

UPPELDI OG MENNTUN

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

18. árgangur, 2. hefti, 2009

MENNTAVÍSINDASVIÐ HÁSKÓLA ÍSLANDS

í samvinnu við
HÁSKÓLANN Á AKUREYRI

UNIVERSITY OF ICELAND, SCHOOL OF EDUCATION
and UNIVERSITY OF AKUREYRI

UPPELDI OG MENNTUN

18. árgangur, 2. hefti 2009

ISSN 1022-4629-94

Ritnefnd: Hanna Ragnarsdóttir ritstjóri
Börkur Hansen
Ingólfur Ásgeir Jóhannesson
Ragnhildur Bjarnadóttir

Ábyrgðarmaður: Hanna Ragnarsdóttir
Hönnun kápu: Sigríður Garðarsdóttir
Umbrot og uppsetning: Þórhildur Sverrisdóttir
Umsjón með útgáfu: Sigríður Einarsdóttir
Prentun og bókband: Leturprent

© 2009 Höfundar efnis

UPPELDI OG MENNTUN

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

18. árgangur, 2. hefti, 2009

EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra 5

Fræðilegt efni

ANNA BJÖRNSDÓTTIR OG MARGRÉT SIGMARSÓTTIR
*PMTO-aðferðin: Áhrif forvarna og meðferðar við hegðunarerfiðleikum
leik- og grunnskólabarna í Hafnarfirði* 9

SIGURBORG K. KRISTJÁNSDÓTTIR OG RÚNAR SIGÞÓRSSON
*„Svona gerum við“. Innleiðing PMT-verkfæra með
starfendarannsókn í leikskóla* 29

KRISTÍN LOFTSDÓTTIR
*Margbreytileiki og fjölmennningarlegt samfélag í námsbókum:
Sýn aðalnámskrár grunnskóla og gátlista Námsgagnastofnunar* 49

Viðhorf

INGVAR SIGURGEIRSSON
*Hvers vegna vissi ég ekkert um Jón Þórarinsson!
Hugleiðingar í tilefni af útgáfu bókarinnar Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* 69

SÚSANNA MARGRÉT GESTSDÓTTIR
Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007 75

Leiðbeiningar fyrir höfunda 81

Guidelines for contributors 83

FRÁ RITSTJÓRA

Í tímaritinu *Uppeldi og menntun* eru birtar ritrýndar fræðilegar eða rannsóknatengdar greinar á sviði uppeldis- og menntamála. Einnig eru birtar kynningar og umfjöllun um nýjar bækur á fræðasviðinu, svo og viðhorf fræðimanna og reyndra skólamanna til ýmissa þátta uppeldis- og menntamála.

Um þessar mundir er verið að undirbúa birtingar greina úr eldri heftum *Uppeldis og menntunar* á vef tímaritsins. Því verki verður væntanlega lokið á næstu mánuðum.

Önnur nýjung sem geta má um er að leiðbeiningar fyrir greinahöfunda birtast nú á ensku auk íslensku í tímaritinu, m.a. vegna skráningar tímaritsins í erlenda gagnagrunna.

Að þessu sinni eru birtar í tímaritinu þrjár fræðilegar greinar. Anna Björnsdóttir og Margrét Sigmarsdóttir fjalla í grein sinni um hegðunarerfiðleika barna og PMTO-aðferðina sem leið til að mæta slíkum erfiðleikum, innleiðingu PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði og hugsanleg áhrif breyttra vinnubragða. Sigurborg K. Kristjánsdóttir og Rúnar Sigþórsson fjalla í sinni grein um niðurstöður starfendarannsóknar á þróunarverkefni í leikskóla á höfuðborgarsvæðinu þar sem gerð var tilraun til að innleiða verkfæri PMT í starfshætti kennara. Kristín Loftsdóttir veltir í grein sinni upp þeirri spurningu hvort breytingar sem orðið hafa á íslenskum námsbókum undanfarin ár í þá veru að aukið tillit er tekið til fjölmenningslegs samfélags og margbreytileika endurspegli gagngera breytingu á aðalnámskrá hvað varðar fjölmenningu.

Í viðhorfahluta tímaritsins er sjónum að þessu sinni beint að veglegu riti sem út kom árið 2008 og að margra mati markar þáttaskil í umfjöllun um íslenska skólasögu. Þetta er ritið *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007*. Tveir sérfræðingar fjalla um ritið frá ólíku og áhugaverðu sjónarhorni, þau Ingvar Sigurgeirsson og Súsanna Margrét Gestsdóttir.

Ritnefnd þakkar þeim fjölmörgu sem komu að útgáfu þessa heftis fyrir ánægjulegt samstarf.

Fræðilegt efni

PMTO-aðferðin:

Áhrif forvarna og meðferðar við hegðunarerfiðleikum leik- og grunnskólabarna í Hafnarfirði

Haustið 2000 hófst í Hafnarfirði innleiðing PMTO-aðferðarinnar í þeim tilgangi að fyrirbyggja og meðhöndla hegðunarerfiðleika hjá leik- og grunnskólabörnum. Í þessari umfjöllun er gerð grein fyrir þessari aðferð og niðurstöðum athugunar á áhrifum breyttra vinnubragða. Í ljós kom að með innleiðingu PMTO-aðferðarinnar varð fjöldi tilvísana í hefðbundna sérfræðiþjónustu vegna grunnskólabarna í Hafnarfirði stöðugri og tilvísunum fækkaði en það má þó einnig skýra með öðrum þáttum. Jafnframt mátti greina mismargar tilvísanir eða óstöðugleika og aukningu á tveimur samanburðarsvæðum. Viðhorf foreldra og fagfólks til PMTO-þjónustu reyndust jákvæð og skráningum á hegðunarfrávikum fækkaði í tveimur grunnskólum sem vinna með SMT-skólafærni og tóku þátt í athuguninni. Þessar niðurstöður eru þær fyrstu sinnar tegundar á Íslandi.

INNGANGUR

Víða um heim er aukin meðvitund um nauðsyn þess að meðhöndla hegðunarvanda barna vegna þess alvarlega samfélagslega vanda sem af hlýst ef ekkert er að gert. Sýnt þykir að uppeldisaðferðir foreldra eru lykilatriði þegar bæta á hegðun barna (Ogden, 1999) og úrræði sem leggja áherslu á hegðunarmótun og beitt er áður en erfiðleikar verða umtalsverðir virðast gefa bestan árangur (Patterson, Dishion og Chamberlain, 1993). Mikið hefur verið skrifað um meðferð þessa vanda og má sjá ýmsa sameiginlega þætti í aðferðum sérfræðinga (Barkley og Benton, 1998; Clark 1991; Dishion og Patterson, 1996; Forgatch og Patterson, 1989; Kazdin, 2005a; Patterson, 1977; Patterson og Forgatch, 1987; Webster-Stratton, 1992). Aðferð þróuð af Gerald Patterson og samstarfsfélögum hjá Oregon Social Learning Center (OSLC) í Eugene í Oregon í Bandaríkjunum, kölluð Parent Management Training – Oregon aðferðin (PMTO-aðferðin), á sér langa sögu. Sú nálgun byggist á víðtækum rannsóknum og er að einhverju leyti fyrirmynd flestra sérfræðinga á þessu sviði. Í Hafnarfirði hefur PMTO-aðferðinni verið beitt frá árinu 2000.

Í þessari grein er fjallað um hegðunarerfiðleika barna, PMTO-aðferðina sem leið til að mæta slíkum erfiðleikum, innleiðingu PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði og hugsanleg

áhrif breyttra vinnubragða. Almennt vísar PMTO-aðferðin eingöngu til vinnu með foreldrum. Í þessari grein er fjallað um PMTO-aðferðina með vísun til allra verkþátta sem unnið er með í Hafnarfirði. PMTO-meðferð tekur sérstaklega til einstaklingsmeðferðar í samvinnu við foreldra.

Hegðunarerfiðleikar barna

Í viðmiðum flokkunarkerfanna ICD-10 (World Health Organization [WHO], 1992) og DSM-IV-TR (American Psychiatric Association [APA], 2000) um hegðunarerfiðleika er lögð áhersla á að tíðni erfiðrar hegðunar sé hærri en almennt er hjá börnum á sama þroskastigi og að erfið hegðun raski lífi barnsins. Greint er á milli vægra hegðunarerfiðleika, það er mótþróaþrjóscuröskunar og alvarlegri erfiðleika eða hegðunarröskunar (Norges forskningsråd, 1998). Yfirleitt er gott samræmi milli flokkunarkerfanna hvað varðar megin Einkenni þessara raskana (Hinshaw og Anderson, 1996).

Megin Einkenni mótþróaþrjóscuröskunar eru þau að barnið sýnir endurtekið mynstur ögrandi hegðunar, neikvæðni, óhlýðni og mótþróa. Skilyrði fyrir greiningu er að hegðunin hafi varað í a.m.k. sex mánuði. Hegðunarröskun vísar hins vegar til endurtekings mynsturs í hegðun barns eða unglings, þar sem brotið er á rétti annarra og félagslegar reglur og aldurstengd viðmið samfélagsins eru virt að vettugi (APA, 2000; WHO, 1992). Í DSM kerfinu (APA, 2000) er fimmtán einkennum, sem lýsa slíkri hegðun, skipt í fjóra meginflokkka. Þetta er hegðun þar sem fram kemur árásgirni gagnvart fólki og dýrum, eyðilegging á eignum annarra, svik eða þjófnaður og alvarleg brot á reglum. Skilyrði fyrir greiningu er að þrjú eða fleiri Einkenni hafi verið til staðar á síðustu tólf mánuðum og að minnsta kosti eitt Einkenni síðustu sex mánuði. Í ICD-10 (WHO, 1992) er hegðunarröskun skilgreind með svipuðum hætti. Mótþróaþrjóscuröskun er þó undirflokkur hegðunarröskunar samkvæmt því kerfi.

Ýmsar hugmyndir hafa verið settar fram um tengsl mótþróaþrjóscuröskunar og hegðunarröskunar. Ekki eru allir á eitt sáttir um þær og ekki hafa fengist fullnægjandi skýringar á eðli tengslanna. Menn greinir einkum á um hvort þessar raskanir eigi að teljast óskyldar eða misalvarlegt birtingarform sömu röskunar (Loeber, Lahey og Thomas, 1991; Maughan, Rowe, Messer, Goodman og Meltzer, 2004; Rowe, Maughan, Pickles, Costello og Angold, 2002).

Hegðunarröskun lýsir sér á ólíkan hátt hjá einstaklingum og Einkenni eru misjafnlega alvarleg, tíð og varanleg (Kazdin, 2005b). Framtíðarhorfur barna sem sýna Einkenni snemma, fyrir tíu ára aldur, eru taldar verri en þeirra sem sýna Einkenni síðar. Fyrirnefndur barnahópur er fámennari og drengir fleiri en stúlkur. Börn í þessum hópi eru meðal annars í aukinni hættu á að fá aðrar geðraskanir síðar á ævinni og að sýna viðvarandi andfélagslega hegðun fram á fullorðinsár. Þau standa einnig verr að vígi hvað varðar menntun, starfsmöguleika og líkamlega heilsu (Hinshaw og Anderson, 1996; McMahon, Wells og Kotler, 2006). Börn með mótþróaþrjóscuröskun og hegðunarröskun uppfylla oft greiningarviðmið annarra geð- eða þroskaraskana. Rannsóknir hafa sýnt að allt að 45% barna með aðra hvora röskunina uppfylla einnig viðmið greiningar um athyglisbrest með/ án ofvirkni (ADHD) (Karnik og Steiner, 2005). Aukin hætta er á lyndisröskunum og kvíðaröskunum, auk námserfiðleika (Karnik

og Steiner, 2005; Kazdin, 1997; Kazdin, 2005b; McMahon o.fl., 2006; Nock, Kazdin, Hirip og Kessler, 2007). Misnotkun áfengis og fíkniefna er tíðari hjá einstaklingum með hegðunarröskun (Karnik og Steiner, 2005) og færni þeirra til félagslegra samskipta er skert, auk þess sem þeir verða fremur fyrir höfnun af hálfu jafnaldra (Kazdin, 1997; Kazdin, 2005b).

Niðurstöður rannsókna á tíðni mótþróaþrjóscuröskunar eru mjög breytilegar, sýna allt frá tveimur til sextán börn af hverju hundraði, háð skilgreiningum, þýði og rannsóknaraðferðum (APA, 2000). Hegðunarröskun er töluvert algengari hjá drengjum en stúlkum og er hlutfallið talið vera þrír til fimm drengir á móti hverri stúlkú (Karnik og Steiner, 2005). Mótþróaþrjóscuröskun er einnig algengari hjá drengjum en stúlkum fram eftir aldri, en sá munur jafnast út þegar komið er á unglingsár (APA, 2000).

Mörg börn og unglingar sýna erfiða hegðun, svo sem að ljúga, stela eða slást, án þess að tíðni og umfang hegðunar uppfylli viðmið til greiningar á hegðunarröskun (Kazdin, 1997). Rannsóknir hafa sýnt að lífsgæði barnanna geta engu að síður verið verulega skert (Kazdin, 2005b) og erfiðleikar slíkir fyrir barnið og þess nánustu að beita þurfi markvissum aðgerðum (Solholm, Askeland, Christiansen og Duckert, 2005).

Kenningarfræðilegur bakgrunnur og innihald PMTO-aðferðarinnar

Aðferðin er byggð á líkani Gerald's Patterson, Social Interaction Learning model (SIL) (Patterson, Reid og Dishion, 1992). Gengið er út frá því að barn læri hegðun af tengslum sínum við aðra, þar sem ákveðin hegðunarmynstur eru styrkt. Uppeldisaðferðir foreldra eru megináhrifavaldar um aðlögun barnsins og hafa bein áhrif á hvernig það aðlagast umhverfi sínu (Forgatch og Knutson, 2001; Forgatch og Martinez, 1999). Uppeldisaðferðir sem leiða til stigvaxandi samskiptaerfiðleika og valdbeitingar og ýta undir neikvæða hegðun auka líkur á hegðunarerfiðleikum hjá barni og myndast getur vítahringur í samskiptum foreldra og barns sem nauðsynlegt er að rjúfa. Markmið PMTO-aðferðarinnar er að aðstoða foreldra við að rjúfa þennan vítahring samskipta með því að kenna þeim að nota styðjandi upveldisaðferðir, sem leiða til betri aðlögunar og bættrar hegðunar barnsins. Styðjandi upveldisaðferðir eru fólgnar í fimm meginþáttum: Í fyrsta lagi í kerfisbundinni hvatningu, sem foreldrum er kennt að nota til að kenna börnum nýja hegðun og til að beina athygli að því sem vel gengur. Í öðru lagi í því að setja mörk til að foreldrar geti stöðvað erfiða hegðun barna sinna með einföldum og skilvirkum aðferðum. Í þriðja lagi í markvissu eftirliti þar sem foreldrum er kennt að hafa eftirlit með því hvar barnið er á hverjum tíma, með hverjum, hvernig farið er á milli staða, hvað það er að gera og hver ber ábyrgð. Í fjórða lagi í lausnaleit þar sem foreldrar eru þjálfaðir í aðferðum til að leysa ágreining og komast að samkomulagi um reglur og skipulag innan og utan heimilis. Í fimmta lagi í jákvæðri samveru og afskiptum sem felast í ýmsum leiðum foreldra til að sýna börnum sínum ást og umhyggju. Unnið er með þessa fimm meginþætti og þeir lagaðir að sérkennum hverrar fjölskyldu. Jafnframt er lögð áhersla á skýr fyrirmæli, tilfinningastjórnun, samskiptatækni og skráningu hegðunar sem allt styður við og hefur áhrif á virkni meginþáttanna fimm. Einnig er unnið með tengsl heimila og skóla og til samans má líkja öllum þessum færniþáttum við verkfæri sem með rétttri notkun stuðla

að góðri aðlögun barnsins (Forgatch og Knutson, 2001; Forgatch og Martinez, 1999; Knutson, Forgatch og Rains, 2003; Margrét Sigmarsdóttir, 2005).

Streituvekjandi þættir eins og erfið fjárhagsleg staða, breytingar í lífi fjölskyldu og fjölskyldusamsetningu, auk erfiðrar skapgerðar barns, geta veikt foreldrafærni og minnkað líkur á því að foreldrar bregðist á jákvæðan hátt við krefjandi barni og því haft óbein áhrif á aðlögun þess (Forgatch og Knutson, 2001; Forgatch og Martinez, 1999).

Rannsóknir að baki PMTO-aðferðinni

Fyrstu niðurstöður rannsókna Pattersons og samstarfsfélaga á árangri PMTO-aðferðarinnar voru birtar upp úr 1960 og hafa þróast allar götur síðan. Patterson, Reid og Eddy (2002) gefa gott yfirlit yfir rannsóknar- og kenningarfræðilegan bakgrunn aðferðarinnar í ritsafni um andfélagslega hegðun barna og unglunga. Þar kemur fram að fjöldi rannsókna sýni víðtæk jákvæð áhrif á aðlögun barnsins og foreldranna, sem og áhrif úrræðisins á ólíka aldurshópa og við mismunandi aðstæður. Þar sem niðurstöður sýna betri árangur ef gripið er inn í vandann á fyrstu stigum þróunar hafa áherslur undanfarinna ára ekki síst verið á forvarnir fyrir tiltekna áhættuhópa (Patterson o.fl. 2002).

Einn þáttur rannsókna snýst um hegðun meðferðaraðilans og sýnt hefur verið fram á að hegðun hans í meðferðartímum hefur áhrif á árangur (Patterson og Chamberlain, 1994; Patterson og Forgatch, 1985). PMTO-meðferðaraðilar hljóta því ítarlega þjálfun og þróað hefur verið kerfi, svokallað FIMP-kerfi (Fidelity of implementation rating system), til að meta færni þeirra (Knutson o.fl., 2003). Fylgni er á milli FIMP-einkunnar meðferðaraðila og árangurs, þar sem há FIMP-einkunn gefur betri útkomu (Forgatch, Patterson og DeGarmo, 2005). Við innleiðingu PMTO-aðferðarinnar er því nauðsynlegt að skoða FIMP-einkunn meðferðaraðila eftir ákveðnu kerfi svo að viðhalda megi gæðum þjónustunnar. Nú hefur PMTO-aðferðin verið innleidd á ákveðnum svæðum í Bandaríkjunum og í Evrópu. Í Evrópu hafa Norðmenn, Hollendingar og Íslendingar innleitt PMTO-aðferðina í samstarfi við höfuðstöðvar PMTO í Oregon. Þessar þjóðir vinna allar að innleiðingu meðferðarúrræðisins og sumar þeirra hafa lagt áherslu á forvarnir samhliða því. Hver þjóð fylgir aðferðinni í grundvallaratriðum, en lagar hana að sínum aðstæðum. Allar þjóðirnar nota FIMP-kerfið til að tryggja gæði þjónustunnar. Danir vinna að því að tileinka sér vinnubrögðin í samstarfi við Norðmenn, sem hafa nýlega birt niðurstöður um árangur PMTO-meðferðar í Noregi (Ogden og Hagen, 2008). Þar var 112 börnum á aldrinum fjögurra til tólf ára með hegðunarerfiðleika skipt með tilviljunarkenndum hætti í tilraunahóp sem fékk PMTO-meðferð og samanburðarhóp sem fékk þá þjónustu sem veitt er þessum hópi í Noregi. Niðurstöðurnar sýndu almennt betri útkomu hjá hópnum sem fékk PMTO-meðferð en hjá hinum. Hér á landi stendur yfir rannsókn af svipuðum toga og í Noregi og í Hollandi er slík rannsókn í undirbúningi.

Innleiðing PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði

Haustið 2000 hófst innleiðing PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði og hefur fræðsluvið Hafnarfjarðar leitt framkvæmdina frá upphafi (Margrét Sigmarsdóttir, 2002). Í skýrslu, sem Margrét Sigmarsdóttir (2008) tók saman um stöðu verkefnisins, koma fram þau markmið sem sett voru í upphafi, að fyrirbyggja hegðunarerfiðleika barna og bregðast markvisst við, bæði á heimili og í skóla.

Samkvæmt Forehand og McMahon, 1981 (sjá í Charles, Martinez og Forgatch, 2001) er mikil óhlýðni ein meginástæða þess að börnum er vísað til sérfræðinga. Sú var einnig reynsla Pattersons og félaga, en tveir þriðju hlutar tilvísana í sérfræðipjónustu reyndust vera vegna hegðunarerfiðleika (Patterson o.fl., 2002). Hér á landi benda heimildir einnig til þess að stærstur hluti tilvísana í sérfræðipjónustu sveitarfélaga sé vegna barna með hegðunarerfiðleika (Skólaskrifstofa Suðurlands, 2006–2007). Í Hafnarfirði var reynslan svipuð. Úrræðaleyfi vegna þessa vanda reyndist algjört og það leiddi til þess að ákveðið var að innleiða PMTO-aðferðina í sveitarfélaginu, þó að áherslur í lögum um sérfræðipjónustu séu fremur á greiningar á erfiðleikum en á meðferð (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Innleiðing PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði hefur sérstöðu að því leyti að þar er boðið upp á meðferð en jafnframt unnið að forvörnum fyrir foreldra og skólasamfélagið. Innleiðingin felst að mestu leyti í fimm þáttum. Í fyrsta lagi er foreldrum barna sem hafa þróað með sér hegðunarerfiðleika boðið að sækja PMTO-meðferð, sem er sú þjónusta sem PMTO-aðferðin grundvallast á. Þetta er einstaklingsþjónusta hjá PMTO-meðferðaraðila, 20–25 viðtöl að meðaltali auk fjölþætts stuðnings. Áhersla er lögð á að veita foreldrum barna að tólf ára aldri þjónustu. Í öðru lagi er foreldrum barna með væga hegðunarerfiðleika eða sem eru í áhættu vegna hegðunarerfiðleika boðið að sækja foreldranámskeið hjá PMTO-meðferðaraðila en það er þjónusta fyrir foreldrahópa. Á námskeiðum er farið í grundvallarþætti aðferðarinnar. Foreldrahópurinn hittist vikulega í átta skipti, tvær og hálf klukkustund í senn, alls tuttugu klukkustundir. Lögð er áhersla á að koma til móts við foreldra leikskólaborna og foreldra yngri barna grunnskólans (Margrét Sigmarsdóttir, 2008). Námskeiðin eru sniðin eftir námskeiðum sem ætlað er að efla foreldrafærni einstæðra mæðra í kjölfar skilnaðar (Forgatch, 1996). Námskeiðin hafa skilað góðum árangri fyrir slíka hópa (Forgatch og DeGarmo, 1999). Í þriðja lagi er fagfólki (t.d. námsráðgjöfum, sérkennurum og deildarstjórum í leik- og grunnskólum) sem sinnir ráðgjöf vegna hegðunar barna boðin grunnmenntun. Um er að ræða átta daga námskeið þar sem farið er í hugmyndafræði og framkvæmd. Í fjórða lagi er þjálfun PMTO-meðferðaraðila þar sem þátttakendur eru sérfræðingar með ráðgjafarmenntun, eins og sálfræðingar eða félagsráðgjafar, bæði innan Hafnarfjarðar og utan. Þjálfunin tekur að lágmarki átján mánuði og felst í námskeiði, handleiðslu, meðferð fjölskyldna og eftirfylgd til viðhalds og frekari þróunar meðferðarfærni. Í fimmta lagi er skólaverkefni, SMT-skólafærni (Margrét Sigmarsdóttir, 2008), sem var bætt inn í ferlið til að vinna skipulega og markvisst með skólakerfið. Við Háskólann í Oregon hefur verið þróuð aðferð, *Positive Behavior Support*/PBS (Sprague, Sugai, Horner og Walker, 1999) þar sem sambærilegar aðferðir eru innleiddar í skólasamfélagið í heild. SMT-skólafærni er sú útgáfa PBS sem þróuð hefur verið og innleidd í Hafnarfirði og er

mjög samofin PMTO-framkvæmdinni. Í skólasamfélaginu er ólíkum hópum nemenda mætt með samræmdum viðbrögðum alls starfsfólks. Þetta á jafnt við um almenna nemendur og nemendur í áhættu, eða þá sem hafa þróað með sér hegðunarerfiðleika. Í hverjum skóla er starfandi teymi til að stýra aðgerðum innan skólans og með teyminu starfar sérfræðingur í PMTO-aðferðinni sem þjálfar og aðstoðar teymið. Teymið starfar í samstarfi við allt starfsfólk skólans. Til að stuðla að góðri aðlögun allra nemenda á innleiðingin sér stað í nokkrum skrefum. Í fyrstu er leitast við að aðlaga aðferðir sem beint er að öllum nemendum skólans. Kennar eru nákvæmlega skilgreindar reglur og þær gerðar sýnilegar samhliða þjálfun starfsfólks í skýrum fyrirmælum. Markviss hvatning er innleidd og afleiðingar óæskilegrar hegðunar ákveðnar. Áhersla er lögð á að gefa jákvæðri hegðun gaum og nálgast nemendur með jákvæðum hætti, en það stuðlar að jákvæðu yfirbragði í skólasamfélaginu öllu. Í framhaldinu eru innleiddar aðgerðir sem styðja sérstaklega við nemendur sem sýna fyrstu merki hegðunarvanda. Þessi sérstaki stuðningur felst í frekari þjálfun í reglum, auknu eftirliti og aðhaldi, markvissu skipulagi í skólastofu og þjálfun allra í skólanum í aðferðum til að ná at-
hygli nemenda og efla einbeitingu. Aðferðir lausnaleitar eru innleiddar á þessu stigi. Loks er lögð áhersla á að styðja við nemendur sem þegar sýna hegðunarvanda. Í því sambandi er myndað lausnateymi í skólanum sem tekur á málefnum þessara nem-
anda innan skólans með markvissri notkun PMTO-aðferðarinnar og vísar foreldrum í viðeigandi PMTO-þjónustu. Árangur er metinn reglulega, meðal annars með matslist-
um og skráningum á hegðunarfrávikum (Anna María Frímannsdóttir, 2003; Margrét Sigmarsdóttir, 2008; Sprague og Golly, 2007). Allir grunnskólar Hafnarfjarðar og sex leikskólar starfa samkvæmt þessum aðferðum (Margrét Sigmarsdóttir, 2008).

Áhrif innleiðingar

Meginmarkmið þessarar athugunar var að skoða hugsanleg áhrif af innleiðingu PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði. Gögn sem notuð voru eru annars vegar skráðar upplýsingar sem almennt eru til í sveitarfélögum og hins vegar gögn, sem safnað hefur verið jafnóðum í innleiðingarferlinu.

Skoðaðir voru mismunandi þættir. Í fyrsta lagi voru skoðuð heildaráhrif inngrips út frá fjölda tilvísana vegna grunnskólabarna í sérfræðiþjónustu í Hafnarfirði og á samanburðarsvæðum. Spurningin var hvort tilvísunum fækkaði í Hafnarfirði með tilkomu nýs verklags en ekki á samanburðarsvæðum. Í öðru lagi voru skoðuð við-
horf foreldra og fagfólks í Hafnarfirði til þeirrar þjónustu sem veitt er. Spurningin var hversu ánægðir foreldrar og fagfólk væru með þjónustuna. Í þriðja lagi voru skoðaðar skráningar á hegðunarfrávikum nemenda í tveimur SMT-grunnskólum í Hafnarfirði til að fá hugmynd um áhrif innleiðingarinnar á skólasamfélagið. Spurningin var hvort skráningum hefði fækkað á milli tímabila.

AÐFERÐ

Greint er frá aðferðinni í þremur liðum. Fyrst er vikið að heildaráhrifum, þar sem skoðaður er fjöldi tilvísana í sérfræðiþjónustu. Því næst er fjallað um viðhorf foreldra og fagfólks til þjónustunnar og loks sagt frá skráningum á hegðunarfrávikum í SMT-skólum.

Heildaráhrif inngrips – Þátttakendur

Fjöldi tilvísana sem bærust sérfræðiþjónustu fræðsluviðs Hafnarfjarðar og sérfræðiþjónustu tveggja samanburðarsvæða, vegna barna á grunnskólaaldri, var tekinn saman fyrir skólaárin 1996/1997 til 2006/2007. Tilvísanir í sérfræðiþjónustu berast frá grunnskólum og hafa oftast verið bornar undir nemendaverndarráð skólanna til samþykkis. Hafnarfjörður var valinn til þátttöku vegna innleiðingar PMTO-aðferðarinnar í sveitarfélaginu, en ástæður fyrir vali samanburðarsvæða voru eftirfarandi. Í fyrsta lagi hafði ekki farið fram hliðstæð vinna hjá þeim með það að markmiði að fyrirbyggja og meðhöndla hegðunarerfiðleika hjá börnum. Í öðru lagi voru gögn frá þessum svæðum aðgengileg til athugunar og forsvarsmenn þeirra fúsir að láta þau í té. Í þriðja lagi var fjöldi barna, sem rétt eiga á sérfræðiþjónustu svipaður og í Hafnarfirði. Annað samanburðarsvæðið er á höfuðborgarsvæðinu en hitt utan þess. Í Hafnarfirði var ekki til skráning á tilvísunum vegna leikskólabarna fyrri hluta tímabilsins, sem skýrir af hverju eingöngu eru skoðaðar tilvísanir vegna grunnskólabarna.

Mælitæki og framkvæmd

Mælitæki þessa þáttar er fjöldi tilvísana í sérfræðiþjónustu árin 1996–2007 vegna barna á grunnskólaaldri.

Framkvæmdin var mismunandi eftir svæðum. Í Hafnarfirði lágu upplýsingar fyrir í árlegri samantekt Skólaskrifstofu Hafnarfjarðar. Á samanburðarsvæði eitt var haft samband við fræðsluskrifstofu sem tók upplýsingarnar saman. Á samanburðarsvæði tvö var stuðst við ársskýrslur við öflun upplýsinga um nemendafjölda og fjölda tilvísana. Þess ber að geta að skráning á fjölda tilvísana sem berast er almennt verklag hjá sérfræðiþjónustu sveitarfélaga.

Úrvinnsla gagna

Gögn voru slegin inn í Excel. Reiknaður var fjöldi tilvísana sem hlutfall af heildarfjölda nemenda á hverju svæði fyrir sig skólaárin 1996/1997 til 2006/2007. Auk þess voru borin saman skólaárin 1996–2000 og 2000–2007 á þessum þremur svæðum, það er tímabilið fyrir og eftir innleiðingu PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði. Reiknuð voru 95% öryggisbil (e. confidence intervals) fyrir hlutföllin og þau notuð í samanburði milli Hafnarfjarðar og samanburðarsvæða til að segja til um marktækni.

Viðhorf foreldra og fagfólks – Þátttakendur

Tveir hópar foreldra tóku þátt í rannsókninni, annars vegar þeir sem fengið hafa PMTO-meðferð og hins vegar þeir sem hafa tekið þátt í foreldranámskeiðum.

Samtals hafa foreldrar 73ja barna fengið PMTO-meðferð í Hafnarfirði á tímabilinu. Af þeim hafa foreldrar 47 barna á leik- og grunnskólaaldri fengið PMTO-meðferð hjá fræðsluviði Hafnarfjarðar og allir lokið meðferðinni. Þessir foreldrar voru þátttakendur í rannsókninni. Foreldrum barna með umtalsverð einkenni hegðunarerfiðleika var boðið úrræðið og vísuðu leik- eða grunnskólar Hafnarfjarðar þeim í meðferð. Tilvísunaraðilar höfðu allir þekkingu á aðferðinni og eftir að hafa kynnt úrræðið fyrir foreldrum fylltu þeir út tilvísunareyðublað, sem var sent til meðferðaraðila.

Alls hafa 160 foreldrar barna á leik- og grunnskólaaldri sótt þau sextán PMTO-foreldranámskeið sem boðið hefur verið upp á hjá fræðsluviði Hafnarfjarðar á tímabilinu. Námskeiðin hafa verið í boði reglulega, eitt til tvö námskeið á ári. Foreldrum barna með minniháttar einkenni hegðunarerfiðleika var boðin þátttaka í foreldranámskeiði og vísuðu leik- eða grunnskólarnir á þau með sama hætti og í meðferðina. Þessir 160 foreldrar luku námskeiðunum og voru þátttakendur í rannsókninni.

Alls hafa 92 einstaklingar sótt þau sex grunnmenntunarnámskeið sem haldin hafa verið í Hafnarfirði. Meirihluti þeirra er fagfólk af fræðsluviði bæjarins, en einnig eru þátttakendur frá heilsugæslu og félagsþjónustu, auk tólf fagaðila utan Hafnarfjarðar. Þessir aðilar voru þátttakendur í rannsókninni.

Mælitæki og framkvæmd

Viðhorf foreldra og fagfólks til PMTO-þjónustu og notagildis hennar eru að jafnaði skoðuð með spurningalistum sem lagðir eru fyrir að aflokinni PMTO-meðferð, foreldrafærninámskeiðum eða grunnmenntunarnámskeiðum. Unnið var úr fyrirbyggjandi gögnum, sem safnast höfðu á því tímabili sem innleiðing stóð yfir í Hafnarfirði. Úr spurningalistunum voru valdar þrjár spurningar, númer eitt, þrjú og níu. Í spurningu eitt er spurt hvort þjónustan hafi komið að gagni, í spurningu tvö hvort notuð sé sú færni sem kennd var og í spurningu níu hvort mælt sé með meðferð, foreldranámskeiði eða grunnmenntunarnámskeiði við aðra. Svarmöguleikar við spurningum númer eitt og tvö eru gefnir á fimm stiga Likert-kvarða, það er „mjög lítið,“ „frekar lítið,“ „hvorki mikið né lítið,“ „frekar mikið“ og „mikið.“ Fyrir spurningu níu eru svarmöguleikarnir „mjög ólíklegt,“ „frekar ólíklegt,“ „hvorki líklegt né ólíklegt,“ „frekar líklegt“ og „mjög líklegt.“ Þessar þrjár spurningar voru valdar úr listanum þar sem þær gefa upplýsingar um almenn viðhorf og notagildi. Aðrar spurningar á listanum snúa að gagnsemi einstakra þátta meðferðarinnar eða námskeiðsins, heimaverkefnum og þáttum tengdum skipulagi og framkvæmd.

Framkvæmd var með þeim hætti að tekin var saman tíðni svara foreldra við þessum þremur spurningum, annars vegar foreldra sem höfðu tekið þátt í meðferð og hins vegar foreldra sem höfðu tekið þátt í foreldranámskeiðum. Þetta var gert með sama hætti fyrir fagfólk.

Úrvinnsla gagna

Gögn voru slegin inn í Excel. Niðurstöður úr svörum við viðhorfaspurningum voru birtar sem tíðni. Reiknað var kí-kvaðrat til að skoða hvort munur væri á svörum foreldra í meðferð og þeirra sem tóku þátt í foreldranámskeiði.

Skráð hegðunarfrávik í SMT-skóla – Þátttakendur

Upplýsingar um SMT-skólafærni komu frá tveimur af átta grunnskólum Hafnarfjarðar en allir starfa þeir í anda SMT-skólafærni. Þessir tveir grunnskólar eru komnir lengst með SMT-skólafærnavinnuna og halda skráningu yfir hegðunarerfiðleika barna í sínum skólum, sem er ástæða þess að þeir voru valdir til þátttöku. Fjöldi nemenda í skóla eitt var 437 fyrra skólaárið og 475 það síðara. Í skóla tvö voru alls 502 nemendur fyrra árið en 497 hið síðara. Báðir skólarnir eru heildstæðir, með nemendur frá 1. til 10. bekkjar.

Mælitæki og framkvæmd

Safnað var skráningum á hegðunarfrávikum sem áttu sér stað á þriggja mánaða tímabili haustin 2006 og 2007 og voru skráningar þessar mælitækið sem stuðst var við. Valið var samfelld tímabil þegar starf skólanna er í föstum skorðum og sömu tímabil bæði árin svo að samanburður væri réttur. Skráning á hegðunarfrávikum er ein leið til að segja til um árangur þessa inngríps þar sem gert er ráð fyrir að skráðum atvikum fækki á milli tímabila í innleiðingarferlinu (Sprague o.fl., 1999).

Framkvæmdin var með þeim hætti að starfsfólk skólanna skráði hegðunarfrávik á skráningarmiða. Upplýsingarnar voru svo færðar inn í Mentor, skráningarkerfi skóla. Skráð var lýsing á hegðunarfrávikum, staðsetning þess, möguleg ástæða fyrir atviki og afleiðingar hegðunar.

Úrvinnsla gagna

Skráningar voru taldar hvort tímabil fyrir sig. Reiknaður var meðalfjöldi skráninga á hvern nemanda fyrir hvort tímabil og skoðaðar hlutfallslegar breytingar á milli tímabila.

NIÐURSTÖÐUR

Fjallað verður um niðurstöður í þremur liðum. Í fyrsta lagi eru skoðuð heildaráhrif inngríps út frá fjölda tilvísana vegna grunnskólabarna auk þróunar á tímabilinu. Enn fremur eru skoðuð viðhorf foreldra og fagfólks til PMTO-þjónustunnar sem og til notagildis hennar. Að lokum eru settar fram skráningar á hegðunarfrávikum nemenda í tveimur SMT-skólafærnigrunnskólum í Hafnarfirði.

Heildaráhrif inngríps. Yfirlit yfir fjölda tilvísana í sérfræðiþjónustu á tímabilinu frá 1996–2007 má sjá í töflu 1.

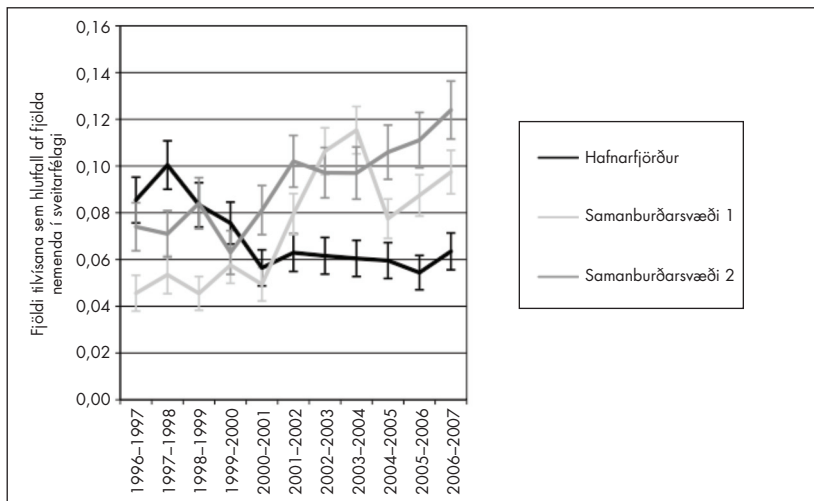
Tafla 1. Fjöldi grunnskólanemenda og fjöldi tilvísana til sérfræðinga á fræðsluviðum svæðanna á skólaárunum 1996–2007.

	Hafnarfjörður		Samanburðarsvæði eitt		Samanburðarsvæði tvö	
	Heild (N)	Fjöldi tilvísana (%)	Heild (N)	Fjöldi tilvísana (%)	Heild (N)	Fjöldi tilvísana (%)
1996–1997	3132	266 (8,5)	2847	128 (4,5)	2486	184 (7,4)
1997–1998	3232	323 (10,0)	2950	156 (5,3)	2550	181 (7,1)
1998–1999	3258	270 (8,3)	3204	144 (4,5)	2462	207 (8,4)
1999–2000	3317	249 (7,5)	3433	196 (5,7)	2587	163 (6,3)
2000–2001	3434	192 (5,6)	3560	174 (4,9)	2588	210 (8,1)
2001–2002	3509	219 (6,2)	3671	290 (7,9)	2872	293 (10,2)
2002–2003	3601	220 (6,1)	3635	385 (10,6)	2903	282 (9,7)
2003–2004	3635	218 (6,0)	3819	439 (11,5)	2701	262 (9,7)
2004–2005	3656	216 (5,9)	3868	298 (7,7)	2700	286 (10,6)
2005–2006	3654	197 (5,4)	3908	340 (8,7)	2692	299 (11,1)
2006–2007	3682	232 (6,3)	3886	377 (9,7)	2711	336 (12,4)
Meðalfjöldi 1996–2000	3234,8	278,2 (8,6)	3108,5	156,0 (5,0)	2521,2	183,7(7,3)
Meðalfjöldi 2000–2007	3595,9	212,2 (5,9)	3763,9	329,0 (8,7)	2738,1	281,1 (10,3)

Frá skólaárinu 1996/1997 og fram til skólaársins 2006/2007 fækkaði tilvísunum til sérfræðipjónustu á fræðsluviði Hafnarfjarðar. Á þessu sama árabili mátti hins vegar greina að tilvísunum í sérfræðipjónustu beggja samanburðarsvæðanna fjölgaði. Nemendum sem rétt áttu á sérfræðipjónustu á svæðunum þremur fjölgaði á þessu tímabili. Mest fjölgaði nemendum á samanburðarsvæði eitt.

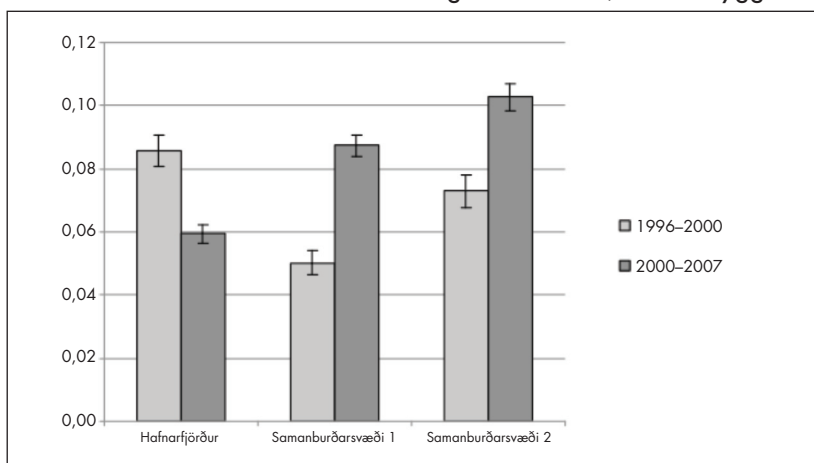
Við upphaf skólaárs 2000/2001 hófst innleiðing PMTO-aðferðarinnar í Hafnarfirði. Í töflu 1. og á mynd 1. sést að frá sama tíma fækkaði tilvísunum í sérfræðipjónustu í Hafnarfirði auk þess sem hlutfallslegur fjöldi tilvísana varð stöðugur út tímabilið. Á samanburðar-svæðum varð ekki vart sömu áhrifa. Ef öryggisbil voru skoðuð mátti sjá að marktækur munur var á Hafnarfirði og samanburðarsvæðunum frá skólaárinu 2002–2003. Skarist ekki strikin sem sýna öryggisbil er marktækur munur á hópunum.

Mynd 1. Fjöldi tilvísana til sérfræðinga á fræðslusviðum svæðanna á skólaárunum 1996–2007.



Þegar skoðaður var meðalfjöldi tilvísana fyrir tímabilin áður (1996–2000) og eftir (2000–2007) að innleiðing PMTO hófst í Hafnarfirði mátti sjá hlutfallslega fækkun tilvísana í Hafnarfirði frá fyrra tímabili (8,6%) til þess síðara (5,9%). Á samanburðarsvæðunum kom fram gagnstæð tilhneiging, meðalfjöldi tilvísana jókst úr 5,0% í 8,7% á samanburðarsvæði eitt og á samanburðarsvæði tvö úr 7,3% í 10,3%. Á mynd 2 sést þessi þróun greinilega en þar má sjá samanburð á meðalfjölda tilvísana sem hlutfall af fjölda nemenda þessara þriggja svæða á þessum tveimur tímabilum. Öryggisbil 95% sýna í öllum tilvikum að munur er marktækur. Strikin á súlunum sýna öryggisbil og skarist þau ekki er munurinn marktækur.

Mynd 2. Meðalfjöldi tilvísana til sérfræðinga á fræðslusviðum svæðanna á tímabilunum 1996–2000 og 2000–2007, ásamt öryggisbilum.



Viðhorf foreldra. Viðhorf foreldra til PMTO-meðferðar og notagildis hennar má sjá í töflu 2. Allir foreldrar sem tekið höfðu þátt í PMTO-meðferð töldu að hún hefði komið frekar eða mjög mikið að gagni og þeir sögðust allir nota færnina frekar eða mjög mikið. Þá töldu allir að þeir myndu mjög líklega mæla með PMTO-meðferð við aðra.

Viðhorf foreldra til PMTO-foreldranámskeiða má einnig sjá í töflu 2. 92,9% foreldra sem tóku þátt í PMTO-foreldranámskeiðum álitu þau hafa komið frekar eða mjög mikið að gagni og 76,4% sögðust nota færnina frekar eða mjög mikið. Flestir, eða 99,2%, töldu að þeir myndu líklega eða mjög líklega mæla með foreldranámskeiði við aðra.

Tafla 2. Svör foreldra við spurningum á spurningalista sem lúta að gagnsemi aðferða PMTO, notkun og meðmælum.

Svarmöguleikar við spurningu 1 og 2	Mjög lítið	Frekar lítið	Hvorki né	Frekar mikið	Mjög mikið
PMTO meðferð					
1. Hefur PMTO meðferðin komið að gagni?				20%	80%
2. Notar þú þá færni/tækni sem kennd er?				60%	40%
PMTO-foreldranámskeið					
1. Hefur PMTO-námskeiðið komið að gagni?		1,6%	5,5%	35,4%	57,5%
2. Notar þú þá færni/tækni sem kennd er?		1,6%	22,0%	51,2%	25,2%
Svarmöguleikar við spurningu 9	Mjög ólíklega	Frekar ólíklega	Hvorki né	Frekar líklega	Mjög líklega
9. Munt þú mæla með PMTO-meðferð við aðra?					100%
9. Munt þú mæla með PMTO-námskeiði við aðra?			0,8%	15,7%	83,5%

Ef borin eru saman svör foreldra sem fengið höfðu PMTO-meðferð og þeirra sem sóttu PMTO-foreldranámskeið má sjá að þeir foreldrar sem fengu meðferð voru jákvæðari í garð þjónustunnar. Þeir sögðust einnig frekar nota færnina og fleiri vildu mæla með úrræðinu við aðra. Þegar reiknað var kí-kvaðrat mátti sjá að marktæk tengsl voru milli svara eftir því hvort foreldrar höfðu verið í meðferð eða sótt foreldranámskeið. Fyrir spurninguna hvort PMTO-meðferðin/námskeiðið hefði komið að gagni voru tengslin marktæk en þeir sem fengið höfðu meðferð töldu hana gagnlegri ($\chi^2(3, 207)=24,4, p=0,001$). Þeir sem höfðu fengið meðferð voru einnig líklegri til að nota hana ($\chi^2(3, 207)=14,7, p=0,002$) og til að mæla með henni ($\chi^2(2, 207)=8,7, p=0,013$).

Fræðsla fyrir fagfólk. Í töflu 3 má sjá svör fagfólks varðandi viðhorf til grunnmenntunar í aðferðum PMTO og notagildis hennar. 95,1% þátttakenda töldu grunnmenntunina hafa komið frekar eða mjög mikið að gagni og 76,7% sögðust nota færnina frekar eða mjög mikið í ráðgjöf við foreldra eða kennara. 97,5% sögðust líklega eða mjög líklega mæla með grunnmenntunarnámskeiði við aðra.

Tafla 3. Svör þátttakenda í grunnenntun við spurningum á spurningalista sem líta að gagnsemi aðferða PMTO, notkun og meðmælum.

Svarmöguleikar við spurningu 1 og 2	Mjög lítið	Frekar lítið	Hvorki né	Frekar mikið	Mjög mikið
Spurningar 1. Hefur PMTO-grunnenntun komið að gagni? 2. Notar þú PMTO í ráðgjöf?	3,6	7,1%	4,8% 10,1%	33,7% 50,6%	61,4% 26,1%
Svarmöguleikar við spurningu 9	Mjög ólíklega	Frekar ólíklega	Hvorki né	Frekar líklega	Mjög líklega
9. Munt þú mæla með PMTO-grunnenntun við aðra?			2,4%	12,0%	85,5%

Athugasemd. 2,4% svöruðu ekki spurningu 2.

Skráð hegðunarfrávik. Þegar borinn var saman fjöldi skráðra hegðunarfrávika í SMT-skólafærni í skólunum tveimur sömu mánuði haustin 2006 og 2007, mátti sjá að skráningum fækkaði á milli tímabila. Í skóla I fóru skráningar að meðaltali úr 1,28 skráningum á nemanda í 0,98 skráningar, sem er 23,4% lækkun. Í skóla II fóru skráningar úr að meðaltali 0,96 skráningum á nemanda í 0,69 skráningar, sem er 28,1% lækkun. Fjöldi nemenda og skráningar á hegðunarfrávikum haustið 2006 og 2007 í skólunum tveimur má sjá í töflu 4.

Tafla 4. Fjöldi nemenda og skráninga á hegðunarfrávikum í tveimur SMT-skólum í Hafnarfirði á tveimur tímabilum.

	Haustið 2006		Haustið 2007	
	Fjöldi nemenda	Fjöldi skráninga	Fjöldi nemenda	Fjöldi skráninga
Skóli I	437	561	475	470
Skóli II	502	484	497	341

UMRÆÐA

Fjöldi tilvísana vegna grunnskólabarna í sérfræðipjónustu fræðslusviðs Hafnarfjarðar og til fræðslusviða samanburðarsvæða var skoðaður á tveimur tímabilum. Fyrri tímabilið stóð yfir áður en vinna hófst með PMTO-aðferð og hið síðara eftir að innleiðing hófst í Hafnarfirði. Viðhorf foreldra og fagfólks til PMTO-pjónustu og notagildis hennar var kannað ásamt fjölda skráðra hegðunarfrávika á tveggja ára tímabili í tveimur SMT-skólafærni-grunnskólum í Hafnarfirði.

Niðurstöður benda til þess að með innleiðingu PMTO-aðferðarinnar á fræðslusviði Hafnarfjarðar hafi náðst stöðugleiki í fjölda tilvísana vegna grunnskólabarna í hefðbundna sérfræðipjónustu fræðslusviðs bæjarins og hugsanlega hafi tilvísunum í sérfræðipjónustuna fækkað. Stöðugleikinn varð augljós samhliða innleiðingunni en farið var að draga úr fjölda tilvísana áður en PMTO kom til og því er ekki útilokað að aðrar

óútskýrðar breytur hafi áhrif. Ef þróunin í Hafnarfirði er skoðuð í samanburði við tvö önnur svæði, þar sem hliðstæð lögbundin sérfræðiþjónusta er veitt, kemur í ljós að samhliða stöðugleika og fækkun tilvísana í Hafnarfirði verður fjölgun tilvísana hjá samburðarsvæðum. Tilvísunum í Hafnarfirði virðist einnig fækka að meðaltali ef borin eru saman tímabilin áður en innleiðing PMTO-aðferðarinnar hófst og svo á eftir. Þróunin var hins vegar öfug á samburðarsvæðum, þar sem tilvísunum fjölgaði að meðaltali. Aðrar áhrifabreytur en innleiðing PMTO-aðferðar eru ekki augljósar, þó að hugsanlega megi álykta að mikil fólksfölgun á samburðarsvæði eitt skýri að einhverju leyti hlutfallslega fjölgun tilvísana þar. Sú skýring á hins vegar síður við á samburðarsvæði tvö. Eins og áður segir er ekki hægt að útiloka að aðrar óútskýrðar breytur hafi þarna áhrif.

Viðhorf foreldra til þjónustunnar voru jákvæð og þeim mun jákvæðari sem þjónusta við þá var meiri, þannig að þeir foreldrar sem fengu PMTO-meðferð voru ánægðari en þeir sem aðeins sóttu PMTO-foreldranámskeið. Sömu sögu er að segja um notkun aðferðanna, en fólk sagðist nota aðferðirnar meira eftir því sem það fékk meiri þjónustu. Það að nánast allir séu tilbúnir til að mæla með aðferðinni við aðra mætti túlka sem svo að fólki finnst það fá þá þjónustu sem það þarf á að halda og getur nýtt sér. Viðhorf þeirra sem hlotið hafa grunnmenntun í PMTO-aðferð var að sama skapi jákvætt. Stór hluti sagðist nota aðferðina í ráðgjöf og nánast allir voru tilbúnir til að mæla með henni við aðra. Þetta mætti einnig túlka þannig að fagfólki finnst það fá þá þjónustu sem það þarf á að halda og getur nýtt. Ljóst er að þjónustan vekur ánægju meðal þeirra sem hennar njóta og þó að viðhorf segi ekki til um árangur (Patterson o.fl., 2002) hljóta þessi jákvæðu viðhorf að benda til þess að fólki finnst þjónustan gagnleg.

Fækkun á skráðum hegðunarfrávikum á milli skólaára (frá hausti 2006 til hausts 2007) í þeim SMT-skólafræðiskólum, sem skoðaðir voru er vísbending um að notkun aðferðanna hafi tilætluð áhrif í skólasamfélaginu.

Svör við þeim þremur rannsóknarspurningum sem settar voru fram í upphafi eru, eins og fram hefur komið, jákvæð þó að ákveðinn fyrirvari sé settur við það að tilvísunum í sérfræðiþjónustu fækki vegna innleiðingar PMTO-aðferðarinnar. Reynslan í Hafnarfirði áður en innleiðing hófst var að flestar tilvísanir í sérfræðiþjónustu voru vegna hegðunarerfiðleika og er það bæði í samræmi við erlendar heimildir (Patterson o.fl., 2002) og íslenskar (Skólaskrifstofa Suðurlands, 2006–2007). Þar sem innleiðing PMTO-aðferðarinnar virðist hafa þau áhrif að fjöldi tilvísana verður stöðugur og tilvísunum fækkar hugsanlega má í ljósi þess hugleiða hvort það sé vegna þess að dregið hafi úr hegðunarerfiðleikum hjá börnum eða hvort starfsfólk skólanna sé færara en áður um að takast sjálft á við vandann vegna aukinnar þekkingar á PMTO-aðferðinni og þurfi því síður að vísa málum í hefðbundna sérfræðiþjónustu. Hvort heldur sem er þá eru þeir sem þiggja þjónustuna í það minnsta ánægðir og segjast nota aðferðirnar auk þess sem boðið er upp á úrræði til að takast á við algengasta vanda skólasamfélagsins. Það hlýtur einnig að teljast faglegt að leggja áherslu á forvarnir og meðferð vegna hegðunarerfiðleika í stað þess að sinna að mestu greiningu á erfiðleikum eins og grunnskólalögin leggja megináherslu á (Lög um grunnskóla nr. 91/2008), ekki síst vegna þess að rannsóknir hafa sýnt fram á að lífsgæði barna sem sýna frávik í hegðun

geti verið verulega skert (Kazdin, 2005b) þó að skilyrði um greiningu á hegðunarröskun séu ekki uppfyllt (Kazdin, 1997). Því má segja að greining á hegðunarerfiðleikum sé ein og sér ekki afgerandi þáttur, miklu fremur eru árangursrík úrræði lykilatriði og sérstaklega að þeim sé beitt fyrir tíu ára aldur, þar sem framtíðarhorfur barna sem sýna einkenni hegðunarerfiðleika fyrir tíu ára aldur eru mun verri en þeirra sem sýna þau síðar (Hinshaw og Anderson, 1996; McMahon o.fl., 2006). Þetta er einmitt það sem verið er að gera í Hafnarfirði með innleiðingu PMTO-aðferðarinnar og áherslu á yngri aldurshópa.

Framangreindar niðurstöður eru áhugaverðar, en skoða þyrfti áhrif innleiðingar betur og víðar. Það mætti til dæmis skoða fjölda tilvísana í sérfræðipjónustu á öllu landinu. Í því sambandi mætti athuga hvort Hafnarfjörður skæri sig áfram úr og hvort önnur svæði sem vinna með PMTO-aðferðina eða aðferðir sem eru að einhverju leyti hliðstæðar geri það líka. Eins mætti skoða hvort þau svæði sem ekki vinna með þessum hætti eru svipuð þeim samanburðarsvæðum sem hér voru til athugunar. Einnig væri forvitnilegt að sjá frekari athugun á viðhorfum til þeirrar þjónustu sem í boði er. Mikilvægast af öllu væri að rannsaka árangur þeirra úrræða sem eru notuð hér á landi og greidd eru með almannafé.

Rannsókn á árangri PMTO-meðferðar stendur yfir hér á landi. Í henni er gerður samanburður á árangri PMTO-meðferðar og annarra úrræða sem ætluð eru til að taka á hegðunarvanda barna hér á landi. Það að sambærileg rannsókn í Noregi sýni góðan árangur styrkir stoðir PMTO-aðferðarinnar í heiminum og virkar hvetjandi fyrir starfið í Hafnarfirði. Með aðferð eins og PMTO, sem er byggð á traustum grunni rannsókna og kenninga (Patterson o.fl., 2002) og er með innbyggt matskerfi (FIMP-kerfið) til að gefa upplýsingar um gæði þjónustunnar (Knutson o.fl., 2003) opnast nýjar dyr til að fyrirbyggja og meðhöndla hegðunarerfiðleika barna með markvissum hætti. Næstu ár munu leiða betur í ljós virkni PMTO-aðferðarinnar hér á landi.

ÞAKKIR

Samstarfsfólki á fræðsluviði Hafnarfjarðar, PMTO-fagfólki um land allt og öðrum þeim sem lögðu okkur lið við samningu þessarar greinar eru færðar bestu þakkir. Þetta verk hefur fært okkur mikla reynslu og þekkingu.

HEIMILDIR

- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4. útgáfa). Washington: Höfundur.
- Anna María Frímansdóttir. (2003). *Jákvæður stuðningur við nemendur í grunnskólum. Þjálfun starfsfólks, undirbúningur fyrir íhlutun og grunnlínunæling*. Óbirt Cand. Psych.-ritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindadeild.
- Barkley, R. A. og Benton, C. M. (1998). *Your defiant child: 8 steps to better behavior*. New York: The Guilford press.

- Charles, R., Martinez, Jr. og Forgatch, M. (2001). Preventing problems with boys' non-compliance: Effects of a parent training intervention for divorcing mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 416–428.
- Clark, L. (1991). *SOS hjálp fyrir foreldra*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Dishion, T. J. og Patterson, S. G. (1996). *Preventive parenting with love, encouragement and limits, the preschool years*. Eugene: Publishing CO.
- Forgatch, M. (1996). *Parenting through change*. Eugene: Oregon Social Learning Center.
- Forgatch, M. og DeGarmo, D. (1999). Parenting through change. An effective prevention program for single mothers. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 711–724.
- Forgatch, M. og Knutson, N. (2001). Linking basic and applied research in a prevention science process. Í H. Liddle, G. Diamond, R. Levant og J. Bray (ritstjórar), *Family psychology: Science-based interventions* (bls. 239–257). Washington, DC: American Psychological Association.
- Forgatch, M. og Martinez, C. (1999). Parent management training. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 36, 923–937.
- Forgatch, M. og Patterson, G. (1989). *Parents and adolescents living together. Part 2. Family problem solving*. Eugene: Castalia Publishing Company.
- Forgatch, M., Patterson, G. og DeGarmo, D. (2005). Evaluating fidelity: Predictive validity for a measure of competent adherence to the Oregon model of parent management training. *Behavior Therapy*, 36, 3–13.
- Hinshaw, S. P. og Anderson, C. A. (1996). Conduct and oppositional defiant disorder. Í E. J. Mash og R. A. Barkley (ritstjórar), *Child psychopathology* (bls. 113–149). New York: The Guilford Press.
- Karnik, N. S. og Steiner, H. (2005). Disruptive behavior disorders. Í W. M. Klykylo og J. L. Kay (ritstjórar), *Clinical child psychiatry* (2. útgáfa, bls. 191–202). Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.
- Kazdin, A. E. (1997). Practitioner review: Psychological treatments for conduct disorder in children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 161–178.
- Kazdin, A. E. (2005a). *Parent management training: Treatment for oppositional, aggressive, and antisocial behavior in children and adolescents*. New York: Oxford University Press.
- Kazdin, A. E. (2005b). Child, parent, and family-based treatment of aggressive and antisocial child behavior. Í E. D. Hibbs og P. S. Jensen (ritstjórar), *Psychological treatments for child and adolescent disorders: Empirically based strategies for clinical practice* (2. útgáfa, bls. 445–476). Washington: American Psychological Association.
- Knutson, N., Forgatch, M. og Rains, L. (2003). *Fidelity of implementation rating system (FIMP): The manual for PMTO*. Eugene: Oregon Social Learning Center.
- Loeber, R., Lahey, B. B. og Thomas, C. (1991). Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 379–390.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Margrét Sigmarsdóttir. (2002). PMT meðferð fyrir foreldra barna með hegðunarerfiðleika. *Glæður: Fag tímarit íslenskra sérkennara*, 2(12), 18–24.

Margrét Sigmarsdóttir. (2005). *Styðjandi foreldrafærni*. Hafnarfjörður: Skólaskrifstofa Hafnarfjarðar.

Margrét Sigmarsdóttir. (2008). *Staða verkefnis (skýrsla)*. Hafnarfjörður: Fræðslusvið Hafnarfjarðar.

Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R. og Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 609–621.

McMahon, R. J., Wells, K. C. og Kotler, J. S. (2006). Conduct problems. Í E. J. Mash og R. A. Barkley (ritstjórar), *Treatment of childhood disorders* (3. útgáfa, bls. 137–268). New York: The Guilford Press.

Nock, M. K., Kazdin, A. E., Hirip, E. og Kessler, R. C. (2007). Lifetime prevalence, correlates and persistence of oppositional defiant disorder: Result from the National Comorbidity Survey Replication. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(7), 703–713.

Norges forskningsråd. (1998). *Barn og unge med alvorlige atferdsvansker. Hva kan nyere viten fortelle oss? Hva slags hjelp trenger de?* Ekspertuttalelse etter konferansen 18.–19. September 1997 om tilbud til barn og unge som er spesielt vanskelige og utagerende. Oslo: Höfundur.

Ogden, T. (1999). Parent management training som foreldreopplæring. *Spesialpedagogikk*, 99(6), 3–17.

Ogden, T. og Hagen, K. A. (2008). Treatment effectiveness of parent management training in Norway: A randomized controlled trial of children with conduct problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 76, 607–621.

Patterson, G. (1977). *Living with children: New methods for parents and teachers*. Oregon: Research press.

Patterson, G. og Chamberlain, P. (1994). A functional analysis of resistance during parent training therapy. *Journal of Clinical Psychology: Science and practice*, 1(1), 53–70.

Patterson, G., Dishion, T. og Chamberlain, P. (1993). Outcomes and methodological issues relating to treatment of antisocial children. Í T. R. Giles (ritstjóri), *Handbook of effective psychotherapy* (bls. 43–88). New York: Plenum press.

Patterson, G. og Forgatch, M. (1985). Therapist behavior as a determinant for client noncompliance: A paradox for the behavior modifier. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 846–851.

Patterson, G. og Forgatch, M. (1987). *Parents and adolescents living together. Part 1. The basics*. Eugene: Castalia Publishing Company.

Patterson, G., Reid, J. B. og Dishion, T. J. (1992). *A social interactional approach. IV. Antisocial boys*. Eugene: Castalia Publishing Company.

Patterson, G. R., Reid, J. B. og Eddy, M. (2002). A brief history of the Oregon model. Í J. B. Reid, G. R. Patterson og J. Snyder (ritstjórar), *Antisocial behavior in children and adolescents. A developmental analysis and model for intervention* (bls. 3–21). Washington: American Psychological Association.

- Rowe, R., Maughan, B., Pickles, A., Costello, E. J. og Angold, A. (2002). The relationship between DSM-IV oppositional defiant disorder and conduct disorder: Findings from the Great Smoky Mountains Study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43, 365–373.
- Skólaskrifstofa Suðurlands. (2006-2007). *Ársskýrsla Skólaskrifstofu Suðurlands fyrir skólaárið 2006–2007*. (Skýrsla). Selfoss: Skólaskrifstofa Suðurlands.
- Solholm, R., Askeland, E., Christiansen, T. og Duckert, M. (2005). Parent Management Training – Oregon-modellen: Teori, behandlingsprogram og implementering i Norge. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 42, 587–597.
- Sprague, J. og Golly, A. (2007). *Til fyrirmyndar: Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun*. (Reynir Harðarson þýddi). Reykjavík: Þjónustumiðstöð Breiðholts.
- Sprague, J. R., Sugai, G., Horner, R. og Walker, H. M. (1999). Using office discipline referral data to evaluate school wide discipline and violence prevention interventions. *Oregon school study council*, 42(2), 1–18.
- Webster-Stratton, C. (1992). *The incredible years: A trouble-shooting guide for parents of children aged 3–8* (8. útgáfa). Toronto: Umbrella Press.
- World Health Organization. (1992). *International statistical classification of diseases and related health problems* (10. útgáfa). Genf: Höfundur.

UM HÖFUNDA

Anna Björnsdóttir (annab@hafnarfjordur.is) er yfirsálfræðingur leikskóla við Skólaskrifstofu Hafnarfjarðar. Hún lauk BA-prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands árið 1989 og embættisprófi í sálfræði frá Háskólanum í Bergen árið 1992. Anna hefur einnig lokið framhaldsnámi í hugrænni atferlismeðferð, auk ráðgjafar- og meðferðarnáms í PMTO.

Margrét Sigmarsdóttir (margret@hafnarfjordur.is) lauk kennaraprófi árið 1987, embættisprófi í sálfræði árið 1996 og hlaut sérfræðiviðurkenningu í uppeldissálfræði árið 2007. Hún er jafnframt með víðtæka þjálfun í PMTO-meðferð og kennslu. Margrét starfar í dag sem verkefnisstjóri PMT-FORELDRAFÆRNI á fræðsluviði Hafnarfjarðar auk þess sem hún er leiðbeinandi í PMTO hjá bandarísku stofnuninni Implementation Sciences International, Inc. (ISII). Margrét hefur birt greinar um hegðunarraskanir og átraskanir.

Parent Management Training – the Oregon model:

Effects of a preventive model in the community of Hafnarfjörður, Iceland due to behavior problems among kindergarten and elementary school children

ABSTRACT

In the fall of 2000, the community of Hafnarfjörður implemented the PMTO method to prevent and treat behavioral problems among kindergarten and school children. In Iceland, as in many countries, behavior problems are the most common reason for referrals of children to special services. That was the case in the community of Hafnarfjörður. However there was a lack of knowledge about how to handle such problems, so it was decided to implement the PMTO method in the community. The method is based on the Social Interaction Learning Model (SIL) developed by Gerald Patterson and his colleagues at Oregon Social Learning Center in Eugene, Oregon, USA. It assumes that the child learns behavior through his relationship with others and the way in which certain patterns of behavior are reinforced. Parents' child-rearing methods exert the primary influence on the child's adjustment and have direct effects on how the child adapts to his environment. Therefore the main emphasis is on working with parents. Findings from research on the effectiveness of the method have been published for many decades. The implementation process of the PMTO method in Hafnarfjörður and the results from studying the implementation are discussed in this article. The implementation process consists of five elements. The first element is providing therapy to parents with children already suffering from behavior problems. The second is inviting parents with at-risk children and parents with children who show minor behavior problems to participate in parent groups. The third is providing basic training in the PMTO method to people in the community who provide services to children with behavior problems (e.g., professionals in schools such as school counselors, executive staff and remedial teachers). The fourth is providing therapist training for clinical professionals. The fifth is implementing a school project, *SMT-skólafærni*, which builds on the same principles as the PMTO method. The goals of the study were to determine if the number of referrals to special services decreased in Hafnarfjörður and not in the comparative areas, to look at parental and professional attitudes toward PMTO services, and to examine how implementation in the schools influences office referrals. Results showed that the number of referrals for traditional special services among school children at the educational region in Hafnarfjörður became stable over time and reduced. This reduction could also be explained by other unexplained variables. During the same time period there was a rise in referrals within two comparison areas and the referrals were unstable over time. Parents showed positive attitudes toward PMTO services, and the ones who had participated in therapy were more positive than those who had participated in parent groups. Professionals also showed positive attitudes toward the training and were willing to recommend

it to others. Referrals due to behavior problems reduced in the two schools that used SMT-skólafærni and were subjects in this study. Because the implementation seems to affect the referrals to traditional special services, it can be argued that 1) behavior problems have decreased in the community and/or 2) professionals in the school system are more capable of dealing with behavioral problems because of their increased PMTO knowledge. These study results raise questions regarding the weight Icelandic school law puts on diagnosing problems. A focus on prevention and treatment for behavioral problems must at the least be considered a professional way to proceed since research shows that children who do not meet the diagnosis of behavior problems also have difficulty with adjustment. Therefore it can be said that diagnosing behavioral problems alone is not a determining factor. Successful interventions are what make a difference. This is precisely what is being done in Hafnarfjörður through the implementation of the PMTO method. The results presented are the first such findings in Iceland.

ABOUT THE AUTHORS

Anna Björnsdóttir (annab@hafnarfjordur.is) is a head psychologist for the preschools in Hafnarfjörður, at the Hafnarfjörður Local Educational Authority. She graduated with a BA-degree in psychology from the University of Iceland in 1989 and with a Cand. Psych.-degree in psychology from the University of Bergen, Norway, in 1992. Anna has pursued two years postgraduate studies in Cognitive Behavioral Therapy and is a licensed PMTO therapist.

Margrét Sigmarsdóttir (margret@hafnarfjordur.is) is trained as a psychologist and teacher and is a specialist in clinical child psychology. She also has many years of training in the PMTO intervention. Margrét serves as a project leader for the PMTO project in Iceland as well as being a mentor in PMTO for Implementation Sciences International, Inc. (ISII) which is an American organization. Margrét has published papers about behavior problems and eating disorders.

„Svona gerum við“

Innleiðing PMT-verkfæra með starfendarannsókn í leikskóla

Grein þessi fjallar um niðurstöður starfendarannsókna á þróunarverkefni í leikskóla á höfuðborgarsvæðinu þar sem gerð var tilraun til að innleiða verkfæri PMT (e. Parent Management Training) í starfshætti kennara. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á það mark sem innleiðing PMT-verkfæra setti á lykilþætti í menningu skólans og innri skilyrði skólaþróunar, svo sem samstarf og ígrundun kennara, sameiginlega sýn, forystu, starfsþróun og fagmennsku. Gögnum var safnað með viðtölum, myndbandsupptökum, viðhorfskönnunum, dagbóarskrifum og skriflegum gögnum úr leikskólanum. Niðurstöðurnar undirstrikuðu mikilvægi framan-greindra lykilþátta. Þær gáfu til kynna að þessir lykilþættir sköpuðu mikilvægar forsendur fyrir árangri af þróunarstarfinu en hefðu jafnframt styrkst við þróunarstarfið þrátt fyrir ýmsar hindranir sem verkefnið mætti. Hindranir stöfuðu m.a. af óstöðugleika í starfsmannahaldi, veikri forystu og tímaskorti.

INNGANGUR

Í lögum um leikskóla kemur fram að eitt meginmarkmið uppeldis í leikskóla sé að búa börnum hollt og hvetjandi uppeldisumhverfi, efla alhliða þroska þeirra og stuðla að því að þau verði umburðarlyndir, víðsýnir, sjálfstæðir, hugsandi og ábyrgir einstaklingar. Enn fremur eigi að rækta hæfileika barna til tjáningar og sköpunar, styrkja sjálfsmynd þeirra og efla hæfni þeirra til mannlegra samskipta (Lög um leikskóla nr. 78/1994; Lög um leikskóla nr. 90/2008). Leiðin til þessa er meðal annars sú að starfsfólk leikskóla beiti jákvæðum stuðningi í uppeldi og kennslu til að efla félagsþroska og félagsvitund barnanna.

Hér á landi hafa verið reyndar ýmsar skipulegar aðferðir við uppeldi og mótun hegðunar sem miða að því að uppfylla þetta markmið Aðalnámskrár. Nokkur sveitarfélög hafa innleitt SMT-skólafærni (e. School Management Training), bæði í leik- og grunnskóla. Þeirra á meðal eru Akureyrarbær, Hafnarfjörður og Seltjarnarnesbær (Akureyrarbær, 2007; Gunnar Gíslason, 2006; Leikskólinn Sólbrekka, e.d.; Skólaskrifstofa Hafnarfjarðar, 2009). SMT-skólafærni er byggð á verkfærum sem sótt eru til aðferðar sem kölluð er PMT en það er skammstöfun á ensku heiti hennar, *Parent Management*

Training. PMT-aðferðin var upphaflega ætluð foreldrum barna sem eiga við hegðunarerfiðleika að etja og er byggð á kenningu Gerald's Patterson og samstarfsmanna hans um félagslega mótun og félagslegt nám (e. social interaction learning theory). Samkvæmt kenningu Pattersons og félaga mótast hegðun barna og aðlögun þeirra að umhverfi sínu af samskiptum þeirra við aðra og þar gegna foreldrar og uppeldisaðferðir þeirra lykilhlutverki. Samkvæmt kenningunni eru tilteknaðar styðjandi uppeldisaðferðir líklegastar til að leiða til æskilegrar hegðunar og stuðla að aðlögun barna að umhverfi sínu. Styðjandi uppeldisaðferðir byggjast á því að beita tilteknum aðferðum eða verkfærum í samskiptum og uppeldi. Þessi verkfæri eru: Skýr fyrirmæli, hvatning, mörk, lausnaleit og eftirlit (Dishion og Patterson, 2005; Forgatch og DeCarmo, 2003; Patterson, Reid og Eddy, 2003).

Innleiðing SMT í skólustarf krefst þess að unnið sé með ýmsa þætti í starfsháttum og námsumhverfi skóla og kallar, eins og annað þróunarstarf, á varanlegar breytingar á skólamenningu ef hún á að verða árangursrík. Slíkar breytingar eru iðulega tímafrekar og krefjandi. Til að koma þeim á þarf forystu, samhæfingu, skuldbindingu, starfsþróun, stöðuga ígrundun og endurmat. Síðast en ekki síst er líklegt að utanaðkomandi ráðgjöf greiði fyrir árangri.

Viðfangsefni þessarar greinar er þau skilyrði innan skólans sem sköpuðu forsendur fyrir innleiðingu PMT-verkfæra í leikskólanum. Einkum er fjallað um starfsþroska og starfsþróun, viðhorf, skuldbindingu og sameiginlega sýn þátttakenda og forystu og ábyrgð innan skólans. Leitað er svara við þeirri spurningu hvaða mark innleiðing PMT-verkfæra setti á framangreind skilyrði og þar með á skólamenningu leikskólans. Í greininni er fyrst fjallað um fræðilegar forsendur skólaþróunar, þá er gerð grein fyrir rannsókninni, því næst eru niðurstöður raktar og í lokakafla eru umræður og ályktanir.

FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Skólaþróun er yfirleitt skilgreind sem skipulögð viðleitni til að koma á varanlegum breytingum á starfsháttum í skólum. Samkvæmt skilgreiningunni eru markmið skólaþróunar í meginatriðum tvenns konar: Annars vegar að styrkja kennslu og nám og hins vegar að styrkja stjórnunar- og skipulagsþætti innan skólans og auka varanlega hæfni hans til að takast á við breytingar. Skólaþróun beinist þannig að viðhorfum og starfsháttum sem móta menningu skóla og skilar ekki varanlegum árangri nema hafa áhrif á skólamenninguna (Fullan, 2007; Hopkins, Ainscow og West, 1994).

Breytingar eru flóknar og ýmis lykilatriði þarf að hafa í huga áður en lagt er af stað með umbótaverkefni. Kanna þarf þörfina fyrir verkefnið, tryggja skilning á verkefninu og stuðning við það, útskýra framkvæmdaáætlun og fá alla sem koma að verkefninu til að samþykka að leggja sitt af mörkum svo að það nái að hríslast um allt skólustarfið og verða þáttur í skólamenningunni.

Árangur af þróunarverkefnum er þó sýnd veiði en ekki gefin og fræðimenn hafa lengi glímt við spurninguna um ástæður þess að sum umbótaverkefni ná föttestu en önnur ekki. Meðal ástæðna sem nefndar hafa verið er að umbótaverkefni beinist oft

um of að ytra skipulagi en ekki nægilega markvisst að námi nemenda. Einnig beinist athygli fræðimanna að siðferðilegri skuldbindingu og sýn starfsmanna sem er meðal þess sem skapar forsendur fyrir breyttri menningu og gerir árangurinn varanlegan. Þá skortir iðulega þekkingu á eðli og forsendum breytingastarfs, utanaðkomandi ráðgjöf og samráð við þá sem eiga að bera hitann og þungann af breytingastarfinu. Loks er algengt að of snemma sé klippt á stuðning sem þróunarstarfið hefur notið þannig að árangur koðnar niður (Fullan, 2007; Sergiovanni, 2006). Hér á eftir er fjallað um helstu forsendur þróunarstarfs sem komu við sögu í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar.

Skólamenning og sameiginleg sýn

Stofnanamenning er safn gilda, hefða og væntinga sem starfsmenn stofnunar eiga sameiginleg og skapar ákveðin viðmið um starfshætti innan hennar. Skólamenning er þannig birtingarmynd sameiginlegrar sýnar og endurspeglar það hvernig hlutirnir eru hugsaðir og framkvæmdir í skólanum, á hvern hátt hugmyndir eru ræddar og þróaðar og hvernig forystan hegðar sér og vinnur samkvæmt þeim gildum sem sýnin felur í sér (Barth, 2002; Fullan, 2003, 2007; Sergiovanni, 2006).

Sýn skóla er eins konar leiðarljós um tilgang, markmið og leiðir sem skólasamfélag hefur sameinast um. Murgatroyd og Morgan (1993) segja til dæmis að framtíðarsýn sé hugmynd um að hverju beri að stefna og með hvaða hætti það skuli gert. Samkvæmt skilgreiningu þeirra á sýn að vera ögrandi, alltaf í sjónmáli og tiltæk. Hún þarf að vera svo skýr að ekki sé hægt að mistúlka hana, festast vel í minni, vera stuttur og hnitmiðuð. Sýnin þarf líka að vera gefandi, þannig að öllum finnist gott að styðjast við hana, gildishlaðin og með sterka samsvörun við ríkjandi gildismat stofnunarinnar. Í sýninni þurfa að vera viðmið þannig að kennarar geti máttað sig við hana. Hún þarf sömuleiðis að miðast við þarfir barna svo að foreldrar skynji að starf og stefna skólans snúist um börnin og þarfir þeirra. Rúnar Sigþórsson o.fl. (1999) segja að sameiginleg sýn sé afl sem geti orðið geysisterkt í hugum fólks og þar með ein af mikilvægustu forsendum fyrir þróun stofnunar. Eigi skólasamfélagið sér sameiginlega sýn sem vísar vegginn er hún lykill að framförum (Sergiovanni, 2004, 2006).

Hlutverk forystu

Forysta og stjórnun eru nátengdir þættir í starfi skóla. Báðir eru mikilvægir en engu að síður er nauðsynlegt að gera á þeim greinarmun og átta sig á að þeir fara ekki alltaf saman. Forysta felst í að móta stefnu, setja markmið og taka ákvarðanir í samræmi við sameiginlega sýn. Stjórnun felst í að framkvæma á réttan hátt og finna bestu leiðirnar til að ná markmiðunum. Öflug forysta tryggir ekki góða stjórnun og stjórnun án forystu, sem varðar vegginn, er ómarkviss. Forysta er nátengd skólamenningu og sýn skóla og þróun hvors tveggja veltur að mörgu leyti á forystumönnum hvernar stofnunar (Fullan 2002, 2007; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999; Sergiovanni, 2006).

Einstaklingar eða hópar sem taka að sér forystuhlutverk þurfa að hafa margþætta færni á valdi sínu ef þeir eiga að vera sameiningartákn stofnunar, móta sýn og halda

henni á lofti. Fræðimönnum ber í megindráttum saman um að góðir skólustjórnendur þurfi að vera í senn góðir forystumenn, stjórnendur og skipuleggjendur. Þeir þurfa að geta nýtt mannaúð skólans því að öflugir kennarar eru oft uppspretta hugmynda. Þeir þurfa að geta fylkt fólki um framtíðarsýn skólans, skapað trúnað og traust og veitt hvatningu og stuðning þegar á þarf að halda. Forystumenn þurfa að vera leiðandi í faglegu starfi og boðberar menningargilda skólasamfélagsins. Síðast en ekki síst er mikilvægt að forystumenn geti sýnt auðmýkt og sumir telja að hún skilji á milli frábærra forystumanna og góðra (Fullan, 2005; Lambert, 2005; Muijs og Harris, 2003; Patterson og Patterson, 2004; Sergiovanni, 2004, 2006; Waters, Marzano og McNulty, 2004).

Fagmennska, starfsþroski og starfsþróun

Fagleg ábyrgð gagnvart skjólstæðingum er einn þátturinn í menntun og starfsháttum fagstétta (Trausti Þorsteinsson, 2003). Grunnur fagvitundar og starfshæfni er lagður í námi kennarans þar sem áhersla er lögð á þá starfshætti sem taldir eru nauðsynlegir á hverjum tíma. Hins vegar er það uppeldissýn kennarans, gildismat hans og þekking sem birtist í því hvernig hann vinnur með börnum að verkefnum sem miða að því að efla félagsþroska og samskiptahæfni. Sem fagmaður leitast kennarinn stöðugt við að skoða sjálfan sig og íhuga það sem fram fer í kennslunni með það í huga að verða betri kennari. Hann lítur aldrei á sig sem fullnuma í starfinu og spyr sig stöðugt hvernig hann geti gert betur í dag en í gær (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Trausti Þorsteinsson (2003) greinir fagmennsku kennara í ljósi þess að þeir þurfi ávallt að vera reiðubúnir að takast á við síbreytilegar kröfur samfélagsins til skóla og menntunar. Hann segir að kennarar gegni leiðandi hlutverki við að skilgreina kröfur til góðra skóla og þar með til sín sjálfra sem fagmanna. Þessum kröfum fylgi ábyrgð og skyldur sem kennarar verði að axla ef þeir ætla sér að njóta virðingar.

Í framtíðinni má búast við að gerðar verði nýjar kröfur til kennara, meðal annars um að þeir vinni nánar saman en áður og vinni með öðrum fagaðilum utan skólans að umbótastörfum sem styrkja þá sem fagmenn og gera þá hæfari til að styðja við nám nemenda (Fullan, 2007; Hargreaves, 2000).

Eitt af því sem einkennir skóla þar sem árangur næst í þróunarstarfi er öflug starfsþróun. Hún felur í sér viðleitni til að skilgreina og uppfylla skipulega þarfir kennarahópsins fyrir nýja þekkingu og hæfni til að auka gæði námsins. Hluti af slíkri viðleitni er að skapa kennurum góð skilyrði til að þroskast í starfi og auka starfshæfni sína svo að þeir geti þjónað nemendum sem best (Fullan, 2007; Lieberman, 1995; Rúnar Sigþórsson, 2004; Sergiovanni, 2006). Starfsþroski kennara byggist á námsferli sem hefst með grunnnámi og stendur eftir það starfsævina á enda. Þetta ferli getur falið í sér formlegt nám og endurmenntun en getur jafnframt verið fólgið í samstarfi og félagastuðningi og rannsóknnum á eigin starfi (Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999). Hafi skólasamfélag tekið sameiginlega ákvörðun um þróun starfshátta þarf að gefa kennurum tækifæri til að ræða saman, skipuleggja og reyna nýjar aðferðir. Þetta er til dæmis hægt að gera með því að flétta félagastuðningi, rýnihópum eða starfendarannsókn inn í dagleg störf og gefa þeim rúm í áætlunum skólans. Við ígrundun öðlast kennarar

dýpri þekkingu, færni og skilning á eigin starfi, auk þess sem þeir endurskoða það gildismat og uppeldissýn sem starf þeirra byggist á (Fullan, 2007; Routman, 2002).

Ýmsir fræðimenn hafa sett fram starfsþróunarlíkön og hér er kynnt eitt slíkt frá Joyce og Showers (2002). Líkan þeirra byggist á því að í upphafi námskeiðs fer fram kynning á efni og því er lýst hvernig aðferðunum er beitt í starfi. Í framhaldinu fer fram sýnikennsla og æfingar; kennarar fara í hlutverkaleiki til að æfa aðferð eða færni. Næsta skref er að æfa aðferðina við raunverulegar aðstæður og fá í framhaldi af því markvissa endurgjöf um það sem vel er gert og leiðbeiningar um það sem betur má fara frá starfsfélagi eða ráðgjafa (mynd 1).

Mynd 1. Starfsþróun, inntak og árangur (aðlagð frá Joyce og Showers, 2002)

Líklegur árangur			
Inntak	Þekking	Færni	Yfirfærsla í starf
Kenningar kynntar og aðferðum lýst	Nokkur	Lítill	Engin
Sýnikennsla	↓	↓	↓
Æfingar			
Félagastuðningur	Mikil	Mikil	Mikil

Sé þessu ferli fylgt eru líkur á árangri því meiri sem fleiri skref eru stigin í því. Skortur á stuðningi, óljós sýn og ónóg færni getur hins vegar leitt til þess að væntingar um árangur gangi ekki eftir, starfsmenn verði óöruggir og kvíðnir, finni til vanmáttar og leiða og sjái ekki tilgang með breytingunum (Fullan, 2007).

STARFENDARANNSÓKNIN

Markmið rannsóknarinnar sem þessi grein fjallar um var tvíþætt:¹ Í fyrsta lagi að kanna hversu vel verkfæri PMT hentuðu kennurum í einum leikskóla við uppeldis- og kennslustörf. Í öðru lagi að rannsaka innri skilyrði þess þróunarstarfs sem fólst í innleiðingu PMT-verkfæra í leikskólanum og hvort breyttir starfshættir með notkun þeirra settu mark sitt á menningu leikskólans. Rannsóknin var gerð í einum leikskóla á höfuðborgarsvæðinu og í henni tóku þátt allir sem störfuðu inni á deildum leikskólans, þrettán uppeldismenntaðir starfsmenn og tólf leiðbeinendur. Í þessari grein er fjallað um síðara markmiðið og leitast við að svara þeirri spurningu hvaða mark innleiðing PMT-verkfæra setti á innri skilyrði þróunarstarfs í leikskólanum og menningu leikskólans.

Vegna þess að rannsóknin fól í sér þróunarstarf og íhlutun í ríkjandi starfshætti hentaði starfendarannsókn sem rannsóknarsnið fyrir hana. Starfendarannsóknir einkennast af íhlutun sem miðar að því að breyta starfsaðferðum eða -aðstæðum til hins betra og meta áhrif íhlutunarinnar jafnóðum (McNiff, Lomax og Whitehead, 2003). Í rannsókninni var aflað gagna sem eru dæmigerð fyrir starfendarannsóknir: Tekin

voru viðtöl, gerðar viðhorfskannanir, haldnar dagbækur, myndbandsupptökum safnað, greinandi minnisblöð skráð á rannsóknartímanum og stuðst við skrifleg gögn frá skólanum.

Söfnun og úrvinnsla gagna

Rannsóknartímabilinu var skipt í tvennt. Fyrri hluti þess var undirbúningstímabil og síðari hluti þess hið eiginlega rannsóknartímabil þar sem íhlutunin og gagnasöfnun um hana átti sér stað. Undirbúningstímabilið stóð frá janúar 2005 og fram í september sama ár. Á fyrri hluta þessa tímabils voru PMT-verkfærin og fyrirhuguð rannsókn kynnt fyrir starfsfólki leikskólans og samþykkið þess aflað. Þá var aflað leyfa frá rekstraraðila skólans, frá foreldrum fyrir myndbandsupptökum af börnum og starfsfólki til að mynda starfshætti. Einnig var rannsóknin tilkynnt til Persónuverndar. Því næst voru dæmi um starfshætti í leikskólanum tekin upp á myndband til að fá samanburð við lokaárangur íhlutunarinnar. Stofnað var þróunarteymi í skólanum og hafist handa við mótun þróunarverkefnisins og rannsóknarinnar. Einnig voru lagðar línur um samstarf rannsakanda, sem jafnframt var ráðgjafi verkefnisins, og þróunarteymisins. Á þessu tímabili voru haldnir sex fræðslufundir fyrir starfsfólk skólans og unnið að því að móta reglur og viðmið skólans um samskipti og starfshætti.

Í júní var lögð spurningalistakönnun fyrir kennara um viðhorf þeirra til uppeldis- og kennsluáferða PMT-áferðarinnar. Sambærileg könnun var lögð aftur fyrir í lok verkefnisins til þess að bera saman niðurstöður. Í ágúst voru tekin fyrstu viðtöl við kennara. Þar voru þeir spurðir um viðhorf sín til PMT-verkfæra og væntingar um það hvernig verkfærin gætu gagnast þeim í starfi.

Á síðara rannsóknartímabilinu, sem stóð frá september 2005 og fram í júní 2006, var spurningalistakönnun lögð fyrir foreldra og þeir spurðir um viðhorf til uppeldis- og kennsluhátta kennara leikskólans. Sambærilegra gagna var aflað í lok rannsóknartímabilsins til að bera saman upphafs- og lokastöðu. Einnig voru tekin upp sjö myndskreið af starfsháttum deilda, þrjú í október og eitt í janúar og önnur þrjú í júní. Markmiðið var að skoða hvað hefði áunnist og hvernig gengi að nota verkfærin og veita ráðgjöf. Upptökurnar voru ávallt afritaðar og þær afhentar skólanum til þess að starfsmenn gætu sjálfir ígrundað saman eigin starfshætti í ljósi leiðbeininganna um notkun verkfæra. Í maí voru síðari viðtöl við kennara tekin auk þess sem viðhorfskannanir voru aftur lagðar fyrir kennara og foreldra. Í byrjun júní voru myndbönd tekin af starfsháttum til að bera saman við myndböndin frá því í janúar árið áður og kanna hvort breytingar hefðu orðið.

Réttmæti

Silverman (2005, bls. 210) skilgreinir réttmæti stutt og laggott sem „samheiti við sannleika“. Með því á hann við hversu nákvæmlega og réttilega lýsingar eða niðurstöður rannsóknar endurspeglar það félagslega fyrirbæri sem þeim er ætlað að lýsa. Enn fremur hversu vel rannsakandanum tekst að sannfæra sjálfan sig og aðra um að niðurstöður hans séu „raunverulega byggðar á gagnrýninni skoðun á öllum tiltækum gögnum

en ekki fáeinum vel völdum dæmum“ (Silverman, 2005, bls. 211). Engin ein rétt leið er til að uppfylla þessi skilyrði, segir Silverman, en hann lýsir nokkrum leiðum sem allar lúta að vandvirkni, ítarlegri úrvinnslu og heiðarleika gagnvart misvísandi upplýsingum í gögnum.

Siðferðileg ábyrgð rannsakanda í starfendarannsóknum er mikil og ef til vill meiri en í öðrum rannsóknum, enda eru rannsakendur flæktir í sjálfa rannsóknina og eiga iðulega hagsmuna að gæta. Svo var einnig í þessari rannsókn, þar sem annar greinarhöfundur var að rannsaka áhrif íhlutunar sem hann hafði lagt til, veitti ráðgjöf og lagði mat á árangurinn. Í ljósi þess var leitast við að tryggja réttmæti og áreiðanleika rannsóknarinnar með margþrófun þar sem margvíslegum gögnum var safnað við mismunandi aðstæður (Hitchcock og Hughes, 2001).

McNiff og félagar (2003) setja fram nokkur viðmið sem gagnlegt er að hafa í huga þegar réttmæti starfendarannsókna er metið. Í samræmi við þau viðmið var þess gætt í þessari rannsókn að tilgangur hennar væri skýr og gerður ljós öllum sem hlut áttu að máli. Rannsóknaráætlunin var einnig sveigjanleg og reglulega staldrað við til þess að endurmeta rannsóknarferlið og bæta inn nauðsynlegum þáttum. Sem dæmi um slík hliðarskref má nefna að fræðsla um notkun PMT-verkfæranna var endurtekin fyrir nýja kennara í upphafi síðara skólaársins sem rannsóknin tók til. Einnig var lögð meiri áhersla á að ræða reglurnar við börnin en upphaflega var gert ráð fyrir svo að þau hefðu eitthvað um þær að segja ekki síður en kennararnir. Einnig var ákveðið að búa til myndrænar kennsluleiðbeiningar til að styðja við innleiðingu og kennslu reglnanna þegar í ljós kom að þessir þættir gengu ekki sem skyldi. Ákvarðanir forystumanna voru að jafnaði teknar til umræðu og þær samþykktar eða þeim hafnað á deildar- eða starfsmannafundum. Niðurstöður rannsóknarinnar voru gerðar aðgengilegar með meistaraprófsritgerð annars greinarhöfundu og ritun þessarar greinar er áframhaldandi viðleitni í þá átt.

NIÐURSTÖÐUR

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum um það mark sem innleiðing PMT-verkfæranna setti á skilyrði skólaþróunar og þætti í skólamenningu leikskólans, einkum starfsþróun, starfsþroska, viðhorf og samskipti þátttakenda. Einnig er dregið fram hvernig niðurstöðurnar undirstrika mikilvægi félagastuðnings, ráðgjafar og eftirfylgni sem leiða til þess að vinna með og styrkja þessa þætti.

Starfsþroski, starfsþróun og viðhorf þátttakenda

Það var samdóma álit viðmælenda að þeir hefðu lært mikið af þátttöku í verkefninu. Verkefnið hefði verið eins og vítamínsprauta fyrir starfið því að þeir væru búnir að til-einka sér margt sem horfði til bóta í starfsaðferðum. Kennararnir töldu sig vera meðvitaðri um framkomu sína við börnin og töldu sig einnig vera betri kennara en áður. Fram kom hjá mörgum viðmælendum að þeir vildu að verkefnið hefði staðið í lengri tíma því að það tæki tíma að tileinka sér nýjar starfsaðferðir samhliða því að þurfa að

ígrunda eigin samskipti. Allir kennararnir sögðust hafa lært margt af því að horfa á myndböndin en nefndu enn fremur að þeir þyrftu sífellt að vera vakandi til þess að viðhalda rétttri beitingu verkfæranna og skoða það sem betur mætti fara. Þá kom fram hjá nokkrum að verkefnið væri hvetjandi fyrir faglegt starf því að hægt væri að víkka það út og tengja ýmsu öðru. Orð eins kennara í rýnihópi lýsa þessu ágætlega:

Ég er búin að læra mjög mikið í svona tækni og samskiptum og ábyrgðin sem ég hef fengið hefur hvatt mig áfram til þess að standa mig, útvíkka og tengja við annað sem ég þekki. Mér finnst verkefnið mjög hvetjandi og við verðum alltaf að hugsa um þetta til að halda þessu við, það er ekki nóg að kenna þetta bara einu sinni, við verðum að viðhalda verkefninu og skoða reglulega (Rýnihópur I-2).

Leikskólastjóranum fannst verkefnið ganga vel í heild sinni. Hann sagðist hafa haldið að allir væru tilbúnir að taka þátt í verkefninu í upphafi en það hefði verið á þeim tíma sem kennarar voru að íhuga aðferðirnar og meta hvernig ætti að hrinda þeim í framkvæmd. Þegar síðan átti að fara að kenna reglurnar ásamt aðlögun nýrra barna og öðrum verkefnum upplifði hann nokkra mótspyrnu. Skólastjóranum fannst þá nokkrir kennaranna missa sjónar á markmiðum verkefnisins því að starfsmannahópurinn hefði áttað sig á því að svona verkefni tæki lengri tíma og skapaði meira álag en þeir höfðu ætlað í fyrstu. Leikskólastjórinn sagðist hafa viljað ræða málin oftast en til þess hefði þurft að taka tíma af öðru starfi. Skólastjórinn sagði jafnframt að mesta hindrunin hefði verið að hóparnir gátu ekki talað saman vegna þess að hann taldi að ekki væri svigrúm fyrir slíkt innan vinnutímans.

Kennarar töldu hins vegar að leikskólastjórinn hefði ekki haft skilning á því að þeir þyrftu að ræða saman á vinnutíma til að samræma starfsaðferðir og veita hver öðrum stuðning í ferlinu. Því hefði gengið illa að ná saman fundum utan hefðbundins vinnutíma. Deildarstjórar sögðust ekki geta kennt samstarfsfólki inni á deildum samhliða því að kenna börnunum.

Allflestir kennaranna voru bjartsýnir í upphafi verkefnisins og höfðu miklar væntingar til þess. Verkfærin sköpuðu miklar umræður á undirbúningstímanum og eftir að kennarar fóru að nota þau skynjuðu þeir strax áhrif á börnin. Viðmælendum varð tíðrætt um starfsumhverfið í leikskólanum, sérstaklega í breytingaferlinu, til dæmis mikla fjarveru starfsmanna af ýmsum ástæðum, starfsmannabreytingar og skort á starfsmönnum. Nokkrir viðmælendur nefndu erfiðleika við að tileinka sér nýjar kennsluáðferðir en tóku jafnframt fram hversu lærdómsríkar þær væru. Allir viðmælendur töldu sig hafa lært margt af þátttökunni þrátt fyrir erfið skilyrði. Mörgum brá þegar þeir litu í „spegilinn“ eins og kemur fram í ræðu þessa kennara:

Við þurftum að fara í svolitla naflaskoðun, skoða hvers konar kennarar við værum, skoða hvað væri í speglinum. Ég held að fólk hafi séð allt aðra manneskju, gjörólíka manneskju. Þetta var örugglega erfitt fyrir marga og þetta var erfitt fyrir mig. Ég er búin að læra rosalega mikið um sjálfa mig sem kennara og er kannski, vonandi, betri kennari fyrir vikið. Ég horfi strax á þetta sem eitthvað sem ég gæti nýtt mér til þess að auðvelda mér starfið og til að breyta til hins betra (Kj2).

Leikskólastjóranum fannst erfitt að hafa ekki sjálfur umsjón með verkefninu í ljósi

Þess að ekki höfðu allir lagt sama skilning í notkun verkfæranna á námskeiðunum. Sá breytilegi skilningur olli átökum, eins og kemur fram í eftirfarandi tilvitnun:

Þetta er ekkert búið að vera auðvelt, þetta er búið að kosta átök, fólk hefur staðið hér í hellings ágreiningi en það breytir því ekki að við erum ánægð með verkefnið og við sjáum að það er að skila góðum árangri en þetta hefur kostað mikla vinnu og flestir hafa lagt mjög hart að sér (Rýnihópur I-2).

Í ljósi þessa breytilega skilnings var ákveðið að endurskoða reglurnar og leiðbeiningarnar í upphafi síðara skólaársins sem rannsóknin tók til því að mörgum fannst þær of flóknar og yfirgripsmiklar. Einnig var ákveðið að ræða reglurnar við börnin. Einn kennarinn sagðist hafa haldið að hann kæmist ekki í gegnum ferlið og óttinn við að horfa á mistökin, sem tekin voru upp á myndböndin, var meðal þeirra tilfinninga sem kennarar þurftu að glíma við. Einn kennarinn lýsti tilfinningum sínum á þennan hátt:

Þetta var mjög erfitt fyrir mig, ég á [...] börn og ég er búin að vera að ala þau upp og þetta kom svolítið við mig. Ég vildi óska þess að ég hefði kunnað þessa aðferð þegar börnin mín voru öll ung, sko. Þetta rótaði svolítið við manni, sem móður og upp-
alanda, þess vegna var svona erfitt að fara inn í þetta (Ka2).

Félagastuðningur og traust

Allir viðmælendur töldu félagastuðning mikilvægan í verkefni sem þessu. Eining var meðal kennaranna um nauðsyn þess að taka höndum saman, óháð því á hvaða deild þeir störfuðu, svo að þeir gætu leiðbeint hver öðrum á jákvæðan hátt. Kennararnir sögðu að þeir þyrftu að halda umræðunum lifandi með því að tala betur saman, upplifa og læra meira saman. Stuðningur skipti máli þegar fólk væri að breyta starfsháttum svo að ekki sækti aftur í sama farið. Einnig skipti stuðningurinn miklu máli þegar mikið álag væri í leikskólanum. Kennurinum fannst verkefnið binda hópinn saman og nefndu að stuðningurinn innandyra væri á fleiri sviðum en áður. Enn fremur sögðu þeir að allir legðu sig fram um að finna lausnir til að láta verkefnið ganga upp. Eftirfarandi orð lýsa ágætlega þeim stuðningi sem kennarar sýndu hver öðrum:

Ég held að við höfum flest okkar verið svolítið meðvituð og það passa allir einhvern veginn hver upp á annan, ómeðvitað. Maður er alveg að gefa öðrum „comment“ þegar aðrir gefa manni það þegar maður er að klicka (Kd2).

Margir kennaranna sögðu að það að horfa á myndböndin hefði þjappað kennurum á sömu deild saman; það væri í lagi að gera mistök því að þau væru til að læra af þeim og umræðutímarnir, þegar verið var að meta stöðuna og finna lausnir, hefðu skilað mikilli samkennd. Kennari, sem sagðist hafa átt erfitt með að taka ábendingum, sagðist hafa ákveðið að taka vel í stuðning starfsfélaga því annars lærði hann ekki. Einn kennaranna lýsti þessu lærdómsferli vel:

Mér finnst alveg frábært að hafa tekið þátt og fyrir okkur sem heild er það alveg frábært. Mér finnst alveg frábærir þessir umræðutímar þar sem umræðan hefur

snúist um hvernig þú hefur verið að standa þig vel og hvað þú þarft að laga. Þessir viðræðutímar skiptu rosalega miklu máli (Km2).

Þá töldu nokkrir viðmælendur félagastuðning sérstaklega mikilvægan fyrir nýja kennara. Þeir sögðu að nýir kennarar þyrftu góðan tíma til að aðlagast starfsháttum og það þyrfti að veita þeim tíma til að lesa sér til um ríkjandi starfshætti. Það kom fram að ekki væri nóg að fá nýjum kennurum lesefni í hendur því að það þyrfti að gefa þeim tíma til að fara yfir það og gefa þeim tækifæri til að spyrja spurninga.

Ráðgjöf og eftirfylgni

Flestir kennarar töldu að fræðslan hefði verið nægileg í upphafi en utanaðkomandi stuðningur hefði þurft að vara í lengri tíma til að halda betra lífi í „veikburða barninu“. Kennarar, sem sóttu grunnmenntun í PMT, sögðu nauðsynlegt að allt stjórnendateymið fengi grunnmenntun til þess að öðlast sameiginlega sýn og þekkingu svo að teymið gæti rökstutt aðferðina fyrir samkennum, hvatt þá og stutt. Þeir sögðu að það væri á ábyrgð deildarstjóra að taka aðferðina í notkun, kenna hana og halda henni lifandi svo að hún skilaði sér til alls skólasamfélagsins. Þeir bentu enn fremur á að verkefnisstjóri, sem væri starfsmaður leikskólans, væri nýttur til afleysinga eða annarra starfa þegar álag væri mikið. Í ljósi þess hve verkefnið væri þýðingarmikið höfðu kennarar áhyggjur af framhaldinu. Þeir töldu að leikskólinn þyrfti áframhaldandi stuðning ráðgjafa og verkefnisstjóra innan leikskólans svo að varanlegur árangur næðist. Kennararnir töldu að þörf væri á nýliðanámskeiði fyrir nýja starfsmenn og endurmenntunarnámskeiði á hverju hausti. Deildarstjórar voru spurðir hvort þeir sem hefðu fagþekkingu á verkfærum PMT gætu ekki farið milli deilda til að styðja og veita ráðgjöf. Þeir svöruðu því til að þeir ættu fullt í fangi með að halda utan um sína deild og þeir fengju ekki neinn til að leysa sig af svo að þeir gætu veitt handleiðslu á öðrum deildum.

UMRÆÐUR

Til að öðlast dýpri skilning á niðurstöðum rannsóknarinnar er mikilvægt að skoða þær í ljósi rannsókna á skólaþróun og eðli breytinga. Hér er það gert með umræðum um fagmennsku og starfsþroska, skuldbindingu og sýn, breytingaferli og loks forystu og ábyrgð.

Fagmennska og starfsþroski

Kennurunum bar saman um að verkefnið hefði verið vítamínsprauta fyrir skólastarfið. Þeir töldu sig læra mikið af þátttökunni, vinnubrögð urðu agaðri og samræmdari og þeir öðluðust sameiginlega sýn sem leiddi til samræmdra breytinga á starfsháttum í skólanum. Sé tekið mið af því sem fram kom í viðtölum, að áður hefði lítill samræming verið milli deilda og skólinn verið eins og tveir ef ekki fjórir litlir skólar, var þetta mikilvægur ávinningur. Kennarar tókust á við breytingar sem þeim þóttu erfiðar, þeir náðu árangri og starfsþroski þeirra jókst með utanaðkomandi ráðgjöf, fræðslu og stuðningi.

Félagastuðningur virðist hafa verið mikilvægur þáttur í að auka starfsþroska kennaranna. Það kemur heim og saman við niðurstöður fleiri rannsókna (Joyce og Showers, 2002; Lieberman, 1995; Sergiovanni, 2006). Þessi félagastuðningur var að nokkru leyti óformlegur, þannig að kennarar pössuðu meðvitað og ómeðvitað hver upp á annan í dagsins önn. Hann var líka formlegur þegar kennarar horfðu saman á myndbönd sem tekin höfðu verið af starfinu, ígrunduðu þau og lærðu af þeim. Félagastuðningurinn var dýrmætur fyrir alla en ekki síst fyrir nýja kennara sem þannig voru studdir fyrstu skrefin í starfinu.

Engu að síður voru breytingarnar tilfinningalega krefjandi fyrir kennarana. Þeim fannst krafan um breytta starfshætti á köflum erfið og mörgum fannst erfitt að horfast í augu við fyrri starfshætti, sem voru í andstöðu við það sem verkefnið krafðist af þeim. Þeim fannst einnig erfitt að horfast í augu við sjálfa sig á myndböndunum þegar starfshættir þeirra voru aðrir en þeir sem verkefnið krafist. Niðurstöðurnar benda til þess að samræður og sameiginleg ígrundun sem sköpuðu samkennd og traust hafi vegið einna þyngst við að hjálpa kennurum að bregðast við þessum krefjandi aðstæðum. Þar sem samkennd og traust efldist milli kennaranna gátu þeir leiðrétt og gagnrýnt hver annan án neikvæðra viðbragða.

Skuldbinding og sameiginleg sýn

Áhrif verkefnisins á skólamenninguna komu fram í því að kennarar leikskólans öðluðust sameiginlega sýn: „Svona gerum við“. Kennararnir voru ánægðir með að fá verkefnið og enda þótt ýmislegt yrði þeim Þrándur í Götum má segja að það tækist að sameina skólasamfélagið um verkefnið og þá breyttu starfshætti sem í því fólust. Þannig skapaðist sú siðferðilega skuldbinding og sýn sem fræðimenn á borð við Fullan (2003) og Sergiovanni (2006) leggja áherslu á.

Murgatroyd og Morgan (1993) telja að sýn skóla þurfi að fela í sér viðmið þannig að kennarar geti mátað sig við hana og að sýnin þurfi að miðast við þarfir barna svo að foreldrar skynji að starf og stefna skólans snúist um börn og þarfir þeirra. Þetta virðist hafa gilt um sýn leikskólans í rannsókninni því að niðurstöður könnunar meðal foreldra gáfu sterkar vísbendingar um að þeir töldu að verkefnið þjónaði börnunum og þörfum þeirra.

Margt virðist hafa stuðlað að framangreindum árangri. Mikilvægi félagastuðnings var ótvírætt enda kemur það heim við starfsþróunarlíkan Joyce og Showers (2002). Hið sama má segja um mikla ráðgjöf og þéttan stuðning rannsókanda en hann var um leið ráðgjafi skólans og veitti fræðslu um verkefnið. Forysta þróunarteymisins í skólanum var einnig mikilvæg. Áhersla menntunarfræðinga á mikilvægi dreifðrar forystu (Lambert, 2005; Muijs og Harris, 2003) og mikilvægi ráðgjafar (Hopkins o.fl., 1994; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999) styður þessa niðurstöðu.

Hér verður þó að halda til haga þeim fyrirvara að fram kom hjá einum kennaranum að öll verkefni hefðu bundið þá saman. Það er þess vegna ekki sjálfsgefið að rekja hina sameiginlegu sýn eingöngu til þessa verkefnis. Einnig er hugsanlegt að þegar athygliinni var beint að starfsháttum kennara hafi þeir farið að veita eigin starfsháttum og annarra meiri athygli og veita hver öðrum endurgjöf sem hafi meðal annars orðið

„límið“ sem tengdi þá saman. Hafi þetta verið raunin má rekja það til hinna alþekktu Hawthorne-áhrifa sem kennd eru við rannsóknir á samhengi vinnuumhverfis og afkasta starfsmanna í Hawthorn-verksmiðjunum í Bandaríkjunum á árunum 1924–1932. Þær rannsóknir leiddu m.a. í ljós að aukin athygli sem starfsfólkið fékk hafði mun meiri áhrif á starfsánægju þess og afköst en einstakir þættir í vinnuumhverfinu, sem þó var verið að rannsaka (Draper, 2007).

Breytingaferlið

Fullan (2007) leggur áherslu á nokkur grunnatriði sem hafa þarf í huga þegar lagt er af stað með umbótaverkefni. Hann nefnir meðal annars að kveikjan þurfi að koma frá skólasamfélaginu, að þeir sem leiði breytingar þurfi að sjá ávinninginn fyrir sjálfa sig og hann þurfi að skila sér til nemenda.

Áhugi kennara skólans var vakinn með því að fá sérfræðing í PMT-aðferðum til þess að kynna PMT-verkfærin, auk þess sem starfsþróunarferli og snið starfendarannsóknna var kynnt fyrir kennurum leikskólans. Niðurstaða kennaranna var að þeir myndu hafa gagn af verkefninu og allir kennarar skólans samþykktu að taka þátt í því. Verkefnið var lagt þannig upp að kennararnir myndu leiða breytingarnar og gætu tengt þær daglegum störfum. Einnig var kennurum gert ljóst að þeir þyrftu að leggja á sig töluverða vinnu, jafnvel utan hefðbundins vinnutíma, en ávinningurinn fæli í sér tækifæri til að auka fagmennsku og starfsþroska, jafnframt því að bæta uppeldisskilvæðni barnanna.

Þegar á hólminn var komið og átti að fara að nota verkfærin við raunverulegar aðstæður kom hins vegar nokkur afturkippur í framkvæmdina. Kennurunum virtist verkefnið meira krefjandi en þeir höfðu gert ráð fyrir og ýmislegt gerði þeim erfitt fyrir. Þar kom meðal annars til annriki við aðlögun nýrra barna, starfsmannaskortur, forföll kennara af ýmsum ástæðum og annir við dagleg skyldustörf. Í viðtölum var kennurum tíðrætt um að þeir hefðu þurft meiri tíma til að tileinka sér notkun verkfæranna og ætla má að skortur á tíma til samvinnu hafi verið ein af meginhindrunum í verkefninu. Kennarar leikskólans voru samt sem áður svo trúir starfi sínu að þeir lögðu á sig marga aukafundi utan hefðbundins vinnutíma. Þrátt fyrir það skapaðist ákveðin togstreita og spurningar um forgang starfsins á kostnað fjölskyldulífs urðu áleitnar.

Afturkippinn í framkvæmdinni má einnig skoða í ljósi þess að þetta var fyrsti starfshringurinn og það tekur tíma og er krefjandi að tileinka sér nýja færni. Því má telja líklegt að þarna hafi meðal annars verið að verki tímabundið öryggisleysi sem er alþekkt úr breytingafræðum þegar starfsmenn standa frammi fyrir krefjandi breytingum á starfsháttum (Fullan, 2007; Hopkins o.fl., 1994; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999). Svo að bregðast megi við slíkum aðstæðum er mikilvægt að utanaðkomandi stuðningur sé til staðar. Þá hefði þurft að leita fleiri leiða til þess að kennarar gætu rætt saman á dagvinnutíma og tryggja aðstæður til slíkra funda. Einnig hefði mátt fjölga starfsdögum í þessu skyni og nýta þá betur.

Deildarstjórar höfðu áhyggjur af endurmenntuninni innan skólans þar sem þeir töldu sig ekki hafa tíma til þess að mennta sig og viðhalda þekkingunni. Þeir gerðu

sér fullkomlega grein fyrir því að menntunin á þessu sviði þyrfti að vera stöðug svo að verkefnið héldi lífi. Þessar áhyggjur eru vel þekktar innan skólaþróunarfræða og undirstrika nauðsyn þess að ætla tíma til þróunarstarfs og tryggja ráðgjöf og stuðning (Fullan, 2007; Rúnar Sigþórsson o.fl., 1999).

Enn fremur kom það sjónarmið fram hjá kennurunum að nýjar aðferðir hefðu ekki verið þróaðar nægilega áður en farið var að beita þeim við raunverulegar aðstæður. Í ljósi starfsþróunarlíkans Joyce og Showers (2002) má meta það svo að ekki hafi gefist nægur tími til þess að æfa notkun verkfæranna við raunverulegar aðstæður vegna ýmissa ástæðna sem áður hefur verið getið um. Eftir á að hyggja var upphaf skólaársins ef til vill ekki vænlegur tími til að hefja svona verkefni vegna álagsins við að aðlaga ný börn og nýja starfsmenn. Leikskólastjórinn nefndi þetta álag sem ástæðu þess að nokkrir kennarar misstu sjónar á markmiðum verkefnisins og „sýninni“ sem þeir höfðu sett sér í upphafi. Þeir vissu hvað þeir höfðu en voru ekki vissir um að uppskera samkvæmt þeim væntingum sem rætt var um á námskeiðunum og þá komu upp þekktar hindranir í slíkum verkefnum (Fullan, 2005).

Niðurstöður þessarar rannsóknar undirstrika mikilvægi þess að skóli sem ræðst í breytingu af þessu tagi fái fræðslu um verkefnið og henni sé haldið vakandi meðan verkefnið er að festast í sessi. Niðurstöðurnar leiða einnig skýrt í ljós mikilvægi utan- aðkomandi ráðgjafar, bæði meðan verkefnið er að mótast, meðan verið er að stíga fyrstu skrefin í innleiðslu þess og meðan nýir starfshættir eru að festast í sessi. Enn fremur draga niðurstöðurnar skýrt fram mikilvægi samvinnu, sameiginlegrar ígrundunar og félagastuðnings, rétt eins og fjöldi annarra rannsókna (Fullan 2007; Joyce og Showers, 2002; Lieberman, 1995; Routman, 2002; Sergiovanni, 2006). Mikilvægi framangreindra þátta verður varla of oft brýnt fyrir þeim sem ætla að leiða þróunarverkefni til árangurs.

„Í upphafi skyldi endinn skoða,“ segir máltækið. Þegar horft er til baka og breytingaferlið skoðað hefði hugsanlega átt að fresta verkefninu þar til meiri festa væri komin í kennarahópinn. Þá hefðu allir getað lært betur saman og betur hefði gengið að samhæfa uppeldissýn þátttakenda. Á hitt er þó að líta að líklega yrði sjaldan ráðist í þróunarverkefni ef alltaf ætti að bíða eftir „réttum“ eða ákjósanlegum aðstæðum til að ráðast í þau í stað þess að sníða verkefnið að þörfum hvers skóla og nota þau til að skapa þær aðstæður sem sóst er eftir.

Forysta og ábyrgð

Leikskólastjóranum fannst óþægilegt að leiða verkefnið ekki sjálfur en tók um leið fram að það að fá aðstoðarleikskólastjóran til að leiða verkefnið hefði komið sér vel sökum anna. Skólastjórnendur þurfa ekki sjálfir að leiða verkefni ef þeir treysta starfsmönnum sínum og veita þeim vald og svigrúm til forystu í eigin málum (Sergiovanni, 2006). Hins vegar má líta á stjórnendur sem hliðverði breytinga og fjöldi rannsókna rennir stöðum undir mikilvægi þess að þeir séu leiðtogar í breytingastarfi (Barth, 2002; Fullan, 2007; Sergiovanni, 2006). Hópur sem tekur að sér forystuhlutverk þarf að hafa margþætta færni á valdi sínu ef hann ætlar að verða sameiningartákn og halda sýn á lofti. Starfshópurinn þarf á orku, eldmóði og trú að halda til að leiða breytingaferlið og

forystumenn verða að lifa samkvæmt þeim gildum sem þeir setja sér og gefa öðrum fordæmi (Barth, 2002; Fullan, 2007; Muijs og Harris, 2003; Sergiovanni, 2006).

Kennararnir í leikskólanum settu sér sýn sem átti alltaf að vera í sjónmáli og til-tæk: „Svona gerum við“. Hins vegar kom fram í viðtölum, fundargerðum og dagbók-arskrifum að þeir sem áttu að leiða breytingarnar áttu það til að nota fyrri starfshætti. Deildarstjórar sögðust gleyma sér við mikið álag. Þeir gætu ekki verið fyrirmyndir eða kennt samkennurum þegar þeir væru sjálfir að tileinka sér starfshættina og jafn-vel kenna á öðrum stað og tíma. Þeir væru með nemendahóp sem þeir væru sjálf-ir að kenna og þar af leiðandi gætu þeir ekki fylgst með samkennurum til þess að veita stuðning og ráðgjöf. Þeir sögðust þurfa einhvern til að leysa sig af svo að þeir gætu veitt öðrum endurgjöf. Enn fremur sögðust deildarstjórnir þurfa að geta varið nokkrum hluta daglegs vinnutíma til að samhæfa kennsluáðferðir því að erfitt væri að ná kennurum saman til skrafs og ráðagerða utan hefðbundins vinnutíma. Hefði leik-skólastjórinn leitt breytingarnar er líklegt að hann hefði haft meiri skilning á nauðsyn þess að heimila fundi á vinnutíma kennaranna, skilið betur erfiðleikana við að fara í gegnum breytingaferlið og reynt að finna úrræði til að koma til móts við þarfir kenn-aranna.

Þar sem skólastjórinn fól aðstoðarleikskólastjóra og deildarstjóra ábyrgðina á að leiða verkefnið hefði hann enn fremur þurft að treysta dómgreind þeirra til þess að meta þörf fyrir fundartíma og láta vald til að taka ákvarðanir um fundi fylgja ábyrgð-inni. Deildarstjórar töldu mjög mikilvægt að þeir gætu sem forystumenn sótt sér dýpri fræðslu en þá sem aðrir kennarar leikskólans fengu því að þeir bæru ábyrgð á að kenna rétta notkun verkfæranna. Rök þeirra voru meðal annars að þeir þyrftu að geta rök-stutt betur hvers vegna PMT-verkfærin væru betri en önnur uppeldisverkfæri. Taka má undir þetta sjónarmið en jafnframt benda á að það hefði þurft að vera enn meiri og stöðugri fræðsla meðan verið var að kenna reglurnar og kennararnir að tileinka sér notkun verkfæranna. Einnig má taka undir þetta sjónarmið í ljósi þess að það voru deildarstjórar sem báru ábyrgð á að allir kennarar deildarinnar nýttu verkfærin á rétt-an hátt. Einnig báru þeir ábyrgð á því að halda umræðunni og fræðslunni lifandi með-al samkennara. Deildarstjórnir áttu einnig að sjá til þess að öll börn hverrar deildar, óháð andlegu eða líkamlegu atgervi, nytu þess að uppeldisverkfærin væru notuð rétt. Loks áttu þeir að sjá um að upplýsa foreldra og fræða þá um uppeldisáðferðirnar sem notaðar voru á deildinni. Forystuhlutverk deildarstjóranna var því mjög mikilvægt og má skoða í ljósi niðurstaðna menntunarfræðinga um mikilvægi dreifðrar forystu og forystuhæfni skóla (Fullan, 2005, 2007; Lambert, 2005; Muijs og Harris, 2003; Patterson og Patterson, 2004; Sergiovanni, 2004, 2006; Waters, o. fl., 2004).

Í þessu samhengi má enn fremur velta fyrir sér sýn, forystu og ábyrgð fræðslu-yfir-valda. Fullan, Bertani og Quinn (2004) segja til dæmis að metnaðarfull fræðslu-yfir-völd leggi sig fram um að dýpka skilning sinn á umbótastarfi með því að huga stöðugt að þeim vandamálum sem upp kunna að koma í skólum, veita umbun og endurgjöf. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að gefa þurfi kennurum í leikskólum, sem taka þátt í þróunarstarfi, kost á meira samstarfi og endurmenntun á vinnutíma.

ÁLYKTANIR OG LOKAORÐ

Fullan (2007) segir að það eigi ekki að vera markmið þróunarverkefna að endurskipuleggja formgerð og skipulag (e. restructure) heldur sé raunverulegar árangur þróunarverkefna undir því kominn að þau nái til kjarna skólustarfsins, uppeldis og kennslu, og megni að endurmóta menningu skólans (e. reculture). Í stuttu máli má segja að verkefnið „Svona gerum við“ hafi haft jákvæð áhrif á menningu leikskólans og styrkt þau skilyrði skólaþróunar sem rædd hafa verið í þessari grein. Af þeim niðurstöðum sem hér hafa verið kynntar má draga þá ályktun að þrátt fyrir ýmsar hindranir hafi verkefnið hjálpað skólanum að móta sameiginlega sýn sem varð „félagslegt lím“ fyrir skólasamfélagið og eflði samskipti, byggð á virðingu og trausti. Kennarar tókust á við nýja starfshætti sem vissulega voru krefjandi en með samstilltu átaki, skipulagðri ígrundun og utanaðkomandi fræðslu og ráðgjöf náðu þeir árangri og starfsþroski þeirra jókst. Ýmsar þekktar hindranir í vegi breytingaferlis komu í ljós, svo sem tímaskortur, skortur á eftirfylgni og síðast en ekki síst öryggisleysi og tilfinningalegt umrót sem fylgir því að takast á við breytta starfshætti. Einnig verður að segja að forystumennirnir, sem falið var að stýra verkefninu, fengu ekki þau völd sem hefðu þurft að fylgja ábyrgðinni því að skólastjórinn hafði lítil tengsl við verkefnið og hafði ekki sömu sýn og forystan.

Innan skólaþróunarfræða eru skiptar skoðanir á því hvort þróunarverkefni þurfi að vera sjálfsprottin úr jarðvegi skólans sjálfs eða hvort slík verkefni að frumkvæði stjórnvalda og undir þrýstingi frá þeim geti verið lífvænleg. Við teljum að báðar „gerðir“ þróunarverkefna geti átt rétt á sér. SMT er dæmi um verkefni sem sveitarfélög hafa gert að forgangsverkefni í skólum sínum. Til þess að slík verkefni verði lífvænleg verða þó skólarnir að sjá sjálfir tækifærin sem þau skapa, gera verkefnið að sínum og skuldbinda sig til að vinna þau. Um leið verða þó yfirvöld að átta sig á nauðsyn þess að styðja rækilega við bakið á skólum sem taka verkefnið upp, gera sér grein fyrir þeim kröfum sem þróunarstarf gerir til skóla og kennara og umfram allt tryggja skólum fjárhagsleg úrræði, tíma, endurmenntun og ráðgjöf í samræmi við það.

HEIMILDIR

- Akureyrarbær. (2007). *Ársskýrsla 2006*. Sótt 20. apríl 2009 af http://www.akureyri.is/media/vefmyndir/akureyri/pdf/Akureyrarbær_Arsskyrsla_2006_vefur.pdf
- Barth, R. S. (2002). The culture builder. *Educational Leadership*, 59(8), 6–11.
- Dishion, T. J. og Patterson, S. G. (2005). *Parenting young children with love, encouragement and limits*. Champaign Illinois: Research Press.
- Draper, S. W. (2007). *The Hawthorne, Pygmalion, placebo and other effects of expectation: Some notes*. Sótt 19. mars 2007 af <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/hawth.html>
- Forgatch, M. S. og DeCarmo, D. S. (2003). Extending and testing the social interaction learning model with divorce samples. Í J. B. Reid, G. R. Patterson og J. Snyder (ritstjórar), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (2. útgáfa, bls. 235–256). Washington, DC: American Psychological Association.

- Fullan, M. (2002). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 6–21.
- Fullan, M. (2003). *The moral imperative of school leadership*. Thousand Oaks: Crowin Press.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks: Crowin Press.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4. útgáfa). London: Teachers College Press.
- Fullan, M., Bertani, A. og Quinn, J. (2004). Leading in tough times. *Educational Leadership*, 61(7), 42–46.
- Gunnar Gíslason. (2006, september). Skólamáll. *Innanbæjarkrónika: Starfsmannafréttir Akureyrarbæjar*, 5(1). Sótt 23. apríl 2009 af http://www.akureyri.is/media/vefmyndir/akureyri/pdf/kronikan_4tbl_2006.pdf
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6, 151–182.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (2001). *Research and the teacher: A qualitative introduction to school-based research*. London: RoutledgeFalmer.
- Hopkins, D., Ainscow, M. og West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.
- Joyce, B. og Showers, B. (2002). *Student achievement through staff development* (3. útgáfa). London: Longman.
- Lambert, L. (2005). Leadership for lasting reform. *Educational Leadership*, 62(5), 62–65.
- Leikskólinn Sólbrekka. (e.d.). *SMT – foreldrafærni*. Sótt 20. apríl 2009 af <http://www.seltjarnarnes.is/solbrekka/hlidarval/upplýsingar/Undirflokkur/>
- Lieberman, A. (1995). Practices that support teacher development: Transforming conceptions of teacher learning. *Phi Delta Kappan*, 76, 591–596.
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- McNiff, J., Lomax, P. og Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2. útgáfa). London: RoutledgeFalmer.
- Muijs, D. og Harris, A. (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment? An overview of the literature. *Educational Management and Administration*, 31, 437–448.
- Murgatroyd, S. og Morgan, M. (1993). *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Patterson, J. og Patterson, J. (2004). Sharing the lead. *Educational Leadership*, 61(7), 74–78.
- Patterson, G., Reid, J. B. og Eddy, J. M. (2003). A brief history of the Oregon model. Í J. B. Reid, G. R. Patterson og J. Snyder (ritstjórar), *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (2. útgáfa, bls. 3–21). Washington, DC: American Psychological Association.
- Routman, R. (2002). Teacher talk. *Educational Leadership*, 59(6), 32–35.
- Rúnar Sigþórsson. (2004). Hún er löng leiðin til stjarnanna: Þarfir nemenda, starfsþróun og skólaþróun. *Netla – vef tímarit um upplæddi og menntun*. Sótt 10. desember 2006 af <http://netla.khi.is/greinar/2004/008/indes.htm>

- Rúnar Sigþórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón Baldvin Hannesson, Ólafur H. Jóhannsson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (1999). *Aukin gæði náms: Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sergiovanni, T. J. (2004). Building a community of hope. *Educational Leadership*, 61(8), 33–37.
- Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship: A reflective practice perspective* (5. útgáfa). Boston: Allyn & Bacon.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla. Háskólaforlag Máls og menningar.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook* (2. útgáfa). London: Sage.
- Skólaskrifstofa Hafnarfjarðar. (2009). *Að settu marki 2009: Stefna og starfsskýrsla fræðslu- sviðs Hafnarfjarðar*. Sótt 20. apríl 2009 af <http://www.hafnarfjordur.is/hafnarfjordur/upload/files/pdf/skolaskrifstofa/skyrslur/starfsskyrslafraedslusvidsadsattu-marki2009utgafa.pdf>
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstjórar), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun* (bls. 187–200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Waters, J. T., Marzano, R. J. og McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48–51.

UM HÖFUNDA

Sigurborg Kristjánsdóttir (boggak@simnet.is) er þróunarfulltrúi leikskóla í Hafnarfirði. Hún lauk leikskólakennaraprófi frá Fóstruskóla Íslands 1976 og meistaraþrófi í menntunarfræði með áherslu á skólastjórnun frá Háskólanum á Akureyri 2007. Að loknu grunnnámi starfaði hún við kennslu í grunnskóla til ársins 1984 og síðan sem leikskólakennari og leikskólastjóri til 2002 en hóf þá störf á skólaskrifstofu Hafnarfjarðar.

Rúnar Sigþórsson (runar@unak.is) er prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk kennaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands 1973, meistaraþrófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge 1996 og doktorsþrófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Síðustu ár hafa rannsóknir hans einkum beinst að námskrá, kennslutilhögun, námi og námsmati ásamt forsendum skólaþróunar og þróun skólastarfs á þessum sviðum.

„This is how we work“

The adoption of PMT-tools with an action research in a preschool

ABSTRACT

This article reports the findings of an action research on an improvement project in an urban preschool where teachers attempted to adopt and implement *Parent Management Training* (PMT) as a professional tool. PMT was originally designed for parents of children with behavioural disorders and is meant to equip parents with tools to teach and support positive behaviour. Recently a number of pre- and compulsory schools have introduced similar tools as *School Management Training* (SMT), meant to support teachers in managing pupils' behaviour.

The action research took place in two phases. From January to September 2005 introduction and planning within the preschool took place. Also the formation of rules of behaviour to teach the children commenced. Video-recordings were also made to compare with similar recordings at the end of the project. During the second phase of the research, from September 2005 to June 2006, the actual intervention took place. Data collection during that phase was typical for action research. It included interviews, video recordings, surveys, journal writing, and analysis of policy documents from the school.

The findings shed light on the impact of the intervention on some key aspects of the school's culture and internal conditions of school improvement. Professional development, collaborative reflection, shared vision, peer support, trust and leadership seemed particularly important here. The findings underscored the importance of the presence of those aspects and conditions, and revealed how, at the same time, the project contributed to strengthening them. The preschool teachers grappled with new and demanding ways of practice, but with collective effort, purposeful reflection, peer support and relationships built on mutual respect and trust they realised new ways of working and enhanced their professional development. External support, adapted to their needs, was also important here.

Despite being successful in a number of ways the project encountered some obstacles well known from other school improvement research. The most significant of these were staff turnover, lack of time for collaboration and collective reflection, lack of self-confidence and the emotional tensions that often go along with improvement efforts.

Furthermore the team of middle managers who took charge of the project were not granted the necessary authority to sustain their professional accountability for leading and managing the implementation. This was due to lack of leadership on part of the head-teacher who was not connected to the project well enough, did not share the teachers' vision of it and lacked understanding of the project's demand on the teachers' time and emotions.

Finally the authors point out the importance of leadership from educational

authorities who introduce initiatives like SMT and that they provide schools with the necessary resources, such as time, funding, staff development and external support.

ABOUT THE AUTHORS

Sigurborg Kristjánsdóttir (boggak@simnet.is) is a development consultant for pre-schools at Hafnarfjörður Local Educational Authority. She graduated as a preschool teacher in 1976 and finished an M.Ed.-degree in education with emphasis on school management from the University of Akureyri in 2007. After her preschool teacher education she worked as a compulsory school teacher until 1984. After that she held posts as a preschool teacher and head-teacher until 2002, when she was employed by the Hafnarfjörður LEA.

Rúnar Sigþórsson (runar@unak.is) is a professor of education at the Faculty of Education, University of Akureyri. He finished his B.Ed.-degree from the Iceland University of Education in 1973, an M.Phil in school development from the University of Cambridge 1996 and holds a Ph.D. in education from the Iceland University of Education. His recent research is in the field of curriculum, teaching organisation, assessment and learning, the conditions of school improvement and the development of classroom practice and student learning.

1 Rannsóknin var meistaraþrófsverkefni Sigurborgar Kristjánsdóttur við Háskólann á Akureyri 2007.

Margbreytileiki og fjölmenningarlegt samfélag í námsbókum:

Sýn aðalnámskrár grunnskóla og gátlista Námsgagnastofnunar

Á síðustu árum hafa orðið töluverðar breytingar á íslenskum námsbókum í þá veru að aukið tillit er tekið til fjölmenningarlegs samfélags og margbreytileika. Í nýlegum bókum fyrir grunnskólabörn sýna margar myndir fjölbreytta húðlitatóna Íslendinga. Námsbækur eiga að hrinda í framkvæmd markmiðum aðalnámskrár og í þessari grein fjalla ég um nokkrar aðalnámskrár grunnskóla með það að markmiði að skoða hvort þessar breytingar á námsbókunum endurspegli gagngera breytingu á aðalnámskrá hvað varðar fjölmenningu. Einnig er fjallað um leiðbeiningar fyrir höfunda sem gefnar eru út af Námsgagnastofnun, aðalútgefanda námsbóka. Greining mín sýnir að tiltölulega lítil áhersla hefur verið lögð á fjölmenningu í aðalnámskrám og á það einnig við um þá aðalnámskrá sem tók gildi í áföngum frá 2007. Umfjöllun um fólk af erlendum uppruna markast oft af því að það er greint frá Íslendingum. Hins vegar má sjá mikla áherslu á fjölbreytileika í gátlista fyrir námsefnishöfunda Námsgagnastofnunar þar sem lögð er áhersla á að höfundar dragi upp fjölbreytta mynd af íslensku samfélagi.

INNGANGUR

Á síðastliðnum tíu árum hefur umræða um fjölmenningarlegt samfélag aukist mjög í íslensku samfélagi samhliða aukinni fjölbreytni þess. Hlutfall einstaklinga af erlendum uppruna var lengi fremur lágt hér á landi miðað við nágrannalönd okkar, þó að hingað hafi alltaf flutt fólk frá öðrum löndum. Hlutfall einstaklinga með erlent ríkisfang var 1,4% árið 1980 en 7,4% árið 2008 (Hagstofa Íslands, 2009). Einnig er hér fólk af erlendum uppruna með íslenskt ríkisfang, svo sem önnur kynslóð innflytjenda og ættleidd börn. Árið 2006 voru 3,7% nemenda í grunnskólum landsins með annað móðurmál en íslensku (Hagstofa Íslands, 2007) og einnig má þar finna íslensk börn af erlendum uppruna með íslensku sem móðurmál. Á tímabilinu 1990–2007 voru til dæmis 309 börn ættleidd erlendis frá, m.a. frá Kína, Indlandi og Kólumbíu (Hagstofa Íslands, 2008) og svo eru einnig börn með annað foreldrið erlent. Rannsóknir á þessum aukna fjölbreytileika íslensku þjóðarinnar hafa meðal annars beinst að reynslu fólks af erlendum uppruna á vinnumarkaði og þeim félagslegu tengslum sem það hefur

aðgang að (Unnur Dís Skaptadóttir, 2003), sem og stöðu erlendra barna í leikskólum og grunnskólum (Hanna Ragnarsdóttir, 2002, 2004), og því hvernig formgerðir samfélagsins hafa áhrif á fólk af erlendum uppruna (Kristín Erla Harðardóttir, Kristín Loftsdóttir og Unnur Dís Skaptadóttir, 2007). Ég hef fjallað um ímyndir námsbóka í tengslum við fjölmenningu og hef m.a. sýnt að greina má töluverða breytingu á námsbókum síðastliðin ár. Í því samhengi hef ég undirstrikað að fjölmenningarlegt náms efni er ekki eingöngu mikilvægt sem þáttur í samsömun barna af erlendum uppruna, heldur einnig til að endurspegla að fjölbreytni samfélagsins sé eðlilegur og sjálfsagður þáttur þess (Kristín Loftsdóttir, 2007a og 2007c).

Í þessari grein ætla ég að fjalla um tvo þætti sem ég tel að hafi áhrif á ímyndir fjölmenningar í námsbókum: áherslu aðalnámskrár á fjölmenningarlegt samfélag og leiðbeiningar helsta útgefanda námsbóka, *Námshagnastofnunar*, eins og þær birtast í gátlista fyrir höfunda námsefnis. Ég mun spyrja af hverju greina megi breytingu á tilteknu námsefni þar sem lögð er áhersla á að sýna fólk af ólíkum uppruna sem hluta af íslensku samfélagi og hvort hér sé um að ræða þau viðmið sem aðalnámskráin setur. Með áherslu á fjölmenningu í aðalnámskrá og ímyndir námsbóka af íslensku þjóðinni leitast ég þannig við að sýna breytingar og samfellu í því hvernig tekist er á við aukinn fjölbreytileika íslensku þjóðarinnar. Þetta á bæði við um stjórnvöld, sem eru ábyrg fyrir útgáfu aðalnámskrár, og námsbókaútgefendur sem vissulega eru háðir aðalnámskrá en hafa engu að síður sjálfstæði um val á efni til útgáfu og setja fram ákveðnar kröfur til höfunda. Ég sýni fram á að í aðalnámskrá grunnskóla kemur að mörgu leyti fram stöðluð ímynd fjölmenningar þar sem í henni er fjallað þannig um fólk af erlendum uppruna að það sé á einhvern hátt fyrir utan íslenskt samfélag en Námsgagnastofnun, aðalútgefandi íslenskra námsbóka hingað til, hefur lagt ríka áherslu á að endurspegla aukinn fjölbreytileika þjóðarinnar í efni sem ætlað er grunnskólanemendum.

Greinin byrjar á nokkuð almennri umræðu um námsbókarannsóknir þar sem lögð er áhersla á gagnvirkt samband námsbóka og umhverfis. Ég rek svo stuttlega mínar eigin rannsóknir á íslenskum námsbókum og hvernig ég tel að greina megi breyttar ímyndir fjölbreytileika og þjóðernis í nýlegum námsbókum. Í kjölfarið verða áherslur aðalnámskrár skoðaðar og íhugað hvort breytingar á námsbókum geti stafað af aukinni áherslu á fjölmenningu í aðalnámskrá. Að lokum mun ég stuttlega fjalla um leiðbeiningar Námsgagnastofnunar til höfunda og hvernig þær endurspegla aðalnámskrárnar.

Rannsóknin á íslenskum grunnskólanámsbókum var unnin úr gögnum sem safnað var í tengslum við rannsóknarverkefnið *Ímyndir Afríku á Íslandi*, sem var styrkt af RANNÍS, Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands og Aðstoðarmannasjóði Háskóla Íslands.

FRÆÐILEG NÁLGUN OG AÐFERÐIR

Með hugtakinu fjölmenningu er leitast við að endurspegla aukna fjölbreytni samfélaga samtímans, en einnig má líta á notkun hugtaksins sem viðurkenningu á fjölbreytileika sem alltaf hefur verið til staðar. Í Bretlandi og Bandaríkjunum hefur fjölmenningu lengi tengst gagnrýni áherslu á skólamála, en í Ástralíu og Kanada stefnu stjórnvalda

hvað varðar fjölþættan uppruna landsmanna (Ponzanesi, 2007, bls. 92). Fjölmennings- arlegar áherslur hafa því um langa hríð beinst að mikilvægi þess að fjölbreytileiki samfélagsins sé virtur í skólakerfinu (sjá til dæmis Hartmann og Gerteis, 2005). Hugtakið fjölmennig hefur þó einnig lengi verið gagnrýnt fyrir að hlutgera menningu, og sagt óljóst og fræðilega illa skilgreint (Thompson, 2003; Wieviorka, 1998). Engu að síður má líta svo á að notkun hugtaksins fjölmennig lýsi viðleitni til að endurspeglar á jákvæðan hátt fjölbreytni innan þjóðríkja og undirstrika að þjóðríkin eru samansett úr hópum úr ólíku menningarlegu umhverfi. Í íslensku samhengi er oft litið á þessa fjölbreytni út frá fleiri þáttum en uppruna og hugtakið þannig tengt fjölbreytileika í víðara samhengi (sjá Björk Helle Lassen, Friðu B. Jónsdóttur og Hildi Blöndal, 2007). Hér verður þó orðið fjölmennig fyrst og fremst notað sem þýðing á enska hugtakinu *multiculturalism* og talið mikilvægt að geta gripið til hugtaks sem tekur aðallega til ákveðins þáttar fjölbreytileika, þ.e. hugmynda um menningu og uppruna, þó að einnig sé lögð áhersla á skörun við aðra þætti sjálfsmynda svo sem kyns.

Í rannsóknnum sínum á skólamállum í tengslum við fjölmenningu bendir Hanna Ragnarsdóttir (2007) á að í þekkingarmiðlun sé mikilvægt að „fjölbreytileiki mannlífsins sé sýnilegur á hinum ýmsu sviðum námsins, en námið miðist ekki eingöngu við tiltekinn hóp samfélagsins.“ (bls. 110). Rannsóknir á námsbókum erlendis sýna að tíðni birtingar ákveðinna hópa er mismunandi í námsbókum og ekki alltaf í samhengi við veruleikann (til dæmis Clawson og Kegler, 2000; Ferree og Hall, 1990; Hopkin, 2001). Áherslur á fjölmenningslegt samfélag, þ.e. að fjallað sé um fólk með ólíkan bakgrunn og eða útlitsleg einkenni og sýndar myndir af því sem eru tengdar hugmyndum um uppruna, endurspeglar þannig ákveðna viðurkenningu á þessum fjölbreytileika; gera hann sýnilegan og sjálfsagðari hluta af landi og þjóð. Jafnframt má líta svo á að slíkar ímyndir séu þáttur í því að börn, til dæmis af erlendum uppruna, fái það betur á tilfinninguna að þau tilheyri því sem Benedict Anderson (1983) hefur kallað ímyndað samfélag þjóðríkisins.

Í stuttu máli má segja að hægt sé að skoða annars vegar þá ímynd sem námsbækur bregða upp af öðrum hópum og hins vegar þá ímynd sem þær bregða upp af þjóðinni í viðkomandi landi. Námsbækur bregða upp mynd af tengslum ólíkra þjóðríkja, auk þess sem þær skilgreina hverjir tilheyra „okkur“, þ.e. þjóðríkinu (sjá Kristínu Loftsdóttur, 2007a, 2007c). Eins og mannfraeðingarnir Fay D. Ginsburg, Lila Abu-Lughod og Brian Larkin (2002) benda á er þjóðríkið mjög mikilvægur vettvangur samkenndar og sjálfsmyndar fyrir flesta einstaklinga. Hverjir eru fulltrúar þjóðarinnar, hverjir eru sýnilegir og hverjir ósýnilegir, og í hvaða samhengi? Hvernig fá ólíkir félagslegir hópar ólík hlutverk innan þjóðarinnar, byggð á þáttum eins og kyni, kynhneigð, stétt og trúarbrögðum? Þegar kemur að þjóðarímynd má segja að námsbækur séu sérlega áhugaverður vettvangur því að þær eru skrifaðar undir áhrifum frá aðalnámskrá sem gefin er út af ríkisvaldinu. Þeim er almennt ekki ætlað að ögra eða vera á skjön við félagslegar hugmyndir heldur að styðja við þær og túlka þær, þó að námsgagnahöfundar hafi auðvitað einnig sín persónubundnu markmið. Vissulega eru þó einnig mörg dæmi um að námsbækur reyni að vekja upp umræðu um álitamál í samfélaginu, eins og t.d. bókinn *Úr sveit í borg* þar sem fjallað er um áhrif kvótakerfisins á Vestfirði (Guðmundur J. Guðmundsson, 2002, bls. 57–58).

Rannsóknir á miðlum almennt hafa lengi beinst að áhrifum þeirra á samfélagið. Þó að vissulega sé mikilvægt að huga að áhrifum námsbóka á samfélagið hef ég fyrst og fremst beint sjónum að námsbókum út frá félags- og sögulegu samhengi þeirra. Þannig má undirstrika mikilvægi þess að líta á námsbækur sem hluta af samfélaginu sem þær spretta úr. Þær eru afsprengi umhverfis þar sem hugsað er um umheiminn og tengsl milli hópa á ákveðinn hátt og eru í gagnvirkum tengslum við umhverfi sitt; hafa áhrif á það og eru sjálfar undir áhrifum frá því. Út frá slíku sjónarhorni má líta á námsbækur sem tæki til að kanna heimsmynd, og því samhliða sjálfsm mynd og sjálfsverustöður (e. subject positions) einstaklinga innan ákveðinna samfélaga. Henry Giroux (2000) bendir t.d. á það hvernig rannsóknir tengdar fjölmenningu hafa aukið skilning okkar á því hvernig menntakerfið skapar þekkingu og gefur ákveðnum skilningi á heiminum forræði (bls. 493). Fjölbreytni í menntun á ekki eingöngu að beinast að því að innleiða þau sjónarmið sem hafa verið á jaðrinum heldur að kanna með gagnrýnum hætti hvernig fjölbreytileika og sögulegum ferlum hefur verið gefin merking og þau kynnt til þessa (Kristín Loftsdóttir, í prentun).

Aðferðir

Eins og fyrr var getið byggist rannsóknin á textagreiningu á aðalnámskrám grunnskóla og gátlistum Námsgagnastofnunar. Aðalnámskrá er byggð á lögum um grunnskóla og kveður á um megin stefnu í kennslu og kennsluskipan í öllum grunnskólum landsins, sem og uppeldishlutverk grunnskóla, eins og fram kemur í 24. grein laga um grunnskóla (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Aðalnámskrá felur því í sér ákveðna stefnu stjórnvalda. Hér fjalla ég sérstaklega um aðalnámskrár frá árunum 1989, 1999 og nýju aðalnámskrána frá árinu 2006, sem tók gildi þann 1. ágúst 2007. Á vef menntamálaráðuneytisins segir að nýja aðalnámskráin „[skuli] að fullu vera komin til framkvæmda eigi síðar en þremur árum liðnum frá gildistöku. Jafnframt fellur aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 úr gildi.“ (Menntamálaráðuneytið, e.d.). Ítarleg greining var gerð á þessum aðalnámskrám og við lestur þeirra var sérstaklega leitast eftir því að skoða upplýsingar sem tengjast fjölmenningarlegu samfélagi og hvernig fjallað er um samfélagslega fjölbreytni. Umfjöllun í texta aðalnámskránna um fjölmenningu og margbreytileika var borin saman, einkum hvort minnst var á þessa þætti og þá hvernig. Einnig var leitað að textum þar sem vísað var til litarháttar eða uppruna.

Námsgagnastofnun hefur frá árinu 1986 gefið út sérstakan gátlista sem ætlaður er til leiðbeiningar fyrir námsefnishöfunda, en hefur verið uppfærður oft síðan hann var upphaflega tekinn saman. Stór hluti gátlistans er um frágangs- og uppsetningaratriði sem Námsgagnastofnun gerir kröfu um, en þó má einnig finna ábendingar til höfunda um framsetningu efnis í víðara samhengi. Gátlistinn er áhugavert tæki til að skoða áherslur á framsetningu námsefnis almennt hjá Námsgagnastofnun. Námsgagnastofnun fann fyrir mig eintök af þeim listum sem til voru frá árunum 1986, 1987, 1989, 1994, 1999 og 2003 (Námsgagnastofnun, 1986, 1987, 1989, 1994, 1999, 2003). Þó er ekki hægt að fullyrða, og í raun mjög ólíklegt, að þetta séu allar útgáfur gátlistans enda hefur útgáfunum ekki verið haldið kerfisbundið til haga til þessa. Þessar útgáfur gátlistans voru lesnar yfir, bornar saman og leitað sérstaklega að öllu því sem vísaði til fjölbreytileika íslensks samfélags eða túlka mátti þannig.

FJÖLMENNINGARLEGT ÍSLAND Í ELDRI OG NÝJUM NÁMSBÓKUM

Í námsbókum gefnum út í upphafi 20. aldar er litið svo á að íslenska þjóðin sé upprunnin í Noregi og á Írlandi, og þannig fyrst og fremst lögð áhersla á upphaf með landnámi Íslands. Tvær námsbækur í íslenskri sögu sem komu út í upphafi 20. aldar urðu einráðar næstu áratugin. Íslandssaga Jónasar Jónssonar frá Hriflu kom út 1915 (fyrri hefti) og 1916 (seinna hefti) og var kennd næstu 70–80 ár. Íslandssaga Jóns Jónssonar Aðils var gefin út 1915 og ætluð eldri börnum. Hún var líklega notuð í 50 ár (sjá Þorstein Helgason, e.d.). Jón Aðils hefur lengi verið talinn einn helsti mótunarvaldur íslenskrar þjóðernishyggi og í Íslandssögu hans komu fram keimlíkar hugmyndir og í öðrum ritum hans, svo sem að 84% íslenskra landnema hefðu verið af úrvalsættum (Jón Jónsson Aðils 1946, bls. 22). Nálgun Jónasar Jónssonar frá Hriflu er einnig mjög þjóðernisleg og litið svo á að íslenskir landnámsmenn hafi verið úrval norsku þjóðarinnar, „kjarnmesta fólki[ð] sem til var í landinu“ (Jónas Jónsson, 1966, bls. 15), „en einnig óbilgjarnast ... og verst að stjórna.“ (sama heimild, bls. 15).

Lítill áhersla var því á fjölbreytileika íslensku þjóðarinnar, en það samræmist fyllilega áherslum þjóðernishyggi á ofanverðri 20. öld á einsleitni þjóðarinnar. Í nýrri bókum má, eins og fyrr er getið, sjá mjög ólíka birtingarmynd þjóðarinnar og hef ég fyrst og fremst skoðað hana í tveimur bókaflokkum frá Námsgagnastofnun; *Komdu og skoðaðu*, sem er efni í náttúrufræði og samfélagsfræði, og lestrarbókunum *Listin að lesa og skrifa*, en báðir þessir bókaflokkar eru ætlaðir yngri börnum grunnskóla (sjá nánar um þessa greiningu hjá Kristínu Loftsdóttur, 2007a). Í báðum tilfellum er um að ræða stóra bókaflokk sem eru mikið notaðir í kennslu ungra barna og má því ætla að niðurstöður rannsóknar minnar varpi nokkru ljósi á birtingarmynd íslensku þjóðarinnar í nýrri námsbókum á yngri stigum almennt. Í þessum bókum má sjá myndir af fjölbreyttum hópi einstaklinga af báðum kynjum og ólíkum uppruna, með fjölbreytt litarhaft svo og fatlaða einstaklinga (Kristín Loftsdóttir, 2007a).

Telja má að áherslur á fjölbreyttan uppruna einstaklinga hérlendis haldist að einhverju leyti í hendur við breytt viðhorf annars staðar í heiminum. Þetta er kannski sérstaklega mikilvægt í nútímasamfélagi þar sem algengt er að fólk telji sig tilheyra tveimur menningarheimum. Þegar fjallað er um fólk utan Evrópu og Norður-Ameríku, til dæmis frá Afríku, í eldri námsbókum má oft sjá áherslu á það sem þykir skrítið og framandi. Þetta endurspeglast til dæmis í lítilli áherslu á borgarmenningu álfunnar. Í umfjöllun um Afríku í eldri bókum er líka sjaldan fjallað um einstaklinga, ímyndaða eða raunverulega, heldur er talað um tiltekna flokka manna, eins og svertíngja eða kotbændur (Kristín Loftsdóttir, 2005). Umfjöllun um litarhátt virðist oft vera einskorðuð við kennslubækur um Afríku, ekki aðrar álfur. Texti og myndir í bókunum veita einnig upplýsingar um nemendurna sjálfa og/eða tengsl þeirra við aðra í sínu nánasta umhverfi; umfjöllun um dökkan húðlit felur í sér skírskotun til þeirra eigin hörundslitar eða hörundslitar annarra í kringum þá. Eins og ég hef bent á annars staðar er óheppilegt að skilgreina álfuna sem svæði fólks með dökkum litarhætti eins og oft er gert, því að auðvitað má finna dökkt fólk um allan heim (Kristín Loftsdóttir, 2007b). Í nýrri námsbókum um aðra menningarheima birtast þó vissulega í mörgum

tilfellum fleiri myndir fjölbreytileika. Til dæmis kom bókin *Er til lím í Afríku?* út á Íslandi árið 2003 (upphaflega gefin út í Svíþjóð árið 1992). Þar birtist skýr og lifandi mynd af fjölbreytileika álfunnar og flóknum pólitískum orsökum nútímavandamála. Þannig er horfið frá því að einblína eingöngu á vandamál í tengslum við álfuna eða að kenna frumstæðum samfélagsháttum um vandamál samtímans (Kristín Loftsdóttir, 2007b).

Í ÁTT TIL FJÖLMENNINGAR

Aðalnámskrá grunnskóla

Breytt viðhorf í íslenskum námsbókum til fjölbreytileika í íslensku samfélagi má að nokkru leyti rekja til stefnu sem mótuð er af aðalnámskrá og Námsgagnastofnun. Einnig má greina aukna áherslu á fjölmenningu víðar í samfélaginu, svo sem á öðrum sviðum ríkisvaldsins, hjá sveitarstjórnnum og fræðsluskrifstofum. Árið 2007 birti félagsmálaráðuneytið í fyrsta sinn stefnu ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda (sjá Þorgerði Einarsdóttur og Guðnýju Gústafsdóttur, 2008). Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2007) bendir á að finna megi vísun til fjölmenningar í *Stefnu Reykjavíkurborgar í menntamálum* sem gefin var út árið 2006 og að einnig sé til *Fjölmenningarstefna fyrir leikskóla í Reykjavík*, og finna má margvíslegar vísanir til fjölmenningar hjá ýmsum öðrum sveitarfélögum. Ingólfur bendir þó á að í flestum tilfellum snúist þær um íslenskukennslu og aðlögun innflytjenda að samfélaginu, og að hjá engu af þeim fimm sveitarfélögum sem beðin voru um stefnuskjöl sín hafi mátt finna sérstaka áherslu á fjölmenningu umfram önnur málefni (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2007, bls. 5).

Fjölmargar rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi aðalnámskrár, þó að einnig megi undirstrika mikilvægi þess sem raunverulega á sér stað í skólastofunni. Vettvangsrannsóknir innan skólakerfisins sýna að félagsmótun í skólum er flókið fyrirbæri og ekki hægt að líta svo á að ímyndir eða textar námsbóka innræti nemendum á einfaldan hátt ákveðin viðhorf (sjá Olsen, 1997; Yon, 2003). Engu að síður er aðalnámskrá leiðbeinandi um stefnu skólanna í heild og þurfa áherslur stofnana og kennara að vera í samræmi við hana. Aðalnámskrá endurspeglar stefnumörkun stjórnvalda og í henni eru því ákveðin skilaboð til samfélagsins um það hvaða þætti ríkisvaldið telur mikilvæga. Pólitískar víddir aðalnámskrárinnar birtast glögg í Bandaríkjunum, en þar deilir fólk um að hversu miklu leyti hún skuli endurspeglar menningararf Bandaríkjamanna af ólíkum uppruna (sjá til dæmis Longwell-Grice og Letts, 2001; Verharen 2000). Guðný Guðbjörnsdóttir (2003) telur að nú sé almennt litið svo á að í menntakerfinu endurspeglar átök um merkingu þess að vera borgari í lýðræðisþjóðfélagi.

Aðalnámskrá grunnskóla 1989

Í aðalnámskránni frá árinu 1989 er hugtakið fjölmennig almennt ekki notað en minnst er á margbreytileika og mikilvægi þess að taka tillit til hans. Þar segir að „[j]öfnuður, jafnrétti og jafngildi allra einstaklinga [eigi] að einkenna allt skólastarf [...]. Hver ein-

staklingur [skuli] virtur án tillits til getu sinnar, hæfileika, kynferðis, litarháttar ellegar félagslegs, menningarlegs eða trúarlegs uppruna.“ (Menntamálaráðuneytið, 1989, bls. 9). Aðalnámskráin leggur áherslu á að þetta merki að ekki skuli raða nemendum í bekkni til lengri tíma eftir getu, hæfileikum eða kynferði, en líklega er það ákveðið andóf gegn þeirri stefnu að raða börnum í bekkni eftir getu, sem lengi hafði verið við lýði. Í þessum texta eru réttindi þó útskýrð á annan hátt en í nýrri aðalnámskrá, því í þeirri síðarnefndu virðist lítið svo á að nemendum sé mismunað fái þeir ekki verkefni við sitt hæfi.

Aftur er vikið að fjölbreytileika í undirkaflanum *Almenn mannréttindi* í sérkafla sem kallast *Aðrir námsþættir*, en það eru þættir sem taldir eru falla utan við skilgreindar námsgreinar en þykir þó brýnt að sinna innan skólanna. Þarna er talað um mikilvægi þess að nemendur læri að bera virðingu fyrir öðrum „án tillits til kynþáttar, litarháttar, kynferðis, tungu, trúar, stjórnmalaskoðana eða annarra skoðana, þjóðernis, uppruna, eigna, ætternis eða annarra ástæðna.“ (Menntamálaráðuneytið, 1989, bls. 170). Í þessum kafla um mannréttindi er lögð sérstök áhersla á virðingu fyrir fjölbreytileika samfélagsins og það viðhorf er gert enn sýnilegra með því að setja það fram í sérstökum kafla.

Hvað námsgögn varðar stendur í aðalnámskrá frá 1989 að „[v]ið gerð námsgagna og val á þeim [skuli] þess [gætt] að mismuna ekki einstaklingum eða hópum vegna kynferðis, búsetu, litarháttar, fötlunar, trúarbragða eða félagslegrar stöðu.“ (bls. 19). Í umræðu um helstu gildi kristilegs siðgæðis sem er sérstakur undirkafla er sérstaklega talað um mikilvægi umburðarlyndis. Þó að bent sé á mikilvægi umburðarlyndis er einnig tekið fram að í skólastarfi merkir umburðarlyndi ekki að öll gildi séu jafn rétthá, heldur sé skólinn bundinn af ýmsum gildum sem tengjast lýðræði og kristilegu siðgæði. Þetta er þó talið fela í sér frelsi til mismunandi skoðana (Menntamálaráðuneytið, 1989).

Aðalnámskrá grunnskóla 1999

Aðalnámskráin sem tók gildi árið 1999 var að útliti og umfangi mjög breytt frá fyrri aðalnámskrá; í stað þess að vera eitt hefti eins og sú fyrri var hún í tólf heftum og meira en fjórum sinnum lengri. Eitt heftið var almennur hluti námskrárinnar og hin fjölluðu um tiltekna námsgreinar (Börkur Vígþórsson, 2003). Lífsleikni var þar í fyrsta sinn sett fram sem námsgrein, en henni var ætlað að auðvelda skólunum að uppfylla ýmsar skuldbindingar íslenska ríkisins, eins og það er orðað í námskránni, hvað varðar þætti eins og mannréttindasáttmála Sameinuðu þjóðanna, jafnréttislög, umferðarlög, tóbaksvarnir og umhverfismál (Menntamálaráðuneytið, 1999b, bls. 6). Í þessum hluta er þó varla neitt fjallað um fjölmennarlegt samfélag þótt lögð sé áhersla á mikilvægi þátta eins og umburðarlyndis og virðingu gagnvart öðrum. Einnig er sérhefti sem ber titilinn *Kristin fræði, siðfræði og trúarbragðafræði* (Menntamálaráðuneytið, 1999c).

Í almennum hluta aðalnámskrár frá árinu 1999 er minnst stuttlega á málefni fjölmennar á nokkrum stöðum og þar er klausan um mismunun og námsgögn sem sjá mátti í aðalnámskrá frá 1989 endurtekin næstum orðrétt (Menntamálaráðuneytið, 1999a, bls. 34). Guðný Guðbjörnsdóttir (2003) bendir á að aðalnámskráin einkennist

mjög af kynjahlutleysi sem hafi til þessa ekki þótt duga til að auka jafnrétti. Guðný telur að aðalnámskráin frá 1999 sýni litla breytingu frá fyrri námskrám út frá sjónarhóli jafnréttis. Hún bendir jafnframt á að sama ár og aðalnámskráin var gefin út kom út sérritið *Jafnrétti til menntunar*, þar sem sjá má hugmyndir um sértækar aðgerðir og samþættingu sem ekki er að finna í aðalnámskránni sjálfri. Guðný bendir á að þetta endurspegli hvernig jafnréttismálum sé í raun haldið á jaðrinum með því að setja þau ekki hreinlega inn í námskrána sjálfa.

Rík áhersla er lögð á kristna trú í aðalnámskránni og farið ítarlega yfir mikilvægi hennar sem einnar af meginstoðum vestrænnar menningar. Í inngangsorðum að almennum hluta aðalnámskrár frá 1999, segir Björn Bjarnason, þáverandi menntamálaráðherra, að við framkvæmd skólustefnunnar beri að „halda í heiðri gildin sem hafa reynst okkur Íslendingum best. Skólarnir haf[i] vaxið úr jarðvegi kristinnar og þær rætur meg[i] aldrei slitna.“ (Menntamálaráðuneytið, 1999a, bls. 6). Hanna Ragnarsdóttir (2002) spurði einmitt í kjölfarið hvort ásættanlegt væri í fjölmenningarlegu samfélagi að skólarnir tækju einungis mið af trúarbrögðum og menningu meirihlutans. Þó er tekið fram í því hefti aðalnámskrár sem snýr að trúarbrögðum að með vaxandi fjölda „nýbúabarna“ þurfi skólinn í samvinnu við foreldra að skoða hvernig hægt er að koma á mótis við „óskir um að þau fái fræðslu um eigin trú og menningu.“ (Menntamálaráðuneytið, 1999c, bls. 9).

Ný aðalnámskrá grunnskóla

Í almennum hluta hinnar nýju aðalnámskrár er ekki fjallað um fjölmenningu sérstaklega þótt áhersla sé lögð á „ólíka getu og ólík áhugamál“ nemendahópsins (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 9). Hugtakið fjölmenning er til dæmis ekki notað. Í kafla um hlutverk og markmið grunnskóla er gerð grein fyrir því að

[g]runnskólar eig[i] að taka við öllum börnum, hvernig sem á stendur um atgervi þeirra til líkama og sálar, félagslegt og tilfinningalegt ásíðkomulag eða málþroska. Þetta á við um fötluð börn og ófötluð, afburðagreind og greindarskert og allt þar á milli, börn úr afskekktum byggðarlögum, börn úr minnihlutahópum sem skera sig úr hvað varðar mál, þjóðerni eða menningu. Grunnskólum er skylt að mennta öll börn á árangursríkan hátt. (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls.8)).

Tekið er fram í undirkafla um jafnrétti til náms að „[v]erkefni [skuli] höfða jafnt til drengja og stúlkna, nemenda í dreifbýli sem þéttbýli og fatlaðra og ófatlaðra óháð uppruna, trú og litarhætti“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 9), en sá texti er endurtekinn í umfjöllun um kennsluáðferðir. Jafnframt segir að jafnrétti til náms sé „eitt grundvallarviðmið“ í skólastarfi og sé fólgið í því „að bjóða nemendum nám og kennslu við hæfi og gefa þeim tækifæri til að spreyta sig á viðfangsefnum að eigin vali. Í þessu felast ekki endilega sömu úrræði fyrir alla heldur sambærileg og jafngild tækifæri.“ (sama heimild, bls. 9). Á sama stað segir að mikilvægt sé að koma til mótis við „ólíka getu og ólík áhugamál nemenda, þ.e. að veita nemendum menntun við hæfi hvers og eins.“ (sama heimild, bls. 9). Hér er verið að vísa til fjölbreytileika nemendahópsins, en að vissu leyti má telja óheppilegt og misvísandi að fjölbreytileiki sé

dreginn upp í sömu andrá og talað er um ólíka getu nemenda því ólík geta og áhugamál þarf ekki að tengjast á neinn hátt fjölbreytileika hvað varðar þætti eins og búsetu, kyn, fötlun, trú eða litarhátt. Þó að fatlað barn þyrfti í vissum tilfellum sérstök úrræði í námsgreinum eins og leikfimi er ekki víst að það þurfi sérúrræði í öðrum greinum. Barn sem er dökkt á hörund en með íslenskan uppruna þyrfti væntanlega ekki nein sértæk úrræði. Þannig má lesa út úr orðalaginu að sérstakt tillit verði að taka til þeirra sem skera sig úr hópnunum, og það er vissulega jákvætt í ákveðnum tilfellum, en um leið er verið að flokka nemendur í þá sem taldir eru „öðruvísi“ og þurfa sértæk úrræði og þá sem ekki eru taldir þurfa sértæk úrræði.

Umfjöllun um námsgögn frá 1989 er því sem næst óbreytt í nýrri aðalnámskrá (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 16). Þá stendur þar í kafla um kennsluáðferðir: „Einnig er mikilvægt að nemendum lærist að þekkja og tjá eigin tilfinningar og kunni jafnframt að virða tilfinningar annarra og tjáningu þeirra, óháð uppruna, kyni, búsetu, trú, kynhneigð eða fötlun.“ (bls. 9). Jafnframt má lesa í kaflanum *Almenn menntun* að hún eigi að stuðla að „umburðarlyndi, virðingu fyrir náunganum og umhverfinu“ (bls. 8). Í nýju aðalnámskránni er gerð grein fyrir lífsleikni í eftirfarandi orðum: „Fengist er við þætti sem tengjast því að vera þátttakandi í lýðræðislegu þjóðfélagi, s.s. jafnrétti, réttindi, skyldur og ábyrgð, mannréttindi, umburðarlyndi og gagnkvæma virðingu.“ (Menntamálaráðuneytið, 2007a, bls. 5). Eins og í lífsleiknihlutunum frá árinu 1999 er ekki fjallað sérstaklega um fjölmenningsleglegt samfélag og ekki er heldur að sjá mikla áherslu á að unnið sé markvisst á móti kynþáttafordómum. Þó segir í áfangamarkmiði í lífsleikni við lok 10. bekkjar að nemandinn eigi að „geta velt fyrir sér jafnréttishugtakinu út frá ýmsum sjónarhornum, t.d. jafnrétti kynjanna, milli fatlaðra og ófatlaðra og milli kynþátta“ (bls. 11).

Athyglisvert er að í nýjum samfélagsgreinahluta aðalnámskrár grunnskóla er talað um nýbúa í undirkaflanum *Heimsbyggð* en ekki í undirkaflanum *Land og þjóð*. Í áfangamarkmiðum í samfélagsfræði við lok fjórða bekkjar segir að nemandinn eigi að „þekkja til nýbúa á Íslandi, hvaðan þeir [komi] helst og nokkrar ástæður þess að þeir [hafi] flust hingað“ (Menntamálaráðuneytið, 2007b, bls. 13). Í viðauka má finna dæmi um þrepamarkmið í samfélagsfræði í öðrum bekk, sem er næstum samhljóða áfangamarkmiðum við lok fjórða bekkjar og er það einnig sett undir *Heimsbyggð* en ekki *Land og þjóð*. Þótt vissulega séu nýir Íslendingar mjög tengdir heimsbyggðinni má spyrja hvort ekki væri einmitt rétt að marka þeim stað með landi og þjóð, og líta á komu þeirra til Íslands sem þátt í sögu lands og þjóðar. Umfjöllunin á þessum stað gefur í skyn að saga þeirra sé ekki viðurkenndur þáttur í sögu íslensku þjóðarinnar. Einnig má benda á þrepamarkmið í fyrsta bekk í samfélagsfræði þar sem talað er um að nemendur „læri um ólíka siði og venjur í heiminum, t.d. með því að heyra frásögn nýbúa af siðum í framandi landi“ (sama heimild, bls. 27). Í þessum texta má setja spurningarmerki við orðið framandi. Erú allir siðir sem ekki eru íslenskir framandi eða er gengið út frá því að nýir Íslendingar komi frá fjarlægum löndum þar sem siðir eru framandi? Um leið má spyrja hvort „framandi“ siðir séu ekki hluti af íslenskri menningu og samfélagi. Undantekning frá þessu eru þrepamarkmið 1.–4. bekkjar en þar er sagt frá því að heimabyggð geti verið annað en nánasta umhverfi og að „sumir nemendur [eigi] rætur á öðrum stöðum landsins eða í útlöndum og þess [þurfi] að gæta og nýta þegar svo

ber undir.“ (sama heimild, bls. 10). Hér má þó einnig nefna að undir almennum markmiðum aðalnámskrár samfélagsgreina er tekið fram að nemendur „fjalli um samfélög manna í hnattrænu samhengi með tilliti til fjölmenningar og alþjóðavitundar“, og að þeir „þekki einkenni íslenskrar menningar, breytinga sem hafa orðið á henni um aldirnar og áhrif sem aukin fjölmenning hefur í samtímanum.“ (Menntamálaráðuneytið 2006, bls. 6).

Líkt og í fyrri námskrám er kristinni trú gert hærra undir höfði í almennum hluta aðalnámskrárinnar en öðrum trúarbrögðum, og hún samtvinnuð áherslu á lýðræði og siðgæði. Þarna segir að „[s]tarfshættir í grunnskóla [skuli] mótast af gildum lýðræðislegs samstarfs, kristins siðgæðis og umburðarlyndis. Helstu gildi lýðræðislegs samstarfs eru: jafngildi allra manna, virðing fyrir einstaklingum og samábyrgð.“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 9). Einnig er talað um að helstu gildi kristins siðgæðis sem skólustarf eigi að mótast af og miðla áfram séu „ábyrgð, umhyggja og sáttfýsi. Umburðarlyndi tengist lýðræðinu og kristnu siðgæði og byggist á sömu forsendum.“ (bls. 9). Þessi áhersla aðalnámskrár á kristið siðgæði kemur ekki á óvart því að hið sama endurspeglast í grunnskólalögum frá 2008 þar sem segir í annarri grein um markmið að „[s]tarfshættir grunnskóla skul[i] mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi.“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Miklar umræður spunnust um þessa áherslu á kristna trú í grunnskólalögnum á tímabilinu 2007–2008, sem alþingismenn jafnt sem almennir borgarar tóku þátt í.

Með áherslu aðalnámskrár á að starfshættir eigi að mótast af kristnu siðgæði virðist gert ráð fyrir að kennarar skólans séu kristnir, enda erfitt að sjá hvernig starfshættir kennara sem tilheyra öðrum trúarbrögðum geti mótast af gildum *kristins* siðgæðis þó að þau geti vissulega mótast af siðgæði, umburðarlyndi, ábyrgð og sáttfýsi. Í þessu samhengi má einnig setja spurningarmerki við svohljóðandi málsgrein aðalnámskrárinnar: „Allir kennarar eru íslenskukennarar, hvaða grein sem þeir kenna. Leggja ber áherslu á að þjálfun í notkun íslensku er lykill að árangri í öllu námi.“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 9). Samkvæmt þessu virðist erfitt eða jafnvel útilokað fyrir þá sem tala ekki íslensku vel (sem eru í flestum tilfellum einstaklingar af erlendum uppruna) að gerast grunnskólakennarar.

Námshagnastofnun

Námshagnastofnun hefur gefið út meirihluta þeirra námshagna sem notuð eru í grunnskólum og má því líta á hana sem mikilvægasta útgefanda íslenskra námsbóka, þó að svigrúm hafi nú verið aukið fyrir aðra útgefendur kennsluefnis. Hlutverk Námshagnastofnunar hefur mikið verið rætt, eins og gerð hefur verið grein fyrir annars staðar (Eyrún María Rúnarsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1996; Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 1989). Í umfjöllun sinni um aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 bendir Börkur Vígbórsson (2003) meðal annars á að þar sem útgáfa námsefnis fyrir grunnskóla á Íslandi sé næstum öll í höndum Námshagnastofnunar sé um öflugt tæki til miðstýringar að ræða.

Gátlistinn frá 1986 er aðeins ein blaðsíða og hugsanlegt að eitthvað vanti á það

eintak sem ég hef. Þar er mælt fyrir um að „námsefnið sé laust við fordóma, t.d. hvað varðar stöðu kynjanna, trúarbrögð og kynþætti.“ (Námsgagnastofnun, 1986, bls. 1). Þessi klausa er endurtekin í gátlistanum árið eftir, en einnig er þar bætt við að almennu námsefni eigi að fylgja leiðbeiningar um hvernig megi „nýta það í vinnu með nemendum með sérþarfir.“ (Námsgagnastofnun, 1987, bls. 2). Í gátlistanum frá 1989 er svo mun nánara farið í þessa þætti. Sérstaklega er tekið fram að fjalla eigi um kynþætti á málefnalegan og ýkjulausan hátt og þar má jafnframt finna þessa klausu: „Vegna breytinga sem orðið hafa á íslensku þjóðfélagi skal þess gætt að börn af ýms- um kynþáttum, sem búsett eru í landinu, geti samsamað sig því sem birtist í náms- efninu. Þetta á ekki síst við um hvers konar myndefni.“ (Námsgagnastofnun 1989, bls. 2). Í gátlista frá árunum 1994 og 1999 hefur orðalagi og uppsetningu verið breytt nokkuð en þar er einnig sérstaklega tiltekið mikilvægi þess að börn geti samsamað sig bókunum, þá sérstaklega myndefni (Námsgagnastofnun, 1994; Námsgagnastofnun, 1999). Í gátlistanum frá 2003 kemur einnig fram að námsefni skuli „vera laust við fordóma, t.d. um búsetu, fötlun, kyn, kynhneigð, kynþætti, stétt eða trúarbrögð“, og að forðast beri að „mismuna kynjum eða fjalla með einhliða hætti um hlutverk kynjanna.“ (Námsgagnastofnun, 2003, bls. 2 og 3). Tekið er sérstaklega fram að þar sem „fjallað er um aðrar þjóðir eða kynþætti í námsefninu [skuli] það vera gert á mál- efnalegan og ýkjulausan hátt, bæði í máli og myndum.“ (sama heimild, bls. 3).

Það vekur nokkra athygli að í þessum stutta texta gátlistans er hlutfallslega mikil áhersla lögð á mikilvægi þess að forðast mismunun ákveðinna hópa. Athugasemdir eldri gátlistanna um fordóma, og þá sérstaklega áhersla gátlistans frá árinu 1989 á margbreytileika íslensks samfélags, eru athyglisverðar þegar þær eru bornar saman við aðalnámskrá frá 1989. Í umfjöllun hennar um meginmarkmið samfélagsfræðinnar – námsgrein sem helst kemur fjölbreytileika mannlífsins við – er ekki hægt að sjá neina svipaða áherslu, en í almennum hluta hennar segir, eins og fyrr var getið, að „við gerð námsgagna og val á þeim skal þess gætt að mismuna ekki einstaklingum eða hópum vegna kynferðis, búsetu, litarháttar, fötlunar, trúarbragða eða félagslegrar stöðu.“ (Menntamálaráðuneytið, 1989, bls. 19). Það er því athyglisvert að gátlisti Námsgagnastofnunar frá 1989 kemur mun betur til mótis við börn af erlendum upp- runa en aðalnámskráin.

NIÐURLAG

Hér hef ég gert grein fyrir fjölmennningarlegri áherslu í aðalnámskrá grunnskóla frá árinu 1989 og til dagsins í dag og hjá útgefanda námsbóka á grunnskólastigi. Börkur Vígþórsson (2003) bendir á að í kynningarriti með aðalnámskránni frá 1999 leggi þáverandi menntamálaráðherra áherslu á að henni verði fylgt eftir með útgáfu náms- efnis, og var auknu fé varið til þess. Telja má að nýju bókaflokkana *tvo*, *Komdu og skoðaðu* og *Listin að lesa og skrifa*, megi að einhverju leyti rekja til aukins fjármagns Námsgagna- stofnunar til útgáfu kennsluefnis. Eftir að aðalnámskrá frá 1999 tók gildi má greina mik- ilvægar breytingar sem birtast í áherslu ákveðinna námsbóka á fjölmenningu, þar sem augljóslega er reynt að bregðast við því að margir húðlitatónar einkenna Íslendinga

samtímans og að þeir séu af fjölbættum uppruna. Þetta er breyting frá eldri námsbókum þar sem lögð var áhersla á hreinleika og uppruna Íslendinga á landnámsöld.

Eyrún María Rúnarsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (1996) leggja áherslu á náð samband aðalnámskrár og námsefnis að því leyti að líta megi á námsefnisgerð sem hluta af námskrá, m.a. vegna þess að hún þjónar markmiðum hennar og hrindir henni í framkvæmd. Út frá því sjónarhorni er athyglisvert hversu litla áherslu aðalnámskráin leggur á fjölbreytileika í samanburði við það námsefni sem skoðað var. Að vissu leyti má því tala um ákveðið misvægi milli aðalnámskrár og námsbókanna. Einnig kemur nokkuð á óvart að áhersla aðalnámskrár frá árinu 1989 á mannréttindi skuli ekki hafa orðið sérstakur kafli í seinni námskrám og þá jafnvel undir formerkjum fjölmenn- ingar. Lífsleikni var vissulega ætlað að taka upp þráð mannréttinda, en í útfærslu á þeim hluta er ekki að sjá mikla áherslu á fjölmenningarlega þætti samfélagsins eða sterka áherslu á að vinna á móti kynþátta- eða upprunafordómum. Áhersla eldri aðal- námskráa á mannréttindi drukknar að verulegu leyti í upptalningu á öðrum þáttum. Bókaflokkarnir tveir sem fjallað var um byggja ekki á neinni aðgreiningu barna af erlendum uppruna frá meirihlutanum, og ekkert er útskýrt af hverju börnin hafa mis- munandi litaraft. Hér er ekki verið að halda því fram að það megi aldrei minnst á erlendan uppruna eða litarhátt, sem augljóslega getur í mörgum tilfellum verið mjög mikilvægt (Kristín Loftsdóttir, 2007b). Það þarf hins vegar að huga vel að samheng- inu og ástæðunni. Einnig þarf að velta fyrir sér aldri barnanna sem lesa bækurnar og hvers konar umfjöllun hentar fyrir þann aldurshóp.

Skýr aðgreining útlendinga og Íslendinga birtist í eldri námsbókum sem eru byggð- ar á þeirri hugmynd að þjóðin hafi orðið til við landnámið. Í sumum nýrri bókum má sjá gagnstæð skilaboð; að Íslendingar séu fólk sem á sér forfeður með mislanga eða enga fyrri búsetu í landinu.

Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla má greina ákveðinn samhljóm við eldri áherslur námsbóka; það virðist sem lítið sé þannig á nýja Íslendinga að þeir tilheyri ekki Íslandi og samhliða því er lítil áhersla lögð á fjölbreytta menningu sem þátt í íslensku samfélagi. Dæmi um það eru þrepamarkmiðin í samfélagsfræði, þar sem talað er um nýja Íslendinga í undirkaflanum *Heimsbyggð* en ekki í undirkaflanum *Land og þjóð*. Þegar bókaflokkarnir tveir sem fyrir var getið eru bornir saman við aðalnámskrá má sjá að þeir byggja ekki á því að aðgreina erlend börn og innlend eða íslensk og nýbúa eins og gert er í nýju aðalnámskránni. Aðalnámskráin sendir að vissu leyti misvísandi skilaboð, þar sem hún leggur áherslu á mikilvægi þess að úthýsa fordómum en virð- ist ganga út frá þeirri hugmynd að íslenskir siðir og Íslendingar hafi lítið eða ekkert breyst í áratugi.

HEIMILDIR

- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London, New York: Verso.
- Björk Helle Lassen, Friða B. Jónsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Íslenskur veruleiki, samfélag og skóli. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmening á Íslandi* (bls. 151–184). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmeningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Börkur Vígþórsson. (2003). Bót eða dót? Hugleiðingar um aðalnámskrá grunnskóla 1999. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 10. mars 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2003/002/>
- Clawson, R. A. og Kegler, E. R. (2000). The “Race Coding” of poverty in American government college textbooks. *The Howard Journal of Communications*, 11, 179–188.
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1996). *Námsbókin: Stefnumörkun í námsefnisgerð fyrir grunnskóla*. Reykjavík: Höfundar.
- Ferree, M. M. og Hall, E. J. (1990). Visual images of American society: Gender and race in introductory sociology textbooks. *Gender and Society*, 4(4), 500–533.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Gunnlaugur Ástgeirsson, María Jónasdóttir, Birna Sigurjónsdóttir, Hrólfur Kjartansson og Sýlvía Guðmundsdóttir. (1989). *Skýrsla um stöðu Námsgagnastofnunar og framtíðarþróun*. Nefnd um Námsgagnastofnun. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Ginsburg, F. D., Abu-Lughod, L. og Larkin, B. (2002). Introduction. Í F. D. Ginsburg, L. Abu-Lughod og B. Larkin (ritstjórar), *Media worlds: Anthropology on new terrain* (bls. 1–36). Berkeley: University of California Press.
- Giroux, H. A. (2000). Racial politics, pedagogy, and the crisis of representation in academic multiculturalism. *Social Identities*, 6(4), 493–510.
- Guðmundur J. Guðmundsson. (2002). *Úr sveit í borg: Þættir úr sögu 20. aldar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Guðný Guðbjörnsdóttir. (2003). Hugmyndir um kyngervi og jafnrétti í námskrám grunnskólans. Í Friðrik H. Jónsson (ritstjóri), *Rannsóknir í Félagsvísindum: Félagsvísindadeild* (bls. 257–271). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Hagstofa Íslands. (2007). Nemendur í grunnskólum haustið 2006. *Hagtíðindi*, 29. Sótt 21. júlí 2009 af <http://www.hagstofa.is/?PageID=95&NewsID=2457>
- Hagstofa Íslands. (2008). *Mannfjöldi: Ættleiðingar 1990-2007*. *Hagtíðindi*, 2. Sótt 10. maí 2009 af <http://www.hagstofa.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=8739>
- Hagstofa Íslands. (2009). *Ríkisfang, fæðingarland og uppruni íbúa*. Sótt 10. október 2009 af <http://hagstofan.is/?PageID=626&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=MAN04001%26ti=Erlendir+r%EDkisborgarar+1950%2D2009+%26path=../Database/mannfjoldi/Rikisfang/%26lang=3%26units=fj%F6ldi>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2002). Markvisst leikskólastarf í fjölmeningarlegu samfélagi. *Uppeldi og menntun*, 11, 51–77.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2004). Vilji og væntingar: Rannsókn á áhrifaþáttum í skólagöngu erlendra barna á Íslandi. *Uppeldi og menntun*, 13(1), 91–110.

- Hanna Ragnarsdóttir. (2007). Grunnild skólustarfs í fjölmenningsarsamfélagi. *Uppeldi og menntun*, 16(1), 109–112.
- Hartmann, D. og Gerteis, J. (2005). Dealing with diversity: Mapping multiculturalism in sociological terms. *Sociological Theory*, 23(2), 218–240.
- Hopkin, J. (2001). The world according to geography textbooks: Interpretations of the English national curriculum. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 10(1), 46–67.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2007). Fjölmennung og sjálfbær þróun: Lykilatriði skólustarfs eða óþægilegir aðskotahlutir? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 3. desember 2008 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/018/index.htm>
- Jón Jónsson Aðils. (1946). *Íslandssaga*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmiðja.
- Jónas Jónsson. (1966). *Íslandssaga, 1. hefti*. Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Kristín Erla Harðardóttir, Kristín Loftsdóttir og Unnur Dís Skaptadóttir. (2007). Innflytjendur: Viðurkenning og virðing í íslensku samfélagi. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII* (bls. 449–459). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kristín Loftsdóttir. (2005). Menntaðar og villtar þjóðir: Afríka í texta íslenskra námsbóka. *Uppeldi og menntun*, 14(1), 71–101.
- Kristín Loftsdóttir. (2007a). Hin mörgu andlit Íslands: Framandleiki og fjölmennung í námsbókum. *Netla - Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt 3. desember 2008 af <http://netla.khi.is/greinar/2007/015/index.htm>
- Kristín Loftsdóttir. (2007b). Hvar á að ræða kynþátt í skólabókum? Kynþáttahygga, fjölmennung og íslenskt samfélag. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum VIII* (bls. 461–471). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristín Loftsdóttir. (2007c). Learning differences? Nationalism, identity and Africa in Icelandic school textbooks. *International Textbook Research. The Journal of the George Eckert Institute*, 29, 5–22.
- Kristín Loftsdóttir. (í prentun). Encountering others in the Icelandic schoolbooks: Images of imperialism and racial diversity in the 19th century. Í Þorsteinn Helgason og Simone Lässig (ritstjórar), *Opening the mind or drawing boundaries? History texts in Nordic schools*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht UniPress.
- Longwell-Grice, H. og Letts, W. J. (2001). Why doesn't the creed read "always be critical"? An examination of a liberal curriculum. *Anthropology and Education Quarterly*, 32(2), 191–213.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*.
- Menntamálaráðuneytið. (e.d). *Námskrár*. Sótt 21. janúar 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar//nr/3953>.
- Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (1999a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar//nr/3953>.
- Menntamálaráðuneytið. (1999b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar//nr/3953>.

- Menntamálaráðuneytið. (1999c). *Aðalnámskrá grunnskóla: Kristin fræði, siðfræði og trúarbragðafræði*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar//nr/3953>
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar//nr/3953>.
- Menntamálaráðuneytið. (2007a). *Aðalnámskrá grunnskóla: Lífsleikni*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar//nr/3953>.
- Menntamálaráðuneytið. (2007b). *Aðalnámskrá grunnskóla: Samfélagsgreinar*. Sótt 3. desember 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar//nr/3953>.
- Olsen, L. (1997). *Made in America: Immigrant students in our public schools*. New York: The New Press.
- Ponzanesi, S. (2007). Feminist theory and multiculturalism. *Feminist Theory*, 8(1), 91–103.
- Thompson, R. H. (2003). Basing educational anthropology on the education of anthropologists: Can bilingualism and biculturalism promote the fundamental goals of anthropology better than multiculturalism? *Anthropology and Education Quarterly*, 31(1), 96–107.
- Unnur Dís Skaptadóttir. (2003). Mótun margbreytileikans á tímum hnattvæðingar. Í Friðrik H. Jónsson (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum IV* (bls. 441–448). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Verharen, C. C. (2000). Molefi Asante and an afrocentric curriculum. *Western Journal of Black Studies*, 24(4), 223–238.
- Wieviorka, M. (1998). Is multiculturalism the solution? *Ethnic and Racial Studies*, 21, 881–910.
- Yon, D. A. (2003). Highlights and overview of the history of educational ethnography. *Annual Review of Anthropology*, 32, 411–429.
- Þorgerður Einarsdóttir og Guðný Gústafsdóttir. (2008). Innflytjendastefna ríkistjórnarinnar í ljósi þegnréttar og kyngervis. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í Félagsvísindum IX* (bls. 345–356). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Þorsteinn Helgason. (e.d.). *Turkräden i isländska läromedel*. Sótt 10. maí 2009 af <http://www.yourhost.is/images/stories/Sagnfraedingar2007/thorsteinn%20helgason%20turkraden...pdf>

Óbirt gögn

- Námsgagnastofnun. (1986). Gátlisti. Reykjavík: Höfundur.
- Námsgagnastofnun. (1987). Gátlisti. Reykjavík: Höfundur.
- Námsgagnastofnun. (1989). Gátlisti. Reykjavík: Höfundur.
- Námsgagnastofnun. (1994). Gátlisti og leiðbeiningar um frágang. Reykjavík: Höfundur.
- Námsgagnastofnun. (1999). Gátlisti og leiðbeiningar um frágang. Reykjavík: Höfundur.
- Námsgagnastofnun. (2003). Gátlisti og leiðbeiningar um frágang. Reykjavík: Höfundur.

UM HÖFUND

Kristín Loftsdóttir (kristinl@hi.is) er prófessor í mannfræði við Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsgráðu við Arizona háskóla árið 2000. Rannsóknir Kristínar hafa snúist um kynþáttahyggju og fjölmeningarlegt samfélag á Íslandi, meðal annars með greiningu á námsbókum. Kristín hefur einnig unnið að rannsóknum sem tengjast farandverkamennsku, þróunarmálum og kyni.

Plurality and Multiculturalism in Icelandic schoolbooks:

The Influence of the National Curriculum and Publishers

ABSTRACT

Discussions about multicultural society have increased considerably in Icelandic society for the last few years due to an increased number of immigrants. In certain recent Icelandic elementary schoolbooks, this increased plurality is recognized through visual representations of Icelandic society. New books thus show more diversified skin pigmentation of Icelanders. This is different from older books which address plurality to a much lesser extent, the oldest emphasizing the common Nordic origin of Icelanders.

In the paper, I focus on two aspects which I see as important in influencing whether and how multicultural society is addressed; the national curriculum and schoolbooks publishers. I look at the main curriculum with the goal of observing if this is due to a massive change in emphasis in the curriculum as well as looking at guidelines for authors, issued by Námsgagnastofnun, the main publisher of schoolbooks in Iceland. I ask why certain recent schoolbooks have emphasized visual material where people of diverse origin are seen as a part of Icelandic society and if that is due to the recent emphasis by the national curriculum.

The analysis focuses on three national curricula from 1989, 1999 and the most recent one, issued in 2006. The older curricula do not emphasize multiculturalism as such but stress the equality of all students and the importance that students learn to respect each other regardless of issues such as race and skin color. In both curricula it is stated that teaching material should not discriminate because of gender, skin color, handicap or social status. The curriculum from 1999 emphasizes Christianity as one of the main pillars of western civilization. The most recent curriculum have very little discussion about multiculturalism, while emphasizing the importance of recognizing different abilities and interests of the students in addition to stressing equality. Discussion about immigrants in Iceland is often characterized by separating them from Icelanders. Christianity is also in this curriculum placed in the center of religious education, intertwined with an emphasis on morality and democracy. The curriculum stresses in that regard that the work procedures in elementary schools are based on values

attached to democracy, tolerance and Christian morality. The analysis then looked at the policies of Námsgagnastofnun. Emphasis was put on textual analysis of guides which Námsgagnastofnun initiates for textbook authors dating from 1986 to the present. In these lists, multiculturalism is addressed very early on and more directly (considering the length of the guide) than in the national curriculum. Many of the guides stress the importance that children can identify with the pictures in the textbooks, as well as stressing that textbooks should not include prejudice of any kind.

It is interesting how little issues relating to multicultural society are addressed in the curriculum, especially when considering the changes which Icelandic society has undertaken. Nevertheless, there are significant changes in textbooks published by Námsgagnastofnun in recent years.

ABOUT THE AUTHOR

Kristín Loftsdóttir (kristinl@hi.is) is a Professor in Anthropology at the University of Iceland, receiving her Ph.D. from the University of Arizona in 2000. Kristín has focused on multicultural society in Iceland focusing on the historical formation of racism and national identity, in addition to doing research on migrant work, gender and international development.

Viðhorf

Hvers vegna vissi ég ekkert um Jón Þórarinsson!

Hugleiðingar í tilefni af útgáfu bókarinnar
Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007

Útgáfa *Almenningsfræðslu á Íslandi 1880–2007* markar þáttaskil í allri umfjöllun um íslenska skólasögu. Vissulega eru enn margar eyður í sögunni en með ritinu hafa orðið miklar úrbætur hvað varðar skólasöguna frá 1880 til okkar dags. Efnistöð og framsetning er lofsverð um margt. Framlag flestra höfundanna sem leggja efni til verksins er áhugavert. Styrkur útgáfunnar felst m.a. í því að höfundar nálgast efnið með ólíkum hætti og þetta gerir lesanda kleift að velta því fyrir sér frá ólíkum sjónarhornum. Margir höfundanna gæta þess að halda heimildum vel til haga og vísa til þeirra á spássíu af ögun og nákvæmni. Þessi háttur er mjög til þæginda fyrir þá sem vilja rannsaka eða kynna sér málin betur. Að þessu leyti skapar útgáfa verksins ný skilyrði fyrir skólasögurannsóknir og það ætti að nýtast þeim sérstaklega vel sem starfa að kennaramenntun.

Sá háttur að birta fróðleiksmola og tilvitnanir í rammagreinum færir lesandann miklu nær aðstæðum og hugsunarhætti á hverjum tíma. Margt af þessu snertir lesandann djúpt. Sem dæmi má nefna Pál Ingimundarson, Guðmund Thorgrímson og Þorleif Kolbeinsson, sem voru frumkvöðlar að stofnun Barnaskólans á Eyrarbakka 1852; þeir færðu rök fyrir nauðsyn skólans og vísa í greinargerð sinni m.a. til þess að ráðlitlir fátæklingar ...

... hlaða niður mikilli ómegð og komast í þvílík bágindi og volæði að það eru miklar líkur til að þeir hugsi flestir mest og sumir eingöngu um það hvernig þeir fái sefað hungur sitt og barna sinna, það er því ekki svo ólíklegt að þessir menn muni slá nokkruð slöku við uppfræðingu barna sinna ... (fyrra bindi, bls. 57).

Önnur sláandi tilvitnun er lýsing Ögmundar Sigurðssonar á lélegum húsakynnum skólans á Miðnesi (Reykjaneskaga) 1886–1887 þar sem „börnin urðu að flytja sig til í herberginu eftir því úr hvaða átt rigndi“ (fyrra bindi, bls. 59). Enn má nefna minningar Jónasar Eyvindssonar sem ólst upp í Skuggahverfinu í Reykjavík og gekk í Barnaskóla Reykjavíkur 1894–1895. Hann segir frá því að fyrir hafi komið að börn væru barin í kennslustundum og fengu það verkefni að kaupa brennivín handa kennaranum: „svo snapsaði hann sig í frímínútum og jafnvel í kennslustundum“ (fyrra bindi, bls. 62).

Eitt helsta gullkornið í þessu tilvitnanasafni er samt hugleiðing Sigurðar Thorlaciusar 1939 um hvort ekki sé rétt að kenna drengjum og stúlkum sínum í hvoru lagi:

Það er t.d. auðskilin nauðsyn fyrir unga stúlku að vera skemmtileg í umgengni en til þess þarf hún að geta talað um meira en fatasnið og matargerð. Hún þarf að kunna sögur og kvæði, vita skil á bókmennta- og listastefnum og geta reifað skoðanir sínar á smekkvísan hátt í góðu máli ... Um nám drengjanna er svipað að segja. Það kemur steðji, hefilbekkur og rennibekkur í stað elda- og saumavélar og allt námsviðhorf breytist að öðru leyti í samræmi við karlmannleg áhugaefni og metnaðardrauma (fyrra bindi, bls. 249).

Mikill fengur er að því ríkulega myndefni sem þrýðir verkið. Stundum hefði þó mátt skýra myndir betur og tengja þær við efnið með markvissari hætti.

Form útgáfunnar er umhugsunarefni, stórt brot ber vott um nokkurs konar viðhafnarútgáfu. Vissulega hæfir það tilefninu en annað form, t.d. vönduð pappírskilja, hefði áreiðanlega aukið gildi bókarinnar fyrir kennaranema og almenna notendur.

Fyrir áhugamann um skólamál er ritið gjöful lesning. Um leið skammast sami lesandi sín fyrir að uppgötva hversu veikur skólasögugrunnur hans er, einkum er varðar fyrri hluta þess tímabils sem um er fjallað (meginefni fyrra bindis). Auðvelt er að skella skuldinni – a.m.k. að hluta til – á kennaramenntunina þar sem skólasagan hefur verið hornreka – og er enn. Úr því verður að bæta og tilurð þessarar bókar verður vonandi lóð á þá vogarskál að skólasaga komist oftast og betur á dagskrá í kennaranámi. Sem dæmi um efni sem á sérstaklega brýnt erindi við kennaraefni nú á tímum má taka deilurnar í aðdraganda að stofnun skyldunámsskólanna á ofanverðri 19. öld. Skyldunámsskóli fyrir börn er flestu nútímafólki svo sjálfsagður að það vill gleymast að engin sátt var um stofnun hans – þvert á móti. Lofti Guttormssyni tekst vel að bregða upp myndum af baráttunni fyrir stofnun barnaskólanna og andófinu gegn þeim (fyrra bindi, t.d. bls. 56) og átökunum um skólaskylduna (fyrra bindi, t.d. bls. 99–102).

Aðalgagnrýni mín á þetta góða verk tengist því hversu lykilpersónur á sviði skólasögunnar vilja falla í skuggann. Lítil grein er gerð fyrir því fólki sem kemur við sögu. Verulegur fengur hefði verið að því að upplýsa lesendur um helstu brautryðjendur, þó ekki hefði verið nema með stuttum æviágripum, sem raunar hefðu getað fallið vel að útgáfuformi bókarinnar. Auðvitað má segja að úr þessu geti hver lesandi bætt. Lestur bókarinnar vakti forvitni um marga sem lögðu mikið af mörkum. Nefna mætti til sögunnar Halldóru Bjarnadóttur (1873–1981), einn af brautryðjendum í handavinnukennslu hér á landi á fyrstu áratugum 20. aldar. Halldóra, sem líklega er þekktust fyrir að hafa náð hærrí aldri en aðrir Íslendingar (108 ára aldri), var skólastjóri Barnaskóla Akureyrar 1908–1918 og virðist hafa verið skólaumbótamaður af bestu gerð eins og þessi frásögn sýnir:

... beitti hún sér fyrir margvíslegum umbótum á kennslu og aðstöðu barna; hún fékk stækkað mikið leiksvæðið við skólann sem hún vildi láta börnin nýta í öllum frímínútum; hóf kennslu í handavinnu, leikfimi og tannhirðu; virkjaði nemendur og foreldra til að koma upp bókasafni við skólann; kom á foreldrafundum; innleiddi „litlu jólin“ sem voru áður óþekkt í skólum landsins; lét börnin kynn-

ast umhverfi kaupstaðarins og heimsækja ýmsa vinnustaði; ræktaði skipulega ábyrgðartilfinningu nemenda gagnvart bekkjarsamfélaginu, umhverfinu og eigin fjármunum ... (fyrri bindi, bls. 218).

Sá skólamaður sem vakti mestan áhuga minn við lestur fyrri bindisins er Jón Þórarinsson (1854–1926) alþingismaður, skólastjóri Flensborgarskólans í Hafnarfirði og fyrsti fræðslumálastjórinn. Í tæp fjörutíu ár er hann óþreytandi talsmaður bættrar alþýðumenntunar, kennaramenntunar og skólahalds og má kalla með ólíkindum við hve mörgu hann hreyfði og hversu miklu hann virðist hafa komið í verk.

Sem alþingismaður 1886–1900 beitir Jón sér, m.a. í samstarfi við föður sinn, Þórarin Bööðvarsson, fyrir fjölmörgum umbótamálum. Árið 1887 flytja þeir feðgar frumvarp um menntun alþýðu sem Loftur Guttormsson segir að hafi „vísað langt fram í tímann“ (fyrri bindi, bls. 48). Í frumvarpinu var m.a. að finna hugmyndir um kennslu-nefndir sem áttu að hafa umsjón með barnafræðslu og tillögur um nýjar námsgreinar, t.d. rétritun, söng og líkamsæfingar. Þá lögðu þeir feðgar til að stofnaður yrði kennaraskóli. Af lestri *Almenningsfræðslu* verður ljóst að Guðmundur Finnbogason sótti m.a. hugmyndir til þeirra feðga er hann lagði fram drög að frumvarpi til fræðslulaga 1905 sem gildi tóku eftir miklar deilur. Þessi lög eru ein merkasta varðan í íslenskri skólasögu seinni tíma svo vísað sé til samlíkingar Jóns Torfa Jónssonar (síðara bindi, bls. 102).

Jón Þórarinsson gaf ásamt samstarfsmönnum sínum út *Tímarit um uppeldi og menntamál* á árunum 1888–1892. Þar birti hann m.a. erindi sem hann flutti á fundi í *Hinu íslenska kennarafjelagi* í desember 1890 um mikilvægi þess að taka upp kennslu í „skóla-iðnaði“, þ.e. handavinnu eða smíðum. Jón sækir rök sín fyrir kennslu í þessari námsgrein m.a. til uppeldisfrömuða á borð við Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi og Fröbel og lýsir hugmyndum sínum með sannfærandi hætti. Sérlega áhugavert er að lesa að hann ætlaði kvenfólki jafnt sem karlmönnum að læra smíðar (Jón Þórarinsson, 1891, bls. 18–19)!

Jón varð skólastjóri Flensborgarskólans í Hafnarfirði 1882 og hélt þeirri stöðu til 1908 er hann varð fræðslumálastjóri. Jón tengist upphafi kennaramenntunar, en kennaradeild var stofnuð við Flensborgarskólann 1892 og var Jón jafnframt forstöðumaður hennar. Loftur Guttormsson kallar Flensborgarskólann fyrstu „aflstöð uppeldis- og kennslufræði hér á landi“ (fyrri bindi, bls. 70).

Við Flensborgarskólann starfaði öflugur hópur kennara sem tók virkan þátt í skólamálaumræðunni á þessum tíma og beitti sér fyrir umbótum á ýmsum sviðum. Undir forystu Jóns Þórarinssonar hafði hópurinn forgöngu um stofnun *Hins íslenska kennararaffelags* 1889. Félagið virðist á upphafsárum sínum hafa verið mjög áhrifamikil og það beitti sér fyrir ýmsum skólaumbótum. Athyglisvert er að árið 1897 beitti félagið sér fyrir viðamikilli könnun meðal presta og kennara um fyrirkomulag barnafræðslu og æskilegar breytingar eins og lesa má um í *Almenningsfræðslu* (fyrri bindi, bls. 79).

Jón ferðaðist víða til að kynna sér skólamál, m.a. til Þýskalands, Englands 1881–1882 og Norðurlandanna 1890 og 1896 og raunar aftur 1907–1908.

Sem fræðslumálastjóri, en því starfi gegndi Jón til æviloka, beitti hann sér fyrir margvíslegum umbótum, m.a. kom hann á fót kennslueftirliti og vann að umbótum

varðandi ráðningu og starfsöryggi kennara. Loftur telur að Jón sé höfundur að grein í *Skólablaðinu* sem birtist árið 1916 en þar segir m.a. um stöðu kennara í samfélaginu: „Ekki er við því að búast að hagar kennarastéttarinnar batni nema því aðeins að hún geri eitthvað til þess sjálf. Hún þarf að vakna og starfa að umbótum ...“ (fyrra bindi, bls. 138).

Skólablaðið er raunar stórmerkilegt. Útgáfa þess hófst 1907 og komu út fjórtán árgangar, fyrst tvisvar í mánuði en síðar einu sinni. Jón var ritstjóri blaðsins í átta ár (1908–1916). Þar skrifar hann fjölmargar greinar sem sýna framsýni hans. Nefna má sem dæmi greinar um notkun ljósmynda í kennslu (Jón Þórarinsson, 1913a), foreldrafundi (1913b) og garðyrkju sem námsgrein í barnaskólum og farskólum (1914a); í þeirri grein bendir hann m.a. á að „Kostir garðræktarinnar fyrir mentun unglunga eru einkum þeir, að sú vinna kennir þeim að gera tilraunir, vekur eftirtekt, venur á nákvæma athugun og kennir að álykta rétt“ (bls. 10). Í grein um skólaaga og skólastjórn fjallar hann um lýðræðislegt skólastarf þar sem hann segir m.a.

Kennarar og nemendur verða að vinna saman í bróðerni, ekki einungis að kenslu og námi, heldur má gjarnan heyra meiningu nemenda um ýmis atriði varðandi hag skólans ... ([Jón Þórarinsson], 1914b, bls. 19).

Athygli lesenda *Uppeldis og menntunar* er vakin á því að hægt er að nálgast bæði tímaritin, *Tímarit um uppeldi og menntamál* og *Skólablaðið* á *Tímarit.is* (<http://www.timarit.is/>). Enginn verður svikinn af þeim lestri.

Ög Jón kom enn víðar við. Hann kenndi við Iðnskólann í Reykjavík og Kennarskólann. Árið 1898 stofnaði hann gosdrykkjaverksmiðjuna Kaldá í Hafnarfirði sem hann rak til 1908! Síðustu tíu ár ævinnar var hann formaður Dýraverndunarfélags Íslands! Hvílíkt lífshlaup!

Lofti Guttormssyni ritstjóra og öðrum höfundum og aðstandendum *Almenningsfræðslu á Íslandi 1880–2007* skal þakkað þetta ómetanlega framtak og ekki síst fyrir að vekja athygli mína á Jóni Þórarinssyni! Við lestur bókarinnar laukst upp fyrir mér hversu mikilvægt framlag hans var við mótun skyldunámsskólans. Þá vekur athygli hversu margar hugmynda hans virðast enn í fullu gildi og eiga raunar flestar enn brýnt erindi. Framlag Jóns Þórarinssonar er áhugavert og brýnt rannsóknarefni.

Að lokum er vert að þakka Ólafi J. Proppé, fyrrverandi rektor Kennaraháskóla Íslands, fyrir elju hans við að skapa skilyrði til þess að þetta mikla og mikilvæga verk yrði ritað.

HEIMILDIR

- Jón Þórarinnsson (1891). Um kennslu í skóla-iðnaði, fyrirlestur, haldinn í hinu íslenska kennarafjelagi laugardaginn 6. des. 1890. *Tímarit um uppeldi og menntamál* 4, 3–20.
- [Jón Þórarinnsson] (1913a). Kensla með ljósmyndum. *Skólablaðið*, 7(2), 17–19.
- [Jón Þórarinnsson] (1913b). Foreldrafundur. *Skólablaðið*, 7(12), 177–179.
- [Jón Þórarinnsson] (1914a). Garðyrkja: Námsgrein í barnaskólum og farskólum. *Skólablaðið*, 8(1), 10–12.
- [Jón Þórarinnsson] (1914b). Skólaagi og skólastjórn. *Skólablaðið*, 8(2), 17–20.

UM HÖFUND

Ingvar Sigurgeirsson (ingvars@hi.is) er prófessor í kennslufræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Ingvar lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands 1970, sérkennaraprófi frá Kennaraháskólanum 1978, meistaraþráðu frá Sussex háskóla í Englandi 1986 og doktorsþráðu frá sama skóla 1992. Ingvar hefur skrifað námsefni fyrir grunnskóla, handbækur fyrir kennara og fjölda tímaritsgreina um kennsluhætti. Ingvar er ritstjóri *Netlu – vef tímarits Menntavísindasviðs* (<http://netla.khi.is/>). Heimasiða: <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/>

Why did I not know anything about Jón Þórarinnsson!

Thoughts inspired by the book *Public Education in Iceland 1880–2007*

About the author

Ingvar Sigurgeirsson (ingvars@hi.is) is professor in curriculum and instruction at the School of Education, University of Iceland. Ingvar completed an MA-degree in Education from the University of Sussex in England in 1986 and a Ph.D. in 1992. Ingvar has written curriculum materials, handbooks for teachers, as well as research reports and articles. His main field of interest is classroom research. Ingvar is the editor of *Netla – Online Journal on Education* (<http://netla.khi.is/>). Homepage: <http://starfsfolk.khi.is/ingvar/>

Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007

Ritstjóri Loftur Guttormsson. Háskólaútgáfan. Reykjavík 2008.

Ekki er að orðlengja það að *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* má kallast frábært rit. Engum dylst að allur frágangur er einstaklega góður, útlitið fallett, lesmálið skýrt, rammagreinar áhugaverðar, töflur upplýsandi og myndskreytingar bæði ríkulegar og skemmtilegar. Hér er með öðrum orðum á ferðinni myndarlegt tveggja binda rit sem fer vel í hillu. Þar er þó ekki meginástæða þessarar einkunnar heldur öllu heldur þetta: Meðal þess sem einkennir góðar bækur er að þær kveikja hugmyndir og örva hugsun. Tvö dæmi um slíkt má nefna hér. Annars vegar smugu ýmis umfjöllunarefni *Almenningsfræðslunnar* beint inn í samtímaumræðuna sumarið 2009 svo að fróðlegt var að fletta aftur upp á ýmsu því sem til umræðu var og setja það í sögulegt og hugmyndafræðilegt samhengi. Á hinn bóginn fer ekki hjá því að kröfuhörðum lesanda detti í hug fáein atriði sem óskandi væri að hefðu verið tekin fyrir á eins greinargóðan hátt og annars einkennir ritið. Skal hvoru tveggja nú skýrt nánar.

Meðal þess sem nemendum í kennslufræði við Háskóla Íslands ber að gera er að fylgjast með skólamálaumræðunni einn vetur. Þeir lesa dagblöðin og eiga einnig að vera með á nótunum ef eitthvað skyldi gerast í ljósvakamiðlunum. Óhætt mun að fullyrða að lítil skólamálaumræða hafi farið fram í samfélaginu síðustu ár. Það sem nemendum tekst að tína til eru einkum fréttir og tilkynningar um ýmislegt sem gerist á þessu sviði en hvorki umfjöllun né umræður. Eina undantekningin sem kemur upp í hugann er skoðanaskipti fyrir fáeinum misserum um tilgang kristnifræðikennslu í grunnskólum þar sem margir lögðu orð í belg. Á vordögum 2009 dró hins vegar til tíðinda. Skyndilega loguðu allir fjölmiðlar í umræðu um skólamál og allir höfðu skoðun. Og hvert skyldi nú vera málefnið sem brann á svo mörgum? Það var sú skipan sem höfð er á inntöku nemenda í framhaldsskóla landsins. Fáum dylst að inntökukerfið er meingallað og mátti fjöldi ungmenna sem gat sýnt fram á frábæran námsárangur í grunnskóla sætta sig við að komast ekki inn í neinn þeirra skóla sem hugur þeirra stóð til, og það þó að þeir ættu jafnvel heima í næsta húsi við einhvern þeirra. Í staðinn var þeim vísað í skóla sem þeir höfðu engan áhuga á og eru hugsanlega klukkutíma strætóferð frá heimili þeirra.

Hér er á ferðinni afar mikilvægt mál sem óhjákvæmilegt er að rannsaka til hlítar og finna lausn á. Jafnvel mætti segja að nú væri lag: Við búum í samfélagi sem fór á hliðina og þurfum því bráðnaðsynlega að endurskoða og endurreisa það í betri mynd. Fyrsta spurningin hlýtur að vera hvað sé svona slæmt við núverandi inntökukerfi

í framhaldsskólana. Utanaðkomandi lesandi væri ekki lengi að finna svar við því í fjölmiðlaumræðu sumarsins: Það kemur í veg fyrir að allir sem vilja – og verðskulda – komist inn í einhvern hinna fjögurra vinsælustu framhaldsskóla í Reykjavík og eyðileggur þannig framtíðarhorfur þeirra sem í hlut eiga. Sami lesandi gæti haft fyllstu samúð með viðkomandi unglíngum en hann hlyti engu að síður að spyrja hvers vegna framtíð þeirra sé stefnt í voða ef þeir stunda nám næstu fjögur árin við einhvern hinna fjölmörgu skóla sem þrátt fyrir allt eru einnig í boði. Við þessu finnast hins vegar engin svör í fjölmiðlaumræðunni. Þeir sem tóku til máls skilgreindu ekki hvað þeir vildu að ungir Íslendingar fengju út úr framhaldsskólagöngu sinni. Engin tilraun var heldur gerð nokkurs staðar til að kanna sjálft námið sem fram fer í framhaldsskólunum, hvaða markmið þeir hafa að leiðarljósi, hvernig tekið er á móti nemendunum og hvaða leiðir eru farnar til að gera þeim kleift að ná markmiðum námsins – eða ná persónulegum þroska. Í staðinn var ítrekað fullyrt að afnám samræmdra prófa í 10. bekk hefði gert sorteringuna inn í framhaldsskólana ómarktæka og ósanngjarna.

Nú er kjörið að draga *Almenningsfræðsluna* fram úr hillunni og fletta upp á kaflanum Samræmt próf úr grunnskóla eftir Jón Torfa Jónasson (II, bls. 160). Þar má fræðast um hvernig samræmdu prófin urðu aldrei tæki til að meta grunnskólanámið svo að gera mætti betur á því skólastigi eins og upphaflega stóð til. Þau urðu fyrst og fremst það sem auðveldaði framhaldsskólum landsins inntöku nemenda og með tímanum hið eina sem tekið var tillit til þegar valið var inn í skólana. Þetta átti sér stað þrátt fyrir margvíslega gagnrýni sem fram kom á prófin allt frá því að þau voru lögleidd árið 1977. Nú sakna margir samræmdu prófanna og benda á að skólaeinkunnir einar og sér séu meingallaðar enda geri skólarnir ólíkar kröfur og sumir freistist jafnvel til að lyfta nemendum sínum með því að fönðra lítilsháttar við vogarskálarnar. Vissulega mega samræmdu prófin eiga það að þau voru einmitt það sem heiti þeirra felur í sér, þ.e. samræmd. En hvers vegna snýst umræðan ekki í ríkari mæli um það hvaða upplýsingar einkunnir veita í raun og veru, skólaeinkunnir eða samræmdar? Það væri til að æra óstöðugan að ætla að taka saman allt sem rætt hefur verið og ritað um þau mál í gegnum tíðina en athyglisvert er að samkvæmt því sem Loftur Guttormsson segir í kafla um Náms- og kennsluhætti hefur sú spurning verið deiluefni, meira að segja hér á landi, í yfir hundrað ár (I, bls. 216). Vafalaust geta ýmsir tekið undir áhyggjur af því að einkunnir beinist síst að því sem mestu máli skipti í frammistöðu nemendanna heldur fremur að aukaatriðum og þeim fylgi að auki sú leiða hliðarverkun að skólastarf hneigist til að snúast mest um þau atriði sem hæf eru til einkunnagjafar. Þetta eru engin nýmóðins vísindi heldur ummæli Sigurðar Thorlaciusar, skólastjóra hins framsækna Austurbæjarskóla, árið 1932 (I, bls. 236). Ekki vottaði fyrir leifum þessa í skólamálaumræðunni sumarið 2009.

Þar sem ekki var í þessari umræðu gerð tilraun til að bera saman námsframboð framhaldsskólanna eða kanna annað sem lýtur að innihaldi námsins er ekki annað að sjá en að þeir sem tóku til máls hafi gengið út frá hugmyndinni um skólann sem félagslega skilvindu, leið til að skipta Íslendingum í hópa strax á unglingsaldri. Um þetta hlutverk skólanna fyrir á tíð fjalla bæði Loftur Guttormsson og Ólóf Garðarsdóttir í *Almenningsfræðslunni* (I, bls. 239 og áfram og bls. 247 og áfram). M.a. segir þar frá

könnun sem fram fór á fjórða áratugnum. Nokkrir skólamenn voru spurðir hvernig ætti að velja nemendur í æðri skóla. Þau sjónarmið sem fram koma í svörum þeirra eru sígild og hefðu mátt heyrast í samfélagsumræðunni sumarið 2009. Enn fremur væri forvitnilegt að sjá svart á hvítu hvernig þessu er háttað hér á landi á okkar dögum, ekki síst á framhaldsskólastiginu. Umhugsunarvert er hvort fyrrnefnd skipan á inn-töku hefur stuðlað að sundurgreiningu og flokkun nemenda eftir þjóðfélagsstöðu en engu er líkara en að þar sé komið að ákveðnu feimnismáli í menntakerfi þjóðarinnar. Ástæðan fyrir skorti á upplýsingum kann reyndar að vera sú að Íslendingar hafa lengi viljað halda í þá trú að þeir búi í stéttlausu samfélagi. Um það skal ekki dæmt hér en svo mikið er víst að hafi einhver talið sér trú um að hlutverk skólans sem félags-legrar skilvindu heyri sögunni til eða hafi í það minnsta orðið fyrir skakkaföllum í Búsáhaldaþyngingunni, þar sem tónninn var gefinn fyrir Nýtt Ísland, má þeim hinum sama vera ljóst að svo er alls ekki.

Þó að samfélagsumrót hríni ekki svo glatt á rótgrónum hugmyndum um framhaldsskóla að því er best verður séð er samt sem áður verðugt umhugsunarefni hvaða áhrif hrúnið mikla kunni að hafa á menntun. Í því samhengi er fróðlegt að lesa úttekt Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar á hinu svokallaða „sögukennsluskammdegi“ 1983–1984 en frá því segir í kaflanum *Átök um menntaumbætur* (II, bls. 138–153). Sannarlega má merkilegt þykja hversu margir risu öndverðir gegn viðleitni til að hverfa frá þjóðerniskenndri sögukennslu sem viðurkennd var á dögum sjálfstæðisbaráttunnar og upphafsárum hins unga lýðveldis. Engu var líkara en að stjórnálamenn, sem þar fóru fremstir í flokki, hafi óttast að með breyttum efnistökom í sögu yrði föðurlands-ást ungra Íslendinga kæfð með ófyrirsjáanlegum afleiðingum. Eins skiljanlegt og þetta kann að virðast hjá þjóð í leit að öflugri sjálfsmynd er það öllu torskildara hversu lífseigar sömu hugmyndir hafa verið á svokölluðum góðæristímum í sögu lands og þjóðar. Vissulega er það löngu liðin tíð að ungum Íslendingum sé innprentuð þjóðremba í sögutímum á nokkru skólastigi. Hins vegar hefur málflutningur á þeim nótum notið viðurkenningar úti í samfélaginu. Nægir að minna á ræður forseta Íslands heima og heiman, m.a. frægan fyrirlestur hans hjá Sagnfræðingafélagi Íslands í janúar 2006 (Ólafur Ragnar Grímsson, 2006), sem og skýrslu um ímynd Íslendinga sem nefnd á vegum forsætisráðherra birti vorið 2008 (Forsætisráðuneytið, 2008). Í báðum tilfellum er byggt á grímulausri þjóðernishyggi sem gengur þvert á margvíslegar fræðirannsóknir síðustu áratuga. Gagnrýni fræðasamfélagsins á þessa upphafningu svaraði formaður ímyndarnefndarinnar svokölluðu þannig að rannsóknir skiptu ekki máli, þetta væri sú mynd sem Íslendingar hefðu af sjálfum sér („Sjálfsmynd Íslands úrelt?“, 2008). Þetta vekur spurningar um tengsl fræðanna og þjóðfélagsumræðunnar og þó enn frekar um hlutverk kennara þegar misræmið er svo mikið. Skyldi vera ástæða til að óttast endurnýjaðan þrýsting á sögukennara að hvetja nemendur til dáða með þjóðrembu að vopni, nú þegar samfélagið tekur að rísa úr rústunum? Þá ríður á að kennurum gleymist ekki það sem hvergi er nefnt í skýrslunni um ímynd Íslendinga, nefnilega að 7% landsmanna eru ekki af íslenskum uppruna og hið rómaða vikingablóð rennur ekki um æðar okkar allra.

Þar með er komið að þeim efnisþáttum sem sá lesandi sem hér talar saknar í ritinu

Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Lengi dugði að bregðast við óvæntum komum erlendra nemenda í íslenska skóla í hverju einstöku tilviki. Þannig var ungur Þjóðverji, Wolfgang Edelstein að nafni, falinn sérstakri umsjá skólasystur sinnar í Landakots-skóla, Vigdísar nokkurrar Finnbogadóttur, þegar hann hóf þar nám um 1930 (Vigdís Finnbogadóttir, 2008). Þegar líða tók að lokum 20. aldar gerðist það hins vegar í fyrsta sinn í Íslandssögunni að á skólabekk settust svo margir nemendur sem höfðu annað tungumál en íslensku að móðurmáli að nauðsynlegt var að gera sérstakar ráðstafanir til að tryggja þeim sömu menntun og öðrum. Í mörgum grunnskólum víða um land hefur verið unnið mikilvægt brautryðjendastarf í þessum efnum á allra síðustu árum. Fengur hefði verið að kafla um það verkefni í *Almenningsfræðslunni*, bæði hvernig hefur verið staðið að kennslu nemenda af erlendum uppruna og hvaða kostir þeim hafa boðist að skyldunámi loknu. Sömuleiðis angraði það lesanda nokkuð að finna hvorki greinargóða úttekt á þróun kennaramenntunar í landinu né þeim hugmyndum sem lágu að baki tilurð fjölbrautakerfisins á 7. og 8. áratugnum. Þar er um svo mikilvæga hugmyndafræðilega kúvendingu að ræða í málefnum framhaldsskólans að hún hefði verðskuldað góða umfjöllun. Upplýsingar um hvorutveggja er raunar að finna víðs vegar í *Almenningsfræðslunni* en töluvert þarf að fletta til að púsla þeim saman.

Söknuður eftir úttekt á síðastnefndu málefnum ber því vitni hvernig margvíslegar hugmyndir kvikna við lestur bókarinnar. Það er jafnframt mikill kostur ritsins hversu auðvelt er að leita upplýsinga um ákveðin efni, hvort sem það kostar miklar flettingar eða ekki. Hins vegar er ekkert jákvætt við skortinn á innihaldsríkri skólamálaumræðu hér á landi og væri óskandi að *Almenningsfræðslan* nýttist þeim sem vilja taka þátt í henni af skynsamlegu viti.

HEIMILDIR

- Forsætisráðuneytið. (2008). *Ímynd Íslands. Styrkur, staða og stefna*. Sótt 31. júlí 2009 af http://www.forsaetisraduneyti.is/media/Skyrslur/Forsaetis_arsskyrsla_END2.pdf
- Ólafur Ragnar Grímsson. (2006, janúar). *Útrásin: Uppruni – einkenni – framtíðarsýn*. Erindi flutt í hádegisfundaröð Sagnfræðingafélags Íslands, Reykjavík. Sótt 31. júlí 2009 af <http://forseti.is/media/files/06.01.10.Sagnfrfel.pdf>
- Sjálfsmynd Íslands úrelt? (2008, 16. júní). *Morgunblaðið*, bls. 6. Sótt 31. júlí 2009 af http://mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=1222449

UM HÖFUND

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) lauk MA-prófi frá Háskóla Íslands 2003. Hún kennir sögu við Fjölbrautaskólann við Ármúla og kennslufræði við Háskóla Íslands. Súsanna situr í stjórn Sögufélags en hefur einnig verið í stjórn EUROCLIO, Evrópusamtaka sögukennara, síðustu sex ár og á vegum þeirra tekið þátt í endurmenntun kennara víða um Evrópu.

Vigdís Finnbogadóttir. (2008). Barnaskóli bernsku minnar. Minningar um skólavist í Landakotsskóla á heimskreppuárunum og hernámsárunum á Íslandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðanarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónsson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstjórar), *Menntaspor. Rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötugum 5. apríl 2008* (bls. 155–169). Reykjavík: Sögufélag.

Public Education in Iceland 1880–2007

About the author

Súsanna Margrét Gestsdóttir (susmar@hi.is) finished her MA-degree at the University of Iceland in 2003. She teaches history at the Ármúli Comprehensive College and pedagogy at the University of Iceland. Súsanna is currently a board member of the Historical Society but she has also been in the board of EUROCLIO, the European Association of History Educators, for the past six years, participating on their behalf in continuing education of teachers all over Europe.

Leiðbeiningar fyrir greinahöfunda

Tímaritið *Uppeldi og menntun* kemur út tvisvar á ári. Greinar sem eiga að koma til birtingar í vorhefti tímaritsins þurfa að berast ritstjóra á tölvutæku formi fyrir 1. október og greinar til birtingar í haustheftinu fyrir 1. maí – en æskilegt er að greinar berist þegar þær eru tilbúnar af hálfu höfunda en ekki sé beðið eftir þessum dagsetningum.

Ritnefnd tekur afstöðu til þess hvort grein fæst birt í tímaritinu. Við ákvörðun um birtingu greina er í fyrsta lagi tekið mið af þeirri stefnu að um sé að ræða fræðilegar og/eða rannsóknartengdar greinar, í öðru lagi að þær eigi erindi til þeirra sem sinna uppeldis- og menntamálum og í þriðja lagi verður gætt að heildarsvip tímaritsins hverju sinni.

Meginreglan er sú að innsendar greinar hafi ekki birst annars staðar. Undantekning er gerð frá þessari reglu ef ritnefnd telur greinar sem birst hafa í viðurkenndum erlendum fagttímaritum eftirsóknarverðar til birtingar á íslensku. Erlendum fræðimönnum er heimilt að birta efni í tímaritinu á ensku. Fyrsti höfundur greinar er jafnframt ábyrgðarmaður og tengiliður við ritstjóra. Nöfn höfunda eru birt í sömu röð og tilgreint er í handriti. Tilgreina skal sérstaklega hver er fyrsti höfundur.

Ef ritnefnd metur greinina svo að hún eigi erindi í tímaritið og uppfylli kröfur um efni og framsetningu er hún send til a.m.k. tveggja fræðimanna til ritrýningar. Grein sem samþykkt er með fyrirvara um að brugðist sé við faglegum ábendingum er send til greinarhöfundar til lagfæringar í samræmi við ábendingar ritrýna og ritnefndar. Höfundur sendir greinina síðan aftur til ritnefndar með greinargerð um þær breytingar sem hann hefur gert á greininni.

Framsetning efnis

Miðað er við að framsetning efnis sé í samræmi við venjur sem gilda í virtum erlendum tímaritum um uppeldis- og menntamál. Miðað er við APA-kerfið við framsetningu efnis, þetta á m.a. við um gerð heimildaskrár, tilvísanir í texta, töflur og myndir, kaflafyrirsagnir og lengd beinna tilvitnana. Neðanmálgreinar verða ekki birtar, en ef þörf krefur er heimilt að hafa aftanmálgreinar, í lágmarki þó. Reglur um framsetningu má finna t.d. í *Gagnfræðakveri handa háskólanemum 4. útgáfu* (2007) eftir Friðrik H. Jónsson og Sigurð J. Grétarsson og *Publication Manual of the American Psychological Association*, nýjustu útgáfu. Vitna skal til skírnar- og föðurnafns íslensks höfundar en ekki föðurnafns eingöngu eins og gildir um erlenda höfunda. Jafnframt skal raða íslenskum höfundum í heimildaskrá samkvæmt skírarnafni þeirra. Ætlast er til að beinar tilvitnanir úr erlendum tungumálum séu þýddar á íslensku. Tekið skal fram að um þýðingu höfundar sé að ræða, nema annar hafi þýtt.

Mikilvæg atriði varðandi skil handrita:

- Lengd handrita skal að jafnaði vera 15–25 blaðsíður.
- Handrit skulu vera með 12 pt. letri (Times New Roman) og línubili 1,5.
- Einfalt orðabil skal vera á eftir punkti.

- Nota skal íslenskar gæsalappir.
- Á forsíðu skal koma fram heiti greinar og nafn höfundar.
- Á eftir forsíðu skal vera u.þ.b. 100–150 orða útdráttur á íslensku.
- Á þriðju síðu handrits eða við upphaf greinarinnar sjálfar skal heiti greinarinnar einnig koma fram, án nafns höfundar.
- Heiti greinarinnar á ensku og u.þ.b. 600 orða útdráttur á ensku skal vera á eftir heimildaskrá.
- Myndir og töflur skulu vera með sem einföldustu sniði og á sérsíðum aftast í handriti en merkt við í handritinu hvar þær skulu staðsettar (t.d. tafla 1 hér).
- Upplýsingar um höfunda á íslensku og ensku skulu fylgja handriti, u.þ.b. 50 orð á hvoru máli. Þar skal koma fram staða og menntun höfundar ásamt rannsóknarsviði og netfangi.
- Greinar skulu vera vel yfirfarnar með tilliti til málfars og framsetningar.

Viðmiðanir við ritryningu

Greinarhöfundum er bent á að við ritryningu greina er einnig lögð áhersla á eftirfarandi þætti:

- Útdráttur sé í samræmi við innihald.
- Titill greinar sé lýsandi.
- Uppbygging greinarinnar sé skilmerkileg.
- Efnistöfum, tilgangi og mikilvægi viðfangsefnisins sé lýst í inngangi.
- Grein sé gerð fyrir fræðilegu samhengi og nýjustu rannsóknnum, mikilvægi rannsóknarefnisins, tilgangi rannsóknar, rannsóknarspurningum, rannsóknarsniði, rannsóknaraðferðum og úrvinnslu gagna.
- Yfirlitsgreinar byggji á viðtækri skoðun á fræðilegum skrifum og rannsóknnum á viðkomandi efni.
- Niðurstöður séu settar skýrt fram, studdar gögnum og rannsóknarspurningunum svarað.
- Ályktanir séu studdar gögnunum og fræðilegri umræðu.
- Greinin bæti við skilning og þekkingu á sviðinu og leggi af mörkum til rannsókna, starfsvettvangsins eða stefnumörkunar á sviði uppeldis- og menntamála.
- Vandað sé til frágangs og málfars.

Guidelines for contributors

The Icelandic Journal of Education is published twice a year. Articles to be published in the spring issue must be submitted electronically to the editor by October 1 and for the autumn issue by May 1. However, it is preferred if articles are submitted earlier, or as soon as they are ready.

The main criteria for the editorial board's decision on publication are as follows:

- Papers should be original.
- Papers should be scholarly or based on research.
- Papers should concern pedagogy or education.
- Papers fitting the theme of an issue, when there is one, may be given priority.

Overseas scholars may submit papers in English.

The first author of the paper will be the editor's contact person and will be responsible for the article. All authors' names will be published in the order they appear in the manuscript.

If a paper is accepted by the editorial board as fulfilling theoretical and presentational standards it will be sent to at least two scholars for review.

A paper accepted with a reservation or reservations for certain changes according to a reviewer's opinion will be returned to the author with the comments of the reviewers and the editorial board. The author may then resubmit the article with an account of his/her changes.

Presentation of the article

The paper should conform to the APA system. This applies for references in text, length of citations, list of references, headings, tables and figures. Footnotes will not be published, but endnotes will be published if needed. Guidelines can be found in the latest publication of *Publication Manual of the American Psychological Association*.

An Icelandic author should be cited by both first and last name. In the list of references, Icelandic names should be listed in alphabetical order by first name.

Some important notes on the presentation of manuscripts:

- A manuscript should be 15–25 pages.
- The font should be Times New Romans, 12 pt and the spacing 1.5.
- One space follows a full stop/period.
- The name of the author and the title of the article must appear on the flysheet.
- After the flysheet an abstract of 100–150 words in Icelandic should be supplied.
- On the third page of the manuscript or at the beginning of the article the title should appear without the name of the author.
- An abstract of approximately 600 words should be supplied after the list of references.

- Tables and figures should be clear and not too complicated. They should be on separate sheets at the end of the manuscript, and their ideal position clearly indicated in the text (i.e. Table 1 here).
- The author's biographical notes, of approximately 50 words, should be submitted with the manuscript, noting his/her education and field of research, together with an e-mail address.
- Papers must be closely proofread and corrected.

Criteria for review of articles

- The abstract is a clear summary of content.
- The title of the article is descriptive.
- The structure of the article is clear and concise.
- The focus and the importance of the topic is explained in the introduction.
- The theoretical context, other recent research, the importance of the research, research questions, research design, research methods and the method of analyzing data are accounted for.
- Overview articles are based on an extensive study of theoretical literature and research on the topic concerned.
- Findings are supported by data and the research questions are answered.
- Assumptions are supported by data and theoretical discussion.
- The article yields an increased knowledge of the field and contributes to research and practice of education or pedagogy.
- The article presents a sophisticated work regarding language and presentation.