



Ingibjörg Kaldalóns

Hvað hindrar kennara í að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi?

► Um höfund ► Efnisorð

Viðfangsefni þessarar greinar er að varpa ljósi á sjónarhorn kennara og sýn þeirra á það hvaða þættir í eigin starfi og starfsumhverfi hindri stuðning við sjálfræði nemenda og er sjónum beint að kennurum á mið- og unglíngastigi. Stuðningur við sjálfræði nemenda er mikilvægur þáttur velfarnaðar samkvæmt sjálfstjórnunarkenningum sem mynda fræðilegan grunn rannsóknarinnar. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2011) sem leggur grunn að skólastarfi hérlendis er einnig lögð mikil áhersla á að styðja eigi sjálfræði nemenda og lýðræði í skólastarfi. Rannsóknir á íslensku skólastarfi hafa jafnframt sýnt mikinn mun á milli skólanna í því hvernig sjálfræði er stutt og að víðast hvar er ekki mikill stuðningur við sjálfræði nemenda. Því er mikilvægt að efla skilning á því hvaða þættir geti komið í veg fyrir að aðstæður til að styðja sjálfræði nemenda séu skapaðar í skólastarfi. Byggt er á gögnum sem safnað var í tengslum við stærri rannsókn á starfsháttum í 20 grunnskólum. Fyrir þessa grein voru greind 27 viðtöl við kennara í þessum 20 skólum; 15 einstaklingsviðtöl á miðstigi og 12 rýnihópaviðtöl á unglíngastigi. Var það er ljósi á ýmsa ytri þætti sem kennarar telja að hindri þá í því að styðja sjálfræði nemenda; svo sem kerfislegar kröfur, takmarkaðar bjargir og ósveigjanlegt skipulag. Innri hindranir, eða hugmyndalegar hindranir, vógu þó þyngra og voru þær greindar eftir hugmyndum Bernsteins um uppeldislega orðræðu. Greining kennsluorðræðunnar sýndi að við þurfum að efla nýja þekkingu með kennurum um formgerð sem skapar aðstæður til að efla sjálfræði nemenda. Stýringarorðræðan um fræðslu sem meginmarkmið náms heldur aftur af breytingum og hindrar stuðning við sjálfræði. Fræðilegt framlag rannsóknarinnar er það að sjónum er beint að hugtakið sjálfræði í skólastarfi og skilningur aukinn á því hvað hindri kennara í að ýta undir sjálfræði nemenda sinna. Hið fræðilega framlag þessarar rannsóknar er um leið hagnýtt því að það ætti að gagnast starfandi kennurum og skólastjórnendum og ekki síst aðilum sem standa að kennaramenntun.

► About the author ► Key words

Autonomy support in Icelandic compulsory schools: What hinders teachers in their attempts to enhance their students' sense of autonomy?

The objective of this study is to throw light on those aspects of school operations that limit or impede teachers in supporting student autonomy. The focus is directed at middle and upper grade teachers' perspectives in Icelandic compulsory schools. In this study, the concept 'student autonomy' denotes that students' behaviour conforms to their own conviction. For that to happen they need to be able to make decisions about their own education and school-work and be given scope to do so. 'Autonomy support' refers to conditions that are created and measures taken in the school (structure, atmosphere, space) for the purpose of facilitating the students' autonomy.

The main research question is: What are teachers' views as to which aspects of school practices support autonomy and which limit or impede it?

The research used data from a large scale research project exploring school and classroom practices in 20 Icelandic compulsory schools, carried out 2009-2014. Three schools were purposively selected as schools emphasizing differentiated learning, a policy that has been favoured by Icelandic educational authorities for some time; other schools were randomly selected. Semi-structured interviews were conducted with 27 teachers in grades 5-10 in those 20 schools; 15 individual interviews with teachers in grades 5-7 and 12 focus groups interviews with teachers in grades 8-10.

The theoretical framework derives from self-determination theories, according to which autonomy is the basis for intrinsic motivation and self-regulated learning and therefore a vital part of students' well-being. Research shows that manifestations of autonomy support vary greatly between Icelandic compulsory schools. In a few schools student autonomy is very well supported but generally emphasis on autonomy support is minimal and often incompatible with stipulations of the National Curriculum Guide (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011), laws on compulsory schools and international conventions. Therefore, it is important to gain a better understanding of the factors that stand in the way of teachers' attempts to empower their students as regards their autonomy.

The findings shed light on a number of external factors that teachers think prevent them from providing their students with proper autonomy support such as systemic requirements (e.g., strict curriculum and standardized testing), limited resources (e.g., limited accommodation, limited access to internet and limited teaching materials) and inflexible structures (e.g., hectic schedule with too many students per teacher) which make it well-nigh impossible to meet students' individual needs. However, internal limitations or ideologies standing in the way of learning and school practices played a larger role and were analysed in light of Bernstein's theories of pedagogic discourse. The analysis of instructional discourse shows that we need to bolster new knowledge among teachers of the structures that can create appropriate conditions for enabling and strengthening student autonomy. It was a common view among the teachers that increased autonomy would lead to chaos, hence they were resistant to relinquishing control and changing school-practices. The regulative discourse shows that increasing students' influence in school and supporting their autonomy is a rather unfamiliar notion and not something they were aiming for. Moreover, the regulative discourse which views dissemination of knowledge as the main aim of education can stand in the way of change and obstruct autonomy support.

The theoretical contribution of the study is the particular attention directed towards the concept of autonomy in school-work and increased knowledge of the factors that hinder teachers in attempts to enhance their students' sense of autonomy. At the same time, the theoretical contribution of the study is practical in that the findings will prove useful for practising teachers and school managers and not the least those engaged in teacher education.

Inngangur

Þegar litið er til fræðivettvangsins, á rannsóknir sem snúast um stuðning við sjálfræði í skólastarfi, þá eru rannsóknir á grundvelli sjálfákvörðunarkenninga (e. *self-determination theories*) mest áberandi. Johnmarshall Reeve, einn helsti rannsakandi sjálfákvörðunarkenninga á sviði skólamála, hefur tekið saman helstu rannsóknir sem fjalla um tengsl stuðnings við sjálfræði nemenda og ýmissa lykilkáttanna er varða gengi og líðan nemenda í skólastarfi. Í þessum rannsóknum voru til skoðunar þættir á borð við áhugahvöt, námsgengi, andlega velferð, sjálfstjórn, viðhorf til náms, sjálfsmynd og trú á eigin hæfni, svo eitthvað sé nefnt (Reeve, 2009). Yfirlit hans er byggt á 44 empirískum rannsóknum birtum í alþjóðlegum tímaritum. Niðurstöður allra þessara rannsókna eru

af sama toga. Þær sýna fram á ávinning nemenda af aðstæðum sem styðja sjálfraði í skólastarfi miðað við aðstæður þar sem það er ekki stutt. Nýlegar rannsóknir hafa staðfest þessar niðurstöður (til dæmis Jang, Reeve og Halusic, 2016; Wehmeyer, Shogren, Little og Lopez, 2016; Yu, Li, Want og Zhang, 2016). Fjölmargir fræðimenn annarra kenniskóla hafa að sama skapi fjallað um mikilvægi þess að efla sjálfraði nemenda í skólastarfi, þar sem sjálfraði sé mikilvægur þáttur velfarnaðar, og telja því bæði ýmsir heimspekingar (Brighouse, 2006; Cuypers og Haji, 2008; Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010), sálfræðingar (Assor og Kaplan, 2001; Niemiec og Ryan, 2009; Reeve, 2002) og uppeldisfræðingar (Freire, 2001) að stuðningur við sjálfraði nemenda eigi að vera meginmarkmið skólastarfs.

Stuðningur við sjálfraði nemenda í skólastarfi er því talinn vera mikilvægur þáttur til að stuðla að velfarnaði nemenda. Í almennum hluta Aðalnámskrár grunnskóla (2011) er lögð áhersla á heilbrigði og velferð í skólastarfi með því að skilgreina þá þætti, ásamt öðrum, sem grunnþætti menntunar. Grunnþáttunum er jafnframt ætlað að vera leiðarljós í allri námskrárgerð og í öllum starfsháttum í skólum. Þar segir meðal annars að með því að gefa áhugasviðum nemenda rými í skólastarfinu gefist tækifæri til að vinna út frá styrkleikum og áhuga, byggja upp jákvæða sjálfsmynd og „efla þannig heilbrigði“. Sömu hugmyndir, um markmið skólastarfs, má finna í grunnskólalögum (Lög um grunnskóla, 91/2008). Í annarri grein laganna segir að félagslegt hlutverk grunnskóla sé, í samvinnu við heimilin, að stuðla að alhliða þroska og velferð og að grunnskólinn þurfi að haga störfum sínum í fyllsta samræmi við þarfir hvers og eins. Þannig er ljóst að bæði námskrár og lög kveða á um að markmið skólastarfs eigi ekki að vera bundin við að efla þekkingu, skilning og færni sem tengist námsgreinum heldur skuli jafnframt stuðlað að alhliða þroska og velfarnaði.

Í rannsókn sem höfundur gerði á upplifun nemenda á stuðningi við sjálfraði þeirra í skólastarfi sýndu niðurstöður mikinn mun á milli skólanna í því hvernig sjálfraði er stutt. Í fáeinum skólum sem rannsóknin náði til var sjálfraði nemenda vel stutt. Hins vegar reyndist stuðningur við sjálfraði nemenda víðast hvar ekki mikill (Ingibjörg Kaldalóns, 2015). Lítið er um fyrirliggjandi rannsóknir á fræðasviði sjálfsvörðunarkenninga sem beinast að því hvað hindri stuðning við sjálfraði nemenda. Því er vert að velta upp þeirri spurningu hvað kennarar telji að hindri þá í að styðja sjálfraði nemenda, eins og gert er í þessari grein.

Sá fræðilegi rammi sem er notaður við að skoða stuðning við sjálfraði og hindranir í þeim efnum er byggður á sjálfsvörðunarkenningum og þeirri spurningu hvaða aðstæður geri stofnanir og einstaklinga stjórnráða (e. *controlling*) (sbr. Reeve og Assor, 2011). Einnig eru notuð hugtök frá félagsfræðingnum Basil Bernstein (2000) um uppeldislega orðræðu, sem eru gagnleg til að varpa ljósi á þær hugmyndir og gildismat sem skýrt geta orðræðu og starfshætti kennara. Greinin er byggð á doktorsverkefni höfundar.

Stuðningur við sjálfraði út frá sjálfsvörðunarkenningum

Ein grundvallarforsenda sjálfsvörðunarkenninga er sú að menn séu fæddir með sálfræðilegar þarfir jafnt sem líffræðilegar. Fyrst ber að nefna þörfina fyrir sjálfraði, þ.e. að upplifa þá tilfinningu að athafnir séu sjálfsprottnar, þær séu í samræmi við eigin áhuga, gildi og vilja. Sjálfraði er þó ekki einungis þörf, heldur einnig meðfædd tilhneiging til að stjórna eigin athöfnum og eigin lífi. Í meginatriðum fjalla sjálfsvörðunarkenningar um það hvort atferli sé stjórnað af einstaklingnum sjálfum, það er hvort einstaklingurinn hafi sjálfraði, eða hvort honum sé stjórnað af öðrum utan- aðkomandi öflum. Þegar hann athafnar sig í samræmi við sitt eigið sjálf er hann álitinn vera sannur (e. *authentic*) og nálgast því viðfangsefni sín af áhuga og skuldbindingu og af innri aga. Sé einstaklingi hins vegar stjórnað einkennist hegðun hans annaðhvort af auðsveipni og hlýðni eða tregðu og jafnvel móttþróa (Deci og Ryan, 2002; Ryan og Deci, 2017). Hugtakið sjálfraði er þannig grunnhugtak sjálfsvörðunarkenninga. Í samræmi við þær merkir sjálfraði nemenda í þessari rannsókn að athafnir þeirra séu í samræmi við eigin vilja og sannfæringu. Á vettvangi skólastarfs felst sjálfraði í því að nemendur þurfa að vera færir um að taka ákvarðanir um eigið nám og skólastarf og fá svigrúm til að geta gert það. Aðrar sálfræðilegar grunnþarfir eru að upplifa hæfni (e. *competence*), þ.e.a.s. tilrú á eigin hæfni (e. *student confidence and effectance*), fremur en afmarkaðra færni sem nemendur hafa öðlast (e. *attained skill*) og félagsstengsl (e. *relatedness*), þ.e. að upplifa gagnkvæma umhyggju og að tilheyra jafnt einstaklingum sem samfélagi (Reeve, Ryan, Deci og Jang, 2008; Sheldon og Ryan, 2011). Sé sálfræðilegum þörfum mætt myndar það

grunn að farsæld samkvæmt kenningunni (Deci og Ryan, 2002; Ryan, Curren og Deci, 2013; Ryan, Huta og Deci, 2008). Rannsóknir út frá þessum kenningum sýna einnig að þegar skólastarf mætir þörf nemenda fyrir sjálfræði, hæfni og félagstengsl eru þeir fremur drifnir áfram af innri áhugahvöt en ef sálfræðilegum grunnþörfum er ekki mætt (Deci og Ryan, 2002; Reeve, Deci og Ryan, 2004; Ryan og Deci, 2017).

Á grunni sjálfsákvörðunarkenninga hafa fræðimenn nálgast eflingu sjálfræðis út frá hugtakinu stuðningur við sjálfræði (e. *autonomy support*) og hafa sálfræðingarnir Avi Assor og Johnmarshall Reeve verið mest áberandi á því sviði. Stuðningur við sjálfræði vísar hér til þess hvaða aðstæður eru skapaðar í skólastarfi (formgerð, andrúmsloft, svigrúm) til að styðja sjálfræði nemenda. Rannsóknir sýna að þetta sé gert með styðjandi samskiptum (en ekki stýrandi) og með því að veita nemendum tækifæri til að:

1. Taka sjálfráðar ákvarðanir um nám sitt og efla þannig sjálfræði sitt.
2. Velja og taka frumkvæði sem og að hugsa sjálfstætt.
3. Tengja námið við eigin áhuga, markmið og gildi svo nám og skólastarf hafi þýðingu fyrir þá.
4. Setja sér markmið og þróa með sér gildi og áhuga sem þeir upplifa að sé sjálfsprottinn – og þróa þannig með sér innri áttavita (e. *inner compass*) (Reeve og Assor, 2011; Roth og Deci, 2009; Kaplan og Assor, 2012).

Stuðningur við sjálfræði þýðir því í framkvæmd að með kennsluháttum er „sköpuð formgerð og andrúmsloft sem styður val nemenda og möguleika þeirra á að móta sinn innri áttavita í samræmi við markmið, gildi og áhugamál og að skapaðar eru aðstæður þar sem nemendur fá tækifæri til að upplifa sjálfræði í athöfnum sínum“ (þýðing höfundar) (Reeve og Assor, 2011, bls. 119–120).

Aðrir fræðimenn hafa fjallað um stuðning við sjálfræði út frá öðrum hugtökum, eins og ræktun, eflingu eða uppbyggingu sjálfræðis (til dæmis: Freire, 2001; Guðmundur Heiðar Frímansson, 2010; Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson, 2012). Umfjöllun þeirra á það sammerkt að stuðningur við sjálfræði kemur fram í því að nemendum er skapað rými eða frelsi til að upplifa sjálfræði í athöfnum sínum. Það er gert með því að veita þeim svigrúm og frelsi til ákvarðana um nám og skólastarf, þeim er sýnd virðing og þeir hvattir til að tjá eigin hugmyndir, skoðanir og tilfinningar. Einnig útskýra kennarar tilgang námsins. Lykilatriði þarna er að hæfnin til að vera sjálf-ráða þróast, hægt er efla hana, stuðla að henni og styðja hana ef aðstæður eru skapaðar til þess í skólastarfi. Samkvæmt sjálfsákvörðunarkenningum er sjálfræði sammannlegur eiginleiki sem þó er ekki sjálfgefið að ná í þroskast. Sjálfræði þroskast í gagnkvæmum félagslegum samskiptum og í menningarlegu samhengi. Slíkt samhengi er jafnframt nauðsynlegt til að sjálfræði geti þróast frá því að vera möguleiki í það að verða raunverulegt. Félagsmenningin gegnir þannig veigamiklu hlutverki í mótun og birtingu sjálfræðis einstaklinga; skapar aðstæðurnar og þann ramma sem sjálfræðið getur þroskast í (Chirkov, 2011, bls. 81–86; Reeve o.fl., 2004, bls. 43–44; Ryan, Huta og Deci, 2008; Sheldon og Ryan, 2011, bls. 42). Með það í huga er mikilvægt að beina sjónum að því hvernig nemendum eru skapaðar aðstæður og rammi til að þróa sjálfræði sitt. Þegar fjallað er um það hvað hindri stuðning við sjálfræði í þessari grein er því átt við það hvaða þættir geti komið í veg fyrir að aðstæður til að styðja sjálfræði nemenda séu skapaðar í skólastarfi.

Ytri og innri hindranir

Reeve og Assor (2011) nálgast mögulegar hindranir í að styðja sjálfræði með því að horfa til spurningarinnar um það hvaða aðstæður geri stofnanir og einstaklinga stjórnráðar (e. *controlling*). Í stofnunum þar sem stjórnæði (e. *controlling*) er áberandi séu þarfir, markmið og sjónarmið stofnunarinnar sett í forgang fram yfir þarfir, markmið og sjónarmið einstaklinganna. Jafnframt noti stofnunin áhrif sín til að móta hugsunarhátt, viðhorf og hegðun einstaklinganna og þrýsta þannig á þá að breyta sér eins og hentar þörfum, markmiðum og sjónarmiðum stofnunarinnar. Stjórnæði verður þannig líklegur þegar einstaklingar verða fyrir þrýstingi neðan frá, innan frá og ofan frá. Nánar verður fjallað um þessa þrjá þætti hér á eftir.

Mest hefur verið fjallað um síðastnefnda þáttinn, þrýsting ofan frá eða ytri hindranir, til dæmis þrýsting frá stjórnendum, foreldrum og námskrám. Pelletier og Sharp (2009) greina frá rannsóknum sem sýna að því meiri þrýsting sem kennarar upplifa í starfsumhverfi sínu, þeim mun minni verði innri áhugahvöt þeirra. Þetta olli því einnig að kennararnir töldu síður að sálfræði-

legum þörfum sínum (fyrir hæfni, sjálfræði og félagstengsl) væri mætt, og það varð til þess að þeir studdu síður sjálfræði nemenda. Þá sýna rannsóknir (Roth, Assor, Kantat-Maymon og Kaplan, 2007) að þegar áhugahvöt kennara í starfi sprettur af sjálfræði, þá styðja þeir fremur sjálfræði nemenda sinna og það eflir aftur áhugahvöt nemendanna í námi. Þannig eru greinileg tengsl á milli sjálfræðis og áhugahvatar hjá kennurum og nemendum og því vert að skólastjórnendur hugi vel að því starfsumhverfi sem starfsfólki er skapað. Lykilatriði er skýrt skipulag og skýrir rammar og að þýðing þeirra sé ljós (e. *relevance*), en að sama skapi sé lögð áhersla á valfrelsi og rödd og frumkvæði starfsmanna, rétt eins og nemenda (Pelletier og Sharp, 2009).

Rannsóknir sýna að kennarar upplifi iðulega að þeim sé þröngvað til að nota aðferðir sem styðja ekki sjálfræði fyrir beinan eða óbeinan þrýsting frá stjórnendum skólans og foreldrum. Þeim séu gjarnan sett þröng tímamörk (þurfa að fara yfir tiltekið efni á tilteknum tíma), þeim sé gert að nota tilteknar kennsluáferðir og kröfur gerðar til þeirra um að nemendur nái tilteknum einkunnum á stöðluðum samræmdum prófum (Pelletier og Sharp, 2009; Reeve, 2002; Reeve og Assor, 2011; Rúnar Sigþórsson, 2008). Þessi þrýstingur stafar þannig að hluta af stýrandi áhrifum ítarlegrar námskrár og samræmdra prófa sem hamla viðleitni kennara til að stuðla að sjálfræði nemenda. Rannsókn Deci, Spiegel, Ryan, Koestner og Kauffman (1982) sýnir að þegar kennurum er gert að kenna nemendum þannig að þeir nái tilteknum staðli, þá gagnrýna þeir nemendur frekar, gefa fleiri skipanir og gefa þeim síður kost á að hafa áhrif á nám sitt. Hér er þó ekki átt við að próf sem slík skapi þrýsting á kennara því að þau geta í sjálfu sér haft upplýsingagildi um nám nemenda, sérstaklega þegar þau eru notuð ásamt öðrum matsaðferðum. Með samræmdum prófum er hér átt við próf sem hafa mikla þýðingu fyrir kennara? og eru stýrandi því þau hafa einhvers konar úrslitavald bæði fyrir nemendur og kennara. Dæmi um þetta er þegar niðurstöður prófa eru notaðar til að flokka skóla eftir gæðum. Þá er einblínt um of á niðurstöður prófa í stað þess að leggja áherslu á námsferlið og faglega kennsluhætti (Ryan og Deci, 2017; Ryan og Weinstein, 2009).

Rúnar Sigþórsson (2008) hefur einnig fjallað um þennan þrýsting að ofan frá Aðalnámskrá og samræmdum prófum. Í doktorsrannsókn sinni beindi hann meðal annars sjónum að hugmyndum kennara um samræmd próf og námstilhögun. Kennarar í rannsókn hans ræddu um þá togstreitu sem skapast þegar þeir eiga að ná árgangabundnum markmiðum Aðalnámskrár grunnskóla um leið og þeim er gert að setja sömu mælistiku á alla með samræmdum prófum, prófum sem jafnvel endurspeglar ekki markmið og efnisþætti Aðalnámskrár og meta ekki marga veigamikla þætti hennar. Jafnframt leggur sama námskrá á þá þær skyldur að nám sé við hæfi hvers og eins og það sé án aðgreiningar. Þarna eru gerðar til þeirra kröfur sem fara ekki saman. Kennararnir sögðust finna fyrir þrýstingi frá umhverfinu, bæði samkennurum og yfirmönnum, um að nemendur fengju góðar einkunnir á prófunum. Þeir gagnrýndu prófin fyrir að vera of stýrandi og að þau ýttu undir námstilhögun og viðfangsefni sem hefðu neikvæð áhrif á áhuga nemenda. Forvígismenn sjálfstjórnunarkenninga hafa einnig fjallað um áhrif samkeppnisumhverfis í skólastarfi (Deci og Flaste, 1995; Ryan og Deci, 2017). Rannsóknir þeirra sýna að samkeppni í þvingandi umhverfi, þar sem andrúmsloftið einkennist af því að lykilatriði sé að vinna, hafi neikvæð áhrif á áhugahvöt og þar með á árangur (Grolnick og Ryan, 1987). Þeir vekja enn fremur athygli á þeirri þversögn sem er ríkjandi í skólastarfi, að leitast við að kenna skapandi og gagnrýna hugsun og ná hámarks námsárangri í umhverfi sem einkennist af stjórnæði. Um það segja þeir (þýðing höfundar):

Þetta er kaldhæðnislegt. Foreldrar, stjórnmalámann og skólastjórnendur vilja að nemendur séu skapandi og lausnamiðaðir í hugsun og hafi djúpan skilning á námsefninu. En í ákafa þeirra að vinna að því markmiði þrýsta þeir á kennarana að framleiða. Þversögnin er sú að því meiri þrýsting sem kennarar nota, þeim mun minni verður innri áhugahvöt nemenda og þar með minni skilningur á námsefninu (Deci og Flaste, 1995, bls. 158).

Fleiri íslenskir fræðimenn hafa fjallað um þessar ytri stofnanabundnu hindranir. Gretar Laxdal Marinósson fjallaði í doktorsritgerð sinni (2002) um ýmsa þætti sem vekja upp spurningar um það hvort tilteknir stofnanabundnir eiginleikar íslensks skólakerfis standi í vegi fyrir því að sjálfræði nemenda sé stutt. Þar ber fyrst að nefna að sögulega var eitt meginhlutverk skólans, frá því að hann var stofnaður af hinu opinbera á Íslandi, að halda uppi siðferði og aga. Þannig hefur skólinn verið siðferðileg stofnun þar sem fremur hefur verið lögð áhersla á siðræna hegðun (e. *a moral way of being*) en siðræna hugsun (e. *a moral way of thinking*). Þetta hlutverk skólans – að bæta nemendur – hefur stundum verið túlkað þannig að skólinn þurfi að koma auga á veikleika

nemenda svo hægt sé að berja í brestina. Þetta á ekki síst við um hegðun og samskipti, en hegðunarstjórnun hefur verið eitt af meginhlutverkum skólans og ofarlega á blaði í duldu námskránni. Þessu fylgir jafnframt að skólinn (kennarar) hefur vald yfir nemendum og beitir því þegar nauðsynlegt þykir. Kennarar eiga jafnframt hagsmuna að gæta með að viðhalda valdi sínu yfir nemendum, skólastofunni, kennsluefninu og vinnutíma sínum, enda ekki þeirra hlutverk að breyta skólakerfinu (Gretar Laxdal Marinósson, 2002, bls. 218). Þetta vald kennara yfir nemendum er einnig fjallað um í meistararitgerðum þar sem til dæmis eru birt viðtöl við nemendur sem áttu erfitt í grunnskóla. Þar segir meðal annars frá þeirri upplifun nemenda að kennarar hafi fyrst og fremst verið uppteknir af því að missa ekki vald sitt (Erla Skaftadóttir, 2011). Hið sama kom fram í ritgerð Ragnheiðar Axelsdóttir, Raddir barna, þar sem meðal annars er fjallað um „það algera varnarleysi sem börnin standa frammi fyrir gagnvart þeim fullorðnu [í skólastarfi]“ (2010, bls. 73). Ef skólinn sem stofnun er hugsaður til að aga og bæta nemendur er óvíst hvort slík markmið fara saman við það að styðja sjálfræði nemenda.

Annað grundvallaratriði sem Gretar bendir á eru innbyggð ósamrýmanleg markmið skólans; að mæta einstaklingsbundnum þörfum í kerfi sem miðar starfsemi sína við það sameiginlega og er þannig hópmiðað. Menning byggist á því sem við eigum sameiginlegt. Hún grundvallast á samskiptum sem byggja upp sameiginlegan skilning, meðal annars á samfélagslegum reglum. Skólinn sem stofnun sem miðar við hið sameiginlega hefur því menningarbundið hlutverk. Fjölbreytileiki ógnar hins vegar þessum sameiginlega skilningi og honum er því veitt viðnám (bls. 211). Í kerfinu er því innbyggð viss mótstaða gagnvart fjölbreytni og einstaklingsbundinni nálgun eins og stuðningur við sjálfræði krefst. Í slíku kerfi eru fjárhagslegir hagsmunir settir ofar sjálfræði einstaklinganna og ofar menntunarfræðilegum hagsmunum. Skólinn sem stofnun leggur því fremur áherslu á skólastjórnun, hegðunarstjórnun og formgerð en þarfir nemenda eða uppeldis- og kennslufræði. Í þeim efnum hefur til dæmis fjármögnun fremur farið í formgerð og uppbyggingu þjónustu en nýjar hugmyndir og vinnuaðferðir (Gretar Laxdal Marinósson, 2002, bls. 208–212).

Þrýstingur neðan frá vísar til þeirrar tilhneigingar kennara að bregðast við lítilli áhugahvöt og sjálfstjórn nemenda með aukinni stýringu. Þrýstingur innan frá vísar til stjórnáðra kennsluhátta sem rekja má til persónueinkenna, gilda og afstöðu kennarans sjálfs. Slíkar hindranir má kalla innri hindranir eða hugmyndalegar hindranir. Þær lúta að hugmyndum og viðhorfum til þess verkefnis að stuðla að sjálfræði nemenda og auknum áhrifum þeirra í námi. Segja má að umfjöllun félagsfræðingsins Basils Bernstein (2000) um uppeldislega orðræðu (e. *pedagogical discourse*) lýsi með nokkrum hætti þessum hugmyndalegu hindrunum. Kenningar Bernsteins í félagsfræði uppeldis og kennslu fjalla um það flókna táknerfi sem stýrir skólastarfi. Hin uppeldislega orðræða endurspeglar þær hefðir og hugmyndir sem stýra starfsháttum. Orðræðan er, samkvæmt Bernstein, í raun meira en orðræða, hún er einhvers konar tæki (e. *device*) sem stjórnar vitund okkar. Hún endurspeglar grunnhugmyndir okkar eða afstöðu sem setur á okkur eins konar „gleraugu“ sem hafa áhrif á hvað við hugsum og hvað okkur finnst um uppeldisleg samskipti. Hún endurspeglar til dæmis hvað kennurum er ofarlega í huga varðandi starfshætti í skólastarfi og hvaða hugmyndir eru þeim ókunnar. Hina uppeldislegu orðræðu má flokka í tvennt; stýringarorðræðu (e. *regulative discourse*) og kennsluorðræðu (e. *instructional discourse*). Stýringarorðræðan snýst um félagslegt taumhald (e. *social order*). Hún inniber siði, hefðir og gildismat sem kennarar tileinka sér, þar með skoðanir á því hvaða þekking sé mikilvæg fyrir nemendur. Kennsluorðræðan lagar sig að stýringarorðræðunni og tekur einnig til þeirrar færni og þekkingar sem ætlast er til að nemendur tileinki sér. Hún snýst um skipulag kennslunnar; um val á viðfangsefnum, hvernig og í hvaða röð er fengist við þau og hraða yfirferðar. Áhugavert er að skoða hugmyndalegar hindranir í kennarasamfélaginu annars vegar út frá ríkjandi kennsluorðræðu og hins vegar út frá stýringarorðræðu.

Lítið er um erlendar og innlendar rannsóknir sem fjalla með beinum hætti um mögulegar hindranir, eða þá þætti sem getað staðið í vegi fyrir því að nemendum séu skapaðar aðstæður til að upplifa sig sjálfráða. Helst er vísað til kerfislægra þátta á borð við ítarlegar námskrár og samræmd próf sem skapi utanaðkomandi þrýsting, sem og samkeppnisumhverfis skóla. Einnig hefur verið fjallað um ýmsa stofnanalega þætti sem stuðla að stjórnæði. Á þessu vantar meiri þekkingu, ekki síst með því að kanna sjónarhorn kennara og þeirra sýn á það hvaða þættir í eigin starfi og starfsumhverfi hindri þá í að styðja sjálfræði nemenda, líkt og gert er í þessari rannsókn. Rannsóknarspurningin sem leitað er svara við er eftirfarandi: Hvert er mat kennara á því hvaða þættir í skólastarfinu hindri stuðning við sjálfræði nemenda? Í niðurstöðukafla er greining miðuð við umfjöllun Reeve og Assor (2011) um ytri og innri hindranir. Fjallað er um innri hindranir út frá

hugtökum Bernstein (2000) um uppeldislega orðræðu. Til að forðast endurtekningar verður umræðum jafnóðum fléttað saman við framsetningu á niðurstöðum.

Rannsóknin

Þessi rannsókn er hluti af stórrí samstarfsrannsókn, svokallaðri Starfsháttarannsókn, sem var gerð á árunum 2009–2014 í 20 íslenskum grunnskólum og tók hún til fjölmargra þátta skólastarfs. Þátttakendur voru 20 skólar í fjórum sveitarfélögum; Reykjavík, Akureyri, Reykjanesbæ og einu dreifbýlissveitarfélagi. Stjórn rannsóknarinnar valdi fyrst þrjú skóla í Reykjavík vegna yfirlýstrar stefnu þeirra um einstaklingsmiðað nám þar sem eitt meginmarkmið rannsóknarinnar var að skoða hvar skólar væru staddir m.t.t. slíkra starfshátta. Hinir 17 skólarnir voru valdir með lagskiptu slembiúrtaki úr fyrrgreindum sveitarfélögum. Skipting þátttökuskólanna var því eftirfarandi: tveir á Akureyri, einn úr Reykjanesbæ, einn úr dreifbýli og 16 í Reykjavík. Í rannsókninni voru notaðar samþættar aðferðir og var sjónum beint að kennurum, nemendum sem og foreldrum. Nánar má lesa um aðferðafræði Starfsháttarannsóknarinnar í bók um niðurstöður hennar (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014). Við úrvinnslu fyrir þessa grein er byggt á viðtölum við kennara í þátttökuskólunum; 15 einstaklings- og 12 rýnihópaviðtölum.

Tekin voru 15 einstaklingsviðtöl við kennara á miðstigi; níu ítarleg einstaklingsviðtöl (45–60 mín.) og sex stutt (20–30 mín.). Skólastjóri hafði milligöngu um að biðja kennara um þátttöku í viðtalsrannsókninni. Sá viðmælandi var valinn af handahófi úr hópi þeirra umsjónarkennara sem fylgst hafði verið með þann daginn í vettvangsathugunum sem gerðar voru í sömu rannsókn. Leitast var við að viðmælendur dreifðust sem jafnast á árganga miðstigsins. Einnig voru tekin 12 rýnihópaviðtöl við kennara í þeim skólum sem eru með unglíngastig (alls 14 skólar með unglíngastig en viðtöl féllu niður í tveimur skólum). Viðtölin fóru fram á skrifstofum starfsmanna, í kennslustofum eða viðtals- eða fundarherbergjum. Viðtölin voru hálfopin og stuðst var við tiltekinn viðtalsramma. Eitt af þemunum í nefndum viðtalsramma var raddir nemenda en undir því voru spurningar um sjálfræði nemenda, spurningar um þátttöku og áhrif nemenda og spurningar um það hvað hindraði kennara í að styðja sjálfræði nemenda og veita þeim áhrif. Hverju þema voru þó gerð misfjarleg skil í hverju viðtali fyrir sig.

Ekki var stuðst við tiltekna gagnagreiningaraðferð heldur notuð eigin nálgun eða almenn greiningaraðferð (e. *generic approach*) eins og Lichtman (2013) kallar það. Hún lýsir slíku greiningarferli þannig að meðfram endurteknum yfírestri gagna eru þau lykluð og endurlykluð (e. *coding*). Eftir lykluð allra gagna er leitast við að endurskoða lyklu og fækka þeim, breyta þeim og samræma og kallar hún það ferli að flokka (e. *categorize*). Í framhaldi af því er leitast við, með frekari yfírestri og greiningu gagnanna, að þróa þemu (e. *concepts*) sem endurspegla meginniðurstöður. Þannig voru þróað þau meginþemu sem fram koma í niðurstöðukafla. Hugmyndir kennara um það hvað hindri stuðning við sjálfræði voru greindar út frá ytri og innri hindrunum. Innri hindranir voru síðan greindar eftir a) kennsluorðræðu og b) stýringarorðræðu. Gögnin voru lykluð í forritinu Nvivo.

Niðurstöður og umræður

Greining á mati kennara á því hvað hindri að sjálfræði nemenda sé stutt er byggð á umræðum kennara þegar þeir voru spurðir spurninga um möguleika nemenda til að hafa áhrif á nám sitt og skólastarf, hvort þeir tækju ákvarðanir um það, möguleika á vali – og hindranir í þeim efnum. Í sumum viðtölum var einnig spurt hvort eða hvaða breytingar þeir myndu vilja sjá varðandi áhrif nemenda. Hugtakið sjálfræði var sjaldnast notað í viðtölunum því þegar það var notað þóttu spurningar óljósar. Þannig var ljóst að hugtakið sjálfræði var almennt ekki notað af kennurum. Íðulega tvinnuðust umræður um möguleg áhrif nemenda saman við umfjöllun um nám við hæfi hvers og eins eða einstaklingsmiðað nám, og hindranir í þeim efnum. Af umfjöllun kennara mátti því skilja að þegar nám er annars vegar setti þeir í sama bás hugtök eins og áhrif nemenda, ákvarðanatöku nemenda, nám við hæfi og einstaklingsmiðað nám. Umfjöllun í þessum kafla endurspeglar þessa hugtakanotkun viðmælenda.

Í anda umfjöllunar Reeve og Assor (2011) voru viðtölin greind eftir ytri og innri hindrunum. Þeir hafa fjallað um mögulegar hindranir í að styðja sjálfræði með því að horfa til þeirrar spurningar hvaða aðstæður geri stofnanir og einstaklinga stjórnráð (e. *controlling*). Þar kemur fram að í

stofnunum þar sem stjórnæði er áberandi séu þarfir, markmið og sjónarmið stofnunarinnar sett í forgang fram yfir þarfir, markmið og sjónarmið einstaklinganna. Jafnframt noti stofnunin áhrif sín til að móta hugsunarhátt einstaklinga, skoðanir og hegðun og þrýsta þannig á þá að breyta sér eins og hentar þörfum, markmiðum og sjónarmiðum stofnunarinnar. Eins og áður sagði verður stjórnæði þannig líklegur þegar einstaklingar verða fyrir þrýstingi neðan frá, innan frá og utan frá (Pelletier, Seguin-Levesque og Legault, 2002). Með þrýstingi utan frá, er til dæmis átt við þrýsting frá stjórnendum, foreldrum og námskrám. Þennan þrýsting mátti greina í viðtölum við kennarana og er fjallað um hann hér sem ytri hindranir í að styðja við sjálfræði nemenda.

Ytri hindranir

Ytri hindranir sem komu til tals í viðtölunum voru kerfið og námskráin, takmarkað námsefni, skortur á rými, aðgengi að upplýsingum, samræmd próf, fjöldi í bekk og tímaskortur. Þannig var til dæmis bent á að kennara skorti bjargir til þess að geta mætt nemendum sem einstaklingum. Margir töluðu um skort á viðeigandi námsefni sem torveldaði þeim að mæta ólíkri getu nemenda á sama aldri, svo dæmi sé tekið. Kennarar nefndu til dæmis að „[n]áttúrulega er námsefnið ekkert að hjálpa manni ... Ég mundi vilja bara að þau væru meira í sjálfstæðari vinnu í stærðfræðinni ... að þau geti bara unnið sjálf og valið sér verkefni sem eru þá mismunandi eftir getunni.“ Einnig var í sumum skólum fjallað um skort á húsnæði og rými sem ylli því að erfitt væri að mæta ólíkum óskum nemenda.

Svona námsfræðilega ef við hefðum meira rými, þá gætu þau verið meira sjálfstæð í vinnubrögðum ... Þá gæti önnur verið með lítinn hóp í innlögn á meðan aðrir væru að vinna sjálfstætt þá með hinum kennaranum. Og fengju að ráða sér svoltið sjálf ... ég ímynda mér að ef það væru svona vinnustöðvar þá gætu þau ráðið meira og þá væru þau áhugasamari.

Með betra vinnuumhverfi væri hægt að skapa aðstæður sem leyfðu sjálfstæðari vinnubrögð og að nemendur gætu ráðið sér meira sjálfir. Takmarkaðir möguleikar nemenda á að vinna sjálfstætt að upplýsingaöflun voru einnig nefndir sem hindrun í að mæta ólíkum þörfum þeirra og áhuga. Þannig var bent á lélegar nettengingar, bágborinn tölvukost og of fáa skjávarpa í sumum skólum. Einnig var talað um að stærra og fjölbreyttara bókasafn og fleiri eintök af handbókum af ýmsu tagi mundi auka möguleika á að mæta áhuga nemenda.

Þá var talað um stóra námshópa og hversu erfitt væri að sinna einstaklingnum í námshóp sem í eru jafnvel 28 nemendur. Hér skal tekið fram að stærðir námshópa eru greinilega mjög breytilegar. Upplýsingar frá Hagstofunni sýna að meðalfjöldi nemenda í 7.–10. bekk árið 2011 var 19–20 og að meðalfjöldi nemenda á hvern kennara var 9–10. Gögn Hagstofunnar eru þó bundin við meðaltöl og segja hvorki til um bekkjarstærðir tiltekinnna skóla eða landssvæða né um spönn bekkjarstærða.

Í öllum skólum spruttu umræður um þær þversagnir sem felast í því að „kerfið“ eða stjórnendur menntamála geri kröfu um að öllum nemendum séu sett sömu innihaldslegu markmið með námi sem endurspeglast í þeim kröfum og þeim ramma sem opinber námskrá setur. Um leið beri skólum að taka á móti öllum nemendum óháð þroska og getu til náms. Gretar Laxdal Marinósson (2002) fjallaði einmitt um þessi ósamrýmanlegu markmið skólans sem geta hindrað að sjálfræði nemenda sé stutt: að mæta einstaklingsbundnum þörfum í kerfi sem miðar starfsemina við það sameiginlega og er þannig hópmiðað. Í kerfinu er því innbyggð viss mótstaða gagnvart þeirri fjölbreytni og einstaklingsbundnu nálgun sem stuðningur við sjálfræði krefst eins og fjallað var um í inngangi.

Á unglingsstigi verða innihaldslegar kröfur námskrár síðan meiri en á yngri stigum og þykir það draga úr sveigjanleika og möguleikum á að mæta áhuga og einstaklingsþörfum. Markmið námskrár verða fleiri og ítarlegri og námsefnið umfangsmeira. Þannig verða kerfislegir ramar þrengri og það kristallast í þeirri pressu sem samræmdu prófin/könnunarprófin eru iðulega talin valda.

Mér finnst það ekki alveg haldast í hendur að ætlast til að vera með einstaklingsmiðað nám, að fólk geti farið í gegnum námsefni á mismunandi hraða og jafnvel ekki endilega sama námsefni og síðan kemur eitt samræmt ríkispróf þar sem allir eru prófaðir úr því sama.

Þannig greindu kennarahópar frá því að bæði samræmdu prófin (áður) og könnunarprófin núna, eða þau próf sem hafa áhrif á inntöku framhaldsskólanna, stýri bæði námsviðmiðum og kennslu-aðferðum. Kröfur um að farið sé yfir tiltekið námsefni samkvæmt námskrá haldast í hendur við „tímaleysi“ sem kennarar upplifa í skólastarfinu. Þannig voru dæmi um að áhugasviðstímum væri ýtt út til að komast yfir námsefni námskrár og margir töluðu um að áherslur í anda þess að auka áhrif nemenda yrðu útundan vegna tímaskorts: „Vinnudagurinn minn dugar ekki og heldur ekki sólarhringurinn til að sinna þessari einstaklingsmiðun.“

Þessar ytri hindranir sem kennurum var svo tíðrætt um koma heim og saman við rannsóknir sem sýna að þeir upplifa iðulega að þeim sé þröngvað til að nota aðferðir sem styðja ekki sjálfræði fyrir beinan eða óbeinan þrýsting frá stjórnendum skólans og foreldum. Þeim séu gjarnan sett þröng tímamörk (þurfa að fara yfir tiltekið efni á tilteknum tíma), þeim sé gert að nota tilteknar kennslu-aðferðir og kröfur gerðar til þeirra um að nemendur nái tilteknum einkunnum á stöðluðum samræmdum prófum (Pelletier og Sharp, 2009; Reeve, 2002; Reeve og Assor, 2011). Þrýstinginn má þannig að hluta rekja til stýrandi áhrifa ítarlegrar námskrár og samræmdra prófa sem hamla kennurum í þeirri viðleitni að stuðla að sjálfræði nemenda.

Innri hindranir

Samkvæmt umfjöllun Reeves og Assors um þætti sem hindra stuðning við sjálfræði vísar þrýstingur neðan frá til þeirrar tilhneigingar kennara að bregðast við lítilli áhugahvöt og sjálfstjórn nemenda með aukinni stýringu. Þrýstingur innan frá vísar til stjórnráðra kennsluhátta sem rekja má til persónueinkenna, gilda og afstöðu kennarans sjálfs. Slíkan þrýstingur má kalla innri hindranir eða hugmyndalegar hindranir gagnvart því verkefni að hlúa að sjálfræði nemenda og auknum áhrifum þeirra í námi. Í viðtölunum mátti víða sjá hvernig ýmsar hugmyndir um nám og skólastarf hindra kennara í að mæta þörfum og áhuga nemenda og veita þeim tækifæri til að taka ákvarðanir um nám sitt.

Þessar hugmyndalegu hindranir voru greindar eftir hugtökum Bernstein (2000) um uppeldislega orðræðu. Til upprifjunar flokkar Bernstein hina uppeldislegu orðræðu í tvennt og voru gögnin greind í samræmi við þá flokkun; Stýringarorðræðan snýst um félagslegt taumhald og felur í sér ríkjandi hefðir og gildismat kennara, þar með skoðanir á því hvaða þekking sé mikilvæg fyrir nemendur. Kennsluorðræðan snýst hins vegar meira um skipulag kennslunnar; um val á viðfangsefnum, hvernig og í hvaða röð er fengist við þau og hraða yfirferðar. Hún lagar sig þó að stýringarorðræðunni, sem er ráðandi, og tekur þannig einnig til þeirrar þekkingar sem nemendum er ætlað að tileinka sér. Í uppeldislegri orðræðu endurspeglast þær hefðir og hugmyndir sem stýra starfsháttum, hún er því einhvers konar tæki (e. *device*) sem stjórnar vitund okkar, eins og áður sagði. Því er mikilvægt að greina slíka orðræðu og leitast við að skilja út frá henni það gildismat, hugmyndir og hefðir sem liggja að baki því hvaða þekking og hæfni er talin mikilvæg fyrir nemendur, og getur hindrað kennara í því að styðja sjálfræði nemenda.

Hindranir í ljósi kennsluorðræðu

Ein helsta hugmyndalega hindrunin birtist í því að svo virðist sem kennarasamfélagið skorti sýn eða sameiginlegar hugmyndir um það hvernig beri að stuðla að auknum áhrifum nemenda og mæta þeim sem einstaklingum, eins og kom fram í viðtölum við kennarana. Með öðrum orðum, þá eru þeir ekki vissir um hvernig haga beri starfsháttum þannig að styðja megi sjálfræði nemenda og auka áhrif þeirra. „Það er kannski þetta sem horfir að okkur, að við erum ekki búin að skilgreina þetta nógu vel fyrir okkur og erum því kannski ekki alveg nógu tilbúin til að takast á við þetta.“

Þetta birtist einnig í þeim sjónarmiðum að aðkoma nemenda að ákvörðunum um nám sitt hlyti að hafa í för með sér að kennarar misstu stjórn á aðstæðum. Að sett væri jafnaðarmerki á milli aukinna áhrifa nemenda og einhvers konar stjórnleysis. Mikið bar á því orðalagi „að leyfa“ nemendum að hafa áhrif og „að leyfa“ þeim að nálgast viðfangsefni á margvíslegan máta og að ekki mætti „gefa þeim lausan tauminn“ því annars færi „allt í voða“. Kennarar í skólanum þar sem frelsi og sjálfræði nemenda var hvað mest töluðu í þessu samhengi um að kennarar jafnt sem nemendur þyrftu að venjast frelsinu. Kennarar þyrftu að þróa skipulag og formgerð sem styddi sjálfræði nemenda og nemendur þyrftu að læra tiltekið vinnulag og hugsunarhátt. Þeir þyrftu að læra að hafa áhrif og að það gengi betur eftir því sem nemendur byrjuðu yngri að venjast því.

Gretar Laxdal Marinósson (2002) hefur einnig fjallað um þennan ótta kennara við að missa stjórn á aðstæðum. Í etnógrafískri rannsókn sinni á grunnskóla greindi hann hvernig því hlutverki skólans að styðja og sýna umhyggju væri stundum ýtt til hliðar vegna þeirrar grundvallarþarfar að hafa stjórn á nemendum. Ákveðin togstreita væri á milli styðjandi hlutverks skólans og þess stýrandi, hann væri styðjandi (e. *caring*) og stýrandi (e. *controlling*) í senn. Í skólanum var jafnframt hegðunarstjórnun almennt talin forsenda þess að nemendur gætu lært (bls. 132). Með slíkri hegðunarstjórnun hefðu kennarar vald yfir nemendum sem þeir gætu beitt þegar nauðsyn krefði. Þeir ættu því hagsmuna að gæta með að viðhalda valdi sínu yfir nemendum, skólafunni, kennsluæfninu og vinnutíma sínum. Þetta vald var einnig umfjöllunarefni í meistarafráttunum Erlu Skaftadóttur (2011). Hún tók viðtöl við unga menn sem féllu ekki vel að ramma skólanna og greinir frá þeirri upplifun þeirra að kennarar hafi haldið fast í þetta vald sitt.

Algengt var að viðmælendur greindu frá áhuga sínum á því að þróa kennsluhætti, meðal annars þær áherslur að auka áhrif nemenda, en segðu jafnframt að ekki næðist samstaða um breytta starfshætti innan skólans þar sem margir vildu vinna áfram eins og þeir hefðu alltaf gert. Meðal þess hóps heyrðist til dæmis „ramakvein“ þegar skipulagðar væru þemavikur eða dagar sem kennarar þyrftu að breyta vinnulagi sínu. „Sumir kunna bara ekki við sig eiginlega nema nemendahópurinn sitji fyrir framan borð og allir séu helst að gera þetta [venjulega].“ Þannig væri iðulega tiltekinn hópur innan skólans sem stæði gegn breytingum með beinum eða óbeinum hætti. Þá lýstu margir óánægju með að fagleg umræða væri takmörkuð og því lítil farvegur fyrir breytingar. Jafnvel þótt faglegir þættir kæmu til umræðu hefði slíkt litlar breytingar í för með sér.

Einnig mátti heyra þau sjónarmið, bæði hjá reyndum og nýjum kennurum, að svokallaðar hefðbundnar kennsluaðferðir virkuðu best og hefðu skilað þeim góðum árangri og því væri ástæðulaust að taka þátt í „tilraunastarfsemi með kennsluhætti. Það eru gamlar kennsluaðferðir og haldið stíft í þær, þær hafa verið að virka alveg ljómandi ... þannig að ég er nokkuð bara örugg með mig, með mínar gömlu kennsluaðferðir.“ Þá voru dæmi þess að kennarar með litla reynslu greindu frá óöryggi sínu sem gerði það að verkum að þeir væru hikandi við að taka þátt í samstarfi eða leggja nýjar áherslur, öryggið væri að finna í þeim aðferðum sem voru notaðar þegar þeir voru sjálfir í grunnskóla.

Ingvar Sigurgeirsson gerði stóra rannsókn á kennsluháttum á miðstigi í íslenskum grunnskólum (1992). Ein meginúðurstaða hans var sú að kennarar vildu helst hafa námsbók að styðjast við í kennslu. Einnig greindi hann frá því að gjarnan væri þrýst á kennara að halda sig við námsbókina og komast yfir efnið og að nemendur ættu það jafnvel til að bregðast illa við ef kennari brygði út af venjunni. Þannig lýsti Ingvar því óöryggi sem getur fylgt því að bregða út af vana eða hefð í kennslu. Þetta er í samræmi við nýrri rannsókn Ragnhildar Bjarnadóttur (2011), en hún hefur meðal annars fjallað um hið persónulega óöryggi sem einkennir afstöðu margra kennara og kennaranema til kennarastarfsins. Í samnorrænni rannsókn sem hún tók þátt í kom fram að helmingur kennaranema lýsti erfiðleikum sem tengdust samskiptum við aðra og í mörgum tilvikum félagslegri og menningarlegri umgjörð starfsins (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Dæmi var tekið þar sem því er lýst hversu erfitt kennaranemum þykir að setja mörk um hvað megi og hvað megi ekki; hvar mörk kennarans liggja og hvar mörk nemenda liggja.

Af þessum dæmum um kennsluorðræðuna má sjá að svo virðist sem ein meginhindrunin liggja í því að kennarasamfélagið skorti skýrari hugmyndir um skipulag og formgerð fyrir nám sem veiti nemendum frelsi til að upplifa sjálfræði, nám sem stuðli að auknum áhrifum nemenda og mæti þeim sem einstaklingum. Skortur á slíkri sameiginlegri sýn er meðal annars athyglisverður í ljósi þess að í markmiðsgrein grunnskólalaga allt frá 1974 er kveðið á um að skólinn skuli móta starfshætti sína „í sem fyllstu samræmi við þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins“ (Lög um grunnskóla nr. 63/1974). Hann er einnig athyglisverður í ljósi þess að fræðimenn hafa lengi tekist á við þetta viðfangsefni, þ.e.a.s. spurninguna um það hvort skólinn sem stofnun vinni gegn einstaklingsfrelsinu og sé ekki vel til þess fallinn að stuðla að því að nemendur blómstri og efla mannkosti sína (sjá til dæmis Foucault, 1977/1995; Freire, 2001; Guðmund Finnbogason, 1903/1994; Guðmund Heiðar Frimannsson, 2010; Pál Skúlason, 1987; Rogers og Freiberg, 1994; Ryan og Niemiec, 2009).

Hindranir í ljósi stýringarorðræðu

Stærsta hugmyndalega hindrunin liggur í stýringarorðræðunni (sem stundum er kölluð hin dulda námskrá). Samkvæmt Bernstein (2000) er hún jafnframt ráðandi, þ.e.a.s. kennsluorðræðan ræðst af þeirri stýrandi. Það þýðir að ef við viljum breyta kennsluháttum, til dæmis auka stuðning við sjálfræði nemenda, er ekki nóg að skoða kennsluhætti (og kennsluorðræðuna) heldur verður einnig að líta til stýringarorðræðunnar. Kennsluhættir eru þannig ekki bara val um verklag því þeir verða alltaf þáttur í stýringarorðræðunni. Því er mikilvægt að átta sig á henni og (duldu) hugmyndum, hefðum og skoðunum á því hvaða þekking sé mikilvæg fyrir nemendur og áhrifum þeirra á starfshætti í skólum.

Þannig mátti sjá mörg dæmi þess hvernig þær hugmyndir sem hafa verið ríkjandi um skipulag náms endurspegluðust í tilsvörum kennaranna. Þessi orðræða birtist til dæmis þegar kennarar voru spurðir um möguleika nemenda á að hafa áhrif á nám sitt, en í flestum skólum virtist sú hugmynd vera þeim ókunn. Þeir skildu iðulega ekki spurninguna, hikuðu og virtust ekki vita hvernig þeir ættu að svara henni: „Já, bíddu nú við ... þegar stórt er spurt verður fátt um svör.“

S: Hvað myndirðu segja að þú legðir mikla áherslu á ... það sem krakkarnir hafa fram að færa? Til dæmis að hlusta á raddir nemenda. Að láta þau hafa áhrif, og gefurðu þeim val, hvað myndirðu segja um þennan þátt?

K: Hvað ertu að meina að gefa ... ?

S: Það er til dæmis varðandi það að láta þau hafa eitthvað að segja um það hvað þú ert að gera, berðu eitthvað undir þau, til dæmis það sem þú ert að setja á dagskrá?

K: Nei, ekki svona neitt þannig, sko. Ég geri það ekki, ég frekar fylgist með viðbrögðum um þeirra og eins ef ég sé að viðbrögðin eru slæm þá reyni ég kannski að finna aðra aðferð.

Algengast var að kennararnir færu að tala um bekkjarráð, nemendaráð eða þann vettvang í skólastarfinu þar sem einhvers konar fulltrúalýðræði gildir, vettvang þar sem fulltrúi nemenda getur komið að skipulagi á félagslífi eða komið umkvörtunarefni á framfæri. Slík verkefni væru jafnframt utan við starfssvið kennara. Greinilegt var að hugmynd um aukin áhrif og sjálfræði nemenda var víðast hvar ekki á „dagskrá“ í daglegu skólastarfi.

Annað dæmi um hugmyndalega hindrun liggur í þeirri afstöðu sem iðulega mátti greina í umræðu hópanna að það væri mikilvægara að leggja áherslu á að innihald námsefnis væri skv. námskrá en að vinna með áhugasviðstíma. Erfitt sé að vinna að báðum markmiðum samhliða eða jafnvel ekki hægt. Þessi viðhorf mátti einnig sjá endurspeglast í allri orðræðu um nám við hæfi hvers og eins, þar sem hún hverfðist iðulega um mismunandi getu nemenda fremur en áhuga þeirra, styrkleika þeirra eða aðrar þarfir. Í þessu samhengi þarf vart að fjölyrða um gildi áhuga nemenda í námi og þær mýmörgu rannsóknir sem fjallað hafa um mikilvægi þess að vinna með áhugasvið nemenda í námi og virkja þannig áhugavöt þeirra (sjá til dæmis Hidi og Renninger, 2006; Reeve, 2006). Sumir fræðimenn hafa lagt til að í allri skólamenningu verði námsáhugi nemenda meginmarkmið og allt skólastarf snúist um það hvernig virkja megi nemendur til náms á þeirra eigin forsendum (Maehr og Midgley, 1996). Enn fremur gefur Aðalnámskrá grunnskóla (2011) skýr skilaboð um að áhugasviðum nemenda skuli gefið rými í skólastarfi þar sem það byggir upp jákvæða sjálfsmynd og eflir heilbrigði nemenda (bls. 21).

Þá ber að nefna þær hugmyndalegu hindranir sem felast í þeim viðhorfum að ekki sé hægt að mæta einstaklingnum þar sem allir eigi að vera „á sama stað“ í námi: „Ég skal alveg viðurkenna að þetta er ekki einstaklingsmiðað hjá mér ... En það er einmitt þessi getublöndun, að það verða allir að sitja undir því sama.“ Á sama hátt mátti heyra þau viðhorf að sá hópur nemenda sem ekki gæti fylgt námshraða bekkjarins væri betur settur í annars konar úrræðum utan bekkjar og að það færi of mikill tími í að sinna þessum hópi nemenda: „Margir hafa ekkert að gera þarna inni og maður myndi vilja sinna þeim [sem þess þurfa] miklu betur í námsverinu eða sérkennslu. Bara því miður þá fúnkerar þetta ekki inni í bekk ... meðan kennarinn er einn.“ Þessi hópur kennara taldi að á meðan kennarinn væri einn „með 20–25 manna nemendahóp þá gæti hann ekki sinnt svo ólíkum þörfum.“ Útkoman væri einhvers konar miðjumoð þar sem öll kennsla miðaðist við ein-

hvern miðjuhóp en afburðanemendum og hægfara nemendum væri ekki vel sinnt, ekkert nema meðalmenn sem kæmu út úr þessu.

Í fáeinum þátttökuskólum var þessu mætt með því að skipta nemendum í þrjá hópa eftir getu í tilteknum námsgreinum, til dæmis stærðfræði og íslensku. Námssefnisyfirferð er þá mishröð í hópunum þremur. Þessi skipting nemendahópsins á sér stað í tilteknum skólum frá öðrum bekk, þar sem árangur fyrsta námsársins liggur til grundvallar, og upp úr. Yfirstjórn skólans ákvarðar skiptinguna eftir röðun einkunna. Nemendur geta því verið í sama getuhópi allan grunnskólann frá sjö ára aldri en aðrir flytjast á milli getuhópa eftir því hvernig þeim vegnar í annarprófum. Í öðrum skólum gildir sambærilegt fyrirkomulag, en einungis á unglingsstigi, ekki á yngri stigum. Í þeim skólum sem styðjast við þetta fyrirkomulag eru margir efins um hvort þessa aðferð megi kenna við einstaklingsmiðun og hvort hún miðist frekar við þarfir kennara eða nemenda. „Þetta er rosalega kennaravænt ... en hérna, svona fyrir nemendurna, ég veit ekki alveg hversu hlynnt [það er nemendum],“ sagði einn kennarinn í skóla þar sem nemendum er skipt eftir getu frá unga aldri. Með þessu er leitast við að mæta ólíkri getu til náms en áhrif nemenda virðast vera hverfandi. Þessi viðhorf byggjast jafnframt á þeirri hugmynd að nemendur eigi sem hópur að geta verið á „sama stað“ í námi og á sama stað í (ímynduðum) línulegum þroska. Séu nemendur það ekki, þá henti þeir ekki inn í kerfi sem er hópmiðað (Gretar Laxdal Marinósson, 2002) og því ekki til þess fallið að mæta nemendum sem einstaklingum og styðja sjálfræði þeirra.

Í þessu samhengi er áhugavert að velja því upp hvaða hugmyndir, hefðir og gildismat endurspeglast í hinni stýrandi orðræðu. Í hverju felst stýringarorðræðan sem endurspeglast meðal annars í því að stuðningur við sjálfræði er vart „á dagskrá“, að nemendur eigi að vera „á sama stað“ í námi og að innihald námsfarnis samkvæmt námskrá sé mikilvægara en áhugasvið nemenda?

Þessa orðræðu og áhrif hennar má tengja við umfjöllun íslenskra menntunarfræðinga um fræðsluhugmyndir og skólann sem þekkingarsamfélag fremur en lærdómssamfélag (sjá til dæmis Hafþór Guðjónsson, 2010 og Ólaf Pál Jónsson, 2013). Hafþór Guðjónsson (2010) bendir á að svokallaðar fræðsluhugmyndir ráði ferðinni, þ.e.a.s. að hefðin beini kennslunni í farveg þar sem megináhersla sé lögð á að komast yfir námsefnið. Þannig sé í mörgum bóklegum greinum sterk áhersla á að „komast yfir sem mest efni“ og meta síðan með prófi að hvaða marki nemendur geti „endursagt það sem stendur í bókinni“. Ráði fræðsluhugmyndin ferðinni ýti það undir einstefnumiðlun af hálfu kennara og nemendum sé ætlað takmarkað hlutverk viðtakandans. Þannig sé lítið rými fyrir vinnu með nemendum sem tekur mið af áhugamálum þeirra og hugmyndum.

Ólafur Páll Jónsson heimspekingur tekur í svipaðan streng í skrifum sínum um lýðræði og þekkingarsamfélagið (2011 og 2013). Skóli sem grundvallar starfið á fræðslu um viðurkennda þekkingu geti orðið þekkingarsamfélag en ekki lærdómssamfélag. Í þekkingarsamfélagi sé tilhneiging kennara sú að kappkosta að komast yfir efni, nemendur séu í stöðu þiggjenda og búið sé að skilgreina fyrirfram hvað eigi að koma út úr skólastarfinu. Þar er því takmarkað rými fyrir nemandann sem einstakling. Þekkingarsamfélaginu fylgir jafnframt sú hefð að kennarar og námsbókin meti gildi þekkingar en ekki nemendur. Ólafur kallar þessa hefð og þetta vald kennivald. Hann veltir því fyrir sér hvar kennivaldið liggir í íslensku skólakerfi og hvernig því sé beitt:

Það er kennarinn sem leggur mat á gildi þekkingar og það er kennslubókin sem leggur til viðmið um rétt og rangt. Nemendur sækja kennivald ekki til skynseminnar – kennivald verður ekki til sem afrakstur af skynsamlegri rannsókn, t.d. rökræðu – heldur er það fengið beint úr bókum eða af vörum kennarans ... Og í háskólunum heldur leikurinn áfram og þaðan útskrifast fólk sem hefur kannski fengið upp undir 20 ára nám í því að spyrja aðra um hvað sé rétt eða rangt, hvað skipti máli, hvað sé áhugavert og hvað sé til prófs (Ólafur Páll Jónsson, 2013, bls. 6–7).

Hin stýrandi orðræða sem birtist í viðtölunum endurspeglar þannig áherslur þekkingarsamfélagsins á fræðslu sem meginmarkmið náms. Almenn tákning samstaða um að eitt af hlutverkum skóla sé hefðbundin miðlun þekkingar sem er fyrirfram skilgreind. Hins vegar eru menntunarfræðingar yfirleitt líka sammála um að markmið með námi nemenda felist í fleiru en því að þeir tileinki sér fyrirfram skilgreinda þekkingu, skilgreinda af námsbókum og kennurum (í anda þekkingarsamfélagsins). Í þeim efnum er nærtækast að líta til almenns hluta Aðalnámskrár grunnskóla (2011) sem skilgreinir meðal annars heilbrigði og velferð sem grunnþætti menntunar. Hinsvegar er ljóst

af viðtölum við kennarana að á meðan lítið er á fræðslu um fyrirfram skilgreinda þekkingu sem meginmarkmið náms, fremur en þroska og velfarnað einstaklingsins, þá er tilhneigingin sú að fela kennivaldið kennaranum eða námsbókum fremur en nemendunum sjálfum og þar með er ekki stuðlað að sjálfraði þeirra.

Samantekt og lokaorð

Fjallað hefur verið um ytri og innri hindranir, eða hugmyndalegar hindranir. Ytri hindranir sem kennarar nefndu voru í formi ósveigjanlegs skipulags náms og kerfislegra krafna sem gera það að verkum að erfitt getur reynst að stuðla að sjálfraði nemenda. Í því samhengi nefndu þeir kröfur um umfang og inntak námsefnis, ósveigjanlega stundatöflu og skipulag sem felur í sér of stóra námshópa í of litlu rými í 40 mínútur í senn. Kennara skortir jafnframt bjargir (bæði námsefni, rými og aðgengi að tölvukosti) til að gera það mögulegt að mæta einstaklingsþörfum nemenda. Eins og áður sagði hafa rannsóknir á íslensku skólasterfi sýnt mikinn mun á milli skólanna í því hvernig sjálfraði er stutt. Allir vinna þeir þó undir „sama kerfi“, lúta sömu námskrá og sömu kröfum um inntak námsefnis. Ekki virtist vera greinanlegur munur á milli skóla á björgum eins og námsefni, rými eða tölvukosti. Þá er skólastjórnendum í sjálfsvald sett hvernig stundaskrár og námshópar eru skipulagðir. Í ljósi þessa má velja fyrir sér hvort þessar ytri hindranir séu að einhverju leyti innri hindranir, spurning um hugmyndir og viðhorf þeirra sem starfa í þessu sama skólakerfi.

Innri hindranir lúta að hugmyndum og viðhorfum viðmælenda til þess verkefnis að stuðla að sjálfraði nemenda og auknum áhrifum þeirra í námi. Þessar hugmyndalegu hindranir voru skoðaðar í ljósi uppeldislegrar orðræðu Bernsteins; annars vegar kennsluorðræðu og hins vegar stýringarorðræðu. Kennsluorðræðan sýnir að við þurfum að efla nýja þekkingu með kennurum og nemendum um formgerð sem skapar aðstæður fyrir eflingu sjálfraðis nemenda, nám sem stuðlar að auknum áhrifum nemenda og mætir þeim sem einstaklingum. Hugmyndalegar hindranir sem birtast í stýringarorðræðunni endurspeglast meðal annars í því að stuðningur við sjálfraði er vart „á dagskrá“, að nemendur eigi að vera „á sama stað“ í námi og að innihald námsefnis samkvæmt námskrá sé talið mikilvægt en áhugasvið nemenda. Að baki þeim hugmyndum býr jafnframt fræðsluhugmyndin, þ.e.a.s. að hlutverk skólans sé fyrst og fremst að miðla til nemenda fyrirfram skilgreindri þekkingu og því er takmarkað rými fyrir nemandann sem einstakling.

Eigi starfshættir í grunnskólum að vera til þess fallnir að styðja sjálfraði nemenda, þá er víðast hvar þörf á endurskoðun og sjálfsrýni. En það nægir ekki að líta til starfshátta, við þurfum einnig að skoða grunnhugmyndir um tilgang og markmið skólasterfs. Hin stýrandi orðræða um fræðslu er til marks um það að skólinn hefur lagt megináherslu á að rækta fræðsluhlutverk og hæfni nemenda í fyrirfram skilgreindum námsmarkmiðum. Hér má einnig áréttá þá þversögn sem áður hefur verið minnst á að sókn eftir árangri á samræmdum prófum vinnur gegn sköpun, sem sett hefur verið fram sem einn grunnþáttur menntunar. Þessi orðræða var áberandi í viðtölum við kennara þar sem hún hverfðist mjög um getu nemenda í bóklegum námsgreinum, eins og áður sagði. Þá má greina þessa orðræðu í kjölfar samræmdra prófa og PISA-rannsókna, en þau próf mæla frammistöðu í þessum sömu bóklegu námsgreinum. Fjallað hefur verið um slíka orðræðu sem þátt í getumiðaðri skólamenningu (Maehr og Midgley, 1996), að vandi skóla við að valda hlutverki sínu liggja í því gildismati að megintilgangur skólasterfs sé að aðstoða nemendur við að ná formlegum námsmarkmiðum. Gildismatið þurfi því að breytast þannig að skólamenningin markist af þeim megintilgangi starfsins að virkja nemendur til náms á þeirra eigin forsendum.

Setja má spurningarmerki við það hvort áhersla á hæfni nemenda í fyrirfram skilgreindum námsmarkmiðum og fræðsluáhersla skólakerfisins stuðli að „alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins“ eins og Aðalnámskrá kveður á um. Og einnig má spyrja hvort ekki sé mikilvægt að þróa fleiri mælikvarða á skólasterf en getu nemenda í fyrirfram skilgreindum námsmarkmiðum. Hvað ef markmið skólakerfisins væri velfarnaður nemenda og mælikvarðinn væri áhugi og virkni nemenda í námi í líkingu við það gildismat sem Maehr og Midgley (1996) kalla eftir? Þessi spurning er ekki síst áhugaverð í ljósi þeirra rannsókna sem fjallað hafa um velfarnað nemenda, áhuga þeirra og virkni í námi sem mikilvægan hluta af námi eða jafnvel sem forsendu náms (Knoop 2011; Ryan og Deci, 2001).

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti/2011.

Assor, A. og Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. Í Efkliðes, A. (ritstjóri), *Trends and prospects in motivation research* (bls. 101–120). Kluwer, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

Bernstein, B. (2000). Pedagogy, symbolic control and identity. *Theory, research, critique*. Lanham: Rowman og Littlefield Publishers.

Brighouse, H. (2006). *On education*. London: Routledge.

Chirkov, V. (2011). Dialectical relationships among human autonomy, the brain and culture. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human autonomy in cultural contexts. Perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (bls. 65–94). New York: Springer.

Cuyper, S. E. og Haji, I. (2008). Educating for well-being and autonomy. *Theory and Research in Education*, 6(1), 71. Sótt af <https://doi.org/10.1177/1477878507086731>

Deci, E. L. og Flaste, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin books.

Deci, E. L. og Ryan, R. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. Í E. L. Deci og R. Ryan (ritstjórar), *Handbook of self-determination research* (bls. 3–36). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R. og Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of Educational Psychology*, 74(6), 852–859. Sótt af https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1982_DeciSpiegelRyanKoestnerKauffman_JEP.pdf

Erla Skaftadóttir. (2011). *Skólinn var ekki fyrir mig. Sýn ungra manna sem féllu illa að ramma skólanna á eigin skólagöngu* (óútgefin M.Ed. ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Foucault, M. (1995). *Discipline and Punish. The Birth of the Prison*. (2. útgáfa.). New York: Vintage Books (frumútgáfa 1977).

Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. New York: Rowman & Littlefield publishers.

Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 17–27). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gretar Laxdal Marinósson. (2002). *The response to pupil diversity by a compulsory mainstream school in Iceland* (óútgefin doktorsritgerð). University of London, London.

Grolnick, W. S. og Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(5), 890–898. Sótt af http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1987_GrolnickRyan.pdf

Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun* (2. útgáfa). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands (frumútgáfa 1903).

Guðmundur Heiðar Frímannsson. (2010). Sjálfræði, gott líf og uppeldi. Í Salvör Nordal, Sigrún Júlíusdóttir og Vilhjálmur Árnason (ritstjórar), *Velferð barna, gildismat og ábyrgð samfélagsins* (bls. 31–43). Reykjavík: Siðfræðistofnun – Háskólaútgáfan.

Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2012). Viðhorf tveggja leikskólakennara og aðferðir við valdeflingu leikskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir*, 9,(1) 112-131.

Hafþór Guðjónsson. (2010). Að vitsmunir barnanna þroskist í náminu. *Netla – Veffímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/010/index.htm>

Hidi, S. og Renninger, K. A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127. Sótt af https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_4

Ingibjörg V. Kaldalóns (2015). *Stuðningur við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum* (óútféfin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Ingvar Sigurgeirsson. (1992). *The role, use and impact of curriculum materials in intermediate level Icelandic classrooms* (óútféfin doktorsritgerð). Háskólinn í Sussex, Sussex.

Jang, H., Reeve, J. og Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education*, 84(4), 686–701. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>

Kaplan, H. og Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*. doi: 10.1007/s11218-012-9178-2.

Knoop, H. H. (2011). Education in 2025: How positive psychology can revitalize education. Í S.I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi og J. Nakamura (ritstjórar), *Applied positive psychology. Improving everyday life, health, schools, work and society*. New York: Routledge.

Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A User's Guide*. (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Mæhr, M. L. og Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder: Westview Press.

Niemiec, C. og Ryan, R. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. doi: 10.1177/1477878509104318

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Ólafur Páll Jónsson. (2013). *Lýðræði. Hvað geta skólar gert?* Fyrirlestur á alþjóðlegum degi heim-spekinnar, 21. nóvember 2013.

Páll Skúlason. (1987). *Pælingar*. Reykjavík: Ergo.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C. og Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186

Pelletier, L. G. og Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174–183. doi: 10.1177/1477878509104322

Ragnheiður Axelsdóttir. (2010). Raddir barna – barnafundur. Hlustað á sjónarmið barna um margbreytileika, möguleika og hindranir í skóla- og félagsstarfi (óútféfin M.Ed. ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Starfshæfni kennara frá sjónarhóli norrænna kennaranema. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 55–74.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2011). Félagsleg ígrundun kennaranema. Leið til að vinna úr vettvangsreynslu. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/022.pdf>

Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational setting. Í E. Deci og R. Ryan (ritstjórar), *Handbook of self-determination research* (bls. 161–182). Rochester, NY: University of Rochester.

Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225–237. Sótt af <https://doi.org/10.1086/501484>

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159–175. doi: 10.1080/00461520903028990

Reeve, J. og Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on psychology of agency, freedom, and well-being* (bls. 111–132). New York: Springer.

Reeve, J., Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences in student motivation. Í D. M. McInerney og S. V. Etten (ritstjórar), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (bls. 31–59). Greenwich, CT: Information age publishing.

Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. og Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Í D. Schunk og B. Zimmerman (ritstjórar), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (bls. 223–244). New York: Francis Group.

Rogers, C. og Freiberg, H. (1994). *Freedom to learn* (3. útgáfa.). New Jersey: Prentice Hall.

Roth, G., Assor, A., Kantat-Maymon, Y. og Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761

Roth, G. og Deci, E. L. (2009). Autonomy. In S. J. Lopez (ritstjórar), *The encyclopedia of positive psychology* (bls. 78–82). West-Sussex: Wiley-Blackwell.

Ryan, R., Curren, R. og Deci, E. L. (2013). What Humans Need: Flourishing in Aristotelian Philosophy and Self-Determination Theory. Í A. S. Waterman (ritstjóri), *The Best within Us: Positive Psychology Perspectives on eudaimonia* (bls.57–75). Washington, DC: American Psychological Association.

Ryan, R. og Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141–166. Sótt af <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryan, R. og Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.

Ryan, R. og Niemiec, C. (2009). Self-determination theory in schools of education: Can an empirically supported framework also be critical and liberating? *Theory and Research in Education*, 7(2), 263–272. doi: 10.1177/1477878509104331

Ryan, R., Huta, V. og Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. doi: 10.1007/s10902-006-9023-4

Ryan, R. og Weinstein, N. (2009). Undermining quality teaching and learning. A self-determination theory perspective on high-stakes testing. *Theory and Research in Education*, 7(2), 224–233. doi:10.1177/1477878509104327

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* (óúttefin doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík.

Sheldon, K. M. og Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human autonomy in cultural contexts. Perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (bls. 33-44). New York: Springer.

Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., Little, T. D. og Lopez, S. J. (ritstjórar). (2016). *Handbook of the development of self-determination*. New York: Springer.

Yu, C., Li, X., Want, S. og Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49(júní), 115–123. Sótt af <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.001>

Um höfund

Ingibjörg Kaldalóns (ingakald@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í stjórn mála- og félagsfræði frá Félagsvísindadeild Háskóla Íslands árið 1993, MA-gráðu í félagsfræði frá sömu deildi 1996 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands árið 2015. Í rannsóknum sínum hefur Ingibjörg einkum beint sjónum að starfsháttum í grunnskólum, þátttöku nemenda í skólastarfi og velfarnaði nemenda og kennara.

Efnisorð

Stuðningur við sjálfræði, sjálfsákvörðunarkenningar, hindranir, skólastarf, uppeldisleg orðræða.

About the author

Ingibjörg Kaldalóns (ingakald@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She acquired a BA degree in political science in 1993 from the Faculty of Social Science at the University of Iceland and an M.A. degree in Sociology in 1996 from the same Faculty. She has a PhD in Education since 2015, from the School of Education, University of Iceland. Her research is in the field of school practices that support teacher and student empowerment and well-being.

Key words

Autonomy support, self-determination theories, hindrances, school practices, pedagogic discourse.



Ingibjörg Kaldalóns. (2017).

Hvað hindrar kennara í að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi.

Netla – Veffímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2017 – Menntavika 2017.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/menntavika_2017/004.pdf

DOI: <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2017.13.2.1>