

Menntun fyrir alla og þörf fyrir sérúrræði í grunnskólum Akureyrarbæjar

Skýrsla til fræðsluráðs Akureyrarbæjar

GUNNAR GÍSLASON
RÚNAR SIGÞÓRSSON
SIGRÍÐUR INGADÓTTIR

Samantektir

Yfirlit yfir tillögur

Nr.	Tillögur	Leiðir	Ábyrgð
1	Viðhorf		
	Efla og dýpka sameiginlegan skilning í skólunum á hugtakinu menntun fyrir alla og birtingarmyndum hennar í daglegu starfi – starfsháttum sem efla hana eða samrýmast henni ekki.	Samræður í skólasamfélaginu og innan skóla til að móta sameiginlegan skilning	Sviðsstjóri Fræðslusviðs og skólastjórar
2	Skólaþjónusta og samþætting þjónustukerfa		
	Að endurskoða þjónustumódel og jafnvægi milli viðfangsefna skólaþjónustu Akureyrarbæjar, og þróa viðbragðskerfi skólanna sjálfra með hliðsjón af þrepaskiptum stuðningi í skólastarfi	Að skilgreina þjónustustefnu og verk-lag skólaþjónustu og mynda leið-sagnar- og stuðningsteymi innan skóla.	Sviðsstjóri Fræðslusviðs, forstöðumaður skólaþjónustu og skólastjórar
3	Úthlutun og ráðstöfun fjármagns vegna sérkennslu og sérúrræða		
	Að úthlutun og ráðstöfun fjármagns til grunnskóla Akureyrar taki mið af þríhyrningslíkani um ráð-stöfun fjármuna sem almenna úthlutun, viðbótar-úthlutun og ílagsúthlutun.	Að endurskoða aðferðir við úthlutun og ráðstöfun fjármagns þannig að þær stuðli að skilvirkni í skipulagi og menntun fyrir alla.	Fræðsluráð, sviðsstjóri Fræðslusviðs og skóla-stjórar
4	Starfsþróun		
	Að starfsþróunaráætlanir skóla geri menntun fyrir alla og geðrækt að forgangsverkefnum næstu ára.	Að skólaþjónustan styðji skólana við að gera starfsþróunaráætlanir sem hafa þetta markmið og fylgja þeim eftir.	Skólastjórar með aðstoð skólaþjónustu.
5	Lærdómssamfélög — lærdómsteymi		
	Að efla lærdómssamfélög sem hafa að markmiði menntun fyrir alla, geðrækt og teymisvinnu.	Að skólaþjónustan styðji skóla í að efla innri skilyrði lærdómssamfélaga, svo sem dreifða forystu, teymisvinnu og starfsþróun.	Skólastjórnendur með stuðningi skólaþjónustu.
6	Fagleg og dreifð forysta í skólum		
	Að sett verði leiðbeinandi viðmið um starfshætti stjórnenda og áætlun um eflingu faglegrar og dreifðar forystu í skólum ásamt fræðslu og félagastuðningi milli skóla.	Að skipulögð verði fræðsla, hand-leiðsla og félagastuðningur fyrir stjórnendur og leiðtoga í teyrum.	Skólastjórnendur með stuðningi skólaþjónustu.
7	Skipulag og námsumhverfi sem styður menntun fyrir alla og vellíðan		
	Að tryggt sé að húsnæði og aðbúnaður uppfylli kröfur samkvæmt lögum og reglugerðum, að sett verði viðmið um aðbúnað sem stuðlar að menntun fyrir alla og að starfsfólk skólanna fái stuðning á vettvangi við þróun starfshátta.	Fræðsla og handleiðsla um hvernig stjórnýsla og skipulag í skólum getur stuðlað að lærdómsumhverfi fyrir alla. Að teymisvinna verði nýtt til að bæta líðan og auka starfsánægju og faglegt sjálfstraust starfsfólks.	Bæjarstjórn, Fræðsluráð, sviðsstjóri Fræðslusviðs og skólastjórar.
8	Fjöltyngdir nemendur		
	Að efla kennslu í íslensku fyrir börn með annað móðurmál en íslensku.	Að Akureyrarbær móti sér tungu-málafestefnu. Að komið verði á íslenskuveri, utan grunnskólanna, fyrir börn sem eru nýkomin til landsins.	Fræðslusvið, skólastjórn-endur og umsjónarkenn-arar.
9	Geðrækt		
	Að innleiða geðræktarstarf, forvarnir og stuðning í anda tillagna í skýrslu Sigrúnar Danielsdóttur og fleiri frá 2019.	Markviss fræðsla um geðræktarstarf og starfsþróun sem miðar að því að efla fyrirbyggjandi starfshætti. Teymisvinna í skólum og virk úrræði	Skólaþjónusta, félagsþjónusta, heilbrigðisþjónusta og skólastjórar.

		með samstarfi þjónustukerfa þegar úrræði skólans hrökkva ekki til.	
10	Sérúrræði (ílagsúrræði)		
	Að nýta allar tillögurnar til að fækka sem mest tilvikum sem þarfnast sértækra úrræða en þau verði engu að síður til staðar þegar aðrar aðgerðir duga ekki til.	Að fjármagna sértæk úrræði með ílagsúthlutun. Að Hlíðarskóli verði áfram rekinn sem sérskóli, tímabundin úrræði innan skóla til þess að sinna einstaka nemendum, PMTO og göngudeild fyrir nemendum með mikla hegðunar- og tilfinningalega örðugleika.	Sviðsstjóri Fræðsluviðs, skólastjórar og skólaþjónusta

Niðurstöður úr viðtölum

- Að mati skólastjóra hafa 60–70 nemendur þörf fyrir sérúrræði en kennarar telja að það séu 80–110 nemendur. Nemendur í sérdeildum Giljaskóla og Síðuskóla eru utan við þessar tölur. Flestir þeir nemendur sem hér um ræðir eru nú þegar í einhverjum úrræðum sem duga þó ekki til.
- Sá vandi nemenda sem viðmælendur nefna oftast er tengdur hegðun og/eða vanvirkni í námi, skólaforðun og félagslegri vanhæfni sem gerir nemendum erfitt fyrir í samskiptum.
- Þegar almennar aðgerðir (s.s. námsaðlögun, sjónrænt skipulag, félagsfærnisögur, hópaskiptingar, sætaskipan, umbunarkerfi, reglulegt uppbrot, stoðkerfi innanhúss og gott foreldrasamstarf) eru taldar fullreyndar, án árangurs, er farið skoða önnur úrræði.
- Í skipulagi skólanna þarf að auka sveigjanleika í stundaskrá og námsskipulagi, til dæmis með þemanámi og samkennslu; auka fjölbreytni í starfsháttum og teymisvinnu og sameiginlega ábyrgð allra á því að takast á við fjölbreyttari áskoranir.
- Þörf er á meiri mönnum, aukinni áherslu á fjölskylduráðgjöf og meiri aðstoð frá stoðþjónustu til þess að grípa fyrr til stuðnings við nemendur, fjölskyldur og starfsfólk skólanna.
- Þörf er á sérúrræði fyrir fjöltyngda nemendur, sérstaklega þá sem eru að koma inn í skólana án nokkurrar kunnáttu í íslensku. Þeir fá of litla þjónustu til að hægt sé að tryggja að þeir nái valdi á íslensku og sumir hafa ekki góðan grunn í sínu móðurmáli. Þessi börn sækja oft ekki í tólmstundir og foreldrar læra ekki tungumálið. Horfa mætti til þess sem gert hefur verið þegar hópar flóttamanna hafa komið til Akureyrar.
- Kennurum þarf að skapa aðstæður þar sem þeim líður vel og upplifa öryggi við að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda. Nefnt var að félagastuðningur milli kennara getur reynst vel.
- Mikilvægt er að stjórnendur vinni með kennurum og öðru starfsfólki að breyttum viðhorfum til að stíga út fyrir boxið. Skapa þarf meiri samhljóm og gæta þess að allir líti þannig á að þeir sem starfa innan skólanna og skólaþjónustunnar séu í sama liði. Stjórnendur þurfa að vera meira á gólfinu og þekkja starfshætti kennara, hafa skýra stefnu og sýn á nám á kennslu og vera í auknum mæli virkir þátttakendur í starfspróun kennara.
- Skólaþjónustan þarf að flytjast í auknum mæli inn í skólana og verða hluti af hverjum skóla. Fá þarf fjölskylduráðgjafa og sálfræðing inn í skólann og mynda fagteymi innan hans; einnig kennsluráðgjafa til að færa áhersluna af greiningum yfir á ráðgjöf með eftirfylgd bæði til kennara og foreldra.
- Samstarf við foreldra er almennt gott en mikilvægt að styrkja fjölskylduráðgjöf í skólunum fyrir þann hóp foreldra sem á í erfiðleikum með uppeldi barna sinna til að styðja þá í hlutverki sínu og styrkja samvinnu heimila og skóla. Sveitarfélagið þarf að leggja meiri áherslu á uppeldisfræðslu fyrir foreldra frá upphafi skólagöngu og aukna aðstoð þarf við erfið barnaverndarmál og skólaforðun.

- Mikilvægt er að fá markvissa og reglulega fræðslu og ráðgjöf til kennara um kennsluhætti, um einstaklingsþarfir nemenda og um hvernig skólinn getur brugðist við þeim.
- Áherslu ætti að leggja á uppbyggingu lærdómssamfélags innan skólanna og endurvekja samstarf sem var áður við skólastjórnendur um þróun lærdómssamfélaga. Skólaþjónustan ætti, í samvinnu við stjórnendur, að skapa umræðu um mál sem hafa þróast vel og þær leiðir sem farnar voru til að skapa þann árangur.
- Fræðslufirvöld þurfa að vera sýnileg og góð tenging þarf að vera á milli fræðslufirvalda og starfsfólks skóla ásamt góðu upplýsingaflæði. Í stjórnendahópnum var bent á þá leið að fræðslustjóri eigi regluleg samtöl við skólastjórnendur í hverjum skóla um starfið í skólanum.
- Þörf á endurskoðun viðmiða um úthlutun fjármagns til skólanna var nefnd í svörum við mörgum spurningum og vangaveltur komu fram um hvernig fjármagni er stýrt þannig að það nýtist sem best með hagsmuni nemenda að leiðarljósi.
- Allir viðmælendur voru sammála um að þörf væri fyrir Hlíðarskóla og að starfsemi hans þyrfti að styrkja og efla. Það væri afar brýnt að hægt væri að fullnýta plássin þar. Margir höfðu á orði að fjölga þyrfti plássum en það mætti samt ekki gera þannig að skólinn yrði of stór.
- Sumir viðmælendur töldu hugsanlegt að sinna verkefnum Hlíðarskóla með öðrum hætti en tóku fram að það myndi kosta mikið. Til þess þyrfti sérstakt rými (sérdeild) í hverjum skóla til að sinna hlutverkinu og öflugra sveit fagfólks s.s. fjölskylduráðgjafa.

Efnisyfirlit

Samantektir	1
Yfirlit yfir tillögur.....	1
Niðurstöður úr viðtölum.....	2
Efnisyfirlit.....	4
1. Inngangur.....	5
2. Fræðileg samantekt.....	7
Menntun fyrir alla – hugtakið og íslensk skólafestna.....	7
Geðrækt.....	8
Fjölmennarleg börn og fjölmennarleg menntun	9
Framkvæmd og fjármögnun stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi	11
Kennslufræði menntunar fyrir alla	13
Lærdómssamfélög sem farvegur þróunar	15
Teymisvinna – teymiskennsla.....	17
Skólaljónusta sveitarfélaga: Viðfangsefni og verklag	21
3. Tölulegar upplýsingar	23
4. Niðurstöður úr viðtölum.....	26
5. Tillögur	36
1. Viðhorf	36
2. Skólaljónusta og samþætting þjónustukerfa.....	36
3. Úthlutun og ráðstöfun fjármagns vegna sérkennslu og sérúrræða	37
4. Starfsþróun	37
5. Lærdómssamfélög í skólum – lærdómsteymi	38
6. Fagleg og dreifð forysta í skólum	38
7. Skipulag og námsumhverfi sem styður menntun fyrir alla og velferð nemenda og starfsmanna	38
8. Fjölmennarlegir nemendur	39
9. Geðrækt.....	39
10. Sérúrræði (ílagsúrræði)	40
Heimildaskrá.....	41
Fylgiskjöl	46
Fylgiskjal 1: Aðstoð við nemendur í hegðunarvanda	46
Fylgiskjal 2: Viðtalsrammi	47
Fylgiskjal 3: Starfsþróunarlíkan Gaytan og McEwen	48
Fylgiskjal 4: Starfsþróunarlíkan Guskey.....	49

1. Inngangur

Í grunnskólum Akureyrarbæjar hefur verið nokkur umræða í töluvert langan tíma um að það skorti úrræði til að mæta þörfum allra barna. Þessi umræða hefur gjarnan snúist um börn af erlendum uppruna og nemendur sem eiga við alvarlega hegðunarerfiðleika að etja. Þrátt fyrir verulega aukningu á fjármagni til að bregðast við þessari þróun og fjölgun starfsfólks hefur ekki tekist að bregðast að fullu við þörfum og væntingum starfsfólks skólanna. Af umræðunni að dæma er þó ekki um marga einstaklinga að ræða í hverjum skóla en þeir taka engu að síður upp mikinn tíma allra og álagið af völdum þeirra verður oft mjög mikið bæði á starfsfólk og nemendur. Þessi umræða kallar á að kannað sé hvað hæft er í þessu og að þau úrræði sem þegar eru fyrir hendi séu endurskoðuð ef sú skoðun leiðir í ljós að þörf sé á því. Spyrja þarf: Hversu marga einstaklingar er um að ræða? Hver er vandinn sem við er að fást? Hvaða bjargir hafa skólarnir og hvaða bjargir þurfa þeir til að mæta öllum nemendum? Hvaða breytingar þarf eða væri hægt að gera á umgjörð og starfsháttum til þess að mæta öllum nemendum betur? Hefur skólaþjónustan þær bjargir sem til þarf og þarf að endurskoða verklag hennar? Síðast en ekki síst þarf að rýna svörin við framangreindum spurningum frá því sjónarhorni hvernig skólinn getur komið til móts við margbreytileika nemendahópsins þannig að sem allra fæstir nemendur komist í þá stöðu að þurfa á sérúrræðum að halda og hvernig hægt er að halda utan um þá nemendur sem þrátt fyrir allt þurfa að reiða sig á slík úrræði.

Í Menntastefnu Akureyrarbæjar, sem samþykkt í bæjarstjórn Akureyrarbæjar 2. júní 2020, segir svo:

Brugðist er hratt við og viðeigandi úrlausnir fundnar svo koma megi sem fyrst til móts við ólíkar þarfir barna. Áhersla er lögð á að slík vinna miði ávallt að því að aðgreining verði sem minnst og stöðugt hugað að því að bæta almenna kennsluhætti og námsumhverfi. Öflugt samstarf skóla-, félags- og heilbrigðisþjónustu og annarra fagaðila sem koma að þjónustu við barnafjölskyldur er mikilvægt.

Í nóvember 2020 sendi sviðsstjóri fræðslusviðs Akureyrarbæjar svo hljóðandi tölvupóst til skólastjóra grunnskóla bæjarins:

Í framhaldi af rannsókn HA á skólaþjónustu leik- og grunnskóla viljum við leita til ykkar stjórnenda og rýna í stöðu á sérúrræðum í skólum og starfsháttum auk þess að skoða hvernig þjónustu skólarnir telja sig þurfa. Með því viljum við stíga fyrsta skrefið í að bæta okkar þjónustu og úrræði í þeim efnum. Miðstöð skólaþróunar HA hefur tekið að sér að funda með ykkur og halda utan um verkefnið og munuð þið fá fundarboð fljótlega frá þeim þess efnis. Fundað verður með stjórnendum hvers skóla fyrir sig auk þess sem kallaður verður saman einn hópur kennara úr öllum skólum. Til grundvallar verður lagður sami viðtalsramminn, hver fundur verður hljóðritaður og unnið úr þeim gögnum í úttektarskýrslu.

Ákveðið var að gera viðtalsrannsókn meðal skólastjórnenda og kennara í grunnskólum Akureyrarbæjar til fá mynd af skoðunum, viðhorfum og væntingum skólastjórnenda og kennara til þjónustu skólanna og Akureyrarbæjar við nemendur sem ekki getað stundað nám eða fengið kennslu í „venjulegum“ námsaðstæðum skólanna. Viðtalsrammi sem notaður var í viðtölum við báða hópana (skólastjórnendur og kennara) var unninn í samráði forstöðumanns MSHA og sviðsstjóra fræðslusviðs Akureyrarbæjar, ásamt skilgreiningu á hugtakinu *sérúrræði* sem var lögð til grundvallar þannig að sami skilningur væri lagður í það hugtak hjá öllum viðmælendum. Skilgreiningin er svo hljóðandi:

Sérúrræði eru þær lausnir sem koma til ef nemandi er tekinn út úr venjulegu bekkjar-/hópa-
starfi í skóla til skemmri eða lengri tíma. Sérúrræði geta þá verið námsver, sérdeild, sérskóli eða „skólasmiðja“.

Skólastjórnendur hvers skóla voru beðnir að svara spurningum viðtalsrammans skriflega sem hópur og senda svörin til Gunnars Gíslasonar, forstöðumanns MSHA, en hann annaðist viðtalrannsóknina ásamt Sigríði Ingadóttur, sérfræðingi á MSHA. Í kjölfarið var tekið viðtal við hvern hóp fyrir sig til þess að dýpka skilning á svörum þeirra og koma í veg fyrir mistúlkun á þeim.

Til þess að fá gott yfirlit yfir viðhorf og væntingar kennara var myndaður sjö kennara rýnihópur í hverjum skóla. Kennararnir voru valdir af handahófi en þó þannig að í hópnum væri einn kennari af hverju stigi, sérkennari eða annar fagaðili, s.s. þroskaþjálfari, og sérgreinakennari. Kennararnir fengu sent bréf í tölvupósti með upplýsingum um tilgang rannsóknarinnar og viðtalsrammans.

Viðtölin voru tekin á Teams og var óskað eftir leyfi til þess að hljóðrita þau og var það auðsótt. Hvert viðtal tók um eina klukkustund. Unnin var samantekt upp úr hverju viðtali og fengu allir hóparnir senda útskrift af sínu viðtali með ósk um athugasemdir eða ábendingar ef einhverjar væru. Nokkrar slíkar bærust og var brugðist við þeim öllum. Alls tóku 21 skólastjórnandi og 45 kennarar úr sjö grunnskólum þátt í viðtölunum. Niðurstöður viðtalanna sem birtast í skýrslunni eru meginlínur sem voru sameiginlegar úr viðtölunum og birta því heildarmynd af viðhorfum hópanna sem rætt var við.

Undirbúningur viðtalanna hófst í janúar 2021 og dreifðust þau yfir nokkuð langt tímabil enda var lögð áhersla á að finna tíma sem hentaði viðmælendum sem best.

Þegar niðurstöður úr viðtölunum lágu fyrir var ákveðið að útvíkka verkefnið nokkuð frá því sem upphaflega var áætlað og bæta við úttektina fræðilegum inngangi um þau viðfangsefni sem hún tekur til og tillögum til fræðsluráðs og fræðslusviðs Akureyrarbæjar um aðgerðir til að efla menntun fyrir alla og velferð nemenda og starfsmanna í grunnskólum bæjarins. Eftir að sú ákvörðun lá fyrir tók Rúnar Sigþórsson, prófessor emeritus við Kennaradeild HA, þátt í ritun skýrslunnar.

Skýrslan sem hér liggur fyrir hefst á samantekt á niðurstöðum viðtalsrannsóknarinnar og yfirliti yfir tillögurnar sem nefndar eru hér að framan. Þá er inngangur og að honum loknum fræðileg samantekt og því næst kaflar um tölulegar upplýsingar, niðurstöður úr viðtalsrannsókn og tillögur.

2. Fræðileg samantekt

Í þessum kafla er dregið saman efni úr ýmsum áttum um þau viðfangsefni sem skýrslan tekur til. Töluverður hluti kaflans er byggður á – og jafnvel að einhverju leyti tekinn orðrétt úr – eftirtöldum ritsmíðum: Bókinni *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (ritstjórar Rúnar Sigbórsson og Gretar L. Marinósson, 2017), skýrslunni *Menntun fyrir alla – horft fram á veginn* (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019), tímaritsgrein sem byggð er á skýrslunni „Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir“ (Edda Óskarsdóttir, o.fl., 2021) og loks tímaritsgrein í vinnslu: „Skólalþjónusta sveitarfélaga við nemendur og foreldra: Skipulag, inntak og tilgangur“ (Hermína Gunnþórsdóttir o.fl.). Þessar heimildir eru skráðar í heimildaskrá en óvíða vísað sérstaklega til þeirra í textanum. Til annarra heimilda er vísað á venjulegan hátt.

Menntun fyrir alla – hugtakið og íslensk skólustefna

Með lögum um grunnskóla nr. 63/1974 var lögfest sú meginstefna í menntamálum á Íslandi að grunnskólinn eigi að haga stöfum sínum í samræmi við getu og þarfir allra nemenda, óháð námsgetu, og að öll börn eigi rétt á að sækja sinn heimaskóla. Hugmyndin öðlaðist aukið vægi með Salamanca-yfirlýsingu UNESCO frá 1994, sem Mennta- og menningarmálaráðuneytið lét þýða og gaf út á íslensku 1995 (UNESCO, 1995), og Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna, sem Íslendingar lögfestu árið 2013. Þessi meginhugmynd hefur síðan verið áréttuð með ýmsu móti í lögum og reglugerðum. Það var þó ekki fyrr en í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 sem hugtakið „skóli án aðgreiningar“, sem þýðing á enska hugtakinu *inclusive school/education*, var notað í lagatexta. Það er síðan áréttað í reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) og í aðalnámskrá (mennta- og menningarmálaráðuneytið 2013). Þrátt fyrir þessa hugtakanotkun er í þessari samantekt jafnan talað um um *skóla eða menntun fyrir alla*, nema vísað sé til annars konar hugtakanotkunar í heimildum.

Núgildandi lög og aðalnámskrá taka af allan vafa um hlutverk skólans sem lýðræðislegs vettvangs samstarfs, ábyrgðar og virðingar fyrir manngildi þar sem leitað er leiða til að útrýma hvers konar mismun og aðgreiningu og koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi. Til þess þarf að líta á fjölbreytileika sem meginreglu og leitast við að ryðja úr vegi hindrunum fyrir virkri þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu með merkingarbærri námskrá, skilvirkri kennslu og nauðsynlegum stuðningi. Skólum er ætlað að haga námskrá, kennslu og námsumhverfi þannig að hægt sé að mennta alla nemendur á árangursríkan hátt (lög um grunnskóla nr. 91/2008; lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Í Aðalnámskrá grunnskóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 43) er eftirfarandi skilgreining:

Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Í skóla án aðgreiningar er gengið út frá því að allir fái jöfn eða jafngild tækifæri til náms og að námið sé á forsendum hvers einstaklings. Í skóla án aðgreiningar ríkir ákveðið viðhorf sem einkennist af virðingu fyrir rétti allra nemenda til virkrar þátttöku í námssamfélagi heimaskóla óháð atgervi þeirra og stöðu. Þessi grundvallarhugmyndafræði í skólastarfi hér á landi felur í sér alhliða hlutdeild, aðgengi og þátttöku allra nemenda í skólastarfinu. Menntun án aðgreiningar er samfelld ferli sem hefur það að markmiði að bjóða upp á góða menntun fyrir alla. Borin er virðing fyrir fjölbreytileika og mismunandi þörfum, hæfileikum og einkennum nemenda og leggja skal áherslu á að útrýma öllum gerðum mismununar og aðgreiningar í skólum.

Hugmyndin um menntun fyrir alla hefur tekið breytingum í tímans rás. Það sem mestu máli skiptir hér er að hún hefur þróast frá því að snúast um *aðgengi* nemenda með ýmiss konar sérhæfðar þarfir að almennum skólum og ýmiss konar sérhæfð úrræði til að gera slíkt aðgengi mögulegt yfir í að snúast um

gæði menntunar fyrir alla nemendur. Þetta þýðir með öðrum orðum að viðbrögð skóla fyrir alla við margbreytileika nemenda geta ekki orðið vandamála miðuð eða byggst á því að búa til sérúrræði eða bregðast við vanda fárra nemenda sem víkja frá einhvers konar normi – hugmynd skólans um einhvers konar „staðalnemanda“ sem engin úrræði þarf – heldur er það keppikefli hans að skapa námsumhverfi og innleiða virka námskrá, kennsluskipulag og námsmenningu sem

fléttar saman endurbótum á almennri kennslu og sérkennslu til að þróa opinbert menntakerfi fyrir öll börn og unglunga þar sem þau geta tekið virkan þátt í skólasamfélaginu; kerfi sem lítur á fjölbreytileika sem norm og sem heldur uppi gæðamenntun fyrir hvern nemanda með því að tryggja merkingarbæra námskrá, skilvirka kennslu og nauðsynlegan stuðning (Ferguson, 1995, bls. 48).

Þetta útilokar þó að sjálfsgöðu ekki að nemendur geti þurft á sértækri þjónustu að halda af ýmsum ástæðum en varast verður að setja slíka þjónusta í forgrunn í umræðum um menntun fyrir alla.

Ólíkar hugmyndir um viðbrögð skólakerfisins við fjölbreytileika nemenda má skilja í ljósi tveggja ólíkra líkana: læknisfræðilega líkansins og þess félagslega. Ef læknisfræðilegt líkan er ríkjandi í skipulagi skólans beinist athyglin að skerðingu eða annars konar sérþörfum einstaklinga sem taldar eru fötlun eða frávik frá norminu og þarfnast íhlutunar eða meðferðar (Berghs o.fl., 2016). Athyglin beinist að því, hvernig eiginleikar nemandans sjálfs takmarka aðgengi hans, þátttöku og nám en litið er fram hjá því hvernig námsumhverfið gæti átt þátt í vandkvæðum hans. Dæmigerð viðbrögð skólans eru sérkennsla eða sérhæfður stuðningur í aðgreindum aðstæðum fremur en endurskoðun námsumhverfis.

Félagslega líkanið gerir greinarmun á skerðingu og fötlun. Samkvæmt því er skerðingin einstaklingsbundin einkenni en fötlun er afleiðing af samfélagslegum hindrunum sem útiloka, hindra eða takmarka þátttöku fólks með ólíkar skerðingar (Oliver, 2013; Rannveig Traustadóttir, 2003). Í skólastarfi gæti fötlun eða jaðarsetning nemenda með tiltekna skerðingar stafað af hindrunum sem felast í viðhorfum kennara eða skorti á þekkingu á kennslu sem getur haft áhrif á það hvernig kennslustundir eru skipulagðar og kenndar. Aðrar hindranir má rekja til þess hvernig skólastarf almennt er skipulagt sem og til hönnunar skóla (Graham o.fl., 2020).

Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir (2016) benda á að ein af afleiðingum þess að gera læknisfræðilega greiningu að skilyrði fyrir fjármögnun sé sú að skólar reyni að skilgreina fleiri nemendur með raskanir sem viðurkennt er að kalli á viðbótarkennslumagn þeim til handa og oft séu það foreldrar sem kalla eftir greiningu í von um aukinn stuðning eða þjónustu fyrir barn sitt. Það beri hins vegar að varast ofuráherslu á greiningarheiti til að skýra líðan og atferli nemenda og til að löggilda fjárhagastoð enda séu slík viðbrögð í ósamræmi við menntun án aðgreiningar (sjá einnig Graham o.fl., 2020). Leita þurfi annarra leiða samhliða til að meta stöðu nemenda og horfa til annarra sjónarhorna eins og t.d. félagsfræðilega líkansins (Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir, 2016; Rannveig Traustadóttir, 2003).

Geðrækt

Geðrækt er eitt þeirra viðfangsefna í skólastarfi sem er ofarlega á baugi í umræðum um menntun fyrir alla. Í skýrslu stafshóps sem skipaður var til að gera tillögur um innleiðingu geðræktarstarfs í leik-, grunn- og framhaldsskólum á Íslandi (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019)¹ er geðrækt skilgreind þannig að hún felist í að „styðja við tilfinningalega og félagslega heilsu og efla þær aðstæður í daglegu lífi sem stuðla að sem bestri sálfélagslegri virkni og líðan“ (bls. 5). Í skýrslunni leggur starfshópurinn áherslu á að skólinn sé einn ákjósanlegasti vettvangurinn til geðræktar en undirstrikar jafnframt mikilvægi samstarfs þvert á ráðuneyti og þjónustukerfi til að efla geðheilsu fólks. Hópurinn telur að jákvætt skóla-

¹ Hér eftir er heiti skýrslunnar stýtt í: *Tillögur um innleiðingu geðræktarstarfs í skólum*.

umhverfi og skólabragur, ásamt markvissri kennslu í félags- og tilfinningafærni, séu lykillinn að því að vel takist til. Hópurinn telur farsælast að veita börnum stuðning í þeirra eigin umhverfi, í skóla og á heimili með heildstæðu skipulagi kennslu, starfshátta og stuðningsúrræða í skólum, ásamt samvinnu og samfelli allra kerfa sem að slíkri þjónustu koma. Jafnframt leggur hann áherslu á að nauðsynleg úrræði þurfi að vera til staðar til að mæta þörfum nemenda sem þarfnast aukinnar aðstoðar á sviði hegðunar og tilfinninga- og félagsfærni.

Í skýrslu sinni leggur starfshópurinn til að við geðrækt, forvarnir og snemmtæka íhlutun í skólum sé gengið út frá líkani þrepaskipts stuðnings (e. multi-tiered systems of support) sem tekur jafnt til náms, hegðunar og félags- og tilfinningalegrar færni (mynd 1.).



Mynd 1. Þrepaskiptur stuðningur í skólastarfi (Sigrún Daniélsdóttir o.fl., 2019, bls. 5)

Eins og myndin ber með sér er grunnurinn að geðrækt lagður með jákvæðum skólabrag og góðri kennslu fyrir öll börn þar sem áhersla er lögð á nám í félags- og tilfinningafærni. Enn fremur þurfa að vera til virk úrræði innan skólans til að mæta þörfum barna fyrir meiri stuðning ef tilefni er til. Þessi úrræði ættu að vera skipulögð í teymisvinnu kennara og annarra sérfræðinga með sérhæfðari menntun innan skólans, svo sem sérkennara, þroskaþjálfara og fjölskylduráðgjafa. Í efsta lagi þríhyrningsins eru síðan sértæk úrræði fyrir fáa nemendur sem væntanlega þurfa iðulega að koma til kasta stuðningskerfa utan skólans, svo sem heilsugæslu, félagsþjónustu eða jafnvel sérskóla (sjá fylgiskjal 1)

Fjöltýngd börn og fjölmennningarleg menntun

Á undanförunum árum hefur nemendum af erlendum uppruna fjölgað mjög mikið í íslenskum grunnskólum og það sama á að sjálfsögðu við um grunnskóla Akureyrarbæjar (sjá myndir á bls. 25– 26) Slíkar breytingar kalla á endurskoðun skólastarfs þannig að brugðist sé við námsþörfum þessa nemendahóps, enda er það stefna íslenskra stjórnvalda (félagsmálaráðuneytið, 2007) að allir þegar landsins „njóti jafna tækifæra og verði virkir þátttakendur í samfélaginu og á sem flestum sviðum mannlífs“ (bls. 2).

Íslenskar rannsóknir benda til þess að fjölmennningarlegir kennsluhættir séu kennurum ekki tamir og mikilvægt sé að skólinn hafi frumkvæði að þróunarstarfi sem miðar að því að skilgreina þarfir nemenda af erlendum uppruna, auka stuðning við þá, meðal annars við að mynda félagsleg tengsl og verða hluti af samfélagi nemenda, og búa almennt svo um að þeir fái betur notið styrkleika sinna í skólanum og að uppruna þeirra og menningarlegum bakgrunni sé gert hátt undir höfði. Enn fremur þarf að efla samstarf milli kennara og foreldra. Meðal annars er talin þörf á fræðslu til starfsfólks skóla um móttöku nemenda, félagslega aðlögun og um nám og kennslu nemenda sem ekki hafa íslensku að móðurmáli (Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir, 2021; Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017). Í þessu

sambandi hefur verið lögð áhersla á hugtakið *menningarmiðuð kennsla* (e. culturally responsive teaching) og nauðsyn þess að auka fræðslu um slíka kennslu og efla tækni kennara á henni:

Í menningarmiðuðri kennslu er litið svo á að menning sé dýpra og flóknara fyrirbæri en almennur skilningur á uppruna (e. ethnicity), kynþætti (e. race) eða trú (e. faith) og feli í sér víðtækan skilning á því sem er líkt og ólíkt, sameinar og aðgreinir (e. similarity and differences) og hvernig þessir þættir móta einstaklinga sem manneskjur og nemendur. Menningarmiðuð kennsla er því forsenda þess að allir nemendur upplifi að þeir séu öruggir, velkomnir og samþykktir eins og þeir eru og hvattir til þess að ná árangri í námi og leik. (Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017, bls. 23).

Ýmsar leiðir eru færar fyrir skóla til að meta þarfir barna af erlendum uppruna og þróa starf sitt til þess að uppfylla betur þarfir þeirra. Hér má til dæmis nefna Erasmus+ verkefni sem Háskólinn á Akureyri er aðili að ásamt fleiri háskólum í Evrópu og nefnist *Improving teaching to improve refugee education* ITIRE (Háskólinn á Akureyri, 2020). Enda þótt heiti verkefnisins miðist við menntun barna á flótta er sjónarhorn þess að nokkru leyti víðara og nær til nemenda af erlendum uppruna almennt. Í verkefninu er meðal annars fjallað um hvernig hægt er að dýpka skilning á stöðu flóttamanna og safna dæmum um það sem vel er gert til að byggja upp gagnabanka. Síðast en ekki síst hefur verið þróaður sjálfsmatslisti fyrir skóla til að meta stöðu barna og þörf þeirra fyrir stuðning við nám og félagslega aðlögun. Þennan matslista er verið að þýða á íslensku.

Í *Leiðarvísí um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi* (mennta og menningarmálaráðuneyti, 2020) er móðurmál barns skilgreint sem það mál sem barnið lærir í bernsku, er talað að staðaldri á heimili þess og barnið binst tilfinningaböndum við. Í sama leiðarvísí mennta- og menningarmálaráðuneytisins er hugtakið fjöltyngd börn notað um börn sem annað hvort læra tvö (eða fleiri) tungumál jafnhliða frá barnæsku (samtíða fjöltyngi) eða læra annað/fleiri tungumál en móðurmálið síðar á lífsleiðinni (áunnið fjöltyngi). Fjöltyngi er þannig flókið hugtak og felur í sér þekkingu og færni á mörgum sviðum tungumálsins, svo sem skilningi á töluðu og rituðu máli, tali og tjáningu. Í leiðarvísínum er áréttað að „fjöltyngi feli í sér menntagildi og sé grunnur að því að viðurkenna margbreytileika og meðvitund um jafngildi tungumála þrátt fyrir mismunandi tilgang og notkun“ (bls. 9).

Í leiðarvísínum er virkt fjöltyngi skilgreint sem virk og regluleg notkun á tveimur eða fleiri tungumálum, þannig að færni í þeim sé ræktuð og þróist samhliða. Til þess þurfa til dæmis börn af erlendum uppruna í íslenskum skólum sem eru að ávinna sér fjöltyngi með því að læra íslensku sem annað tungumál að fá tækifæri til að rækta móðurmál sitt samhliða því sem þau njóta kennslu í íslensku og bæði/öll tungumál þeirra þurfa að njóta sambærilegrar virðingar innan sem utan heimilis, í skóla og í frístundastarfi. Markmiðið með slíku máluppeldi er að börnin „ná aldurstengdum viðmiðum í íslensku innan hæfilegs tíma, samkvæmt námskrá í íslensku sem öðru máli. Grundvallaratriði er að þau fái góðan faglegan stuðning eftir þörfum alveg frá unga aldri eða strax og þau koma til landsins þannig að þau eigi jafna möguleika og jafnaldrar með íslensku sem móðurmál á áframhaldandi námi og velgengni í íslensku samfélagi“ (mennta og menningarmálaráðuneyti, 2020, bls. 9).

Í leiðarvísínum er síðan lýst hlutverkum skóla og frístundastarfs við að styðja börn og unglinga við að ná góðum tölum á íslensku máli, meðal annars með því að

- móta sér tungumálastefnu sem leiðarljós starfsfólks í samskiptum við nemendur,
- leggja áherslu á að skapa nemendum hvetjandi málumhverfi þar sem öllum tungumálum er sýnd virðing og stutt við virkt fjöltyngi,
- leitast við að skapa námsrými og jöfn tækifæri til náms fyrir alla þannig að nemendur sem eru að læra íslensku sem annað tungumál verði sem fyrst virkir í námssamfélagi skólans,

- þróa fjölbreytta og fjölmenningslega kennsluhætti þar sem nemendur geta notað jöfnum höndum þau tungumál sem þeir búa yfir við ólíkar aðstæður innan sama námsrýmis (krosstynging (e.translanguaging)),
- eiga virkt samstarf við foreldra og virða móðurmál og menningararf barnanna og fjölskyldna þeirra,
- hvetja fjölskyldur fjöltyngdra barna til að setja sér stefnu um meðvitað og markvisst máluppeldi og læsisumhverfi,
- leggja áherslu á að afla upplýsinga um fyrri menntun og móðurmálsfærni nemenda,
- halda vel utan um námsferil nemenda frá upphafi skólagöngu og tryggja snemmtæka íhlutun og samfellu milli skólastiga.

Framkvæmd og fjármögnun stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi

Í niðurstöðum úttektar á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017)² kemur fram að flestir viðmælendur töldu að löggjöf og opinber stefnumörkun um menntun án aðgreiningar sé skýr og um hana góð samstaða. Aftur á móti sé framkvæmd stefnunnar erfiðleikum bundin, meðal annars vegna óvissu um þýðingu hennar fyrir daglegt skólastarf. Margir viðmælendur bentu á að ráðamenn og þeir sem annast fræðslu um hugtakið noti það eins og merkimiða á starfið án þess að raunverulegar breytingar hafi átt sér stað eða ljóst sé hverjar þær eigi að vera. Skýrsluhöfundar draga þá ályktun að skólasamfélagið hafi hvorki fullnægjandi skilning á hugtakinu menntun fyrir alla né nægilega skýra mynd af því hvað skólastarf á grundvelli þess felur í sér. Skýrsluhöfundar telja einnig að mismunandi skilningur á menntun án aðgreiningar endurspegli togstreitu milli þess að hugtakið tengist fyrst og fremst „kennslu nemenda með sérþarfir, þ.e. „sérkennslu“ sem nemendur fá eftir að þeir hafa verið greindir með sérþarfir í námi [og þess] að það varði gæðamenntun fyrir alla“ (bls. 54). Þannig hafi orðræða viðmælenda oft snúist um það „hvernig standa bæri að stuðningskennslu fyrir einstaka nemendur og fámenna hópa, sérkennsluhópa, sérdeildir og sérskóla innan menntakerfis án aðgreiningar ... [og mörgum þyki] óljóst hvaða hlutverki sérkennslu er ætlað að gegna í slíku kerfi“ (bls. 54). Skýrsluhöfundar segja einnig að starfsfólk skóla telji sig „skorta úrræði til að þróa kennslu án aðgreiningar eins og það telur rétt að gera“, meðal annars vegna þess að skólar séu misvel búnir tækjum og annarri aðstöðu, en skorti „tækifæri til starfsþróunar og til að samnýta þekkingu kennara“ (bls. 97).

Höfundar úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar telja að hluti af styrkleikum íslenska menntakerfisins felist í að það sé vel fjármagnað. Aftur á móti kemur fram í skýrslunni gagnrýni á ráðstöfun fjármuna. Höfundar skýrslunnar staðhæfa að núgildandi reglur um fjárframlög styðji hvorki sveitarfélög né skóla til þess að framfylgja stefnunni; þær miðist fyrst og fremst við að koma til móts við þarfir lítils hóps nemenda sem hafa fengið greiningu fremur en að nýtast á sveigjanlegan hátt til að styðja við menntun fyrir alla. Þannig séu greiningar „frumafli kerfisins“ (bls. 94) og fjármögnunarkerfið hvetji foreldra, skóla og sveitarfélög til að leita sérstaklega eftir því að nemendur fái greiningu á fötlun eða annars konar sérþörfum. Afleiðingin er meðal annars sú að „ofuráhersla á greiningar veldur stöðugri fjölgun í hópi þeirra nemenda sem hljóta formlega greiningu á sérþörfum í námi og samsvarandi hækkun kostnaðar ... [og viðhaldið sé] kerfi til að meta þarfir á grundvelli greiningar á námsörðugleikum með þeim afleiðingum að ekki eru kannaðar aðrar leiðir til að meta þarfir sem byggjast í ríkara mæli á kennslu án aðgreiningar“. Skýrsluhöfundar segja að margir viðmælendur telji að núverandi reglur um ráðstöfun fjármuna auðveldi starfsfólki ekki að vinna samkvæmt stefnunni um skóla án aðgreiningar, heldur tálmi framförum á því sviði. Í úttektarskýrslunni er meðal annars gerð sú tillaga að „teknar

² Hér eftir er þessi stofnun kölluð Evrópumíðstöðin í þessum texta og talað um úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar.

[verði] upp sveigjanlegar reglur um ráðstöfun fjármuna sem auka hæfni kerfisins til að vinna að menntun án aðgreiningar“ (bls. 125).

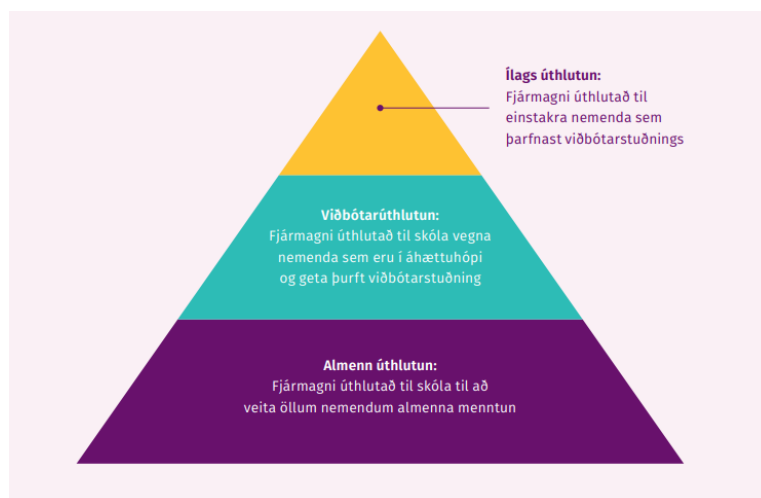
Höfundar úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar gagnrýna enn fremur að upplýsingar skorti um gagnsemi núverandi fyrirkomulags við úthlutun fjármuna og raunverulegan árangur af sérkennslu og öðrum þeim sérúrræðum sem fjármögnuð eru með núverandi fyrirkomulagi.

Til að bregðast við framangreindum niðurstöðum úttektar Evrópumíðstöðvarinnar var efnt til samstarfsverkefnis mennta- og menningarmálaráðuneytisins, Sambands íslenskra sveitarfélaga og 13 sveitarfélaga um stefnumótun um ráðstöfun fjármuna til grunnskóla á Íslandi og gaf mennta- og menningarmálaráðuneytið út skýrslu um verkefnið 2021 (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021). Í verkefninu fólst meðal annars greining á því hvernig fjárveitingum til almennrar kennslu og sérkennslu í grunnskólum hefur verið háttað á liðnum árum, greining á ráðstöfun fjármuna sveitarfélaganna sem tóku þátt í verkefninu og leiðbeinandi viðmið og tillögur um úthlutun fjármuna. Grunntónninn í viðmiðum og tillögum skýrslunnar er að lögð verði áhersla á að fjárveitingar til grunnskóla þjóni stefnunni um menntun fyrir alla. Reglum um fjárframlög verði breytt þannig að horfið verði frá viðbragðsmiðuðum stuðningi en lögð áhersla á íhlutun og forvarnir, meðal annars kennsluráðgjöf og snemmtækan stuðning, en dregið úr formlegum kröfum um greiningar sem forsendu stuðnings við nemendur. Þá er lagt til að til grundvallar fjárveitingum til grunnskóla verði lagt fjármögnunarlíkan Evrópumíðstöðvarinnar þar sem jafnvægis er gætt milli almennrar úthlutunar, viðbótarúthlutunar og ílagsúthlutunar. Nánar tiltekið gerir þetta líkan ráð fyrir að fjármunum sem varið er til grunnskóla sé ráðstafað með:

- **Almennri úthlutun** sem miðar að því að veita öllum nemendum menntun sem veitt er í almennri kennslu.
- **Viðbótarúthlutun** sem fjármagnar aðlagða kennslu og aukinn stuðning við nemendur sem byggður er á mati á þörfum innan skóla.
- **Ílagshluthlutun** sem fjármagnar sérhæfða einstaklingsmiðaða kennslu og nám oft með utan- aðkomandi stuðningi.

(mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021, bls. 13)

Hugmyndinni um ofangreinda þrepaskiptingu fjárveitinga er nánar lýst á mynd 2



Mynd 2. Ráðstöfun fjármuna í skólakerfi menntunar fyrir alla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021, bls. 13).

Í 5. kafla skýrslunnar eru síðan leiðbeinandi viðmið og tillögur um ráðstöfun fjármuna í liðum sem taka mið af þeirri grunnhugmynd sem felst í úthlutunarlíkaninu sem lýst er hér að ofan og leggja áherslu á margvíslegan stuðning við starfsfólk skóla sem miðar að því að efla hæfni skólanna til að framfylgja stefnunni um menntun fyrir alla á þann hátt sem líkanið gerir ráð fyrir.

Kennslufræði menntunar fyrir alla

Bil milli stefnu og framkvæmdar er ekki séríslenskt. Woodcock og Woolfson (2019) lýsa viðbrögðum kennara við stefnunni um menntun fyrir alla sem hálfvolgum (e. lukewarm) og norski fræðimaðurinn Haug (2017) nefnir enn fremur í samantekt sinni á rannsóknum fjölda fræðimanna að í skólum virðist vera mikið óöryggi gagnvart því hvernig hægt er að skipuleggja námskrá, kennslu og námsumhverfi þannig að það samrýmist stefnunni um menntun fyrir alla.

Einn angi af óöryggi um framkvæmd stefnunnar á sér rætur í því sem Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir (2019) fjalla um sem útvíkkað hlutverk kennara og felur í sér að sinna heildarlíðan nemenda í samvinnu við aðra faghópa innan og utan skólans umfram það sem áður var. Þetta breytta hlutverk hafi valdið auknu álagi á kennara samhliða áskorunum tengdum hegðun og námserfiðleikum og það sé krefjandi að takast á við fjölbreytileikann í nemendahópnum og mæta þörfum hvers og eins. Það sem veldur álagi er ekki stefnan sem slík heldur skortur á viðeigandi stuðningi og björgum til kennara sem stefnan kallar eftir. Um þetta er einnig fjallað í skýrslu starfshóps um innleiðingu geðræktarstarfs í skólum (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019) og vitnað til rannsóknar Snæfríðar Drafnar Björgvinsdóttur og Önnu-Lindar Pétursdóttur (2014). Samkvæmt niðurstöðum hennar „reyndist stór hluti grunn-skólakennara þurfa að fást við hegðunarerfiðleika í daglegu starfi og taldi þá hafa neikvæð áhrif á sig og nemendur sína“ (bls. 7).

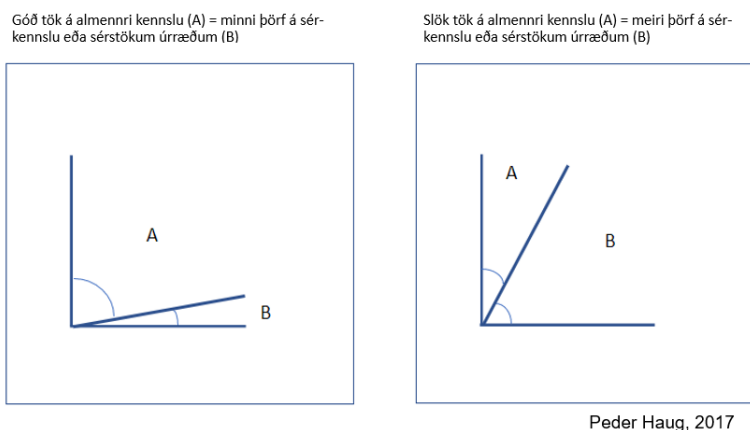
Flestar rannsóknir benda til þess að viðhorf og stafshættir kennara séu lykillinn að framgangi stefnunnar um menntun fyrir alla og í samræmi við það beina margir fræðimenn og stofnanir (á borð við Evrópumíðstöðina) sjónum að því sem kalla má kennslufræði menntunar fyrir alla (e. inclusive pedagogy). Kjarna hennar má skilgreina sem skipulag náms og kennslu sem miðar að því að bregðast við einstaklingsmun milli nemenda og má út aðgreiningu milli þeirra með því að fjölga námstækifærum sem standa öllum til boða fremur en að aðgreina viðfangsefni sem ætluð eru fáum nemendum (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2018; Florian, 2014). Í kennslufræði menntunar fyrir alla felst hvernig kennari bregst hverju sinni við námsaðstæðum og félagslegum og tilfinningalegum aðstæðum og þörfum nemenda, hvernig hann ber það saman við undirstöður menntunar fyrir alla og spyr sig að hvaða marki námsrými, kennsluaðferðir eða námskrá séu útilokandi, jaðarsetjandi eða lítillækkandi fyrir einstaka nemendur eða hóp af nemendum og að hvaða marki þær byggist á viðurkenningu á auðlindum nemenda og reynslu (Armstrong, 2011; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016; Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019). Markviss vinna að þessu leyti „ætti ekki að vera álitin viðbót við almennt skólustarf heldur grundvöllur farsæls starfs, jákvæðs starfsumhverfis og árangursríks náms í skólum (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019, bls. 7). Mikilvægir þættir í kennslufræði menntunar fyrir alla eru meðal annars:

- *Tækifæri til félagslegrar þátttöku:* Samskipti sem byggja á trausti milli starfsfólks og nemenda og innan nemendahópsins stuðla að styðjandi lærdómssamfélagi sem allir eiga aðild að án aðgreiningar og eykur tækifæri til samskipta og gagnkvæms stuðnings.
- *Merkingarbær námstækifæri sem skipta nemendum máli:* Sveigjanleg námskrá ætti að gefa tækifæri til að skipuleggja námstækifæri þar sem unnið er þvert á námsgreinar. Námskráin ætti að leggja áherslu á þætti er viðkoma heilbrigði, samskiptum og tilfinningum, tjáningu og sam-

skiptum, tungumáli, fagurfræði, þekkingu á umhverfinu og á heiminum, stærðfræði, nýrri tækni og siðferðilegum og andlegum þáttum.

- *Leiðir til að auka námshæfni:* Kennarar þurfa þekkingu á innri og ytri þáttum sem hafa áhrif á nám, áhrifum af því að setja nemendur í hópa á mismunandi hátt og mikilvægi þess að nemendur tileinki sér vaxtarhugarfar (e. growth mindset). Einnig þurfa þeir að hafa trú á að hæfni hvers nemanda sé breytanleg. Kennarar ættu að tryggja virka þátttöku nemenda í daglegum störfum með námsaðlögun þar sem nemendur eru studdir til að vera virkir í eigin námi, byggt er á auðlindum nemenda og áhuga þeirra, og sjónum beint að því sem nemendur geta fremur en því sem þeir geta ekki.
- *Námsaðlögun og leiðbeinandi námsmat:* Hlutverk kennarans er að vera leiðbeinandi fyrir nemendur. Leiðbeinandi námsmat styður við persónumiðun með því að veita endurgjöf fyrir næstu skref. Hér tekur kennarinn því sem gefnu að hann geti ekki spáð fyrir um námshæfni nemenda til framtíðar og einbeittir sér að því að lyfta þeim upp og býr sig undir að þeir komi honum á óvart með árangri sínum.
- *Margvíslegar leiðir til tjáningar og nýtingar margmiðlunar:* Námsstækifæri ættu að gera nemendum kleift að taka þátt og svara á ólíka vegu til að draga úr hindrunum fyrirfram.
- *Markviss kennsla og nám í félags- og tilfinningafærni* (e. social and emotional learning): Með félags- og tilfinninganámi (e. social and emotional learning) öðlast börn og læra að nýta sér hæfni sem þeim er nauðsynleg til að „geta skilið og tekist á við tilfinningar, sett sér markmið og náð þeim, fundið og sýnt samkennd, myndað farsæl sambönd við aðra og tekið ábyrgar ákvarðanir“ (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019)
- *Menningarmiðuð kennsla:* Menningarmiðuð kennsla er byggð á djúpum skilningi á þáttum sem skapa menningu fólks, hvað sameinar og hvað aðgreinir mismunandi menningu og hvernig menningarbundnir þættir móta nemendur. Slík kennsla miðar að því að nemendur finni til öryggis í skólanum og telji sig velkomna og samþykka í samfélagi hans.

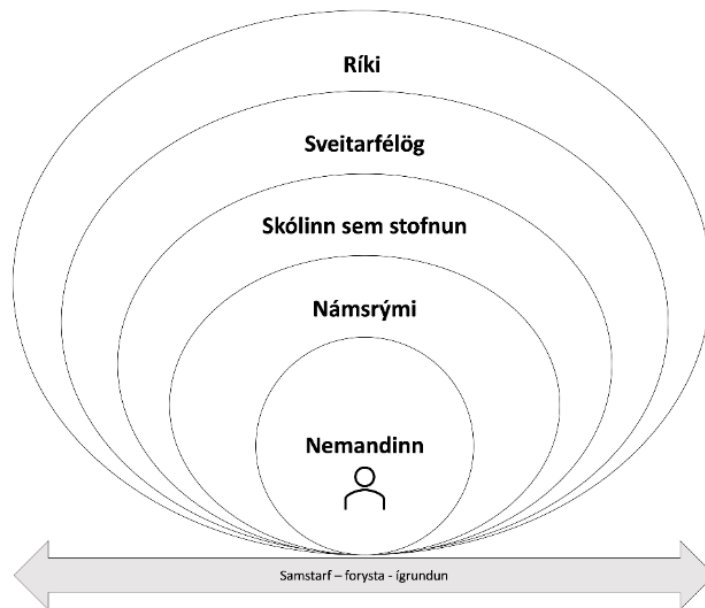
Norski fræðimaðurinn Haug hefur leitt stórt rannsóknarverkefni í Noregi þar sem spurt er um hvað sérkennsla snýst, hvert hlutverk hennar er og hverju hún skilar. Ein af athyglisverðum ályktunum Haugs og samstarfsfólks hans er að gæði almennrar kennslu og hlutfall sérkennslu fari saman (mynd 3). Því betri tók sem kennarar í almennri kennslu hafa á kennslufræði menntunar fyrir alla þeim mun minni verður þörfin fyrir sérkennslu og sérúrræði, en eftir því sem gæði almennu kennslunnar minnka að þessu leyti eykst að sama skapi þörfin fyrir sérkennslu og sérúrræði.



Mynd 3. Gæði almennrar kennslu og hlutfall sérkennslu og sérúrræða.

Lærdómssamfélög sem farvegur þróunar

Fræðimönnum sem rannsaka skólaþróun ber saman um að skólinn sjálfur sé mikilvægasti vettvangur umbótamiðaðra breytinga og að þær standi og falli með starfsháttum og menningu sem þar er sköpuð. Í því sambandi beina fræðimenn sjónum sínum sérstaklega að þróun skóla sem lærdómssamfélaga (Fullan og Hargreaves, 2016; Sahlberg, 2015; Stoll o.fl., 2006). Þetta þýðir þó ekki að skólar séu einhvers konar eyland og að þeir sem þar starfa beri þessa ábyrgð einir og óstuddir óháð því umhverfi sem þeir eru hluti af. Þvert má móti má færa fyrir því rök að árangur skóla sé kominn undir viðtækri samábyrgð allra eininga menntakerfisins – yfirstjórnar skólakerfisins, stjórnvalda í héraði og einstakra skóla – á því að öll börn njóti góðs af skólagöngu sinni, búi við jöfn tækifæri og góð skilyrði til náms. Í skýrslunni *Menntun fyrir alla – horft fram á veginn* (Birna Svanbjörnsdóttir o.fl., 2019) er þessari samábyrgð lýst sem vistkerfi menntunar fyrir alla (Anderson o.fl., 2014) (mynd 4).



Mynd 4. Vistkerfi menntunar.

Vistkerfi menntunar sýnir að nemandinn er umkringdur samtengdum kerfum sem eiga samskipti hvert við annað og hafa áhrif á gæði menntunar. Í ysta lagi kerfisins er umgjörð ríkisins (ráðuneyti), þá umgjörð sveitarfélaga, svo skólinn sem stofnun og loks námsrými nemenda. Innan hvers lags starfa hagsmunaaðilar sem hafa ákveðin hlutverk og bera ábyrgð á því að móta skóla og menntakerfi sem menntar alla. Í miðju kerfisins er síðan nemandinn og hafa önnur lög þess bein og óbein áhrif á hann í leik og starfi. Vistkerfið er undir áhrifum menningar og samfélags, samfélagslegrar þróunar og alþjóðlegra samninga og sáttmála sem Ísland er aðili að. Innan kerfisins er stöðugt streymi milli laganna þar sem hvert lag er nátengt því næsta og ekki er hægt að taka þau úr samhengi hvert við annað. Forysta, samstarf og ígrundun eru síðan mikilvægir þættir þvert á og innan hvers lags. Samskipti þvert á lögin og ákvarðanatataka í hverju lagi hafa mismikil áhrif á starfsfólk og stjórnendur skóla, á nemendur og á foreldra. Ólíkir þættir í kerfinu umhverfis nemandann hafa síðan áhrif á gæði þátttöku hans, árangur og viðveru í skólanum.

Á síðustu árum hefur hugtakið faglegt lærdómssamfélag (e. professional learning community) orðið áberandi í rannsóknum og umræðum um skólaþróun og hæfni skóla til að höndla breytingar (Fullan og Hargreaves, 2016; Stoll, o.fl., 2006). Flestar skilgreiningar á lærdómssamfélögum eiga það sameiginlegt að leggja áherslu á einhug um sýn og gildi skólasamfélagsins, sameiginlega ábyrgð á námi og árangri

nemenda, sameiginlega starfsþróun og samvirka fagmennsku. Þessir þættir birtast meðal annars í skipulegum félagastuðningi, teymiskennslu og lausnamiðaðri samræðu sem byggð er á trausti og virðingu, ígrundun og þekkingarsköpun og stjórnskipulagi og innri aðstæðum sem styðja við faglegt nám og starfshætti. Í skýrslu um niðurstöður rannsóknar á skólasamfélögum í breskum skólum telja Bolam og félagar (2005) að skilvirkni lærdómssamfélaga megi meta á þrenns konar mælikvarða: Hvernig þeim tekst að efla nám og félagslega hæfni nemenda, hvernig þeim tekst að efla faglegt nám, starfsþróun, frammistöðu og jákvæðan starfsanda meðal starfsmanna, og á hversu skilvirkan hátt skipulag og stjórnunarhættir innan skólans stuðla að þróun og viðgangi námssamfélags.

Lærdómssamfélög eru vegferð en ekki áfangastaður. Kjarni þeirra er viðleitni til að skapa umbótasinnaða skólamenningu og viðhalda henni. Fullan (2016) gerir gagnlegan greinarmun á því sem hann kallar annars vegar breytingar á umgjörð eða skipulagi (e. restructuring) og hins vegar breytingar á menningu (e. reculturing). Hann segir að enda þótt breytingar á skipulagi kunni að vera nauðsynlegur undanfari breyttrar menningar leiði þær ekki, einar og sér, til varanlegs árangurs. Til þess, segir Fullan, þarf breytingin að rista mun dýpra og snerta samtímis námskrá, námsefni, nám og kennslu, gildi og viðhorf sem kennarar byggja starf sitt á.

David Hargreaves (2003) notar svipaða aðgreiningu milli þess sem hann kallar róttækar breytingar (e. radical innovation) sem umbreyta skólamenningu annars vegar, og breytingar í smáskrefum (e. incremental innovation) hins vegar. Slíkar breytingar, segir Hargreaves, hreyfa ekki við neinu sem máli skiptir; með þeim er lítið gert annað en að fíkta við ríkjandi skipulag, berast með straumnum eða gára yfirborðið um stundarsakir. Eins og flestir fræðimenn sem fjalla um skólaþróun tekur Hargreaves fram að breytingar sem beinist að námi og árangri barna þurfi að rista nægilega djúpt til þess að breyta ríkjandi starfsmenningu, skapa nýja þekkingu, miðla henni og yfirfæra á nýjar aðstæður. Raunveruleg lærdómssamfélög eru þess vegna flókin fyrirbæri og krefjandi viðfangsefni að koma þeim á og varðveita virkni þeirra.

Þeir sem rannsakað hafa lærdómssamfélög eru nánast á einu máli um mikilvægi forystu. Forysta er flókið fyrirbæri og mikilvægt er að skilja hana sem einvers konar afl í hverju skólasamfélagi sem ekki er bundið við þá sem gegna formlegu stjórnunarhlutverki og er forsenda þess að stofnun nái að vaxa og dafna. Rannsakendur eru einnig á einu máli um að forysta sé ekki eins manns verk, eða fárra, heldur þurfi hún að vera dreifð og ná til sem flestra – með það að markmiði að byggja upp nokkurs konar samvinnuform þar sem sérfræðiþekking er dreifð meðal einstaklinga og hópa (Harris, 2010). Slík forysta getur bæði verið formleg og fylgt formlegum stjórnunarstöðum en hún getur líka falist í frumkvæði að þróunarstarfi og forystu fyrir því. Einn af mikilvægustu þáttum forystu er kennslufræðileg forysta og margir fræðimenn telja að breytingar sem ætlað er að bæta nám nemenda séu svo að segja óhugsandi án hennar (Louis og Wahlstrom, 2012). Kennslufræðileg forysta beinist að starfinu í skólastofunni, mótar sýn á kennsluhætti og þróun þeirra og leitast við að fylgja henni eftir með starfsþróun kennara, mati á árangri hennar og störfum kennara sem byggt er á margvíslegum gögnum, en einnig heimsóknum í kennslustofur ásamt endurgjöf, tillögum til breytingar og beinum stuðningi.

Forysta kennara (Teacher leader model standards, e.d.) er ein birtingarmynd dreifðrar forystu og það er vaxandi áhugi á rannsóknum á henni og mikilvægi hennar fyrir þróun skólastarfs. Forysta kennara getur birst í starfi á margvíslegan hátt, til dæmis með því að:

- stuðla að samvinnumenningu til að auka eigin starfshæfni og árangur nemenda,
- nýta rannsóknir og rannsóknarþekkingu,
- stunda faglegt nám og starfsþróun til að bæta kennsluhætti og árangur,

- nota gögn úr námsmati og öðru mati á skólastarfi í umbótaskyni,
- efla samstarf við foreldra og samfélag,
- tala fyrir fagmennsku og hagsmunum nemenda.

Fjöldi rannsókna staðfestir hversu mikilvægir starfshættir kennara eru fyrir árangur nemenda (Barber og Mourshed, 2007; Hayes o.fl., 2006) og um leið nauðsyn þess að starfshættir og starfshæfni kennara séu í stöðugri þróun. Starfsþróun felur í sér starfstengt nám kennara. Hún felur í sér viðleitni einstaklinga til að þróa eigin starfshæfni sem og skipulagða viðleitni skóla til að greina þarfir kennara, skipuleggja námsferli sem miðar að því að uppfylla þarfirnar og meta árangurinn (Gaytan og McEwen, 2010; Guskey, 2014). Guskey tekur enn fremur fram að raunveruleg starfsþróun sé lærdómsferli sem byggist á skýrum markmiðum þar sem fram koma einnig viðmið um inntak og námsgögn, þróun vinnuferla, lýsingu á leiðsagnarmati meðan á innleiðingu stendur og lokamati. Röð af óskyldum verkefnum sem hvorki hafa skýran tilgang né stefnu og eru ekki metin skipulega geta því ekki talist starfsþróun. Umbótastarf og starfsþróun kennara eru þannig tengd órjúfanlegum böndum og eitt af því sem einkennir skóla sem ná árangri í þróunarstörfum er að þeim er lagið að skapa góð skilyrði til starfsþróunar (sjá nánar um stig starfsþroska og mat á starfsþróun í María Steingrímsdóttir o.fl., 2017).

Teymisvinna – teymiskennsla

Svanhildur María Ólafsdóttir (2009) rannsakaði reynslu og viðhorf kennara af teymiskennslu í þremur skólum. Hún tók saman skilgreiningu á hugtökunum teymisvinna og teymiskennsla, sem hún segir að séu skyld hugtök. *Teymisvinna* er þó víðara hugtak og getur átt við margs konar samvinnu fólks. *Teymiskennsla* er ein tegund af teymisvinnu en nær eingöngu til kennara sem kenna saman einum nemendahópi. Teymisvinna er samvinna tveggja eða fleiri með áherslu á nám nemenda en án sameiginlegrar ábyrgðar á nemendunum og daglegum samskiptum; hún er samvinna um ákveðin verkefni svo sem kennslu nemendahópa, stuðning við nemendur eða stefnumál sem kennarar vinna með á mismunandi hátt. Teymiskennsla felur aftur á móti í sér náíð samstarf tveggja eða fleiri kennara og sameiginlega ábyrgð þeirra á kennslu og námi nemenda, líðan þeirra og daglegum samskiptum. Teymið lærir jafnframt saman í gegnum félagsleg samskipti og orðræðu og verður þannig námsteymi. Námsteymi er námssamfélag tveggja eða fleiri kennara sem byggist á sameiginlegum gildum þeirra og framtíðarsýn, og þeir koma hver með sína þekkingu og læra hver af öðrum í daglegu starfi með nemendahópnum. Þar skapast mikilvæg orðræða með áherslu á nám nemenda og kennslu auk mats, ígrundunar og náms kennara í starfi sínu (Andersen og Peterson, 1998; Goetz, 2000; Hargreaves, 2001; Kroll-Schwartz, 2004).

Enginn einn kennari býr yfir þeirri fjölbreyttu hæfni sem þarf til að mæta ólíkum þörfum allra nemenda í þeim námshópi sem hann kennir. Þess vegna er lögð rík áhersla á teymiskennslu í faglegu lærdómssamfélagi þar sem áherslan er á að allir nemendur nái góðum árangri. Þetta sameiginlega markmið og samlegð ólíkra styrkleika kennaranna í teyminu gera það að verkum að þeim tekst að leysa það verkefni að tryggja að allir nemendur nái góðum árangri (Bayewitz o.fl., 2020; DuFour o.fl., 2016).

Í rannsókn John Hattie (2016) er þetta staðfest en þar er virk teymiskennsla einn af þeim þáttum sem skora hæst þegar litið er til starfshátta sem hafa jákvæð áhrif á árangur nemenda. Virk teymiskennsla einkennist af trú kennara á getu hvers og eins í teyminu og sameiginlegri trú þeirra á að teymiskennslan hafi jákvæð áhrif á nám og árangur nemenda. Þessir lykilkættir eru það sem skilur árangursrík teymi frá öðrum. Árangurinn liggur í afgerandi samvinnu í teyimum og styrkleikanum sem fylgir því að trúa á

hana, og það gerir stjórnendum, starfsmönnum og nemendum kleift að stuðla að betri námsárangri (Donohoo o.fl., 2018, bls. 44).

Darling-Hammond og Richardson (2009, bls. 46–53) segja að ýmsar rannsóknarniðurstöður bendi til þess að andrúmsloft sem einkennist af stöðugu, markvissu námi kennara og trausti, hvetji kennara áfram í viðleitni þeirra til að þróa störf sín í gegnum samræður og þannig miðla þeirri þekkingu sem þeir búa yfir, sem mun leiða af sér nýja þekkingu. Sú þekking getur nýst til að semja og framkvæma aðgerðaáætlun sem hefur það að markmiði að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp og misjafnar þarfir þeirra sem í honum eru. Mikilvægt er að kennarar yfirfæri þekkingu sína inn í framkvæmd kennslunnar og taki jafnvel áhættu sem getur leitt til skoðanaskipta í starfsþróunarferli kennarans. Í þessu sambandi bendir Hargreaves (2001) á að kennurum hætti til að forðast skoðanaskipti og ögrandi spurningar innan kennarahópsins. Allt of oft séu skoðanaskipti álitin vera vandamál en ekki tækifæri til að bæta aðstæður.



Mynd 5 |

Í bókinni *The Five Dysfunctions of a Team* setur Lencioni (2002) fram þríhyrning þar sem hann sýnir þau einkenni teymisvinnu sem hann telur nauðsynlegt að teymi nái tökum á en eigi jafnframt í hvað mestum erfiðleikum með að tileinka sér til þess að úr verði árangursríkt teymi. Hvert stig byggir ofan á það fyrra og því þarf teymi að hafa náð valdi á öllum einkennum svo það nái árangri. Ef teymistendur höllum fæti á einhverju stigi getur það átt erfitt uppdráttar; teymið þarf þá að vinna betur í viðkomandi einkenni og ná tökum á því áður en haldið er á

næsta stig og hér gefur auga leið að grunnurinn þarf að vera traustur. Að það ríki traust og virðing innan teymisins er því grundvöllur þess að teymi geti orðið virkt og árangursríkt.

Sem leiðtogi lærdómssamfélags þarf skólastjórinn að leggja áherslu á nám nemenda með því að setja saman teymi kennara til að vinna að því markmiði. Skólastjórinn þarf að aðstoða teymin við að byggja upp sameiginlega þekkingu, sýn og viðeigandi starfshætti með því að skapa þeim umhverfi og verkfæri til þess. Hvernig ætlar teymið að einblína á nám hvers nemanda? Hvernig eru niðurstöður greininga nýttar til að styðja við nemendur sem eiga í erfiðleikum? Hvaða aðferð notar teymið til að skoða gæði vinnu nemenda? Hvernig sýnir teymið að það sé stöðugt að vinna með þessar spurningar? Skólastjórinn getur útvegað teyminu nauðsynlega þjálfun og stuðning. Ábyrgðin er hans, að skapa réttar aðstæður fyrir teymið til að blómstra (Dufour og Marzano, 2009).

Ackerman og Mackenzie (2006) segja að það sé hlutverk skólastjórans að finna leiðir til að skapa jákvætt andrúmsloft þar sem hægt er að skiptast á skoðunum, vera ósammála og ræða saman þar til sameiginleg niðurstaða er fengin. Skólastjórinn þarf að skapa umhverfi fyrir heiðarlegar umræður í skólasamfélaginu. Fá alla með í að þróa hugmyndir og markmið og gera áætlanir til þess. Til þess þarf skólastjórinn að hafa áræðni og þolgæði.

Aguilar (2016) hefur unnið mikið með teyimum í skólum og rannsakað innleiðingu þeirra. Hún segir að ef ætlunin sé að byggja upp teymi sem einkennist af þrautseigju og leiði til umbreytingu á skólastarfi verði að byggja upp traust. Það er engin leið til að komast hjá þessum sannleika. Til þess að rækta traust verða meðlimir teymis að þekkja sig sjálfa. Þroski teymis byggist á því hvernig þeir sem í því eru þekkja

sig sjálfa og aðra sem eru með þeim í teyminu. Traust er einnig byggt upp í kringum skipulag teymisins og heilbrigð samskipti innan þess til að taka ákvarðanir. Ef skipulag er ekki traust og samþykkt mun ekki takast að mynda samfélag sem stuðlar að þróun og hæfni til breytinga. Meðlimir geta styrkt traustið með því að halda sig við skipulagið, þróa það og endurskoða reglulega, og vera sveigjanlegir og móttækilegir fyrir breytingum ef þörf krefur.

Aguilar segir enn fremur að traust á einstaklingum byggist á persónueinkennum þeirra sem samanstanda af heilindum, feli í sér hversu heiðarlegir þeir eru og hvort aðgerðir þeirra séu í samræmi við það sem þeir segja og gera. Það nær einnig yfir áform einstaklinganna: Hvað vilja þeir gera, leggja áherslu á? Eru þeir hér til að hjálpa eða þjóna öðrum, eða eru þeir að fela eitthvað? Það traust sem einstaklingar hafa á hæfni hver annars hefur áhrif á traust til þeirra. Hefur hinn einstaklingurinn þá færni, getu, viðhorf og þekkingu sem þörf er fyrir í teyminu? Getur hann skilað þeim árangri sem hann segist geta skilað? Vantraust á einstaklingum er því grunur um að ráðvendni og geta séu ekki í samræmi við yfirlýsingar þeirra. Að þekkja sögu hver annars, bakgrunn, gildi, trú, vonir og drauma, færni og hæfileika og ótta og áhyggjur er mikilvægt. Þessi þekking hjálpar til við að rækta samkennd hvert með öðru þannig að skilningur verður til staðar á hegðun (Aguilar, 2016).

Að byggja upp traust er erfiðasta verkefnið við uppbyggingu teyma. Michael Fullan (2014, bls. 130) hefur bent á þetta: „Traust verður ekki til með orðum einum.“ Þú verður að sýna áreiðanleika í framkomu og gjörðum. Traust verður að vera grunnildi og viðmið sem er haldið hæst á lofti í teyminu og það þarf að birtast í daglegum athöfnum allra í teyminu. Teymið þarf mörg tækifæri til að upplifa og meta hæfni hvers og eins og til að veita hvert öðru viðbrögð sem geta hjálpað til við að auka hæfni hvers meðlims. Að þróa traust er ekki línulegt, stöðugt ferli. Það mun reyna á það í daglegum athöfnum þegar eitthvað kemur upp á og það mun þurfa að endurreisa það. Þegar ferlinu við að byggja upp traust er stýrt af kunnáttu og lipurð myndast faglegt sjálfstraust í teyminu sem styrkir vinnubrögð þess og gerir starfið enn markvissara (Aguilar, 2016).

Í nýlegri grein Ingvars Sigurgeirssonar (2021), þar sem hann dregur saman niðurstöður rannsóknar sinnar á innleiðingu teymisvinnu kennslu í tólf grunnskólum, kemur fram það mat viðmælenda hans að forsenda árangursríkrar teymiskennslu sé gagnkvæmt traust og virðing, og að lykillinn að árangri sé stöðug samræða, sameiginleg ígrundun, lausnaleit og jafningjastuðningur.

Í niðurstöðum Ingvars kemur fram að viðmælendur hans töldu helstu kosti teymiskennslunnar vera möguleika á verkaskiptingu. Hún var oftast en ekki talin leiða til aukinnar fjölbreytni í kennslu og aukins þors til að prófa mismunandi útfærslur. Þá var sveigjanleiki talinn kostur, meðal annars að geta skipulagt kennslu í misstórum hópum, sem og möguleikar nemenda til að sækja leiðsögn til fleiri en eins kennara.

Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður rannsóknar Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2017), en þar kom jafnframt fram að fagleg tengsl teymiskennslukennara voru betri en bekkjarkennslukennara (kennari sem kennir bekk eða námsgrein einn og undirbýr sig einn) og þeir töldu sig fá betri stuðning skólastjórnenda. Samskipti nemenda í teymiskennsluskólunum mældust betri en samskipti nemenda í bekkjarkennsluskólunum og átti það hvort tveggja við um samskipti þeirra innbyrðis og við starfsfólk. Þá gáfu nemendur teymiskennsluskólanna kennurum sínum betri einkunnir þegar þeir mátu viðhorf þeirra og viðmót í sinn garð, til dæmis hvort kennarar sýndu skoðunum þeirra áhuga, leiðbeindu þeim og hvöttu þá. Þróunarstarf var talsvert meira í teymiskennsluskólum en bekkjarkennsluskólum og þar gekk betur að innleiða breytingar. Þá virtust starfshættir í teymiskennsluskólunum lýðræðislegri en í bekkjarkennsluskólunum og kennarar fyrrnefndu skólanna komu meira að ákvörðunum um starfsþróun og breytingastarf.

Af þeim niðurstöðum sínum sem fram koma hér að ofan dregur Ingvar Sigurgeirsson (2021) þær ályktanir að teymiskennsla geti stuðlað að betri hegðun nemenda og ástundun, meðal annars vegna þess að tveir eða fleiri kennarar ná oft betri tökum á bekkjarstjórnun. Það getur reynst auðveldra að bregðast við óvæntum aðstæðum og truflunum, til dæmis í fjölbreyttum nemendahópi, vegna þess að tveir eða fleiri eru til staðar. Tengt þessu er að kennarar í teyjum vísi til þess að þegar einn kennari nær ekki til ákveðins nemanda eða nemendahóps sé hægt að kalla annan til og með sama hætti hafa nemendur ákveðið val um til hvaða kennara þeir leita til að fá útskýringar eða með áhyggjur sínar eða líðan. Einnig hefur verið bent á að góð samvinna kennara getur verið góð fyrirmynd nemenda. Ingvar bendir á fjölda heimilda þessu máli sínu til stuðnings.

Á undanförunum árum hafa nokkrir meistaranemar beint verkefnum sínum að athugunum á teymiskennslu og gengið út frá hliðstæðum skilgreiningum á teymiskennslu og fengið sambærilegar niðurstöður og Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns (2017) og Ingvar Sigurgeirsson (2021). Fyrst er að telja Svanhildi Maríu Ólafsdóttur (2009), sem rannsakaði reynslu og viðhorf kennara og stjórnenda af teymiskennslu í þremur skólum. Niðurstöður hennar voru þær að viðhorf skólastjórnenda og kennara til teymiskennslu var almennt jákvætt og þeir töldu að helstu kostir hennar væru sameiginleg ábyrgð, stuðningur og vinnuhagræðing. Kennararnir í rannsókninni töldu að í samræðu um nám og kennslu kæmu fram fleiri hugmyndir, skoðanir og möguleikar á lausnum en ella. Hliðstæðar niðurstöður hafa fengist í fleiri meistaraþrófrannsóknunum. Nefna má rannsókn Björns Benedikts Benediktssonar (2014), sem ræddi við sjö kennara í þremur skólum á Norðurlandi sem allir höfðu reynslu af teymiskennslu, og rannsókn Kristínar Margrétar Gísladóttur (2015), sem kynnti sér teymiskennslu á unglíngastigi með því að ræða við þrjú kennarateymi. Fríða Rún Guðjónsdóttir (2014) og Sólveig Guðmundsdóttir (2014) gerðu báðar tilviksathuganir í teymiskennsluskólum þar sem þær fylgdust með kennslu hluta úr skólaári og ræddu við kennara.

Ingvar og Ingibjörg (2017) benda á að þó ofangreindar niðurstöður séu jákvæðar fyrir teymiskennsluskólana sé teymiskennslan vitaskuld engin allsherjarlausn. Færa má rök fyrir því að þetta snið henti ekki öllum. Þau þekkja dæmi um frábæra kennara sem myndað hafa teymi sem litlum árangri náðu vegna þess að þeir gátu ekki unnið saman, og það geta komið fram margháttaðir örðugleikar sem fylgt geta innleiðingu teymiskennslu (Gunn og King, 2003; Johnson, 2003). Hér vakna engu að síður fleiri spurningar, m.a. um heildarskipulag náms og kennslu í skólum, til dæmis um það hvort líta eigi á kennarastarfið sem einyrkjastarf eða starf sem öðru fremur byggist á náinni samvinnu. Samstarfshæfni hlýtur að mega þjálfá eins og aðra hæfni. Miklu varðar að þeir sem vinna í teymi hafi þekkingu á teymisvinnu og viti hvernig búast má við að samskiptin þróist, við hvaða vandamálum megi búast og hvaða leiðir séu ákjósanlegar til að leysa þau. Um þetta má vísa til fjölmargra rannsókna (Dee o.fl., 2006; Park, Henkin og Egle, 2005; Pounder, 1999), svo ekki sé minnst á leiðbeiningar um það hvernig best sé að standa að verki (Troen og Boles, 2012). Innleiðing teymiskennslu krefst ákveðins undirbúnings og aðbúnaðar, sem og endurmenntunar. Að þessu verður að huga þar sem ákveðið er að taka upp teymiskennslu. Kennarar og aðrir starfsmenn þurfa að fá þann undirbúningstíma og þá endurmenntun sem þörf er á. Árangur er engan veginn sjálfgefinn við það eitt að skipa starfsmönnum í hópa! Frá því er langur vegur. Innleiðing teymiskennslu verður ekki hrist fram úr erminni. Hún krefst ráðgjafar, stuðnings og hvatningar, auk þekkingar kennara og stjórnenda á þróun hennar, þeim vandamálum sem upp kunna að koma og á aðferðum til að takast á við þau með uppbyggilegum hætti (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2017).

Hér er rétt að enda á tilvitnun í grein Ingvars Sigurgeirssonar (2021):

Í raun eru þessar niðurstöður rannsókna á teymiskennslu svo afdráttarlaust henni í hag að spyrja má hvers vegna þær hafa ekki leitt til umfangsmikilla grundvallarbreytinga í skólunum í

þá átt að fela kennurum oftast sameiginlega ábyrgð á kennslu, í stað þess að þeir kenni einir. Færa má rök fyrir því að teymiskennsla eigi að vera meginreglan en einyrkjakennslan undantekning. Margir þeirra sem rannsakað hafa innleiðingu teymiskennslu hafa undrast þessa miklu einsemd sem kennarar hafa verið dæmdir í (Higgins og Litzenberg, 2015; Kodkanon o.fl., 2018; Murchú og Conway, 2017). Tregða skólafólks og fræðslufirvalda til að taka mark á niðurstöðum kennslufræðilegra rannsókna er raunar atriði sem þarf sérstaka skoðun og umræðu (Graves og Moore, 2018; Mausethagen og Raaen, 2017; McIntyre, 2000; Williams og Coles, 2007).

Skólaþjónusta sveitarfélaga: Viðfangsefni og verklag

Skólaþjónusta sveitarfélaga starfar samkvæmt lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) og leikskóla (nr. 90/2008) og hlutverki hennar er nánar lýst í reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum (nr. 444/2019). Samkvæmt 2. grein reglugerðarinnar er viðfangsefnum skólaþjónustunnar skipt í tvö megin svið: Stuðning við nemendur í leik- og grunnskólum og foreldra þeirra, og stuðning við starfsemi skóla og starfsfólk þeirra og starfsemin skal beinast að því að „efla skóla sem faglegar stofnanir sem geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólastarfi“. Þessi viðfangsefni eru fremur almennt orðað í reglugerðinni og til að greina þau í sundur má skipta þessum viðfangsefnum í þrjú megin svið, sem þó fléttast saman og skarast með ýmsu móti (Rúnar Sigþórsson, 2013): 1) Stuðning við einstaka nemendur og foreldra (eins og reglugerðin kveður á um), ásamt forvörnum og fræðslu á þessu sviði, 2) ráðgjöf og stuðning við einstaka kennara og kennarahópa vegna ýmissa mála sem snerta starf þeirra og þróun þess (t.d. bekkjarstjórnun, athuganir á eigin starfi, ráðgjöf við einstök þróunarverkefni o. s. frv.), og 3) ráðgjöf við þróunarstarf sem varðar skólann í heild svo sem menntun fyrir alla, læsi, sjálfsmat, úrvinnslu ytra mats og eflaust má tína fleira til.

Eftir öllum sólarmerkjum að dæma hafa viðfangsefni sem tengjast stuðningi við einstaka nemendur og foreldra þeirra að miklu leyti yfirtekið starfsemi skólaþjónustu sveitarfélaga, undir læknisfræðilegum formerkjum (sjá fyrsta hluta kaflans), þrátt fyrir að á ýmsum stöðum megi sjá merki um viðleitni til að breyta þeirri þróun. Þetta kemur meðal annars fram í tveimur skýrslum þar sem birtar eru niðurstöður rannsókna á skólaþjónustu sveitarfélaga (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020a, b). Ef skólaþjónustan á að standa undir þeim hlutverkum sem henni eru ætluð er mikilvægt að breyta þessu og þróa ráðgjöf sem beinist að öllum viðfangsefnum hennar. Færa má veigamikil rök fyrir því að sjónarhorn félagslega líkansins (sjá fyrsta hluta kaflans) styðji við framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla. Það kallar meðal annars á skólamiðaða ráðgjöf (Gutkin og Curtis, 2009) við að leysa úr málum einstakra nemenda. Skólamiðuð ráðgjöf byggist á sameiginlegri lausnaleit ráðgjafa og kennara eða annarra starfsmanna skóla á jafnréttisgrundvelli. Skólinn og starfsfólk hans ber þó jafnan ábyrgð á ferlinu og ráðgjöfin hefur að markmiði að til verði þekking innan skólans sem nýtist sem starfsþróun, eflir faglegt samfélag skólans og leiðir til breytinga til frambúðar í gegnum víðtækt samstarf. Slík ráðgjöf miðar að því að „efla skóla sem faglegar stofnanir sem geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólastarfi“, eins og segir í 2. grein reglugerðar um skólaþjónustu (nr. 444/2019).

Stuðningur við einstaka kennara og kennarahópa vegna ýmissa mála sem snerta starf þeirra og þróun þess, skarast að ýmsu leyti við framangreind viðfangsefni enda getur slík ráðgjöf komið til vegna einstaklingsþarfa nemenda. Að öðru leyti geta viðfangsefni af þessu tagi, sem og ráðgjöf við þróunarstarf sem varðar skólann í heild, verið ólík og kallað á annars konar ráðgjöf, til skemmri eða lengri tíma. Hér verður látið nægja að vísa til starfsþróunarlíkans Byrjendalæsis sem dæmis um slíka ráðgjöf (sjá Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson, 2017).

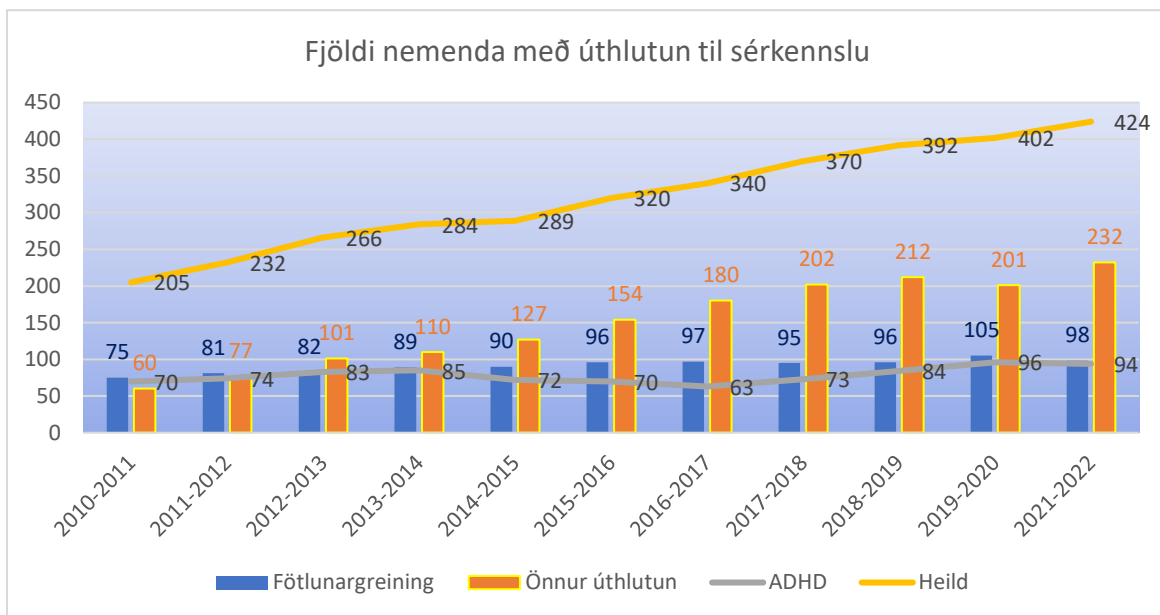
Í þessari samantekt er gengið út frá því að skólaþjónusta sveitarfélaga, ásamt öðrum þjónustukerfum sem stuðla að velferð barna (einkum félagsþjónustu og heilbrigðisþjónustu), gegni lykilhlutverki í stuðningi við menntun fyrir alla í skólum, sem og við skipulagningu og skynsamlega nýtingu sérúrræða. Þarna er um að ræða samhæfðan stuðning við nemendur og foreldra, starfsfólk skóla og skóla sem stofnanir. Í úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar eru taldar verulegar brotalamir á skilvirkni skólaþjónustu sveitarfélaga. Tekið er þannig til orða að „flestir skólar á Íslandi [glími] við þann vanda að eiga ekki kost á árangursríkum stuðningi til að koma til móts við einstaklingsbundnar námsþarfir“. Enn fremur er haft eftir sumum þeirra sem starfa á vettvangi sveitarfélaga eða skóla „að skólaþjónusta bjóði oft skammtímalausnir sem miðast við einstaklingsbundnar námsþarfir, fremur en langtímalausnir sem hafi það markmið að auka færni allra kennara í að takast á við fjölbreytileika nemendahópsins í heild“ (bls. 81).

Hér er þó að fleiru að hyggja. Í skólum starfa margir með sérhæfða menntun við hlið kennara og stjórnenda, svo sem þroskaþjálfar, iðjuþjálfar og sérkennarar og námsráðgjafar, og bera, ásamt kennurum, ábyrgð á viðbrögðum við einstaklingsþörfum nemenda. Miklu varðar að þessir aðilar verði hluti af teymisvinnu í lærdómssamfélagi sem tekst á við einstaklingsbundnar þarfir nemanda á þann hátt að það efli kennara í starfi með sameiginlegri lausnaleyti sem skapar þekkingu í skólanum og þróar kennslufræði menntunar fyrir alla. Með slíkum stuðningsteymum er að hægt að leita lausna áður en málum er vísað til ráðgjafa utan skólans og þegar til þess kemur þarf að samhæfa vinnu sérfræðinga innan sem utan skóla (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014; Skoglund, 2014, [sjá einnig fylgiskal 1](#)). Hér má einnig hafa í huga tillögur starfshóps um innleiðingu geðræktarstarfs í skólum um þrepaskiptan stuðning í skólastarfi (Sigrún Daníelsdóttir, o.fl. 2019, bls. 5 og áfram) þar sem lykilatriði er að þverfagleg teymi kennara og fagfólks úr stuðningsþjónustu vinni saman.

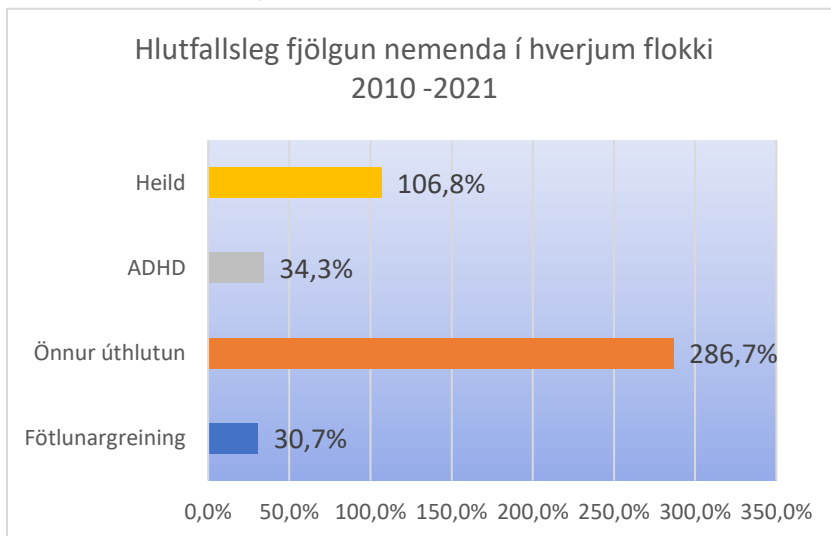
Niðurstöður skýrslanna tveggja um rannsókn á skólaþjónustu sveitarfélaga, sem nefndar eru hér að framan (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020a, b), og samanburður við reglugerðina um skólaþjónustu (nr. 444/2019) bera með sér að breytinga sé þörf á því hvernig starfsfólk skólaþjónustunnar skilgreinir viðfangsefni sín og því verklagi sem á því er byggt. Slíkar breytingar þurfa að verða í samstarfi skóla og skólaþjónustu en þær verða þó varla að veruleika nema skólaþjónustan sjálf hafi forystu um breytta starfshætti og breyttar skilgreiningar á hlutverkum þeirra starfsmanna sem bera uppi klíníska áherslu starfseminnar.

3. Tölulegar upplýsingar

Undanfarin ár hefur verið mikil fjölgun nemenda í grunnskólum Akureyrarbæjar sem njóta einhversrar stuðnings- eða sérkennslu:



Eins og sést hefur fjöldi nemenda með úthlutun rúmlega tvöfaldast á 10 árum. Nemendum með fötlunargreiningar eða ADHD hefur fjölgað um rúm 30% en mesta fjölgunin hefur orðið í hópnum önnur úthlutun eða um 286,7%.

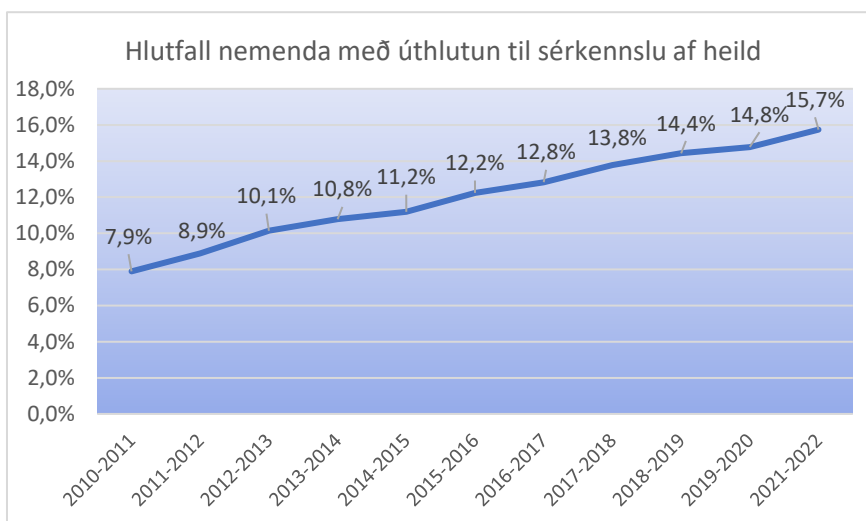
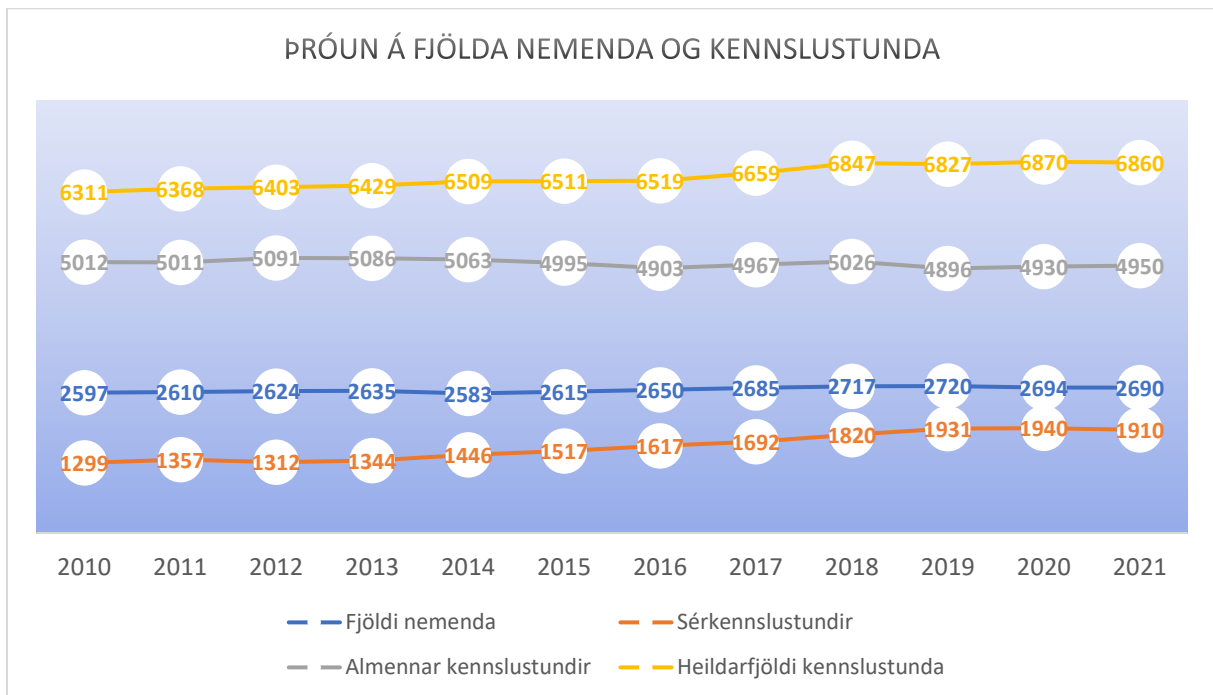


Samkvæmt upplýsingum frá fræðslusviði eru í þeim hópi nemendur sem eru ekki með formlega greiningu þó sumir þeirra fái hana síðar. Um er að ræða nemendur með ýmis vandamál, s.s. varðandi hegðun, nám, námsaðlögun og skólaforðun. Ef nemandi með ADHD greiningu er talinn þurfa meiri stuðning vegna annarra orsaka er hann talinn með í flokknum önnur

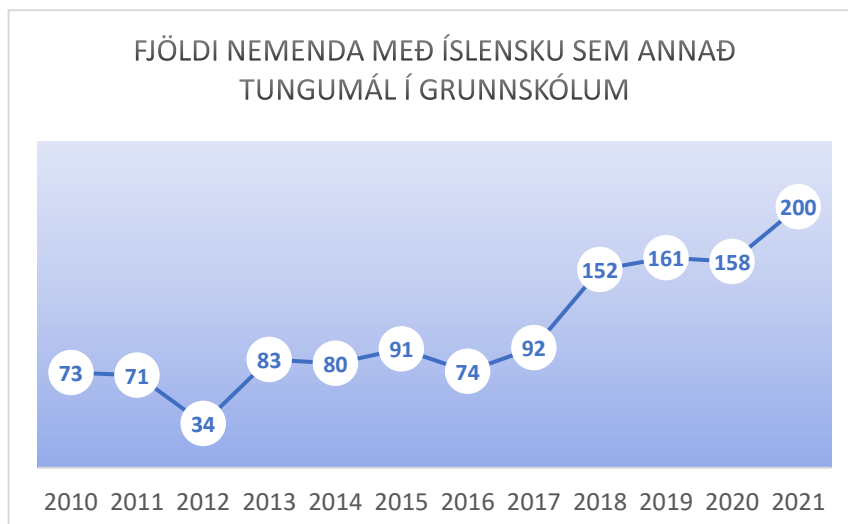
úthlutun. Það getur skýrt tiltölulega litla fjölgun í þeim hópi. Þá er einnig verið að bregðast við með snemmtækri íhlutun til að draga úr þörf síðar meir. Það er einnig rétt að taka það fram að tvítyngdir nemendur eru utan við þessa greiningu nema vandi þeirra sé flokkaður í þessa flokka sem megin orsök íhlutunar.

Ef þetta er rýnt nánar kemur í ljós að nemendum hefur fjölgað um 93, sem er 3,6% frá 2010, en kennslustundum til sérkennslu um 611 og þá hefur stöðugildum kennara fjölgað um 24 eða 47,1%. Það má þó leiða líkum að því að stöðugildum hafi fjölgað meira þar sem ráðnir eru inn stuðningsfulltrúar í mörgum tilvikum til að sinna ákveðnum verkefnum með börnum með sérþarfir. Það sem kemur einnig í ljós er að heildarkennslustundum hefur fjölgað um 549 eða 8,7% frá 2010 þar sem kennslustundum

sem úthlutað er til almennrar kennslu hefur fækkað um 63 eða 1,2%. Þetta er þróun sem Peder Haug (2017) hefur rannsakað í Noregi. Sjá umfjöllun á bls. 15.

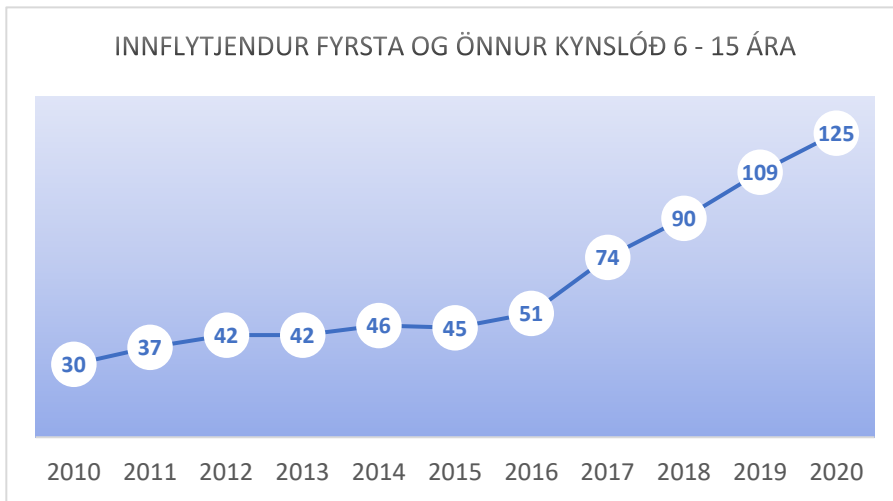


Í ljósi þessa er ekki úr vegi að skoða þróun á hlutfalli nemenda sem fá sérkennslu af heildarfjölda nemenda yfir þetta tímabil. Eins og sést glögglega á myndritinu hér til hliðar hefur hlutfallið tvöfaldast á tímabilinu. Það er rétt að ítreka það aftur að inni í þessum tölum eru ekki tvítýngdir nemendur.



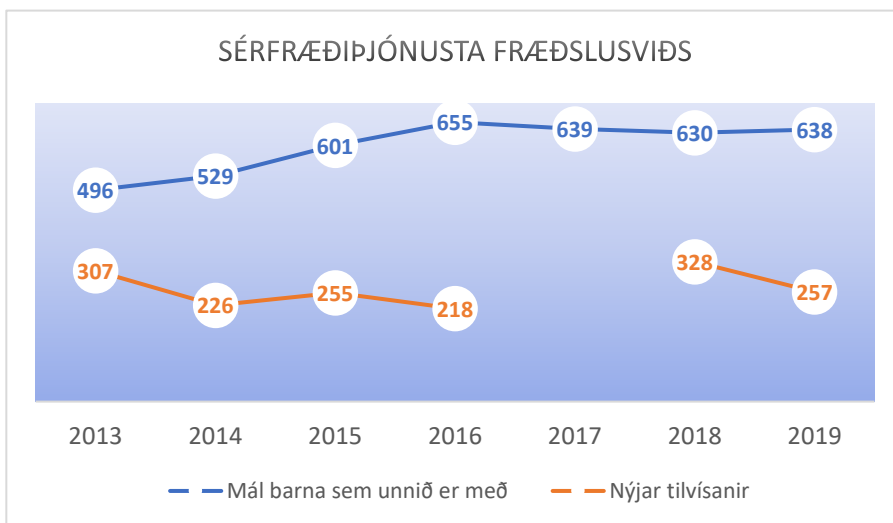
Tvítýngdum nemendum eða þeim sem eru með íslensku sem annað tungumál hefur fjölgað um 127 nemendur eða 174% ef tekið er mið af áætluðu framlagi Jöfnunarsjóðs fyrir árið 2021. Samkvæmt upplýsingum frá fræðslusviði voru gerð mistök við gagnasendingu

til Jöfnunarsjóðs 2012 sem skýrir hversu fáir nemendur voru lagðir til grundvallar úthlutun fjármagns það ár.



Þegar tölur af vef Hagstofunnar eru teknar saman yfir fyrstu og aðra kynslóð innflytjenda á grunnskólaaldri á Akureyri kemur í ljós sama þróun og með tvítyngdu nemendurna að því undanskildu að fjölgun innflytjenda er mun meiri eða 317%. Þegar tölurnar eru rýndar frekar kemur í

ljós að fjölgunin er langmest hjá börnum á aldrinum 7 ára og 9 og 10 ára. Hér ber að hafa í huga að samkvæmt upplýsingum frá fræðslusviði eru í tölum þess yfir nemendur með íslensku sem annað tungumál íslenskir nemendur sem eru að flytja heim af erlendri grundu og þurfa stuðning í íslensku fyrstu tvö árin eða lengur. Það sem vekur athygli þegar horft er til fjölgunar innflytjenda er mikil fjölgun frá árinu 2016 eða 74, sem eru 145%. Þá er ekki öll sagan sögð því samkvæmt upplýsingum úr ársskýrslum Akureyrarbæjar eru móðurmálin í kringum 40 hjá þessum hópi nemenda.



Fjöldi mála sem unnið er með í sérfræðiþjónustunni er nokkuð stöðugur og ræðst mikið af fjölda stöðugilda sérfræðinga sem sinnir þeim. Hins vegar vekur athygli hversu sveiflukenndur fjöldi nýrra tilvísana er. Það vantar upplýsingar um fjölda tilvísana árið 2017 en gagnanna var aflað úr

ársskýrslum fjölskyldudeildar og Akureyrarbæjar.

4. Niðurstöður úr viðtölum

Hér verða dregnar saman niðurstöður úr viðtölum við skólastjórnendur og kennara. Ekki er gerð grein fyrir niðurstöðum úr hverjum skóla til að tryggja að ekki sé hægt að rekja einstök ummæli til einstaklinga. Markmið viðtalanna var að fá viðmælendur til að tjá sig á eins opinskáan hátt og mögulegt væri. Niðurstöðurnar eru settar fram sem samandregin svör viðmælenda við þeim spurningum sem lágu til grundvallar viðtölunum (sjá fylgiskjal 2). Greint er milli svara skólastjórnenda og kennara nema þar sem sammæli var milli þeirra.

Hvernig skilgreinið þið hugtakið „skóli án aðgreiningar“ eða „menntun fyrir alla“?

Þessi spurning var sett fram til að fá fram skilning í skólasamfélaginu á Akureyri á þessu hugtaki. Það er einnig eðlilegt að beina sjónum að skilgreiningu á hugtakinu í ljósi umræðunnar sem fylgir í kjölfar svara við þeim spurningum sem á eftir koma í könnuninni.

Skólastjórnendur

Heilt yfir var sammæli í svörum skólastjórnenda. Þeir töldu að koma ætti til móts við þarfir nemenda, bæði námslegar og félagslegar, bjóða upp á fjölbreyttar aðstæður og að starfshættir ættu að vera sveigjanlegir og lausnamiðaðir. Allir nemendur ættu að vera virkir þátttakendur í skólasamfélaginu óháð atgervi. Öllum nemendum væri tryggð full og jöfn tækifæri til náms og þroska og trú á því að allir geti lært og náð árangri væri mjög mikilvæg.

Kennarar

Allir nemendur eiga að fá námslega og félagslega þjónustu við hæfi í sínum hverfissskóla óháð getu og þroska. Allir eiga rétt til menntunar óháð atgervi. Aðlaga þarf námið að hverjum og einum en það getur haft það í för með sér að námsaðstæður þurfi að vera mismunandi.

Það kemur fram munur á skilgreiningum skólastjórnenda og kennara sem snýr að dýpt skilgreininga en skýringin liggur eflaust í því að skólastjórnendur fengu betra tækifæri til að ígrunda svör sín þar sem þeir skiluðu inn skriflegum svörum fyrir viðtalið. Ekki verður annað séð en að skilningur beggja aðila falli vel að skilgreiningu yfirvalda í Aðalnámskrá grunnskóla.

Hversu margir nemendur í skólanum þyrftu að komast í sérúrræði?

Svarið við þessari spurningu mótast af þeirri skilgreiningu á menntun fyrir alla sem lögð var til grundvallar (sjá fyrsta hluta fræðilegu samantektarinnar) og sett var fram í bréfi til skólastjórnenda og kennara.

Skólastjórnendur

Nokkuð mismunandi er á milli skóla hver þörfin er að mati skólastjórnenda. Í tveimur skólum var þörfin metin í kringum 3–5 nemendur, þremur skólum 7–13 nemendur og tveimur skólum 12–15 nemendur. Samantekið er það mat skólastjórnenda að 60–70 nemendur þarfnist sérúrræða á hverju skólaári að jafnaði.

Kennarar

Kennarar meta þörfina aðeins meiri en skólastjórnendur en þó svipað í fjórum skólum af sjö. Þannig er mat kennara í fjórum skólum að 10–15 nemendur þurfi í sérúrræði að jafnaði á ári en í þremur er talan 10–20 nemendur. Samantekið er mat kennara að 80–110 nemendur þarfnist sérúrræða á hverju skólaári að jafnaði.

Skólateymi fræðsluviðs

Þeim fannst skilgreiningin svolítið víð og veltu fyrir sér hvað það þýðir að þurfa að komast í sérúrræði og vangaveltur voru um hvort það næði yfir að vera tekinn út úr bekk til skemmri eða lengri tíma eða ætti við um „extreme“ tilvikin þar sem nemendur geta ekki verið með sínum bekk eða nemendur sem þurfa að fara í sérkennslu eða fara í félagsfærniþjálfun. Þeim var gerð grein fyrir því að í þessu samtali væri verið að fjalla um „extreme“ tilvikin.

Hversu margir nemendur eru í slíkum sérúrræðum í skólanum (fjöldi, kyn og aldur)?

Ekki fengust nægjanlega skýr svör við þessari spurningu til að hægt sé að setja fram skýrar niðurstöður. Það kom þó fram hjá báðum hópunum að öllum þeim nemendum sem tilgreindir eru í svarinu hér að ofan sé sinnt. Það er þó ekki nægjanlegt og úrræðin ekki nógu markviss eða árangursrík miðað við eðli þeirra frávika sem um ræðir. Það kom einnig fram hjá öllum að almennt eru fleiri drengir í þessum vanda en stúlkur.

Hver er vandi þessara nemenda? Af hverju geta þeir ekki verið í venjulegu bekkjar-/hópastarfi?

Það er gott sammæli í svörum skólastjórnenda og kennara um vanda þessara nemenda. Meginvandinn er hegðun sem getur verið ofsafengin og leitt til handalögmála við starfsmenn þannig að á þeim sést. Slík atvik valda álagi á starfsfólk og nemendur og truflun á daglegu starfi. Þá er einnig um vanvirkni að ræða í námi samhliða hegðunarvanda. Jafnframt fer skólaforðun vaxandi. Þar að auki er um að ræða félagslega vanhæfni sem gerir nemendum erfitt fyrir í samskiptum við fullorðna og börn. Það vantar oft minni rými fyrir þessa nemendur í tengslum við kennslustofur þar sem þeir geta fengið frið frá áreiti og hvílt sig. Mikið vantar einnig upp á kurteisi og virðingu fyrir grundvallarreglum í samskiptum við börn og fullorðna. Mikið samstarf er í mörgum tilvikum við foreldra þessara nemenda sem koma reglulega á fundi í skólanum en það skilar oft ekki nægjanlegum árangri, þrátt fyrir góðan vilja allra. Samstarf við foreldra er oft of lítið og ekki næst sameiginlegur skilningur á því verkefni sem skólinn stendur frammi fyrir og því gengur erfiðlega að vinna mál áfram þannig að árangur náist. Staða fjöltyngdra nemenda var einnig nefnd en staða þeirra er oft erfið vegna tungumálaerfiðleika. Margir þessara nemenda koma inn í skólana án þess að skilja nokkuð í íslensku og það er erfitt að sinna þeim sem skyldi í venjulegu hópastarfi þótt þeir fái stuðning og sérkennslu að hluta. Það kom fram að þessum nemendum fer fjölgaandi og hafa skólastjórnendur og kennarar í þremur skólum vaxandi áhyggjur af stöðu þeirra.

Skólateymi fræðsluviðs

Hegðunarvandkvæði eru þau mál sem eru mest krefjandi fyrir kennara og það er fljótt kallað eftir aðstoð vegna þeirra, en slík mál eru þó ekki endilega flest þeirra mála sem skólateymið sinnir. Þær nefna að hegðun geti verið vandi enda þótt nemendur „séu til friðs“, en það er þá dulinn vandi og síður kallað eftir aðstoð. Þær hafa áhyggjur af þessum nemendum. Nefna sérstaklega skólaforðun, sem flokkast undir vanda þar sem nemendur þurfa sérúrræði, og telja að hún sé einn alvarlegasti vandinn sem við er að glíma í dag.

Einkenni slíkra barna er að félagsfærni ekki góð, og þá getur tæknin orðið helsta athvarfið. Það hefur ekki miklar afleiðingar að mæta ekki í skólann og þá velja þessir nemendur það að vera frekar heima því þar er nettenging.

Verklagið er almennt þannig að öll slík mál eiga að fara til skólateymis áður en þau fara til barnaverndar eða annað en stundum eru málin samt þannig vaxin – til dæmis þegar um er að ræða augljósa vanrækslu eða annað slíkt – að þeim er vísað strax til barnaverndar.

Hvernig er þörfin metin fyrir sérúrræði og á hverju byggjið þið mat ykkar?

Svörin við þessari spurningu eru mjög af sama meiddi hjá skólastjórnendum og kennurum. Eftirfarandi svar er lýsandi fyrir hópinn: „Þegar almenn úrræði duga ekki, s.s. námsaðlögun, sjónrænt skipulag, félagsfærnisögur, hópaskiptingar, sætaskipan, umbunarkerfi, reglulegt uppbrot, stoðkerfið innanhúss og gott foreldrasamstarf. Þegar þetta telst fullreynt er farið að skoða önnur úrræði fyrir börnin.“ Auk þessa er leitað til skólaþjónustunnar eftir greiningum og leitað að úrræðum í kjölfarið.

Hvað þarf til svo þessir nemendur geti verið í venjulegu bekkjar-/hópastarfi með skólafélögum sínum?

Í næstu spurningum er leitað eftir hugsanlegum lausnum og breytingum á þáttum sem hafa áhrif á nám nemenda og varða starfshætti stjórnenda og kennara, skipulag skóla og skólaþjónustu og aðkomu foreldra.

Skólateymi fræðsluviðs

Í skipulagi skólans þarf að vera hægt að setja nemendur í minni hópa þar sem er minna áreiti. Djúp þekking kennara til þess að greina vandann og vita hvernig er hægt að bregðast við er mikilvæg. Enda þótt grunnþekkingin sé kannski til staðar vantar stundum innsýn og skilning á vandanum. Stundum vantar yfirfærslu kennara, þannig að þeir nýti það sem þeir hafa lært í tengslum við einn nemanda til þess að takast á við málefni annarra nemenda. Til þess að kennarar geti nýtt sér þessa grunnþekkingu þarf að vera til staðar öflugt teymi og stoðþjónustan þarf að virka vel og einnig við að veita stjórnendum stuðning. Fram komu vangaveltur um (ófullnægjandi) menntun kennara, þannig að þeir þyrftu að byrja á því að fara á námskeið til þess að læra að kenna nemendum með sérþarfir. Upplifun sumra í teyminu er að grunnskólakennarar sækja síður námskeið vegna þess að það er erfitt að „leysa“ þá af.

Stundum þarf viðhorfsbreytingu kennara þannig að þeir séu tilbúnir til þess að gera það sem gera þarf. Erfiðustu viðhorfin eru þau þegar kennarinn segir að barn sé latt og nenni ekki og vilji ekki en gæti gert þetta ef það vildi o.s.frv. Eins eru til kennarar sem vilja bara kenna; eru bara að kenna stærðfræði eða íslensku og vilja ekki þurfa að „díla við“ eitthvað annað (sérþarfir). Teymið veltir líka fyrir sér hvort kennarar og stjórnendur séu „þreyttir“, þ.e. á því að ráða ekki við þessa nemendur og telja sig vera búna að gera allt sem hægt er að gera og kalla því eftir frekari aðstoð.

Stundum þarf líka að fást við neikvæð viðhorf kennara til sumra foreldra. Þrátt fyrir þetta gengur samband skóla og foreldra langoftast vel og foreldrar eru meðvitaðri í dag en fyrir 10 árum um það hvað þeir vilja fyrir börnin sín og gera kröfur. Teymið fær samt fleiri foreldra sem eru illa staddir félagslega og þau samskipti eru alltaf flókin.

Hvað þarf að breytast í skipulagi skólans?

Skólastjórnendur

Af svörum skólastjórnenda má ráða að skipulag er að sumu leyti mismunandi milli skóla. Námsver í einhverri mynd eru til staðar í skólum. Þá eru nemendur teknir út úr bekkjarstarfinu tíma og tíma en útfærsla námsveranna er þó mismunandi. Nefnt var að það þurfi að vera fleiri minni rými þar sem nemendur geta fengið inni þegar þörf krefur, meiri sveigjanleiki og fjölbreytni í skipulagi húsnæðisins. Hugmyndir um aukna teymisvinnu voru viðraðar til að mögulegt sé að takast á við fjölbreyttari áskoranir. Uppstokkun skólastarfsins var nefnd þar sem aukin áhersla ætti að vera á þemanám og samkenngu og aukinn sveigjanleiki í stundaskrá. Skapa þarf betri aðstæður til að mæta mismunandi þörfum nemenda. Þá er komið inn á aukna fjölskylduráðgjöf og breytta aðkomu stoðþjónustu að

málum, sem styður betur við starfsfólk skólanna og foreldra. Nauðsynlegt er að huga að því að allir líti þannig á að þeir sem starfa innan skólanna og skólaþjónustunnar séu í sama liði.

Kennarar

Í svörum kennara er bent á mikilvægi þess að auka sveigjanleika og viðhafa fjölbreytta starfshætti. Úrræði skólanna eru fjölmörg en duga ekki til. Það þarf meiri mönnun og meiri aðstoð frá stoðþjónustu, og það þarf að grípa fyrir inn í mál með stuðningi við nemendur, fjölskyldur og starfsfólk skólanna. Aukin teymisvinna og breytingar á stundaskrár eru taldar geta stuðlað að bættri þjónustu. Tekið var dæmi af því að vegna samkomutakmarkana hafi stundatöflum verið breytt, mönnun aukin í árgangi og tíminn nýttur öðruvísi, og það hafi gefist vel. Tekið var sérstaklega fram að það skorti úrræði fyrir fjöltyngda nemendur, sérstaklega nemendur sem eru að koma inn í skólana án þess að tala neina íslensku.

Skólateymi fræðsluviðs

Teymið telur þörf á að koma með fræðslu og utanumhald fyrir þann hóp stjórnenda/stoðþjónustunnar innan hvers skóla sem heldur utan um þann hóp nemenda í skólanum sem þarfnast sérúrræða. Þessi hópur getur svo miðlað áfram til annarra í skólanum. Það hefur ekki gengið upp hingað til að fara í þessa vinnu með grunnskólanum þar sem það er ekki ljóst hverjir eiga að taka þátt. Í leikskólanum er þetta miklu skýrara og betur skilgreint og teymið horfir á þetta sem eina lausn við því að styðja við grunnskólana til þess að „tækla“ málin sín betur og telur að þetta gæti eft skólana til að fækka málum sem þarf að vísa til skólateymis.

Teymið telur þörf á að í hverjum skóla starfi stoðteymi þar sem talmeinafræðingur, iðjuþjálfur, þroskaþjálfur, sérkennarar og fleiri aðilar sem hafa ólíka bakgrunn og sérhæfða menntun vinna saman. Þrátt fyrir að þessir sérfræðingar/aðilar séu í mörgum skólum eru þeir of bundnir eða eyrnamerkir ákveðnum árgöngum og það vantar ákveðna formgerð fyrir grunnskólana um svona stoðteymi. Hægt væri að horfa til þess sem leikskólarnir eru að gera í teymismálum.

Fram kom að mjög misjafnt sé hvernig stuðningsfulltrúar eru nýttir í skólastarfinu. Ekki allir stuðningsfulltrúar sitja teymisfundi og eru „út undan“ í allri vinnu með nemendur og þeim nemendum sem þeir eiga að sinna.

Hvað þarf að breytast í starfsháttum kennara?

Skólastjórnendur

Leggja þarf meiri áherslu á teymisvinnu, félagastuðning og sameiginlega ábyrgð allra. Kennarar eiga ekki að upplifa að þeir standi einir frammi fyrir krefjandi verkefnum; þar þarf skólaþjónustan einnig að koma inn sem hluti af ferli. Mikilvægt er að ráðgjafar séu meira inni í skólunum með kennurum og þekki menninguna vel; það skapi aukið traust. Í mörgum tilvikum þarf að leggja meiri áherslu á gott samband kennara við nemendur. Aukinn sveigjanleiki þarf að koma til, fjölbreytni í starfsháttum og samþætting í námi, s.s. þemanám, þar sem áherslan er á að mæta áhugasviðum nemenda betur, sérstaklega þegar þeir verða eldri. Þetta kallar á að kennurum séu skapaðar aðstæður þar sem þeim líður vel og upplifa öryggi við að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda. Starfshættir kennara hafa breyst en það er þörf til að gera betur.

Kennarar

Teymisvinna og teymiskennsla var nefnd sem leið til að takast á við fjölbreytileikann með samstarfi og samábyrgð. Kennarar þurfa stuðning frá stjórnendum. Auka þarf sveigjanleikann með breytingum á

stundaskrá skólanna. Erfitt var talið að koma til móts við þann fjölbreytileika sem er meðal nemenda í getu, þörfum og áhugasviðum. Sumir nefndu aukna áherslu á þemanám. Allir eru af vilja gerðir til að gera sitt besta. Mikilvægt er að geta mætt þörfum bráðgerra nemenda ekki síður en þeirra sem standa höllum fæti í námi, en það gefst of lítill tími til þess. Sumir hópar nefndu að ígrundun sé mikilvæg, bæði á eigin starfsháttum og í samstarfi við aðra. Skapa þarf aðstæður og tíma til þess.

Hvað þarf að breytast í starfsháttum stjórnenda?

Skólastjórnendur

Móta þarf skýra sýn á skólastarfið fyrir þá nemendur sem þurfa aðeins meira skapandi starf, heildstæðari nálgun og opnari námskrá. Stjórnendur heyra meira *við og þið*, sem er eitthvað sem þeir hafa ekki heyrt áður. Mikilvægt er að vinna með kennurum og öðru starfsfólki að breyttu hugarfari, stíga út fyrir boxið. Stjórnendur þurfa að vera meira á gólfinu og þekkja starfshætti kennara. Þeir þurfa að hafa skýra sýn á nám og kennslu og hvert skal stefna. Stjórnendur þurfa í auknum mæli að vera virkir þátttakendur í starfsþróun kennara.

Kennarar

Kannski eru bæði kennarar og stjórnendur orðnir of meðvirkir, þ.e.a.s. að þeir standa ekki við það sem sagt er og fylgja ekki nógu vel eftir reglum og viðurlögum þannig að málin stækka. Þetta á ekki við um nemendur sem eru búnir að brenna allar brýr að baki sér heldur nemendur sem fá að vaða of lengi uppi með óásættanlega hegðun, sem verður bara ágengari og ágengari því litlu sem engu er fylgt eftir. Tilfinning kennara er að mjög hátt hlutfall tíma stjórnenda fari í þessi mál – því þetta sé orðið svo mikið vandamál – og því verða þeir ekki þeir faglegu leiðtogar sem þeir ættu að vera í starfinu.

Heilt yfir töluðu kennararnir um að þeir finni stuðning og vilja frá stjórnendum í þessum málum en þeir vilja fá þá meira inn á gólf til þess að fylgjast með þannig að þeir fái að sjá og upplifa aðstæðurnar sem geta myndast í kennslunni. Þá kom fram að það mætti styrkja og bæta boðleiðir vegna mála og þá þurfa stjórnendur að gæta þess að upplýsingafæði milli þeirra sé gott og öruggt. Kennarar kalla einnig eftir meira samráði og vilja endurskoðun á skipulagi innan skólans, s.s. stundaskrá og nýtingu á mannafla í sumum tilvikum.

Hvað þarf að breytast í áherslum og starfsháttum skólaþjónustu sveitarfélagsins – hvaða stuðning þarf skólaþjónustan að veita?

Skólastjórnendur

Þjónustan þarf að flytjast í auknum mæli inn í skólann. Fá þarf fjölskylduráðgjafa og sálfræðing inn í skólann og mynda fagteymi innan hans; fá kennsluráðgjafa til að sinna ráðgjöf í auknum mæli og færa áhersluna af greiningum yfir í ráðgjöf. Mikilvægt er að ráðgjafar skólaþjónustu komi inn í skólana, fylgist með nemendum í sínu námsumhverfi og kennurum við kennslu og veiti síðan ráðgjöf/endurgjöf og eftirfylgd til bæði kennara og foreldra. Sérfræðiþjónustan þarf að vera nær nemendum og aðgengilegri. Erfiðum málum í skólunum fjölgar og það kemur æ oftar fyrir að kennarar og stjórnendur keyri sig í þrot. Sú þjónusta sem skólaþjónustan veitir í dag þarf að vera öflugri, markvissari og ganga hraðar fyrir sig, og upplýsingagjöf varðandi ferli og greiningar þarf að verða gegnsærri. Það skiptir svo miklu máli að geta brugðist strax við og það er sjaldnast þannig þegar sótt er um aðstoð hjá Skólaþjónustunni; það tekur oft vikur. Ofbeldi er að aukast. Starfsfólk vantar ráðleggingar um hvernig eigi að bregðast við þessu og sérstaklega þegar foreldrar eru ekki samstarfsfúsir.

Þau mál þar sem skólinn nær bestum árangri eru málin þar sem samstarfið við heimilin er mjög gott. Þess vegna er mikilvægt að fá fjölskylduráðgjöf inni í skólana til þess að vinna með fjölskyldurnar því skólinn er ekki með handleiðslu fyrir foreldra.

Kennarar

Í viðtölum við kennara kom fram að sumum þeirra finnst skólaþjónustan betri síðustu tvö ár, sérstaklega faglegt starf í sérkennsluráðgjöfinni þar sem sérkennsluráðgjafar koma meira inn í skólana til þess að fylgjast með nemendum í aðstæðum. Þá kom fram hjá kennara í sérdeild að þjónusta við þá hefur batnað. Hins vegar segjast kennarar þurfa að bíða lengi eftir greiningum og niðurstöðum þeirra. Það var einróma niðurstaða að skólaþjónustan þurfi að koma meira inn í skólana, kennsluráðgjöf, sálfræðiráðgjöf, félagsráðgjöf, fjölskylduráðgjöf og talmeinaráðgjöf, vera í meiri tengslum við starfið á gólfinu og veita eftirfylgd og stuðning þannig að aðgerðir skili betri árangri. Heilmikil umræða varð um þörf á meiri fjölskylduráðgjöf vegna mála í skólunum enda sé mikil þörf á að styðja foreldra í hlutverki sínu og styrkja samskipti og samvinnu heimila og skóla í mörgum málum. Einnig var nefnd ráðgjöf um hvernig hægt sé að nýta kennslurými betur, enn fremur ráðgjöf og stuðningur við að fjölga kennsluaðferðum, þemakennslu og teymisvinnu. Tæknileg aðstoð var einnig nefnd. Loks var nefnt að samvinnu milli sálfræðinga á heilsugæslunni og skóla þurfi að bæta.

Skólateymi fræðsluviðs

Skólateymið veltir endalaust fyrir sér hvernig hægt sé að bæta starfið. Það hefur átt sér stað breyting í þá veru að meira er um áhorf og samtöl við kennara og ráðgjöf og að foreldrum sé fylgt eftir, t.d. úr leikskóla og upp í 1. bekk. Almenn er það þannig að ef frumgreining sálfræðings leiðir í ljós að nemandi þarf frekari aðstoð koma sérkennsluráðgjafar inn í málið og stundum koma beiðnir frá skólunum eða barnavernd um áhorf og athuganir inni í bekk. Oftast er það tengt einstökum nemendum en teymið sinnir ekki áhorfi eða bekkjarathugun fyrir heilan hóp og telur sig þurfa að draga línu og vera „á bremsunni“ með að sinna áhorfi vegna álags við greiningar.

Teymið hefur verið að breyta vinnulagi sínu í þá veru að vera ekki að boða til/mæta á framhaldsfundi ef þess þarf ekki. Það hefur reynt að draga úr þátttöku í teymisfundum (sem ekki eru nauðsynlegir að mati þess) í skólum og minnka álag til að geta einbeitt sér frekar að þyngri málum sem þurfa mikla eftirfylgd og stuðning og sinnt stærri verkefnum eins og að fara inn í sérdeild og vinna faglega með starfsfólki þar. Meðlimir teymisins vilja að fundir sem þeir sitja hafi tilgang.

Á hvaða þjónustuþætti í skólaþjónustunni þarf að leggja áherslu til að styðja við breytingaferlið í hverjum skóla?

Mikilvægt er að fá markvissa og reglulega ráðgjöf bæði hvað varðar kennsluhætti og ýmsa fræðslu um sérþarfir nemenda og hvernig skólinn getur brugðist við margvíslegum þörfum þeirra. Einnig þarf stuðning og aðstoð við erfið barnaverndarmál og skólaforðun. Aukið samstarf, fræðsla inn í skóla og sérfræðiþjónusta þarf að verða hluti af hverjum skóla. Meta þarf þörfina betur; hvað nemendur þurfa í raun og veru að fá til að stuðningurinn verði viðunandi svo að hver nemandi fái tækifæri til að vera í skóla án aðgreiningar samkvæmt skilgreiningunni sem vísað er til ofar.

Viðvera kennsluráðgjafa í skólanum þarf að vera meiri. Hann þarf t.d. að dvelja þar í heila viku til að átta sig á aðstæðum, vinnubrögðum, samstarfi o.fl. Vinna þarf náið með starfsfólki í skipulagi og áætlunum. Ráðgjöfin þarf að ná meira á dýptina; hún þarf ná inn í skipulag kennslustundarinnar og kennsluáætlanir. Það dugar ekki að fá lista með einhverjum 25 atriðum sem þarf að hafa í huga við kennsluna. Skipuleggja þarf kennslustund saman og skoða hana svo eftir að henni lýkur. Þetta á við um kennsluráðgjöf inni í bekk hjá einstökum nemendum.

Ráðgjöf þarf að vera um uppbyggingu lærdómssamfélags innan skólanna með miðlun og sameiginlegri lausnaleit. Kannski þyrfti skólaþjónustan í samvinnu við stjórnendur að skapa umræðu um mál sem hafa þróast vel og þær leiðir sem sköpuðu þann árangur.

Sveitarfélagið þarf að leggja meiri áherslu og þunga í uppeldisfræðslu fyrir foreldra.

Það þurfa að vera til skýrari verkferlar og upplýsingar um hvaða þjónusta er í boði, fyrir hverja og hvenær (dæmi tekið um Skólasmiðjuna).

Þjónustu fyrir erlend börn þarf að bæta, en þau fá engin sérúrræði, eru oft ekki í tómsundum og foreldrar læra ekki tungumálið. Þau lenda oft utangátta og úr verða vandamál. Endurhugsa þarf hvernig tekið er á móti þessum börnum í skólunum og hvað leiðir eru í boði.

Er eitthvað í menningu skóla og viðhorfum kennara og stjórnenda sem þarf að breytast? Ef já, þá hvað og hvernig verður þeim breytt?

Skólastjórnendur

Skólastjórnendur segjast alltaf geta bætt sig í því að koma til móts við þarfir ólíkra nemenda en til þess þurfi skólaþjónustan að koma markvissar inn og styðja betur við stjórnendur og kennara. Viðhorf þurfa að breytast með aukinni fræðslu og eftirfylgd um stefnuna „skóli án aðgreiningar“ og stefnu hvers skóla um hvernig námsaðlögun og einstaklingsmiðun á að vera framkvæmd. Starfsfólk þarf að finna til öryggis um hvers konar bjargir og stuðning það getur leitað í til að mæta mismunandi þörfum nemenda. Kennarar miðli meira á milli sín verkefnum, verkfærum og reynslu. Leggja þurfi meiri áherslu á jafningjastuðning.

Stjórnendur segja að langflestir kennarar séu mjög lausnamiðaðir og hafi þau viðhorf að nemendur hafi ólíkar þarfir og það sé stjórnenda að mæta þeim. Í einstaka tilvikum finnst kennurum verkefni þannig vaxin að einhver annar eigi að taka við þeim (nemandinn eigi betur heima annars staðar) og það er áhyggjuefni stjórnenda þegar slíkt kemur upp. Hugsunin þarf alltaf að vera þannig að það sé vilji til að taka málin í fangið og leysa þau saman. Stundum upplifa kennarar óöryggi gagnvart því hvaða kröfur þeir eigi að gera til nemenda og hvaða kröfum megi slá af til að mæta þörfum. Til að breyta þessu þarf stöðugt samtal og vinnu með viðhorf; það þarf að ræða hugmyndir að nýjum leiðum í námi og skýra hugmyndir um hvernig einstaklingsmiðað nám getur birst í daglegu starfi. Stjórnendur eiga alltaf að vera fyrirmyndir hvað þetta varðar.

Það er þörf á að horfa á hlutina í stærra samhengi. Skoða hvernig glaðir nemendur læra best. Hugsanlega verður að veita meiri peningum og púðri í verklegar greinar og áhugasviðsverkefni, samþætta meira. Hugsa út fyrir rammann, verklegar greinar eru ekki bara textímennt, heimilisfræði og smíðar. Verklegt nám getur líka verið siglingar, tölvuvinnsla, tilraunir, áttaviti, rafmagn, bókband og fleira.

Er eitthvað í viðhorfum og væntingum foreldra sem þarf að breytast? Ef já, þá hvað og hvernig verður þeim breytt?

Heilt yfir eru viðhorf og væntingar foreldra raunhæfar og í samræmi við það sem er í skólanum. Samstarf við foreldra er almennt gott. Hins vegar á ákveðinn hópur foreldra í vanda með uppeldi barna sinna og fyrir því geta verið margvíslegar ástæður. Mikilvægt er að mæta þessum hópi foreldra sérstaklega, með fræðslu og markvissum stuðningi, t.d. með fjölskylduráðgjöf. Það er mikilvægt að leggja áherslu á þetta strax í upphafi skólagöngu barns og fjalla þá um hvíld, næringu, máltöku, uppeldi og viðbrögð þegar vandi kemur upp. Foreldrar þurfa einnig meiri fræðslu um skólastarf almennt, þ.e. hvers vegna skipulag náms og starfs er með þeim hætti sem það er í viðkomandi skóla. Skerpa þarf á sameiginlegu hlutverki heimila og skóla. Einnig þarf að skerpa á mismunandi ábyrgð þessara aðila á

uppeldi barna og stærsta áskorunin er oft að ná til þeirra foreldra sem ekki eru tilbúnir til að vinna með skólanum og axla sinn hluta ábyrgðarinnar á uppeldinu. Þar kemur barnaverndin inn en þar mættu mál ganga betur og hraðar fyrir sig og upplýsingaflæðið vera meira og betra til kennara.

Hvernig geta fræðslufirvöld komið til móts við einstaka skóla, stjórnendur eða kennara svo þær breytingar sem hér hafa verið nefndar að framan nái fram að ganga?

Skólastjórnendur

Móta þarf stefnu sem grundvallast á umbótum; tala fyrir, aðstoða og eiga samtál við starfsfólk skóla um hvað á að gera hverju sinni og að hverju á að stefna í skólastarfi samkvæmt menntastefnu. Allir aðilar þurfa að koma að því að móta menntastefnu: Starfsfólk, foreldrar, nemendur. Fræðslufirvöld þurfa ávallt að vera sýnileg og góð tenging þarf að vera á milli fræðslufirvalda og starfsfólks skóla ásamt góðu upplýsingaflæði. Sú hugmynd hefur verið rædd í stjórnendahópnum að fræðslustjóri eigi regluleg samtöl við skólastjórnendur um stöðuna í skólanum, líkt og rekstrarstjóri gerir (t.d. á þriggja vikna fresti). Þetta er talin mjög góð hugmynd, bæði til að ýta við og hvetja til góðra verka.

Fræðslufirvöld mættu gjarnan endurvekja vinnu sem áður var við lýði um lærdómssamfélag skólastjórnenda, enda gaf hún góða raun. Almenn ánægja var meðal stjórnenda um verkefnið. Það jók faglega samræðu og hrinti af stað samstarfsverkefnum.

Fræðslufirvöld ættu að styðja vel við skipulag sérúrræða, en enn virðist sjónum vera talsvert beint að greiningum í stað úrræða. Samþætta þarf betur þjónustu Rósenborgar og grunnskólanna. Starfsmenn félagsmiðstöðva ættu að vera meira inni í grunnskólunum, eiga í samstarfi við nemendur meðan þeir eru í skólanum og eiga samvinnu við skólafólk vegna flókinna nemendamála. Styðja þarf vel við þróun kennsluhátta og stoðþjónustu fyrir nemendur. Stoðþjónustan verði samræmd og markviss. Fjölskyldur fái stuðning frá ráðgjöfum utan skólans eða ráðgjöf (sálfræðinga og félagsráðgjafa) sem starfa innan skólans. Fleiri og meiri verkleg úrræði þarf til að koma til móts við nemendur sem ekki eru bókhneigðir.

Endurskoðun á viðmiðunum við úthlutun fjármagns til skólanna var nefnd undir fleiri en einum lið. Hvernig er fjármagni stýrt þangað þar sem þörfin fyrir það er brýnust og hvernig verður það nýtt sem best með hagsmuni nemenda að leiðarljósi? Ekki komu fram beinar tillögur eða svör við þessari spurningu þó henni hafi verið varpað fram.

Kennarar

Fræðslufirvöld geta mætt skólunum með eftirfylgd, fjármagni og mannafla. Menntabúðir í fjölbreyttum kennsluháttum á skólatíma þar sem allir þurfa að mæta. Efla faglega þjónustu. Færri nemendur í bekk. Fleiri pláss í sérúrræði eins og Hlíðarskóla. Að skólaþjónustan geti gripið inn í þegar allt er stopp hjá skólanum. Þar er búið að reyna öll úrræði sem skólinn hefur yfir að ráða. Það þarf að gerast fyrr í ferlinu en nú er og hefur verið.

Skólateymi fræðsluviðs

Skólaþjónustan er undirmönnuð og ekki hefur verið ráðið í stöðugildi sálfræðings sem ekki hefur verið auglýst vegna fjárhagsvandráða bæjarins. Erfitt er að fá fólk og sum önnur sveitarfélög borga betur en Akureyrarbær (yfirborga eða veita önnur hlunnindi) og því erfitt að fá fólk. Á fundinum kom þó fram það sjónarmið að ekki væri gefið að það hefði áhrif á breytingar í skólunum að teymin fengju sálfræðing til starfa. Það myndi draga úr biðlistum en hefði ekki endilega áhrif á kennsluhætti í skólum því það er undir stjórnendum að sýna stuðning og leiðtogafærni.

Er þörf fyrir fleiri sérúrræði hjá Akureyrarbæ? Ef já, hvaða sérúrræði teljið þið mesta þörf á og fyrir hverja?

Skólastjórnendur

Mikil þörf er fyrir öflugra fjölskylduráðgjöf þar sem áhersla er á stuðning við fjölskyldur barna með mikinn kvíða, ADHD og hegðunarvanda. Minnst var á barnavernd og Öskjuna í þessu sambandi. Það þarf fleiri úrræði í líkingu við Hlíðarskóla en þau þurfa að vera innan ákveðinna stærðarmarka til að geta sinnt hlutverki sínu. Hugsanlega má útfæra slík úrræði innan skóla með öflugri ráðgjöf, þá mjög fámenn. Úrræði vegna barna og unglunga með skólaforðun vantar. Það sem er í gangi í dag virkar ekki. Markvissari verkferlar eru nauðsynlegir.

Úrræði fyrir erlend börn sem eru að koma inn í skólana án þess að tala íslensku eru mjög mikilvæg. Spurt var hvort horfa mætti til þess sem gert hefur verið þegar hópar flóttamanna hafa komið til Akureyrar.

Úrræði sem unnin eru með skólunum á skólatíma – verkleg úrræði, til dæmis iðjuþjálfun o.fl. – ættu að vera í boði.

Kennarar

Lítill eða minni námsver innan skólans sem þurfa þó ekki að vera fyrir nemendur úr sama árgangi, kannski 5–6 nemendur sem fara í námsverið. Fjölga þarf rýmum og plássum í þeim úrræðunum sem nú eru til staðar en þau mega þau ekki vera of stór, sbr. að Hlíðarskóli má ekki vera of stór.

Efla þarf og styrkja Skólasmiðjuna; 2–3 tímar einu sinni í viku er mjög lítil stuðningur fyrir nemanda sem á í töluverðum erfiðleikum innan stóra hópsins.

Úrræði fyrir börn sem koma af brotnum heimilum, ekki endilega með greiningar en hafa ekki bakland, hafa ekki trú á sjálfum sér en vantar meira en það sem er gert í skólanum; það sem ætti að vera unnið með nemendum heima af foreldrum, en er ekki gert.

Sérúrræði fyrir erlend börn en þau fá of litla þjónustu og tíma til að hægt sé að tryggja að þau nái valdi á íslensku. Hafa jafnvel ekki góðan grunn í móðurmáli sínu, sem gerir þeim námið erfitt. Sækja oft ekki í tómstundir og foreldrar læra ekki tungumálið.

Skólateymi fræðsluviðs

Teymið telur ekki þörf á fleiri sérdeildum en telur að þær sem eru til verði fullnýttar næstu árin. Það eru margfalt fleiri einhverf börn í hinum almenna skóla heldur en inni í sérdeild og hingað til hefur ekki verið skortur á rými í slíkum úrræðum. Í sérdeild Giljaskóla hefur þeim börnum fækkað mjög mikið sem þurfa mikil hjálpartæki og sérdeildin í Giljaskóla er að verða úrræði fyrir nemendur á þyngri endanum á einhverfurófinu. Þeir nemendur hafa ekki farið í Síðuskóla upp á síðkastið. Nú eru hins vegar að koma fleiri börn inn í grunnskólana sem eru fötluð og t.d. með einhverfugreiningu. Skólasmiðjur ætti að nota í fyrirbyggjandi tilgangi og fyrir vægari tilfelli. Þær gætu nýst fyrir börn sem eru að þróa með sér skólaforðun.

Er þörf fyrir Hlíðarskóla? Ef já – til hvers?

Allir viðmælendur voru sammála um að það sé þörf fyrir Hlíðarskóla og að starfsemi hans þurfi að styrkja og efla. Afar brýnt er að hægt sé að fullnýta plássin þar. Margir höfðu á orði að fjölga þurfi plássum en það mætti samt ekki gera þannig að skólinn yrði of stór. Þegar spurt var hvort heppilegt væri að færa starfsemi Hlíðarskóla inn í einhvern af grunnskólunum var svarið að það teldist ekki

heppilegt og gæti verið enn erfiðara að sinna nemendum skólans í margmenni þess skóla sem hann yrði settur inn í. Staðsetningin nú væri mjög góð og öll umgjörð.

Skólateymi fræðsluviðs

Hlíðarskóli er nauðsynlegur og það er til gott verklag í kringum innritun og útritun en betur mætti þó fara eftir því verklagi. Sum börn ílengjast í Hlíðarskóla og sambönd/samskipti geta rofnað á milli heimaskóla og Hlíðarskóla. Teymið vill meira samstarf við skólann og vera meira inni í málunum en raunin er í dag. Börnin í Hlíðarskóla eru alltaf að verða yngri og yngri og þess vegna varð Skólasmiðjan til, til þess að taka á móti eldri nemendum. Hópurinn sem er í Hlíðarskóla í dag er mikið breyttur, og mörg barnanna eru með fatlanir.

Er Hlíðarskóli að sinna því hlutverki sem til er ætlast eða er hægt að koma til móts við nemendur hans með öðrum hætti?

Það var einnig samdóma álit allra viðmælenda að Hlíðarskóli sinni hlutverki sínu vel og voru tekin mörg dæmi um vel heppnað starf með einstaklinga. Sumir viðmælendur töldu hugsanlegt að hægt væri að sinna verkefnum hans á annan hátt en tóku fram að það myndi kosta mikið. Það þyrfti sérstakt rými í hverjum skóla, öfluga sveit fagfólks, s.s. fjölskylduráðgjafa, og slíkt úrræði þyrfti þá að vera í hverjum skóla. Hér væri þá verið að leggja til sérdeild innan hvers grunnskóla sem sinnti hlutverkinu.

5. Tillögur

Hér á eftir eru lagðar fram tillögur í tíu liðum. Sameiginlegt markmið þeirra er að efla skóla sem faglegar stofnanir og styrkja hæfni kennara og annarra sem starfa með nemendum í námsrými þeirra (sbr. vistarferfi menntunar á mynd 2) til að bregðast við einstaklingsþörfum á framvirknan (e. proactive) fremur en viðbragðsmiðaðan (e. reactive) hátt til þess að takast á við þá áskorun sem felst í stefnunni um menntun fyrir alla og draga úr þörf fyrir sérkennslu og sérúrræði (sjá t.d. Haug 2017). Hver tillaga er rökstudd með tilvísun til viðtalanna við kennara og stjórnendur og fræðilegu samantektarinnar í 2. kafla. Á eftir hverri tillögu er bent á leiðir og loks nefndir þeir aðilar sem helst bera ábyrgð á að hrinda tillögunum í framkvæmd.

1. Viðhorf

Rökstuðningur: Samkvæmt niðurstöðum úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar er stefnan um menntun fyrir alla skýr en aftur á móti sé óvissa um skilning á hugtakinu og þýðingu stefnunnar fyrir daglegt starf og hvað skólastarf á grundvelli stefnunnar felur í sér, og hvaða starfshættir samrýmast ekki stefnunni. Þetta endurspegladist að hluta til í viðtölum við skólastjórnendur og kennara.

Tillaga: Að efla og dýpka sameiginlegan skilning í skólunum á hugtakinu menntun fyrir alla og birtingarmyndum hennar í daglegu starfi – starfsháttum sem efla hana eða samrýmast henni ekki.

Leiðir: Að skipuleggja samræður í skólasamfélagi bæjarins sem og innan hvers skóla til þess að móta sameiginlegan skilning á menntun fyrir alla og birtingarmyndir hennar í daglegu starfi.

Ábyrgð: Sviðsstjóri Fræðsluviðs og skólastjórar.

2. Skólaþjónusta og samþætting þjónustukerfa

Rökstuðningur: Í viðtölunum er kallað eftir margs konar stuðningi við kennara og starf í skólum og ljóst er að í mörgum tilvikum þarf samhæfðan stuðning frá skóla-, félags- og heilbrigðisþjónustu. Þess vegna ríður á að samhæfa þessi þjónustukerfi, til dæmis í anda þess sem gengið er út frá í lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021 og í skýrslu um innleiðingu geðræktarstarfs í skólum. Jafnframt er ljóst að skólar hafa yfir að ráða miklum mannauði starfsmanna með sérhæfða menntun sem annast stuðning við nemendur og kennara. Starf þessara starfsmanna þarf að samhæfa í viðbragðskerfi með hliðsjón af þrepaskiptu stuðningskerfi í skólastarfi, bæði innan skóla og í samstarfi við ráðgjafa utan skólanna, og skilgreina hvernig kraftar þeirra nýtast best í þágu menntunar fyrir alla og geðræktar í skólum. Í viðtölum töldu kennarar og stjórnendur þörf fyrir aukinn stuðning við fjölskyldur margra nemenda. Til þess að sinna því verkefni þarf að þeirra mati að ráða inn fjölskyldu- og/eða félagsráðgjafa, annað hvort inn í skólaþjónustuna eða skólana sjálfa, sem mörg þeirra vildu frekar.

Tillaga: Að endurskoða þjónustumódel skólaþjónustu Akureyrarbæjar samkvæmt reglugerð um skólaþjónustu nr. 444/2019 þannig að jafnvægi sé á milli viðfangsefna hennar. Þróun viðbragðskerfa skólanna sjálfra og endurmat á starfi þeirra sem þar starfa með hliðsjón af þrepaskiptum stuðningi í skólastarfi.

Leiðir: Að skilgreina þjónustustefnu skólaþjónustunnar og setja fram viðmið um það hvernig hún ætlar að uppfylla lögbundið hlutverk sitt um stuðning við einstök börn og foreldra þeirra, stuðning við starfsfólk skóla og stuðning við skóla sem stofnanir. Mynda leiðsagnar- og stuðningsteymi kennara og starfsfólks með sérhæfða menntun í skólum sem vinnur að því að því að skilgreina og koma snemma auga á einstaklingsbundnar þarfir nemenda, og byggja upp námsaðstæður og viðbótarstuðningsúrræði

innan skólanna þegar þeirra er þörf og hefur eftir atvikum samstarf við þjónustukerfi utan skóla, til dæmis vegna nemenda sem þarfnast viðbótarstuðnings og sérhæfða þjónustu umfram það sem skólinn getur veitt (sjá fylgiskjal 1). Þetta stuðningskerfi skólanna þarf að vera sambærilegt á milli skóla Akureyrarbæjar.

Ábyrgð: Sviðsstjóri Fræðslusviðs, forstöðumaður skólaþjónustu og skólastjórar.

3. Úthlutun og ráðstöfun fjármagns vegna sérkennslu og sérúrræða

Rökstuðningur: Í úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvar er hvöss gagnrýni á úthlutun og nýtingu fjármuna og takmarkaða vitneskju í kerfinu um hvað í raun og veru fæst fyrir þá fjármuni sem varið er í greiningar og sérúrræði og grundvelli þeirra. Væntanlega þarf Akureyrarbær að taka þetta til sín eins og aðrir og bregðast við framangreindri gagnrýni, til dæmis með hliðsjón af tillögum og leiðbeinandi viðmiðum í skýrslu um samstarfsverkefni mennta- og menningarmálaráðuneytis, Sambands íslenskra sveitarfélaga og 13 sveitarfélaga um ráðstöfun fjármuna í grunnskóla fyrir alla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021).

Tillaga: Að úthlutun fjármagns til grunnskóla Akureyrar – og ráðstöfun þess innan skóla – verði útfærð með hliðsjón af þríhyrningslíkani um ráðstöfun fjármuna sem almenna úthlutun, viðbótarúthlutun og ílagsúthlutun fyrir nemendur sem þurfa sérhæfða þjónustu eða jafnvel meðferð, sem sett er fram í skýrslunni *Ráðstöfun fjármuna í grunnskóla fyrir alla* (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021, bls. 13) og enn fremur af leiðbeinandi viðmiðum fyrir stefnumótun sem sett eru á bls. 41–42 og tillögum um ráðstöfun fjármuna sem settar eru fram í 5. kafla sömu skýrslu (bls. 62–77).

Leiðir: Að endurskoða reglur um/aðferðir við úthlutun fjármagns – og efla samtal um ráðstöfun þess innan skóla – þannig að þær stuðli að skilvirkni í skipulagi og hafi hvetjandi áhrif á menntun fyrir alla þar sem forðast er að nota úthlutunaraðferðir og nýtingarleiðir sem hvetja til kennslu nemenda í fámennum sérúrræðum eða stuðla að flokkun nemenda.

Ábyrgð: Fræðsluráð, sviðsstjóri Fræðslusviðs og skólastjórar.

4. Starfsþróun

Rökstuðningur: Ljóst af viðtölunum sem tekin voru fyrir skýrsluna við kennara og skólastjóra að starfsfólk skólanna stendur frammi fyrir krefjandi áskorun við að koma til móts við alla nemendur í almennri kennslu. Fjöldi rannsókna, bæði íslenskra og erlendra, staðfestir að þetta er almennur veruleiki. Jafnframt staðfesta rannsóknir mikilvægi þess að styrkja með öflugri starfsþróun tiltekna starfs hætti sem kenna má við kennslufræði menntunar fyrir alla og kennslu í félags- og tilfinningafærni sem miðar að því að uppfylla þarfir barna, hvort sem þær eru tengdar námi eða líðan, hegðun og samskiptum. Slík starfsþróun getur verið margs konar en allar skilgreiningar á starfsþróun ganga út frá að hún sé samofin starfinu (e. job embedded) enda þótt hún sé iðulega studd af ytri ráðgjöfum. Starfsfólk eflist í starfi við að taka þátt í kennslumiðaðri ráðgjöf ráðgjafa og sem þátttakendur í teymisvinnu og þróunarstarfi með og án ytri ráðgjafa. Af framansögðu er ljóst að skólar þurfa að skipuleggja starfsþróun og gera um hana áætlanir sem taka mið af mati á þörfum skólans og þörfum kennara.

Tillaga: Að starfsþróunaráætlanir skóla – sem eru virkar og fylgt eftir – miði að því að styrkja menntun fyrir alla og geðrækt, gera hvort tveggja að forgangsverkefnum næstu ára.

Leiðir: Að skólaþjónustan styðji skólana við að fylgja eftir starfsþróunaráætlun sem gerð er til a.m.k. þriggja ára í senn, þar sem viðfangsefnum er forgangsraðað þannig.

Ábyrgð: Skólastjórar með aðstoð skólaþjónustu.

5. Lærdómssamfélög í skólum – lærdómsteymi

Rökstuðningur: Í viðtölunum við skólastjóra og kennara sem tekin voru við gerð skýrslunnar er víða kallað eftir eflingu lærdómssamfélaga. Þetta er í góðu samræmi við niðurstöður þeirra sem rannsaka skóla- og starfsþróun um mikilvægi þess að skapa þá umbótasinnuðu skólamenningu sem einkennir slík samfélög og viðhalda henni. Eitt af mikilvægustu einkennum lærdómssamfélaga er teymisvinna. Teymi geta verið margs konar, s.s. teymi kennara sem sinna teymiskennslu og teymi kennara og starfsmanna með sérhæfða menntun sem vinna í námsrými nemenda til að uppfylla einstaklingsbundnar þarfir nemenda.

Tillaga: Að efla lærdómssamfélög sem hafa að markmiði menntun fyrir alla, geðrækt og teymisvinnu.

Leiðir: Að skólaþjónustan styðji skóla í að efla innri skilyrði skólaþróunar og lærdómssamfélaga, svo sem dreifða forystu, teymisvinnu og starfsþróun.

Ábyrgð: Skólastjórnendur með stuðningi skólaþjónustu.

6. Fagleg og dreifð forysta í skólum

Rökstuðningur: Þeir sem rannsaka lærdómssamfélög og þróunarstarf eru nánast á einu máli um mikilvægi forystu, ekki síst kennslufræðilegrar forystu sem miðar að því að auka gæði náms. Forysta er marglaga og flókið fyrirbæri; hún er ekki bundin við þá eina sem gegna formlegu stjórnunarhlutverki heldur þarf hún að vera dreifð og ná til sem flestra þeirra hópa sem mynda skólasamfélag, stjórnenda, kennara, nemenda og foreldra. Þá er ekki síður mikilvægt að yfirvöld menntamála hafi forystu um þróun skólastarfs og eigi á þeim grundvelli samstarf við skólana um hana.

Tillaga: Að sett verði leiðbeinandi viðmið um starfshætti stjórnenda og áætlun um eflingu faglegrar og dreifðrar forystu í skólum ásamt fræðslu og félagastuðningi milli skóla.

Leiðir: Að skipulögð verði viðvarandi fræðsla, markviss handleiðsla og félagastuðningur fyrir stjórnendur og leiðtoga í teyimum en það eru mikilvægir þættir til að byggja upp kennslufræðilega og dreifða forystu (sjá bls. 17–18).

Ábyrgð: Skólastjórnendur með stuðningi skólaþjónustu.

7. Skipulag og námsumhverfi sem styður menntun fyrir alla og velferð nemenda og starfsmanna

Rökstuðningur: Í viðtölunum við skólastjóra og kennara er töluvert fjallað um starfsaðstæður og skipulag, meðal annars álag í starfi og sveigjanleika námsrýma, bæði hvað varðar skipulag og starfshætti. Í skýrslunni um innleiðingu geðræktarstarfs í skólum, þar sem dregnar eru saman niðurstöður landskönnunar Landlæknisembættisins á geðrækt í skólastarfi, kemur fram að umhverfi og aðstæðum í skólum sé að mörgu leyti ábótavant, ekki síst í grunnskólum (Sigrún Daníelsdóttir o.fl. 2019, bls. 12). Þetta varðar til dæmis stærð kennslurýma, möguleika á að skipta nemendum í smærri hópa eftir þörfum, loftgæði, hljóðvist og starfsmannaveltu. Einnig hefur komið fram að kulnun, sem rekja má til álags í starfi, sé vaxandi vandamál hjá kennurum (sjá, t.d. Bára Hulda Beck, 2017; Guðríður Arnardóttir, 2017; Sigrún Daníelsdóttir, 2017). Flest í framangreindum gögnum bendir til þess að þetta álag tengist einkum starfsumhverfi og starfsaðstæðum kennara, svo sem skorti á stuðningi á vettvangi, meðal

annars við að mæta fjölbreyttum þörfum nemenda og innleiða nýjar námskrár, skorti á teymisvinnu og félagastuðningi, og óánægju með aðbúnað, tæki og gögn.

Tillaga: Að tryggt sé að húsnæði og aðbúnaður uppfylli kröfur samkvæmt lögum og reglugerðum og að sett verði viðmið um aðbúnað sem stuðlar að menntun fyrir alla og að starfsfólk skólanna fái stuðning á vettvangi við þróun starfshátta.

Leiðir: Fræðsla og handleiðsla um hvernig stjórnsýsla og skipulag í skólum og sveigjanleiki í námsrýmum getur stuðlað að lærdómsumhverfi fyrir alla. Að virk teymisvinna verði nýtt til að bæta líðan og auka starfsánægju og faglegt sjálfstraust starfsfólks. Hvort tveggja er langtímaverkefni sem skólarnir þurfa stuðning skólaþjónustunnar við.

Ábyrgð: Bæjarstjórn, Fræðsluráð, sviðsstjóri Fræðslusviðs og skólastjórar.

8. Fjöiltyngdir nemendur

Rökstuðningur: Markmið í kennslu barna með íslensku sem annað (móður)mál eru að þau nái aldurs-tengdum viðmiðum í íslensku innan hæfilegs tíma, samkvæmt námskrá í íslensku sem öðru máli. Grundvallaratriði er að þau fái góðan faglegan stuðning eftir þörfum alveg frá unga aldri eða strax og þau koma til landsins þannig að þau eigi jafna möguleika og jafnaldrar með íslensku sem móðurmál á áframhaldandi námi og velgengni í íslensku samfélagi. Mikilvægt er að grunnskólanemendur sem læra íslensku sem annað mál (ÍSÁT) verði sem allra fyrst virkir þátttakendur í námssamfélaginu og að þeim sé tryggt aðgengi að öllu því námi sem jafnöldrum er boðið upp á.

Tillaga: Að efla kennslu í íslensku fyrir börn með annað móðurmál en íslensku.

Leiðir: Að Akureyrarbær móti sér tungumálastefnu sem leiðarljós fyrir starfsfólk og nemendur í daglegu starfi og samskiptum í skólum og frístundastarfi. Að komið verði á íslenskuveri, utan grunnskólanna, fyrir börn sem eru nýkomin til landsins þar sem þau fá markvissa íslenskukennslu í 3–9 mánuði áður en þau fara inn í almennar bekkjardeildir í sínum heimaskóla; engu að síður taki börnin frá fyrsta degi þátt í frístundastarfi í sínum heimaskóla og geti þannig byrjað að mynda félagatengsl frá byrjun skólagöngunnar.

Ábyrgð: Fræðslusvið, skólastjórnendur og umsjónarkennarar.

9. Geðrækt

Rökstuðningur: Í viðtölum við skólastjóra og kennara kemur fram mjög sterkt ákall ýmiss konar vegna hegðunarvandamála nemenda. Mjög mikilvægt er að líta ekki á þennan vanda sem einangrað fyrirbæri heldur reyna að takast á við hann í samhengi við aðra þætti skólastarfsins með vinnubrögðum sem einkennast af „forvörnum og stuðningi fremur en viðurlögum“, eins og segir í skýrslu Sigrúnar Daníelsdóttur o.fl. frá 2019. Í skýrslunni er lögð megináhersla á að takast á við þennan vanda með þrepaskiptum stuðningi í skólastarfinu (bls. 5) þar sem litið er á jákvæðan skólabrag og markvissa kennslu og kennslu í félags- og tilfinningafærni sem undirstöðu og forvörn, en aðkomu stuðningsteyma innan skólans sem nauðsynlegan undanfara þess að börnum sé vísað í sérúrræði innan eða utan skóla. Þetta kallast á við flest af því sem sagt hefur verið í rökstuðningi með þeim tillögum sem gerðar hafa verið hér að framan.

Tillaga: Að innleiða geðræktarstarf, forvarnir og stuðning í anda tillagna í skýrslu Sigrúnar Daníelsdóttur og fleiri frá 2019.

Leiðir: Markviss fræðsla um geðræktarstarf og starfsþróun sem miðar að því að efla fyrirbyggjandi starfshætti sem taka mið af þrepaskiptum stuðningi (sbr. Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2019). Teymisvinna í skólum (sbr. tillögu 2), ílagsúthlutun fjármagns og virk úrræði með samstarfi þjónustukerfa fyrir nemendur þegar úrræði skólans (í miðlagi þrepaskiptingarinnar) hrökkva ekki til.

Ábyrgð: Skólaþjónusta, félagsþjónusta, heilbrigðisþjónusta og skólastjórar.

10. Sérúrræði (ílagsúrræði)

Rökstuðningur: Í landskönnun Embættis landlæknis (2019) kom fram áberandi skortur á stuðningi við starfsfólk í grunn- og framhaldsskólum vegna hegðunar, líðanar og félagslegra erfiðleika nemenda, og virtist staðan sérstaklega slæm í grunnskólum. Á báðum skólastigum var áberandi ákall um aukið þverfaglegt samstarf og aðgengi að sérfræðiþjónustu en þrisvar sinnum fleiri ábendingar komu varðandi þennan þátt í opnum svörum starfsfólks heldur en um önnur atriði sem bæta mætti í skólastarfi. Í viðtölum við kennara og skólastjóra kom einnig fram ákall eftir fleiri úrræðum og skýrari leiðbeiningum um hvernig bregðast eigi við nemendum sem þurfa sértæk úrræði vegna hegðunar og líðanar í skólaumhverfinu. Yfirleitt hefur verið lögð mikil orka og vinna í að finna leiðir til að mæta þörfum þessara nemenda en fátt eða ekkert virkar. Í tillögum starfshóps um framtíðarskipan á skólagöngu barna á Norðurlandi eystra með miklar einstaklingsþarfir, frá febrúar 1997, er lagt til að stofnuð verði göngudeild til að þjóna nemendum með mikla hegðunar- og tilfinningalega örðugleika, fjölskyldum þeirra og heimaskóla. Þar munu nemendur koma hluta úr degi þrisvar til fjórum sinnum í viku tímabundið en stunda að öðru leyti nám í heimaskóla (Valgerður Magnúsdóttir o.fl., 1997).

Tillaga: Að nýta allar tillögur sem gerðar eru hér að framan til að fækka sem mest tilvikum sem þarfnast sértækra úrræða en engu að síður verði slík úrræði til staðar til að taka við þegar aðrar aðgerðir duga ekki til.

Leiðir: Að fjármagna sértæk úrræði með ílagsúthlutun, sbr. skýrslu mennta- og menningarmálaráðuneytis frá 2021. Að Hlíðarskóli verði áfram rekinn sem sérskóli og tímabundin úrræði verði innan skóla til þess að sinna einstaka nemendum, PMTO og göngudeild fyrir nemendum með mikla hegðunar- og tilfinningalega örðugleika (sjá einnig fylgiskjal 1).

Ábyrgð: Sviðsstjóri Fræðslusviðs, skólastjórar og skólaþjónusta.

Heimildaskrá

- Ackerman, R., og Mackenzie, S. V. (2006) Uncovering Teacher Leadership. *Educational Leadership*, 63(8), 66–70.
- Aguilar, E. (2016). *The Art of Coaching Teams: Building Resilient Communities that Transform Schools*. Wiley: Kindle Edition.
- Andersen, O., og Petersson, E. (1998). *Fra Teamarbejde til teamlæring. Nye krav til lærerorganisering* København: Undervisningsministeriet forlag.
- Anderson, J., Boyle, C., og Deppeler, J. (2014). The ecology of inclusive education: Reconceptualising Bronfenbrenner. Í H. Zhang, P. W. K. Chan og C. Boyle (ritstj.), *Equality in education: Fairness and inclusion* (bls. 23–34). Sense Publishers.
- Armstrong, F. (2011). Inclusive education: School cultures, teaching and learning. Í G. Richards og F. Armstrong (ritstj.), *Teaching and learning in diverse and inclusive classrooms* (bls. 7–18). Routledge.
- Barber, M., og Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. http://www.mckinsey.com/clientservice/social_sector/our_practices/education/knowledge_highlights/best_performing_school.aspx
- Bayewitz, M. D., Cunningham, S. A., Ianora, J. A., Jones, B., Nielsen, M., Remmert, W., Sonju, B., og Spiller, J. (2020). *Help your team, overcoming common collaborative challenges in a PLC at work*. Solution Tree Press.
- Bára Hulda Beck. (19. desember 2017). Lág laun og álag flæmir kennara burt úr skólum. *Kjarninn*.
- Berghs, M. J., Atkin, K. M., Graham, H. M., Hatton, C., og Thomas, C. (2016). Implications for public health research of models and theories of disabilities: A scoping study and evidence synthesis. *Public Health Research*, 4(8), 1–166. <https://doi.org/10.3310/phr04080>
- Birna Svanbjörnsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Laufey Petrea Magnúsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Trausti Þorsteinsson. (2019). *Menntun fyrir alla – horft fram á veginn: Skýrsla unnin fyrir mennta- og menningarmálaráðuneyti*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/MFA_horft%20fram%20a%20vegin_n_starfshops_vefur.pdf
- Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elíadóttir, Rúnar Sigþórsson og Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2020a). *Skólaþjónusta sveitarfélaga við leik- og grunnskóla: Niðurstöður spurningakönnunar til leikskólalastjóra, grunnskólalastjóra og forsvarsaðila skólaþjónustu*. https://www.unak.is/static/files/pdf-skjol/2020/skyrsla_loka_m.forsidu_28.02.20.pdf
- Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elíadóttir, Rúnar Sigþórsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Trausti Þorsteinsson. (2020b). *Skólaþjónusta sveitarfélaga við leik- og grunnskóla: Niðurstöður tilviksrannsóknar*. <https://www.unak.is/static/files/pdf-skjol/2020/rannsoknir/nidurstodur-tilviksrannsoknar-oktober-2020.pdf>
- Björn Benedikt Benediktsson. (2014). *Teymiskennsla: Reynsla og viðhorf kennara í skólum á Norðurlandi* (óútgefin meistaritgerð). Háskólinn á Akureyri, Akureyri.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., og Wallace, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. University of Bristol.
- Darling-Hammond, L., og Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66(5), 46–53.
- Dee, J. R., Henkin, A. B., og Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the effects of team structures. *Urban Education*, 41(6), 603–626.
- Donohoo, J., Hattie, J., og Eells, R. (2018). The power of collective efficacy. *Educational Leadership*, 75(6), 40–44.
- DuFour, R., DuFour, R., Eaker, R., og Many, T. (2016). *Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work* (3. útg.). Solution Tree Press.
- DuFour, R. og Marzano, R. (2009). High-leverage strategies for principal leadership. *Educational Leadership*, 66(5), 62–68.
- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna M. Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Embætti landlæknis. (2019). *Geðrækt, forvarnir og stuðningur við börn og ungmenni í skólum á Íslandi*:

- Niðurstöður landskönnunar. <https://www.landlaeknir.is/utgefid-efni/skjal/item38083>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Key actions for raising achievement: Guidance for teachers and leaders*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Key%20Actions%20for%20Raising%20Achievement.pdf>
- Ferguson, D. L. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a „rabid inclusionist“. *Phi Delta Kappan*, 77, 43–49.
- Félagsmálaráðuneytið. (2007). Stefna ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda. https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/acrobat-skjol/Stefna_um_adlogun_innflytjenda.pdf
- Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
- Fríða Rún Guðjónsdóttir. (2014). „Með vinnusemi og vandvirkni geta ótrúlegir hlutir gerst“: Teymiskennsla í grunnskóla (óúttektin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Fullan, M. (2014). *The Principal*. Jossey Bass.
- Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5. útg.). Teachers College Press.
- Fullan, M., og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. <https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/BringingProfessionFullanHargreaves2016.pdf>
- Gaytan, J. A., og McEwen, B. C. (2010). Instructional technology professional development evaluation: Developing a high quality model. *The Delta Pi Epsilon Journal*, LII(2), 77–94.
- Goetz, K. (2000). Perspectives on Team Teaching. *Egallery A Peer Reviewed Journal*, 1/4. EGallery. <http://www.ucalgary.ca/~egallery>
- Graham, L. J., Medhurst, M., Tancredi, H., Spandagou, I., og Walton, E. (2020). Fundamental concepts of inclusive education. Í L. J. Graham (ritstj.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy and practice*. Routledge.
- Graves, S., og Moore, A. (2018). How do you know what works, works for you? An investigation into the attitudes of senior leaders to using research evidence to inform teaching and learning in schools. *School Leadership & Management*, 38(3), 259–277. <https://doi.org/10.1080/13632434.2017.1366438>
- Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir. (2016). Greiningarheiti grunnskólanema. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *Skóli margbreytileikans menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 137–155). Háskólaútgáfan.
- Guðríður Arnardóttir. (2017). Alvarleg tíðindi fyrir samfélagið. <https://ki.is/pistlar/3965-alvarleg-tidindi-fyrir-samfelagid>
- Gunn, J. H., og King, M. B. (2003). Trouble in paradise: Power, conflict, and community in an interdisciplinary teaching team. *Urban Education*, 38(2), 173–195.
- Guskey, T. R. (2014). Planning professional learning. *Educational Leadership*, 71(8), 10–16.
- Gutkin, T. B., og Curtis, M. J. (2009). School-based consultation: The science and practice of indirect service delivery. Í T. B. Gutkin og C. R. Reynolds (ritstj.), *The handbook of school psychology* (4. útg., bls. 591–635). Wiley.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggt á auðlindum nemenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrið 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice*. http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35, 503–527.
- Hargreaves, D. H. (2003). *From improvement to transformation*. Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement 'Schooling the Knowledge Society'. <https://catalogue.nla.gov.au/Record/939526>
- Harris, A. (2010). Distributed leadership: Evidence and implications. Í T. Bush, L. Bell og D. Middlewood (ritstj.), *The principles of educational leadership and management* (2. útg., bls. 55–69). SAGE.
- Hattie, J. (2016). *Collective teacher efficacy according to John Hattie*. <https://visible->

[learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie](https://www.learning.org/2018/03/collective-teacher-efficacy-hattie)

- Haug, P. (2017). Á mæte mangfaldet i undervisninga. Í P. Haug (ritstj.), *Spesialundervisning: Innhald og funksjon* (bls. 9–30). Det Norske Samlaget.
- Hayes, D., Mills, M., Christie, P., og Lingard, B. (2006). *Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance*. Allen & Unwin.
- Háskólinn á Akureyri. (16. október 2020). Efla kennslu fyrir nemendur sem koma til Íslands sem flóttamenn. <https://www.unak.is/is/samfelagið/frettasafn/frett/efla-kennslu-fyrir-nemendur-sem-koma-til-islands-sem-flottamenn>
- Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elíadóttir, Rúnar Sigþórsson, Birna María Svanbjörnsdóttir og Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (handrit í vinnslu). Skólaþjónusta sveitarfélaga við nemendur og foreldra: Skipulag, inntak og tilgangur.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir. (2021). Þegar enginn er á móti er erfitt að vege salt: Reynsla nemenda af erlendum uppruna af íslenskum grunnskóla. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(1), 51–70. <https://doi.org/10.24270/tuum.2021.30.3>
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé og Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1–2), 21–41. <https://doi.org/10.24270/tuum.2017.26.2>
- Higgins, L. M., og Litzenberg, K. K. (2015). Transferring experience through team teaching: The chance of a lifetime. *College Teaching*, 63(3), 105–111. <https://doi.org/10.1080/87567555.2015.1017795>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2021). „Það er alltaf þessi faglega samræða“: Innleiðing teymiskennslu í tólf grunnskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/01.pdf>
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2017). Er samvinna lykill að skólaþróun? Samanburður á bekkjar-kennsluskólum og teymiskennsluskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/10.pdf>
- Johnson, B. (2003). Teacher Collaboration: Good for some, not so good for others. *Educational Studies*, 29(4), 337–350.
- Kodkanon, K., Pinit, P., og Murphy, E. (2018). High-school teachers' experiences of interdisciplinary team teaching. *Issues in Educational Research*, 28(4), 967–989.
- Kristín Margrét Gísladóttir. (2015). *Teymiskennsla á unglíngastigi grunnskóla: Tveir plús tveir verða meira en fjórir* (Óútgefin meistararitgerð). Háskólinn á Akureyri, Akureyri.
- Kroll-Schwartz, S. (2004). *Teamets mappe*. Fredrikshavn: Dafolo A/S.
- Lencioni, P. (2002). *The five dysfunctions of a team: A leadership fable*. Jossey-Bass.
- Louis, K. S., og Wahlstrom, K. (2012). When principals and teachers successfully lead together. Í K. Leithwood, og K.S. Louis (ritstj.), *Linking leadership to student learning* (bls. 25–41). Jossey Bass.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsæld barna nr. 86/2021.
- Manitoba Education and Advanced Learning. (2014). *Supporting inclusive schools: A Handbook for Resource Teachers in Manitoba Schools*. https://www.edu.gov.mb.ca/k12/specedu/res_teacher/pdf/sis_resource_teachers_mb_schools.pdf
- María Steingrimsdóttir, Eygló Björnsdóttir, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Rúnar Sigþórsson. (2017). Starfsþróun í Byrjendalæsi. Í Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð* (bls. 275–304). Háskólaútgáfan.
- Mausethagen, S., og Raaen, F. D. (2017). To jump the wave or not: Teachers' perceptions of research evidence in education. *Teacher Development*, 21(3), 445–461. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1262893>
- McIntyre, D. (2000). Has classroom teaching served its day? Í B. Moon, M. Ben-Peretz og S. Brown (ritstj.), *The Routledge international companion to education* (bls. 83–108). Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Leiðarvisir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Leiðarvisir%20um%20studning%20við%20mod-urmal_islenska.pdf

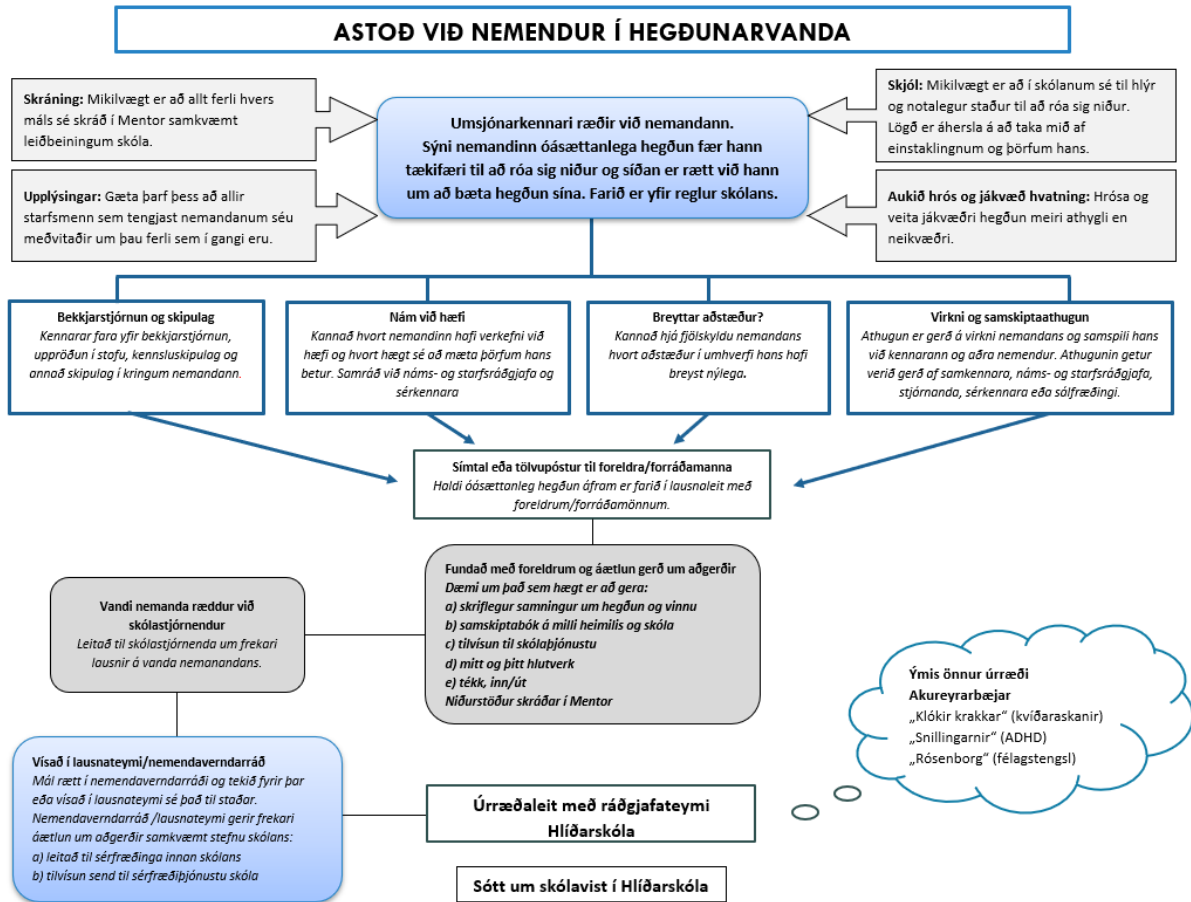
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Ráðstöfun fjármuna í grunnskóla fyrir alla: Samstarfsverkefni mennta- og menningarmálaráðuneytis, Sambands íslenskra sveitarfélaga og 13 sveitarfélaga* (höfundar skýrslu: Ragnar Þorsteinsson og Edda Óskarsdóttir). <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2021/08/09/Radstofun-fjarmuna-i-grunnskola-fyrir-alla>
- Murchú, F. O., og Conway, P. (2017). (Re)positioning team teaching: The visibility and viability of learning in classrooms. *Education Research and Perspectives*, 44, 43–69.
- Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024–1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>
- Park, S., Henkin, A. B., og Egley, R. (2005). Teacher team commitment, teamwork and trust: Exploring associations. *Journal of Educational Administration*, 43(5), 462–479.
- Pounder, D. G. (1999). Teacher teams: Exploring job characteristics and work related outcomes of work group enhancement. *Educational Administration Quarterly*, 35, 317–348.
- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlunarfræði. Sjónarhorn, áherslur og aðferðir á nýju fræðasviði. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 17–51). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reglugerð um skólalþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019.
- Rúnar Sigþórsson. (2013). Sérfræðiþjónusta við leik- og grunnskóla. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstj.), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinsyni* (bls. 191–215). Háskólinn á Akureyri/Háskólaútgáfan.
- Rúnar Sigþórsson og Gretar L. Marinósson (ritstj.). (2017). *Byrjendalæsi: Rannsókn á innleiðingu og aðferð*. Háskólaútgáfan.
- Sahlberg, P. (2015). *Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (2. útg.). Teachers College Press.
- Sigrún Daníelsdóttir. (2017). Vellíðan í vinnunni – skólinn sem vinnustaður. (2017). <https://www.landlaeknir.is/um-embattid/frettir/frett/item32931/vellidan-i-vinnunni-skolinn-sem-vinnustadur>
- Sigrún Daníelsdóttir, Ragnheiður Bóasdóttir, Svandís Ingimundardóttir, Ragnar Þór Pétursson, Hildur Halldórsdóttir og Erla Ósk Guðjónsdóttir. (2019). *Innleiðing geðrækarstarfs, forvarna og stuðnings við börn og ungmenni í skólum á Íslandi*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2020/01/16/Innleiðing-gedraektarstarfs-forvarna-og-studnings-vid-born-og-ungmenni-i-skolum-a-Islandi-skyrsla-starfshops/>
- Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir. (2019). Opinber stefna, skólakerfið og hlutverk kennara: Viðbragðsbúnaður skólans. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 15(1), 113–134. <https://doi.org/10.13177/irpa.a.2019.15.1.6>
- Skoglund, P. (2014). Fundamental challenges and dimensions of inclusion in Sweden and Europe: How does inclusion benefit all? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* 65(1), 207–221. <https://doi.org/10.3917/nras.065.0207>
- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir (2014). Erfið hegðun nemenda: Áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23, 65-86.
- Sólveig Guðmundsdóttir. (2014). *Rýnt til gagns: Tilviksrannsókn á teymiskennslu* (óútgefin meistarafráttir). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., og Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7, 221–258.
- Svanhildur María Ólafsdóttir. (2009). *Ef teymiskennsla er svarið hver er þá spurningin?* (óútgefin meistarafráttir). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Teacher leader model standards* (e.d.). https://www.ets.org/s/education_topics/teaching_quality/pdf/teacher_leader_model_standards.pdf
- Troen, V., og Boles, C. (2012). *The power of teacher teams*. Corvin Press.
- UNESCO. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Valgerður Magnúsdóttir, Bryndís Símonardóttir, Jóhannes Sigfússon og Rósa Eggertsdóttir. (1997). *Tillögur að framtíðarskipan á skólagöngu barna á Norðurlandi eystra með mikla einstaklingsþarfir*. Starfshópur um

starfsemi sérskóla og sérdeilda á Norðurlandi eystra á vegum Akureyrarbæjar, Eyþings og Skólaþjónustu Eyþings.

- Williams, D., og Coles, L. (2007). Teachers' approaches to finding and using research evidence: An information literacy perspective, *Educational Research*, 49(2), 185–206. <https://doi.org/10.1080/00131880701369719>
- Woodcock, S., og Woolfson, L. M. (2019). Are leaders leading the way with inclusion? Teachers' perceptions of systemic support and barriers towards inclusion. *International Journal of Educational Research*, 93, 232–242. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2018.11.004>

Fylgiskjöl

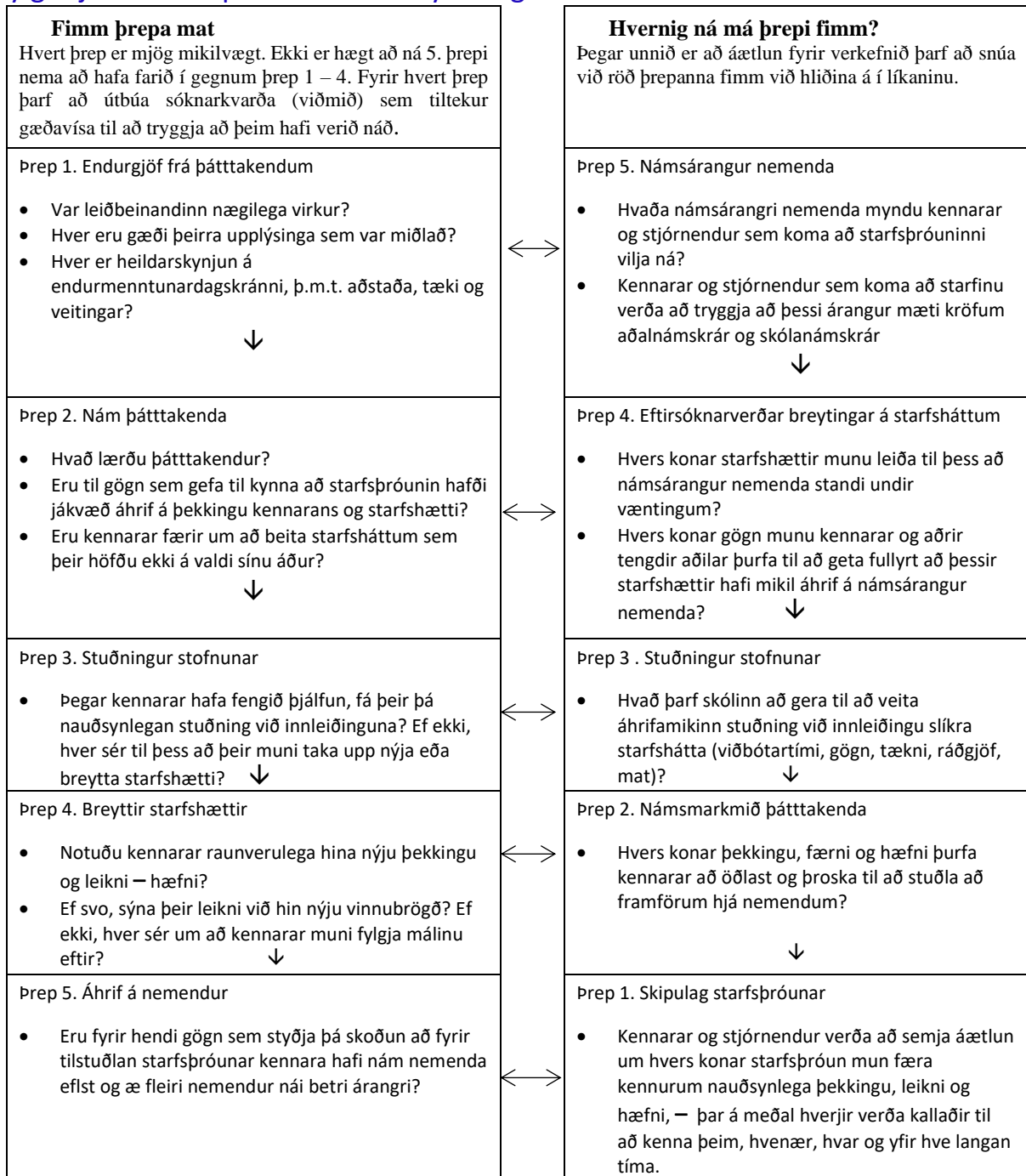
Fylgiskjal 1: Aðstoð við nemendur í hegðunarvanda



Fylgiskjal 2: Viðtalsrammi

- Hvernig skilgreinið þið hugtakið „skóli án aðgreiningar“ eða „menntun fyrir alla“?
- Hversu margir nemendur í skólanum þyrftu að komast í sérúrræði?
- Hversu margir nemendur eru í slíkum sérúrræðum í skólanum? (Kyn og aldur)
- Hver er vandi þessara nemenda? Af hverju geta þeir ekki verið í venjulegu bekkjar-/hópastarfi?
- Hvernig er þörfin metin fyrir sérúrræði og á hverju byggjið þið mat ykkar?
- Hvað þarf til svo þessir nemendur geti verið í venjulegu bekkjar-/hópastarfi með skólafélögum sínum?
 - Hvað þarf að breytast í skipulagi skólans?
 - Hvað þarf að breytast í starfsháttum kennara?
 - Hvað þarf að breytast í starfsháttum stjórnenda?
 - Hvað þarf að breytast í áherslum og starfsháttum skólaþjónustu sveitarfélagsins?
 - Hvaða stuðning þarf skólaþjónustan að veita?
 - Hvaða þjónustupætti í skólaþjónustunni þarf að leggja áherslu á til að styðja við breytingaferlið í hverjum skóla?
 - Er eitthvað í menningu skóla og viðhorfum kennara og stjórnenda sem þarf að breytast? Ef já, þá hvað og hvernig verður þeim breytt?
 - Er eitthvað í viðhorfum og væntingum foreldra sem þarf að breytast? Ef já, þá hvað og hvernig verður þeim breytt?
 - Hvernig geta fræðslufirvöld komið til móts við einstaka skóla, stjórnendur eða kennara svo þær breytingar sem hafa verið nefndar hér að framan nái fram að ganga.
- Er þörf fyrir fleiri sérúrræði hjá Akureyrarbæ? Ef já, hvaða sérúrræði teljið þið mesta þörf á og fyrir hverja?
- Er þörf fyrir Hlíðarskóla? Ef já, af hverju – til hvers?
- Er Hlíðarskóli að sinna því hlutverki sem til er ætlast eða er hægt að koma til móts við nemendur hans með öðrum hætti?

Fylgiskjal 3: Starfsþróunarlíkan Gaytan og McEwen



Matslíkan og þróunarlíkan (Gaytan og McEwen, 2010, bls. 90)

Gaytan og McEwen (2010) benda á að góð kennsla geti aldrei byggst á þekkingu kennara einni saman, heldur miklu frekar á því sem þeir eru færir um að gera, starfsháttum þeirra. Þar geta öflug starfsþróunarverkefni komið til og verið liður í því að tryggja að á öllum stigum skólans sé lögð áhersla á hágæða kennslu og nám. Það kemur einnig fram í niðurstöðum rannsóknar þeirra á starfsþróun að miklu fjármagni sé veitt til hennar en lítið sé vitað um árangur hennar á gæði kennslu og árangur nemenda, sem allt á að snúast um. Nauðsynlegt sé að meta með skilvirkum hætti hvað virkar og hvernig og hver áhrifin eru á nemendur, líðan þeirra og árangur (Gaytan og McEwen, 2010, bls. 79-80). Niðurstöður rannsóknar þeirra benda til þess að meta eigi árangur starfsþróunar í meira mæli út frá árangri nemenda í kjölfar slíkra verkefna í stað þess að einblína á ánægju þátttakenda með verkefnið sem slíkt. Í kjölfarið settu þeir upp mats- og þróunarlíkan sem lýsir matsferlinu annars vegar og þróunarferlinu hins vegar.

Fylgiskjal 4: Starfsþróunarlíkan Guskey

Thomas R. Guskey (2014, bls. 14-16) hefur kynnt til sögunnar líkan sambærilegt líkani Gaytan og McEwen, sem styrkir stöðu þess líkans enn frekar. Líkan Guskey er fimm þrepa líkan sem má nota sem matstæki og einnig til þess að skipuleggja árangursrík starfsþróunarferli. Hér er því stillt upp til að skipuleggja starfsþróunarferli:

1. Æskilegur námsárangur nemenda. Áður en hugað er að því hvert á að vera form eða innhald starfsþróunarverkefnis verður að ákveða hvaða árangri það á að skila hjá nemendum og hvernig hægt verður að mæla/meta þann árangur. Ákvarðanir sem þessar krefjast mikils undirbúnings. Hægt er að vinna úr gögnum sem skólinn á. Það getur verið árangur á samræmdum prófum, alþjóðlegum prófum eða úr leiðsagnar-/símati kennara. Athuganir í skólastofunni og viðræður við nemendur geta bent á atriði sem bæta þarf. Þá eru viðtöl við kennara, rýnihópa eða umræður/greiningar í lærdómssamfélagi mjög dýrmæt gögn þegar verið er að greina veika hlekki sem þarf að bregðast við svo allir nemendur ráði við flókin viðfangsefni.
2. Nýir starfshættir. Næsta skref er að ákveða hvaða starfshættir eru líklegir til að bæta þann árangur nemenda sem að er stefnt. Á þessu stigi þarf að spyrja spurninga eins og: Hvernig vitum við að ákveðnir starfshættir muni bæta árangur nemenda í samræmi við væntingar? Hve áreiðanleg eru þau gögn sem sýna það? Var þessara gagna aflað við aðstæður sem eru sambærilegar þeim sem hér um ræðir? eru þetta þau gögn sem við teljum mikilvægust?

Það þarf að gæta þess að þau gögn sem lögð eru fram séu sannreynd en ekki aðeins byggð á viðhorfum. Ráðgjafar, ef þeir eru með, þurfa að skýra þær rannsóknarniðurstöður sem þeir benda á máli sínu til stuðnings.
3. Stuðningur stofnunar. Eftir að hafa greint þá starfshætti sem á að innleiða þarf að tryggja að nauðsynlegur stuðningur sé til staðar innan stofnunarinnar. Það gerist allt of oft að vænlegar umbætur mistakast vegna þess að þátttaka stjórnanda er engin og hann veitir ekki stuðning eða endurgjöf. Aðrar umbætur á starfsháttum ganga ekki eftir því nægar bjargir eru ekki til staðar innan stofnunar. Öll starfsþróunarferli eru dæmd til að mistakast ef kennarar fá ekki svigrúm til að sinna þeim, fjármagn er af skornum skammti, námsefni er ekki til staðar eða nægar tæknilausnir til að nýta nýja þekkingu og hæfni.
4. Breyttir starfshættir – ný þekking og hæfni. Með hliðsjón af stuðningi stofnunar verður að ákveða hvaða þekkingu og hæfni kennarar þurfa að tileinka sér svo þeir geti breytt starfsháttum sínum eins og til er ætlast. Ákvörðun um það hvaða þekkingu og hæfni er kennurum nauðsynleg veltur á svörum við spurningu um hvers vegna og af hverju. Kennarar verða að dýpka þekkingu sína á nýjum starfsháttum það mikið að þeir geti beitt þeim á skilvirkan hátt í þeim aðstæðum sem þeir vinna í. Á sama tíma verða þeir að skilja tilgang og markmið með breytingum.
5. Skipulag starfsþróunar. Aðeins eftir að hafa lokið vinnu við aðra þætti skipulagningarinnar er hægt að velta fyrir sér svari við spurningunni: Hvaða skipulag er líklegast til að leiða til þess að þátttakendur öðlist og tileinki sér þá þekkingu og færni sem til er ætlast? Ráðstefnur og vinnubúðir (workshops) geta verið áhrifaríkar leiðir svo þátttakendur tileinki sér nýja þekkingu og hæfni, sérstaklega ef lögð er áhersla á sameiginlega skipulagningu og vel skipulögð tækifæri til að prófa og fá endurgjöf, með þjálfun í kjölfarið. Starfendarannsóknir, lærdómssamfélög og skipulagðir námshópar koma einnig vel til greina, allt eftir því hvað er talið henta best miðað við markmið starfsþróunarinnar.