (AU)	Raunveruleg notkun	Hvernig tæknin er raunverulega notuð.

Líkanið hefur verið gagnrýnt fyrir að taka ekki nægilega mið af félagslegum, menningarlegum og stofnanabundnum þáttum sem einnig geta haft áhrif á viðhorf og notkun tækni, en rannsakendur hafa bent á að slíkir þættir geti haft áhrif (Ajibade, 2018). Frá því að Davis (1989) setti fram TAM hafa orðið til ýmis afbrigði og ný líkön sem byggjast á upprunalega líkaninu. Venkatesh og Davis (2000) settu fram TAM2 sem leggur aukna áherslu á ytri þætti. Síðar settu Venkatesh o.fl. (2003) fram líkan nefnt UTAUT (Unified Theory of Acceptance and Use of Technology), sem sameinar fyrri nálganir TAM. Í framhaldinu voru gerðar fleiri útgáfur, eins og TAM3 og UTAUT2 þar sem lögð er meiri áhersla á félagslega og skipulagslega þætti og neytendasamhengi en upprunalega líkanið gerði (Venkatesh og Bala, 2008; Venkatesh o.fl., 2012). Í rannsókninni sem greinin fjallar um er hin upprunalega útgáfa TAM notuð.

## Áskoranir og tækifæri

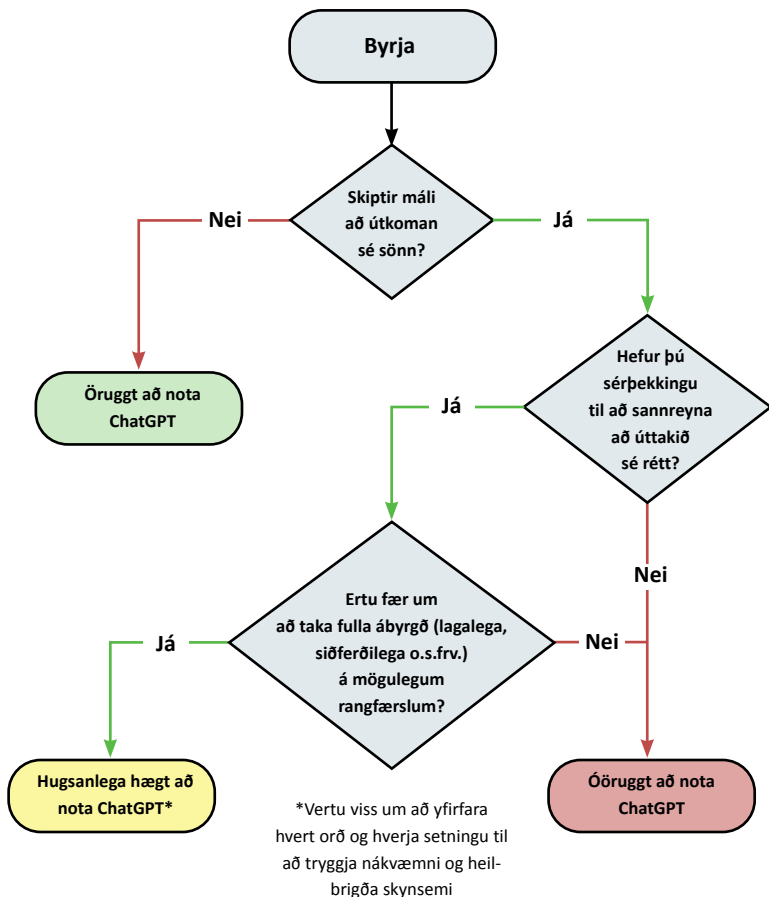
Helstu áskoranir sem háskólakennarar standa frammi fyrir í tengslum við ChatGPT tengjast annars vegar fræðilegum og siðferðilegum álitafnum og hins vegar skipulagi, útfærslu og öðrum hagnýtum þáttum í starfsemi háskóla. Fræðilegu álitafnin tengjast einkum spurningum um heilindi, námsmat og áhrif á sjálfstæða hugsun. Þau síðarnefndu lúta að óljósri stefnu, takmarkaðri fræðslu og/eða faglegum stuðningi innan háskólasamfélagsins, sem getur dregið úr fræðilegum heilindum og vilja til notkunar (Bhaskar og Rana, 2024; Cotton o.fl., 2023; Tillmanns o.fl., 2025).

Þrátt fyrir þessar áskoranir er á ýmsan hátt unnt að samþætta skapandi gervigreind háskólastarfi. Með notkun gervigreindarverkfæra gefast t.d. tækifæri til að próa nýjar kennsluaðferðir byggðar á samspili manneskju og tækni (Watson og Romic, 2024) og ChatGPT er hægt að nota til stuðnings námi og kennslu, til dæmis við lestur, textavinnu og hugmyndavinnu (Francis o.fl., 2025; Wang o.fl., 2024). Í ljósi þessa er mikilvægt að hvetja kennara til að líta á skapandi gervigreind sem samstarfsaðila í námi og kennslu og

leggja áherslu á skapandi notkun (Atchley o.fl., 2024). Í því samhengi má líta á ChatGPT sem stafrænan ráðgjafa sem styður nám og kennslu (Javaid o.fl., 2023; Rasul o.fl., 2023). Auk þess má benda á að með því að draga úr álagi vegna mats og verkefna geta kennarar skapað rými fyrir leiðsögn og umræðu þar sem nemendur efla með sér gagnrýna hugsun, innsæi og rökvísi (Luckin, 2025). Þetta getur styrkt þátttöku nemenda og aukið gæði námsferlisins. Samhliða þessum áskorunum og tækifærum vakna síðan réttmætar spurningar um áreiðanleika, siðferðileg mörk og fræðileg heilindi (Belkina o.fl., 2025; Bhaskar og Rana, 2024). Flæðiritið (mynd 2) getur hjálpað kennurum og nemendum við að meta hvort og hvenær notkun ChatGPT er við hæfi.

**Mynd 2**

*Hvenær er öruggt að nota ChatGPT?*



*Athugasemd:* þýtt og aðlagð flæðirit frá Aleksandr Tiulkanow, lögfræðingi í stefnu um gervigreind og gagnanotkun (Sabzalieva og Valentini, 2023)

Ef nýta á skapandi gervigreind á árangursríkan hátt skiptir einnig máli að notendur, bæði kennarar og nemendur, kunni að gefa tækninni skýr og vönduð fyrirmæli. Fræðafólk hefur bent á mikilvægi þess að tileinka sér svokallað „prompt engineering“ til að fá nákvæmar upplýsingar eða svör. Vönduð fyrirmæli auka skilvirkni skapandi gervigreindar og líkur á nákvæmum niðurstöðum. Því skiptir máli að vanda samskipti við gervigreind til að nýta hana sem best (Lee og Palmer, 2025; Walter, 2024).

Af þessu má ráða að stefnumótun og stuðningur menntastofnana þarf að taka mið af þessum þáttum og vera í stöðugri endurskoðun. Nýjar áskoranir, meðal annars tengdar siðferði, kennslufræði og persónuvernd, kalla á sveigjanlegar áætlanir sem aðlagast stöðugum tæknibreytingum (Wang o.fl., 2024).

Mikilvægt er að háskólasamfélagið nálgist notkun ChatGPT með gagnrýnu hugarfari og eflri gervigreindarlæsi. Viðhorf, reynsla og aðgengi skiptir máli þegar kemur að því hvernig tæknin er notuð í starfi. Meðvitund um áreiðanleika, siðferðileg mörk og fræðileg heilindi skiptir þar höfuðmáli og getur stutt ábyrga og vandaða notkun í þágu nemenda, kennara og þekkingar.

## AÐFERÐ

Í rannsókninni var notuð spurningakönnun sem innihélt bæði lokaðar og opnar spurningar. Þannig var safnað meginlegum svörum í tölulegu formi og eigindlegum svörum þátttakenda. Eigindleg og meginleg svör voru greind og túlkuð saman til að fá heildstæða mynd af rannsóknarefninu (Anna Ólafsdóttir og Sigfríður Inga Karlsdóttir, 2021). Slík nálgun býður upp á bæði yfirlit yfir mynstur og innsýn í upplifun kennara og stuðlar að dýpri skilningi á notkun ChatGPT í kennslu og rannsóknum. Samkvæmt Creswell og Clark (2017) eykur samþætting ólíkra gagna líkur á ríkri og merkingarþærri túlkun á viðfangsefninu.

## Þátttakendur

Spurningakönnunin var send til 42 háskólakennara í tveimur deildum Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Svör bárust frá 23 þátttakendum, sem samsvarar 55% svarhlutfalli. Könnunin var send með tölvupósti og þátttaka var frjáls og ópersónugreinanleg. Úrtakið var hentugleikaúrtak, þar sem valið byggðist á aðgengi rannsakenda að þessum tveimur deildum. Markmiðið var ekki að alhæfa um alla háskólakennara heldur að öðlast innsýn í reynslu og viðhorf þeirra sem höfðu, að einhverju leyti, velt fyrir sér eða prófað ChatGPT í starfi. Þrátt fyrir ásættanlegt svarhlutfall er úrtakið lítið og sértækt, og niðurstöðurnar gefa því fremur gagnlegar vísbendingar en alhæfanlegar niðurstöður.

## Gagnasöfnun og greining

Spurningakönnunin var lögð fyrir þátttakendur á haustmisseri 2024. Könnunin samanstóð af tveimur bakgrunnsspurningum, 10 lokuðum spurningum og 14 fullyrðingum á fimm punkta Likert-kvarða (1 = mjög ósammála, 5 = mjög sammála) og 14 opnum spurningum þar sem þátttakendur lýstu reynslu og viðhorfum með eigin orðum. Lokuðu spurningarnar

veittu tölulegar upplýsingar og með þeim opnu fékkst dýpri og persónulegri sýn á viðfangsefnið (Braun o.fl., 2021; Tymms, 2021). Tafla 2 sýnir dæmi um spurningar úr könnuninni. Við greiningu gagna var stuðst við TAM-líkanið til að varpa ljósi á notkun og viðhorf háskólakennara til ChatGPT. Líkanið gengur út frá því að skynjuð gagnsemi og auðveld notkun hafi áhrif á viðhorf, sem hafi svo áhrif á vilja til notkunar og raunverulega notkun (Davis, 1989; Davis o.fl., 1989). Þótt spurningakönnunin hafi ekki verið búin til með TAM-líkanið í huga voru svör þátttakenda flokkuð eftir þáttum þess (tafla 2). Sú ákvörðun að nota TAM líkanið byggðist á því annars vegar að notkun ChatGPT í háskólastarfi hefur takmarkað verið rannsökuð á Íslandi og því við hæfi að nota viðurkenndan, margreyndan, einfaldan og skýran ramma við gagnagreiningu. Hins vegar var úrtakið lítið þannig að ekki var heppilegt að nota flóknari líkón. Af sömu ástæðu voru ekki reiknuð áhrif á milli þátta líkansins, heldur lögð áhersla á lýsandi greiningu á hverjum þætti fyrir sig.

Megindleg gögn voru greind með lýsandi tölfræði þar sem dregin voru fram viðhorf og notkun þátttakenda á ChatGPT í samræmi við TAM-líkanið (Davis o.fl., 1989). Opnu svörin voru greind með þemagreiningu (e. thematic analysis) til að draga fram mynstur og þemu (Braun o.fl., 2021) sem féllu að þáttunum (Davis o.fl., 1989) (tafla 2).

Tafla 2 sýnir dæmi um spurningar og svör úr rannsóknargögnunum og tengingu þeirra við TAM-líkanið. Hún sýnir hvernig eigindleg og megindleg gögn spegla notkun og viðhorf þátttakenda til ChatGPT.

## Tafla 2

### *Dæmi um flokkun spurninga eftir þáttum TAM-líkansins og svör við þeim*

<b>Þáttur</b>	<b>Dæmi um spurningu/ fullyrðingu</b>	<b>Dæmi um svar</b>
Skynjuð gagnsemi (PU)	Hvaða tækifæri/áskoranir telur þú að fylgi notkun ChatGPT í háskólakennslu/rannsóknnum?	„Vinnusparnaður, gott fyrir hvers konar hugmyndavinnu, gerð kennsluáætlaða, verkefna, skipulags, til að draga saman upplýsingar o.fl.“ „Til að draga saman greinar, þróa rannsóknarspurningar og tengja saman kenningar og hugtök.“
Skynjuð auðveld notkun(PEOU)	Hver er reynsla þín af ChatGPT?	„Mjög góð, einfalt að nota, sérstaklega fyrir textavinnslu.“ „Mjög gagnlegt, og þegar ég hef leitað til greindarinnar hefur hún yfirleitt alltaf veitt stuðning.“

Viðhorf til notkunar (ATU)	ChatGPT mun hafa áhrif á vinnuálag mitt.	„Ég held að ChatGPT eigi eftir að breyta mjög miklu í háskólastarfi og sérstaklega þegar kemur að stuðningi við undirbúning og framkvæmd kennslu og rannsóknna.“  „Ég er jákvæð gagnvart framtíð með henni í háskólakennslu og tel að háskólinn eigi að gefa betra rými með til að mynda vinnustofum í blönduðum deildum þar sem við getum deilt upplifun og þekkingu okkar á milli.“
Vilji til notkunar (BIU)	Ætlar þú að nota ChatGPT á þessu skólaári í tengslum við vinnu þína í háskólanum?	„Já, alveg örugglega.“ „Nei, alls ekki.“
Raunveruleg notkun (AU)	Hvernig hefur þú notað ChatGPT í kennslu/rannsóknum?	„Nota það við undirbúning kennslu, sérstaklega við að fá hugmyndir að verkefnum. Hef einnig notað það við hönnun matskvarða og [til að] fá hugmyndir að orðalagi við endurgjöf.“  „Ég hef notað ChatGPT til að fá endurgjöf á rannsóknarspurningar, spurningar í spurningalistum, hugmyndir að titlum á fræðigreinar o.fl.“

Orðaský var myndað út frá spurningu um fyrstu hughrif þátttakenda, þar sem þeir skráðu eitt til þrjú orð sem komu upp í hugann í tengslum við verkfærið. Svörin voru greind í NVivo og orðaský búið til þar sem stærð orða sýndi tíðni þeirra (mynd 3). Slík sjónræn framsetning veitir innsýn í helstu hugtök og viðhorf þátttakenda á tilteknum tíma (DePaolo og Wilkinson, 2014).

## Siðferðileg sjónarmið

Við framkvæmd rannsóknarinnar var lögð áhersla á siðferðileg vinnubrögð, gagnsæi og verndun persónuupplýsinga. Þátttakendur voru upplýstir um tilgang og fyrirkomulag rannsóknarinnar áður en þeir veittu samþykki sitt.

Sérstaklega var hugað að því að tryggja trúnað og nafnleynd. Gögnum var safnað án persónugreinanlegra upplýsinga og við greininguna var haft í huga að efnið er viðkvæmt og reynt til hins ýrasta að tryggja öryggi svarenda.

Gögnin voru aðeins nýtt í þeim fræðilega tilgangi sem kynntur var í upphafi rannsóknarinnar og voru geymd með öruggum hætti, í samræmi við viðurkennd viðmið um meðferð persónuupplýsinga og rannsóknargagna. Rannsóknin var unnin samkvæmt siðareglum fræðasamfélagsins og almennum leiðbeiningum um siðferðilega ábyrgð rannsakenda.

## NIÐURSTÖÐUR

Flestir (96%) þátttakenda höfðu annaðhvort heyrt um eða prófað ChatGPT. Um 35% þátttakenda heyrðu fyrst um það í fjölmiðlum eða á vefnum, en rúmlega fjórðungur (26%) hjá samstarfsfólki. Þegar þátttakendur voru spurðir hvaða útgáfu af ChatGPT þeir notuðu sagðist svipaður fjöldi þátttakenda nota ChatGPT-3.5 (39%) og ChatGPT-4.0 (44%) en 17% þátttakenda sögðust ekki nota verkfærið.

### Fyrstu hughrif - orðaský

Til að greina fyrstu hughrif þátttakenda af ChatGPT var útbúið orðaský (mynd 3) úr svörum við spurningunni „Hvað dettur þér fyrst í hug þegar þú hugsar um ChatGPT?“. Þau þrjú orð sem nefnd voru oftast voru „aðstoð“, „gervigreind“ og „vinnusparnaður“, auk orða eins og „upplýsingar“, „hugmyndir“, „auðvelt“ og „ritstuldur“. Orðaskýið varpar ljósi á bæði jákvæð og neikvæð fyrstu hughrif.

### Mynd 3

*Orðaský yfir fyrstu hughrif þátttakenda af ChatGPT*



## Niðurstöður – TAM-líkanið

Tafla 3 sýnir samantekt á helstu niðurstöðum eftir þáttum líkansins, byggða á eigindlegum og megindlegum gögnum.

**Tafla 3**

*Yfirlit yfir þætti TAM-líkansins í eigind- og megindlegum gögnum*

Þáttur	Eigindleg gögn	Megindleg gögn	Niðurstaða
Skynjuð gagnsemi (PU)	Kom oft fram: lýsingar á tímasparnaði, aðstoð við undirbúning, samantektir og hugmyndavinnu.	Flestir töldu ChatGPT gagnlegt í starfi og að verkfærið myndi hafa áhrif á kennslu og rannsóknir.	ChatGPT talið gagnlegt í akademísku starfi.
Skynjuð auðveld notkun (PEOU)	Kom fram: einfalt viðmót og auðveld notkun, þó sumir nefndu skort á stuðningi.	Notkun talin auðveld af mörgum, en skortur á stuðningi kom einnig fram.	ChatGPT talið auðvelt í notkun en frekari stuðning vanta.
Viðhorf til notkunar (ATU)	Kom fram: þátttakendur lýstu bæði bjartsýni og siðferðilegum áhyggjum.	Mismunandi viðhorf, bjartsýni mætt með varfærni og siðferðilegum fyrirvörum.	Ólík viðhorf gefa til kynna að hlutverk og gildi ChatGPT í háskólastarfi sé hvorki einfalt né einhliða.
Vilji til notkunar (BIU)	Kom fram: þátttakendur lýstu vilja til notkunar eða höfnuðu ChatGPT alfarið.	Flestir þátttakendur lýstu vilja til að nota ChatGPT í starfi þó sumir væru óvissir eða neikvæðir gagnvart áframhaldandi notkun.	Vilji til notkunar fylgir skynjaðri gagnsemi.
Raunveruleg notkun (AU)	Kom oft fram: fjölbreytt dæmi um raunverulega notkun í kennslu og rannsóknum.	Meirihluti hafði notað ChatGPT.	ChatGPT orðið hluti af daglegu starfi margra kennara.

*Skynjuð gagnsemi* vísar til mats þátttakenda á því hversu gagnlegt ChatGPT er í starfi, sérstaklega við kennslu eða rannsóknir.

Niðurstöðurnar gefa til kynna að þátttakendur skynji ChatGPT sem gagnlegt verkfæri í starfi, einkum í tengslum við kennslu og rannsóknir. Í svörum kom fram að 52% þátttakenda voru sammála því að ChatGPT hefði áhrif á kennsluhætti þeirra og 57% töldu að tæknin hefði áhrif á námsmat. Um 30% þátttakenda sögðu að ChatGPT gæti gagnast í námi.

Þátttakendur lýstu ChatGPT sem fjölbreyttu og aðgengilegu verkfæri sem nýttist meðal annars við undirbúning kennslu, þróun námsmats, verkefnasköpun, gagnaúrvinnslu og skrif

fræðigreina. Ein lýsing hljóðaði svo: „ChatGPT og sambærileg LLM [stór tungumálalíkö] nýtast til dæmis til að hanna námsmat, undirbúa kennslu og búa til kóða. Þetta sparar mér mikinn tíma og gerir mig skilvirkari.“ Önnur fjallaði um notkun í rannsóknarvinnu: „[ChatGPT] hjálpar til við að forma og skrifa rannsóknaráætlun, rýna í gögn og skrifa drög að greinum.“

Tæknin var einnig sögð nýtast til að fá yfirsýn yfir efni, draga saman meginatriði og stytta undirbúningstíma. Þátttakendur töldu ChatGPT gagnlegt til að greina námsefni, koma auga á ný sjónarhorn og skipuleggja hugmyndir. Eins og einn þátttakandi orðaði það: „Það hjálpar mér að fá yfirsýn yfir efni og sjá mögulegar nálganir.“

Þrátt fyrir jákvæða reynslu margra komu einnig fram efasemdir. Sumir þátttakendur drógu í efa að ChatGPT drægi raunverulega úr vinnuálagi eða styddi fræðileg vinnubrögð nægjanlega vel.

*Skynjuð auðveld* notkun lýsir því hversu auðvelt þátttakendur telja að sé að læra á og nota ChatGPT í háskólastarfi.

Viðhorf þátttakenda voru breytileg. Um 39% þeirra voru sammála því að auðvelt væri að breyta verkefnum og námsmati með ChatGPT en 35% voru ósammála. Hvað varðaði fræðslu og stuðning sögðust 39% þátttakenda sammála því að slíkur stuðningur væri fyrir hendi en 52% voru ósammála því eða óviss.

Þrátt fyrir þessi mismunandi viðhorf lýstu margir þátttakendur ChatGPT sem aðgengilegu og einföldu í notkun. Almenn þótti verkfærið virka vel í daglegu starfi og reynslan var oft jákvæð. Einn þátttakandi sagði: „Ágæt reynsla af ChatGPT, stundum finnst mér forritið ekki gera það sem ég þarf en almennt er auðvelt að nota það.“ Annar sagði: „Mjög gagnlegt og þegar ég hef leitað til gervigreindarinnar hefur hún alltaf svarað fljótt og hjálplega.“ Þriðji bætti við: „Nýtist mér vel, sparar oft tíma við undirbúning og hugmyndavinnu.“

Áhyggjur komu þó einnig fram um að notkun ChatGPT krefðist varkárni og skilnings á takmörkunum þess. Einn þátttakandi sagði: „Það þarf að vanda sig.“

Þátttakendur bentu á að upplifun af notkun ChatGPT væri háð því hvaða útgáfa væri tiltæk. Sumir töldu aðgengi að nýjustu útgáfum skipta máli fyrir möguleika á notkun og ánægju með verkfærið. Einn sagði: „Það er mikill munur á að nota 4.0 eða 3.5.“ og annar bætti við: „Langar að fá ChatGPT-4.0 sem býður upp á fleiri möguleika.“

*Viðhorf til notkunar* snýst um það hvort þátttakendur hafa jákvætt eða neikvætt viðhorf til þess að nota ChatGPT í starfi.

Viðhorf þátttakenda til notkunar ChatGPT í háskólastarfi voru mismunandi. Margir sáu möguleika og tækifæri í notkun verkfærisins, en einnig komu fram áhyggjur og vangaveltur um áskoranir, persónuvernd og önnur siðferðileg álitæfni. Einn þátttakandi sagði: „Það er mikill barnaskapur að ætla að rannsóknargögn og aðrar viðkvæmar upplýsingar séu örugg hjá ChatGPT.“ Þá voru 74% þátttakenda sammála þeirri fullyrðingu að nemendur myndu nota verkfærið til að svindla. Meirihluti þátttakenda taldi að ChatGPT hefði áhrif á kennsluhætti (65%) og námsmat (87%). Viðhorf til áhrifa ChatGPT á gagnrýna hugsun og fræðileg vinnubrögð voru dreifðari. Þannig töldu 39% þátttakenda að verkfærið drægi úr gagnrýninni hugsun nemenda, 35% voru ósammála og 26% óviss. Svipað mynstur kom fram þegar metin voru áhrif á fræðileg vinnubrögð kennara og nemenda. Um 52%

Þátttakenda töldu að ChatGPT styddi vinnubrögð fræðafólks en rúmlega 30% voru óviss. Hvað stuðning við fræðileg vinnubrögð nemenda varðaði var svörunin ekki afgerandi, 39% þátttakenda voru sammála um að verkfærið styddi fræðileg vinnubrögð nemenda en álíka margir annaðhvort ósammála eða óvissir.

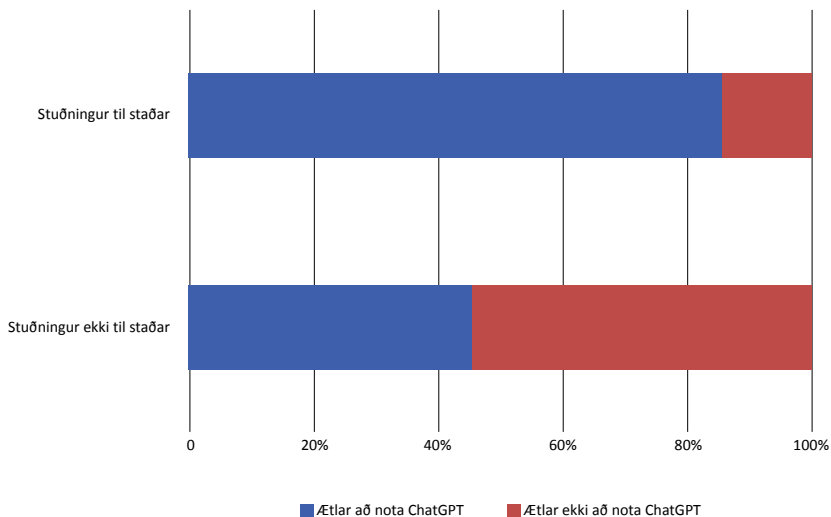
Í lýsingum þátttakenda komu fram jákvæð viðhorf til notkunar ChatGPT í kennslu og rannsóknum, en einnig vangaveltur um siðferðileg álitamál, ábyrgð og skort á skýrum viðmiðum um notkun. Nokkrir lýstu óvissu um mörk milli siðferðilegrar og ósiðferðilegrar notkunar nemenda og töldu hlutverk kennara í mótun viðmiða um notkun óljóst. Einn þátttakandi sagði: „Ekki alltaf gott að átta sig á hvað eru sannreyndar niðurstöður og hvað “tilbúningur” gervigreindar.“ Annar þátttakandi komst svona að orði: „Hættan er að fólk ljúki háskólanámi með vinnu annarra.“

*Vilji til notkunar* vísar til þess hvort þátttakendur hafa löngun til eða áform um að nota ChatGPT í framtíðinni.

Þátttakendur sem upplifðu stuðning eða hvatningu innan háskólans voru líklegir til að halda áfram að nota ChatGPT á meðan þeir sem upplifðu takmarkaðan stuðning voru síður jákvæðir í garð áframhaldandi notkunar (mynd 4).

#### Mynd 4

*Samspil vilja til notkunar ChatGPT og skynjunar þátttakenda á stuðningi*



Niðurstöðurnar sýndu að 26% þátttakenda voru ósammála því að háskólinn væri tilbúinn til að nota ChatGPT, 43% töldu hann tilbúinn og 31% voru óviss. Þátttakendur sem töldu ChatGPT gagnlegt lýstu einnig vilja til áframhaldandi notkunar. Rúmlega helmingur þátttakenda hafði þegar notað ChatGPT í tengslum við kennslu eða rannsóknir, meðal annars við gerð námsefnis, áætlanagerð og til að semja spurningar. Þetta samhengi milli fyrri reynslu og framtíðaráforma um notkun kom oft fram í svörum þátttakenda og gaf til

kynna vilja til áframhaldandi notkunar. Einn þátttakandi sagði: „Ég mun halda áfram að nýta ChatGPT í undirbúningi og skipulagi kennslu.“ Annar sagði: „Ég mun örugglega nota ChatGPT áfram.“

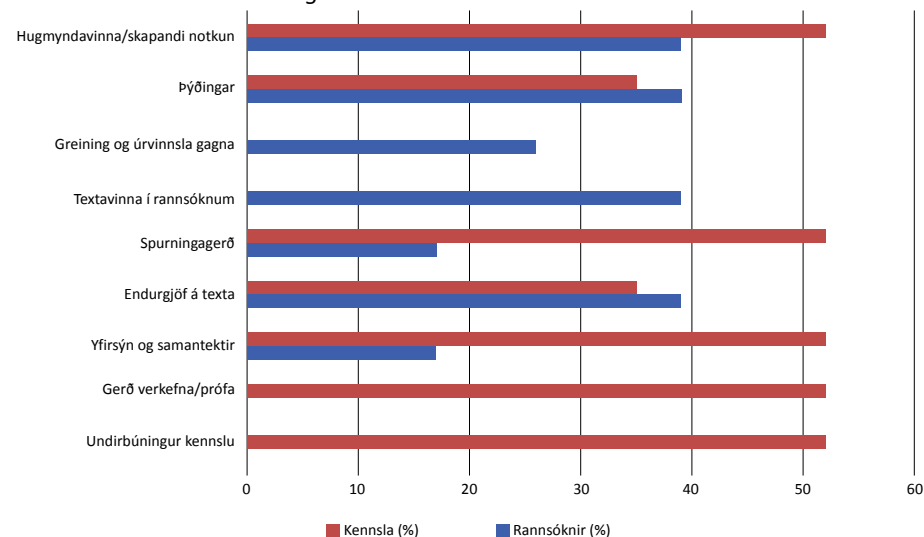
Framtíðarsýn þátttakenda var oft jákvæð, en með fyrirvara. Þátttakendur sáu fyrir sér að auka notkun ChatGPT í kennslu og rannsóknum, en lögðu jafnframt áherslu á nauðsyn skýrari viðmiða og fræðslu um ábyrga notkun. Sérstaklega var bent á nauðsyn þess að kennarar fengju fræðslu um möguleika og takmarkanir tækninnar og sagði einn þátttakandi: „Ég held að ChatGPT eigi eftir að breyta mjög miklu en fólk þarf að vita hvernig það má nota það á ábyrgan hátt.“

*Raunveruleg notkun* lýsir því hversu mikið og með hvaða hætti þátttakendur höfðu í raun notað ChatGPT í kennslu og rannsóknum.

Eins og fram hefur komið höfðu margir þátttakendur þegar nýtt sér ChatGPT í tengslum við kennslu og rannsóknir, og var notkunin fjölbreytt samkvæmt eigindlegum svörum þeirra. Mynd 5 sýnir hlutfallslega skiptingu eftir því hvort notkunin tengdist kennslu eða rannsóknum.

### Mynd 5

Notkun ChatGPT í kennslu og rannsóknum



Í kennslu sögðust þátttakendur hafa notað ChatGPT við skipulag kennslunnar, þróun verkefna og námsmats, gerð glæruefnis og undirbúning prófa. Nokkrir höfðu notað verkfærið til að aðstoða nemendur við verkefnavinnu og til að endurhanna námsmatsverkefni með það að markmiði að draga úr líkum á svindli. Einnig höfðu þátttakendur notað ChatGPT við gerð matskvarða og umræðuefna. Einn þátttakandi sagði: „Ég hef undirbúið kennslustundir og próf með hjálp ChatGPT.“ Annar sagði: „Ég nota það til að fá hugmyndir, búa til spurningar og þýða texta.“ og sá þriðji: „Ég nota það til að búa til verkefni og undirbúa fyrirlestra fyrir kennslu.“

Í rannsóknnum sögðust þátttakendur meðal annars nota ChatGPT til að undirbúa rannsóknaráætlanir, greina gögn, semja fræðitexta og lesa yfir eða umorða texta. ChatGPT var einnig notað til að bæta fræðitexta á erlendu máli, fá hugmyndir að spurningum og sækja upplýsingar og heimildir. Einn þátttakandi sagði: „Ég hef notað ChatGPT til að greina gögn, skrifa ágríp og fá aðstoð við skýrslugerð.“ Annar sagði: „Ég leita hugmynda að titlum og bið um endurgjöf á rannsóknarspurningar.“ og sá þriðji: „Ég hef notað ChatGPT til að fá endurgjöf á rannsóknartexta og látið það þýða.“ Notkunin náði þannig bæði til hefðbundinna og skapandi þátta í rannsóknarvinnu.

## UMRÆÐUR

Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á það hvernig háskólakennarar upplifa og nota ChatGPT í kennslu og rannsóknnum. Niðurstöðurnar sýndu að ChatGPT er vel þekkt meðal þátttakenda þar sem meirihluti þeirra hafði annaðhvort heyrt um verkfærið eða prófað það. Margir höfðu kynnst ChatGPT í gegnum fjölmiðla, netið eða í samtali við samstarfsfólk, en það bendir til þess að opinber umræða og samræða á vinnustað hafi mótað viðhorf þeirra.

Flestir höfðu reynt af bæði ChatGPT-3.5 og 4.0, en sumir höfðu ekki notað verkfærið. Það má skýra með vali á öðrum gervigreindarverkfærum eða með þáttum eins og óvissu, skorti á stuðningi eða aðgengi eða það skýrist af siðferðilegum sjónarmiðum. Þetta er í samræmi við fyrri rannsóknir sem sýna að ef ekki er stefna og stuðningur minnkar vilji til að tileinka sér nýja tækni, jafnvel þótt viðhorfin séu jákvæð (Cotton o.fl., 2023; Jin o.fl., 2025; Verano-Tacoronte o.fl., 2025).

Upplifun þátttakenda af gagnsemi ChatGPT virtist tengjast aðgengi að útgáfum. Þeir sem höfðu prófað ChatGPT-4.0 útgáfuna sögðu hana gagnlegri, en áðrir byggðu mat sitt á væntingum. Þetta bendir til þess að aðgengi að hentugri tækni geti haft áhrif á viðhorf og vilja til notkunar (Davis o.fl., 1989).

Orðaskýið sýndi bæði jákvæð og neikvæð hughrif. Algeng orð voru „aðstoð“, „gervigreind“ og „vinnusparnaður“, en einnig „ritstuldur“ og „óvissa“. Þessi mismunandi viðhorf eru í samræmi við fyrri rannsóknir sem sýna að háskólakennarar sjá bæði tækifæri og áskoranir í notkun ChatGPT (Bhaskar o.fl., 2024; Cotton o.fl., 2023; Helgi Freyr Hafþórsson o.fl., 2024).

Margir þátttakendur lýstu ChatGPT sem hagnýtu verkfæri í starfi, einkum til hugmyndavinnu, textavinnslu og við undirbúning. Þeir sögðust meðal annars nota verkfærið til að fá yfirsýn, greina texta og semja spurningar, sem stuðlaði að aukinni skilvirkni og sparaði tíma (Javaid o.fl., 2023; Rasul o.fl., 2023). Nokkrir líktu ChatGPT við stafrænan ráðgjafa sem veitti þeim margvíslegan stuðning í starfi fremur en tækni sem leysti kennara af hólmi (Atchley o.fl., 2024; Rasul o.fl., 2023). Þetta samræmist niðurstöðum rannsókna sem áréttta mikilvægi gagnrýnninnar hugsunar og faglegrar ábyrgðar við notkun skapandi gervigreindar (Bhaskar o.fl., 2024; Rasul o.fl., 2023).

Viðhorf til gagnsemi voru þó ekki einhliða. Þeir sem upplifðu takmarkaðan stuðning eða fræðslu höfðu frekar efasemdir um notagildi verkfærisins, en það bendir til þess að upplifun af gagnsemi ráðist að hluta til af tæknilegum stuðningi og félagslegu samhengi

(Kurtz o.fl., 2024; Wang o.fl., 2024). Þá komu fram áhyggjur af áhrifum ChatGPT á nám nemenda, sérstaklega í tengslum við ritstuld, svindl og minnkaða áherslu á gagnrýna hugsun. Slíkar efasemdir sýna vel mikilvægi þess að háskólar setji skýr viðmið um notkun gervigreindartækni, verndi fræðileg gildi og styðji nemendur í að taka upplýstar og ábyrgar ákvarðanir (Francis o.fl., 2025; Watson og Romic, 2024).

ChatGPT var almennt talið aðgengilegt og einfalt. Leiða má líkur að því að notendavænt viðmót hafi hvatt þátttakendur til að prófa verkfærið á eigin forsendum. Það samræmist TAM-líkaninu, að auðveld notkun auki vilja til notkunar (Davis o.fl., 1989), og fyrri rannsóknnum sem sýna að notendavæn hönnun geti aukið sjálfstæði og áhuga á notkun (Jin o.fl., 2025; Watson og Romic, 2024). Þó upplifðu ekki allir verkfærið á sama hátt og þeir sem höfðu takmarkaðan aðgang eða stuðning voru óvissir um hvernig nota mætti ChatGPT á árangursríkan hátt (Kurtz o.fl., 2024).

Viðhorf þátttakenda til notkunar ChatGPT voru almennt jákvæð og einkenndust af áhuga, varfærni og faglegri ábyrgð. Þeir litu á ChatGPT sem gagnlegt stuðningsverkfæri í starfi, en jafnframt komu fram áhyggjur af áhrifum þess á nám nemenda. Nefnd var hætta á því að notkun verkfærisins gæti grafið undan raunverulegri hæfni nemenda, þar með talið fræðilegum heilindum, sjálfstæðum vinnubrögðum og hæfni til að tileinka sér þekkingu og skilning. Nokkrir þátttakendur lýstu óvissu um mörk siðferðilegrar notkunar og töldu hlutverk kennara í mótun viðmiða óljóst. Slíkar áhyggjur vekja spurningar um gildi menntunar og nauðsyn þess að endurskoða matsviðmið og starfshætti í ljósi breyttra tæknilegra aðstæðna (Bhaskar o.fl., 2024; Cotton o.fl., 2023; Francis o.fl., 2025; Kurtz o.fl., 2024; Watson og Romic, 2024). Viðhorf kennara skipta þannig sköpum þegar spáð er fyrir um áframhaldandi og árangursríka notkun tækninnar í háskólastarfi (Davis o.fl., 1989). Í heild endurspeglar viðhorfin meðvitaða og ígrundaða afstöðu þar sem kennarar leggja áherslu á að nota ChatGPT á ábyrgan og faglegan hátt og að það krefjist stöðugrar umræðu og þróunar í háskólum (Baytas og Ruediger, 2025; Jin o.fl., 2025).

Vilji til áframhaldandi notkunar kom oft fram, einkum hjá þeim sem upplifðu ChatGPT sem gagnlegt og auðvelt í notkun. Þeir lýstu áhuga á að nota það áfram, sérstaklega við hugmyndavinnu, samantektir og gagnauðvinnslu. Í slíkum tilvikum var tækinu lýst sem hagnýtri viðbót í starfi, svo lengi sem notkunin samræmdist fræðilegum heilindum. Þetta er í takt við TAM-líkanið (Davis o.fl., 1989), þar sem gagnsemi og einfaldleiki hafa áhrif á vilja til notkunar. Þeir sem skorti fræðslu, stuðning eða aðgang að nýjustu útgáfu voru síður líklegir til áframhaldandi notkunar, en það sýnir vel mikilvægi góðs aðgengis og stuðnings. Þetta er í samræmi við fyrri rannsóknir sem sýna að slíkir þættir hafi áhrif á nýtingu tækninnar (Bhaskar o.fl., 2024; Kurtz o.fl., 2024; Ma o.fl., 2024; Redecker, 2017; Wang o.fl., 2024).

Raunveruleg notkun ChatGPT kom skýrt fram í svörum þátttakenda þar sem margir höfðu þegar notað verkfærið í tengslum við fjölbreytt verkefni í kennslu og rannsóknnum (mynd 5). Þótt umfang notkunarinnar væri mismikið virtist hún mótast af sömu þáttum og vilji til áframhaldandi notkunar, það er upplifun af gagnsemi, góðu aðgengi og stuðningi. Þetta er í samræmi við TAM-líkanið (Davis o.fl., 1989), sem leggur áherslu á að skynjuð gagnsemi og einfaldleiki hafi áhrif á vilja til notkunar. Þá sýna nýrri rannsóknir að hvetjandi starfsumhverfi og tæknilegur stuðningur séu lykilþættir í að tryggja raunverulega notkun

(Javaid o.fl., 2023; Jin o.fl., 2025; Kurtz o.fl., 2024; Rasul o.fl., 2023; Redecker, 2017; Wang o.fl., 2024). Þegar slík skilyrði eru fyrir hendi getur ChatGPT reynst gagnleg og traust viðbót í verkfærakistu kennara.

Þátttakendur kölluðu eftir skýrum viðmiðum, aukinni umræðu og stefnumótun innan háskólans. Þeir bentu á skort á samræðu um siðferðileg mörk, fræðslu um möguleika og takmarkanir og mikilvægi þess að greina milli lögmætrar og ólögmætrar notkunar. Þessi sjónarmið endurspeglar einnig mikilvægi þess að efla gervigreindarlæsi kennara og nemenda, það er hæfni til að skilja, meta og nota skapandi gervigreind á gagnrýninn og ábyrgan hátt. Þetta er í samræmi við áherslur UNESCO (2023, 2024) og nýjustu rannsóknir á ábyrgri notkun tækni í háskólasamfélaginu (Jin o.fl., 2025).

Niðurstöðurnar veita innsýn í það hvernig háskólakennarar upplifðu og mátu notkun ChatGPT í kennslu og rannsóknum, með hliðsjón af gagnsemi, einfaldleika, vilja til notkunar og raunverulegri notkun. Þess ber þó að geta að þátttakendur voru eingöngu úr tveimur deildum Hug- og félagsvísindasviðs, en það takmarkar mögulega yfirfærslu niðurstaðna á önnur fræðasvið.

## LOKAORÐ

Margt kallar á frekari rannsóknir á notkun ChatGPT og annarra skapandi gervigreindar-vekfæra í háskólastarfi. Sérstaklega er mikilvægt að rýna betur í það hvernig slík verkfæri styðja hefðbundna starfshætti eða ýta undir nýbreytni í kennslu og rannsóknum. Einnig þarf að skoða hvernig kennsluhættir og námsmat þróast í samspili við skapandi gervigreind, með það að markmiði að auka gæði náms og draga úr óheiðarlegum vinnubrögðum.

Fagleg tengsl virðast skipta miklu máli við innleiðingu tækni á borð við skapandi gervigreind. Til þess að kennarar geti tileinkað sér skapandi gervigreind á ábyrgan og árangursríkan hátt þurfa þeir raunverulegan stuðning, svigrúm til starfsþróunar og að upplifa tæknina sem gagnlega og aðgengilega. Háskólar verða því að taka forystu, skapa vettvang og þróa menningu sem styður starfsþróun kennara markvisst en ætlast ekki til að þeir fálmi sig áfram í notkun og finni einhvern samnefnara eða menningu út frá þeirri reynslu.

Rannsóknin sýnir ákall kennara um stefnu, sameiginleg viðmið og faglega umræðu. Þróun náms og kennslu með samþættingu skapandi gervigreindar byggist á sameiginlegri sýn á tilgang og gildi menntunar. Kennarar gegna lykilhlutverki í þeirri vegferð, með því að móta viðmið, styðja nemendur í ábyrgri notkun og vera leiðandi í umræðu um hlutverk skapandi gervigreindar í háskólastarfi.

Að lokum felst áskorunin ekki eingöngu í tækninni sjálfri heldur í því hvernig háskólasamfélagið, kennarar og nemendur, kjósa að þróa notkun hennar í þágu menntunar og siðferðilegrar ábyrgðar.

## HEIMILDIR

- Ajibade, P. (2018). Technology acceptance model limitations and criticisms: Exploring the practical applications and use in technology-related studies, mixed-method, and qualitative researches. *Library Philosophy and Practice*. <http://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/1941>
- Albadarin, Y., Saqr, M., Pope, N. og Tukiainen, M. (2024). A systematic literature review of empirical research on ChatGPT in education. *Discover Education*, 3, 60. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00138-2>
- Anna Ólafsdóttir og Sigfríður Inga Karlsdóttir. (2021). Rannsóknir með blönduðum aðferðum. Í Sigfríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 637–651). Háskólaútgáfan.
- Atchley, R. A., Pannell, H., Wofford, K., Hopkins, M. og Atchley, P. (2024). Human and AI collaboration in the higher education environment: Opportunities and concerns. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 9, 20. <https://doi.org/10.1186/s41235-024-00547-9>
- Árnastofnun (e.d.). *Íðorðabankinn*. <https://idordabanki.arnastofnun.is/>
- Baytas, C. og Ruediger, D. (2025). *Making AI generative for higher education: Adoption and challenges among instructors and researchers*. Ithaca S+R. <https://doi.org/10.18665/sr.322677>
- Belkina, M., Neal, P., Daniel, S., Nikolic, S., Haque, R., Lyden, S., Grundy, S. og Hassan, G. M. (2025). Implementing generative AI (GenAI) in higher education: A systematic review of case studies. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100407. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100407>
- Bhaskar, P., Misra, P. og Chopra, G. (2024). Shall I use ChatGPT? A study on perceived trust and perceived risk towards ChatGPT usage by teachers at higher education institutions. *International Journal of Information and Learning Technology*, 41(4), 428–447. <https://doi.org/10.1108/IJILT-11-2023-0220>
- Bhaskar, P. og Rana, S. (2024). The ChatGPT dilemma: Unravelling teachers' perspectives on inhibiting and motivating factors for adoption of ChatGPT. *Journal of Information, Communication and Ethics in Society*, 22(2), 219–239. <https://doi.org/10.1108/JICES-11-2023-0139>
- Braun, V., Clarke, V., Boulton, E., Davey, L. og McEvoy, C. (2021). The online survey as a qualitative research tool. *International Journal of Social Research Methodology*, 24(6), 641–654. <https://doi.org/10.1080/13645579.2020.1805550>
- Chan, C. K. Y. og Lee, K. K. W. (2023). The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers? *Smart Learning Environments*, 10, 60. <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>
- Cotton, D. R. E., Cotton, P. A. og Shipway, J. R. (2023). Chatting and cheating: Ensuring academic integrity in the era of ChatGPT. *Innovations in Education and Teaching International*, 61(2), 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>
- Creswell, J. W. og Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research* (3. útgáfa). Sage.

- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13(3), 319–340. <https://doi.org/10.2307/249008>
- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. og Warshaw, P. R. (1989). User acceptance of computer technology: A comparison of two theoretical models. *Management Science*, 35(8), 982–1003. <https://doi.org/10.1287/mnsc.35.8.982>
- DePaolo, C. A. og Wilkinson, K. (2014). Get your head into the clouds: Using word clouds for analyzing qualitative assessment data. *TechTrends*, 58(3), 38–44. <https://doi.org/10.1007/s11528-014-0750-9>
- Francis, J. N., Jones, S. og Smith, D. P. (2025). Generative AI in higher education: Balancing innovation and integrity. *British Journal of Biomedical Science*, 81, 14048. <https://doi.org/10.3389/bjbs.2024.14048>
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Upplýsingasiða um gervigreind*. <https://gervigreind.hi.is/>
- Helgi Freyr Hafþórsson, Helena Sigurðardóttir og Sigríður Halldórsdóttir. (2024). A learner AI immersion model for higher education: Benefits and limitations. Í K. Enomoto, R. Warner og C. Nygaard (ritstjórar), *Generative artificial intelligence in higher education* (bls. 167–190). Libri Publishing.
- International Center for Academic Integrity. (2021). *The fundamental values of academic integrity* (3. útgáfa). [https://academicintegrity.org/aws/ICA/asset\\_manager/get\\_file/911282?ver=1](https://academicintegrity.org/aws/ICA/asset_manager/get_file/911282?ver=1)
- Javaid, M., Haleem, A., Singh, R. P., Khan, S. og Khan, I. H. (2023). Unlocking the opportunities through ChatGPT tool towards ameliorating the education system. *Bench Council Transactions on Benchmarks, Standards and Evaluations*, 3(2), 100115. <https://doi.org/10.1016/j.tbench.2023.100115>
- Jin, Y., Yan, L., Echeverria, V., Gašević, D. og Martinez-Maldonado, R. (2025). Generative AI in higher education: A global perspective of institutional adoption policies and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 100348. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100348>
- Jórunn Elíðóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2024). „It’s the end of the world as we know it“: Viðhorf kennaranema til ChatGPT. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 33(2), 83–102. <https://doi.org/10.24270/tuom.2024.33.17>
- Kalmus, J. og Nikiforova, A. (2024). To accept or not to accept? An IRT-TOE framework to understand educators’ resistance to generative AI in higher education. Í *Proceedings of the International Workshop on AI in Education and Educational Research (AIEER)*. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.20130>
- Kurtz, G., Amzalag, M., Shaked, N., Zaguri, Y., Kohen-Vacs, D., Gal, E., Zailer, G. og Barak-Medina, E. (2024). Strategies for integrating generative AI into higher education: Navigating challenges and leveraging opportunities. *Education Sciences*, 14(5), 503. <https://doi.org/10.3390/educsci14050503>
- Lee, D. og Palmer, E. (2025). Prompt engineering in higher education: A systematic review to help inform curricula. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 22, 7. <https://doi.org/10.1186/s41239-025-00503-7>
- Long, D. og Magerko, B. (2020). What is AI literacy? Competencies and design

- considerations. Í *Proceedings of the 2020 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*. <https://doi.org/10.1145/3313831.3376727>
- Luckin, R. (2025). Nurturing human intelligence in the age of AI: Rethinking education for the future. *Development and Learning in Organizations*, 39(1), 12–16. <https://doi.org/10.1108/DLO-04-2024-0108>
- Ma, J., Wang, P., Li, B., Wang, T., Pang, X. S. og Wang, D. (2024). Exploring user adoption of ChatGPT: A technology acceptance model perspective. *International Journal of Human–Computer Interaction*, 41(2), 1431–1445. <https://doi.org/10.1080/10447318.2024.2314358>
- Marangunić, N. og Granić, A. (2015). Technology acceptance model: A literature review from 1986 to 2013. *Universal Access in the Information Society*, 14, 81–95. <https://doi.org/10.1007/s10209-014-0348-1>
- McDonald, N., Johri, A., Ali, A. og Collier, A. H. (2025). Generative artificial intelligence in higher education: Evidence from an analysis of institutional policies and guidelines. *Computers in Human Behavior: Artificial Humans*, 3, 100121. <https://doi.org/10.1016/j.chbah.2025.100121>
- Morel, G. M. og Spector, J. M. (2023). *Foundations of educational technology: Integrative approaches and interdisciplinary perspectives* (3. útgáfa). Routledge.
- Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W. og Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100041. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041>
- Rasul, T., Nair, S., Kalendra, D., Robin, M., De Oliveira Santini, F., Ladeira, W. J., Sun, M., Day, I., Rather, R. A. og Heathcote, L. (2023). The role of ChatGPT in higher education: Benefits, challenges, and future research directions. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 41–56. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.29>
- Ravšelj, D., Keržič, D., Tomažević, N., Umek, L., Brezovar, N., Iahad, N. A., Abdulla, A. A., Akopyan, A., Segura, M. W. A., AlHumaid, J., Allam, M. F., Alló, M., Andoh, R. P. K., Andronic, O., Arthur, Y. D., Aydın, F., Badran, A., Balbontín-Alvarado, R., Ben Saad, H., ... Aristovnik, A. (2025). Higher education students' perceptions of ChatGPT: A global study of early reactions. *PLOS ONE*, 20(2), e0315011. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0315011>
- Redecker, C. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/159770>
- Sabzalieva, E. og Valentini, A. (2023). *ChatGPT and artificial intelligence in higher education: Quick start guide*. UNESCO International Institute for Higher Education in Latin America and the Caribbean (IESALC). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146>
- Tillmanns, T., Salomão Filho, A., Rudra, S., Weber, P., Dawitz, J., Wiersma, E., Dudenaite, D. og Reynolds, S. (2025). Mapping tomorrow's teaching and learning spaces: A systematic review on GenAI in higher education. *Trends in Higher Education*, 4(1), 2. <https://doi.org/10.3390/higheredu4010002>
- Tymms, P. (2021). Questionnaires. Í R. Coe, M. Waring, L. V. Hedges og L. D. Ashley

- (ritstjórar), *Research methods & methodologies in education* (3. útgáfa, bls. 277–287). Sage.
- UNESCO. (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. <https://doi.org/10.54675/EWZM9535>
- UNESCO. (2024). *AI competency framework for teachers*. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Venkatesh, V. og Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Decision Science*, 39 (2), 273–312. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5915.2008.00192.x>
- Venkatesh, V. og Davis, F. D. (2000). A theoretical extension of the technology acceptance model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <http://dx.doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B. og Davis, F. D. (2003). User Acceptance of Information Technology: Toward a Unified View. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478. <https://doi.org/10.2307/30036540>
- Venkatesh, V., Thong, J. Y.L. og Xu, X. (2012). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology. *MIS Quarterly*, 36(1), 157–178. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/41410412>
- Verano-Tacoronte, D., Bolívar-Cruz, A. og Sosa-Cabrera, S. (2025). Are university teachers ready for generative artificial intelligence? Unpacking faculty anxiety in the ChatGPT era. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13585-7>
- Walter, Y. (2024). Embracing the future of artificial intelligence in the classroom: The relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 21, 15. <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3>
- Wang, H., Dang, A., Wu, Z. og Mac, S. (2024). Generative AI in higher education: Seeing ChatGPT through universities' policies, resources, and guidelines. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 7, 100326. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100326>
- Watson, S. og Romic, J. (2024). ChatGPT and the entangled evolution of society, education, and technology: A systems theory perspective. *European Educational Research Journal*, 24(2), 205–224. <https://doi.org/10.1177/14749041231221266>

Greinin barst tímaritinu 23. júní 2025 og var samþykkt til birtingar 25. september 2025.

## UM HÖFUNDANA

Jórunn Elidóttir (je@unak.is) er dósent við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún er leikskólakennari og sérkennslufræðingur (cand.paed.spec) frá Noregi og starfaði á árum áður sem leikskólasérkennari, og síðar sérkennari og sérkennsluráðgjafi í grunnskólum. Hún lauk doktorsprófi frá Worcester University árið 2002. Kennslu- og rannsóknarsvið hennar hafa verið menntun án aðgreiningar, sérkennslufræði, leikskólafræði og kennsluráðgjöf. <https://orcid.org/0000-0002-9636-3687>

Sólveig Zophoníasdóttir (sz@unak.is) er aðjúnkt við Háskólann á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-gráðu frá sama skóla (1999), diplómu í tölvu- og upplýsingatækni frá Kennaraháskóla Íslands (2000), meistara-gráðu frá Háskóla Íslands (2011) og er í doktorsnámi við sama skóla. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að gæðum kennslu, upplýsingatækni, samræðum, starfsþróun, námskrá og nemendapátttöku. <https://orcid.org/0000-0002-2559-5632>

## CHATGPT IN HIGHER EDUCATION, TEACHERS' ATTITUDES AND use

### ABSTRACT

Generative Artificial Intelligence (GenAI), particularly tools like ChatGPT, is increasingly influencing teaching and research practices in higher education (HE). These developments raise practical and ethical questions relating to academic integrity, assessment, and professional responsibility. This study explores how university teachers perceive and use ChatGPT, focusing on how perceived usefulness and ease of use influence its adoption. The research was conducted at the University of Akureyri in Iceland using a mixed-methods design. Data were collected through an online survey with both closed- and open-ended questions, answered by 23 teachers from two academic departments. The Technology Acceptance Model (TAM) was used to interpret the findings, with attention to core components: perceived usefulness (PU), perceived ease of use (PEOU), attitude toward use (ATU), behavioral intention to use (BIU), and actual use (AU) (Davis, 1989). Most participants had used or were familiar with ChatGPT and described it as useful for academic tasks such as preparing lectures, assignments, feedback, and research-related writing. Perceived usefulness emerged as the strongest predictor of both current and intended use. Ease of use, however, was more unevenly reported. While many found the tool inspiring, others experienced challenges associated with lack of training, vague institutional guidelines, uncertainty about appropriate application and data protection. Teachers with access to support reported more positive experiences and expressed stronger intentions to integrate ChatGPT into their practice. By contrast, the absence of support limited adoption, even among those who saw its potential. Attitudes toward student use were more divided. Concerns were raised about academic integrity, possible overreliance on AI-generated content, and the risk of undermining students' critical thinking and independent learning. Teachers also expressed uncertainty in the absence

of clear policies and expectations. Despite these concerns, ChatGPT was already being used in various ways, particularly for brainstorming, summarising, and drafting content. Many teachers appreciated its time-saving potential and the support it offered in shaping and organising ideas, although they also stressed the importance of critically reviewing its outputs. A recurring theme was the importance of institutional guidance, professional development, and spaces for open discussion. Teachers called for clear expectations, ethical frameworks, and collaborative dialogue as to how GenAI should be integrated into academic practice. This aligns with previous studies emphasising the need to strengthen AI literacy in HE (Francis et al., 2025; Tillmanns et al., 2025). AI literacy was understood not simply as tool but as the ability to engage critically with GenAI, assess the reliability of outputs, and reflect on ethical implications. Without such competencies, there is a risk of shallow adoption that fails to support deep learning or academic integrity. This is in line with UNESCO's guidance (2024), which emphasises human agency, ethical awareness, and social responsibility in AI integration. In conclusion, the study highlights that while university teachers generally acknowledge the value of ChatGPT, its successful integration depends on more than technical access. Perceived usefulness drives adoption, but meaningful and responsible use is shaped by ethical concerns, institutional context, and professional dialogue. There are many opportunities for further research on the use of ChatGPT and other GenAI tools in higher education. It would be interesting to explore how these tools are used in learning and teaching, whether they support traditional practices or introduce innovations. Furthermore, understanding how teaching methods and assessment can evolve with ChatGPT is important to support student learning and reduce dishonest practices. The evolution of learning and teaching with GenAI depends on collective decisions about the purpose and value of education. Teachers play a crucial role in developing guidelines for GenAI use, providing student support, and leading discussions on GenAI in education.

Keywords: ChatGPT, GenAI, higher education, academics, TAM-model

## ABOUT THE AUTHORS

Jórunn Elíadóttir (je@unak.is) is an associate professor in the Faculty of Education at the University of Akureyri. With a background as an early childhood teacher, she studied special education in Norway and earned her PhD in special education from Worcester University, UK, in 2002. Her research interests include special education, inclusive education, early childhood education, and educational counselling. <https://orcid.org/0000-0002-9636-3687>

Sólveig Zophoníasdóttir (sz@unak.is) is an adjunct at the University of Akureyri. She has a B.Ed. degree (1999), a diploma in IT from the Iceland University of Education (2000), and an M.Ed. degree from the University of Iceland (2011). She is currently a PhD candidate in educational sciences. Her main field of research has been teaching quality, educational technology, dialogue, professional development, curriculum, and student participation. <https://orcid.org/0000-0002-2559-5632>



# ER HÆGT AÐ EFLA STARFSNÁM? AÐSÓKN Í STARFSNÁM Á FRAMHALDSSKÓLASTIGI 2006–2024

Í greininni er fjallað um þróun aðsóknar í starfsnám á framhaldsskólastigi á Íslandi á tímabilinu 2006–2024. Gögn um umsóknir um starfsnám eru notuð til að skoða hvernig aðsókn hefur þróast eftir starfsgreinaflokkum. Auk þess að greina þróun aðsóknar er markmið greinarinnar að skoða hvort hægt sé að greina almenna þætti sem hafa áhrif á þróun aðsóknar í starfsnám eða hvort þróunin sé mismunandi eftir starfsgreinaflokkum. Niðurstöður benda til þess að aukin aðsókn síðustu ára stafi einkum af vexti í ákveðnum starfsgreinaflokkum en aðsókn hafi staðið í stað eða minnkað í öðrum greinaflokkum. Greina mátti áhrif nokkurra almennra þátta í þróun aðsóknar, til dæmis efnahagshrunsins og breytinga á umgjörð framhaldsskólans. Einnig mátti greina sértæka þætti tengda þróun tiltekinna starfsgreina. Samspil áhrifaþátta sem tengjast stöðu og þróun atvinnulífsins, starfsgreina og menntakerfisins er flókið og ef efla á starfsnám er nauðsynlegt að taka mið af því, sem og sérstöðu tiltekinna starfsgreina eða starfsgreinaflokka.

Efnisorð: starfsmenntun, framhaldsskóli, aðsókn í nám

## INNGANGUR

Mikill meirihluti hvers árgangs íslenskra ungmenna skráir sig í nám í framhaldsskóla að loknum grunnskóla, eða um og yfir 95% síðan 2010 (Hagstofa Íslands, 2024). Meirihlutinn velur bóknám til stúdentsprófs frekar en starfsmenntun og hefur gert í auknum mæli frá því á áttunda áratug síðustu aldar (Hagstofa Íslands, 2018, 2024; Jón Torfi Jónasson og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2016).

Það hefur lengi verið stefna menntayfirvalda á Íslandi að efla starfsmenntun (sjá Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014; Ríkisendurskoðun, 2017) og er það til dæmis tekið fram í stjórnarsáttmálum síðustu ríkisstjórna (Stjórnarráð Íslands 2017, 2021, 2024). Svo segir einnig í menntastefnu til 2030 (Stjórnarráð Íslands, e.d.; þingskjal nr. 310/2020–2021). Þegar rætt er um að efla starfsmenntun er oftast takmarkið að fjölga þeim nemendum sem velja sér starfsnám, til dæmis með því að auka virðingu fyrir náminu

og breyta þeirri ímynd að það sé blindgata í menntakerfinu (Elsa Eiríksdóttir, 2022; Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2018; Ríkisendurskoðun, 2017).

Í úttekt Ríkisendurskoðunar (2017) á stjórnsýslu starfsmenntunar var niðurstaðan sú að þrátt fyrir fyrirheit menntayfirvalda um að fjölga nemendum í starfsnámi hefði lítið þokast í þá átt. Á síðastliðnum árum hefur þó mátt greina vísbendingar um að starfsnám sé að verða eftirsóknarverðara og fréttir berast af aukinni aðsókn ungmenna og hærra höfnunarhlutfalli í starfsnám (Jón Agnar Ólason, 2021; Samtök iðnaðarins, 2021a). Ýmsar ástæður hafa verið gefnar fyrir þessum aukna áhuga og stundum er vísað til aðgerða yfirvalda og hagaðila (sjá til dæmis Lilju Alfreðsdóttur, 2020; Þorvarð Pálsson, 2021) en ekki er vitað fyrir víst hvað veldur. Starfsnám er nátengt vinnumarkaðinum og því geta ýmsir utanaðkomandi þættir haft áhrif á aðsókn, eins og uppgangur í tilteknum greinum eða samfélagslegir atburðir (til dæmis efnahagshrunið og COVID-faraldurinn).

Eitt af því sem gerir umræðu um eflingu starfsmenntunar erfitt fyrir er að ekki er alltaf ljóst hvað nákvæmlega er átt við þegar rætt er um starfsnám. Starfsnám er fjölbreyttur og síbreytilegur flokkur námsbrauta og flókið að skilgreina nákvæmlega hvaða námsbrautir falla þar undir og hverjar gera það ekki. Annað sem flækir málin er hversu ólíkar greinar starfsmenntunar eru innbyrðis og þróun þessara atvinnugreina ólík. Þegar rætt er um aðgerðir sem eiga að fjölga nemendum í starfsnámi er því ekki víst að tiltekin aðgerð hafi sömu áhrif á ólíkar starfsgreinar og þá er spurning hversu mikið vit er í að ætla að efla aðsókn í starfsnám almennt. Markmið greinarinnar er að skoða þróun aðsóknar í framhaldsskóla síðustu tvo áratugina eftir ólíkum flokkum starfsgreina og sjá hvort greina má almenna eða sértæka áhrifaþætti í þróun aðsóknar í starfsmenntun.

## EFLING STARFSMENNTUNAR

Áherslan á að efla starfsmenntun er ekki nýtilkomin. Til dæmis var það markmið lagasetningar 1946 um verknámsdeildir að styrkja stöðu verknáms (Jón Torfi Jónasson, 1995) og 1987 skila matsmenn OECD álitni þar sem bóknámsáhersla framhaldsskólanáms á Íslandi er sögð áhyggjuefni (OECD, 1987). Þróun framhaldsskólastigsins á Norðurlöndum hefur þó verið með svipuðum hætti og bóknámsáhersla er ekki einskorðuð við Ísland (Aarkrog, 2020; Jón Torfi Jónasson, 2003; Nylund o.fl., 2018). Það flækir síðan umræðu um eflingu starfsnáms að oft er ekki ljóst hvort málið snýst um það að gera starfsnám meira aðlaðandi, bóknám síður aðlaðandi eða hvort tveggja (Jón Torfi Jónasson, 1992). Umræða um eflingu starfsnáms hefur því löngum verið, kannski óhjákvæmilega, bundin umræðu um bóknám og bóknámsrek (e. academic drift).

Bóknámsrek vísar til aukinnar áherslu á frekara nám í samfélaginu, stækkunar háskólastigsins og aukinnar hlutdeildar bóknáms í námi almennt til að auka virðingu þess (Harwood, 2010; Jón Torfi Jónasson, 2003, 2004; Morphew, 2000). Bóknámsrek virðist birtast einna skýrast í auknu vali ungmenna á bóknámi sem leiðir til háskólanáms fram yfir starfsnám (Jón Torfi Jónasson, 2004). Á Norðurlöndum varð almennt bóknám á framhaldsskólastigi æ vinsælla alla síðustu öld, og má því sjá þar skýr merki bóknámsreks á kostnað sérhæfðs starfsnáms (Jón Torfi Jónasson, 2003). Um síðustu aldamót var því bóknám löngu orðið algengasta val ungmenna á Íslandi í framhaldsskólum og öll umræða um eflingu starfsnáms litast af þessari þróun.

Þegar horft er á heildarskráningu nemenda í framhaldsskóla má sjá að tveir þriðju þeirra eru skráðir í bóknám, eða 66% að meðaltali á tímabilinu frá 1997 til 2023 (Hagstofa Íslands, 2024). Um þriðjungur nemenda, eða 32% að meðaltali á tímabilinu, er skráður í starfsnám, og hefur haldist á bilinu 29% til 32% frá 2006. Hlutfall nemenda á Íslandi í starfsnámi þykir frekar lágt í alþjóðasamanburði og hefur verið lægra en almennt gerist í Evrópusambandinu (49%) og OECD-ríkjum (44%) (OECD, 2023; Serafini og Soares Marques, 2025).

Á árunum 1997 til 2023 skráðu sig aðeins um 17% nemenda að meðaltali í starfsnám strax að loknum grunnskóla (Hagstofa Íslands, 2024). Það segir þó ekki alla söguna því árið 1997 var hlutfallið 23% en fór lægst í 12% árin 2016 til 2018. Síðan þá hefur þetta hlutfall hækkað aftur og var 17% árið 2023. Mun á hlutföllum nýnema og skráningar almennt má skýra með því að nemendur fara gjarnan eldri í starfsnám; skipta annaðhvort um námsbraut eða skrá sig aftur í nám eftir að hafa lokið eða horfið frá öðru námi (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2022a).

Öjöfn virðingarstaða bóknáms og starfsnáms er gjarnan sögð vera skýringin á dræmri aðsókn í starfsnám. Lægri virðingarstaða starfsnáms hefur lengi þótt vandamál, bæði á Íslandi og alþjóðlega, og er talin birtast meðal annars í því (1) að færri nemendur velji starfsnám en bóknám og séu ólíklegri til að brautskrást, (2) að nemendum sem verr hefur gengið í fyrra námi sé frekar beint í starfsnám og nemendur í starfsnámi hafi almennt lægri félags- og efnahagslega stöðu og (3) að inntak námsins sé of sérhæft og því takmarkaðri möguleikar til frekara náms á háskólastigi að námi loknu (Aarkrog, 2020; Billett, 2014; Cedefop, 2014; Elsa Eiríksdóttir, 2022; Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2018; Jón Torfi Jónasson og Gunnhildur Óskarsdóttir, 2016; Lasonen og Young, 1998; Nylund o.fl., 2018).

Ástæður þess að menntayfirvöld og stefnumótunaraðilar hafa viljað auka hlutdeild starfsnáms og veg þess og virðingu eru margar og á stundum mótsagnakenndar (Elsa Eiríksdóttir, 2023). Oft er rætt um mikilvægi menntunar fyrir atvinnulífið og að tryggja þurfi nægilegan fjölda sérhæfðra starfsmanna fyrir framtíðina. Þá er einnig vísað til mikilvægis þess að nemendur ljúki námi með hæfni sem geri þeim kleift að fá störf og að samhljómur sé á milli þeirrar hæfni sem menntakerfið veiti og starfa í samfélaginu. Einnig er oft bent á mikilvægi þess að efla nám sem ekki byggist á bóknámshefðum og henti nemendum sem þrífast illa í bóknámsmiðuðu menntakerfi. Í því samhengi er stundum rætt um starfsnám eins og úrræði – ætlað nemendum sem af einhverjum ástæðum (bakgrunni, námsörðugleikum, tungumálakunnáttu o.s.frv.) standa höllum fæti í kerfinu. Hver sem ástæðan er, þá er ljóst að lengi hefur verið lögð á það áhersla í nágrannalöndum okkar (Aarkrog, 2020; Jørgensen, 2022; Nylund o.fl., 2018) og víðar (Billett, 2014; Cedefop, 2014; Lasonen og Young, 1998) að auka hlutdeild starfsnáms á framhaldsskólastigi, og hér er Ísland engin undantekning (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014; Stjórnarráð Íslands, e.d.).

Þrátt fyrir áherslu á að efla starfsmenntun hefur almennt lítið þokast. Í skýrslu Ríkisendurskoðunar frá 2017 kemur fram að „um árabil hefur verið bent á mikilvægi þess að fjölga iðn- og tæknimenntuðu fólki hér á landi, gera starfsnám að raunverulegum valkosti í skólakerfinu og auka virðingu fyrir verknámi og verkfærni“ (bls. 3). Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008 höfðu meðal annars að markmiði að efla starfsnám, en Ríkisendurskoðun

kemst að þeirri niðurstöðu að „það hefur ekki gengið eftir“ (bls. 3). Athygli vakti því þegar fréttir fóru að berast af aukinni aðsókn í starfsnám upp úr 2020 og að færri hefðu komist að í starfsnámi en vildu (sjá til dæmis Jón Agnar Ólason, 2021; Samtök iðnaðarins, 2021a). Aukinni kynningarstarfsemi var þakkað, sem og viðhorfsbreytingu í samfélaginu. Kallað var eftir meiri fjárfestingu í starfsnámi og skólainniðum til að koma til móts við þennan aukna áhuga.

Haustið 2022 birti Mennta- og barnamálaráðuneytið aðgerðir til að fjölga nemum í starfsnámi og byggðust þær á tillögum starfshóps um innritun í starfsnám sem ráðherra skipaði sama ár „til að afla upplýsinga um fjölda þeirra sem ekki fengu skólavist í starfsmenntaskólum haustið 2022“ (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2022a, bls. 6). Aðgerðirnar lutu meðal annars að því að „auka getu starfsmenntaskólanna til að taka við nemum“ og „fjölga fagmenntuðum kennurum“ en þessir tveir þættir voru helst nefndir sem ástæða þess að skólar gátu ekki tekið á móti öllum sem sóttu um. Vorið 2023 var settur á fót stýrihópur um eflingu framhaldsskólans og byggðust störf hans á greinargerð um húsnaðisþörf í framhaldsskólum 2023–2033 (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2023). Þar var því spáð að á næstu árum myndi nemendum í starfsnámi fjölga en fækka í bóknámi. Á þessum grundvelli hófst umræða um sameiningu framhaldsskóla vorið 2022 sem lauk með yfirlýsingu þáverandi ráðherra þá um haustið um að fallið væri frá þeim hugmyndum. Réttmæti spár menntayfirvalda um mikla fjölgun starfsnámsnema til ársins 2033 var dregið í efa (Elsa Eiríksdóttir og Sæberg Sigurðsson, 2023; Gylfi Magnússon, 2023), en eftir stendur að aðsókn í starfsnám hefur aukist og því er mikilvægt að skoða hvar þessi fjölgun á sér stað nákvæmlega og hvort gera megí ráð fyrir að um sé að ræða breytt viðhorf til starfsnáms í samfélaginu.

Einn þeirra þátta sem sagðir eru hafa unnið á móti eflingu starfsmenntunar er óljósar skilgreiningar á starfsmenntun (Jón Torfi Jónasson, 1995). Fyrirgreind umræða um aukna aðsókn í starfsnám er athyglisverð fyrir þær sakir að þrátt fyrir að ljóst hafi verið að um væri að ræða aukna aðsókn í tiltekna greinar (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2022b) er alltaf rætt um aukna aðsókn í starfsnám yfirleitt, eins og þessi flokkur náms sé einsleit heild, sem hann er alls ekki. Það er því mikilvægt að skoða nákvæmlega hvernig aðsókn og áhugi á starfsnámi hefur þróast undanfarna tæpa tvo áratugi, bæði almennt og einnig út frá ólíkum greinum starfsmenntunar. Sú heildarmynd getur sýnt hvort nálgast beri starfsnám heildstætt eða með ólíkum áherslum eftir greinasviðum.

## STARFSNÁM Á FRAMHALDSSKÓLASTIGI OG FLOKKUN STARFSGREINA

Hvað nákvæmlega fellur undir starfsnám hefur lengi verið á reiki. Í umfjöllun um þróun starfsmenntunar frá 1993 fjallar Gestur Guðmundsson um hugtakið og bendir á að „fram á 7. áratuginn eða jafnvel lengur var nær aldrei fjallað um alla starfsmenntun á framhaldsskólastigi í heild“ (bls. 8). Hann bendir á að iðnfræðsla (fræðsla sem opinberir aðilar veita í löggiltum iðngreinum) hafi alltaf verið fyrirferðarmest í umræðu um starfsmenntun, bæði vegna umfangs og þess að þar hafi átök um yfirráð og breytingar verið áberandi. Annað sem Gestur nefnir er að starfsnám geti einnig átt sér stað á háskólastigi. Nú er hugtakið starfsnám yfirleitt ekki notað yfir nám á háskólastigi nema til að lýsa þeim hluta námsins

sem fer fram á vinnustað (sjá t.d. Háskóla Íslands, e.d.; Háskólann á Akureyri, e.d.; Háskólinn í Reykjavík, e.d.), eða því sem oft er einnig kallað starfsþjálfun eða vinnustaðanám. Það er þó ekkert sem segir að nám á háskólastigi geti ekki talist hreint starfsnám (Jón Torfi Jónasson, 1992), og má þar nefna til dæmis nám hjúkrunarfræðinga, kennara, og lögfræðinga, en á Íslandi er hefðin sú að orðið starfsnám sé notað um nám á framhaldsskólastigi.

Hér eru hugtökin starfsnám og starfsmenntun notuð til að lýsa námi á framhaldsskólastigi sem ætlað er að búa nemendur fyrst og fremst undir sérhæfð störf (sbr. Gerði G. Óskarsdóttir, 2000). Hugtökin verknám og verkmenntun hafa verið notuð til að lýsa námi sem leiðir til starfsréttinda en einnig almennum verklegum greinum (í grunnskóla) og verklegu námi eða verklegri kennslu. Hér eru þessi hugtök viljandi ekki notuð því þó verknám vísi að einhverju leyti til þess sem sannarlega einkennir starfsmenntun – verklegar kennslu – getur það verið misvísandi. Starfsnám inniheldur einnig bókleg fög og svokallaðar bóknámsgreinar geta oft innihaldið verklega þætti (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2018; Gestur Guðmundsson, 1993; Jón Torfi Jónasson, 1995). Kannski má segja að hluti af vandanum við notkun á hugtökunum verknám og starfsnám sé að hugtakið bóknám er notað sem andheiti við hvort tveggja (Helgi Skúli Kjartansson, persónuleg samskipti, 2020). Í opinberri umræðu er iðnnám og verk- og starfsnám oft notað jöfnum höndum (sjá til dæmis Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2022b; Stjórnarráð Íslands, e.d., 2017), en hér er hugtakið starfsnám notað og litið svo á að iðnnám sé einn flokkur starfsnáms hér á landi og verklegt nám sé einkennandi hluti starfsnáms. Því er farið eftir skilgreiningu Gestu Guðmundssonar (1993) á starfsnámi: „Starfsnám er allt nám sem miðar beint að undirbúningi fyrir tiltekin störf á vinnumarkaði, hvort sem það veitir formleg réttindi eða ekki og hvort sem það er verklegt eða bóklegt“ (bls. 9).

Í almennri menntaumræðu er oftast rætt um starfsmenntun eins og allir viti nákvæmlega hvað um ræðir og í mörgum tilvikum er það sennilega rétt, sérstaklega þegar um ræðir löggiltar iðngreinar og heilbrigðisgreinar á framhaldsskólastigi. En það er einnig skýrt að starfsnám nær yfir mjög fjölbreyttar námsgreinar og í einstaka tilvikum er kannski ekki ljóst hvort um starfsnám er að ræða eða ekki. Ef ætlunin er að efla starfsnám og auka hlutfall ungs fólks sem velur sér starfsnám er mikilvægt að átta sig á um hvað nákvæmlega er verið að tala.

## Skilgreining á starfsnámi í aðalnámskrá framhaldsskóla

Í aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) er lögð áhersla á að auk þess að „stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi“ (bls. 7) sé eitt af hlutverkum framhaldsskóla að búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífinu. Starfsnám er svo skilgreint sem ein tegund námsleiða sem þar eru í boði, auk almenns náms, listnáms og bóknáms. Í sérstökum kafla um starfsnám segir svo:

Starfsnám fer yfirleitt bæði fram í skóla og á vinnustað. Stór þáttur námsins felur í sér að nemendur þjálfist í að beita mismunandi aðferðum og verklagi. Þjálfunin fer annars vegar fram í verklegu sérnámi skóla undir leiðsögn kennara og hins vegar í vinnustaðanámi eða starfsþjálfun á vinnustað (bls. 40).

Hér er því lögð áhersla á þátt vinnustaðanáms í starfsnámi en það er þó ekki gert að skilgreiningaratriði.

Það er athyglisvert að í nógildandi aðalnámskrá framhaldsskóla fara inntak náms og námslok ekki endilega saman. Í umfjöllun um framhaldsskólapróf, stúdentspróf og önnur lokapróf kemur fram að inntak námsins geti verið bóknám, listnám eða starfsnám. Próf til starfsréttinda eru einu námslokin sem eru sérstaklega skilgreind sem „námslok af námsbraut sem veitir löggilt starfsréttindi eða veitir nemendum heimild til að þreyta sveinspróf í löggiltri iðngrein“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 48). Þannig getur námið leitt til löggiltra starfsréttinda á tilteknum vettvangi (til dæmis sem sjúkraliði, tanntæknir, vélstjóri eða matartæknir) eða réttar til að þreyta sveinspróf í löggiltum iðngreinum (til dæmis í hársnyrtiið, rafvirkjun, húsasmíði eða matreiðslu). En einnig eru til námsbrautir sem margir myndu telja starfsnám en leiða ekki til prófa til starfsréttinda með sama hætti, til dæmis eru námslok tækniteknara og garðyrkjufraeðinga skilgreind sem önnur lokapróf samkvæmt aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012; Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.-b; Stjórnarráð Íslands, 2015).

Á heildina litið er starfsnám skilgreint þannig í aðalnámskrá framhaldsskóla að því sé aðallega ætlað að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í atvinnulífinu (en ekki einungis), í því felist oftast eitthvert vinnustaðanám (en ekki nauðsynlega) og því ljúki gjarnan með prófum til starfsréttinda (en ekki alltaf).

## Alþjóðleg flokkun á starfsnámi: ISCED

Formleg skilgreining á námi í íslensku menntakerfi er byggð á ISCED-flokkunarkerfinu (Hagstofa Íslands, 2008). Í því kerfi eru námsbrautir flokkaðar eftir innihaldi náms og markmiði. Starfsmenntun er skilgreind á framhaldsskólastigi (ISCED 3) eftir tveimur víddum sem vísa til stefnu og áherslu náms. Stefna segir til um hvert námið leiðir og er þá átt við hvort stefnt sé að störfum á vinnumarkaði eða frekara námi. Stefna náms fellur í þrjá flokka. Í flokki A er almennt nám sem leiðir til frekara náms á hærra stigi, í flokk B fellur nám sem leiðir til starfsnáms á hærra stigi og í flokk C nám sem leiðir beint út á vinnumarkaðinn. Áhersla náms segir til um hvort um er að ræða almennt nám (táknað með G) sem gerir ekki ráð fyrir sérþjálfun til starfa, for-starfsnám (táknað með P) sem miðar að því að kynna nemendum vinnumarkaðinn og undirbúa þá fyrir frekara starfsnám eða starfsnám (táknað með V) sem býr nemendur undir þátttöku á vinnumarkaði og veitir yfirleitt starfsréttindi.

Samkvæmt þessu kerfi flokkast starfsmenntun sem 3B eða 3C og áherslan er V eða P. Til dæmis er nám í löggiltum iðngreinum flokkað sem ISCED 3CV. Þessi flokkun er þó ekki alltaf nytsamleg ef ætlunin er að greina starfsmenntun frá öðru námi í framhaldsskóla. Til dæmis er listnám flokkað sem starfsnám (ISCED 3BP, 3AV og 3CV) en telst vera skilið frá starfsnámi samkvæmt aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) og fæstir teldust eiga við nám í tónlist eða myndlist þegar þeir notuðu orðið starfsnám. Einnig hefur nám verið skilgreint sem bóknám (3AG) sem gæti talist vera starfsnám, til dæmis upplýsinga- og tæknibraut og búnaðarbraut, og þegar starfsnámsbraut lýkur með stúdentsprófi (Hagstofa Íslands, 2024). Þannig eru dæmi þar sem ISCED-flokkunin fellur ekki vel að almennum hugmyndum um það hvað telst vera starfsnám.

## Skilgreiningar í stjórnýslu: Starfsgreinaráð

Ef stjórnýsla starfsmenntageirans er skoðuð (til dæmis reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009; Ríkisendurskoðun, 2017) er ljóst að hugtakið starfsmenntun er í raun regnhlífahugtak yfir ólíkar greinar og alls eru 12 starfsgreinaráð starfrækt fyrir ólíka starfsgreinaflokka. Tilgangur starfsgreinaráða er að vera ráðherra menntamála „til ráðgjafar um starfsnám á framhaldsskólastigi“ (reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009). Í reglugerðinni kemur ekki fram nákvæmlega hvaða greinar tilheyra hverjum flokki starfsgreina, en upptalningu má finna á heimasíðu Miðstöðvar menntunar og skólaþjónustu (e.d.-a). Þessi listi yfir þær greinar sem tilheyra starfsgreinaráðum er gagnlegur til að skera úr um hvort tiltekna námsgreinar teljast til starfsmenntunar eða ekki og flokka starfsgreinar innbyrðis út frá þeim skilningi sem má segja að gildi í íslensku skólasamfélagi og atvinnulífi.

Hér verður þessi flokkun á starfsnámsgreinum lögð til grundvallar. Starfsgreinaráð gegna mikilvægu hlutverki í stjórnýslu starfsmenntamála á Íslandi. Þar sitja fulltrúar skólasamfélagsins og atvinnulífsins og þau skilgreina hæfnikröfur starfa sem liggja til grundvallar öllum námsbrautalýsingum (reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009). Flokkun starfsgreina út frá skilgreiningum á starfsgreinaráðum, bæði hvað varðar það hvaða greinar teljast starfsgreinar og hvernig þær eru flokkaðar saman, ætti því að ná vel utan um almennan skilning á því hvað telst vera starfsmenntun á Íslandi.

## UMFANG STARFSNÁMS

Í úttekt fyrir OECD (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) var starfsnám skilgreint sem ISCED 3CV (námsleiðir sem leiða út á vinnumarkaðinn – C, og búa nemendur undir þátttöku á vinnumarkaði og veita starfsréttindi – V). Þar voru tilgreindar 113 starfsnámsbrautir, en inni í þeirri tölu voru meðal annars listnámsbrautir og námsbrautir fyrir fólk með þroskahömlun sem eru sjaldan taldar til starfsnáms í opinberri umræðu. Síðari talning á vegum Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (2015) skilaði lista yfir 93 starfsnámsgreinar á framhaldsskólastigi, en sá listi var þó ekki talinn tæmandi. Vorið 2021 voru tilgreindar 70 staðfestar námsbrautalýsingar í tækni- og starfsnámi sem lauk með lokaþrófi á 3. hæfniprepi framhaldsskóla (þingskjal nr. 898/2020–2021).

Fjöldi námsbrauta í starfsnámi hefur þannig verið á reiki síðastliðinn áratug og má að einhverju leyti rekja það til erfiðleika við að skilgreina nákvæmlega hvað telst vera starfsnám. Þessir erfiðleikar tengjast breytingum á umgjörð framhaldsskólastarfs. Árið 2008 voru sett lög um framhaldsskóla (nr. 92/2008) og útgáfa aðalnámskrár framhaldsskóla fylgdi í kjölfarið (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Með þessum breytingum varð námskrágerð dreifstýrð og gerð námsbrauta lögð í hendur framhaldsskólanna sjálfra með mjög opnum ramma aðalnámskrár sem byggðist á hæfniviðmiðum. Þessi sveigjanleiki hafði í för með sér mikla fjölgun námsbrauta í kerfinu frá því sem áður hafði verið með niðurnjörvuðum námsbrautalýsingum aðalnámskrár frá 1999 (María Jónasdóttir o.fl., 2025). Starfsnám féll illa að nýjum ramma kerfisins og tók langan tíma að færa starfsnámsbrautir inn í það (Ríkisendurskoðun, 2017). Því má segja að á árunum 2008 til 2017 hafi verið mikið umrót á starfsnámsbrautum innan framhaldsskólakerfisins. Um

svipað leyti, eða um 2015, var bóknám til stúdentsprófs stýtt um eitt ár og varð upp úr því heilu ári styttra en starfsnám að meðaltali (Elsa Eiríksdóttir o.fl., 2018).

Námsbrautir í starfsnámi eru skilgreindar innan framhaldsskóla með tilliti til hæfnikrafna starfa og aðalnámskrár framhaldsskóla (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Síðan fara þær í gegnum staðfestingarferli þar sem meðal annars er kallað eftir umsögn viðkomandi starfsgreinaráðs. Staðfestar námsbrautalýsingar eru loks birtar í gagnagrunni þar sem leita má þær uppi eftir skilgreiningum á námsbraut, námsleið, námslokum og hæfniþrepi (Miðstöð menntunar og skólaþjónustu, e.d.-b). Ef leitað er að staðfestum námsbrautum sem leiða til starfsréttinda á 3. hæfniþrepi skilar leitin alls 69 námsbrautum. Til viðbótar finnast 19 námsbrautir ef leitað er að námsbrautum sem leiða til annarra lokaprófa á 3. hæfniþrepi. Flestar þeirra snúa að námi sem myndi teljast til starfsnáms, svo sem tækniteiknunar, blómaskreytingum, búfræði, og heilsunuddi (sumar þó ekki, eins og klassísk tónlistarbraut og popplína). Þegar námsbrautir til stúdentsprófs eru skoðaðar (bóknámsbrautir til stúdentsprófs og aðrar brautir til stúdentsprófs á 3. þrepi) koma upp nokkrar brautir sem einnig gætu talist til starfsnáms, eins og fata- og textílbraut, málm- og véltæknibraut, náttúrufræðibraut – búfræðisvið og nýsköpunar- og tæknibraut. Í heild má því gera ráð fyrir 84 til 88 staðfestum námsbrautum í framhaldsskólum sem hægt væri að flokka sem starfsnám.

Þetta gefur ágætis mynd af umfangi starfsmenntunar á framhaldsskólastiginu og jafnvel fjölbreytileika þess. Mikilvægt er þó að taka fram að fjöldi námsbrauta er ekki það sama og fjöldi námsgreina í starfsmenntun því staðfestar námsbrautalýsingar tengjast skólum. Til dæmis eru greinarnar húsasmíði og rafvirkjun kenndar víða og í gagnagrunnum eru fimm staðfestar námsbrautalýsingar í húsasmíði og sjö í rafvirkjun. Eins ber að taka fram að ekki eru endilega til staðfestar námsbrautalýsingar fyrir allar starfsnámsgreinar, til dæmis ef litið er til reglugerðar um löggiltar iðngreinar (nr. 940/1999).

Á heildina litið spannar starfsnám á framhaldsskólastigi því fjölda námsgreina og námsbrauta, allt frá blómaskreytingum til félagsliðanáms, tækniteiknunar, snyrtifræði, bakaraiðnar og vélstjórnar. Löggiltar iðngreinar eru stór hluti starfsmenntagreina á framhaldsskólastigi, en nám í iðngrein gefur nemendum rétt til að þreyta sveinspróf og fá starfsréttindi í iðngreininni (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; reglugerð um löggiltar iðngreinar nr. 940/1999). Næststærsti flokkur starfsmenntagreina er heilbrigðis og uppeldisgreinar, sem margar hverjar eru löggiltar (lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012).

Á heildina litið má segja að starfsmenntun á Íslandi á framhaldsskólastigi sé mjög fjölbreytt, en námsbrautir sem flokkast sem starfsmenntun eiga það sameiginlegt að þeim er ætlað að búa nemendur fyrst og fremst undir sérhæfð störf en síður nám á næsta skólastigi þó svo að þær geti það einnig (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Það er þó ljóst að beiting þessarar skilgreiningar er erfið í raun og oft óljóst hvaða námsbrautir í íslensku skólakerfi falla þarna undir og hversu margar starfsnámsgreinar eru. Þrátt fyrir þetta er yfirleitt talað um starfsnám sem heildstæða tegund menntunar, einkum þegar menntayfirvöld leggja áherslu á að efla þurfi starfsmenntun.

## MARKMIÐ OG RANNSÓKNARSPURNINGAR

Markmið greinarinnar er að skoða þróun aðsóknar í starfsnám í framhaldsskóla síðustu tvo áratuginna eftir starfsgreinaflokkum, og leggja mat á hvort hægt sé að greina þætti sem hafa áhrif á aðsókn í starfsnám almennt eða hvort aðsókn virðist háð þáttum sem frekar hafa áhrif á einstaka geira starfsmenntunar. Þannig verður hægt að ræða heildstætt hvað er verið að meina þegar við tölum um starfsnám og í framhaldi íhuga hvort leiðir til að efla starfsnám geti náð markmiði sínu. Því ekki er mikið vit í að tala almennt um að efla starfsnám ef ekki er tekið tillit til þess að hvaða marki áhrifaþættir eru ólíkir eftir starfsgreinaflokkum. Rannsóknarspurningarnar eru:

1. Hvernig hefur aðsókn í ólíka greinaflokkum starfsnáms þróast á tímabilinu 2006 til 2024?
2. Er hægt að greina þætti sem hafa áhrif á þessa þróun og eru þeir sameiginlegir ólíkum starfsgreinaflokkum eða sértækir?

Þessum spurningum verður svarað með greiningum á aðsóknargögnum sem fengin voru hjá Menntamálastofnun og síðar Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. Í þeim gögnum voru allar umsóknir um framhaldsskóla hérlendis á tímabilinu 2006 til 2024. Aðsókn í nám gefur til kynna áhuga á námi og hversu margir eru tilbúnir að leggja starfsgrein fyrir sig á tilteknum tíma, en er þó óneitanlega ekki nákvæmur mælikvarði því margt hefur áhrif á val á námi. Með því að skoða aðsókn en ekki skráningar í nám eða brautskráningar koma aðrir þættir, svo sem fjöldatakmörkanir hjá framhaldsskólum, fjöldi vinnustaðapláss eða annað sem hefur áhrif á gengi í námi, síður við sögu.

## AÐFERÐ

### Gagnasafn

Gagnasafn með öllum umsóknum um nám í framhaldsskóla á árunum 2005 til 2022 fékkst haustið 2022 frá Menntamálastofnun. Í upphaflegu gagnasafni voru eftirfarandi upplýsingar um hverja umsókn: Staða, útskriftarár úr grunnskóla, önn og ár umsóknar, skóli sem sótt var um, braut, varabraut, innritunarbraut, kyn umsækjanda og staðsetning skóla eftir landshluta.

Ljóst var að vinna þyrfti gögnin töluvert til að geta greint þau heildstætt. Alls voru rúmlega 250.000 færslur (umsóknir) í gagnasafninu, 1.313 ólík heiti á námsbrautum (til dæmis 61 mismunandi heiti á almennum brautum) og ólíkar merkingar voru á umsóknarári og önn (til dæmis V11, V2011, 20112). Til að leysa þetta og flokka hverja umsókn eftir greinum (til dæmis hagfræði, ljósmyndun, náttúrufræði, bakaraiðn, myndlist, lyfjatekni), ISCED-kóða (stigi, stefnu og áherslu) og tegund náms (til dæmis starfsnámi, bóknámi, listnámi, íþróttanámi, undirbúningsnámi) var búið til forrit sem bar heiti námsleiðar sem sótt var um saman við lista með þessum upplýsingum. Upphaflegur listi var fenginn frá Menntamálastofnun en með tímanum var bætt við hann þar sem ekki voru allar námsleiðir í gögnunum á honum. Byggðust viðbætur á upphaflegum skilgreiningum Menntamálastofnunar. Að lokum voru á listanum 4.272 ólík námsleiðarheiti og eru til dæmis um 200 ólík heiti á almennum námsbrautum. Haustið 2024, þegar þessi grein var í vinnslu,

var leitað til Miðstöðvar menntunar og skólaþjónustu, sem tekið hafði við verkefnum Menntamálastofnunar, og aðsóknargögnum fyrir árin 2023 og 2024 bætt við gagnasafnið. Því miður gekk ekki að fá upplýsingar um kyn umsækjenda í það skiptið.

Áður en Menntamálastofnun afhenti gagnasafnið fór fram ítarleg umræða um persónuverndarsjónarmið. Fulltrúar stofnunarinnar fóru eftir sjónarmiðum um hvað þeim væri leyfilegt að afhenda miðað við persónuverndarlög. Einnig var ábyrgt að úrvinnslan yrði byggð á samtölum yfir stóra hópa og því yrðu birtar niðurstöður ekki persónugreinanlegar með neinum hætti. Markmiðið er að draga upp heildarmynd af þróun aðsóknar í starfsmenntun almennt og eftir starfsgreinaflokkum. Því verða gögnin ekki greind eftir einstaka starfsgreinum eða skólum.

Við upphaflega afhendingu gagna var einnig rætt um áreiðanleika þeirra. Fulltrúar Menntamálastofnunar bentu á að áreiðanleiki elstu gagnanna gæti verið lítil þar sem kerfi hefðu verið ný og ekki komin í fulla notkun. Við yfirferð á gögnunum kom á daginn að gögn frá 2005 virtust ekki vera heildstæð og því voru þau ekki notuð.

Annað sem verður að nefna varðandi gagnasafnið er að sami einstaklingur getur átt fleiri en eina umsókn í kerfinu frá ári til árs (ef hafnað eða hættir námi og sækir um síðar). Eins eru flutningar nemenda á milli námsbrauta í kerfinu ekki endilega skráðar í umsóknarkerfið. Til dæmis gæti nemandi sem sækir um og er tekinn inn í grunnnám í bíliðnum skráð sig síðar í bílamálan án þess að það birtist sem umsókn um bílamálan þar sem hann er færður innan skólans. Í þessu tilviki er því aðeins ein umsókn í kerfinu um inntöku í bíliðngreinar. Þá gæti nemandi sem lokið hefur grunnnámi í rafíðngreinum í einum skóla sótt um að fara í rafvirkjun í öðrum skóla og þar með er sami nemandi með tvær umsóknir í kerfinu. Gögnin eru því ekki endilega mjög áreiðanleg þegar einstakar starfsgreinar eru skoðaðar, en ættu að gefa raunsæja mynd af aðsókn í tiltekna starfsgreinaflokk þar sem teknar eru saman aðsóknartölur í þær ólíku starfsgreinar sem tilheyra flokknum og eins í grunnnám þar sem það er í boði.

Til að athuga áreiðanleika flokkunar eftir starfsgreinaráðum var heildarfjöldi umsókna sem féll undir starfsgreinaflokk borinn saman við heildarfjölda umsókna í starfsnám. Á árunum 2006 til 2024 voru á bilinu 94% til 100% umsókna í starfsnám flokkuð í starfsgreinaflokk, að meðaltali 98% á tímabilinu í heild. Athyglisvert er að samræmið er minnst síðustu þrjú ár og því er spurning hvort breytingar á starfsnámi síðastliðin ár valdi því að það falli ekki eins vel að flokkun í starfsgreinaráð og áður, en núgildandi reglugerð um starfsgreinaráð er frá 2009 (reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009). Á heildina litið nær þó flokkun í starfsgreinaflokk vel utan um það nám sem flokkast sem starfsnám í gögnunum.

## Greining gagna

Eftir að gagnasafnið hafði verið unnið var hægt að greina gögnin. Greining var gerð með veltitöflum (e. pivot tables) og lýsandi tölfræði. Greiningin fór fram í tveimur skrefum: (1) Umsóknir flokkaðar eftir tegund náms: Starfsnám, almennt bóknám, listnám, íþróttanám, undirbúningsnám, starfsbraut, viðbótarnám til stúdentsprófs, meistaranám og óskilgreint. (2) Umsóknir í starfsgreinar flokkaðar eftir starfsgreinaflokkum í samræmi við skilgreiningar starfsgreinaráða.

Fyrri greiningin var gerð til að fá fram heildarmynd af þróun aðsóknar í ólíkar tegundir náms á framhaldsskólastigi á tímabilinu með það fyrir augum að fá samanburð, bæði til að bera saman aðsókn í starfsnám og annað nám í framhaldsskóla og eins til að bera saman þróun aðsóknar í einstaka starfsgreinaflokkum og starfsnám í heild. Síðari greiningin var gerð til að skoða sérstaklega þróun ólíkra starfsgreinaflokka á tímabilinu.

Aðeins var skoðuð aðsókn í nám sem lýkur á 3. hæfniprepi og því ekki teknað með umsóknir um iðnmeistaránám eða annað nám sem lýkur á 4. hæfniprepi. Ekki eru heldur sýndar hér umsóknir í viðbótarnám til stúdentsprófs, starfsbrautir og óskilgreint nám sem ekki var hægt að flokka.

Skilgreining starfsgreinaflokka á heimasíðu Miðstöðvar menntunar og skólabjónustu (e.d.-a) var notuð til að flokka námsbrautir í gagnasafninu í starfsnám og flokka starfsgreina (sjá töflu 1). Í einstaka tilvikum lék vafi á hvort tiltekin námsbraut félli undir tiltekinn starfsgreinaflokk og var þá leitað á heimasíðum framhaldsskóla til að fá úr því skorið. Í niðurstöðunum er fjallað um aðsókn í alla starfsgreinaflokka nema einn, umhverfis- og landbúnaðargreinar, en þar sem nám sem fellur undir þennan starfsgreinaflokk var á forræði Landbúnaðarháskólans þar til 2021 eru ekki gögn í gagnasafninu um aðsókn í þessar greinar nema síðustu þrjú ár. Flokkun í aðrar tegundir náms (bóknám, íþróttanáms, listnáms og undirbúningsnám) byggðist á heitum námsleiða og ISCED-flokkunarkerfinu.

## Tafla 1

Listar yfir starfsgreinaflokka (sbr. reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009) og þær greinar sem undir þessa flokka heyra (Miðstöð menntunar og skólabjónustu, e.d.-a). Aðeins greinar með lokapróf á 3. hæfniprepi voru með í greiningunni. Einnig er gefinn upp meðalfjöldi umsókna á ári og meðalhlutfall umsókna um starfsmenntun á ári fyrir tímabilið 2006–2024.

Starfsgreinaflokkur	Meðal-fjöldi á ári	Meðal-hlutfall á ári	Starfsgreinar sem falla undir starfsgreinaflokk
Bygginga- og mannvirkjagreinar	709	17%	Löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í húsasmíði, húsgagnasmíði, málaraíðni, múraraiðni, pípulögnum, veggfóðrun. Einnig plast- og trefjasmíði.
Heilbrigðis-, félags- og uppeldisgreinar	643	16%	Félagsliðar, félagsmála- og tómsundaliðar, fóta- aðgerðafræðingar, heilbrigðisritarar, lyfjateknar, læknaritarar, leikskólaliðar, skólaliðar, stuðningsfulltrúar í grunnskólum, heilsunuddarar, sjúkraliðar, tanntæknar.
Hönnunar- og handverksgreinar	230	6%	Fatateknar, tækniteikun. Einnig námsbrautir fyrir löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í kjólasaumi, klæðskurði, gull- og silfursmíði, húsgagnabólstrun, skósmíði og söðlasmíði.

Matvæla-, veitinga- og ferða- þjónustugreinar	387	10%	Matartæknar, kjötskurðarmenn, slátrarar, leið- sögumenn, ferðaþjónustugreinar. Einnig löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í bakaraiðn, framreiðslu, kjötiðn, matreiðslu og mjólkurfræði.
Málmtækni-, vélstjórnar- og framleiðslugreinar	434	11%	Vélstjórnarréttindi A, B, C og D. Einnig námsbrautir fyrir löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í vélvirkjun, kæli- og frystivélavirkjun, blikksmíði, rennismíði, stálsmíði og netagerð.
Rafiðngreinar	515	13%	Hljóðtæknar, lýsingartæknar, rafeindavélfræðingar (mechatronics, er í þróun) og fleiri stéttir tækni- fólks. Einnig námsbrautir fyrir löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í rafeindavirkjun, rafveituvirkjun, rafvélavirkjun og rafvirkjun.
Samgöngu-, farartækja- og flutningsgreinar	255	6%	Samgöngu- og flutningastarfsemi. Einnig náms- brautir fyrir löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í bifvélavirkjun, bifreiðasmíði og bílamálun.
Sjávarútvegs- og siglingagreinar	127	3%	Skipstjórnarréttindi A, B, C, D og E. Einnig annað starfsnám á sviðum sjávarútvegs, t.d. fiskeldi og fiskvinnsla.
Skrifstofu- og verslunargreinar	104	3%	Þjónustugreinar, skrifstofumenn, verslunarmenn og annað starfsnám á þessu sviði (til dæmis rekstur fyrirtækja).
Snyrtigreinar	357	9%	Löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í snyrtifræði og hársnyrtiðn.
Upplýsinga- og fjölmiðlagreinar	212	5%	Upplýsinga- og fjölmiðlagreinar ásamt net-, vef- og kvikmyndatækni. Einnig námsbrautir fyrir löggiltar iðngreinar til sveinsprófs í bókbandi, ljósmyndun, prentun og prentsmíði (grafískri miðlun).

## NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöðunum er skipt í tvo kafla. Í fyrri kaflanum er farið yfir þróun aðsóknar í fram-  
haldsskóla eftir tegund náms. Í þeim síðari er þróun aðsóknar í starfsnám greind nánar  
eftir starfsgreinaflokkum.

### Þróun aðsóknar í framhaldsskóla eftir tegund náms

Heildarfjöldi umsókna á tímabilinu fór úr 13.569 árið 2006 í 10.501 árið 2024. Almennt  
fór aðsókn jafnt og þétt minnkandi fyrir utan árin eftir hrun (2009 til 2011). Sennilega  
er það vegna þess að hópur þeirra sem ekki hafa sótt sér framhaldsskólamenntun fer  
minnkandi. Árgangar nemenda sem sóttu um í framhaldsskóla (15 ára) á tímabilinu fóru  
minnkandi á árunum 2006 til 2018 (úr 4.843 í 4.191) en hafa farið stækkandi síðan (alls

5.076 árið 2024) og skýrir fækkun í árgöngum því ekki heildarfækkun umsókna (Hagstofa Íslands, e.d.).

Þegar horft er á umsóknir um framhaldsskólanám sem lýkur á 3. þrepi á tímabilinu 2006 til 2024 eftir tegund náms (sjá mynd 1) kemur skýrt fram að meirihluti nemenda sækir um almennt bóknám eða starfsnám, eða 69% í upphafi tímabilsins og 89% við lok þess. Aðsókn í bóknám var nokkuð stöðug á tímabilinu fyrir utan einstaka toppa (2011, 2016 og 2023) og lægðir (2018 til 2021). Ljóst er að stærstur hluti umsókna um framhaldsskóla er um bóknám, eða um 46%–50% heildarumsókna á tímabilinu.

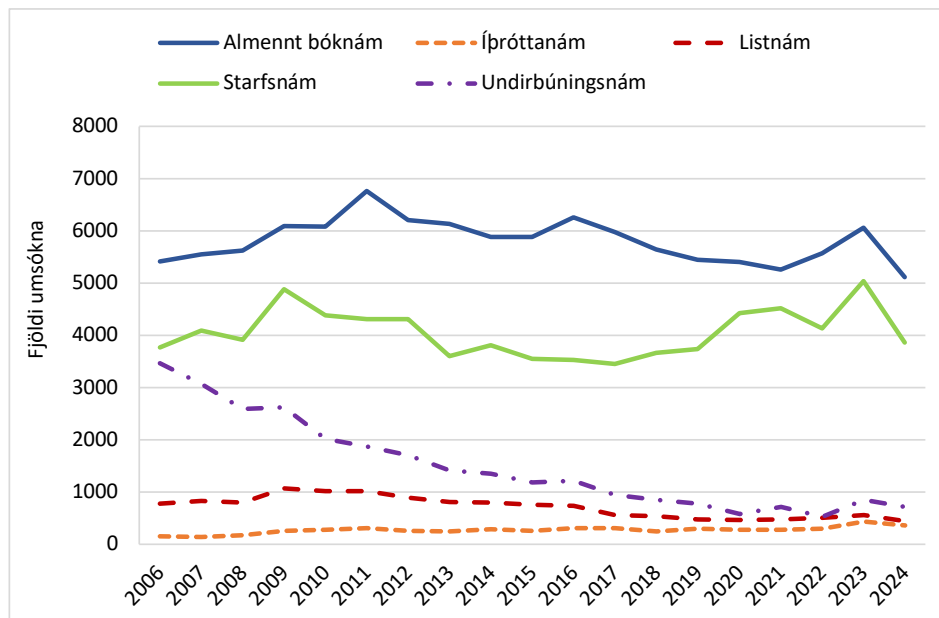
Aðsókn í starfsnám hreyfðist meira á tímabilinu, jókst 2008 til 2012, en minnkaði aftur áður en umsóknum fór aftur að fjölga árið 2019. Stærstan hluta tímabilsins, eða frá 2006 til 2019, voru um 30%–35% allra umsókna um starfsnám, en þetta hlutfall hækkaði upp í 40% árið 2020 og hefur haldist nálægt því síðan.

Umsóknir eru færri um bæði íþróttanám (til dæmis námsbrautir fyrir afreksíþróttafólk eða námsbrautir með áherslu á íþróttir) og listnám (til dæmis myndlist, tónlist eða kvikmyndanám), eða á bilinu 1%–7%. Umsóknum um listnám fækkar á tímabilinu, en umsóknum um íþróttanám fjölgar.

Athygli vekur að umsóknum um undirbúningsnám (til dæmis almennar brautir eða framhaldsskólabrautir) fækkar mikið á tímabilinu, eða úr 3.465 (25% allra umsókna) 2006 í 720 (8%) árið 2024. Hvað sem veldur því að nemendur verða ólíklegri til að raðast í undirbúningsnám er ljóst að þeir sem áður hefðu farið í undirbúningsnám eru að sækja í auknum mæli í annað nám.

## Mynd 1

Fjöldi umsókna í nám í framhaldsskóla sem lýkur á 3. hæfniprepi eftir tegund náms



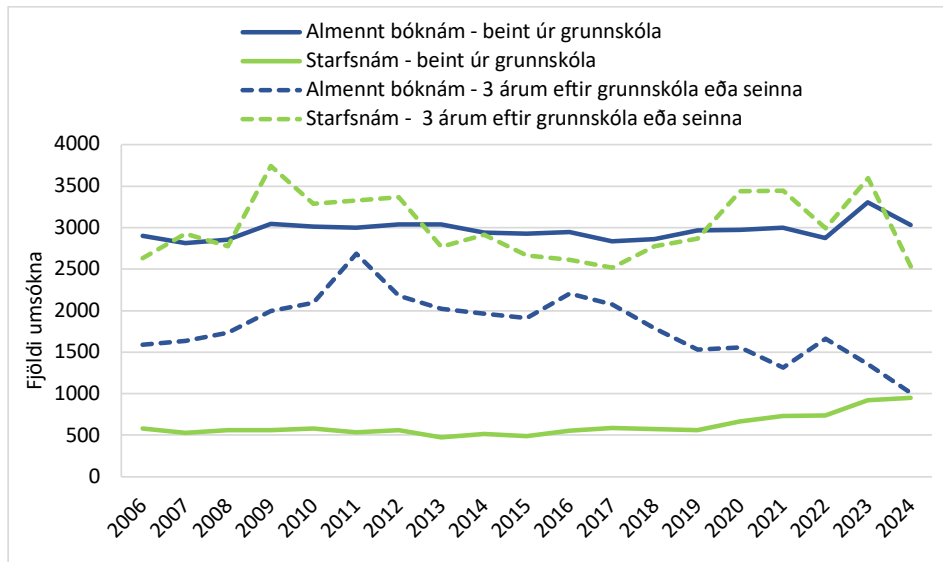
Fjöldi umsókna um tiltekna tegund náms er mismunandi eftir því hvort um ræðir nemendur sem sækja um strax að loknum grunnskóla eða þá sem sækja um síðar. Þegar hlutfall umsókna eftir tegund náms er borið saman fyrir þann hóp sem sækir um strax eftir grunnskóla og þann sem sækir um þremur árum eftir útskrift úr grunnskóla eða seinna sést þetta skýrt (sjá mynd 2).

Nemendur sem sækja um strax eftir grunnskóla sækja aðallega um bóknám og þessi fjöldi hefur haldist mjög stöðugur, í kringum 3.000 umsóknir, á tímabilinu (um 60%–70% nemenda strax eftir grunnskóla). Lengst af voru aðeins um 500 umsóknir (11%–13%) um starfsnám en síðan 2019 hefur þeim fjölgað í um 1.000 (um 20%). Það er því ljóst að á þeim síðustu fjórum árum sem sýnd eru á myndinni hafa sífellt fleiri nemendur sótt um starfsnám strax að loknum grunnskóla.

Til samanburðar hefur hópurinn sem sækir um eftir þrjú ár frá útskrift úr grunnskóla eða seinna sótt frekar um starfsnám en bóknám, og sá munur hefur eingöngu aukist frá 2016. Það er athyglisvert að fækkun umsókna um starfsnám á tímabilinu 2013–2018 virðist vera vegna þess að eldri hópurinn sótti þá minna í starfsnám og meira í bóknám.

## Mynd 2

*Fjöldi umsókna um bóknám (bláar línur) og starfsnám (grænar línur) í framhaldsskóla sem lýkur á 3. hæfniprepi hjá nemendum sem sækja um strax eftir útskrift úr grunnskóla (heilar línur) og þeim sem sækja um þremur árum eftir útskrift úr grunnskóla eða seinna (brotnar línur).*



Af þessu má sjá að val á námi er háð aldri og sennilega ráða ólíkir áhrifaþættir för í námsvali ungmenna sem koma beint úr grunnskóla og þeirra sem af einhverjum ástæðum bíða með framhaldsskólanám eða koma aftur í framhaldsskóla. Það er þó athyglisvert

að sjá aukinn áhuga á starfsnámi hjá þeim sem koma beint úr grunnskóla á síðastliðnum árum, eða úr um 500 umsóknum á ári í tæplega 1.000. Umræða í fjölmiðlum um hátt höfnunarhlutfall í starfsmenntun endurspeglar þessa þróun, en hafa verður í huga að hátt höfnunarhlutfall getur einnig verið afleiðing aukins áhuga eldri hópsins á starfsnámi. Þau sem koma beint úr grunnskóla hafa forgang í skráningu í nám í framhaldsskóla samkvæmt lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008 og því ræður fjöldi nemenda á þessum aldri óneitanlega miklu um það hvort eldri nemendur komast að í námi.

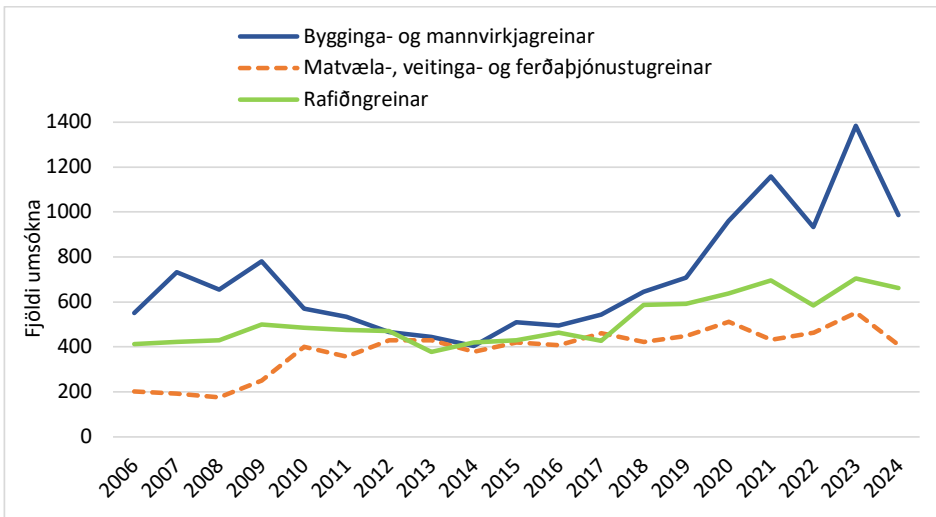
Þróun aðsóknar í starfsnám eftir starfsgreinaflokkum

Þróun aðsóknar eftir starfsgreinaflokkum sýnir fjölbreytt mynstur aðsóknar, en gróflega má setja þau í þrjá flokka: (1) Aðsókn eykst yfir tímabilið (sjá mynd 3), (2) aðsókn helst nokkuð stöðug (sjá mynd 4) og (3) aðsókn minnkar (sjá mynd 5).

Ef fyrst eru skoðaðir starfsgreinaflokkar þar sem aðsókn eykst (sjá mynd 3) er ljóst að aukin aðsókn í starfsnám síðustu árin skýrist af aðsókn í bygginga- og mannvirkjagreinar fyrst og fremst. En einnig má sjá jafna fjölgun umsókna í rafiðngreinar og matvæla-, veitinga-, og ferðaþjónustugreinar. Athygli vekur hvernig aðsókn í bygginga- og mannvirkjagreinar dregst saman á árunum eftir hrun, eða úr nærri 700 umsóknum að meðaltali fyrir hrun í um 500. Fækkun hélt áfram og aðsókn fór minnst í 404 umsóknir árið 2014. Eftir það hefur umsóknum fjölgað jafnt og þétt og á síðustu fjórum árum hafa þær verið að meðaltali fjórðungur af öllum umsóknum um starfsnám. Fjölgun umsókna í rafiðngreinar hefur verið hóflegri, en þar má einnig greina jafna fjölgun frá 2017. Aukin umsvif í byggingargeiranum á síðastliðnum 10 árum eru líkleg ástæða fyrir fjölgun umsókna í þessum greinaflokkum.

### Mynd 3

*Fjöldi umsókna eftir árum í starfsgreinaflokkum þar sem umsóknum hefur fjölgað á tímabilinu. Aðeins er sýnd aðsókn í nám sem lýkur á 3. hæfniprepi.*

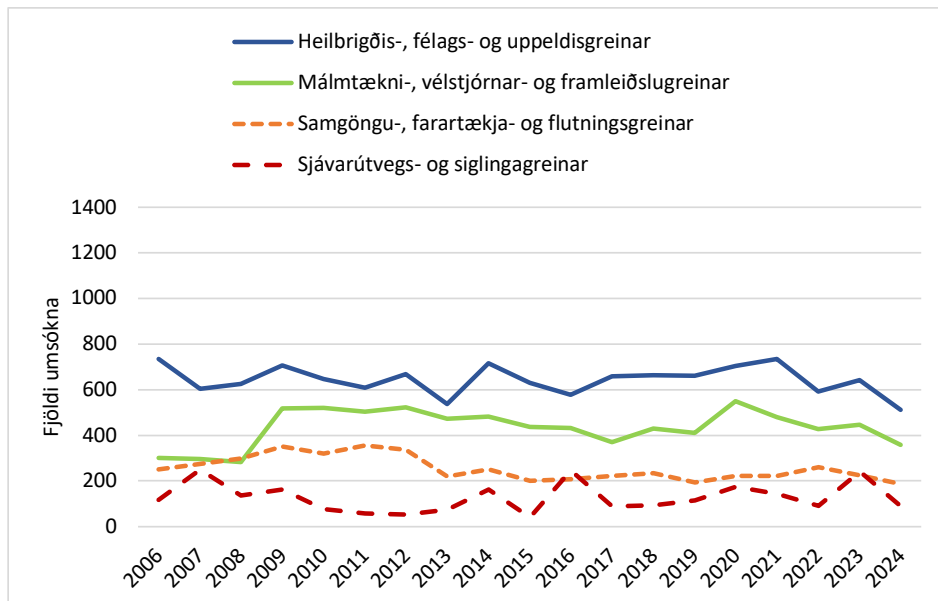


Fjölgun umsókna um matvæla-, veitinga- og ferðaþjónustugreinar varð fyrst og fremst á fyrsta hluta tímabilsins, eða á árunum 2008 til 2010. Þessi fjölgun endurspeglar aukna hlutdeild ferðaþjónustu í hagkerfinu (Ferðamálastofa, e.d.). Ólíkt bygginga- og mannvirkjagreinunum virðist hrunið ekki hafa haft mikil áhrif á aðsókn, enda er ferðaþjónustan talin hafa gegnt lykilhlutverki í að endurreisa íslenskan efnahag eftir hrun. Ekki er hægt að greina skýr áhrif COVID-19-faraldursins í þessum gögnum, en kannski endurspeglar það hversu hratt ferðaþjónustan rétti úr kútnum eftir að faraldurinn var afstaðinn (Atvinnuvegaráðuneytið, 2022; Hagstofa Íslands, 2025).

Í nokkrum starfsgreinaflokkum varð ekki mikil breyting á aðsókn yfir tímabilið (sjá mynd 4). Þó eru nokkur atriði í hreyfingum á aðsókn í þessa greinaflokka sem vert er að skoða. Umsóknir í heilbrigðis-, félags- og uppeldisgreinar hafa verið á milli 600 og 750 á ári á tímabilinu, en þeim hefur fækkað á síðastliðnum árum og verið með því lægsta sem gerist í þessum starfsgreinaflokki síðastliðin tvö ár. Ekki er ljóst af hverju þetta stafar, en það verður að teljast alvarlegt þegar horft er til þess að fjölmennustu starfsgreinarnar í þessum flokki eru félagsliðar, sjúkraliðar og leikskólaliðar og í þessum starfsgreinum hefur verið rætt um skort á fólki síðastliðin ár. Á móti kemur að ef horft er til síðustu þriggja áratuga hefur nám á þessu sviði í auknum mæli færst upp á háskólastig og nýlegt dæmi er heilbrigðisgagnafræði (Félag heilbrigðisgagnafræðinga, 2019).

#### Mynd 4

*Fjöldi umsókna eftir árum í starfsgreinaflokkum þar sem fjöldi umsókna hefur haldist stöðugur á tímabilinu. Aðeins er sýnd aðsókn í nám sem lýkur á 3. hæfniprepi.*

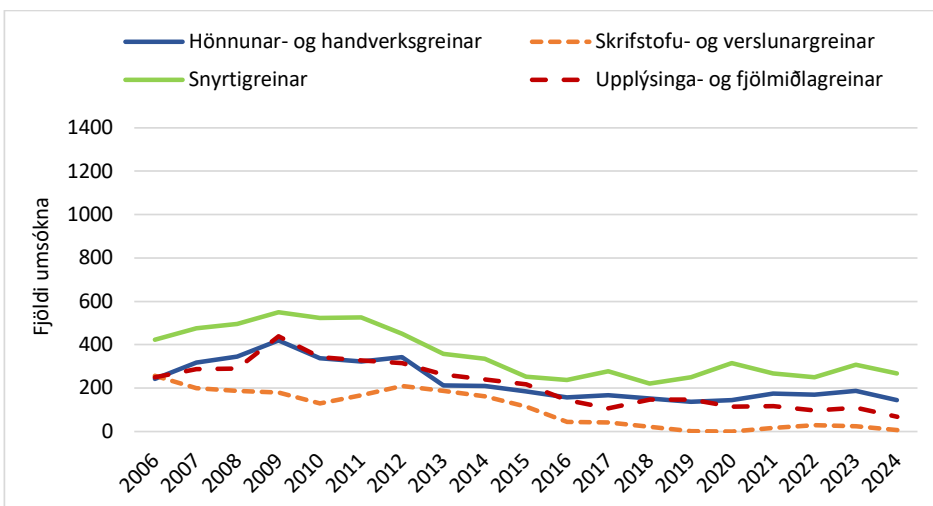


Aðsókn í málmtækni-, vélstjórnar- og framleiðslugreinar jókst skarpt á árunum 2008 til 2009, úr um 283 umsóknum á ári upp í 519, en hefur eftir það haldist nokkuð stöðug eða um 400 til 500 umsóknir á ári. Það veur þó athygli að á síðasta ári voru umsóknirnar ekki nema 359. Aðsókn í samgöngu-, farartækja- og flutningsgreinar jókst lítillega á árunum 2008 til 2012 en hefur haldist nokkuð stöðug eftir að hafa minnkað 2013. Aðsókn í sjávarútvegs- og siglingagreinar hefur aldrei verið mikil, enda fáar námsleiðir þar undir á 3. hæfniprepi, aðallega skipstjórn til A-réttinda, en einnig fiskvinnsla. Tímabundin aukning í einhverri grein eða námsleið býr því til toppa. Til dæmis eru topparnir árin 2016 og 2023 vegna náms í fiskeldi sem skráð var í gagnagrunninn þessi ár. Fyrir 2013 er aðsókn í þennan starfsgreinaflokk fyrst og fremst vegna umsókna um skipstjórn, en þeim fækkaði upp úr 2010.

Í nokkrum starfsgreinaflokkum dró úr umsóknum á tímabilinu (sjá mynd 5). Í hönnunar- og handverksgreinum sóttu að meðaltali 330 nemendur um nám í þessu greinum í upphafi tímabilsins en í lok þess var meðaltalið um 160. Þessi greinaflokkur er samsettur úr mörgum frekar fámennum greinum en fækkunin er í þeim öllum og má sjá það sérstaklega í fatatækni, klæðskurði, kjólasaumi og tækniteiknun. Nám í skrifstofu- og verslunargreinum hefur ekki verið fjölmennt en ljóst er að upp úr 2015 dregur mjög úr aðsókn í þessar greinar, líklega vegna þess að ekki er boðið upp á starfsnám á 3. hæfniprepi í þessum greinum eftir það. Á síðustu fjórum árum hefur verið einhver aðsókn í verslunarnám en engin í aðrar námsbrautir sem fyrir þann tíma flokkuðust í þennan greinaflokk. Líkleg ástæða er að þetta nám hafi mikið til færst yfir í bóknám til stúdentsprófs. Algengt er í dag að framhaldsskólar bjóði upp á viðskiptabrautir eða viðskipta- og hagfræðibrautir til stúdentsprófs og það nám er ekki flokkað sem starfsnám.

## Mynd 5

*Fjöldi umsókna eftir árum í starfsgreinaflokkum þar sem fjöldi umsókna hefur dregist saman á tímabilinu. Aðeins er sýnd aðsókn í nám sem lýkur á 3. hæfniprepi.*



Aðsókn í snyrtigreinar hefur dregist saman á tímabilinu, var að meðaltali 460 umsóknir á ári fram til 2015 en um 260 að meðaltali eftir það. Þegar nánar er skoðað kemur á daginn að þessi samdráttur í umsóknum er aðallega vegna fækkunar í hársnyrtiið, en aðsókn í snyrtifræði virðist vera nokkuð jöfn á tímabilinu. Ekki er augljóst af hverju dregið hefur úr aðsókn í hársnyrtiið en nokkrir hlutir gætu hafa haft áhrif. Til dæmis var Iðnskólinn í Hafnarfirði felldur inn í Tækniskólann árið 2015 og hársnyrtibrautirnar sameinaðar svo að plássum í hársnyrtinámi á höfuðborgarsvæðinu fækkaði. Að auki var lengi erfitt að komast á samning í hársnyrtiið, sem varð til þess að nemar gátu ekki útskrifast á réttum tíma eða hurfu frá námi. Mögulega hafa sögur um hversu erfitt væri að komast á samning haft áhrif á aðsókn. Nú eru skólar ábyrgir fyrir því að koma nemum á samning í iðngreinum (reglugerð um vinnustaðanám nr. 180/2021) og það gæti haft áhrif á þróun aðsóknar. Einnig ber að nefna að nokkrir litlir einkaskólar hafa starfað á tímabilinu í snyrtigreinum og starfar einn þeirra, Háarakademían, enn. Umsóknir í þá skóla eru ekki inni í þessum tölum en ættu ekki að hafa áhrif á heildarmyndina.

Aðsókn í upplýsinga- og fjölmiðlagreinar hefur einnig dregist saman á tímabilinu, úr um 300 umsóknum á ári fram til 2015 í um 120 á ári eftir það. Aðsókn hefur dregist saman í flestum starfsgreinum í þessum flokki en gróflega má flokka þær annars vegar í starfsgreinar sem ekki leiða til réttinda eða vel skilgreindra starfa og hins vegar löggiltar iðngreinar. Í fyrri flokkinn falla bókasafnstækni, margmiðlun og fjölmiðlataekni, en ekki er lengur boðið upp á nám í bókasafns- og fjölmiðlataekni á framhaldsskólastigi og útskýrir það sennilega fækkunina. Eins er hugtakið margmiðlun er ekki lengur notað. Í síðari flokknum eru löggiltar iðngreinar (svo sem bókband, ljósmyndun og grafísk miðlun) en nám í þeim er enn í boði. Dregið hefur töluvert úr aðsókn í þessar greinar, sem sést best á því að umsóknir um grunnnám upplýsinga- og fjölmiðlagreina (undanfari sérhæfingar í löggiltar iðngreinar á þessu sviði) voru um 180 að meðaltali fram til 2015 en aðeins 80 eftir það. Nokkrar ástæður eru líklegar, svo sem framþróun í upplýsingatækni og að tengt nám sem fer fram í Listaháskóla Íslands dragi frekar til sín nemendur eftir stúdentspróf sem ekki voru tilbúnir að velja þetta nám í framhaldsskóla. Einnig hefur starfsvettvangur greinanna breyst mikið, til dæmis hefur styr staðið um löggildingu ljósmyndunar og dregið hefur jafnt og þétt úr prentun bóka hér innanlands þannig að aðeins að meðaltali 16%–17% eru prentuð á Íslandi (Alþýðusamband Íslands, 2023; Samtök iðnaðarins, 2021b). Óneitanlega hlýtur það að hafa áhrif á atvinnuhorfur þeirra sem íhuga þetta nám.

Á heildina litið er ljóst að aðsókn í starfsnám er mismikil eftir greinaflokkum og í þróun aðsóknar má sjá mismunandi áhrif stöðu í atvinnulífinu, utanaðkomandi áhrifaþátta í samfélaginu og þróunar menntakerfisins.

## UMRÆÐUR

Markmið greinarinnar var að skoða þróun aðsóknar í starfsnám í framhaldsskóla síðustu tvo áratugina, eftir flokkum starfsgreina, og athuga hvort hægt væri að greina annaðhvort almenna eða sértæka þætti sem hafa haft áhrif á aðsókn.

Svo hægt sé að skoða aðsókn í starfsnám og ræða hvernig og hvort hægt er að efla það er mikilvægt að það sé skýrt til hvers er verið að vísa. Hér var gengið út frá skil-

greiningu Gestis Guðmundssonar (1993), að starfsnám miði beint að undirbúningi fyrir ákveðin störf á vinnumarkaði, óháð því hvort námið leiðir til formlegra réttinda eða hvort það er verklegt eða bóklegt. Til að skilgreina nánar hvaða námsbrautir tilheyra starfsnámi var kannað hvernig starfsnám er skilgreint og flokkað í aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), ISCED-flokkunarkerfinu (Hagstofa Íslands, 2008) og stjórnáslu starfsmenntunar (reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009). Valið var að nota skilgreiningar á starfsgreinaráðum, bæði til að ákvarða hvaða námsbrautir teljast vera starfsnám og flokka þær saman. Þær skilgreining voru taldar ná best utan um almennan skilning á því hvað telst vera starfsmenntun á Íslandi.

Stærstur hluti umsókna um framhaldsskóla árin 2006 til 2024 var um bóknám og var nokkuð stöðugur á tímabilinu. Fjöldi umsókna í starfsnám var breytilegri, óx í upphafi tímabilsins, minnkaði um miðbik tímabilsins, en hefur aukist aftur eftir 2018. Athygli vakti að umsóknum um undirbúningsnám fækkaði mikið á tímabilinu og má ætla að einhver hluti þeirra nemenda sem áður hefði verið beint í undirbúningsnám fari nú í starfsnám. Ljóst er þó að aðsókn í starfsnám hefur aukist, og sérstaklega strax eftir grunnskóla, þó svo að meirihlutinn velji enn bóknám. Nemendur sem sækja um nám í framhaldsskóla þremur árum eftir útskrift úr grunnskóla eða seinna hafa alltaf frekar valið starfsnám, en þó síður um miðbik tímabilsins þar sem umsóknum þessa hóps um starfsnám fækkaði. Þetta gefur til kynna að forsendur námsvals þeirra sem koma beint úr grunnskóla og þeirra sem snúa aftur í framhaldsskóla eftir hlé eða annað nám séu ólíkar og í aðgerðum til að efla starfsnám verði að taka mið af því. Mikilvægt er að greina síðan í hvaða starfsgreinar nemendur sækja beint úr grunnskóla, en sú greining var of umfangsmikil fyrir þessa grein. Ekki má heldur gleyma að sá hópur sem velur starfsnám síðar er mikilvægur og þarf að skoða sérstaklega þegar leitað er leiða til að fjölga nemendum í starfsnámi.

Rannsóknarspurningarnar sneru að þróun aðsóknar í ólíka greinaflokka starfsnáms á tímabilinu 2006 til 2024, einkennum þessarar þróunar og hvort hægt væri að greina þætti sem hefðu haft áhrif á þessa þróun, bæði almenna og sértæka. Niðurstöðurnar sýna í grófum dráttum öll þau mynstur þróunar sem hugsast getur: (1) aðsókn eykst, (2) aðsókn stendur í stað og (3) aðsókn minnkar yfir tímabilið.

Í þeim þremur starfsgreinaflokkum þar sem aðsókn hefur aukist á tímabilinu, og sérstaklega undanfarin ár, má greina áhrif uppgangs í atvinnulífínu. Áhrif atvinnulífsins og eftirspurnar eftir starfsfólki má því sjá í aðsókn í þessa greinaflokka. Í einhverjum tilvikum kemur það sennilega til vegna þess að fólk fær störf á þessum vettvangi og leitar sér svo menntunar, en fjölgun umsókna nemenda beint úr grunnskóla sýnir líka að umræða um eftirspurn og möguleika bæði á störfum og samningsplássum hefur að öllum líkindum áhrif. Mikilvægt er að skoða nánar forsendur námsvals þessara nemenda til að hægt sé að álykta hvort og þá hvernig mætti helst auka aðsókn þessa hóps í aðrar starfsgreinar.

Athygli vekur að aukna aðsókn má helst greina í starfsgreinaflokkum þar sem karlar hafa hingað til verið í meirihluta (rafiðngreinar og bygginga- og mannvirkjagreinar) en minnkandi aðsókn sást í greinar þar sem konur hafa verið í meirihluta (snyrtigreinar og heilbrigðis-, félags- og uppeldisgreinar). Það er ekki spurning að kynjahlutfall og staðalímyndir starfsgreina hafa áhrif á aðsókn (sjá til dæmis Guðbjörgu T. Vilhjálmssdóttur og Guðmund B. Arnkelsson, 2005; UNESCO, 2020), en greina þyrfti sérstaklega hvernig þróun aðsóknar í starfsnám hefur verið á síðustu árum út frá kynjasjónarmiðum.

Í þeim starfsgreinaflokkum þar sem aðsókn hélst nokkuð stöðug yfir tímabilið mátti þó greina hreyfingar sem þyrfti að skoða nánar. Til dæmis hefur umsóknum í heilbrigðis-, félags- og uppeldisgreinar fækkað síðustu ár og ekki er ljóst hvort um ræðir minni áhuga eða tilfærslu náms upp á háskólastig. Einnig má sjá tímabundin áhrif þegar nám er í boði í afmarkaðan tíma. Þannig má greina áhrif á aðsókn vegna kerfislægra þátta í menntakerfinu frekar en einhvers sem kemur til vegna breytinga eða áhrifa sem tengjast atvinnugreininni sjálfri.

Í starfsgreinaflokkum þar sem aðsókn hafði minnkað mátti einnig greina kerfislæg áhrif, eins og að námsbrautir færðust úr því að teljast starfsnám yfir í bóknám (til dæmis verslunargreinar). En einnig mátti greina áhrif sem líklega koma til fyrir samspil stöðu atvinnulífs og skólasamfélagsins, eins og í bæði hársnyrtiiðn og upplýsinga- og fjölmiðlagreinum. Þar má greina áhrif þróunar náms og atvinnugreinar, sem getur haft áhrif á til dæmis framboð á samningsplássum (hársnyrtiiðn) eða atvinnumöguleika (grafísk miðlun og bókbönd). Það má þó ætla að þegar framhaldsskólar voru gerðir ábyrgir fyrir vinnustaðanámi árið 2021 hafi áhrif skorts á samningsplássum mildast, þar sem það varð ólíklegra að nemendur hyrfu frá námi vegna þessa.

Þannig var hægt að sjá ólík mynstur aðsóknar í starfsgreinaflokkum, en einnig mátti sjá sömu þróun (til dæmis fækkun umsókna) sem líklega er vegna ólíkra áhrifaþátta. Á heildina sýnir þessi greining að aðsókn í starfsnám á framhaldsskólastigi stjórnast af flóknu samspili ólíkra þátta, bæði í atvinnulífinu og skólakerfinu. Staðan í atvinnulífinu og eftirspurn eftir starfsfólki skiptir miklu máli, nefna má sem dæmi breytingar í prentiðnaði og uppbyggingu ferðaþjónustunnar á Íslandi, og einnig má greina áhrif efnahagshrunsins í aðsóknartölum ákveðinna greina.

Þróun námsgreina og námstækifæri bæði á framhaldsskólastigi og háskólastigi skipta líka máli. Aukinn fjölbreytileiki í bóknámsbrautum í framhaldsskólum (sjá Maríu Jónasdóttur o.fl., 2025), sem kom til vegna breytinga á lögum um framhaldsskóla (nr. 92/2008) og nýrrar aðalnámskrár framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), er einnig líklegur áhrifaþáttur. Fjölbreyttari bóknámsbrautir keppa um athygli og áhuga nemenda. Aukið námsframboð á háskólastigi getur einnig haft áhrif, bæði með því að sérhæft nám á framhaldsskólastigi er flutt upp á háskólastig, en einnig með því að háskólar fara að bjóða upp á nám sem sérstaklega er ætlað nemendum sem lokið hafa tilteknu starfsnámi. Í fyrra tilvikinu ætti umsóknum að fækka í starfsnám á framhaldsskólastiginu en frekar að fjölga í því síðara.

Í niðurstöðum má greina hreyfingar á aðsókn upp úr 2015, sérstaklega í greinaflokkum þar sem aðsókn hefur breyst yfir tímabilið, sem líklega má rekja til fyrrgreindra breytinga á umgjörð framhaldsskólans. Þarna fengu skólarnir aukið vald yfir námsframboði og uppbyggingu námsbrauta, og má leiða líkur að því að þessi sveigjanleiki hafi gert námsframboð í heildina næmara fyrir ýmsum áhrifum, bæði í atvinnulífinu og menntakerfinu.

Skoðun á þróun gefur til kynna að hægt sé að flokka áhrifaþætti í þrennt: (1) Breytingar á atvinnugrein (sértæk áhrif á starfsgrein) eða vinnumarkaði (almenn áhrif, til dæmis efnahagshrun eða COVID-19). (2) Samfélagsleg umræða um starfsnám og atvinnumöguleika, til dæmis um eftirspurn eftir fólki eða skort á plássum í vinnustaðanámi. Sú umræða gæti bæði tengst einstökum greinum eða fjallað almennt um starfsnám. (3) Áhrifaþættir

tengdir skipulagi menntakerfisins. Hér má nefna almenna þætti, svo sem bóknámsrek, laga- og reglugerðarbreytingar á umgjörð framhaldsskólans og stækkun háskólastigsins. En einnig geta þetta verið sértækir þættir sem tengjast þróun námsgreinarinnar, svo sem sameiningu skóla og því þegar nýtt starfsnám er sett á fót vegna þróunar atvinnulífs eða nær ekki fótfestu og hættir.

Taka þarf fram að ýmsar takmarkanir eru á þeirri greiningu sem hér hefur verið gerð og þeim mælikvarða sem er notaður. Starfsnám er ekki bara fjölbreytt í heild, heldur geta einstaka starfsgreinaflokkar verið mjög ólíkir innbyrðis. Innan þeirra gætu því verið ólík aðsóknarmynstur sem ekki sjást hér. Greiningin tekur bara til fjölda umsókna um nám en segir ekkert til um hversu margir skrást í námið eða brautskrást á endanum. Því er hér aðeins um að ræða ákveðna vísbendingu um áhuga á starfsnámi á tilteknum tíma. Eins getur sá áhugi sem verður til þess að nemandi sækir um nám komið til af ólíkum ástæðum og mikilvægt er að skoða forsendur námsvals nemenda almennt og í starfsnámi sérstaklega. Einnig verður að minna á að gögnin eru annmörkum háð, eins og lýst var í kafla um aðferð. Greining á þróun aðsóknar í starfsgreinaflokkum var því fyrst og fremst ætluð til að draga upp heildarmynd og gefa gróflega til kynna hvaða áhrifaþætti mætti greina.

Eins og getið var í upphafi hefur það lengi verið vilji íslenskra menntayfirvalda að efla starfsnám á framhaldsskólastigi. Spurt er í titli greinarinnar hvort hægt sé að efla starfsnám og er svarið við spurningunni „já, mögulega“, en með fyrirvara um að nauðsynlegt sé að huga að því hvað átt er við með starfsnámi og horfa verði til þeirra áhrifaþátta sem hér hafa verið greindir. Það er ljóst að í öllum áætlunum um að efla starfsmenntun og fjölga þeim sem velja starfsnám í framhaldsskóla verður að taka tillit til þess hversu fjölbreytt starfsnám er innbyrðis. Ytri þættir tengdir atvinnulífinu geta vegið þungt í að skapa jákvæðar eða neikvæðar aðstæður fyrir ólíkar starfsgreinar. Það er spurning hvort aðgerðir til að fjölga nemendum í starfsnámi þurfi að miða sérstaklega að tilteknum starfsgreinum eða starfsgreinaflokkum, og þá tilteknum nemendahópum, til að ná árangri. Aukinn áhugi yngri hóps nemenda á starfsnámi á síðustu árum er mjög jákvæður, en sá áhugi er afmarkaður við tilteknar greinar og virðist nátengdur stöðu atvinnulífsins. Ekki er víst að þessi áhugi myndi færast yfir á aðrar starfsgreinar ef til dæmis drægi úr umsvifum byggingagreina. Eins geta breytingar á menntakerfinu haft ófyrirséðar afleiðingar og ólíkir þættir unnið saman að því að letja nemendur til starfsnáms. Bóknámsáhersla, aukin fjölbreytni og fjöldi bóknámsbrauta og stækkun háskólastigsins skiptir einnig máli og mætti því spyrja hvort einhver hluti starfsnáms ætti heima á háskólastigi.

Það er ljóst að ekki er einfalt að efla starfsmenntun, hvorki þegar horft er til allra þeirra þátta sem hér hafa verið nefndir né þegar tekið er tillit til þess bóknámsreks sem hefur einkennt menntakerfið á Íslandi undanfarna áratugi (Jón Torfi Jónasson, 2003, 2004). Mikilvægt er að menntayfirvöld setji ekki fram óljós og almenn fyrirheit um að efla starfsnám heldur leggi áherslu á raunhæfa nálgun í þessum málaflokki byggða á bæði heildstæðri sýn og vitund um flækjustig kerfisins og fjölbreytni starfsgreina.

## HEIMILDIR

- Aarkrog, V. (2020). The standing and status of vocational education and training in Denmark. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 170–188. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1717586>
- Alþýðusamband Íslands. (2023, 19. desember). *83,3% bókatitla prentaðir erlendis*. Vinnan. <https://vinnan.is/833-bokatitla-prentadir-erlendis/>
- Atvinnuvegaráðuneytið. (2022, 4. janúar). *Staða íslenskrar ferðapjónustu þokkaleg í árslok 2021*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2022/01/04/Stada-islenskrar-ferdathjonustu-thokkaleg-i-arslok-2021-Vidspyrnuadgerdir-nema-31-ma.-kr.-og-hafa-skipt-skopum-/>
- Billett, S. (2014). The standing of vocational education: Sources of its societal esteem and implications for its enactment. *Journal of Vocational Education & Training*, 66(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.867525>
- Cedefop. (2014). *Attractiveness of initial vocational education and training: Identifying what matters*. Publications Office of the European Union. <https://www.cedefop.europa.eu/en/publications/5539>
- Elsa Eiríksdóttir. (2022). Áskoranir starfsmenntunar: Aðgengi starfsmenntanema að háskólanámi. *Sérřit Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar, til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessor emeritus*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.79>
- Elsa Eiríksdóttir. (2023). Choosing vocational education: Reasons and rationale of recently graduated journeymen in Iceland. Í L. Herrera, M. Teräs, P. Gougoulakis og J. Kontio (ritstjórar), *Learning teaching and policy making in VET* (bls. 225–257). Atlas Förlag.
- Elsa Eiríksdóttir, Guðrún Ragnarsdóttir og Jón Torfi Jónasson. (2018). Þversagnir og kerfisvillur? Kortlagning á ólíkri stöðu bóknáms- og starfsnámsbrauta á framhaldsskólastigi. *Sérřit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.7>
- Elsa Eiríksdóttir og Sæberg Sigurðsson. (2023). Starfsnám eða bóknám: Aðsókn nemenda og þróun framhaldsskólastigsins. *Skólaþræðir – Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. <https://skolathraedir.is/2023/07/03/starfsnam-eda-boknam/>
- Ferðamálastofa. (e.d.). *Ferðapjónusta í tölum*. <https://www.ferdamalastofa.is/is/gogn/ferdtjonusta-i-tolum>
- Félag heilbrigðisgagnafræðinga. (2019, 27. febrúar). *Heilbrigðisgagnafræði – Nýtt fagháskólanám við HÍ*. <https://www.hgf.is/frettir/stok-frett/2019/02/27/Heilbrigdisgagnafrædi/>
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2000). *Frá skóla til atvinnulífs: Rannsóknir á tengslum menntunar og starfs*. Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands; Háskólaútgáfan.
- Gestur Guðmundsson. (1993). *Þróun starfsmenntunar á framhaldsskólastigi*. Menntamálaráðuneytið; Sammennt.
- Guðbjörg T. Vilhjálmssdóttir og Guðmundur B. Arnkelsson. (2005). Kynjamunur í hugrænni kortlagningu starfa. *Uppeldi og menntun*, 14(2), 57–69. <https://timarit.is/gegnir/991002440579706886>
- Gylfi Magnússon. (2023, 18. maí). *Bókvit, skólar og húsnæði þeirra*. Heimildin. <https://heimildin.is/grein/17823/bokvit-skolar-og-husnaedi-theirra/>

- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Mannfjöldi eftir kyni og aldri 1841–2025*. Talnagrunnur. [https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar\\_\\_mannfjoldi\\_\\_1\\_yfirlit\\_\\_Yfirlit\\_mannfjolda/MAN00101.px/table/tableViewLayout2/](https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__mannfjoldi__1_yfirlit__Yfirlit_mannfjolda/MAN00101.px/table/tableViewLayout2/)
- Hagstofa Íslands. (2008). *ÍSNAÐ: Íslensk náms- og menntunarflokkun*.
- Hagstofa Íslands. (2018, 9. apríl). *Nýnemum fækkar í starfsnámi á framhaldsskólastigi*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/nynemar-a-framhaldsskolestigi-1997-2016/>
- Hagstofa Íslands. (2024). *Framhaldsskólastig – Talnaefni*. <https://hagstofa.is/talnaefni/samfelag/menntun/framhaldsskolastig/>
- Hagstofa Íslands. (2025, 12. mars). *Hluttur ferðapjónustu í landsframleiðslu var 8,7% árið 2024*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/thjodhagsreikningar/hluti-ferdathjonustu-i-landsframleidslu-2024/>
- Harwood, J. (2010). Understanding academic drift: On the institutional dynamics of higher technical and professional education. *Minerva*, 48, 413–427. <https://doi.org/10.1007/s11024-010-9156-9>
- Háskóli Íslands. (e.d.). *Starfsnám*. [https://hi.is/felagsvisindasvid\\_stjornmalafraedideild/starfsnam](https://hi.is/felagsvisindasvid_stjornmalafraedideild/starfsnam)
- Háskólinn á Akureyri. (e.d.). *Vettvangsnám*. <https://www.unak.is/is/haskolinn/fraedavid-og-deildir/hug-og-felagsvisindasvid/kennaradeild/vettvangsnam>
- Háskólinn í Reykjavík. (e.d.). *Starfsnám*. <https://www.ru.is/namid/val-a-nami/starfsnam>
- Jón Agnar Ólason. (2021, 20. júní). *Fimmfalt fleiri útskrifast úr háskóla en iðnnámi*. Ríkisútvarpið. <https://www.ruv.is/frettir/innlent/2021-06-20-fimmfalt-fleiri-utskrifastur-haskola-en-idnnami>
- Jón Torfi Jónasson. (1992). Vöxtur menntunar á Íslandi og tengsl hennar við atvinnulíf. Í *Menntun og atvinnulíf* (bls. 54–83). Sammennt. <https://hdl.handle.net/1946/14051>
- Jón Torfi Jónasson. (1995). Baráttan á milli bóknáms og starfsmenntunar á framhaldsskólastigi. Í Friðrik H. Jónsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum* (bls. 277–285). Félagsvísindastofnun HÍ; Háskólaútgáfan. <https://uni.hi.is/jtj/files/2020/03/Bar%C3%A1ttan-milli-b%C3%B3kn%C3%A1ms-og-starfsmenntunar-%C3%A1-framhaldssk%C3%B3lastigi.pdf>
- Jón Torfi Jónasson. (2003). Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries. *Comparative Education Review*, 47(2), 160–183. <https://doi.org/10.1086/376541>
- Jón Torfi Jónasson. (2004). What determines the expansion of higher education? Credentialism, academic drift and the growth of education. Í Ingjaldur Hannibalsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum V, Viðskipta- og hagfræðideild* (bls. 275–290). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands; Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson og Gunnhildur Óskarsdóttir. (2016). Iceland: Educational structure and development. Í T. Sprague (ritstjóri), *Education in non-EU countries in Western and Southern Europe* (bls. 11–36). Bloomsbury. <https://doi.org/10.5040/9781474243230.ch-001>
- Jørgensen, C. H. (2022). Social inclusion and equality in access: Comparing vocational education in Sweden and Denmark. Í A. Rasmussen og M. Dovemark (ritstjórar),

- Governance and choice of upper secondary education in the Nordic countries* (bls. 39–56). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08049-4_3)
- Lasonen, J. og Young, M. (ritstjórar). (1998). *Strategies for achieving parity of esteem in European upper secondary education*. Institute for Educational Research, University of Jyväskylä.
- Lilja Alfreðsdóttir. (2020). *Stórsókn í menntamálum í verki*. Mennta- og barnamálaráðuneytið. <https://www.stjornarradid.is/raduneyti/mennta-og-barnamalaraduneytid/fyrri-radherrar/stok-raeda-fyrrum-radherra/2020/06/23/Storsokn-i-menntamalum-i-verki/>
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012.
- María Jónasdóttir, Elsa Eiríksdóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2025). Policy confluences, curricular changes and access to academic knowledge: Mapping the structure and content of the Icelandic upper secondary academic curriculum. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. <https://doi.org/10.1080/20020317.2025.2507986>
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2022a). *Skýrsla starfshóps um innritun í starfsnám á haustönn 2022: Tillögur um aðgerðir*. <https://www.stjornarradid.is/library/01--Fretta-tengt---myndir-og-skrar/MRN/Sk%c3%bdrsla%20starfsh%c3%b3ps%20um%20innritun%20c3%ad%20starfsn%c3%a1m%20c3%a1%20haust%c3%b6nn.pdf>
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2022b, 8. nóvember). *Aðgerðir til að fjölga nemum í starfsnámi*. <https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2022/11/08/Adgerdir-til-ad-fjolga-nemum-i-starfsnami/>
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2023). *Greinargerð um húsnæðisþörf í framhaldsskólum 2023–2033*. <https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/greinargerd-husnaedistharfir-framhaldsskola-MRN-020323.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *OECDreview: Skills beyond school. National background report for Iceland*. [https://menntavisindastofnun.hi.is/files/2022-03/OECDReview\\_SkillsBeyondSchool\\_Iceland\\_2013.pdf](https://menntavisindastofnun.hi.is/files/2022-03/OECDReview_SkillsBeyondSchool_Iceland_2013.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/hvitbik\\_umbætur\\_i\\_menntun.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/hvitbik_umbætur_i_menntun.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). *Aðgerðaráætlun: Starfsmenntun*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/hvitbokargogn/s2.-adgerdaraetlun-um-starfsmenntun.pdf>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.-a). *Framhaldsskólar: Þjónusta*. <https://vef-safn.is/is/20250107184659/https://mms.is/framhaldsskolar-thjonusta>
- Miðstöð menntunar og skólaþjónustu. (e.d.-b). *Staðfestar námsbrautalýsingar*. <https://mms.is/stadfestar-namsbrautalysingar>
- Morphew, C. C. (2000). Institutional diversity, program acquisition and faculty members: Examining academic drift at a new level. *Higher Education Policy*, 13(1), 55–77. [https://doi.org/10.1016/S0952-8733\(99\)00028-8](https://doi.org/10.1016/S0952-8733(99)00028-8)

- Nylund, M., Rosvall, P.-Å., Elsa Eiríksdóttir, Holm, A.-S., Isopahkala-Bouret, U., Niemi, A.-M. og Guðrún Ragnarsdóttir. (2018). The academic-vocational divide in three Nordic countries: Implications for social class and gender. *Education Inquiry*, 9(1), 97–121. <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1424490>
- OECD. (1987). *Skýrsla um menntastefnu á Íslandi*. Menntamálaráðuneytið.
- OECD. (2023). *Spotlight on vocational education and training: Findings from Education at a glance 2023*. <https://doi.org/10.1787/acff263d-en>
- Reglugerð um löggiltar iðngreinar nr. 940/1999.
- Reglugerð um skipan og störf starfsgreinaráða nr. 711/2009.
- Reglugerð um vinnustaðanám nr. 180/2021.
- Ríkisendurskoðun. (2017). *Starfsmenntun á framhaldsskólastigi: Skipulag og stjórnýsla*. [https://menntavisindastofnun.hi.is/files/2022-02/Rikisendurskodun\\_Starfsmenntun\\_a\\_framhaldsskolastigi\\_2017.pdf](https://menntavisindastofnun.hi.is/files/2022-02/Rikisendurskodun_Starfsmenntun_a_framhaldsskolastigi_2017.pdf)
- Samtök iðnaðarins. (2021a, 1. júlí). *Bregðast verður við auknum áhuga á iðn- og starfsmenntun*. <https://www.si.is/frettasafn/bregdast-verdur-vid-auknum-ahuga-a-idn-og-starfsmenntun>
- Samtök iðnaðarins. (2021b, 21. desember). *Færri bókatitlar prentaðir hér á landi í ár*. <https://www.si.is/frettasafn/faerri-bokatitlar-prentadir-her-a-landi-i-ar>
- Serafini, M. og Soares Marques, M. (2025). *What is new in IVET? Key pointers from statistics*. Cedefop. <https://www.cedefop.europa.eu/en/data-insights/what-new-ivet-key-pointers-statistics>
- Stjórnarráð Íslands. (e.d.). *Menntastefna til ársins 2030: Framúrskarandi menntun alla ævi*. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/menntastefna/>
- Stjórnarráð Íslands. (2015). *Númer námsbrautalýsinga framhaldsskóla*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/namsbrauta\\_\\_utgafunumer\\_250815.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/namsbrauta__utgafunumer_250815.pdf)
- Stjórnarráð Íslands. (2017, 30. nóvember). *Sáttmáli Framsóknarflokks, Sjálfstæðisflokks og Vinstri hreyfingarinnar – græns framboðs um ríkisstjórnarsamstarf og eflingu Alþingis*. <https://www.stjornarradid.is/rikisstjorn/sogulegt-efni/um-rikisstjorn/2017/11/30/Sattmali-Framsoknarflokks-Sjalfstaedisflokks-og-Vinstrihreyfingarinnar-graens-frambods-um-rikisstjornarsamstarf-og-eflingu-Althingis/>
- Stjórnarráð Íslands. (2021, 28. nóvember). *Sáttmáli um ríkisstjórnarsamstarf 2021*. <https://www.stjornarradid.is/rikisstjorn/sogulegt-efni/um-rikisstjorn/2021/11/28/Sattmali-um-rikisstjornarsamstarf/>
- Stjórnarráð Íslands. (2024). *Stefnuyfirlýsing ríkisstjórnar Samfylkingar, Viðreisnar og Flokks fólksins 2024*. <https://www.stjornarradid.is/rikisstjorn/stjornarsattmali/>
- UNESCO. (2020). *Boosting gender equality in science and technology: A challenge for TVET programmes and careers*. [https://unevoc.unesco.org/pub/boosting\\_gender\\_equality\\_in\\_science\\_and\\_technology.pdf](https://unevoc.unesco.org/pub/boosting_gender_equality_in_science_and_technology.pdf)
- Pingskjal nr. 310/2020–2021. Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir árin 2020–2030. <https://www.althingi.is/altext/151/s/0310.html>
- Pingskjal nr. 898/2020–2021. Frumvarp til laga um breytingu á lögum um háskóla, nr. 63/2006, og lögum um opinbera háskóla, nr. 85/2008 (aðgangsskilyrði). <https://www.althingi.is/altext/151/s/0898.html>

Þorvarður Pálsson. (2021, 13. maí). Aukin aðsókn í iðnnám af rakstur kynningarstarfs. *Fréttablaðið*, 21(93), bls. 1. [https://timarit.is/page/7486023?iabr=on#page/n0/mode/2up/search/Aukin%20a%C3%B0s%C3%B3kn%20%C3%AD%20i%C3%B0nn%C3%A1m%20afrakstur%20kynningarstarfs.%20\(13.05.2021\).%20%C3%9Eorvar%C3%B0ur%20P%C3%A1lsson%E2%80%A6](https://timarit.is/page/7486023?iabr=on#page/n0/mode/2up/search/Aukin%20a%C3%B0s%C3%B3kn%20%C3%AD%20i%C3%B0nn%C3%A1m%20afrakstur%20kynningarstarfs.%20(13.05.2021).%20%C3%9Eorvar%C3%B0ur%20P%C3%A1lsson%E2%80%A6)

Greinin barst tímaritinu 24. júní 2025 og var samþykkt til birtingar 8. október 2025.

## UM HÖFUNDINN

Elsa Eiríksdóttir (elsae@hi.is) er prófessor á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands 1999 og meistara- og doktorsprófi í verkfræðilegri sálfræði frá Georgia Institute of Technology 2007 og 2011. Rannsóknir hennar hafa snúið að verk- og starfsmenntun, framhaldsskólastiginu, hugrænni námssálarfræði, þróun kunnáttu og yfirfærslu þekkingar. <https://orcid.org/0000-0001-8606-4256>

# CAN INTEREST IN VOCATIONAL EDUCATION BE STIMULATED? APPLICATIONS TO VOCATIONAL EDUCATION PROGRAMS AT UPPER SECONDARY LEVEL 2006–2024

## ABSTRACT

This article examines the development of application patterns in vocational education and training (VET) at the upper secondary level in Iceland between 2006 and 2024. Despite long-standing policy goals to strengthen VET and increase participation, the proportion of students enrolling in vocational programmes has remained relatively low compared to academic programmes and in international comparison. While public discourse often frames vocational education as a unified concept, this paper challenges that assumption by analysing enrolment trends across different occupational fields and sectors, using application data from the national upper secondary school admission system and classifications provided by Icelandic sectoral councils.

The study is based on a comprehensive dataset encompassing all applications to Icelandic upper secondary schools from 2006 to 2024, categorized by programme type, occupational field, and applicant characteristics. By linking application records to recognized vocational fields, the analysis distinguishes general trends in vocational education from field-specific developments and identifies which areas have seen growth, stagnation, or decline in student interest.

Findings reveal a complex and uneven pattern. Although the overall share of vocational applications increased slightly in recent years—rising from around 30–35% of all applica-

tions between 2006 and 2019 to about 40% from 2020 onwards—this change is largely driven by increased demand in a few specific sectors. The building and construction trades, for example, saw a notable rebound in applications after a post-financial-crisis slump, probably reflecting economic recovery and labour market needs. Similarly, modest growth occurred in electrical and culinary arts and hospitality programmes.

Conversely, other sectors experienced declining interest. Applications to information and media technology programmes, for instance, dropped significantly after 2015. The same applies to beauty-related fields such as hairdressing, as well as printing and graphical design. In some cases, this decline may be due to institutional changes, reduced availability of programmes, or perceptions of limited career prospects. In other cases, vocational education has been absorbed into academic programmes, complicating traditional distinctions between educational pathways.

Notably, the study highlights a demographic split in VET applications. Young people applying directly after compulsory education are more likely to choose academic programmes, although their share of vocational applications has increased modestly in recent years. Older applicants, those applying three years or more after lower secondary graduation, are disproportionately represented in vocational applications. This suggests differing motivational factors and life circumstances between student groups, which policymakers must consider in VET planning.

The article further discusses conceptual challenges in defining and measuring VET. National and international classifications (e.g., ISCED codes) do not always align with public or institutional perceptions. Some programmes that are vocational in content are not classified as such, and vice versa. Moreover, while policy documents often refer to vocational education as a coherent domain, the data show that it encompasses a highly diverse set of fields with different labour market connections and dynamics within the education system.

By disaggregating data by occupational sector, the article demonstrates that there is no single trajectory for vocational education. Efforts to “strengthen VET” must therefore be sensitive to these internal differences. Even if recent increases in applications by young people are a positive development, this is mainly due to a growth in a few sectors which seem mostly driven by labour market conditions. There is no reason to believe young people would increasingly apply for VET programmes in other sectors if the labour market conditions in these particular fields were to change. Therefore, treating VET as a monolithic category can obscure challenges and opportunities within individual fields. Also, efforts to stimulate applications to VET must take the conditions for different sectors and fields into account.

In conclusion, the article calls for more nuanced policy approaches that address the specific conditions of different vocational sectors. Rather than aiming for general expansion in VET participation, targeted investments in infrastructure, programme development, and image-building in key fields may yield better results. Importantly, improving the social status and perceived value of vocational education remains a central concern—especially among younger students, for whom academic pathways are still seen as the default and more prestigious choice. Understanding the heterogeneity within vocational

education is essential for designing policies that are not only symbolically supportive but also practically effective.

Keywords: vocational education and training, Upper secondary education, application patterns.

## ABOUT THE AUTHOR

Elsa Eiríksdóttir (elsae@hi.is) is a professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a BA degree in psychology at the University of Iceland in 1999 and a master's and a PhD in engineering psychology from Georgia Institute of Technology in 2007 and 2011, respectively. Her research interests include vocational education and training, upper secondary education, cognitive views of learning, skill acquisition, and transfer of learning. <https://orcid.org/0000-0001-8606-4256>

# FRÁ TEIKNINGU TIL SJÓNLISTA: PRÓUN NÁMSGREINARINNAR SJÓNLISTA Í SKYLDUNÁMI Á ÍSLANDI

Rannsóknin miðar að því að skoða þróun námsgreinarinnar sjónlista í skyldunámi barna á Íslandi frá fræðslulögunum 1907 með það að markmiði að auka yfirsýn, efla þekkingu og þróun í þágu stefnumótunar og umbóta, auka sýnileika greinarinnar og skerpa framtíðarsýn. Rannsóknaraðferðin fólst í innihaldsgreiningu tengdra skjala og rýni laga um menntun, reglugerða, námskráa og opinberra skýrslna. Leitast var við að athuga hvað þessi gögn segja um sjónlistakennslu á mismunandi tímum og gera grein fyrir sögulegri þróun hennar. Gögn voru kóðuð og þemagreind og sýndu niðurstöðurnar sjö efnisþætti sem voru: vægi, markmið, kennsluáðferðir, námsmatsaðferðir, aðstaða, tímafjöldi og samþætting. Rannsóknin sýnir að sjónlistir hafa verið mikilvægur þáttur í alþýðumenntun á Íslandi í gegnum tíðina þar sem greinin hefur verið hluti af námskrá skyldunáms frá því árið 1929. Hins vegar er ljóst að áherslur hafa tekið miklum breytingum á rúmum hundruð árum.

Efnisorð: sjónlistakennsla, aðalnámskrá, námskrárþróun, saga

## INNGANGUR

Skólaskylda á Íslandi hófst með fyrstu fræðslulögunum (lög um fræðslu barna nr. 57/1907) og var skólaskylda þá fjögur ár, eða fyrir tíu til fjórtán ára nemendur. Síðan þá hefur skólaskylda lengst í tíu ár og hún gildir um nemendur á aldrinum sex til sextán ára (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Mörg heiti hafa verið notuð á námsgreinina sjónlistir á þessum tíma. Í fyrstu voru t.d. notuð heitin myndaskript, dráttarlist og teikning (Fræðslumálastjórnin, 1929; Heimir Þorleifsson, 1975; reglugjörð fyrir Barnaskólann á Ísafirði nr. 134/1877) en í dag heitir námsgreinin sjónlistir (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Í þessari rannsókn er hugtakið sjónlistir notað um greininna í almennri umfjöllun en önnur heiti notuð þegar við á.

Árið 1929 varð námsgreinin teikning hluti af skyldunámi barna með námskrá fyrir barnaskóla (Fræðslumálastjórnin, 1929) en einhver slík kennsla átt sér þó stað fyrir þann tíma. Ríkari hefð var fyrir teiknikennslu en öðrum verklegum greinum, sem yfirleitt áttu

erfitt uppdráttar (Ólafur Rastrick, 2008). Hér á landi færðu ýmsir talsmenn verklegrar kennslu rök fyrir mikilvægi þessara greina í alþýðumenntun. Þar ber helst að nefna Jón Þórarinsson (1891), Guðmund Finnbogason (1903) og Halldóru Bjarnadóttur (1919). Guðmundur fjallaði einnig um mikilvægi teiknikennslu í riti sínu *Lýðmentun* (1903) og benti á að með slíkri kennslu næðist tenging við náttúruna sem skapaði jafnvægi milli hugar og handar.

Við upphaf 20. aldar var teikning orðin hluti af alþýðumenntun víða í Evrópu (Efland, 1983) og íslenskir kennarar sem ferðuðust til Norðurlanda tóku með sér ýmsar hugmyndir þaðan sem höfðu áhrif á þróun hér á landi (Gísli Þorsteinsson og Brynjar Ólafsson, 2015). Hugmyndirnar má rekja til frumkvöðla mynd- og handmennta í alþýðumenntun. Þar ber helst að nefna Johann Heinrich Pestalozzi (1894) sem fjallaði um uppeldislegt gildi teikunar í bók sinni sem var fyrst gefin út 1801. Pestalozzi var þeirrar skoðunar að finna ætti teikningu stað jafnfætis öðrum grunnþáttum menntunar (Ashwin, 1980). Hugmyndir Pestalozzi byggjast að einhverju leyti á skrifum Rousseau sem fjallaði um teikningu í bók sinni *Emile* (1763/1921). Einn lærisveina Pestalozzi, Friedrich Fröbel, nýtti hugmyndir Pestalozzi í starfi sínu með ungum börnum og þróaði hagnýtar leiðir byggðar á hugmyndafræði hans (Barnard, 1906; Jón Þórarinsson, 1891).

Reynslunám í anda Dewey hefur verið ríkjandi aðferð í íslensku skólakerfi og er meðal annars sótt í hugmyndir Fröbels um að nám fari fram með gjörðum og þátttöku (Goldblatt, 2006). Bruner hefur stundum verið stillt upp sem andstæðingi Dewey með áherslu sinni á að nemendur læri hvað best ef þeir nálgast greinina á sama hátt og fræðimenn nálgast rannsóknir (Takaya, 2013). Dewey (1934) lagði hins vegar áherslu á hlutdeild fagurfræði í verklegu námi. Hugmyndir Bruner öðluðust fótfestu í kjölfar þess að Sovétríkin skutu upp fyrsta gervitunglinu, Spútnik I, árið 1957. Þá vildu stjórnmöld í Bandaríkjunum leggja aukna áherslu á stærðfræði og náttúruvísindi til þess að ná auknum árangri í menntakerfinu. Listir fengu ekki sama stuðning og því var það undir listgreinakennurum komið að þróa nýja fagmiðaða námskrá byggða á því að efla sköpun og dýpka skilning á listum (Eisner, 2002). Þannig þróaðist DBAE (e. discipline based art education) sem hefur verið leiðandi í stefnumótun námskráa í listum. DBAE byggist á jafnvægi milli sköpunar annars vegar og listasögu og fagurfræði hins vegar (Eisner, 2002).

Í rannsókninni sem hér er kynnt er leitast við að lýsa þróun námsgreinarinnar sjónlista í skyldunámi á Íslandi með því að skoða hvernig vægi greinarinnar hefur verið skilgreint í námskrám á ólíkum tímum, hver markmið námsgreinarinnar hafa verið og hvernig þau hafa breyst, hvaða kennsluáðferðir og námsmatsaðferðir hafa verið ríkjandi, hvernig aðstaða og tímafjöldi hafa tekið breytingum og á hvaða hátt og að hve miklu leyti samþætting sjónlista við aðrar námsgreinar hefur verið útfærð. Jafnframt er skoðað hvaða sögulegu og stefnumótandi þættir skýra þessar breytingar

## RANNSÓKNIR Á SJÓNLISTAKENNSLU Á ÍSLANDI

Nokkrar rannsóknir hafa sérstaklega verið gerðar á sjónlistakennslu á Íslandi en færri á hugmyndafræðilegri þróun sjónlista og hvernig hún birtist í námskrám. Eitthvað hefur þó verið ritað um hugmyndafræðilega þróun list- og verkgreina þar sem greinarnar voru

um tíma á samtengdu sviði í aðalnámskrám. Greinarnar eru þó ólíkar í eðli sínu, eins og Brynjar Ólafsson (2009) bendir á. Brynjar fjallar enn fremur um þann vandiþingpunkt í námskrárþróun list- og verkgreina þegar listir voru í fyrsta skipti greindar frá verkgreinum í aðalnámskránni 1999. Það má því stundum sjá umfjöllun um þróun sjónlista í heildar-rannsóknnum á list- og verkgreinum. Sums staðar er fjallað um ákveðna þætti greinasviðsins án þess að aðgreina námsgreinarnar sérstaklega en einnig má finna umfjöllun um þróun greinasviðsins, svo sem í samanburðarrannsókn Autio o.fl. (2015) á þróun námskráa á Íslandi, í Finnlandi og Eistlandi.

Doktorsverkefni Guðrúnar Helgadóttur (1997) sneri alfarið að viðhorfum kennara til námskrár mynd- og handmennta. Þar kemur fram að greinarnar eru jaðarnámssvið í íslensku menntaumhverfi og talsmenn þeirra eiga því lítinn hlut í þróun almennrar menntastefnu. Guðrún bendir einnig á að greinasviðið hafi átt erfitt uppdráttar og verið tengt hugmyndinni um nemendur sem þrífust verr en aðrir í bóknámi. Þá fjallar hún um duldu námskrána og nefnir sérstaklega fyrir mæli aðalnámskrár um aðstöðu og efnivið þar sem þau endurspeglar gildi námsgreinanna.

List- og menningarfræðsla var viðfangsefni umfangsmikillar rannsóknar á vegum Mennta- og menningarmálaráðuneytisins (Bamford, 2011). Þar er fjallað um námskrár list- og verkgreina og í ljós kemur að skilgreiningu vanti í aðalnámskrám á því hvaða listform teljist til lista og að greina þurfi á milli þess sem telst menntun í listum og menntun í gegnum listir. Í rannsókn á starfsháttum skóla við upphaf 21. aldar var fjallað um list- og verkgreinar (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014). Niðurstöður gáfu til kynna að nokkuð langt væri á milli almennrar stefnumótunar og markmiða list- og verkgreina í aðalnámskrá. Viðmælendum þóttu markmiðin of háfleyg og víðfeðm og tíminn til umráða takmarkaður. Aðeins um helmingur þeirra list- og verkgreinakennara sem talað var við byggði kennslu sína á aðalnámskránni. Í úttekt á listgreinakennslu á Norðurlöndum fjallaði Rósa Kristín Júlíusdóttir (2008) um þágildandi námskrá myndmennta. Hún komst að því að íslenska námskráin legði áherslu á námsferli myndmennta og á jafnvægi milli þess að skapa annars vegar og greina hins vegar.

Finna má yfirlit um íslenskar námskrár í skýrslum um norræna listgreinakennslu, svo sem í samantekt Pasca (2013) og skýrslu Evrópusambandsins (European Union, 2012) þar sem list- og menningarkennsla um allá Evrópu er borin saman. Fram kemur að íslenska námskráin leggur áherslu á samþættingu líkt og aðrar evrópskar námskrár, en eingöngu á Íslandi, Kýpur og í Rúmeníu fái öll aldursstig svipaðan tíma í viðmiðunarstundaskrá. Á hinn bóginn sé Ísland eitt af fáum löndum þar sem listgreinar eru val fyrir eldri nemendur. Rannveig Björk Þorkelsdóttir og Ása Helga Ragnarsdóttir (2016) benda í nýlegri grein á hlutdeild listgreina í námskrá hér á landi, að námskráin tryggi ekki jafnræði í listkennslu þar sem hver skóli geti úthlutað tímum til listgreina eftir geðþótta.

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á afmörkuðum þáttum sjónlistakennslu. Guðrún Helgadóttir (2003) beindi rannsókn sinni að hinu flókna ferli námsmats í myndlist, en hún einskorðaði rannsókn sína þó ekki við skyldunám heldur myndlistarnám almennt. Sigríður Ólafsdóttir o.fl. (2018) rannsökuðu sérstaklega sjónarmið myndmenntakennara varðandi stafræna sköpun en aðalnámskrá tekur ekkert fram um stafræna miðla í sjónlistakennslu. Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir (2021) greindu frá niðurstöðum

starfendarannsóknna list- og verkgreinakennara, þar sem kom í ljós að algengt væri að kennarar ættu erfitt með að finna jafnvægi milli skapandi skólastarfs og færnimiðaðrar kennslu.

Rannsóknir á sjónlistakennslu á Íslandi hafa hingað til beinst að sjónarmiðum kennara, útfærslum á vettvangi og aðstöðu til kennslu. Áður en skyggst verður inn í þróun hugmynda um námsgreinina er ekki úr vegi að líta til þess hvernig nafngiftir námsgreinarinnar hafa þróast í gegnum tíðina.

## Þróun nafngiftar námsgreinarinnar

Ekki er unnt að líta fram hjá því hvað margvíslegar nafngiftir greinarinnar endurspeгла, en heiti hennar hefur tekið töluverðum breytingum frá því að hún var fyrst lögfest með námsskrá fyrir barnaskóla árið 1929 (Fræðslumálastjórnin, 1929). Þá bar greinin ýmist heitið teikning eða teiknun. Áður var hún kennd undir heitinu myndaskript við Reykjavíkurskóla veturinn 1847–1848 (Heimir Þorleifsson, 1975) og dráttarlist í reglugjörð fyrir Barnaskólann á Ísafirði nr. 134/1877, sjá töflu 1.

Frá 1929 fram að útgáfu aðalnámskrár grunnskóla 1977 (Menntamálaráðuneytið, 1977) var greinin sjálfstæð námsgrein, ekki flokkuð með öðrum greinum. Frá 1977 fram að núverandi aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2013) hefur greinin verið hluti af greinasviði, með greinum eins og textílmennt, hönnun og smíði, tónlist, heimilisfræði og dansi og leiklist (Menntamálaráðuneytið, 1977, 1989, 1999b; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Greinasviðið hefur borið ólík heiti. Frá 1977 (Menntamálaráðuneytið, 1977) hét greinasviðið mynd- og handmennt en árið 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999b) breyttist heitið í list- og verkgreinar. Þar var myndlist (mynd- og handmennt) skilgreind sem listgrein og þá flokkuð með tónmennt, leikrænni tjáningu, dansi og textílmennt fram að núgildandi námskrá þar sem sjónlistir eru undir hatti list- og verkgreina.

### Tafla 1

#### *Þróun nafngiftar námsgreinarinnar frá 1847 til 2013*

Ártal	Heiti	Greinasvið	Heimild
1847	Myndaskript	Á ekki við	Saga Reykjavíkurskólal: Nám og nemendur (1975)
1877	Dráttarlist/dráttarlist	Á ekki við	Almanak hins íslenska þjóðvinafélags (1877)
1880	Uppdráttarlist	Á ekki við	Andvari (1881) (vísað til greinarinnar í alþýðuskólum í Svíþjóð)
1929	Teikning	Samþætt átthagafræði hjá 8 til 10 ára nemendum	Námsskrá fyrir barnaskóla frá 1929
1946	Teikning	Á ekki við	Lög um fræðslu barna nr. 34/1946

1948	Teiknun	Á ekki við	Drög að námsskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla frá 1948
1960	Teiknun	Sambætt áttahagafræði hjá 7 til 8 ára nemendum	Námsskrá fyrir nemendur á fræðslu-skyldualdri frá 1960
1977	Teiknun	Mynd- og handmennt	Aðalnámskrá grunnskóla frá 1977
1989	Myndmennt	Mynd- og handmennt	Aðalnámskrá grunnskóla frá 1989
1999	Myndlist	Listgreinar	Aðalnámskrá grunnskóla frá 1999
2007	Myndmennt	Listgreinar	Aðalnámskrá grunnskóla frá 2007
2013	Sjónlistir	List- og verkgreinar	Aðalnámskrá grunnskóla frá 2013

Í Danmörku hefur teikning verið kennd frá því um 1899 en greinin hefur borið heitin *tegning* (ísl. teikning) og *formning* (ísl. mótun) (Bamford og Qvortrup, 2006; lov om forskellige forhold vedrørende folkeskolen nr. 898/2024). Í Noregi varð *tegning* (ísl. teikning) námsgrein árið 1889 og voru fögin þá þrjú, teikning, textíll og sløjð. Árið 1960 voru greinarnar sameinaðar undir heitinu *formning* en 1997 var heitinu breytt í *kunst og håndverk* (Digranes, 2009). Í Svíþjóð ber greinin heitið *bild* (ísl. mynd) en hét *ritning* eða *teckning* (ísl. teikning) (Åsén, 2006; Karlsson Häikiö, 2022) frá því að hún varð hluti af námskrá rétt fyrir 1880 (Landahl, 2018).

## AÐFERÐAFRÆÐI

Markmið rannsóknarinnar var að skoða þróun námsgreinarinnar sjónlista í skyldunámi barna á Íslandi frá fyrstu fræðslulögunum, sem sett voru árið 1907, með því að greina innihald aðalnámskráa skyldunáms í sjónlistum. Stuðst var við aðferðafræði innihaldsgreiningar en hún er fjölbreytt megindleg og eigindleg rannsóknaraðferð til að greina skráð samskipti og er leið til þess að greina efni sem dreift er yfir langt tímabil og gefur kost á því að svara spurningum sem erfitt er að svara á annan hátt, svo sem spurningum um sögulega þróun, þegar annars konar gögn liggja ekki fyrir (Guðmundur Oddsson, 2021; Krippendorff, 2018). Að greina og skilja skjöl getur verið mikilvægur þáttur í því að skilja samfélagið (Asdal og Reinertsen, 2022). Því á aðferðin vel við í þessari rannsókn.

Gögnum var safnað með því að rýna í lög, reglugerðir, aðalnámskrár og opinberar skýrslur sem teljast frumgögn (Cohen o.fl., 2018). Almennir hlutar textanna voru greindir og þeir hlutar er vörðuðu sjónlistir eða sneru að list- og verkgreinakennslu. Eldri námskrár voru greindar í heild sinni þar sem þær voru stuttar og þeim ekki skipt eftir greinum. Að lokinni afmörkun gagna sem átti að greina voru þau lesin yfir án tillits til kóða. Við úrvinnslu gagna var aðleiðslukóðun síðan beitt til þess að greina efnisþætti í textanum sjálfum (Guðmundur Oddsson, 2021; Neuendorf, 2017). Þegar við fyrsta lestur gagnanna komu ákveðnir þættir fram. Sumir þeirra voru augljósir í öllum gögnum en aðrir voru, við fyrstu sýn, augljósari í hluta skjalanna. Þessir þættir voru settir upp sem upphafskóðar. Í ljósi þeirra voru gögnin greind á ný til þess að sjá hvort hægt væri að greina þá í öðrum skjölum. Í fyrstu var stuðst við kóðun augljóss innihalds, sýnilegs efnis sem kemur skýrt

fram. Þegar leið á greininguna var notuð kóðun dulins innihalds þar sem undirliggjandi og óbein merking innihaldsins var dregin fram (Neuendorf, 2017). Þetta ferli var endurtekið nokkrum sinnum þar til ákveðnir efnisþættir komu fram sem þemu.

## NIÐURSTÖÐUR

Niðurstöður gagnagreiningar sýndu sjö þemu sem voru: vægi, markmið, kennsluaðferðir, námsmat, aðstaða, tímafjöldi, og samþætting. Í nýjustu aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, 2013) mátti greina alla efnisþættina en færri komu fram í eldri námskrám. Niðurstöður voru settar fram í þáttum en ekki í tímaröð þrátt fyrir að um söguleg gögn væri að ræða en það var gert til þess að fylgja aðferðafræðinni. Hér eftir verður til einföldunar eingöngu vísað til höfunda námskráa þegar þeirra er fyrst getið.

### Vægi

Hugmyndafræði námsgreinarinnar eru gerð mismikil skil í textum námskráa. Í drögum að námskrám í teiknun og skólaíþróttum fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla frá 1950 (Fræðslumálastjórnin, 1950) er talsvert fjallað um teikniþroska og þroskagildi greinarinnar. Vísað er til uppeldisfræðinga sem telja tjáningu barna í línunum og litum stuðla að námi og þroska. Talið er að teikning sé mikilvæg leið til þess að læra að skilja umheiminn. Hvergi er þó vísað til heimilda fremur en í öðrum námskrám. Í námskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldaldri frá 1960 (Menntamálaráðuneytið, 1960) er fjallað um teikniþroska og höfuðfætlur, en að öðru leyti er ekki fjallað um mikilvægi greinarinnar.

Í lögum um grunnskóla 1974 (lög um grunnskóla nr. 63/1974) voru fyrst sett ákvæði um að huga skyldi að þroskun fagurskyns, listhneigðar og hagleiks, meðal annars með kennslu í sjónlistum. Áþekk ákvæði fylgdu næstu lögum þar sem kveðið var á um að í skólasterfi skyldi huga að sköpun og listrænni tjáningu. Einnig var áréttað að jafnvægi skyldi vera milli verklegs og bóklegs náms. Í nýrri lögum var einnig vísað til nýsköpunar- og frumkvöðlanáms (lög um grunnskóla nr. 49/1991; lög um grunnskóla nr. 66/1995; lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Í aðalnámskrá grunnskóla frá 1977 (Menntamálaráðuneytið, 1977) komu fram áhyggjur af þróun verknáms vegna aukinnar vélvæðingar. Veigamesta markmið grunnskólans væri undirbúningur fyrir störf í þjóðfélaginu og verknám talið góður grundvöllur fyrir flestar greinar þjóðfélagsins. Því væru verklegar námsgreinar mikilvægar. Sama sjónarmið kom fram í aðalnámskrá 1989 (Menntamálaráðuneytið, 1989). Þar var vísað í fyrsta sinn til lagaákvæðis (lög um grunnskóla nr. 63/1974) í umfjöllun um myndmenntakennslu. Tekið var fram að í ritinu væri námsgreinum gert jafnhátt undir höfði og þeim raðað eftir stafrófsröð.

Með aðalnámskrá grunnskóla árið 1999 (Menntamálaráðuneytið, 1999b) var innleitt nýtt sameiginlegt greinasvið fyrir listgreinar. Þar var ítarlegar en áður fjallað um mikilvægi listgreina, svipað og umfjöllunin um teiknun í drögum að námskrá frá 1950. Bent var á hvernig listir hefðu fylgt mannum frá örófi alda og væru einn af hornsteinum

samfélagsins. Listir voru sagðar stuðla að alhliða þroska, efla sköpunargáfu, sjálfsmynd og skilning, veita tækifæri til persónulegs tjáningarmáta, þjálfna hæfni til þátttöku í menningu samfélagsins, þær væru áhrifavaldur og mikilvæg atvinnugrein, kveikja hugmynda og nýsköpunar og mótuðu og endurspegluðu sjálfsmynd og gildismat samfélagsins. Einnig var í fyrsta sinn fjallað um kröfur um árangur í myndlist til þess að geta sótt listnámsbraut á framhaldsskólastigi. Litlar breytingar urðu í næstu aðalnámskrá (Menntamálaráðuneytið, 2007).

Í núgildandi aðalnámskrá (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) eru settir fram svokallaðir grunnþættir menntunar og er einn þeirra sköpun. Þar er fjallað um meðfædda sköpunarþrá barna og mikilvægi þess að virkja ímyndunaraflið. Vert er að taka fram að þarna er átt við sköpun í öllu námi nemenda og að sköpun eigi að tengjast öllu skólastarfi. Ekki er fjallað um sjónlistir sérstaklega, eða list- og verkgreinar. Í fyrsta sinn er bent á að þrátt fyrir að list- og verkgreinar séu í sama kafla sé margt ólíkt með greinunum. Lítið nýtt kemur fram í þeirri umfjöllun, en vísað er til eðlislegrar löngunar mannsins til að tjá sig, þar með talið á myndrænan hátt, fjallað er um mikilvægi verkmenningar, tengingu greinanna við atvinnulífið og að jafnvægi skuli vera á milli bóklegs og verklegs náms. Í sameiginlegum upphafskafla um listgreinar er fjallað um menntagildi þeirra og þær sagðar veita nemendum tækifæri til þess að ígrunda eigin tilveru og veruleika og vinna á listrænan hátt með ýmis gildi, hugtök og hugmyndir sem þá snerta. Í aðdraganda umfjöllunar um markmið sjónlista eru sjónlistir sagðar gefa nemendum tækifæri til þess að læra og tjá sig án orða.

## Markmið

Námsskrá fyrir barnaskóla frá 1929 (Fræðslumálastjórnin, 1929) var byggð á fræðslulögum frá 1926 (lög um fræðslu barna nr. 40/1926). Þar var áhersla lögð á fyrir fram ákveðin verkefni, svo sem að nemendur teiknuðu eftir fyrirmyndum, lærðu að skyggja og lita og gerðu flatarteikningar og rúmteikningar. Í drögum að námsskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla (Fræðslumálastjórnin, 1948) var ekki tekið fram hvað skyldi kennt í teiknun. Tveimur árum síðar voru gefin út drög að námsskrá um teiknun og skólaþróttir fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla (Fræðslumálastjórnin, 1950). Þar var teikninámið sett þannig upp að námsþáttum var raðað eftir aldri nemenda og fyrir hvern aldur voru fyrir fram ákvörðuð verkefni með nákvæmum listum yfir efnivið. Við bættust tilmæli um að skoða vel valdar myndir og listaverk. Einnig var kafli um mótun þrívíðra hluta en í fyrri námskrá voru einungis tilmæli um tvívíð verkefni. Þrátt fyrir að um drög væri að ræða var ný námsskrá ekki gefin út fyrr en tíu árum seinna.

Námsskránni frá 1960 svipaði til fyrri námskráa. Enn voru sett fram fastmótuð tilmæli um kennsluaðferðir og viðfangsefni nemenda. Lögð var áhersla á notkun fyrirmynda hjá eldri nemendum og áttu skólar að eiga gott safn af vönduðum fyrirmyndum. Yngri nemendur áttu þó að velja sér viðfangsefni og var varað við því að endurgera verk annarra því að auðga skyldi hugmyndaflug. Því mátti greina ákveðna stefnubreytingu frá dráttmyndunum sem einkenndu námsskrána frá 1929.

Tvær nýjar áherslur komu fram í námsskránni 1960 sem mátti einnig sjá í seinni námsskrám, það er áhersla á samvinnu og mikilvægi þess að eiga samtöl um list og kynna

listiðnað fyrir nemendum. Nemendur skyldu vinna saman að sameiginlegum verkefnum og ræða um myndlist. Áherslan var því ekki eingöngu á að skapa list, heldur einnig að njóta lista og greina list eftir aðra. Sú áhersla átti eftir að færast í aukana fram að núgildandi námskrá.

Í nýjum námskrám (Menntamálaráðuneytið, 1976, 1977) varð teiknun hluti af nýju greinasviði sem hét mynd- og handmennt. Sett voru fram sameiginleg markmið en hverri grein voru þó sérstaklega gerð skil. Í almennum hluta var hlutverki greinasviðsins lýst í tengslum við þroska nemenda í nútímaþjóðfélagi. Áhersla var lögð á eflingu sköpunargáfu með auknu frelsi og á eðlislæga þörf nemenda fyrir að uppgötva. Í takt við þessa áherslubreytingu hurfu flest markmið sem tengdust fyrir fram ákveðnum viðfangsefnum; kennurum bæri að semja námsáætlanir og skilgreina verkefni. Skilgreind viðfangsefni, að undanskilinni brúðugerð, koma ekki aftur fyrir í námskrám.

Breyttar áherslur komu með nýrri námskrá árið 1989. Þar voru markmið fyrst skilgreind eftir aldursbili nemenda í stað námsára. Nemendum var skipt á þrjú stig, 7 til 8 ára, 9 til 12 ára og 13 til 15 ára. Slík skipting hefur haldið sér fram að núgildandi námskrá en árið 1991 bættist við hópur sex ára nemenda (Stjórnarráð Íslands, 1991). Í námskránni var áfram lögð áhersla á skapandi tilraunastarf en auk þess var fjallað um mikilvægi áhugahvatar nemenda og að þeir myndu fyrir eigin getu.

Árið 1999 var gefin út námskrá sem var nokkuð ólík öðrum að uppbyggingu. Þar voru markmið skilgreind ítarlegar en áður og í stað almennra markmiða er tengdust helstu þáttum sjónlista voru sett fram nákvæm undirmarkmið. Markmiðunum var skipt í þrepamarkmið fyrir hvert ár, áfangamarkmið fyrir hvert aldursstig og lokamarkmið við lok grunnskóla. Innan þessara markmiða voru þrjár flokkar: lögmál og aðferðir, sögulegt og félagslegt samhengi og fagurfræði og rýni. Undir hverjum flokki var markmiðunum síðan skipt eftir færniþáttunum sköpun, túlkun og tjáningu og skynjun, greiningu og mati. Fram komu ný markmið er tengdust myndrænni tölvuvinnslu. Námskráin 2007 var óbreytt en þrepamarkmiðin voru sett fram sem viðauki.

Greinasvið núgildandi aðalnámskrár grunnskóla voru gefin út árið 2013 með breyttri uppsetningu markmiða. Sameiginleg markmið fyrir list- og verkgreinar voru sett fram undir heitinu menningarlæsi. Markmið sjónlista eru sett fram á þremur aldursbilum í almennum texta. Þau eru einfölduð og komast fyrir á rúmlega einni síðu í stað nítján áður. Þrátt fyrir að framsetning hafi verið einfölduð og markmiðin séu orðin færri taka þau til margra þátta, sérstaklega á efsta aldursstigi. Haustið 2024 komu út endurskoðuð hæfniviðmið sem eru flokkuð í ellefu flokka og eitt markmið er fyrir hvert aldursstig. Auk þess var orðalagi breytt á stöku stað og eitt markmið fellt burt. Þá voru sameiginleg menningarlæsismarkmið lögð af (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2024).

## Kennsluaðferðir

Fyrst var fjallað um kennsluaðferðir í námsskrá árið 1948. Lögð var áhersla á að miða námskröfur við þroska nemenda og gera ráð fyrir frávikum. Verklegra kennslu átti að auka ef hægt væri. Þessi áhersla kom fram í námsskránni 1960 ásamt umfjöllun um teikniþroska nemenda. Varað var við því að leiðrétta yngri nemendur til að draga ekki úr sjálfs- trausti þeirra.

Árið 1977 var fyrst fjallað um kennslu nemenda með sérþarfir og nemenda á sjúkrahúsum. Áhersla var lögð á mikilvægi þess að þeir fengu kennslu í teiknun út frá eigin forsendum og getu, virða átti persónulegt tjáningarform þeirra og forðast að vinna eftir forskrift. Mynd- og handmenntanám var talið ómetanlegt fyrir geðheilsuna og geta nýst sem endurhæfingarmeðferð fyrir nemendur.

Í þeirri námskrá var fyrst fjallað um námsáætlanir og markmiðasetningu. Lögð var áhersla á undirbúning kennslustunda og að byrja á samræðum. Kennarinn skyldi ýta undir sjálfstæð vinnubrögð nemenda og samstarf og hópavinna var talin mikilvæg til að efla félagsþroska nemenda, skipulagshæfni, hjálpssemi og tillitssemi. Með nýrri aðalnámskrá árið 1989 komu fram svipaðar áherslur en við bættist áhersla á fjölbreytta kennslu og að nemendur lærðu að nýta gagnaöflunaraðferðir.

Í aðalnámskrá grunnskóla 1999 var áfram lögð áhersla á fjölbreytta kennsluhætti til að stuðla að auknum jöfnuði nemenda. Ekki var fjallað um sérþarfir nemenda líkt og áður en kennsluaðferðir mættu ekki mismuna nemendum. Kennsluna ætti að byggja á markmiðum námskrárinnar og gerð var krafa um mótun skólanámskrár. Nýta skyldi upp-lysingatæknina við gagnaöflun. Engu var bætt við í námskránni 2007.

Í núgildandi námskrá er eingöngu fjallað um kennsluaðferðir í tengslum við sjónlistir eða list- og verkgreinar í almennum hluta hennar. Áfram segir að forðast beri mismunun nemenda og huga að einstaklingsmiðun. Nám skuli byggja á vandaðri kennslu, fjölbreyttum kennsluaðferðum og leikur og umræður eru taldar heppilegar námsleiðir. Áhersla er lögð á góðan starfsanda og vinnufrið.

## Námsmat

Lengst af var ekki fjallað um námsmat í sjónlistum í námskrám en það var nefnt í tvennum lögum um menntun barna (lög um fræðslu barna nr. 40/1926; lög um fræðslu barna nr. 94/1936) þar sem tekið var fram að nemendur ættu að geta gert einfaldar dráttmyndir til að standast barnapróf. Fyrsta ítarlega umfjöllunin um námsmat birtist í nefndarálitni myndíðanefndar árið 1973 (Menntamálaráðuneytið, 1973).

Fyrst var fjallað um námsmat í tengslum við mynd- og handmennt í aðalnámskrá 1977. Matið átti að byggjast á markmiðum og möguleikum nemenda til að uppfylla þau, verkum nemenda, hæfni, sjálfstæði, þrautseigju og vinnubrögðum. Þessar áherslur eru áþekkar áherslum núgildandi aðalnámskrár á lykilhæfni sem metin er þvert á greinar. Mælt var með símati og að nemendur vissu hvar þeir stæðu og helst átti að nota umsagnir.

Í aðalnámskrá grunnskóla 1989 urðu fáar breytingar. Áfram var lögð áhersla á að miða námsmat við markmið greinarinnar, möguleika nemenda til að ná markmiðum og vinnubrögð. Námsmat skyldi vera leiðbeinandi til að skipuleggja áframhaldandi nám og mælt var með umsögnum.

Talsvert var fjallað um námsmat í myndlist í aðalnámskrá grunnskóla 1999. Matið skyldi byggja á markmiðum greinarinnar sem nú voru ítarlegri en áður og skipt í þrjá flokka sem skyldi meta hvern fyrir sig: lögmál og aðferðir, sögulegt og félagslegt samhengi og fagurfræði og rýni. Áfram var fjallað um símat en auk þess var, í fyrsta sinn, fjallað um sjálfsmat. Meta skyldi lokaverk nemenda og framfarir, frumkvæði, vinnulag og vinnuferli. Matið yrði byggt á mætingu, dagbók kennarans, skriflegum verkefnum, vinnubókum, rissbókum, hefðbundnum prófum, umræðum og viðtölum við nemendur.

Með aðalnámskrá grunnskóla 2007 var sameiginlegt námsmat í list- og verkgreinum kynnt til sögunnar. Námsmat á greinasviðinu var talið vandmeðfarið og skyldi vera fjölbreytt. Nemendur þyrftu að þekkja markmið og hvernig mati yrði háttað. Áhersla var lögð á að veita nemendum hvatningu jafnóðum og vitneskju um eigin árangur. Sjálfsmat var áfram talið mikilvægt til að stuðla að jákvæðu viðhorfi til lista og hvetja nemendur til virkrar þátttöku.

Í núgildandi aðalnámskrá grunnskóla er ekki sérstaklega fjallað um námsmat í list- og verkgreinum, heldur er gert ráð fyrir því að ein sameiginleg útskriftareinkunn sé gefin fyrir allar listgreinarnar. Í umfjöllun um námsmat í almennum hluta námskrárinnar er lögð áhersla á fjölbreyttar matsaðferðir og símat. Í þessari námskrá kom fram nýtt námsmat með þremur bókstöfum byggt á getustigum sem og hugtakið lykilhæfni sem vísaði til almennrar færni nemenda, þvert á námsgreinar.

## Kennsluaðstaða

Í námsskránni 1960 var í fyrsta sinn fjallað um nauðsynlega aðstöðu til kennslu fagsins. Stofan skyldi vera björt og rúmgóð en upptalning á búnaði var ekki löng. Í lögum um grunnskóla frá 1974 (lög um grunnskóla nr. 63/1974) kom fyrst fram ákvæði um skólahúsnæði fyrir verklega kennslu en í 25. gr. laganna var vísað til þess að verkleg kennsla gæti verið í öðru húsnæði.

Í nýrri námskrá 1977 var þess eingöngu getið að aðstaða til teiknikennslu skyldi vera fullnægjandi. Vísað var til reglugerðar frá 1969 (reglugerð um stofnkostnað skóla nr. 159/1969) og nefndarálits myndiðanefndar (Menntamálaráðuneytið, 1973) um nauðsynlegan alhliða búnað til mynd- og handmenntakennslu. Myndiðanefndin gerði tillögu um sameiginlegt húsnæði sem myndi rúma 60 nemendur. Lýsingar á aðstöðu voru nákvæmar. Teiknistofa átti að vera vel útbúin, björt og vel loftræst. Sér herbergi skyldi vera fyrir kennara. Auk þess skyldi vera kennslustofa fyrir leirmótun og gerð þrívíðra mynda, kennslustofa fyrir ljósmyndavinnu, stofa fyrir þrykk og sameiginleg aðstaða fyrir fönður.

Í umfjöllun aðalnámskrár grunnskóla 1989 um aðstöðu höfðu tillögur myndiðanefndar ekki náð fótfestu. Í almennum hluta hennar var þó vísað til þess að kennslustofur skyldu vera rúmgóðar, bjartar og vel loftræstar. Námsgögn skyldu vera við hæfi, tæki vönduð og efnisnotkun margvísleg. Áhersla var lögð á að sveigjanleg vinnurými byðu upp á fjölbreyttar kennsluaðferðir, í takt við áherslur námskrárinnar. Samkvæmt 24. gr. laga um grunnskóla frá 1991 átti skólahúsnæði að fullnægja þörfum grunnskóla og búa þyrfti öllum kennslugreinum viðeigandi aðstöðu. Svipað ákvæði kom fram í lögum um grunnskóla frá 1995 (lög um grunnskóla nr. 66/1995).

Aðalnámskrá grunnskóla 1999 fjallaði ekki um aðstöðu til myndlistakennslu en í almennum hluta hennar var tekið fram að skólahúsnæði skyldi vera miðað við þarfir og líðan nemenda og námsumhverfi skyldi vera hvetjandi í viðeigandi húsnæði. Fjallað var um öryggi nemenda í tengslum við húsnæði og tækjakost. Þá var fjallað um námsgögn sem mikilvægan stuðning við uppfyllingu markmiða aðalnámskrárinnar og skildu gögnin vera fjölbreytt, vönduð, aðlaðandi, skýr og höfða til nemenda. Mælt var með að nýta margmiðlunargögn. Engar breytingar frá þessu voru í námskránni frá 2006 og 2007 (Menntamálaráðuneytið, 2006, 2007). Lög um grunnskóla frá 2008 (lög um grunnskóla

nr. 91/2008) eru áþekkt fyrri lögum en þar er einnig vísað til réttar nemenda til kennslu við hæfi.

Aðalnámskrá grunnskóla sem nú er í gildi fjallaði ekki, frekar en forveri hennar, um aðstöðu til sjónlistakennslu. Í almenna hlutanum er svipuð umfjöllun um námsgögn og í fyrri námskrá en nú skuli taka mið af framþróun á sviði menntunar- og kennslufræði. Áfram er lögð áhersla á nýtingu margmiðlunargagna.

## Fjöldi kennslustunda

Í lögum og reglugerðum fram að námskrá fyrir barnaskóla frá 1929 var ekki tiltekinn tímafjöldi ætlaður hverri grein. Aðeins var vísað til þess sem nemendur þyrftu að kunna til að uppfylla fullnaðarpróf við 14 ára aldur (lög um fræðslu barna nr. 57/1907; lög um fræðslu barna nr. 40/1926). Þá var ekki sett fram viðmiðunarstundaskrá í aðalnámskrá grunnskóla 1989. Í töflu 2 má sjá samanburð á viðmiðunarstundaskrá ein og þær birtust í lögum, reglugerðum og námskrám frá árunum 1929 til 2011. Óvíst er hvort viðmiðunarstundaskráin endurspeglar tímafjölda námsgreinarinnar í einstaka skólum þar sem heimilt var að skipta tímanum á annan hátt innan greinasviðsins.

### Tafla 2

*Hlutfall sjónlista í viðmiðunarstundaskrá frá 1929 til 2011 miðað við aldur nemenda*

Ártal	6 ára	7 ára	8 ára	9 ára	10 ára	11 ára	12 ára	13 ára	14 ára	15 ára
1929			0%	0%	0%	6,67%	6,67%	6,67%	6,67%	
1948		ótilgreint	0%	0%	6,67%	5,71%	5,71%	ótilgreint		
1960		0%	0%	0%	6,77%	6,35%	6,06%	5,63%	5,41%	
1976		0%	0%	4%	3,22%	3,03%	2,85%	2,7%	2,7%	0%
1979		3,63%	3,63%	4,61%	4,14%	3,75%	3,5%	4,4%	4,4%	0%
1984		3,79%	3,79%	5,77%	5,17%	5,17%	4,41%	4,27%	4,27%	0%
1991	4,1%	4,1%	4,1%	4,9%	4,6%	4,16%	3,92%	3,81%	3,81%	0%
1999	4,44%	4,44%	4,44%	4,44%	3,81%	3,81%	3,81%	3,62%	0%	0%
2006	4,44%	4,44%	4,44%	4,44%	3,81%	3,81%	3,81%	3,62%	0%	0%
2011	3,13%	3,13%	3,13%	3,13%	3,33%	3,33%	3,33%	1,27%	1,27%	1,27%

Í töflu 2 er ekki gert ráð fyrir þeim tíma sem verja átti í valgreinar. Stundum hefur verið mælt til þess að valgreinatímar séu notaðir til að auka kennslu list- og verkgreina og tímafjöldi þeirra gæti hafa verið annar (Menntamálaráðuneytið, 1977; Stjórnarráð Íslands, 1977). Í auglýsingu frá 1984 (Stjórnarráð Íslands, 1984) voru 1. bekk gefnir umframtímar sem ætlaðir voru til samþættingar námsgreina. Sumar viðmiðunarstundaskrár gerðu ráð fyrir breytilegum kennslustundafjölda námsgreina en þá er kennslustundafjöldinn reiknaður út frá meðaltali. Sama á við þegar heildarstundir nemenda eru óræðar.

Þegar miðað er við aldur nemenda og heildarhlutfall sjónlista reiknað út má sjá að hlutfall námsgreinarinnar minnkar með tímanum, sbr. mynd 1. Hins vegar bætast á sama tíma fleiri greinar á greinasviðið og tímafjöldinn dreifist á fleiri greinar.

## Mynd 1

*Hlutdeild greinarinnar í viðmiðunarstundaskrá frá 1929 til 2011/2013 eftir aldri nemenda*



## Mynd 2

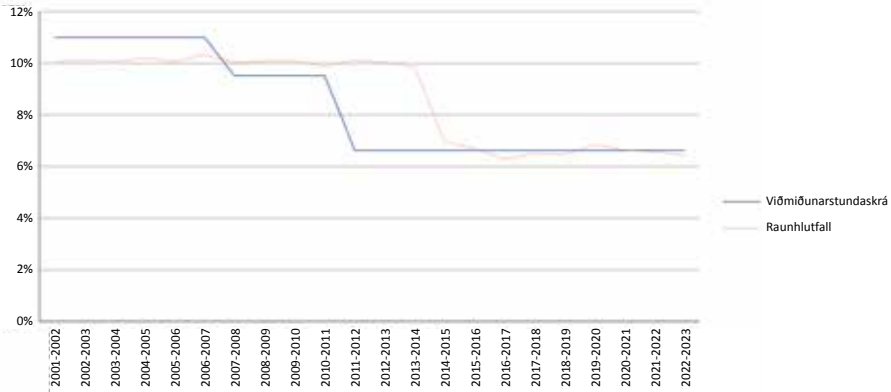
*Heildarhlutfeld greinarinnar í viðmiðunarstundaskrá frá 1929 til 2011/2013*



Hagstofa Íslands hefur tekið saman gögn um raunverulegan tímafjölda nemenda í listgreinum á landsvísi frá árunum 2001–2023. Þar má sjá þann tímafjölda sem hvert aldursár nemenda fékk á hverju skólaári. Ef þau gögn eru borin saman við viðmiðunarstundaskrár má sjá að undanfarin ár hafa nemendur fengið um það bil þann tíma sem þeim ber en hlutfallslega hefur tíminn sem ætlaður er listgreinum minnkað, sjá mynd 3.

### Mynd 3

#### Raunhlutfall kennslutíma í listgreinum



Árið 1991 gaf Menntamálaráðuneytið út framkvæmdaáætlunina *Til nýrrar aldar* þar sem fram kom að auka ætti hlut mynd- og handmennta í skólastarfi með lengingu skóladagsins. Þegar mynd 2 er skoðuð má sjá að þessu var ekki fylgt eftir og 1994 var gefin út skýrsla nefndar um mótun nýrrar menntastefnu (Menntamálaráðuneytið, 1994) þar sem þessi áhersla kom ekki fram. Nýlega var birt tillaga frá Mennta- og menningarmálaráðuneytinu (2021) um breytingar á gildandi viðmiðunarstundaskrá. Í tillögunni er áætlað að fækka mínútum í vali til að auka kennslu í móturmáli og náttúrufræði til samræmis við viðmið nágrannabjóða. Margar umsagnir bárust um breytinguna og bent var á að skerðing á valgreinum gæti falið í sér skerðingu á list- og verkgreinum. Tillagan var ekki innleidd.

### Sambætting

Samkvæmt fyrstu aðalnámskránni frá 1929 var teikning ekki kennd sem námsgrein fyrstu þrjú árin en nemendur áttu að gera einfaldar dráttmyndir í áttahagafræði. Teikningu átti að nota í handavinnukennslu eldri nemenda ef hægt væri. Í drögum að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla frá 1948 var lögð áhersla á fagurfræði í skriftarkennslu. Árið 1950 var fjallað ítarlega um teikningu í hinu almenna skólastarfi. Þar birtust hugmyndir að verkefnum sem mætti vinna fyrir skólaskemmtanir og hátíðir. Í námskránni frá 1960 var skreifið tekið lengra og skyldi teiknun nýtt við þekkingaröflun, einkum í áttahagafræði og sambætt við stærðfræði og eðlisfræði með gerð flatarmáls- og rúmfræðiteikninga.

Svipuð áhersla var í aðalnámskrá grunnskóla 1977 þar sem fjallað var um skörun mynd- og handmennta við aðrar greinar til stuðnings þeim. Ítarlegar lýsingar voru á því hvernig skara mætti mynd- og handmennt við hverja grein fyrir sig en skörunin mætti þó ekki skerða mynd- og handmenntanámið sjálft. Í námskránni frá 1989 var lögð áhersla á sambættingu, sérstaklega innan mynd- og handmennta, og áfram ítrekað að hver grein skyldi halda sérstöðu sinni en í skipulagi kennslu skyldi taka mið af markmiðum annarra greina.

Í aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 var ekki fjallað um samþættingu list- og verkgreina við aðrar námsgreinar nema í nýju listgreinum, dansi og leikrænni tjáningu. Í almennum hluta var fullyrt að erfiðara væri að skilja á milli námsgreina með yngri nemendum þar sem öll kennsla væri í höndum bekkjarkennara, en með hækkandi aldri nemenda skyldi sérhæfing aukast. Engu var bætt við í næstu námskrá.

Aðalnámskrá frá 2011 fjallar um námsgreinar í sérstökum kafla og þar segir að námsgreinar byggist á mismunandi aðferðum og verklagi sem stuðli að fjölbreyttu námi og almennri menntun. Samþættingu er haldið á lofti og vísað til þess að verkefni séu samþætt úti í samfélaginu og því skuli hafa það í huga við skipulag náms.

## UMRÆÐA

Aðalnámskrá námsgreinarinnar sjónlista hefur tekið breytingum í gegnum tíðina þó svo að efnisþættir hafi að einhverju leyti haldið sér. Áherslur efnisþátta hafa hins vegar verið ólíkar og jafnvel eitthvað um mótsagnir á milli útgáfa. Það getur verið flókið fyrir kennara að starfa samkvæmt námskrá ef um miklar breytingar milli útgáfa er að ræða. Sem dæmi má nefna togstreitu milli sköpunar og upplifunar í listum, ósamræmi hvað varðar markmið og viðmiðunarstundaskrá og mismikla áherslu á samþættingu sjónlista við aðrar greinar eða sérstöðu greinarinnar.

Námskrárbreytingar endurspeglast ekki síst í sjö mismunandi heitum greinarinnar (tafla 1). Heiti annarra list- og verkgreina hafa einnig breyst frá því að þær komu inn í aðalnámskrá. Tónlist bar nógildandi heiti 1960 en það tók einhverjum breytingum fram að nógildandi námskrá (Helga Rut Guðmundsdóttir, 2008). Heimilisfræði hefur borið sitt heiti óbreytt a.m.k. frá árinu 1974 (lög um grunnskóla nr. 63/1974). Greinarar hönnun og smíði, textílmennt og dans fengu allar nógildandi heiti með aðalnámskrá 1999 og leiklist árið 2013. Í nágrannalöndum hefur einnig verið eitthvað um nafnabreytingar (Åsén, 2006; Bamford og Qvortrup, 2006; Digranes, 2009; Karlsson Häikiö, 2022; Landahl, 2018; lov om forskellige forhold vedrørende folkeskolen nr. 898/2024). Þær eru þó mun meiri hér á landi en almennt gerist og velta má því fyrir sér hvaða áhrif það hefur haft á virðingu fyrir greininni og skilningu á innihaldi hennar.

Proskagildi greinarinnar liggur að baki námskrám í sjónlistum frá 1950. Vísað er til hlutverks greinarinnar fyrir þroska og teikning skilgreind sem leið til skilnings. Þessari hugsun svipar til hugmynda Pestalozzi (Ashwin, 1980) en slíkur hugmyndagrúnnur varð ekki langlífur og við tóku ábendingar um mikilvægi verknáms fyrir samfélagið sem andsvar við aukinni vélvæðingu (Menntamálaráðuneytið, 1976, 1977). Áherslan færðist á mikilvægi mynd- og handmennta fyrir iðnað og samfélag, í líkingu við hugmyndir sem komu fram í kjölfar iðnbýltingarinnar þegar teikning öðlaðist gildi sem þáttur í almennri menntun, sbr. Ashwin (1980). Í aðalnámskrá 1999 tengdist umfjöllun um mikilvægi myndlistar ekki eingöngu hlutverki hennar í atvinnulífi, heldur var einnig fjallað um mikilvægi hennar fyrir heildrænan þroska einstaklingsins. Sá vinkill var að einhverju leyti sýnilegur í aðalnámskránni frá 1989 en ekki með eins skýrum hætti þar sem listgreinar voru aðskildar frá verkgreinum 1989. Hér má greina hugmyndir sem komu fyrst fram eftir miðaldir, að listir séu taldar afurðir vitsmuna en ekki eingöngu handverk (Macdonald, 2004).

Markmið greinarinnar hafa breyst umtalsvert frá því að eingöngu skyldi læra að gera einfaldar dráttmyndir (lög um fræðslu barna nr. 40/1926) í anda hugmynda Pestalozzi (Ashwin, 1980) sem lét nemendur sína teikna eftir fyrirmynd á töflu skólastofunnar. Fyrstu námskránnar frá 1929 og 1950 voru án eiginlegra markmiða en fram komu fyrir-mæli um gerð tiltekinna myndverka, með tilgreindum aðferðum og þau skyldu byggð á fyrir fram ákveðnum viðfangsefnum. Síðar hurfu þessi fyrir-mæli úr námskránni og við tók almennari umfjöllun um viðfangsefni nemenda og hvatt hefur verið til aukinnar sköpunar í námskrám frá 1989 til þessa dags. Þær áherslur má einnig sjá í öðrum list- og verk-greinum, en aukin áhersla á sköpun var til að mynda greinileg í námskrá textílmennta frá árinu 1999 (European Union, 2012).

Fjórða iðnbyltingin hefur að öllum líkindum valdið því að í námskránni frá 1999 koma inn markmið tengd myndrænni tölvuvinnslu og er það í takt við áherslur erlendis ef marka má umfjöllun Isa (2022) en hann fjallar um áhrif tæknibyltingarinnar á sjónlista-kennslu. Þá áherslu má einnig sjá í umfjöllun um textílmennt í þeirri námskrá en þá til-heyrðu greinarnar báðar listgreinum (European Union, 2012). Tækniáherslan var líklega hvað mest í nýju námsgreininni hönnun og smíði sem var færð á greinasviðið upplýs-inga- og tæknimennt (Menntamálaráðuneytið, 1999b). Slíka áherslu er þó ekki að finna í nútíðandi námskrá. Það er athyglisvert með tilliti til þeirra tækninýjunga sem fram hafa komið undanfarin ár og þeirra möguleika sem stafræn myndvinnsla býður upp á. Sam-kvæmt rannsókn Bamford (2011) taldi einungis 73,1 prósent skólustjóra að stafræn list væri mikilvæg í listfræðslu. Niðurstöður Sigríðar Ólafsdóttur o.fl. (2018) leiddu í ljós að viðhorf myndmenntakennara til tækninotkunar í listgreinum væru misjöfn og notkun tak-mörkuð. Að sama skapi töldu viðmælendur að stafræn tækni gæti stuðlað að skapandi hugsun nemenda og með henni opnuðust tækifæri til þess að efla kennsluhætti og bjóða upp á verkefni sem annars væru óframkvæmanleg.

Þrátt fyrir að markmiðum hefði fjölgað jókst hlutdeild námsgreinarinnar í viðmiðunar-stundaskrá ekki (sjá mynd 2). Hlutfallið hefur frekar minnkað og sérstaklega á meðal elstu nemendanna, eða úr 6,67% í 1,09%. Það er í takt við niðurstöður Gerðar G. Óskars-dóttur o.fl. (2014) um ósamræmi milli markmiða aðalnámskrár og þess tíma sem list- og verkgreinum er úthlutaður. Sjónlistakennarar í Svíþjóð deila þessum viðhorfum og telja kennslustundir of fáar í sjónlistum (Karlssoon Häikiö, 2022).

Í drögum að námskránni 1950 kom fram sú hugmynd að auk þess að skapa list skyldu nemendur einnig skoða list. Áhersla á listsköpun og skoðun listar jókst með hverri námskrá og í gildandi námskrá er stór hluti markmiðanna tengdur því að upplifa, njóta og gagn-rýna list. Í grein Rósu Kristínar Júlíusdóttur (2008) er fjallað um jafnvægið milli sköpunar, greiningar og gagnrýni á list í aðalnámskránum frá 1999 og 2007. Samkvæmt rannsókn Svanborgar R. Jónsdóttur og Hafdísar Guðjónsdóttur (2021) áttu kennarar erfitt með að finna jafnvægi á milli sköpunar og kennslu í aðferðum og verkfærni. Því er spurning hvort tíminn sem gefinn er til þess að mæta þessum þremur þáttum, færni, mætti og list-sköpun og upplifun listar, sé nægur.

Áhugavert er að skoða nánar hugmyndir um samþættingu. Í upphafi var námsgreinin ekki tilgreind í lögum og reglugerðum nema í tengslum við aðrar greinar. Hugsunin um samþættingu átti eftir að lifa og verða fyrirferðarmeiri allt fram að gildandi aðalnámskrá frá 2013. Samþættingu hafa verið gerð mismikil skil en þó mest í námskránni 1977 með

ítarlegum kafla. Erfitt er að komast að því hvort, og þá hversu mikið, námsgreinin hefur verið samþætt öðrum greinum í gegnum tíðina. Í rannsókn á starfsháttum grunnskóla kom fram að myndlist væri stundum samþætt öðrum list- og verkgreinum en meirihluti annarra kennara taldi sig ekki vera í miklu samstarfi við myndlistakennara (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Í greiningu Bamford (2011) á listmenntun á Íslandi fjallar hún um þátt samþættingar en hún telur skorta aðgreiningu á því hvort um sé að ræða menntun í listgreininni sjálfri eða hvort verið sé að mennta með aðstoð lista. Þetta er óskýrt í námskránni frá 1989 þar sem tilgreint var að greinin skyldi halda sérstöðu sinni en engu að síður lögð mikil áhersla á samþættingu án þess að nánar væri fjallað um kennslufræðilegar útfærslur. Eisner (2002) varar einmitt við því að auðvelt sé að telja það kennslu í listgrein þegar hún sé hagnýtt með yfirborðslegum hætti sem kennslutæki í öðrum greinum. Almenn virðist óljóst hvernig staðið skuli að samþættingu, ekki síst þegar greina má ójafnvægi milli tímafjölda greinarinnar og markmiða námskrárinnar, en það hefur valdið kennurum erfiðleikum með að ná tilsettum markmiðum (Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2021).

Margt er óskýrt í umfjöllun um búnað og aðstöðu, en í fæstum námskrám er fjallað ítarlega um aðstöðu til kennslugreinarinnar. Þegar það er gert eru notuð orð eins og fullnægjandi aðstaða og nauðsynlegur búnaður án frekari útskýringa. Í nýrri námskrám er ekki fjallað um aðstöðu til list- og verkgreinakennslu sérstaklega, heldur er talað um viðeigandi námsumhverfi fyrir hverja grein. Áhugavert er að tillögur myndíðanefndar frá 1973 um aðstöðu skuli ekki hafa náð fötfestu. Þær tillögur voru ítarlegar og byggðar á áralangri vinnu þverfaglegs hóps. Eins og Guðrún Helgadóttir (1997) benti á eru fyrimæli um aðstöðu hluti af dulinni námskrá og endurspeglar mikilvægi greinarinnar. Í Noregi telja handverkskennarar aðstöðu til teikunar og málunar betri en til annarra aðferða (Sømoe, 2013) og væri áhugavert að skoða nánar hver aðstaða og búnaður sjónlistakennara á Íslandi er og hvaða aðferðir er verið að nota. Það virðist túlkunaratriði hvað telst viðeigandi aðstaða og það gæti valdið misræmi milli skóla. Aðalnámskráin tiltekur ekki hvaða aðferðir skuli kenna og þar eru engin tilmæli um það í hvaða búnaði skólum sé skylt að fjárfesta. Í ljós kom í áður nefndri starfsháttarannsókn (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014) að talsverður munur var milli skóla á stærð stofa, birtustigi, tækjakosti og aðstöðu.

Það var ekki fyrr en með námsskrá frá 1948 að fjallað var um kennsluaðferðir en ekki er mikið um sérstaka umfjöllun um kennsluaðferðir í list- og verkgreinum í aðalnámskrám yfirleitt, hvað þá sjónlistum sérstaklega. Námskráin 1977 sker sig úr með ábendingum um að mikilvægt sé að nemendur sem dvelja á sjúkrahúsum fái kennslu í sjónlistum og vísað er til meðferðargildis teikunar. Samkvæmt niðurstöðum Gerðar G. Óskarsdóttur o.fl. (2014) nýttu list- og verkgreinakennarar mest beina kennslu með samræðum, sýnikennslu og verklegum æfingum. Sýnikennsla var ríflega tvöfalt algengari meðal list- og verkgreinakennara en annarra kennara og verklegar æfingar virtust vera langalgengastar meðal list- og verkgreinakennara á meðan aðrir kennarar nýttu þær lítið sem ekkert. Því virðast list- og verkgreinakennarar nota tilteknar kennsluaðferðir í meiri mæli en aðrir og athyglisvert er að ekki skuli vera fjallað um kennsluaðferðir list- og verkgreina í aðalnámsskrá.

Í núverandi námskrá er ekki fjallað um námsmat í sjónlistum, en námsmat hefur oft reynst myndlistakennurum erfitt (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014). Bamford (2011)

bendir á að hérlendir kennarar telji námskrár ekki gagnlegar þegar kemur að námsmati í listum og telur hún að námsmatsaðferðir í listfræðslu á Íslandi séu of fábreyttar. Krafan um fjölbreyttar námsmatsaðferðir og símat er áhugaverð í ljósi þess takmarkaða tíma sem sjónlistir hafa samkvæmt viðmiðunarstundaskrá og skýrir hugsanlega hvers vegna kennarar kjósa að meta, til dæmis, út frá áhuga og framförum (Bamford, 2011). Í rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur o.fl. (2014) kom fram að yfir helmingur list- og verkgreinakennara taldi mikla þörf á endurmenntun hvað varðaði kennslufræði og þar var námsmat nefnt sérstaklega. Guðrún Helgadóttir (2003) tekur í sama streng og segir að listgagnrýni þurfi meira vægi innan greinarinnar. Guðrún telur enn fremur að greininn bjóði upp á þróun á námsmati. Vissulega hefur verið fjallað um námsmat í sjónlistum í gegnum tíðina en þá snýst það helst um hvers konar mat, það er símat, lokamat eða sjálfsmat, og á hverju skuli byggja matið, verkum eða vinnubrögðum. Ekki er fjallað sérstaklega um erfiðleika sem tengjast námsmati í sjónlistum, og ekki eru gefnar leiðbeiningar um hvernig tryggja má réttmætt mat.

## LOKAORÐ

Með því að líta yfir farinn veg eins og hér hefur verið gert má öðlast betri skilning á sögu greinarinnar þannig að kennarar átti sig á því á þeim hugmyndum sem námskráin er byggð á. Þekking á sögunni og þeim hugmyndum sem þar koma fram veitir sjónlistakennurum hugmyndafræðilegan grunn til þess að byggja kennslu sína á og geta fært rök fyrir því hvers vegna þeir kjósa að kenna á þann hátt sem þeir gera.

Umfjöllun um aðalnámskrána og innsýn í hlutdeild hennar í almennri menntun barna á Íslandi er mikilvæg fyrir starfandi kennara og fyrir frekari stefnumótun. Endurskoðun námskrárinnar ætti að fara fram með mikilli natni og alúð. Mikilvægt er að þeir sem að því starfi koma viti á hvaða hugmyndum þeir vilja byggja og af hverju þeir telja þær mikilvægar. Sjónlistir hafa fylgt manningnum frá örófi alda og sýn samfélagsins á þær er stöðugt að breytast. Á Íslandi hefur námsgreinin sjónlistir verið hluti af námskrá og skyldunámi barna, í einhverju formi, nánast frá upphafi. Þróun hugmyndafræði sjónlistamenntunar er verðugt rannsóknarefni og úttekt á þróun sjónlistakennslu í skyldunámi nemenda á Íslandi á borð við þessa getur varpað ljósi á stöðu og hlutverk námsgreinarinnar í íslensku skólasamfélagi.

## HEIMILDIR

- Asdal, K. og Reinertsen, H. (2022). *Doing document analysis: A practice-oriented method*. Sage.
- Ashwin, C. (1980). *The teaching of drawing in general education in German-speaking Europe 1800–1900* [doktorsritgerð]. University College London.
- Autio, O., Soobik, M., Gísli Þorsteinsson og Brynjar Ólafsson. (2015). The development of craft and technology education curriculums and students' attitudes towards technology in Finland, Estonia and Iceland. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 2(1), 22–34. <https://ijcer.net/index.php/pub/article/view/26>

- Ásén, G. (2006). Varför bild i skolan?: En historisk tillbakablick på argument för ett marginaliserat skolämne. Í U. P. Lundgren (ritstjóri), *Uttryck, intryck, avtryck, lärande-estetiska uttrycksformer och forskning* (bls. 107–122). Vetenskapsrådet.
- Bamford, A. (2011). *List- og menningarfræðsla á Íslandi*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/list-%20og%20mennfr\\_2011.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/list-%20og%20mennfr_2011.pdf)
- Bamford, A. og Qvortrup, M. (2006). *The ildsjæl in the classroom: A review of Danish art education in the folkeskole*. [https://www.kunst.dk/fileadmin/user\\_upload/Kunst\\_dk/Dokumenter/Om\\_os/Publikationer/2006/2006\\_The\\_Ildsjael\\_in\\_the\\_Classroom.pdf](https://www.kunst.dk/fileadmin/user_upload/Kunst_dk/Dokumenter/Om_os/Publikationer/2006/2006_The_Ildsjael_in_the_Classroom.pdf)
- Barnard, H. (1906). *Pestalozzi and his educational system*. C. W. Bardeen.
- Brynjarr Ólafsson. (2009). „... að mennta þá í orðsins sanna skilningi“: Um sögu, þróun og stöðu handmennta í grunnskólum á Íslandi 1970–2007. *Netla – VefTIMARIT um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/ad-mennta-tha-i-ordsins-sanna-skilningi-um-sogu-throun-og-stodu-handmennta-i-grunnskolum-a-islandi-1970-2007/>
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8. útgáfa). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Digranes, I. (2009). The Norwegian school subject art and crafts: Tradition and contemporary debate. *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 2(2). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.83>
- Efland, A. (1983). School art and its social origins. *Studies in Art Education*, 24(3), 149–157. <https://doi.org/10.2307/1319735>
- Eisner, E. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- European Union. (2012). Arts and cultural education at school in Europe: Iceland 2007/08. <https://op.europa.eu/publication-detail/-/publication/de056d21-0bf5-413f-8c30-9a673e9a9899>
- Fræðslumálastjórnin. (1929). *Námsskrá fyrir barnaskóla*.
- Fræðslumálastjórnin. (1948). *Drög að námsskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla*.
- Fræðslumálastjórnin. (1950). *Drög að námsskrám í teiknun og skólaþróttum fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla*.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Kristín Á. Ólafsdóttir, Brynjarr Ólafsson, Helga Rut Guðmundsdóttir, Ingibjörg Kaldalóns, Ragnheiður Júníusdóttir, Rósa Kristín Júlíusdóttir og Sigrún Guðmundsdóttir. (2014). List- og verkgreinar. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfs-hættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 241–276). Háskólaútgáfan. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/228>
- Gísli Þorsteinsson og Brynjarr Ólafsson. (2015). Upphaf kennaramenntunar í uppeldismið- uðum handmenntum á Íslandi 1892–1939. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 101–121. <https://timarit.is/page/6009943#page/n99/mode/2up>
- Goldblatt, P. (2006). How John Dewey’s theories underpin art and art education. *Education and Culture*, 22(1), 17–34. <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1067&context=eandc>
- Guðmundur Finnbogason. (1903). *Lýðmentun*. Kolbeinn Árnason og Ásgeir Pétursson.
- Guðmundur Oddsson. (2021). Innihaldsgreining. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Rann-sóknir: Handbók í aðferðafræði* (bls. 381–406). Háskólinn á Akureyri.

- Guðrún Helgadóttir. (1997). *Icelandic craft teachers' curriculum identity as reflected in life histories* [doktorsritgerð]. The University of British Columbia.
- Guðrún Helgadóttir. (2003). Námsmat í myndlist, mat á myndlistarkennslu og aðferðir listgagnrýni. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/namsmat-i-myndlist-mat-a-myndlistarkennslu-og-adferdir-listgagnryni/>
- Halldóra Bjarnadóttir. (1919). Handavinnukennsla í barnaskólum. *Hlín: Ársrit íslenzkra kvenna*, 3(3), bls. 29–33. <https://timarit.is/page/4979964#page/n28/mode/2up>
- Heimir Þorleifsson. (1975). *Saga Reykjavíkurskóla I: Nám og nemendur*. Sögusjóður Menntaskólans í Reykjavík.
- Helga Rut Guðmundsdóttir. (2008). Útbreiðsla tónmenntakennslu, aðstæður og viðhorf: Viðtöl við skólastjóra og tónmenntakennara í íslenskum grunnskólum. *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 63–76. <https://hdl.handle.net/1946/15132>
- Hið íslenska þjóðvinafélag. (1916). *Almanak hins íslenska þjóðvinafélags um árið 1877*. <https://timarit.is/page/5469718#page/n0/mode/2up>
- Isa, B. (2022). Industrial revolution 4.0 and its influence on visual arts education. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 444, 280–283. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200703.058>
- Jón Þórarinnsson. (1891). Um kennslu í skóla-iðnaði. *Tímarit um uppeldi og menntamál*, 4, 3–20. <https://timarit.is/page/5015563#page/n1/mode/2up>
- Karlsson Häikiö, T. (2022). Challenges and changes in arts education in Sweden: Visual communication, visual culture and visual competence in the syllabus for visual arts. *Journal of Visual Literacy*, 41(3-4), 201–223. <https://doi.org/10.1080/1051144X.2022.2132621>
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology* (4. útgáfa). Sage.
- Landahl, J. (2018). Aesthetic modernisation and international comparisons: Learning about drawing instruction at the Paris Exposition universelle of 1900. *History of Education*, 48(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2018.1529253>
- Lov om forskellige forhold vedrørende folkeskolen nr. 898/2024.
- Lög um fræðslu barna nr. 57/1907.
- Lög um fræðslu barna nr. 40/1926.
- Lög um fræðslu barna nr. 94/1936.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Macdonald, S. (2004). *The history and philosophy of art education*. Lutterworth Press.
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2024). *Auglýsing um breytingu á Aðalnámsskrá grunnskóla*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Greinasvið*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2021). *Mál nr. S-160/2020: Viðmiðunarstundaskrá grunnskóla – tillaga að breytingu*. <https://samradsgatt.island.is/oll-mal/SCases/Details/?id=2749>

- Menntamálaráðuneytið. (1960). *Námsskrá fyrir nemendur á fræðsluskuldaldri*.
- Menntamálaráðuneytið. (1973). *Mynd- og handmenntir í íslenska skólakerfinu: Nefndarálit*.
- Menntamálaráðuneytið. (1976). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Menntamálaráðuneytið. (1977). *Aðalnámskrá grunnskóla: Mynd- og handmennt*.
- Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*.
- Menntamálaráðuneytið. (1991). *Til nýrrar aldar: Framkvæmdaáætlun menntamálaráðuneytisins í skólamálum til ársins 2000*.
- Menntamálaráðuneytið. (1994). *Nefnd um mótun menntastefnu: Skýrsla*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/menntastefna\\_1994.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/menntastefna_1994.pdf)
- Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*.
- Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámskrá grunnskóla: Listgreinar*.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2. útgáfa). Sage.
- Ólafur Rastrick. (2008). Nýjar skyldunámsgreinar. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: 1. bindi* (bls. 196–209). Háskólaútgáfan.
- Pasca, E. M. (2013). Arts and inter/cultural education in the European school. *Review of Artistic Education*, (5-6), 107–114. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/arts-inter-cultural-education-european-school/docview/1520015880/se-2>
- Pestalozzi, J. H. (1894). *How Gertrude teaches her children* (L. E. Holland og F. C. Turner þýddu). Swan Sonnenschein & Co.
- Rannveig Björk Þorkeldsdóttir og Ása Helga Ragnarsdóttir. (2016). Analysing the arts in the national curriculum in compulsory education in Iceland. Í Aud Berggraf Sæbø (ritstjóri), *International Yearbook for Research in Arts Education: Volume 4* (bls. 179–185). Waxmann.
- Reglugerð um stofnkostnað skóla nr. 159/1969.
- Reglugjörð fyrir Barnaskólann á Ísafirði nr. 134/1877.
- Rousseau, J. (1921). *Emile, or on education* (B. Foxley þýddi). Project Gutenberg Edition (frumútgáfa 1763).
- Rósa Kristín Júlíusdóttir. (2008). Multifaceted approach to visual arts education: Themes in Icelandic studies 1995–2007. Í L. Lindström (ritstjóri), *Nordic visual arts education in transition: A research review* (bls. 113–126). Vetenskapsrådets rapportserie.
- Sigríður Ólafsdóttir, Rannveig Björk Þorkeldsdóttir og Hanna Ólafsdóttir. (2018). Sköpun í stafrænum heimi: Sjónarmið myndmenntakennara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.12>
- Stjórnarráð Íslands. (1977). Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.–9. bekk grunnskóla skólaárið 1977–1978. *Stjórnartíðindi B, nr. 184*.
- Stjórnarráð Íslands. (1984). Auglýsing um skiptingu kennslustunda milli námsgreina í 1.–9. bekk grunnskóla. *Stjórnartíðindi B, nr. 212*.
- Stjórnarráð Íslands. (1991). Auglýsing um fjölda kennslustunda í 1.–10. bekk grunnskóla og skiptingu þeirra milli námsgreina. *Stjórnartíðindi B, nr. 154*.

- Svanborg R. Jónsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2021). Hvernig verður „ríkisbangsinn flippaður“?: List- og verkgreinakennarar á þremur skólastigum segja rýnisögur úr starfendarannsóknnum sínum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.4>
- Sømoe, K. (2013). Kunst og håndverk: Fag eller tverrfaglig felt? *FormAkademisk – forskningstidsskrift for design og designdidaktikk*, 6(3). <https://doi.org/10.7577/form-akademisk.352>
- Takaya, K. (2013). *Jerome Bruner: Developing a sense of the possible*. Springer.
- Þorvaldur Thoroddsen. (1881). Um skóla í Svíþjóð. *Andvari*, 7(1), 90–122. <https://timarit.is/gegnir/991006714339706886>

Greinin barst tímaritinu 5. júní 2025 og var samþykkt til birtingar 11. október 2025.

## UM HÖFUNDINN

Sandra Rebekka Önnudóttir Arnarsdóttir (srd1@hi.is) er með B.Ed.-gráðu með áherslu á myndlist, þriggja ára diplómunám frá Myndlistaskólanum á Akureyri, M.A.-gráðu með áherslu á sérkennslufræði og er doktorsnemi við Háskóla Íslands þar sem hún rannsakar sjónlistakennslu. Sandra starfar sem sjónlistakennari og sem stundakennari við Háskólann á Akureyri. Hún hefur tekið þátt í og haldið fjölda listsýninga. Rannsóknáherslur hennar eru listkennsla, sköpun, tækni og þróun námskráa. <https://orcid.org/0009-0001-2071-4794>

# THE DEVELOPMENT OF VISUAL ARTS IN COMPULSORY EDUCATION IN ICELAND

## ABSTRACT

The aim of this research was to delve into the development of visual arts in compulsory education in Iceland following the first law on education dating back to 1907. Thorough research of archived documents was applied to analyse the content of educational laws, regulations, curricula and official reports regarding the teaching of visual arts, thus providing an overview of how visual arts have evolved in compulsory education in Iceland. After the acquisition of relevant material, mostly primary sources, the data was coded by means of inductive coding to reveal the manifest content. Later, all data was reassessed with the intent of identifying latent content. The analysis revealed seven main themes regarding the subject of visual arts; these were: values, aims, teaching methods, facilities, number of hours and integration. Visual art education has altered significantly since it was introduced as the subject of ‘drawing’ in the 1929 curriculum. These modifications are reflected in frequent changes in the naming of the subject from one curriculum to the next. The pedagogical value of visual arts has been one of the bases

of the curriculum since 1950. The goals and aims of teaching and learning have changed greatly and have become more varied and extensive. However, the hours allocated to visual arts have diminished compared to other subjects. The focus of the curriculum has changed from merely creating art, towards viewing and experiencing visual arts as well. When visual arts were first introduced to the curriculum the main weight was on integration with other subjects. Lately, the focus has shifted towards an emphasis on the subject itself, although the integration aspect remains there as well. As regards facilities and equipment, the curriculum has been vague, with texts referring to issues relating to teaching methods, without addressing visual arts especially. Since 1977, the curricula have emphasized using multiple methods of assessment based on prescribed educational goals. It can be concluded that visual arts have had a constant presence in compulsory education in Iceland although their purpose and aims have undergone several changes over time, creating an unstable basis for the visual arts as an important element of children's education and development. The study is of historical significance by providing an enhanced overview of the subject area; it supports knowledge and development as a premise for policymaking and improvement, thus strengthening the visibility of the subject and clarifying its future direction.

Keywords: visual art education, curriculum, curricular development, history

## ABOUT THE AUTHOR

Sandra Rebekka Önnudóttir Arnarsdóttir (srd1@hi.is) has a B.Ed. with an emphasis on visual arts, a diploma in visual arts, an M.A. in teaching SEN students and is currently a Ph.D. student at the University of Iceland where she researches visual arts education. Sandra works as an arts teacher and has taught at the University of Akureyri. She has taken part in and held a variety of exhibitions. Her emphasis is on arts education, creativity and technology and curriculum development. <https://orcid.org/0009-0001-2071-4794>

Tímarit um uppeldi og menntun / Icelandic Journal of Education | 34(2), 2025, 231-250  
ANNA LILJA EINARSDÓTTIR | UNIVERSITY OF ICELAND  
HEATHER CLINE | HOURGLASS PERSPECTIVES  
HRUND ÞÓRARINS INGUDÓTTIR | UNIVERSITY OF ICELAND  
<https://doi.org/10.24270/tuum.2025.34.17>

## FOSTERING PARENTAL AWARENESS THROUGH REFLECTIVE DIALOGUE

The aim of this study was to explore how Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED) supports parents in their parenting role. RDPED is an approach intended to promote parent development and strengthen parent-child interaction. Data was collected from seven parents who participated in a parent education course in Iceland using RDPED, with interviews and written reflections. Thematic analysis suggested enhanced parental self-awareness, including more self-efficacy, where parents recognized both what they were doing well and what they wanted to do differently. Parents also reported enhanced parental awareness of the child's perspective, describing a better understanding of their child's behavior, feelings, autonomy, and goals when establishing limits. These findings suggest that RDPED may provide a promising approach to supporting parents. The findings offer a valuable contribution to research in the field of parent education with potential practical relevance for those working with parents, ultimately supporting them in their parenting journey.

Keywords: parent education, reflective dialogue, self-awareness, perspective-taking, parent-child interaction

### INTRODUCTION

Parenting is “one of the most powerful jobs on earth” and, for many, their “most significant leadership experience” (Kegan, 1994, p. 78). Similarly, Pally (2017) emphasized that the parent-child relationship is “the most valuable tool in [the] parenting toolbox” (p. 1). Parental Reflective Functioning (PRF) refers to parents’ ability to interpret their children’s behavior in terms of underlying mental states and serves as a protective factor for secure attachment and positive developmental outcomes (Ordway et al., 2015; Slade, 2005). Parent education programs increasingly aim to strengthen this capacity, moving beyond the transmission of practical skills to approaches that foster reflection and mentalization (Huynh et al., 2024; Stuhmann et al., 2022).

Another developmental lens on parents’ ability to view their child and themselves as psychological beings is parental awareness, understood as a cognitive-developmental

progression. Newberger's (1980) theory of Parental Awareness (PA) presents a model of how parents' thinking about children, themselves, and the parent-child relationship can evolve from self-focused to reflective and systemic. PA rests on the premise that parents' broader conceptions of themselves and their role influence both their parenting and their capacity to mentalize. These parental conceptions are influenced by experience, shape perspectives, and encompass beliefs, feelings, intentions, and expectations (Siegel & Hartzell, 2014). Greater PA thus serves as a conceptual framework guiding complex decision making that considers the internal experience of children and parents, alongside circumstantial and developmental needs.

Reflective functioning, therefore, may be understood as a skill nested within the broader framework of parental conceptions. Newberger's (1980, 1987) theory of PA provided an early cognitive-developmental model for understanding how parents interpret and respond to their children's needs, while later work on PRF (Fonagy et al., 2002; Slade, 2005) elaborated this capacity within attachment and mentalization frameworks. Newberger's theory has remained relevant in parent therapy (Cohen, 2004) to improve interactions and motivate change, and in social work practice (Ljubetić & Reić Ercegovac, 2020) to promote adolescent well-being and positive parent-child relationships. Together, PA and PRF highlight that effective parent education must nurture more than skills; it must also cultivate parents' reflective growth and their capacity to understand their children and determine how to respond within the complex context of the moment (McDermott, 2018). Parent education programs not only improve child outcomes but are also valued by parents for fostering their own growth, in confidence, self-understanding, and reflective capacity, underscoring the importance of designing interventions that explicitly support parental development (Butler et al., 2020).

Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED) offers a systematic method for fostering parents' awareness and reflective growth through guided dialogue. RDPED was developed in the 1990s in the United States, as an approach to parent education that integrates facilitated reflective dialogue in group-based learning with the goal of promoting parent development and strengthening parent-child interaction. Thomas (1996) found that engaging in reflection and dialogue with other parents cultivates self-awareness and perspective-taking, while also supporting greater parental sensitivity and responsiveness. The approach emphasizes a collaborative environment where parents can share experiences, explore perspectives, and deepen their understanding of themselves and their children (Thomas et al., 2005). Early studies of RDPED reported promising outcomes, including a link between PA and parental behavior (Thomas, 1996) and the importance of teaching for transfer of learning (Thomas et al., 1992).

Despite initial promise, little empirical work has been published in the past three decades, leaving its contemporary relevance underexplored. RDPED is introduced to graduate students in the University of Iceland's Parent Education Program (Háskóli Íslands, n.d.) and through professional training courses (Menntavísindastofnun, n.d.). This growing professional interest called for renewed research on RDPED.

This study responds to that need by revitalizing scholarship on RDPED and extending its examination into a new cultural setting. The aim is to explore Icelandic parents'

experiences with RDPED in parent education through the following research question: How does RDPED support parents in their parenting role? This research is, to our knowledge, the first study on RDPED outside the USA.

## Theoretical foundations of parent-child interaction

Parenting is a foundational aspect of early interpersonal experience. The quality of parent-child interaction significantly influences children's social, emotional, and cognitive development and well-being (Aðalbjarnardóttir, 2019; Baumrind, 1971). Parents who demonstrate sensitivity and responsiveness through reciprocal interactions are better able to support their children's healthy development (Grolnick et al., 2019). As emphasized by Wagner et al. (2025), emotional reciprocity plays a key role in fostering adjustment, social competence, and emotional well-being.

A supportive, sensitive, and caring environment signals acceptance to children while promoting their autonomy and self-regulation (Joussemet & Mageau, 2023). By encouraging problem-solving, parents foster motivation for challenging tasks and support the development of executive functioning skills such as persistence and self-regulation (Grolnick et al., 2019). Such environments also nurture empathy perspective-taking, and attachment security, contributing to children's well-being across developmental stages (Aðalbjarnardóttir, 2019; Ainsworth et al., 1978/2015).

While much attention has focused on how parents should interact with their children to best support development and well-being (McDermott, 2018), it is equally important to consider the internal capacities parents need to understand, engage, and respond effectively (Blum & Ribner, 2022). Fonagy et al. (2002) argue that sensitive, responsive parenting involves attunement to the child's subjective experience and developmentally appropriate dialogue that reflects and expands on the child's mental, emotional and motivational states. Autonomy-supportive parenting, in turn, requires continuous executive functions like cognitive flexibility, inhibitory control, and goal-directed problem-solving (Zelazo et al., 2018).

Parents' capacity to reflect on their own and their child's internal experiences is a key determinant of their quality of interaction, caregiving, and attachment (Ordway et al., 2015; Stuhmann et al., 2022). Considerations of internal experiences, such as emotions, perceptions, and intentions, are described in the literature as mentalizing (Fonagy et al., 2002), parental reflective functioning (Slade, 2005), or mindsight (Siegel, 2001). These conceptualizations emphasize parents' ability to hold their own and their child's internal states in mind and to contemplate them when interpreting and responding to their child's behavior (Stuhmann et al., 2022).

Parental attunement requires self-regulation, self-awareness, perspective-taking, and cognitive flexibility (Siegel & Drulis, 2023). Central to these skills is self-efficacy, belief in one's ability to learn, solve problems, and take effective action, which shapes motivation, persistence, and agency (Schunk, 2014). Parental self-efficacy, defined by Jones and Prinz (2005) as parents' belief in their ability to carry out parenting tasks, functions as a regulatory mechanism influencing parenting behaviors, persistence, and children's developmental outcomes. Higher levels are associated with more sensitive, responsive

parenting, while lower levels are linked to less supportive parenting practices (Albanese et al., 2019; Glatz et al., 2024).

Parental reflective functioning, self-regulation, and self-efficacy are complex intrapersonal skills that vary across individuals and are challenging to sustain even under ideal circumstances (Fonagy et al., 2002; Glatz et al., 2024). Parenting, however, occurs under stressful conditions that test even the most focused parent (Crnic & Coburn, 2019). It can be an overwhelming responsibility, shaped by emotional, relational, societal, and environmental influences (Fang et al., 2024; Rusu et al., 2025). Parents must remain regulated while managing their children's dysregulation and balancing their own and their child's needs, emotions, and goals. In Iceland, parents frequently navigate multiple life stressors alongside societal pressures (Hjálmsdóttir & Einarsdóttir, 2019) to meet idealized standards of parenting (Auðardóttir & Rúðólfssdóttir, 2021), which significantly shape their experience. Professionals working with children and families also observe these stressors (Helgadóttir & Ingudóttir, 2021; Valgeirsdóttir et al., 2022). Parents bring personal histories, including generational trauma, which influence not only how they see themselves and live their lives but also how they see their child and the parent-child relationship (Belsky et al., 2020; Jensen et al., 2021). Together, these factors create conditions that undermine the self-regulation and executive functioning required for sensitive, responsive and autonomy-supportive parenting (Crandall et al., 2015).

Parenting stress is linked to insensitivity, unresponsiveness, and intrusion, which negatively affect children's development and behavior (Ward & Lee, 2020). When parents become dysregulated, executive functioning may be impaired, leading them to respond reactively, drawing on prior experiences, expectations, or habits, rather than attuning to the present circumstance or applying new knowledge about child development or parenting techniques (Zelazo et al., 2018).

## Developmental perspectives on parent learning

Given the complexity of contemporary family life, effective parenting requires more than information about child development or behavior management. Parent education must also strengthen parents' capacity to think, reflect, and adapt in stressful and changing circumstances (McDermott, 2018). Over the past two decades, parent education has increasingly emphasized self-reflection and perspective-taking as ways to enhance parents' ability to read children's cues, understand their needs, and respond sensitively (Huynh et al., 2024).

Much of this work is grounded in research on parental cognition, the internal processes through which parents make sense of themselves, their children, and their relationships. Holden and Smith (2019) note that studying parental cognition reveals both the mental demands of parenting and how parents' thoughts shape behavior, child outcomes, and well-being. Several frameworks have been developed to conceptualize and assess this cognitive dimension.

One major line of research, Parental Reflective Functioning (PRF), examines parents' capacity to interpret behavior in terms of underlying mental states, thoughts, feelings, desires, and intentions (Slade, 2005; Stuhmann et al., 2022). Higher PRF is

linked to greater sensitivity and reduced distress (Borelli et al., 2023) and is grounded in attachment and mentalization theory (Ainsworth et al., 1978/2015; Fonagy et al., 2002). Mind-Mindedness (Lee et al., 2025) similarly captures how readily parents comment on or acknowledge their child's mental states but emphasizes observable behavior rather than internal reasoning.

A less frequently cited but conceptually rich framework is Newberger's (1980) levels of Parental Awareness (PA), derived from constructive-developmental theory. Drawing on Piaget (1965), Kohlberg (1969), and Selman (1980), PA outlines developmental progressions in how parents reason about themselves, their child, and their relationship. Perspectives range from egoistic, where the child is understood primarily through the parent's needs; conventional, where parents rely on social norms and external expectations; individualistic, where the child is recognized as a separate person with unique needs; and analytic, where parent and child are viewed as interdependent systems (Newberger, 1980). Unlike PRF or Mind-Mindedness, which capture momentary skill or commentary, PA reflects qualitative shifts in meaning-making. Growth can occur from any starting point and is shaped by experience and reflection, making PA a valuable framework for working with parents as developing adult learners (McDermott, 2018).

By reintroducing a developmental lens to complement skill-based models, PA contributes to current understandings of parental cognition by emphasizing how parents' reasoning structures evolve. This perspective highlights that supporting parents involves not only enhancing reflective capacity but also creating educational contexts that foster deeper transformations in how parents construct meaning to guide decision-making.

## Reflective and transformative parent education

Building on the movement toward reflective parent education, programs such as Circle of Security (Hawkins et al., 2025), Minding the Baby (Slade et al., 2005), and Dialogical Family Guidance (Cavonius-Rintahaka et al., 2024), aim to help parents look beyond surface behaviors to consider children's internal experiences and needs. These interventions conceptualize learning primarily as a process of developing new insights, emotional capacities, and caregiving skills within an existing cognitive framework.

The Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED), was conceived as an educational model for transformative learning and conceptual change (Thomas, 1996). Thomas et al. (1992) designed a parent education approach applying principles of high-road transfer of learning (Perkins & Salomon, 1992) to support parents in navigating an increasingly complex world. RDPED views parent education as a context for cultivating the reorganization of parents' conceptual frameworks. Learning involves reconstructing ways of reasoning about children's behavior and relationships so understanding can be generalized and applied flexibly across diverse situations and developmental stages.

This approach draws on conceptual change theory (Strike & Posner, 1985) and transformative learning (Mezirow, 1991). Parents encounter cognitive and emotional dissonance, dissatisfaction with existing conceptions, and are indirectly guided toward broader, more flexible understandings. The learning design operationalizes these theories through methods such as:

- **Contrasted video cases:** Two scenarios of the same situation showing different interaction styles without labeling them as “right” or “wrong,” encouraging curiosity and comparison.
- **Facilitated reflective dialogue:** Guided conversations that scaffold examination of assumptions and support reconstruction of meaning.
- **Hourglass questioning:** A sequence of open-ended questions moving from description to abstraction and back to application, fostering metacognitive awareness.

These elements make reflection both a relational experience and a mechanism for conceptual and transformative learning. RDPED encourages parents to move beyond insight or empathy toward fundamentally altering how they reason about parenting, which Perkins and Salomon (1992) describe as high-road transfer, the mindful abstraction of principles that guide flexible adaptation. Within the contemporary landscape, RDPED thus stands out as a model of teaching for transformation, bridging adult learning and parent education to reshape parents’ conceptual frameworks and foster the reflective, adaptive reasoning needed for today’s complex family life.

RDPED integrates Parental Awareness (Newberger, 1980) and Parent–Child Interaction Quality (Thomas, 1996) as central frameworks for instructional design and outcome evaluation. The Parent–Child Interaction framework distinguishes between patterns that encourage children’s development, such as sensitivity, responsiveness, reciprocity, and support, and those that constrain it, including insensitivity, unresponsiveness, intrusiveness, and domination (Ainsworth et al., 1978/2015; McGovern, 1990). Early research found that RDPED’s structured use of reflective dialogue, contrasting video cases, and self-directed learning helps parents recognize how their perspectives shape interpretations of their child’s behavior and refine their understanding of their child’s needs, practices, and relationships (Thomas, 1996). Although systematic research remains limited, RDPED has gained interest among parent education professionals in the United States (Cline, 2023) and Iceland, underscoring its potential to promote conceptual growth alongside high-quality parent-child interaction. Its focus on deep features of interaction quality, rather than specific strategies, allows for contemporary adaptation and continuous evolution responsive to parents’ needs and challenges.

## METHOD

To explore how RDPED supports parents in their parenting, data were collected with semi-structured interviews and written reflections from seven parents who participated in a course using RDPED.

Participants were selected using purposive sampling (Braun & Clarke 2013). A flyer advertising the course and the study, targeting parents of children aged 0–5 years, was posted online on the following social media sites, Facebook and Instagram. Of the 16 parents who initially enrolled, seven (six mothers and one father) attended all three sessions and were included in the final sample. To ensure anonymity, all participants were given female pseudonyms, as only one male took part: Birta, Elva, Sara, Lovisa,

Karen, Hanna and Alda. Participants were 24–34 years old, each had one or two children between 19 months and five years, and all had at least one child under four. Education levels ranged from secondary school completion to a master's degree.

The study took place within a parent education course in Reykjavík, Iceland, where participants attended weekly two-hour sessions over three weeks. The course was facilitated by parent educators and graduate students trained in RDPED. Each session engaged participants in RDPED methods, including facilitated discussions with contrasting video cases of parents and children interacting using a specifically designed format of open-ended questions to support reflective dialogue. Participants also completed structured written reflections in a course booklet, collected at the end of the course, to further personalize learning and serve as data for the study.

Data were collected in two ways. 1) In each class, the participants answered in writing two open-ended reflective questions, one at the beginning and one at the end, in a course booklet, which was collected at the end of the course. 2) Semi-structured interviews were conducted via Microsoft Teams three to five weeks after the course. The interviews lasted 40–100 minutes, were recorded and transcribed verbatim. The first author, a native Icelandic speaker with a degree in English, conducted the interviews in Icelandic and translated selected quotes into English.

The data was analyzed using thematic analysis (Braun & Clarke, 2013). Written reflections and interview transcripts were first coded separately to capture the distinct temporal perspectives they offered, immediate reactions during the course and more reflective accounts several weeks later. In a subsequent stage, codes and themes from both datasets were compared and integrated, highlighting consistencies as well as shifts in participants' perspectives over time.

This study was approved by the Research Ethics Committee for Public Higher Education Institutions. All procedures followed Act No. 90/2018 on Data Protection and the Processing of Personal Data. Written informed consent was obtained from all participants. To ensure anonymity, all identifying information was altered, and gendered pronouns referring to children were replaced with the singular, gender-neutral "they".

The second author discloses a potential conflict of interest as the manager of RDPED, but was not involved in course implementation, data collection, or analysis. The first and third authors, who had no financial or professional stake in RDPED, maintained full control over the research design, analysis, and interpretation of findings. Although both had received RDPED training, they were not involved in the facilitation of the parent education course evaluated in this study. The course was designed and delivered by three practitioners who completed RDPED training as part of their professional preparation in parent education. Their role was limited to course delivery and they were not involved in the research process. These measures safeguarded research integrity and minimized conflicts of interest.

## FINDINGS

The findings of the study illuminate how RDPED supports parents in their parenting. Two themes were identified: 1) Enhanced parental self-awareness, and 2) Enhanced parental awareness of the child's perspective.

### Enhanced parental self-awareness

The data indicated how participation in RDPED facilitated parents' enhanced self-awareness, enabling them to reflect more clearly on what they were doing well and what they wanted to do differently. As one of the parents recounted: "I noticed how I started [during the course] to reflect on myself ... and ... think about how I want to do more of this or less of that or better regarding something else" (Karen). Aligned with that is the theme: Enhanced parental self-awareness, which includes two subthemes: a) Parents described more self-efficacy and awareness of what they were doing well, and b) Parents described more awareness of what they wanted to do differently.

#### *Parents described more self-efficacy and awareness of what they were doing well*

The data suggests that engaging in RDPED during the course supported parents in becoming more aware of what they were doing well. One parent realized that she was "not controlling" when interacting with her child, "especially during playtime ... they get to let their own imagination take the lead and they can challenge themselves as they wish, I'm happy with that" (Karen). One parent, Sara, realized that she was "patient" and "good at reading [her] child", as in understanding their needs. Another parent considered herself to be "good at talking" to her child to help them understand better what is going to happen or what to expect in a certain situation:

I'm always talking to them about how things are, what we are doing [and] I explain the situation [to them so it will be] easier for them to know what to expect and hopefully understand the limits that I'm setting (Hanna).

Some of the parents reported having doubts, before the course, about their "ability to be a good parent" (Elva). They associated this with the modern fast-paced society we live in, "with everything we need to do" (Lovisa), and the flow of information and opinions on parenting, which they found "overwhelming ... I sometimes feel like I'm doing something wrong" (Elva). They shared that they wished for more "time" (Hanna) with their child, and they could feel how stress "affects [their] patience and interaction with [their] child" (Elva). However, their reflections during the course helped them realize that they were on the right path in their parenting, and they began to reframe their self-perceptions. They said: "I think I'm alright as a parent" (Lovisa) and "I think I'm doing this [parenting] pretty well" (Hanna). One parent, Elva, realized that she is "not as bad a parent" as she sometimes fears and that she does in fact "know a lot [about how to be a good parent]". She explained how she felt like the course:

... reinforced what [she] was already thinking about [and it gave her more confidence and trust in her own abilities as a mother]: I have more confidence in what I'm doing ... I'm really doing something that isn't completely crazy ... I clearly have a [good] way I've started to follow.

Alda, another parent, said: “I’m more confident in ... where I’m going, because I was already reflecting on some of it before but not nearly as much. I’m on the right track by exploring this and that and changing what I can change”.

*Parents described more awareness of what they wanted to do differently*

The data also suggests that RDPED engagement during the course supported the parents in becoming more aware of what they wanted to change and do better or differently in their parenting. The parents said after the course that they wanted to “do better [as parents]” (Hanna) and that they realized “that something needs to change” (Lovisa). Alda was especially aware before the course, of how her own “very strict” upbringing has affected her as a mother. She shared that she wanted to become more aware of what is built into her frame of reference so she can notice it and “try to change it and do differently” with her own child. After the course she talked about how reflecting on herself during the course increased her self-awareness as a parent and that now she is better able to notice the things she wants to change.

One pattern of behavior the parents described wanting to change and do differently was how controlling they were when interacting with their child. Alda is a good example of that, as during the course, she realized how controlling she was, how she wanted to change, and managed to do it. When playing with her child she tended to control the play and show her child the “correct” way to play, by saying: “No, you’re supposed to put the blocks there”. She shared how this realization made her feel uncomfortable but after thoughtfully reflecting on her experience she was able to gain a new perspective: “Yes I do this, but I shouldn’t be doing it”. During the following week, she “tried to be careful not to show [her] child how to play ‘correctly’ and let them play like they wanted to play instead”. She shared a moment she had with her child where they were playing together and building a tower out of blocks for small balls to run through. Her child started putting the blocks where the balls were supposed to go, and she shared that she “almost stopped” her child to correct them, but she stopped herself instead and thought: “Just let them put the blocks there, what’s going to happen? [The blocks] will get stuck and then they’ll just realize that”. Alda shared that it occurred to her during the course how she has also been “too controlling” in other ways: “ ... everything has to be by my schedule”. She shared that her thinking has changed after the course, and she has learned how important it is to step back and “let your child be themselves ... and figure things out”. She added:

I’m their mom and it’s my job to manage this and that’ but that has now changed somehow and [I understand that] I don’t necessarily have to control everything [and] if they want to play with a spoon then they can play with a spoon, even though it’s not a toy [and] put on the black socks [instead of] the red socks.

Another matter the parents reported wanting to approach differently was how they respond to their child. During the course, the parents became more aware of how their actions and the way they respond affect their children in various ways. They said they wanted “to have more patience” with their child (Lovisa), reduce “conflict” between themselves and their child (Alda), and that they wanted “to be calmer” (Lovisa). They

also wanted to be better at “noticing [their] child’s cues about what they want or need” (Birta), at figuring out how to respond accordingly so they can be “better at meeting [their] child’s needs” (Elva), and better at “distinguishing between needs and wants” (Birta). Karen is a good example of a parent that became more aware of how her responses influenced her child, what she wanted to do differently and how she managed to change it. She became more aware of how her mental state can affect her patience and her ability to be responsive and meet her child’s needs properly: “Sometimes, I’m just so tired in the evenings ... I can feel that I’m not meeting them the way I want to”. She shared, during the course, that her toddler was “going through a challenging period” that “tests [her] patience even more” and that she decided to be more careful of how she responds to her child, especially when she’s tired or not feeling up to dealing with challenging situations:

I’m going to take a moment to think before I start talking because you don’t always have to give an answer right away ... you’re allowed to process [and] even if you’re not feeling up to it, you can try to breathe through it.... Over the past week, I have been trying to remind myself that things can’t always go smoothly and that I can’t always be at my best ... [and] to take a moment to breathe.

Moreover, the parents described wanting to be better at setting effective limits and boundaries for their children. They realized during the course “how important it is to set clear limits” for their child (Hanna), and that they need to be “more self-consistent” when setting limits (Elva) and “clearer about the limits” they are setting (Sara) so their child can have “a better sense of security” (Elva). Elva is an example of a parent that shifted her way of setting limits after having reflected on her approach during the course. She realized that her own “insecurity and inability to set boundaries with other people” affects her as a parent and her ability to set effective limits and boundaries for her child. She shared that she found her young toddler’s “assertiveness” and “insistence” to be difficult to handle and she felt like she was “too soft” with them. She wanted to be better at following through with her limits, “to do this in a gentle way” but also “be firm and set the limit” and not back out or give in. After the course, she said she has been “trying to be more consistent” and “trying to get into the habit of talking through things” with her child and explain to them what is going to happen. She shared an example of an interaction with her child when they want to go outside and play but don’t want to get dressed. Before, she used to ask her child to get dressed and wait for them to come to her and comply with her request on their own. After the course she shared:

... now I sort of ... stop them gently and I say ‘now we are going to do this, and you are going to sit here with me ... and we are going to put your coat on, and then we can go [to the playground]’

The data suggests that the parents became more aware of what they were doing well as well as what they wanted to change and do differently after reflecting on themselves as parents during the course. Some of them even reported that they had managed to adapt their parenting in line with what they wanted to change, as seen in the examples of Alda, Karen and Elva.

## Enhanced parental awareness of the child's perspective

The data suggests that engaging in RDPED throughout the course facilitated enhanced parental awareness of their child's perspective. A central element of RDPED is reflecting on children's emotions (feelings) and intentions (goals) during parent-child interactions, and this ongoing practice appeared to help parents better understand what their child is feeling, attempting to do, or hoping to achieve. This was indicated by the way parents described their child's behavior in terms of underlying feelings and intentions.

It is important to note that before the course, the parents differently described their ability to see things from their child's perspective. Thinking reflectively about their child's perspective seemed to be easy for some of the parents, who said they were used to this kind of thinking before participating in the course. They said they could "easily see things from their child's perspective" (Sara) and they often think about "how [their child] experiences the world" (Elva). Karen said that she always thinks about what her child is "hoping to achieve" and if that doesn't work out for them, she can "easily understand that ... [it] really sucks ... for them". Others were not as used to thinking reflectively about their child's perspective before the course and they said they often found it "difficult" (Alda) to see things from their child's perspective. In the beginning of the course, Lovisa described her two young children as "disobedient" and said:

Sometimes I just don't understand ... what they want from me.... I understand that they are upset but I don't understand the [emotional] reaction, I think it's a bit intense.

Despite initial differences in reflective thinking, engaging in perspective-taking throughout the course appeared to expand this ability and enhance all parents' understanding of their child.

Parents reported becoming more aware of their child's feelings and emotions during the course. Karen, who described herself as a "deeply reflective" parent, said that even though she has always been "incredibly aware" of all moments with her young toddler and "trying to understand their feelings" she became even more aware of these during the course, and she found it helpful to be reminded of how important it is to be aware of her child's feelings and emotions. Other parents, who were not as experienced in reflecting on their child's feelings and emotions, shared that since the course, they were better able "to think about how [their child] is feeling ... [and] what might be causing those feelings" (Hanna). They said that they understood better:

... how difficult it can really be for [their] children to go through their emotions and everything that comes with them (Hanna) [and that their children's inability to control their emotions is often the reason for difficult behavior].

The parents said that reflecting on why their child is behaving in a certain way has helped them "think about things on a deeper level" (Alda) than before and to "think more about what's behind it" (Birta) when their children have difficulty controlling their emotions and "throw a fit" (Sara). They shared how they had started noticing more, after the course, how their children were expressing themselves and what they were trying to tell them rather than seeing their behavior as manipulative or as a mere "tantrum" (Alda). Lovisa

shared a moment, during the course, that happened at a store where her son “went crazy” and she could not calm him down. After reflecting on that moment during the course, she said she realized that she had taken a straw from his hands, which he didn’t like, and a different perspective from her own helped her understand that “he was probably tired and overstimulated” which had triggered the emotional outburst. She said she had realized that she needs to “try and understand better how [her child] is feeling and get on the same wavelength as them so the interaction can be more successful and enjoyable”. She wanted to be more sensitive to her young toddler’s feelings during an emotional outburst and more able to show them understanding regarding those feelings. Alda also shared a story about a meltdown her child had after a long day at daycare:

They kept screaming non-stop [and before the course] I would have thought it was just some temper tantrum ... but I started trying to figure it out ... the reason for their meltdown ... instead of telling them to just stop screaming.

After reflecting on why her child was having a meltdown, she said she realized that her child was feeling “irritated because they’re teething”. She responded by putting a soothing gel on her child’s gums to help them feel better, which shows how she started to better understand her child’s feelings and was able to look beyond the behavior and respond in a sensitive way.

The parents also reported becoming more aware of their child’s intentions and growing sense of independence. Reflecting on their child’s intentions or goals during the course contributed to a more nuanced understanding of the child’s behavior and need for autonomy. It reminded them that their young toddlers simply “want to do everything themselves” (Birta), that they want to be “super independent” (Elva), and how important it is “to let them do things by themselves ... [and] have control over something” (Hanna). Since the course they have been trying to “find the balance by letting them control some things, but not everything” (Elva) and “letting them have their own opinions” (Hanna). One parent, Birta, shared an experience where reflecting on her toddler’s goal helped her make sense of the repeated “spoon hitting” during mealtime:

I think it helped a lot to think about what their goal is when they hit or try to grab the spoon. [I realized that] they just want to do it themselves instead of being fed by us. It looked like they were hitting the spoon [out of our hand] but really, they were just trying to grab it because they wanted to do it themselves.

As the parents reflected on their child’s perspective and behavior during the course, they described becoming more aware of how important it is to understand their child’s goals when establishing limits and boundaries. The parents talked about being “really aware of what [their child] wants ... now” (Elva) since the course. They said that “instead of only figuring out *what* [their child] wants ... they have been trying to understand *why* they want it” as well (Birta) and “observing *what* [their child] was doing and trying to understand *why* they were doing it” (Hanna). One parent, Birta, elaborated and said:

[By attempting to understand my child’s goal] it’s easier ... to set limits [because that way I can] try to understand what [my child] is thinking [and understand if my child’s] goal is to

play or ... throw this on the floor [and] explain [the limit to them and] figure out how to steer [their reaction] in the right direction [when they get upset].

Reflecting on their child's goal thus increased the parents' understanding of how a child's goal sometimes conflicts with the parents' goal. They said they found it "really challenging" (Alda) when their child has "a specific goal and [the parent has] a specific goal [that] just collide" (Elva) like "bumping heads" (Alda) and their child gets "furious" (Lovisa) and "screams and hits" (Alda). During and after the course, the parents started considering how they could "reconcile both goals" (Birta) and trying more to see things from their child's perspective instead of trying to "change" their perspective (Hanna) and give their children what they want while also setting limits and boundaries.

The findings indicate that despite initial differences in reflective thinking before the course, engagement with RDPED enabled parents to recognize the value of understanding their children's feelings and interpreting their goals when establishing limits and boundaries, contributing to a more responsive and autonomy-supportive approach.

## DISCUSSION AND CONCLUSION

The purpose of this phenomenological study was to explore how the Reflective Dialogue Parent Education Design (RDPED) supports parents in their role. Findings provide insight into parents' experience in a parent education course using RDPED, showing that participation enhanced parents' self-awareness and sense of self-efficacy, enabling them to recognize both what they were already doing well and what they wished to change. Some reported successfully adjusting their parenting in line with these intentions. Parents also described greater awareness of their child's internal experience, feelings, needs, and intentions. This awareness helped them interpret and respond to their child's behavior with more sensitivity, responsiveness, and autonomy support. These findings align with the aims and earlier outcomes of RDPED reported by Thomas (1996), suggesting that Parental Awareness (PA) and Parent-Child Interaction Quality are related, and that greater PA facilitates more sensitive, responsive, and autonomy-supportive interaction.

An intriguing finding was the emergence of enhanced parental self-efficacy. Parents noted recognition of what they were already doing well that aligned with the kind of parent they wanted to be. While prior research on RDPED has focused on measuring parental growth through changes in PA and Parent-Child Interaction Quality (Thomas, 1996), the current study suggests that self-efficacy may also be an important mechanism linking these constructs. To our knowledge, research has not specifically examined the relationship between self-efficacy and PA. However, studies increasingly connect parental self-efficacy, reflective functioning, and the quality of parent-child interaction (Albanese et al., 2019). Self-efficacy and higher levels of PA are also believed to foster greater flexibility and complex thinking (Newberger, 1987). In this study, for example, parents described reflecting on and navigating seemingly conflicting goals of themselves and their children. Given the limited sample size in this study, these findings are exploratory but suggest a relationship worthy of examination.

The awareness of greater self-efficacy reported by parents holds implications, not only for RDPEd, but for all parent education and support. While parent education has traditionally emphasized providing new knowledge and skills, it has more recently shifted toward reflection, self-awareness, and empowerment (Huynh et al., 2024). This study showed that parents possessed capacities they had not previously recognized. Given the high levels of pressure and stress parents report today (Fang et al., 2024; Hjálmsdóttir & Einarsdóttir, 2019), these findings contribute to scholarship on parental well-being by showing how parents can be supported in recognizing and building on existing strengths and capacities. This provided a grounding for parents that opened them up to new perspectives where change could serve both themselves and their children. This was self-directed in nature, which aligns with what we know in working with parents as adult learners (McDermott, 2018; Mezirow, 1991).

The study's findings highlight the interplay between reflective functioning, parental awareness, and autonomy-supportive parenting. Parents' growing capacity to reflect on both their own and their child's goals aligns with reflective functioning frameworks (Stuhrmann et al., 2022) and facilitates more empathetic limit-setting and responsive guidance. Recognizing children's underlying motivations encouraged autonomy-supportive parenting and reinforced parental self-efficacy (Grolnick et al., 2019). Parents' ability to move from observing behavior to interpreting underlying feelings and intentions reflects the cognitive flexibility required for autonomy-supportive parenting and represents an internalization of reflective skills (Zelazo et al., 2018) thus identifying with higher levels of PA (Newberger, 1980). These shifts support healthy parent-child interaction and are likely to contribute to long-term positive developmental outcomes for children, including emotional self-regulation and executive functioning (Joussemet & Mageu, 2023).

The findings also suggest that fostering parental awareness and reflective functioning can interrupt unhelpful intergenerational patterns and enhance relational capacities (Fonagy et al., 2002; Jensen, et al., 2021). Parents' efforts to move away from controlling behaviors and toward greater autonomy support suggest a deeper understanding of their child's intentions and needs, facilitating autonomy-supportive interactions linked to secure attachment and social-emotional development (Ainsworth et al., 1978/2015; Slade, 2005). Parents' reflections resulted in becoming more attuned to the effects of inconsistent limits on children's stress and insecurity, underscoring the developmental importance of predictability, emotional safety and responsive structure in parent-child relationships (Baumrind, 1971; Wagner et al., 2025). These shifts illustrate how parents can apply reflective insights to adjust behaviors in ways that promote both child well-being and positive parent-child relationships.

Self-efficacy, self-awareness, and perspective-taking were all supported through participation in RDPEd. Research has become increasingly clear about how essential these components are for strong, healthy relationships in parenting, and beyond (Siegel & Drulis, 2023). Parents also vary widely in the kinds of experiences that support and distort the development of such skills. These capacities are challenged within the complex role of attuned, autonomy-supportive parenting (Grolnick et al., 2019; Joussemet & Mageu, 2023).

This underscores the importance of focusing on parents' perspectives about themselves and their children's experiences and behavior. RDPED provides a structured, yet parent-directed, space for transformative learning. Through reflective dialogue, contrasted video cases, and self-directed inquiry, parents are guided to explore their own perspectives while constructing new understandings of their children's needs and behavior (Cline, 2023; Thomas et al., 2005). The approach cultivates reflective capacities by balancing facilitation with learner autonomy where facilitators scaffold reflection without prescribing solutions, allowing parents to lead their own meaning-making and take ownership of their learning. This supports high-road transfer of learning, as parents integrate prior experiences with new insights, creating flexible and generalizable strategies for future parenting situations (Perkins & Salomon, 1992). By emphasizing PA and PRF, parent education may also prepare parents to be more open and receptive to new knowledge and skills relevant to themselves and their unique child (Holden & Smith, 2019; Slade, 2005).

Several strengths and limitations should be acknowledged. A notable strength is the study's pioneering focus on RDPED, the first investigation in decades and the first outside the USA. The course in this study comprised only three sessions, but nevertheless yielded meaningful reflections and growth as parents began to reflect more deeply on their parenting and became increasingly aware of their own perspectives. While short interventions can provide valuable insights and initial momentum, future research should examine whether longer-term or repeated formats support more enduring transformation. Although the sample size was only seven parents, one father and six mothers, the qualitative design enabled in-depth exploration of their experience and yielded valuable insights into parents' perspectives. The gender imbalance reflects broader trends in parent education and underscores the importance of including a more diverse parent population in future research. Although this study did not systematically evaluate Newberger's levels of Parental Awareness, future research should further explore how PA can be fostered in practice and translated into meaningful changes in parenting and family relationships.

Overall, this study shows that RDPED fosters parent development through enhanced self-awareness, reflective functioning, and self-efficacy, supporting more sensitive, responsive, and autonomy-supportive parent-child interaction. These findings extend the limited empirical literature on RDPED and affirm its relevance in contemporary parent education. They also offer insights for parent education programs, professional training, and family support policy on how best to support parents in their role.

## Acknowledgements

We extend our sincere appreciation to the parents who participated in this study, and the parent educators who facilitated the parent education course.

## REFERENCES

- Aðalbjarnardóttir, S. (2019). *Lífssögur ungs fólks: Samskipti, áhættu hegðun, styrkleikar*. Háskólaútgáfan.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E., & Wall, S. N. (2015). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation* (Classic ed.). Routledge. (Original work published 1978)
- Albanese, A. M., Russo, G. R., & Geller, P. (2019). The role of parental self-efficacy in parent and child well-being: A systematic review of associated outcomes. *Child: Care, Health and Development*, 45(3), 333–363. <https://doi.org/10.1111/cch.12661>
- Auðardóttir, A. M., & Rúdólfsdóttir, A. G. (2021). „Chaos ruined the children’s sleep, diet and behaviour“: Gendered discourses on family life in pandemic times. *Gender, Work & Organization*, 28(S1), 168–182. <https://doi.org/10.1111/gwao.12519>
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1, Part 2), 1–103. <https://doi.org/10.1037/h0030372>
- Belsky, J., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Poulton, R. (2020). *The origins of you: How childhood shapes later life*. Harvard University Press.
- Blum, M., & Ribner, A. D. (2022). Parents’ expressed emotions and children’s executive functions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 219, 105403. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2022.105403>
- Borelli, J. L., DeCoste, C., & McMahon, T. J. (2023). Enhancing parental reflective functioning: A special tribute to the life and work of Nancy E. Suchman, PhD. *Infant Mental Health Journal*, 44(2), 137–141. <https://doi.org/10.1002/imhj.22049>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Butler, J., Gregg, L., Calam, R., & Wittkowski, A. (2020). Parents’ perceptions and experiences of parenting programmes: A systematic review and metasynthesis of the qualitative literature. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23, 176–204. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00307-y>
- Cavonius-Rintahaka, D., Roos, M., & Aho, A. L. (2024). The effectiveness of a dialogical family guidance intervention regarding child treatment response in families with a child with neurodevelopmental disorders. *BMC Psychology*, 12, 189. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01706-9>
- Cline, H. (2023). *Cultivating empathy in parenting education through reflective dialogue. NCFR report: Family focus: Parenting education*. <https://www.ncfr.org/ncfr-report/winter-2023/cultivating-empathy-parenting-edu-through-reflective-dialogue>
- Cohen, E. (2004). Parental belief systems and difficulties in parenting: Using the Parental awareness scheme as a therapeutic guide. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 3(2), 252–269. <https://doi.org/10.1080/15289160309348464>
- Crandall, A., Deater-Deckard, K., & Riley, A. W. (2015). Maternal emotion and cognitive control capacities and parenting: A conceptual framework. *Developmental Review*, 36, 105–126. <http://dx.doi.org/10.1016/j.dr.2015.01.004>
- Crnic, K. A., & Coburn, S. S. (2019). Stress and parenting. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 4: Social conditions and applied parenting* (3rd ed., pp. 421–448). Routledge.

- Fang, Y., Luo, J., Boele, M., Windhorst, D., van Grieken, A., & Raat, H. (2024). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry, 33*, 1687–1705. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Other Press.
- Glatz, T., Lippold, M., Chung, G., & Jensen, T. M. (2024). A systematic review of parental self-efficacy among parents of school-age children and adolescents. *Adolescent Research Review, 9*, 75–91. <https://doi.org/10.1007/s40894-023-00216-w>
- Grolnick, W. S., Caruso, A. J., & Levitt, M. R. (2019). Parenting and children’s self-regulation. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 5: The practice of parenting* (3rd ed., pp. 34–64). Routledge.
- Háskóli Íslands. (n.d.). *Uppeldis- og menntunarfræði*. <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=55948>
- Hawkins, E., Byron, B., Huber, A., Perry, N., McMahon, C., & Boris, N. W. (2025). Applying a theory of change approach to evaluating evidence for circle of security interventions: A systematic review. *Psychotherapy, 62*(4), 445–456. <https://dx.doi.org/10.1037/pst0000592>
- Helgadóttir, S., & Ingudóttir, H. Þ. (2021). „Núna eru allir einhvern veginn rosa uppteknir og það er enginn sem svona heldur utan um krakkana“: Þörf á foreldrafræðslu: Sýn umsjónarkennara á miðstigi grunnskóla. *Sérri Netlu 2021 – Menntakvika 2021*. <https://doi.org/10.24270/serrinetla.2021.3>
- Hjálmsdóttir, A., & Einarsdóttir, M. (2019). „Mér finnst ég stundum eins og hamstur í hjóli“: Streita í daglegu lífi fjölskyldufólks á Íslandi. *Íslenska þjóðfélagið, 10*(1), 4–19. [https://www.rha.is/static/extras/images/hamstur-i-hjoli\\_grein\\_marta-og-andrea29.pdf](https://www.rha.is/static/extras/images/hamstur-i-hjoli_grein_marta-og-andrea29.pdf)
- Holden, G. W., & Smith, M. M. (2019). Parenting cognitions. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Volume 3: Being and becoming a parent* (3rd ed., pp. 681–721). Routledge.
- Huynh, T., Kerr, M.L., Kim, C.N., Fourianalisyawati, E., Chang, V. Y.-R., & Duncan, L. G. (2024). Parental reflective capacities: A scoping review of mindful parenting and parental reflective functioning. *Mindfulness 15*, 1531–1602. <https://doi.org/10.1007/s12671-024-02379-6>
- Jensen, S. K. G., Sezibera, V., Murray, S. M., Brennan, R. T., & Betancourt, T. S. (2021). Intergenerational impacts of trauma and hardship through parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 62*(8), 989–999. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13359>
- Jones, T. L., & Prinz, R. J. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. *Clinical Psychology Review, 25*(3), 341–363. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2004.12.004>
- Joussemet, M., & Mageau, G. A. (2023). Supporting children’s autonomy early on: A review of studies examining parental autonomy support toward infants, toddlers, and preschoolers. In R. M. Ryan (Ed.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (pp. 529–547). Oxford Academic. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.28>

- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Harvard University Press.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347–480). Rand McNally.
- Lee, Y., Meins, E., & Larkin, F. (2025). Parental mentalization across cultures: Mind-mindedness and parental reflective functioning in British and South Korean mothers. *Infant Mental Health Journal*, 46(2), 133–147. <https://doi.org/10.1002/imhj.22151>
- Ljubetić, M., & Reić Ercegovac, I. (2020). The relationship between mindful parenting, cognitive parental awareness, and the subjective well-being of adolescents. *Metodički ogleđi* 27 (1), 103–126. <https://doi.org/10.21464/mo.27.1.10>
- McDermott, D. R. (2018). Parents as developing adults and developing adult learners. In M. Siller & L. Morgan (Eds.), *Handbook of parent-implemented interventions for very young children with autism* (pp. 169–187). [https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-90994-3_11)
- McGovern, M. A. (1990). Sensitivity and reciprocity in the play of adolescent mothers and young fathers with their infants. *Family Relations*, 39(4), 427–431. <https://doi.org/10.2307/585223>
- Menntavísindastofnun. (n.d.). *Foreldrasamstarf og foreldrafræðsla: Kennsluáðferðir ígrundaðra samræðna (RDPEÐ)*. <https://menntavisindastofnun.hi.is/is/starfsthrounamskeid-og-fraedsla/foreldrasamstarf-og-foreldrafraedsla-kennsluadferdir-igrundadra>
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. Jossey-Bass.
- Newberger, C. M. (1980). The cognitive structure of parenthood: Designing a descriptive measure. *New Directions for Child Development*, 7, 45–67. <https://doi.org/10.1002/cd.23219800705>
- Newberger, C. M. (1987). Time, place, and parental awareness: A cognitive-developmental perspective on family adaptation and parental care. In R. J. Gelles & J. B. Lancaster (Eds.), *Child abuse and neglect: Biosocial dimensions* (233–251). Aldine de Gruyter.
- Ordway, M. R., Webb, D., Sadler, L. S., & Slade, A. (2015). Parental reflective functioning: An approach to enhancing parent-child relationships in pediatric primary care. *Journal of Pediatric Health Care*, 29(4), 325–334. <https://doi.org/10.1016/j.pedhc.2014.12.002>
- Pally, R. (2017). *The reflective parent: How to do less and relate more with your kids*. W. W. Norton & Company.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.), *International encyclopedia of education* (2nd ed., pp. 6452–6457). Pergamon Press.
- Piaget, J. (1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Rusu, P. P., Candel, O., Bogdan, I., Ilciuc, C., Ursu, A., & Podina, I. R. (2025). Parental stress and well-being: A meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 28, 255–274. <https://doi.org/10.1007/s10567-025-00515-9>
- Schunk, D. H. (2014). *Learning theories: An educational perspective* (6th ed.). Pearson.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Academic Press.

- Siegel, D. J. (2001). Toward an interpersonal neurobiology of the developing mind: Attachment relationships, “mindsight,” and neural integration. *Infant Mental Health Journal*, 22(1-2), 67–94. [https://doi.org/10.1002/1097-0355\(200101/04\)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G](https://doi.org/10.1002/1097-0355(200101/04)22:1<67::AID-IMHJ3>3.0.CO;2-G)
- Siegel, D. J., & Drulis, C. (2023). An interpersonal neurobiology perspective on the mind and mental health: Personal public, and planetary well-being. *Annals of General Psychiatry*, 22,5. <https://doi.org/10.1186/s12991-023-00434-5>
- Siegel, D. J., & Hartzell, M. (2014). *Parenting from the inside out: How deeper self-understanding can help you raise children who thrive*. Penguin Group.
- Slade, A. (2005). Parental reflective functioning: An introduction. *Attachment & Human Development*, 7(3), 269–281. <https://doi.org/10.1080/14616730500245906>
- Slade, A., Sadler, L., De Dios-Kenn, C., Webb, D., Currier-Ezepchick, J., & Mayes, L. (2005). Minding the baby: A reflective parenting program. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 60(1), 74–100. <https://doi.org/10.1080/00797308.2005.11800747>
- Strike, K. A., & Posner, G. J. (1985). A conceptual change view of learning and understanding. In L. H. T. West & A. L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 211–231). Academic Press.
- Stuhrmann, L. Y., Göbel, A., Bindt, C., & Mudra, S. (2022). Parental reflective functioning and its association with parenting behaviors in infancy and early childhood: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 13, 765312. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.765312>
- Thomas, R. (1996). Reflective dialogue parent education design: Focus on parent development. *Family Relations*, 45(2), 189–200. <https://doi.org/10.2307/585290>
- Thomas, R., Anderson, L., Cooke, B., & Getahun, L. (1992). *Teaching for transfer of learning* (ED352469). ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED352469>
- Thomas, R., Cooke, B., & Scott, M. (2005). Strengthening parent-child relationships: The reflective dialogue parent education design. *Zero to Three*, (september) 27–34. [https://www.researchgate.net/publication/234693253\\_Strengthening\\_Parent-Child\\_Relationships\\_The\\_Reflective\\_Dialogue\\_Parent\\_Education\\_Design](https://www.researchgate.net/publication/234693253_Strengthening_Parent-Child_Relationships_The_Reflective_Dialogue_Parent_Education_Design)
- Valgeirsdóttir, H., Ingudóttir, H. Þ., & Rúðolfsdóttir, A. G. (2022). „Það er erfitt að lasta foreldra fyrir að hafa ekki tíma fyrir börn sín“: Þörf á uppeldisfræðslu fyrir foreldra: Sjórnarhorn deildarstjóra leikskóla. In J. Einarisdóttir (Ed.), *Menntun ungra barna* (pp. 431–454). Háskólaútgáfan.
- Wagner, K. N., Johnson, L. N. & Bradford, A. B. (2025). Emotion regulation in parent-child relationships: A decade (2013–2023) review. *Contemporary Family Therapy*, 47, 435–445 <https://doi.org/10.1007/s10591-025-09742-2>
- Ward, K. P., & Lee, S. J. (2020). Mothers’ and fathers’ parenting stress, responsiveness, and child wellbeing among low-income families. *Children and Youth Services Review*, 116, 105218. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105218>
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S., & Carlson, S. M. (2018). Mindfulness plus reflection training: Effects on executive function in early childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, 208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208>

The article was received 1<sup>st</sup> of July 2025 and was accepted 27<sup>th</sup> of October 2025.

## ABOUT THE AUTHORS

Anna Lilja Einarsdóttir (ann@hi.is) is an adjunct lecturer in Childhood, Youth and Education Studies at the School of Education, University of Iceland. She holds a BA in English (2011), a BA in Education Studies (2020), and an MA in Parent Education (2022), all from the University of Iceland. Her MA thesis explored parents' experience with RDPED in parent education, examining how the approach supports parents in their parenting. <https://orcid.org/0009-0001-8337-4256>

Heather Cline (heather@rdped.com) is the owner of Hourglass Perspectives, through which she manages RDPED, and a former lecturer in Parent and Family Education at the University of Minnesota (UMN). She earned a BA in Psychology (2004) from Winona State University, followed by an MA (2010) and PhD (2015) in Curriculum & Instruction; Family, Youth, & Community at the UMN. Her research centers on supporting conceptual change in parents and parenting professionals. <https://orcid.org/0009-0000-2408-9474>

Hrund Þórarins Ingudóttir (hrundin@hi.is) is an assistant professor in Childhood, Youth and Education Studies at the School of Education, University of Iceland, where she earned her BA (2006), MA (2008) and PhD (2015) in Education Studies. As part of her doctoral work, she also studied Parent and Family Education at the University of Minnesota. Her research focuses on parents' pedagogical vision and the development of parent education in Iceland. <https://orcid.org/0009-0000-0336-5177>



