



Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir

Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir,
Birna M. Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Menntun fyrir alla er einn af meginþáttum þeirrar stefnu sem íslenskt skólakerfi er byggt á. Í úttekt Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar og sérþarfir (hér eftir Evrópumíðstöðin) á framkvæmd stefnunnar, sem var birt 2017, kom fram að þrátt fyrir að stefnan væri skýr hefði skólasamfélagið hvorki skýra mynd af hugtakinu menntun án aðgreiningar né fullnægjandi skilning á hvað skólastarf á þeim grundvelli fæli í sér. Markmið greinarinnar er tvíþætt: Í fyrsta lagi að draga saman niðurstöður 23 funda sem haldnir voru um allt land á vegum stýrihóps Mennta- og menningarmálaráðuneytisins um menntun fyrir alla haustið 2018 með það fyrir augum að skapa umræðu um stefnuna. Til fundanna voru boðaðir fulltrúar leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, frístundaþjónustu, foreldrafélaga, skólaskrifstofa, félags- og skólaþjónustu auk heilsugæslu. Niðurstöðurnar eru byggðar á greiningu á umræðuverkefni sem lagt var fyrir á hverjum fundi þar sem þátttakendur komu sér saman um mikilvægustu breytingar sem gera þyrfti, og forgangsriðun þeirra, til að styrkja menntun fyrir alla í íslenska skólakerfinu. Í öðru lagi er markmið greinarinnar að leggja fram tillögur greinarhöfunda um aðgerðir til að efla menntun fyrir alla í íslenskum skólum. Þær eru byggðar á niðurstöðum umræðuverkefnisins ásamt niðurstöðum úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar frá 2017. Þær eru settar í samhengi við fræðilegan bakgrunn menntunar fyrir alla og enn fremur líkan af vistkerfi menntunar með það fyrir augum að greina á hvaða stjórnsýslustigum menntakerfisins ábyrgð á framkvæmd hvers þáttar liggur.

Efnisorð: Menntastefna; menntakerfi; menntun fyrir alla; skóli án aðgreiningar; lærdómssamfélag; framkvæmd stefnu

Inngangur

Á haustmánuðum 2018 boðaði stýrihópur Mennta- og menningarmálaráðuneytisins um menntun fyrir alla til funda með fulltrúum allra sveitarfélaga í landinu til að ræða um menntun fyrir alla, sem lið í mótun nýrrar menntastefnu til 2030. Með fundaröðinni var brugðist við einni af sjö megingtillögum í skýrslu um úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017, bls. 16 – hér eftir stýtt í European Agency). Tillagan er að „[t]ryggt verði að allir í skólasamfélaginu líti á skólastarf án aðgreiningar sem grundvöll gæðamenntunar fyrir alla nemendur“ og með það fyrir augum verði efnt til umræðna „meðal þeirra sem eiga hagsmuna að gæta á sviði menntamála á landsvísi og í einstökum sveitarfélögum um hvers konar skólar og lærdómssamfélög séu eftirsóknarverð og bestu leiðirnar að því takmarki“. Segja má að þessi tillaga sé undirstaða þeirra sex megingtillagna sem á eftir fylgja, en þær varða aðgerðir innan allra stjórnsýslueininga menntakerfisins til að tryggja framgang stefnunnar um menntun fyrir alla.

Þessi grein er byggð á gögnum sem safnað var á fundunum haustið 2018 og skýrslu sem skrifuð var í kjölfarið (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020). Markmið hennar er tvíþætt: Í fyrsta lagi að draga saman niðurstöður úr umræðuverkefni sem þátttakendur á fundunum skiluðu og birta þannig hugmyndir þeirra um nauðsynlegar breytingar til að styrkja menntun fyrir alla í íslenska skólakerfinu. Í öðru lagi að leggja fram tillögur greinarhöfunda um aðgerðir til að efla menntun fyrir alla í íslenskum skólum. Tillögurnar eru í sex liðum. Þær eru byggðar á niðurstöðum fundanna og settar í samhengi við fræðilegt efni um menntun fyrir alla og líkan af vistkerfi menntunar með það fyrir augum að greina á hvaða stjórnsýslustigum menntakerfisins ábyrgð á framkvæmd hvers þáttar liggur. Greinin er framlag til fræðilegrar umræðu um mótun menntastefnu sem byggð er á hugmyndum um félagslegt réttlæti og menntakerfi án aðgreiningar. Fyrst verður fjallað um fræðilegt samhengi stefnunnar um menntun fyrir alla, skólastarfs í anda hennar og þróunar þess. Það er síðan dregið saman í líkan af vistkerfi menntunar. Því næst er gerð grein fyrir gögnunum sem aflað var á fundunum og úrvinnslu þeirra. Þá eru niðurstöður settar fram og þar á eftir tillögur greinarhöfunda. Greininni lýkur með samantekt og ályktunum.

Fræðilegt samhengi

Í þessum kafla er gerð grein fyrir því fræðilega samhengi sem menntun fyrir alla er sprottin úr, með sérstakri áherslu á leiðir til að þróa skólastarf fyrir alla.

Stefna og sýn

Segja má að inntak hugmyndarinnar um menntun fyrir alla hafi skýrst með hverri endurnýjun laga um skólastarf og aðalnámskráa síðustu tuttugu til þrjátíu árin (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016). 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 mismunun 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 máta (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; lög um grunnskóla nr. 91/2008; lög um leikskóla nr. 90/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Í úttektarskýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er komist að þeirri niðurstöðu að löggjöf og opinber stefnumörkun á sviði menntunar án aðgreiningar sé ítarleg. Hins vegar er talið að framkvæmd stefnunnar sé erfiðleikum bundin og að skólasamfélagið hafi hvorki skýra mynd af hugtakinu menntun án aðgreiningar né fullnægjandi skilning á hvað skólastarf á þeim grundvelli felur í sér. Þessi niðurstaða endurómar víða í íslenskum rannsóknum þar sem stjórnendur, kennarar og foreldrar telja að himinn og haf sé á milli opinberrar stefnumótunar og framkvæmdar í skólum (sjá t.d. Helga Gíslason og Önnu Kristínu Sigurðardóttur, 2016; Rannveigu Klöru Matthíasdóttur o.fl., 2013). Þessar áskoranir eru ekki einskorðaðar við íslenskt samhengi. Erlendis má sjá sambærilegar niðurstöður rannsakennda sem færa rök fyrir því að í öllum löndum sé bil milli mótunar og framkvæmdar stefnunnar um menntun fyrir alla og að töluverðs óöryggis gæti um hvernig eigi að skapa námsrými án aðgreiningar innan skóla (Haug, 2017).

Í skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er ítrekað varað við að skortur á sameiginlegri sýn kunnist að valda því að framkvæmd við innleiðingu stefnunnar um menntun fyrir alla verði yfirborðskennd og vandamálamíðuð og að ranghugmyndir um stefnuna standi framkvæmd hennar fyrir þrífum. Því er mikilvægt að beina sjónum að markvissu námi um hvað menntun fyrir alla þýðir í raun og veru, hvers konar starfshættir eiga þar við og hvers konar starfshætti þarf að uppræta.

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, sem feli 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. Í leikskólum eykst álagið vegna þess að skortur er á menntuðum leikskólakennurum, of mörg börn eru í rými, undirbúningstími er ónógur og starfsaðstæður eru lélegar (Kristín Dýrfjörð, 2017).

Ríkið setur menntastefnu í landinu sem sveitarfélögum er ætlað að framfylgja. Á sveitarfélögum hvílir því rík ábyrgðarskylda og hlutverk hvað stuðning varðar. Í rannsókn Helga Gíslasonar og Önnu Kristínar Sigurðardóttur (2016) á stefnu sveitarfélaga um skóla án aðgreiningar kom hins vegar fram að sveitarfélögin sem rannsökuð voru styddust að miklu leyti við læknisfræðilegar greiningar við úthlutun fjármagns en ekki kennslufræðilegt mat á þörfum nemenda. Í þessu kjarnast togstreita milli áherslu á nemandann annars vegar og áherslu á skólaþróun og breytta kennslufræði sem stefnan kallar eftir hins vegar. Höfundar draga þá ályktun að sú sýn sem birtist í stefnuskjöllum sveitarfélaga um hlutverk stoðþjónustu sé enn að nokkru leyti í ósamræmi við stefnuna um skóla án aðgreiningar og að mikil þörf sé á að skýra betur hvað hún feli í sér í daglegu starfi grunnskóla.

Í nýrri rannsókn á skólaþjónustu sveitarfélaga (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020) eru þessar ályktanir studdar enn frekar með gagnasöfnun á landsvísu. Þá má sjá sambærilega niðurstöðu í skýrslu Menntavísindastofnunar Háskóla Íslands um samantekt á lögum og fræðilegu efni um skóla án aðgreiningar (Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Þar kemur fram að ramminn um samstarf menntageirans og félags- og heilbrigðiskerfisins sé brotakenndur og óskýr og til að uppfylla ákvæði laga og alþjóðasamþykktta betur en nú er gert þurfi að styðja sveitarfélög og skóla til frekari sveigjanleika.

Samstarf og viðhorf

Í rannsókninni Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar kom fram að foreldrar og starfsmenn skóla töldu samstarf sín á milli nauðsynlegt fyrir velferð og nám barna og unglunga (Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir, 2014). Vísbendingar eru hins vegar um að samráð skorti við foreldra um sérkennslu (Sigurður Arnar Sigurðsson, 2013) og eins gefa allmargar smærri rannsóknir og meistaraþrófsverkefni til kynna að talsvert skorti á samstarf og samtal innan skóla, milli heimilis og skóla, þvert á skólastig og við ytri stofnanir. Markvisst samstarf á öllum stigum kerfisins er hins vegar mikilvægur áhrifabáttur í árangursríku skólastarfi með menntun fyrir alla í forgrunni, eins og niðurstöður Skoglund (2014) gefa til kynna í Svíþjóð og Evrópu. Rannsóknir hans hafa leitt í ljós að skólar og sveitarfélög hafa þróað menntun fyrir alla með því að horfast í augu við þörfina fyrir breyttan hugsunarhátt og annars konar starfshætti, m.a. dreifðari forystu og aukna samvinnu í teymum. Jafnframt þurfi að leggja áherslu á að byggja upp faglegt lærdómssamfélag og greina jákvæð áhrif eigin starfsþróunar og virkrar þátttöku í samstarfi á nám nemenda.

Í Manitoba-fylki í Kanada hefur verið unnið samkvæmt líkani þar sem dregin er upp heildarmynd af mismunandi stoðkerfum bæði innan og utan skóla. Þegar leitast er við að mæta fjölbreyttum þörfum nemenda er mikilvægt að tryggja að það sé gert á heildrænan hátt með samstarfi allra þeirra sem að málum koma, s.s. þeirra sem starfa innan mennta-, félags- og heilbrigðiskerfis. Þá þarf samvinna allra aðila að taka jafnt til allra skólastiga, þ.e. leik-, grunn- og framhaldsskóla, og líta á nemanda, kennara og foreldra sem miðpunkt skólastarfsins sem nýtur góðs af skilgreindum stuðningsaðilum eða teymum, bæði innan og utan skólans (Manitoba Education and Advanced Learning, 2014).

Á síðari árum hefur fagfólki, öðrum en almennum kennurum, fjölgað í íslenskum skólum, sérkennurum þar á meðal. Einnig hefur stuðningsfulltrúum fjölgað fjórfalt á 20 ára tímabili, úr 209 árið 1999 í 885 árið 2019 skv. tölum Hagstofunnar (Hagstofa Íslands, e.d.). Enn virðist

nokkuð í land að samstarf þessara aðila sé samvirkt á þann hátt að nemandinn og þarfir hans séu í brennidepli, sem og áherslur stefnunnar um skóla án aðgreiningar. Vísbendingar um þetta má t.d. sjá í niðurstöðum rannsóknar Rannveigar Klöru Matthíasdóttur og fleiri (2013) en þar kom fram ákveðin mótsögn sem fólst í að á sama tíma og flestir sérkennarar töldu sig hafa jákvætt viðhorf til skóla án aðgreiningar sögðust þeir kenna nemendum í sérkennslustofum eða sérkennsluveri að hluta eða öllu leyti og einungis 3% sögðust sinna sérkennslu í almennri kennslustofu. Rannveig Klara Matthíasdóttir og félagar telja niðurstöðurnar benda til þess að efla þurfi samstarf bekkjarkennara og sérkennara. Þau telja enn fremur að vinnubrögðin sem lýst er í niðurstöðunum stuðli frekar að því að rjúfa tengsl þessara tilteknu nemenda við bekkinn og bekkjarfélagana og byggi þannig upp hindranir milli nemenda sem og milli almennra kennara og sérkennara.

Kennslufræði menntunar fyrir alla

Þær kröfur sem menntun fyrir alla gerir til þróunar skólustarfs hafa í för með sér að kennarar þurfa stöðugt að leita að kennslufræði og aðferðum til að mæta bæði kröfum námskrár og fjölbreytni nemendahópsins (Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2020). Þær kröfur kveða skýrt á um að nám eigi að vera á forsendum hvers nemanda og lagað að „þroska, persónugerð, hæfileikum, getu og áhugasviði“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 42). Sömuleiðis er tekið fram í viðmiðum sem liggja til grundvallar ytra mati á grunnskólum (Menntamálastofnun, 2018) að stuðningur við einstaka nemendur fari að jafnaði fram í heimabekk nemanda samkvæmt einstaklingsnámskrá innan ramma bekkjarnámskrár.

Íslenskar rannsóknir benda þó til að kennurum veitist erfitt að laga nám að þörfum nemenda þannig að þeir eigi samleið sem hópur eða bekkjarheild. Þá séu viðbrögð skóla við námserfiðleikum, til dæmis ákvörðun um sérkennslu, oft tilviljunarkennd eða byggð á læknisfræðilegum greiningum sálfræðinga (Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir, 2019). Það leiðir til aðgreinandi sérúrræða sem eru í andstöðu við það félagslega sjónarhorn sem einkennir stefnuna um menntun fyrir alla. Samkvæmt því sjónarhorni eru erfiðleikar nemenda settir í samhengi við samfélagslegar hindranir sem takmarka eða útiloka þátttöku þeirra, fremur en að leita skýringa í takmörkunum nemandans sjálfs (Oliver, 2013). Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir (2019) benda á að í skólakerfinu sé þörf á skýrari leiðsögn um hvernig stefnumið menntunar fyrir alla sé felld inn í áætlanir sveitarfélaga og skóla og stutt við framkvæmd þeirra. Niðurstaða þeirra er að lausnin felist í víðtæku samstarfi og sameiginlegri lausnaleit sérfræðinga fremur en greiningu og úrræðum sem hverfist um námsvanda einstakra nemenda. Svipaða niðurstöðu má sjá hjá erlendum fræðimönnum, til dæmis í umfjöllun Gutkin og Curtis (2009) um það sem þeir nefna skólamiðaða ráðgjöf (e. school-based consultation).

Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2014) benda einnig á að kennarar bregðist gjarnan við stefnunni um menntun fyrir alla með kennsluskipulagi sem kennt er við einstaklingsmiðun – og hefur þannig séð yfirbragð stefnunnar – en byggist engu að síður á aðgreiningu, þar sem lítið er á þarfir einstaklingsins sem vandamál sem þarf að laga en ekki sem viðfangsefni sem hægt er að taka á með skipulagi kennslu og starfi bekkjarins. Hugtakið einstaklingsmiðun (e. individualization/differentiation) hefur verið áberandi í íslenskri umræðu enda þótt ekki sé alltaf skýrt hvað það felur í sér, eins og niðurstöður Hermínu og Ingólfs bera með sér. Það var til dæmis lykilhugtak í umfangsmikilli rannsókn á starfsháttum í grunnskólum (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014), þar sem það var notað sem samnefni fyrir ýmiss konar hugmyndir um nemendamíðað nám og þátttöku nemenda í ákvörðunum um það. Í erlendum heimildum er aftur á móti víða gerður greinarmunur á einstaklingsmiðun og persónumiðun (e. personalized learning) (sjá t.d. Bray og McClaskey, 2014; European Agency, 2018). Einstaklingsmiðun felur þá í sér að kennarinn er í aðalhlutverki, gefur fyrirmæli og stýrir aðlögun til að koma til móts við námsþarfir nemendahópa eða einstakra nemenda. Persónumiðun gengur aftur á móti lengra og felur í sér að nemendur stýra sínu eigin námi, bera ábyrgð á að tengja námið við áhugamál sín og taka virkan þátt í ákvörðunum um skipulag þess.

Lærdómssamfélag og menntun fyrir alla

Áhersla á hugmyndafræði og kennslufræði menntunar fyrir alla (e. inclusive pedagogy) í námi og starfsþróun kennara er undirstaða þess að vel takist til með framkvæmdina í skólum. Þessari áherslu fylgir ákall um að kennarar geti unnið með fjölbreyttum nemendahópum, séu viðbragðssnjallir og tilbúnir til samstarfs við starfsfólk skóla og aðrar fagstéttir (Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2020). Þótt mikilvægt sé að vera opinn fyrir námi án aðgreiningar og hafa jákvætt viðhorf til fjölbreytileika er það eitt og sér ekki nóg. Einnig þarf að skapa skilyrði til stuðnings fyrir nemendur og kennara og til staðar þarf að vera rammur um hæfniviðmið og gæðaeftirlit. Í raun er ekki hægt að gera kennara eina ábyrga fyrir starfsháttum án aðgreiningar, heldur þarf að líta á það sem samstarfsverkefni þeirra sem að skólamálu koma.

Hugtakið lærdómssamfélag er vel þekkt í íslenski og erlendri skólamálaumræðu og gjarnan er lögð áhersla á hve mikilvægt sé að innleiða starfshætti þess til að styrkja innviði og tryggja umbætur í skólakerfinu (sjá til dæmis Fagrað um símenntun og starfsþróun kennara, 2016; European Agency, 2017). Samstaða virðist vera meðal fræðimanna um að mikilvægustu einkenni þess séu: Sameiginleg ábyrgð á námi og árangri nemenda; sameiginleg sýn og gildi; starfsþróun og samvirk fagmennska sem birtist meðal annars í skipulegum félagastuðningi, teymiskennslu og lausnamiðaðri samræðu; ígrundun og þekkingarsköpun. Enn fremur má nefna stjórnskipulag og forystu sem setur umbætur á oddinn og leitast við að valdefla (e. empower) kennara sem leiðtoga breytinga (e. agents of change) og skapa þeim starfsumhverfi sem miðar að tengslamyndun og samvinnu (DuFour og Fullan, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012). Markviss stuðningur og leiðsögn við kennara og aðra fagaðila á vettvangi skiptir sköpum við að innleiða, þróa og viðhalda lærdómssamfélagi. Eins er mikilvægt að verkferlar, dagskipulag og innri aðstæður í skólanum styðji við samstarf (Birna María Svanbjörnsdóttir, 2015, 2019). Því má segja að hugmyndafræði lærdómssamfélaga sé nátengd hugmyndum um fagmennsku og starfsþróun, en sýnt hefur verið fram á að kennarar og stjórnendur, sem eru skuldbundnir hugmyndafræðinni, stuðla einkum að varanlegum breytingum og námi (Fullan og Hargreaves, 2016).

Ígrundun og sjálfsmat er einn af lykilþáttum þess að byggja upp lærdómssamfélag. Sjálfsmat og hagnýting þess er þó meðal þess sem talið er þarfnast úrbóta í samantekt Menntamálastofnunar á niðurstöðum ytra mats á íslenskum grunnskólum árin 2013–2018. Þar segir að víða þurfi „að taka til hendi við að koma á góðum vinnubrögðum bæði hvað varðar framkvæmd og umbótastarf í kjölfar matsins“ (Þóra Björk Jónsdóttir, 2018, bls. 8). Birtingarmynd lærdómssamfélags í skólasterfi sem styður við menntun fyrir alla er eftirfarandi:

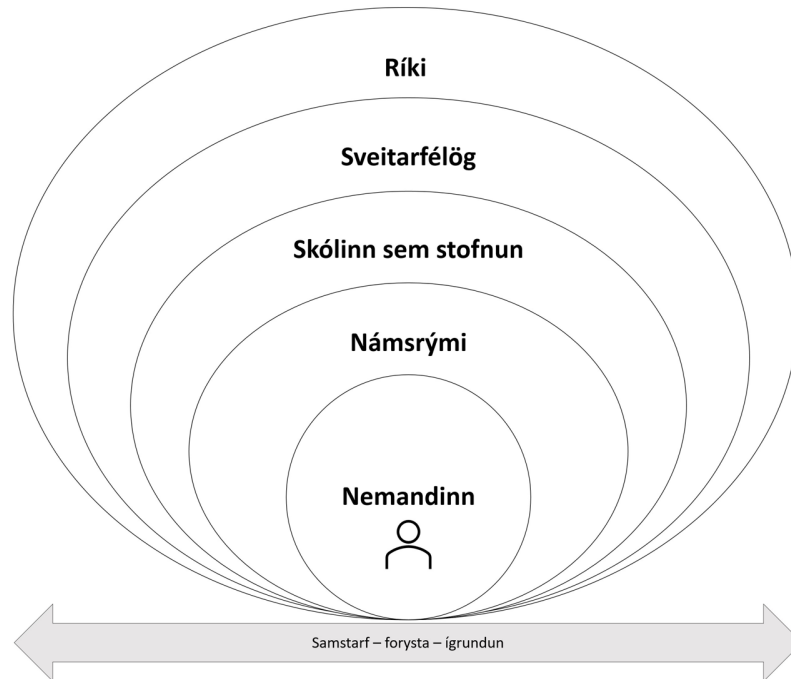
- Hefðir skólans, menning, andrúmsloft og gildi endurspeglar hugmyndafræðina.
- Skólastjórnun er dreifð og leggur áherslu á að skapa lærdómssamfélag.
- Samstarfi er gert hátt undir höfði; innan skóla, við foreldra, við aðrar stofnanir og við nærumhverfið.
- Forysta skólans er með sterka sýn á menntun fyrir alla – sem þýðir að allar ákvarðanir eru teknar með stefnunni í huga.
- Allt starfsfólk skóla ber sameiginlega ábyrgð á framkvæmdinni.
- Túlkun stefnunnar má sjá í úthlutun úrræða og stuðnings, í skólastefnu, skipulagi (eins og stundatöflu), ferlum og í skólanámskrá (DuFour og Fullan, 2013).

Vistkerfi menntunar fyrir alla

Til að gera sér betur grein fyrir hvernig hægt sé að þróa menntakerfi fyrir alla er hjálplegt að líta á það sem vistkerfi sem samsett er úr ólíkum lögum eða sviðum sem bera ábyrgð á stjórnsýslu og stefnumörkun um menntun fyrir alla, starfsemi og skipulagi skóla ásamt námi og kennslu (Anderson o.fl., 2014; Florian og Black-Hawkins, 2011; Florian og Spratt, 2013). Í vistkerfinu er litið svo á að þroski og nám skapist af samskiptum einstaklingsins við umhverfið og eru þar helstu stuðir og ferlar

sem hafa áhrif á þátttöku allra nemenda og þarf að hafa í huga við að veita þeim sem best tækifæri til náms.

Mynd 1 sýnir að nemandinn er umkringdur samtengdum kerfum sem eiga samskipti hvert við annað og mynda vistkerfið. Í ysta lagi vistkerfisins 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 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.



Mynd 1. Vistkerfi menntunar – fræðilegt líkan (Edda Óskarsdóttir, 2017).

Menntakerfi fyrir alla er ekki einangrað fyrirbæri. Það 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 igrundun eru síðan mikilvægir þættir þvert á og innan hvers lags. Samskipti þvert á lögina 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.

Hér á eftir verður fjallað um hvert lag í vistkerfinu:

Umgjörð ríkisins: Ysta lag kerfisins byggist á þeim lögum og reglugerðum sem stjórnvöld setja og fylgja eftir ásamt sveitarfélögum. Samkvæmt úttekt Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er stefna grunnskólalaga og aðalnámskrár í anda skóla án aðgreiningar en mikilvægt er að huga að því að öll önnur stefnumörkun sé í anda hennar og gangi ekki þvert á það sem ætlast er til í skólastefnunni. Þótt löggjafarvaldið og stefnumótandi aðilar séu mikilvægir í þessu lagi geta þeir ekki einir og sér tryggt að menntakerfið verði án aðgreiningar. Engu að síður er það hlutverk þeirra að láta koma skýrt fram til hvers er ætlast af skólum án þess að gefa forskrift um leiðirnar (Pijl og Frissen, 2009). Ríkisvaldið getur aftur á móti stutt við framkvæmdina með því að fjarlægja hindranir sem geta fundist í reglugerðum, efla starfsþróun fyrir kennara og forðast fjárveitingaleiðir sem hvetja til formlegra greininga á nemendum. Hlutverk stefnumörkunar er að gefa skýra sýn á hvernig menntun fyrir alla er í framkvæmd og hvernig framkvæmdin byggir á sameiginlegri ábyrgð allra þeirra sem starfa í menntakerfinu og þeirra sem eru í forystu og móta stefnuna.

Umgjörð sveitarfélaga: Í næstysta lagi kerfisins er samfélagið sem skólinn starfar í og það skipulag sveitarfélaga sem leik- og grunnskólar starfa innan. Þetta skipulag ætti einnig að styðja við þátttöku og árangur nemenda. Samhengi þarf að vera milli stiga innan menntakerfisins, frá leikskóla til háskóla, og milli skóla þannig að námskrá og kennslufræði styðji nemendur í gegnum skólakerfið. Það auðveldar tilfærslu á milli skólastiga og býr nemendur undir að takast á við fullorðinsárin. Til að mæta ólíkum þörfum allra nemenda þarf stuðningur að vera aðgengilegur frá ólíkum fagaðilum (þ.e. frá heilbrigðisviði, félagsmálasviði og skólaþjónustu) og þeir þurfa að vinna saman að því að styðja við nemendur og foreldra og við starfsemi og starfsfólk skóla (reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019). Sérþekking þessara aðila ætti að hjálpa starfsfólki að mæta áskorunum og auka þannig viðbragðsgetu þeirra. Samfélagið ætti að skuldbinda sig til að stuðla sameiginlega að góðri menntun fyrir alla nemendur með því að viðurkenna að menntun fyrir alla sé hluti af þróun allra skóla.

Skólinn sem stofnun: Segja má að starfið í hverjum skóla stjórnist af hefðum, menningu, skólabrag, gildum og hugmyndafræði, ásamt skipulagi stjórnunar og samstarfi innan skóla, við foreldra, við ytri aðila og við nánasta samfélag skólans. Þeir sem bera ábyrgð á þessu sviði eru skólastjórnendur, kennarar, starfsfólk stoðþjónustu innan skóla og almennt starfsfólk skóla. Þarna ætti að sjást í skólastefnu og skólanámskrá hvernig áherslan á stefnuna um skóla án aðgreiningar kemur fram í starfinu. Skólar þurfa því í raun að skoða hjá sér hversu sýnileg stefnan er og ígrunda hvort þeir starfi í raun í anda hennar. Hér skiptir stjórnun skóla máli – hvernig stjórnun er háttáð, hvernig starfsfólk er ráðið, hvernig fylgst er með að starfið í skólanum sé fyrir alla og hvaða úrræði skólinn hefur upp á að bjóða til að styðja við kennara, nemendur og foreldra – hvernig aðgangur er að þessum úrræðum og hvernig þau eru nýtt.

Námsrými nemenda: Það lag í kerfinu sem er næst nemandanum og hefur mest áhrif á hann er sú uppeldis- og kennslufræði sem byggt er á í kennslustundum. Hér er kennarinn í aðalhlutverki og mestu varðar hvernig hann skipuleggur námsrýmið, óformlegt og formlegt nám, hvernig hann skapar bekkjarmenningu og hvers konar samstarf hann á við aðra kennara og við stoðþjónustu skólans. Kennslufræði menntunar fyrir alla byggist á altækri hönnun náms og því grundvallaratriði að hafna að hengja merkimiða á nemendur – því það styrkir þá ímynd að sumir nemendur hafi lítið fram að færa og getur leitt til þess að kennarar og aðrir haldi að geta sé óbreytanleg og hafi þess vegna litlar væntingar til nemenda (Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir, 2016).

Kennslufræðin krefst þess að kennarar þekki nemendur sína vel og séu viðbragðssnjallir, hugmyndaríkir, sveigjanlegir og tilbúnir að hlusta á þá. Samstarf við aðra kennara, sérkennara og stoðþjónustu er mikilvægt til að þetta gangi upp. Grunnildi í kennslu sem skipta höfuðmáli til að ná markmiðum um menntun fyrir alla eru að líta á fjölbreytileika sem auðlind, veita öllum nemendum stuðning, hafa væntingar til allra nemenda, vinna með öðrum og líta á kennslustarf sem námsferli (Watkins og Donnelly, 2014). Kennarar sem byggja á þessum gildum og eru tilbúnir að vinna með fjölbreyttar þarfir nemenda þróa þannig kennslufræði menntunar fyrir alla.

Nemandinn: Í innsta lagi vistkerfisins eru nemendur með fjölbreytt persónuleg einkenni. Þessi einkenni ættu þó ekki að ráða hvernig nemendum vegnar í skóla, heldur ættu afdrif þeirra að vera sameiginleg ábyrgð vistkerfisins í heild og tengingarnar milli laga þess. Allar ákvarðanir og athafnir í kerfinu ættu að byggjast á að ígrunda hvernig þær gagnast nemendum, þannig að þeir nái árangri og tilheyri í skólanum sem fullgildir þátttakendur þar sem fjölbreytileika nemendahópsins er snúið upp í tækifæri til þess að ná árangri í námi (Zubiri-Esnaola o.fl., 2020). Með árangri er vísað til afraksturs námsins í öllum þáttum námskrárinnar en ekki einungis þess sem hægt er að meta með prófum eða niðurstöðum þeirra.

Þátttaka nemenda og gæði þeirrar reynslu sem þeir öðlast í skólanum hljóta meðal annars að byggjast á að nemendur hafi eitthvað um nám sitt að segja – hafi áhrif á hvað, hvar, hvernig og með hverjum þeir læra. Þrátt fyrir það virðast nemendur hafa fá tækifæri til að hafa áhrif á nám eða starf í skólum eða til að nýta hæfni sína til gagnrýni og sköpunar (Edda Óskarsdóttir, 2017). Enda þótt sums staðar megi sjá undantekningar er dagskrárvaldi kennarans sjaldan storkað (Ólafur Páll Jónsson, 2016).

Þátttakendur, gögn og úrvinnsla

Á fundina 23 sem haldnir voru haustið 2018 voru boðaðir fulltrúar leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla og enn fremur fulltrúar frístundaþjónustu, foreldrafélaga, skólaskrifstofa, félags- og skólaþjónustu auk heilsugæslu. Rétt til þátttöku á fundunum átti 2.091 einstaklingur. Skólastjórar á öllum skólastigum voru boðaðir sérstaklega og beðnir að velja til þátttöku fulltrúa frá sínum skóla. Fundina sóttu 1.166 manns eða 56% þeirra sem boðaðir voru. Grunnskólinn átti flesta fulltrúa á fundunum, samtals 367, fulltrúar leikskóla voru 259 og frá framhaldsskólum komu 97 fulltrúar. Færri fulltrúar komu frá öðrum aðilum.

Á fundunum unnu fundargestir verkefni í sex til átta manna hópum sem bar yfirskriftina „Menntun fyrir alla: Að ryðja hindrunum úr vegi“ og skilaði hver hópur skriflegri niðurstöðu úr umræðum sínum. Tilviljun réð samsetningu hópanna, fjöldi þeirra á hverjum fundi var frá tveimur upp í tíu og alls störfuðu 126 hópar á fundunum. Markmið verkefnisins var að gefa þátttakendum færi á að íhuga það sem þeir töldu hindra menntun fyrir alla og sjá fyrir sér aðgerðir til að ryðja hindrunum úr vegi eða gera þær óskaðlegar. Um leið þurftu þátttakendur að ígrunda og samræma hugmyndir sínar um hvað hugtakið menntun fyrir alla þýðir í raun og veru og hvers konar starfshættir samrýmast slíku skólastarfi. Eftir að hafa íhugað og skráð hvað helst stæði í vegi fyrir fullri virkni og þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu, auk hugmynda sinna um aðgerðir, þurfti hver hópur að ljúka verkefninu með því að koma sér saman um tíu mikilvægustu aðgerðirnar og raða þeim í forgangs röð, í vörðu eða pýramída þannig að mikilvægasta aðgerðin kæmi efst, þá tvær í öðru sæti, þrjár í þriðja sæti og fjórar í neðsta lagi vörðunnar. Hver hópur fékk fartölvu til afnota og skilaði lokaniðurstöðunni á minnislykli til fundarstjóra. Fyrirmyndin að verkefninu var sótt í bókina *Bett skilyrði til náms: Starfsþróun í heiltæku skólastarfi* (Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2002).

Úrvinnsla

Vörður allra hópanna voru síðan greindar með það að markmiði að mynda sameiginlega vörðu sem endurspegladi niðurstöður allra hópanna. Með það fyrir augum voru efnisatriðin í vörðum allra hópanna kóðuð þannig að öll efnisatriðin sem hóparnir nefndu fengu kóða sem voru að lokum dregnir saman í tíu þemu til að endurspegla vörðuhugmyndina (*Mynd 2*).



Mynd 2. Varðan – niðurstaða hópavinnu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

Samtals nefndu hóparnir 1.600 efnisatriði sem voru kóðuð á þennan hátt. Þegar kóðunin lá fyrir var búin til tíðnitafla þar sem efnisatriðunum var raðað eftir vægi með því að gefa þeim sem oftast voru nefnd margföldunarstuðulinn fjóra, þeim sem næstoftast voru nefnd margföldunarstuðulinn þrjá, þeim atriðum sem voru í þriðja sæti stuðulinn tvo og loks þeim sem voru í fjórða sæti stuðulinn einn. Loks var samtala margfeldanna fundin og notuð til að byggja sameiginlega vörðu allra hópanna (*Mynd 2*). Niðurstöður greinarinnar og að hluta til tillögunar í umræðuhluta hennar eru byggðar á þessari sameiginlegu vörðu.

Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir þremur þemum sem byggð eru á vörðunni á *Mynd 2*. Þemur eru eftirfarandi: 1) Ytri umgjörð, samstarf og fræðsla; 2) viðhorf, stuðningur, stefna og sýn; 3) nemendur, nám og kennsla, mannauður og forysta.

Ytri umgjörð, samstarf og fræðsla

Áhersla var lögð á að endurskoða viðmiðunarreglur Jöfnunarsjóðs sveitarfélaga þannig að úthlutun fjármagns yrði óháð greiningum, þ.e.a.s. að greiningar yrðu ekki forsenda fjárveitinga til skólustarfsins og skólustjórar hefðu meira vald yfir ráðstöfun fjármagns í eigin skólum. Samkvæmt tillögum hópanna þarf að endurskoða vinnutíma og vinnufyrirkomulag, einkum til að auka svigrúm til undirbúnings í leikskólum, og mikilvægt er að undirbúningstími sé í samræmi við þarfir nemendahópsins. Almenn þarf að auka tíma og svigrúm til starfsþróunar kennara, einkum í leikskólum, til að móta og innleiða breytta starfshætti og þróa lærdómssamfélag. Kallað var eftir sveigjanlegri náms- og stundaskrá og fjölbreyttara innra skipulagi og lögðu hóparnir mikla áherslu á að tryggja jafnt aðgengi að þjónustu óháð búsetu og nota upplýsinga- og fjarfundatækni til að efla stoðþjónustu á landsbyggðinni. Jafnframt töldu hóparnir að bæta þyrfti upplýsingaflæði á milli allra hagsmunaaðila.

Lögð var áhersla á að efla teymiskennslu í skólum og skapa lærdómssamfélag með því að auka samstarf kennara og efla þverfaglega samvinnu innan skólans, sem og samstarf starfsfólks og stjórnenda. Einnig komu fram sjónarmið um að efla samvinnu með foreldrum almennt en sérstaklega foreldrum barna af erlendum uppruna. Segja má að kallað hafi verið eftir samvinnu í víðum skilningi: Við aðra fagaðila (t.d. þroska- og iðjuþjálfara, sálfræðinga, kennslu- og uppeldisfræðinga) innan skóla, á milli skóla og fríustundar, milli skólastiga, við nærsamfélagið og ekki síst milli kerfa þannig að þau „töluðu“ betur saman (s.s. skólaþjónusta, félagsþjónusta, barnavernd og heilbrigðisþjónusta). Að lokum var nefnt undir þessum hatti að mikilvægt væri að efla samstarf milli landshluta og á milli sveitarfélaga, m.a. um aðgengi að sérfræðiþjónustu.

Hóparnir töldu þörf á að endurskoða inntak kennaramenntunar með stefnuna um menntun fyrir alla að leiðarljósi, sem og að auka þekkingu innan kennaramenntunarstofnana á viðfangsefninu og efla tengsl kennaramenntunar við vettvang skólustarfs. Menntun kennara þarf að vera fjölbreyttari og styðja betur við fagmennsku þeirra, meðal annars með því að fjölga tækifærum til starfsþróunar en ekki síður að auka ábyrgð starfsfólks á eigin starfsþróun. Huga þarf sérstaklega að starfsfólki með erlendan bakgrunn og bjóða því upp á íslenskukennslu á starfstíma skóla. Mikilvægt er að upplýsingamiðlun á milli allra hagsmunaaðila sé skilvirk.

Viðhorf, stuðningur og stefna og sýn

Niðurstöður gáfu til kynna að breytt viðhorf væru forsenda aukinnar jákvæðni í garð stefnunnar um menntun fyrir alla hjá öllum í skólasamfélaginu, stjórnvöldum og atvinnulífinu. Bent var á að væntingar og viðhorf til nemenda þyrftu að einkennast af hugarfari vaxtar og þroska. Lögð var áhersla á að markvisst þyrfti að vinna gegn rótgrónum og íhaldssömum hugmyndum og hefðum sem ynnu gegn inntaki stefnunnar, eins og í kennsluháttum og námsmati, að bóknám væri mikilvægara en annað nám og að sumir skólar (einkum framhaldsskólar) væru fyrir ákveðna nemendur en ekki aðra. Einnig var talið mikilvægt að skólastigin ynnu saman með hagsmunum nemenda að leiðarljósi.

Að mati hópanna þarf skólaþjónustan að vera heildstæð, fjölbreytt og samhæfð og hafa gæði náms og velferð nemenda að leiðarljósi. Einnig þarf að veita þjónustuna í auknum mæli á vettvangi skólustarfs, inni í skólunum, og þeir sem veita hana þurfa að vera sýnilegir og aðgengilegir fyrir kennara og styðja við kennslufræðilega þætti og leiðsögn í starfi, ekki síst við nýliða. Nefnt var að samhæfa þyrfti stoðkerfin, bæði innan og utan skólaþjónustunnar og auka ráðgjöf til kennara, foreldra og nemenda frá þroska- og iðjuþjálfum, félags- og fjölskylduráðgjöfum, sálfræðingum, uppeldisfræðingum, talmeinafræðingum og sérfræðingum hjá heilsugæslunni. Einnig þyrfti, að mati hópanna, að efla

þjargir til að mæta betur fjölmenningsamfélaginu með túlkabjónustu og stuðningi við kennara og foreldra barna af erlendum uppruna og virkja betur fólk af erlendum uppruna inni í skólunum. Þá var kallað eftir skólabjónustu fyrir framhaldsskólana og að unnið yrði markvisst gegn ójafnræði í skólabjónustu á grundvelli búsetu.

Þátttakendur töldu brýnt að skapa þjóðarsátt um menntastefnu til lengri tíma, tryggja skýra sýn og sameiginlegan skilning á inntaki stefnunnar Menntun fyrir alla. Skilgreina ætti mælanleg markmið fyrir hvert skólastig og ábyrgð mismunandi aðila. Kallað var eftir formlegu innleiðingarferli með aðgerðaráætlun, skýrum verkferlum og verkfærum, mati og eftirfylgni. Eins var kallað eftir sveigjanleika í nám- og stundaskrá og góðum tíma til umbreytinga. Að mati þátttakenda krefst framkvæmd stefnunnar aukins samstarf milli stofnana, skólastiga og kerfa, það er menntakerfisins, félagslega kerfisins og heilbrigðiskerfisins, auk samfellu og upplýsingaflæðis milli skólastiga.

Nemendur, nám og kennsla, mannauður og forysta

Þátttakendur lögðu áherslu á að mæta ólíkum þörfum allra nemenda á öllum skólastigum og tryggja þeim viðfangsefni við hæfi. Sérstaklega var minnst á börn af erlendum uppruna, bráðgera nemendur og börn með geðrænan vanda. Aukin fjölbreytni og sveigjanleiki í náms- og kennsluháttum, þróun námsefnis og aukid val nemenda um námsgreinar og námsleiðir voru talin mikilvægir þættir í þeim tilgangi. Eins töldu hóparnir mikilvægt að efla meðferðarúræði innan skólans í samstarfi við sérfræðinga í heilbrigðis- og félagsþjónustu og finna persónuverndarlögum þann farveg að þau hömluðu ekki hagsmunum nemenda. Tekið var fram að leggja þyrfti áherslu á snemmtæka íhlutun en láta greiningar eða flokkun ekki vera forsendu þess að nemendur fengju viðeigandi aðstoð og stuðning. Eins var lögð áhersla á að nemendur hefðu rödd í skólanum og meira um nám sitt að segja.

Hóparnir töldu mikilvægt að efla og þróa kennsluhætti og aðra starfshætti í skólum með markvissri ígrundun í starfi, fjölbreytileika, sveigjanleika og lausnamiðun að leiðarljósi. Þeir lögðu áherslu á að markmið (hæfniviðmið) væru lögð til grundvallar í kennslu en ekki námsbækur eða ákveðið námsefni, en þó þyrfti að efla námsefnisgerð sem styddi við menntun fyrir alla og nám og kennslu barna/nemenda af erlendum uppruna. Bent var á að heimila þyrfti öllum nemendum aðgang að hljóðbókum. Þátttakendur lögðu áherslu á að námskrár þyrftu að vera „lifandi“ og breytast í takt við þróun samfélagsins, að samþætting námsgreina væri af hinu góða, á hverju skólastigi og innan greina þvert á skólastig, og sameina þyrfti skóla og frístund. Þeir töldu bóknám vega of þungt til móts við verk- og listgreinar og að auka þyrfti sköpunarþáttinn í öllum námsgreinum ásamt áherslu á lýðheilsu og velferð nemenda. Enn fremur að námsmat þyrfti að laga að hverjum og einum í auknum mæli í stað þess að hafa sama matið fyrir alla. Í því sambandi var talið mikilvægt að samræma skilning og útfærslu námsmatskerfisins.

Talið var mikilvægt að fjölga fagmenntuðum kennurum og sérfræðingum í skólunum og auka fjölbreytni í starfsmannahópnum, ekki síst í kennslu á leik- og grunnskólastigi, og stuðla að stöðugleika í starfsmannahaldi. Eins var talin þörf á að fjölga sérfræðingum í skólabjónustu.

Í sambandi við forystuþáttinn var einkum lögð áhersla á að efla þyrfti kennslufræðilega forystu í skólum og að stjórnendur þyrftu að vera í fararbroddi með skýra sýn og skilning á inntaki stefnunnar um menntun fyrir alla. Bent var á að auka þyrfti eftirfylgd með stjórnunarháttum í skólum og styðja bæði stjórnendur og kennara í forystuhlutverkinu.

Umræður

Umræður um niðurstöður eru settar fram sem tillögur um aðgerðir til að efla menntun fyrir alla í íslenskum skólum. Þær eru jafnframt settar í samhengi við niðurstöður úttektar Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) og tillögur úttektarhópsins, fræðilegt efni um menntun fyrir alla, lærdómssamfélög og vistkerfi menntunar.

Nemandinn er samnefnari allra tillagnanna og er sameiginlegt markmið aðgerðanna sem í þeim felast að uppfylla markmið íslenskrar menntastefnu um menntun fyrir alla. Þessu sameiginlega markmiði fylgja síðan tillögur í sex liðum. Þær eru: 1) kennaramenntun og starfsþróun, 2) lærdómssamfélög, 3) starfsaðstæður í skólum, 4) mat á skólastarfi, 5) skólaþjónusta og 6) samspil kerfa og nýting fjármagns.

Kennaramenntun og starfsþróun

Námsrými er það lag sem stendur næst nemandanum í vistkerfi menntunar (Anderson o.fl., 2014) og þar ráðast gæði náms og árangur þess (Mincu, 2015). Tök kennara á kennslufræði menntunar fyrir alla sem miðar að því að auðga nám allra nemenda fremur en að búa til sérleiðir fyrir fáa nemendur eru því lykilatriði (European Agency, 2018; Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014). Því þarf að beina sjónum að grunnmenntun kennara og líta svo á að hæfni þeirra sé í stöðugri þróun starfsævina á enda, með áherslu á grunnildi menntunar fyrir alla (Watkins og Donnelly, 2014). Í fundaröðinni haustið 2018 kom fram sterkt ákall um að beina athygli að menntun og starfsþróun kennara og stjórnenda ásamt stuðningi við hana (*Mynd 2*, nr. 3 og 5). Í skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er enn fremur lögð áhersla á sömu þætti, til dæmis í 3. og 4. kafla, þar sem fjallað er um stuðning við starfsfólk til að framkvæma stefnuna um menntun fyrir alla og taka mið af henni í daglegu starfi, og í 7. kafla, þar sem meðal annars er fjallað um kennaramenntun og starfsþróun. Enn fremur lýtur 5. tillaga úttektarhópsins (bls. 128) að þessu sama.

Í þessu ljósi gerum við tillögur um að styrkja kennslufræði menntunar fyrir alla, bæði í grunnmenntun kennara og sem grundvallarþátt í starfsþróun þeirra. Við göngum svo langt að leggja til að hún verði þungamiðja í starfsþróunaráætlunum og starfsþróun í hverjum skóla. Jafnframt leggjum við til að auk stuðnings skólaþjónustu sveitarfélaga við slíka starfsþróun verði hún eitt af lögboðnum hlutverkum háskólanna sem annast kennaramenntun, þannig að virk tengsl verði að þessu leyti milli háskólanna og starfsvettvangs kennara.

Ábyrgðin á að þessar tillögur komist til framkvæmda er margþætt og snertir öll lög vistkerfis menntunar. Hún liggur hjá Mennta- og menningarmálaráðuneytinu, sveitarfélögum og háskólum, og síðast en ekki síst hjá skólunum sjálfum og starfsfólki þeirra.

Lærdómssamfélög

Á síðustu árum hafa margir fræðimenn (t.d. DuFour og Fullan, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012) notað hugtakið lærdómssamfélag sem nokkurs konar samnefnara yfir skólamenningu og margvísleg einkenni innra starfs skóla sem þurfi að vera til staðar í skólum til að efla þá sem faglegar stofnanir sem geti tekist á við starfsþróun og annað þróunarstarf á skilvirkan hátt.

Í niðurstöðum fundaraðarinnar haustið 2018 (*Mynd 2*) má víða sjá kallað eftir ýmsum einkennum lærdómssamfélaga, til dæmis samstarfi og teymisvinnu (nr. 2), starfsþróun og faglegu námi (nr. 3), sameiginlegri stefnu og sýn (nr. 8) og forystu (nr. 10); enn fremur að unnið sé með inntak hugmyndafræðinnar um menntun fyrir alla og kennarar aðstoðaðir við að greina starfshætti sem styðja við hana eða hamla henni.

Í skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) eru umræður sem miða að mótun viðhorfa þeirra sem vinna að menntun án aðgreiningar taldar meðal lyftistanga þróunarstarfs í menntakerfinu. Þetta endurspeglar hugmyndir um mikilvægi lærdómssamfélaga og það gera einnig ýmsar tillögur úttektarhópsins, til dæmis 3. og 7. tillaga (bls. 115), en þær líta meðal annars að sameiginlegri lausnaleit og formlegu sem óformlegu tengslaneti og samábyrgð fagfólks.

Í ljósi framangreindra atriða leggjum við til að þróun lærdómssamfélaga verði skilgreind sem lykilorð í þróun skólastarfs. Gerð verði áætlun um eflingu þeirra í skólum landsins með

sameiginlegu átaki undir forystu Mennta- og menningarmálaráðuneytisins með þátttöku háskóla sem annast kennaramenntun og vinna að starfsþróun, sjóða sem veita styrki til þróunarstarfs í skólum og skólaþjónustu sveitarfélaga í samstarfi við háskólastofnanir.

Ofangreindar tillögur kalla á frumkvæði frá stjórnvöldum, Mennta- og menningarmálaráðuneytinu og sveitarfélögum en ábyrgðin hvílir ekki síður á skólum og kennurum sjálfum því þeir, ásamt öðrum í skólanum, mynda það lærdómssamfélag sem hér er kallað eftir.

Starfsaðstæður í skólum

Skólar á Íslandi eru að jafnaði vel búnir hvað varðar húsakost, starfsumhverfi og búnað. Það er einnig ein af niðurstöðum skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) að það megi „með góðum rökum halda því fram að íslenska menntakerfið búi við tiltölulega góða fjármögnun“ (bls. 91) enda þótt ráðstöfun fjármagns sé gagnrýnd í skýrslunni. Þó er ekki allt sem sýnist. Svör þátttakenda í rannsókn Kristínar Dýrfjörð (2017) á álagspáttum í starfi leikskóla bera með sér að kennarar búi við verulegan aðstöðumun eftir skólastigum hvað framangreinda þætti varðar og þar standi leikskólinn höllum fæti. Í niðurstöðum fundaraðarinnar 2018 kom fram sterkt ákall um breytingar á því.

Jafnframt berast fréttir, m.a. frá samtökum kennara, um vaxandi álag í starfi og hærri tíðni kulnunar meðal leik- og grunnskólakennara (sjá t.d. Axel Helga Ívarsson, 2018; Báru Huld Beck, 2017; Guðríði Arnardóttir, 2017; Samstarfsnefnd Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara, 2017; Sigrúnu Daníelsdóttur, 2017). Flest í framangreindum gögnum bendir til að þetta álag tengist einkum starfsumhverfi 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.

Í ljósi framangreindrar greiningar, og með það fyrir augum að hafa jákvæð áhrif á margt af því sem veldur álagi í starfsumhverfi kennara, leggjum við til að gerðar verði breytingar á starfsumhverfi leikskólakennara sem tryggi þeim aukinn tíma til að sinna undirbúningi og starfsþróun á vinnutíma og jafnframt verði gert átak til að fjölga menntuðum leikskólakennurum. Einnig er brýnt að rannsaka hvað veldur vaxandi álagi og kulnun meðal kennara og ráðast í breytingar á starfsumhverfi þeirra á grundvelli niðurstaðna slíkrar rannsóknar.

Þessar tillögur kalla fyrst og fremst á ábyrgð og frumkvæði sveitarfélaga, að því er varðar leik- og grunnskóla, og ríkisins sem rekur framhaldsskóla. Jafnframt má færa rök fyrir því að starfsumhverfi kennara sé að nokkru leyti háð stofnanamenningu og innri aðstæðum í skólum og sé þar með á ábyrgð skólastjórnenda.

Mat á skólastarfi

Mat á skólastarfi er nátengt hugmyndum um lærdómssamfélög en hefur einnig skírskotun til menntakerfisins í heild, enda er bæði innra og ytra mat lögbundið viðfangsefni á öllum skólastigum. Samkvæmt leik- og grunnskólalögum ber sveitarfélögum að fylgja eftir að slíkt mat leiði til umbóta í skólastarfi (lög um grunnskóla nr. 91/2008; lög um leikskóla nr. 90/2008) og ber Mennta- og menningarmálaráðuneytinu að fylgja eftir ytra mati í framhaldsskólum (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Ytra mat á skólum er unnið af Menntamálastofnun og Reykjavíkurborg en fátt er vitað um hvernig ríki og sveitarfélög bregðast við niðurstöðum þess og uppfylla lagaskyldu sína um að matið leiði til umbóta. Eitt af því sem metið er í ytra matinu er það hvernig grunnskólar skipuleggja innra mat sitt (eða sjálfsmat sitt). Í samantekt Menntamálastofnunar (Þóra Björk Jónsdóttir, 2018) kemur fram að mikilla úrbóta sé þörf varðandi skipulag þess og framkvæmd og hagnýtingu til umbóta.

Mat sem ekki leiðir til aðgerða er í raun og veru fánýt iðja og þess vegna leggjum við til að gert verði átak til að efla sjálfsmat skóla á öllum skólastigum og tryggja skólum stuðning við framkvæmd þess og úrvinnslu, ekki síst umbótaáætlanir í kjölfar bæði sjálfsmats og ytra mats. Enn fremur að sett verði

viðmið um gæði skólastarfs sem taka mið af menntun fyrir alla og eflingu þeirra innviða skólastarfs sem fjallað er um í þessum tillögum.

Ábyrgð á framkvæmd þessara tillagna hvílir að miklu leyti á Mennta- og menningarmálaráðuneytinu og Menntamálastofnun, sem og sveitarfélögum og skólum. Þróun viðmiða um gæði skólastarfs þarf að vera í nánun samstarfi milli þessara aðila, með þátttöku stéttarfélaganna kennara og skólastjóra, og matsfræðinga á vegum háskóla. Ábyrgð á stuðningi við skóla ætti að liggja hjá skólaþjónustu á vegum þeirra sem reka skóla á hverju skólastigi; ríkis vegna framhaldsskóla og sveitarfélaga vegna leik- og grunnskóla.

Skólaþjónusta

Í þessum tillögum er gengið út frá því að skólaþjónusta sveitarfélaga gegni veigamiklu hlutverki í þróun skólastarfs og að hlutverk hennar felist meðal annars í ráðgjöf við kennara og þátttöku í starfsþróun og öðru þróunarstarfi, mati á skólastarfi ásamt samhæfingu sérfræðinga innan skóla sem utan er koma að málefnum nemenda sem þurfa stuðning í skóla (reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019). Í tillögunum er lögð áhersla á að efla alla þessa þætti í starfi skólaþjónustu og að stuðningur hennar við nemendur og foreldra einkennist af félagslegu sjónarhorni á einstaklingsþarfir nemenda og skólamiðaðri ráðgjöf (e. school-based consultation) (Gutkin og Curtis, 2009). Hún byggist á sameiginlegri lausnaleit sérfræðinga, kennara og foreldra þar sem samspil nemenda og þarfa þeirra og námsumhverfis er í forgrunni. Lögð er áhersla á að laga kennslu, nám og námsumhverfi að þörfum nemenda. Enda þótt utanaðkomandi sérfræðingar taki þátt í skólamiðaðri ráðgjöf ber starfsfólk skóla eftir sem áður ábyrgð á aðgerðunum sem af henni leiða; það lærir af ráðgjöfinni og hún verður þannig hluti af starfsþróun þess. Rannsóknir (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020; Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir, 2019) benda til að viðbrögð skóla við erfiðleikum nemenda og skólaþjónusta séu mjög lituð af klínísku og sérkennslumiðuðu sjónarhorni á „vanda“ nemenda, sem er í raun andstæða hins félagslega (Oliver, 2013). Skólaþjónusta er auk þess mjög misjöfn eftir sveitarfélögum (Birna María Svanbjörnsdóttir o.fl., 2020) og nær hvorki til framhaldsskóla né tónlistarskóla.

Margar af tillögunum í niðurstöðum fundanna 2018 (*Mynd 2*) lúta á einn eða annan hátt að skólaþjónustu, svo sem óskir um fræðslu og starfsþróun (nr. 3), faglegan stuðning og ráðgjöf á vettvangi (nr. 5) og stuðning við breytta kennsluhætti (nr. 8). Efling skólaþjónustu, samstarf hennar við háskólastofnanir og stuðningur hennar við starfsfólk til að taka mið af menntun fyrir alla í daglegu starfi, er einnig nefnd í niðurstöðum úttektar Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) sem eitt af brýnustu úrlausnarefnum (bls. 79–85, 122).

Til þess að efla stuðning við skóla og starfsfólk þeirra leggjum við til að sett verði á fót heildstæð skólaþjónusta sem nær til leikskóla, grunnskóla, tónlistarskóla og framhaldsskóla, reglugerð um þjónustuna verði endurskoðuð, sett verði viðmið um starfshætti hennar og Menntamálastofnun falið að annast ytra mat á þjónustunni á grundvelli þeirra. Þá er brýnt að komið verði á virkara og víðtækara samstarfi milli háskóla og skólaþjónustu, meðal annars um starfsþróun og rannsóknir á skólastarfi, og loks þarf að leita leiða til að fámenn sveitarfélög geti veitt þá þjónustu sem þeim ber samkvæmt grunnskólalögum og reglugerð um skólaþjónustu, annaðhvort með þjónustusamningum við önnur sveitarfélög eða stofnun byggðasamlaga. Enn fremur verði með breyttum viðmiðum og vinnureglum við úthlutun og nýtingu fjármagns vegna einstakra nemenda dregið úr vægi klínískrar nálgunar að viðfangsefnum þjónustunnar en lögð áhersla á stuðning við starf kennara og skóla og samhæfingu annarra sérfræðinga sem starfa í námsrými nemenda.

Ábyrgð á framangreindum tillögum liggur bæði hjá ríki og sveitarfélögum; ábyrgð á skólaþjónustu við leik- og grunnskóla liggur hjá sveitarfélögum en ábyrgð á skólaþjónustu við framhaldsskóla hjá ríkinu sem rekstraraðila þeirra.

Samspil kerfa

Í skýrslunni um úttekt Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er komist að þeirri niðurstöðu að sú klínísk áhersla á þjónustu við börn sem lýst er hér að framan leiði til ofuráherslu á greiningar á ýmsum flokkum einstaklingsþarfa, sem síðan séu notaðar til að réttlæta fjárveitingar frá Jöfnunarsjóði sveitarfélaga og sveitarfélögunum sjálfum vegna þessara nemenda. Í skýrslunni draga höfundar þá ályktun að þetta fyrirkomulag vinni gegn menntun fyrir alla, þar sem það beini fjármagni að einhvers konar sérúrræðum fyrir afmarkaðan hóp nemenda í stað þess að nýta það í þágu allra og byggja upp heildrænt skipulag til að mæta fjölbreyttum þörfum nemenda. Í slíku skipulagi þarf starfsfólk skóla, svo sem almennir kennarar og stjórnendur, sérkennarar, iðjuþjálfar og þroskaþjálfar, að vinna saman að stuðningi við nemendur. Það krefst þess einnig að þjónustukerfi utan skólans, svo sem skólaþjónusta, félagsþjónusta, barnavernd og heilbrigðiskerfi, sé samhæft í hliðstæðum tilgangi (sjá til dæmis Manitoba Education and Advanced Learning, 2014; Sigrúnu Harðardóttur og Sigrúnu Júlíusdóttur, 2019; Skoglund, 2014). Í fundaröðinni kom fram sterkt ákall um samstarf af þessu tagi sem tengdist ytri umgjörð, breyttum viðmiðum um nýtingu fjármagns, samstarfi, mannaúði og stuðningi við nemendur (*Mynd 2*).

Til að brjótast út úr þessum vítahring leggjum við til að haldið verði áfram starfi sem þegar er hafið við endurskoðun á reglum sem nú gilda um aðgang skóla að fjármunum þannig að þeim sé ráðstafað í þágu menntunar fyrir alla og til að efla samhæfingu mannaúðs og þjónustukerfa. Á þetta er lögð áhersla í einni af lyftistöngunum sem fjallað er um í skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017, bls. 137–141). Enn fremur að skólar fái stuðning við þróunarstarf og innleiðingu lærdómssamfélaga og kennslumiðaða ráðgjöf við úrlausn einstaklingsmála (Gutkin og Curtis, 2009) til að samhæfa vinnu sérfræðinga innan skólans. Jafnframt verði unnið skipulega að samhæfingu skólaþjónustu, félagsþjónustu og heilbrigðisþjónustu með það fyrir augum að mæta þörfum barna og foreldra á heildrænan hátt.

Hér er um að ræða mjög viðamikil viðfangsefni, gengur ábyrgð á því í gegnum öll lög vistkerfisins og kallar á víðtæka samábyrgð og sameiginlegar ákvarðanir ráðuneyta, sveitarfélaga og stofnana á þeirra vegum.

Samantekt og ályktanir – hvað svo?

Íslensk skólustefna setur metnaðarfull markmið um menntun fyrir alla. Samkvæmt niðurstöðum úttektar Evrópumíðstöðvarinnar (European Agency, 2017) er þó ýmislegt óunnið við að koma stefnunni í framkvæmd. Með fundunum sem haldnir voru um allt land haustið 2018 var skapaður vettvangur til að hlusta á raddir skólasamfélagsins, stjórnsýslu menntakerfisins og þeirra stofnana sem styðja skóla í að framfylgja stefnunni og samræma viðhorf þessara aðila þannig að þeir tali einum rómi um menntun fyrir alla. Greining á niðurstöðum fundanna og þær tillögur sem hér fylgja geta verið leiðarvísir til að stuðla að áframhaldandi þróun menntakerfisins.

Ljóst er þó að þessum tillögum verður ekki hrint í framkvæmd nema með víðtæku samráði og sameiginlegum ákvörðunum þeirra sem eru í forsvari fyrir öll lög vistkerfisins. Eðlilegt er að líta svo á að Mennta- og menningarmálaráðuneytinu beri að taka forystu í því verkefni og leita eftir samvinnu við sveitarfélögin, víðeigandi ráðuneyti, kennaramenntunarstofnanir og kennarafélög til að tryggja tillögunum brautargengi.

Implementing the policy of inclusion in Iceland: Teachers' views and proposals for action

Inclusive education is a prominent feature of Icelandic educational policy. However, an external audit by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017) revealed that even though the policy is clear, administrators and practitioners within the school system lack clarity about the concept of inclusion and a deeper understanding of what constitutes inclusive practices in schools.

One of seven main recommendations of the audit is to “Ensure that all stakeholders understand inclusive education as the basis for high-quality education for all learners”, and, to that end, organise “national and local-level dialogue about the kind of schools and learning communities that stakeholders want and the best ways to achieve/develop those” (p. 16). To respond to this recommendation, 23 meetings were held across Iceland to discuss the advancement of education for all, organised by a task force assigned by the Ministry of Education and Culture. Representatives of preschools, primary and secondary schools, leisure services, parents, municipal school services, social services and health care from all Icelandic municipalities were invited to the meetings. At the meetings, participants worked on projects in groups of six to eight. Each group was asked to agree on the ten most important actions to promote education for all and to prioritize them as a pyramid so that the most important action would come first, then two in second place, three in third, and so on. Each group's pyramid was then analysed in order to form a single pyramid reflecting the common conclusion of the groups.

The aim of this paper is twofold: The first aim is to present the findings from the 23 meetings based on the analysis described above. The conclusions contain three themes: 1) External framework, cooperation and education; 2) attitudes, support, policy and vision; 3) students, learning, and teaching. The first theme focused on reviewing the guidelines of the Municipalities Equalization Fund so that the allocation of funds would be independent of diagnoses and in order to increase the time and scope for professional development of teachers, especially in preschools. There were calls for more flexible curricula and timetables and for a more diverse internal organization, as well as ensuring equal access to services regardless of residence, strengthening team teaching in schools and creating a learning community by increasing teacher collaboration and interdisciplinary collaboration within the school, as well as cooperation between staff and management. In the second theme, it was thought that changing the attitudes of everyone in the school community was a prerequisite for increased positivity towards education for all, that expectations and attitudes towards students needed to be characterized by a mindset of growth and development, that school services needed to be holistic and diverse, and that the work of those who provide them needed to be better coordinated. Furthermore, there were calls for a formal process to implement the policy of education for all through an action plan, clear procedures, evaluation, and a follow-up. In the third theme, participants focused on meeting the different needs of all students in school and ensuring that they received suitable assignments; special mention was made of children of foreign origin, precocious students and children with mental health problems. The groups considered it important to develop practices in schools with purposeful reflection at work, diversity, flexibility, and the search for solutions. They considered it important to increase the number of professional teachers and other experts in the schools, to strengthen the pedagogical leadership of education for all, with managers at the forefront, and to support both managers and teachers in their leadership roles.

Secondly, the paper aims to present the authors' proposals for promoting education for all in Iceland. The proposals are based on the aforementioned findings from the meetings and underpinned by the results of the external audit of the European Agency (2017) and

the knowledge base of inclusion and professional learning communities to create the conditions for improving practice. Furthermore, an ecosystem model of the education system is employed to identify the responsibility of each level and establish a vision of shared responsibility across the levels. The student is the common denominator in all the proposals, whose common goal is to fulfil the objectives of the Icelandic education policy on education for all. This common goal is followed by proposals in six sections: 1) teacher education and career development, 2) learning communities, 3) working conditions in schools, 4) evaluation of schoolwork, 5) school services and 6) the interplay of systems and the utilization of resources.

Keywords: Educational policy; education system; inclusive education; policy implementation; professional learning community

Um höfunda

Edda Óskarsdóttir (eddao@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk meistaraþrófi í sérkennslu frá Háskólanum í Oregon í Bandaríkjunum 1993 og doktorsþrófi frá Háskóla Íslands 2017. Rannsóknarsvið hennar er einkum skóli án aðgreiningar og í tengslum við það kennaramenntun, starfsþróun kennara ásamt stefnumótun og þróun skólustarfs sem stuðlar að menntun fyrir alla.

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) er prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún hefur starfað við leik-, grunn- og framhaldsskóla og lauk doktorsþrófi frá Háskóla Íslands 2014. Helstu viðfangsefni hennar í kennslu og rannsóknum tengjast félagslegu réttlæti í menntun, skóla og námi án aðgreiningar, fjölmenningu og menntun, fötlunarfræði, menntastefnu og framkvæmd.

Birna María Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) er dósent við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk B.Ed.-þrófi frá Kennaraháskóla Íslands 1988 og starfaði sem grunnskólakennari um árabíl. Hún lauk M.Ed.-gráðu frá Háskólanum á Akureyri 2005 og doktorsþrófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2015. Helstu áherslur í rannsóknum hennar lúta að starfsþróun kennara, starfstengdri leiðsögn og uppbyggingu og þróun faglegs lærdómssamfélags.

Rúnar Sigþórsson (runar@unak.is) er prófessor emeritus við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hann lauk meistaraþrófi í skólaþróun frá Háskólanum í Cambridge í Englandi 1996 og doktorsþrófi í menntunarfræði frá Kennaraháskóla Íslands 2008. Rannsóknarsvið hans er einkum námskrá, kennslutilhögun, nám og námsmat, ásamt stefnumótun og þróun skólustarfs á þessum sviðum.

About the authors

Edda Óskarsdóttir (eddao@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She graduated with an MA in special needs education from the University of Oregon, USA, in 1993 and holds an EdD in Education from the University of Iceland. Her research focus is mainly on inclusive education in connection with teacher education, teachers' professional learning and development, school development and policy making.

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) is a professor at the University of Akureyri and the University of Iceland. She holds a PhD from the University of Iceland (2014). She has worked at kindergarten, primary and secondary schools. Her teaching and research interests relate to social justice in education, inclusive school and education, multiculturalism and education, disability studies, educational policy and practice.

Birna María Svanbjörnsdóttir (birnas@unak.is) is an associate professor at the University of Akureyri. She graduated with a B.Ed. in 1988 and has a long teaching career. Birna completed a master's degree from the University of Akureyri in 2005 and a Ph.D. in educational sciences from the University of Iceland 2015. Her main emphases in research are teacher development, mentoring and professional learning communities.

Rúnar Sigþórsson (runar@unak.is) is professor emeritus at the University of Akureyri. He finished an MPhil in school development from the University of Cambridge in 1996 and holds a PhD in education from the Iceland University of Education. His recent research relates to curriculum, classroom practice, student learning and assessment, along with educational policy and improved practice in those fields.

Heimildir

- 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 (ritstjórar), *Equality in education: Fairness and inclusion* (bls. 23–34). Sense Publishers.
- Axel Helgi Ívarsson. (2018). Kulnun í starfi er vaxandi vandamál hjá kennurum. *Mbl.is*. https://www.mbl.is/frettir/innlent/2018/08/27/kulnun_i_starfi_vaxandi_vandamal/
- Bára Huld Beck. (2017). Lág laun og álag flæmir kennara burt úr skólum. *Kjarninn*. <https://kjarninn.is/skyring/2017-12-14-lag-laun-og-alag-flaemir-kennara-burt-ur-skolum/>
- Birna María Svanbjörnsdóttir. (2015). Leadership and teamwork in a new school: Developing a professional learning community [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/20818>
- Birna María Svanbjörnsdóttir. (2019). Teymisvinna og forysta: Birtingarmynd fimm árum eftir að innleiðingarferli faglegs lærdómssamfélags lauk. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.3>
- Birna María Svanbjörnsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Jórunn Elíadóttir, Rúnar Sigþórsson og Sigríður Margrét Sigurðardóttir. (2020). *Skólaþjónusta sveitarfélaga við leik- og grunnskóla: Niðurstöður spurningakönnunar til leikskólalastjóra, grunnskólalastjóra og forsvarsáðila skólaþjónustu*. https://www.unak.is/static/files/pdf-skjol/2020/skyrsla_loka_m.forsidu_28.02.20.pdf
- Bray, B. og McClaskey, K. (2014). *Make learning personal: The what, who, WOW, where, and why*. Corwin Press.
- DuFour, R. og Fullan, M. (2013). *Cultures built to last: Systemic PLCs at work*. Solution Trees Press.
- Edda Óskarsdóttir. (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study* [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Opin vísindi*. <https://opinvísindi.is/handle/20.500.11815/388>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>
- 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>
- Fagráð um símenntun og starfsþróun kennara. (2016). *Skýrsla til mennta- og menningarmálaráðherra*. <http://starfsthrounkennara.is/wp-content/uploads/2019/03/skyrsla160310.pdf>
- Florian, L. og Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813–828. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- Florian, L. og Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119–135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Fullan, M. og Hargreaves, A. (2016). *Bringing the profession back in: Call to action*. <https://learningforward.org/wp-content/uploads/2017/08/bringing-the-profession-back-in.pdf>

- Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca-yfirlýsingarinnar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 11–39). Háskólaútgáfan og Rannsóknastofa um skóla án aðgreiningar.
- Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir. (2016). Greiningarheiti grunnskólanema: Til íhugunar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 137–156). Háskólaútgáfan og Rannsóknastofa um skóla án aðgreiningar.
- Guðríður Arnardóttir. (2017). Alvarleg tíðindi fyrir samfélagið. Vísir. <https://www.visir.is/g/2017170528903>
- 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 (ritstjórar), *The handbook of school psychology* (4. útgáfa, bls. 591–635). Wiley.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir. (2020). 'Dealing with diversity': Debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Starfsfólk í grunnskólum eftir hlutverkum 1998–2019. http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/?rxid=5ef2fb1d-c193-4b67-adea-6da0704487c8
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Teacher College Press.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2016). Stefnur sveitarfélaga um skóla án aðgreiningar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 41–65). Háskólaútgáfan og Rannsóknastofa um skóla án aðgreiningar.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. <https://doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>
- Kristín Dýrfjörð. (2017). *Það sem veldur álagi í leikskólum*. <https://www.laupur.is/hvad-veldur-alagi-i-leikskolum>
- Kristín Jónsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2014). Foreldrasamstarf. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 197–216). Háskólaútgáfan.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um leikskóla, nr. 90/2008.
- 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
- Menntamálastofnun. (2018). *Gæðastarf í grunnskólum: Viðmið og framkvæmd ytra mats grunnskóla* (2. útgáfa). https://mms.is/sites/mms.is/files/gaedastarf_4.9.2018.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *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%20veginn_starfshops_vefur.pdf
- Mincu, M. E. (2015). Teacher quality and school improvement: What is the role of research? *Oxford Review of Education*, 41(2), 253–269.
- 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>

- Ólafur Páll Jónsson. (2016). Democratic and inclusive education in Iceland: Transgression and the medical gaze. *Nordic Journal of Social Research*, 7, 77–92. <https://doi.org/10.7577/njsr.2097>
- Pijl, S. J. og Frissen, P. H. (2009). What policymakers can do to make education inclusive. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(3), 366–377. <https://doi.org/10.1177/1741143209102789>
- Rannveig Klara Matthíasdóttir, Amalía Björnsdóttir og Dóra S. Bjarnason. (2013). Skóli án aðgreiningar: Viðhorf sérkennara í grunnskólum til stefnunnar skóli án aðgreiningar. *Glæður*, 23, 58–68.
- Reglugerð um skólaþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 444/2019.
- Rósa Eggertsdóttir, Gretar L. Marinósson, Carles Sigalés, Ingibjörg Auðunsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir, José Pacheco, Marianne Wilhelm og Þóra Björk Jónsdóttir. (2002). *Bætt skilyrði til náms: Starfsþróun í heiltæku skólustarfi*. Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Samstarfsnefnd Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara. (2017). *Samantekt samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara á niðurstöðum í lokaskýrslum sveitarfélaga og umbótaáætlunum grunnskóla vegna úrvinnslubókunar 1 með kjarasamningi aðila*. https://www.samband.is/media/kjaramal/FG-lokaskyrsla-samstarfsnefndar-2017_LOK.pdf
- Sigrún Daníelsdóttir. (2017). Velliðan í vinnunni – skólinn sem vinnustaður. <https://www.landlaeknir.is/um-em-baettid/frettir/frett/item32931/vellidan-i-vinnunni-skolinn-sem-vinnustadur>
- Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir. (2019). Opinber stefna, skólakerfið og hlutverk kennara: Viðbragðsbúnaður skólans. *Stjórnsmál og stjórnsýsla*, 15(1), 113–134. DOI: 10.13177/irpa.a.2019.15.1.6
- Sigurður Arnar Sigurðsson. (2013). *Enginn fer neitt á því sem hann getur ekki en langt á því sem hann getur: Sýn foreldra á sérkennslu* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman.is. <http://hdl.handle.net/1946/16056>
- 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), 311–325. DOI: 10.3917/nras.065.0207
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rún Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsl_skoli_adgr_samant_1%C3%B6g_fr_2015.pdf
- Watkins, A. og Donnelly, V. (2014). Core values as the basis for teacher education for inclusion. *Global Education Review*, 1(1), 76–92.
- Zubiri-Esnaola, H., Vidu, A., Rios-Gonzalez, O. og Morla-Folch, T. (2020). Inclusivity, participation and collaboration: Learning in interactive groups. *Educational Research*, 62(2), 162–180. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1755605>
- Þóra Björk Jónsdóttir. (2018). *Ytra mat á grunnskólustarfi 2013 til hausts 2018: Niðurstöður mats með notkun fyrstu útgáfu Gæðastarfs í grunnskólum*. https://mms.is/sites/mhttps://mms.is/sites/mms.is/files/samantekt_og_arsskyrsla_haust_2018.pdf



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 – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <https://netla.hi.is/greinar/2021/alm/07.pdf>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>