



## Sálfræði í skólastarfi

Sigurður J. Grétarsson og Einar Guðmundsson

► Abstract    ► Um höfunda    ► About the authors    ► Heimildir

Greinin er framlag til umræðu um skólasálfræði á Íslandi – meðal kennara og skólafólks, sálfræðinga og helst á milli allra þessara hópa. Tvenns konar skólasálfræði er kynnt til sögunnar; fyrst fræðin sem æskilegt er að kennarar kunni deili á og síðan fagið sem „skólasálfræðingar“ stunda og standa fyrir. Skýrð eru grundvallaratriði sem lúta að hagnýtingu sálfræðinnar og kynnt málefni sem skipta máli fyrir sameiginlegan skilning kennara og sálfræðinga á hlutverki sálfræðinnar í skólastarfi. Næst er vikið að sálfræði í námi og starfi kennara – og loks er fjallað um þróun í starfi skólasálfræðinga á Íslandi og æskilega stefnu í þeim efnum – með sérstöku tilliti til skóla án aðgreiningar.

Við teljum að nýting sálfræðinnar í skólastarfi eigi einkum að byggjast á viðteknum kenningum með sterka rannsókn- og staðfestingasögu, til dæmis um nám, áhuga og þroskaferli – en síður á almennum kenningum sem ætlað er að treysta gildi á við mannúð, réttisýni og lýðræði í kennslu. Sálfræði er auðvitað ekki sneydd gildismati en greinin gagnast best í skólastarfi þegar traustur rannsóknabáttur og gagnreynðar aðferðir – í samvinnu við kennara – einkenna starfið.

Í sögu sérfræðiþjónustu í íslenskum skólum frá áttunda áratug síðustu aldar til nútímans má greina ósamstæð markmið – einkum með hliðsjón af menntastefnu um skóla án aðgreiningar á síðari hluta þessa tímabils. Stefnan er að skólinn eigi að vera fyrir öll börn en nauðsynleg sérfræðiþjónusta til að gera það mögulegt er ekki til staðar innan skólanna. Síðasta aldarfjórðung hefur áhersla í sérfræðiþjónustunni verið á ráðgjöf sem geri kennurum kleift að leysa fjölþætt vandamál innan skólanna, iðulega utan þeirra sérsviðs. Þetta eykur líklega álag og setur mark á starfsanda og árangur í skólum. Aukin þörf fyrir sérfræðiþjónustu í skólum kallar á að lög og reglur beini slíkri þjónustu þangað – ekki þaðan. Þörf er á endurskoðun á lögum og reglugerðum þannig að sérfræðiþekking nýtist til lausnar innan skóla.

**Efnisorð:** Sálfræði í skólastarfi, sálfræði í kennaranámi, sérfræði- og sálfræðiþjónusta í skólum, skóli án aðgreiningar

### Tengsl sálfræði við skólastarf

Á ofanverðri 19. öld þegar sálarlíf var sett undir mæliker vísindalegrar aðferðar fundu nýútskrifaðir sálfræðingar í Evrópu og Vesturheimi vísindalegri færni sinni fljótlega hagnýtt við nám – og sjálfum sér atvinnu – á vettvangi náms og skólastarfs. Þeim var iðulega vel tekið og í þeim breytingum sem kenndar eru við iðn-, borgar- og nútímavæðingu áttu sálfræðingar þátt í að tengja skólaþróun við rannsóknir með vísindalegri aðferð (Greenwood, 2015). Rannsóknirnar sem sneru fyrst að staðbundnum eða hagnýtum spurningum (til dæmis: Er latínunám nauðsynlegur grunnur að öðru námi?) urðu smám saman almennari og víðfeðmari. Til dæmis voru grundvallarkenningar úr atferlissálfræði kallaðar námskenningar (e. theories of learning), ekki aðeins til lýsingar á inntakinu – að hegðun, jafnt góð og slæm, mótaðist af umhverfi – heldur líka til að á rétta að sálfræðilegar kenningar gögnuðust í námi og kennslu (Danziger, 1997).

Undirgreinar sem tengdust skólastarfi þróuðust innan sálfræðinnar. Í menntun kennara tóku námssálfræði og þroskasálfræði til dæmis við af gamalli og guðrækilegri sálfræði til skilnings á færni og áhuga skólabarna. Stofnað var til sérstaks fags; skóla- og námssálfræði (e. educational psychology), með virkan rannsókn- og fagmenntunarvettvang. Nýjar stoðgreinar, frá sérkennslu og talþjálfun til atferlismótunar og námsráðgjafar, þróuðust líka í tengslum við kenningar og rannsóknir í sálfræði. Þessu upphafi sér enn stað í skipan mála víðast hvar á Vesturlöndum, en auðvitað með ýmsum sérafbrigðum enda verður samband skólastarfs við sálfræði ekki staðlað í eitt skipti fyrir öll. Það samband þarfnast sífelldrar – alla vega reglulegrar og staðbundinnar – skoðunar til þess að skipanin samræmist skilningi skólafólks og sálfræðinga, því sem best er vitað og þeim staðbundnu aðstæðum sem uppi eru.

Að okkar viti er nú þörf á slíkri umræðu á Íslandi. Þörf fyrir sálfræðiþjónustu í skólum er ekki að minnka nema síður sé ef marka má ákall kennara og stjórnenda (sjá til dæmis í Evrópumíðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017). Lög, reglugerðir og starfshefðir hafa þó þróast þannig að stundum er erfitt er að sinna þessari þörf. Margt hefur líka orðið til þess að þrengja að menntun faglegra skólasálfræðinga, þar á meðal æ sérhæfðari kröfur um menntun til almennra starfsréttinda sálfræðinga. Hér er því þörf á markvissu samtali þeirra sem nýta sálfræði í skólum – kennara og skólafólks – við þau sem veita hana – einkum skólasálfræðinga og samtök þeirra – og við þau sem sinna háskólakennslu og -þjálfun í sálfræði. Þegar og ef sú umræða þróast samlega þurfa stjórnvöld – þau sem setja meginreglurnar – auðvitað að koma að málinu.

Umræðuefnin eru mörg: Hvaða sálfræðilegu verkefnum er raunhæft að kennarar sinni? Hvaða sálfræðiþekking nýtist í daglegu starfi þeirra? Er þjálfun þeirra í samræmi við kröfur og sammæli í þessum efnunum? Um skólasálfræðinga þarf að spyrja: Eiga sérhæfðir sálfræðingar að starfa inni í skólunum? Á hvaða forsendum? Er raunhæft að kennarar sjái um flest skólaverk en leiti til sérhæfðra ráðgjafa utan skólans þegar þörf er á? Á að skilyrða aðstoð við börn við almenna greiningu sálfræðinga (og annarra sérfræðinga)? Verður þjónustan skilvirk ef henni er vísað út fyrir stofnunina? Stjórnfræðilega má orða spurningarnar svo: Hvernig og hve mikil fyrsta stigs sálfræðiþjónusta á að vera í skólum, það er skimun, forvarnir og hollráð auk aðildar að skipulagi og stefnumótun? Hve mikil annars stigs þjónusta þarf að vera, það er snemmtæk frumgreining og markviss stuðningur við einstök börn eða hópa? En þriðja stigs? Það er sérhæfður stuðningur, rækileg einstaklingsgreining og meðferð vegna alvarlegra frávíka í hegðun, líðan eða færni?

Í þessari grein er einkum hugað að tveimur spurningum: Hvaða sálfræði nýtist best í námi og starfi kennara? Er hægt að draga meginlínur um hlutverk skólasálfræðinga við skólastarf? Hvort efnið um sig gæti fyllt bækur og ráðstefnusali svo að hér er heldur betur stiklað á stóru, enda er markmiðið að hvetja til umræðu frekar en að klára málið.

Fyrst lýsum við mikilvægum eiginleikum sálfræði og annarra fræða sem taka þarf mið af þegar sálfræði er hagnýtt. Svo er bent á bæði farsælt og miður farsælt sálfræðinámsefni fyrir kennara. Þá er fjallað um faglegra sálfræðiþjónustu og þróun hennar í skólum á Íslandi og loks um samband skólastefnu og skipan sérfræðiþjónustu.

## Mikilvægir eiginleikar nútímasálfræði með tilliti til hagnýtingar

Sálfræði varð til á 19. öld þegar vísindalegri aðferð, af vettvangi skynjunarrannsókna, var kerfisbundið beitt á vitund og hugsun. Greinin hefur síðan margfaldast og greinst á marga vegu, ekki síst á þverveginn, það er í nýjar fag- og undirgreinar. Margbreytni eftir viðfangsefnum er því eins einkennandi fyrir nútímasálfræði og einn samræmdur kenninga- og hugtakaheimur, en sameiginleg saga og stofnanainnviðir eiga þátt í að gera greinina að einni.

Þá sögu má segja með ýmsum hætti, en hér er bent á að mikilvægt einkenni sálfræðinnar þegar kemur að hagnýtingu – til dæmis í skólastarfi – er rannsóknahæfð sem stundum er kennd við raunvísindi. Það er rík hefð fyrir því í sálfræði að virkja rannsóknir – með jarðbundin og mælanleg sannleiksviðmið – til hagnýtingar og umbóta. Kenningarnar eru að öllu jöfnu gagnadrifnar – frekar en háfleygar eða hugsjónamiðaðar. Þetta þýðir auðvitað ekki að sálfræði sé einungis

járnþentar staðreyndir, óháðar gildismati og siðferði, en framlag hennar er alla jafna sterkast á sviði rannsókna – í samræmi og samvinnu við umræðu og atbeina skólafólks.

Sálfræðikenningar skýra það sem fólk gerir – nemendur, kennarar, börn og fullorðnir – og það í víðasta skilningi. Til að ná utan um efnið hafa orðið til fjölbreyttar kenningar við ýmis athugunarefni, frá hugsun, tilfinningum og taugatitringi að áhrifum menningar. Engin algild kenningaheild sameinar sálfræðina, en sérhæfðir kenningaskólar hafa þróast utan um tiltekin verkefni með fjölbreyttar, afmarkaðar og stundum staðbundnar skýringar. Það er algeng klisja að hagnýting sálfræðinnar sé erfið vegna þess hvað viðfangsefnið sé flókið, hulið og dulið – og hve flókin heildarkenningin sé. Við hagnýtingu sálfræðinnar þarf auðvitað að finna (eða móta) kenningar og tengja þær við sannfærandi rannsóknaniðurstöður á viðkomandi sviði, sem getur reynst snúið. Viðfangsefnin sjálf eru þó varla flóknari eða dularfyllri en í öðrum greinum.

Þegar gildi sálfræðikenningar er metið er fyrst miðað við rannsóknaniðurstöður. Dýpt kenningar eða samþættingargildi er í öðru sæti. Það á því ekki leita ulla í geitarhúsi þegar sálfræði er hagnýtt: Þar er fátt um kenningar um eðli menningarstrauma, táknrænt eðli skapgerðarþróunar eða siðferðilegar skyldur uppallenda. Þar er hins vegar fjöldi af gagnlegum kenningum og aðferðum um nám, skilning, skólaumhverfi og svo framvegis. Sálfræði er alla jafna viljug til umbóta og hagnýtingar og hefur aftur og aftur tengst hagnýtum verkefnum. Þroskasálfræðin er til dæmis að hluta afsprengi þeirrar björtu upplýsingartrúar að vísindi um þroska barna hlytu að hjálpa foreldrum við uppeldið líkt og rannsóknir á akuryrkju hjálpuðu bændum við búskapinn.

Gagnrýnin hugsun – í samræmi við áherslu á vísindalega aðferð – einkennir oftast kenningaheima sálfræðinnar og mótun þeirra. Sú hugsun stefnir – eins og annars staðar þar sem henni er beitt – að gagnsæi og skýrleika. Hún hefur ekki flókin fræði til skýjanna, hún bendir á mótsagnir og efast um margt sem flestum virðist augljóst, til dæmis að aðgangur hvers og eins að eigin hugarheimi sé uppspretta öruggar vitneskju um sálarlíf og hegðun. Því fer þó fjarri að sálfræðileg gagnrýni fórnir öllum almennum mannskilningi fyrir „vísindalegar staðreyndir“ og ofur-rök. Og sálfræðingum – í fræðum og fagi – ber auðvitað eins og öðru fagfólki að huga að siðferðilegum afleiðingum gerða sinna til samræmis við eigin samvisku og ákvæði og reglur þeirra stofnana sem sálfræðingar bindast.

Ofangreind mynd af sálfræðinni bendir á hvaða notkun sálfræðinnar sé vænlegust til árangurs og ítrekað að greinin er hvorki sálar- né samviskulaus vísindahyggja. Styrkur hennar liggur í hlutlægum rannsóknum og þar með á sviðum þar sem þær skapa tók og skilning á námi í víðum skilningi. Eins mikilvægar og alskýrandi kenningar um mannlífið eru fyrir siðferðisviðmið og stefnumótun – þá eru slíkar kenningar almennt ekki þróaðar og studdar sterkum rannsóknagögnum í sálfræði. Auðvitað geta sálfræðingar haft áhuga á stefnumótun og uppeldisgildum og verið mikilvægir í umræðu um þau, en engin ein sálfræðikenning tekur yfir alla kennslufræði, alla stefnumótun, alla siðferðisþjálfun – og allra síst í nafni vísindalegrar niðurstöðu.

## Flokkun sálfræðikenninga eftir rannsóknagrunni

Sálfræðikenningum og niðurstöðum má í stórum dráttum skipta í fjóra flokka; frá lýsandi og staðbundnum kenningum að alskýrandi og algildum. Augljóslega má gera fyrirvara um flokkunargloppur, skörun kenningarflokka, óflokkanleik sumra kenninga og annað slíkt, en fyrir umræðu dagsins er þetta gagnleg flokkun.

a) Fyrst eru lýsandi og staðbundnar kenningar. Þetta eru meginreglur og tillögur fyrir afmarkað svið eða aðstæður, til dæmis um beitingu hugmynda eða kenningar við að kenna ungum börnum tiltekið efni – hugtak, samhengi eða færni. Þær geta verið enn staðbundnari, til dæmis við mat á því hvort umgengnisreglur í skóla hafi tilætluð áhrif. Þetta er algengur vettvangur hagnýtrar sálfræði, mótaður af rannsókna- og gagnatengdum samvinnuverkefnum kennara og sálfræðinga. Orðfærið er iðulega miðað við almennan mannskilning eða viðteknar kenningar um staðbundið efni. Færni til rannsókna af þessu tagi er á færi margra sálfræðinga og getur verið þáttur í skólastarfi á ýmsan hátt.

b) Næsti flokkur eru prófaðar kenningar um tiltekna virkni, til dæmis um hugsun og hegðun í hugfræði, félagsálfræði, atferlisgreiningu eða próffræði, sem sagt úr virkasta báki sálfræðilegra rannsókna. Þessar kenningar hafa oftast víðara virknissvið en þær sem lýst var í fyrsta flokki, þær eru viðteknar á viðkomandi sviði sálfræðinnar og þaulprófaðar í virkri og lifandi rannsóknahéð. Kenningar um eðli minnis, myndun hugtaka, mikilvægi þjálfunar til skilnings eru dæmi. Ef þær eru um skólatengd verkefni þá eru þær alla jafna öruggar upplýsingar – og aðferðir – á viðkomandi efni. Kenningar, aðferðir og færni af þessu tagi eru meginstoðir í fagvinnu skólasálfræðinga.

c) Þriðji flokkurinn eru breiðar kenningar, hálf- og óprófaðar, stundum ill-prófanlegar. Þær eru oft um altæka og algilda eiginleika á borð við sálarþroska, heilbrigði, menningu eða hamingju. Þær hafa oft sterka skírskotun um hvernig skuli bera sig að til að tryggja þroska, skilja áhrif umhverfis eða barnæsku á persónuleika og annað slíkt. Þær hafa þó oft veika raunprófunarhéð og óljósa tengingu við staðbundnar aðstæður. Stundum getur það staðið til bóta – til dæmis verður fróðlegt að sjá hvernig „jákvæð sálfræði“ fótur sig í náinni framtíð. Stundum má telja fullreynt með raunprófun; kenning Carls Gústavs Jung um sameiginlega óvitund framkallar varla sterka raunprófunarhéð úr þessu, en hún heldur ugglaustr áfram að heilla fólk sem leitar þekkingar á djúpsævi mannlegrar vitundar. Sumir halda ranglega að þessi flokkur sé – eða ætti að minnsta kosti að vera – dæmigerður fyrir nútímasálfræði.

Hér er því ekki haldið fram að þessi flokkur kenninga sé vita gagnslaus. Þarna getur verið áhugavert, jafnvel heillandi efni úr fortíð og til framtíðar. Flokkurinn má þó kljást við þá þversögn að heildarmyndir – djúpar og breiðar – sem höfða vel til skilningsleitandi fólks hafa stundum veikan raunprófunargrunn – og eru varla hagnýtanlegar nema þá sem innsæisleiftur í sálarlífsskilning lesenda.

d) Síðast eru taldar almennar yfirkenningar, óprófanlegar forsendur og ismar sem beina rannsóknum og túlkunum að sérstökum útfærslum. Hér flokkast hugmyndastraumar á við skynreynsluhyggju (e. empiricism), tvíhyggju, umhverfishyggju, húmanisma. Sumar þessara hugmynda gefa heildarsýn, eru umgjardir eða baksvið fyrir afmarkaðri kenningar, aðrar eru samheiti yfir sögulega hugmyndastrauma í sálfræði aldanna.

Hagnýting sálfræðinnar heppnast best – og er að okkar viti í bestu samræmi við eðli greinarinnar – þegar hún miðast við kenningar úr fyrstu tveimur flokkunum – staðbundnar rannsóknir og viðteknar prófaðar kenningar. Ástæðan fyrir áhuga skólafólks (og stundum sálfræðinga sjálfra) á almennustu og minnst prófuðu flokkunum, er þó ekki hugsunarlaus. Vanmat á rannsóknarþætti sálfræðinnar og ofmat á ágæti almennustu kenninganna – eru oft knúnar þeim góða ásetningi að finna kenningu sem speglar þau mannúðlegu gildi sem hljóta að einkenna góða menntun.

## Nokkur orð um fagmennsku og gildi

Gildisdrifnar kenningar (úr þriðja og fjórða flokki) um stefnuviðmið fyrir samfélög og einstaklinga eru ekki ofarlega á afrekalista sálfræðinnar. Auðvitað má rökræða þá afmörkun og líka er hægt að gagnrýna mögulega beitingu rannsókna- og stöðlunarramma á röngum forsendum. Gagnrýni á þrönga gagnadrifna kenningu gerir þó ekki breiða gildisdrifna kenningu að góðri sálfræði.

Til dæmis má nefna gagnrýni á vegum fjölgreindarkenninga á afmarkaðan greindarskilning sálfræðilegra greindarprófa. Auðvitað má miðla skilningi á greind sem er annar og víðari en í greindarprófum. Það gerir fólk í eigin nafni og sinnar greinar og raungerir svo eftir atvikum. Ef það vinnur að námskrá þar sem greind verður að vera lykilatriði og fjölgreindarhugtak telst vænlegast – sem hvort tveggja er ólíklegt – þá verður sú námskrá ekki réttmæt í nafni viðtekinna nútímasálfræði. Það er ekki sannfærandi að miða verk við greind en hundsá niðurstöður hefðbundinna rannsókna – eða lýsa þær ógildar en stilla svo upp eigin uppáhaldskeningum eins og staðfestum rannsóknum. Það er alls ekki hlutverk almennra greindarprófa að móta námskrá og það er hlutverk skólanna, ekki sálfræðinga almennt, að hindra þá gildisvæðingu.

Annar gildahnútur, sem oft verður niðurstaða af íslenskri umræðu, vefst um róttæka atferlishyggju í sálfræði. Margir telja (ranglega) að hún sé dæmigerð fyrir atferlishyggju og jafnvel fyrir drjúgan

hluta af sálfræði 20. aldar; og (aftur ranglega) að þar með sé tekið fyrir mannúðlegt sjónarhorn í garð skjólstaðinga sálfræðinnar; greinin verði varla nýtt til gagns nema leitað sé í mannúðlegri kenningar um þroska, þróun og greind.

Þetta felur í sér tvenns konar vandræði – auk ranghugmynda um atferlisgreiningu. Annars vegar er vanmat á þeirri þekkingu sem safnast hefur upp í sálfræði 20. aldar – um nám, hæfni, skilning, greind og önnur viðfangsefni í kennslu. Hins vegar er ofmat á möguleikum breiðra fræðikenninga til að setja kennslu heildarmarkmið. Sálfræðikenningar – breiðar eða mjóar – koma ekki í staðinn fyrir stefnumótun; þær koma ekki í staðinn fyrir hugsun, góðvild og mannúð. Það er auðvitað ekki svo að einu mannúðlegu sálfræðingarnir séu þeir sem kenna sig við fræði og samtök með mannúð í heitinu.

Hér er því ekki neitað að ströng aðgreining staðreynda og gilda er vafasöm; ekkert athæfi er gjörsteytt gildum eða hagsmunum. Eins mikilvægt og það er að rannsóknir sneiði hjá óviðeigandi áhrifsbáttum eru þær óhjákvæmilega háðar mannlegu sjónarhorni, sögulegri framvindu, óvæntri áherslu eða knýjandi nauðsynjum. Jafnvel rökbundnasta speki hefur normatífan boðunarbátt þó í smáu sé: „Hringur er 360 gráður“ er skilgreining en líka viðmið um réttar gráðumælingar. Sama á við um sálfræðirannsóknir, þær eru ekki hlutlægar í gegn, óháðar síðum og boðun; sálfræði mótast eins og aðrar greinar, af tíðaranda – frá vali á viðfangsefnum að túlkun niðurstaðna. Það er auðvitað ekkert endilega til tjóns, það er ekki meginmarkmið allra fræða að forðast gildi eða boðun. Stundum hafa fræði beinlínis það verkefni að framkalla opinská gildi og koma þeim á framfæri í orði og verki, en með öllum fyrirvörum um ísmeygileik gilda í umræðu um staðreyndir höldum við því samt fram að rannsóknir á sálfræðikenningum séu alla jafna tiltölulega gagnadrifið og boðunarsnautt athæfi. Meginverkefni sálfræðilegra rannsókna er að framkalla niðurstöður – ekki að móta síðferði, tiltaka heildarstefnu eða taka afstöðu til stjórnsýslu- eða stjórn mála.

Þetta er einföldun – sem á engan veginn að draga úr síðferðilegri ábyrgð sálfræðinga í samstarfi við skóla. Sálfræðingar eru auðvitað ekki fulltrúar óumdeilanlegra staðreynda eða fullvissu – frjáls og frí af þeim efasemdum og varkárni sem mannleg samskipti (og fagmennska) af öllu tagi fela í sér. Þessi einföldun er dregin upp hér til að draga fram að sú ábyrgð, sú skylda er líka beinlínis hluti af þjálfun og starfi kennara og fráleitt að ætlast til þess að henni sé varpað í fang vísindalegra staðreynda með samstarfi við sálfræðinga. Fræðin um kennslu – sem kölluð eru uppeldis- og menntunarfræði að íslenskri hefð – fást auðvitað líka við gögn og staðreyndir ef svo má að orði komast, en þau hafa líka skyldur og markmið nokkuð óháð sálfræðilegri raunprófunarhefð. Það er eitt verkefni uppeldis- og menntunarfræða að skilja og móta mark- og stefnumið um nám og þroska, frá uppeldishugsjónum og skólafestnu að námskrám og afmörkuðum kennsluáðferðum. Fræðin eiga að framkalla opinská gildi, flétta þau við menntunarmarkmið og leggja á ráðin um hvernig þeim verði náð. Slík fræða- og rannsóknahefð tengist heimspekilegum, sögulegum og stjórn málaegum viðfangsefnum oftast og sterkar en sálfræði gerir.

Réttmæt mynd af sálfræði og möguleikum hennar í skólafestnu er mikilvæg fyrir alla aðila til að ákveða hlutverk sálfræðinga og samstarf þeirra við kennara. Markmiðið með starfi sálfræðinga í skólum er samstarf við kennara og stuðningur, ekki að taka yfir eða smætta umræðu um uppeldi og kennslu niður á einn sálfræðilegan heimavöll. Enginn einn hugtakagrunnur er áskilinn frá tilraunastofum upp í kennslustofur. Það er draumkennt yfirlæti – eða vanreifaður misskilningur – ef sálfræðingar ætla sér að taka yfir eða snarbreyta kennslu og fræðaheimi kennara og skólafólks. Veðurfræði gerir stólpagagn á landi og sjó – en veðurfræðingar ráða hvorki ferðadagskrám né veiðiaðferðum.

## **Hvernig sálfræði er líklegt að henti í námi og starfi kennara**

Áður en fullyrt er að þessi sálfræðin eða hin henti vel í skólafestnu þarf að minna á hið augljósa, að mannleg samskipti, líka kennsla, fara að öllu jöfnu fram án menntunar í sálfræði. Fólk beitir sálfræðilegri kunnáttu – eins og það kann að tala án þess að fara vísitandi eftir málfræðireglum. Samlíkingin er takmörkuð – hegðun er almennt ekki kenningadrifið – en líkingin ítrekar að venjulegt fólk lærir og iðkar samskiptasálfræði áður en það les sálfræðibækur.



Slíka einkasálfræði – sinn eigin mannskilning – hlýtur kennari að móta og skerpa í námi sínu og starfi og getur þá auðvitað sitthvað lært af sálfræði og öðrum greinum. Sannfæring kennara sem birtist í umgengni við nemendur um að hvetja þá frekar en letja, gæta að virðingu þeirra (og sinni eigin), forðast niðurlægjandi tóntegundir og svo framvegis er auðvitað farsælla veganesti í starfi en útlekking á yfirgripsmiklum sálfræðikenningum; „umhverfi mótar alla dáð“, „barnið skilur ekki sértekningu fyrr en það er sjö ára“, „lengi býr að fyrstu gerð“. Kennarar móta eigin aðferð og afstöðu – læra af reynslu og leiðbeiningu að skilja nám og nemendur. Fræðileg sálfræði hjálpar á ýmsan hátt en hún er ekki skilyrði mannlegra samskipta. Í árdaga nútímasálfræð innar sagði einn af frumkvöðlunum, William James, í fyrirlestrum fyrir kennara (í lauslegri þýðingu):

Það eru mistök, mjög mikil mistök, að halda að þið getið leitt tiltekna kennsluáætlanir og kennsluáðferðir – tilbúna til notkunar – beint af sálfræði, vísindunum um lögmál hugans. Sálfræði er vísindagrein en uppeldi og kennsla er list. List leiðir ekki sjálfkrafa af vísindum. Frjór mannshugur verður að nýta vísindagrein á frumlegan og skapandi hátt (James, 1899).

Spakmælið dregur fram sígildan mun á nýtingu og kenningu, ekki þó þann að sálfræði sé grundvöllur fræðanna, óháð tíma og gildum, heldur hinn að kennsla – eins og margs konar hagnýting – feli í sér listrænan þátt. Það er verkefni kennara að flétta þekkingu við kunnáttu, hvort sem þekkingin er sálfræðileg eða ekki. James minnir á að góð mannleg samskipti eru aldrei vélræn, sjálfsgöð og annars hugar. Þau eru líkari listgrein. Með hliðsjón af framansögðu lýsum við nú nokkrum tegundum af sálfræðilegu efni úr kennslu og námsmati í samhengi við kennaranám.

a) *Almennur sálfræðilegur fróðleikur* getur auðvitað nýst kennurum, en sálfræði í kennaranámi á að jafnaði að lúta að aðalstarfi kennara, kennslunni sjálfri. Þetta segir sig kannski sjálf og er í samræmi við það sem nefnt var í samhengi við fjórskiptingu sálfræðikenninga: Yfirborðsþekking á víðtækum kenningum er ekki mjög hagnýt sálfræði. Vitaskuld má mæla með sálfræði til almennrar menntunar um mannfólk og vísindi í samræmi við það menntunarhlutverk sem sálfræði hefur oft gegnt. Hún var til dæmis um áratugaskeið skylduefni fyrir alla nemendur í Háskóla Íslands, þá hluti af heimspækilegum forspjallsvísindum. Sú skipan verður seint endurvakin, en fyrir áhugasama kennara og nemendur er þekking á sálfræði ekki lakari til skilnings á undrum og lögmálum veraldarinnar en önnur vísindi. Tilgangurinn á ekki að vera til að mennta hálf-sálfræðinga eða setja kennurum kröfur um kunnáttu og skilning sem tryggja hæfni til að skilja og aðstoða sálfræðinga á vinnustað. Námsefnið á að efla sjálfstraust og stolt kennara af eigin fagi og kynna þeim möguleika til að sækja sér aðstoð við meginverkefni skólanna, að koma börnum til mennta og þroska.

Hér má nefna dálítinn aukaflokk: Sálfræðilegar niðurstöður – oft án mikilla kenninga – *sem afhjúpa ranghugmyndir um sálfræði*. Vel valið efni af því tagi getur verið hörkugott veganesti. Það sparar til dæmis umstang að vita að það er ekki staðfest að nám takist best ef kennsluháttum er hagað í samræmi við námshátt hvers nemanda, og þó ótrúlegt kunni að virðast skiptast nemendur ekki í flokka eftir því hvort hægri eða vinstra heilahvel er virkara. Unglingsár eru ekki heldur óhjákvæmilega tími sálræns uppnáms og ringulreiðar – og það sem kannski kemur sumum mikið á óvart: Lítil sjálfsvirðing er ekki helsta orsök sálræns vanda (sjá t.d. Lillienfeld o.fl., 2010).

b) *Sálfræði um kennslu sem hvílir á prófuðum kenningum um tiltekna virkni*. Námsálfræði, þroskasálfræði og sálfræði hugsunar- eða hugfræði (e. cognitive psychology) búa yfir þekkingu á færni og námsferlum sem eru augljós undirstaða náms og kennslu á mörgum sviðum á öllum skólastigum. Þetta efni flokkast flest í annan flokk kenninga, prófaðra kenninga sem eru sérhæfðar fyrir kennslu.

Til dæmis býr sálfræði hugsunar yfir bálki niðurstaðna um hvernig nám fer fram, hvernig börn læra og fólk lærir, hvernig nám byggist á forskilningi, hvernig nemendur móta sér hugsana- eða hugtakakerfi þegar þeir læra, hvernig slík kerfi geta verið ólík eftir námsferli og svo framvegis. Sérstakir kenningaþættir um ofangreind ferli hafa verið rannsakaðir á eðlilegum námsvettvangi og lagaðir að honum.

Þessi sálfræði um aðalverkefni kennara, kennslu, hlýtur að vera meðal grundvallaratriða í kennaranámi – ekki endilega sérstakt fag heldur órjúfanlegur hluti af kennslufræði. Auðvitað er hægt að kenna án þess að þekkja þessar kenningar með nafni – leikfímiskennari getur kennt heljarstökk án þess að þekkja aflfræði Newtons. En hann getur þó varla afneitað þyngdarafli og verkan þess – eða valið sér að vinna samkvæmt aflfræði forngríkkja. Sálfræðilegar niðurstöður um nám eru varla af sama traustleikastigi og kenning Newtons, en það hlýtur að vera metnaðarmál að haga kennslu í samræmi við það sem best er vitað um nám og þar býr sálfræði yfir mörgum þekkingarbálkum sem skipta máli (sjá t.d. Bransford o.fl., 2000; National Academies of Sciences, Engineering and Medicine, 2018).

c) *Gagnrýnið mat og mælingar* á fjölbreyttri færni, eiginleikum og athæfi er mótandi þáttur í kenningasmíð og hagnýtingu sálfræðinnar – og mikilvægt viðfangsefni gagnrýnnar hugsunar um sálfræði. Kennarar geta ljóslega notfært sér reynslu- og rannsóknabanka sálfræðinnar um þetta – meðal annars að læra að þekkja lúmskar mælingagildir en sálfræðin hefur á einhverjum tíma ratað í flestar þeirra.

Vitaskuld getur áhersla á mat og mælingar gengið í öfgar. Mat verður ekki því betra sem það er hlutlægara. Stundum er hlutgert mat – jafnvel nákvæmni upp á þrjú aukastafi – tóm vitleysa. Að sjálfsgöðu þarf oft að bregðast við þeirri, að því er virðist óumflýjanlegu, tilhneigingu samræmdra matskerfa að breytast í hlutlæg markmið, jafnvel í rannsókn- og kennslustefnu háskóla. Vitaskuld geta tilraunir til að fella allt nám inn í hlutlæg markmið orðið næsta klunnalegar.

Tíma kennara og kennaranema er vel varið í að móta hagkvæmar og góðar matsaðferðir sem henta þeirra kennslu, þeirra fagi, og þær geta fengist í samvinnu við sálfræði. Kennarar þurfa að öðlast fjölbreyttan þekkingargrunn um námsmat og velja síðan hverju sinni þær aðferðir sem henta best – eftir aðstæðum, samhengi og tilgangi matsins. Matsfræði þeirra á að spretta úr rótinni „hvað vil ég gera, hvað þarf að gera?“ frekar en að sálðrast frá toppi og niður „hvernig líta fullkomnar vísindalegar mælingar út þessa dagana?“ Kennarar eru kennarar; þeir þurfa að kunna gagnasöfnun sem hentar starfi þeirra. Ef þeir þurfa á vísindalegri færni að halda þá leita þeir til sérfræðinga í viðkomandi rannsóknnum – eða tileinka sér þá sérhæfðu færni sem til þarf.

d) *Hálfkunnátta í óprófuðum eða mjög almennum sálfræðikenningum* gerir kennurum lítið gagn. Það er líklega meinalaust – þó það sé skrítið – ef kennaranemum er kenndur þarfapíramídi Maslows frekar en almennur, uppeldisfræðilegur mannskilningur. Kenning Maslows er ekki lífvænleg kenning í sálfræðirannsóknnum – hvort sem rannsóknarefnið er þroski barna, eðli skapgerðar eða frumglæðir hegðunar. Henni er oft beitt í nafni náttúrlegrar kenningar um stigveldi þarfa, sem hún er ekki. Hún hafði sögulegt hlutverk í meðferðarsálfræði, hún er notuð sem skema í viðtölum stjórnenda, hún er ekki himinhrópani vitleysa út af fyrir sig, en hún er ekki viðtekin og gagnreynd sálfræðikenning, hvorki um nám, þroska né áhugahvöt.

Svipað gildir um fjölgreindarkenningu sem áður var getið. Hugmyndir um að fjölgreindarsnið henti til að velja kennsluaðferðir styðjast ekki við sterk raunprófunarrök. Kenningin stendur ekki undir nafni sem nútímakenning um greind eða greindarmælingar. Hún kann að minna skólafólk á að hver hefur til síns ágætis nokkuð – en það er ekki viðtekin og prófuð sálfræði heldur kenning um uppeldi með mörg einkenni hugmyndafræði.

Einnig má nefna breiðar kenningar um mannshugann – til dæmis hugsmíðahyggju (e. constructivism) eða skynreynsluhyggju (e. psychological empiricism). Svo almenn kenning kann að vera sannfærandi – og kannski rétt í tilteknum skilningi – en til þess að hún verði að þroska- eða námssálfræði þarf rannsókn- og mótunarþátt. Hún verður ekki sjálfkrafa verkfæri í kennslu, ekki frekar en að marxísk samfélagsgreining sé hagstjórnartæki eða að verkfærihyggja (e. instrumentalism) um eðli hugtaka leggi línur í stærðfræðikennslu. Það væri göfugt og kannski valdeflandi ef hugmyndin um barnið sem lítinn vísindamañ réði í öllum aðstæðum, en sú ályktun gengi gegn mikilvægum niðurstöðum um sálfræði náms.

## Þróun sálfræðipjónustu við börn í íslenskum grunnskólum

Hagnýting sálfræði í skólstarfi á Íslandi fer eftir sömu meginstraumum og annars staðar á Vesturlöndum, hún hefst við stefnumótun í skólamálaum upp úr aldamótum 1900 og seytjar inn í kennaranám auk þess sem faggreinar sálfræðinga verða til ein af annarri, en auðvitað var þróunin hér á sérstökum kvarða. Háskólakennarar í sálfræði voru sárafáir fram á síðari hluta aldarinnar og persónubundin atvik gátu snarbreytt starfsvettvangi þeirra (Jörgen Pind, 2020). Rannsóknir í sálfræði á Íslandi komu varla til sögunnar fyrr en upp úr miðri öld, og voru í fyrstu bundnar við stöðlun greindarprófs. Starfandi sálfræðingar, sem flestir tengdust skólum og kennslu, voru enn innan við tíu á 6. áratug aldarinnar.

Þróunin var, eins og erlendis, samofin þróun skólstarfs. Allt frá því að almenningsfræðsla festist í sessi í skipulögðu skólstarfi studdist þróun á faglegru umgjörð skólstarfs við þekkingu úr sálar- og uppeldisfræði og við mótun kennaramenntunar var snemma lögð áhersla á þekkingu á þessum fræðasviðum (Helgi Skúli Kjartansson, 2008). Einnig hefur iðulega verið eftirspurn eftir sálfræðilegri þekkingu til að fást við margvíslegan vanda barna og ungmenna innan (og utan) skólakerfisins.

Fram að setningu grunnskólalaga 1974 höfðu sálfræðingar tekið að sér margvíslega þjónustu við skólábörn í vanda á vegum sveitarfélaga og misjafnt eftir búsetu hversu mikil hún var (Jón Torfi Jónasson, 2008; Kristinn Björnsson, 1991). Skýr lagastöð var þó ekki fyrir sálfræðipjónustu í skólum á þessum tíma en sóst var eftir þjónustunni sem óx á sjötta og sjöunda áratug.

Skipulögð sálfræðipjónusta við börn á grunnskólaaldri var sett í grunnskólalög árið 1974 og fræðluskrifstofur stofnaðar í öllum landshlutum með ráðgjafar- og sálfræðipjónustu við hverja þeirra. Sex árum síðar gaf menntamálaráðuneytið út reglugerð um framkvæmd ráðgjafar- og sálfræðipjónustu í skólum þar sem sálfræðingum var ætlað víðtækt hlutverk á sviði ráðgjafar, greiningar og meðferðar barna með geðræna erfiðleika og námserfiðleika (reglugerð um ráðgjafar- og sálfræðipjónustu grunnskóla nr. 21/1980).

Þeir áttu að nýta sálfræðilega og uppeldisfræðilega þekkingu í skólstarfi, vera ráðgefandi um umbætur í skólstarfi og stuðla þannig að geðvernd barna, sinna greiningu á börnum með alvarleg frávík á sviði náms, vitsmuna, tilfinninga og hegðunar, leiðbeina skólástjórnendum, kennurum og foreldrum um kennslu, uppeldi og meðferð nemenda sem voru athugaðir, taka til meðferðar nemendur sem sýndu merki geðræna erfiðleika og leiðbeina foreldrum og kennurum um meðferð þeirra, sjá um hæfniprófanir og ráðgjöf í tengslum við náms- og starfsval unglunga, og stunda ýmis rannsóknarstörf og athuganir á ráðgjöf og þjónustu (lög um grunnskóla nr. 63/1974, 67. gr.).

Áherslan var víðtæk: Á geðvernd og námserfiðleika, greiningu og íhlutun, samvinnu við sérkennara og ráðgjöf við kennara, nemendur og foreldra. Reynt var að móta kerfi sem styddi við nám, þroska og líðan á öllum þremur þjónustustigunum sem fjallað er um í byrjun greinarinnar. Að vonum reyndist erfitt að sinna öllum ofangreindum þáttum, til dæmis ráðgjöf við náms- og starfsval unglunga, ráðgefandi umbótum í skólstarfi og rannsóknum á ráðgjöf og þjónustu. Ástæðurnar voru margar en starfsskilyrði, vinnuálag, og mönnun sálfræði- og ráðgjafarþjónustu á fræðluskrifstofum vó þar þungt.

Með grunnskólalögum nr. 66/1995 var horfið frá miðstýrðu skólakerfi yfir í dreifstýrðari skipan. Fræðluskrifstofur með ráðgjafar- og sálfræðipjónustu í skólum voru lagðar niður en sveitarfélögum var nú gert að skipuleggja það sem hét *sérfræðipjónusta skóla*. Hún átti – með videigandi leiðbeiningum og aðstoð við starfsfólk – að styðja grunnskólana við að leysa sjálfir flest viðfangsefni sem upp kæmu. Hér var farið fram af sannfæringu um að flest sem aflaga fer í skólum megi lagfæra með því að leiðbeina og ráðleggja starfsfólki skóla, einkum kennurum, og gera þá leiknari við að leysa fjölbáttan vanda, oft og tíðum utan þeirra sérsviðs.

Það er einkum þrennt í grunnskólalögum 1995 og í reglugerð um sérfræðipjónustu nr. 386/1996 sem breytti sálfræði- og ráðgjafarþjónustunni. Fyrst, að nú var henni ætlað afmarkaðra og minna hlutverk. Þjónusta á sviði geðverndar var að mestu horfin en áhersla lögð á athuganir á



erfiðleikum sem höfðu áhrif á nám barnanna. Útfærsla var þó hvorki í lögum né reglugerð um sérfræðiþjónustuna. Einnig lagði reglugerðin áherslu á kennslufræðilega ráðgjöf, námsráðgjöf og sálfræðiþjónustu með þröngu sniði og í þriðja lagi var opnuð leið fyrir útvistun verkefna sem áður átti að fást við hjá ráðgjafar- og sálfræðiþjónustu skóla.

Þegar sveitarfélög tóku yfir og skipulögðu þessa nýju sérfræðiþjónustu óx einkarekstur sálfræðinga og fleiri stétta, til dæmis talmeinafræðinga, til að greina og meðhöndla börn í margþættum vanda. Þjónusta sem áður var á hendi ráðgjafar- og sálfræðiþjónustu skóla fjarlægðist skólana og dreifðist á fjölda fagaðila. Tími greiningarkerfa fyrir geð- og taugaraskanir var runninn upp í íslensku skólakerfi. Skýringa og skilnings á vanlíðan og erfiðri hegðun var einkum leitað í innri þáttum í fari barna. Vísað var til röskunar á taugaþroska án þess að greiningin eða gögnin sem hún hvíldi á væru taugafræðileg eða lífeðlisfræðileg. Samspili þroska, félagslegra, uppeldisfræðilegra og einstaklingsbundinna þátta í líðan og farsæld barna var óvænt ýtt til hliðar.

Grunnskólalög 1995 og reglugerð 1996 breyttu þannig inntaki og umfangi sálfræðiþjónustu í skólum mikið. Horfið var frá almennu hlutverki þjónustunnar á sviði geðverndar og það afmarkað að mestu við athuganir og formlega greiningu á erfiðleikum í námi. Það máttu þó allir vita að með því að þrengja og rýra starfssvið sálfræðiþjónustu í skólum yrði tæplega hægt að sinna börnum með margþættan vanda með faglegum hætti. Ef ekki var tekið á þessu innan skólanna varð að gera það utan þeirra – og sú varð líka raunin.

## Sérfræðiþjónusta og skóli án aðgreiningar

Næsti áfangi í þróun sálfræðiþjónustu í skólum var lögfesting menntastefnu um skóla án aðgreiningar í grunnskólalögum nr. 91/2008. Lögum fylgdu tvær reglugerðir um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum (reglugerð nr. 584/2010) og um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (reglugerð nr. 585/2010). Í seinni reglugerðinni, 2. gr., er skilgreining á skóla án aðgreiningar þessi:

Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólasterfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Þessi hugmynd var ekki glæný í íslensku skólakerfi. Allt frá setningu grunnskólalaga 1974 (og jafnvel enn fyrr) voru hugmyndir um blöndun fatlaðra og ófatlaðra nemenda á dagskrá, og þær eflust svo á tíunda áratugnum, til dæmis með reglugerð um sérkennslu nr. 98/1990 (við grunnskólalög frá 1974) þar sem tilgreint var að nemendur með sérstakar námsþarfir skyldu njóta sérkennslu í heimaskóla og enn frekar með grunnskólalögum frá 1991 (lög um grunnskóla nr. 49/1991) með sérstakri áherslu á blöndun fatlaðra og ófatlaðra nemenda. Einnig má nefna yfirlýsingu UNESCO um skóla fyrir alla sem kynnt var á fundi í Salamanca á Spáni 1994 og menntamálaráðherra gaf út á prenti héraendis, og grunnskólalög 1995 þar sem skólanum var ætlað að mæta þörfum allra barna. Grunnskólalögin 2008 voru því að vissu leyti staðfesting á því sem þegar var orðinn veruleiki í íslensku skólakerfi en skerpt var á hugmyndinni að baki stefnu um skóla án aðgreiningar og sérfræðiþjónustu skóla.

Skipulag, umfang og inntak sálfræðiþjónustu við börn í grunnskólum breyttist reyndar lítið eða ekki með grunnskólalögum 2008 og tilheyrandi reglugerð nr. 584/2010. Í 3. grein reglugerðarinnar kemur fram að markmið „... með sérfræðiþjónustu sveitarfélaga er að kennslufræðileg, sálfræðileg, þroskafræðileg og félagsfræðileg þekking nýtist sem best í skólasterfi.“ Annað megininntak og markmið með sérþjónustunni á að vera það sama og í reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla nr. 386/1996, sem sagt að „... beinast að því að efla skóla sem faglegar stofnanir sem geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólasterfi og veita starfsfólki skóla leiðbeiningar og aðstoð við störf sín eftir því sem við á.“ (2. gr.). Og starfsfólk sérfræðiþjónustunnar á að „... hafa sérfræðimenntun á sviði kennslu-, uppeldis- eða félagsmála.“ (8. gr.). Sálfræðimenntun er ekki þar á meðal en athyglisvert að í **kjölfar lagasetningarinnar**

**fjölgaði ósérhæfðu starfsfólki innan skólanna til að aðstoða kennara við að sinna sífellt sérhæfðari viðfangsefnum.** Sú algenga skipan í sveitarfélögum landsins fer gegn góðri og áskilinni stjórnslu, væntanlega í nafni sparnaðar og manneklu. Formlegt og faglegt hlutverk sálfræðinga og sálfræðilegrar þekkingar varð líka óljóst innan sérfræðiþjónustunnar þó að brýn verkefni væru þess eðlis að þeim yrði varla sinnt án aðkomu sálfræðinga.

Sveitarfélög eiga samkvæmt lögum að skipuleggja og veita sérfræðiþjónustu í grunn- og leikskólum en nokkuð er mismunandi hvernig það er gert. Fimm árum eftir lögsetningu skóla án aðgreiningar lét Mennta- og menningarmálaráðuneytið gera úttekt á sérfræðiþjónustu skóla í sex sveitarfélögum, einu á höfuðborgarsvæðinu og fimm á landsbyggðinni. Markmiðið var að athuga samræmi sérfræðiþjónustu sveitarfélaganna og áhersluatriða í reglugerðinni (nr. 584/2010) um þessa þjónustu (Árný Elíasdóttir o.fl., 2013).

Í samantekt á niðurstöðum úttektarinnar (bls. 3–4) kemur meðal annars fram að sveitarfélögum gekk misvel að tryggja aðgengi að sérfræðiþjónustu og framkvæmd hennar var mismunandi. Þá virtist óljóst hver verkaskipting – hlutverk, ábyrgð og skyldur – ætti að vera milli sveitarfélags og skóla. Viðmælendum í skólum þótti erfitt að framfylgja stefnu um skóla án aðgreiningar og vildu fjölbreyttari sérfræðiþekkingu innan skóla. Algengt viðhorf kennara var að meira álag fylgdi starfinu og mikill tími færi í einstaka nemendur á kostnað annarra. Líklegt er að þessi viðhorf kennara og annars skólafólks eigi enn hljómgrunn víða í skólakerfinu. Um það vitna niðurstöður viðameiri úttektar á skóla án aðgreiningar hér á landi (Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017).

Aðferðin í úttekt Evrópumiðstöðvarinnar fólst í að setja fram æskileg viðmið um menntun án aðgreiningar. Sjö slík meginviðmið voru metin auk fjölda efnisatriða undir hverju meginviðmiði. Gagnanna var aflað frá fólki í ráðuneytum, hjá sveitarstjórnnum, hagsmunasamtökum, starfsfólki skóla, skólaþjónustu, foreldrum, nemendum og fleirum (sjá nánar í Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017).

Ein meginniðurstaða úttektarinnar er þessi: „Mismunandi skilningur er lagður í hugtakið menntun án aðgreiningar meðal þeirra sem sinna menntamálum, bæði innan hvers skólastigs og milli skólastiga. Almenn þarf að skýra betur bæði hugtakið sjálft og hvernig standa ber að framkvæmd menntunar án aðgreiningar“ (Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017, bls. 12).

Önnur niðurstaða úttektarinnar er að skýrari leiðsögn þurfi af hálfu fræðslufyrivalda um framkvæmd löggjafar og stefnumótunar á sviði menntunar án aðgreiningar. Samkvæmt niðurstöðum er óskýrt í hugum þeirra sem sinna menntamálum hvernig á að skipuleggja og framkvæma ýmsa þætti skólstarfsins í góðu samræmi við hugmyndina um skóla án aðgreiningar. Það er því viðbúið að fyrirkomulag og inntak sérfræðiþjónustu skóla markist af þessari óvissu, ekki síður en innra starf í skólum.

Endurtekið stef í úttekt Evrópumiðstöðvar (2017) er að starfsfólk skóla kalli eftir meiri og fjölbreyttari faglegum stuðningi við störf sín. Í samantekt úttektarinnar er það orðað svona: „Þótt starfsfólk á öllum stigum menntakerfisins vinni af heilindum að framgangi stefnunnar hefur það ekki notið nægilegs stuðnings til þess. Formlegur stuðningur er að nokkru fyrir hendi en starfsfólk skóla lítur svo á að fleiri og sveigjanlegri kostir á slíkum stuðningi þurfi að bjóðast“ (Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017, bls. 12). Greining á niðurstöðum úr spurningalistakönnun sem kennarar svöruðu í úttektinni er orðuð á þennan hátt: „Meiri hluti kennara svarar því til að þeim sé annaðhvort „að litlu leyti“ eða „alls ekki“ gefinn kostur á samstarfi við fagfólk úr öðrum greinum. Önnur gögn sem stuðst var við í úttektinni benda til þess að ýmsir hópar starfsfólks í skólum, en þó einkum kennarar, finni til einangrunar í starfi. Þeim þykir sem dregið hafi úr formlegum stuðningi í skólum enda þótt nemendum með sérþarfir í námi fari fjölgandi“ (Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir, 2017, bls. 78).

Eðli málsins samkvæmt þarf skipulag sérfræðiþjónustu við börn í skólum að taka mið af menntastefnu og markmiðum sem skólstarfinu eru sett af fræðslufyrirvöldum. Stefnan um skóla

án aðgreiningar hefur haft umtalsverð áhrif á hvernig og hvaða þjónustu börn fá innan skólanna. Úrræðum innan skólanna hefur ekki fjölgað og fjöldi fagstétta breytist ekki í takt við flóknari viðfangsefni. Þetta skapar vanda eins og kemur fram í tilvitnunum hér að framan.

Við bætist að margvísleg sálfræðileg úrræði handa börnum hafa fjarlægst skólana og samfelld fagleg samskipti kennara og sálfræðinga eru lítil þegar skilum á frumgreiningu lýkur, þjálfunareða stuðningsáætlun er skilað til skóla eða málunum vísað til fagaðila utan skóla. Þetta á bæði við um sálfræðiþjónustu fyrir börn og vinnu með málproskaraskanir barna. Margt af því sem þar er gert er ekki unnið í skólunum þó að það sé vel hægt og þörfin brýn. Tiltæk úrræði innan skólanna, inntak og skipulag sérfræðiþjónustu skóla, duga ekki lengur til að takast á við margþættan vanda barna innan þeirra. Á meðan það ástand varir er hætt við að framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar verði áfátt.

## Sérfræðiþjónusta og skólastefna

Stefna fræðslufirvalda og þær hugmyndir sem lagðar eru þar til grundvallar getur haft önnur áhrif í skólum en vænst er. Algengt er að horfa fram hjá þessu og leita skýringa á misbrestum í framkvæmd skólastefnu í starfi þeirra sem eiga að framkvæma hana. Þegar innleiðingu á stefnu fylgir ekki eðlilegt fjármagn – ekki einu sinni greining á kostnaði – og í ofanálag skortir faglegar leiðbeiningar um framkvæmd stefnunnar, er líklegast að útkoman verði önnur en ætlast er til (Einar Guðmundsson, 2001). Það er endurtekið stef í stefnumótun um skólamál héraendis að fjárskortur, óljósar hugmyndir um útfærslu og ónógar bjargir í skólum til að framfylgja stefnunni, draga úr tilætluðum áhrifum. Sú ábyrgð sem lögð er á herðar kennara við framkvæmd skólastefnu er oft óraunsæ miðað við þau skilyrði sem þeim eru búin til verksins.

Kennarar hafa á síðustu áratugum fengið í fangið margvísleg sérhæfð viðfangsefni sem þeir hafa hvorki menntun né aðstöðu til að leysa. Þetta veldur álagi og setur mark sitt á skólastarfið. Þó að kennarar skili sínu verki vel miðað við starfsaðstæður er líklegt að þetta hafi letjandi áhrif og bitni á flestu sem máli skiptir, frá námsárangri og líðan nemenda að starfsánægju kennara og möguleikum þeirra til að sinna öllum nemendum (með eða án sérþarfa). Þetta er uppskrift að kulnun og langvarandi þreytu vegna óeðlilega margra starfsþátta.

Það er óraunsætt að ætla að þetta verði leyst með því að sálfræðingar eða aðrir veiti kennurum leiðbeiningar og ráðgjöf um hvernig skuli mæta auknum kröfum til að þeir „geti leyst flest þau viðfangsefni sem upp koma í skólastarfi“. Það þarf að létta verkum af kennurum og þiggja ráð úr reynslubrunni þeirra um hvernig best er að bregðast við aðstæðum á hverjum stað. Til þess þurfa kennarar ráðrúm og sveigjanleika innan eðlilegs vinnutíma og aðgang að aðstoð fagfólks sem þeir telja þörf á og gagnist þeim best.

Þessar aðstæður, eins og svo margur vandi, tengjast flutningi grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga. Mörg sveitarfélög voru illa undir það búin að taka yfir faglegan hluta skólastarfsins, þar á meðal sálfræðilega ráðgjöf, greiningu og meðferð. Til marks um þetta er þessari þjónustu nú hiklaust útvistað til fagaðila utan skólanna og dæmi um að lítil eða engin skipuleg skólaþjónusta sé veitt í litlum sveitarfélögum (Anna Kristín Sigurðardóttir o.fl., 2022). Vaxtarbroddurinn í útvistaðri þjónustu á síðari árum er sú ákvörðun margra sveitarfélaga að skilyrða þjónustu við skólabörn við greiningu á vanda þeirra. Bið eftir greiningu og meðferðarúrræðum getur verið löng og niðurgreiðsla á slíkri þjónustu er takmörkuð. Meðferðarúrræði fyrir börn utan skólakerfisins er í mörgum tilvikum háð því hvort foreldrar hafi efni á slíkri þjónustu fyrir börn sín. Til að bregðast við þessu þarf fjölbreyttari stuðning við kennara á vettvangi og fleiri fagstéttir innan skólanna til að létta af þeim verkum sem tengjast þroska, líðan og líkamlegri heilsu barna og ungmenna.

Um staðsetningu fagstétta, staðbundið eða miðlægt, er gjarnan fjallað eins og kostirnir séu aðeins tveir, að sérfræðingur starfi alveg utan skólanna eða alveg innan þeirra. Þroskaþjálfar hafa verið ráðnir til að starfa innan skólanna og hafa aðsetur þar en ekki sálfræðingar og talmeinafræðingar svo dæmi sé tekið. Slík tvískipting er ekki lögmál. Eftir setningu grunnskólalaga 1974 gerði skipulag sálfræði- og ráðgjafarþjónustu skóla á mörgum fræðsluskrifstofum ráð fyrir fastri

viðveru sálfræðinga í skólum tiltekna daga vikunnar en einn dag í viku á miðlægri skrifstofu, og talkennarar sinntu sínum störfum innan skólanna. Eðlilegt framhald af þeirri reynslu sem af því varð er að hluti sálfræðinga (og talmeinafræðinga) starfi eingöngu í skólum og hafi þar starfsaðstöðu.

Það er óskiljanleg einföldun að ætla þessum (og fleiri) starfsstéttum að vera annað hvort á miðlægri skrifstofu eða ekki. Kannski er þetta hikandi aðlögun að óljósum hugmyndum um hvernig skuli framkvæma stefnu um skóla án aðgreiningar, kannski einhverjar einkahugmyndir um hvernig framangreindar starfsstéttir geta styrkt skólstarf. Okkur virðist blasa við að skynsamleg þróun og lagasetning til að koma á fjölbreyttari þjónustu við sífelld flóknara skólstarf er nauðsynleg.

Helsti vandi sérfræðiþjónustu við börn í grunnskólum landsins er skortur á heildarsýn á inntaki og magni hennar, hvar hún eigi að fara fram og hver á að veita hana. Núverandi skólaþjónusta við börn felst einkum í frumgreiningu á vanda barna og ráðgjöf til kennara en þjónustukerfi við börn á skólaaldri hefur í auknum mæli færst út fyrir skólana. Í mörgum tilvikum hafa sveitarfélög ekki fjármagnað stuðning vegna sérþarfa barna í leik- og grunnskólum nema að formleg greining á vanda þeirra hafi farið fram. Bið eftir greiningu getur verið löng og útilokað áhrifaríkustu lausnina: Snemmbæran stuðning við börn í vanda.

Hér er augljóslega úrbóta þörf. Breyta þarf reglum um fjárveitingar til stuðnings börnum í vanda innan skólanna og aftengja þær frá rækilegri greiningu á vanda þeirra. Gera þarf sérfræðiþjónustu skóla skilvirkari og breyta inntaki hennar þannig að sérfræðiþekking sé til staðar innan skólanna til að fást við sérhæfðan vanda barna. Á móti má draga úr ráðgjöf til kennara og annars starfsfólks til að veita þjónustuna sjálft. Nýta á sérfræðiþekkingu til lausnar í stað ráðgjafar. Fjölga þarf fagstéttum í skólum, sálfræðingum og talmeinafræðingum þar á meðal, koma á teymisvinnu ólíkra fagstétta í skólum, styrkja íhlutun í skólum vegna barna í vanda, efla snemmbæran stuðning innan skóla og bæta skilyrði til greiningar á sérþörfum barna með nothæfum greiningartækjum.

Námserfiðleikar barna, geðrænn vandi, margvíslegar fatlanir, skertur vitsmunaproski, skertur og seinkaður málþroski og almennur vandi á málsviði, vandi á sviði tilfinninga og félagsþroska, hegðunarvandamál og félagslegur vandi eru allt dæmi um sérhæfðan vanda barna sem þarf að bregðast við og vinna með innan skóla án aðgreiningar. Það er ljóst að teymisvinna sérfræðinga innan skóla er vænlegust til að vel takist til við menntun þessara barna – og það hefur einnig áhrif á menntun annarra barna sem ekki eru með einhvern skilgreindan vanda.

## Lokaorð

Sjónarmiðin sem koma fram í þessari grein byggjum við á reynslu af fjölbreyttum vettvangi. Við teljum að niðurstöður sálfræðirannsóknna geti verið mikilvægur þáttur í starfi kennara, og að sálfræði í kennaranámi eigi einkum að beinast að kennslu – aðferðum, ferlum og mati – en hvorki að óprófuðum kenningum um manngildi né hálf-námi í faglegri sálfræði. Við teljum að faglegir sálfræðingar eigi að vinna nálægt kennurum – vera til aðstoðar og ráðgjafar við staðbundin úrlausnarefni. Þeir eiga að létta verkum af kennurum, hvorki yfirmenn þeirra né fjarlægir verktakar sem einkum meðhöndla þriðja stigs vanda einstakra barna. Við teljum að skipan í þessum efnum sé ekki í farsælasta horfi á Íslandi nútímans.

Greinin – eins og ritið allt að þessu sinni – er tileinkað góðum samstarfsmanni, hjálparhelli og fyrirmynd, Jóni Torfa Jónassyni. Fyrsta ekta aðild annars okkar að háskólakennslu var fjarkennsla í námssálarfræði fyrir kennaranema árið 1987 – sem Jón Torfi skipulagði á vegum Uppeldis- og kennslufræði í Háskóla Íslands. Við ritun þessarar greinar fannst ritara aftur og aftur að sín fersku og frumlegu sjónarmið væru harla oft sótt í þann lærdóm sem fékkst þar fyrir rúmlega þremur áratugum. Jón Torfi hefur, auk háskólakennslu, haft með hendi stjórnun, skipulag og frumkvöðlastarf á mörgum sviðum háskóla- og menntamála þar sem áhrif hans eru mikil og augljós. Okkur grunar að oft leynist líka áhrif hans á bak við verkefni og atbeina samstarfsmanna sem vita ekki betur en að framlag þeirra sé býsna frumlegt.

Við þökkum Jóni Torfa fyrir áratugalangt samstarf og vináttu og óskum honum og Bryndísi eiginkonu hans allra heilla.

## Psychology in Schools

Psychology's connection to education and teaching is manifested in many forms: in research cooperation, in psychological subfields and in psychological professions for education and learning. This article examines two important questions in that area: 1) What kind of psychology is most useful for teachers and in teachers' education? And 2) How, considering the history and development of psychological services in the Icelandic school system, should these services be organized in Iceland, with special respect to the policy of „inclusive education“.

We explain how modern psychology has, since its beginning, evolved to embrace an ever wider area – not by developing a grand theoretical base, not by general deepening of common research programs, and not by a homogeneous accumulation of empirical results – but rather by developing a diversification of subject areas to which empirical methods are applied. This has produced an array of methods and theoretical frameworks relevant to their respective subfields, held together by a common subject matter (explaining behavior), an unflinching loyalty to empirical testing and critical thinking as well as wide-ranging ameliorism.

These properties of the field, are not always properly respected when psychology is called upon to serve in schooling and teaching – and sometimes even turned on its head – when untested (even untestable) theories of psychology are presented as common knowledge in modern psychology and employed in educational roles, from proxies for educational policy to the allocation of values and culture in schoolwork. We hold that, in accordance with the nature of psychology, its application in schools is most useful when it is evidence based, empirically driven and practiced in close collaboration with school personnel. Psychology is a research-driven activity and hence its application is most successful when that is respected in close cooperation with teachers and their needs.

The history of psychological services in the Icelandic comprehensive school system (6 to 16 year-olds) reveals incompatible emphases that touch upon the above discussion. The roles that ambitious legislation in the eighties assigned to psychologists and other supporting professionals in the school system have been reduced, narrowed and changed. This has mostly happened without rationale, but obviously in connection with two factors: The policy of „education for all“ and the transfer of comprehensive schools from state governance to municipalities and local government.

The „education for all“ policy has been poorly defined, financed and processed as is documented in state-requested reports. It has increased the responsibilities of teachers to deal with special student needs, but at the same time the services of psychologists to teachers have become more distant, even moved from the schools to outside institutes or private practices. Psychologists' roles in the system have been reduced, mostly to diagnostic and advisory roles in the hope of enabling teachers themselves to handle all classroom problems – often obviously outside their expertise and training. Although teachers work well and efficiently given their situation, this state of insufficient help is stressful and is likely to harm school morale and general performance.

We hold that new legislation and an accompanying regulatory framework is clearly needed to ensure that expert knowledge can be of full use to teachers, so they can work full time teaching, as well as to other school staff– and the schools will better attain the goals embedded in the policy of „education for all“.

**Key words:** psychology in schools, psychology in teachers' education, professional and psychological services for schoolchildren with special needs, psychology in schools, schooling for everyone.



## Um höfunda

Sigurður J. Grétarsson (sjg@hi.is) hefur kennt sálfræði í nær fjóra áratugi, fyrst í uppeldis- og kennslufræði fyrir kennaranema og í Kennaraháskólanum en nú í rúma þrjú áratugi í Háskóla Íslands þar sem hann er prófessor. Hann hefur samið kennslufni og fjallað um skilning og mat foreldra á hegðun og þroska eigin barna. Hin síðari ár hefur hann fjallað um stöðu sálfræði í heimi vísinda.

Einar Guðmundsson (eing@hi.is) er prófessor í sálfræði við Háskóla Íslands. Hann hefur gegnt ýmsum störfum á sviði skóla- og menntamála á öllum skólastigum. Rannsóknir hans hafa einkum beinst að fjölpjódlegum samanburði á námsárangri barna og ungmenna, eiginleikum og stöðlun geðrænna kvarða, greindar-, kunnáttu- og þroskaþrófa.

## About the authors

Sigurður J. Grétarsson (sjg@hi.is) has taught psychology for nearly forty years, first in teacher training programs but now for thirty years in the Faculty of Psychology at the University of Iceland where he is professor. He has written teaching materials for psychology and general university teaching, written about parents' understanding and assessment of their children's behaviour and development. Lately his main concern has been the position of psychology in science and society.

Einar Guðmundsson (eing@hi.is) is a professor of psychology in the University of Iceland. He has worked in many roles and positions in the field of education at all school levels in Iceland. His research has focused on international comparison of educational attainment of children and adolescents and the properties, construction and standardization of measurement scales, tapping issues ranging from psychiatric symptoms in children, to IQ, aptitude and child development.

## Heimildir

- Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Gerður G. Óskarsdóttir, Ingvar Sigurgeirsson, Sigríður Margrét Sigurðardóttir og Þorsteinn Sæberg. (2022). Grunnskólinn hjá sveitarfélögum í 25 ár: Ávinningar og áskoranir. *Skólaþræðir – Tímarit Samtaka áhugafólks um skólaþróun*. [https://skolathraedir.is/2022/04/19/flutningur\\_grunnskolars\\_25\\_ar/](https://skolathraedir.is/2022/04/19/flutningur_grunnskolars_25_ar/)
- Árný Elíasdóttir, Svava B. Sigurjónsdóttir, Sveinborg Hafliðadóttir og Arndís Vilhjálmisdóttir. (2013). *Úttekt á fyrirkomulagi og framkvæmd sérfræðiþjónustu í sex sveitarfélögum*. Attentus – mannaúður og ráðgjöf.
- Bransford, J. D., Brown, A. L. og Cocking, R. R. (ritstjórar). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. National Academic Press.
- Danziger, K. (1997). *Naming the mind: How psychology found its language*. SAGE.
- Einar Guðmundsson. (2001). *Raungreinar í grunnskóla*. Námsmatsstofnun.
- Evrópumíðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi – Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*.
- Greenwood, J. D. (2015). *A conceptual history of psychology. Exploring the tangled web*. Cambridge University Press.
- Helgi Skúli Kjartansson. (2008). Ísland eftirstríðsáranna. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 11–21). Háskólaútgáfan.
- James, W. (1899). *Talks to teachers on psychology: And to students on some of life's ideals*. <https://www.gutenberg.org/files/16287/16287-h/16287-h.htm>
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Þjónustustofnanir skólanna. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 218–233). Háskólaútgáfan.
- Jörgen Pind. (2020). *Frá sál til sálar: Ævi og verk Guðmundar Finnbogasonar sálfræðings*. Háskólaútgáfan.
- Kristinn Björnsson. (1991). *Sálfræðiþjónusta skóla. Dáttur hagnýtrar sálfræði*. Háskólaútgáfan.
- Lillienfeld, S. O., Lynn, S. J., Ruscio, J. og Beyerstein, B. L. (2010). *50 great myths of popular psychology: Shattering widespread misconceptions about human behavior*. John Wiley & Sons.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine. (2018). *How people learn II: Learners, contexts, and cultures*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/24783>
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reglugerð um ráðgjafar- og sálfræðiþjónustu grunnskóla nr. 21/1980.
- Reglugerð um sérfræðiþjónustu skóla nr. 386/1996.
- Reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 584/2010.
- Reglugerð um sérkennslu nr. 98/1990.



Sálfræði í skólastarfi. (2022).

Sigurður J. Grétarsson og Einar Guðmundsson

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérriit 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérriit til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs\\_jon\\_torfa/06.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/06.pdf)

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.76>