

# UPPELDI OG MENNTUN

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

18. árgangur, 1. 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, 1. hefti 2009

ISSN 1022-4629-92

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: Katla Kjartansdóttir  
Prentun og bókband: Litróf

© 2009 Höfundar efnis

# UPPELDI OG MENNTUN

ICELANDIC JOURNAL OF EDUCATION

## EFNISYFIRLIT

Frá ritstjóra ..... 5

## Fræðilegt efni

BRAGI GUÐMUNDSSON

*Landið er eitt – samfélagið er breitt/breytt.*

*Um samvitund Íslendinga og undirstöður hennar. .... 9*

KOLBRÚN Þ. PÁLSDÓTTIR

*Fristundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólastarfi. .... 37*

HAFDÍS GUÐJÓNSDÓTTIR OG JÓHANNA KARLSDÓTTIR

*„Látum þúsund blóm blómstra“. Stefnuörkun um skóla án aðgreiningar ..... 61*

AÐALBJÖRG MARÍA ÓLAFSDÓTTIR

*„Þetta er spennandi... og gefur mikla möguleika“. Notkun tölvu-*

*og upplýsingatækni í kennslu sex myndlistarkennara í grunnskólum ..... 79*

## Viðhorf

HILDUR SKARPHÉDINSDÓTTIR

*Helstu nýmæli í lögum um leikskóla og áhrif þeirra á leikskólastarfið. .... 99*

GUNNAR E. FINNBOGASON

*Nútímaskóli - ný grunnskólaög. .... 105*

GESTUR GUÐMUNDSSON

*Að fara vanbíúinn í langferð – Ný framhaldsskólaög. .... 111*

Leiðbeiningar fyrir höfunda. .... 117



## FRÁ RITSTJÓRA

Í tímaritinu *Uppeldi og menntun* er nú sem áður lögð áhersla á að birta ritrýndar fræðilegar eða rannsóknatengdar greinar á sviði uppeldis- og menntamála, að kynna og fjalla um nýjar bækur á fræðasviðinu og að birta viðhorf fræðimanna og reyndra skólamanna til ýmissa mála er snerta uppeldi og menntun.

Gæðaviðmið *Uppeldis og menntunar* og kröfur til höfunda eru sambærileg við viðmið erlendra rannsóknartímarita á sviði menntunar, enda hefur tímaritið *Uppeldi og menntun* verið skráð á lista ERIH (European Reference Index for the Humanities) yfir rannsóknarrit í flokknum menntarannsóknir eins og fram hefur komið í fyrra hefti. Fleiri skráningar tímaritsins í erlenda gagnagrunna eru fyrirhugaðar og í því skyni hefur verið aukið við upplýsingar á ensku í tímaritinu, m.a. um höfunda og greinaheiti á ensku. Gæðaviðmið tímaritsins og ofangreindar breytingar koma fram í leiðbeiningum fyrir greinahöfunda aftast í heftinu.

Að þessu sinni eru birtar í tímaritinu fjórar fræðilegar greinar. Bragi Guðmundsson fjallar í grein sinni um nokkur grunnhugtök til greiningar og skilnings á þeirri fjölbreytni sem íslenskt samfélag býr yfir nú á dögum og um samvitund Íslendinga og undirstöður hennar. Kolbrún Þ. Pálsdóttir fjallar um þróun frístundaheimila í Reykjavík og löggjafar um frístundaheimili, m.a. með samanburði við Norðurlönd. Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir fjalla í grein sinni um stefnumörkun um skóla án aðgreiningar hjá sveitarfélögum og grunnskólum á Íslandi. Aðalbjörg María Ólafsdóttir fjallar í sinni grein um notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu sex myndlistarkennara í grunnskólum með hliðsjón af áherslum og markmiðum í aðalnámskrá grunnskóla.

Ný lög um leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla voru samþykkt árið 2008. Í þessu hefti lýsa þrír sérfræðingar á sviði menntamála skoðun sinni á lögnum og áhrifum þeirra. Hildur Skarphéðinsdóttir fjallar um nýmæli í leikskólalögnum um húsnæði og barnafjölda, foreldrastamstarf, mat á leikskólastarfi og tengsl leikskóla og grunnskóla. Gunnar E. Finnbogason fjallar um tvennt það sem ný grunnskólalög leggja sérstaklega áherslu á, aukin áhrif foreldra og aðkomu þeirra að skólafinu og ný ákvæði um réttindi nemenda í grunnskólanum. Gestur Guðmundsson fjallar um ný framhaldsskólalög, skort á vandaðri umræðu skólamanna og fræðimanna um almenn námsmarkmið og menntunarhlutverk framhaldsskólanna, og skort á rannsóknum.

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



*Fræðilegt efni*

---





## *Landið er eitt – samfélagið er breitt/breytt*

Um samvitund Íslendinga og undirstöður hennar

---

*Í þessari grein er fjallað um nokkur grunnhugtök til greiningar og skilnings á þeirri fjölbreytni sem íslenskt samfélag býr yfir nú á dögum. Nýtt búsetulandslag og ört vaxandi menningarleg fjölbreytni kallar á grunnrannsóknir á sjálfsvitund einstaklinga sem samvitund ólíkra þjóðfélags-hópa. Skyggst er á bak við þá samvitund landsmanna sem kalla má þjóðarvitund og kynnt eru hugtökin söguvitund, grenndarvitund og umhverfsvitund sem eru – að mati höfundar – gagnleg tæki til þess að leita uppi samkenni er gjarnan dyljast þegar einblínt er á heildina. Umræðan er að stofni til söguleg og byggir meðal annars á fjölbreyttum þjóðernis- og vitundarrannsóknnum.<sup>1</sup>*

---

### INNGANGUR

Það er kunnara en frá þurfi að segja að íslenskt markaðs- og tæknisamfélag nú á dögum er allt annað og um flest flóknara en fyrirrennari þess, gamla bændasamfélagið. Í því eigum við samt gildar rætur, upp úr því hafa vaxið styrkustu stóðir menningar okkar, til þess sækjum við það sem gerir okkur að sérstakri þjóð. Á síðustu öld kollvarpaðist þetta samfélag. Ekki í einu vefangi en þó miklu hraðar en tíðast er á breytingatímum. Þar skiptir mestu að þjóðin flutti úr sveit í þéttbýli við ströndina og hún flutti samtímis af landsbyggðinni í þéttbýlið við sunnanverðan Faxaflóa. Íslenska höfuðborgarsamfélagið varð til og eftir standa víðlendar en dreifbýlar byggðir, sem margar hverjar geta ekki einu sinni varið grunnskóla sína, hvað þá aðrar samfélags-stoðir. Það hriktir í tilveru byggðarlaga sem áður voru traustir hornsteinar þess þjóðfélags sem var. Lengst af hélt samt hið etníska heildstæði, Íslendingar voru samleit þjóð af sæmilega þekktum uppruna og með sterk ættavensl. Fólki af erlendum uppruna var tiltölulega fátt og um flest líkt frumbyggjunum í útliti og háttum.

Þessi mynd hefur gjörbreyst. Í landinu býr fjöldi fólks af fjölbreytilegum uppruna sem talar ólík tungumál, iðkar ólík trúarbrögð og ræktar ólíkan menningararf. Á

---

1 Finnur Friðriksson, lektor við Háskólann á Akureyri, las greinina með gagnrýnu hugarfari og snar- aði nokkrum beinum tilvitnunum á íslensku. Honum og ónefndum rýnum *Uppeldis og menntunar* eru þakkaðar góðar ábendingar. – Vert er að taka fram að efnislega var gengið frá textanum vorið 2008 og óvída er vitnað til yngri heimilda en frá 2007.

aðeins einum áratug, 1998–2007, fjölgaði fólki með erlent ríkisfang á Íslandi úr 2,1% (5635 einstaklingar) í 6,0% (18563 einstaklingar) af heildarmannfjölda og á sama tíma fjölgaði grunnskólabörnum með erlent móðurmál úr 1,8% í 4,0% eða úr 747 (af 42421) í 1731 (af 43802) (Hagstofa Íslands, 2008). Þá eru ótaldir leikskólar, framhaldsskólar og háskólar. Íslenskt nútímasamfélag er ekki aðeins meira þéttbýlissamfélag en annars staðar eru dæmi um, það er líka fjölþjóðlegt samfélag.

Fjölbreytileikinn er öllum ljós og í aðalnámskrám er áhersla lögð á jafnrétti allra barna og unglunga til náms og mennta, óháð andlegu eða líkamlegu atgervi, tilfinningalegu ásigkomulagi, málþroska, búsetu, uppruna, litarhætti eða menningu (Sjá t.d. Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti, 2006). Það hvernig fylgja skuli þessum fyrirmælum er annað mál.

Það er einmitt fjölbreytileikinn og það hvernig unnt sé að bregðast við honum sem er kveikja og að hluta til meginviðfangsefni þessarar greinar. Álit mitt er að allt of lítil umræða hafi farið fram meðal skólamanna um það hvernig bregðast beri við því búsetu- og skólaumhverfi sem þróast hefur á síðustu árum og áratugum. Fólki hefur fækkað á stórum landssvæðum, fjöldi sem hlutfall barna og unglunga hefur víða hrapað og skólum verið lokað eða þeir sameinaðir öðrum vegna fámennis. Sameiningarviðræður sveitarfélaga snúast gjarnan um framtíðarskipan þessara grunnstofnana í tilveru hvers samfélags. Við slíkar aðstæður reynist oft erfitt að verða við kröfum um raunverulegt jafnræði til menntunar, hvort heldur á ytra byrði í umgjörð og aðbúnaði, ellegar í innra starfi skóla og framsetningu námsefnis.

Umræðuefnið hér snertir marga fleti þessa viðfangs: Hvað liggur að baki ætlaðri samvitund Íslendinga sem þjóðar og hvað nærir þá samvitund sem dafnar meðal smærri eininga innan sömu heildar? Er samvitund okkar fyrst og fremst menningarleg, eða pólitísk, hvílir hún á skýrri sýn til heimahaga og/eða á öflugri umhverfisvitund? Eða öllu þessu í einhverjum hlutföllum og kannski fleiru til? Þetta eru stórar spurningar og mikill vandi liggur í því að aðferðir til þess að fást við þær eru lítt þroskaðar hérlendis. Þess vegna mun ég verja drjúgu rými í að kynna megindrætti úr innlendri og erlendri umræðu, einkum meðal sagnfræðinga, félagsfræðinga og mannfræðinga, með það að markmiði að leita greiningartækja sem duga kunna á þetta rannsóknarsvið íslensks samfélags. Rýmisins vegna verður viðfangsefnið að takmörkuðu leyti um fjölþjóðleikann í samfélagi okkar (það viðfang verður einfaldlega að bíða þótt hugmyndafræðin sé meðal annars þangað sótt), heldur er það frekar viðbragð við núverandi búsetuumhverfi landsmanna.

Eftirfarandi grein er þannig ætlað að veita yfirlit um ákveðið svið í hugmyndafræðilegri umræðu síðustu ára um leið og hún er rökstuðningur við tiltekna framsetningu á hugtökum sem ég tel að geti dugað vel við áframhaldandi rannsóknir á samvitund Íslendinga sem þjóðar og/eða samvitund þeirra sem byggja sama svæði, til dæmis hérað. Hugtökin sem umræðan snýst um eru *sjálfsvitund* og *samvitund*, *söguvitund*, *grenndarvitund* og *umhverfisvitund*. Byrjum á örstuttri kynningu á hverju um sig.

Rannsóknir á *sjálfsvitund* og *samvitund* einstaklinga, hópa fólks og heilla þjóða hafa staðið lengi og eru um margt afsprengi líflegrar umræðu um þjóðarvitund og þjóðernisstefnu. Hugtakið vitund er notað í mörgum fræðigreinum og á nokkuð mismunandi hátt. Rúmsins vegna er ekki unnt að sinna allri þeirri breidd sem þar er á ferð, svo sem

að skera úr um það hvort hugtakið sé í innsta kjarna sínum eðlis- eða afstæðishugtak. Þá viðamiklu umræðu læt ég algerlega liggja á milli hluta og mun hispurslaust vitna til fræðimanna sem aðhyllast hvora skoðun um sig því ég tel að af báðum fylkingum megi nokkuð læra.

Í byrjun finnst mér gagnlegt að ganga út frá almennum orðabókarskilgreiningum sem segja að „identitet“ / „identity“ sé heiti yfir þau einkenni sem einstaklingur deilir með öðrum innan sama kynþáttar, trúarhóps eða einhvers annars hóps. Um leið áttar viðkomandi sig á því hver hann raunverulega er, sjálfsvitund hans verður skýr. Einnig má orða þetta svo að vitundarhugtakið standi fyrir þau einkenni sem greina einn frá öðrum.

Á ensku má til dæmis benda á tvær prýðilegar orðabókarskilgreiningar: „Your identity ... consists of those characteristics that you share with other people in the same racial, religious or other group, that make you aware of what kind of a person you are. [Dæmi]: Perhaps the English as a race no longer have a cultural identity.“ (Times – Chambers essential English dictionary, 2000); „The identity of a person or place is the characteristics they have that distinguish them from others. [Dæmi:] ... the distinct cultural, religious and national identity of many Tibetans.“ (Collins Cobuild English dictionary, 2000).

Á íslensku er réttast að tala um sjálfsvitund þegar rætt er um einstaklinga, en samvitund (e. collective identity) þegar fjallað er um hópa fólks. Síðan má gefa samvitundinni sérstök heiti eftir því sem við á, svo sem héraðsvitund eða byggðarvitund. Að því verður betur komið síðar.

*Söguvitund* (d. historisk bevidsthed / e. historical consciousness) er grundvallarhugtak sem snýst um það hvernig hver einstaklingur skynjar sig í sögulegri framvindu. Í þessari vitund felst allt í senn: sýn manns til fortíðar, samtíðarskynjun hans og væntingar til framtíðar.

*Grenndarvitund* (e. local identity) er nýlegt hugtak sem vísar aðallega til þess hvaða vitneskju og tilfinningu fólk hefur um og fyrir nánasta umhverfi sínu, landafræði þess sem menningu. Grenndarvitundin er þannig hinn landfræðilegi rammi um viðfangs-efnið, rúmið, söguvitundin afmarkar tímann.

*Umhverfsvitund* lýtur að náttúrunni allt um kring. Bændur, fiskimenn og veiðimenn hafa löngum gert sér grein fyrir því að ekki má taka meira af gögnum og gæðum umhverfisins en það nær að endurnýja. Það að framfylgja þessu hefur stundum mistekist hrapallega og er markaðssamfélagið ruddi sjálfsþurftarþúskapnum úr vegi orðu mörg stórslys sem ýmist verða seint eða ekki bætt.

Nánar verður fjallað um öll þessi hugtök í aðgreindum undirköflum og talsvert vitnað til enskra og skoskra fræðimanna. Englendingar hafa látið þessi fræði mikið til sín taka en það er ekki síður fróðlegt að skoða skrif hinna síðarnefndu vegna þess að Skotar hafa eytt miklu þúðri í að skilgreina sjálfa sig sem sérstaka þjóð. Kröfur þeirra um aukna sjálfsstjórn á síðustu áratugum nýliðinnar aldar og stofnun sérstaks skosks þjóðþings árið 1999 hafa knúið þá til ítarlegrar sjálfsskoðunar sem um margt er athyglisverð fyrir Íslendinga. Endurteknar rannsóknir benda jafnframt til að þeir líti mun fremur á sig sem Skota en sem Breta (Bryant, 2006; McCrone, 1998). Þetta er að hluta til sambærilegt við það hvort íbúar Evrópusambandsins líta fremur á sig sem

Evrópubúa en til dæmis Finna eða Frakka og hlýtur að skipta máli fyrir sambærilega sjálfs-/samvitund Íslendinga.

## UM ÞJÓÐIR OG ÞJÓÐERNISSTEFNU

Þeim mörgu sem glímt hafa við að skilgreina hugtökin þjóð og þjóðernisstefnu hefur gengið afleitlega að ná samkomulagi um hvað búi að baki hvoru tveggja. Nóg hefur þó verið skrifað og skrafað síðustu áratugi. Viðtekna hugmyndir um að fólk sem talar sama tungumál, býr að svipaðri menningararfleifð og byggir sameiginlegt landssvæði myndi eina þjóð eru til dæmis langt frá því að spanna allt sviðið. Nefna má að Svisslendingar og Bandaríkjamenn líta á sig sem heildstæðar þjóðir og hafa hvorir tveggja ríka þjóðerniskennend en eru þó innbyrðis af ólíkum líffræðilegum/etniskum uppruna; báðar þjóðir tala nokkur ólík tungumál og hafa margvísleg trúarbrögð.

Árið 1882 hélt frjálslyndur franskur trúarbragðafraeðingur og þjóðernissinni, Ernest Renan að nafni, því fram að þjóðir væru fyrst og fremst „sálar“ eða „andlegt ástand“ („A nation is a soul, a spiritual principle“). Það sem einkenndi þær væri samstaða sem byggðist á sameiginlegum minningum og fórnunum í fortíðinni, löngun til að lifa saman og vilji til að varðveita menningararfinn um aldur og ævi. Renan hafnaði því hins vegar að land, tunga, kynþáttur, sameiginlegir hagsmunir (þeirra á meðal hernaðarhagsmunir) eða trúarbrögð dygðu ein og sér eða saman til þess að skilgreina þjóðir og samkennd þeirra (Renan, 1996). Ræða hans féll í grýtta jörð en hún átti sér meðal annars pólitískar rætur í þeirri staðreynd að Frakkar höfðu beðið ítrekaða ósgra fyrir næstu nágrönnum sínum í austri og mátt sjá á bak héruðunum Alsace og Lorraine til Þýskalands.

Kenningar Renans eru um margt óljósar (Einar Már Jónsson, 2003). Þær færðu samt nýja vídd inn í fremur þrönga þjóðernisumræðu níttjándu aldar þar sem meðal annars var á ferð ákveðin kynþáttahyggja sem rekja má til sameiningar Þýskalands og ríkjandi hugmynda þarlandra heimspekinga og stjórnámálanna. Áhersla Renans á sameiginlegar minningar er ekki eins áþreifanleg og það að leggja sameiginlega tungu, trú og/eða landsvæði til grundvallar. Hjá honum er hin huglæga skynjun aðalatriðið. Í meðförum Guðmundar Hálfðanarsonar prófessors hefur þessi afstaða Renans verið kölluð „huglæg, pólitísk eða einstaklingsbundin-frjálslynd þjóðernisstefna“ (Guðmundur Hálfðanarson, 1996, bls. 11).

Frá Renan til samtímans er löng leið og þjóðernisstefna hefur verið skilgreind með ýmsum hætti. Guðmundur Hálfðanarson greindi meginlínur umræðunnar ágætlega með grein í *Skírni* árið 1996 þar sem hann hélt því fram að undir lok tuttugustu aldar nyti „pólitísk eða frjálslynd þjóðernisstefna í anda Renans mestrar hylli í Vestur-Evrópu, a.m.k. meðal stjórnvalda“ (1996, bls. 14). Gagnstæða stefnu kallar Guðmundur menningarlega þjóðernisstefnu og rekur hana einkum til þýskra heimspekinga og sagnfræðinga, þeirra Johanns G. Herder, Johanns G. Fichte og Heinrichs von Treitschke. Þeir lögðu allir mikið upp úr þjóðtöngu sem samnefnara þjóðar og í meðförum hinna tveggja síðarnefndu leiddi það til samanburðar þjóða í millum með það að markmiði að sýna fram á yfirburði eins (í þeirra tilviki Þýskalands) gagnvart öðrum.

Af mörgum áhrifamiklum höfundum í þjóðernisumræðu síðustu ára skulu aðeins tilgreindir þrír: enski félagsmannfræðingurinn Ernest Gellner, írsk-bandaríski stjórnmálafræðingurinn Benedict Anderson og enski félagsfræðingurinn Anthony D. Smith. Gellner og Anderson sendu báðir frá sér bækur árið 1983 sem sættu drjúgum tíðindum og mörkuðu í reynd upphaf þess sem kallað hefur verið módernismi í seinni tíma umræðu um uppruna og eðli þjóðernis. Þeir halda því báðir fram að þjóðir séu hugarfóstur manna sem byggja á sameiginlegum siðvenjum. Með orðum Gellners: „Tveir menn eru af sömu þjóð ef og aðeins ef þeir deila sömu menningu. ... Tveir menn eru af sömu þjóð ef og aðeins ef þeir *viðurkenna* hvor annan af þeirri sömu þjóð. ... Þjóðir eru hugarfóstur sannfæringar manna, hollustu þeirra og samstöðu“ (Gellner, 1983, bls. 7).<sup>2</sup> Og með orðum Andersons: „þjóð er ímyndað pólitískt samfélag“ (Anderson, 1983, bls. 6).<sup>3</sup>

Skrif Gellners og Andersons vöktu mikil viðbrögð og leystu þjóðernisumræðu á margan hátt úr læðingi, erlendis sem hérlandis. Viðhlæjendur hafa verið margir en öflugastur gagnrýnenda er áður nefndur Smith sem telur upp nokkur skilyrði þess að unnt sé að tala um þjóð. Að hans mati þarf slíkur mannsöfnuður að eiga sér sögulegt heimaland, sameiginlegar goðsagnir og minningar, sameiginlega menningu, deila sameiginlegum réttindum og skyldum og búa við sameiginlegt hagkerfi (Smith, 1991).

Á Íslandi hafa margir látið þessa umræðu til sín taka og þar hafa farið fremstir tveir sagnfræðiprófessorar við Háskóla Íslands. Það eru þeir Guðmundur Hálfðanarson, sem hefur orðið helsti kyndilberi módernismans í íslenskri sagnfræði, og Gunnar Karlsson, sem hefur haldið sig meira við hefðbundnari skilgreiningar á þjóð og þjóðerni, jafnhliða því að þróa þær áfram. Hér verða skoðanaskipti þeirra félaga ekki rakín, aðeins skulu gripnar upp fáeinar tilvitnanir. Þannig sagði Guðmundur árið 1996 að hann teldi

útilokað annað en að líta á þjóðina sem félagslega ímyndun, og þá alls ekki í neikvæðri merkingu þess orðs, heldur sem dæmi um ímyndunarafl mannsins og hæfileika hans til frjórrar sköpunar. ... Með þessu er ég ekki að afneita mikilvægi íslenskrar menningar fyrir sjálfsvitund landsmanna, heldur aðeins að draga fram að samband hennar við pólitískt skipulag á Íslandi er hvorki sjálfsgagt né endanlega ákvarðað (1996, bls. 29).

Í neðanmálgrein segist Guðmundur taka undir með Benedict Anderson í fyrri hluta ívitnunarinnar, enda er orðanotkun þeirra tveggja nánast sú hin sama. Í einkar módernískum ályktunarorðum segir Guðmundur að ekki sé „ólíklegt að á sama hátt og

- 
- 2 Í heild er tilvitnaður texti svohljóðandi: 1. Two men are of the same nation if and only if they share the same culture, where culture in turn means a system of ideas and signs and associations and ways of behaving and communicating. 2. Two men are of the same nation if and only if they *recognize* each other as belonging to the same nation. In other words, *nations make the man*; nations are the artefacts of men's convictions and loyalties and solidarities.
- 3 Í heild er tilvitnaður texti svohljóðandi: In an anthropological spirit, then, I propose the following definition of the nation: it is an imagined political community – and imagined as both inherently limited and sovereign.

Þjóðernisstefnan var sú leið sem Íslendingar völdu inn í nútímann þá muni nútíminn á endanum grafa undan styrkustu stoðum hennar“ (1996, bls. 29). Þá hugmynd og margar fleiri útfærir Guðmundur ítarlega í bók sinni, *Íslenska þjóðríkinu*, sem kom fyrst út árið 2001.

Gunnar Karlsson varð snemma fyrir áhrifum frá Gellner og hann hefur lagt mikið af mörkum til skilgreiningar á þeim hugtökum sem notuð eru. Þar eru greinarbest skrif hans í *Skírni* 1999 og 2004. Gunnar hefur meðal annars bent á ákveðna þýðingar-örðugleika á milli ensku og íslensku og lagt áherslu á nauðsyn þess að Íslendingar kæmu sér saman um nothæft hugtakakerfi. Þar glímir hann einkum við hugtökin *ethnie*, *nation* og *þjóð* og spyr hver sé munur þeirra í milli. Um það segir Gunnar:

Enginn sem þekkir til efar að þjóðir hafi verið til svo lengi sem sögur herma, og þá er átt við stóra hópa fólks sem þekkest ekki allt persónulega en segir skil á sér með sama nafni, hefur oftast sömu goðsögn um uppruna sinn og sameiginlega sögu, skilur sig oftast frá öðrum að menningu, venjulega tungumáli eða trúarbrögðum, tengist oftast ákveðnu landi, hvort sem það býr þar eða ekki, og finnur til samkenndar, þannig að misgerð við einn úr hópnum af hálfu utanhópsmanna veki hefndarhvöt annarra í hópnum. Þetta er það sem við köllum *þjóð* á íslensku, *Volk/folk* á þýsku og skandinavísku, *a people* á ensku. Enski fræðimaðurinn Anthony D. Smith notar um þetta franska orðið *ethnie*, en skilgreininguna hef ég sótt í bók eftir hann (Gunnar Karlsson, 1999, bls. 143–144).

Litlu síðar rekur Gunnar botninn í skilgreiningar sínar með því að segjast nota orðið *þjóð* um „hið ævagamla fyrirbæri (ethnie)“ en þegar að því komi að þjóðin vilji eiga eigið ríki sé rétt að tala um *pólitíska þjóð* eða *ríkisþjóð* (1999, bls. 145). Gunnar greinir með þessu móti á milli tvenns konar skilgreininga. Annars vegar merkir *þjóð* menningarlegt samfélag sem getur í reynd átt sér sögu svo langt sem séð verður, hins vegar er hið *pólitíska samfélag* sem krefst sjálfstjórnar og sjálfstæðis.

Að minni hyggju hafa hvorir tveggja, módernistar og hefðarsinnar, heilmikið til síns máls. Utan frá að sjá greinir þá ekki verulega á um önnur grundvallaratriði en það hversu gamalt þjóðarhugtakið í nútíma okkar sé og hvert sé samspil þess og þjóðernishyggjunnar. Í þeirri deilu er þarf laust að fella dóm hér, viðfangsefnið þarfnast slíks ekki. Umræðan hefur þá og því aðeins verið stuttlega rakin að hún tekur á mörgum þáttum sem áhrif hafa á ímyndarsköpun þjóða sem smærri samfélagseininga.

Ímyndarsköpun er mikilvægt og merkilegt fyrirbæri og fáir efast um að íslensk þjóð hafi í bráð og lengd átt sér samnefnara. Hverjir þeir voru fyrr á öldum skal ósagt látið en á síðari tímum hafa menn einkum staðnæmst við landið sjálft, líffræðilega og menningarlega samleitni þjóðarinnar og tungumálið sem hún talar. Á slíkum þáttum getur *pólitísk þjóðernisstefna* auðveldlega nærst og dafnað meðan ekkert sérstakt verður til truflunar. Fólk öðlast samvitund þótt það þekkest ekki persónulega vegna þess að það býr við ákveðnar sameiginlegar aðstæður og/eða sameiginlegar sögur og minningar af margvíslegu tagi. Þessa samvitund er hægt að fósra með markvissum *pólitískum hætti* til að rökstyðja ákveðinn málstað. Þjóðernisstefna sem siglir undir sameiginlegum táknum leiðir þannig til samvitundar meðal viðkomandi þjóðar og í krafti hennar getur eitt og annað gerst. Þjóðernisstefna er nefnilega máttugt *pólitískt*



afl, líklega það sterkasta í sögu Vesturlanda síðustu tvær aldirnar. Hún hefur bæði sameinað þjóðir í ríkisheildir (sjá til dæmis Ítalíu og Þýskaland um 1870) og sundrað eldri ríkisheildum í smærri einingar. Þar um eru dæmin frá Sovétríkjunum og Balkanskaga á síðustu áratugum einna gleggst í evrópskri samtímasögu.

Pólitísk samvitund er aðeins ein gerð eða afbrigði samvitundar. Beiting hennar getur leitt til ósveigjanlegrar þjóðernisstefnu sem aftur getur leitt til þess að stefnan fær óorð á sig og fæst vart borin í munn. Sú varð raunin að loknum yfirgangi og ofbeldi þýskra nasista á fjórða og fimmta áratug tuttugustu aldar. En ef hugtakið dæmist ónothæft þótt tilfinningin sé áfram til staðar og drifkraftur pólitískrar hugsunar og krafna, hvað á þá að kalla kröfur þjóða um aukinn rétt innan ríkisheilda, jafnvel kröfur þeirra um fullveldi?

Í næsta nágrenni við Ísland er barátta Skota fyrir aukinni sjálfsstjórn skýrt dæmi um það hvernig þjóð hefur leitað uppi eigin samkenni í þeim megintilgangi að öðlast meiri sjálfsvirðingu og sækja aukin áhrif á þróun sinna mála. Þegar ensku og skosku þingin gengu í eina sæng í Westminster árið 1707 töpuðu Skotar sjálfsforræði sínu og við tóku áratugir og aldir í faðmi og fjötrum hins sameinaða konungdæmis. Faðm-lagið varð Hálandingum dýrt er ullarframleiðsla varð ábatamesta framleiðslugrein landbúnaðarins með þeim afleiðingum að venjulegir bændur voru reknir af jörðum sínum með harðræði en stórjarðeigendur settust yfir landið og beittu á það stórum sauðfjárhjörðum. Á hinn bóginn græddu borgarar á láglandinu vel og skosk borgarastétt dafnaði þrýðilega eftir að breski heimsmarkaðurinn opnaðist henni nokkru eftir samrunann (Devine, 2000). Um þetta hefur mikið verið rætt og ritað, meðal annars hafa Skotar leitað dyrum og dyngjum að meintri samvitund sinni.<sup>4</sup> Hins vegar vilja ekki nema sumir þeirra kenna þá samvitundarleit við þjóðernisstefnu þótt auðvitað sé skyldleikinn mikill. Pólitísk notkun samvitundarhugtaksins er þannig bráðlifandi í samtíma okkar.<sup>5</sup>

Þar eð pólitísk samvitund fellur að mestu utan marka þessarar greinar verður hvorki orðlengt frekar um hana né þjóðernisstefnuna. Viðfangsefnið er menningarleg samvitund og því skal hugtakið þrengt og skilgreint nánar.

- 
- 4 Hér má til dæmis nefna bókina *Image and identity*, einkum skrif eftir T. M. Devine og Richard Finley. – Rétt er samt að hafa hugfast að Skotar nútímans eru ekki af einu þjóðerni. Þeir töluðu löngum tvö gerólík megintungumál (gelísku og ensku) og hafa skipst í kirkjudeildir. Á síðari áratugum hefur Skotland einnig orðið að fjölþjóðlegu samfélagi. Slík þjóð verður trúlega að byggja þjóðernisstefnu (eða samvitund) sína á öðru en tiltölulega einsleitt samfélag Íslendinga gat gert á 19. og 20. öld.
- 5 Skylt er að taka það fram að ýmsir sagnfræðingar, þeirra á meðal Eric Hobsbawm, hafa lagst af þunga gegn notkun samvitundarhugtaksins í sagnfræðilegum rannsóknum, einkum í stjórnmála-sögu (identity politics). Ég fellst ekki á röksemdir þeirra. Áhugasömum skal vísað á rit Hobsbawms í heimildaskrá og ágæta grein Bernards Eric Jensen í sömu skrá.

## SJÁLFSVITUND OG MENNINGARLEG SAMVITUND

Eitt af því sem markar sjálfsvitund hvers einstaklings er þjóðerni hans og samsömun með öðru fólki í sama landi. Kenndin til þjóðarinnar og ættlandsins er gjarnan nefnd föðurlands- eða ættjarðarást og er talin hafa fylgt manningum um langa hríð. Ragnheiður Kristjánsdóttir sagnfræðingur skilgreinir þessa tilfinningu með eftirfarandi hætti í tímaritinu *Sögu* árið 1996: „Föðurlandsást er kenndin sem föðurlandsvinurinn ber til landsins og getur allt eins falist í ástinni á landslagi þess, tungu, síðum eða stofnunum“ (Ragnheiður Kristjánsdóttir, 1996, bls. 133). Föðurlandsvin segir hún vera þann „sem er annst um land sitt; hann er landinu trúr, kostar kapps um að auka farsæld þess og verja réttindi þess“ (1996, bls. 133). Ragnheiður telur að föðurlandsást hafi líklega alltaf verið til í einhverri mynd og beinst að því samfélagi sem menn tilheyrðu á hverjum tíma. Meðal Grikkja og Rómverja hafi þessi ást falist í „tryggð við ríki eða borgríki“ en meðal miðaldamanna hafi hún „lengstum [beinst] að bæ, borg, eða hverjum þeim skika sem þeim fannst þeir tilheyra. Föðurlandið var einfaldlega staðurinn, bærinn eða landið þar sem maður var fæddur.“ Síðar hafi tilfinningin tekið að beinast að heilum löndum eða ríkjum og frá og með upplýsingartímanum hafi ættjarðarástin og þjóðernisstefnan tekið að tengjast sterkum böndum og oft verið samferða (1996, bls. 133–134).

Greining Ragnheiðar Kristjánsdóttur á föðurlandsást hvílir á styrkum fræðilegum grunni sem hún vísar skilmerkilega til og ástæðulaust er að endursegja. Að honum lögðum ver Ragnheiður stærstum hluta greinar sinnar í að rekja það hvernig ættjarðarástin blómstraði í meðförum Eggerts Ólafssonar og síðar hjá Baldvini Einarssyni og Fjölismönnum sem allir áttu það sammerkt að vilja varðveita og endurvekja þjóðlega menningu. Sú áhersla varð enn síðar einn af hornsteinum pólitískrar þjóðernisstefnu Jóns Sigurðssonar.

Ættjarðarást er sameiginleg stórum hópi fólks sem þekktist ekki innbyrðis nema að litlu leyti og því minna sem samfélagið er stærra. Hún er dæmigerð samvitund og kallar beinlínis á athygli þótt undir mismunandi formerkjum sé. Í því sambandi má benda á grein Sverris Jakobssonar sagnfræðings frá árinu 2003 um sjálfsmyndir (þýðing á hans á hugtakinu identities) á miðöldum og uppruna Íslendinga. Niðurstöður hans eru um margt óljósar en með greininni reyndi hann að opna leið út úr því öngstræti sem honum fannst þjóðernisumræðan komin í (Sverrir Jakobsson, 2003).

Sigríður Matthíasdóttir sagnfræðingur varði árið 2004 doktorsritgerð sína um þjóðerni, kyngervi og vald á Íslandi á árunum 1900–1930. Markmið hennar voru í meginatriðum tvíþætt. Annars vegar fjallar hún um „gerð íslenskrar þjóðernisstefnu og þróun hennar á fyrstu þremur áratugum tuttugustu aldar eða svo.“ Hins vegar rannsakar hún „sjálfsmynd íslensku þjóðarinnar út frá sjónarhorni kyngervis en markmiðið er að greina samspilið milli þjóðernislegrar sjálfsmyndar fólks annars vegar og samfélagsstöðu þess hins vegar“ (Sigríður Matthíasdóttir, 2004, bls. 17–18). Af sjálfu leiðir að seinna markmið Sigríðar hefur skýran snertiflöt við efni þessarar greinar og ég leyfi mér að vitna beint til þrýðilegrar samantektar andmælenda hennar við doktorsvörnina um efni bókarinnar:



Fjallað er um forsendur þjóðernishyggjunnar og þær breytingar sem urðu á henni á þessum tíma með tilvísun til umræðna um eðli og einkenni Íslendinga... Sínt er hvernig hugmyndir þjóðernishyggjunnar fléttuðust saman við hugmyndir um karlmennsku og hvernig þær endurspegluðu togstreituna milli hefðar og nútíma, sveita- og borgarmenningar og tengsl þjóðarvitundar og samfélagsstöðu kynjanna. ... Skilgreining hennar á hinum „sanna Íslendingi“ sem borgaralegum karlmanni sem brotist hefur til mennta, afreka og valda er athyglisverð og er hún öxullinn sem ritgerðin hverfist um (Valur Ingimundarson og Sigríður Dúna Kristmundsdóttir, 2004, bls. 439).

Niðurstöður Sigríðar Matthíasdóttur eru um sumt afdráttarlausar. Hún staðhæfir til dæmis að sjálfsmynd Íslendinga hafi mótast í þjóðernishreyfingu 19. og 20. aldar og þar hafi einstaklingshyggja, trú á skynsemi þjóðarinnar og kröfur um lýðræði ráðið för með tilvísan til meintra sömu „eðliseiginleika“ á hámiðöldum. Að hennar mati sótti sjálfsmynd Íslendinga margt til vestrænnar frjálslyndisstefnu og þar með létu hugmyndir um að leggja skyldi gildi hins gamla sveitasamfélags til grundvallar í minni pokann. Einstaklingshyggjan varð síðan kynbundin og afleiðingin varð valdaleysi kvenna á opinberum vettvangi. Konur máttu sætta sig við endurskilgreiningu á hlutverkum sínum út frá gömlum gildum bændasamfélagsins en innan nýrrar samfélagsgerðar. Þeim var ætlað að mynda nauðsynlegt mótvægi á breytingatímum sem margir töldu hafa hnignun og brotthvarf frá gömlum gildum í för með sér.

Sigríður brýtur með rannsókn sinni upp þá þjóðernisumræðu sem hefur verið ráðandi um árabil. Hún beinir sjónum að hlutskipti þess helmings þjóðarinnar sem lakar hefur staðið, kvenna, og tekst þannig að losa umræðuna úr viðjum sem umfjöllun um og áhersla á sameiginlega þjóðarvitund landsmanna hefur óneitanlega skapað. Þar fetar hún í slóð margra erlendra fræðimanna sem horft hafa til sundurleitninnar ekkert síður en þess sem sameinar. Til fáeinna slíkra skal nú litið.

Áður en lengra er haldið er samt rétt að taka fram að á seinni hluta síðustu aldar fékk réttindabarátta fjölmargra en ólíkra minnihlutahópa mikinn byr í segl víða um lönd. Þar má til dæmis nefna baráttu þeldökks fólks fyrir jafnri þjóðfélagsstöðu á við hvíta; baráttu homma og lesbía fyrir hvers konar jafnstöðu og baráttu innflytjenda fyrir jafnstöðu á við þá sem fyrir eru. Þessir hópar gátu ekki beitt fyrir sig þjóðernisstefnu til stuðnings kröfum sínum, heldur urðu þeir að skynja sig og skilgreina út frá öðrum forsendum og leita réttar síns í krafti réttlætis og samstöðu. Hver þessara hópa varð að þróa og þroska eigin samvitund sem byggðist og byggir á tilteknum menningarlegum forsendum. Allar götur síðan hafa fjölskrúðugar rannsóknir á menningarlegri samvitund ólíkustu hópa blómstrað (Hall, 1990, 1992; Jensen, 2000).

Einn af öflugri fræðimönnum sem fjallað hafa um menningarlega samvitund er Stuart Hall, póstmódernískur prófessor emeritus í félagsfræði við Opna háskólann í Bretlandi. Hann er blökkumaður, fæddur og alinn upp í lægri miðstétt á Jamaica, flutti fullorðinn til Lundúna og stofnaði þar fjölskyldu með hvítri konu. Í hans huga er hægt að skilgreina hugtakið sjálfsvitund með þrennum hætti. Í fyrsta lagi er það skilgreining upplýsingarinnar sem leggur áherslu á hinn upplýsta einstakling sem getur leyst öll vandamál með skynsemina eina saman að vopni. Sjálfsvitund þess einstaklings byggir fyrst og síðast á eigin vilja, getu og styrk. Í öðru lagi er það skilgreining félagsfræðinnar sem leggur áherslu á gagnvirkni manns og umhverfis, að sjálfsvitundin verði

til við samleik þar í milli. Í þriðja lagi er hin póstmóderníska skilgreining sem leggur áherslu á breytileikann, það að sjálfsvitundin taki sífellt mið af aðstæðum. Samkvæmt þeim skilningi á einstaklingurinn völ á mörgum og margbreytilegum sjálfsmmyndum sem hann kýs sjálfur að vinna með út frá menningu og sögu umhverfis síns (Hall, 1990, 1992). Sú skilgreining virðist fremur losaraleg en felur í sér athyglisverða túlkunarmöguleika. Lítum á textabrot þar sem Hall ræðir vandann við að skilgreina hvað það sé að vera karabískur, það er ættaður frá löndum í karabíska hafinu:

Nálgast má „menningarlega samvitund“ út frá tveimur sjónarhornum hið minnsta. Samkvæmt fyrra sjónarhorninu er „menningarleg samvitund“ skilgreind sem heildstæð, sameiginleg menning; eins konar sameiginlegt „eitt og satt sjálf“ sem finna má innan um fjölmörg önnur „sjálf“ sem rista grynna og eru síður sjálfsprottin en er deilt af fólki sem á sér sameiginlega sögu og uppruna. ... Til er annað sjónarhorn á menningarlega samvitund og er það skylt hinu fyrra þó það sé um margt frábrugðið því. Þá er gengið út frá því að enda þótt okkur svipi að ýmsu leyti til annarra megi jafnframt á afgerandi sviðum finna djúpstæðan og mikilvægan mun á okkur og öðrum og að þessi munur sé grunnur þess sem „við erum í raun“ eða öllu heldur – þar sem sagan hefur skorist í leikinn – þess sem „við erum orðin að.“ ... Í þessum síðari skilningi snýst menningarleg samvitund ekki síður um að „verða“ en að „vera“ og hún tilheyrir framtíðinni síst minna en fortíðinni. Hún er ekki fyrirbæri sem þegar er til handan staðar, stundar, menningar og sögunnar. Þvert á móti spretta menningarlegar samvitundir einhvers staðar upp og eiga sér sögu. En, rétt eins og allt annað sem er sögulegs eðlis, eru þær háðar stöðugum breytingum. Þannig eru þær ekki að eilífu njörvaðar niður í einhvers konar frummynd fortíðar heldur eru þær einatt leiksoppar sögunnar, menningar og valds. Að sama skapi eru þær ekki bundnar eingöngu við „endurheimt“ fortíðar sem bíður uppgötvunar og mun, ef hún uppgötvast, festa sjálfsskilning okkar varanlega í sessi. Nær er að segja að menningarlegar samvitundir feli í sér eins konar merkingu á því hvernig frásagnir fortíðar staðsetja okkur með mismunandi hætti og því hvernig við staðsetjum okkur sjálf í þessum frásögnum (Hall, 1990, bls. 223–225).<sup>6</sup>

6 Á frummálinu: „There are at least two different ways of thinking about ‘cultural identity’. The first position defines ‘cultural identity’ in terms of one, shared culture, a sort of collective ‘one true self’, hiding inside the many other, more superficial or artificially imposed ‘selves’, which people with a shared history and ancestry hold in common. ... There is, however, a second, related but different view of cultural identity. This second position recognises that, as well as the many points of similarity, there are also critical points of deep and significant difference which constitute ‘what we really are’; or rather – since history has intervened – ‘what we have become’. ... Cultural identity, in this second sense, is a matter of ‘becoming’ as well as of ‘being’. It belongs to the future as much as to the past. It is not something which already exists, transcending place, time, history and culture. Cultural identities come from somewhere, have histories. But, like everything which is historical, they undergo constant transformation. Far from being eternally fixed in some essentialised past, they are subject to the continuous ‘play’ of history, culture and power. Far from being grounded in a mere ‘recovery’ of the past, which is waiting to be found, and which, when found, will secure our sense of ourselves into eternity, identities are the names we give to the different ways we are positioned by, and position ourselves within, the narratives of the past.“

Nokkrum árum síðar sagði Hall „að samvitundir snúist í raun um að nota efnivið máls, menningar og sögu í ferli sem felst í því að verða frekar en að vera. Þær snúast þannig ekki um „hver við erum“ eða „hvaðan við komum“ heldur frekar um hvað við getum orðið, í hvaða ljósi við höfum verið sýnd og hvernig það tengist því í hvaða ljósi við sýnum okkur sjálf“ (Hall, 1996a, bls. 4).<sup>7</sup>

Þetta er að mörgu leyti spennandi sjónarhorn en dæmin sem Stuart Hall tekur til þess að styðja mál sitt byggja öll á sögu afrískra blökkumanna er teknir voru nauðugir í Afríku, fluttir vestur um haf og seldir þar til vinnu á plantekrum. Í Afríku kom þetta fólk úr ólíkum ættbálkum, frá ólíkum þorpum, hafði mismunandi guði og tungumál. Þrælahladið varð til að sameina það, draga fram sameiginlega þætti í afrískri sögu og menningu. Þess vegna, segir Hall, getur verið skynsamlegt að líta svo á að samvitund karabískra blökkumanna hafi myndast milli tveggja póla. Annars vegar er póll sem dregur fram samkenni og samfellu, hins vegar er póll mismunar og rofs (rupture). Þessar hugmyndir hafa fræðimenn útfært á marga vegu og meðal annars bent á að ástæðulaust sé að einangra þær við aðstæður þess fólks sem Hall fjallar um (Grossberg, 1996).

Það er freistandi að hafa hugmyndir Stuarts Hall í bakhöndinni við athugun á samvitund mismunandi þjóðfélagshópa í íslensku samfélagi. Auðvitað eru andstæðurnar ekkert í námunda við það sem Hall lýsir um afríska forvera sína en með hæfilegri einföldun er auðvelt að sjá ákveðna samlíkingu. Annars vegar er það sem sameinar Íslendinga um það að vera Íslendingar, það sem skapar þjóðarvitund þeirra. Hins vegar er það sem greinir landsmenn að og myndar um leið samvitund einstakra hópa þeirra. Það má auðveldlega fella rannsókn Sigríðar Matthíasdóttur á kyngervi undir þetta líkan, sama má væntanlega segja um íbúa af ólíkum þjóðernisuppruna og ef til vill íbúa mismunandi byggða. Á því skortir rannsóknir enn.

Manuel Castells, katalónskur prófessor í félagsfræði, er annar áhrifamikill höfundur sem lagt hefur margt af mörkum til rannsókna og skilgreiningar á sjálfsvitund og samvitund. Hann leggur áherslu á muninn á þeim hlutverkum er einstaklingurinn tekst á hendur eða samfélagið fær honum og þeirri sjálfsvitund sem viðkomandi þroskar með sér. Hlutverkin (móðir, nágranni, o.s.frv.) mótast af siðum, venjum og reglum samfélagsins, þau krefjast ákveðinna athafna af viðkomandi aðila. Sjálfsvitundin er hins vegar merkingin sem að baki er þótt auðvitað sé sífelld víxlverkun þarna á milli. Móðurhlutverkið er hægt að inna af hendi með ýmsu móti en áhrif þess á hugsun og sjálfsvitund móðurinnar eru mun djúpstæðari (Castells, 1997).

Castells hefur meiri áhuga á samvitund en sjálfsvitund einstaklinga og hann er þeirrar skoðunar að samvitundin eigi sér þrenns konar form og rætur:

- Í fyrsta lagi er samvitund sem byggir á ráðandi viðhorfum, lögum og reglum. Valdaaðilar á hverjum tíma móta samfélag sitt og stofnanir þess búa lífinu ákveðinn farveg. Þeirra á meðal má nefna löggjafarstofnanir, trúarstofnanir, verkalýðs-

7 Á frummálinu: „identities are about questions of using the resources of history, language and culture in the process of becoming rather than being; not ‘who we are’ or ‘where we came from’ so much as what we might become, how we have been represented and how that bears on how we might represent ourselves.“

félög, stjórnmalaflokka o.s.frv. Með því að þessar stofnanir eiga sterk ítök meðal almennings skapast grundvöllur til skoðanaskipta og lýðræðislegra ákvarðana (í þeim samfélögum sem það á við) án þess að raskað sé meginskipan viðkomandi samfélags. Íslenskt þjóðfélag og íslensk samvitund er gott dæmi um þessa vitund sem kalla má *réttarvitund* á íslensku (legitimizing identity).

- Í öðru lagi sprettur samvitund upp á meðal þeirra sem finna sig minni máttar eða útundan á grundvelli sögulegra, landfræðilegra eða líffræðilegra forsendna. Þetta getur til dæmis átt við suma trúarhópa eða íbúa tiltekinna svæða. Við slíkar aðstæður skapast *viðnámsvitund* (resistance identity) viðkomandi hópa sem leitast við að skýra og skerpa sérkenni sín í þeim tilgangi að efla samstöðu sína og samkennd.
- Í þriðja lagi er það sem nefna má *viðfangsvitund* (project identity). Hún verður til þegar kenningum er beitt til að endurskilgreina stöðu þjóðfélagshópa með það að markmiði að breyta samfélagsgerðinni. Dæmi Castells um þetta er það þegar femínisminn hættir að láta sér nægja að berjast fyrir réttindum kvenna, heldur beitir sér gegn feðraveldinu í heild sinni og hefðbundnu fjölskyldumynstri (Castells, 1997).

Castells heldur því fram að *viðnámsvitundin* sé kröftugust vitundanna þriggja í samfélögum nútímans, ekki síst vegna miðstýringar á mörgum sviðum og tilhneigingar til hnattvæðingar. Þar hefur hann bæði í huga alþjóðaviðskipti og samvinnu á sviði stjórn mála, en einnig og ekki síður hvernig tölvusamskipti hafa galopnað landamæri milli þeirra sem vilja og geta nýtt sér slíkt. Þegar rúmið er orðið of vítt vex þörfin fyrir eitthvað nærtækara og skiljanlegra, ella missum við fótanna. Svæðisvitund styrkist því á breytingatímum, hún er svar við hinu fjarlæga og breytilega og hún snýst oft um að verja og vernda sameiginlega sögu, náttúru eða mannvirki. Svæðið og svæðissamfélagið verða að uppsprettu og farvegi nýrrar samvitundar sem dafnar í heimahögum og styrkir íbúana í veröld sem breytist hratt og oft ófyrirsjáanlega.

Það er auðvelt að taka undir skoðanir Manuels Castells þótt erfiðara sé að færa fram beinan rökstuðning. Það má samt ímynda sér sveitarfélag eða landfræðilega afmarkaða byggð. Íbúarnir hafa allir sín sérkenni og sérstaka sjálfsvitund. Þeir eiga sér fjölskyldur og heimili sem öll hafa sína siði, venjur og hefðir. Hver fjölskylda er hluti af ætt eða ættum og hefur þar með ákveðna ættarvitund. Þá er rúm fyrir innbyrðis samjöfnuð/meting á milli einstaklinga, heimila og sveitarhluta. Saman hafa íbúar sveitarfélagsins nokkur verkefni, svo sem rekstur skóla og fjallskil. Einnig er sameiginlegt félagslíf á borð við kirkjulegt starf, kórstarf og þorablót. Vel má ímynda sér að í sveitinni séu ungmennafélag, kvenfélag og ef til vill fleiri félög. Af öllu þessu verður til sveitar- eða byggðarvitund sem á ytra byrðinu markast af formlegum skilum á milli sveitarfélaga og/eða náttúrulegum aðstæðum einum saman. Það að vera Svarfdælingur eða Súðvíkingur verður ákveðinnar merkingar, svo dæmi séu nefnd. Í öllum megindráttum verða mynstur þessarar gerðar víða til og á milli byggða verður stundum samjöfnuður þótt sameiginleg verkefni og hefðir tengi þær líka saman. Sumt er formlegt, til dæmis samstarf um menntamál og samgöngumál. Annað er huglægt og hvílir alfarið á menningarlegum forsendum. Dæmi um slíkt er Sæluvikan, árleg héraðsskemmtun Skagfirðinga. Af verður samvitund sem tengir íbúa heilla byggðarlagar saman, samvitund sem eðlilegast er að kalla héraðsvitund.

Þegar fólk talar um sig sem Skagfirðinga eða Þingeyinga er flestum ljóst hvað við er átt, eða svo virðist við fyrstu sýn. En málið er ekki einfalt. Mér er í fersku minni frá-sögn mágkonu minnar heitinnar, Þorgerðar Sigurðardóttur myndlistarmanns (1945–2003), af því er hún sat sem unglingur í kennslustund hjá Páli Helga Jónssyni kennara (1908–1990) á Laugum í Reykjadal. Af ástæðum sem nú eru gleymdar bað Páll þá sem væru Þingeyingar að rétta upp hönd. Þorgerður rétti sína hönd umhugsunarlaust upp eins og flestir eða allir aðrir en var snarlega kveðin í kútin: „Nei, Þorgerður mín, þú ert svo sannarlega ekki Þingeyingur.“ Og höndin seig en eftir sat nagandi spurning: ef ég er ekki Þingeyingur, hvað er ég þá?

Nú er of seint að spyrja Pál um það hvað réði skilgreiningu hans á Þingeyingi. Hann var sjálfur af þingeysku bergi í marga ættliði og eftir hann liggja margvísleg verk sem líta að eflingu og varðveislu þingeysskrar menningar. Hann stóð því föstum fótum í þingeyskri mold er hann úrskurðaði að innfæddur Aðaldælingur af aðfluttu foreldri félli ekki undir skilgreiningu sína á Þingeyingi. Viðhorf þessu lík eru alþekkt og forsendur oft óvissar. Eru fimmtug hjón, fædd og uppalin í Vatnsdal en búsett í Reykjavík til þrjátíu ára, Vatnsdælingar eða Reykvíkingar? Hvort tveggja? Hvað með börn þeirra?

Stuart Hall tekur skemmtilegt dæmi úr eigin ranni þegar hann segist hafa sagt við son sinn að hann sé svartur. Nei, svaraði sonurinn, ég er brúnn. Þá benti faðirinn á að hið ytra einkenni, liturinn, sé rangt auðkenni því fólk beri alls konar húðlit: „Spurningin er hvort þú ert menningarlega, sögulega og pólitískt svartur. Og það er það sem þú ert“ (Hall, 1996b, bls. 344–345).

Afstaða Páls H. Jónssonar virðist hafa byggst á svipaðri skoðun, uppruna foreldra Þorgerðar sem voru báðir fæddir og uppaldir í Eyjafirði. Búseta þeirra í Þingeyjarsýslu virðist ekki hafa skipt máli. Viðhorf Páls speglar líklega þá skoðun að búseta embættismanns, í þessu tilviki sóknarprests og fjölskyldu hans, sé gjarnan tímabundin og því ekki hægt að telja börn hans til innfæddra héraðsbúa, hvað sem sjálfsskynjun viðkomandi einstaklings líður. Þótt barnið teldi sig tilheyra ákveðnum hópi var það utanaðkomandi í huga hans.

Upprunaflokkun á þessum grunni er alltaf vanda- og jafnvel varasöm. Það á ekki síst við á tímum örra fólksflutninga héraða og landa í milli. Hvenær hættir Vatnsdælingur að vera Vatnsdælingur og hvenær verður Pólverjinn Íslendingur eða jafnvel Tálknfirðingur? Þessu svara margir með því að líta á búsetuna sem grunnatriði fremur en uppruna blóðsins. Einn þekktasti sérfræðingur um sögu Skotlands, prófessor Thomas C. Smout, segir að það að vera skoskur hvíli fyrst og fremst á sameiginlegri búsetu í Skotlandi en ekki stéttaskiptingu eða litarhætti (Smout, 1994). Undir það skal hiklaust tekið og jafnframt þá skoðun Smouts að „þjóðarvitund byggist á tilvísunum til sameiginlegrar sögu, eða nákvæmar orðað, á almennum hugmyndum um sögu sem öðlast hafa nánast goðsögulegt yfirbragð“ (1994, bls. 108).<sup>8</sup> Á Íslandi hefur Guðmundur Hálfðanarson (2002) sett fram skoðanir sem hvíla á svipuðum grunni.

8 Í frumtextanum orðar Smout þetta svo: „National identities are constructed out of references to history, or, more exactly, to received popular ideas about history that achieve mythic status, irrespective of what modern academic historians perceive to be their actual truth or importance.“



Þetta er býsna skýrt og ástæðulaust virðist að gera annan greinarmun á um einstök héruð en þjóðlönd eða ríkisheildir. Búseta fólks er aðalatriðið, en tilfinning viðkomandi, sjálfsskynjun hans, skiptir einnig miklu máli. Því verður eftirleiðis gengið út frá því að búseta og samvitund fólks ráði því til hverra það telst helst. Ef fyrrnefnd hjón telja sig til Vatnsdælinga eru þau Vatnsdælingar, ef þau telja sig Reykvíkinga eru þau Reykvíkingar. Þetta getur virst losaralegt en er það ekki. Þar tek ég undir með bandaríska félagsfræðingnum Liah Greenfeld (fædd í Sovétríkjunum, menntuð í Ísrael), sem birti yfirgripsmikla greiningu á þjóðernisstefnunni í fimm löndum (Englandi, Frakklandi, Rússlandi, Þýskalandi og Bandaríkjunum) árið 1992. Hún segir meðal annars: „Samvitund er skynjun. Hafi tiltekin samvitund enga merkingu í huga ákveðins hóps býr sá hópur ekki yfir viðkomandi samvitund“ (Greenfeld, 1992, bls. 13).<sup>9</sup>

Þetta er kjarni málsins. Sjálfsskynjun einstaklingsins og samsömun hans með hópnum ræður hverjum hann tilheyrir. Samvitundin verður til við ákveðnar menningarlegar og oft landfræðilegar aðstæður, gjarnan í nánnum samanburði við samvitund annarra hópa. Álit þeirra skiptir máli og hefur sífelld áhrif svo samvitundin tekur jafnan breytingum í samræmi við þróunina allt um kring (Hall, 1992; Macdonald, 1998).

Það hvernig fólk skilgreinir sjálft sig er reglulega áhugavert. Allir tilheyra mörgum hópum en sumir þeirra eru hlutmengi í öðrum, falla undir stærri hóp. Hvamms-tangabúinn er Miðfirðingur um leið og hann er Húnavetningur, Norðlendingur og Íslendingur. En hvað er hann fyrst og hvað svo? Í hvaða röð kemur þessi sjálfsskynjun hans? Rannsóknir af þessu tagi skortir á Íslandi en lítum enn til Skota um útskýringar. Afstaða þeirra til þess hvort þeir telja sig meira skoska eða breska hefur ítrekað verið könnuð og nokkrar niðurstöður slíkra rannsókna má sjá í töflu 1 sem tekur til árána 1986–2003.

Tafla 1 – Þjóðarvitund Skota 1986–2003. Svör við spurningunni „Hvað lýsir því best hvernig þú lítur á sjálfa(n) þig?“ (Brown o.fl., 1998; Bryant, 2006; McCrone, 1998).<sup>10</sup>

	1986	1997	2003
A. Skosk(ur), ekki bresk(ur)	39%	23%	31%
B. Meira skosk(ur) en bresk(ur)	30%	38%	34%
C. Jafnmikið skosk(ur) og bresk(ur)	19%	27%	22%
D. Meira bresk(ur) en skosk(ur)	4%	4%	4%
E. Bresk(ur), ekki skosk(ur)	6%	4%	4%
F. Ekkert af framangreindu	2%	4%	5%
A+B	69%	61%	65%
D+E	10%	8%	8%

9 Á frummálinu: „Identity is perception. If a particular identity does not mean anything to the population in question, this population does not have this particular identity.“

10 Heimildum ber ekki fyllilega saman um orðalag spurningarinnar tilvitnuð ár en merkingarmunur er enginn. Spurningin sem tölurnar sýna svarið við var þessi 1986 og 1997: „We are interested to know how people living in Scotland see themselves in terms of their identity. Which of these statements best describes how you regard yourself?“ Spurningin árið 2003 var þessi: „Some people think of themselves first as British. Others may think of themselves first as Scottish. Which, if any, of the following best describes how you see yourself?“ (Brown o.fl., 1998, bls. 208; Bryant, 2006, bls. 5).

Túlkun á upplýsingum af þessu tagi er örðug á viðburðaríkum tímum í sögu Þjóðar. Þjóðarvitund Skota er sterk nú á dögum en almennt er talið að þeir hafi framan af tuttugustu öld lítið fyrst á sig sem Breta, síðan sem Skota. Sams konar viðhorf er einnig talið að hafi gilt um Englendinga og Walesbúa. Þetta breyttist fyrst í Skotlandi, síðan í Wales og rannsóknir benda til þess að Englendingar líti í sívaxandi mæli á sig sem enska fremur en breska, nokkuð sem sást naumast fyrir nokkrum áratugum.<sup>11</sup> Það að vera enskur/ velskur/skoskur var hlutmengi í því að vera breskur sem aftur var hlutmengi í því að tilheyra breska heimsveldinu. Þessi afstaða byggðist sennilega einkum á pólitískum veruleika sem tók breytingum er líða tók á öldina jafnhliða því sem áhugi jókst á leit að menningarlegum þjóðareinkennum meðal Skota og Walesverja.

Lengra skal ekki haldið á þessum vettvangi og hafa ber hugfast að þjóðarvitund breytist frá einum tíma til annars, hún verður hvorki fundin né skilgreind í eitt skipti fyrir öll. Skotland og það að vera skoskur hefur haft mismunandi merkingu í hugum fólks á mismunandi tímum (Broun, Finley og Lynch, 1998, ýmsar greinar) þótt þörfin fyrir að skilgreina sig frá Englendingum hafi ætíð skipað veglegan sess (Bower, 1987–1998, 1998; Watson, 1998). Hitt er jafnljóst að það er margt fleira en pólitísk afstaða sem liggur að baki samvitund þjóða og þjóðfélagshópa. Og nú skal athyglinni enn beint frá hinu pólitíska, þjóðernislega, en rýnt í hið menningarlega sem hvílir að mestu á búsetuforsendum einum saman.

## SÖGUVITUND

Maðurinn hefur á öllum tímum tekist á við það að skilgreina sjálfan sig út frá forsendum fortíðar, stöðu sinni í samtíð og væntingum til framtíðar. Þetta hefur verið kallað söguleg vitund, söguvitund í einu orði, og á henni hafa verið gerðar margvíslegar athuganir á undanförunum árum. Þar ber hátt merkilega rannsókn á söguvitund evrópskra unglunga á miðjum tíunda áratug síðustu aldar sem íslenskir aðilar áttu fulla aðild að. Niðurstöður hennar hafa meðal annars birst í heild, fyrir Norðurlöndin sérstaklega, og um Ísland í samanburði við valin samfélög (Angvik og von Borries, 1997; Angvik og Nielsen, 1999; Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson, 1999).

Til Norðurlanda barst söguvitundarhugtakið einkum frá (Vestur)-Þýskalandi á áttunda áratug tuttugustu aldar og hin þýska skilgreining hefur síðan haft mikil áhrif á alla umræðu um sögu og sögukennslu í næstu nágrannalöndum okkar en minna hefur farið fyrir henni hérlendis. Þeir Karl-Ernst Jeismann og Jörn Rüsen eru venjulega taldir til meginhöfunda á þessu sviði og víða er vitnað til skilgreiningar hins fyrrnefnda frá árinu 1979: „Söguvitund nær ekki einungis til þekkingar eða áhuga á sögunni. Hún felur einnig í sér samspil túlkunar á fortíðinni, skilnings á samtíðinni og

11 Þetta er verulega áhugavert rannsóknarefni sem ekki verður rakið frekar hér en ýmsir fræðimenn fullyrða að stofnun þjóðþinga í Skotlandi og Wales árið 1999 hafi leitt til þess að bresk samvitund (Britishness) hafi dofnað hvarvetna í Bretlandi en ensk, velsk og skosk (Englishness, Welshness og Scottishness) hafi styrkst að sama skapi. Sjá til dæmis ítarlega umfjöllun í bók Christophers Bryant frá árinu 2006.

sýnar á framtíðina.<sup>12</sup> Þetta er fremur tyrfið og því er rétt að útskýra meginhugsunina sem að baki liggur.

Öllum er gefið að skynja umhverfi sitt í tíma og rúmi og sú skynjun verður hluti af sjálfsvitund einstaklingsins. Þessi samtímaskynjun er breytileg eftir því hver á í hlut því að baki liggur mismunandi þjóðfélagsstaða, menntun, lífsviðhorf o.s.frv. Á heimilum skólafólks eru skólamál einatt efst á baugi, meðal bænda er veðrið, grassprettu og hefyngur áleitíð umræðuefni.

Fortíðarskynjun er um margt ólík nútíðarskynjun vegna þess að fortíðina verður hver að skapa í huga sér með því að blanda skólalærdómi og öðrum upplýsingum við eigin reynslu sem reynslu annarra. Þetta hefur í för með sér að sameiginleg fortíðarskynjun er ekki nema að takmörkuðu leyti til. Fortíðin, „sagan“, verður á margan hátt persónuleg „eign“ hvers einstaklings þótt auðvitað hljóti ýmsir þættir í henni að vera sameiginlegir með öðrum. Hver kynslóð skrifar vissulega sína sögu en enn réttara er að segja að hver kynslóð túlki og skrifi um fortíðina með sínum hætti út frá sjónarmiðum og gildum sem ráðandi eru á hverjum tíma.

Þessu til viðbótar horfa allir fram á veg – hafa væntingar til hins ókomna. Að öðru jöfnu viljum við búa í haginn fyrir framtíðina, fyrst fyrir okkur sjálf og fjölskyldu okkar, síðan fyrir það samfélag sem við tilheyrum. Framtíðarvæntingar eru þriðja víddin í hinni sögulegu vitund, fyrir er sýn til fortíðar og skynjun á nútíðinni.

Að þessu sögðu er ljóst að söguvitund er hvoru tveggja einstaklingsbundin og sameiginleg. Hún verður bæði til við sjálfstæða tilvist þeirra þriggja þátta sem hér hafa verið nefndir og við innbyrðis samspil og gagnverkan þar sem hver hefur áhrif á annan. Við veljum þau atriði úr fortíðinni sem falla best að hugmyndum okkar um nútíð og framtíð. Sá sem vill sýna fram á forystuhlutverk Húnvetninga í þjóðarsögu Íslendinga velur sér til dæmis að segja frá mikilvægu framlagi Guðmundanna þriggja (Björnssonar, Hannessonar og Magnússonar) til íslenskra heilbrigðismála á síðustu áratugum nítjándu aldar og framan af þeirri tuttugustu. Sá sem vill sýna hið gagnstæða velur önnur dæmi til að styðja mál sitt. Þannig leggur sagan röksemdir í munn og styður lífsviðhorf og skoðanir. Hún er hreyfanleg og sívirk, lifandi þáttur í sköpun og þróun sjálfs- og samvitundar manna. Af þessu leiðir að ekki er til nein óumdeild og/eða sameiginleg breiðgata frá fortíð til nútíðar ellegar frá nútíð til framtíðar. Það má útskýra með því að benda á nokkrar algengar en mismunandi aðferðir við að nota vitneskju um fortíðina og túlkun á henni í nútíð sem framtíð:

- Fortíðin geymir uppruna hefða og hún útskýrir og réttlætir það að þessar hefðir skuli lifa áfram meðal samfélagshópa og þjóða. Gott dæmi um þetta eru ýmsir þjóðhættir og venjur sem eiga sér gjarnan óskýra fortíðartilvísun en hafa áunnið sér þegnrétt og orðið mörgum ómissandi, til dæmis laufbrauðsgerð fyrir jól og þorablót bak áramótum. – Af skoskum vettvangi er auðvelt að nefna sekkjapíp-

12 Á frummálinu: „Mehr als bloßes Wissen oder reines Interesse an der Geschichte, umgreift Geschichtsbewußtsein den Zusammenhang von Vergangenheitsdeutung, Gegenwartsverständnis und Zukunftsperspektive.“ Hér vitnað til eftir Nielsen 1997:A 401. – Mér er ekki kunnugt um að neitt af skrifum Jeismanns hafi komið út á íslensku en Gunnar Karlsson þýddi hluta af *Grundzüge einer Historik* eftir Rüsen og gaf út undir nafninu *Lifandi saga. Framsetning og hlutverk sögulegrar þekkingar*. Þar er margt að finna sem kemur að gagni til skilnings á hugtakinu sem hér er til umfjöllunar.



una, karlmannspilsíð og viðeigandi búnað sem dæmi um það hvernig svæðisbundin einkenni (í þessu tilviki úr Hálöndunum) urðu á fáum áratugum á fyrri hluta 19. aldar að einhverjum þekktustu táknum heillar þjóðar sem um getur (Trevor-Roper, 1996).

- Fortíðin er full af dæmum um eftirsóknarverða eða vítaverða breytni fólks og stöðugt er út af þeim lagt. „Til þess eru vátin að varast þau.“ Þetta tengist þeim almenna misskilningi að sagan endurtaki sig og unnt sé að læra af henni beint. Það er augljóslega rangt því tiltekna sögulegar aðstæður geta hvorki endurtekið sig í tíma né rúmi þótt greina megji margvísleg sameiginleg einkenni tímabila. Hins vegar má draga vissa lærdóma af því sem áður hefur gerst.
- Fortíðin er allt það sem að baki er en það er líka það eina sem samkennir hana frá öðru í umhverfi okkar. Ákveðin fortíðarþekking er oft nauðsynleg til skilnings á því sem er meðan annað skiptir litlu eða engu máli. Það er til dæmis mikilvægt að þekkja eitthvað til Páls Kolka, héraðslæknis á Blönduósi, vilji maður skilja stofnun Héraðshælis Austur-Húnavetninga að einhverju marki.

Þessi dæmi ættu að duga til að sýna að hina endanlegu sögu verður aldrei hægt að skrifa, heldur leitum við til hennar eftir þörfum og nýtum hana til að styrkja jafnt eigin sjálfsvitund sem hina sameiginlegu með öðrum. Saga er sívirkur þáttur í nútíðarskilningi einstaklinga og þjóðfélagshópa, skynjun á henni er söguvitundin sjálf. Af sjálfu leiðir að áhrifavaldarnir eru margir og oft er vant að sjá hverjir eru sterkastir. Eru það sagnfræðingar, fræðirit, sögukennarar og námsbækur – þeir sem koma með vísinda- og námsgreinina að vopni? Eru það fjölmiðlar, kvikmyndir, sögulegar skáldsögur, listgreinar, félagar og fjölskyldur? Eða allir jafnt? Þessum spurningum hefur meðal annars verið reynt að svara með fyrrnefndum rannsóknum á söguvitund unglunga í ólíkum menningarsamfélögum Evrópu en margt er óljóst í þeim fræðum enn. Hið er alveg skýrt að öflug söguvitund er örugglega ein af styrkustu stoðum skýrrar sjálfsvitundar og þar með grundvallarþáttur í sjálfsvitund og um leið ímynd samfélaga.

## GRENNÐARVITUND

Þéttbýli var nánast óþekkt á Íslandi um aldir, helst mátti greina það í kringum biskupsstólana og í verstöðvum þar sem skammt var til fengsælla fiskimiða. Við upphaf tuttugustu aldar bjuggu um 20% þjóðarinnar í þéttbýli, við aldarlok var hlutfallið komið í ríflega 93%. Próunin varð í meginráttum tvíþætt: Annars vegar flutti fólk úr sveitum á nálæga þéttbýlisstaði sem flestir risu við góðar hafnir og í grennd við gjöful fiskimið. Hins vegar varð mikil sókn í höfuðborgarþéttbýlið. Samkvæmt heimasíðu Hagstofu Íslands áttu tæplega 63% landsmanna heima á svæðinu ofan úr Kjós og suður í Hafnarfjörð árið 2007.

Ein afleiðing búferlaflutninganna var stofnun áttthagafélaga þeirra sem fluttu til höfuðborgarsvæðisins. Allmörg slík voru stofnuð á fjórða áratug tuttugustu aldar og fljótlega komst útgáfa á þeirra vegum á nokkurn reksþöl. Stundum var útgáfan eingöngu á höndum sunnanmanna, stundum í samvinnu við heimamenn sem jafnvel

stofnuðu sögufélög af einhverju tagi til að fylgja málefnum betur eftir. Söfnun gamla muna og stofnun byggðasafna er önnur grein á sama meiði og víða höfðu sömu einstaklingarnir forgöngu um hvort tveggja, minjavörsluna og varðveislu frásagna af liðinni tíð (Steingrímur Jónsson, 1985).

Fjölskrúðug útgáfuflóra sem á rætur í uppruna eða búsetu fólks í tilteknu héraði er til marks um grenndarvitund þeirra sem að standa. Þessum einstaklingum er annað um nánasta umhverfi sitt og útgáfan er framlag þeirra til að bjarga vitneskju frá glötun og flytja menninguna kynslóða á milli.

Hugtakið grenndarvitund er heildarheiti yfir það sem kalla má sveitar-, héraðs-, byggðar- eða borgarvitund, allt eftir því sem best á við. Hún birtist í væntumþykju til tiltekings umhverfis eða landsvæðis, sögu þess, menningar, náttúru og hvers kyns sérkenna. Grenndarvitund er þannig ein grein á stofni þeirrar föðurlandsástar sem Ragnheiður Kristjánsdóttir ræðir um og áður hefur verið vísað til (Ragnheiður Kristjánsdóttir, 1996). Hún beinist aðeins að afmarkaðra svæði og má líklega allt eins kalla því gamla orði áthagaást þótt ég kjósi ekki að nota það hugtak vegna þess hve gildishlaðið það er.

Grenndarvitund hefur að líkindum ávallt verið til því „römm er sú taug er rekka dregur föðurtúna til.“ En afl sitt á seinni tímum sækir hún í samfélagsbreytingar er kollvarpað hafa eldri þjóðfélagsgerð. Brottflyttir leita upprunans og vilja varðveita menningarlega arfleifð hans, þeir sem í „heimahögunum“ sitja hafa áttað sig á gildi þess sem þeir eru vörslumenn fyrir. Saman vinna allir að einu marki þótt ágreiningur verði stundum um leiðir. Sú grenndarvitund sem hér um ræðir er dreifbýlisvitund í grunninn en eftir því sem kynslóðum á mölinni fjölga, þéttbýlissamfélagið verður eldra og fjölbreyttara, styrkist einnig grenndarvitund þeirra sem þar búa. Grenndarvitund er hlutmengi í þjóðarvitund en hún getur einnig haft sín sérkenni og sérstæði sem þjóðarvitundin sléttar út (Hall, 1992). Einkenni á Íslendingum sem þjóð eru heildareinkenni sem dulið geta margvísleg tilbrigði við sama stef. Sauðfjárhópurinn er einsleitur á að horfa en allir bændur vita að innan hans leynast ótal stofnar sem búa að sérstöku lundarfari og háttalagi hver.

Áthagafélögin áttu flest eða öll sitt blómaskeið. Tenging við heimahaga var sterk framan af en síðan tognaði á böndum er kynslóðir gengu fram. Þar með breyttust hlutverk þeirra því tengslin við rótina eru líklega erfiðasta viðfangsefni á þessu sviði. Menningarleg samvitund íbúa í tiltölulega kyrrstæðum samfélögum fortíðarinnar hvíldi á samleitni samfélagsins og sameiginleg reynsla batt íbúana saman (Hall, 1990). Upp úr því spratt það sem oft er kallað íslensk bændamenning og það var hún sem fyrsta kynslóð brottfluttra tók með sér í þéttbýlið. Þar biðu gjarnan vissir erfiðleikar við að samsama fortíð og nútíð (jafnvel framtíð) með sem átakaminnstum hætti. Í það verkefni var samt hiklaust ráðist eins og sjá má á fjölmörgum stöðum í *Lýðmenntun* Guðmundar Finnbogasonar (1903) þar sem hann, ungar og gáfaður menntamaður, upprunninn í sveit, mærir menningu aldanna, samvitund hins forna tíma, en hvetur landa sína jafnframt til dáða og umbóta í skóla- og menningarmálum á nýrri öld.

Sama varð hlutskipti margra og meðal þeirra áhrifamestu var Jónas Jónsson frá Hríflu. Hugmyndir hans um endurreisn og framtíðarhlutverk sveitanna gengu þó ekki upp, til þess urðu breytingar of hraðfara er leið á öldina og hrikta tók í

undirstöðum þeirrar samvitundar sem bundið hafði íbúa einstakra svæða saman. Viðbrögðin urðu um margt fálmkennd. Það fellur ágætlega að þeim orðum Stuarts Hall að tími sé kominn til að líta fremur á menningarlega samvitund sem framleiðslu eða þróun en sem safn sameiginlegra staðreynda og reynslu. Við glímum sífelldlega við að skilgreina okkur, svara því hver við séum, hvað hafi orðið úr okkur og hvað muni verða. Þar með er bæði sjálfsvitund einstaklinganna og samvitund stærrí hópa orðin framtíðarvæntingar ekkert síður en fortíðargrunnur. Samvitundin blandar saman og vinnur úr rúminu og tímanum, sögunni og menningunni, sem aftur veldur því að hún tekur stöðugum breytingum (Hall, 1990; Jensen, 2000). Með sama hætti verður grenndarvitundin aldrei ein og óbreytt, allra síst á örum þróunarskeiðum, áleitnari er spurningin um það hvernig birtingarform hennar breytast og hvar áherslurnar liggja hverju sinni.

## UMHVERFISVITUND

Í *Aðalnámskrá grunnskóla, samfélagsgreinar* (2007) er umhverfisvitund ein þeirra þriggja vitunda sem sagt er að mikilvægt sé að börn og unglingar tileinki sér við nám í samfélagsgreinum. Þar er hugtakið skilgreint með því að segja að í því felist þekking á umhverfinu, umhyggja fyrir því og hæfileikar til að greina samhengi mannglegra athafna og náttúru.

Maðurinn hefur ætíð borið tilfinningar í brjósti til umhverfis síns. Stundum ósvikna ást, stundum blendnari tilfinningar, jafnvel hatur. Náttúran setur athöfnum manna skorður og stundum geta hindranir hennar virst óyfirstíganlegar. Oftar leiðir sambúð manns og náttúru þó til virðingar hins fyrrnefnda fyrir sköpunarverkinu. Þá virðingu er ómögulegt að mæla, skynjun verður aldrei í tölum talin. Hún er samt órjúfanlegur hluti af samsömun manns og náttúru og sterkur hlekkur í sjálfsvitund sem samvitund. Nægir þar að benda á aragrúa lausavísna og kvæða af öllum gerðum sem sett hafa verið saman og gjarnan haldið á lofti, ekki síst í söng. Má þar til dæmis nefna kvæðin „Yndislega ættarjörð“ eftir Sigurð Jónsson frá Arnarvatni, „Skagafjörður“ eftir Matthías Jochumsson og „Svarfaðardalur“ eftir Filippíu Kristjánsdóttur, Hugrúnu. Söngvar af þessu tagi eru vitnisburður um ættjarðarást, trú á heimahagana. Þeir eru því vel fallnir til að vekja samkennd.

Umhverfisvitund í þeim skilningi sem við þekkjum er oftast rakin til bókarinnar *Silent Spring* eftir Rachel Carson, bandarískan líffræðing. Bókin kom út árið 1962 en í henni gerði Carson skefjalausa eiturefnanotkun í landbúnaði að umtalsefni. Í kjölfarið efldust náttúruverndarsamtök að miklum mun og er upphaf nútíma náttúruverndarstefnu yfirleitt rakið til nefndrar bókar.

Viðvaranir Carson áttu rétt á sér og tímasetning bókar hennar reyndist hárrétt því hún fékk athygli fjölmiðla sem almennings. En hvorki í Bandaríkjunum né á Íslandi var þessi umræða ný. Af íslenskum vettvangi má benda á merka ræðu eins af frumkvöðlum skipulegrar náttúruverndar hérlendis, Sigurðar Þórarinssonar jarðfræðings, sem hann hélt haustið 1949. Þar sagði hann meðal annars:

til eru þau verðmæti, sem ekki verða metin til fjár og eru það þó þau, sem gefa mannlegu lífi innihald og meiningu... Það er stundum hægt að bæta tjón af fjármálagum eða pólitískum afgangum, en fordjarfanir á náttúrumenjum eru í flokki þeirra afgangna, sem ekki verða bætt (Sigurður Þórarinnsson, 1950, bls. 11).

Orð Sigurðar hlutu lítinn hljómgrunn fyrst í stað og það var líklega ekki fyrr en með Laxárdeilunni um 1970 sem ákveðin hvörf urðu í hugsun almennings. Þá var tekist á um gerð uppistöðulóns í Laxárdal og áveitna á heiðum uppi. Þessi virkjanaáform mættu mikilli andspyrnu og með samkomulagi árið 1973 var fallið frá framkvæmdunum. Þarna tókust á ólíkir hagsmunir og sjónarmið og inn í umræðuna kom ný vídd, krafan um að vernda náttúruna hennar sjálfar vegna en ekki vegna beinna hagsmuna mannanna.

Nokkrum árum síðar fylgdi Halldór Laxness rithöfundur lítilli bók Kjartans Júlíussonar, bónda á Skáldsstöðum í Eyjafirði, úr hlaði með eftirfarandi orðum:

Alt frammá níjtjándu öld þóttu íslendingum fjöllin ljót. Ekki var látið við sitja að Búlandstindur væri „furðu ljótur“, heldur þótti Mývatnssveitin með fjallahring sínum og vatni viðurstyggilegt pláss. ... Rómantíkin þýska gaf okkur fjöllin og gerði þau okkur kær og kendi Jónasi Hallgrímssyni bæði að rannsaka þau sem fræðimaður og unna þeim í ljóði (Halldór Laxness, 1978, bls. 5).

Ósagt skal hvort lýsing skáldsins á afstöðu landsmanna til fjallanna hafi verið á einn veg fyrir daga rómantíkurinnar en víst er að þau voru örðugur farartálmi, þau drógu búfenaðinn til sín að sumarlagi og þau voru firnafrek á skófatnað þeirra sem um fóru.

Mér er það sterkt í minni hvernig faðir minn (fæddur 1910) lagði nytjamat á umhverfi sitt. Í hans augum var fegurðin fólgin í grasi. Þar sem gott var undir bú, auðvelt að brjóta land til ræktunar og nytja það, þar var fallett. Grjót var í hans augum fyrst og síðast grjót. Það gat vissulega verið fallett á sinn hátt en miklu fremur var það til trafala við reglubundin bústörf. Þess vegna þóttu honum grösugir dalir og víðlendur heiðar Húnavatnssýslu miklu fegurri en eldbrunninn Reykjanesskaginn eða undirlendislitlir Vestfirðir. Umhverfisvitund hans var nytjavitund og innan hennar þurfti fegurðarskynið að rúmast.

Umhverfismál hafa rutt sér rækilega til rúms í allri samfélagsumræðu síðustu áratuga. Manuel Castells gengur svo langt að segja málflutning og baráttu umhverfisverndarfólks hafa leitt til nýrrar samvitundar, líffræðilegrar samvitundar, þar sem áhersla er á fjölbreytileika vistkerfisins og eðlilega samvist mannsins með öðrum tegundum. Mikilvægt sé að þessi samvitund eigi sem besta samleið með menningarlegri og sögulegri samvitund, en lendi ekki í andstöðu við hana (Castells, 1997). Ef þessi greining Castells er rétt er trúlegt að iðnvæðingu og borgamyndun nútímans hafi fylgt fírring gagnvart umhverfi og náttúru, samhengið sem veiðimönnum og bændum var ljóst um aldir og árpúsundir hafi glatast, en sé óðum að renna upp fyrir nútímamanninum. Um það skal ekki dæmt en umhverfisvitund er einn af hornsteinum sjálfsskynunar mannsins og samvitundar hans með öðru fólki. Þar gildir einu hvort liggur að

baki nytjahugsun bóndans og veiðimannsins, fegurðarskyn náttúruunnandans, ell-egar hugmyndir um sjálfbæra þróun – það að hverri kynslóð beri að skila umhverfi sínu í jafngóðu eða betra ástandi til þeirrar næstu og hún tók við því. Sá nytjaskilningur hefur verið grundvöllur í umhverfismræðu síðustu áratuga og þar með haft umtalsverð áhrif á viðhorf fólks til þess hvað er fallett og hvað er síður fallett.<sup>13</sup>

## SVÆÐISVITUND – DÆMI FRÁ SKOTLANDI

Þegar hugmyndum um samvitund hefur verið beitt á smærri landfræðilegar einingar en heil þjóðlönd eða ríkisheildir hefur athyglinni oftast verið beint að samvitund tiltekinna þjóðfélagshópa á grundvelli stéttarstöðu, kynferðis, trúarbragða, litarháttar eða annars slíks. Frá þessu eru þó undantekningar og skal stuttlega sagt frá einum hluta svæðisrannsóknar sem gerð var í Paisley, bæjarfélagi skammt vestur af Glasgow í Skotlandi.

Sagnfræðingurinn Catriona M. M. Macdonald, dósent við Caledonian University í Glasgow, hefur sérhæft sig í sögu Paisley á seinni hluta 19. aldar og framan af þeirri tuttugustu (Macdonald, 1998, 2000). Hún hefur notað endurminningar rithöfundarins James *Lennox* Kerr (1899–1963) til þess að lýsa því hvernig aðalgatan í bænum var lengi sem múrveggur milli tveggja heima. Öðrum megin áttu millistéttin og menntafólkið heima, hinum megin ófaglærðir og fjölskyldur þeirra. Ef barn eða unglingur úr öðru hverfinu vogaði sér yfir götuna voru móttökurnar óblíðar og háðsglósar sem svívirðingar dundu á viðkomandi lengi á eftir. Miðlína götunnar var nokkurs konar ósýnileg og óyfirstíganleg landamæri í félagslegu og efnahagslegu tilliti og samvitund íbúanna hvorum megin tók mið af þeirri staðreynd. Svæðisbundnar kringumstæður skiptu þar með meira máli en það að íbúar bæjarins voru allir af sama þjóðerni og innan sama ríkis.

Macdonald heldur því fram að landfræðingar hafi um skeið gegnt forystuhlutverki við að leita uppi og benda á svæðisbundin einkenni í menningu og stjórnmálum. Hún vitnar einkum til Johns Agnew, prófessors í landafræði við UCLA í Los Angeles, sem telur að áhersla á pólitíska landafræði hafi valdið því að einstök svæði hafi lengi orðið að láta undan. Að hans mati hefur svæðisvitund löngum verið mistúlkuð og afgreidd sem gamaldags hugsun, nokkurs konar leifar liðins tíma (Agnew, 1999). Aðrir höfundar hafa bent á að þemabundin saga, svo sem stéttasögur, hafi litið framhjá svæðisbundnum einkennum og sléttað þar með yfir þá fjölbreytni sem ætíð sé að finna. Svarið við þessu, segir Macdonald, er stóraukinn áhugi á hvers kyns svæðissögu nú á dögum sem rekja má aftur til um 1970. Þar með hefur rúmið (svæðið) öðlast ákveðinn sess á móti tímanum, þeim kvarða sem allar sögurannsóknir hljóta ætíð að byggja á.

Lennox Kerr yfirgaf Paisley árið 1915 og hann spyr sjálfan sig hver hann hafi verið þá og hvað Paisley hafi verið honum. Síðan dregur hann upp mynd af æskuslóðum sínum, áratugum eftir að hann flutti brott. Fullyrða má að skynjun hans á ritunartím- anum (um 1940) hafi verið umtalsvert önnur en hún var á uppvaxtarárunum. Hann

13 Gott yfirlitsrit um þróun umhverfismála á norðurhluta Bretlands og breytt viðhorf til þeirra er *Nature contested* eftir Thomas Christopher Smout (2000).

flytur á braut en heldur áfram að byggja sjálfsvitund sína að talsverðu leyti á bernsku-slóðunum og minningum um þær. Kerr skapar þannig og þróar ákveðna ímynd af Paisley, ímynd sem þarf ekki að vera sú sama og í hugum annarra sem svipað var ástatt um. Jafnhliða samsamar hann sig þessari ímynd, hún hefur áhrif á hann sjálfan og sjálfsmynd hans. Um það segir Catriona Macdonald:

Svæðisvitund er hvoru tveggja í senn afsprengi og frumpáttur „rýmis“ og um hana gildir, rétt eins og um „rýmið“, að á hana ber að líta fremur sem stöðugt mótunarferli en sem fullunnið sögulegt eða félagslegt fyrirbæri. Hún mótast og endurmótast á mörkum „rýmis“ og „tíma“ og hefur sjálf áhrif á þá útbreiðslu og þær móttökur sem nýir félagslegir, pólitískir og menningarlegir hættir hljóta með því að vísa til hefða og fyrri for-dæma (Macdonald, 1998, bls. 179).<sup>14</sup>

Að þessu gefnu má segja að samvitund íbúanna í Paisley hafi mótast bæði af því hvernig þeir litu á sjálfa sig og hvernig aðrir litu á þá. Einnig skiptir miklu hverju er sleppt, hvað það er sem vantar í álit beggja hópanna á því hvað einkenndi bæjarbúa fyrir hundrað árum. Þá ber ennfremur að hafa hugfast að upp úr innri togstreitu í bænum sjálfum spratt ákveðin samkennd sem nýttist bæði til að takast á við aðra og skilgreina sig frá þeim. Svæðisvitundin varð huglæg og ákveðið samfélag í sjálfri sér. – Danskur sagnfræðiprófessor, Uffe Østergård, hittir sennilega naglann á höfuðið um það hvernig samvitund fólks mótast með svipuðum hætti í lýsingu á eigin þjóð: „Við höfum yndi af því að gagnrýna allt sjálfir en dragi útlendingur í efa ágæti nokkurs þess sem danskt er snúumst við umsvifalaust til varnar“ (Østergård, 1996, bls. 198).<sup>15</sup>

Það er auðvelt að sjá líkinguna með umfjöllun Catrionu Macdonald og hugmyndum Benedicts Anderson um hið ímyndaða samfélag. Hún gengur hins vegar lengra en hann í að tengja vitundina ákveðnu landssvæði og þannig ber henni að mörgu leyti saman við skoðanir Manuela Castell um viðnámsvitund. Rúmið skipar ríkan sess í umfjöllun Macdonald og hún lýsir því hvernig samspil margra og ólíkra þátta verður til að þróa samvitund íbúanna, meðvitað og ómeðvitað, um alla tíð.

## AÐ LOKUM: MENNINGARLEG SAMVITUND – ÍMYNDUN EÐA RAUNVERULEIKI?

Hér skal staðar numið í umfjöllun um skoðanir innlendra sem erlendra fræðimanna á sjálfsvitund og samvitund einstaklinga sem þjóðfélagshópa. Skrif fræðinganna eru

14 Á frummálinu: „Like ‘space’ – and emerging from and constitutive of it – local identity is thus less an historical or social artefact than a process which is in a perpetual state of ‘becoming.’ It forms and reforms at the point of intersection of ‘space’ and ‘time’ and in turn influences the transmission and reception of new social, political and cultural forms through appeals to precedent and tradition.“

15 Í frumtexta: „We love to criticize everything ourselves but go on the defensive as soon as a foreigner finds a fault with anything Danish.“



sundurleit og þeir myndu seint fallast á að kenningar þeirra falli vel saman. Mér virðist þó sem margar hugmyndir þeirra geti nýst við tilraunir til þess að greina svæðisvitund meðal Íslendinga. Ein hugmynd er sótt í einn stað, önnur í annan.

Það er niðurstaða þessara skrifa að gagnlegt og jafnvel nauðsynlegt geti verið að líta á einstök héruð og íbúa þeirra sem nokkurs konar ímynduð samfélög þótt auðvitað séu persónur og leikendur af holdi og blóði. Sameiginleg skynjun tengir íbúana saman og fær þá til að líta á sig sem hluta af tiltekinni heild. Einstakar byggðir hafa alla tíð verið hlutmengi í öðru stærra og þær hafa fóstorað mismunandi menningu á liðnum öldum. Að sérkennum hennar þarf að leita og hlúa með það að leiðarljósi að efla samvitund íbúanna, gera þá að styrkari og stoltari heild.

Af þessu leiðir að hefja þarf kerfisbundnar rannsóknir á samvitund íbúa í byggðarlögum vítt um land. Slíkar rannsóknir þurfa bæði að vera sögulegar og samtímalegar. Hinar sögulegu geta meðal annars beinst að greiningu á rituðum textum, þær samtímalegu að gildismati og viðhorfum. Viðfangsefnin eru óþrotleg og bíða þess eins að verkin tali. Meðal árangurs sem vænta má af slíkum rannsóknum getur sem best orðið skólastarf er tekur betur mið af sögu og sérkennum umhverfis síns en nú er tíðast.

Þær rannsóknir sem ég hef kynnt á þessum síðum og reynt að tengja saman ættu að geta orðið vegvísir í leit að byggðarvitund – héraðsvitund – í íslensku samfélagi. Fyrirfram hef ég ekki skýrar hugmyndir um til hvers slík leit muni leiða, hvað ég vænti að sjá (Bragi Guðmundsson, 2002). Uppspretta áhuga míns liggur sjálfsagt að hluta til í uppruna mínum í húnvetnskri sveit, viljinn til þess að halda áfram hefur síðan nærst og styrkst við áralangar rannsóknir og kennslu í grenndarfræðum við kennaradeild Háskólans á Akureyri (Bragi Guðmundsson, 1998, 1999, 2000, 2008). Gjörbreytt búsetulandslag og stóraukin menningarleg fjölbreytni í íslensku samfélagi kallar að mínu viti á grunnrannsóknir á sjálfsvitund einstaklinga og samvitund ólíkra þjóðfélagshópa. Að gerðum slíkum rannsóknum verður íslenskt mennta- og skólasamfélag betur í stakk búið til þess að mæta ólíkum þörfum og væntingum á þann veg að leiði til meiri farsældar fyrir fleiri. Dagar hins samleita bændasamfélags eru löngu liðnir, framtíð fjölbreytileika og tækifæra blasir við.

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti.* (2006). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Samfélagsgreinar.* (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Agnew, J. (1999). Place and politics in post-war Italy. A cultural geography of local identity in the provinces of Lucca and Pistoia. Í K. Anderson og F. Gale (ritstjórar), *Cultural geographies* (2. útgáfa) (bls. 71–93). Addison: Longman.
- Anderson, B. (1983). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Angvik, M. og von Borries, B. (ritstjórar). (1997). *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A: Description. Vol. B: Documentation. Original and combined measures for dimensions in historical consciousness containing the database on CD-ROM*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Angvik, M. og Nielsen, V. O. (ritstjórar). (1999). *Ungdom og historie i Norden*. Bergen-Sandviken: Fagbokforlaget.
- Bower, W. (1987–1998). *Scotichronicon* 1–9. New edition in Latin and English with notes and indexes. D. E. R. Watt (ritstjóri). Aberdeen: Aberdeen University Press og Mercat Press.
- Bower, W. (1998). *A history book for Scots: Selections from Scotichronicon*. D. E. R. Watt (ritstjóri). Edinburgh: Mercat Press.
- Bragi Guðmundsson. (1998). Hvað er það sem börnin erfa? Í Guðmundur J. Guðmundsson og Eiríkur K. Björnsson (ritstjórar), *Íslenska söguþingið 28.–31. maí 1997: ráðstefnurit II* (bls. 274–288). Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands og Sagnfræðingafélag Íslands.
- Bragi Guðmundsson. (1999). Af vefnaði og öðrum verkum. Um grenndarkennslu og umhverfismennt sem uppistöður í skólasterfi. *Ný menntamál* 17(2), 32–37.
- Bragi Guðmundsson. (2000). Grenndarfræði. Í Bragi Guðmundsson (ritstjóri), *Líf í Eyjafirði* (bls. 17–58). Akureyri: Rannsóknastofnun Háskólans á Akureyri.
- Bragi Guðmundsson. (2002). Sjálfsvitund landsbyggðarfólks á tímum örra búsetubreytinga. Í Erla Hulda Halldórsdóttir (ritstjóri), *2. íslenska söguþingið 30. maí – 1. júní 2002: ráðstefnurit II* (bls. 400–416). Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands, Sagnfræðingafélag Íslands og Sögufélag.
- Bragi Guðmundsson. (2008). „Sérðu það sem ég sé?“ Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðanarson, Helgi Skúli Kjartansson, Jón Torfi Jónasson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstjórar), *Menntaspor: Rit til heiðurs Lofti Guttormssyni sjötuugum 5. apríl 2008* (bls. 97–113). Reykjavík: Sögufélag.
- Bragi Guðmundsson og Gunnar Karlsson. (1999). *Æska og saga: Söguvitund íslenskra unglunga í evrópskum samanburði*. (Sagnfræðirannsóknir 15). Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands, Háskólaútgáfan.
- Broun, D., Finley, R. J. og Lynch, M. (ritstjórar). (1998). *Image and identity: the making and re-making of Scotland through the ages*. Edinburgh: John Donald Publishers.
- Brown, A., McCrone, D. og Paterson, L. (1998). *Politics and society in Scotland* (2. útgáfa). Houndmills: Palgrave.
- Bryant, C. G. A. (2006). *The nations of Britain*. Oxford: Oxford University Press.



- Carson, R. (1965). *Raddir vorsins þagna* (Gísli Ólafsson þýddi). Reykjavík: Almenna bókafélagið. (Upphaflega gefið út 1962).
- Castells, M. (1997). *The power of identity*. (The information age: economy, society and culture 2). Oxford: Blackwell Publishers.
- Collins Cobuild English dictionary (2000). London: HarperCollins Publishers.
- Devine, T. M. (2000). *The Scottish nation 1700–2000*. London: Penguin Books.
- Einar Már Jónsson. (2003). Ernest Renan og þjóðernið. *Skírnir*, 177(haust), 389–440.
- Gellner, E. (1983). *Nations and nationalism*. Oxford: Basil Blackwell.
- Greenfeld, L. (1992). *Nationalism: Five roads to modernity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grossberg, L. (1996). Identity and cultural studies: is that all there is? Í S. Hall og P. du Gay (ritstjórar), *Questions of cultural identity* (bls. 87–107). London: Sage.
- Guðmundur Finnbogason. (1903). *Lýðmentun: Hugleiðingar og tillögur*. Akureyri: Kolbeinn Árnason og Ásgeir Pétursson.
- Guðmundur Hálfðanarson. (1996). Hvað gerir Íslendinga að þjóð? *Skírnir*, 170(vor), 7–31.
- Guðmundur Hálfðanarson. (2001). *Íslenska þjóðríkið: Uppruni og endimörk*. (Íslensk menning 2). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag og ReykjavíkurAkademían.
- Guðmundur Hálfðanarson. (2002). Sameiginlegar minningar og tilvist íslenskrar þjóðar. Í Erla Hulda Halldórsdóttir (ritstjóri), *2. íslenska söguþingið 30. maí – 1. júní 2002: ráðstefnurit II* (bls. 302–318). Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands, Sagnfræðingafélag Íslands og Sögufélag.
- Gunnar Karlsson. (1999). Íslensk þjóðernisvitund á óþjóðlegum öldum. *Skírnir*, 173(vor), 141–178.
- Gunnar Karlsson. (2004). Syrpa um þjóðernisumræðu. *Skírnir*, 178(vor), 153–201.
- Hagstofa Íslands. (2008). *Mannfjöldi*. Sótt 3. júní 2008 af [www.hagstofa.is](http://www.hagstofa.is).
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. Í J. Rutherford (ritstjóri), *Identity: community, culture, difference* (bls. 222–237). London: Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1992). The question of cultural identity. Í S. Hall, D. Held og T. McGrew (ritstjórar), *Modernity and its futures* (bls. 273–325). Cambridge: Polity Press í samvinnu við Blackwell publishers og Opna háskólann.
- Hall, S. (1996a). Introduction: who needs 'identity'? Í S. Hall og P. du Gay (ritstjórar), *Questions of cultural identity* (bls. 1–17). London: Sage.
- Hall, S. (1996b). Ethnicity: Identity and difference. Í G. Eley og R. G. Suny (ritstjórar), *Becoming national: A reader* (bls. 337–349). Oxford: Oxford University Press. (Endurprentað úr *Radical America*, 1989, 23(4), 9–20).
- Halldór Laxness. (1978). Formáli. *Reginffjöll að haustnóttum og aðrar frásögur* (bls. 5–12). Reykjavík: Iðunn.
- Hobsbawm, E. (1996). Identity politics and the left. *New Left Review*, 217, 38–47.
- Hobsbawm, E. (1998). *On history*. London: Abacus.
- Jensen, B. E. (2000). History and the politics of identity: Reflections on a contested and intricate issue. Í S. Ahonen, R. Grankvist, C. Karlegård, A. Køhlert, S. Lorentzen, V. O. Nielsen og O. S. Stugu (ritstjórar), *Historiedidaktikk i Norden 7: Bruk og misbruk af historien* (bls. 43–67). (PPU serien 11). Trondheim: Program for lærerutdanning.

- Macdonald, C. M. M. (1998). The vanduaría of ptolemy: Place and the past. Í D. Broun, R. J. Finley og M. Lynch (ritstjórar), *Image and identity: The making and re-making of Scotland through the ages* (bls. 177–194). Edinburgh: John Donald Publishers.
- Macdonald, C. M. M. (2000). *The radical thread: Political change in Scotland, Paisley politics, 1885–1924*. East Linton: Tuckwell Press.
- McCrone, D. (1998). *The sociology of nationalism: Tomorrow's ancestors*. (International library of sociology). London: Routledge.
- Nielsen, V. O. (1997). Educational perspectives and questions. Í M. Angvik og B. von Borries (ritstjórar), *Youth and history: A comparative European survey on historical consciousness and political attitudes among adolescents. Vol. A* (bls. 401–406). Hamburg: Körber-Stiftung.
- Ragnheiður Kristjánsdóttir. (1996). Rætur íslenskrar þjóðernisstefnu. *Saga*, 34, 131–175.
- Renan, E. (1996). What is a nation? Í G. Eley og R. G. Suny (ritstjórar), *Becoming national: a reader* (bls. 41–55). Oxford: Oxford University Press.
- Rüsen, J. (1994). *Lifandi saga. Framsetning og hlutverk sögulegrar þekkingar* (Gunnar Karlsson þýddi). (Ritsafn Sagnfræðistofnunar 34). Reykjavík: Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands.
- Sigríður Matthíasdóttir. (2004). *Hinn sanni Íslendingur: Þjóðerni, kyngervi og vald á Íslandi 1900–1930*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sigurður Þórarinnsson. (1950). Náttúruvernd: erindi flutt á fundi Hins íslenska náttúrufræðifélags 31. okt. 1949, er helgaður var 60 ára afmæli félagsins. *Náttúrufræðingurinn*, 20, 1–12.
- Smith, A. D. (1991). *National identity*. London: Penguin Books.
- Smout, T. C. (1994). Perspectives on the Scottish identity. *Scottish affairs*, 6, 101–113.
- Smout, T. C. (2000). *Nature contested: Environmental history in Scotland and northern England since 1600*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Steingrímur Jónsson. (1985). Yfirlit um útgáfu og ritun héraðssögu. *Landnám Ingólfs: Nýtt safn til sögu þess*, 2, 107–111.
- Sverrir Jakobsson. (2003). Sjálfsmyndir miðalda og uppruni Íslendinga. Í Jón Yngvi Jóhannsson, Kolbeinn Óttarsson Proppé og Sverrir Jakobsson (ritstjórar), *Þjóðerni í þúsund ár?* (bls. 17–37). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Times – Chambers essential English dictionary* (2. útgáfa). (2000). Singapore: Chambers Harrap Publishers.
- Trevor-Roper, H. (1996). The invention of tradition: The Highland tradition of Scotland. Í E. Hobsbawm og T. Ranger (ritstjórar), *The invention of tradition* (bls. 15–41). Cambridge: Cambridge University Press.
- Valur Ingimundarson og Sigríður Dúna Kristmundsdóttir. (2004). Hinn sanni Íslendingur [Um fjöllum um *Hinn sanni Íslendingur*]. *Skírnir*, 178(haust), 439–459.
- Watson, F. (1998). The enigmatic lion: Scotland, kingship and national identity in the wars of independence. Í D. Broun, R. J. Finley og M. Lynch (ritstjórar), *Image and identity: The making and re-making of Scotland through the ages* (bls. 18–37). Edinburgh: John Donald Publishers.

Østergård, U. (1996). Peasants and Danes: The Danish national identity and political culture. Í G. Eley og R. G. Suny (ritstjórar), *Becoming national: A reader* (bls. 178–201). Oxford, Oxford University Press. (Endurprentað úr *Comparative studies in society and history* 1992, 34(1), 3–27).

## UM HÖFUND

*Bragi Guðmundsson* (bragi@unak.is) er prófessor í sagnfræði við hug- og félagsvísindadeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk cand. mag. prófi í sagnfræði frá Háskóla Íslands árið 1983 og kennsluréttindanámi frá sama skóla árið 1980. Bragi var kennari við Menntaskólann á Akureyri frá 1982 til 1995. Rannsóknir hans hafa í seinni tíð einkum beinst að skólasögu, grenndarfræðum, söguvitund og samvitund ýmiss konar.

## ICELAND – AN ISLAND OF DIVERSE COMMUNITIES: ON THE FOUNDATIONS OF THE COLLECTIVE IDENTITY OF ICELANDERS

### ABSTRACT

This article discusses a set of basic concepts necessary for analyzing and understanding the diversity evident in modern Icelandic society. A new residential patterning and a rapidly increasing cultural diversity call for research into the individual identity as well as the collective identity of different cultural and social groups. The part of the Icelandic collective identity which can be termed national identity is examined and the concepts of historical consciousness, local identity and environmental consciousness presented, but in the author's opinion these are useful instruments in searching for characteristics which tend to be neglected when collectivities are focused upon. The discussion is essentially historical in nature and is based on e.g. a broad range of research into nationalism and identity.

### ABOUT THE AUTHOR

*Bragi Guðmundsson* (bragi@unak.is) is professor of history at the Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Akureyri. He holds a Cand. Mag.- degree in history and a Postgraduate Certificate of Education from the University of Iceland. Bragi taught at the Akureyri Junior College from 1982 to 1995. In recent years his research has primarily focused on educational history, local studies, historical consciousness and various forms of collective identity.



## Frístundaheimili fyrir 6–9 ára börn í reykvísku skólastarfi

Frístundaheimili eru rekin við alla grunnskóla í Reykjavík og bjóða upp á vistun og tómstundastarf fyrir börn í 1.– 4. bekk eftir að hefðbundnum skóladegi lýkur. Hér er því haldið fram að frístundaheimilin hafi veika stöðu í skólakerfinu og á því séu þrjár megin skýringar. Í fyrsta lagi er þetta vegna sögulegrar þróunar frístundaheimila sem hefur valdið rofi í eðlilegri fagþróun starfsins. Í öðru lagi má leita ástæðna fyrir veikri stöðu frístundaheimila í núverandi fyrirkomulagi á samstarfi við skólann, sem birtist annars vegar í aðstöðuleysi starfseminnar og hins vegar í skorti á samræðu milli skóla og frístundaheimila um markmið og gildi starfsins. Í þriðja lagi skýrir lagaleg þróun að nokkru leyti veika stöðu frístundaheimila. Í dag falla þau ekki undir sérstök lög, en forverar frístundaheimilanna, skóladagheimilin, féllu undir lög um dagvistarstofnanir. Í greininni er starfsemi frístundaheimila á öðrum Norðurlöndum litið og greint frá norrænum rannsóknum á samstarfi skóla og frístundaheimila. Frístundaheimili á Íslandi hafa hlotið merkilega litla athygli fræðimanna og jafnvel enn minni athygli íslenskra stjórnvalda. Hugmyndafræði og starfsemi frístundaheimila þarf að verða sýnilegri á fyrstu stigum skólakerfisins. Setja þarf lög um hlutverk þeirra og markmið, styrkja þarf samstarf við skóla og gera skýrari kröfur um sérhæfða menntun starfsmanna.

### INNGANGUR

Frístundaheimili Íþrótt- og tómstundasviðs eru starfrækt við alla grunnskóla í Reykjavík og bjóða þau upp á dagvistun og tómstundastarf fyrir börn í 1.– 4. bekk að loknum hefðbundnum skóladegi til kl. 17:15. Jafnframt eru heimilin opin alla virka daga í skólaleyfum frá kl. 8:00–17:15 og í apríl 2008 heimilaði Borgarráð Reykjavíkur heilsársrekstur frístundaheimila ÍTR (Borgarráð Reykjavíkur, 2008). Frístundaheimilin eiga rætur að rekja til skóladagheimila sem voru rekin af Dagvist barna og ýmislegt bendir til þess að þau séu nú í sams konar tilvistarvanda og dagvistarheimilin á 7. og 8. áratug 20. aldar þegar fyrst og fremst var litið á þau sem félagslegt dagvistarúrræði fyrir foreldra. Ólíkt leikskólanum virðast frístundaheimili og skóladagvistir hér á landi standa utan við kerfið, um þau gilda ekki sérstök lög, þau starfa ekki samkvæmt sameiginlegum markmiðum og ekki er krafist fagmenntunar af starfsmönnum. Slíkar

stofnanir virðast því, í augum „kerfisins“, fyrst og fremst gegna gæsluhlutverki en ekki eiginlegu uppeldis- eða menntahlutverki. Mjög hefur skort á umræðu um gildi og hlutverk frístundaheimila í íslensku skólasterfi sem meðal annars birtist í því að lítið sem ekkert er til af fræðilegu efni um þessar stofnanir á íslensku.

Þótt staða frístundaheimila í skólakerfinu, og í allri skóla- og uppeldisumræðu, sé veik og stjórnvöld veiti þeim litla athygli er starfsemi þeirra engu að síður umtalsverð. Mikil eftirspurn er eftir þjónustunni, þó að sveitarfélögum sé ekki skylt lögum samkvæmt að bjóða upp á dagvistun fyrir skólabörn. Haustið 2008 var sótt um pláss á frístundaheimili í Reykjavík fyrir um 51% nemenda 1.– 4. bekkjar. Haustið 2008 var aldursskipting barna á frístundaheimilum eftirfarandi: 46% úr 1. bekk, 33% úr 2. bekk, 18% úr 3. bekk og 3% úr 4. bekk (Steingerður Kristjánsdóttir munnleg heimild, 14. október 2008). Foreldrar sækja um vistun fyrir börn sín og greiða mánaðargjald fyrir þjónustuna samkvæmt fjölda vistunardaga; þeir greiða fyrir um 50% af kostnaði við reksturinn á móti borgarsjóði. Undanfarin ár hafa myndast langir biðlistar á haustin og einstaka börn hafa ekki fengið pláss allt skólaárið (Steingerður Kristjánsdóttir munnleg heimild, 14. október 2008), en börn í 1. bekk hafa forgang um vistun. Umræða um frístundaheimili í fjölmiðlum hefur einkum snúist um mannekle og biðlista. Erfitt hefur reynt að fá starfsfólk til starfa þar sem einkum er um að ræða 30–50% hlutastörf og laun eru lág. Flestir starfsmenn eru námsmenn sem eru í hlutastarfi með námi (Soffía Pálsdóttir, 2008).

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á starfsemi reykviskra frístundaheimila í skólakerfinu og greina ástæður þess hve veika stöðu stofnunin virðist hafa í skólakerfinu. Slík greining er mikilvæg til að unnt sé að benda á sóknarfæri og tækifæri til að vinna að fagþróun starfseminnar. Fjallað er um þrjár meginástæður þess að formlengt hlutverk og markmið frístundaheimila í skólakerfinu er illa skilgreint og óljóst. Í fyrsta lagi verður litið til *sögulegrar þróunar* frístundaheimila, en sú staðreynd að starfsemin hefur flakkað á milli ólíkra sviða í stjórnkerfi Reykjavíkurborgar virðist hafa valdið rofi á fagþekkingu starfsmanna. Í annan stað bendir margt til þess að núverandi fyrirkomulag á *samstarfi frístundaheimilis og skóla* sé ekki til þess fallið að efla faglegt starf innan heimilanna, m.a. vegna aðstöðuleysis starfseminnar innan skólans og vegna þess að hugmyndafræðileg samvinna skóla og frístundaheimila er mjög lítil. Í þriðja lagi má rökstyðja að *lagaleg þróun* hafi ekki styrkt stöðu frístundaheimila, heldur má þvert á móti greina ákveðna afturför í þróun laga um starfsemi frístundaheimila.

Greinin skiptist í nokkra kafla; fyrst er fjallað um sögulega þróun dagvistunar reykviskra skólabarna árin 1971–2008, síðan er fjallað um samstarf við skóla og þróun laga til að varpa ljósi á stöðu þeirra. Þá verður lýst fyrirkomulagi á dagvistun skólabarna í Danmörku, Svíþjóð og Noregi enda tekur íslenskt skólasamfélag í mörgum atriðum mið af skipan mála í nágrannalöndunum. Jafnframt verður greint frá norrænum rannsóknnum á samstarfi skóla og frístundaheimila. Loks eru helstu niðurstöður dregnar saman. Vonast er til að greinin verði framlag til opinberrar umræðu um hlutverk frístundaheimila í lífi íslenskra barna og með hvaða hætti þróun slíkra stofnana skuli verða.

## DAGVISTUN SKÓLABARNA ÁRIN 1971–2008

Í stuttu máli má segja að saga frístundaheimila í Reykjavík einkennist af flakki á milli ólíkra sviða innan stjórnkerfis borgarinnar. Skipta má sögulegri þróun reykviskra frístundaheimila í þrjú tímabil eftir því hver sá um rekstur þjónustunnar. Á fyrsta tímabilinu, 1971–1992, voru rekin *skóladagheimili* sem voru sjálfstæðar stofnanir utan við skólakerfið og féllu undir dagvistarstofnanir á vegum Sumargjafar, síðar Dagvistar barna. Á næsta tímabili, árin 1993–2003, ráku grunnskólarnir sjálfir lengda viðveru eða *skóladagvist* og féll þá reksturinn undir Fræðslumiðstöð (áður Skólamálaráð, nú Menntasvið). Hugmyndin var sú að grunnskólinn væri heilsdagsskóli og skóladagheimilin voru smám saman lögð niður. Þriðja tímabilið hófst árið 2004 þegar Íþrótt- og tómstundasvið tók við rekstri allra skóladagvista í Reykjavík undir heitinu *frístundaheimili*.

### Skóladagheimilin 1971–1992

Þörf á dagvist fyrir yngstu nemendur grunnskólanna á rætur að rekja til breyttra samfélagshátta og aukinnar atvinnuþátttöku reykviskra mæðra á seinni hluta 20. aldar. Dagvistarkönnun sem var gerð á vegum félagsmálaráðs árið 1970 leiddi í ljós að þörf væri á vistunarúrræðum fyrir um 17% reykviskra barna á aldrinum 6–9 ára eða fyrir um 1.080 börn (Þorbjörn Broddason, 1971). Frumkvöðlastarf Sumargjafar, sem stóð fyrir stofnun og rekstri dagheimila og gæsluvalla, náði einnig til yngstu barna grunnskólans. Gæsluúrræði fyrir börn á skólaaldri voru einmitt nefnd skóladagheimili og vísar nafngiftin bæði til skólaaldurs barnanna og dagheimilanna, forvera leikskólanna. Vísir að skóladagheimili var rekinn í þrjá mánuði í húsnaði á Lindargötu árið 1960 (Bergur Felixson, 2007). Fyrsta skóladagheimilið var opnað í Skipasundi árið 1971 fyrir tilstuðlan Sumargjafar og var það heimili, ásamt þremur öðrum sem opnuð voru skömmu seinna, rekið í samstarfi við borgarstjórn Reykjavíkur. Árið 1978 var rekstur skóladagheimila allur kominn í hendur Dagvistar barna og á forræði borgarstjórnar Reykjavíkur. Á árunum 1971–1986 voru opnuð 14 skóladagheimili, þar af störfuðu þrjú innan veggja skólanna og var rekstur þeirra á ábyrgð skólastjórnenda en í samstarfi við Dagvist Barna (Bergur Felixson, 2007). Veturinn 1989–1990 var boðið upp á framhaldsnám í Fósturskóla Íslands með sérstaka áherslu á skóladagheimili og var m.a. fjallað um starfshætti, skapandi starf, áætlanir, endurmat og þróunar- og nýbreytnistarf (Dagvist barna, e.d.-a). Má draga þá ályktun að fagþróun hafi verið ör og fóstrur hafi lagt sitt af mörkum til að svo mætti verða.

Sá böggull fylgdi skammrifi að skóladagheimilin voru eingöngu í boði fyrir börn einstæðra foreldra eða foreldra sem áttu við félagslega erfiðleika að etja. Árin 1980–1990 voru að jafnaði einungis um 5% 6–9 ára barna með pláss á skóladagheimili og því æði mörg skólabörn sem komu heim að tómu húsi eftir skóla. Hugtakið lykklabarn varð til á áttunda áratugnum. Hins vegar gátu foreldrar skólabarna nýtt sér daggæslu á einkaheimilum, til að mynda voru um 16% barna hjá dagmæðrum árið 1990 á aldrinum 6–10 ára (Dagvist barna, e.d.-a). Árið 1994 var ákveðið að stöðva niðurgreiðslur vegna daggæslu skólabarna í Reykjavík. Jafnframt voru á þessum tíma rekin athvörf



Í nokkrum skólum fyrir börn á skólaaldri sem áttu við ýmsa erfiðleika að stríða, en með tilkomu skóladagvistanna var þeim síðar lokað. Í lok níunda áratugarins var enn ekki búið að uppfylla helminginn af þeirri vistunarþörf sem mæld hafði verið árið 1970 – meirihluta fjölskyldna stóð ekki þjónusta skóladagheimila til boða. Tvær kannanir á stöðu ungra grunnskólabarna veturinn 1991–1992 leiddu í ljós að stór hluti sex, átta og níu ára skólabarna var einn og eftirlitslaus heima, eða á ábyrgð eldri systkina (Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Rútsdóttir, 1992; Matthildur Guðmundsdóttir, 1994). Þessar niðurstöður ýttu við ráðamönnum og almenningi og urðu til þess að heilsdagsskólinn leit dagsins ljós. Lítið sem ekkert samráð var haft við fóstrur vegna þessara breytinga og er ljóst að andstaða var töluverð meðal þeirra enda töldu margar þeirra mikilvægt að halda starfsemi skóladagheimilanna áfram (Brynja Tomer, 1994; Dagrún Ársælsdóttir, 1994; Valborg S. Böðvarsdóttir, 1994). Aðrir bentu á að a) skóladagheimilin væru óhagkvæm í rekstri og kæmu alls ekki til móts við þann fjölda barna sem þyrfti á dagvistun að halda og b) að þjónusta við grunnskólabörn ætti heima innan skólans (Sigríður Sigurðardóttir, 1994). Starfsemi skóladagheimilanna leið smám saman undir lok með tilkomu heilsdagsskólans í Reykjavík; rekstri síðustu fjögurra skóladagheimilanna var hætt haustið 1997, en í húsakynnum flestra þeirra tók við starfsemi leikskóla. Fagleg þekking fóstora virðist því alls ekki hafa fylgt starfseminni inn á nýtt svið, þ.e. grunnskólann.

## Lengd viðvera og skóladagvist 1993–2003. Heilsdagsskólinn

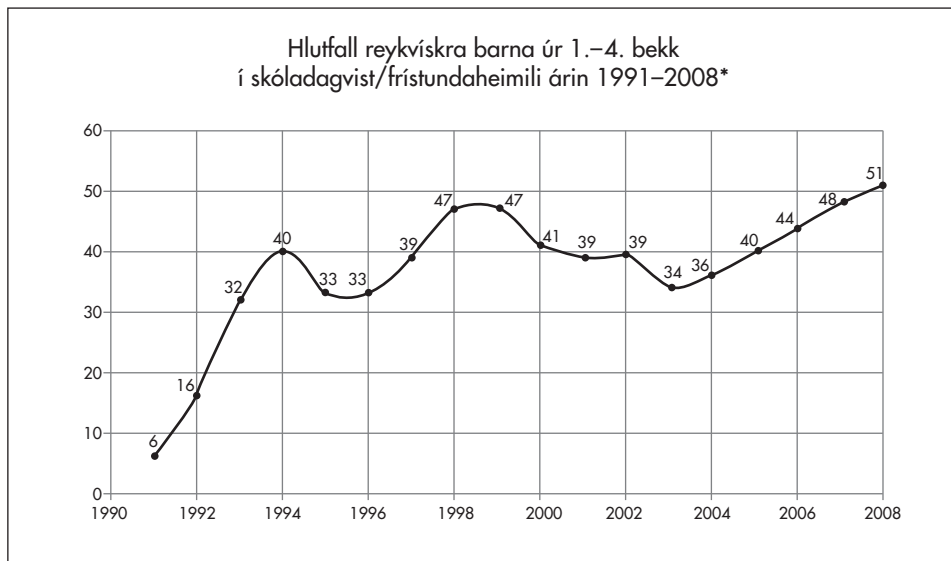
Annað tímabil í þróun frístundaheimilanna byrjaði með stofnun heilsdagsskólans sem síðar þróaðist í skóladagvistir eða svokallaða lengda viðveru. Á níunda áratug 20. aldar voru allflestir skólar tvísetnir og skóladagur yngstu skólabarna einungis 2–3 tímar á dag. Mikil umræða varð meðal skólafólks og almennings um þörfina á því að einsetja skóla með það að markmiði að skapa samfelldan skóladag fyrir nemendur, ekki síst yngstu börnin (Jón Torfi Jónasson, 1989). Lítið var á einsetningu skóla og lengingu skóladags sem nauðsynleg skref til þess að koma til móts við breytta þarfir foreldra í nútímasamfélagi og var markmiðið m.a. að koma í veg fyrir „los og rötleysi“ í lífi barna (Jón Torfi Jónasson, 1989). Grunnskólinn tók gagngerum breytingum á síðustu árum 20. aldar, skóladagur barna lengdist til muna með tilheyrandi breytingum á innra starfi skólanna sem fóru um leið að axla meiri ábyrgð á upplendi og umönnun yngstu barnanna.

Árni Sigfússon, þáverandi formaður skólamálaráðs Reykjavíkurborgar, átti drjúgan þátt í því að Heilsdagsskólinn varð að veruleika. Hann taldi æskilegt að „auk lögskipaðrar kennslu verði í skólanum boðin fræðsla, aðstoð við heimanám og holl tómtundaiðkun“ (Árni Sigfússon, 1992). Hafa ber í huga að nokkur reynsla var komin á rekstur bæði athvarfa og skóladagheimila innan skólanna og vann hópur skólastjóra að málinu í samvinnu við Árna. Gerð var tilraun á vegum Skólamálaráðs Reykjavíkur um rekstur Heilsdagsskóla í fimm skólum veturinn 1992–1993. Þjónustan fólst í því að boðið var upp á vistun fyrir 6–9 ára börn bæði að morgni og einnig eftir að skóla lauk til 17:15 á „eins konar skóladagheimili“ (Fræðsluráð Reykjavíkur, 1997). Markmiðin voru þrenns konar: a) að bjóða foreldrum val um samfellda þjónustu frá



7:45–17:15; b) að stuðla að þroskandi fræðslu-, lista- og menningartilboðum til skólábarna og heilbrigðum lífsstíl þeirra; c) að stuðla að auknu öryggi í umhverfi skólábarna og foreldra með samræmdri þjónustu fyrir börnin innan íbúahverfis (Skólamálaráð, 1992). Foreldrar skráðu börn sín eftir hentugleik og greiddu sérstaklega fyrir hverja klukkustund í lengdri viðveru. Tilrauninni var vel tekið og fyrsta veturinn nutu um 450 börn í 1.–4. bekk þjónustunnar. Árið 1993 var haldið málþing á vegum Bernskunnar-Íslandsdeildar OMEP um málefni heilsdagsskólans og um einsetningu grunnskólans. Á því málþingi var greint frá tilraunaverkefninu með heilsdagsskólann. Á málþinginu komu í ljós ólík sjónarmið bæði skólamanna og fóstara um framtíðarsýn á dagvistun skólábarna (Bernskan-Íslandsdeild OMEP, 1993). Vegna mikils þrýstings frá foreldrum og í ljósi þess hve vel tilraunin tókst ákvað borgarstjórn Reykjavíkur að allir grunnskólar skyldu frá hausti 1993 bjóða upp á „heilsdagsskóla/lengda viðveru“ fyrir börn í 1.–4. bekk. Sú ákvörðun mætti andstöðu sumra skólastjóra og einnig meðal kennara og starfsmanna skólanna. Án efa hefði mátt standa betur að undirbúningi á sumum stöðum og betur hefði gengið hefði ríkt velvilji allra starfsmanna til verkefnisins strax frá upphafi (Jón Freyr Þórarinnsson munnleg heimild, 30. maí 2008). Á fundi Skólamálaráðs 18. 10. 1993 var þó lagt fram bréf Skólastjórafélags Reykjavíkur þar sem félagið lýsti eindregnum stuðningi við verkefnið. Líkt og mynd 1 sýnir margfaldaðist fjöldi þeirra skólábarna sem nú fengu að nýta sér þjónustuna með tilkomu heilsdagsskólans og því ljóst að komið var til móts við þarfir mun fleiri barna og foreldra fyrir dagvistun.

Mynd 1.



\*(Dagvist barna, e.d.-a, e.d.-b, e.d.-c, e.d.-d; Skólaskrifstofa Reykjavíkur, 1996; Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, e.d.-a, e.d.-b, e.d.-c, e.d.-d, e.d.-e, e.d.-f, e.d.-g; Íþrótt- og tómstundasvið, e.d.) *Dagvistun á vegum einkarekinnna skóla í Reykjavík er ekki talin með.*

Kennarar tóku við faglegu skipulagi og framkvæmd þjónustunnar í stað fóstura, sem leitt höfðu starf skóladaðheimilanna, og starfið átti að byggjast á „meginsjónarmiðum kennslu og uppeldisstarfs, sem mörkuð eru í 2. gr. grunnskólalaga um fagleg sjónarmið“ (Skólaskrifstofa Reykjavíkur, 1995). Hafa ber í huga að þó að kennarar hafi verið meirihluti starfsmanna fyrstu veturna fór þeim fljótlega fækkandi (Freyja Birgisdóttir, 1998; Kári Arnórsson, 1993). Því er ljóst að ábyrgð á daglegu starfi hvíldi ekki síður á vaxandi hópi ófaglærðra starfsmanna sem sinntu börnunum í leik og starfi. Ástæður þessarar þróun hafa án efa verið margvíslegar, en m.a. voru uppi raddir um að hlutverk kennara væri að kenna, ekki að sinna dagvistun eða tómsundum. Þá var launakostnaður skólanna töluvert hærri þegar ráðnir voru kennaramenntaðir starfsmenn og virðist sem það hafi skipt máli.

Ljóst er að með hugtakinu heilsdagsskóli var verið að vísa til skólans í heild, þ.e. að hver grunnskóli væri *heilsdagsskóli*. Áhugavert er að skoða hvernig skipt er um hugtök, sum hverfa og önnur koma í staðinn, og gefur það vísbendingar um áherslur stjórnvalda. Í ársskýrslum Fræðslumiðstöðvar (síðar Menntasviðs) er hugtakið *heilsdagsskóli* lítið notað, en í staðinn eru hugtökin *lengd viðvera* (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, e.d.-a) og *skóladaðvist* tekin upp (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, e.d.-b, e.d.-c, e.d.-d). Ef til vill stafaði það af því að misvísandi hafi þótt að nota orðið *skóli* um þjónustuna sem börnunum var boðið eftir hefðbundna kennslu, ekki síst eftir að kennaramenntuðum starfsmönnum fór fækkandi. Árni Þór Sigurðsson, borgarfulltrúi þáverandi minnihluta, gagnrýndi rekstur heilsdagsskólans harðlega í Morgunblaðinu (19. apríl 1994) og sagði m.a. að heilsdagsskólinn væri ekki skóli heldur gæsla, sem væri ekki nema að litlu leyti tengd hinu daglega starfi skólans.

Umsjón með rekstrinum var alfarið á ábyrgð hvers skóla á þessu tímabili og lítið formlegt samráð milli umsjónarmanna skóladaðvista um innra starfið. Deildarstjóri rekstrardeildar skólaskrifstofu Reykjavíkurborgar hafði umsjón með miðlægum rekstrarmálum og úrlausn mála, s.s. varðandi húsnæðismál, en strax í upphafi var ljóst að víða þrengdi mjög að starfsemi innan skólanna (Hermann Valsson, 1994). Jafnframt var kennsluráðgjafa á Fræðslumiðstöð falið að skipuleggja fundi með umsjónarmönnum skóladaðvista og standa að fræðslu eftir þörfum og óskum starfsmanna (Skólamálaráð, 1992). Haldnir voru reglulegir fundir yfir skólaárið með umsjónarmönnum og þar gafst tækifæri til að skiptast á hugmyndum um innra starf og skipulag (Matthildur Guðmundsdóttir, 1997). Dæmi voru um vel heppnað samstarf við einkaskóla, svo sem danskennslu, skipulagt íþróttastarf og blokkflautunám, en þar sem framboð á tómsundastarfi var (og er) mjög mismunandi milli hverfa reyndist mörgum skólum erfitt að koma til móts við ólíkar óskir foreldra þar að lútandi. Könnun á starfsemi heilsdagsskólans árið 1998 bendir til þess að lítið hafi farið fyrir því mikla lista- og menningarstarfi sem áformað hafði verið að bjóða upp á í samvinnu við margs konar einkaskóla (Freyja Birgisdóttir, 1998). Mikill munur var á milli skóla á dagsskrá heilsdagsskólans en áhersla var á frjálsan leik á úti- og innisvæðum eftir langan skóladað, skipulagt starf ýmisskonar og aðstoð við heimanám (Freyja Birgisdóttir, 1998). Víða fór fram öflugt og skapandi starf innan skóladaðvistanna sem meðal annars birtist í því að á mörgum stöðum voru haldnar metnaðarfullar sýningar að vori

fyrir foreldra. Börnin höfðu þá æft leikþætti, söng og dans með aðstoð starfsmanna (Matthildur Guðmundsdóttir munnleg heimild, 30. maí 2008). Hinsvegar er ljóst að áhugi skólayfirvalda á verkefninu fór þverrandi eftir því sem árin liðu sem meðal annars birtist í því að litlu fjármagni var varið til þess.

Þó að meirihluti skólastjórnenda hefði verið hlynntur verkefninu um heilsdags-skóla stóð ávallt nokkur styr um það hvort verkefnið ætti að vera á ábyrgð skólanna. Án efa hafa ýmsir erfiðleikar við framkvæmdina, svo sem mannekla og skortur á fagmenntuðu fólki, haft þar sitt að segja. Umsýsla í kringum reksturinn, fjármál, innkaup, umsjón með starfsmannamálum og innra starfi skóladagvistanna, hefur án efa aukið álag á stjórnendur grunnskólanna, en þó má geta þess að skólastjórar fengu viðbót-arlaunagreiðslu vegna þessa verkefnis. Einnig má ljóst vera að metnaðarfull áform Árna Sigfússonar um samstarf skólanna við einkaskóla, svo sem tónlistarskóla, dansskóla og aðrar tómstundastofnanir, urðu ekki að veruleika nema að takmörkuðu leyti. Eins og fram hefur komið var fljótlega hætt að tala um heilsdagsskóla og við tóku hugtök á borð við *lengd viðvera, skóladagvist* eða í daglegu tali „gæsla“. Hugmyndin um fjölþættan skóla allan daginn þar sem fjölbreytt tómstundastarf í bland við frjálsan leik tæki við að loknum hefðbundnum skóladegi undir stjórn fagfólks (kennara) varð því ekki að veruleika. Skóladagvistirnar urðu að einhverju leyti hornrekur innan skólans. Því er skiljanlegt að leitað hafi verið nýrra leiða til að efla innra starfið og auka möguleika barna á að taka þátt í fjölbreyttu tómstundastarfi eftir að skóla lyki. Á ný varð umfangsmikil breyting, annað svið innan Reykjavíkurborgar tók við rekstrinum, starfsmannahaldi og innra skipulagi þjónustunnar.

## Frístundaheimili ÍTR frá 2004

Veturinn 2000–2001 hófst tilraunaverkefni í Breiðholti, að frumkvæði nefndar sem starfaði á vegum borgarstjórnar, þar sem Íþrótt- og tómstundaráð Reykjavíkurborgar (ÍTR) tók að sér rekstur skóladagvistanna við fjóra grunnskóla. Helstu rök fyrir flutningi þjónustunnar voru þau að ÍTR sérhæfði sig í þjónustu á sviði frítímans, að betur myndi ganga að samþætta starfsemi ólíkra tómstundatilboða undir stjórn ÍTR, og að skilja þyrfti betur á milli skóla og frítíma barnanna (Borgarráð Reykjavíkur, 2002; Starfshópur borgarráðs um skóladagvist, 2002). Markmiðið var m.a. að byggja upp frístundaheimili að norrænni fyrirmynd. Sú hugmynd að ÍTR tæki við rekstri skóladagvistanna var ekki úr lausu lofti gripin. Hefð var fyrir samstarfi milli Íþrótt- og tómstundasviðs og Fræðslumiðstöðvar um rekstur félagsmiðstöðva í sumum skólum borgarinnar, rekstur sumarskóla fyrir 6–9 ára börn í nokkrum grunnskólum árin 1995–1998, og síðast en ekki síst stóð ÍTR að uppbyggingu félags- og tómstundastarfs fyrir börn og ungmenni í borginni. Þá hafði ÍTR rekið tómstundaheimili fyrir 6–9 ára börn í Árseli um nokkurra ára skeið í samstarfi við Árbæjarskóla. Rekstur frístundaheimilanna í Breiðholti þótti takast vel og árið 2001 ákvað borgarstjórn Reykjavíkur að færa rekstur lengdrar viðveru/skóladagvistar alfarið undir stjórn ÍTR í þremur skrefum á árunum 2001–2004. Enn á ný urðu því miklar breytingar á rekstrarformi þjónustunnar og verkefnið færðist úr einum ranni í annan, þó án þess að nokkuð annað hefði breyst, svo sem lagarammi, aðstaða eða þá að ný fagstétt væri komin til þess

að sinna starfinu. Líkt og flestar skipulagsbreytingar var tilfærslan umdeild. Sumir skólustjórnendur tóku breytingunum vel, en aðrir vildu heldur bera sjálfir ábyrgð á allri uppeldisstarfsemi sem færi fram innan veggja skólans.

Verkefnastjóri sem bar faglega ábyrgð á verkefninu og stefnumótun þess var ráðinn til ÍTR árið 2002. Starfsemin átti sér enga sérstaka lagastoð og mótun hennar var í höndum starfsfólksins. Sú staða hefur ekki breyst. Við öll heimilin voru ráðnir umsjónarmenn í fullt starf og komu sumir þeirra úr hópi fyrri umsjónarmanna þó að flestir kysu að láta af störfum (Steingerður Kristjánsdóttir munnleg heimild, 14. október 2008). Í hverju hverfi var ráðinn deildarstjóri barnastarfs við frístundamiðstöð hverfisins til að hafa faglegt eftirlit með starfinu, stýra fundum umsjónarmanna og vera þeim innan handar við lausn bæði stærri og smærri mála. Deildarstjórar barnastarfs ásamt umsjónarmönnum frístundaheimila mótuðu í sameiningu meginmarkmið starfsins og var fundað reglulega bæði innan og utan hvers hverfis. Einnig hefur sá hópur ásamt öðrum starfsmönnum farið í reglubundnar kynnisferðir til Norðurlanda þar sem safnað hefur verið í þekkingarsarpinn og leitast við að flytja inn góðar hugmyndir (Steingerður Kristjánsdóttir munnleg heimild, 14. október 2008). Þá hóf Íþrótt- og tómsundasvið Reykjavíkurborgar (ÍTR) strax markvissa fræðslu fyrir starfsmenn, bæði stjórnendur og almenna starfsmenn. Frá upphafi var gert ráð fyrir að allir nýir starfsmenn sæktu grunnfræðslunámskeið um starf á frístundaheimili ásamt því að sitja skyndihjálparnámskeið. Á hverjum vetri býður ÍTR upp á ýmis námskeið í skapandi starfi með börnum, svo sem um barnalýðræði, myndlist, tónlist og leiki með börnum (Íþrótt- og tómsundasvið Reykjavíkurborgar, 2007). Þá hefur ÍTR gefið út *Starfsmannahandbók frístundaheimila* (Arnfríður Sólrún Valdimarsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2006) og *Foreldrahandbók frístundaheimila* (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2007), en bæði ritin má nálgast á heimasíðu ÍTR, [www.itr.is](http://www.itr.is).

Umsjónarmenn bera ábyrgð á daglegu starfi og skipuleggja hópastarf og valsæði í samstarfi við aðra starfsmenn (Arnfríður Sólrún Valdimarsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2006). Þeir halda úti heimasíðu með upplýsingum um daglegt starf og leggja áherslu á gott samstarf við foreldra (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2007). Áhugasamur og kraftmikill hópur ófaglærðra og faglærðra starfsmanna virðist bera starfsemina uppi þó að þeir mæti oft skilningsleysi, aðstaða sé sums staðar óviðunandi og vinnuálag oft mikið vegna manneklu. Ekki fengust hjá Reykjavíkurborg upplýsingar um bakgrunn starfsmanna, svo sem menntun, aldur eða kyn.

Athugun á sögu frístundaheimila hefur leitt í ljós að visst rof hefur verið í fagþróun, m.a. vegna þess að ekki hafa skapast nægilega góð skilyrði fyrir menntun og uppvöxt fagstéttar sem beri ábyrgð á að þróa og móta starfið. Velta má fyrir sér hvort sá grundvöllur skapist nú, með tilkomu náms í tómsundafræðum sem hófst við Kennaraháskóla Íslands árið 2001, en enn sem komið er hafa einungis 39 nemendur útskrifast frá KHÍ (nú Menntavísindasvið HÍ) með BA-gráðu í tómsundafræðum. Námið veitir ekki starfsréttindi og er enn í þróun. Innan grunnskólanna er lítil hefð fyrir starfi tómsundafræðinga. En nú hefur verið stofnað félag fagfólks í frítímaþjónustu sem leitast við að efla fagvitund og samheldni starfsfólks í þessari grein (Félag fagfólks í frítímaþjónustu, e.d.). Hér er því að fæðast ný fagstétt í íslensku uppeldis- og skólakerfi, sem þarfnast stuðnings og athygli stjórnvalda til að ná þroska.

## SAMSTARF FRÍSTUNDAHEIMILA OG SKÓLA

Sú staðreynd að frístundaheimilin eru flest staðsett í skólahúsnæðinu og sinna nemendum skólans kallar á gott samstarf milli starfsmanna beggja stofnana; börnin dvelja í skólahúsnæðinu um það bil tvo þriðju hluta dagsins á ábyrgð skólans en þriðjung dagsins á ábyrgð ÍTR. Núverandi fyrirkomulag á samstarfi frístundaheimila og skóla útskýrir enn betur hvers vegna staða frístundaheimila sem sjálfstæðra uppeldisstofnana er veik í samfélaginu. Skýrsla um húsnæðismál frístundaheimila vakti mikla athygli haustið 2008, en í henni kom fram að víða væri aðstaðan ófullnægjandi og að á stöku stað væru öryggiskröfur ekki uppfylltar (Hlynur Orri Stefánsson, 2008; Íþrótt- og tómstundasvið Reykjavíkurborgar, 2008). Þá má færa rök fyrir því að ekki hafi farið fram samræða á milli frístundaheimila og skóla um sameiginleg gildi og að hugmyndafræði frístundastarfsins virðist standa höllum fæti gagnvart hefðbundnum gildum skólastarfsins. Hér verður í fyrsta lagi fjallað um húsnæðismál frístundaheimila, og í öðru lagi um þann skort sem er á samræðu milli skóla og frístundaheimila um sameiginleg markmið og gildi starfseminnar. Þá verða færð rök fyrir því að hugmyndafræði frístundaheimila eigi mikið erindi inn í starfsemi skólanna og að langur vinnudagur barna kalli á breyttar áherslur og fjölbreyttari starfsmannahóp innan grunnskólans.

### Húsnæði frístundaheimila

Eins og hér hefur komið fram var rekstur frístundaheimila um hríð á ábyrgð skólanna sjálfra undir öðru nafni, þ.e. *lengd viðvera* eða *skóladagvist*. Frá upphafi hefur verið gert ráð fyrir að skólahúsnæðið sé nýtt fyrir þjónustuna. Hópur sem skilaði skýrslu árið 1997 vegna einsetningar skólanna taldi að gera þyrfti ráð fyrir sérstöku rými fyrir lengda viðveru, „einskonar notalegri heimaaðstöðu“, sem hægt væri að nýta við sérkennslu eða hópkenndu af ýmsu tagi á skólatíma. Jafnframt er tekið fram í umræðu um húsnæðismál skólans: „Sérstofur séu fyrir: Handmennt, myndmennt, smíðar, tónlist, tölvuver, heimilisfræði, líffræði og eðlis- og efnafræði. [...] Þessar sérstofur eru einnig notaðar síðdegis fyrir tómstundastarf og frjálst starf nemenda“ (Fræðsluráð Reykjavíkur, 1997, bls. 25). Sú hefur þó ekki orðið raunin nema að litlu leyti. Húsnæðis- og rekstrarsamningur milli Menntasviðs og ÍTR um rekstur frístundaheimila var undirritaður árið 2006. Jafnframt hafa rýmisþarfir frístundaheimila verið skilgreindar í skjali sem samþykkt var af báðum sviðsstjórum. Gert er ráð fyrir að hvert frístundaheimili hafi sérstaka aðstöðu að lágmarki 60 m<sup>2</sup>, svokallað hjarta, ásamt því að nýta sameiginleg svæði innan skólans, svo sem kennslustofur og sérgreinastofur (Rýmisþörf frístundaheimila, 2006). Þá er tilgreint í húsnæðis- og rekstrarsamningnum að skólastjóri og forstöðumaður frístundamiðstöðvar skuli gera samning um nýtingu og umgengni á sameiginlegum svæðum, og einnig að sömu aðilar skuli ávallt „leitast við að finna hagkvæmustu lausnir á þjónustu við nemendur og hafa með sér samráð um nýtingu á húsnæði“ (3. grein).

Í mörgum skólum hefur aðgengi að rými eftir að hefðbundnum skóladegi lýkur ekki verið sem skyldi, og hvorki sérgreinastofur né önnur kennslurými staðið til

boða fyrir hópastarf frístundaheimilis (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2006). Skortur á rými innan skólanna verður í sumum tilfellum til þess að frístundaheimilinu er úthlutað aukarými sem e.t.v. er ekki talið heppilegt til kennslu. Má nefna kjallararými ýmiss konar, aðstöðu í matsal og eldri hús á lóð skóla. Einnig hefur í einstaka tilfalli þurft að leigja húsnæði utan við skólann (Íþrótt- og tómsundasvið Reykjavíkurborgar, 2008). Þessi þróun er athyglisverð í ljósi þess að nægilegt rými reynist vera fyrir öll börn skólans á meðan á skólalaldi stendur og ætla mætti að nægilegt rými væri þá fyrir starf frístundaheimilis, þegar meirihluti nemenda hefur farið heim. Staðreyndin er hins vegar sú að erfitt hefur reynst að fá leyfi til að nýta kennslustofur fyrir starfið á frístundaheimilinu og fyrir því má finna a.m.k. þrjár ástæður. Sú fyrsta er sú að eftir einsetningu skólanna hurfu sameiginleg vinnurými að mestu og kennurum var gert að nýta kennslustofur sínar sem vinnusvæði og til undirbúnings eftir að kennslu lyki (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002). Þar sinna þeir sínum undirbúningi og frágangi fyrir kennslu næsta dags, samráði við foreldra og öðrum starfsskyldum sínum. Því þarf að vera hægt að grípa til sérstakra ráðstafana og veita kennurum viðunandi vinnuáðstöðu sé nauðsynlegt að nýta kennslustofur fyrir starfsemi frístundaheimilis. Önnur skýringin á erfiðleikum í samnýtingu húsnæðis tengist þætti af öðrum toga, nefnilega fyrirkomulagi ræstinga í skólunum. Frá árinu 1997 hafa reykvískir skólastjórnendur haft heimild til að ráða inn skólaliða en starf þeirra felst m.a. í síræstingu skólans á dagvinnutíma. Á starfstíma frístundaheimilis er því oft verið að þrifa kennslustofur, matsali og önnur svæði skólans, en það skapar mikið óhagræði fyrir starfseminna þar sem svæði losna ekki fyrr en á ákveðnum tímum og ef til vill löngu eftir að börnin eru komin á frístundaheimilið. Ástæðan fyrir framangreindu fyrirkomulagi er án efa sparnaður, en flestir ættu að vera sammála um að þrif á skólahúsnæði megi ekki standa í vegi fyrir starfi og leik barnanna á frístundaheimilinu og eðlilegri nýtingu á skólahúsnæðinu.

Þriðja ástæðan fyrir því hve erfitt hefur reynst að samnýta vinnusvæði og kennslustofur er ágreiningur um nýtingu á leikefnum og eigum skólans á svæðum sem eru nýtt bæði af skóla og frístundaheimili (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2006). Höfuðatriðið er að reksturinn tilheyrir tveimur ólíkum stofnunum sem þiggja fjárveitingu úr borgarsjóði hvor í sínu lagi og því er ef til vill eðlilegt að hvor haldi vel utan um sitt. Hér skiptir samstarf viðkomandi starfsmanna (kennara og leiðbeinanda á frístundaheimili) miklu, svo sem um umgengni í stofu og samnýtingu á eigum (litum, blöðum, spilum og þess háttar). Dæmi má finna um farsælt samstarf þar sem starfsmenn hafa farið í sameiginleg innkaup og skipulagt leik- og vinnusvæði sem nýtast yngri nemendum vel bæði á skólatíma og á frístundaheimilinu (Steingerður Kristjánsdóttir munnleg heimild, 14. október 2008). Mætti líta á slíkt samstarf sem sóknarfæri til þess m.a. að bæta aðstöðu þar sem fé til innkaupa kæmi frá tveimur stofnunum í stað einnar. Ýmislegt bendir til þess að skilin á milli skólastarfs og tómsundastarfs séu ekki eins skörp og ætla megi. Sú þróun sem orðið hefur á vinnudegi 6–9 ára barna bendir til þess að huga þurfi vel að samstarfi kennara og tómsundaleiðbeinanda í náinni framtíð.



## Skortur á samræðu um sameiginleg markmið og gildi

Starfið á frístundaheimilinu lýtur öðrum lögmálum en kennsla; markmið starfsins eru önnur, það miðast við val barnsins og áhuga þess, að gefa því kost á að leika sér í vinnahópi, efla félagstengsl og taka þátt í ólíkum skapandi verkefnum. Áherslum í innra starfi frístundaheimila svipar að miklu leyti til markmiða leikskólans; báðar stofnanir leggja áherslu á frjálstan leik og skapandi starf, á val barnsins og félagslegan þroska þess (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2007; Menntamálaráðuneytið, 2006b). Ramminn utan um athafnir barnsins er því víðari á frístundaheimilinu en í hefðbundnu skólastarfi, börnin eru frjálssari að fara á milli leiksvæða, svo sem á milli úti- og innisvæðis. Þessu fylgir að sjálfsögðu líf og fjör í skólahúsnæðinu, órói og hávaði á göngum þegar börn fara á milli svæða, ekki síst þar sem aðstaðan er oft mjög dreifð um skólann. Sá órói sem börnunum fylgir veldur gjarnan togstreitu þar sem kennarar og aðrir starfsmenn skólans sinna frágangi og undirbúningi á meðan starfsemi frístundaheimilis fer fram í skólahúsnæðinu (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2006). Athyglisverð er 7. grein húsnæðis- og rekstrarsamnings ÍTR og Menntasviðs þar sem tilgreint er að starfsmenn frístundaheimila fari eftir „sömu samskipta-, umgengnis- og vinnureglum og farið er eftir innan viðkomandi skóla, nema samið sé um annað“. Ber þessi grein vott um að skólinn og menning hans eigi að hafa áhrif á þær reglur sem starfsmenn og stjórnendur frístundaheimilis setja, vera einhvers konar yfirvald yfir menningu frístundaheimilisins. Hafa þarf hugfast að þó að eðlilegt sé að innan skóla og frístundaheimilis ríki sambærilegar kröfur um góða umgengni og almennar samskiptareglur lýtur starfið á frístundaheimilinu öðrum lögmálum en hefðbundið skólastarf.

Jóhanna Einarasdóttir (2007) hefur bent á að ýmsir hafi áhyggjur af því að hugmyndafræði grunnskólans sé að færast inn í leikskólann og að leikskólustarfið verði í auknum mæli skólamiðað. Ýmislegt bendir til þess að það sama geti gerst í samstarfi frístundaheimila og skóla, þ.e. að hugmyndafræði og gildi hins hefðbundna skólastarfs nái yfirhöndinni. Með því að styrkja stöðu frístundaheimila innan skólanna opnast möguleiki á því að snúa þróuninni við og efla barnmiðaða hugsun og leik í starfi með yngstu börnum grunnskólans. Langur vinnudagur barna krefst þess að hann sé brotinn upp með fjölbreyttum verkefnum og að hlustað sé eftir röddum barnanna sjálfra við mótun og þróun starfsins. Starf frístundaheimila ætti að njóta viðlíka sjálfstæðis og starf leikskóla eða grunnskóla. Það þætti undarlegt ef starfsmenn leikskóla yrðu stöðugt að gæta þess að börnin trufluðu ekki aðra starfsemi í sama húsnæði; þeir þyrftu að standa yfir börnunum í fataklefa, sussa á þau og taka tillit til þess að starfsfólk annarrar stofnunar fundaði eða sæti að störfum í næsta herbergi. Hér virðist því vera tilefni til að huga að sameiginlegum markmiðum skóla og frístundaheimilis, og það er nauðsynlegt að skilgreina sameiginleg gildi og skýra þá hugmyndafræði sem starfað er eftir í skólanum annars vegar og á frístundaheimilinu hins vegar.

Samkvæmt húsnæðis- og rekstrarsamningi ÍTR og Menntasviðs er gert ráð fyrir að umsjónarmaður frístundaheimilis sitji samráðsfundi með „aðilum frá skóla til að fá sem bestar upplýsingar um nemendur og þarfir þeirra“ (Húsnæðis- og rekstrarsamningur frístundaheimila og Menntasviðs, 2006). Þó að sumum gæti þótt undarlegt að slíka setningu sé að finna í samningi um húsnæðis- og rekstrarmál, þá er hún eini



vísirinn að formlegu samráði starfsmanna stofnananna um þjónustuna. Niðurstaðan er því sú að við rannsókn á núverandi fyrirkomulagi á samstarfi frístundaheimila og skóla kemur greinilega í ljós að hugmyndafræði frístunda fær lítið svigrúm til að eflast og vaxa í eðlilegu samspili við hugmyndafræði kennslufræða. Enn er starfsemi frístundaheimila hornreka innan skólakerfisins.

## ÞRÓUN LAGA

Þriðju meginskýringuna á veikri stöðu frístundaheimila í uppeldis- og skólakerfinu er að finna í þróun laga um dagvistun fyrir skólabörn. Ekki gilda sérstök lög um starfsemi frístundaheimila, hvorki um aðbúnað, starfsfólk né markmið. Hins vegar féllu forverar þeirra, skóladagheimilin, undir lög um dagvistarstofnanir eins og dagheimili fyrir yngri börn. Með flutningi þjónustunnar inn í skólana árið 1993 giltu ekki lengur sérstök lög um fyrirkomulag dagvistunar skólabarna og ekki var lengur gerð krafa um fagmenntun starfsmanna. Hér verður nánar fjallað um lagaþróun þá sem snertir starfsemi dagvistunar fyrir skólabörn; fyrst er rætt um lög um dagvistarstofnanir, þá lög um grunnskóla og að síðustu æskulýðslög.

Árið 1973 voru sett lög um hlutdeild ríkisins í byggingu og rekstri dagvistarheimila en í þeim fólst m.a. að ríkið tók á sig helming stofnkostnaðar og hluta rekstrarkostnaðar. Lög um dagvistarstofnanir voru síðan samþykkt á Alþingi árið 1976 og ábyrgð á rekstrinum fluttist til sveitarfélaga sem skyldu styrkja starfsemi dagheimila og skóladagheimila. Þar segir í 1. gr.: „Markmið með starfsemi dagvistarheimila er að gefa börnum kost á að njóta handleiðslu sérmenntaðs fólks í uppeldismálum og búa þeim þau uppeldisskilyrði er eflir persónulegan og félagslegan þroska þeirra.“ Gert var ráð fyrir 20 börnum á aldrinum 6–12 ára að hámarki á hverri deild og að þar störfuðu tveir starfsmenn (Reglugerð um dagvistarheimili fyrir börn, 1977). Árið 1981 var samþykkt breyting á lögum sem fól í sér að menntamálaráðuneytið skyldi vinna að gerð uppeldisáætlunar fyrir dagvistarstofnanir. *Uppeldisáætlun fyrir dagvistarheimili* leit dagsins ljós árið 1985 og var faglegt stefnuplagg fyrir dagheimili jafnt sem skóladagheimili, þótt sjónum hafi ekki sérstaklega verið beint að skóladagheimilum.

Lög um grunnskóla voru endurskoðuð árið 1995, – skömmu eftir að heilsdagsskólinn tók til starfa í stærsta sveitarfélagi landsins, Reykjavík – og með þessum lögum var starfsemi grunnskóla færð í hendur sveitarfélaga. Þar segir í 27. grein að skólar „geti boðið grunnskólanemendum lengda viðveru utan daglegs kennslutíma“ (Lög um grunnskóla, 1995). Enn fremur segir í 34. gr. laganna að í öllum grunnskólum skuli nemendum gefinn kostur á að taka þátt í tómtunda- og félagsstarfi á vegum skólans. Tekið er fram að tómtunda- og félagsstarf geti bæði verið liður í daglegu starfi og farið fram utan venjulegs skólatíma. Þessi ákvæði eru í gildi enn í dag og tóku engum breytingum við endurskoðun grunnskólalaga 2007. Í Aðalnámskrá grunnskóla kemur ekki fram með hvaða hætti eigi að skipuleggja lengda viðveru, hver ættu að vera markmið slíks starfs né hvaða starfsmenn eigi að bera ábyrgð á því (Menntamálaráðuneytið, 2006a). Þá er ekki rætt um skipulag annars tómtunda- og félagsstarfs sem þó á að bjóðast nemendum lögum samkvæmt í öllum skólum. Hér virðist því alfarið lítið

fram hjá starfsemi frístundaheimila og skóladagvista sem þó er nú almennt talin til grundarvallarþjónustu í hverju sveitarfélagi. Á þessu hljóta að verða umbætur eigi að gera kröfur um aukna fagmennsku og fagþróun í starfsemi frístundaheimila.

Lög um æskulýðsstarfsemi voru endurskoðuð og gefin út í breyttri mynd árið 2007, en höfðu þá staðið óbreytt frá árinu 1970. Í 2. gr. segir að lögini taki m.a. til „æskulýðsstarfs á vegum sveitarfélaga og ríkis og í skólum, að svo miklu leyti sem við á og önnur lög og aðrar reglur gilda ekki um“. Þótt ekki sé minnst á frístundaheimili, skóladagvistir eða lengda viðveru má því ætla að slík starfsemi falli undir þessi lög.

Í 1. grein kemur fram að:

[m]eð æskulýðsstarfi er átt við skipulagða félags- og tómsundastarfsemi þar sem börn og ungmenni starfa saman í frístundum sínum að hugsjónum, markmiðum og áhugamálum sem þau sjálf meta að verðleikum. Í skipulögðu æskulýðsstarfi skal hafa í huga félags-, forvarna-, uppeldis- og menntunarlegt gildi þess sem miðar að því að auka mannkosti og lýðræðisvitund þátttakenda. Í öllu starfi með börnum og ungmennum skal velferð þeirra höfð að leiðarljósi og þau hvött til frumkvæðis og virkrar þátttöku. Lögini miðast við æskulýðsstarf fyrir börn og ungmenni, einkum á aldrinum 6–25 ára. (Æskulýðslög nr.70/2007)

Af framangreindu má ljóst vera að löggjafinn lítur svo á að skipulagt æskulýðsstarf geti haft mikið gildi fyrir æsku landsins. Nefndar eru þær hugsjónir sem stefnt skuli að, svo sem að starfið taki mið af áhugamálum barnanna og að það skuli miða að eflingu mannkosta og aukinni lýðræðisvitund, sem sannarlega eru lofsverð markmið. Þessum markmiðum er ekki lýst nánar í reglugerðum, lögini eru ákaflega víðtæk og því erfitt að meta hvenær æskulýðsstarf samræmist þeim.

Eitt grundvallaratriðið í þróun fagstarfs á þessu sviði er að tryggja að starfsmenn sem leiða starfið hafi hlotið menntun sem tryggir að þeir búi yfir nægri þekkingu á þroska og uppeldi barna. Ein ástæða þess að frístundaheimilin standa höllum fæti í skólakerfinu er sú staðreynd að stjórnvöld gera ekki sérstakar menntunarkröfur til starfsmanna þeirra. Samkvæmt íslenskum lögum um dagvistarstofnanir frá 1976 (Lög um dagvistarheimili, 1976) átti að ráða fóstrumenntaða einstaklinga (nú leikskólakennara) til starfa á skóladagheimilum. Löggjafinn hafði því fyrir ríflega 30 árum skýrari sýn á það hvaða fagmenntun, þ.e. menntun úr Fósturskóla Íslands, væri nauðsynleg til að uppfylla kröfur um gæði skóladagheimila og til að tryggja fagleg vinnubrögð. En hvað segir í nýlega endurskoðuðum æskulýðslögum frá 2007 um menntun starfsmanna í skipulögðu æskulýðsstarfi? Í lögunum er einungis tiltekið að „... þeir sem starfa með eða hafa umsjón með börnum og ungmennum í æskulýðsstarfi séu lög-ráða og hafi þjálfun, menntun, þekkingu eða reynslu til starfsins“ (10.gr.). Hafa ber í huga að æskulýðslögin eiga að ná yfir mjög breytt svið: allt æskulýðsstarf með 6–25 ára börnum og ungmennum. Í því ljósi er eðlilegt að ekki sé hægt að ætlast til þess að allir leiðbeinendur uppfylli ákveðin skilyrði um menntun, óháð því hvort um sé að ræða starf ólaunaðs hópstjóra í skátastarfi, þjálfara í hlutastarfi hjá íþróttafélagi eða starfsmann sveitarfélags á frístundaheimili svo dæmi séu tekin. Þetta undirstrikar þörfina á sérstakri löggjöf um starfsemi frístundaheimila. Sé litið til nágretta okkar

á Norðurlöndum hafa flestar þær þjóðir sett slíka löggjöf eða fjallað sérstaklega um starfseminu í lögum um grunnskóla, enn fremur má finna þar öfluga stétt fagfólks sem sinnir slíku starfi.

## LITID TIL ANNARRA NORÐURLANDA

Á Norðurlöndum má finna breytileg rekstrarform á dagvistun skólubarna, bæði innan og utan skóla. Algengast er að frístundaheimilin séu rekin í formi skóladagvista og starfsemin fari fram annaðhvort í skólahúsnæðinu eða í húsnæði í nágrenni skólans. Einnig má finna frístundaheimili sem eru rekin sjálfstætt, falla ekki undir skólann og eru þá ávallt rekin í sérstöku húsnæði. Finnar hafa einkum þróað dagvistunarúrræði fyrir skólabörn í samstarfi við ýmsar stofnanir, svo sem skátafélög, íþróttafélög, kirkjur eða aðrar stofnanir og félagasamtök, en menntamálaráðuneyti og sveitarfélög hafa eftirlitsskyldu með starfseminni (Johansson og Thorstenson-Ed, 2001). Hér verður náðar fjallað um fyrirkomulag dagvistunar í Danmörku, Svíþjóð og Noregi og einnig greint frá norrænum rannsóknum á starfsemi slíkra stofnana.

### Fyrirkomulag dagvistunar á öðrum Norðurlöndum

Dagvistun skólubarna á Norðurlöndum á sér mislanga sögu en er yfirleitt þjónusta á vegum sveitarfélaga, sem fellur undir menntamálaráðuneyti landanna. Danmörk er „vagga“ frístundaheimila en frístundaheimili og klúbbar þar í landi eiga sér lengsta sögu á Norðurlöndum, eða allt aftur til upphafs 20. aldar (Allerup, Kaspersen, Langager og Robenhagen, 2003). Í Kaupmannahöfn var upphaflega rótgróin hefð fyrir frístundaheimilum (d. fritidshjem) sem sjálfstæðum uppeldisstofnunum sem voru reknar í nágrenni við skólana og féllu undir lög um dagvistarstofnanir (d. serviceloven). Fyrir örfáum árum (um svipað leyti og borgarráð Reykjavíkur færði rekstur skóladagvista til ÍTR) ákváðu borgaryfirvöld í Kaupmannahöfn að færa reksturinn undir skólana og því eru skóladagvistir (d. skolefritidsordning) almennt reknar inni í skólunum. Þó var ekki öllum fyrri frístundaheimilum lokað, en árið 2003 voru um 24% allra frístundaheimila í Danmörku rekin samkvæmt lögum um dagvistarstofnanir sem falla undir félagsmálaráðuneyti (Allerup o.fl., 2003).

Tafla 1 gefur yfirlit yfir fyrirkomulag á dagvistun skólubarna á Íslandi, í Danmörku, Svíþjóð og Noregi, með tilliti til rekstrarforms, laga, hvort markmið séu skilgreind í lögum eða námsskrám og hvaða menntunarkröfur eru gerðar til starfsmanna.

Tafla 1.

	Rekstrarform	Lög	Markmið	Menntun starfsmanna
Ísland	Upplýsingar á landsvisu liggja ekki fyrir. Skóladagvistir og frístundaheimili	Grunnskólalög heimila skólum að bjóða upp á lengda viðveru eða skóladagvist	Ekki tilgreint í lögum.	Ekki tilgreint í lögum.
Danmörk*	Skóladagvistir frístundaheimili Frístundaklúbbar fyrir 10–12 ára	Grunnskólum heimilt að bjóða upp á lengda viðveru eða skóladagvist. Frístundaheimilin falla undir lög um dagvistarstofnanir	Hver skóli á að vinna markmið fyrir skóladagvist skv. 44. grein laga. Frístundaheimilin eiga að efla alhliða þroska og styrkja sjálfstæði barna	Í reglugerð um skóladagvistir er gerð krafa um uppeldis-menntun eða samsvarendi reynslu. „Fritidspædagog“
Svíþjóð**	Skóladagvistir (kallaðar „fritidshem“) og „famelie daghem“ Tómstundastarf fyrir 10–12 ára gjarnan í formi opinna tilboða	Öll grunnskólabörn að 12 ára aldri eiga rétt á dagvistun samkvæmt grunnskólalögum	Sameiginleg námskrá í gildi fyrir grunnskóla og frístundaheimili Frístundaheimilin eiga að styðja við markmið grunnskólans	Í lögum er gerð krafa um fagmenntun starfsmanna „Fritidspædagog“
Noregur***	Skóladagvistir (n. „fritidshem“) og ýmis „musikk-og kulturskolettilbod“ Frístundaklúbbar fyrir 10–12 ára	Skylda sveitarfélaga að bjóða upp á skóladagvistun 1.–4 bekkjar og nemendum í 1.–7. bekk sem hafa sérþarfir	Í grunnskólalögum er kafli um skóladagvistirnar: Innan þeirra skal skapa aðstæður fyrir leik og frístundir barna og tryggja umönnun	Ekki gerð sérstök krafa í lögum  Algengt að leikskólakennarar stýri starfinu „Førskolelærer“

\* Lov om folkeskolen [Lög um grunnskólann] nr. 1049 af 28/08/2007; Vejledning om skolefritidsordninger [Reglugerð um skóladagvistir] nr. 16. (1999); Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud [Reglugerð um dagvistun, frístundaheimili og klúbba] nr. 26 af 26. (2008).

\*\* Skollagen [Grunnskólalög]. (1985:1100).

\*\*\* Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa [Lög um grunnskólann og framhaldsmenntun]. Nr. 61/1998.

Í Noregi eiga sveitarstjórnir lögum samkvæmt að reka tónlistar- og listaskóla (n. musikk- og kulturskoler) sem bjóða upp á tómstundastarf fyrir börn og ungmenni, oft í samstarfi við grunnskólana. Í Danmörku og Svíþjóð hefur þróast sérstök fagstétt starfsmanna sem stýrir starfi með börnum og ungmennum í frítíma þeirra. Í Danmörku er starfsheitið „pædagog“ notað yfir þá faghópa er vinna með börnum og ungmennum, hvort heldur sem er í leikskóla (d. börnehavepædagog) eða á frístundaheimili (d. fritidspædagog, í. frístundaleiðbeinandi). Réttindi til slíkra starfsheita veitir tiltekin háskólamenntun sem er í boði í dönskum og sænskum háskólum. Frístundaleiðbein-

endur uppfylla hluta vinnuskyldu sinnar innan skólanna. Þeir skipuleggja lífsleikni, vettvangsferðir og óhefðbundin verkefni í skólastarfinu í samstarfi við kennarann, sem ber ábyrgð á formlegum námslegum þáttum og kennslu undirstöðugreina (Allerup o.fl., 2003; Calander, 2000).

## Rannsóknir á starfsemi frístundaheimila

Eins og kom fram í upphafi þessarar greinar hafa engar rannsóknir verið birtar um starfsemi frístundaheimila hérlandis og verður því fjallað hér um rannsóknir frá öðrum Norðurlöndum, einkum Danmörku og Svíþjóð. Markmiðið er ekki að gefa tæmandi yfirlit yfir allar rannsóknir á þessu sviði, heldur fyrst og fremst að nefna dæmi um rannsóknir er beinast að því að skoða samstarf skóla og frístundaheimila og upplifun barna á vinnudegi sínum. Rannsóknir sýna að gjöfult samstarf kennara og tómtundaleiðbeinenda skilar sér í betri árangri í skólastarfi, fjölbreyttari verkefnum og ánægðari börnum (Hviid, 1999; Johannsson og Ljusberg, 2004). Sænsk rannsókn bendir til þess að hugmyndafræði skólans hafi tilhneigingu til að taka yfir hugmyndafræði frístundaheimilisins, og að í mörgum skólum þar sem frístundaleiðbeinendur hafa verið ráðnir inn í skólana missi þeir faglegt sjálfstæði og verði smættaðir í „aðstoðarmenn“ kennaranna (Calander, 2000). Þetta eru umhugsunarverðar niðurstöður og skýra ef til vill að hluta þá orðræðu sem greina má í Húsnæðis- og rekstrarsamningi ÍTR og Menntasviðs, þar sem starfsemi á frístundaheimilinu er gert að lúta sömu reglum og kröfum og gerðar eru í skólastarfinu.

Í Danmörku hefur skóladagur barna lengst með sama hætti og hér á landi. Danskir sálfræðingar hafa rannsakað áhrif hins lengda skóladags á líðan og viðhorf barna til skóladagsins og helstu niðurstöður eru þær að lengri skóladagur geri auknar kröfur til yngstu skólabarnanna hvað varðar aukinn sjálfsaga, færni í samskiptum og að uppfylla námskröfur (Raymond og Schoug Larsen, 2002). Sálfræðingarnir komust einnig að þeirri niðurstöðu að langur skóladagur fæli í sér kosti og galla. Kostirnir eru þeir að hægt er að vinna að fjölbreyttari verkefnum og auka fagmennsku í kennslunni, en gallarnir eru þeir að barnið eyðir meiri tíma í starfi sem er stýrt af fullorðnum, og þarf sífellt að leitast við að geðjast hinum fullorðna og gera það sem því er sagt að gera. Jafnframt leiddi rannsóknin í ljós að kennarar höfðu tilhneigingu til stýrðra kennsluhátta þó að lagt væri upp með að brjóta skóladaginn upp með vinnustundum þar sem frumkvæði og virkni barnsins nyti sín. Raymond og Schoug Larsen rannsökuðu jafnframt viðhorf barnanna sjálfra og komust að því að börnin lögðu mest upp úr félagslegum samskiptum og vináttu sem einmitt vill verða undir í hinu skipulagða starfi (Raymond og Schoug Larsen, 2002). Þá benda niðurstöður þeirra til þess að börn myndi annars konar tengsl við frístundaleiðbeinendur en kennara og tengi oftast jákvæðar upplifanir og ánægjuleg samskipti við frístundaleiðbeinendur. Liggur beint við að tengja þá niðurstöðu þeirri staðreynd að verkefni sem frístundaleiðbeinendinn sinnir eru frekar „skemmtilegu“ verkefni: hann þarf sjaldnar að fá börnin til að fylgja leiðbeiningum sínum eða sitja kyrr í sætum sínum svo dæmi séu nefnd.

Framangreindar rannsóknir hafa jafnframt leitt í ljós að börn fá tækifæri til að nýta styrkleika sína og fá útrás fyrir þörf á skapandi leik og tjáningu í starfi frístunda-

heimila (Hviid, 1999; Johansson og Ljusberg, 2004; Raymond og Schoug Larsen, 2002). Börn sem glíma við einbeitingarskort, eru greind með athyglisbrest eða eiga erfitt með að uppfylla námskröfur höndla oft illa langan skóladag, en njóta sín oft ákaflega vel þegar kemur að frístundum (Hviid, 1999; Raymond og Schoug Larsen, 2002). Því er mikilvægt að horft sé til þess sem vel gengur í frístundastarfi, að hugmyndafræði tómsundafræðinnar sé nýtt í skólastarfinu í meira mæli en nú er gert, til að styrkja stöðu þessara barna. Aukið samstarf skóla og frístundaheimila er einungis af hinu góða og ætti að miða að því að efla alhliða þroska hvers barns, vellíðan þess og árangur í leik og starfi. Víða á Norðurlöndum skoða menn hvernig skóli, leikskóli og frístundaheimili geti sem best staðið saman að móttöku og aðlögun yngstu nemendanna (sjá t.d. Broström, 2001; Kärrby, 2000). Margt er sameiginlegt með starfsemi leikskóla og frístundaheimila og geta frístundaheimilin verið mikilvægur þáttur í því að tengja betur saman leikskólann og grunnskólann. Leita þarf leiða til að rannsaka viðhorf og reynslu skólabarna af vinnudegi sínum, enda hafa fræðimenn í auknum mæli áttað sig á því að börn búi yfir mikilvægri þekkingu og viðhorfum sem best sé að nálgast með því að ræða við þau sjálf. Væntingar leikskólabarna til grunnskólans hafa verið rannsakaðar (Broström, 2001; Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Niðurstöður gefa til kynna að almennt hafi leikskólabörn mjög skýrar hugmyndir um hvað gerist í grunnskólanum. Flest telja þau sig eiga miklar breytingar í vændum, að í skólann séu þau komin „til að vinna og læra en ekki leika sér eins og í leikskólanum“ (Jóhanna Einarsdóttir, 2007, bls. 136). Frístundaheimilið getur því hjálpað barninu að fóta sig á nýjum stað með „gamalkunnum“ leiksvæðum og hópastarfi.

## NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐA

Engar íslenskar rannsóknir eru til á starfsemi frístundaheimila, gildi starfseminnar og framkvæmd. Helstu niðurstöður þessarar greinar eru að frístundaheimilin í Reykjavík eigi sér eilítið undarlega og brotakennda sögu í samfélaginu. Þau hefur rekið á milli skipulagseininga og í raun orðið útundan í kerfinu. Sé litið til þróunar löggjafar virðist sem frístundaheimili séu ekki álitin uppeldis- og menntastofnanir, heldur fyrst og fremst vistunar- og gæsluúrræði fyrir foreldra. Upphaflega voru skóladagheimili, sem eru fyrirrennarar frístundaheimilanna, flokkuð sem dagvistarstofnanir og undir faglegri forystu fóstara. Að sumu leyti var staða þeirra skýrust á þeim tíma, þau voru jafnframt rekin á grundvelli lagaheimildar og markmið þeirra tilgreint. Ólíkt leikskólanum hafa frístundaheimilin einangrast í kerfinu, þau falla ekki undir sérstaka löggjöf og ekki eru til reglugerðir um framkvæmd starfsins, markmið og ramma. Fátt ýtir undir fagþróun starfsins, þrátt fyrir góðan vilja þeirra sem sinna starfinu, þ.e. starfsmanna og stjórnenda ÍTR; skortur er á fagmenntuðu starfsfólki og á viðunandi vinnuáðstöðu barna og starfsmanna. Þörf er á skýrri uppeldissýn frístundaheimila og efla þarf samstarf við grunnskólann.

Sívaxandi kröfur hafa verið gerðar til grunnskólanna af ráðamönnum, foreldrum og ekki síst kennurum sem eru iðnir við að tileinka sér nýja kennsluhætti og strauma utan úr heimi til að bæta kennsluna og starfsandann í skólunum. Skóli án aðgrein-



ingar, opinn skóli, heildstæð skólustefna, einstaklingsmiðað skólastarf – þessi hugtök eru fag- og áhugafólki um skólamál að góðu kunn og standa fyrir þær helstu stefnur sem einkenna eiga íslenska grunnskóla, þótt ekki séu allir á eitt sáttir um hvernig eigi að ná þeim markmiðum sem hugtökin standa fyrir. Víða á Norðurlöndum starfa frístundaleiðbeinendur samhliða kennurum innan skólans og rannsóknir benda til þess að slíkt fyrirkomulag eflí fjölbreytni kennsluáferða og auki vellíðan barna.

Skipulag ÍTR á rekstri frístundaheimila í Reykjavík, svo sem gott samstarf milli hverfa og frístundaheimila, öflug fræðsla fyrir starfsmenn og útgáfa fræðslu- og kynningarefnis, bendir til þess að mikill áhugi og metnaður sé fyrir áframhaldandi uppbyggingu fagstarfs meðal starfsmanna. Hinsvegar virðast húsnæðismál frístundaheimila víða vera skipulögð með óviðunandi hætti. Í 10. gr. æskulýðslaga segir: „Standi ríki, sveitarfélag eða aðrir aðilar fyrir starfsemi sem fellur undir lög þessi skal þess gætt að hún uppfylli lög og reglur um aðgengi, aðstöðu, hollustuhætti og öryggisþætti.“ (Æskulýðslög, 2007). Brýnt er að stjórnvöld beiti sér til að tryggja megi fullnægjandi aðstöðu fyrir starfseminna, innan eða utan skólans. Standi vinnuástaða kennara í vegi fyrir eðlilegri nýtingu á skólahúsnæðinu er eðlilegt að leitað sé lausna. Til að mynda má benda á að í Finnlandi sinna kennarar gjarnan undirbúningi sínum heima við eftir að kennslu lýkur, og hafa ekki bundna viðveru fram eftir degi í skólanum eins og íslenskir starfsbræður þeirra (Hafsteinn Karlsson, 2007). Fáist ekki viðunandi aðstaða fyrir starfsemi frístundaheimilis innan skólanna þurfa ráðamenn að horfa til þess möguleika að fjármagna sérstakt húsnæði undir reksturinn. Ekki má það gerast í þriðja sinn að breytingar verði á rekstrinum án þess að reynsla og þekking starfsmanna sé nýtt áfram. Tryggja verður að sú reynsla sem starfsmenn ÍTR búa yfir verði nýtt til að þróa starfið og að markmið og gildi frístundafræðinnar verði ríkjandi innan frístundaheimilisins. Mikilvægt er að stjórnendum skóla og frístundaheimila verði gert kleift að ráða hæfa einstaklinga í fullt starf og að börnin njóti samfelldrar og faglegrar umönnunar allan sinn vinnudag, bæði í skóla og í frístundum. Huga þarf sérstaklega að því hvaða kröfur um menntun eru gerðar til starfsmanna á frístundaheimilum og hvernig ráðamenn geti sem best tryggt að boðið verði upp á nám við hæfi í samstarfi við háskólana.

Miðað við það hvað íslenskt uppeldisstarf hefur sótt margt í skipan mála á Norðurlöndunum liggur beint við að horfa þangað, bæði hvað varðar markmið, fyrirkomulag og kröfur um fagmennsku. Á flestum Norðurlandanna hafa verið sett sérstök lög um starfsemi frístundaheimila og skóladagvista og þar býðst börnum úr 5.–7. bekk jafnframt aðgangur að frístundaklúbbum. Í Danmörku og Svíþjóð hefur starf frístundaleiðbeinenda þróast samhliða þróun kennarastarfsins, og þar er hlutverk frístundaleiðbeinandans mikilvægt í skóladegi barna. Niðurstöður erlendra rannsókna sýna að frístundaleiðbeinendur geti gegnt mikilvægu hlutverki í námi og þroska barna, ekki síst þeirra barna sem eiga erfitt með að uppfylla námskröfur. Þá hafa norrænar rannsóknir sýnt að dvöl á frístundaheimili getur auðveldað barninu aðlögun að nýju umhverfi og að mikilvægt sé að efla samstarf frístundaheimilis við skóla og leikskóla um móttöku og aðlögun leikskólabarna. Hér á landi hefur verið lögð vaxandi áhersla á samstarf leik- og grunnskóla (Jóhanna Einaradóttir, 2007; Menntamálaráðuneytið,



2006a, 2006b). Sóknarfæri eru fólgin í því að líta á frístundaheimilið sem mikilvægan þátt í að brúa bilið milli skólastiganna.

Umræða um samþættingu skóla og frístundastarfs meðal Reykvíkinga hefur snúist um að gera eigi börnum kleift að ljúka þátttöku í skipulögðum tómstundum á milli kl. 14 og 17 á daginn, m.a. í því skyni að draga úr ferðum foreldra með þau. Ef til vill væri nær að gefa gaum þeirri starfsemi sem fer fram innan frístundaheimila og skóladagvista og finna leiðir til að efla starfið með börnunum enn frekar. Frístundaheimilið á ekki að vera stoppistöð barna sem þeytast af íþróttæfingu yfir í tónlistarskólann, heldur á það að vera barninu skjól og uppeldisstofnun sem hlúir að alhliða þroska þess og vellíðan. Tímabært er að bera stöðu frístundaheimila saman við stöðu leikskólans sem með lögum um leikskóla árið 1994 varð formlega fyrsta skólastigið í kjölfar almennrar viðurkenningar ráðamanna og almennings á uppeldis- og menntagildi leikskólans (Bergur Felixson, 2007; Jón Torfi Jónasson, 2006). Er nú kallað eftir sambærilegri viðurkenningu stjórnvalda og samfélags á mikilvægi frístundaheimila.

Rannsókn á stöðu frístundaheimila leiðir í ljós að í höfuðborg landsins, Reykjavík, á starfsemin sér sögu sem einkennist af hröðum breytingum og sívaxandi aðsókn barna og foreldra að þjónustunni. Erfitt er að nálgast upplýsingar um rekstur skóladagvista og frístundaheimila á landsbyggðinni. Hvorki menntamálaráðuneyti né samtök sveitarfélaga halda sérstaklega utan um upplýsingar um rekstur skóladagvista, frístundaheimila eða tómstundaheimila. Hér hefur verið sýnt fram á að tímabært sé að taka þetta viðfangsefni fastari tókum, bæði hvað varðar alla skipan mála og söfnun upplýsinga. Hin fjölmörgu 6–9 ára grunnskólabörn sem taka þátt í starfi skóladagvista, lengdrar viðveru og frístundaheimila hér á landi eiga það skilið.

## ÞAKKIR

Fjölmargir aðstoðuðu mig á einn eða annan hátt við samningu þessarar greinar og kann ég þeim öllum bestu þakkir. Sérstaklega þakka ég Auði Birgisdóttur, Jóni Frey Þórarinssyni, Jóni Torfa Jónassyni, Matthildi Guðmundsdóttur, Róberti H. Haraldssyni og Steingerði Kristjánsdóttur. Ritstjórn og ritrýnum *Uppeldis og menntunar* færi ég einnig þakkir fyrir góða leiðsögn.

## HEIMILDASKRÁ

- Allerup, P., Kaspersen, L., Langager, S. og Robenhagen, O. (2003). *SFO og fritidshjem for de seks til niårige børn*. Kaupmannahöfn: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Arnfríður Sólrún Valdimarsdóttir og Kolbrún P. Pálsdóttir. (2006). *Starfsmannahandbók frístundaheimila*. Reykjavík: Íþrótt- og tómstundasvið.
- Árni Sigfússon. (1992). *Heilsdagsskóli. Minnisblað til meirihluta Skólamálaráðs, ÍTR, SDB og stjórnar Vinnuskólans frá Árna Sigfússyni, dags. 30 júlí 1992*. Borgarskjalasafn. Málaskrá: Skólaskrifstofa Reykjavíkur. Askja 443.

- Árni Þór Sigurðsson. (1994, 19. apríl). Keisarinn og klæðin ný. *Morgunblaðið*, bls. 36.
- Bergur Felixson. (2007). *Leikskóli fyrir alla. Úr sögu leikskóla Reykjavíkurborgar 1975–2005*. Reykjavík: Leikskólasvið Reykjavíkurborgar.
- Bernskan-Íslandsdeild OMEP. (1993). *Einsetinn samfelldur skóli–draumsýn eða veruleiki*. Reykjavík: Höfundur.
- Borgarráð Reykjavíkur. (2002). *Greinargerð um innleiðslu frístundaheimila við yngra stig grunnskóla í Reykjavík*. Óútgefin gögn.
- Borgarráð Reykjavíkur. (2008). Fundur nr. 5022, dags. 10. apríl. Sótt 8. september 2008 af <http://www.rvk.is/desktopdefault.aspx/tabid-725>.
- Broström, S. (2001). *Farvel börnehave – Hej, skole! Undersøgelser og overvejelser*. Århus: Systime.
- Brynja Tomer. (1994, 21.janúar). Barnagæsla í grunnskólum gæti tafið fyrir heilsdags-skóla. *Morgunblaðið*, bls. 5.
- Calander, F. (2000). From “the pedagogue of recreation” to teacher’s assistant. Í *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44(2), 207–224.
- Dagrún Ársælsdóttir. (1994). Frá sjónarhóli fósturu. Í Bernskan-Íslandsdeild OMEP sam-takanna: „*Einsetinn samfelldur skóli–draumsýn eða veruleiki?*” (bls. 34–41). Reykjavík: Höfundur.
- Dagvist barna. (e.d-a). Ársskýrsla 1991. Reykjavík: Höfundur.
- Dagvist barna. (e.d-b). Ársskýrsla 1992. Reykjavík: Höfundur.
- Dagvist barna. (e.d-c). Ársskýrsla 1993. Reykjavík: Höfundur.
- Dagvist barna. (e.d-d). Ársskýrsla 1994. Reykjavík: Höfundur.
- Félag fagfólks í frítímaþjónustu. (e.d.). *Lög félags fagfólks í frítímaþjónustu*. Sótt 5. maí 2008 af <http://fagfelag.is/default2.asp?strAction=getPublIntro&intCatId=116>.
- Freyja Birgisdóttir. (1998). *Almenn úttekt á lengdri viðveru í grunnskólum Reykjavíkur vor-ið 1998*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2002). *Einsetning grunnskóla Reykjavíkur 1994–2002*. Sögulegt yfirlit. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-a). *Ársskýrsla 1997*. Reykjavík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-b). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 1998*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-c). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 1999*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-d). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2000*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-e). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2001*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-f). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2002*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (e.d.-g). *Ársskýrsla fræðslumála í Reykjavík 2003*. Reykja-vík: Höfundur.
- Fræðsluráð Reykjavíkur. (1997). *Vinnudagur grunnskólanemenda eftir einsetningu og lengdan skóladað. Hugmyndir og tillögur*. Reykjavík: Höfundur.

- Hafsteinn Karlsson. (2007). *Kennsluhættir í íslenskum og finnskum skólum*. Óbirt M.Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Hermann Valsson. (1994). *Heilsdagsskólinn í Reykjavík 1993-1994. Samantekt um heilsdagsvistun í grunnskólum Reykjavíkur 1993-1994*. Reykjavík: Skólamálaráð.
- Hlynur Orri Stefánsson. (2008, 22. apríl). Mjög bágborin aðstaða barna. *24 stundir*, bls. 1.
- Hrönn Pálmadóttir og Jóhanna Rútsdóttir. (1992). *Alein heima. Könnun á aðstæðum 6 og 8 ára barna í Reykjavík*. Óbirt B.Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Húsnæðis- og rekstrarsamningur frístundaheimila og Menntasviðs. (2006). Sótt 5. október 2007 af [http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/itr/skjol/fristundaheimili/fristundaheimili\\_husnaedi\\_og\\_rekstur.pdf](http://www.rvk.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/itr/skjol/fristundaheimili/fristundaheimili_husnaedi_og_rekstur.pdf)
- Hviid, P. (1999). *Til lykke! – Börneliv i SFO og skole*. Kaupmannahöfn: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Íþrótt- og tómstundasvið Reykjavíkurborgar. (2007). *Fræðsluáætlun*. Reykjavík: Höfundur.
- Íþrótt- og tómstundasvið Reykjavíkurborgar. (2008). *Húsnæðismál skrifstofu tómstundamála 2008–2010*. Óútgefin skýrsla.
- Íþrótt- og tómstundasvið Reykjavíkurborgar. (e.d.) *Fjöldapróun barna í frístundaheimilum 2001-2008*. Óútgefin gögn.
- Johansson, I. og Ljusberg, A. (2004). *Barn i fritidshem*. (Forskning nr. 21). Stokkhólmur: Institutionen for individ, omvänd og lärende.
- Johansson, I. og Torstenson-Ed, T. (2001). *Fritidshemmet i forskning och förändring*. Stokkhólmur: Skolverket.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur: Tengsl leikskóla og grunnskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan, Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jón Torfi Jónasson. (1989). *Lenging skóladags og einsetinn grunnskóli*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun og Menntamálaráðuneytið.
- Jón Torfi Jónasson. (2006). *Frá gæslu til skóla. Um þróun leikskóla á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofa um menntakerfi.
- Kári Arnórsson. (1993). *Heilsdagsskólinn í Reykjavík. Greinargerð um framkvæmd heilsdagsvistunar nemenda í grunnskólum Reykjavíkur*. Reykjavík: Skólamálaráð Reykjavíkur og skólaskrifstofa.
- Kärrby, G. (ritstjóri). (2000). *Skolan möter förskolan och fritidshemmet*. Lund: Studentlitteratur.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2006, 20. júní). Frístundaheimili í Reykjavík. *Morgunblaðið*, bls. 28.
- Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2007). *Foreldrahandbók frístundaheimila*. Reykjavík: Íþrótt- og tómstundasvið.
- Lov om dag-, fritids- og klubtilbud m.v. til børn og unge* [Lög um dagheimili, frístundaheimili og klúbba fyrir börn og ungmenni]. Nr. 501/2007.
- Lov om folkeskolen* [Lög um grunnskólann]. Nr 1049 af 28/08/2007.
- Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* [Lög um grunnskólann og framhaldsmenntun]. Nr. 61/1998.

- Lög um dagvistarheimili nr. 112/1976.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995
- Matthildur Guðmundsdóttir. (1994, 27. apríl). Hugleiðingar um „Heilsdagsskóla“. *Morgunblaðið*. Sótt 3. desember 2008 af [http://www.mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein\\_id=135018](http://www.mbl.is/mm/gagnasafn/grein.html?grein_id=135018)
- Matthildur Guðmundsdóttir. (1997). *Samantekt um starf í heilsdagsskólanum/lengdri viðveru í Reykjavík skólaárið 1996–1997*. Óútgefin gögn.
- Menntamálaráðuneytið. (2006a). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2006b). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.
- Raymond, C. og Schoug Larsen, I. (2002). *Børns oplevelse af en forlænget skoledag*. Psykologisk Rådgivning & Organisationsudvikling. Sótt 14. mars 2008 af [http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/\(Print\)/8CA0AB8E0C3A0AC4C1256C44003B2D6A!OpenDocument](http://www.bupl.dk/web/internet.nsf/(Print)/8CA0AB8E0C3A0AC4C1256C44003B2D6A!OpenDocument).
- Reglugerð um dagvistarheimili fyrir börn nr. 149/1977.
- Rýmispörf frístundaheimila. (2006). Sótt 5. október 2007 af [http://www.rvk.is/Portal-data/1/Resources/skjol/svid/itr/skjol/fristundaheimili/fristundaheimili\\_rymisthorf.pdf](http://www.rvk.is/Portal-data/1/Resources/skjol/svid/itr/skjol/fristundaheimili/fristundaheimili_rymisthorf.pdf).
- Sigríður Sigurðardóttir. (1994, 7. apríl). Skóladagheimili Reykjavíkurborgar. *Morgunblaðið*, bls. 44.
- Skollagen [Grunnskólalög]. (1985: 1100).
- Skólamálaráð. (1992). *Tillaga um tilraunaverkefnið „heilsdagsskóli“*. Greinargerð lögð fram á 4.08 1992 á fundi Skólamálaráðs. Borgarskjalasafn. Málaskrá: Skólamálaráð. Askja 443.
- Skólamálaráð. (1995). *Niðurstaða nefndar um málefni heilsdagsskóla*. Til Skólamálaráðs Reykjavíkur 30.03.1995. Óútgefin skýrsla.
- Skólaskrifstofa Reykjavíkur. (1995). *Samþykktir Skólamálaráðs um starfsemi heilsdagsskóla í Reykjavík*. Dags. 26. maí 1995. Borgarskjalasafn. Málaskrá: Heilsdagsskólinn 1989–1995. Askja 653.
- Skólaskrifstofa Reykjavíkur. (1996). *Skólaskýrsla. Grunnskólar Reykjavíkur. Skólaárin 1993–1994 og 1994–1995*. Reykjavík: Höfundur.
- Soffía Pálsdóttir. (2008, 16. september). Meiri festa í starfsfólki frístundaheimila. *24 stundir*, bls. 8.
- Starfshópur borgarráðs um skóladagvist. (2002). *Greinargerð um innleiðslu frístundaheimila við yngra stig grunnskóla í Reykjavík*. Fylgiskjal við tillögu til Borgarráðs Reykjavíkur vegna skóladagvistar. Óútgefin gögn.
- Valborg S. Böðvardsdóttir. (1994, 5. maí). Heilsdagsskóli, skóladagheimili og gæsla. *Morgunblaðið*, bls. 33.
- Vejledning om dagtilbud, fritidshjem og klubtilbud* [Reglugerð um dagvistun, frístundaheimili og klúbba] nr. 26 af 26. (2008).
- Vejledning om skolefritidsordninger* [Reglugerð um skóladagvistir] nr. 16. (1999).
- Þorbjörn Broddason. (1971). *Dagvistarkönnun í Reykjavík*. Reykjavík: Félagsmálaráð Reykjavíkur.
- Æskulýðslög* nr. 70/2007.

## UM HÖFUND

*Kolbrún Þ. Pálsdóttir* (kolbrunp@hi.is) er doktorsnemi og stundakennari við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í heimspeki frá Háskóla Íslands árið 1996 og M.A.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá sama skóla árið 2001. Kolbrún starfaði hjá Reykjavíkurborg 2002–2007 við rekstur frístundaheimila. Rannsóknir hennar beinast einkum að því að skoða vinnudag yngstu barna í skólum og frístundaheimilum frá stofnanalegu sjónarhorni og sjónarhorni barna.

## AFTER-SCHOOL CENTRES FOR SIX TO NINE YEAR OLD CHILDREN IN REYKJAVIK

### ABSTRACT

After school centres are part of the available service for parents at every elementary school in Reykjavík offering day-care for first to fourth graders from 2 pm to 5 pm. The after-school centres in Iceland have received remarkably little attention from academic researchers and even less from the Icelandic legislator, as no particular laws govern these centres. In this essay I argue that these institutions have an unclear status in the school system, for at least three main reasons. Firstly, an overview of the history of the after school centres in Reykjavik reveals that they have been placed under various authorities over the past decades, drifting, as it were, from one to the next. Second, by looking into the cooperation between after school centres and the schools, one finds out that the facilities these centres have access to after school-hours are poor, and there also seems to be a total lack of any ideological dialogue between the staff of the school and the staff of the after school centres. At last, I compare the Icelandic after school centres to their Nordic counterparts and give an overview of some of the nordic research that has been done on the cooperation between after school centres and the school. The work of these centres needs to be made more visible at all levels of the educational system. The legislation needs to be clarified and made more detailed, the cooperation between schools and the centres needs to be better defined, and the educational requirements for the employees at these centres needs to be defined more clearly.

### ABOUT THE AUTHOR

*Kolbrún Þ. Pálsdóttir* (kolbrunp@hi.is) is a Ph.D. student and part-time teacher at the School of Education at the University of Iceland. She holds a B.A.-degree in philosophy from the University of Iceland and a M.A.-degree in education from the same school. Her main research area is children's workday in schools and after-school centres from an institutional perspective and the children's perspective.



## „Látum þúsund blóm blómstra“

### Stefnumörkun um skóla án aðgreiningar

---

*Rannsókninni sem hér verður greint frá er ætlað að varpa ljósi á stefnu skóla og yfirlýsingar skólayfirvalda um skóla án aðgreiningar út frá alþjóðlegum samþykktum, íslenskum lögum um grunnskóla og aðalnámskrá grunnskóla. Markmið rannsóknarinnar var að skoða stöðuna hérlendis og bera hana saman við stefnu og rannsóknir erlendis um skóla án aðgreiningar til að styrkja umræðu og stefnumörkun í þessum efnum. Upplýsingaöflun fólst í því að skoða stefnuskjöl fjögurra fjölmennustu sveitarfélaga landsins á heimasíðum þeirra og heimasíður 68 grunnskóla í þessum sveitarfélögum. Helstu niðurstöður eru þær að einungis fjórðungur skólanna birtir stefnu um skóla án aðgreiningar en mun fleiri, eða ríflega helmingur, er með stefnu um sérkennslu, sérdeildir og námsver af ýmsu tagi.*

---

## INNGANGUR

Íslenskt samfélag hefur tekið miklum breytingum á undanfórnum árum. Í því sambandi má nefna tækniþróun, upplýsingastreymi, aukið aðgengi að menntun, fjölbreyttari störf og að fólki af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið hér á landi. Þrátt fyrir breytingar á samfélaginu er erfitt að breyta hefðbundnum skilningi á námi og kennslu og þar með skólastarfi. Viðhorf samfélagsins til skólans breytast hægt, svo og skipulag skólastarfs, og rannsóknir á því eru yfirleitt hefðbundnar (Lankshear, Gee, Knobel og Searle, 1997).

Fullan (1993) hefur rannsakað þróunarstarf í skólum vítt og breitt um Bandaríkin og Kanada og komist að þeirri niðurstöðu að jafnvel skólar sem tóku hugmyndum um breytingar fagnandi hafi átt erfitt með að þróa skólastarf og ekki síður að viðhalda þeim breytingum sem átt hafa sér stað. Hann telur að skólarnir og starfið sem þar fer fram séu á byrjunarreit í þeirri viðleitni að mæta þörfum allra nemenda (Fullan, 1993, 1999). Hugmyndir um menntun án aðgreiningar (e. inclusive education) eru viðbrögð við margbreytileika nemenda og kröfunni um að þróa fjölbreytt skólastarf sem kemur til móts við alla nemendur.

Í þessari grein fjöllum við um stefnu grunnskóla um menntun án aðgreiningar í ljósi skólanámskráa og skipulags skólastarfs og er hún byggð á rannsókn sem fólst í



Því að skoða stefnuskjöl fjölmennustu sveitarfélaga landsins á heimasíðum þeirra og í greiningu gagna á heimasíðum 68 grunnskóla hér á landi. Markmið greinarinnar er að fjalla um stöðu menntunar án aðgreiningar í stefnu sveitarfélaga og grunnskóla út frá alþjóðlegum samþykktum, íslenskum lögum um grunnskóla og aðalnámskrá grunnskóla. Kannað er hvernig stefna skóla um menntun án aðgreiningar birtist í stefnuskjöllum sveitarfélaga og skóla og hvernig skólar ætla að framfylgja stefnu yfirvalda og alþjóðlegum samþykktum í þessum efnum. Með þessu viljum við vekja athygli á stöðu þessara mála hér á landi og hvetja til umræðu um málaflokkinn.

Greinin hefst á umfjöllun um alþjóðlegar samþykktir og áhrif þeirra á stefnumótun skólamála á Íslandi í nýsamþykktum lögum og aðalnámskrá grunnskóla. Þá er fjallað um hugtakið *skóli án aðgreiningar* eins og það birtist í innlendum og erlendum fræðum og rannsóknum. Aðferðin við rannsóknina er útskýrð og greint er frá niðurstöðum athugunar á heimasíðum sveitarfélaga og skóla og þær ræddar í ljósi nýrra rannsókna á þessu sviði.

## ALPJÓÐLEGAR SAMÞYKKTIR OG ÍSLENSK STEFNUMÓTUN

Skóli fyrir alla eða skóli án aðgreiningar (e. inclusive school), þar sem allir nemendur fá náms- og félagslegum þörfum sínum mætt í almenna skólakerfinu, er dæmi um skólafélag sem hefur haft áhrif á skólustarf í löndum víða um heim síðustu ár. Í þessum kafla drögum við saman það helsta úr alþjóðlegum samþykktum, íslenskum lögum, reglugerðum og aðalnámskrá grunnskóla.

### Stefna og samþykktir Sameinuðu þjóðanna

Árið 1994 komu saman, í borginni Salamanca á Spáni, fulltrúar 92 ríkisstjórna og 25 alþjóðlegra samtaka á ráðstefnu um menntun nemenda með sérþarfir. Á ráðstefnunni var samþykkt yfirlýsing um jöfn tækifæri til menntunar fyrir alla og mikilvægi þess að sú menntun fari fram innan almenna skólakerfisins. Í yfirlýsingunni var lögð áhersla á að skólar ættu að taka við öllum börnum, hver sem líkamleg, félagsleg eða námsleg staða þeirra væri. Skorað var á stjórnvöld allra landa að „leiða í lög eða taka upp sem yfirlýsta stefnu þá meginreglu að öll börn sæki almenna skóla nema knýjandi ástæður séu til annars ...“ (Menntamálaráðuneytið, 1995, 3. grein).

Áréttað var að börn eru ólík hvað varðar áhuga, hæfileika og þarfir og taka þarf mið af því við skipulag kennslu. Lagt var til að menntakerfi hvers lands yrði bætt svo að það gæti sinnt öllum börnum án sérstakrar aðgreiningar (Menntamálaráðuneytið, 1995). Yfirlýsingunni fylgdi rammaáætlun sem skyldi vera almennur leiðarvísir um aðgerðir í málefnum nemenda með sérþarfir. Þar var bent á að þeir tækju mestum framförum og lærðu best ef þeir fengju réttan stuðning og tækifæri til að læra með öðrum (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Salamanca-yfirlýsingin, sem nú er orðin 15 ára gömul, hefur haft áhrif á lagasetningu og reglugerðir stjórnvalda víða um heim í þá veru að börn og ungmenni með sérþarfir eigi að mennta án aðgreiningar og út frá því skipulagi sem flest börn búa við

(Meijer, 2003). Þegar byggt er á hugmyndum um skóla án aðgreiningar er ekki einungis verið að ræða um staðsetningu heldur einnig skipulag skólastarfs.

Á alþjóðlegri ráðstefnu Menningarmálastofnunar Sameinuðu þjóðanna (UNESCO) í Dakar árið 2000 var samþykkt yfirlýsing um menntun fyrir alla (Menntamálaráðuneytið, 2002). Yfirlýsingin samanstendur af sex markmiðum sem hverju þátttökulandi var gert að skilgreina hvernig það áætlaði að ná fyrir árið 2015. Samkvæmt markmiðunum skal meðal annars stefnt að því að öll börn ljúki góðri grunnskólamenntun og að námsþörfum þeirra sé mætt með jöfnu aðgengi að námi við hæfi. Hvað Ísland varðar skilaði nefnd á vegum menntamálaráðuneytisins skýrslu árið 2002 um stöðu mála á Íslandi og til hvaða aðgerða þyrfti að grípa. Þar kemur fram að gert sé ráð fyrir að grunnskólinn starfi án aðgreiningar en um leið er þess getið að starfandi séu bæði sérskólar og sérdeildir á landinu. Fjallað er um börn af erlendum uppruna og nauðsyn þess að bregðast við sérþörfum þeirra, en athyglisvert er að minna er fjallað um nemendur sem þurfa stuðning eða breytingar á námsaðstæðum (Menntamálaráðuneytið, 2002).

Menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðanna hefur haldið áfram að þróa hugmyndir um menntun án aðgreiningar og finna má ábendingar eða leiðarvísa fyrir samfélög og skóla á heimasíðu stofnunarinnar. Þar er lagt til að skóli án aðgreiningar hafi heildstæða sýn á nemandann, sem byggist á styrkleika hans og fjölbreytt úrræði innan almenna skólans. Þegar nemendur eru í umhverfi sem gefur kost á sameiginlegu námssamfélagi, fullgildri náms- og félagslegri þátttöku og veitir þeim jafngild tækifæri til náms og þroska, má búast við góðum skóla og góðri menntun (UNESCO, 2008).

## Staðan í Evrópu

Árið 2002 var gerð rannsókn á sérkennslu í 18 löndum Evrópu á vegum Evrópumíðstöðvar fyrir þróun í sérkennslu (European Agency for Development in Special Needs Education) að beiðni Evrópusambandsins (ESB). Löndin sem tóku þátt í rannsókninni voru flest í ESB en auk þeirra tóku Noregur, Sviss og Ísland þátt í henni. Niðurstöður bentu til þess að í öllum löndum ESB væri stefnt að skóla án aðgreiningar. Það væri helst gert með því að leggja áherslu á að veita umsjónarkennurum stuðning með auknum mannafla, námsefni, námskeiðum og náms- og kennslugögnum. Skilgreining og útfærsla landanna á skóla og námi án aðgreiningar og sérkennslu er þó um margt ólík (Meijer, Soriano og Watkins, 2003).

Árið 2003 gaf Evrópumíðstöðin um þróun í sérkennslu út leiðbeinandi ábendingar til stjórnvalda um stefnumótun í sérkennslu. Þær voru unnar úr upplýsingum sem höfðu safnast í gegnum árin með margs konar rannsóknarvinnu í þeim löndum sem standa að miðstöðinni. Ábendingarnar eru eftirfarandi:

1. Lagarammar þurfa að styðja við menntun án aðgreiningar.
2. Úrræði sem eru í boði, eða þróuð, eiga að styðja við menntun án aðgreiningar.
3. Fyrirkomulag sérkennslu þarf að vera þannig að það endurspegli ábyrgð, því sé hægt að framfylgja og að hægt sé að meta árangur.

4. Hafa þarf í brennidepli aukið aðgengi að menntun og tækifærum til menntunar. (Meijer, Soriano og Watkins, 2003).

Eins og fram kemur orðar Evrópumíðstöðin þetta sem stefnumótun í sérkennslu en í umfjöllun hennar er byggt á hugmyndum um menntun án aðgreiningar.

## Opinber stefna á Íslandi

Allt frá setningu grunnskólalaga árið 1974 hefur stefna yfirvalda á Íslandi verið sú að öll börn eigi rétt á skólagöngu í sínum heimaskóla ef þess er nokkur kostur og ekki skuli raðað eftir námsgetu eða flokkað í bekki heldur séu þeir hafðir blandaðir. Við hverja endurskoðun laga um grunnskóla annars vegar og aðalnámskrár grunnskóla hins vegar hafa þessar línur skýrst og frá árinu 1994 hefur Salamanca-yfirlýsingin verið höfð að leiðarljósi. Orðalagið skóli án aðgreiningar kemur þó ekki fyrir í aðalnámskrá grunnskóla fyrr en í nýrri námskrá árið 2006 og í nýjum lögum um grunnskóla nr. 91/2008. Þar segir í 17. grein: „Nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis ...“ (Lög um grunnskóla, 2008).

Þetta hlýtur að mega skilja sem svo að skólinn hagi starfi sínu þannig að öll börn fái kennslu við hæfi. Þá má skilja 13. grein sömu laga á þennan veg, en þar segir: „Allir nemendur grunnskóla eiga rétt á kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi í viðeigandi húsnæði sem tekur mið af þörfum þeirra og almennri vellíðan ...“ (Lög um grunnskóla, 2008).

Í lögunum er lögð áhersla á vinnubrögð og áréttað að skólinn eigi að koma til móts við þarfir allra nemenda, meðal annars með því að gefa þeim tækifæri til að ná námsmarkmiðum með mismunandi hætti, og að þeir geti valið viðfangsefni, námsaðferðir og námsgreinar frá upphafi skólagöngu sinnar (Lög um grunnskóla, 2008). Ný aðalnámskrá grunnskóla er á svipuðum nótum og þar er mælt fyrir um að „þess [sé] gætt sérstaklega að allir nemendur fái jöfn tækifæri til náms og eigi þess kost að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 11).

Sérfræðiþjónusta og stoðkerfi grunnskóla eru gerð skil í 40. grein laganna þar sem fram kemur að stuðningur eigi að vera bæði við nemendur og foreldra en einnig við starfsemi grunnskólans og starfsfólk hans (Lög um grunnskóla, 2008). Sveitarfélög eiga að tryggja að sérfræðiþjónusta sé veitt í skólum og ákveða skipulag hennar. Í 40. og 42. grein segir að forvarnarstarf skuli unnið í skólum með skimunum, athugunum og greiningum þannig að nemendur fái kennslu og stuðning við hæfi frá upphafi skólagöngu sinnar (Lög um grunnskóla, 2008).

Í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að skóli án aðgreiningar sé skóli þar sem öllum nemendum er gefinn kostur á að stunda nám, hvort sem um er að ræða fatlaða eða langveika nemendur, þá sem glíma við sértæka námserfiðleika eða búa yfir sérhæfileikum á ákveðnum sviðum, heyrnarlausu nemendur, nemendur með annað móðurmál en íslensku og nemendur sem eru duglegir eða afburða námsmenn (Menntamálaráðuneytið, 2006). Í þessari skilgreiningu er ekkert kveðið á um skipulag skólans eða kennsluhætti, en umfjöllun um það má þó finna víða í aðalnámskrá, bæði

almenna hlutanum en einnig einstökum hlutum hennar. Jafnrétti til náms er grundvallarviðmið í stefnu yfirvalda og samkvæmt því eiga allir nemendur rétt á að fá nám og kennslu við hæfi í skóla þar sem þeir fá tækifæri til að þroska hæfileika sína. Jafnrétti merkir hér „ekki endilega sömu úrræði fyrir alla heldur sambærileg og jafngild tækifæri“ (Menntamálaráðuneytið, 2006, bls. 8).

Einnig kemur fram að skólum beri að hafa að leiðarljósi fjölbreytta kennsluhætti, viðfangsefni að vali nemenda og heilbriggt félagslíf. Þeir þurfi að laga starfið að nemendum sínum og gefa þeim kost á viðfangsefnum sem henta námsgetu þeirra og færni (Menntamálaráðuneytið, 2006).

## SKÓLI ÁN AÐGREININGAR

Í umræðum um hugmyndir um skóla án aðgreiningar höfum við ítrekað heyrt að þær séu góðra gjalda verðar en óframkvæmanlegar. Því er haldið fram að þetta sé fyrst og fremst hugmyndafræði fræðimanna sem rannsaka fyrirbærið eða hugmyndir stjórnenda, sem geti vísað í fallegar hugsjónir eða sýn á skólastarf á hátíðarstundum en hafi lítið með raunveruleika skólanna að gera (Brantlinger, 2004; Erna Árnadóttir, 1996). Orðið hugmyndafræði er í þessu samhengi notað í neikvæðri merkingu þeirra sem vinna gegn skóla án aðgreiningar (Brantlinger, 2004). Hugmyndafræði skóla án aðgreiningar sækir styrk sinn í sýn og von um betri skóla fyrir alla. Erfiðleikar við framkvæmd stafa ef til vill af því að skilgreiningar og túlkun á hugmyndafræðinni sem býr að baki eru mismunandi. Einnig geta þeir stafað af skorti á samræðum, bæði þeirra sem hafa vald eða aðstæður til að breyta og ekki síður meðal kennara og foreldra (Allan, 2004).

Hugmyndir um skóla án aðgreiningar tengjast mannréttindamálum og eru byggðar á gildum réttlætis og mannréttinda. Þær taka tillit til margbreytileika og virkrar þátttöku allra. Markmiðið er að draga úr aðgreiningu sem útilokar minnihlutahópa eða flokkar manneskjur eftir kyni, þjóðfélagsstöðu, fötlun, þjóðerni, fjölskyldubakgrunni eða námslegri færni (Booth, Nes og Strømstad, 2003; Florian, 2005).

Nám án aðgreiningar snýst ekki eingöngu um staðsetningu námsins, þótt halda mætti það af íslenska hugtakinu, heldur einnig um skipulag, framkvæmd og árangur nemenda (Erna Árnadóttir, 1996; Loreman, Deppeler og Harvey, 2005). Hugað er að því hvernig hægt er að kenna fjölbreyttum nemendahópi þannig að allir fái náms- og félagslegar þarfir sínar uppfylltar. Byggt er á styrkleika nemenda, vináttu og virðingu um leið og kröfur aðalnámskrár eru hafðar í huga. Náms- og kennsluhættir eru sveigjanlegir og miða að því að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp þar sem boðið er upp á nám við hæfi hvers og eins og tekið tillit til áhuga, skilnings, þekkingar og hæfni nemenda (Ainscow, 2007; Booth og Ainscow, 1998; Guðjónsdóttir, Cacciattolo, Dakich, Davis, Kelly og Dalmau, 2007; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Nemendur fá tækifæri til að velja viðfangsefni og að læra saman. Námsmat er fjölbreytt og byggist á því að skoða stöðu, framfarir og árangur um leið og ferlið sem hver nemandi fer í gegnum í námi sínu er metið (Rothstein-Fisch og Trumbull, 2008). Við skipulagningu náms án aðgreiningar er hugað markvisst að því að draga úr þeim hindrunum sem standa í

vegi fyrir aukinni náms- og félagslegri þátttöku allra nemenda í almenna skólakerfinu og litið svo á að fjölbreyttar þarfir nemenda séu af hinu góða og hafi fyrst og fremst þau áhrif að auðga skólastarfið og fjölga námstækifærum allra nemenda. Þessar hugmyndir eru í samræmi við ný lög og nýja aðalnámskrá grunnskóla.

Ríki og sveitarfélög hér á landi styrkja kennslu fatlaðra nemenda og nemenda með sérþarfir. Ef fjármagn á að fást þarf að fara fram mat á þörfum einstaklinga eða greining. Greiningar byggjast oft á því sem nemendur geta ekki eða eiga erfitt með og hafa þær tilhneigingu til að vinna gegn skóla án aðgreiningar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2001). Einnig hefur fötlun nemandans oft verið í brennidepli en litið fram hjá einstaklingnum sjálfum, barninu eða unglingnum (Booth, Nes og Strømstad, 2003; Florian, 2005).

Einstaklingsmiðuð kennsla (e. differentiated instruction) er ein af þeim leiðum sem margir hafa valið þegar þeir skipuleggja nám og kennslu í skóla án aðgreiningar. Þá er lögð áhersla á að skipuleggja nám og kennslu út frá nemandanum, námsumhverfinu, kennsluháttum og viðfangsefnum, en einnig út frá meginmarkmiðum aðalnámskrár og þeim árangri sem stefnt er að. Þessi nálgun krefst fjölbreyttra kennsluhátta og kennsluaðferða sem gefa svigrúm til ábyrgðar og virkni nemenda í eigin námi. Hún gefur kost á margs konar leiðum í námi og að nemendur læri að vinna saman. Áhersla er á námsferli og aðferðir sem tryggja árangursríkt nám fyrir ólíka nemendur. En kennsla snýst einnig um það hvað er kennt og hvernig námið er metið, um það hvaða skilning nemendur leggja í það sem þeir læra (McTighe og Wiggins, 2004; Wiggins og McTighe, 2005).

Forysta og stuðningur ríkisstjórna, skólaýfirvalda og samfélags skiptir miklu máli við stefnumörkun menntunar án aðgreiningar. Stefna stjórnvalda skilar sér ekki í bættum námsárangri nemenda ef ekki er fullnægjandi fjárhagslegur stuðningur við fagmennsku kennara, þróun námsumhverfis, bættu kennslu og námsmat (Meijer, 2003).

Kennslu- og uppeldisfræðileg forysta stjórnenda skóla skiptir miklu máli og þátttaka þeirra í þróun skólanámskrár og mótun skipulags náms og kennslu getur skipt sköpum í ferlinu. Niðurstöður Salisbury (2006) benda til þess að með góðum stuðningi og skuldbindingu stjórnenda sé fleiri nemendum gert kleift að stunda nám í almennum grunnskóla. Þátttaka þeirra í skólastarfinu eykst og þeir eiga frekar hlutdeild í bekkjarstarfi eða starfi í nemendahópi. Niðurstöður rannsóknar sem Idol (2006) vann að benda til þess að skólastjórnendur séu hlyntir skóla án aðgreiningar, en Janney og Snell (2008) telja nauðsynlegt að þeir vinni með gildi, viðhorf og skilning starfsfólks. Skólastjórn sem stuðlar að faglegru umræðu í kennarasamfélaginu, þróar skýra stefnu og skapar tíma og aðstæður fyrir samvinnu, hefur afgerandi áhrif á skipulag og þróun skólastarfs sem byggir upp fagmennsku og færni innan frá (Hafðís Guðjónsdóttir, 2000; Ryan, 2006). Skólastjórnendur, kennarar og starfsfólk skipta miklu máli í skólaþróun og nýta þarf þann mikla auð sem fjölbreyttur starfsmannahópur býr yfir með stöðugri ígrundun, opnum huga gagnvart nýjungum og vilja til að vaxa og þróast (Fullan, 2003; Lingard og Ladwig, 2001; Lumby og Coleman, 2007).

Þegar námskrá er samin og aðlöguð er kennslufræði og nám nemenda í brennidepli. Ábyrgðin er sameiginleg í skólasamfélaginu og áhersla lögð á að þróa námssamfélag sem byggt er á styrkleikum nemenda. Með aukinni samvinnu og með því að nýta

frásagnir kennara af árangursríkri kennslu er hægt að tryggja að þekking og reynsla berist á milli kennara, árganga og námsgreina (Guðjónsdóttir o.fl., 2007). Ef skólamenn- ing gerir ráð fyrir gagnrýnum samræðum meðal kennara um leiðir í þróunarstarfi aukast líkur á að hægt sé að hafa áhrif á viðhorf, stjórnun og skipulag skólustarfsins og framkvæmdin byggist síður á einföldum og yfirborðskenndum ákvörðunum (Lumby og Coleman, 2007; Ryan, 2006).

Viðhorf gagnvart nemendum með námserfiðleika og áhersla á félagslega þáttinn er mikilvæg (Farrell, 1997; Hunt og Goetz, 1997). Niðurstöður Evrópumíðstöðvar um þróun í sérkennslu eru á svipuðum nótum, en þar kemur fram að viðhorf kennara til nemenda og mismunandi getu þeirra getur skipt sköpum um hvernig til tekst með menntun án aðgreiningar. Þó að jákvæð viðhorf ein og sér dugi ekki til vinnst ekkert með starfsmanni sem ekki er tilbúinn að opna bekkinn eða námshópin sinn fyrir öllum nemendum (Meijer, 2003, 2005).

Idol (2006) hefur bent á að kennarar eru oftast hlynntir hugmyndum um skóla án aðgreiningar en þegar kemur að nemendum með hegðunarerfiðleika, sem trufla kennslu, breytast viðhorf þeirra. Kennarar þurfa aðstoð við að rýna í kennslu sína, greina á milli nemenda og láta ekki nemendur sem trufla kennslu standa í vegi fyrir þróun skóla án aðgreiningar. Þeir þurfa stuðning við að leita úrræða eða leiða til að bregðast við nemendum sem eiga í erfiðleikum með hegðun (Idol, 2006).

Samstarf við foreldra er ein af forsendum þess að skóli án aðgreiningar geti pró- ast með virkum hætti (Meijer, 2003). Þetta samstarf þarf að vera gagnvirk. Þekking og skilningur á nærsamfélagi nemenda gefur kennurum tækifæri til að skipuleggja kennslu sem byggð er á upplýsingum og ábendingum frá fjölskyldum þeirra og vin- um (Kliewer, 2008).

Hugmyndir um skóla og nám án aðgreiningar snúast um breytingar á menntakerfi og skólum þannig að hægt sé að þjóna öllum nemendum. Þess vegna er nám án að- greiningar ferli sem skólar og skólayfirvöld ganga í gegnum þegar skóli fyrir alla er þróaður. Breytingin á sér ekki stað í eitt skipti fyrir öll, hún er þróunarferli sem er í stöðugri endurskoðun og endurnýjun (Booth og Ainscow, 1998; Loreman, Deppeler og Harvey, 2005; O'Brian og O'Brian, 1996).

## AÐFERÐ

Til að kanna hvernig stefna skóla um menntun án aðgreiningar birtist í stefnuskjölum sveitarfélaga og skóla var ákveðið að afmarka rannsóknina við efni á heimasíðum sveitarfélaga og skóla. Fyrst voru athugaðar heimasíður fjögurra fjölmennustu sveitar- félaga landsins, þ.e. þriggja á höfuðborgarsvæðinu og eins á Norðurlandi. Aðeins þrjú þeirra birta skólastefnu sína á heimasíðu sinni. Næsta skref fólst í því að skoða stefnu og starfsáætlanir grunnskóla í þessum fjórum sveitarfélögum. Alls eru í þeim 73 grunnskólar og fundum við heimasíður 68 skóla. Við skoðuðum heimasíðurnar á vorönn 2008 til að afla upplýsinga um það sem kemur fram um stefnu þeirra um skóla án aðgreiningar og hvernig skólar framfylgja lögum, reglugerðum og stefnuskrám frá sveitarfélögum og menntamálayfirvöldum.



Sú leið að nota netið sem gagnabrunn við rannsókn sem þessa ryður sér nú til rúms. Bæði er aðferðin fljótleg og hagkvæm en einnig eru gögn á heimasíðum aðgengileg fagfólki og almenningi og því líkleg til að hafa töluverð áhrif. Með því að skoða heimasíður skólanna getum við fengið nokkuð rækilegt yfirlit yfir stefnu og markmið margra skóla. Aðferðin gefur okkur tækifæri til að skoða hvernig skólarnir sjálfir lýsa stefnu sinni og vinnubrögðum. Foreldrar og forráðamenn barna geta líka notað þá leið við að afla upplýsinga um stefnu skólanna. Hún er opin og öllum aðgengileg og getur haft mikil áhrif á skilning okkar á samfélaginu, þekkingu og ákvarðanatöku (Hausstätter og Takala, 2008). Þó verður að hafa í huga að upplýsingar sem safnað er á þennan máta varða fyrst og fremst það sem skólarnir segjast gera en ekki endilega það sem þeir svo framkvæma. Stefna og framkvæmd fara ekki alltaf saman.

Lögð var áhersla á að afla upplýsinga um stefnu skólanna almennt, um það hvort stefna um skóla án aðgreiningar kemur fram eins og lýst er hér að framan, en einnig stefnu um sérkennslu og sérdeildir því að þetta tengist á einn eða annan hátt. Þættina sem við leituðum að má draga saman í þremur rannsóknarspurningum:

1. Hver er almenn stefna skólans, leiðarljós eða einkunnarorð?
2. Hefur skólinn stefnu um skóla án aðgreiningar?
3. Hvert er stoðkerfi skólans; sérúrræði og sérkennsla?

Í ljós kom að skipulag og uppsetning á heimasíðum skólanna er mjög fjölbreytt. Það var ekki alltaf aðgengilegt að finna svör við spurningum okkar og oft þurftum við að opna marga tengla til að finna upplýsingar sem við leituðum að. Íðulega fundum við þær í skjölum sem ætluð eru foreldrum.

Við skoðuðum skjöl eins og skólanámskrá, námsvísa, skólastefnu eða sýn skóla, einkunnarorð og upplýsingar til foreldra. Aldur gagnanna var mismunandi og voru sumar skólanámskrár orðnar nokkurra ára gamlar á meðan aðrar eru í mótun. Við greiningu gagna skoðuðum við orðanotkun, lýsingar og áherslur skólanna eins og þær koma fram á heimasíðum þeirra, lýsingar á skipulagi og framkvæmd kennslu, námsmati og samstarfi. Rannsóknin beinist að því að greina stefnuskjölin í ljósi hugmynda, laga, reglugerða og stefnuyfirlýsinga um menntun og skóla án aðgreiningar.

## NIÐURSTÖÐUR

Í þessum kafla gerum við grein fyrir helstu niðurstöðum rannsóknarinnar. Þær eru settar fram í tveimur hlutum og fyrst fjallað um stefnuskrá sveitarfélaga en síðan skólanna.

### Stefnuskrár sveitarfélaga

Skólastefna þeirra þriggja sveitarfélaga sem birta stefnuna á heimasíðu sinni var skoðuð með það að markmiði að finna út hvort þau ganga út frá hugmyndum um skóla án aðgreiningar og stefnu menntamálayfirvalda í þeim efnunum. Niðurstöður okkar eru þær að í stefnuskrá eins sveitarfélagsins er lýst stefnu um skóla án aðgreiningar þar



sem það orðalag er notað. Það sem einkennir hana er að áhersla er lögð á að grunnskólinn sé fyrir öll börn sem hafi jöfn tækifæri til náms og eigi rétt á að stunda nám í heimaskóla. Jafnframt er getið um sérdeildir og sérskóla, en foreldrar hafa val um almennan skóla, sérdeild eða sérskóla fyrir börn sín. Þetta er í samræmi við lög um grunnskóla nr. 91/2008, þar sem annars vegar er kveðið á um skóla án aðgreiningar og hins vegar sérdeildir og sérskóla. Sveitarfélagið ætti því að vera vel í stakk búíð til að framfylgja nýrri löggjöf. Tekið er fram í stefnu þessa sveitarfélags að jafnréttis sé gætt í öllu starfi grunnskóla og unnið eftir mannréttindastefnu sveitarfélagsins.

Tvö sveitarfélaganna nota ekki orðalagið *skóli án aðgreiningar* en fram kemur í stefnu þeirra að áhersla sé lögð á að allir nemendur hafi aðgang að alhliða menntun og leggja beri áherslu á heildarþroska einstaklingsins. Í þessum sveitarfélögum er lögð áhersla á fjölbreytni í námi og jöfn tækifæri til náms, líðan nemenda er áhersluatriði og orðið gleði notað í því sambandi í stefnu annars þeirra. Margir aðilar sem standa að skólasamfélaginu komu að stefnumótun skólamála í báðum þessum sveitarfélögum og er hún ítarleg. Í öðru þeirra er mun meiri áhersla lögð á atriði sem varða umgjörð skólanna en minni áhersla á innra starf skólanna og stefnu. Hitt sveitarfélagið leggur áherslu á fleiri gildi en þekkingu sem mikilvæg áhersluatriði í skólastefnu sinni og eru virðing og vellíðan m.a. tiltekin í henni. Bæði sveitarfélögin leggja áherslu á tengsl skóla við nærumhverfi og menningu í sveitarfélaginu.

## Stefna skóla

Samkvæmt markmiðum rannsóknarinnar er stefna skóla um skóla án aðgreiningar skoðuð í ljósi stefnu skólamálayfirvalda og alþjóðlegra samþykkt. Hugmyndir um skóla án aðgreiningar, og sérstaklega hið kennslufræðilega sjónarhorn, voru lagðar til grundvallar við túlkun gagna. Hér á eftir fer samantekt á greiningu og túlkun þeirra gagna sem aflað var af heimasíðum 68 grunnskóla. Alls birtu 52 skólar í sveitarfélögum fjórum skólastefnu á heimasíðu sinni þegar gagnaöflunin fór fram vorið 2008. Skólastefna fannst ekki hjá 16 grunnskólum. Til nánari skýringa á niðurstöðum eru tekin dæmi um stefnu skóla og í nokkrum tilfellum lýsingar á framkvæmd sem skýra nánar hvað felst í hugtakinu skóli án aðgreiningar hjá viðkomandi skólum.

### a) Almenn stefna skóla

Stefna skóla birtist með mjög mismunandi hætti hvað framsetningu og áherslur varðar. Bein tengsl og tilvísun í skólastefnu sveitarfélags er ekki víða að finna en þó er vísað til skólastefnu sveitarfélagsins í nokkrum skólum, sérstaklega í einu sveitarfélaganna. Þá er vísað til stefnu þess í fræðslumálum og tekið fram að unnið sé samkvæmt áhersluatriðum hennar. Nám við hæfi hvers og eins er alloft nefnt og dæmi um framkvæmd, aðferðir og leiðir eru tekin í því sambandi. Dæmi um þetta er eftirfarandi: „skólastarfið [er] sveigjanlegt og skapandi. Lögð er áhersla á fjölbreytta kennsluhætti þar sem komið er til móts við mismunandi þarfir, hæfileika og áhuga nemenda eins og kostur er“. Í stefnu annars skóla segir „að lögð sé áhersla á að nemendur hljóti góða, alhliða menntun og fái hvatningu til náms í samræmi við þroska sinn og áhuga ...“. Annar skóli leggur áherslu á hámarksárangur kennara og nemenda, að hafa nemandann í

öndvegi og á samvinnu og traust. Segja má að stefna skóla birtist í nokkrum tilfellum í sýn þeirra, einkunnarorðum eða svonefndu leiðarljósi. Dæmi um einkunnarorð skóla eru „virðing – vinátta – víðsýni“. Hjá öðrum eru þau: „ástundun – ábyrgð – árangur – ánægja“. Og: „Látum þúsund blóm blómstra“.

### b) Skóli án aðgreiningar

Skoðað var hvort skólar notuðu orðalagið *skóli án aðgreiningar* og í ljós kom að aðeins fjórðungur skólanna notaði það orðalag. Sumir skólar nota þetta orðalag án útskýringa en aðrir skilgreina það nokkuð ítarlega og tiltaka hvernig það er í framkvæmd. Dæmi um það er úr stefnu skóla þar sem

... unnið [er] eftir hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar sbr. stefnu fræðsluafvalda ..., grunnskólalögum og aðalnámskrá grunnskóla. Leiðir að því markmiði felast m.a. í einstaklings / hópamiðuðu námi, sveigjanlegum kennsluháttum, blönduðum námshópum, samstarfi kennara, fjölbreyttum og sveigjanlegum sérúrræðum og markvissum stuðningi við kennara.

Þarna kemur fram útfærsla á leiðum sem skólinn ætlar að fara til að ná markmiðinu um skóla án aðgreiningar. Í stefnu eins skóla segir að hann sé: „fjölmenningskóli án aðgreiningar sem felst í því að námið er lagað að þörfum nemenda“ og hjá öðrum segir að „skólinn sé fyrir alla nemendur í hverfinu og án aðgreiningar“. Einn skóla segist leggja áherslu á hugmyndafræði skólafestunnar skóli án aðgreiningar. Í stefnu skólans segir: „Sérhver nemandi á rétt á að ganga í sinn heimaskóla, fá kennslu við hæfi þar sem hæfileikar hans fá að njóta sín og hann sé virtur og viðurkenndur sem fullgildur meðlimur skólasamfélagsins.“ Hjá þessum skóla kemur fram að „sérkennslan sé ein af leiðum skólans til að koma til móts við námsþarfir nemenda sem af einhverjum orsökum þurfa sérstakan stuðning í námi“ og að hún sé með fjölbreyttum hætti.

Um það bil þriðjungur grunnskólanna 68 hefur stefnu um einstaklingsmiðað nám. Algenget er að fjölbreyttar kennsluáðferðir séu nefndar sem leið til að mæta einstaklingsþörfum nemenda en nánari útskýringar á því hvernig þetta tvennt tengist vantar í mörgum tilfellum. Teymisvinna kennara er í nokkrum tilfellum nefnd sem vænleg leið í einstaklingsmiðuðu námi. Dæmi um stefnu skóla þar sem framangreind atriði koma fram er eftirfarandi:

... stefnt [er] að einstaklingsmiðuðu námi sem tekur mið af fjölbreyttum hæfileikum nemenda. Í þróun eru kennsluhættir sem miða í átt að einstaklingsmiðuðu námi. Teymiskennsla / samkennsla mun smám saman taka við af hefðbundinni bekkjarkennslu. Nemendur læra að bera aukna ábyrgð á eigin námi undir handleiðslu kennara.

Nokkrir skólar skipta nemendum niður í hópa eftir námslegri getu eða hraða á yfirferð námsefnis. Enn aðrir hafa tekið upp „sérgreinakenndu þar sem nemendur fá kennslu hjá kennurum sem hafa sérhæft sig í námsgrein“. Nokkrir skólar leggja áherslu á samkennslu árganga en oftast kemur fram að lögð sé áhersla á fjölbreytta og sveigjanlega kennsluhætti en það er þó lítið útskýrt nánar.

### c) Stefna um sérkennslu og sérdeildir

Samkvæmt upplýsingum á heimasíðum grunnskólanna 68 hefur helmingur þeirra sett fram stefnu um námsver, sérdeildir og sérkennslu. Í nokkrum tilfellum er hún samtvinnuð almennri stefnu sem gildir fyrir alla nemendur. Þar sem um er að ræða sérkennsluver, mismunandi tegundir námsvera, nýbúadeildir, sérdeildir fyrir börn með einhverfu, alvarlega fatlaða nemendur og sérskóla kemur stefna og lýsing á framkvæmd fram. Dæmi um það er eftirfarandi: „Sérstakt námsver er ætlað nemendum í 1.–7. bekk með námslega, félagslega og/eða tilfinningalega erfiðleika sem eiga erfitt með að nýta sér að fullu kennslu í bekk.“ Dæmi um lýsingu á framkvæmd sérkennslu er eftirfarandi:

Sérkennsla getur falið í sér breytingar á námsmarkmiðum, námsumhverfi, kennsluaðferðum og námsmati miðað við það sem almennt gerist og er þá kennt samkvæmt markmiðum einstaklingsáætlunar sem er einstaklingsbundin kennsluáætlun ...

Lýsing á framkvæmd sérkennslu er oft ítarleg og þá er yfirleitt lögð áhersla á greiningarferli, skimanir og að einstaklingsnámskrá byggist á niðurstöðum þeirra. Sumir skólarnir hafa breytt orðalagi um sérkennslu og tala um „stoðkerfi“ eða „stoðkennslu skólans“. Lýsingar á framkvæmd eru í svipuðum dúr, þar sem talað er um „sérkennslu fyrir nemendur sem geta ekki fylgt öðrum í námi, fyrirbyggjandi aðgerðir og kennslu sem fer fram ýmist inni í bekk eða utan“. Á öðrum stöðum er getið um „námsver þar sem kennt er samkvæmt einstaklingsnámskrá sem er löguð að þroska og getu hvers og eins“.

Margir skólar hafa sett sér aðgerðaráætlun um ákveðin málefni, t.d. eineltismál, áföll, forvarnir, ráðgjöf, foreldrasamstarf, jafnrétti og fjölmenningu. Nokkrir skólar eru með móttökuáætlun fyrir innflytjendur. Enginn skóli er með aðgerðaráætlun um skóla án aðgreiningar.

## UMRÆÐA

Markmið rannsóknarinnar var að skoða stefnu sveitarfélaga og skóla varðandi skóla án aðgreiningar. Samkvæmt þeim niðurstöðum sem rannsóknin leiðir í ljós er ekki alltaf skýrt samræmi á milli skólastefnu sveitarfélags og skólanna sem í því starfa varðandi skóla án aðgreiningar. Þetta á helst við um skóla sem eru með mjög knappa stefnu og almenns eðlis. Nokkrir skólar birta skýra almenna stefnu sem auðséð er að nær til allra nemenda. Hugtakið skóli án aðgreiningar er ekki notað í öllum þessum tilfellum en það kemur skýrt fram að taka skuli tillit til fjölbreyttra þarfa allra einstaklinga. Einnig kom í ljós að stefna skóla í sama sveitarfélagi getur verið mjög ólík þó svo að stefna sveitarfélagsins sé skýr. Þetta er athyglisvert og þarfnast nánari skoðunar. Spurning er hvort ástæðan sé sú að sjálfstæði skóla sé töluvert eða að skólarnir taki ekki tillit til stefnu sveitarfélags, en í grunnskólalögum frá 1995 hafði stefna sveitarfélaga ekki sama gildi og hún hefur samkvæmt nýjum lögum frá 2008. Enn eitt atriði getur haft áhrif á orðalag í stefnu skóla hvað varðar skóla án aðgreiningar en það er

að orðalagið er nýtt í lögum um grunnskóla frá 12. júní 2008 og þess vegna ekki enn notað í stefnu grunnskóla þó að það hafi verið algengt í orðræðu um skólamál síðustu 10–15 ár.

Samkvæmt nýsamþykktum grunnskólalögum eiga foreldrar rétt á að velja grunnskóla fyrir börn sín, en hann þarf að vera í sveitarfélaginu þar sem fjölskyldan hefur búsetu (Lög um grunnskóla, 2008). Til að þetta sé raunhæfur möguleiki þurfa upplýsingar um stefnu skólanna að vera foreldrum aðgengilegar. Heimasíður grunnskóla eru heppilegar í því sambandi og allflestir foreldrar hafa greiðan aðgang að þeim. Samkvæmt upplýsingum sem þar fást á samanburður á stefnu skóla að vera auðveldur fyrir foreldra. Þó er einn hængur þar á því að erfitt getur verið að finna út undir hvaða heiti stefna skólans er birt ef hún er ekki nefnd því nafni á upphafssíðu skólans. Ýmist er hana að finna undir heitinu skólanámskrá, námsvísir, einkunnarorð, sýn skóla eða upplýsingar til foreldra. Þetta getur reynst flókið fyrir foreldra og aðra sem vilja kynna sér stefnu skóla, því að ósamræmið er mikið.

Lengi vel hefur megináhersla sérkennslu verið sú að vinna með þætti sem nemendur eiga erfitt með og að aðstoða þá við að styrkja sig í námi út frá þeim. Í rannsókninni kom fram að sumir skólar leggja áherslu á greiningar með allítarlegri lýsingu á ferli og framkvæmd. Þarna sjáum við mótsögn við hugmyndir um skóla án aðgreiningar þar sem greiningar hafa tilhneigingu til að leggja áherslu á fötlun eða þá erfiðleika sem nemendur glíma við (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2001). Með þróun í átt að skóla og námi án aðgreiningar breytist áherslan þannig að skólar taka á móti öllum nemendum á þeirra forsendum og vinna út frá styrkleikum hvers og eins (Clough, 2000; Marlowe og Page, 2005; Nind, 2005). Menntun án aðgreiningar gerir ráð fyrir upplýsingum sem gefa heildarmynd af nemandanum (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Á heimasíðum skólanna fundum við litlar vísbendingar um framkvæmd sem byggir á heildrænu mati og styrkleikum nemenda. Nauðsynlegt er að skoða þessi mál nánar til þess að átta sig á stöðu þeirra hér á landi og framþróun.

Athyglisvert er að nokkrir skólar sem segjast byggja á stefnu um skóla án aðgreiningar nefna aldrei sérkennslu eða sérúrræði, þess í stað er stefna þeirra og skólanámskrá víð og opin þannig að allir nemendur falla vel undir markmið skólans. Lýsingar á framkvæmd benda til þess að kennsluhættir séu fjölbreyttir og taki mið af einstaklingum en um leið af hópnum sem heild. Í skólanámskrá kemur vel fram hverjum er kennt, hvar, hvað og hvernig (Tomlinson og McTighe, 2006). Þessir skólar hafa lagt áherslu á að byggja upp skólasamfélag sem veitir nemendum og kennurum stuðning.

Hugtakið menntun eða skóli án aðgreiningar er ekki notað í mörgum skólum. Það má ef til vill skýra með því að það kemur ekki fyrir í grunnskólalögum fyrr en með nýjum lögum sem tóku gildi í júní 2008. Fram að þessu hefur orðalag verið almennt í lögum, reglugerðum og aðalnámskrá grunnskóla og það tekið fram að allir nemendur eigi rétt á skólagöngu í heimaskóla. Byggt hefur verið á Salamanca-yfirlýsingu frá árinu 1994 en íslenska hugtakið skóli án aðgreiningar varð til við þýðingu hennar (Erna Árnadóttir, 1996).

Ekki er nánar skilgreint í stefnu þess eina sveitarfélags sem birtir stefnu um skóla án aðgreiningar hvað felst í hugtakinu en segja má að í henni stangist á annars vegar jafnrétti til náms og mannréttindi og hins vegar aðgreining sem felst í sérdeild því að ekkert kemur fram um samband sérdeilda og almennra bekkja eða námshópa. Samkvæmt skilgreiningu okkar hér að framan er eitt af markmiðum skóla án aðgreiningar að draga úr hvers konar flokkun nemenda eða útilokun minnihlutahópa (sbr. umfjöllun í kaflanum um skóla án aðgreiningar).

Umræða og skilgreining á kennslufræðilegum hugtökum er nauðsynleg. Ræða þarf hvaða skilning við leggjum í hugtök sem algeng eru í skólasamfélaginu. Eitt af þeim er menntun og skóli án aðgreiningar.

Alengt er að skólar setji fram aðgerðaráætlanir um málefni sem þeir vinna að, en ekki fundum við aðgerðaráætlanir um þróun skóla án aðgreiningar eða símenntun fyrir starfsmenn skóla sem vinna að þessu málefni. Fram kom að skólastjórnendur og kennarar hafa átt kost á námskeiðum til að undirbúa einstaklingsmiðað nám. Nauðsynlegt er að skólar hugi að því hvernig þeir ætla að undirbúa og styðja starfsfólk skóla við að þróa skóla án aðgreiningar, setja sér markmið og gera grein fyrir leiðum að þeim (Meijer, 2003, 2005).

## LOKAORÐ

Skólinn hefur staðið frammi fyrir því viðfangsefni að þróa náms- og kennsluhætti sem taka mið af heildarþörfum hvers einstaklings og veita öllum nemendum gott nám og góða kennslu. Talið er að skóli sem nær þessum markmiðum veiti ekki einungis öllum nemendum góða menntun, hann vinni einnig gegn mismunun og stuðli að þjóðfélagi án aðgreiningar.

Af þessari rannsókn má draga þann lærdóm að allmikið vantar á að fjögur fjölmennustu sveitarfélög landsins og grunnskólar sem í þeim starfa hafi hugmyndafræðilega stefnu um menntun og skóla án aðgreiningar sem samræmist stefnu menntamála- yfirvalda og alþjóðlegum samþykktum í þeim efnunum. Út frá þeim upplýsingum sem var aflað má leiða að því líkur að þeirri hugmyndafræði sé í sumum tilfellum blandað saman við stefnu skóla um sérkennslu og sérdeildir sem úrræði fyrir nemendur án þess að tekið sé fram hvort um tímabundna ráðstöfun er að ræða eða ekki. Í því sambandi getur verið um aðgreiningu í námi og félagslegu tilliti að ræða sem stríðir gegn jafnrétti og mannréttindum og skilgreiningu á hugtakinu skóli án aðgreiningar. Stefnu skóla um einstaklingsmiðun náms og kennslu er hugsanlega einnig blandað saman við hugmyndafræði skóla án aðgreiningar í nokkrum tilfellum samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar og er þá gert ráð fyrir að nemendur fái sérúrræði utan vinnusvæðis námshóps eða bekkjar.

Eitt sveitarfélag sker sig úr hvað varðar stefnu um skóla án aðgreiningar þó svo að það orðalag sé ekki notað. Hún er mjög ítarleg og áhersla er lögð á að komið sé til móts við alla nemendur „án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis“ eins og lög um grunnskóla nr. 91/2008 kveða á um. Stefnan var unnin í víðtæku samstarfi í skólasamfélaginu og fjallar um réttindi og skyldur allra aðila sem að því standa.

Margar brennandi spurningar vakna þegar þessi mál eru rannsökuð. Ekki eru til margar rannsóknir um kennsluhætti og skipulag í grunnskólum á Íslandi en við munum byggja á þeim sem til eru á því sviði í næsta skrefi okkar, en það er að rannsaka hvernig skólar framkvæma stefnu um menntun án aðgreiningar og hvernig einstaklingsmiðun í námi nýtist við að skipuleggja nám og kennslu fyrir alla. Hin margflóknu fyrirbæri skóli án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám er erfitt að skilja án fjölbreytilegra rannsókna í samstarfi við skóla, stjórnendur þeirra, kennara, nemendur og foreldra. Og verður leitað samstarfs við þá.

## HEIMILDIR

- Ainscow, M. (2007). Foreword. Í P. Bartolo (ritstjóri), *Responding to student diversity: Teacher handbook* (bls. xi–xii). Malta: Faculty of Education, University of Malta.
- Allan, J. (2004). The aesthetics of disability as a productive ideology. Í L. Ware (ritstjóri), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (bls. 32–45). New York: Peter Lang.
- Booth, T. og Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Booth, T., Nes, K. og Strømstad, M. (2003). *Developing inclusive teacher education? Introduction*. Í T. Booth, K. Nes og M. Strømstad (ritstjórar), *Developing inclusive teacher education* (bls. 1–14). London: RoutledgeFalmer.
- Brantlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education. Í L. Ware (ritstjóri), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (bls. 11–31). New York: Peter Lang.
- Clough, P. (2000). Routes to inclusion. Í P. Clough og J. Corbett (ritstjórar), *Theories of inclusive education* (bls. 1–34). London: Paul Chapman.
- Erna Árnadóttir. (1996). *Salamanca yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Sótt 9. júní 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2166>
- Farrell, P. (1997). The integration of children with severe learning difficulties: A review of the recent literature. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 10(1), 1–14.
- Florian, L. (2005). Inclusive practice: What, why and how? Í K. Topping og S. Maloney (ritstjórar), *The RoutledgeFalmer reader in inclusive education* (bls. 29–40). London og New York: RoutledgeFalmer.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London og New York: Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Guðjónsdóttir, H., Cacciattolo, M., Dakich, E., Davis, A., Kelly, C. og Dalmau, M. (2007). Transformative pathways: Inclusive pedagogies in teacher education. *Journal of Research on Technology in Education*, 40(2), 165–182.



- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimension of their work in diverse classrooms*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon.
- Hausstätter, R. S. og Takala, M. (2008). The core of special teacher education: A comparison of Finland and Norway. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 121–134.
- Hunt, P. og Goetz, L. (1997). Research on inclusive educational programs, practices and outcomes for students with severe disabilities. *The Journal of Special Education*, 31(1), 3–29.
- Idol, L. (2006). Towards inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special Education*, 27(2), 77–94.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2001). Salamancahugsjónin, einstaklingshyggja og sjúkdómavæðing: Nemendur með viðfangsefni greiningar á sérþörfum. *Glæður*, 2(11), (bls. 13–20).
- Janney, R. E. og Snell, M. E. (2008). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory Into Practice*, 45(3), 215–223.
- Kliewer, C. (2008). *Seeing all kids as readers: A new vision for literacy in the inclusive early childhood classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Lankshear, C., Gee, J. P., Knobel, M. og Searle, C. (1997). *Changing literacies*. Buckingham: Open University Press.
- Lingard, B. og Ladwig, J. (2001). *The Queensland school reform longitudinal study: A strategy for shared curriculum leadership (Teacher summary)*. Brisbane: Education Queensland.
- Loreman, T., Deppeler, J. og Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest: Allen og Unwin.
- Lumby, J. og Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. Los Angeles: Sage.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Marlowe, B. A. og Page, M. L. (2005). *Creating and sustaining the constructivist classroom*. Heatherton: Hawker Brownlow Education.
- McTighe, J. og Wiggins, G. (2004). *The understanding by design professional development workbook*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Meijer, C. (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. (2005). *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C., Soriano, V. og Watkins, A. (2003). *Special needs education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamanca yfirlýsingin, um grundvöll, stefnu og framkvæmd í málefnum nemenda með sérþafir*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2002). *Menntun fyrir alla: Yfirlýsing sett fram á alþjóðaráðstefnu UNESCO í Dakar árið 2000 (Ísland: Skýrsla nefndar)*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Sótt 15. júní 2008 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar//nr/3953>.



- Nind, M. (2005). Introduction: Models and practice in inclusive curricula. Í M. Nind, J. Rix, K. Sheehy og K. Simmons (ritstjórar), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (bls. 1–10). London og New York: Routledge Falmer og The Open University.
- O'Brian, J. og O'Brian, C. L. (1996). *Inclusion as a force for school renewal*. Í S. Stainback og W. Stainback (ritstjórar), *Inclusion: A guide for educators* (bls. 29–48). Baltimore: Paul H Brooks.
- Rothstein-Fisch, C. og Trumbull, E. (2008). *Managing diverse classrooms: How to build on students' cultural strengths*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Salisbury, C. L. (2006). Principals' perspectives on inclusive elementary schools. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 31(1), 70–82.
- Tomlinson, C. A. og McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (2008). *Education*. Sótt 14. apríl 2008 af [http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL\\_ID=48712ogURL\\_DO=DO\\_TOPICogURL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712ogURL_DO=DO_TOPICogURL_SECTION=201.html)
- Wiggins, G. og McTighe, J. (2005). *Understanding by design* (2. útgáfa). Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

## UM HÖFUNDA

*Hafdís Guðjónsdóttir* (hafdgud@hi.is) er dósent við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1973, B.A.-prófi í sérkennslufræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 1990, M.A.-prófi í sérkennslufræðum frá Oregonháskóla í Eugene árið 1993 og doktorsprófi (Ph.D.) í sérkennslufræðum frá sama skóla árið 2000. Rannsóknir hennar beinast einkum að menntun án aðgreiningar, kennslufræði, fagmennsku kennara, kennararannsóknnum og kennaramenntun.

*Jóhanna Karlsdóttir* (johannak@hi.is) er lektor í kennslufræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1972, framhaldsnámi í byrjendakennslu og myndmennt frá Danmarks Lærerhøjskole árið 1989 og M.Ed.-prófi í menntunarfræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 2001. Rannsóknir hennar beinast einkum að kennslufræði, námsmati, heimanámi nemenda og menntun án aðgreiningar.

## “LET A THOUSAND FLOWERS BLOOM” POLICY OF INCLUSIVE EDUCATION

### ABSTRACT

The goal of this article is to throw a light on school policy and declaration from school authorities on inclusive education based on international conventions, Icelandic acts on education, Icelandic national curriculum and present the situation in our country. The purpose of the research was to analyze the situation in the light of recent research and to view the interplay with international policy and current trend to consolidate the discussion and decision-making in this matter. Data was gathered by analyzing written material and homepages of 68 schools in the four biggest communities. The main findings are that only one fourth of the schools display inclusive policy, but more than half introduce their policy on special education, special classes, and different learning centers.

### ABOUT THE AUTHORS

*Hafdís Guðjónsdóttir* (hafdgud@hi.is) is an Associate Professor at the University of Iceland, School of Education. She graduated from the Iceland Teacher College in 1973. She completed a B.A. degree in Special Education from the Iceland University of Education in 1990, a M.A. degree in Special Education from the University of Oregon, Eugene in 1993 and a Ph.D. degree in Special Education from the same school in 2000. Her main research interests are inclusive education, pedagogy, teacher development and professionalism, teacher research, and self study of teaching and teacher education practices.

*Jóhanna Karlsdóttir* (johannak@hi.is) is an Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She graduated from the Iceland Teacher College in 1972, completed graduate studies in elementary teaching and art and craft from the Danish School of Education in 1989 and completed a M.Ed. degree in Education from the Iceland University of Education in 2001. Her main research interests are in the areas of pedagogy, assessment, students' homework and inclusive education.



## „Þetta er spennandi... og gefur mikla möguleika“

Notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu  
sex myndlistarkennara í grunnskólum

---

*Í aðalnámskrá grunnskóla frá 1999 er kveðið á um aukna notkun tölvu- og upplýsingatækni í grunnskólum, ekki aðeins í tiltekinni námsgrein, heldur á öllum sviðum skólasterfsins. Í þessari rannsókn er leitast við að kanna hvernig notkun tækninnar er háttað í myndlistarkennslu sex kennara í grunnskólum, með hliðsjón af áherslum og markmiðum í aðalnámskrá grunnskóla. Rannsóknin byggist á viðtölum við myndlistarkennara sem nota tæknina á einhvern hátt í starfi með nemendum. Viðtölin voru tekin á tímabilinu mars til desember 2005. Auk þess að taka viðtölin voru markmið aðalnámskrár skoðuð með tilliti til tölvu- og upplýsingatækni í kennslu. Einnig voru skólanámskrár skólanna sex skoðaðar til að kanna hugsanleg áhrif aðalnámskrár á áherslur skólanna, og þar með starf kennaranna. Í niðurstöðum kom mjög greinilega fram að kennararnir nota tæknina aðallega til undirbúnings kennslu og við innlagnir í upphafi kennslustunda. Nemendur nota tæknina hins vegar mjög takmarkað í námi sínu í kennslustofunni þó að kennarar telji að nemendur noti tölvur talsvert eftir að skóla lýkur á daginn, bæði til afþreyingar og samskipta.*

---

### INNGANGUR

Á undanförunum árum hefur orðið mikil tæknibylting í upplýsingamálum í þjóðfélaginu. Upplýsinga- og samskiptatækni með aukinni tölvunotkun hefur rutt sér til rúms með Neti, gagnabönkum, leitarvefjum og margmiðlunarefni og aðgangur fólks að upplýsingum er orðinn auðveldari en áður. Þessara áhrifa gætir alls staðar í þjóðfélaginu. Það þarf því að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í þessum síbreytilega heimi tækni, upplýsinga og samskipta.

Þessi grein er unnin upp úr meistaraþrófsritgerð sem gerð var undir leiðsögn prófessors Allyson Macdonald, þar sem aflað var upplýsinga um notkun upplýsingatækni í myndlistarkennslu sex myndlistarkennara í grunnskólum. Tilgangur rannsóknarinnar var að kanna hvernig notkun upplýsinga- og samskiptatækni væri

háttað í myndlistarkennslu, með tilliti til stefnumörkunar stjórnvalda sem fram kemur í áherslum og markmiðum aðalnámskrár grunnskóla frá 1999.

Í þessari grein verður sagt frá stefnumörkun stjórnvalda um notkun tölvu- og upplýsingatækni í skólastarfi grunnskóla og fjallað er um áherslubreytingar í aðalnámskrá í kjölfar þeirrar stefnumörkunar. Gerð verður nokkur grein fyrir áherslum á tölvunotkun í aðalnámskrá um myndlistarkennslu og sameiginlegum markmiðum myndlistarkennslu, tölvunotkunar í grunnskóla, upplýsingamenntar og nýsköpunar og hagnýtingar þekkingar. Einnig verður sagt frá aðferðum við gagnaöflun og framkvæmd rannsóknarinnar. Niðurstöður verða kynntar og ræddar með það í huga að svara spurningum rannsóknarinnar um aðstöðu til að nota tæknina í myndlistarkennslu, mat kennara á markmiðum aðalnámskrár grunnskóla, markmið í skólanámskrám og notkun tækninnar í kennslustofunni.

## STAÐA ÞEKINGAR OG STEFNUMÖRKUN STJÓRNVALDA

Um það bil áratugur er liðinn frá því að stjórnvöld settu á fót nefnd til að marka stefnu um notkun tölvu- og upplýsingatækni í skólastarfi grunnskóla. Sú stefna kom fyrst fram í ritinu *Í krafti upplýsinga* (Menntamálaráðuneytið, 1996). Þar segir að mikilvægt sé að námsgreinar þróist í takt við þær breytingar sem verða í samfélaginu og að skólinn beiti vinnubrögðum eins og þau gerast best á hverjum tíma, endurskoði viðfangsefni sín og samspil námsgreina, að námsgögn muni breytast og aðgangur að ýmiss konar sérhæfðum forritum, kennsluforritum, margmiðlunarefni og Neti muni að nokkru leyti taka við af prentuðum upplýsingum (Menntamálaráðuneytið, 1996).

Árið 2001 kom út verkefnaáætlun menntamálaráðuneytisins í rafrænni menntun, *Forskot til framtíðar 2001–2003*, sem fjallaði m.a. um nýjar leiðir til náms og kennslu. Þar segir m.a. að upplýsingatæknin bjóði upp á fjölbreytt tækifæri í skólastarfi, opni áður óþekktar leiðir til náms og muni smám saman verða hluti af öllu námi (Menntamálaráðuneytið, 2001). Í endurskoðaðri stefnu ríkisstjórnarinnar um upplýsingasamfélagið 2004–2007, *Audlindir í allra þágu*, segir m.a. að náðst hafi verulegur árangur sem fylgja þurfi eftir, þó að á nokkrum sviðum hafi þróunin ekki orðið eins hröð og væntingar stóðu til. Leiðarljós stefnumörkunarinnar sé einstaklingurinn, tækifæri hans og velferð í samfélaginu. Kennurum verði tryggð ráðgjöf, stuðningur og þjálfun við nýtingu stafræns námsefnis og enn fremur gert átak í gerð námsefnis sem taka skuli mið af nýjum hugmyndum um notkun upplýsingatækni á sviði menntunar (Forsætisráðuneytið, 2004).

Árið 2005 lagði menntamálaráðuneytið enn fram áherslur um nýtingu upplýsingatækni í menntun, *Áræði með ábyrgð* (Menntamálaráðuneytið, 2005), og mótaði stefnu til 2008. Þar er lögð áhersla á aðgang að upplýsingasamfélaginu, tækni og fjarskipti, stafrænt efni, breytta starfshætti og siðferði á Netinu. Þar segir m.a. að í þjóðfélaginu sé þekking sú auðlind sem mestu varði og upplýsingatækni sé snar þáttur í þekkingaröflun þeirrar kynslóðar sem er að vaxa úr grasi og hefur alist upp við tölvur, kynslóð sem líti á það sem sjálfsagðan hlut að fá að nota Netið og samskiptatækni í menntun. Mikilvægt sé að skólar nýti tölvur- og upplýsingatækni á virkan hátt í starfsgreinunum mynd- og tónmennt (Menntamálaráðuneytið, 2005).

## Aðalnámskrá grunnskóla

Áhrifa af stefnumörkun stjórnvalda gætti fyrst í aðalnámskrám grunnskóla 1999. Við skipulag skólustarfs ber skólum að hafa markmið og áherslur aðalnámskrár að leiðarljósi en það er síðan í höndum hvers skóla að útfæra þær nánar í skólanámskrá með tilliti til þeirra kennsluhátta sem hver skóli aðhyllist og kennurum ber að starfa eftir (Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti, 1999). Aðalnámskrá er þannig leiðarljós kennara í starfi og kennurum ber að fara eftir henni eins og kostur er (Andri Ísaksson, 1983).

Nokkur áherslubreyting varð á námskrá í myndlistarkennslu með útkomu aðalnámskrár 1999, sem byggist að verulegu leyti á hugmyndafræði fagmiðaðrar myndlistarkennslu (e. Discipline Based Art Education, eða DBAE). Sú hugmyndafræði er upprunnin í Kaliforníu í Bandaríkjunum í byrjun níunda áratugarins og hefur fyrir tilstuðlan Getty-stofnunarinnar verið útfærð og þróuð af fræðimönnum í menntun og listum, meðal annarra Elliot Eisner og Stephen Mark Dobbs (Dobbs, 1998; Eisner, 2002; The Getty, 2006). Listnámið á samkvæmt þessari hugmyndafræði að vera eins konar verkfæri til að kenna og þróa lausn vandamála, þjálf á rökhugsun, verksvit og tjáningu á tungumáli listarinnar, með myndrænni tjáningu. Við þetta er tölvu- og upplýsingatækni ætlað stórt hlutverk í DBAE, því að með tækni ólíkra miðla og fjölbreyttri notkun tækninnar öðlast listkennslan aukið og nýtt hlutverk (Dobbs, 1998). Það er nokkuð í anda hugmyndafræði DBAE að inntakspáttum í aðalnámskrá grunnskóla í myndlistarkennslu var skipt í þrennt; lögmál og aðferðir, sögulegt og félagslegt samhengi og fagurfræði og rýni. Stjórnvöld ætluðu í upphafi þrjú ár til aðlögunar aðalnámskrár grunnskóla 1999 að skólastarfi.

## Námskrár fyrir myndlistarkennslu

Í námskrá fyrir myndlistarkennslu eru lagðar til áherslubreytingar á grundvelli upplýsingasamfélagsins og talið er mikilvægt að nemendur noti tölvur og upplýsingatækni og þjálfist í að beita henni til að auka þekkingu sína um leið og þeir öðlist og þjálf færni til að efla skilning sinn á viðfangsefninu listum (Aðalnámskrá grunnskóla. Listgreinar, 1999). Samkvæmt aðalnámskrá á að samþætta inntak myndlistarkennslunnar þeim markmiðum sem tilgreind eru fyrir tölvunotkun í grunnskóla, upplýsingamennt og nýsköpun og hagnýtingu þekkingar. Það er talið mikilvægt að kennarar velji leiðir að markmiðum einstakra greina með það í huga að um leið og nemendur öðlast færni og þekkingu á viðkomandi námssviði öðlist þeir einnig reynslu og færni í þeim vinnubrögðum sem best þykja hverju sinni (Aðalnámskrá grunnskóla. Listgreinar, 1999).

Tölvunotkun í grunnskóla er ekki ætlaður sérstakur tími í stundaskrá. Þau markmið sem koma fram í aðalnámskránni mynda ekki ramma um eina tiltekna námsgrein heldur er nauðsynlegt að þeim sé fléttað inn í kennslu og nám í öðrum námsgreinum (Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt, 1999). Ætlast er til að kennarar allra námsgreina noti tölvur og upplýsingatækni sem verkfæri í sinni faggrein. Myndlistarkennurum ber að sjá til þess að nemendur noti tæknina í myndlistarnámi sínu. Samkvæmt því á að samþætta markmið tölvunotkunar í grunnskóla og myndlistarkennslu.

Upplýsinga- og tæknimennt eru ætlaðir tveir tímar í stundaskrá í viku hverri og er það í höndum hvers skóla að skipta þeim tíma á námsgreinarnar upplýsingamennt og tæknimennt. Upplýsingamennt er þverfagleg námsgrein að því leyti að lögð er áhersla á að kenna og leiðbeina nemendum um sérstaka aðferð og tækni við öflun, úrvinnslu og miðlun upplýsinga í tengslum við annað nám nemenda. Í því felst að markmið myndlistar og upplýsingamenntar ber að samþætta. Inntak kennslunnar er sótt í myndlistarkennsluna og myndlistarkennarinn ber ábyrgð á þeim þætti, en kennari í upplýsingamennt ber ábyrgð á tæknilegum þætti kennslunnar. Með þessari tilhögun er ýtt undir þann skilning á upplýsingatækni að um sé að ræða sérstaka aðferð sem hægt sé að nota á ólíkum sviðum við að afla sér þekkingar og færni (Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt, 1999).

Nýsköpun og hagnýtingu þekkingar er ekki ætlaður sérstakur tími í stundaskrá. Greinin er þverfagleg og samþættist námsefni einnar eða fleiri námsgreina. Um er að ræða sérstaka aðferð sem skólar geta nýtt sér til að umbreyta hverri námsgrein í starfs- og tæknigrein með því að setja hana í nýtt samhengi og tengja hana veruleika nemenda, sköpunarþörf og leikgleði (Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt, 1999).

Aðalnámskrá grunnskóla gerir kröfur um að samþætting námsgreina feli í sér námsþætti úr öllum þeim námsgreinum sem samþætтар eru hverju sinni. Í því skyni þurfa kennarar að kynna sér námskrár þeirra allra því að samþætting námsgreina verður að vera þeim öllum í hag.

Auðvelt er að sjá tengsl milli efnisþátta í myndlistarkennslu og notkunar tölvu- og upplýsingatækni. Hér hefur sameiginlegum markmiðum verið raðað upp í eina töflu.



Tafla 1. Efnisþættir námsgreinanna fjögurra samkvæmt markmiðum aðalnámskrár

Myndlist	Tölvunotkun í grunnskóla	Upplýsingamennt	Nýsköpun og hagnýting þekkingar
<p><b>Lögmál og aðferðir:</b> Nemendur þjálfa skapandi og tæknilega færni, sem felst í notkun á miðlum greinarinnar í sköpun nemenda.</p>	<p><b>Beiting tölva:</b> Nemendur þjálfast í notkun tölvu- og upplýsingatækni við vinnuna.</p> <p><b>Tölvulæsi:</b> Nemendur þjálfast í að beita tölvu- og upplýsingatækni.</p>	<p><b>Tæknilæsi:</b> Nemendur öðlast kunnáttu til að nýta tækjabúnað til þekkingaröflunar og miðlunar.</p>	<p><b>Upplýsinga- og tæknilæsi:</b> Nemendur tileinka sér þá þekkingu, færni og tækni sem þarf til að útfæra eigin hugmynd í sýnilega afurð.</p>
	<p><b>Tækniskilningur:</b> Nemendur læra að meta og skilja möguleika tækninnar og takmarkanir.</p> <p><b>Viðhorf:</b> Nemendur kynnast möguleikum tölvu- og upplýsingatækni í námi og starfi og sjá hvernig tæknin nýtist í réttu samhengi við viðfangsefni.</p>	<p><b>Upplýsingalæsi:</b> Nemendur öðlast þekkingu og færni í að afla, flokka og vinna úr upplýsingum á gagnrýnninn og skapandi hátt.</p>	<p><b>Hugmynd, lausn, afurð:</b> Nemendur læra fagleg vinnubrögð við hugmyndavinnu, útfærslu og framleiðslu afurðar.</p>
<p><b>Félagslegt og sögulegt samhengi:</b> Nemendur auka skilning og þekkingu á myndhefð samfélagsins í nútíð og fortíð.</p>		<p><b>Menningarlæsi:</b> Nemendur læra að njóta menningar og vinna úr ýmsum þáttum hennar á skapandi og siðrænan hátt.</p>	
<p><b>Fagurfræði og rýni:</b> Nemendur þjálfa myndtúlkun, gagnrýna hugsun og hæfni til að lýsa skoðunum sínum með eigin orðum, sem vekur þá til umhugsunar um gæði og tjáningu myndmálsins.</p>			<p><b>Einstaklingur, tækni og umhverfi:</b> Nemendur verði meðvitaðir um gagnvirk tengsl á milli einstaklinga, tækni og umhverfis, sem tengist þeim sviðum sem nýsköpun og hagnýting þekkingar samþættist hverju sinni.</p>

Í töflunni sést, ef skoðað er lárétt, hvernig samræmi er á milli námsgreinanna fjögurra. Nemendur kynnast lögmálum og aðferðum tækninnar sem og öðrum aðferðum í námi og starfi og læra að nýta hana við hönnun hugmynda og útfærslu fjölbreyttra viðfangsefna. Upplýsingaöflun með miðlum tækninnar tengist beint markmiðum félagslegs og sögulegs samhengis myndlistarkennslunnar. Meðvitund um fjölbreytta útfærslu á sviði sköpunar eykst með þjálfun gagnrýnnar hugsunar og fagurfræði-

legra umræðna og vekur nemendur til betri vitundar um möguleika á sviði nýsköpunar.

## Myndlist og upplýsingatækni

Tölvur þykja henta vel í myndlist, hvort sem er til notkunar fyrir listamenn, í atvinnugreinum sem tengjast listum eða við kennslu í skólum. Í íslenskri rannsókn á áherslum tólf myndlistarkennara í grunnskólum kom fram að tölvur væru mjög áhugaverður miðill í myndlistarkennslu og það talið nauðsynlegt, í takt við nýja tíma, að leggja áherslu á að nýta þær sem verkfæri í myndlistarkennslunni. Samkvæmt niðurstöðum Jóhönnu Ingimarsdóttur eru fáar námsgreinar sem gætu haft jafn mikinn hag af notkun tækninnar og myndlistarkennslan (Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir, 2000). Höfundur annarrar rannsóknar telur notkun tölvu- og upplýsingatækni henta sérlega vel til listsköpunar, til upplýsingaleitar um myndlist og til að skoða listaverk í sögulegu, félagslegu og menningarlegu samhengi. Tæknin geti á þann hátt stuðlað að víðtæku tölvu- og tæknilæsi nemenda, en það samræmist algerlega markmiðum myndlistarkennslu í grunnskólum (Ásthildur Björg Jónsdóttir, 2003).

Með tölvu- og upplýsingatækni hafa aðstæður breyst og nú er auðveldara að nálgast margskonar upplýsingar um listaverk, listamenn, listastefnur og hvaðeina sem tengist listasögukennslu en áður var (Wang, 2002). Þetta geta verið upplýsingar í formi texta, mynda, myndskreiða af sögulegum atburðum, og öðru sem ekki er hægt að nálgast á prentuðu máli í bókum. Slík framsetning er talin auka umfang upplýsinganna, þannig að nemendur lesi ekki aðeins textann heldur geti á vissan hátt upplifað atburðina (Walling, 2001).

Erlendis eru menn heldur ekki í vafa um mikilvægi og möguleika tölvu- og upplýsingatækninnar í myndlist, hvort sem um er að ræða skapandi vinnu, upplýsingaöflun í tengslum við söguleg atriði eða fagurfræðilegar umræður og listgagnrýni. Frá fagurfræðilegu sjónarhorni þykja framsetningarform upplýsingatækninnar og miðlar hennar byggðir á listrænum grunni myndlista (Gouzouasis, 2006).

Líklegt má telja að miðillinn sem er notaður hafi áhrif á úrvinnslumöguleika myndsköpunar hverju sinni (Rogers, 1997), en engin tækni hefur áhrif á hugmyndirnar sjálfar þó að útfærslan markist af þeirri tækni sem unnið er með. Þetta hafa þeir séð sem unnið hafa sama myndefni í margs konar efnivið og tækni. Ekki er talið líklegt að nýja tæknin muni ýta eldri aðferðum til hliðar því að listamenn munu alltaf halda áfram að mála og teikna (Wang, 2002).

Í niðurstöðum rannsóknar á notkun upplýsingatækni í listasögukennslu kom fram að gagnvirk margmiðlun gæfi möguleika á námsumhverfi sem ekki er í boði á öðrum vettvangi (Taylor og Carpenter, 2005). Mikilvægur þáttur í því tilliti er að sleppt sé línulegri umfjöllun um efnið og nemendur geti ráðið hvað þeir skoða og hvenær. Það textaform sem vefræn framsetning byggist á er talið líkja mjög eftir námsferli heilans, ekki ósvipað því þegar við reikum fram og til baka í umræðum (Popovich, 2006).

Gagnvirk margmiðlun hefur víða verið rannsökuð og er talin vera mjög virkt form til náms. Þetta framsetningarform námsefnis hefur verið tengt vitsmunasálfræði þar sem unnið er út frá kenningum um það hvernig nemendur nálgast og tileinka sér

Þekkingu með upplýsingaöflun. Slík nálgun er talin leiða til meiri skilnings á viðfangsefninu en aðrar aðferðir, sem sumar byggjast á auðleystum verkefnum sem ekki skilja alltaf eftir mikla þekkingu hjá nemendum (Taylor og Carpenter, 2005). Cason (1998) telur upp þrjú atriði sem hann telur ýta undir námsmöguleika nemenda þegar notuð er gagnvirk margmiðlun. Hann segir að nám sé ferli þekkingaröflunar sem sé andstætt utanbókarnámi og nemendur séu því líklegri til að finna samsvörun í lífsreynslu sinni með nálgun upplýsingatækninnar en þegar þekkingar sé aflað á annan hátt; í öðru lagi sé möguleikinn á því að öðlast nýja þekkingu háður umfangi upplýsinga sem nemandinn geti aflað og virkni þeirrar tækni sem hann noti við upplýsingaöflunina; og í þriðja lagi sé nemandinn háður þeim aðstæðum sem hann býi við í daglegu lífi og starfi og nám hans og viðfangsefni þurfi að setja í sams konar umhverfi til að hann geti yfirfært þekkinguna yfir í annað samhengi, aðrar námsgreinar (Cason, 1998). Þetta gæti bent til þess að námsumhverfi tölvu- og upplýsingatækni hafi jákvæð áhrif á námsárangur í myndlist (Taylor og Carpenter, 2005).

Gott aðgengi að fjölbreyttum skoðunum gerir það að verkum að lesandinn fær ekki uppgefna neina eina sanna merkingu, heldur þarf hann að meta þær upplýsingar sem hann fær og móta sína eigin skoðun. Þannig er hægt að vekja nemendur til umhugsunar um fagurfræðileg atriði (Taylor, 2004). Gagnrýnin umræða og fagurfræðilegar umræður um listaverk geta leitt til dýpri skilnings á viðfangsefninu. Þess vegna er mikilvægt að hafa aðgang að fjölbreyttum upplýsingum um listaverk sem fjallað er um í listasögukennslu, listgagnrýni og fagurfræðilegum umræðum, þar sem keppst er við að útskýra samtímalistir, tilvist og tilgang listaverksins í fjölbreyttu samhengi (Prater, 2001). Það er mikilvægt að nemendur fái þjálfun í að tjá skoðanir sínar og þjálfra rökhugsun, ekki aðeins í fagurfræði og listum, heldur í öllu námi.

## AÐFERÐ

Í rannsókninni var leitast við að svara því hvornig notkun tölvu- og upplýsingatækni var háttað í kennslu sex myndlistarkennara í grunnskólum, með hliðsjón af áherslum og markmiðum í aðalnámskrá grunnskóla 1999.

Rannsóknin byggist á eiginlegum rannsóknaraðferðum þar sem notað var rannsóknarsnið tilviksathugana (e. case study) sem talið er henta vel í skólamiðuðum rannsóknum (Hitchcock og Hughes, 1995).

Notað var tilgangsstýrt úrtak (e. purposive sampling), sem gerði rannsakanda mögulegt að velja þátttakendur með tilliti til þekkingar þeirra á viðfangsefni rannsóknarinnar (Silverman, 2000). Send var fyrirspurn á póstlista til rúmlega eitt hundr að og fimmtíu myndlistarkennara um notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu í grunnskóla. Ellefu svör bárust, sex af þeim frá kennurum sem notuðu tæknina í kennslu. Óskað var eftir þátttöku þeirra í rannsókninni. Þeir kenndu í misstórum skólum í þremur skólaumdæmum á landinu.

Gagnaöflun fór fram á tímabilinu frá mars til desember 2005. Tekin voru hálf-opin viðtöl (e. semi-structured interview) (Hitchcock og Hughes, 1995). Viðtölin voru tekin á vettvangi kennslunnar, í kennslustofum kennaranna sjálfra. Lagt var upp með

fyrirfram gefinn spurningaramma sem byggðist á inntaki rannsóknarspurninganna, en svör kennaranna voru þó að nokkru látin ráða framvindu viðtalsins. Viðtölin voru hljóðrituð á segulband og síðan afrituð yfir í tölvutækt form til úrvinnslu.

Upplýsinga var einnig aflað með greiningu skrifaðra gagna (Silverman, 2000), þar sem greind voru markmið og áherslur í aðalnámskrá grunnskóla og skólanámskrám skólanna sex, með tilliti til notkunar tölvu- og upplýsingatækni í myndlistarkennslu.

Greining og túlkun gagnanna var í samræmi við eigindlegar aðferðir (Silverman, 2000), þar sem rannsóknarspurningar verkefnisins voru lagðar til grundvallar greiningunni og niðurstöður flokkaðar eftir áhersluatriðum undirspurninga verkefnisins. Innan þeirrar flokkunar var greint eftir þeimum, sumpart fyrirfram gefnum en að hluta upp úr gögnunum.

Með greiningu markmiða í aðalnámskrá var skoðað hvernig kennararnir notuðu tölvu- og upplýsingatækni í kennslu sinni með tilliti til markmiða aðalnámskrár. Þannig var leitað viðmiða til að gera niðurstöður viðtalanna trúverðugar. Með því var vísað til þess hvort sá veruleiki sem rannsóknin sýndi stæðist samanburð við þá sýn sem í námskránum felst (Hitchcock og Hughes, 1995).

Aðalspurning rannsóknarinnar var:

- Hvernig koma áherslur aðalnámskrár grunnskóla 1999 á notkun upplýsinga- og samskiptatækninnar fram í lýsingum á kennslu sex myndlistarkennara?

Eftirfarandi undirspurningar voru lagðar til grundvallar:

- Aðstæður: Hvernig meta myndlistarkennarar aðstæður í skólunum til notkunar upplýsingatækni í myndlistarkennslu? Hér var litið til skipulags skólustarfsins, aðgengis nemenda að tölvum og hvernig kennarar skipuleggja kennsluna.
- Aðalnámskrá: Hvert er mat kennaranna sex á markmiðum í aðalnámskrá grunnskóla og hvernig koma markmið myndlistarkennslunnar fram í skólanámskrám skólanna sex? Viðbrögð kennaranna við breyttum áherslum í aðalnámskrá grunnskóla gefa hugmyndir um það hvernig þeir vinna úr markmiðum námskrárinnar, hvernig tæknin er notuð sem verkfæri til náms og Netið sem upplýsingaveita og námsumhverfi kennslunnar.
- Kennsla: Hvernig er notkun upplýsinga- og samskiptatækni háttáð í kennslu myndlistarkennaranna sex, hver eru áhrif þeirrar notkunar og ástæður þess að kennarar nota tæknina á þann hátt sem þeir gera? Upplýsingar um notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslustundum varpa ljósi á það hvernig kennarar skipuleggja kennslu með tilliti til notkunar tækninnar og hvernig tæknin hefur þjónað inntakspáttum kennslunnar. Þetta varðar áhrif tækninnar á skapandi vinnu nemenda, hvernig nemendur setja listasöguna í sögulegt og félagslegt samhengi síns tíma með hjálp tækninnar og hvernig þeir nota tæknina við að þjálfá gagnrýna hugsun og meta list á fagurfræðilegan hátt og rökræða merkingu og gildi lista.

Við greiningu gagna var notað greiningartæki Twinings (Twining, 2003) í þeim tilgangi að greina notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu þeirra sex kennara sem komu

að rannsókninni. Með því var greint á hvern hátt þeir notuðu tæknina, sem stuðning við nám, útvíkkun náms eða til umbreytingar á innihaldi eða vinnuferli námsins.

## NIÐURSTÖÐUR OG UMRÆÐUR

Kennararnir sex sem tóku þátt í rannsókninni voru almennt mjög jákvæðir varðandi notkun tölvu- og upplýsingatækninnar í myndlist og myndlistarkennslu. Skoðun þeirra allra var að tæknin væri spennandi miðill og gæfi marga möguleika og útfærslur í kennslunni sem önnur verkfæri gætu ekki gefið. Þess ber þó að geta að rannsóknin er byggð á viðtölum við sex myndlistarkennara og niðurstöður hennar geta á engan hátt gilt um kennslu annarra kennara sem kenna myndlist. Hér verða nokkur atriði úr niðurstöðum rannsóknarinnar rakin.

### Aðstæður til notkunar upplýsingatækni í myndlistarkennslu

Það var sameiginlegt skólunum sex að ein nettengd tölva var í myndlistarstofunum. Í sumum þeirra var einnig fjölbreyttari tækjakostur til notkunar tölvu- og upplýsingatækni í kennslu, svo sem prentari, skanni, skjávarpi, stafræn myndavél, og fleiri áhöld sem ekki tengjast tækninni sérstaklega, eins og myndvarpi og ljósritunarvél. Skipulag kennslunnar almennt byggðist á notkun tölvuvera og einnig voru dæmi um að tölvur væru á bókasöfnum skólanna til afnota fyrir nemendur.

Kennarar eru flestir sammála um það að tölvuver henti ekki vel í myndlistarkennslu því þanta þurfi tíma, oft með miklum fyrirvara, til að komast þar að. Kennarar geta því ekki farið með nemendur í tölvuver þegar það hentar í kennslunni vegna þess að hver bekkur hefur ákveðna tíma á stundaskrá í myndlist og sá tími er ekki endilega laus í tölvuveri. Sama skipulag virðist gilda um tölvurnar á bókasafni skólanna þar sem það á við. Einn kennarinn telur þetta vera eina af ástæðum þess að hann hafi hingað til ekki haft neina aðstöðu til að láta nemendur vinna í tölvum þó að hann geti alveg hugsað sér að gera það stundum. Allir myndlistarkennararnir eru sammála um að það sé æskilegt að hafa tölvur inni í stofunni til afnota fyrir nemendur og sumir þeirra telja að notkun upplýsingatækni í myndlistarkennslu standi í raun og falli með því. En þeir eru ekki sammála um hve margar tölvurnar þyrftu að vera og nefna allt frá einni upp í nokkrar.

Í myndlistarkennslunni er því ekki sérlega gott aðgengi að tækninni. Prater (2001) telur þetta atriði vera eina af helstu ástæðunum fyrir því að illa gangi að innleiða tæknina í myndlistarkennslu. Ein tölva í kennslustofu sé ekki líkleg til að skapa viðunandi aðgengi að tækninni, slíkt leiði ekki til markvissrar notkunar nemenda (Norris og Soloway, 2003). Þetta kemur heim og saman við niðurstöður fleiri rannsókna á notkun tækninnar í kennslu (Davies, Franks, Loveless, Mosdell og Wheeler, 2003). Slæmt aðgengi að tölvum getur því augljóslega haft áhrif á notkun tækninnar í myndlistarkennslu (Norris o.fl., 2003). En fjöldi tölva þarf á hinn bóginn ekki að vera ráðandi um það hvort tæknin er notuð í kennslustundum því að ekki er víst að markviss notkun tækninnar væri meiri þó að fleiri tölvur væru í kennslustofunni (Prater, 2001).

## Mat kennara á markmiðum í aðalnámskrá grunnskóla

Flestir kennaranna telja að þeim beri ekki að kenna notkun tækninnar í myndlistarkennslu því að það standi mjög lítið um notkun tölvu- og upplýsingatækni í aðalnámskrá grunnskóla. Þeir virðast ekki allir hafa áttað sig alveg á þeirri tengingu sem er á milli myndlistarhluta og upplýsingatæknihluta í aðalnámskrá. Flestir þeirra telja að lítið sé fjallað um notkun tækninnar í myndlistarkennslu og tveir þeirra fullyrða að ekki séu gerðar kröfur um það í námskránni að þeir kenni nemendum að vinna með tölvur og upplýsingatækni í myndlistarkennslu. Meirihluti kennaranna hefur jafnvel ekki lesið eða kynnt sér námskrá upplýsinga- og tæknimenntar og taka af þeirri ástæðu ekki tillit til skráðra markmiða í þeim hluta námskrárinnar við undirbúning kennslu. Þeir líta þá einungis til myndlistarhluta námskrárinnar, huga ekki að Tölvunotkun í grunnskóla, Upplýsingamennt eða Nýsköpun og hagnýtingu þekkingar.

Aðalnámskrá gerir ráð fyrir samþættingu námsgreina. Sú kennsla á tölvur sem skipulögð er í öllum skólunum fer fram undir leiðsögn tölvukennara sem á, samkvæmt markmiðum aðalnámskrár, að hafa samvinnu við myndlistarkennara um verkefnavinnuna. Þar er gert ráð fyrir að myndlistarkennarinn undirbúi og sjái um innihald kennslunnar en tölvukennarinn það sem snýr að tæknilegri framkvæmd vinnunnar (Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt, 1999). Slíkt samstarf er ekki fyrir hendi hjá neinum af þeim kennurum sem heimsóttir voru. Það er því ekki um það að ræða að nemendur fari í tölvuverið til að vinna að myndlistarverkefni sem upplýsingatæknikennarinn leiðbeinir þeim við.

Myndlistarkennararnir vita vel að upplýsingamennt er kennd í skólanum en vita ekki hvort kennslan er þannig byggð upp að hægt sé að nýta sér þá þekkingu í öðrum námsgreinum, eða hvort nemendur vinna í myndvinnsluforritum og nota kennsluforrit sem tengjast myndlistarkennslunni. Svipaðar niðurstöður hafa komið fram í fleiri rannsóknum á notkun tækninnar í myndlistarkennslu og samþættingu námsgreina (Wood, 2004).

Hugmyndafræði aðalnámskrárinnar um notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu virðist ekki hafa náð inn í myndlistarkennsluna. Þannig er þetta, þrátt fyrir þá yfirlýstu stefnu stjórnvalda að brýnt sé að námsgreinar þróist í takt við breytingar í samfélaginu svo að vinnubrögð nemenda séu eins og þau gerast best á hverjum tíma í þjóðfélaginu (Menntamálaráðuneytið, 1996).

Kennararnir segjast átta sig vel á ástæðum þeirrar stefnumörkunar stjórnvalda, að leggja mikla áherslu á notkun tölvu- og upplýsingatækni í skólastarfi, en telja þó sumir að ekki hafi verið hugað nægilega vel að framkvæmdahlið kennslunnar þegar markmið um notkun tölvu- og upplýsingatækni voru sett inn í aðalnámskrá grunnskóla. Það sé ekki alltaf gott að fá fyrirmæli að ofan, auk þess sem þróun taki tíma. Kennararnir segjast ekki vita um marga kennara sem noti tölvur og upplýsingatækni í myndlistarkennslu. Óljóst er hvort það er vegna þess hve þeir eru fáir eða að það fari hljótt. Það vekur þó athygli að í skólunum skuli ekki hafa verið fylgt betur eftir markmiðum og áherslum aðalnámskrár varðandi notkun tækninnar í myndlistarkennslu.



## Skólanámskrár skólanna sex

Með setningu markmiða í skólanámskrá getur hver skóli markað sér sínar áherslur hvað varðar myndlistarkennsluna og framkvæmd hennar. Varla er þó hægt að sjá að með þeirri markmiðasetningu marki neinn skólanna sex sér verulega sérstöðu varðandi áherslur á notkun tölvu- og upplýsingatækni í myndlistarkennslu.

Í skólanámskrár voru skráð markmið fyrir myndlist og tölvukennslu, en námsgreinin tölvukennsla, sem tilgreind er í skólanámskrám, gæti þá verið eins konar samnefni fyrir greinarnar þrjár sem tilheyra upplýsingamennt; tölvunotkun í grunnskóla, upplýsingamennt og nýsköpun og hagnýtingu þekkingar.

Myndlistarkennslan virðist í mjög fáum tilfellum vera samþætt tölvukennslu skólanna samkvæmt skólanámskránum því að markmið tölvukennslunnar fléttast ekki inn í markmið myndlistarkennslunnar nema í undantekningartilfellum. Þau litlu tengsl sem er að finna milli myndlistar og tölvukennslu virðast nær eingöngu eiga við um markmið upplýsingamenntar, en ekki virðist vera hirt um tölvunotkun í grunnskóla og nýsköpun og hagnýtingu þekkingar.

Samkvæmt skólanámskrám skólanna sex virðist tölvukennslan á hinn bóginn sækja ýmislegt til myndlistarinnar því að þar er verkefnavinnan í flestum tilfellum byggð á myndvinnslu og myndrænni framsetningu hvers konar, þó að ekki sé leitað til myndlistarkennarans eftir hugmyndum eða verkefnum til að vinna. Þar er talað um notkun myndvinnsluforrita til að teikna myndir, allt frá einfaldri til flókinnar myndvinnslu. Í skólanámskrám er tekið fram að margir kennarar komi að kennslunni í upplýsingamennt, sem kemur heim og saman við áherslur í aðalnámskrá, en samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar er ekki um neina samþættingu að ræða milli myndlistar og upplýsingatækni í skólunum sex.

Inntak margra markmiða tölvukennslunnar í skólanámskránum er tengt myndlist og myndvinnslu þó að framkvæmdin sé alfarið í höndum tölvukennarans. Þessi kennsla fer fram í tölvutímum. Þessi litlu tengsl virðast ekki vera markviss og skipulögð fyrirfram með samþættingu í huga. Flestum myndlistarkennurum þykir það miður, því að þeir vildu gjarnan sjálfir kenna myndrænan þátt tölvukennslunnar, að minnsta kosti hafa eitthvað um þá kennslu að segja. Þeir segja tölvukennarann ekki alltaf hafa forsendur til að kenna myndrænan þátt viðfangsefnisins. Þetta verður að teljast skiljanlegt viðhorf þegar horft er til fagmennsku í starfi. Það kemur heim og saman við það álit Gouzouasis (2006) að samþætting myndlistar og upplýsingatækni útheimti kennara með sterkan hugtakaskilning á bakgrunni og undirstöðuatriðum myndlistarinnar (Gouzouasis, 2006).

Myndlistarnám nemendanna virðist því, samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar, í langflestum tilfellum byggjast mest á skapandi þætti myndlistarinnar eins og tíðkast hefur um árabíl. En samkvæmt aðalnámskrá sem nú er í gildi og hugmyndafræði fagmiðaðrar myndlistarkennslu ætti að byggja námið upp þannig að áherslan sé jafnt á sköpunarþáttinn og aðra þætti kennslunnar, listasögukennslu, upplýsingaöflun, listgagnrýni og fagurfræðilegar umræður. Sú hugmyndafræði er byggð á því að nemendur fái alhliða þekkingu og þjálfun í notkun tölva í allri vinnu.



## Notkun tækninnar í kennslustofunni

Til að greina notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu hefur verið hannað greiningarlíkan, Computer Practice Framework (CPF), og er líkaninu ætlað að greina hve mikið tölvur eru notaðar í kennslu, í hvaða tilgangi og hvernig þegar upplýsingatæknin er notuð sem námstæki (Twining, 2002). Handhægt virðist vera að nota þetta greiningartæki til að greina hvernig notkun tækninnar er háttáð í myndlistarkennslu samkvæmt lýsingum þeirra sex kennara sem tóku þátt í rannsókninni.

Ef skoðuð eru áhrif innleiðingar upplýsinga- og samskiptatækni í myndlistarkennslu með hliðsjón af greiningarviðmiðum Twining (2002) um notkun tækninnar í kennslu kemur ekki beinlínis fram í niðurstöðum rannsóknarinnar hve langan tíma tölvan er í notkun í kennslustundum hjá kennurunum sex, en sá tími er ekki langur. Nemendur virðast ekki fá markvissa þjálfun í notkun tækninnar þannig að það styðji alla þætti námsins. Tölvur eru hvorki notaðar markvisst til að efla færni nemenda né sem námstæki í myndlistarkennslunni. Tveir kennaranna nefna þó vaxandi notkun tölva í hönnunarvinnu verkefna og þróun hugmynda en aðrir virðast nota tæknina eingöngu sem aukaverkefni og oft þegar öðrum viðfangsefnum er lokið, aðallega til að vinna verkefni á Netinu, sem notuð eru til að skerpa á ýmsum þekkingaratriðum myndlistar. Tölvur eru því lítillega notaðar til að styðja við nám. En ekki verður séð að tölvur hafi verið markvisst notaðar sem verkfæri til náms í myndlistarkennslunni, hvorki til útvíkkunar eða umbreytingar á námi.

Það verður því ekki séð að notkun tölvu- og upplýsingatækni hafi haft veigamikil áhrif á innihald kennslunnar eða aðferðir því að áherslur virðast vera þær sömu hvort sem notaðar eru tölvur eða ekki við lausn viðfangsefna, ef marka má niðurstöður. Það kemur heldur ekki fram hvort verkefni þar sem tölvur eru notaðar krefjast notkunar tækninnar eða hvort allt eins er hægt að nota önnur verkfæri við lausn þeirra með sama árangri. Þó nefnir einn kennaranna að verkefni sem áður var unnið með hefðbundnum aðferðum myndlistar hafi öðlast meira gildi þegar tölvur voru notaðar við þróun hugmynda. Kennararnir sögðust líta á tölvur sem eitt verkfærið enn, í viðbót við þau sem fyrir voru, blýant, pensil og fleiri áhöld. Það kom því nokkuð á óvart í niðurstöðum rannsóknarinnar að aðeins tveir myndlistarkennarar af sex höfðu lagt fyrir nemendur að teikna myndir í tölvu. Annar sagði enn fremur að það litla sem nemendur teiknuðu í tölvum hjá sér væri í gegnum Listavef Námsgagnastofnunar (Námsgagnastofnun, 2003a). Slíkt hið sama má segja varðandi listasögukennslu, nemendur notuðu ekki tæknina í kennslustundum.

Kennararnir hafa ekki lagt til hliðar þær kynningar og kennslugögn sem þeir áttu fyrir á glærum og nota þau jöfnum höndum, svo og þær bækur sem til eru í skólanum. En það kom fram í viðtölunum að listasögukennsla hafi átt nokkuð undir högg að sækja vegna þess hve erfitt hafi verið að afla efnis til kennslunnar. Með tölvu- og upplýsingatækni hafi sú aðstaða breyst mjög til batnaðar. Þetta styðja aðrar rannsóknir á notkun upplýsingatækni í listasögukennslu (Dobbs, 1998; Macko, 1997). Kennararnir segja auðveldara núna að finna efni til að nota um erlenda listamenn, listastefnur og hvaðeina sem tengist kennslunni, en það gildi auðvitað eingöngu um erlent efni þar sem íslenskt efni er að mestu bundið höfundarrétti. Möguleikar til upplýsingaöflunar

nýtist nemendum hins vegar ekki vel vegna þess að þeir vinni lítið sem ekkert í tölvunni í kennslustundum.

Flestir kennaranna eru mjög óánægðir með að ekki skuli hafa verið gefið út náms-efni samhliða útgáfu aðalnámskrár 1999. Þeim finnst að ráðuneyti menntamála leggi það á herðar myndlistarkennurum að semja námsefni fyrir greinina. Þess vegna séu myndlistarkennarar hver í sínu horni að búa til verkefni sem falla að markmiðum aðalnámskrár. Einn nefnir að það sé kannski þar sem honum fallist oftast hendur, að þurfa að útbúa öll verkefnin sjálfur. Honum finnst lágmark, ef koma á notkun upplýsinga- og samskiptatækninni meira inn í myndlistarkennsluna, að það fylgi því einhver verkefni fyrir kennara til að leggja upp með, eins og í öðrum námsgreinum. Skortur á aðgengilegu námsefni til kennslunnar virðist því að nokkru hafa hamlað innleiðingu tækninnar, og það samræmist öðrum rannsóknum á þessu sviði (Wang, 2002). Einn kennaranna er þó á öðru máli en allir hinir varðandi námsefni til myndlistarkennslu. Hann sér ekki fyrir sér að myndlistarkennarar muni nota sér slíkt efni frekar en að fara eftir námskránni.

Það er vandséð hvernig rafrænt námsefni getur nýst nemendum sem ekki hafa aðgang að tölvum og geta því ekki farið inn á Netið til að vinna þau verkefni sem þar eru. Ef kennarinn ætlar að nýta þær hugmyndir sem verkefnin eru byggð á fá nemendur námsefnið endurunnið af kennaranum og jafnvel í sumum tilfellum slitið úr samhengi þess á Netinu. Nemendur fá þá engin margmiðlunarverkefni og engan sýndarveruleika til að skoða. Netið með alla sína möguleika nýtist þá ekki í verkefnavinnu nemenda. Við slíkar aðstæður gegna gagnvirkir vefir eins og Listavefur krakka (Námshagnastofnun, 2003b) og Listavefurinn (Námshagnastofnun, 2003a) ekki því veigamikla hlutverki í kennslunni sem þeim er ætlað.

## Áhrif tækninnar

Notkun tækninnar í myndlistarkennslu er ekki hlutfallslega nógu stór þáttur í kennslunni til að hafa veruleg áhrif á myndsköpun nemenda. Áhrifa gætir helst í því hagræði sem notkun upplýsinga- og samskiptatækninnar hefur í för með sér varðandi undirbúningsvinnu kennara fyrir kennslustundir. Allir kennararnir notuðu Netið til að leita eftir hugmyndum að verkefnum fyrir kennsluna sem þeir aðlöguðu svo sínum aðstæðum, bættu og breyttu eftir því sem hentaði kennslu þeirra. En sú þekking sem kennararnir hafa á notkun tækninnar virðist ekki hafa haft áhrif á kennsluna sjálfa. Þeir virðast af einhverjum ástæðum ekki hafa séð leið til að yfirfæra þá notkun markvisst yfir á vinnu nemenda, hafa ekki enn séð sér fært að skipuleggja kennsluna með tilliti til notkunar tölvu- og upplýsingatækni og segjast ekki hafa þá færni sem til þurfi til að búa til rafrænt námsefni. Þeir hafa óskað eftir námskeiðum á þessu sviði, en ekki fengið. Það er þó ekki að sjá á vinnu þeirra við undirbúning kennslunnar að um algert þekkingarleysi sé að ræða, þó að visst óryggi megi greina hjá þeim varðandi notkun tölvu- og upplýsingatækni í kennslu. Tilhneiging kennara til að vanmeta getu sína á þessu sviði hefur komið fram í öðrum rannsóknum (Lemke, 2005).

Skipulag kennslunnar almennt er í aðalatriðum með svipuðum hætti og áður var í myndlistarkennslunni, mest áhersla lögð á sköpunarþáttinn. Kennarinn leggur inn

verkefni fyrir nemendur í upphafi tímans og þeir vinna það allir á sama tíma. Það skipulag bendir til þess að kennarar hneigist til að hafa alla nemendur samferða í verkefnavinnunni, en það er andstætt þeim hugmyndum sem fagmiðuð myndlistarkennsla og notkun tölvu- og upplýsingatækni byggist á (Dobbs, 1998). Slíkt skipulag er oftast talið virka þannig að það togi alla nemendur inn á miðjuna, þá slöku upp en hina niður. Með því móti hafa nemendur minni möguleika á að byggja upp þekkingu á sínum eigin forsendum (Walling, 2001). Þeir fá síður að velja sér viðfangsefni og vinna á eigin hraða en ef byggt er á fjölbreyttum kennsluháttum. Umræður um fjölbreytta kennsluhætti í myndlistarkennslu virðast því ekki hafa haft áhrif á starf kennarana sex svo að nokkru nemi.

## Ástæður notkunarinnar

Auk slæms aðgengis að tölvum getur ein af ástæðum lítillar notkunar tækninnar í kennslustundum einnig legið í viðhorfi kennaranna sjálfra til notkunar tækninnar. Kennarar telja flestir viðhorf sitt til notkunar tækninnar vera jákvætt, en þegar á reynir ætla þeir ekki að láta tölvur ýta öðrum verkfærum myndlistarinnar til hliðar, sem er þó samkvæmt rannsóknum ekki talið líklegt að muni gerast með innleiðingu tækninnar (Wang, 2002).

Það er því í nokkru ósamræmi við niðurstöður rannsóknarinnar á notkun tækninnar í kennslu sex myndlistarkennara, að þeir segjast telja að byggja þurfi myndlistarkennslu í grunnskólum meira á notkun upplýsinga- og samskiptatækni en hingað til hefur tíðkast. Þeir telja að varla sé nokkur atvinnugrein sem ekki nýti tölvur og rafræna skráningu hvers konar upplýsinga, það eigi líka við um atvinnugreinar listarinnar. Þeir telja það vera hlutverk grunnskólans að kenna nemendum þau vinnubrögð sem eru best og mest notuð í þjóðfélaginu á hverjum tíma, sem vissulega samræmist niðurstöðum fleiri rannsókna á þessu sviði (Davies o.fl., 2003).

## Lokaorð

Með þessari rannsókn leitaðist höfundur við að fá upplýsingar um mikilvæg atriði varðandi innleiðingu tölvu- og upplýsingatækni í myndlistarkennslu í grunnskóla. Þegar lagt var upp í þessa ferð voru liðin fimm ár frá útgáfu aðalnámskrár 1999 þar sem í fyrsta sinn var lögð áhersla á notkun upplýsinga- og samskiptatækni í myndlistarkennslu. Ég hafði af eigin reynslu mótað mér þá skoðun, vegna hinnar myndrænu framsetningar upplýsingatækninnar og tengingar hennar við alla grunnþætti myndlistar, svo sem litfræði, formfræði og myndbyggingu, að hún hlyti að eiga sérlega vel við í myndlistarkennslu. Þess vegna hafði ég gert mér nokkrar vonir um að innleiðing tækninnar væri komin á góðan rekspól.

Síðan þessi rannsókn var gerð hefur aðalnámskrá fyrir myndmennt og upplýsingamennt verið endurútgefin með sömu áherslum á notkun tölvu- og upplýsingatækni í öllum námsgreinum og námskrá fyrir listgreinar er þar nánast óbreytt.

Þó að í rannsókninni sé bent á mikilvægi notkunar tölvu- og upplýsingatækni í myndlistarkennslu er ekki meiningin að gera lítið úr þeim aðferðum sem tíðkast hafa

í kennslunni um árabíl. Það verður ávallt mikilvægt fyrir einstaklinga að fá að vinna skapandi vinnu í höndunum, eins og viðmælendur orðuðu það svo vel. Það er alveg einstök reynsla fólgin í því að mála myndir og gera tilraunir með litafraðina á þann hátt sem engin önnur aðferð getur veitt, þær aðferðir verða aldrei teknar út úr myndlistarkennslunni. En þróunin í þjóðfélaginu gerir kröfur til þess að nýjum aðferðum verði bætt við. Í heimi þar sem myndmálið er að verða svo ríkjandi sem raun ber vitni er mikilvægt að myndlistarkennslan spanni allar gerðir myndmáls svo að nemendur öðlist ekki aðeins þjálfun í frjálsri listsköpun heldur geti lesið úr myndmáli liðins tíma jafnt sem því myndmáli sem fyrir augu ber daglega. Upplýsingatæknin er orðin svo mikið notuð í þjóðfélaginu og svo mikils megnug að ekki verður fram hjá henni gengið við þjálfun nemenda.

## HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Listgreinar.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Upplýsinga- og tæknimennt.* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Andri Ísaksson. (1983). Námskrárgerð og námskrárfræði. Í Sigurjón Björnsson (ritstjóri), *Athöfn og orð, afmælisrit helgað Matthíasi Jónassyni áttræðum* (bls. 25–44). Reykjavík: Mál og menning.
- Ásthildur Björg Jónsdóttir. (2003). *Listavefur krakka. Tölvu- og upplýsingatækni í myndlistarkennslu*. Óbirt meistaraaritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Cason, N. F. (1998). Interactive multimedia: An alternative context for studying works of art. *Studies in Art Education* [Sumar]. Sótt 7. mars 2006 af [http://www.findarticles.com/p/articles/mi\\_qa3784/is\\_199807/ai\\_n874961](http://www.findarticles.com/p/articles/mi_qa3784/is_199807/ai_n874961)
- Davies, H., Franks, A., Loveless, A., Mosdell, N. og Wheeler, T. (2003). *Keys to imagination: ICT in art education. Creating spaces 2003*. England Arts Council publications. Sótt 18. janúar 2006 af <http://www.artscouncil.ort.uk>
- Dobbs, S. M. (1998). *Learning in and through art: A guide to Discipline-Based Art Education*. USA: The J. Paul Getty Trust.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Forsætisráðuneytið. (2004). *Auðlindir í allra þágu. Stefna ríkisstjórnarinnar um upplýsingasamfélagið 2004–2007*. Reykjavík: Forsætisráðuneytið.
- Gouzouasis, P. (2006). Technology as arts-based education: Does the desktop reflect the arts? *Arts Education Policy Review*, 107, 3–10.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research*. London: Routledge.
- Jóhanna Þórunn Ingimarsdóttir. (2000). *Höndin hlýði sálinni og hreyfist sem hugurinn vill. Áherslur tólf myndlistakennara í kennslu*. Óbirt meistaraaritgerð: Kennaraháskóli Íslands.

- Lemke, M. (2005). *Færni íslenskra grunnskólakennara á sviði upplýsinga- og samskiptatækni. Niðurstöður greininga á árunum 2001 til 2002*. Óbirt meistara ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Macko, N. (1997). A view of the intersection of art and technology. *The Art Bulletin*, 79, 202–206.
- Menntamálaráðuneytið. (1996). *Í krafti upplýsinga. Tillögur menntamálaráðuneytisins um menntun, menningu og upplýsingatækni 1996–1999*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 23. janúar 2005 af [http://menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/utgefing-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2033](http://menntamalaraduneyti.is/utgefing/utgefing-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2033)
- Menntamálaráðuneytið. (2001). *Forskot til framtíðar. Verkefnaáætlun menntamálaráðuneytisins í rafrænni menntun 2001–2003*. Smárit nr. 6. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 16. febrúar 2005 af <http://www.menntagatt.is>
- Menntamálaráðuneytið. (2005). *Áræði með ábyrgð. Stefna menntamálaráðuneytisins um upplýsingatækni í menntun, menningu og vísindum 2005–2008*. Rit 24. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 21. júní 2005 af <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/aredi.pdf>
- Námsgagnastofnun. (2003a). *Listavefurinn*. Námsvefur í myndlist fyrir miðstig og unglingastig grunnskóla. Sótt 25. október 2008 af <http://www.nams.is/listavefurinn/index.html>
- Námsgagnastofnun. (2003b). *Listavefur krakka*. Námsvefur í myndlist fyrir yngsta stig grunnskóla. sótt 25. október 2008 af <http://www.namsgagnastofnun.is/islistavefur/index.htm>
- Norris, S. og Soloway, P. (2003). No access, no use, no impact: Snapshot surveys of educational technology in K-12. *Journal of Research on Technology in Education*, 36, 15–23.
- Popovich, K. (2006). Designing and implementing: Exemplary content, curriculum, and assessment in art education. *Art Education*, 59, 33–40.
- Prater, M. (2001). Constructivism and technology in art education. *Art Education*, 54, 43–49.
- Rogers, P. L. (1997). *Adoption of computer-based technologies among art educators: Implications for instructional design in art education*. USA: TC Wilson Library.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research. A practical handbook*. London: Sage.
- Taylor, P. G. (2004). Hyperaesthetics: Making sense of our technomediated world. *Studies in Art Education*, 45, 328–343.
- Taylor, P. G. og Carpenter II, B. S. (2005). Computer hypertextual “uncovering” in art education. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 14, 25–45.
- The Getty. (2006). *J. Paul Getty Trust*. Sótt 6. apríl 2006 af <http://www.getty.edu/>
- Twining, P. (2002). *Enhancing the impact of investments in educational ICT (CPF)*. Milton Keynes, Open University. Sótt 23. mars 2007 af <http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?documentid=2515>
- Twining, P. (2003). CPF. *The Computer Practice Framework*. Sótt 12. mars 2007 af <http://www.med8.info/cpf/index.htm>
- Walling, D. R. (2001). Rethinking visual arts education: A convergence of influences.

*Phi Delta Kappan International*. Sótt 20. ágúst 2005 af <http://www.pdkintl.org/kappan/kwal0104.htm>

Wang, L. Y. (2002). How teachers use computers in instructional practice – four examples in American schools. *International Journal of Art & Design Education*, 21(2), 154–163.

Wood, J. (2004). Open minds and a sense of adventure: How teachers of Art & Design approach technology. *International Journal of Art & Design Education*, 23(2), 179–191.

## UM HÖFUND

*Aðalbjörg María Ólafsdóttir* (adda@unak.is, adda@akmennt.is) er kennari í myndlist og tölvu- og upplýsingatækni við Glerárskóla á Akureyri en hefur síðastliðið ár starfað sem aðjúntkt við Hug- og félagsvísindadeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk M.Ed.-prófi í uppeldis- og menntunarfræði með áherslu á upplýsingatækni frá Kennaraháskóla Íslands árið 2007. Hún lauk námi við Myndlistarskólann á Akureyri, málunar-deild árið 1985. Rannsóknir hennar eru á sviði myndlistar, kennslufræði og tölvu- og upplýsingatækni.

## **“THIS IS INTERESTING... AND GIVES GREAT OPPORTUNITIES...”. THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN ART EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS**

### **ABSTRACT**

The national curriculum published in 1999 assumes more use of information technology (ICT) in elementary schools, not only in specified subjects, but in every part of student and teacher work in compulsory schools. This research is supposed to illuminate the use of computers and information technology in visual arts. My intention was to find out how teachers and students use computers in the classroom. The research is based on interviews with six art teachers who use information technology in the classroom. The interviews were carried out in a period from March to December 2005. Besides analysing the interviews I studied the aims of the national curriculum and the school curricula of the six specific schools, regarding the use of the information technology and its influence in teaching. One conclusion states that the art teachers use computers and information technology mainly when preparing their own teaching, such as seeking information, or to present a task at the beginning of a lesson. Students' use of computers and information technology in the art classroom was on the other hand very limited, despite the teachers' beliefs about the students extensive computer use after school, both for entertainment and communications.

### **ABOUT THE AUTHOR**

*Aðalbjörg María Ólafsdóttir* (adda@unak.is, adda@akmennt.is) is an art and ICT teacher at Glerárskóli, primary school in Akureyri, but has been working for one year now as an adjunct at the University of Akureyri, Faculty of Humanities and Social Science. She completed an M.Ed. degree in Pedagogy and the use of ICT in Learning and Teaching from the Iceland University of Education in 2007. She graduated from the The School of Visual Arts, Faculty of Visual Arts in Akureyri in 1985. Her main research interests are in the areas of art, pedagogy and information technology.



*Viðhorf*

---



## *Helstu nýmæli í lögum um leikskóla og áhrif þeirra á leikskólastarfið*

Ísland er eitt fárra landa þar sem leikskólastigið hefur verið skilgreint sem sjálfstætt skólastig. Með breyttum þjóðfélags- og atvinnuháttum hafa leikskólar fengið aukið vægi sem uppeldis- og menntunarstofnanir, en nú sækja 96% þriggja til fjögurra ára barna leikskóla. Ný lög um leikskóla voru samþykkt á Alþingi 1. júlí 2008 (Lög um leikskóla, 2008) og í þessari hugleiðingu fer ég yfir helstu nýmæli í lögnum sem ég tel að hafi meiri áhrif en önnur á leikskólastarfið. Þau eru um húsnæði og barnafjölda, foreldrasamstarf, mat á leikskólastarfi og tengsl leikskóla og grunnskóla.

### Húsnæði og fjöldi barna í leikskólum

Skýrari ákvæði eru í lögnum en fyrri lögum um starfsumhverfi leikskóla og tilteknir ákveðnir þættir sem gengið skal út frá við gerð og hönnun leikskólahúsnæðis. Taka þeir m.a. til stærðar vinnuaðstöðu barna og starfsfólks og rýmis fyrir sérkennslu. Þá skal samkvæmt lögnum einnig leggja áherslu á öruggt náms- og starfsumhverfi og að gott rými sé til þeirra athafna sem fara fram í leikskólastarfi. Þessi áhersla á gerð og hönnun leikskólahúsnæðis endurspeglar anda laganna, það að ytri sem innri umgjörð miði að því að gera hag leikskólabarna sem mestan og bestan á grundvelli einstaklingsmiðaðs náms.

Í væntanlegri reglugerð um starfsumhverfi leikskóla liggur fyrir grundvallarbreyting frá fyrri löggjöf hvað varðar viðmið vegna fjölda barna og stærðar leikskóla. Lagt er til að viðmið um lágmarks fermetra fjölda og reikniregla sú sem ákvarðar fjölda barna í leikskóla verði lagðar niður. Í stað þeirra viðmiða ráði aðstæður barnafjölda að teknu tilliti til lágmarkskrafna um húsnæði og aðbúnað barna og starfsfólks. Sérstök áhersla er lögð á að tilgangur þeirrar breytingar sé ekki að fjölga börnum í leikskólum. Þvert á móti er lögð áhersla á að við ákvörðun barnafjölda í leikskóla sé tekið tillit til aldursdreifingar barnanna, sérþarfa þeirra og skipulags húsnæðis, þ.e. hlutfalls á milli fjölnota rýma og rýma á deildum. Þá er sérstök áhersla lögð á rými fyrir sérfræðiþjónustu vegna barna með sérþarfir og að gert sé ráð fyrir vinnuaðstöðu fyrir starfslíð.

Undanfarin ár hefur átt sér stað umræða meðal fagfólks í leikskólaumhverfinu um leikskólabyggingar og þau áhrif sem hönnun þeirra og hljóðvist hefur á leikskólastarf. Talið er að horft hafi verið of mikið til mannvirkja sem eru með opnum fjölnotarýmum, svo sem sal fyrir hreyfingu og íþróttir og listaskála þar sem hávaði er oft mjög

mikill, breiðum göngum og sameiginlegri fataaðstöðu fyrir fleiri en tvær deildir, takmarkaðri sérkennsluaðstöðu, takmarkaðri hvíldaraðstöðu fyrir börn og starfsfólk sem og takmarkaðri vinnuaðstöðu barna og starfsfólks (Félag leikskólakennara, 2007). Er hér verulega komið til móts við þessa gagnrýni og verður athyglivert að fylgjast með hönnun nýrra leikskóla út frá hinum nýju lögum, þ.e. hvaða breytingar verða í hönnun og frágangi húsnæðis.

Varðandi fjölda barna er hér stigið stórt skref með því að leggja það í hendur rekstraraðila, í samráði við stjórnendur leikskóla, að ákveða barnafjölda á hvern starfsmann. Samkvæmt nýju lögnum á að ganga út frá aðbúnaði í hverjum leikskóla fyrir sig og samsetningu barnahópsins, en ekki að reikna barnafjölda út frá ákveðnum fermetrafjölda í reglugerð. Leikskólakennurum hefur oft og tíðum þótt skorta á að tillit sé tekið til mismunar á húsnæði milli leikskóla og barnahópar séu oft hafðir það stórir að vandi hafi verið að sinna þeim með velferð og hag barnanna að leiðarljósi. Þar sem fermetrar hafa nær eingöngu ráðið barnafjölda í leikskóla s.l. 18 ár er hér brotið blað í þeirri sögu og þarna gefst tækifæri til að bæta leikskólastarfið til muna.

## Foreldraráð

Fjallað er sérstaklega um foreldra, réttindi þeirra og skyldur, og um mikilvægi þess að aðkoma foreldra að leikskólastarfi verði aukin. Stofnun foreldraráða við leikskóla er ein leið til að styrkja aðkomu foreldra að málefnum leikskóla þar sem þeim gefst þá kostur á að hafa meiri áhrif á faglegt starf leikskóla og því var í lögnum gert ráð fyrir að slíkum vettvangi yrði komið á í leikskólum. Hlutverk foreldraráðs er að fjalla um skólanámskrá og aðrar þær áætlanir sem varða starfsemi leikskóla og gefa leikskól- anum og sérstakri nefnd, sbr. 2. mgr. 4. gr., umsögn um þær, fylgjast með að áætlanir séu kynntar foreldrum og hvernig þær eru framkvæmdar. Þá er einnig gert ráð fyrir að við ákvarðanir um allar meiri háttar breytingar á skólastarfi sé haft samráð við foreldraráð.

Með því að lögfesta stofnun foreldraráða er ekki verið að koma í veg fyrir að foreldrafélög starfi áfram við leikskóla. Lögin gera ráð fyrir því að það sé í höndum foreldra að taka ákvörðun um hvort starfandi sé foreldrafélag samhliða foreldraráði eða ekki.

Foreldrasamstarf í leikskólum er einn mikilvægasti þátturinn í leikskólastarfinu og dagleg samskipti skipa þar háan sess. Lagt var til fyrir nokkrum árum að í öllum leikskólum í Reykjavík skyldi vera starfandi samráð leikskólakennara og foreldra sem starfaði fyrir utan stjórn foreldrafélagsins. Ekki gekk þetta eftir alls staðar, en gafst vel þar sem það var sett á laggirnar. Ber að fagna þessari skipan foreldraráða við leikskóla því að foreldrar virðast hafa fullan hug á að hafa meiri áhrif á uppeldis- og menntastarfið en nú er, samkvæmt viðhorfakönnun meðal foreldra leikskólabarna (Leikskólasvið Reykjavíkurborgar, 2007). Búið er að stofna foreldraráð við flesta leikskóla og verður fróðlegt að fylgjast með hvaða áhrif þau hafa á leikskólastarfið í framtíðinni.

## Mat og eftirlit með gæðum leikskólastarfs

Nýjar lagagreinar eru um mat og eftirlit með gæðum skólastarfs. Greint er á milli innra mats/eftirlits sem fer fram innan skólanna sjálfra og ytra mats/eftirlits sem yfirvöld eða aðrir aðilar utan skólans standa fyrir. Með lögnum er sveitarfélögum tryggð aðkoma að ytra mati á þeirri starfsemi sem fram fer í leikskólum. Ákvæði um mat og eftirlit með gæðum leikskólastarfs miða að því að auðvelda sveitarfélögum að fylgja eftir skólastefnu sinni og þeim áherslum í leikskólastarfi sem fram koma í skólánámskrá hvers leikskóla.

Gert er ráð fyrir að menntamálaráðuneytið annist greiningu og miðlun upplýsinga um starf leikskóla á grundvelli upplýsinga frá sveitarfélögum og með sjálfstæðri gagnöflun. Einnig skal ráðuneytið gera áætlun til þriggja ára um kannanir og úttektir sem miða að því að veita upplýsingar um hvort og hvernig markmiðum aðalnámskrár er náð.

Hver leikskóli á að meta með kerfisbundnum hætti árangur og gæði leikskólastarfs með virkri þátttöku starfsmanna, barna og foreldra eftir því sem við á. Í fyrri lögum var ekki kveðið á um innra mat, en í reglugerð og aðalnámskrá var það gert. Því er komin hefð fyrir innra mati í leikskólum. Hvort það er kerfisbundið eður ei læt ég liggja milli hluta, en mjór er mikils vísir. Stjórnendur leikskóla hafa um langan tíma átt að skila til rekstraraðila greinargerð um framkvæmd innra mats í viðkomandi leikskóla. Samkvæmt nýju lögnum á matið að leiða til þess að leikskólar geri umbótaáætlanir þar sem fram kemur m.a. hvað á að bæta eða efla, hvert sé markmiðið með því og hvernig verkefnið verði metið. Með árangursríku og velheppnuðu mati er uppeldis- og menntastarf leikskólans gert bæði sýnilegt og merkingarbært fyrir börn, starfsfólk og foreldra.

## Samstarf leikskóla og grunnskóla

Í þessum lögum er það nýmæli að sveitarstjórnnum er skylt að koma á nánun og skilvirku samstarfi leik- og grunnskóla. Tilgangur þessarar breytingar er að tryggja samstarf og samvinnu milli leik- og grunnskóla svo að aðlögun og undirbúningur leikskólabarna að grunnskólanámi takist sem best. Þá er enn fremur gert ráð fyrir því að upplýsingar fari á milli skólastiga um hvert einstakt barn. Hér er eingöngu átt við upplýsingar sem komið geta að gagni við upphaf skólagöngu barnsins í grunnskóla og geta stuðlað að því að grunnskólinn mæti þörfum þess.

Til að unnt sé að koma á samstarfi sem þessu þurfa sveitarstjórnir að skapa viðeigandi aðstæður og gera framkvæmda- og starfsáætlun um tengsl leikskóla og grunnskóla. Mikilvægt er að vandað sé vel til verka við framkvæmd þessa samstarfs og að skólastigin bæði taki virkan þátt í því. Markmiðið er m.a. að tryggja að byggt sé á fyrri námi og reynslu leikskólabarna þegar þau koma í grunnskólann og að aðlögun þeirra verði eins og best verður á kosið.

Gott og náið samstarf er nú þegar á milli skólastiganna í allfestum sveitarfélögum og bæjarhlutum og hefur verið svo til margra ára. Alltaf má gera betur og því miður hefur stundum vantað upp á þetta samstarf. Hér er því brotið blað með því að kveðið

er á um þetta samstarf í lögum beggja skólastiganna. Í gegnum tíðina hefur verið talað um skil milli leikskóla og grunnskóla, en hugtakið tengsl er að ryðja sér til rúms í staðinn og tel ég það réttnefni miðað við þróunina s.l. 20 ár.

## Áhrif laganna í átt að samþættingu skólastiganna

Margt miðar að því að tengja skólastigin saman, allt frá leikskóla til háskóla, eins og það að menntamálaráðherra á að gera Alþingi grein fyrir framkvæmd skólafarfa leik-, grunn-, framhalds- og háskóla á þriggja ára fresti. Áður var ekki gert ráð fyrir leikskólunum í viðkomandi greinargerð til Alþingis.

Sprotasjóður er einn sjóður fyrir öll þrjú skólastigin, þ.e. fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla, og er hann í umsjón menntamálaráðuneytis. Hann styður við þróun og nýjungar í skólafarfa í samræmi við stefnu stjórnvalda og aðalnámskrá og stuðlar að markvissum tengslum leik-, grunn- og framhaldsskóla.

Nýtt ákvæði um þróunarskóla veitir heimildir til að taka upp nýbreytni í leikskólafarfa með því að víkja frá einstökum ákvæðum laganna og aðalnámskrá. Er hér byggt á sambærilegri heimild um tilraunaskóla og hefur verið í lögum um grunnskóla.

Heimildarákvæði er fyrir samrekstri leikskóla, grunnskóla og tónlistarskóla undir stjórn eins skólafarfa sem annaðhvort skal hafa leyfisbréf sem leikskólakennari eða grunnskólakennari. Markmiðið með heimildarákvæðinu er að auðvelda fámennum sveitarfélögum að reka þessi skólastig saman, en lögin koma ekki í veg fyrir að þetta sé gert í stærri sveitarfélögum.

Ákvæðið var eftir innleiðingu nýrra laga um leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla að endurskoða aðalnámskrár viðkomandi skólastiga og byggja á sameiginlegri sýn. Vinnan er hafin og í námskránum á að birtast sú nýja menntastefna sem löggjöfin markar. Hægt er að fylgjast með framvindu endurskoðunarinnar á [www.nymenntastefna.is](http://www.nymenntastefna.is), en stefnt er að útgáfu nýrra almennra hluta aðalnámskráa grunnskóla, framhaldsskóla og aðalnámskrá leikskóla árið 2010.

## LOKAORÐ

Hér hefur verið stiklað á stóru enda af nógu að taka, en þó má segja að lögin frá 1991 (Lög um leikskóla, 1991) og 1994 (Lög um leikskóla, 1994) hafi markað ákveðin tímamót varðandi leikskólamálaflökkinn. Þá voru m.a. lögfest heitin leikskóli og leikskólakennari og kveðið á um að allir sem starfa við uppeldi og menntun í leikskóla skuli hafa leikskólakennaramenntun, en heimild gefin til að ráða aðra ef ekki fengjust leikskólakennarar til starfa.

Í þessu samhengi vil ég í lokin geta nýmælis sem ég tel að eigi eftir að hafa gífurleg áhrif í þá átt að efla og styrkja faglegt starf leikskólanna um alla framtíð. Það er ákvæði nýrra menntunarlaga þess efnis að minnst tveir þriðju hlutar stöðugilda við kennslu, umönnun og uppeldi barna skuli teljast til stöðugilda leikskólakennara. Gert er ráð fyrir því að sveitarfélög geti fastráðið í 1/3 hluta stöðugilda við kennslu, umönnun og uppeldi barna í hverjum leikskóla starfslið með aðra menntun en leikskólakennaramenntun.

Í skýrslu OECD, *Starting Strong* (2006), er meðal annars fjallað um það gildi sem leikskólaganga hefur fyrir börn. Sérstaklega er tekið fram að umfram allt þurfi starfsfólkið að vera vel menntað og sýna börnunum umhyggju, virðingu og jákvætt viðmót. Ég tel að með þessum nýju lögum eflist leikskólinn enn frekar og öðlist þá viðurkenningu sem honum ber íslensku samfélagi.

## HEIMILDIR

- Félag leikskólakennara. (2007). *Greinargerð og tillögur frá nefnd sem falið var, af stjórn FL, að fjalla um leikskólabyggingar*. Sótt 6. maí 2009 af <http://fl.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=1740>.
- Leikskólasvið Reykjavíkurborgar. (2007). *Leikskólar í Reykjavík – Viðhorf foreldra*. Reykjavík: Tölfræði- og rannsóknarþjónusta Menntasviðs Reykjavíkurborgar.
- Lög um leikskóla nr. 48/1991.*
- Lög um leikskóla nr. 78/1994.*
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.*
- OECD. (2006). *Starting Strong II: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

## UM HÖFUND

*Hildur Skarphédinsdóttir* (hildur.skarphedinsdottir@mrn.stjr.is) hefur starfað um árabíl sem leikskólakennari og leikskólastjóri í Kópavogi og Reykjavík. Á síðustu árum hefur hún starfað sem leikskólaráðgjafi og síðar skrifstofustjóri leikskólaskrifstofu Reykjavíkurborgar. Um þessar mundir vinnur hún sem verkefnisstjóri við endurskoðun aðalnámskrár leikskóla. Hildur útskrifaðist sem leikskólakennari frá Fóstruskóla Sumargjafar árið 1971, lauk diplomanámi í stjórnun frá Fósturskóla Íslands árið 1987 og M.Sc.-prófi í Early Education frá University of Strathclyde í Glasgow árið 2002.



## NEW APPROACHES IN THE ACT ON PRESCHOOLS AND THEIR INFLUENCES ON PRESCHOOLS

### About the author

*Hildur Skarphéðinsdóttir* (hildur.skarphedinsdottir@mrn.stjr.is) has been a preschool teacher and principal in Kópavogur and Reykjavík and most recently a preschool consultant and manager of the preschool office in Reykjavík. She is presently managing the revision of the national curriculum guide for preschools in Iceland. She completed preschool teacher education from the Training School for early childhood educators "Sumargjöf" in 1971, a Diploma in Educational Administration from the College for Early Childhood Educators in 1987 and an M.Sc. degree in Early Education from the University of Strathclyde in Glasgow in 2002.

## *Nútímaskóli – ný grunnskólalög*

Í maí 2008 var samþykkt hér á landi ný löggjöf um skólastigin þrjú, leik- grunn- og framhaldsskóla. Þetta er í fyrsta skipti sem heildstæð löggjöf um skólakerfið er samþykkt samtímis. Þarna verða viss tímamót í menntasögu landsins.

Þegar ný menntastefna er samþykkt er mikilvægt að greina og túlka þann lagatexta sem menntakerfið á að grundvallast á. Bak við lagatextann eru hugmyndir og áherslur sem þarf að draga fram og ræða faglega. Guðni Olgeirsson (2008, bls. 20) telur að með nýjum grunnskólalögum séu undirstöður grunnskólans treystar með námsárangur, velferð og þarfir nemenda að leiðarljósi. Þetta eru orð að sönnu og undirstrika mikilvægi þess að skoða og meta þær hugmyndir sem liggja til grundvallar helstu breytingum á grunnskólalögum.

Í þessari grein verður fjallað um tiltekna þætti til að varpa ljósi á það sem liggur að baki nýsamþykktum grunnskólalögum (Lög um grunnskóla, 2008). Hér verður reynt að skoða tvennt sem ný grunnskólalög leggja sérstaklega áherslu á. Fyrst er að nefna aukin áhrif foreldra og aðkomu þeirra að skólastarfinu. Hins vegar eru það ný ákvæði um réttindi nemenda í grunnskólanum.

### **Áhrif og ábyrgð foreldra**

Með nýju lögum um grunnskóla eru skapaðar forsendur og vettvangur fyrir foreldra til að hafa meiri áhrif á skólastarfið en áður. Fram kom í máli menntamálaráðherra að í nýrri menntastefnu væri ætlunin að gera áhrif og ábyrgð þeirra sem næst eru vettvangi meiri en áður (Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir, 2008). Bæði mennta- og uppeldisfræðileg rök styðja þessar auknu áherslur á áhrif foreldra. Hér verða dregin saman helstu rök sem styðja þessar nýju áherslur í nýrri menntastefnu.

- Foreldrar vilja barninu sínu allt hið besta og þeir þekkja einnig barnið sitt best. Þetta ætti skólinn að nýta sér betur til að styrkja skólastarfið. Foreldrar bera frumábyrgð á uppeldi og menntun barns síns. Í 19. gr. grunnskólalaganna er þetta orðað svo: „Foreldrar bera ábyrgð á námi barna sinna og ber að fylgjast með námsframvindu þeirra í samvinnu við þau og kennara þeirra.“ Vegna þessa er mikilvægt að samstarf heimilis og skóla sé gott alla skólagöngu barnsins.
- Foreldrar eru mikilvægustu persónur í lífi barnsins. Skólinn ætti að líta á foreldrana meira sem samstarfsaðila en gert hefur verið og báðir aðilar hafi hag af því

að dýpka og þróa samstarfið. Gott samstarf skapar grundvöll og forsendur fyrir samræðum um hlutverk og stefnu skólans.

- Í nýrri grunnskólalöggjöf er gengið út frá því að foreldrar taki virkan þátt í formlegu starfi skólans. Gert er ráð fyrir að foreldrar sitji í skólaráðum (6. gr.) og foreldrafélögum (9. gr.). Það eru þó ekki síður hin daglegu og óformlegu samskipti sem eru mikilvæg. Hér er mikilvægt að foreldrar finni sig velkomna í skólann og að gagnkvæm virðing og traust skapist milli foreldra og starfsmanna skólans.
- Það ætti að styrkja starf skólans ef foreldrar taka virkan þátt í stefnumörkun hans eins og grunnskólalögin gera ráð fyrir. Hér mætti nefna umfjöllun um skólanámskrá og aðrar áætlanir um skólastarfið. Í þessu sambandi má ekki gleyma að í foreldrahópnum eru oft sérfræðingar á ólíkum sviðum sem gætu nýst vel við slíka vinnu. Með aukinni þátttöku foreldra í mótun skólastarfs er ekki verið að kasta rýrð á sérfræði kennarans.
- Til að þróa og styrkja foreldrasamstarfið og koma til móts við ákvæði í 19. gr. grunnskólalaga er mikilvægt að finna farveg fyrir samstarf um námsframvindu nemenda. Ein leið er að kennarar, foreldrar og nemendur setji markmið fyrir komandi námsár sem allir eru sáttir við og eru raunhæf. Að lágmarki tvisvar á ári hittist síðan þessir aðilar og ræði hvernig náminu vindur fram. Þetta þróunarsamtal er hugsað sem vettvangur fyrir umræður um hvernig til hafi tekist. Á þennan hátt fá foreldrar beinan aðgang að upplýsingum og verða virkari þátttakendur í námi barnsins sem þau bera ábyrgð á. Með þessu vinnulagi eru nemendur einnig gerðir ábyrgari fyrir sínu eigin námi eins og gert er ráð fyrir í 14. gr. grunnskólalaganna.

## Réttur nemenda

Í 13. gr. grunnskólalaganna er fjallað um réttindi nemenda. Þar er kveðið á um rétt þeirra á kennslu við hæfi og rétt til að njóta barnsku sinnar og tjáningarfrelsis. Þetta er orðað svo í lögnum: „Nemendur eiga rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á framfæri varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá. Taka skal tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er.“

Þetta ákvæði í lögnum er mjög í anda Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 1992), en í gr. 12.1 er þessi réttur tryggður og segja má að þetta ákvæði sé einnig grundvöllur að lýðræðishugmyndum sáttmálans. Greinin hljóðar svo: „Aðildarríki skulu tryggja barni sem myndað getur eigin skoðanir rétt til að láta þær frjálsglega í ljós í öllum málum sem það varða, og skal tekið réttmætt tillit til skoðana þess í samræmi við aldur þess og þroska.“

Umboðsmaður barna í Svíþjóð telur að þessi grein sé hornsteinn Barnasáttmálans og að það beri að túlka hana vítt. Greinin sé ekki eingöngu bundin persónulegum tengslum barnsins heldur beri að túlka hana sem hvatningu til að móta samfélagið þannig að ungar manneskjur hafi meiri áhrif á líf sitt og umhverfi (Barnombudsmann- en, 1995).

Eftirfarandi þættir styðja enn frekar við þessar áherslur í grunnskólalögnum og Barnasáttmálanum.

- Bæði þessi ákvæði undirstrika rétt nemenda til að hafa áhrif á þá þætti sem þá varðar sérstaklega. Rannsóknir sýna að þrátt fyrir þetta telja nemendur sig hafa lítil áhrif á starf skólans en um leið er ljós vilji þeirra til að hafa meira um hlutina að segja.
- Til að viðhalda lýðræðinu í skólanum og þróa það er mikilvægt að nemendur taki þátt í hinni formlegu ákvörðunartöku eins og í t.d. í skólaráði. En þátttaka í hinu formlega ákvörðunarferli er ekki nægjanleg. Nemendur þurfa að geta haft áhrif á daglegt starf og á eigið nám ef þeir eiga að geta borið ábyrgð á því.
- Ef nemendur eiga að hafa áhrif á skólastarfið í heild, og þar með á inntak kennslunnar, er augljóst að hið uppeldis- og kennslufræðilega starf þarf að taka breytingum.

Ýmis rök styðja aukin áhrif nemenda á ákvarðanir um skólastarf. Í fyrsta lagi telst það til mannréttinda að geta haft áhrif á sína daglegu vinnu. Þetta á við um hina fullorðnu í atvinnulífinu og þetta á einnig við um börn og unglinga í skólanum. Í öðru lagi snýst þetta um lýðræðislegt uppeldi, lýðræðið vinnst ekki í eitt skipti fyrir öll. Það er stöðugt verkefni og á hverjum tíma þarf að vinna að því og þróa það. Ef börn og unglingar venjast því að vera tekin alvarlega af hinum fullorðnu, taka þátt í ákvörðunum og bera ábyrgð á skólastarfinu, munu þau gera kröfu til þess að fá að vera þátttakendur þegar þau yfirgefa skólann og verða reiðubúnari að bera ábyrgð. Þau verða einnig komin með reynslu af samvinnu og ákvörðunartöku. Í þriðja lagi er það spurningin um að hafa áhrif á eigið nám. Menntarannsóknir síðustu tuttugu ára hafa sýnt fram á það, á sannfærandi hátt, að einstaklingurinn verður að hafa áhuga og vera virkur þátttakandi í því sem hann nemur til að þekkingin öðlist merkingu og búi áfram í huga hans (Säljö, R. 2000).

Það styður einnig þetta sjónarmið að nemendur vita best sjálfir hvernig þeir starfa í skólanum og hvaða aðferðir henta þeim best og hafa sjálfstæðar skoðanir á því hvaða námsefni þau telja gagnist þeim best.

## Að læra með öðrum

Maðurinn lærir í samskiptum við aðra, með því að fást við mynd annarra af veruleikanum mótast eigin mynd. Franski rithöfundurinn Marie Cardinal (1982, bls. 12) hefur orðað þessa sýn á samræður á eftirfarandi hátt: „Þegar ég tala við þig þá er ég ekki búin að hugsa til enda og tala síðan. Ég hugsa um leið og við tölum saman. Það sem þú segir og það sem ég segi er hráefni í hugsunarferli sem á sér stað okkar á milli.“

Nemandinn í skólanum tileinkar sér þekkingu í samræðum við samnemendur og kennara sinn. Þau ræða saman, verða meðvituð um að það sé hægt að sjá hlutina á ólíkan hátt, hægt sé að hafa ólíkan skilning á veruleikanum og ólíka reynslu. Á þennan hátt er hægt að byggja upp fjölbreytta og ríka þekkingu sem allir eiga hlutdeild í. Þessi sýn á samræður er mikilvægur jarðvegur fyrir lýðræðislega hugsun og vinnubrögð. Heimurinn verður ekki ríkari af því að allir verði eins og hafi líkan skilning. Það auðgar tilveruna ef allir eru þátttakendur, með ólíka reynslu og nota ólíkar leiðir

til að upplifa og skilja. Þessi sýn á eðli þekkingar gerir nemandann sjálfan þátttakenda í þekkingarferlinu.

Það er greinilegt að lögin um nýjan grunnskóla hafa tekið mið af ýmsum ákvæðum Barnasáttmálans. Hins vegar er það spurning hvort ekki þurfi að skoða betur löggjöfina um skólakerfið í heild í ljósi sáttmálans þar sem búið er að lögfesta hann á Alþingi. Auðsætt er þó varðandi þessa tvo þætti sem hér hafa verið til umfjöllunar að nýju grunnskólalögin styrkja bæði lýðræðislegt skólastarf og foreldra í uppeldishlutverki sínu.

## HEIMILDASKRÁ

- Barnombudsmanen. (1995). *På spaning eftir barnkonventionen – En kommunstudie*.  
Stokkhólmur: Barnombudsmanen.
- Cardinal, M. (1982). *Med andra ord*. Stokkhólmur: Trevi.
- Guðni Olgeirsson. (2008). Aukin þátttaka foreldra í skólastarfi. Tímamót í menntamállum. *Heimili og skóli*, 1, 20–25.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 18/1992*.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stokkhólmur: Prisma.
- Þorgerður Katrín Gunnarsdóttir. (2008). *Ný menntastefna – metnaðarfullt, þroskandi og skapandi skólastarf*. Sótt 16. apríl 2009 af <http://www.nymenntastefna.is/thing/raeda/>

## UM HÖFUND

*Gunnar E. Finnbogason* (gef@hi.is) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk M.S.-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskólanum í Uppsölum, Svíþjóð árið 1984 og doktorsprófi frá sama skóla árið 1994. Rannsóknir hans hafa aðallega tengst menntapólitík/menntastefnum, hugmyndafræði menntunar, námskrárfræðum, gildum/miðlun gilda, réttindum barna og Barnasáttmálanum.

## MODERN SCHOOL – NEW LEGISLATION

### About the author

*Gunnar E. Finnbogason* (gef@hi.is) is a Professor at the School of Education, University of Iceland. He completed his M.Sc. degree in pedagogy and educational studies from the University of Uppsala, Sweden in 1984 and a Ph.D. degree from the same school in 1994. His research has primarily been in the field of educational politics/educational policies, the ideology of education, curriculum studies, values/sharing of values, children's rights and the Convention on the Rights of the Child.





## *Að fara vanbúinn í langferð – Ný framhaldsskólalög*

Fræðasamfélagið hefur verið þögult um íslenska framhaldsskólann og væntanlega þýðingu framhaldsskólalaga frá 2008 (Lög um framhaldsskóla, 2008), enda hafa fræðimenn á litlu að byggja. Fáar og brotakenndar rannsóknir er að finna á starfsemi framhaldsskólanna (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2007) og opinber skýrslugerð veitir litlar upplýsingar um innra starf þeirra. Nú stendur hins vegar fyrir dyrum róttæk breyting á starfi framhaldsskóla, og hér verður gerð tilraun til að meta hana og veita ráð um mótun hennar, á grundvelli þess sem við teljum okkur vita um framhaldsskólana.

Þegar frumvarp til nýrra laga um framhaldsskóla var lagt fram árið 2007 fylgdi því engin úttekt á árangri og vandamálum á skólastiginu, né þeim verkefnum sem bíða þess (sjá frumvarp og greinargerð með frumvarpi). Fjölmargar umsagnir bárust um frumvarpið en þær tjáðu að langmestu leyti hagsmuni einstakra hópa og stofnana og leiddu ekki, fremur en viðbrögð þingsins, til breiðari umræðu um stöðu, horfur og markmið framhaldsskóla (sjá nefndarálit meirihluta og minnihluta menntamálanefndar ásamt fylgiskjölum). Er þetta skýrt dæmi um þau ófullnægjandi vinnubrögð við lagasetningu og umbætur sem eru svo snar þáttur í óheillaferð íslensks samfélags að undanförunu.

Það gerir ekki framtíð framhaldsskólans skýrari að nýr menntamálaráðherra kemur úr öðrum þeirra flokka sem lögðust gegn samþykkt laganna.

Veigamikill þáttur hinna nýju laga felst í tilfærslu valds frá Alþingi og starfsgreina ráðum til menntamálaráðherra og -ráðuneytis, þó með þeim hætti að einstakir skólar eiga að setja sér skólanámskrár, en sækja staðfestingu hennar til ráðherra. Annar veigamikill þáttur er áhersla á jafnstöðu iðn- og verknáms við bóknaám, bæði hvað varðar gæði náms og að auðveldara verði að halda áfram til stúdentsprófs að loknu starfsnámi.

Framhaldsskólar munu áfram þjóna því tvöfalda hlutverki að sjá um starfsnám og um undirbúning undir nám á háskólastigi en jafnframt gera lögin ráð fyrir nýju framhaldsskólaprófi, sem lokið verði eftir eitt og hálf til tvö ár, og geti slíkt próf bæði verið sjálfstæð námslok og skref í átt að stúdents- eða starfsréttindaprófi. Má segja að með framhaldsskólaprófinu sé verið að endurvekja gamla gagnfræðaprófið, en að þessu sinni með skýrum möguleikum allra á frekara námi. Lögin kveða ekki nema að litlu leyti á um námslengd heldur verður hún mestan part ráðin í þeim dansi sem ráðu-

neytið býður skólum upp í, en sá dans verður þó augljóslega nokkuð flókinn hópdans, því að lögð er áhersla á samráð við háskóla um undirbúning undir háskólanám og við starfsgreinaráð um starfsnám.

Óhætt er að fagna hugmyndum um minni miðstýringu og meira sjálfstæði og frumkvæði einstakra skóla um mótun námskrár og námsframboðs. Mörg rök hníga að þessari breytingu og er einkum lofsvert að starfsfólki skóla er treyst til að móta nám við hæfi þeirra nemenda sem skólana sækja. Slík dreifing valds er vænleg leið til að virkja hugkvæmni innan einstakra skóla og tryggja að leiðir til framhaldsskóla-prófs verði fjölbreytilegar og miðaðar við þarfir einstakra nemenda og að ákveðins fjölbreytileika gæti einnig í starfsnámi og námi til stúdentsprófs. Á hinn bóginn er full ástæða til að bera ugg í brjósti um framgang þessara hugmynda, og nægir þar að benda á að fjárförfin til að tryggja gæði náms, gæðaeftirlit ráðuneytis og yfirlýsta valddreifingu við breytingarnar er gróflega vanmetin. Ráðuneyti fjármála og menntamála ætla að verja 10–15 ársverkum til að endurskipuleggja allar námsbrautalýsingar framhaldsskólanna og þremur ársverkum til eftirlits og úttektar á breytingunum (sjá umsögn Fjármálaráðuneytis í greinargerð með frumvarpinu).

Ekki hefur heldur komið neitt fram af hálfu löggjafa né ráðuneytis um að hugað verði að hinu almenna menntunarhlutverki framhaldsskólans, þó að löginn kveði á um að framhaldsskólinn hafi uppeldishlutverk og eigi að búa alla nemendur sína undir virka þátttöku í lýðræðissamfélagi og þó að framhaldsskólum sé augljóslega ætlað að búa meirihluta nemenda sinna undir nám á háskólastigi. Þá gerbreytingu framhaldsskólanna sem löginn boða á að útfæra með því að skipuleggja einstakar námsbrautir upp á nýtt. Vinnulagið er svipað því að stór vélasamstæða væri smíðuð með þeim hætti að einstakir hlutar hennar væru smíðaðir hver fyrir sig, án heildarskipulags eða skipulegs samráðs (nema Superman verði ráðinn í hið eina nýja stöðugildi hjá ráðuneytinu).

Ástæða hefði verið til að huga að reynslu annarra þjóða. Til dæmis hefur síðustu ár verið gerð allsherjar endurskoðun á dönsku framhaldsskólakerfi (Koudahl, 2005; Raae, 2005). Kjarni hennar var ákveðin sýn á þroska og námsferli ungmenna á framhaldsskólaaldri og áhersla var lögð á það að skoða framhaldsskólagönguna sem heildarferli þar sem ákveðnum markmiðum um þroska mætti ná á ólíkan hátt í ólíkum námsleiðum og gjarnan með vissri samþættingu greina. Námsmarkmið hverrar námsgreinar yrðu tengd við ákveðin markmið um hugsun, hæfni og færni hvers nemanda og getu hans til að takast á við æ vandasamari verkefni. Grundvallarsýn þessara umbóta var umdeild, en gagnrýnin varð til þess að aðrar sýnir voru felldar í skýrara form og keppa nú við þá sem boðuð var með breytingunum.

Önnur umræða, sem ástæða væri til að gefa gaum, er umræða sem víða hefur orðið erlendis, m.a. við endurskoðun sænska framhaldsskólakerfisins fyrir rúmum áratug (Thavenius, 1995). Hún snýr að spurningunni um almenna menntun (sem Skandinav-ar kalla „dannelse“ og Þjóðverjar „Bildung“). Langt er síðan sýnt var fram á að almenn menntun, eins og hún tíðkaðist í menntaskólum fram á síðasta þriðjung síðustu aldar, átti rætur í og viðhélt stéttamun, en erfiðara hefur reynst að finna arftaka hennar sem gæti unnið gegn slíkum mun. Í reynd hefur hinn almenni menntunarþáttur fram-

haldsskóla yfirleitt þróast í þá átt að vera skoðaður sem verkfæri og á Íslandi hefur það gerst með öfgakenndum hætti. Svokallaðar „kjarnagreinar framhaldsskóla“, íslenska, enska og stærðfræði, eru skilgreindar út frá hlutverki sínu sem tæki til að stunda sérhæfðari námsgreinar. Í framhaldsskólalögunum er kveðið á um að tiltekinn 45 eininga pakki þessara námsgreina verði hluti af stúdentsprófi og tryggji aðgang að framhaldsskóla. Almenna menntunin er sem fyrr skilgreind sem skilvinda, þótt hún sé öðru vísi saman sett en á dögum latínuskólanna.

Ljóst er af lögum um framhaldsskóla (sjá 21. grein) að ekki er talin nauðsyn á að skilgreina almenna menntun og almenn námsmarkmið framhaldsskóla við gerð Aðalnámskrár. Hið almenna menntunarhlutverk framhaldsskólans verður enn síður skilgreint við mótun einstakra námsbrauta. Það verður heldur ekki skilgreint í samráði framhaldsskóla við háskólana, eins og berlega kom fram í umsögn Háskóla Íslands um framhaldsskólafrumvarpið. Þar talaði Háskóli Íslands einungis um almennt menntunarhlutverk framhaldsskólans sem undirbúning undir háskólanám og skilgreindi það sem „þá almennu þjálfun sem felst í því að glíma í fjögur ár við krefjandi bóknám“.

Niðurstaða mín er því sú að hið almenna markmið nýju framhaldsskólalaganna stefni í rétta átt en að endurskoða verði hugmyndir um framkvæmd á róttækan hátt. Það er ráð mitt til menntamálaráðherra að hún láti framkvæmd laganna mótast af eftirtöldum þáttum sem allir verða að gerast samtímis og hafa áhrif hver á annan:

1. Aðalnámskrá framhaldsskóla verði gerð á grundvelli vandaðrar umræðu þar sem skólamenn og fræðimenn verði fengnir til að leggja fram úttektir um almenn námsmarkmið og almennt menntunarhlutverk framhaldsskólanna og umræðan verði með markvissum hætti látin taka til alls framhaldsskólakerfisins og almennings.
2. Við mótun námsbrautalýsinga og kjarnaskóla verði gert ráð fyrir miklu meira vinnuframlagi en lögin gerðu, bæði við vinnu skólamanna og samráð við sérfræðinga og þá aðila sem námsbrautin varðar. Einnig verði ríkt samráð á milli námsbrauta.
3. Framkvæmd laganna fylgi ekki einungis úttektir heldur eiginlegar rannsóknir, þar sem strax verði hafist handa um m.a. eftirfarandi atriði: Hvernig er hið almenna menntunarhlutverk framhaldsskóla í reynd? Hver er undirbúningur þeirra undir háskólanám í reynd? Rannsakaðar verði valdar námsbrautir í starfsnámi og almennar brautir í þeim tilgangi að draga fram þætti sem megi nýtast við mótun nýrra námsbrauta. Einnig er nauðsynlegt að halda áfram rannsóknum á brottfalli í framhaldsskólum og að huga sérstaklega að því hvernig innflytjendum og börnum þeirra gengur í framhaldsskólanum. Rannsóknir hefjist í framhaldsskólunum fyrir breytingar og færist síðan yfir í það að fylgjast með þróun breytinganna.

## HEIMILDIR

- Frumvarp til laga um framhaldsskóla* (Lagt fyrir Alþingi á 135. löggjafarþingi 2007–2008.) Þskj. 320 — 286. mál.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2007) *Menntastefna – menntapólítík – menntastefnufræði*. Erindi á aðalfundi Félags íslenskra framhaldsskóla, Húsavík, 7. júní 2007. Sótt 14. maí 2009 af <http://www.ismennt.is/not/ingo/menntastefna.htm>.
- Koudahl, P. (2005). *Den gode erhvervsuddannelse? En analyse af relationerne mellem uddannelsespolitisk tænkning og elever i erhvervsuddannelse*. Óbirt doktorsritgerð: Háskólinn í Roskilde.
- Lög um framhaldsskóla* nr. 92/2008.
- Nefndarálit um frumvarp til laga um framhaldsskóla frá meiri hluta menntamála-nefndar*. 135. löggjafarþing 2007–2008. Þskj. 1009 — 286. mál.
- Nefndarálit um frumvarp til laga um framhaldsskóla frá minni hluta menntamála-nefndar*. 135. löggjafarþing 2007–2008. Þskj. 1061 — 286. mál.
- Raae, P. H. (2005). *Træghedens rationalitet – gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Óbirt doktorsritgerð: Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Thavenius, J. (1995). *Den motsägelsesfulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

## UM HÖFUND

*Gestur Guðmundsson* ([gesturgu@hi.is](mailto:gesturgu@hi.is)) er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann lauk M.A.-prófi í félagsfræði menntunar frá Kaupmannahafnarháskóla árið 1981 og doktorsprófi í æskufélagsfræði frá sama skóla árið 1991. Hann starfaði áður við Kaupmannahafnarháskóla og Menntaháskóla Danmerkur og var um árabil aðalritstjóri alþjóðatímaritsins Young. Rannsóknir Gests hafa beinst að lífsskilyrðum og lífi ungs fólks, einkum æskumenningu, starfsmenntun á framhaldsskólastigi, atvinnuþátttöku og atvinnuleysi meðal ungs fólks.

## EMBARKING ON A LONG VOYAGE WITHOUT PROPER PREPARATION – NEW LAW FOR UPPER SECONDARY EDUCATION

### About the author

*Gestur Guðmundsson* (gesturgu@hi.is) is a Professor at the School of Education, University of Iceland. He completed an M.A. degree in Sociology of Education in 1981 and a Ph.D. degree in Sociology of Youth from the University of Copenhagen in 1991. He was previously a Professor at the University of Copenhagen and Danish University of Education and the main editor of *YOUNG – Nordic Journal of Youth Research*. His research focuses on life conditions and lives of young people, especially youth culture, vocational education, work participation and unemployment.



## 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 fagtímaritum 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 tilvitnanna. Neðanmálgreinar verða ekki birtar, en ef þörf krefur er heimilt að hafa aftanmálgreinar. 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 skírnarnafni 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 sjálfrar 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 víðtækri 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.