

# Áhrif í orði eða á borði? Skólarannsóknna- /skólaþróunardeild 1966–1990

Þann 12. maí 2018 var haldið í Veröld – húsi Vigdísar málþing sem ætlað var ætlað að varpa ljósi á áhrif skólarannsóknna- og skólaþróunardeildar menntamálaráðuneytisins 1966–1996 á skólastarf og skólaþróun í landinu. Skólarannsóknadeildin var sett á laggirnar 1966 (hét fyrst Skólarannsóknir, þá Skólarannsóknadeild og síðar Skólaþróunardeild). Hún fékk fljótlega það verkefni að annast heildarendurskoðun náms og kennslu í grunnskólum og var þetta verkefni vafalítið eitt umfangsmesta skólaþróunarverkefni sem í hefur verið ráðist hér á landi. Fjöldi sérfræðinga kom að starfinu, námstjórar, námsefnishöfundar og ráðgjafar. Auk námsefnisgerðar unnu starfsmenn að námskrárgerð, viðamikilli endurmenntun í samstarfi við Kennaraháskólann og útgáfu handbóka og leiðbeininga, auk þess að heimsækja skóla til ráðgjafar og eftirlits. Talsverðar deilur urðu þegar á leið um sumt í þessu starfi, t.d. um námsefni í samfélagsgreinum (sjá um það t.d. í bókinni Sögukenntuskammdegið – Rimman um sögukenntu og samfélagsfræði 1983–1984 í ritstjórn Lofts Guttormssonar, sjá [hér](#)).



Á málþinginu flutti Gerður G. Óskarsdóttir erindi þar sem hún velti fyrir sér áhrifum þessa starfs. Ritstjórn Skólaþráða falaðist eftir að fá að birta erindið og varð Gerður góðfúslega við því. Fleiri greinar

*frá þinginu munu birtast í Skólalpráðum á næstunni.*

---



Gerður G. Óskarsdóttir

Í gestabók frá árunum mínum í Neskaupstað, þar sem ég var skólastjóri gagnfræðaskóla á síðari hluta áttunda áratugarins, er skráð 29.–30. apríl 1976: „Námstjórar á ferð og flugi þakka góðar móttökur og uppbyggjandi samræður. Hrólfur Kjartansson, Reynir Bjarnason, Njáll Sigurðsson, Guðmundur Ingi Leifsson, Þórir Sigurðsson.“ Í febrúar 1980 stendur: „Loftur Guttormsson hélt fyrirlestur hér í skólanum og dvaldi í þessu húsi.“ Þann 5. janúar 1983 segir síðan: „Hér gistu Hrólfur Kjartansson og Sigurjón Mýrdal, leiðbeinendur á námskeiði um samvirkt skólastarf. Skemmtilegar umræður um þróun skólamála á Íslandi“ (Gestabók höfundar frá árunum 1975–1983). Veturinn fyrir tíma gestabókarinnar hafði Guðný Helgadóttir heimsótt okkur með efni um námsmat.

Þetta voru starfsmenn skólarannsóknadeildar sem lögðu á sig, eins og sjá má, að heimsækja skóla og vera í tengslum við vettvang, komu til okkar alla leið austur á land. Ég man ekki alveg um hvað var rætt, en sé okkur fyrir mér sitjandi í hring í kennslustofu. Það var unnið daglangt – og svo var spjallað áfram um kvöldið!

Á þessu málþingi tók ég að mér að horfa til skólarannsóknadeildar utan af akrinum sem njótandi starfsemi hennar og reyna að fanga áhrifin. Ég geng fyrst og fremst út frá eigin reynslu og því verður þetta brotakennd, sjálfhverf reynslusaga um störf mín á tímum

skólarannsókn- og skólaþróunardeildar sem kennari, skólastjóri, háskólakennari og ráðunautur í menntamálaráðuneytinu, síðar fræðslustjóri og rannsakandi.

## Ólgan í lok sjöunda áratugarins

Ég man ólguna og andófið í alþjóðaumræðu á fyrstu árum mínum sem kennari í Kópavogi á sjöunda áratug síðustu aldar, einmitt þegar umrætt tímabil hófst: friðarhreyfingar, réttindabarátta blökkumanna, kvennahreyfingar og stúdentahreyfingar. Allt var litið gagnrýnum augum. Og ólgan náði til skólamálanna og hugmyndirnar bárust hingað til lands. Þórleifur Bjarnason námstjóri var bjartsýnn á breytingar á kennsluháttum í viðtali sem birtist í *Morgunblaðinu* í janúar 1970. Þar lýsti hann hvernig „kennslan færist nú meira í það horf að þjálfar nemendur í að vinna sjálfir undir leiðsögn kennarans að úrlausnum ... verkefna.“ Og bætir við: „Ítroðningur og stagl, þar sem nemendur eru aðgerðarlitlir viðtakendur, er úrelt kennslutækni“ (Þórleifur Bjarnason, 1970).

## Skólarannsókn- og skólaþróunardeild 1966–1990

Í þessari ólgu voru *Skólarannsóknir* stofnaðar árið 1966, meðal annars á grunni hugmynda frá OECD, í byrjun með einum starfsmanni, Andra Ísakssyni, og tveimur ráðgjöfum, þeim Jóhanni Hannessyni og Wolfgang Edelstein. Þarna var lagður grunnur að *skólarannsóknadeild* sem stofnuð var árið 1968. Deildin hélt því nafni til 1984, en var þá nefnd *skólaþróunardeild* (Ólafur J. Proppé, Sigurjón Mýrdal og Bjarni Daníelsson, 1993). Hún starfaði til ársins 1990, en rann þá saman við grunnskóladeild ráðuneytisins (Gerður G. Óskarsdóttir og Tryggvi Sigurbjarnarson, 1991; Skipulag og stjórnun sf., 1989). Þetta rúmlega 20 ára tímabil helgaðist af því markmiði að endurmeta og endurskipuleggja skólakerfið (aðrir segja nánar frá því hér á málþinginu).

Til að draga fram áhrifin af starfsemi deildarinnar má sjá fyrir sér nokkra „áhrifahringi“:

- Áhrif á fólkið sem starfaði í deildinni og með því (innsti hringurinn)
- Áhrif á umræðu skólafólks og annarra um skólamál
- Áhrif á starfið í skólunum

- Áhrif úti í samfélaginu í víðara samhengi (ysti hringurinn)

## Áhrif á starfsfólkið í deildinni

Byrjum á starfsfólkinu í deildinni. Fjöldi sérfræðinga kom að breytingastarfinu, hópur námstjóra, höfundar námsefnis og ráðgjafar, langflestir fyrrverandi eða starfandi kennarar, alls vel á annað hundrað manns yfir tímabilið.

Þegar ég ræddi nýlega við nokkra fyrrverandi starfsmenn deildarinnar luku þau öll upp einum munninum um hve dýrmæt faglegu áhrifin á þau sjálf hefðu verið. Þau lýstu skólarannsóknadeild sem uppeldismiðstöð eða háskóla. Í þeirra hugum var deildin greinlega lærdómssamfélag. Í því sambandi nefndu þau umræður um viðfangsefnin, fasta vikulega fundi í mörg ár, löng sumarnámskeið, námsferðir til útlanda, starfið með kennurum og fleira. Og þau ætluðu að breyta starfsháttum skóla – enginn efi uppi þar um! (Munnlegar heimildir, apríl 2018).

Hópur kennara um landi tilraunakenndi nýtt námsefni sem starfsfólk deildarinnar stóð að og veitti handleiðslu um. Kennararnir treystu þeim, einkum vegna þess að þau voru fyrrverandi kennarar og litu því á þau sem jafningja. Þetta hefur verið þátttakendum dýrmæt símenntun.

Á þessum tíma höfðu fáir hér á landi lokið framhaldsnámi á sviði skólamála. Því voru sérmenntaðir kennslufræðingar ekki tiltækir. Margir starfsmenn deildarinnar sóttu sér framhaldsnám í kjölfar starfa sinnar þar og fóru síðan til starfa í Kennaraháskólanum, Háskóla Íslands, Háskólanum á Akureyri, Námsgagnastofnun, á fræðsluskrifstofum og úti í skólunum. Á nýjum vettvangi hafa þau án efa framlengt þekkingarauð deildarinnar hver með sínum hætti. Mér koma þá í hug orð Thoreau frá því fyrir rúmlega 160 árum í bók sinni Walden (Thoreau, 2017, bls. 58; ný útgáfa í íslenskri þýðingu) þar sem hann ræðir verðmæti þeirrar menntunar sem maður öðlast í samskiptum við þá samtíðarmenn sem eru best menntaðir.

## Áhrif á starfandi kennara

Hvernig hitti ólgan í menntamálum og umbótaskriðan í menntamálaráðuneytinu okkur kennara á akrinum? Ég var yngri barna kennari í Kópavogsskóla á þeim árum þegar Skólarannsóknir og síðar skólarannsóknadeild var stofnuð (árin 1966–1972).

Á þessum árum mynduðum við nokkrir kennarar leshring og lásur og ræddum bækur eins og *Hvis skolen ikke fantes* (Christie, 1971) og *Summerhill skólinn* (Neill, 1960). Við komum saman á kvöldin og veltum fyrir okkur „öðru vísi skóla“, tilraunastarfi og skóla framtíðarinnar. Magnað finnst mér nú, en einkum er athyglisvert að okkur fannst þetta allt „nýtt“! Kunnum ekkert í skólasögu og höfðum ekki hugmynd um að hér væru gamlar hugmyndir á ferð.

Ég man ekki að ég tæki eftir stofnun Skólarannsóknadeildar árið 1966 eða skólarannsóknadeildar árið 1968 og var ekki ein um það. Í vikublaðinu *Kópavogi* frá maí 1970 er grein eftir skólamanntil bænnum, Ólafur Jens Pétursson. Þar talar hann um framfarir í skólamáli í Kópavogi undanfarnin ár og segir: „Stórfelldar breytingar á námsefni og kennsluháttum eru fram undan og hvert fræðsluhérað verður að reynast þeim vanda vaxið að framkvæma þær.“ Því vill hann mæta af stórhugi í bænnum með því að leggja „kapp á góða kennslu hins endurbætta námsefnis“ (Ólafur Jens Pétursson, 1970). Greinin er ein og hálf síða að lengd, en hvergi er minnst á Skólarannsóknir, skólarannsóknadeild né ráðuneytið, reyndar segir að erfitt sé að sækja til „íhaldssömu fræðslu- og fjármálastjórnar ríkisins“.

## **Frumvarp og lög um grunnskóla 1974**

Á þessum líflega tíma mínum í Kópavogsskóla komu upp í hendurnar á okkur drög að frumvarpi til laga um grunnskóla, undirbúið undir handarjaðri Skólarannsóknadeildar menntamálaráðuneytisins. Aðstandendur þess fóru um allt land og kynntu drögin ítarlega og hugmyndirnar að baki. Vel var staðið að kynningunni, eftir því sem ég best man. Frumvarpsdrögum var tekið bæði vel og illa, nefnt poppskóla- eða námsþrælkunarfrumvarpið í löngum blaðgreinum (Jón N. Jónsson, 1971; Skúli Benediktsson, 1971). En við í fyrrnefndum leshring gleyptum þetta efni í okkur og langaði að vera með. Á vegum Kennarafélags barnaskóla Kópavogs fórum við vel yfir frumvarpið og sendum inn athugasemdir í desember 1971. Félagið er listað í greinargerð með lokagerð frumvarpsins, og helstu athugasemdir okkar nefndar (Frumvarp til laga um grunnskóla, 1973, bls. 98-99). Meðal annars fannst hópnum miðstjórnarvaldið of mikið(!). Við vildum meira sjálfstæði skóla, töldum lítilsvirðingu á hinum almenna kennara þegar sagt var: „Kennarar í grunnskóla fá aðild að stjórn síns skóla“ og vildum ekki festa þátttöku foreldra um of í lög(!). Við lögðum til að allir skólar skyldu verða einsetnir og athuguð tengsl grunnskóla við dagheimili og

leikskóla. Það hvarflaði ekki að mér þá að ég yrði síðar þátttakandi í að semja frumvörp að grunnskólalögum sem tóku gildi 1991 (Lög um grunnskóla nr. 49/1991) og 2008 (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) og frumvarp að leikskólalögum sem tóku gildi 1991 (Lög um leikskóla nr. 48/1991). Þegar grunnskólalögin voru síðan samþykkt árið 1974 fannst manni þetta vera hreint íslenskt framtak (Lög um grunnskóla nr. 63/1974). Seinna sá ég að lögin voru mjög í takt við sambærileg lög á Norðurlöndum og bakhjarlinn að sjálfsögðu OECD, eins og fram hefur komið.

Þetta voru dæmi um sjónarhorn kennara á fyrstu árum deildarinnar – og tíminn leið.

## **Sjónarhóll skólastjóra**

Þegar ég var orðin skólastjóri gagnfræðaskólans í Neskaupstað (síðar Verkmenntaskóli Austurlands) um miðjan áttunda áratuginn (árin 1974–1983) fór ég að fylgjast betur með því sem gerðist í ráðuneytinu. Fundir þess með skólastjórum um landið héldu manni að vissu marki upplýstum. Ég sótti fundi skólastjóra grunnskóla, skólastjóra gagnfræðaskóla sérstaklega og síðar skólameistara framhaldsskóla. Í hópunum voru oft ansi skiptar skoðanir, man ég, á því sem ráðuneytið hafði fram að færa. Og meðal umræðuefna var nýja aðalnámskráin fyrir grunnskólastigið.

## **Námskrángerðin**

Ég ímynda mér að meðvitundin um skólarannsóknadeild og starf hennar hafi vaknað með kennurum þegar aðalnámskrá grunnskóla kom út árið 1976 (Menntamálaráðuneytið, 1976). Þetta var „núttíma“ námskrá, að manni fannst. Hún var mikil breyting frá fyrri námskrá frá 1960 sem aðeins var yfirlit yfir efnisatriði sem átti að kenna hverjum árgangi í hverri grein (Menntamálaráðuneytið, 1960). Þar koma námsgreinarnar hver af annarri í kjölfar örstuttra formálsorða. Sem dæmi eru fimm línur um reikning fyrir 12 ára börn (bls. 21). Talað er um að kenna þeim eins konar tölur, tugabrot, almenn brot og að finna samnefnara, auk þess sem ljúka átti við metrakerfið. Nýja námskráin var gjörbreyting sem margir fögnuðu af heilum huga, en aðrir ekki. Það þótti jafnvel „fínt“ að hafa aldrei lesið námskrána.

Ég man hvað ég var hrifin af síðustu blaðsíðunni í almenna hluta nýju

námskrárinna þar sem var samantekt í tíu liðum á síðasta kaflanum um námsskipan (Menntamálaráðuneytið, 1976, bls. 40). Í þessari upptalningu var fjallað um blöndun, aldursblöndun, teymiskennslu, misstóra hópa nemenda, mislangar kennslustundir eftir þörfum, einstaklingshjálp inni í námshópi, samþættingu námsgreina og fleira. Ég undirstrika að þetta var fyrir 40 árum! Oft átti ég eftir að fletta upp þessum kafla og vitna í hann. Námskráin var auðvitað mikið til verk starfsmanna skólarannsóknadeildar.

Ég talaði áðan um ólguna í loftinu. Þarna uppi einhvers staðar var þessi gamli þráður um breyttan skóla. Orða má það sem svo að fólkíð sem stóð að skólarannsóknadeild hafi gripið í þennan þráð, sem hafði byrjað að spinnast fyrir hundrað árum eða jafnvel mörg hundruð árum. Deildarmenn spunnu hann og spunnu, sumir kennarar gripu með, aðrir létu hann afskiptalaus og jafnvel formæltu honum.

Og það var spunið áfram og nú var röðin komin að næsta skrefi sem var námsefnið. Farið var að semja nýtt og „nú tímalegt“ efni.

## **Námsefnisgerðin**

Endurskoðun námsefnis fyrir grunnskóla var stórkostlegt skref. Ég hafði áður kennt með gömlu bókunum frá Ríkisútgáfu námsbóka, sem allar voru með sambærilegum kápum, hvort sem það var lestur, stærðfræði eða ljóð, en reyndar í sitt hvorum lit!

Að námsefnisgerðinni komu starfsmenn deildarinnar og kennarar af akrinum. Nýtt efni var fyrst tilraunakennt og því fylgdu gjarnan ítarlegar kennsluleiðbeiningar og handbækur. Sumir þöldu alls ekki stífar kennsluleiðbeiningar og sumt námsefni þótti stýrandi. Höfundar og námstjórar í skólarannsóknadeild kynntu efni á haustþingum kennara, heimsóttu skóla með kynningar og ráðgjöf og unnu með verkstæðisskólum að tilraunakennslu (sbr. gestabókina sem nefnd var hér í upphafi).

Ég tók að mér að kenna nýtt námsefni í dönsku í 12 ára bekk Kópavogsskóla sem var liður í endurskoðun þess á vegum Skólarannsóknadeildar (Menntamálaráðuneytið, 1971). Sem betur fer fylgdi námskeið og ítarlegar kennaraleiðbeiningar. Þær björguðu mér! Síðar tók ég þátt í að tilraunakenna efni fyrir 8. bekk í samfélagsfræði í skólanum mínum í Neskaupstað. Þetta var fjölritað hefti um unglunga í útlöndum. Ekki beint árennilegt, en ég spanna eitthvað út frá því sem mér fannst

áhugavert.

## Námskeiðin – símenntun kennara

Snemma á umræddu tímabili fóru að birtast auglýsingar um spennandi námskeið fyrir kennara. Frá 1974 voru þau á vegum Kennaraháskóla Íslands (voru áður í samstarfi hans og skólarannsóknadeildar, en óvíst hvor stýrði). Skólinn var að fóta sig sem háskóli (frá 1971), en hann eða kennaramenntunin varð ekki hluti af þessu umfangsmikla þróunarverkefni ráðuneytisins, þrátt fyrir samstarf um námskeiðahald og hlut einstakra námstjóra í kennslu við skólann. Jafnvel var því fleygt að deildin liti svo á að Kennaraháskólinn væri að einhverju leyti fulltrúi hefðbundna skólans, hann væri ekki nógu róttækur. Þar fór þó fram óhefðbundið þemanám sem nemendur tóku þátt í að skapa í skólanum um miðbik þessa tímabils.

Á Neskaupstaðarárunum sótti ég hvert sumar námskeið á vegum KHÍ suður til Reykjavíkur eða á aðra staði, gjarnan vikulöng eða lengri. Árlega hvatti ég kennarana mína til að velja sér námskeið til að sækja. Þegar heim var komið sögðum við hvert öðru frá efninu. Erfitt er að meta áhrifin; hvað gerðum við í reynd í framhaldinu eða hve lengi? Þó get ég nefnt eitt áhrifaríkt námskeið sem dæmi. Við sáum fljótt að verra var að fara eitt og eitt á námskeið, betra að fara fleiri og vinna eitthvað saman heima fyrir í framhaldinu. Við fórum tvö á vikulangt námskeið, á Laugum minnir mig, um vettvangsferðir undir stjórn Hrólfs Kjartanssonar. Upp úr því skipulögðum við árlega „opna viku“ með nokkurra daga ferð í nágrenninu fyrir 1. bekk (nú 8. bekk). Þessi venja hélst árum saman. Mér er minnisstæð námsdvöl í Mjóafirði og önnur á Jökuldal og svo var unnið úr ferðinni þegar heim var komið í öllum námsgreinum: eitthvað mælt í stærðfræði, saminn bæklingur fyrir ferðamenn á ensku og unnið úr könnun á riðuveiki í sauðfé. Þetta er dæmi um áhrif, dæmi um „opnar skólastofur“ í „opinni viku“, en svo féll allt í sama farið að vikunni liðinni. Þetta var kannski ekki alveg nýtt fyrir mig, ég var líka í opnu skólastarfi sem barn í Austurbæjarskóla um miðja síðustu öld. Í mínum bekk, með framsæknum kennara, var hópvinna, þemanám og vettvangsferðir (Gerður G. Óskarsdóttir, 2002).

Í þann mund sem ég var að hætta sem skólastjóri hófst „sögukenntuskammdegið“ svonefnda sem fólst í hatræmri gagnrýni á samfélagsfræðinámskefnið, einkum í dagblöðum. Upp úr því var nafni



skólarannsóknadeildar breytt í skólaþróunardeild. Ég man hvað maður tók deilurnar nærri sér, hræðilegt að sjá allar þessar blaðagreinar (sagðar vera um 50 talsins) á árunum 1983–1984 og heyra af umræðunum á alþingi (Edelstein, 1987; Loftur Guttormsson, 2013). Þetta var reyndar nær eingöngu um söguhlutann, lítið um landafræðina, sem var mitt fag. Mér fannst samfélagsfræðiefnið mjög áhugavert, var ánægð með að reynt var að vinna bug á sögulegum hleypidómum og bæta hlut kvenna, barna og alþýðu í sögunni. Því var sorglegt að fylgjast með því þegar þetta tíu ára starf var stoppað af án þess að næðist að ljúka því.

En kannski var allt þetta fjaðrafok í þjóðfélaginu fyrst og fremst gegn nýjum hugmyndum almennt í skólamálum. Þær þóttu of róttækar eða frjálsslyndar og kölluðu á gagnrýni, en eru teknar gildar nú til dags.

Námsdvöl mín í Bandaríkjunum á skólastjóraárunum tengdi mig svo við alþjóðlega strauða og ég sá hlutina í víðara samhengi og enn betur tíu árum síðar í doktorsnámi þar vestra.

## **Sömu áherslur í kennaramenntun og kennarasamtökum**

Að Neskaupstaðarárunum liðnum skipti ég um vettvang og fór til starfa við kennaramenntun í Háskóla Íslands (á árunum 1983–1996). Bæði í Kennaraháskólanum og Háskólanum var verið að kenna kennaranemum fjölbreyttar kennsluaðferðir, geri ég ráð fyrir – og ég tók þátt í því. „Þráðurinn“ var þar, þótt ekki væru nein bein tengsl við skólaþróunardeildina eða ráðuneytið.

Ólgan sem ég nefndi áðan var líka í kennarasamtökunum á þessum tíma. Ég tók þátt í gerð fyrstu skólastefnu Kennarasambands Íslands með miklu áhugafólki um skólaþróun (Kennarasamband Íslands, 1987). Þar svifu yfir vötnum sömu hugmyndir og skólaþróunardeild byggðist á, en starfið var ekki í neinum tengslum við ráðuneytið.

## **Innan húss í menntamálaráðuneyti**

Ekkert er eilíft, ekki heldur skólaþróunardeild og þá er ég komin að síðustu árum hennar. Ég var nú komin til starfa í menntamálaráðuneytinu tímabundið sem ráðunautur menntamálaráðherra og náði aðeins að kynnast deildinni innan frá (á árunum 1988–1991). Og þar átti ég þess kost að starfa aðeins með eldhuganum Wolfgang Edelstein.

Áður en ég held lengra ætla ég að nefna aftur þá harðskeyttu gagnrýni og hörku sem deildin mátti þola, og kom mér í opna skjöldu þegar ég reyndi hana innan frá. Ég fór stundum á fundi út í skóla með ráðuneytisfólki, þar með talin skólaþróunardeild, og upplifði þá reiðina. „Þetta lið í ráðuneytinu veit ekkert um skólamál,“ var sagt, „gerir allt vitlaust“. Ég hlustaði með forundran. Mér er jafnframt í fersku minni hvað þau tóku þessu af miklu jafnaðargeði, sé fyrir mér Hrólf heitinn Kjartansson, þennan kurteisa og þrúða mann, halda sínu striki sallarólegur og segja bara: „Þetta hefur alltaf verið svona“. Reyndar er andstaðan ekki öllum sem störfuðu í deildinn svo ofarlega í minni, þeim fannst þau hafa siglt fremur lygnan sjó. Þessi reynsla koma mér vel síðar (kem að því). Þetta var gömul lenska og ríkir enn (sbr. nýlegan umræðuþátt í sjónvarpinu í tilefni kosninga). Ef til vill er þetta einhvers konar vörn þess sem finnur sig vanmáttugan gagnvart valdi – einhverju sem kemur „ofan frá“. Starf deildarinnar leið fyrir almenna andúð á yfirvöldum, hún var álitin stofnun hinna fáu sem þóttust vita betur en almúginn.

Ljóst var að umhverfi deildarinnar hafði þróast – kannski fyrir áhrif hennar sjálfrar. Í því sambandi má nefna nokkur atriði: 1) Fræðsluskrifstofum sem urðu til um landið í kjölfar grunnskólalaganna 1974 hafði vaxið fiskur um hrygg og þær voru nær skólunum en ráðuneytið (ég hafði fundið fyrir því); 2) Fræðslustjórnarnir voru orðnir formlegir starfsmenn menntamálaráðuneytisins (1989; voru áður á vegum landshlutasamtaka í umboði ráðuneytis); 3) Skólaráðgjafar höfðu hafið störf á skrifstofunum; 4) Námsgagnastofnun hafði um alllangt skeið verið öflug stofnun (stofnuð 1979) og séð um alla opinbera námsefnisgerð frá 1984 og kennslumiðstöð hennar (frá 1982) sá um námsefniskynningar; 5) Símenntun kennara var komin til Kennaraháskólans. Þannig hafði smám saman dregið úr hlutverki námstjórnanna og tilveru deildarinnar. 6) Til viðbótar komu deilurnar um ýmislegt í starfinu (sbr. hér framar). Það var því eðlilega komið að leiðarlokum (Gerður G. Óskarsdóttir og Tryggvi Sigurbjarnarson, 1991; Skýrsla starfshóps, 1989, bls. 9).

Námstjórnarnir (um 15 að tölu þegar hér var komið sögu) unnu að nýrri aðalnámskrá grunnskóla sem út kom árið 1989 (Menntamálaráðuneytið, 1989). Að því verki loknu var hlutverk þeirra ekki svo skýrt lengur. Tími skólaþróunardeildarinnar var á enda. Það gerist gjarnan með „framfaraátök“ sem þetta, þau verða ekki langlíf (sbr. Tyack og Cuban, 1995).

Ráðuneytið í heild var endurskipulagt sama ár. Í tillögum frá innanhússhópi skipuðum starfsmönnum þess var lagt til að skólapróunardeild og grunnskóladeild sameinuðust í nýrri grunnskóladeild (Skýrsla starfshóps, 1989, bls. 15). Tillagan var tekin upp af utanaðkomandi ráðgjöfum og breytingin kom til framkvæmda árið 1990. Sumir námstjórnarnir urðu fastráðnir sérfræðingar við grunnskóladeild, en aðrir ráðnir áfram tímabundið (Gerður G. Óskarsdóttir og Tryggvi Sigurbjarnarson, 1991; Skipulag og stjórnun sf., 1989).

Stórmerkum tíma í skólasögu landsins var formlega lokið, einu umfangsmesta heildstæða umbótastarfi á sviði menntamála í landinu. En þróunin hélt áfram. Þráðurinn var þarna enn! Hann var og verður gripinn aftur! Um stund bar ekki eins mikið á opinberri umræðu um kennsluhætti, hún kannski þöggðu með sögukennsluskammdeginu, en auðvitað var gróska í skólastarfi um allt land.

## **Þráðurinn lifði áfram**

### **Hjá Reykjavíkurborg**

Þegar grunnskólinn fluttist til sveitarfélaganna haustið 1996 endurnýjaðist opinber umræða um breyttan skóla. Ég tók þá við starfi sem fræðslustjóri Reykjavíkur og við sem störfuðum á Fræðslumiðstöð borgarinnar lögðum okkar fram um að endurvekja umræðuna um kennsluhætti. Gripum í gamla „þráðinn“ – vildum breyta kennsluháttunum.

Við töldum gagnlegt að nota eitthvert eitt hugtak um hugmyndirnar til að ná betur til kennara. Í gangi voru hugtök eins og fjölbreyttir kennsluhættir, opinn skóli, framtíðarskólinn, virkt skólastarf, þrepaskipt nám, fjölþrepa kennsla, auk skóla fyrir alla og skóla án aðgreiningar (Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Til dæmis er þemað í fréttabréfi Fræðslumiðstöðvar árið 1999 „framtíðarskólinn“ (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 1999) og ári síðar er í starfsáætlun fyrir árið 2000 sett fram markmið um „nemendamiðaðra nám“ en nú er og með áherslu á þemanám og samvinnu nemenda (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2000, bls. 32). Það var eins og enginn tæki eftir þessum áherslum. Þá gripum við hugtakið einstaklingsmiðað nám (sbr. ensku orðin individualized eða personalized learning) sem er nátengt skóla án aðgreiningar (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2001, bls. 27). Þetta hugtak

náði í gegn, ef svo má segja, eftir því var tekið (Ingvar Sigurgeirsson, 2005). Sumir héldu reyndar að við eða jafnvel ég hefði fundið þetta allt upp. Fólk taldi hér eitthvað „nýtt“ á ferð – eins og ég sjálf hafði haldið um árið! En í skilgreiningum á hugtakinu var sama gamla stefið endurtekið: í námi og kennslu skyldi tekið mið af þroska, áhugasviði, skilningi og hæfileikum hvers og eins og hefðbundni skólinn jafnframt gagnrýndur (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007; Carlgren, Klette, Mýrdal, Schnack og Simola, 2006; Gerður G. Óskarsdóttir, 2003). Þarna hljómuðu sömu hugmyndir og höfðu verið undirliggjandi í skólamálaumræðunni alla 20. öldina, allt frá Ellen Key (1911/1902) og John Dewey (1966/1916) við upphaf aldarinnar – en umræðan var alltaf jafn „ný“!

Og við vorum gagnrýnd harkalega og þá var gott að hafa reynsluna úr ráðuneytinu sem ég gat miðlað til samstarfsmanna minna og stappað í þá stálinu. Reyndar var þetta aðeins umræða, erfitt reyndist að breyta kennsluháttum – og nú kem ég nánar að því hér í lokin.

## **Rannsóknastörf**

Á næsta starfstímabili mínu var ég hluti af hópi fólks sem tók sér fyrir hendur að rannsaka hvar við stæðum í fyrrnefndum efnum. Yfirgripsmikilli rannsókn, nefnd *Starfshættir í grunnskólum*, var hrundið af stað. Að henni komu um 50 manns (einn þeirra úr skólarannsóknadeild) og bók með niðurstöðum var gefin út árið 2014: *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Helstu niðurstöður bentu til að lítið hefið miðað, einhæfir kennsluhættir eða „gamli skólinn“ lifði góðu lífi. Reyndar voru undantekningar þar á, munur var á kennsluháttum milli skóla og milli yngsta stigs og unglingsstigs, en þessi mismunur var líka þegar ég byrjað að kenna.

## **Að lokum: Áhrif í orði en ekki á borði**

Á tíma skólarannsóknadeildar fylgdu við hér á Íslandi þróuninni í hinum vestræna heimi um lagasetningu og námskrágerð og höfum gert síðan. Með nýjustu aðalnámskrám leik-, grunn- og framhaldsskóla frá 2011 er fylgt fjölþjóðlegum samþykktum sem við erum aðilar að, svo sem Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna og stefnumörkun Evrópuráðs og Evrópubandalags um lýðræði og mannréttindi (Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna, 1989; European Commission/EACEA/Eurydice, 2017; Evrópuráðið,

2010; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011a, b, c).

Andinn í grunnskólalögunum frá 1974 hefur staðist vel tímans tönn (sbr. Lög um grunnskóla, 1991, 1995, 2008). Námskráin frá 1976 með gjörbreyttum svip var stórt skref í þróun námskrár hér á landi og mun róttækara á þeim tíma en þau sem tekin voru með síðari námskrám. Í kjölfarið urðu svo straumhvörf í námsefnigerð og breyting á tæknilegum og inntakslegum kröfum til námsefnis. Við vitum reyndar ekki hvort þessi þróun hefði orðið á þessum tíma ef ekki hefði verið nein skólarannsóknadeild en hún hefði örugglega orðið síðar. Við hefðum fylgt þróuninni í nágrannalöndum, eins og áður, en kannski verið langt á eftir. Þannig tel ég að deildin hafi flýtt þróuninni. Hún sparkaði okkur áfram mörg mikilvæg skref, knúin áfram af sterkum hugsjónum og einlægri sannfæringu, á grunni áætlana, en reyndar ekki á grunni rannsókna, eins og fyrst var áætlað. Deildin var framsækin en kannski ekki svo róttæk þegar allt kemur til alls.

Skólarannsóknadeild hafði mikil áhrif í orði – með því að vekja skólafólk til umhugsunar og umræðu um breytt skólastarf og vinnubrögð í kennslu. Það var hrist upp í okkur! En slík umfjöllun er mishávær eftir tímabilum. Almennt séð voru áhrifin aftur á móti ekki mikil á borði, það er á starfið í kennslustofunum. Það stafaði kannski af því að kennarar þekktu ekki hugmyndirnar að baki, breytingar eru ekki einfaldar og gömlu hefðirnar sterkar. Sumar hugmyndanna um námsskipan eru reyndar komnar í framkvæmd að einhverju marki (sbr. atriðin tíu aftast í námskránni frá því fyrir 40 árum), svo sem blöndun, aldursblöndun, teymiskennsla á yngri stigum og einstaklingshjálp inni í námshópi. Sama má segja um foreldrafélög, skólanámskrár og aukið sjálfstæði skóla (sjá t.d.: Gerður G. Óskarsdóttir, 2014).

Fyrst og fremst stóð til að þróa nútímalegt efni og gjörbreytta kennsluhætti. Ljóst er að kennsluháttum verður hvorki breytt einhliða með stefnumörkun, þó hún sé teiknuð skýrum línunum í námskrá, né námsefni, jafnvel þótt eftirfylgd sé kröftug. Í þeim efnum þarf fagmennska eða fagvitund kennaranna sjálfra og samstarf þeirra að vera meginaflið.

Þótt áhrif skólarannsóknadeildar hafi verið meiri í orði en á borði var þetta tímabil sem hér um ræðir einstakt ferli í íslenskri skólasögu, faglega staðið að verki og tæknilega vel skipulögð breytingastjórnun. Allt er sígandi þróun. Deildin ýtti okkur af

stefnufestu út í alþjóðlega hugmyndastrauma. Það er ekki svo lítið.

## Heimildir

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2007). Þróun einstaklingsmiðaðs náms í grunnskólum Reykjavíkur. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/greinar/2007/012/index.htm>

*Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna*. (1989). Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinnheildartexti.html>

Carlgren, I., Klette, K., Mýrdal, S., Schnack, K. og Simola, H. (2006). Changes in Nordic teaching practices: From individualised teaching to the teaching of individuals. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50(3), 301–326.

Christie, N. (1971). *Hvis skolen ikke fantes*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dewey, J. (1966). *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press (frumútgáfa 1916).

Edelstein, W. (1987). The rise and fall of the social science curriculum project in Iceland, 1974–84: Reflections on reason and power in educational progress. *Journal of Curriculum Studies*, 19(1), 1–23.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2017). *Citizenship education at school in Europe – 2017. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Evrópuráðið. (2010). *Sáttmáli Evrópuráðsins um lýðræðis- og mannréttindamenntun* (íslensk þýðing). Reykjavík: Evrópuráðið og Mennta- og menningarmálaráðuneyti.

Frumvarp til laga um grunnskóla. Lagt fyrir Alþingi á 94. löggjafarþingi, 1973.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (1999). *Reykjavíkurskólar. Framtíðarskólinn* [fréttabréf]. Reykjavík: Höfundur.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2000). *Starfsáætlun fræðslumála Reykjavíkur*. Reykjavík: Höfundur.

Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2001). *Starfsáætlun fræðslumála í Reykjavík*. Reykjavík: Höfundur.

Gerður G. Óskarsdóttir. (2002, 29. júní), Valgerði Briem, minningargrein. *Morgunblaðið*. Sótt af <https://www.mbl.is/greinasafn/grein/676015/>

Gerður G. Óskarsdóttir. (2003). *Skólastarf á nýrri öld*. Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.

Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gerður G. Óskarsdóttir og Tryggvi Sigurbjarnarson. (1991). *Endurskoðun á skipulagi og starfsháttum í menntamálaráðuneytinu 1989–91*. Reykjavík: Skipulag og stjórnun sf.

Ingvar Sigurgeirsson. (2005). Um einstaklingsmiðað nám, opinn skóla og fleiri hugtök *Uppeldi og menntun*, 14(2), 9–32.

Jón N. Jónasson. (1971, 21. mars). Á „grunnskólinn“ að vera andlegar þrælubúðir fyrir börn. *Morgunblaðið*, bls. 19–20.

Kennarasamband Íslands. (1987). *Mennt er máttur. Skólustefna*. Reykjavík: Kennarasamband Íslands. (Samþykkt á 4. fulltrúaþingi Kennarasambandsins 1.–4. júní 1987).

Key, E. (1911). *Barnets århundrade: Studie*. Stokkhólmi: Bonnier (frumútgáfa 1902).

Loftur Guttormsson (ritstjóri). (2013). *Sögukennsluskammdegið: rimman um sögukennslu og samfélagsfræði 1983-1984*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Lög um grunnskóla nr. 63/1974.

Lög um grunnskóla nr. 49/1991.

Lög um grunnskóla nr. 66/1995.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lög um leikskóla nr. 48/1991.

Menntamálaráðuneytið. (1960). *Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið, Skólarannsóknir. (1971). *Endurskoðun námsefnis og kennslu í dönsku í barna- og gagnfræðaskólum*. Nefndarálit. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1976). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Menntamálaráðuneytið. (1989). *Aðalnámskrá grunnskóla*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011a). *Aðalnámskrá leikskóla*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011b). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011c). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.

Neill, A. S. (1960). *Summerhill. A radical approach to child rearing*. New York: Hart Publishing. (Bókin kom út í íslenskri þýðingu árið 1976).

Ólafur J. Proppé, Sigurjón Mýrdal og Bjarni Daníelsson. (1993). Change and regulation in Icelandic teacher education. Í T. S. Popkewitz (ritstjóri), *Changing patterns of power. Social regulation and teacher education reform* (bls. 123–159). Albany, NY: Suny Press.

Ólafur Jens Pétursson. (1970, maí). Hvað hefur verið gert í skólamálum? *Kópavogur*, bls. 4–5.

Skipulag og stjórnun sf. (1989). *Tillögur um skipulag og stjórnun menntamálaráðuneytisins*. Reykjavík: Höfundur.



Skúli Benediktsson. (1971, 24. febrúar). Poppskólafrumvarpið. *Morgunblaðið*, bls. 12 og 23–24.

Skýrsla starfshóps. (1989). *Hlutverk og markmið menntamálaráðuneytisins, skipulag þess og verkefni*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Thoreau, H. D. (2017). *Walden eða lífið í skóginum* (Elísabet Gunnarsdóttir og Hildur Hákonardóttir þýddu). Reykjavík: Dimma (frumútgáfa 1854).

Tyack, D. og Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia: A century of public school reform*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Þórleifur Bjarnason. (1970, 17. janúar). Námseftirlit og skólamál. Samtal við Þórleif Bjarnason, námsstjóra. *Morgunblaðið*, bls. 8 og 21.

---

Gerður G. Óskarsdóttir hefur verið kennari á grunnskóla-, framhaldsskóla- og háskólastigi, skólastjóri, skólameistari, kennslustjóri í kennaranámi framhaldsskólakennara við Háskóla Íslands, ráðunautur menntamálaráðherra og yfirmaður leik- og grunnskóla hjá Reykjavíkurborg. Hún var um skeið forstöðumaður Rannsóknastofu um þróun skólastarfs á Menntavísindasviði HÍ. Gerður lauk doktorsprófi í menntunarfræði frá Kaliforníuháskóla í Berkeley árið 1994 og hefur stundað fræðistörf og rannsóknir um árabil.

---

## Að verða meira við sjálf



Ármann Halldórsson

„Því ég er ekki ég, ég er annar.“ (Megas)

„Man, sometimes it takes you a long time to sound like yourself.“  
(Miles Davis)

Undir lok fyrstu samræðu í bók austurríska heimspekingsins Paul K. Feyerabend *Three Dialogues on Knowledge* eiga persónur hans eftirfarandi samskipti um það hvað heimspeki og þekking sé.

Donald: Meinarðu þá að allt eigi bara að vera upp í loft?

Charles: Ekki upp í loft, en heldur ekki skráð á blað – frekar í huganum sem minning og viðhorf. (Feyerabend, 1991, bls. 45)

Þarna setur Feyerabend fram ákveðna sýn á markmið heimspekikennslu og hugsanlega menntunar yfirhöfuð; það eru ekki kenningarnar og staðreyndirnar sem eru í greinum og bókum sem eru aðalatriðið heldur sú menning, viðhorf og samskipti sem mótast þegar menntun fer fram með þeim hætti sem best er á kosið. Í starfi mínu sem kennari hef ég haft þetta að leiðarstefi.

Eitt af því sem er eðlilegur hluti af því að vera kennari er að þróa sig í starfi og endurmennta. Kennari þarf að halda sér við í faginu og jafnframt að kynna sér nýjungar í kennslufræðum og tæknilegum lausnum í kennslu. Íslenskir framhaldsskólakennarar eiga því láni að fagna að fá að haga endurmenntun sinni að verulegu leyti eftir eigin höfði. Slíkt frelsi er frábært, en það felur líka í sér ákveðna ábyrgð og getur orðið örhlítið stressandi.

Eftir að hafa starfað sem kennari í næstum tvo áratugi, og hafa umgengist kennara mikið alla ævi, hef ég komist að því að kennarar hafa ólíkan stíl og áherslur (þetta er kannski augljóst). Ef við höfum

Þetta í huga þegar við hugsum um endurmenntun og starfsþróun (og frelsi á því sviði) þá býður það upp á að fólk geti styrkt sig og eftir á sviðum sem því hugnast og þannig náð betri tókum á því að verða sá kennari sem það vill verða; við getum orðið meira við sjálf. Ég hef leitað inn á ákveðnar brautir í minni endurmenntun sem ég ætla að segja aðeins frá í þremur greinum hér á Skólaláttum – og þetta er sú fyrsta.

Áður en við snúum okkur að efninu er mér ómögulegt annað, með minn heimspekilega farangur, að slá nokkra varnagla og kanna aðeins hugtökin sem við erum að vinna með. Það er mikilvægt að velta fyrir sér hvað það er „að vera þú sjálf/ur“, eða „hljóma eins og maður sjálfur“. Þetta er ein af þessum þælingum þar sem fólk veit hvað er átt við, en erfiðara að negla það niður. Nýlega birtist í þessum þáttum ágæt grein eftir **Hafþór Guðjónsson** (2018) þar sem hann veltir upp skrifum sem rannsóknaraðferð, en hluti af því sem hann veltir fyrir sér er hvernig fólk mótar sér skrifstíl. Hafþór segir um nokkra af sínum uppáhaldshugsuðum að honum „líkaði hvernig þeir tóku á málunum, hvernig þeir skrifuðu, svo vel raunar að ég fór að herma eftir þeim [...] Þegar á leið og ég hélt uppteknum hætti varð ég þess var að eitthvað nýtt var í uppsiglingu: Ég var farinn að lýsa reynslu minni á annan hátt en ég var vanur, skrifa öðruvísi, hugsa öðruvísi, raunar í þeim mæli að ég spurði í undran: Er þetta ég?“ (Hafþór Guðjónsson, 2018). Vandinn er þá að maður sér texta, sem er eftir einhvern „Ármann Halldórsson“ og rámar í að hafa skrifað það sem fyrir augu ber, en spurningin „Er þetta ég?“ er aldrei langt undan – og þetta getur, að breyttu breytenda, svo sannarlega átt við lífið í kennslustofunni.

En þýðir það að maður geti „verið meira maður sjálfur“ að maður „finni sjálfan sig?“ Að í þeirri flækju efnislegra (frumur, steinefni, bakteríur), sálrænna, andlegra og félagslegra þátta sem er merkt „Ármann Halldórsson“ búi einhver kjarni sem er sannur og lífsverkefni mitt sé að finna hann? Eða þá að mitt verkefni sé að finna einhvern samhljóm í öllum þessum graut þannig að út komi eitthvað sem ég sjálfur (hver sem það er) og aðrir upplifi sem „hinn sanna Ármann Halldórsson“? Eða er þetta einhvern veginn allt öðruvísi? Hér skulum við staldra við, draga í land, og minnst með skáldinu að „við öllum þessum spurningum er til eitt og annað loðið svar“ (Megas, 1986). Það sem við ætlum að gefa okkur er hversdagsleg upplifun á því að vera sáttur í hlutverki sínu (sem kennari, skrifari, tónlistarmaður eða

hvað sem er). Sú vegferð er að mínu mati nær seinni hugmyndinni um að „finna sjálfan sig“, þ.e. að lífsverkefnið sé að finna einhvern samhljóm í veru okkar sem manneskjur – og þetta getur verið æði fyrirhafnarsamt samanber tilvitnunina í Miles Davis hér fremst í greininni. Áhugaverða umfjöllun um sjálfið sem heimspekilegt og sálfræðilegt viðfangsefni er að finna í bók Kristjáns Kristjánssonar (2010), *The Self and its Emotions*.

## Heimpekilegir samræðuhringir



OSCAR BRENIFIER

Í þessari grein ætla ég að fjalla um reynslu mína af heimspekilegum samræðuhringjum samkvæmt Oscar Brenifier og Isabelle Millon. Oscar Brenifier er doktor í heimspeki frá Sorbonne. Hann hefur um árabil unnið á sviði heimspekilegrar ástundunar og skipuleggur námskeið og vinnustofur í heimspeki á mjög fjölbreytilegum grunni – allt frá leikskólum til fangelsa. Hann er höfundur margs konar rita á þessu sviði sem hafa verið þýdd á yfir 40 tungumál. Eiginkona hans Isabelle Millon er náinn samstarfsmaður hans, þau kenna jöfnum höndum á námskeiðunum og hafa samið margar bókanna saman, m.a. bækur þar sem víska búddisma og súfisma eru tengd við nútíma heimspekiástundum. Mörg verka þeirra má nálgast ókeypis [hér](#). Þegar ég vísa í „Brenifier“ er allajafna hægt að ætla að Isabelle eigi hlutdeild í þeim hugmyndum eða aðferðum sem um er rætt. Þau eru í raun hluti af ákveðinni hreyfingu sem fæst við að koma heimspeki úr fílabeinsturni fræðanna og út á vettvang hversdagsins. Frábært yfirlit um þá viðleitni á breiðari grunni er að finna í bók Róberts Jack (2006), *Hversdagsheimspeki*.

Fyrri námskeiðið sem ég sótti hjá þeim hjónum var í Argenteuille í útjaðri Parísar í janúar 2012, og hið seinna var hjá Endurmenntun HÍ

sumarið 2015. Námskeið hjá Brennifer snýst um að beita aðferðunum á þátttakendum. Þetta felst annars vegar í því að taka þátt í umræðuhringjum með stjórnanda og hins vegar tilraunum með heimspekilega ráðgjöf, en það eru eins konar heimspekileg viðtöl, eða allt að því yfirheyrslur. Ég mun fyrst og fremst beina sjónum að því fyrrnefnda, þó mín upplifun sé að stíllinn og nálgunin sé ekki svo ólík þegar kemur að einstaklingsvinnunni. Hér mun ég draga fram þau atriði sem helst sitja eftir hjá mér eftir þátttöku í umræðuhringjunum.

## **Sterkur, allt að því ágengur stjórnunarstíll**

Hlutverk og stíll stjórnanda hjá þeim heiðurshjónum er mjög ólíkur því sem ég á að venjast. Stjórnandinn leggur niður ákveðnar reglur, og þeim skal fylgt. Ekki er hikað við að beita hæðni og gera hegðun þátttakenda að umræðuefni. Dæmi er að í fyrstu samræðunni sem ég tók þátt í byrjaði ég að gjamma eitthvað (sem er dálítið minn háttur) og þá var ég settur í þagnarbindindi út morguninn. Ég undirgekkst þetta með gleði, og var í raun þakklátur að fá að hlusta. Alltaf er hægt að víkja úr hringnum ef þátttakendum ofbýður. Það sem ég hef fengið úr þessu er einfaldlega einhvers konar sjálfstyrking og að óþarfi er að vera alltaf meðvirkur með öllu sem nemendur bjóða manni upp á.



## Hnitmiðun

Sú merkilega hugmynd að kjarna hugsunar sinnar megi alltaf orða í stuttu máli er gegnumgangandi hjá þeim hjónum. Vaðall af öllu tagi, undanslættir og varnaglar eru eitur í þeirra beinum. Hver og einn segir það sem hann hugsar, varnaglarnir og mótrökin koma í hugsun hópsins. Þetta þýðir að stjórnandinn er stöðugt að grípa fram í og stoppa þátttakendur, sem virkar óþægilegt en venst og (að mínu mati) er gagnlegt til að þjálfra hugsun, tal og skrif. Að auki þjálfast þátttakendur í hlustun, ekki síst ef þeir eru settir í þagnarbindindi.

## Aðferðir varðandi röð málenda

Sá vandi að sumir tala stöðugt meðan aðrir þegja er vandi sem kennarar sem vilja nota umræður þekkja vel. Einföld leið til að leysa þetta er að láta alla byrja með stutt innlegg um þá spurningu eða efni sem glíma skal við. Hjá Brenifier eru allir þátttakendur með blað og skriffæri við höndina (ekki tölvu eða snjalltæki) og eru gjarna beðnir

að skrifa setningu eða eitt orð eða fleiri sem viðbrögð við spurningum sem upp koma. Þó stjórnandinn sé afgerandi leggur hann ekki mikið til málanna. Stjórnandi gæti til dæmis gripið inn í málflutning einhvers og svo beðið hópinn um að skýra hvers vegna hann kynni að hafa gert það. Þegar þátttakandi hefur lagt fram kenningu er hún ekki samþykkt fyrr en allir þátttakendur hafa rétt upp hönd til að sýna að þeir hafi skilið hvað viðkomandi átti við. Jafnframt er það svo að þegar einhver hefur sett fram kenningu þá eru aðrir beðnir um að koma með mótrök. Lögð er áhersla á að allir tjái sig og að hefta ómælda tjáningu þeirra sem elska að hlusta á sjálfa sig tala. Eins og má ímynda sér getur þetta reynt verulega á þolinmæði viðstaddra.

## Samræðuhringurinn sem andleg núvítunaráæfing

Brenifier er upptekinn af því að til þess að stunda heimspeki verðum við að deyja; þ.e.a.s. egóíð þarf að deyja og hugsun okkar að finna sér frjálsan farveg í hugsun hópsins. Hlustun og athygli eru mikilvæg og að auki óendanleg þolinmæði. Einföldustu spurningar reynast alls ekki einfaldar og taka langan tíma þegar þessum aðferðum er beitt. Hér mætir vestræn heimspeki (en Brenifier tekur sér skýra stöðu sem hluti hennar) austrænni heimspeki og aðferðum á borð við það sem í Zen heitir Koan – þar sem skipst er á spurningum og svörum um hluti sem við fyrstu sýn virðast fráleitir.

## Mín upplifun

Ég fékk heilmikið út úr því að sitja námskeiðin hjá þeim hjónum og sækja í þau í kennslu minni. Ég vil svo líka taka fram að ég geri mér grein fyrir að ákveðnum þátttakendum hefur mislíkað og ofboðið framkoma Brenifiers (í það minnsta á námskeiðinu hér á Íslandi) og það er ekki meiningin hjá mér að verja þau eitthvað sérstaklega, en hins vegar er það klárt mál að ég og margir aðrir höfum lært mikið af þeim.

Í næstu grein mun ég fjalla um trommuhringi að hætti Arthurs Hull.

## Heimildir

Ármann Halldórsson. (2012). *Lærdómur úr semínari í heimspekiþraktík*. Sótt af

<https://menntamansi.blogspot.com/2012/02/lrdomur-ur-seminari-i-heimsp>

[ekipraktik.html](#)

Ármann Halldórsson. (2015). *Heimspékileg samræða a lá Brenifier og Millon*. Sótt af <https://menntamansi.blogspot.com/2015/06/heimspékilegar-samra-ala-brenfier-og.html>

Brenifier, O. (e.d.). *The art of philosophical practice*. Sótt af <http://www.pratiques-philosophiques.fr/wp-content/uploads/2015/08/The-art-of-philosophical-practice-mise-en-page-1.pdf>

Davis, M. (e.d.). Miles Davis quotes. Sótt af <https://www.goodreads.com/quotes/783321-man-sometimes-it-takes-you-a-long-time-to-sound>

Feyerabend, P. K. (1991). *Three dialogues on knowledge*. Oxford: Basil Blackwell.

Hafþór Guðjónsson. (2018). Að skrifa til að skilja, ritun sem rannsókn. *Skólapræðir. Tímarit Samtaka áhugafólks um skólapróun*. Sótt af <http://skolathraedir.is/2017/11/08/ad-skrifa-til-ad-skilja-ritun-sem-rannsokn/>

Kristján Kristjánsson. (2010). *The self and its emotions*. New York: Cambridge University Press.

Megas. (1977). *Á bleikum náttkjólum*. Reykjavík: Íslenskir tónar.

Megas. (1986). *Í góðri trú*. Reykjavík: Hitt Leikhúsið

Róbert Jack. (2006). *Hversdagsheimspeki*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

---

Ármann Halldórsson M.Ed. kennir ensku og heimspeki við Verzlunarskóla Íslands. Hann er höfundur kennslubókarinnar *Heimspeki fyrir þig* ásamt Róbert Jack og spilar á trommur í Mosa frænda.

---

Grein þessi á sér langa tilurðarsögu þó stutt sé. Höfundur vill þakka Bryndísi Jóhannsdóttur, Valgerði Bjarnadóttur og Ingvari



Sigurgeirssyni fyrir yfirlestur og góð ráð, og Oscar Brenifier og Isabelle Millon fyrir að leyfa mér að birta myndir og fyrir að hafa fengið að njóta þjálfunar og kennslu þeirra.

---

## Af sundlaugarferðum og röklegum samtengingum



Hafþór Guðjónsson

*Þegar börn læra móðurmálið eru þau ekki bara að læra eitthvað; þau eru að byggja grunn fyrir annað nám (Halliday, 1993, bls. 91).*

Ég fer oft í sund sem varla er í frásögur færandi nema maður upplifi eitthvað sérstakt. Og það á við um mig. Æ oftast veiti ég athygli ungum feðrum sem tala þannig við börnin sín að unun er á að hlusta. Stundum upptendrast ég í þeim mæli að ég get varla stillt mig um að snúa mér að viðkomandi og hrósa honum, til dæmis með því að segja: „Mikið er gaman að hlusta á ykkur!“ Eða: „Mikið ertu flottur pabbi!“ Stenst þó freistinguna. Ekki víst að pabbanum líki slík afskipti.

Hvers vegna upptendrast ég svona? Jú, vegna þess að mér finnst ég verða vitni að *menntandi samtali*. Faðir og barn eru að tala saman. Barnið spyr um hitt og þetta og faðirinn virðist leggja sig fram um að hlusta og líka við að svara barninu, útskýra. Mér finnst ég verða æ oftast vitni að slíkum samtölum og það gleður mitt gamla hjarta. Hvort slík samtöl eru algengari í búningsklefum sundlauga en annars staðar veit ég ekki. Ef til vill skiptir það máli að í búningsklefum sundlauga er bannað að vera með snjallsíma. Slík tæki virðast oft koma í veg fyrir samskipti fullorðinna og barna.

Menntandi samtal. Hvað er ég að tala um? Í stuttu máli: Menntandi samtal er í mínum huga samtal sem hjálpar lítilli manneskju að eignast hlutdeild í dýrustu auðlindinni, móðurmálinu. Ef marka má málvísindamanninn Halliday sem ég vitna til fremst í þessum pistli þá er samtal af þessu tagi undirstaða annars náms. Með því að taka þátt í svona samtali lærir barnið ekki einungis *um hluti og fyrirbæri* heldur lærir það líka að *tala um* hluti og fyrirbæri; lærir að nota tungumálið, þetta makalaus verkfæri sem gerir manni fært að skapa merkingu úr því sem maður upplifir. Halliday tilfærir eftirfarandi dæmi. Barnið sem um ræðir er 6 mánaða.

*Skyndilegur hávaði af dúfum sem flögra upp.*

*Barnið [lyftir höfði, lítur í kringum sig, gefur frá sér hvellt hljóð]*

*Móðirin: Já, þetta eru fuglar. Dúfur. Hafa þær ekki hátt?*

Viðbrögð móðurinnar, segir Halliday, eru dæmigerð fyrir viðbrögð fullorðinna gagnvart börnum þegar þau síðanefndu beina athyglinni að hlutum, benda á þá eða grípa á þeim. Hinn fullorðni (eða eldra barn) *túlkar* slíkt athæfi sem kröfu eða ákall um skýringu og bregst því við barninu með orðum sem eiga að gefa til kynna 'hvað það er' sem barnið veitir athygli eða reynir að ná í. Í því tilviki sem hér um ræðir fer dúfnahópur á loft með tilheyrandi vængjablaki. Barnið tekur eftir þessu, veitir atburðinum athygli og gefur frá sér hljóð (húh!) sem móðirin tekur sem *tákn* um það að barnið vilji vita hvað sé í gangi og bregst við í samræmi við þennan skilning: reynir að hjálpa barninu að skapa merkingu úr atburðinum með því að segja: „Já, þetta eru fuglar. Dúfur. Hafa þær ekki hátt?“ Býst kannski ekki við því að barnið grípi skýringu hennar í einu vetfangi en trúir því væntanlega að viðbrögð af þessu tagi hjálpi barninu að ná smám saman, hægt og bítandi, tökum á heiminum; að sá dagur komi að barnið segi „fuglar“ eða „dúfur“ og kannski „hátt“ þegar viðlíka atburður á sér stað. Verður hún þá glöð í bragði af því að hún finnur að „þetta er allt að koma“; talar kannski ekki um svona atburði sem menntandi samtöl eða undirstöðunám líkt og Halliday gerir; en hún finnur innst inni að barnið er á góðri leið. Það nægir henni.

Halliday hafði mikinn áhuga á atburðum af því tagi sem hér var lýst, þ.e. atburðum þar sem barn veitir einhverju athygli og sá sem annast það leitast við að samstillja sig með barninu og ljá því orð til að skapa merkingu úr atburðinum. Hann taldi að samstilling af þessu tagi,

með horfi, þreifingum, bendingum hljóðum og táknum, opnaði fyrir barninu dyr að móðurmálinu. Wells (1999) er sama sinnis. Tilfærir eftirfarandi dæmi:

Mark (2 ára og 3 mánaða) stendur við rafmagnsofn og finnur fyrir hitanum frá honum. Hann byrjar samtál við móður sína um þessa merkilegu reynslu:

Mark: 'eit, mamma?

Mamma: Heitt? (athugar): Já, það er ofninn.

Mark: Brenna?

Mamma: Brenna? (athugar)

Mark: Já.

Mamma: Já, þú veist, þú getur brennt þig á honum.

Nokkrum mínútum síðar er Mark að horfa út um gluggann og kemur auga á mann sem er að brenna garðaúrgangi. Mamma er upptekin við húsverk.

Mark: Maðurinn eldur, mamma

Mamma: Ha? (biður um endurtekningu)

Mark: Maðurinn eldur.

Mamma: Mömmu blóm? (athugar)

Mark: Nei ... maðurinn ... eldur.

Mamma: Maðurinn með eld?

Mark: Já.

Mamma: (kemur að glugganum) Ó, já, bál.

Mark: (hermir eftir) Bál.

Mamma: Mm.

Mark: Bál ...

Ó, heitt, mamma. Ó, heitt . Það heitt, það heitt.

Mamma: Mm. Það brennur, ekki satt?

Mark: Já. Brennur. Það brennur.

Móðirin í þessu dæmi stendur sig frábærlega að mati Wells. Hún fylgist grannt með Mark, athugar hvað hann er að horfa á og styður vel við tilraunir hans til að yrða reynslu sína. Og árangurinn lætur ekki á sér standa. Í gegnum samtalið við mömmu um hitann frá ofninum eignast Mark orð sem hjálpa honum að fanga nýja reynslu; bálið þarna úti í garðinum er „heitt“ og getur „brennt“ mann. Ef að líkum lætur er ævintýrið rétt að byrja. Því Mark er kominn á bragðið, farinn að skynja táknmegn (e. semiotic potential) tungumálsins, að flestu má

nafn gefa. Nóg að gera hjá mömmu (og pabba; skulum við vona) næstu mánuðina og árin – að aðstoða Mark við undirstöðunámið; að læra að nota móðurmálið til að skapa merkingu úr reynslu. Ekki veitir af aðstoðinni því móðurmálið er sneisafullt af alls kyns orðum, til dæmis nafnorðum, lýsingarorðum, sagnorðum, fornöfnum og samtengingunum!

Samtengingum. Þær ber ekki að vanvirða ef marka má rannsókn sem Paul Gardner gerði í Ástralíu á áttunda áratug síðustu aldar. Gardner (1977) rannsakaði skilning sextán þúsund 15–18 ára framhaldsskólanema á röklegum samtengingum (e. logical connectives) og komst að þeirri niðurstöðu að 75 slíkar samtengingar valda mörgum áströlskum nemendum erfiðleikum. Taflan hér fyrir neðan sýnir 15 slíkar samtengingar, sem Wellington og Osborne völdu að birta í bók sinni, *Language and literacy in science education* með þá staðreynd að leiðarljósi að allt eru þetta samtengingar sem kennarar í skólum á Englandi nota mikið og eru líka áberandi í námsbókum:

AS TO	hence	on the basis of
consequently	i.e.	RESPECTIVELY
<i>CONVERSELY</i>	IN PRACTICE	similarly
ESSENTIALLY	<i>MOREOVER</i>	thus
FURTHER	nevertheless	whereby

Orðin sem skrifuð eru með litlum stöfum reyndust nemendum „erfið“, orð með stórum stöfum „mjög erfið“ og orð með *skáletruðum stórum stöfum* „gríðarlega erfið“.

Ég varð hugsí þegar ég sá þessa töflu: Er hugsanlegt að nemendur í íslenskum skólum eigi í álíka vandræðum með röklegar samtengingar? Er hugsanlegt að sumir þeirra tapi áttum í námi, ekki endilega af því að þeir skilja ekki fræðiorðin heldur af því að þeir skilja ekki algeng orð og orðasambönd, til dæmis röklegar samtengingar á borð við *hlutfallslega, enn fremur, gagnstætt, á hinn bóginn?*

Hinn 14. apríl 2015 birtist í Fréttablaðinu grein eftir Lindu Björk Markúsardóttur, talmeina- og íslenskufræðing undir fyrirsögninni „Ég kann þetta ekkert á íslensku“. Linda skrifar:

Starf mitt sem talmeinafræðingur felst, meðal annars, í því að meta orðaforða og málkunnáttu barna og unglinga. Undanfarið hefur það hefur

færst í aukana að ég fái til mín alíslensk börn sem kunna ekki íslensku nema að litlu og yfirborðskenndu leyti. Þeim sýni ég myndir af algengum hlutum og bið þau að segja mér hvað þeir heita. Oft fæ ég svör á borð við: „Ég veit alveg hvað þetta er, sko, ég bara kann þetta ekkert á íslensku.“

Anna Sigríður Þráinsdóttir, málfarsráðunautur Ríkisútvarpsins, vekur athygli á grein Lindu í pistli á vef Ríkisútvarpsins stuttu síðar og hvetur okkur til að taka höndum saman og vinna gegn þessari óheillapróun. Hún leggur áherslu á þátt foreldra í þessu efni:

Foreldrar eru ákaflega mikilvægur hlekkur í þessari keðju. Máluppeldi barna er fyrst og fremst á þeirra könnu. Það eru þeir sem tala við börnin og þeir þurfa að gera mikið af því ásamt því að lesa marga og margvíslega texta fyrir þau og syngja fyrir þau og með þeim. Þeirra hlutverk er að auka og efla orðaforða barnanna. Máluppeldið er í því fólgið að nýta vel hvert tækifæri sem gefst til að tala við börnin, spyrja þau spurninga og segja þeim frá. Það þarf líka að fá börnin til að segja frá, útskýra, spyrja og rökræða. Það besta við þetta er að foreldrar fá þar með gullið tækifæri til að efla, þroska og þjálfra eigin málnotkun.

Nú skilur þú kannski betur, lesandi góður, af hverju ég upptendrast þegar ég verð vitni að góðum samtölum foreldra og barna, til dæmis feðra og barna þeirra í karlaklefanum í sundlauginni. Og þú skilur væntanlega betur af hverju ég hneigist til að kalla slík samtöl *menntandi*. Því meira sem við tölum við börnin okkar og því betur sem við vöndum okkur við þá iðju þeim mun meiri líkur eru á að börnin okkar nái að tileinka sér orð og orðfæri sem fyrri kynslóðir hafa þróað, til dæmis röklegar samtengingar. Takist þeim það aukast líkurnar á að þeim gangi vel að læra í skóla. Þau hafa byggt grunn fyrir annað nám.

Heimildir

Anna Sigríður Þráinsdóttir. (2015). Orðaforði íslenskra barna. Menning. Orð af orði. Pistlar. Ríkisútvarpið.

<http://www.ruv.is/frett/ordafordi-islenskra-barna>

Gardner, P. (1975). Logical connectives in science – a summary of the

findings. *Research in Science Education*, 7(1), 9–24.

Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language-based theory of learning. *Linguistics and Education*, 5, 93–116.

Linda Björk Markúsardóttir. (2015). „Ég kann þetta ekkert á íslensku.“ Fréttablaðið 14.4.2015. <http://www.visir.is/g/2015704149993>

Wellington, J. og Osborne, J. (2001). *Language and literacy in science education*. Buckingham: Open University Press.

---

Hafþór Guðjónsson er fyrrverandi dósent við Menntavísindasvið HÍ. Hann er upphaflega lífefnafræðingur en hin síðari ár hefur áhugi hans einkum beinst að náttúrufræðikennslu og kennaramenntun. Helstu áhugasvið hans sem fræðimanns eru nám, kennaramenntun, náttúruræðimentun og starfendarannsóknir.



---

**Lítill skref í átt að sjálfbærni í leikskólum og**

# betri framtíð



B  
e  
r  
g  
l  
j  
ó  
t  
v  
a  
l  
a  
S  
v  
e  
i  
n  
s  
d  
ó  
t

tir og Lotta Sandroos

Loftslagsbreytingar hafa verið áberandi í umræðunni upp á síðkastið og brýnt hefur verið fyrir fólki að bregðast þurfi við sem fyrst með vissum breytingum í samfélaginu. Sjálfbærni mun gegna lykilhlutverki í því sambandi en sjálfbærni felur meðal annars það í sér að nýta auðlindir jarðar á ábyrgan hátt til að tryggja komandi kynslóðum aðgang að þessum sömu auðlindum í framtíðinni. Þessi breyting getur þó einungis orðið ef allt samfélagið tekur þátt í ferlinu og það þarf að ala börn upp í sjálfbærum lífsmáta því erfitt getur reynst að gera breytingar seinna á lífsleiðinni. Í þessari grein beinist því athyglin að börnum á leikskólaaldri. Greinin er hluti af verkefni sem höfundar unnu að í Uppsalaháskóla í Svíþjóð haustið 2018 í áfanga um loftslagsbreytingar.

Spurningakönnun var lögð fyrir átta leikskólastjóra og leikskólakennara á Íslandi og í Finnlandi til að kynna því hvað er gert á leikskólum til að auka sjálfbærni og fræða börnin í daglegu starfi. Könnunin var nafnlaus.

## **Sjálfbærnistarf leikskóla – niðurstöður könnunar**

Í könnuninni var m.a. spurt um sjálfbærni í starfi leikskólans, þ.e. um flokkun á rusli, matarsóun, orkunotkun og kjötneyslu, hvernig börnin taka þátt í starfinu og hvaðan innblásturinn til að auka sjálfbærni leikskólans hefur komið. Margt var sameiginlegt með þessum átta leikskólum og sem dæmi má nefna er rusl flokkað og víða hefur verið dregið úr matarsóun, orku- og vatnsnotkun, sem og kjötneyslu. Reglulega er farið í vettvangsferðir á náttúrusvæði með börnin og alltaf leikið úti þegar völ er á. Notast er við notuð leikföng þegar mögulegt er, hópastarf skipulagt með umhverfið sem umræðuefni og leiðir fundnar til að endurnýta hluti í stað þess að kaupa nýja. Sumir leikskólanna hafa jafnvel útbúið lítinn matjurtagarð og rækta þar eigið grænmeti og ávexti.

En leikskólastjórarnir og leikskólakennararnir eru sammála um að ekki nægi að t.d. flokka rusl og draga úr matarsóun án þess að skýra út fyrir börnunum hvernig þessar aðgerðir vernda jörðina. Nauðsynlegt sé að útskýra fyrir þeim m.a. að pappír sé búinn til úr trjám og því þurfi að fara sparlega með hann og hvað verði um ruslið eftir að við hendum því. Sumt sorp brotnar niður og verður að mold, en annað ekki. Eftirfarandi dæmi um samtöl milli kennara og barna eru fengin úr könnuninni:

*Til þess að kenna börnum á leikskólaaldri umhverfismennt og sjálfbæra þróun verður að fara í ákveðinn grunn. Það gerum við best í okkar nærumhverfi. Það þarf að fara með börnunum út, skoða hvað er í garðinum okkar, finna þær lífverur sem þar er að finna og halda svo áfram á forsendum barnanna. Hvað hafa þau áhuga á að vita meira? Það þarf líka að kenna þeim hvaða efni þau eru að vinna með dags daglega. Hvað er plast? Málmar? Gler? Grjót? Mold? Hvernig notum við það sem við höfum? Er hægt að nota það öðruvísi? Er hægt að nota það aftur? Af hverju ættum við yfir höfuð að nota hluti aftur?*



*Við ræðum um umgengni við náttúruna. Í gönguferðum tókum við með ruslapoka og hirðum það sem ekki á heima í náttúrunni. Við tölum um hvernig við viljum að jörðin okkar líti út og hvernig við viljum koma að henni og ræðum leiðir til að halda umhverfinu eins og við viljum hafa það.*

Eftirfarandi frásögn úr könnuninni er annað dæmi um útskýringar sem börn hafa fengið:

*Nýlega fannst dauð mús hér á lóðinni. Hún var grafin og plast grafið við hlið hennar. Börnin fylgdust með músinni brotna niður (rotna). Þau fylgdust líka með plastinu sem rotnaði ekki. Þetta verkefni hefur verið unnið hér áður, með dauðum fuglum eða matarafgöngum.*

Leikskólastjórnarnir og leikskólakennararnir telja ennfremur að áhrifaríkasta aðferðin í sjálfbærnimenntun barna sé að leyfa þeim að taka þátt í ferlinu. Þeir nefna sem dæmi um slíka þátttöku að börnin taki þátt í flokkun á rusli, svo sem með því að hjálpa til við að setja rusl í viðeigandi flokkunartunnur og að fara út með pappír í þar til gerðan gám. Einnig að þau læri að nota vatn og rafmagn sparlega, hjálpi til við að gróðursetja í matjurtagarð og að sporna við matarsóun með því að setja minna af mat á diskinn og fá sér frekar ábót. Það megi jafnvel búa til leiki í kringum þessar athafnir, þar sem börn læri best í gegnum leik og þátttöku í starfinu.

Leikskólarnir þurfa ekki að vera einir á báti í hinu sjálfbæra starfi sínu. Sumir hafa komið á samstarfi við fyrirtæki, svo sem Sorpu eða orkufyrirtæki. Í heimsóknum á þessa staði fá börnin að sjá vinnuna sem þar er unnin. Til dæmis geta þau fengið að sjá með eigin augum hvað verður um ruslið, læra hvaðan orkan kemur og hvers vegna það er umhverfisvænt að nota orku sparlega.

## **Lokaorð**

Þótt það sé hugsanlega ekki á færi allra leikskóla að gera allt sem hér hefur verið nefnt, þá geta allir lagt áherslu á það að börnin læri að umgangast náttúruna og umhverfi sitt af virðingu. Umræður um hvernig við viljum að jörðin líti út og leiðir til að stuðla að því er ein leið til að byrja. Margir leikskólastjórnarnir og leikskólakennararnir sem tóku þátt í könnuninni sögðu að mikilvægasti

Þátturinn í því að auka sjálfbærni leikskólans væri að hvetja til áhuga starfsfólksins á umhverfismálum og sjálfbærni. Allt starfsfólkið þurfi að vera samtaka ef leikskólastarfið á að bera árangur. Til þeirra sem hafa áhuga á að auka sjálfbærni í eigin leikskóla hafa leikskólastjórarnir og leikskólakennararnir einfalt ráð: takið eitt skref í einu. Það að reyna að breyta öllu í einu vetfangi getur orðið yfirþyrmandi. Skynsamlegra er að byrja smátt og bæta jafnt og þétt við starfið. Að gera eitthvað er betra en að gera ekki neitt!

---

Bergljót Vala er nemi í sameindalíffræði við Háskóla Íslands og stefnir á grunnskólakennslu í framtíðinni. Lotta er meistaranemi í stjórnmálafræði við Háskólann í Tampere í Finnlandi.

---

