



Aðeins orð á blaði?

Um sýn reykvískra grunnskólakennara
á menntastefnuna
skóli margbreytileikans

Kristín Axelsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed - gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Aðeins orð á blaði?
*Um sýn reykvískra grunnskólakennara á
menntastefnuna skóli margbreytileikans*

Kristín Axelsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-gráðu í sérkennslufræðum

Leiðbeinandi: Dr. phil. Dóra S. Bjarnason

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

2012

Aðeins orð á blaði? Um sýn reykvískra grunnskólakennara
á menntastefnuna skóli margbreytileikans.

Ritgerð þessi er 40 eininga lokaverkefni til meistaraþrófs við Uppeldis- og
menntunarfræðideild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Kristín Axelsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2012

Formáli

Ritgerð þessi fjallar um sýn almennra kennara í Reykjavík á menntastefnuna skóli án aðgreiningar, sem hér verður kölluð skóli margbreytileikans og á starf sitt í margbreytilegum nemendahópi grunnskólanna. Ritgerðin er 40 eininga meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed. gráðu í sérkennslufræðum.

Vegferð mín um hugmyndafræði og kenningar skóla margbreytileikans hófst haustið 2006 er ég hóf diplómanám í sérkennslufræðum. Á þeim tíma, sem síðan er liðinn, hafa margar spurningar vaknað. Sumum þeirra hef ég fengið svar við en öðrum er enn ósvarað. Ég er sannfærðari en áður um mikilvægi og gildi þessarar menntastefnu fyrir samfélög nútímans sem stöðugt verða margbreytilegri.

Gagnaöflun vegna rannsóknarinnar fór fram á vorönn 2011 en vinnuni við ritgerðina lauk sumarið 2012. Leiðbeinandi minn var Dr. phil. Dóra S. Bjarnason, prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og forstöðumaður Rannsóknarstofu um skóla án aðgreiningar. Ég kann Dóru bestu þakkir fyrir leiðsögnina. Staðföst trú hennar á mig er mér mikils virði og hefur verið mér í senn áskorun og hvatning. Fjölskyldu minni og nánasta samstarfsfólki þakka ég fyrir þolinmæði og stuðning á meðan á ritgerðarvinnuni stóð.

Í mestri þakkarskuld stend ég þó við þá kennara sem unnu með mér í rannsókninni. Jákvæðni þeirra við ósk minni um þátttöku þeirra og það traust, sem þeir sýndu mér með því að vera fúsir til að deila með mér skoðunum sínum og reynslu, voru ómetanleg – án þeirra hefði þessi ritgerð ekki orðið til.

Ágrip

Menntastefnan *skóli án aðgreiningar/skóli margbreytileikans* hefur verið leiðarljós Reykjavíkurborgar í sérkennslumálum í um áratug. Nemendahópur grunnskóla borgarinnar er nú margbreytilegri en nokkru sinni fyrr. Unnið hefur verið að þróun starfshátta innan grunnskólanna með það að markmiði að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda. En fagleg umræða um menntastefnuna og skólastarf í víðu samhengi hefur ekki verið fyrirferðarmikil á þeim vettvangi og því nokkuð óljóst hver viðhorf almennra kennara eru til hennar.

Í rannsókninni var könnuð sýn almennra grunnskólakennara í höfuðborginni á menntastefnuna og upplifun þeirra af innleiðingu hennar. Leitað var svara við því hvaða augum þeir líta margbreytileika nemenda og hvaða leiðir skólar fara til að mæta margvíslegum þörfum nemenda. Fjórir umsjónarkennarar störfuðu með rannsakanda. Rannsóknaraðferðin var eigindleg og fór gagnaöflun m.a. fram með einstaklingsviðtölum og vettvangsathugunum í þremur grunnskólum á vorönn 2011.

Niðurstöður leiða í ljós jákvæð viðhorf kennaranna til margbreytilegs nemendahóps og menntastefnunnar. Þeir líta svo á að almennur grunnskóli eigi að vera fær um að mæta þörfum allra nemenda. En þeir hafa efasemdir um innleiðingarferli menntastefnunnar. Viðhorf þeirra til þess virðist mótað af óöryggi og úrræðaleyzi sem kennararnir upplifa. Kennararnir segjast hvorki kunna til verka þegar kemur að því að kenna öllum nemendum á árangursríkan hátt né til að styðja þá til félagslegar þátttöku. Niðurstöður sýna fram á ósamræmi milli orða kennaranna og verka. Þær benda til þess að innan skólasamfélagsins skorti sameiginlegan skilning á inntaki menntastefnunnar og skýra stefnu um skólastarf í anda hennar.

Jákvæð viðhorf kennara í garð margbreytileika nemenda og nýrra starfshátta gefa tilefni til bjartsýni hvað framgang menntastefnunnar varðar. Kennarar eru lykilpersónur í því ferli. Miklu skiptir að unnið verði að því að efla þá til starfa í anda hugmyndafræði hennar, meðal annars með því að skerpa skilning á inntaki skólastefnunnar innan grunnskólanna og styðja kennara við að bæta fagmennsku sína.

Abstract

Only written text? Teachers' attitudes towards inclusive education.

Inclusive education has been the main guideline in the educational policy of the compulsory school system of the Reykjavík municipality since the year 2000. An effort has been made to develop successful inclusion practices within schools. However, there has not been much professional debate about the policy and practice of inclusive education within the schools and consequently teachers' point of view on this policy is unclear.

The purpose of the research was to study teachers' attitude towards inclusive educational policy and how they experience its implementation. The research questions dealt with teachers' attitude to their work with diverse pupils and which practices schools use in order to meet the diversity of students needs. Four teachers participated in the research. Qualitative research methodology was utilised in this study and the data was mainly collected from in-depth individual interviews with participants and observations carried out in three schools and classrooms during the spring term 2011.

The main finding is that the teachers seem to be positive towards working with pupils of mixed ability. They believe that the mainstream school should be qualified to meet each student's needs. On the other hand, they are rather negative towards the implementation of the inclusive educational policy and seem to experience both insecurity and helplessness. They claim that they are neither adequately qualified to teach all students successfully nor to assist them to participate socially. The conclusion also indicates that there is no unanimous and clear understanding of the term inclusive education or how to implement it within the school setting.

The teachers' positive attitude towards pupils' diversity and working with a diverse group of students evokes optimism concerning the policy and practice of inclusive education in the future. Teachers play the key role in the procedure and therefore it is of a significant importance to prepare them adequately for the task ahead, by, for instance, supporting them to deepen their understanding of inclusive education and to adapt to a new educational setting.

Efnisyfirlit

Formáli.....	3
Ágrip.....	5
Abstract.....	7
Efnisyfirlit.....	9
Töfluskrá	11
1 Inngangur.....	13
1.1 Markmið og rannsóknarspurning	14
1.2 Bakgrunnur og val á viðfangsefni.....	14
1.3 Uppbygging ritgerðar	15
2 Baksvið starfsumhverfis grunnskólakennara.....	17
2.1 Alþjóðlegar samþykktir	17
2.2 Íslensk menntastefna.....	18
2.3 Misvísandi áherslur menntastefnu og framkvæmdar.....	20
2.4 Samantekt.....	21
3 Fræðilegur bakgrunnur, hugtök og rannsóknir	23
3.1 Skóli margbreytileikans.....	23
3.2 Lýðræðismenntun.....	25
3.3 Fagmennska kennara	27
3.4 Aðrar kenningar og hugtök	28
3.5 Aðrar rannsóknir á viðhorfum og starfsháttum kennara	30
3.6 Samantekt.....	33
4 Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna.....	35
4.1 Viðfangsefni rannsókna og gildi.....	35
4.2 Rannsóknarsnið og framkvæmd rannsókna	36
4.2.1 Einstaklingsviðtöl.....	36
4.2.2 Vettvangsathuganir.....	37
4.2.3 Val þátttakenda	38

4.3	Siðferðileg atriði rannsóknarvinnu	39
4.4	Úrvinnsla gagna	39
4.5	Trúverðugleiki rannsóknarinnar	40
4.6	Samantekt.....	41
5	Þátttakendur	43
5.1	Skólarnir.....	43
5.2	Kennararnir.....	45
6	Margbreytileiki nemenda	49
6.1	Hvert er hlutverk grunnskóla?	49
6.2	Viðhorf til margbreytileikans	51
6.3	Um menntun kennara	55
6.4	Samantekt.....	56
7	Sýn á menntastefnuna skóli margbreytileikans.....	57
7.1	Hvað felst í menntastefnunni?	57
7.2	Umræða um skólastarf	59
7.3	Um innleiðingu menntastefnunnar í Reykjavík	59
7.4	Samantekt.....	64
8	Skóli margbreytileikans?.....	65
8.1	Skólabragur.....	65
8.2	Starfshættir.....	66
8.3	Samantekt.....	71
9	Umræða	73
9.1	Niðurlag	82
	Heimildaskrá	85
	Viðauki A – Viðtalsrammi.....	91
	Viðauki B – Skráningarblöð	93
	Viðauki C – Tölvupóstur til skólastjóra	95
	Viðauki D – Bréf til foreldra	99

Töfluskra

Tafla 1 Skólarnir.....	45
Tafla 2 Kennararnir.....	48
Tafla 3 Stjórnun og samvinna	66

1 Inngangur

Hugmyndafræði menntastefnunnar *skóli án aðgreiningar* (e. inclusive education) og kenningar, sem henni liggja að baki, hafa undanfarin ár haft áhrif á stefnumörkun í íslenskum menntamálum og orðalag opinberra skjala svo sem lög og aðalnámskrá grunnskóla. Áhrifin birtast ekki síður í því að í almennum grunnskólum stundar nú nám nemendahópur, sem er mun margbreytilegri en áður var, meðal annars hvað einstaklingsbundnar þarfir varðar.

Í þessari ritgerð verður hugtakið *skóli margbreytileikans* notað í stað *skóli án aðgreiningar* nema þegar vísað er til orða þátttakenda rannsóknarinnar eða texta. Þar sem hugtakið *margbreytileiki* nær yfir alla nemendur stendur það að mínu mati nær hugmyndafræðinni, sem að baki menntastefnunnar liggur, að skólastarfið verði að rúma öll börn og taka mið af þörfum allra nemenda. Hugtakið *án aðgreiningar* beinir sjónarhorninu fremur að staðsetningu tiltekinna nemenda. Skóli margbreytileikans verður notað hér í sama skilningi og fram kemur á Minnisblaði á heimasíðu Rannsóknarstofu um skóla án aðgreiningar. Þar er hugtakið skilgreint bæði sem menntastefna sem byggist á hugmyndum um manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti og skólastarf sem tekur mið af þörfum allra nemenda (Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar, 2008). Sú skilgreining felur í sér að stefna beri að virkri þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu og að við skipulag skólastarfsins þurfi að hafa í huga allar hinar fjölbreytilegu og ólíku þarfir nemenda, bæði námslegar og félagslegar.

Hugtakið *sérþarfir* er nátengt allri umfjöllun um menntastefnuna skóli margbreytileikans en hefur ólíka merkingu í huga manna. Ég lít svo á allar manneskjur, börn jafnt sem fullorðnir, hafi sína sérstöðu og sínar sérþarfir. Hugtakið nær því í mínum huga ekki aðeins yfir sérstakar þarfir nemenda með andlega eða líkamlega skerðingu heldur yfir einstaklingsbundnar þarfir nemenda í víðum skilningi. Í þeim skilningi nota ég það í ritgerðinni.

Reykjavíkurborg markaði stefnu í sérkennslumálum í anda Salamanca-yfirlýsingarinnar árið 2002 (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002) og árið 2008 varð menntastefnan skóli án aðgreiningar opinber menntastefna á Íslandi með nýjum lögum um grunnskóla (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Áhersla er nú lögð á að með skipulagi og starfsháttum almennra grunnskóla sé leitast við að tryggja árangursríka skólagöngu allra barna og að í skólastarfi sé gætt jafnréttis í hvívetna. Breyttar áherslur í opinberri menntastefnu

kalla á nýja hugsun og breytt viðhorf kennara. Ferlið við innleiðingu skóla margbreytileikans hefur því bæði reynst flókið viðfangsefni og mikil áskorun fyrir grunnskóla. Menntastefnan hefur mætt mótspyrnu og efasemdir hafa verið uppi um réttmæti hennar. Niðurstöður rannsókna benda til þess að viðhorf, starfshættir og skipulag sem fylgja skóla án aðgreiningar hafi enn ekki náð að festast í sessi í grunnskólum hér á landi (Gretar L. Marinósson (ritstj.), 2007; Hermína Gunnþórsdóttir, 2010).

1.1 Markmið og rannsóknarspurning

Megindlegar rannsóknir á starfsháttum og viðhorfum kennara hafa verið gerðar á undanförunum árum. Minna hefur borið á eigindlegum rannsóknum sem varpa nánara ljósi á sjónarmið grunnskólakennara og viðhorf þeirra til menntastefnunnar eða reynslu þeirra af starfi í margbreytilegum nemendahópi. Í rannsókn þeirri, sem hér verða gerð skil, er sjónum beint að almennum grunnskólakennurum. Ætlunin er leyfa röddum og sjónarmiðum fjögurra kennara að heyrast með það að markmiði að varpa ljósi á starf kennara í skóla margbreytileikans og skilning þeirra á því hvað felist í menntastefnunni og skólastarfi í anda hennar. Athugað er viðhorf kennara til menntastefnunnar og reynsla þeirra af starfi í fjölbreytilegum hópi nemenda. Meginspurningin sem ég leita svara við með rannsókninni er: *Hver er sýn almennra grunnskólakennara á menntastefnuna skóli margbreytileikans og hver er upplifun þeirra af því hvernig staðið er að verki við innleiðingu hennar í Reykjavík?*

Það er von mín að rannsóknin leiði í ljós vísbendingar, í skilningi, viðhorfum og reynslu þátttakendanna, um hvernig vinna má markvisst að því að styðja kennara við það að bæta starfshætti sína í þágu allra nemenda.

1.2 Bakgrunnur og val á viðfangsefni

Ég hef verið kennari við grunnskóla Reykjavíkur í rúmlega þrjátíu ár. Á þeim tíma hefur nemendahópur grunnskólanna stöðugt orðið margbreytilegri. Í skólastarfi gefast góð tækifæri til að kynna börnum margbreytileika manna á jákvæðan hátt og vinna að því að þau þrói með sér samhygð, umburðarlyndi og virðingu í garð ólíkra einstaklinga og hópa. Slíkt uppeldi í æsku er að mínu mati forsenda fyrir farsælu lýðræðissamfélagi. Í árangursmiðuðu og fjölmenningarlegu samfélagi nútímans er mikilvægara en nokkru sinni fyrr að grunnskólinn sinni uppeldishlutverki sínu ásamt því að veita nemendum gæðamenntun. Því tel ég áriðandi að þannig verði staðið að verki við innleiðingu menntastefnunnar að sú hugmyndafræði, sem hún byggir á,

verði ríkjandi hugmyndafræði innan grunnskólanna og þau viðhorf og skipu- lag, sem eru grundvöllur hennar, festist í sessi í skólastarfi.

Þann áratug, sem liðinn er frá því að Reykjavíkurborg hóf innleiðingu sérkennslustefnu sinnar með skóla margbreytileikans að leiðarljósi (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002), hef ég starfað sem deildarstjóri í grunnskóla. Meðal verkefna minna er að aðstoða nemendur, kennara og foreldra við að leita leiða til að nemendur geti verið virkir þátttakendur í bekknum sínum. Ekki fer milli mála að grunnskólakennarar upplifa mikið álag í starfi sínu. Þeir þurfa að takast á við misvísandi opinbera mennta- stefnu og ósamhljóða skilaboð úr samfélaginu. Verkefnum þeirra fjölgar og margvíslegar þarfir nemenda þeirra gera auknar kröfur til þeirra sem fagmanna. Kröfurnar valda mörgum þeirra áhyggjum og vanlíðan í starfi. Í þessu samhengi hef ég gert mér grein fyrir hversu mikilvægt er að hugað sé að líðan kennara og hlúð að þeim í starfi.

Rannsóknir sýna að kennarar eru lykilpersónur við þróun skólastarfs og innleiðingu skóla margbreytileikans (Meijer, 2003). Viðhorf þeirra og starfs- hættir geta hvort sem er stuðlað að skólastarfi án aðgreiningar eða hindrað þróunina í átt að því. Ég hef þá trú að kennarar hafi vilja til að breyta starfsháttum sínum með það að markmiði að stuðla að þátttöku allra nemenda og hef velt fyrir mér hvernig styðja megi þá betur í starfi. Jákvætt viðhorf kennara í garð margbreytileika nemenda er grundvöllur þess að þeir leggi sig fram við að mæta margvíslegum þörfum allra nemenda og skapa þeim námumhverfi við hæfi. Forsenda jákvæðni í garð menntastefnunnar og skólaþróunar í anda hennar er að mínu viti upplýstir kennarar.

Umræða um menntastefnuna er viðkvæm og hefur verið skólafólki erfið. Kennarar tjá sig gjarnan á neikvæðum nótum um stefnuna og margbreyti- leika nemenda þegar þeir eru í ójafnvægi eftir átök og ósigrar. En umræða er mikilvæg til að auka og samræma skilning manna á flóknum fyrirbærum og því tel ég áhyggjuefni hve lítið hefur borið á umræðu um menntastefnuna í víðu samhengi í grunnskólum eða íslensku samfélagi að undanfögnu. Að mínu mati er tímabært að staldra við, ígrunda og ræða hvar við erum á vegi stödd og skerpa sýnina á hvernig standa þarf að verki við að tryggja jafnrétti, félagslegt réttlæti og gæðamenntun í skólum borgarinnar. Í því efni skiptir miklu að lítið sé til reynslu kennara og leitað eftir hugmyndum þeirra um leiðir til að nálgast viðfangsefnið.

1.3 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í níu kafla. Hér í inngangi hefur bakgrunnur rannsakanda, kveikjan að rannsókninni, markmið hennar og gildi verið kynnt.

Í öðrum kafla er gerð grein fyrir áherslum í opinberri menntastefnu og þeim ramma sem hún setur um starfssvið reykvískra grunnskólakennara. Þriðji kafli fjallar um kenningar og hugmyndafræði skóla margbreytileikans og starf kennara í margbreytilegum nemendahópi. Einnig er þar sagt frá öðrum rannsóknum sem tengjast viðhorfum og starfsháttum kennara.

Aðferðafræði er gerð skil í fjórða kafla. Greint er frá rannsóknarsniði og framkvæmd rannsóknar, vali þátttakenda og greiningu gagna. Siðferðileg atriði rannsóknarinnar eru rædd og hvernig leitast var við að gera niðurstöður sem trúverðugastar. Gerð er frekari grein fyrir þátttakendum og þeim skólum sem þeir störfuðu við í fimmta kafla.

Kaflar sex til átta eru niðurstöðukaflar. Þar er gerð grein fyrir niðurstöðum úr viðtölum við kennara og frá því sem fram kom er fylgst var með þeim að störfum. Í lokakafla eru niðurstöður ræddar í ljósi þess fræðilega bakgrunns sem til grundvallar er og rannsókna á sviðinu auk þess sem fjallað er um hvaða lærdóm má draga af rannsókninni.

2 Baksvið starfsumhverfis grunnskólakennara

Í kaflanum verður fjallað um alþjóðlegar samþykktir sem Íslendingar hafa gerst aðilar að og þau áhrif sem þær hafa haft á mótun íslenskrar menntastefnu og orðalag opinberra skjala um menntun barna á Íslandi. Með menntastefnu (e. educational policy) er átt við það safn laga, reglna og samþykpta sem stýra menntakerfi. Fjallað verður um hvernig hlutverk og skyldur íslenskra grunnskólakennara birtast í opinberri menntastefnu og þann ramma sem hún setur um starf íslenskra grunnskólakennara sem til athugunar er í rannsókn þessari.

2.1 Alþjóðlegar samþykktir

Íslendingar áttu fulltrúa á alþjóðlegri ráðstefnu UNESCO um menntun nemenda með sérþarfir (World conference on special needs education: Access and quality), sem haldin var í borginni Salamanca á Spáni árið 1994. Þar var til umfjöllunar stefna í kennslu nemenda með sérþarfir og framtíðarmarkmið henni tengd (Menntamálaráðuneytið, 1995). Á ráðstefnunni var samþykkt viljayfirlýsing um menntun fyrir alla án aðgreiningar.

Í Salamanca-yfirlýsingunni, sem einkennist af lýðræðislegri sýn og virðingu fyrir fjölbreytileika manna, kemur fram sú sannfæring aðila að almennir skólar séu lykilstofnanir við að vinna gegn hugarfari mismununar og móta þjóðfélag án aðgreiningar. Með aðild að yfirlýsingunni og útgáfu hennar ári síðar staðfestu íslensk stjórnvöld vilja sinn til að vinna að því að tryggja öllum börnum rétt til menntunar, að standa að umbótum í almennu menntakerfi með það í huga að börn með sérþarfir fái aðgang að menntun við sitt hæfi í almenna skólakerfinu og að efla kennaramenntun í því skyni að greiða götu skólastarfs án aðgreiningar (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Í rammaáætlun um aðgerðir (Menntamálaráðuneytið, 1995) er bent á að umbætur í skólakerfinu séu nauðsynlegar. Skólar eiga að taka mið af barninu hvað starfshætti varðar fremur en að barnið eigi að laga sig að skólanum. Þróa þarf kennsluhætti og leita nýrra leiða til að veita öllum börnum nám við hæfi. Lögð er áhersla á forystuhlutverk skólastjórnenda og ábyrgð þeirra við að vinna að upplýstum, jákvæðum viðhorfum starfsmanna sinna í garð skóla margbreytileikans. Mikilvægi þess að vandað sé til verka við menntun kennara og endurmenntun er enn fremur tíundað og að

kennaraefni eigi að fá góða þjálfun undir starfshætti í skóla margbreytileikans.

Með aðild sinni að öðrum alþjóðlegum samningum og samþykktum undanfarna áratugi hafa íslensk stjórnvöld sýnt enn frekar vilja sinn til að vinna að jöfnum aðgangi allra barna að menntun í almenna skólakerfinu. Þar má nefna Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 1989), sem undirritaður var fyrir Íslands hönd árið 1990, Dakar-yfirlýsinguna um Menntun fyrir alla (Menntamálaráðuneytið, 2002) og samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi fólks með fötlun en hann var undirritaður á Íslandi árið 2007 (Samningur um réttindi fatlaðs fólks, 2009). Áherslur alþjóðasamfélagsins í þessum sáttmálum hafa meðal annars beinst að því að auka menntun og færni kennara og breyta skipulagi skólastarfs og náms með það í huga að auka gæði menntunar allra nemenda.

2.2 Íslensk menntastefna

Íslensk menntastefna byggir á íslenskri menningu en hvílir að verulegu leyti á alþjóðlegum mannréttindasáttmálum. Stjórnvöld hafa brugðist við alþjóðlegum skuldbindingum sínum og unnið að því að færa inntak og orðalag stefnumótunarskjala, laga og reglugerða, sem varða menntun, til samræmis við þær. Síðustu áratugi hefur þróun skólamála verið í átt til skóla margbreytileikans. Breytingar hafa verið gerðar á íslensku skólakerfi með það að markmiði að færa sem flesta nemendur inn í almenna grunnskóla.

Í grunnskólalögum frá árinu 2008 kemur fram að hlutverk grunnskóla sé að stuðla að alhliða þroska og árangursríkri menntun allra nemenda. Allir nemendur eiga rétt á kennslu við sitt hæfi í almennum grunnskóla. Lögð er áhersla á lýðræðislega starfshætti grunnskóla og skólaanda sem einkennist af umburðarlyndi og virðingu fyrir fjölbreytileika manna. Skólastjóra eru lagðar þær skyldur á herðar að veita skóla sínum faglega forystu og bera ábyrgð á mótun símenntunaráætlunar í samræmi við áherslur skólans, sveitarfélags og aðalnámskrár (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í almennum hluta nýrrar aðalnámskrár grunnskóla hefur umfjöllun um lýðræðislega starfs- og kennsluhætti, sem grunnskólum er ætlað að ástunda, mikið vægi. Meðal sex grunnþátta menntunar, sem gerð eru skil í námskránni, eru *Lýðræði og mannréttindi* og *Jafnrétti*. Grunnþættirnir eru byggðir á því viðhorfi að íslensk menntastefna eigi að líta bæði til samfélagslegra markmiða og markmiða sem varða menntun sérhvers einstaklings (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012).

Menntastefnan skóli margbreytileikans er nú opinber stefna í íslenskum grunnskólum og vísað er til hennar bæði í lögum og aðalnámskrá. Hugtakið *skóli án aðgreiningar* kemur í fyrsta sinn fyrir í texta grunnskólalaga árið 2008 en aðeins tengt umfjöllun um réttindi nemenda með sérþarfir. Í Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010 kemur fram (2. gr.) að með skóla án aðgreiningar eigi löggjafinn við „grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi.“ Í almenna hluta aðalnámskrár er notuð þessi skilgreining laganna en að auki er lögð áhersla á „ákveðið viðhorf sem einkennist af virðingu“ (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012, bls. 30).

Samkvæmt skilgreiningu reglugerðar nr. 585/2010 eru þau börn með sérþarfir „sem eiga erfitt með nám sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegra eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar [...] nemendur með leshömlun, langveikir nemendur, nemendur með þroskaröskun, geðraskanir og aðrir nemendur með heilsutengdar sérþarfir“ (Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010, 2. gr.). Þessi skilgreining sérþarfa ber þess merki að horft er frá læknisfræðilegu sjónarhorni (sjá kafla 3.1) en hún er þó víðari og nær til fjölmennari hóps nemenda en fyrri skilgreiningar í opinberri eða fræðilegri umfjöllun (sjá t.d. Jón Torfi Jónasson, 2008; Menntamálaráðuneytið, 1995). Í umfjöllun aðalnámskrár um nemendur með sérþarfir er notuð framangreind skilgreining reglugerðarinnar en tiltekið sérstaklega að bráðgerir nemendur og nemendur með sérhæfileika eigi rétt á að fá námstækifæri við hæfi (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012).

Menntastefnan skóli án aðgreiningar var, í anda alþjóðasamþykkt, höfð að meginleiðarljósi við stefnumörkun í sérkennslumálum Reykjavíkur um síðustu aldamót. Sérkennslustefnunni var ætlað að koma til framkvæmda á árunum 2002 – 2004 og vinna átti að því að grunnskólar yrðu á þeim tíma færir um að mæta þörfum allra nemenda fyrir sérkennslu og stuðning. Foreldrar áttu þó áfram að hafa val á milli sérúrræða eða almennra grunnskóla fyrir börn sín. Gert var ráð fyrir að 1% nemenda myndi áfram stunda nám í sérskólum eða sérdeildum (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002). Í samræmi við stefnumótunina hefur verið unnið að því að breyta starfsemi sérskóla og sérdeilda við grunnskóla, leggja niður eða færa til sérúræði (Jón Torfi Jónasson, 2008). Í staðinn hafa verið ráðnir starfsmenn í almenna grunnskóla Reykjavíkur sem ætlað er að veita nemendum stuðning undir stjórn kennara. Stuðningur við nemendur hefur oftast en ekki verið í

höndum ófaglærðra stuðningsfulltrúa (Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007).

Menntasvið Reykjavíkur, sem nú heitir Skóla- og frístundasvið, hefur í stefnu sinni á undanförunum árum lagt áherslu á skóla án aðgreiningar, lýðræðislega starfshætti, jafnræði til náms og nám við hæfi hvers og eins (sjá t.d. Menntasvið Reykjavíkur, 2011). Samhliða framangreindum breytingum á starfsemi sérúrræða hafa grunnskólar borgarinnar verið hvattir til að þróa starfshætti sína, vinna að því að gera skólastarf fjölbreytilegra og sveigjanlegra og auka samvinnu milli hinna ýmsu aðila.

Kennarar hafa tekið þátt í mótun menntastefnunnar. Skólastefna Kennarasambandsins síðasta áratug sýnir að kennarar hafa fallist á áherslur hennar. Í henni er lögð áhersla á lýðræðislega starfshætti skóla, virðingu fyrir fjölbreytileika nemenda og nám við hæfi hvers og eins (sjá t.d. Kennarasamband Íslands, 2012). Þar sem rannsóknin snýr meðal annars að störfum kennara er ástæða til að athuga sérstaklega hvað segir í lögum og stefnum um hlutverk kennara og þær skyldur sem þeim eru lagðar á herðar. Í almenna hluta aðalnámskrá er hlutverki kennara gerð sérstök skil og áhersla lögð á að í starfi grunnskólakennara verði kennsla og uppeldi ekki aðgreint (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012). Í öllum skjölunum er lögð áhersla á mikilvægi sveigjanlegra og fjölbreyttra kennsluhátta, nám á forsendum hvers og eins, samstarf kennara og samvinnu við heimili nemenda. Allt eru þetta þættir sem eru í höndum kennara og undir þeim komið hvernig til tekst. En öðru fremur virðist þó vera lögð áhersla á störf umsjónarkennara og veigamikið hlutverk hans í skólagöngu nemenda. Umsjónarkennara ber að leggja sig fram um að kynnast nemendum sínum og aðstæðum þeirra sem best, fylgjast náið með námi, þroska, líðan og almennri velferð þeirra og sinna stuðningi við nemendur með sérþarfir (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012; Lög um grunnskóla, nr. 91/2008; Reglugerð um nemendur með sérþarfir nr. 585/2010). Hlutverki kennara eru hvorki gerð sérstök skil í sérkennslustefnu Reykjavíkurborgar (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002) né í stefnu Menntasviðs (Menntasvið Reykjavíkur, 2011).

2.3 Misvísandi áherslur menntastefnu og framkvæmdar

Ólafur Páll Jónsson (2011) bendir á ósamræmi milli hugmyndafræðilegrar hliðar opinberrar menntastefnu, sem kemur fram í grunnskólalögum og aðalnámskrá og verklegar hliðar eða framkvæmdarinnar. Samkvæmt skilgreiningu hans er *hugmyndafræði* samansafn kenninga, viðhorfa og hugmynda um tiltekin fyrirbæri, sem birtist í því hvaða gildi eru talin

mikilvæg og hvaða markmið eru sett. Hugmyndafræðin að baki íslenskrar menntastefnu er mótuð af hugmyndum um mannréttindi og lýðræði og þeirri sýn að skóli eigi að stuðla að almennum þroska nemenda. Framkvæmdin litast aftur á móti af trú á mælanlegum fræðslumarkmiðum og áherslu á skilvirkni skólakerfisins.

Yfirvöld hafa jafnhliða skóla margbreytileikans þá stefnu að bæta „árangur“ í skólastarfi og beita stýringu og eftirliti til að vinna að því markmiði. Stýringin fer meðal annars fram með námskrám sem innihalda staðla og námsmarkmiðum sem fylgja ber. Eftirlitið felst til dæmis í samræmdum prófum í faggreinum sem notuð eru til að meta árangur af skólastarfi og bera saman skóla. Samanburður hefur bæði farið fram milli skóla borgarinnar, á landsvísu og með þátttöku í alþjóðlegum prófum svo sem PISA. En mat á árangri af skólastarfi hefur sjaldnast náð til annarra þátta skólastarfs en þekkingar nemenda. Það nær ekki til þeirra þátta, sem í skóla margbreytileikans ætti að leggja mesta áherslu á, svo sem lýðræðislegra vinnubragða og virkar þátttöku allra nemenda í skólastarfinu.

Áhrif markaðssjónarmiða (e. neo-liberalism), um skilvirkni og árangur, birtast því í framkvæmd menntastefnu á Íslandi líkt og víðar um lönd. Ýmsir hafa bent á að slík sjónarmið vinna gegn stefnunni um skóla margbreytileikans. Misvísandi og mótsagnakenndar áherslur í menntastefnu annars vegar og framkvæmd hennar hins vegar valda kennurum vanda. Með kröfum sínum um hámarksárangur og samanburði á mælanlegum árangri skóla stuðla stjórnvöld að samkeppni milli nemenda, kennara og skóla. Markaðssjónarmið skapa hættu á að kennarar missi sjónar á uppeldislegum sjónarmiðum sínum á skólastarf. Þau geta leitt til þess að meiri einsleitni verði í skólastarfinu og minna tillit sé tekið til einstaklingsmunar. Sú hætta er fyrir hendi að nemendur verði misjafnlega verðmætir í huga kennara og það getur leitt til flokkunar og útilokunar einstakra nemenda (Apple, 2004; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006; Slee, 2011; Vlachou, 2004).

2.4 Samantekt

Fjallað hefur verið um hvernig sú hugmyndafræði um menntun, sem yfirvöld aðhyllast og alþjóðlegir sáttmálar, sem Íslendingar hafa undirritað og innleitt, endurspeglast í stefnumótun og orðalagi opinberra skjala um menntun barna. Skoðaður var sá rammi sem opinber stefnumótun setur um starf reykvískra grunnskólakennara. Einnig var ljósi varpað á misvísandi áherslur í menntastefnu yfirvalda og framkvæmd hennar.

3 Fræðilegur bakgrunnur, hugtök og rannsóknir

Hér verður fjallað um skóla margbreytileikans og lýðræðislegt skólastarf. Rætt er um fagmennsku kennara og gerð grein fyrir kenningum og hugtökum sem beitt er til greiningar og túlkunar á rannsóknargögnunum. Þá er sagt frá öðrum rannsóknum á starfsháttum og viðhorfum grunnskólakennara.

3.1 Skóli margbreytileikans

Rannsókn mín beinist meðal annars að skilningi kennara á inntaki menntastefnunnar skóli margbreytileikans og viðhorfum þeirra til hennar.

Hugtakið *skóli margbreytileikans* er notað hér fyrir enska hugtakið *inclusive education* í stað *skóli án aðgreiningar*. Hugtakið er margþætt og ekki einfalt að skilgreina hvað í því felst. Hér er það er notað í þeim skilningi sem fram kemur á Minnisblaði á heimasíðu Rannsóknarstofu um skóla án aðgreiningar, annars vegar sem menntastefna, sem byggist á hugmyndum um manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti, og hins vegar sem aðferð við að skipuleggja skólastarf sem tekur mið af þörfum allra nemenda, bæði námslegum og félagslegum. Skilgreiningin felur í sér viðhorf, það að stefna beri að fullgildri þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu. Hún felur jafnframt í sér aðgerðir sem skapa öllum nemendum möguleika til virkrar þátttöku í skólasamfélaginu og tryggja rétt þeirra til að þroskast og menntast á eigin forsendum (Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar, 2008).

Hugtakið *lýðræði* hefur tilvísun í ákveðið stjórnskipulag. En hér er það notað í þeim skilningi Dewey að það sé fyrst og fremst félagslegt fyrirbæri sem fólgið er í því að hver og einn temji sér lífsviðhorf og lífsstíl sem einkennast af virðingu, umhyggju og fordómaleysi í garð annarra, trú á jafnrétti og þá sýn að allir séu mikilvægir fyrir samfélagið (Dewey, 1998). Í hugtakinu felast þó eftir sem áður hugmyndir um völd, stjórnun og bindandi ákvarðanatöku. En lýðræðisleg ákvarðanatöku mótast af ábyrgð, umhyggju og viðurkenningu á mikilvægi allra einstaklinga. Hún felur í sér jafnan rétt og virka, fullgilda þátttöku allra í umræðu og þá skyldu að axla ábyrgð af framgangi mála (Ólafur Páll Jónsson, 2011, Strömstad, 2003; Wolfgang Edelstein, 2008).

Fullgild þátttaka felur í sér að samvinna og samskipti leiði til viðurkenningar, skilnings og jákvæðra viðhorfa milli ólíkra einstaklinga eða hópa. Gretar L. Marinósson, Ohna og Tetler (2007) líta svo á að þátttaka, hvort sem er í námslegum eða félagslegum skilningi, sé kjarni skóla margbreytileikans. Þau telja líkt og Ballard (2003) að fullgild þátttaka einstaklinga sé ekki síst fólgin í þeirri tilfinningu að vera mikilvægur hluti einhvers, svo sem hugmyndar eða samfélags.

Hugmyndir um skóla margbreytileikans eru sprottnar úr baráttu fyrir mannréttindum og snerust í byrjun einkum um rétt barna með skerðingar til að hafa aðgang að sömu skólum og önnur börn. Hugtakið felur í sér víðtækari og róttækari hugmyndir en þann rétt barna. Fræðimenn, sem skrifa um skóla margbreytileikans segja hugtakið ná yfir skólastarf sem einkennist af virðingu í garð nemenda, lítur á margbreytileika þeirra sem eðlilegt fyrirbæri og metur hann sem kost. Hugað er að alhliða velferð nemenda og tekið mið af þörfum þeirra með það að markmiði að tryggja árangursríka menntun allra. Stuðlað er að skólamenningu sem leitast við að fjarlægja allar hindranir sem koma í veg fyrir fullgilda þátttöku nemenda og hafnar öllu vinnulagi, sem leitt getur til mismununar eða útilokunar, hvort heldur í námssamfélaginu eða í skólasamfélaginu í heild (Allan, 2007; Barton, 2002; Dóra S. Bjarnason, 2010a; Slee 2011). Hafa verður í huga að skóla margbreytileikans verður vart endanlega náð þar sem í hugtakinu felst *ferli* fremur en markmið í sjálfu sér (Allan, 2006; Clough, 2006; Ferguson, 2008). Ferlið mun taka langan tíma, er eðlis síns vegna síbreytilegt og þarfnast stöðugar endurskoðunar.

Skóli margbreytileikans hefur sterka tengingu við hugmyndir fötlunarfræða. Löng hefð er fyrir því í skólakerfinu að horft sé á nemendur og sérstakar þarfir þeirra út frá *læknisfræðilegu sjónarhorni*. Í því felst að litið er svo á að frávik frá norminu eða sérþarfir sé galli eða vandi sem liggja í nemandanum sjálfum og af því leiðir að unnið er að því að lagfæra gallann með sérkennslu eða öðrum leiðum og gera nemandanum kleift að aðlagast aðstæðum sem skólinn býður upp á. *Félagsleg sjónarhorn* á manneskjur og hópa, sem rætur eiga að rekja til fötlunarfræða, leggja aftur á móti megináherslu á þátt umhverfisins í vanda nemandans. Frá þeim séð býr vandinn ekki í nemandanum heldur er hann tilkominn vegna samspils nemandans og umhverfisins. Umhverfið og/eða aðstæður eru byggð upp með þeim hætti að það hindrar einstaklinga í að vera fullgildir þátttakendur í skólastarfi (Dóra S. Bjarnason, 2007; Ferguson, 2008).

Undanfarin ár hafa kenningar um lýðræði og hugmyndir annarra fræðigreina svo sem fjölmeningarfræða fengið meira vægi í vangaveltum um

skóla margbreytileikans. Í umfjölluninni hefur áherslan færst yfir í það hvernig stuðla megi að árangursríkri menntun allra nemenda. Hugtakið sérþarfir hefur fengið víðtækari merkingu og nær nú yfir sérstakar þarfir nemanda hvort sem þær eru af námslegum, félagslegum eða menningarlegum toga (Allan og Slee, 2008; Barton 2002; Ferguson, 2008). Eftir sem áður eru félagsleg sjónarhorn grundvallarviðhorf í skóla margbreytileikans. Sé horft út frá þeim er sjónum beint að því að fjarlægja þær hindranir sem finna má í skólaumhverfinu og koma í veg fyrir fullgilda þátttöku nemanda í stað þess að horft sé til þess hvernig breyta þurfi nemandanum til að hann falli að skipulagi skólans.

Eitt af því sem leitað er eftir í rannsókninni er umfang og innihald umræðu um menntastefnuna í grunnskólum Reykjavíkur undanfarin ár. Ítrekað hefur verið bent á að það veldur erfiðleikum í umfjöllun og framkvæmd stefnunnar á öllum sviðum að merking hugtaksins og ýmissa hugtaka tengdum því eru á reiki. Skilgreiningar eru ósamhljóða og hugtakið hefur ólíkar merkingar eftir því frá hvaða sjónarhóli er horft. Skilningur á hugtakinu nær allt frá því að stefnan snúist um koma nemendum með sérstakar þarfir fyrir í almennum skólum yfir í að gera þurfi róttækar breytingar á skólakerfinu og endurmeta inntak skólastarfs (Allan og Slee, 2008; Barton, 2002; Gretar L. Marinósson, Ohna og Tetler 2007; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006). Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir (2009) greindu stefnuskjöl fjögurra fjölmennustu sveitarfélaga Íslands og heimasíður fjölda grunnskóla. Niðurstaða þeirra sýnir að viðkomandi sveitarfélög og skólar hafa ekki skýra sýn á inntak skóla margbreytileikans.

Þrátt fyrir að engin ein skilgreining, leið eða aðferð sé sú „rétt“ hvað skóla margbreytileikans viðkemur hafa margir bent á mikilvægi þess fyrir framvindu menntastefnunnar að hugtakið verði skilgreint nákvæmar og varpað verði skýrara ljósi á inntak þess, þau gildi og meginreglur um starfshætti sem það stendur fyrir. Sú hætta er ella fyrir hendi að hugtakið verði með tíð og tíma merkingarlaust í huga fólks (Allan, 2007; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006; Tetler, 2005; Slee, 2011; Vlachou, 2004).

3.2 Lýðræðismenntun

Lýðræðismenntun hefur verið áberandi í umræðu um menntamál að undanfögnu meðal annars í tengslum við fjölmennningarleg samfélög og vaxandi einstaklingshyggju. Meðal þess sem kannað er í rannsókninni er skilningur kennaranna á því hvað felst í lýðræði í skólastarfi og tengingu þess við menntastefnuna.

Hugtakið lýðræði og hugtök því tengd koma víða fyrir í opinberri menntastefnu eins og fram kemur í kafla tvö. Í almenna hluta aðalnámskrár er fjallað um tvenns konar mikilvægi lýðræðis í skóla. Annars vegar að skólastarf eigi að taka mið af því að undirbúa börn undir virka og ábyrga þátttöku í lýðræðissamfélagi og hins vegar að starfshættir skóla eigi að mótast af lýðræðislegu gildismati og siðferði (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012). Í þessu felast bæði markmið lýðræðisuppeldis og ábending um lýðræðislega starfshætti skóla eins og Ólafur Páll Jónsson (2011) bendir á.

Markmiðið með lýðræðislegu skólastarfi er að ala upp ábyrga og virka þegna lýðræðissamfélagsins. Til að skólastarf geti talist lýðræðislegt verður að ríkja virðing fyrir mannréttindum innan skólans. Viðurkenna verður sérhvert barn og sérstakar þarfir þess og leggja áherslu á þátttöku þess í lífinu innan skólans. Í gegnum lýðræðislega stjórnar- og samskiptahætti er unnið að lýðræðislegum viðhorfum nemenda jafnt og starfsmanna. Nemendur læra að umgangast hver annan af virðingu þrátt fyrir ólíka sýn á lífið. Þeim er meðal annars kennt að hugsa og lifa á lýðræðislegan hátt með því að kennarar veita þeim aðild að ákvörðunum, bæði hvað varðar heildina og líf þeirra sjálfra, og með því að leggja þeim þá skyldu á herðar að taka ábyrgð á því sem fram fer (Dewey, 2000; Ólafur Páll Jónsson, 2011; Strömstad, 2003; Wolfgang Edelstein, 2008).

Í hugmyndafræði og kenningum um skóla margbreytileikans annars vegar og hugmyndum um lýðræði í skólastarfi hins vegar er marga sameiginlega þætti að finna (Cummings, Dyson, og Millward, 2003; Ólafur Páll Jónsson, 2011; Strömstad, 2003). Í báðum hugtökunum felst að mannréttindi og virðing fyrir fjölbreytileika eru leiðarljós skólastarfsins. Inntakið er að ólíkir einstaklingar og hópar geti lifað og starfað saman á lýðræðislegan hátt. Meginkjarni í þeim báðum er samvera og samstarf, sem einkennist af umburðarlyndi, virðingu og umhyggju og skapar þannig grundvöll fyrir fullgildri þátttöku allra nemenda í skólastarfinu. Því má segja að skóli margbreytileikans sé í raun fólgin í lýðræðislegu skólastarfi.

Í grunnskólum gefst tækifæri til að fræða öll börn um reglur og venjur sem ríkja í lýðræðissamfélagi. Vegna margbreytileika nemenda grunnskóla veitast meiri möguleikar þar en annars staðar á að þjálfra lýðræðisleg samskipti milli ólíkra einstaklinga og hópa og stuðla að umburðarlyndi og samhygð. Því eru þeir lykilstofnanir þegar að lýðræðisuppeldi kemur. Strömstad (2003) bendir á að ætli skólar að sinna því hlutverki verða þeir að gæta þess að raunverulegt lýðræði sé til staðar í skólum og hlusta eftir rödd nemenda í núinu en líta ekki eingöngu á þá sem fólk framtíðarinnar.

3.3 Fagmennska kennara

Rannsóknarspurningar snúa meðal annars að viðhorfum og skilningi kennaranna á hlutverki sínu í skólastarfi og starfsháttum þeirra.

Hugtakið *fagmaður* felur í sér sérfræðilega þekkingu einstaklings á ákveðnu sviði sem grundvölluð er á rannsóknum. Fagmaður er álitinn fær um að bregðast við aðstæðum á sínu sviði í samræmi við fræðilega þekkingu og fylgja eftir ákvörðunum sem teknar eru. Fagmaður þarf að hafa svigrúm til að taka sjálfstæðar ákvarðanir um leiðir og lausnir í samræmi við þarfir skólstæðinga sinna. En því sjálfstæði fylgir sú skylda að byggja ákvarðanir á sérfæðilegri þekkingu og siðareglum og að starfa á þann hátt sem kemur skjólstæðingum fagmannsins best, fremur en að velja auðveldustu eða hagkvæmstu leiðir (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Það viðfangsefni kennara, að finna leiðir til að mæta þörfum nemenda í fjölbreyttu skólastarfi, krefst fagmennsku. Í starfi sínu þarf kennari að taka sjálfstæðar, ígrundaðar ákvarðanir um starfshætti með hagsmuni nemenda í huga og geta rökstutt gerðir sínar. Við ákvarðanatöku byggir kennari á dómgreind sinni, gildismati, siðareglum og þekkingu á starfi með nemendum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008; Trausti Þorsteinsson, 2003).

Fagmennska kennara er samtvinnuð úr tveimur meginþáttum. Annars vegar byggir hún á persónulegum þáttum kennarans svo sem gildismati hans og sannfæringu. Hins vegar kemur til starfshæfni hans (e. teacher competence) en hún er bæði fólgin í fræðilegri þekkingu og færni og þeirri persónulegu færni sem kennarinn býr yfir og getur beitt í starfi sínu. Ábyrgð er jafnframt veigamikill þáttur í fagmennsku kennara (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008).

Í hæfnihugtakinu felst að kennari þarf að vera fær um að takast á við ný og breytt viðfangsefni (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Kennari leitar því stöðugt nýrrar þekkingar og nýrra leiða til að koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 - almennur hluti, 2012). Á þennan þátt fagmennsku kennara reynir verulega við breyttar aðstæður í grunnskólum í dag. Trausti Þorsteinsson (2003) álitur þær breytingar á starfi kennara sem tengjast skóla margbreytileikans snerta grundvallarþætti fagmennskunnar hvað varðar völd og sjálfstæði kennara. Hann segir þær kalla á viðhorf og starfshætti sem falla undir *samvirka* fagmennsku. Í samvirkri fagmennsku felst meðal annars að kennari lætur af yfirráðum sínum í samskiptum við nemendur og foreldra og byggir starf sitt fremur á samvirkni við þá og samstarfsmenn sína. Hann lítur á sig sem leiðtoga sem virðir sjónarmið og kunnáttu annarra og virkjar þá til samvinnu á jafnræðisgrundvelli og samábyrgðar í ákvarðanatöku.

3.4 Aðrar kenningar og hugtök

Félagslegar mótunarkenningar

Meðal þess, sem öflun rannsóknargagna, greining þeirra og túlkun hvílir á, eru *félagslegar mótunarkenningar* (e. social constructionism). Samkvæmt þeim eru hugmyndir þátttakenda rannsóknarinnar og skilningur þeirra á fyrirbærum og hugtökum ekki staðreyndir heldur hugsmíðar, sem mótast hafa af reynslu þeirra og samskiptum við aðra. Þar má nefna skilning þeirra á menntun, hlutverki sínu og sérþörfum nemenda. Þau viðhorf og skilgreiningar, sem leitt hafa til skilnings þeirra, eru sameiginlegar, félagslegar smíðar sem eiga bæði sögulegar og menningarlegar rætur (t.d. í samfélagi, vinnustað eða fjölskyldu). Mótunarkenningar auðvelda rannsakanda meðal annars að átta sig á því hvernig ríkjandi umræða, viðhorf og norm í samfélagi og í skólum móta skilning kennara á eðli starfs síns og viðhorf hans til nemenda.

Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson (2007) segja félagslegar mótunarkenningar byggja á heimspekilegri sýn, *félagslegri hugsmíðahyggju* (e. social constructivism). Þeir, sem horfa frá því heimspekilega sjónarhorni, álíta að þekking sé ekki til utan mannshugans. Raunveruleikinn og merking fyrirbæra er því eingöngu hugsmíð sem verður til og þróast í mannlegum huga. Flick (2009) segir að í gegnum félagslega hugsmíðahyggju leitist menn við að útskýra hvernig (óskráð) ríkjandi félagsleg og menningarleg gildi hafa áhrif á skynjun og skilning í daglegu lífi manneskju.

Félagslegar mótunarkenningar leggja áherslu á félagsleg ferli við mótun merkingar og það hve skilningur hvers einstaklings á fyrirbærum er háður samskiptum við aðra. Þeir, sem nota þær, gera ráð fyrir að um víxlverkun sé að ræða við félagslegar hugsmíðar: Mennirnir skapa samfélagið og gefa „raunveruleikanum“ merkingu en samfélagið skapar jafnframt manninn og mótar sýn hans á sjálfan sig og „raunveruleikann.“ Félagslegar hugsmíðar þróast og breytast í samskiptum manna, nýjar skilgreiningar verða til smátt og smátt við túlkun og endurtúlkun og þær geta fengið viðurkenningu eða orðið að nýjum sannleika (Berger og Luckman, 1991; Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2007).

Hætta er á því að umræða um og skilningur á fyrirbæri haldist á ákveðnu plani innan hópa (Berger og Luckmann, 1991). Fræðimenn ræða til dæmis skóla margbreytileikans á ákveðnum forsendum, kennarar og skólafólk á öðrum og foreldrar á enn öðrum. En félagslegar mótunarkenningar gefa tilefni til að ætla að hver og einn geti sett upp „ný gleraugu,“ horft frá nýjum sjónarhóli eða spurt á annan hátt en venjulega. Þannig má hrófla við

ríkjandi viðhorfum, horfa á fyrirbæri og aðstæður í nýju ljósi og endurskoða og endursmíða hugsmíðar

Kenningar um menningarauð og félagsauð

Öflun rannsóknargagna, greining þeirra og túlkun byggist einnig á kenningum um menningarauð og félagsauð.

Með kenningum sínum vildi franskur heimspekingurinn Bourdieu meðal annars sýna fram á hvernig skólakerfi mismuna nemendum út frá ólíkum uppruna þeirra og viðhalda með því stéttskiptingu í samfélögum. Bourdieu skilgreindi hugtakið *menningarauð* (e. cultural capital) og notaði um skilning og þekkingu einstaklings á menningu og menntun. Menningarauður skapar einstaklingi ákveðna stöðu í samfélaginu. Grunnur menningarauðs er lagður í æsku með viðhorfi heimilis til skóla og menntunar og leiðir til ákveðins gildismats sem rótgróið er í einstaklingnum (Gestur Guðmundsson, 2008). Menningarauður tengist því félagslegum aðstæðum og aðild einstaklings að eða útilokun frá ákveðnum félagshópi. Hvað rannsóknina varðar má til dæmis nota hugtakið til að greina hvernig menningarauður kennara hefur áhrif á viðhorf hans til nemenda sinna, starfshátta og skólastarfs í heild.

Bourdieu notaði hugtakið *félagsauður* (e. social capital) um þau félagslegu sambönd sem einstaklingur safnar upp, allt frá æsku og getur nýtt sér til framdráttar (Gestur Guðmundsson, 2008). Félagsauður tengist menningarauði náið og einstaklingar hafa mismikla möguleika á að sækja félagsauð út fyrir fjölskyldu sína og út í samfélagið. Misjafnlega mikill og ólíkur félagsauður manna getur leitt til flokkunar þeirra í hópa og útilokunar einstaklinga frá ákveðnum hópum.

Hugtakið félagsauður er notað á annan hátt af AERS Schools and Social Capital Network í Skotlandi (sjá á <http://www.aers.org.uk/aers/>). Skilgreining þessa hóps á hugtakinu felur í sér tengsl sem geta haft gagnkvæmt gildi fyrir aðila. Tengsli byggja á trausti og sameiginlegu gildismati innan hóps auk tilfinningar fyrir að tilheyra hópi og vera virtur innan hans. Flokka má félagsauð eftir mismunandi eðli hans: *Bindandi félagsauður* (e. bonding social capital) sprettur af nánum og stöðugum tengslum við ákveðinn hóp. Hann getur leitt til einsleitra hugmynda og gilda og verið útilokandi. *Brúandi félagsauður* (e. bridging social capital) kemur til af samskiptum milli ólíkra hópa og einstaklinga og er opinn (Dóra S. Bjarnason, 2010b; Ozga, Hulme og McGonnigal, 2008). Hugtökin bindandi og brúandi félagsauður eru gagnleg fyrir rannsóknina. Með þeim má greina hvernig samskipti kennara við aðra einstaklinga og hópa geta haft áhrif á hugmyndir og viðhorf þeirra til hlutverks síns og fagmennsku.

Hinun

Hugtakið *hinun* (e. othering) felur í sér það félagslega ferli að einstaklingar eða hópar skilgreina sjálfa sig og tryggja eigin ímynd og stöðu með því að skilgreina aðra sem öðruvísi í einhverjum skilningi. Markmiðið er, meðvitað eða ómeðvitað, að gera „hina“ ómerkilegri en „okkur.“ Í því getur falist viðurkenning á réttmæti þess að „hinir“ fái aðra meðferð, séu undirokaðir eða jafnvel haldið utan við hóp (Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2007). Hugtakið skiptir máli fyrir rannsóknina hvað það varðar að greina viðhorf kennara til nemenda, sem verulega víkja frá hugmyndum þeirra um „eðlilegan“ nemanda og starfshætti þeirra þegar að þessum nemendum kemur.

3.5 Aðrar rannsóknir á viðhorfum og starfsháttum kennara

Kennarar hafa veigamiklu hlutverki að gegna við þróun skólastarfs. Hugarfar þeirra er mikilvægur þáttur þegar kemur að því að breyta starfsháttum með þarfir nemenda í huga (Meijer, 2003; Tetler, 2005). Meðal þess sem skoðað er í rannsókn minni eru viðhorf kennara til margbreytileika nemenda og hlutverks grunnskóla og hvaða áhrif innleiðing hennar hefur haft á starfshætti þeirra. Hér á eftir verður fjallað um rannsóknir sem varða viðhorf og starfshætti kennara.

Gagnrýni á menntastefnuna hefur komið úr ýmsum áttum ekki síst frá kennurum. Í umfjöllun Allan (2007) um efasemdir í garð skóla margbreytileikans kemur fram að hún telur ástæðu til að bregðast við henni. Hún telur það áhyggjuefni að í umfjöllun um innleiðingu menntastefnunnar hefur umræða um gildismat og viðhorf til margbreytileikans vikið fyrir umræðu um skipulagslegar útfærslur í skólastarfi. Allan álitur vandræði við innleiðinguna meðal annars mega rekja til þess að hvorki sé til staðar skýr skilningur né sýn á inntak stefnunnar og markmið skólastarfs í anda hennar. Hún bendir á, líkt og fleiri hafa gert (Kirkebæk, 2010; Tetler, 2005; Vlachau, 2004), að ýmsar mótsagnir felast í hugmyndafræði skóla margbreytileikans. Allan segir kennara því óörugga bæði hvað varðar skipulag skólastarfs og kennsluhætti. Hún kemst að þeirri niðurstöðu að kennurum sé ætlað að leita leiða og standa að innleiðingu skólastefnunnar án þess að hafa til þess fullnægjandi forsendur. Kennarar upplifa ósigra í starfi sínu sem að hennar mati hafa leitt til þess að margir þeirra kljást við kvíða og sektarkennd.

Í vettvangsrannsókn, sem Tetler (2005) vann að í Danmörku, velti hún fyrir sér mótsögnum tengdum menntastefnunni. Að hennar mati standa kennarar, sem reyna að tileinka sér starfshætti í anda menntastefnunnar, iðulega frammi fyrir tveimur mótsagnarkenndum kostum (e. dilemma).

Þessar „dilemmur“ tengjast bæði skilningi kennara á hlutverki skóla og viðhorfum þeirra til margbreytileika og sérþarfa nemenda. Ein „dilemman“ felst í því að kennarar þurfa að meta hve langt þeir eiga að ganga í því að virða og meta einstaklingsmun og koma til móts við nemendur á ólíkum forsendum þeirra á móti því að laga alla að norminu „venjulegur nemandi“ og stuðla að samneyti nemenda á sömu forsendum. Þá felast „dilemmur“ í því að eiga að virða fjölbreytileika nemenda og leggja áherslu á uppeldislega þætti í skólastarfi á sama tíma og kennurum er ætlað að sýna fram á góðan námsárangur nemenda og eigin hæfni í gegnum mat sem byggist á stöðluðum markmiðum opinberra námskráa. Niðurstöður Tetler sýndu að „dilemmur“ valda togstreitu í starfi kennara og það vefst fyrir þeim að takast á við þær. Hún taldi þetta leiða til óstöðugleika í starfsháttum þeirra og ósamræmis milli þess hvernig þeir ætla sér og telja sig starfa og þess hvernig þeir standa í raun að verki.

Í yfirlitsskýrslu Evrópumíðstöðvar fyrir þróun í sérkennslu (Meijer, 2003) er gerð grein fyrir rannsókn á því hvers konar starfshætti kennarar viðhafa í kennslustofum Evrópu. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til þess að viðhorf kennara til mismunandi hæfileika nemenda geti skipt sköpum varðandi vilja þeirra til að temja sér starfshætti sem stuðla að þátttöku allra í samfélagi bekkjarins. Þekking kennara og færni til að mæta ólíkum þörfum nemenda er jafnframt mikilvægur þáttur. Verkefni kennara er flókið og rannsóknin sýnir fram á þörf kennara fyrir góðan undirbúning fyrir starfið sem og skýra stefnu og góðan stuðning innan skóla við að tileinka sér árangursríka kennsluhætti. Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að kennarar glíma víðast við sömu erfiðleika. Mesti vandi kennara í kennslustofum virðist vera að takast á við hegðunar- eða tilfinningavanda nemenda og mismunandi námsgetu þeirra.

Á vegum Rannsóknarstofnunar Kennaraháskóla Íslands var gerð rannsókn á menntun barna með þroskahömlun í íslensku skólakerfi. Hún beindist meðal annars að því hvernig staðið er að verki við framkvæmd opinberrar menntastefnu og hvernig skólar koma til móts við þessi börn í skólastarfi (Gretar L. Marinósson, 2007). Hvað kennara viðkemur bentu niðurstöður rannsóknarinnar til þess að þeir hafi metnað og vilja til að vinna í anda skóla margbreytileikans. Þeir virðast sammála hugmyndafræði stefnunnar um jafnrétti til náms, mikilvægi vellíðunar nemenda og að skólanum beri að aðlaga starfshætti sína að þörfum barna. En niðurstöðurnar bentu til þess að framkvæmd stefnunnar í skólum og vinnubrögð kennara þegar inn í kennslustofur er komið séu í nokkurri mótsögn við viðhorf þeirra. Nemendur með þroskahömlun eru aðgreindir frá öðrum nemendum við nám. Ábyrgð á kennslu þeirra og félagslegum

samskiptum er á höndum annarra aðila en umsjónarkennara. Samkvæmt niðurstöðum telja kennarar sig skorta menntun og bjargir til að mæta þörfum þessara barna. Þeir bera við skorti á úrræðum og sérfræðilegum stuðningi auk þess að benda meðal annars á of mörg börn í bekk og erfiða hegðun nemendanna (Birna H. Bergsdóttir, Gretar L. Marinósson, Hrund Logadóttir og Særún Sigurjónsdóttir, 2007; Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007).

Hermína Gunnþórsdóttur (2010) skoðaði í rannsókn sinni hugmyndir og skilning nokkurra íslenskra og hollenskra kennara varðandi starf sitt í margbreytilegum nemendahópum. Niðurstöður sýndu að íslensku kennararnir voru meðvitaðir um tengingu stefnunnar við mannréttindi, jafnan rétt allra barna til menntunar í almennum skólum og félagslegrar þátttöku án aðgreiningar. Samkvæmt niðurstöðunum eru viðhorf íslensku kennaranna til nemenda með sérþarfir og þróunar kennsluhátta sinna með þá í huga mótuð velvilja. En þau virðast hvorki tengjast menntun kennaranna né áhrifum frá áherslum sem stjórnendur leggja í skólastarfi eða skólafestnu. Kennaranir segja að hugmyndafræði stefnunnar sé sjaldan til umræðu innan skólanna og fáir kennarar hafi þekkingu á hugmyndum um skóla margbreytileikans. Þrátt fyrir að breytingar á skólakerfinu hafi verið í átt til skóla margbreytileikans í áratugi telja kennararnir enn að yfirvöld hafi ekki skapað nauðsynlegar aðstæður í skólum til að stefnunni verði framfylgt.

Alþjóðlegri rannsókn, TALIS, sem var unnin á vegum menntamálaráðuneytisins í samvinnu við OECD, var ætlað að afla gagna frá kennurum og skólastjórnendum um störf þeirra, vinnuumhverfi og aðstæður. Rannsóknin hérlendis leiddi meðal annars í ljós að háu hlutfalli grunnskólakennara finnst þeir standa höllum fæti varðandi kennslu barna með sérstakar námsþarfir og til að takast á við agamál almennt. Niðurstöður bentu einnig til þess að nokkuð ósamræmi sé milli þess hvers konar kennsluhætti kennarar ætla sér að viðhafa og telja sig gera og þess sem í raun fer fram í kennslustofum. Þá sýndu niðurstöður að aðeins um fimmtungur af tíma skólastjórnenda tengist faglegri stjórnun svo sem hvað varðar starfshætti skóla (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009).

Meðal þess, sem rannsakað hefur verið, er hvort og hvernig hafa má áhrif á fagmennsku kennara og viðhorf þeirra til starfa í margbreytilegum nemendahópi. Ozga o. fl. (2008) fjalla um niðurstöður rannsóknar á því hvort að félagsauður kennara hefði áhrif á fagmennsku hans og viðhorf. Niðurstöðurnar bentu til þess að *bindandi félagsauður*, sem kennarar mynda sín á milli, geti leitt til ófrjórna og íhaldssamra hugmynda um skólastarf og hlutverk kennara. Bindandi félagsauður getur orðið til strax í

kennaranámi og viðhaldist allan starfsferil kennara. En niðurstöður sýndu einnig að auka má *brúandi félagsauð* kennara með samskiptum þeirra við nemendur og fjölskyldur eða með samvinnu við fagmenn annarra stétta. Ef kennarar tengjast hópum út fyrir sína fagstétt geta skapast tækifæri til umræðna um fagmennsku og starfshætti kennara frá nýju sjónarhorni. Ozga og félagar töldu mega greina að miklar og stöðugar breytingar á starfi kennara hafi leitt til þess að kennara skorti tíma til ígrundunar starfshátta sinna og þannig unnið gegn því að ný viðhorf til hlutverks kennara og nýir starfshættir hafi fest í sessi.

Niðurstöður rannsóknar, sem gerð var af þeim Avramidis, Bayliss og Burden (2000) í Englandi, sýna fram á að með raunverulegum stuðningi og öflugri fræðslu er hægt að hafa áhrif á starfsánægju kennara og viðhorf þeirra til margbreytileika nemenda. Rannsóknin staðfesti niðurstöður fyrri rannsókna um að kennarar sem fengið hafa markvissa starfsþjálfun og stuðning við að tileinka sér viðeigandi vinnubrögð í fjölbreyttum nemendahópi eru jákvæðari en þeir sem ekki hafa notið slíks. Þá bentu niðurstöður til þess að þeir kennarar sem höfðu fengið almenna og víðtæka fræðslu og þjálfun voru jákvæðari en þeir sem höfðu aðeins fengið fræðslu um viðbrögð við tilteknum sérþörfum.

Rannsókn Lambe (2007) á viðhorfum rúmlega hundrað kennaranema í N-Írlandi bendir til þess sama, að mikilvægt sé að verðandi kennarar fái bæði trausta menntun í fræðilegri undirstöðu skóla margbreytileikans og öðlist jákvæða reynslu í starfsþjálfun sinni í fjölbreyttum nemendahópi, það leiðir til jákvæðni í garð margbreytileika nemenda og aukins skilning á hlutverki kennarans í margbreytilegum nemendahópi.

3.6 Samantekt

Hér að framan hefur skóli margbreytileikans og störf grunnskólakennara í margbreytilegum nemendahópi verið til umfjöllunar. Fjallað var um hugmyndafræði og kenningar sem menntastefnan byggir á og þróun umræðu um hana á undanförunum árum. Gerð var grein fyrir kenningum og hugtökum sem notuð eru í rannsókninni og þau skilgreind. Rannsóknnum, sem tengjast viðhorfum og starfsháttum kennara, voru gerð skil.

4 Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna

Aðferðafræði rannsóknarinnar, sem var eigindleg, verður hér til umfjöllunar. Greint er frá viðfangsefni rannsóknarinnar, rannsóknarsniði og hvernig gagnaöflun fór fram. Sagt er frá hvernig staðið var að vali á þátttakendum og fjallað um siðferðileg atriði sem hafa ber í huga við rannsókn sem þessa. Þá er rætt um greiningu og úrvinnslu gagna og trúverðugleika niðurstaðna.

4.1 Viðfangsefni rannsókna og gildi

Í inngangi kom fram að rannsókninni er ætlað að varpa ljósi á viðhorf almennra grunnskólakennara, sem starfa í Reykjavík, til menntastefnunnar skóla margbreytileikans og skólastarfs í anda hennar. Meginspurningin sem ég leita svara við með rannsókninni er:

- Hver er sýn almennra grunnskólakennara á menntastefnuna skóli margbreytileikans og upplifun þeirra af því hvernig staðið er að verki við innleiðingu hennar í Reykjavík?

Jafnframt leita ég svara við eftirfarandi spurningum:

- Hvaða augum líta kennarar margbreytileika nemenda?
- Hver er reynsla þeirra af starfi með margbreytilegum nemendahópi?
- Hvernig hafa kennarar og skólar brugðist við margvíslegum þörfum nemenda í almennum grunnskóla?

Við rannsóknina var beitt *eigindlegum* rannsóknaraðferðum. Þær hafa annars vegar þann megingiltgang að lýsa mannlegum fyrirbærum svo sem reynslu manna, hegðun þeirra og samskiptum og hins vegar að öðlast skilning á merkingu þeirra fyrir fólk (Bogdan og Biklen, 2003; Schwandt, 2001).

Hvert rannsóknartilfelli eigindlegra rannsókna er einstakt hvort sem litið er til aðstæðna, þátttakenda eða þess andrúmslofts sem ríkir þegar rannsóknin fer fram. Niðurstöður þeirra verða sjaldnast yfirfærðar á aðrar manneskjur eða aðrar aðstæður (Bogdan og Biklen, 2003). Hvað þessa

rannsókn varðar verður það sem lesa má úr orðum og gerðum þátttakenda hennar ekki yfirfært yfir á almenna, reykvíska grunnskólakennara sem hóp og ekki verður alhæft um þann hóp út frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Svör viðmælenda minna segja aðeins til um hver upplifun og skilningur þeirra var á þeirri stundu sem við áttum samræður og athafnir þeirra lýsa aðeins viðbrögðum þeirra á þeim tíma sem ég fylgdist með þeim. En með því að varpa ljósi á reynslu þátttakenda rannsóknarinnar og upplifun þeirra af starfi sínu geta niðurstöður rannsóknarinnar leitt til aukins skilnings á viðhorfum kennara í garð skóla margbreytileikans og hvern þátt kennaramenntun og stjórnendur grunnskóla geta átt í framgangi menntastefnunnar. Niðurstöðurnar geta jafnframt stuðlað að því að vekja grunnskólakennara og annað skólafólk til umhugsunar um eigin skilning á skóla margbreytileikans og nýst í umræður í þeirra hópi.

4.2 Rannsóknarsnið og framkvæmd rannsókna

Eigindleg rannsókn er eins konar regnhlífarhugtak yfir ýmsar rannsóknaraðferðir. Rannsókn þessi fellur undir rannsóknarsniðið *tilviksrannsókn*. Það er ítarleg athugun á ákveðnu fyrirbæri sem afmarkað er í tíma og rúmi. Notuð eru eitt eða fleiri tilfelli til að varpa ljósi á fyrirbærið, á einum vettvangi eða fleirum (Bogdan og Biklen, 2003; Creswell, 2007). Tilviksrannsókn er gjarnan notuð þegar rannsaka á samtímafyrirbæri við raunverulegar aðstæður (Schwandt, 2001). Í þessu tilfelli er fyrirbærið reynsla og viðhorf kennara.

Í tilviksrannsókn er stuðst við margvísleg gögn í þeim tilgangi að fá fram sem heildstæðasta mynd af því sem til rannsóknar er (Creswell, 2007; Schwandt, 2001). Framkvæmd rannsóknarinnar fólst fyrst og fremst í gagnaöflun á vettvangi. Einkum var stuðst við tvær leiðir, viðtöl og vettvangsathugun. Að auki voru kannaðar ritaðar heimildir svo sem lög og reglugerðir auk þess sem heimasíður viðkomandi skóla voru skoðaðar í leit að vísbendingum um menntastefnu þeirra og áherslur í starfi hvað varðar margbreytileika nemendahópsins.

4.2.1 Einstaklingsviðtöl

Að mati Bogdan og Biklen (2003) eru viðtöl besta leiðin til gagnaöflunar þegar til athugunar er eitthvað sem einstaklingar eiga sameiginlegt svo sem reynslu af ákveðnu fyrirbæri. Í góðu viðtali má safna miklu af lýsandi, haldbærum gögnum. Rannsakandinn velur það viðtalsform sem hentar hans rannsókn, í samræmi við þau gögn sem hann leitar eftir, þær aðstæður og þau tímamörk sem honum eru sett. Gott viðtal segja þau vera fyrst og

fremst samtal þar sem aðstæður eru skapaðar fyrir viðmælandann til að lýsa sjálfur aðstæðum sínum og tala af einlægni um fyrirbærið og sjónarmið sín. Viðtali er ætlað að varpa ljósi á hvaða merkingu reynsla viðmælanda hefur fyrir hann og dýpka skilning á því hvernig hann sjálfur hefur upplifað líf sitt og aðstæður.

Þar sem tilgangur rannsóknarinnar er að öðlast skilning á upplifun einstaklinga og viðhorfum þeirra voru viðtöl valin sem meginaðferð við gagnaöflun og viðtalsformið var hálfopið viðtal. Til stuðnings við að hafa sjónarhornið á rannsóknarspurningarnar notaði ég atriðalista (viðauki A) yfir umræðuefni. Með því að spyrja hálfopinna spurninga reyndi ég að skapa svigrúm fyrir persónulega frásögn viðmælanda minna. Þannig gátu viðtölin þróast út fyrir viðtalsrammann en ég gat spurt ítarlegar og dýpra eftir því sem þörf var á og gefið viðmælendum tækifæri til að útskýra betur. Með þessu móti var hægt að laga viðtalið að hverjum viðmælanda og ólíkum upplifunum eða viðhorfum hans.

Samtölin fóru öll fram á vinnustað (grunnskóla) viðkomandi kennara sem völdu hvar þau fóru fram í skólanum. Ég talaði einu sinni við tvo kennarana en tvisvar við tvo þeirra. Samtölin tóku frá rúmlega einni klukkustund upp í tvær klukkustundir. Þau voru hljóðrituð að fengnu leyfi kennaranna. Viðtölin fóru fram frá miðjum mars og fram í miðjan maí 2011.

4.2.2 Vettvangsathuganir

Auk viðtalanna fylgdist ég með á vettvangi hvernig kennararnir starfa með nemendahópum. Flick (2009) segir rannsakanda velja vettvangsathugun sem rannsóknaraðferð út frá því sjónarmiði að starfshættir verði aðeins kannaðir með því að fylgjast með fólki á vettvangi, við eðlilegar aðstæður. Með viðtölum fást aðeins upplýsingar um áætlaða starfshætti, hvernig fólk ætlar sér eða vill starfa en ekki hvað fólk raunverulega gerir.

Markmið vettvangsathugananna var fyrst og fremst að sjá með eigin augum starfshætti kennaranna, aðstæður þeirra og starfsumhverfi. Þær veittu mér frekara tækifæri til að öðlast innsýn í aðstæður viðmælanda og dýpka skilning á upplifun þeirra. Á vettvangi gafst kostur á að safna gögnum sem hægt var að bera saman við orð kennaranna í viðtölunum. Við skráningu á vettvangi var stuðst við skráningarblöð sem komin eru frá Messiers og Ferguson (viðauki B) en þau voru kynnt á AREA-ráðstefnunni árið 2000. Skráningarblöðin taka meðal annars til atriða sem varða andrúmsloftið í skólastofunni, skipulag stofunnar, samskipti nemenda innbyrðis, samskipti nemenda og kennara, skipulag kennslustundarinnar og kennsluhætti.

Við vettvangsathugun fer rannsakandinn inn í heim viðfangsefnisins en hann þarf um leið að halda vissri fjarlægð. Rannsakandinn þarf að finna hve mikil þátttaka hæfir rannsókn hans, hvort hann ætlar aðeins að fylgjast með straumi atburða eða taka þátt í athöfnum (Bogdan og Biklen, 2003). Ég fylgdist með tveimur til þremur kennslustundum hjá hverjum kennara, í flestum tilfellum frá upphafi þeirra til enda. Ég var meðvituð um áhrif nærveru minnar bæði á nemendur og kennara, að með því einu að vera viðstödd hafði ég þau áhrif að aðstæður voru ekki fyllilega eðlilegar. Ætlun mín var að vera athugandi án þátttöku en þegar leið á kennslustundirnar var ég oftast en ekki farin að sinna nemendum.

4.2.3 Val þátttakenda

Þátttakendur í rannsókninni voru allir kennarar við almenna grunnskóla í Reykjavík. Valið réðst bæði af hagkvæmni, það er búsetu minni og því að ég hef starfað við grunnskóla Reykjavíkur síðastliðin 30 ár. Menntastefnan skóli margbreytileikans hefur verið stefna reykvískra menntamálayfirvalda í áratug og ég hafði hug á að kanna hver viðhorf reykvískra grunnskóla-kennara væru til hennar nú.

Haft var samband við skólustjóra þriggja skóla og aflað samþykkis þeirra til að unnið yrði að rannsókninni í skólum þeirra. Í framhaldinu var þeim sendur tölvupóstur til að útskýra betur tilgang rannsóknarinnar og þeir jafnframt beðnir um að benda á nokkra kennara í sínum skóla sem þeim þættu líklegir til að fást til samvinnu (viðauki C). Að fengnu samþykki og ábendingum skólustjóranna var haft samband við nokkra kennara og valdir úr þeirra hópi fjórir þátttakendur sem fúsir voru til þátttöku. Val á þátttakendum fellur bæði undir það sem Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson (2003) kalla hentugleikaúrtak (e. convenience sample) en þá eru kostnaður og tími þættir sem skipta máli og rannsakandinn velur þátttakendur sem auðvelt er að ná til og markmiðsúrtak (e. purposive sample) en þá beitir rannsakandinn eigin dómgreind við að velja þátttakendur sem hæfa markmiði rannsóknar.

Í þeim tilgangi að fá fram ólík viðhorf kennara og fjölbreytta sýn á viðfangsefni rannsóknarinnar voru valdir til samstarfsins einstaklingar með margvíslegan bakgrunn sem starfa nú með mismunandi aldursþópum grunnskólanna. Skólarnir sem kennararnir starfa við eru um margt ólíkir hvort sem litið er til staðsetningar innan borgarinnar, samsetningar nemendahópsins eða starfshátta þeirra. Í kafla fimm er gerð nánari grein fyrir þátttakendum og skólunum sem þeir starfa við.

4.3 Siðferðileg atriði rannsóknarvinnu

Sigurður Kristinsson (2003) bendir á mikilvægi þess að rannsókn uppfylli jafnt siðferðilegar kröfur sem aðferðafræðilegar.

Í rannsókn sem þessari er sjálfræðisreglan mikilvæg en hún leggur rannsakanda þá ábyrgð á herðar að upplýsa þátttakendur í rannsókn sinni ýtarlega um alla þætti hennar þannig að þeir hafi forsendur til að taka upplýsta ákvörðun um þátttöku sína. Ekki má þvinga neinn til rannsóknar-samvinnu (Bogdan og Biklen, 2003; Sigurður Kristinsson, 2003).

Skólastjórunum var send tillaga að bréfi til foreldra þar sem upplýst er um fyrirhugaða vettvangsathugun í nemendahópum (viðauki D). Óskað var eftir því að viðkomandi kennarar sendu bréfið til forráðamanna nemenda þeirra hópa sem ætlunin var að fylgjast með í vettvangskönnunum. Ekkert foreldri gerði athugasemd. Ég lagði mig fram um að gefa þátttakendum greinargóðar upplýsingar um tilgang og eðli rannsóknarinnar, um hvað fælist í þátttöku þeirra, um rétt þeirra og skyldur mínar gagnvart þeim. Þeir voru fúsir til samstarfsins og undirrituðu samþykkisyfirlýsingu.

Önnur mikilvæg regla sem hafa ber í huga er skaðleysisreglan sem felur í sér að rannsakanda beri umfram allt að hafa í huga að valda þátttakendum ekki skaða í neinum skilningi (Bogdan og Biklen, 2003; Sigurður Kristinsson, 2003). Ég hét þátttakendum í rannsókninni fullum trúnaði og nafnleynd og hef haft það í huga við úrvinnslu gagna og skrif mín um rannsóknina. Í viðtölunum gætti ég þess að ganga ekki nærri þátttakendum með spurningum mínum. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar.

4.4 Úrvinnsla gagna

Ef horft er til kenninga um félagslegar hugsmíðar er ljóst að þau gögn, sem aflað er í eigindlegum rannsóknum, eru þess eðlis að úr þeim verður ekki lesið hið eina rétta svar. Þvert á móti getur greining þeirra og túlkun aðeins verið rétt eða röng út frá þeim sjónarhóli sem hver og einn velur sér. Horfa má á gögnin frá mörgum ólíkum sjónarhornum og leita svara við ólíkum spurningum. Ekki verður hjá því komist að upplifun rannsakanda sjálfs af viðfangsefninu hafi áhrif á túlkun rannsóknargagna. Kvale og Brinkmann (2009) telja þetta ekki vera vandamál eigindlegra rannsókna heldur þvert á móti auki það gildi þeirra að niðurstaða sé háð því hver túlkar gögnin og frá hvaða sjónarhóli sé horft. Þeir telja mest um vert að rannsakandinn reyni að ná fram úr gögnum sínum anda þess sem hann upplifir og kappkosti að gera grein fyrir því á eins heiðarlegan hátt og honum er unnt.

Ég skráði hvert viðtal orðrétt upp eins fljótt og auðið var ásamt minnispunktum mínum og hugrenningum um viðtölin. Sama gildi um skráningar úr vettvangsathugunum. Fljótlega eftir að gagnaöflun lauk vorið 2011 las ég gögnin nokkrum sinnum yfir og skráði niður frekari hugrenningar mínar. Í fyrstu vann ég úr viðtölunum og vettvangsathugunum með því að merkja gögnin ákveðnum lykllum sem sumir hverjir höfðu komið upp í huga mér strax í viðtölunum. Út frá lykklunum dró ég gögnin síðan saman í flokka með aðstoð excel-forritsins. Þannig komu smátt og smátt fram meginþemu og heildarmynd sem gerð er grein fyrir í köflum fimm til átta. Meginþemur þrjú fjalla um *sýn kennaranna á og reynslu af margbreytileika nemenda, sýn á menntastefnuna skóli margbreytileikans og um leiðir í skólastarfinu*.

Viðfangsefni þessarar rannsóknar er að kanna viðhorf almennra reykvískra grunnskólakennara til menntastefnunnar og upplifun þeirra og reynslu af ferlinu í átt til hennar. Því beinist kastljósið í greinargerðinni hér á eftir fyrst og fremst að því sem fram kom í viðtölum. Gögn sem safnað var á vettvangi og við að rýna í pappíra og heimasíður eru einkum notuð til að bera saman við orð kennaranna. Helga Jónsdóttir (2003) álitur að með því að nota beinar tilvitnanir þegar fjallað er um frásagnir þátttakenda auki rannsakandi réttmæti rannsóknar sinnar. Ég hef kosið að nota beinar tilvitnanir í töluverðum mæli í umfjöllun minni hér á eftir. Þannig er leitast við annars vegar að leyfa röddum kennaranna að heyrast og hins vegar að gera lesendum kleift að meta sjálfir að einhverju marki hvaða skilning megi leggja í orð þeirra.

4.5 Trúverðugleiki rannsóknarinnar

Í eðli eigindlegra rannsókna felst að þær verða ekki endurteknar til að sýna fram á áreiðanleika þeirra (e. *reliability*). Því skiptir miklu að rannsakandinn geti sýnt fram á trúverðugleika (e. *trustworthyness*) rannsóknar sinnar en það hugtak er nátengt innra réttmæti (e. *credibility*) rannsóknarinnar. Í þessu skyni þarf rannsakandinn að leggja áherslu annars vegar á ítarlega gagnaöflun og hins vegar öguð vinnubrögð. Hann þarf að gæta þess að aðferðir við gagnaöflun hæfi viðfangsefninu, svo sem að viðtalsspurningar og aðrar athuganir snúist raunverulega um það sem til athugunar er og að samræmi sé milli þeirra gagna sem hann aflar og þess sem raunverulega gerist eða kemur fram á vettvangi (Bogdan og Biklen, 2003; Kvale og Brinkman, 2009; Schwandt, 2001).

Í eigindlegum rannsóknum verður þó ekki horft fram hjá áhrifum rannsakandans sjálfs. Hann er sjálfur helsta rannsóknartækið, tekur viðtölin, gerir athuganir á vettvangi og greinir og túlkar það sem fyrir eyru og augu

ber. Ekki verður hjá því komist að nærvera hans hafi áhrif á þátttakendur hvorki í viðtali né við vettvangsathugun. Aðstæður við rannsókn verða því tæpast fullkomlega eðlilegar. Bakgrunnur rannsakanda og reynsla jafnt persónuleg sem fagleg hefur áhrif á hvernig hann nálgast viðfangsefnið og til hvers hann horfir. Rannsakandinn getur aðeins kappkostað að leggja eigin viðhorf og forhugmyndir til hliðar og lagt sig fram um að safna á vettvangi hlutlægum, lýsandi gögnum til að vinna út frá (Bogdan og Biklen, 2003; Creswell, 2007).

Viðtöl og vettvangsathuganir voru valin sem rannsóknaraðferðir þar sem ég áleit að úr frásögnum kennaranna og úr punktum frá athugun á vettvangi fengjust lýsandi og haldgóð gögn sem þjónuðu markmiðum rannsóknarinnar vel. Með því að beita tveimur aðferðum við öflun gagna, kanna viðfangsefnið frá tveimur sjónarhólum, var reynt að tryggja sem best trúverðugleika og réttmæti rannsóknarinnar. Það flokkast undir margprófun (e. *triangulation*) þegar fleiri en einni gerð gagna eða ólíkum gögnum er safnað í þeim tilgangi að auka réttmæti þeirra ályktana sem draga má af þeim (Schwandt 2001). Allir þátttakendur fengu tækifæri til að gera athugasemdir við viðtölin eftir að ég hafði afritað þau. Þannig reyndi ég annars vegar að tryggja að leiðrétt yrði ef ég hefði misskilið eitthvað og hins vegar vildi ég gefa þátttakendum kost á að útskýra betur, bæta við samtalið eða taka út úr samtalinu. Aðeins einn þeirra nýtti sér það.

4.6 Samantekt

Fjallað var um viðfangsefni og gildi rannsóknarinnar. Aðferðafræði hennar var gerð skil og jafnframt gerð grein fyrir hvernig staðið var að vali þátttakenda, gagnaöflun og greiningu gagna. Þá var fjallað um siðferðileg álitamál og trúnað við þátttakendur og hvernig reynt var að stuðla að sem mestum trúverðugleika rannsóknarinnar.

5 Þátttakendur

Í þessum kafla verður dregin upp mynd af hverjum hinna fjögurra þátttakenda fyrir sig svo sem menntun, reynslu í starfi og núverandi starfi (sbr. tafla 1). Jafnframt verður gerð grein fyrir skólunum þremur sem þeir störfuðu við (sjá töflu 2). Kennararnir höfðu allir starfað skamman tíma í þeim skólum og hafa starfað víðar að kennslu. Því er ekki gefin ítarleg mynd af skólunum heldur aðeins gerð stutt grein fyrir hverjum skóla fyrir sig og bent á nokkra þætti sem þeir eiga sameiginlega. Myndin af skólunum skýrist þó frekar í niðurstöðuköflum hér á eftir þar sem í máli kennaranna er vísað til stefnu og starfshátta í hverjum skóla fyrir sig auk þess sem vísað er í gögn frá vettvangsathugunum.

Til þess að gæta fyllsta trúnaðar og í því skyni að virða nafnleynd þátttakenda er bæði kennurum og skólunum gefin dulnefni í umfjölluninni. Til þess að draga enn frekar úr líkum á að þeir þekktist hefur jafnframt verið breytt öðrum atriðum sem ekki eru talin skipta máli hvað niðurstöðurnar varðar.

5.1 Skólarnir

Skólarnir þrír sem heimsóttir voru og þátttakendur starfa við fá hér nöfnin *Auðnuskóli*, *Bjarmaskóli* og *Sæluskóli*. Það var gott að koma í þessa skóla. Rannsakanda var vel tekið og viðmót starfsmanna var þægilegt. Þegar rannsakandi var á vettvangi þar ekki á öðru en að góður andi ríkti milli nemenda og starfsmanna skólanna.

Bjarmaskóli er staðsettur í rólegu, grónu hverfi miðsvæðis í Reykjavík og byggir skólastarf hans í ýmsu á gamalgrónum hefðum. Mikil snyrtimennska og reglufesta virtist ríkjandi þar í umgengni og skipulagi skólastarfs. Skólastarfið kom rannsakanda fyrir sjónir sem fremur hefðbundið. Í Bjarmaskóla er ekki unglíngadeild.

Auðnuskóli er rótgróinn skóli, staðsettur í hverfi miðsvæðis í borginni. Hann er heildstæður grunnskóli. Vönduð verk nemenda setja mikinn svip á sameiginlegt rými í skólanum og bera vitni um fjölbreytni í skólastarfinu. Í Auðnuskóla er hlutfall nemenda af erlendum uppruna hátt. Þegar rannsakandi var þar á vettvangi blasti við honum hve fjölbreyttur hópur nemenda skólans er hvort sem litið er til uppruna þeirra eða annarra þátta.

Sæluskóli er nýlegur skóli í úthverfi með náttúrulegt umhverfi rétt utan við skólalóðina. Húsnæði hans var enn í byggingu þegar rannsakandi var á vettvangi og bráðabirgðayfirbragð á hluta þess. Kennarar hafa komið víða að til starfa í Sæluskóla. Verið er að móta starfshætti og menntastefnu frá grunni. Sæluskóli er heildstæður grunnskóli. Staðsetning skólans hefur leitt til þess að áherslur í skólastarfi beinast meðal annars að heilbrigðum lífsháttum, útivist og hreyfingu sem rannsakandi varð vitni að á vettvangi.

Húsnæði Sæluskóla er hannað með samkenndu hópa og gott aðgengi fatlaðra í huga, innan húss sem utan. Verið er að vinna að byggingu skólans og frágangi húsnæðisins. Húsnæði hinna tveggja skólanna hefur verið endurhannað að hluta og byggt hefur verið við þá á undanförunum árum meðal annars með þessa þætti í huga. Rannsakandi sá að ýmsar hindranir eru enn til staðar fyrir aðgengi hreyfihamlaðra eða samkenndu stórra hópa í eldri hluta húsnæðis þeirra.

Nemendafjöldi skólanna er á móta, rúmlega þrjú hundruð nemendur og starfsmenn hvers skóla eru um fimmtíu, stjórnendur, kennarar, sérfræðingar og annað starfsfólk.

Sýn og stefna hvers skóla hvað varðar fullgilda þátttöku allra nemenda birtist nokkuð óljóst á heimasíðum þeirra. En það sem þar má finna um stefnu þeirra og sýn er í samræmi við áherslur í stefnu Menntasviðs Reykjavíkur undanfarin ár (sjá t.d. Stefna og starfsáætlun Menntasviðs Reykjavíkur 2011) og bendir til þess að í öllum skólunum vilji menn leggja áherslu á:

- Velliðan nemenda.
- Nám við hæfi hvers og eins nemanda.
- Félagslega blöndun nemenda í leik og starfi, jafnt innan árganga sem milli árganga.
- Samvinnu nemenda í námi.
- Samvinnu/teymisvinnu kennara.
- Samstarf við foreldra.

Af því sem fram kemur á heimasíðum skólanna og fram kom í máli þátttakenda má draga þá ályktun að undanfarin ár hafi skólarnir þrjú lagt áherslu á þróun skólastarfs í þá átt að auka fjölbreytni í starfs- og kennsluháttum. Litið er á það sem leið til að nálgast margbreytileikann í nemendahópnum, stuðla að félagslegri blöndun nemenda og auka velliðan nemenda almennt.

Tafla 1 Skólarnir

Skóli	Kennari	Nemenda- fjöldi	Heildstæður grunnskóli	Aldur skóla	Staðsetning
<i>Auðnuskóli</i>	Katrín	Rúmlega 300	Já	> 40 ár	Miðsvæðis í borginni
<i>Bjarmaskóli</i>	Sæunn	Um 350	Nei	> 50 ár	Miðsvæðis í borginni
<i>Sæluskóli</i>	Edda Hörður	Rúmlega 300	Já	< 5 ár	Úthverfi borgarinnar

5.2 Kennararnir

Edda

Edda er umsjónarkennari á miðstigi í Sæluskóla. Í bekknum hennar eru átján nemendur. Þar er að finna nemendur með lestrarörðugleika og nemanda sem er með greininguna „á einhverfurófi.“ Lítið samstarf er milli kennara miðstigs að hennar sögn þrátt fyrir áherslur um samvinnu sem sjá má á heimasíðu skólans.

Edda er um fertugt. Hún ólst upp í mikilli kennararafjölskyldu. Hún ætlaði sér að leggja stund á listnám en skipti yfir í Kennaraháskólann í miðju kafi og útskrifaðist þaðan sem verkgreinakennari. Hún brosir þegar hún segir ástæðuna líklega hafa verið þá að „áhugi á kennslu sé ættgengur!“

Sem barn stundaði Edda nám í mörgum grunnskólum og kynntist því margs konar kennurum og ólíkum kennsluháttum þeirra. Hún hefur jafnframt kynnt ólíkum starfsháttum skóla á þrettán ára kennsluferli sínum því að hún hefur starfað í mörgum skólum og á öllum stigum grunnskólans. Edda hefur starfað bæði sem almennur kennari og íþróttakennari.

Hún segist njóta þess að vera kennari og hlakka til að fara í vinnuna á morgnana. Fjölbreytnin við starfið höfðar ekki síst til hennar og það að hafa frelsi til athafna. Hún er ánægð í Sæluskóla en þar hefur hún starfað í tvö ár. Þar fær hún tækifæri til að taka þátt í þróun og mótun skólastarfsins og góðan stuðning stjórnenda við að láta reyna á hugmyndir sínar.

Edda er alvarleg í framkomu og blátt áfram í samskiptum. Hún segist of oft vera „kaldhæðin eða óvarleg í orðavali“ þannig að nemendur misskilji hana en telur sig þrátt fyrir það eiga auðvelt með samskipti við þá. Hún álitur sig búa yfir þeim mikilvægu eiginleikum að vera sveigjanleg og hafa vilja til að skilja ólíkar þarfir nemenda. Það séu forsendur þess að hún finni leiðir til að mæta fjölbreyttum þörfum nemendahópsins.

Hörður

Hörður er ákveðinn, rólegur og yfirvegaður kennari um fimmtugt. Hann hefur sterkar skoðanir á skólamállum og segist mjög ánægður með að fá tækifæri til að tjá sig um þær.

Hörður er umsjónarkennari og fagkennari á unglingastigi í Sæluskóla. Að hans sögn starfa kennarar unglingastigs töluvert saman að skipulagi starfsins og við að leita leiða til að mæta þörfum nemenda. En Hörður sér einn um kennslu í sínu fagi. Hann kann best við sig í hlutverki fagkennarans, kveðst vera sterkur í faginu og metnaðarfullur fyrir þess hönd.

Í umsjónarhópi Harðar eru tuttugu og fimm nemendur. Þar á meðal eru nemendur sem greindir eru með námsörðugleika og nemandi á einhverfurófi. Sjálfur á hann son sem glímir við námsörðugleika. Hann telur þá reynslu sem hann hafi öðlast við að styðja son sinn í námi gera sig að betri kennara og færari um að skilja þarfir nemenda. Auk þess og góðrar faglegrar þekkingar álitur hann styrkleika sinn sem kennara felast í því að hann á auðvelt með að „ná góðu sambandi við nemendur og halda uppi aga“.

Hörður segist alltaf hafa haft áhuga á kennslu og fékk útrás fyrir áhugann með því að fylgja eigin börnum vel eftir í námi og taka að sér einkakennslu heima við. Honum bauðst starf sem grunnskólakennari fyrir nokkrum árum og lét til leiðast. Það varð til þess að hann ákvað á fullorðinsaldri að taka kennarapróf í fjarnámi við Háskólann á Akureyri. Fyrir hafði hann lokið BA-gráðu í sínu fagi. Hörður hefur nú að baki um tíu ára reynslu af starfi í grunnskóla og hefur starfað við tvo skóla. Hann hefur einkum kennt nemendum á miðstigi og unglingastigi.

Hörður segir starfsandann í Sæluskóla góðan en þar hefur hann starfað í þrjú ár. Hann segir að sér líði vel í starfi kennarans þrátt fyrir að starfið sé erfitt og krefjandi:

Þetta er bara þannig starf að ef manni líður ekki vel í því og maður er ekki fullur af áhuga þá endist maður ekki í því. Ég á mjög auðvelt með að láta mér þykja vænt um krakkana. [...] ég hef miklu meiri ánægju heldur en hitt af starfinu.

Katrín

Katrín er þrítug. Hún er hlýlegur persónuleiki, sjálfsörugg og glettin. Síðastliðin fjögur ár hefur hún verið umsjónarkennari og fagkennari á unglingastigi Auðnuskóla. Kennarar unglingastigsins starfa náið saman að skipulagi skóla-starfsins og við að leita leiða til að mæta þörfum nemenda. Katrín segir góðan starfsanda og lausnamiðaða sýn vera ríkjandi í teyminu.

Umsjónarþekkur Katrínar er mjög margbreytilegur. Í honum eru átján nemendur. Hátt hlutfall þeirra er með greiningar um sérþarfir svo sem lestrarörðugleika og þroskahömlun og auk þess eru í hópnum sex nemendur af ólíkum erlendum uppruna. Katrín þekkir sérþarfir af eigin raun því hún glímdi við frávík í málþroska á grunnskólaárunum.

Móðir Katrínar er kennari og skólamálaumræða hefur löngum verið fyrirferðamikil í fjölskyldu hennar. Katrín er spök á svip þegar hún segist „alls ekki“ hafa ætlað sér að gerast grunnskólakennari. En eftir að hún lauk meistaraþáttu sinni ákvað hún þó að fara í kennsluréttindanám við Háskóla Íslands. Hún taldi „hagkvæmt að hafa kennsluréttindin í bakhöndinni“. Þaðan lá leiðin fyrir tilviljun í Auðnuskóla. Áður hafði hún fengið smjörþefinn af starfi kennara sem forfallakennari í Reykjavík.

Það kom Katrínu á óvart hve vel hún kunni strax við sig í hlutverki grunnskólakennarans. Henni finnst mikilsvert að í Auðnuskóla nýtur hún trausts stjórnenda og fær tækifæri til að vinna samkvæmt eigin sannfæringu. Henni finnst skemmtilegt að vinna með unglingum og samskipti við þá gefa henni mikið. En það eru líka ókostir við starfið:

Mér finnst mjög skemmtilegt að vera kennari. Það er gaman að kenna í þessum skóla og ég er mjög ánægð hér. Ef ég fengi aðeins betri laun væri ég alveg sátt. Mér finnst kennarastarfið ekki vera metið. Annars er þetta frábært starf.

Katrín telur styrkleika sinn sem kennara ekki síst felast í persónuleika sínum og því hve auðvelt hún á með samskipti við fólk almennt. Hún er metnaðarfull fyrir hönd síns fags og telur að mikill áhugi sinn á því smitist til nemenda og styrki sig sem fagkennara.

Sæunn

Sæunn er rúmlega fimmtug, hress og glaðlyndur kennari. Hún er umsjónarkennari á yngsta stigi í Bjarmaskóla og starfar í tveggja kennara teymi með árgangi sem telur fjörutíu og fimm börn. Í umsjónarhópi Sæunnar eru tuttugu og tvö þeirra. Í árganginum eru nemendur sem eru með greiningar um þroskahömlun og einstaklingar sem eiga erfitt með félagsleg samskipti.

Kennarastarfið heillaði Sæunni strax í grunnskóla og hún ákvað sem barn að vera kennari. Hún hlær þegar hún segir:

Frá því að ég byrjaði í skóla þá ætlaði ég að vera kennslukona. Mér fannst það mjög merkilegt starf. Ég sá mig í anda [...] þetta að vera uppi við töflu og tala við nemendur og hafa einhver áhrif, ég er jú svolítill leikari í mér.

Sæunn tók kennarapróf frá Kennaraháskóla Íslands í kring um 1980 og hefur starfað sem kennari í rúm tuttugu ár. Hún hefur bæði starfað sem almennur kennari við nokkra skóla og sem sérkennari í sérdeild sem starfrækt var við almennan grunnskóla í Reykjavík. Sæunn hefur að auki persónulega reynslu af börnum með sérþarfir þar sem hún á dóttur með verulega þroskahömlun.

Sæunn segist hafa valið að menntast sem kennari vegna þess að hún hafi áhuga á börnum og vill hafa áhrif á líf þeirra. Hún segist alltaf hafa haft ánægju af starfi sínu með börnum. Hún hefur starfað í Bjarmaskóla í fimm ár, líður ágætlega í starfi sínu þar og segir að „svo mikið er víst að mér leiðist aldrei í vinnunni“.

Hún telur reynslu sína af umgengni við og kennslu barna með þroskahömlun gera sig öruggari og færari kennara í margbreytilegum nemendahópi. Að mati Sæunnar felast styrkleikar hennar sem kennara einnig í jákvæðni í garð nemenda og persónulegri nálgun við þá. Hún segist jafnframt búa yfir þeim sveigjanleika sem nauðsynlegur er til að vilja leita lausna og vera tilbúin til að takast á við nýjungar og erfiðleika sem upp koma.

Tafla 2 Kennararnir

Kennari	Aldur	Menntun	Starfsreynsla í grunnskóla	Núverandi starf	Nemendafj. í umsjónarhópi	Skóli
Edda	Tæplega fertug	Próf frá KHÍ	> 13 ár	Umsjónarkennari á miðstigi	18	Sæluskóli
Hörður	Um fimmtugt	BA gráða og kennsluréttindi frá HA	< 10 ár	Umsjónarkennari og fagkennari á unglingsstigi	25	Sæluskóli
Katrín	Þrítug	MS gráða og kennsluréttindi frá HÍ	4 ár	Umsjónarkennari og fagkennari á unglingsstigi	18	Auðnuskóli
Sæunn	Rúmlega fimmtugt	Próf frá KHÍ	> 20 ár	Umsjónarkennari á yngsta stigi	22	Bjarmaskóli

6 Margbreytileiki nemenda

Í kaflandum verður varpað ljósi á sjónarmið þátttakenda rannsóknarinnar varðandi hlutverk grunnskóla. Gerð verður grein fyrir viðhorfum þeirra til margbreytileika nemenda og reynslu þeirra af starfi í margbreytilegum hópi nemenda. Fjallað verður um það hvaða undirbúning kennurunum finnst þeir hafa fengið fyrir starf sitt í margbreytilegum nemendahópi.

6.1 Hvert er hlutverk grunnskóla?

Þátttakendur í rannsókninni áttu allir auðvelt með bóknám og eiga góðar minningar frá eigin grunnskólagöngu. Þeir minnst kennara sem höfðu mikil áhrif á þá og eru fyrirmyndir þeirra enn í dag. Þeir hófu störf með fremur hefðbundna sýn á skólastarf og hlutverk kennarans sem fræðara og finnst starf sitt í dag ólíkt því starfi sem þeir ætluðu sér að sinna.

Ætla má að hugmyndir kennara um hlutverk grunnskóla orki á viðhorf þeirra til margbreytileika nemenda og hafi áhrif á starfshætti þeirra. Í viðtölum kom fram að námslegir og uppeldislegir þættir togast á í hugmyndum kennaranna um starf sitt og hlutverk grunnskóla. Ekki fer milli mála að þeir eiga erfitt með að gera upp á milli mikilvægis þessara þátta þó þeir leggi með orðum sínum misþunga áherslu á nám annars vegar og uppeldi nemenda hins vegar. Hörður bendir á að hugtakið uppeldi sé mjög vítt og að uppeldi og kennsla sé svo samofið í öllu starfi grunnskóla að það verði vart aðgreint. Katrín segir um hlutverk kennarans:

Ég hef alltaf lagt mig fram við að sinna því hlutverki að móta karaktera. [...] ef ég get til dæmis haft áhrif á hvernig einhver verður sem manneskja þá finnst mér það ekki síður mikilvægt en að kenna nemendum ákveðnar staðreyndir tengdar faginu.

Hugmyndir kennaranna um hlutverk grunnskólans tengjast vangaveltum þeirra um árangur af skólastarfi og hvernig á að meta hann. Þeir segja að misvísandi skilaboð menntamálayfirvalda um áherslur í skólastarfi geri þeim erfitt fyrir. Gerðar eru kröfur um fjölbreytni í skólastarfi og að nemendum sé mætt þar sem þeir eru staddir en árangur af skólastarfi er aftur á móti metinn eftir námsárangri í bóklegum greinum, með samræmdum könnunarprófum. Kennararnir líta svo á að árangur í bóklegu námi sé ekki eini rétti mælikvarðinn á árangur af skólastarfi: „Toppeinkunnir eru ekki allt,“ segir

Katrín og finnst að líta eigi til fleiri þátta við mat á í skólastarfi svo sem samskipta, námsanda og hvaða tækifæri nemendur fá til að nýta hæfileika sína.

Kennararnir líta svo á að starf grunnskólakennara feli í sér mjög mikla ábyrgð og þeim beri að leggja sig alla fram við að ná góðum árangri. Þeir eru á einu máli um að gera eigi miklar kröfur til allra nemenda og ala stöðugt á metnaði þeirra. Hörður rökstyður þetta þannig:

Nemendur mínir eru miklu ánægðari þegar þeir hafa nóg að gera, þegar þeir virkilega finna að þeir eru að læra eitthvað og þegar þeir sjá árangurinn af því. Þannig að árangursríkt skólastarf er í mínum huga nemendur sem upplifað hafa þá ánægju sem fylgir því að leggja sig fram.

Vellíðan nemenda á að vera í öndvegi í öllu starfi grunnskóla að mati kennaranna þar sem hún er nauðsynleg forsenda fyrir árangri af skólastarfi hvort sem lítið er til náms eða annarra þátta. Það er hlutverk grunnskólakennara að vinna að því að byggja undir jákvæða sjálfsmynd nemenda og stuðla að góðum félagslegum samskiptum þeirra. Þetta sjónarmið þeirra er í samræmi við áherslur í skólastarfi sem fram koma á heimasíðum skólanna. Sæunn segist líta á skólann „sem athvarf í lífi barna“ og leggur áherslu á að vinna að góðum bekkjaranda. Hún segir:

Ef ég horfi á hópinn minn í dag þá finnst mér allir vera hamingjusamir. [...] okkur líður vel saman, mér og mínu fólki. Ég held að það sé afar mikilvægt. Því ef að börnunum líður vel og líkar vel hverju við annað og kennarana sína þá nær maður ansi miklum árangri við margt.

Í máli allra kennaranna kemur vel fram virðing þeirra fyrir nemendum sínum og umhyggja í þeirra garð en það ætti að þeirra mati að vera leiðarljós í starfi kennara. Á vettvangi sá rannsakandi að framkoma kennaranna var í samræmi við þessi orð þeirra. Þeir voru hlýlegir og persónulegir í framkomu sinni við nemendur og sýndu þeim bæði áhuga og jákvæðni. Milli kennara og nemenda virtist ríkja traust.

Opinber menntastefna felur umsjónarkennurum ábyrgð á mörgum og margvíslegum verkefnum öðrum en kennslu. Edda segir „fáránlega mikið vinnuálag“ fylgja því að vera umsjónarkennari á miðstigi og kennararnir eru á einu máli um að umsjónarkennari komist ekki yfir að sinna vel öllum þeim mörgu og sundurleitu verkefnum sem honum eru ætluð. Kennurunum er

tíðrætt um tímaskort til undirbúnings kennslu og samvinnu við aðra. Þetta hefur að þeirra mati áhrif á líðan þeirra í starfi og veldur streitu og samviskubiti. En þeir segjast allir hafa ánægju af starfi sínu þrátt fyrir að það sé krefjandi og reyni oft mikið á. Rannsakandi varð þess vel var á vettvangi að kennararnir höfðu að mörgu að hyggja auk kennslunnar og vinnudagurinn var niðurnjörvaður í hin ýmsu verkefni. Sá tími sem þeir höfðu til viðtala og spjalls var því af skornum skammti.

6.2 Viðhorf til margbreytileikans

Í umsjónarhópum allra þátttakenda rannsóknarinnar, líkt og í grunnskólum almennt, eru nemendur með ólíkar sérþarfir. Sumir þeirra hafa verið greindir af sérfræðingum og aðrir ekki. Þegar kennararnir velta fyrir sér hverjir nemenda þeirra hafi sérstakrar þarfir nefna þeir margt. Þar á meðal eru erfiðleikar tengdir máli og læsi, þroskahömlun, einbeitingarvandi, ofvirkni, nemendur með annað móðurmál en íslensku, nemendur á einhverfurófi, nemendur með slaka félagslega færni og nemendur með hegðunarvanda. Katrín og Hörður taka fram að sérþarfir eigi í þeirra huga jafnt við um þá nemendur sem hafa mikla námshæfileika og hina sem erfitt eiga með nám eða hegðun. Edda segist óviss um hvað eigi að telja nemanda með sérþarfir: „Hver og einn er svo sérstakur. Ég meina hvar setur þú mörkin? Er það sá sem er bara aðeins sérstakur?“

Kennararnir segjast ekki vera mikið með það í huga í daglegu starfi sínu með nemendum hvort eða hvers konar sérþarfir eða greiningar þeir séu með. Þeir telja eðlilegra að horfa til þess sem nemendur geta og hlúa að sterkum hliðum þeirra. Enginn kennaranna telur umsjónarhóp sinn sterkan námslega en allir horfa almennt jákvæðum augum á nemendur og sjá aðra styrkleika felast í hópnum og einstaklingunum í þeim.

Sæunn lítur svo á að mikilvægur styrkleiki felist í félagslegri hæfni hóps og færni nemendanna til samvinnu. Hún virðist eiga auðvelt með að sjá sterkar hliðar nemenda og hvar hæfileikar þeirra liggja og lýsir nemendum sínum á mjög jákvæðan hátt: „Það er drengur með einhverfu í hópnum. Ótrúlega duglegur og kraftmikill strákur.“ Öðrum nemanda lýsir hún þannig: „Hún er rosalega lesblind. En hún er flott og getur svo margt þessi stelpa.“

Edda segir styrkleika síns umsjónarhóps helst felast í því að:

Þau eru metnaðarfull. Þau hafa metnað til þess að klára hlutina og standa sig. Þau hjálpast mikið að [...]. Styrkleiki hópsins fyrir mig er það að allir geta klárað sig í gegnum sömu verkefni þó að það sé á mismunandi hátt.

Hörður álitur að í bekknum hans sé ekki mjög margbreytilegur nemendahópur hvað sérstakar þarfir varðar. En hópurinn einkennist af „metnaðarfullum námsanda og ánægju sem þau virðast hafa af náminu.“ Í því og öflugri samheldni innan hópsins felst mikill styrkleiki að mati Harðar:

Þetta er flottasti bekkur sem ég hef kennt. Þau eru æðisleg. [...] Þau eru ekkert öll sterk námslega en þau eru góð börn og það er svo góður andi inni í þessum bekk. Það er gott að upplifa gríðarlega ánægju þeirra með sig sjálf núorðið.

Að sögn Katrínar er tekið á móti öllum börnum sem sækja um skólavist í Auðnuskóla og gögn af vettvangi sýna fram á mikinn margbreytileika nemenda hennar. Margbreytileiki nemendanna gerir bekkinn skemmtilegri en ella að mati hennar og hún sér styrk hans meðal annars fólginu í því að:

Þau eru mjög sterk félagslega. Þarna eru allar týpur af fólki. [...] Þú mátt vera það sem þú ert í þessum bekk. [...] Svona meira og minna líður fólki vel þó að það sé aðeins öðruvísi. Það er mikill styrkur.

Þátttakendur rannsóknarinnar sjá ýmis tækifæri felast í margbreytileika nemenda og þeir telja hann mikilvægan fyrir skólastarfið. Þeir nefna að hann leiði til þess að í skólastarfinu kynnst nemendur ólíkri sýn á tilveruna og fjölbreyttari vinnuaðferðum og leiðum að lausnum en ella. Þegar nemendur takast ólíkt á við verkefni geta þeir lært margt hver af öðrum. Margbreytileiki nemenda hefur „ýtt skólunum út í að breyta kennsluháttum til þess að koma á mótis við fleiri,“ segir Sæunn og með aukinni fjölbreytni í kennsluháttum „hefur skólastarf orðið skemmtilegra“. Þá nefna kennararnir að vegna margbreytileika nemendanna skapist dýrmæt tækifæri í daglegu starfi skólanna til að ræða við nemendur um einstaklingsmun. Þannig má upplýsa nemendur og auka skilning þeirra á sérstökum þörfum fólks, vinna gegn fordómum og stuðla að því að nemendur rækti með sér umburðarlyndi og virðingu í garð annarra.

Katrín segist sannfærð um að margbreytileikinn í nemendahópi Auðnuskóla hafi leitt til þess að í skólanum ríki andrúmsloft skilnings og umburðarlyndis. Hún segir: „Við erum með frábæra karaktera. Það er alveg sérstakur andi hér, sérstakur námsandi og gagnvart því að fólki líði vel.“

Edda segist álíta margbreytileikann mikilvægan þar sem hann skapi fjölbreyttari möguleika á vinatengslum en einsleitur námshópur „því að

vinátta er ekki háð námsgetu“. Í einsleitari hópi verða einstaklingar með sérþarfir einnig meira áberandi að hennar mati. Hún segir:

Hver og einn getur verið eins og hann er. [...] að hafa svona margar sérþarfir eða greiningar inni í bekk gefur hinum færri á að vera öðruvísi líka. Það er leyfilegt að hafa alls konar sérþarfir og vera sérstakur að svo mörgu leyti.

En þó að kennararnir geti allir horft jákvæðum augum á nemendur með sérþarfir og sjái framantalin tækifæri fólgin í margbreytileika nemenda kemur vel fram í máli þeirra að margbreytileikinn krefst mikils af kennurum. Þeir segja hann gera starf sitt flókið, krefjast mikils undirbúnings og valda verulegu álagi á þá. Þeir álíta að marga starfandi kennara skorti menntun og færni til að skipuleggja kennslu, kenna í margbreytilegum nemendahópi og styðja nemendur félagslega. Þar undanskilja þeir ekki sjálfa sig, þeir efast um færni sína til að takast á við verkefnið og segja að þrátt fyrir að þeir leggi sig alla fram takist ekki alltaf vel til.

Þær Katrín og Edda segja að margbreytileiki nemenda geri starfið sér erfitt og telja ekki á færri eins kennara að fá það mesta út úr hverjum og einum nemanda. Þær hafa áhyggjur af því hve illa þeim gangi að hafa yfirsýn yfir nemendahópa sína og mæta þörfum hvers einstaklings. Katrín bendir á stutta starfsreynslu sína og álitur sig skorta reynslu, færni og úrræði til að mæta sérþörfum nemenda, hvort sem litið er til afburðanemenda eða þeirra sem erfitt eiga með nám. Hún segir:

Veikleikar mínir eru frávikin. Einstaklingarnir með mestu sérþarfirnar. Þú veist í báðar áttir. Þetta er mitt samviskubit í kennslu.

Sæunn er sú eina af kennurunum sem miklar ekki fyrir sér þann vanda sem sérþarfir nemenda hennar valda henni sem kennara. Hún segist hafa gaman af að takast á við nýjar áskoranir. Hún hefur unnið með börnum með margs konar þroskahamlanir og alltaf lagt sig fram um að setja sig inn í það hvernig best verður unnið með þeim. Hún segist hafa sótt fjölda námskeiða í þeim tilgangi. Til að ná tókum á starfi með fjölbreyttum nemendahópi segist hún hafa þurft að tileinka sér sveigjanleika og nýja kennsluhætti, gefa sér tíma til samvinnu og ekki síst vera ófeimin við að leita sér aðstoðar. Hún telur reynsluna hafa kennt sér mest hvað þetta varðar. Sæunn bendir á að margir kennarar hafa aldrei umgengist börn með fatlanir eða aðrar sérþarfir. Þeir kennarar, sem skortir alla reynslu á því sviði, eru eðlilega

óöruggir í starfi sínu með börnum með miklar sérþarfir og í samstarfi við foreldra þeirra. Hún segir: „Ég stend kannski betur að vígi en margur annar kennari því að ég þekki marga með fötlun og það gefur mér náttúrulega aukasvigrúm. Þannig að ég er kannski óhræddari.“

Hörður er á sama máli um að hann sem kennari byggi mikið á eigin reynslu. Þar nefnir hann auk starfsreynslu eigin skólagöngu og uppeldi eigin barna. Hann segist líka hafa lært mikið af því að vera í góðri samvinnu við foreldra nemenda sem eru „sérfræðingar í eigin börnum“. Hann segist eins og Sæunn hafa sótt sér þekkingu og lesið sér til. „Það vantar svolítið upp á frumkvæði kennara í því efni,“ segir hann. Hörður segist hafa lært mikið um starfshætti í fjölbreyttum nemendahópi í Sæluskóla og er sammála Sæunni um að kennsla í grunnskóla í dag geri kröfu til kennara um að vera „sífellt tilbúinn til að læra eitthvað nýtt, til að reyna nýjar leiðir“.

Jákvæðni kennaranna í garð margbreytileika nemenda nær ekki til þeirra einstaklinga sem eiga erfiðast með félagsleg samskipti eða ráða illa við hegðun sína. Svo virðist sem í huga þeirra sé alvarlegasta hindrunin fyrir árangursríku skólastarfi, sem tengja má margbreytileika nemenda, vera úrræðaleysi skóla og vanmáttur kennara þegar kemur að þeim nemendum. Kennararnir eru á einu máli um að það reynist þeim að jafnaði auðveldara verkefni að aðlaga náms- og kennsluhætti að þörfum nemenda sinna en að finna lausnir þegar kemur að slæmri líðan nemenda, félagslegum erfiðleikum þeirra og agamálum almennt. Það er uppgjafartónn í rödd Eddu þegar hún segir:

Mörgum krökkum líður hreinlega illa. Það er erfitt að takast á við það, maður getur svo lítið gert í því. Ég vildi að ég væri miklu meira að hugsa um nám barnanna heldur en félagsráðgjöf og agamál.

Kennararnir segja að það geti reynst erfitt að vinna að samheldni innan hópa og jákvæðum bekkjaranda þegar nemendur kljást við alvarlegan samskipta- og hegðunarvanda. Þeim finnst ekki ásættanlegt að leggja það á „hin börnin“ að búa við það í skólanum að hafa hvorki frið til að stunda nám né leik auk þess sem ekki sé alltaf hægt að tryggja öryggi þeirra. Það er að þeirra mati umhugsunarefni hve mikið af tíma og orku kennara utan kennslustunda fari í málefni nemenda með félagslegan vanda og hegðunarvanda. Tímafrekt er að vinna í þeim málum og á meðan verða kennarar að ýta undirbúningi og skipulagi kennslu sinnar til hliðar. Herði finnst óásættanlegt að „þarna er öll áherslan á að vinna með erfiðu krakkana, hin eru algerlega útundan“. Þá benda þeir á að sama geti átt við í

kennslustundum, allur kraftur kennara fari í að sinna einstökum nemendum á meðan aðrir nemendur verði að bjarga sér sjálfir. Katrín segir þetta verða til þess að:

[...] hinir hætta að leita eftir aðstoð. Vinna sín verkefni og eru alltaf með [...] biðja eiginlega aldrei um neitt. Vissir einstaklingar í bekkjum taka alla athygli manns. Hinir bara verða út undan, það er bara þannig.

Gögn frá vettvangi sýna að kennararnir höfðu gott lag á að halda nemendum sínum að verki í kennslustundum. Nemendur voru almennt vinnusamir og ágætur námsandi ríkti í þeim kennslustundum sem fylgst var með. Rannsakandi varð ekki var við alvarlegan hegðunarvanda í nemendahópunum en greinilegt var að nokkrir nemenda áttu erfitt með að einbeita sér nema skamman tíma í einu og öllu nokkurri truflun með óróleika.

6.3 Um menntun kennara

Ítrekað kemur fram í máli þátttakenda að almennt skorti kennara þekkingu og færni til að mæta margvíslegum þörfum nemenda. „Við höfum enga kennslu fengið í þessu [...] við kunnum kannski bara í raun og veru ekkert til verka,“ segir Sæunn. Þrír kennaranna telja að kennaranám þeirra hafi ekki tekið mið af þeim aðstæðum sem kennarar starfa við. Sæunn segir um sitt nám: „Við vissum auðvitað um þroskafrávik og höfðum nöfn yfir þetta allt. En við gerðum ekki ráð fyrir þeim börnum í almenna skólanum. [...] við vissum að það voru til þessir sérskólar.“

Styst er síðan Katrín lauk sínu námi en hún er eini kennarinn sem telur sig hafa fengið undirbúning undir kennslu í margbreytilegum nemendahópi í námi sínu. Þegar að æfingakennslunni kom var hins vegar ekki gerð nein krafa um að hún sýndi í verki að hún væri fær um að mæta ólíkum þörfum nemenda. Katrín segir frá reynslu sinni af æfingakennslunni:

Maður var alveg stútfullur af hugmyndum varðandi úrfærslur og þetta að einstaklingsmiða, taka tillit til hvers og eins, sinna öllum [...] En það er erfitt í framkvæmd. [...] Maður dettur þá einhvern veginn í svona hefðbundinn gír.

Það er mat Harðar og Eddu að þeir kennaranemar sem þau hafa fengið í æfingakennslu hafi ekki verið búnir undir það starfsumhverfi sem bíður þeirra í grunnskólum í dag. Kennaraefni þurfa mun ítarlegri og raunhæfari undirbúning undir nýja og fjölbreytta starfshætti að þeirra áliti. Þeim finnst

skjóta skökku við að þrátt fyrir að þeir hafi sjálfir stundað grunnskólanám í blönduðum nemendahópi virðist þeir ekki gera ráð fyrir svo margbreytilegum hópi nemenda sem raunin er. Kennsluhættir margra þeirra eru mjög hefðbundnir og bókmiðaðir og þó að verkefni séu fjölbreytt undirbúa þeir kennslu sína almennt ekki með sérstakar þarfir einstakra nemenda í huga.

Kennararnir leggja mikla áherslu á að almennum kennurum þurfi að standa til boða, í mun meira mæli en nú er, fræðsla, þjálfun og stuðningur við að tileinka sér nýja starfshætti. Þeir telja mikilvægt að stjórnendur tryggi starfandi kennurum markvissa fræðslu um lausnir og leiðir í skólastarfi í takti við raunverulegar aðstæður í skólunum.

6.4 Samantekt

Í kaflanum voru til umfjöllunar hugmyndir þátttakenda rannsóknarinnar um hlutverk grunnskóla og kennarastarfið sem í dag er æði ólíkt því starfi sem þeir ætluðu sér að sinna. Af orðum kennaranna og gögnum frá vettvangi má ráða að verulegt álag fylgir þeim mörgu verkefnum sem umsjónarkennurum er ætlað aðkomast yfir auk kennslu.

Fram kom að kennurunum finnst mikilvægt að huga að vellíðan nemenda og góðum félagslegum samskiptum ekki síður en námsárangri þeirra. Þeim reynist að eigin sögn erfitt að takast á við mótsagnir í kröfum menntamálayfirvalda um að virða einstaklingsmun nemenda annars vegar og góðan bóknámsárangur allra hins vegar.

Skilgreiningar kennaranna á sérþörfum voru skoðaðar en þær hafa tilvísun í breiðan hóp nemenda. Þátttakendur eru á einu máli um að margbreytileiki nemendahóps grunnskóla sé mikilvægur. En orð þeirra og gögn frá vettvangi benda til þess að margbreytileiki nemenda geri miklar kröfur til fagmennsku kennara.

Fjallað var um hvernig undirbúning kennararnir telja sig hafa fengið fyrir starf sitt í margbreytilegum nemendahópi grunnskólanna. Fram kom það sjónarmið að kennarar byggji fremur á eigin reynslu í starfi sínu með nemendum heldur en kunnáttu sem þeir hafa öðlast í námi. Þátttakendur líta svo á að endurskipuleggja þurfi kennaramenntun og þá endurmenntun, sem í boði er, í samræmi við raunverulegar starfsaðstæður grunnskóla-kennara í dag.

7 Sýn á menntastefnuna skóli margbreytileikans

Hugtakið *skóli án aðgreiningar*, sem ég hef kosið að kalla skóla margbreytileikans, virðist ekki vera þátttakendum rannsóknarinnar tamt. Í viðtölunum notuðu þeir það ómarkvisst eða alls ekki nema þegar rannsakandi leiddi umræðuna að menntastefnunni.

Hér verður fjallað um hvaða skilning þátttakendur hafa á inntaki menntastefnunnar, viðhorf þeirra til hennar, umræðu um hana innan grunnskólanna og upplifun þátttakenda af því hvernig til hefur tekist við að innleiða stefnuna í Reykjavík.

7.1 Hvað felst í menntastefnunni?

Þátttakendur rannsóknarinnar tjá sig allir mjög ákveðið um inntak menntastefnunnar og hvaða skyldur hún leggi á herðar grunnskóla.

Edda segir að samkvæmt stefnunni eigi öll börn rétt á að vera í sínum heimaskóla fullan skóladag. Skólanum beri að gera þeim kleift að stunda nám og eiga góð félagsleg samskipti við önnur börn. „Og allir eiga að læra það sama,“ bætir hún við.

Stefnunni er ætlað að tryggja jafnan rétt allra barna til skólagöngu í grunnskóla í sínu hverfi að mati Katrínar, óháð því hvaða sérstakar þarfir þau hafi. Þar eiga þau að fá þá lögboðnu þjónustu, sem gerir þeim mögulegt að „þroskast og menntast á mannsæmandi hátt.“

Stefnan felur í sér að „öll börn eiga rétt á að ganga í sama skóla hvernig sem þau eru af guði gerð,“ segir Hörður. Grunnskólinn á að tryggja að öllum nemendum líði vel í skólanum. Hann segist þó líta svo á að stefnan feli það fyrst og fremst í sér að tryggja rétt barna með fötlun til að ganga í almennan grunnskóla.

Sæunn segir heiti stefnunnar fela skýrt í sér að „skólastarfið á að vera án aðgreiningar“. Hún leggur þunga áherslu á orð sín þegar hún segir að hugtakið veiti „engan afslátt frá því að almennur grunnskóli eigi að vera fær um að sinna öllum börnum“ bæði hvað varðar nám og félagsleg samskipti.

Þegar kemur að því hvað kennararnir þekki til þess, sem að baki menntastefnunni liggur, svo sem hugmyndafræðinnar, alþjóðasáttmála eða annars, vefst þeim tunga um tönn. Katrín og Sæunn svara því til að þær hafi enga þekkingu á því. Sama á við um Hörð en hann segir: „Að baki liggur

eitthvað mannúðlegt og fallett.“ Edda er sú eina af kennurunum sem minnst umræðu um skóla án aðgreiningar í kennaramenntun sinni. Hún nefnir þó aðeins vangaveltur um „kosti og galla getuskiptingar“.

Skilgreiningar kennaranna á inntaki menntastefnunnar eru samhljóða hvað varðar staðsetningu nemenda, það er rétt þeirra til skólagöngu í sínum hverfisskóla. Af orðum þeirra er ekki ljóst hvort þeir tengja hana við hugtakið þátttaka eða hvaða skilning þeir leggja í það hugtak. En í viðtölunum kemur hins vegar glöggt fram að þeir telja fullgilda þátttöku nemenda, hvort sem er í námi eða félagslegum samskiptum, grundvallaratriðið í skólastarfi. Þeir álíta að til að geta liðið vel í skólum þurfi börn að hafa forsendur til að geta myndað félagsleg tengsl við önnur börn og átt góð samskipti við aðra auk þess að geta tekið þátt í námssamfélaginu. Á heimasíðum skólanna er lögð áhersla á félagslega þátttöku nemenda og kennararnir segja að í skólum þeirra sé, með fjölbreytni í starfsháttum og margvíslegri hópaskiptingu, leitast við að gera þátttöku allra nemenda í námssamfélaginu mögulega, ýtt undir samskipti þeirra á milli og stutt við vinatengsl og félagslega færni. Í kafla átta verður gerð nánari grein fyrir þessum leiðum og því hvernig kennsluhættir komu rannsakanda fyrir sjónir á vettvangi.

Lýðræði er annað meginhugtak tengt skóla margbreytileikans sem kennararnir tengja ekki við menntastefnuna og hafa óljósan skilning á. Þeir segjast lítið hafa velt lýðræði í skólastarfi fyrir sér og það hafi ekki verið til umræðu í sínum skólum. Þeir nota hugtakið ekki í skilningi Dewey en tengja það fyrst og fremst við möguleika nemenda til að hafa áhrif á eigið nám og skipulag skólastarfs. Allir segja þeir að kennsluhættir sínir veiti lítið svigrúm fyrir lýðræði. Katrín telur sig þó vera að sinna lýðræðisuppeldi. Hún segist leggja mikið upp úr umræðum, skoðanaskiptum og samvinnu nemenda við námið auk þess að leggja áherslu á að rækta með nemendum siðferðiskennd, virðingu fyrir umhverfi sínu og efla gagnrýna hugsun þeirra.

Að mati kennaranna er hvorki hugað meðvitað né markvisst að lýðræðislegum starfsháttum í skólunum. „Þó er hægt að benda á eitt og annað úr skólastarfinu og sýna fram á að það séu lýðræðisleg vinnubrögð í gangi,“ segir Hörður. Af gögnum frá vettvangi má sjá að sumt af því sem fram fór í kennslustundum má flokka undir lýðræðislega starfshætti. Þar á meðal má nefna að allir fylgdust kennararnir með því að nemendur sýndu hver öðrum tillitssemi og að samskipti þeirra væru á jákvæðum nótum. Umræður nemenda voru áberandi í kennslustundum Katrínar og Sæunnar og nemendur unnu saman að lausn verkefna í litlum hópum. Hjá Eddu stóð

nemendum til boða val um verkefni og útfærslu þeirra og bekkur Harðar fékk í einu tilfelli að velja í hvað kennslustund var varið.

7.2 Umræða um skólastarf

Kennararnir segja að umræða um skólastarfið fari helst fram innan kennara-teyma eða milli þeirra sem kenna á sama stigi og hún snúist um útfærslur og leiðir í skólastarfi frá degi til dags. Þeir segja formlega, faglega og lausna-miðaða umræðu um inntak og skipulag skólastarfs í stærra samhengi ekki fara fram innan skólasamfélagsins. Stjórnendur þurfa að mati kennaranna að forgangsraða hvernig fundatíma er varið og skapa grundvöll og tækifæri fyrir þá umræðu.

Enginn kennaranna kannast við að menntastefnan sem slík sé rædd í hópi samsstarfsmanna sinna. Katrín telur það ekki síst stafa af því að fólki finnist erfitt að ræða stefnuna þar sem „hún sé gríðarlega flókið og viðkvæmt umræðuefni“. Að mati þeirra Harðar og Sæunnar eru kennarar ófúsir til að tjá sig um hana þar sem þeim finnist þeir ekki vera virtir sem fagmenn þegar kemur að þeirra álitni á framkvæmd stefnunnar. Gagnrýni kennara, sem að álitni Sæunnar er réttmæt, er túlkuð sem neikvæðni. Hún segir:

[...] eins og þetta sé eitthvað sem við viljum losna undan, ekki að við séum að tala um stefnuna á faglegum nótum heldur bara að við nenum ekki að standa okkur eða höfum ekki rétt viðhorf. Við erum í svo viðkvæmri stöðu af því að við erum að vinna með börn.

Sæunn og Hörður segja kennara ekki senda rétt skilaboð út í samfélagið og til menntamálayfirvalda um hvernig aðstæður séu í raun í grunnskólum. Þeim finnst áriðandi að kennarar hafi hugrekki til að stíga fram og tjá sig af fagmennsku, vera gagnrýnir og kunna að taka gagnrýni. Sæunn segir: „Skóli án aðgreiningar er stefnan okkar. Auðvitað þurfa kennarar að hafa kjark til að ræða þessi mál meira og af meiri hreinskilni.“

7.3 Um innleiðingu menntastefnunnar í Reykjavík

Þátttakendur rannsóknarinnar segjast allir hafa trú á menntastefnunni, sjá tækifæri felast í margbreytileika nemenda og eru á einu máli um að best væri að almennur grunnskóli gæti verið fyrir öll börn. Að þeirra mati hefur stefnan orðið til góðs á ýmsan hátt og gert skólastarf skemmtilegra. Þeir álíta að samstarfsfólk þeirra hafi í raun í flestum tilfellum jákvæð viðhorf til

menntastefnunnar þrátt fyrir að umræðan um hana sé gjarnan neikvæð og lituð af einstökum vandamálum sem ekki finnast lausnir á. Sæunn segir:

Ég get ekki alveg skynjað hvað fólk finnst, hvað það vill. Við vitum ekkert hvað viðhorfin eru orðin mótuð af þessu úrræðaleysi sem fólk upplifir.

Kennararnir eru mjög hreinskilnir með að þeir séu ósáttir við hvernig staðið hefur verið að verki við innleiðingu menntastefnunnar í Reykjavík og við þær aðstæður sem grunnskólum eru búnar til að framfylgja henni. Þeir líta svo á að skóli margbreytileikans hafi ekki verið innleiddur í grunnskólum höfuðborgarinnar, þar sem skólum sé ekki skapaðar nauðsynlegar forsendur til að geta tryggt öllum nemendum sínum hagstæðar aðstæður til náms og leiks. Margir nemendur líða fyrir það, fullyrða kennararnir og benda á ýmis dæmi úr starfi sínu um nemendur sem sitja langan skóladag án þess að fá viðunandi svigrúm til að njóta sín eða þann stuðning sem þeir þurfa til náms og félagslegra samskipta. Þeir telja að við núverandi aðstæður sé brotið á rétti barna til að líða vel í skóla.

Hörður spyr alvarlegur í bragði: „Eru þetta mannúðlegir starfshættir? [...] börn eiga að geta verið hamingjusöm í skólanum. Hvernig líður barni sem finnur sig stöðugt utanveltu í námi eða félagslega?“ Hann liggur ekki á þeirri skoðun sinni að í hans huga sé stefnunni alls ekki framfylgt í grunnskólum. „Stefnan er bara orð á blaði. Lengra er þetta nú ekki komið,“ segir hann. Hann segir ljóst vera að framkvæmdin hafi ekki verið hugsuð til enda áður en hafist var handa við innleiðingu stefnunnar. Hann segir: „Þetta er svo stórt og vítt hugtak. Það er svo margt sem var ekki búið að hugsa út í. Stefnunni var bara skellt á grunnskólana og svo eigum við að finna út úr þessu.“

Edda segist vera hlynnt skóla margbreytileikans en þegar kemur að börnum með miklar sérþarfir telur hún framkvæmdina ekki raunhæfa. Hún segir:

[...] eiginlega er ekkert vit í þessari stefnu eins og framkvæmdin er. Ég upplifi voða mikla einstefnu í þessu [...] sömu aðstæður virðast eiga að henta öllum nemendum.

Hún segir það reynslu sína að skólar hafi ekki allir sömu möguleika á að tryggja nemendum með sérþarfir skólagöngu við hæfi. Hennar reynsla er að það geti verið undir hverjum og einum kennara eða skólastjórnanda komið

hve langt sé gengið í því að mæta þörfum nemenda. Það sé meðal annars háð því hve lausnamiðaðir þeir eru og hvernig samvinna tekst við foreldra.

Katrín segist hafa trú á því sem hún telur menntastefnuna standa fyrir en ekki framkvæmd hennar:

Ég vil þessa stefnu og mér finnst rosalega mikilvægt, sérstaklega af því við erum að tala um grunnskóla, að skólinn sé fyrir alla. [...] Ég held að baki skóla án aðgreiningar sé falleg hugsun. En í praksís virðist hún hvorki virka alltaf né alls staðar.

„Stefnan er ekki auðvelt úrlausnarefni, hún er mun erfiðari í framkvæmd heldur en á blaði eða í hugsun,“ bætir Katrín við og „almennt eru embættismenn og stjórnendur svolítið hátt uppi og nota falleg orð þegar þeir tala á fundum.“

Sæunn segist í „hjarta sínu hlynnt menntastefnunni“ en efast um að hún sé raunhæf í samfélagi sem aðgreinir þegna sína út frá andlegu og líkamlegu atgervi þeirra á flestum vettvangi. Hún segir nafnið á stefnunni fela í sér miklar væntingar til skólustarfs og vart rétt sé litið til framkvæmdar hennar. Hún segir erfitt fyrir kennara að hlusta á yfirvöld og skólastjórnendur tala fjálglega um réttindi barna og skyldur grunnskólans þegar þeir upplifa að þeim sé ekki gert kleift að standa undir kröfunum. Hún veltir fyrir sér hvort að ástæða sé til að breyta heitinu í ljósi framkvæmdarinnar. Hún segir: „Þetta er bara ekki gott hugtak. En það má vera að það þurfi sterk og mikil orð til að eitthvað gerist.“ Sæunn upplifir líkt og Hörður að stefnunni og nemendum með miklar sérþarfir hafi verið:

[...] hent á okkur og við eigum að reyna að klóra í bakkann. Reyna að gera eins vel og við getum. [...] Og þú reynir þó að þú hafir raunverulega engar forsendur til að takast á við það. Þú getur bara vonað að þetta gangi sem allra best.

„Í grunnskólum á auðvitað að vera margbreytilegur hópur barna,“ segir Sæunn og hún bætir við: „Það græða örugglega allir eitthvað á margbreytileika barnanna. En spurningin er líka hvað það er sem tapast.“ Þær Edda hafa áhyggjur af því að ýmis sérfræðileg þekking, sem til dæmis börn með sjón- og heyrnarskerðingu eða með verulega skerðingu í þroska þurfa á að halda, nýtist ekki nemendum sem skyldi.

Það er kennurunum verulegt áhyggjuefni hve erfitt hefur reynst að tryggja þátttöku nemenda með miklar sérþarfir við núverandi aðstæður í almennum grunnskólum. Kennararnir álíta að við innleiðingu mennta-

stefnunnar hafi ekki verið horfst í augu við að almennum kennara séu takmörk sett þegar kemur að því að veita nemendum með verulega þroskahömlun, erfiða hegðun eða geðfatlanir þann stuðning sem þeir þurfa til að vera þátttakendur í nemendahópnum. Þeir horfa frá læknisfræðilegu sjónarhorni á þessa nemendur og telja þá meðal annars þurfa miklu meiri sérfræðilega þjónustu, en almennur grunnskóli getur boðið þeim, til að vera fullgildir þátttakendur. Hörður segir:

Ég er hvorki félagsráðgjafi, sálfræðingur, geðlæknir eða þroskaþjálfari. En ég á samt að vinna sem slíkur. [...] eiga það að teljast réttindi þeirra sem eru fatlaðir að fá að ganga í skóla sem býr svona að þeim?

Alloft í viðtölunum benda kennararnir á algert úrræðaleysi sem þeir telja ríkja í almennum grunnskólum og kerfinu öllu í málefnum þeirra barna sem glíma við hegðunarvanda og geðrænar raskanir, sérstaklega ofbeldisfull börn. Kennararnir vísa í reynslu sína af því hve íþyngjandi þetta ástand sé fyrir skólastarfið og benda á að það komi niður á öllum nemendum. Edda lýsir erfiðri reynslu nemenda sinna og úrræðaleysi sínu gagnvart hegðunarvanda nemanda svo: „Vanlíðan eins nemanda getur orðið svo alvarleg að hann haldi bekk í gíslingu mánuðum saman eða heilu skólaárin. Þá held ég að margbreytileikinn sé ekki til góðs fyrir neinn.“ Í sumum tilfellum virðist nemendum hafa verið vísað fram og til baka í kerfinu án þess að nokkur árangur verði af vinnu með þeim. Katrín segir frá reynslu sinni af umsjónar-nemanda sem átti erfitt uppdráttar í skólanum:

Þarna er eitthvað bil milli heilbrigðis- og menntamála. Og þau lenda þarna á milli. Vanlíðan barnsins [...] verður á endanum til þess að það mætir ekki í skólann. Og þá er ekki þessi lögbundni réttur til skólagöngu tryggður.

Edda, Hörður og Sæunn segjast hafa efasemdir um tilgang þess að setja öll börn í almennan grunnskóla í ljósi þess að þau hafi horft upp á nemendur verja stærstum hluta skóladagsins einir með stuðningsfulltrúa eða annarri fullorðinni manneskju. Sæunn segist ekki sjá „hvað það barn er að fá út úr skólagöngu í almennum grunnskóla“. Kennararnir eru sammála um að forðast eigi öfgar í afstöðu til skóla margbreytileikans. Þeir telja það ekki sjálfgefið að það henti öllum börnum að vera í almennum grunnskóla eða að þeim geti liðið vel þar.

Á vettvangi varð rannsakandi ekki var við alvarlega erfiðleika eða einangrun nemenda. Aðeins einu sinni er skráð að upp úr hafi soðið milli nemenda. Það var í kennslustund hjá Eddu. Hún skarst í leikinn, leysti málið af öryggi og nemendur tóku fljótlega til við vinnu sína á ný í sátt. Einn nemandi Sæunnar var áberandi fyrirferðarmikill og truflandi í sínum hópi. Nemendur kvörtuðu og Sæunni tókst að leysa úr málinu á árangursríkan hátt. En rannsakandi sá að í öllum skólunum er til staðar athvarf eða önnur úrræði sem nýtt eru til að nemendur geti fengið hvíld frá áreiti nemendahópsins. Kennararnir sögðu að gjarnan væri unnið að því að efla félagslega færni nemenda í fámennum hópum utan kennslustofu.

Kennararnir segja að þegar leita þurfi leiða til að tryggja þátttöku og vellíðan nemenda vanti of oft upp á að allir leggi sitt af mörkum. Þeir segjast allir hafa upplifað að finnast þeir sitja einir uppi með vandamál nemenda sinna og hvorki stjórnendur né foreldrar gefi sér tíma til að vinna í málum með þeim. Sæunn segist hafa skynjað það verða til þess að kennarar verði þreyttir og ráðþrota, gefist upp og „láta málin bara rúlla einhvern veginn áfram“. Kennararnir telja að neikvæðni og óánægja sem þeir verða varir við hjá samstarfsfólki sínu snúi frekar að aðstæðum í skólunum og foreldrum nemenda heldur en að nemendum sjálfum.

Þegar sett er framsækin stefna eins og skóli margbreytileikans verður að horfa raunhæft á hvað þarf til að að framfylgja henni, segja kennararnir. Þeir vísa til reynslu sinnar úr starfinu þegar þeir nefna ýmsar forsendur sem skortir fyrir fjölbreyttu, sveigjanlegu og einstaklingsmiðuðu skólastarfi. Meðal þess sem kennararnir nefna er að sé horft til hinna margvíslegu, einstaklingsbundnu þarfa nemenda séu nemendahópar of fjölmennir fyrir einn kennara og starfsfólk með ýmis konar sérfræðimenntun vanti inn í skólana til að vinna með nemendum og kennurum. Þeir álíta að þröng túlkun kjarasamninga kennara og niðurnjörvuð stundaskrá hamli samvinnu milli kennara og þverfaglegri vinnu og geri erfitt um vik við að sérsníða skóladaga einstakra nemenda. Þá nefna þeir að námsefni, tæki og tól til fjölbreyttra, skapandi vinnubragða séu af skornum skammti.

Gögn frá vettvangi sýna að sumt af því sem kennararnir nefna á við rök að styðjast. Það á þó ekki við um nemendafjölda í bekkjum en aðeins Harðar bekkur getur talist fjölmennur, 25 nemendur. Kennslustofur voru bjartar og mjög rúmgóðar, möguleiki á ýmis konar uppröðun borða og vinnusvæða. En kennarinn var einn til staðar við að sinna nemendum nema í einu tilfelli (einni kennslustund), þá aðstoðuðu stuðningsfulltrúi og sérkennari nemendur við próftöku. Ekki varð vart við að aðrir sérfræðingar væru neins staðar að störfum með nemendum. Námsefni var einsleitt og töluvert var

um námsgögn útbúin af kennurum. Í kennslustofum voru ýmist engar eða 1 - 2 nemendatölvur. Í einni kennslustund hjá Eddu notaði hluti nemenda fartölvur sem hún hafði sótt í stofuna. Þær hafði hún orðið að panta með fyrirvara þar sem allir nemendur skólans nýta sömu tölvur.

7.4 Samantekt

Í kaflanum var fjallað um viðhorf þátttakenda rannsóknarinnar til menntastefnunnar og skilning þeirra á henni. Fram kemur að kennararnir búa hvorki yfir heildarsýn yfir inntak og markmið skóla margbreytileikans né þekkingu á hugmyndafræði hennar eða bakgrunni í alþjóðlegum sáttmálum og lögum.

Í skilgreiningum sínum á stefnunni leggja kennararnir áherslu á rétt barna til að stunda nám í almennum skólum og skyldur skólans varðandi vellíðan nemenda, menntun þeirra og félagsleg samskipti. Þeir tengja menntastefnuna misjafnlega meðvitað við þátttöku. Fram kom í viðtölum og við athuganir á vettvangi að í skólunum er hvorki hugað meðvitað né markvisst að lýðræðislegum starfsháttum. Kennararnir fullyrða að umræða um menntastefnuna hafi verið fyrirferðarlítill í grunnskólum síðustu ár.

Kennararnir segjast hlyntir því að almennur grunnskóli geti verið fyrir öll börn. En þeir lýsa efasemdum um og eru gagnrýnir á hvernig staðið hefur verið að verki við innleiðingu menntastefnunnar í Reykjavík. Þeir upplifa að skólum hafi enn ekki verið skapaðar nauðsynlegar forsendur til að framfylgja stefnunni, viðhafa sveigjanlega og einstaklingsmiðaða starfshætti og tryggja vellíðan allra nemenda. Gögn frá vettvangi sýna að sumt af því sem kennararnir nefna hvað þetta varðar á við rök að styðjast. Félagssleg staða og líðan nemenda með þroskahömlun, hegðunarvanda og geðrænar raskanir er einn alvarlegasti vandi grunnskólanna við núverandi aðstæður að mati kennaranna.

8 Skóli margbreytileikans?

Undanfarin ár hafa skólarnir þrír, að sögn þátttakenda, unnið að því að meta og endurskoða starfshætti sína og leitað leiða til að vinna að þeim markmiðum skólastarfsins sem fram koma á heimasíðum þeirra (sbr. kafli 5). Hér verður gerð grein fyrir því hvaða leiðir skólarnir hafa farið til að vinna að þátttöku allra nemenda, hvaða starfshætti kennararnir telja sig viðhafa og hvernig starfshættir þeirra komu rannsakanda fyrir sjónir.

8.1 Skólabragur

Þátttakendur rannsóknarinnar eru á einu máli um að skólabragurinn eða þau viðhorf sem ríkja í skólum í garð nemenda séu afgerandi um hvernig starfshætti kennarar tileinka sér. „Nýir kennarar sem koma til starfa tileinka sér þann anda sem ríkir í skólum,“ segir Hörður „og leitast við að starfa í samræmi við hann.“

Virðing, umburðarlyndi, lausnamiðuð sýn og sveigjanleiki eru meðal þeirra þátta sem kennararnir telja mikilvæga ef skapa eigi grundvöll fyrir þátttöku nemenda. Katrín segist telja að „jákvætt viðhorf skólustjórnenda Auðnuskóla, kennara og allra hinna til einstaklingsmunar fari mjög langt“. Hörður og Edda eru ánægð með skólabraginn í Sæluskóla og segja sveigjanleika og lausnamiðaða sýn áberandi í starfsháttum. Hörður segir að skólinn sé líkt og „opinn faðmur gagnvart börnum með alls konar erfiðleika.“ Sæunn segist skynja andann í Bjarmaskóla þannig að allir vilji börnum með sérþarfir vel en hún vildi sjá alla leggja sig meira fram við að láta hlutina ganga upp.

Þegar rannsakandi var á vettvangi í skólunum varð ekki vart við annað en að jákvæður andi ríkti innan veggja þeirra. Nemendur allra skólanna voru almennt frjálsgelir, glaðir í bragði og samskipti voru með ágætum, hvort sem er milli nemenda innbyrðis eða milli nemenda og starfsmanna.

Kennararnir telja allir miklu skipta að stjórnendur hafi skýra sýn á það hvers konar starfshættir þeir vilji að séu ástundaðir. Áhugi stjórnenda, eftirfylgd og stuðningur í daglegu starfi eru kennurum hvatning til að leita leiða og vinna sem best að markmiðum skóla að þeirra mati. Í töflu 3 kemur fram hvernig kennararnir upplifa stefnu stjórnenda sinna og stuðning þeirra.

8.2 Starfshættir

Samvinna

Unnið er að því í skólunum, að sögn kennaranna, að auka skipulagða og markvissa samvinnu kennara um skipulag starfshátta og kennslu. Meðal þess sem reynt hefur verið er tveggja kennara kerfi um einn til tvo árganga og samvinna í fjölmennari teyminum um fleiri árganga.

Kennararnir eru sammála um að samvinnan sé tímafrek en tímanum sé vel varið þar sem í góðri samvinnu sé fólgin mikill styrkur fyrir skólustarfið. Hún er bæði styðjandi fyrir kennara og árangursrík fyrir nemendur. Teymisvinna gefur kost á því að allir séu inni í málum og umræður milli manna kveikja hugmyndir að leiðum. Teymisvinna er árangursríkust að mati kennaranna ef sérkennarar og stuðningsfulltrúar eru hluti af teymi. Í töflu 3 má sjá hvernig samvinnu kennaranna við nánasta samstarfsfólk sitt er háttað en þar kemur fram að samvinnan snýst meira um skipulag heldur en að kennarar starfi saman að kennslunni.

Tafla 3 Stjórnun og samvinna

	<i>Edda</i>	<i>Hörður</i>	<i>Katrín</i>	<i>Sæunn</i>
Skýr stefna um starfs- og kennsluhætti	Já	Já	Nei	Nei
Stuðningur stjórnenda í daglegu starfi	Já	Já	Nei	Nei
Samvinna kennara um skipulag starfshátta	Nei	Teymi kennara	Teymi kennara	Tveir kennarar
Samvinna um kennslu	Nei	Kennari og sérkennari	Nei	Nei
Samvinna við stuðningsfulltrúa	Nei	Já	Nei	Já

Félagsleg þátttaka

Kennararnir segja að í daglegu starfi hafi þeir í huga hvernig ýta megi undir góð samskipti nemenda og samvinnu þeirra á milli með uppröðun vinnusvæða í kennslustofum, hópavinnu og samvinnu af ýmsu tagi, leikjum og umræðum. Katrín segir:

Mér finnst að kennslustofan eigi að vera lifandi. Það á að tala í kennslustundum! Nemendur eiga að hjálpa hver öðrum og sitja

hlið við hlið. [...] Þau læra mjög mikið af því að vinna saman og læra hvert af öðru. Það er mjög mikilvægur þáttur.

Segja má að Sæunn tali fyrir hönd allra kennaranna þegar hún leggur áherslu á mikilvægi góðrar félagslegrar stöðu barna. Hún segir:

Ef börn eru illa stödd félagslega þá líður þeim svo illa að þau ná ekki neinum tökum á náminu oft á tíðum. [...] Mér finnst mjög mikilvægt að gefa mér tíma til að hlúa að félagslegum samskiptum í hópnum mínum og skapa tækifærin fyrir þau.

Kennararnir segja að með margs konar hópaskiptingu sé stefnt að því að auka samskipti og efla félagslega færni nemenda. Samkennsla nemenda mismunandi árganga, tveggja eða fleiri, hefur meðal annars verið reynd í öllum skólunum sem leið til að stuðla að félagslegri blöndun nemenda. Kennurunum finnst aldursblöndun í hópum vera mikilvæg ef litið er til félagslegra þátta en þeir eru ósammála um hvort ávinningur sé af henni þegar kemur að námi.

Úr gögnum frá vettvangi má lesa að nemendur bekkjanna fjögurra áttu frjálst samskipti en þó á rólegum nótum þegar rannsakandi var á vettvangi. Kennarar veittu þeim svigrúm til að spjalla saman og hjálpast að við vinnuna. Í yngri bekkjunum var borðum raðað saman í eyjur og sátu fjórir til sex nemendur saman við þær. Í eldri hópunum sátu nemendur í röðum, enginn sat þó einn. Í engu tilfelli var hægt að greina að nemandi væri utan við hópinn og aðeins í tveimur tilfellum komu upp erfiðleikar í samskiptum nemenda.

Aðgangur að námssamfélaginu

Samkvæmt heimasíðum og því sem fram kom í viðtölum leggja skólarnir áherslu á að auka fjölbreytni í náms- og kennsluháttum og minnka vægi bóklegs náms sem leið til að mæta námslegum þörfum nemenda. Í því sambandi benda þátttakendur meðal annars á að kennsla list- og verkgreina hefur fengið meira vægi í skólunum en áður og sama gildi um tölvuvinnu og verklega útfærslu verkefna í bóklegum námsgreinum. Þá vinna allir skólarnir að því að festa útikennslu og vettvangsferðir í sessi í skólastarfinu. Allt eru þetta skemmtilegir námshættir og líklegir til að vekja námsgleði barna að mati kennaranna.

Eitt þeirra hugtaka sem tengist menntastefnunni og lögð er áhersla á í starfsáætlunum Menntasviðs Reykjavíkur er *einstaklingsmiðað nám*. Með

einstaklingsmiðuðu námi er átt við að skipulag kennslu taki mið af þörfum, áhuga og námsstíl einstakra nemenda (Menntasvið Reykjavíkur, 2011) og hafður sé í huga réttur þeirra til að fá að læra þannig að hæfileikar þeirra fái notið sín. Þátttakendur telja að kennarar hafi almennt óljósan skilning á hugtakinu og hvernig standa á að verki við að einstaklingmiða kennsluhætti, þrátt fyrir áherslur á heimasíðum skólanna þar að lútandi. Þeim virðist sem í huga of margra kennara og foreldra felist einstaklingsmiðað nám í sjálfstýrðri bókavinnu nemenda sem snúist um blaðsíðufjölda fremur en viðfangsefni. Það á ekki að felast í „sjálfsnámi [...] að hver nemandi vinni í sínu horni og buni áfram á sínum hraða. Einstaklingsmiðað nám má ekki koma í veg fyrir samskipti nemenda og samvinnu,“ segir Katrín.

Það vefst fyrir þátttakendum rannsóknarinnar að skilgreina hugtakið en þeir virðast þó allir leggja svipaðan skilning í það. Þeir telja það fela í sér að að nemendur læri það sama en á mismunandi hátt, að kennsluhættir séu aðlagaðir að hverjum og einum einstaklingi og að kröfur um verklag og afköst séu auknar eða minnkaðar eftir því sem þörf er á. Kennararnir leggja mikla áherslu á að námsefni og verkefni verði að vera við hæfi nemenda og þeir segjast hafa í huga að gera miklar kröfur til allra nemenda. Þeir segjast hafa tileinkað sér að aðlaga námsefni og verkefni að mismunandi þörfum nemenda og leggja fyrir mismunandi útfærslur sömu viðfangsefna, bæði hvað þyngdarstig varðar og verklag. Erfitt geti þó reynst að aðlaga nám einstakra nemenda þannig að þrátt fyrir aðlögun sé það í samræmi við námskrá. Kennararnir eru sammála um að einstaklingsmiðað nám sé ekki gott hugtak þar sem það beinir sjónarhorninu of einhliða að náminu. Huga verður að einstaklingsmun og einstaklingsþörfum í öllu skólastarfi að þeirra mati.

Ein þeirra leiða sem skólarnir þrír hafa farið við að þróa einstaklingsmiðaða starfshætti að sögn kennaranna er að láta nemendur sjálfa setja sér námsmarkmið og skipuleggja hvernig þeir vinna að þeim. Kennararnir eru ósammála um ágæti þessara starfshátta. Í Sæluskóla var lögð áhersla á slíka starfshætti í öllum árgöngum en nú hefur verið horfið frá þeim nema á yngra stigi. Edda er sú eina sem segist kunna vel við þessa starfshætti og hafa trú á þeim á öllum aldursstigum grunnskóla.

Kennararnir benda á hópvinnu sem leið til að stuðla að samskiptum og samvinnu nemenda. Vinna nemenda að þemabundnum hópverkefnum gefur að mati þátttakenda gott tækifæri til að mæta ólíkum námslegum þörfum nemenda. En Katrín er sú eina af kennurunum sem í orði gerir greinarmun á hópvinnu og samvinnu. Kennararnir nefna einnig stöðvavinnu

sem góða vinnuáferð fyrir alla nemendur og henta sérstaklega vel þeim sem aðeins ráða við að halda athygli í stuttan tíma.

Vettvangsgögn sýna fram á ósamræmi milli orða og gerða kennaranna þegar að kennsluháttum kemur. Þeir voru fjarri því að vera fjölbreyttir. Í mörgum tilfellum virtust verkefni vera auðveld og reyna lítið á nemendur. Hvergi var neins konar hóp-, sam- eða stöðvavinna í gangi heldur unnu nemendur einstaklingslega að verkefnum sínum. Töluverð umræða fór þó fram milli þeirra um vinnuna. Sömu verkefni voru í flestum tilfellum lögð fyrir alla nemendur en þeim veitt svigrúm til að útfæra þau á ólíka vegu. Ekki var um fjölbreyttar vinnuáferðir að ræða heldur unnu nemendur skriflega að verkefnum sínum í öllum tilfellum. Ýmis verkefni nemenda á göngum og í kennslustofum skólanna báru þó vitni um fjölbreyttari starfshætti, hópvinnu og þemabundna vinnu.

Sérkennsla

Sérkennsla er ekki ný leið til að mæta margbreytileika nemenda. Katrín segist eingöngu eiga jákvæðar minningar frá eigin reynslu af sérkennslu í æsku, ein með sérkennara í sérrými. En starf sérkennara hefur breyst verulega undanfarin ár og af orðum kennaranna má ráða að hefðbundin sýn á hlutverk og starfshætti sérkennara séu á undanhaldi. Þeir líta svo á að starfsvið sérkennara sé fólgið í aðstoð jafnt við nemendur og almenna kennara, þeir sinni kennslu nemendanna og veiti kennurum ráðgjöf og stuðning við að leita leiða. Kennararnir leggja ekki mikla áherslu á sérfræðilega þekkingu sérkennara en telja hann fyrst og fremst þurfa að vera reyndan kennara, lausnamiðaðan og með jákvæð viðhorf til nemenda.

Hörður og Edda segja starf sérkennara vera gagnlegast ef þeir vinna náið með almennum kennurum. Þeim finnst gott fyrirkomulag að fá sérkennarann inn í bekk ákveðna tíma í viku. Þannig nýtist hann fleiri nemendum og betri samfella verður í námi þeirra sem þurfa sérkennslu heldur en ef nemendur eru teknir út úr bekknum. Í huga Sæunnar er sérkennsla aftur á móti einstaklingsvinna, þjálfunarvinna sem þarfnast næðis eða nám sem krefst sérstakrar einbeitingar. Það viðhorf hennar kann að vera til komið vegna þess að hún kennir á yngsta stigi og sérkennslan snýr aðallega að máli og lestri. Katrín segist hafa litla reynslu af vinnu með sérkennara.

Á vettvangi varð rannsakandi ekki í neinu tilfelli var við að sérkennari væri til staðar í kennslustund eða tæki nemanda út úr bekk.

Stuðningsfulltrúar

Stuðningsfulltrúar, sem hafa það hlutverk að styðja nemendur bæði náms- og félagslega, starfa við alla skólana. Kennararnir segja stuðningsfulltrúa mikilvæga fyrir einstaklinga, bekki og kennara. Þegar rannsakandi var á vettvangi sá hann aðeins einn stuðningsfulltrúa að störfum. Sá var að vinna í kennslustofu Harðar og aðstoðaði nemendur við próftöku á meðan Hörður sinnti þeim sem auðveldar áttu með að taka prófið.

Það er í verkahring kennara að stýra starfi stuðningsfulltrúanna og Sæunn er ósátt við að kennarar séu „ófaglegir þegar kemur að starfi stuðningsfulltrúa“. Hún segir þá fela stuðningsfulltrúum í of miklum mæli að sinna þeim nemendum sem þurfa mestan námslegan eða félagslegan stuðning, jafnvel utan kennslustofa og án verkstjórnar kennara. Hún telur að óöryggi kennara gagnvart nemendum með sérþarfir birtist á þennan hátt. Sjálf segist hún leggja áherslu á að stuðningsfulltrúi sé sem mest inni í bekk og styðji ákveðna nemendur til þátttöku auk þess að koma öðrum nemendum að gagni.

Í máli Harðar og Eddu kemur vel fram að Sæunn hefur mikið til síns máls. Edda segir bæði sig sjálfa og aðra kennara ætla stuðningfulltrúum að vinna verkefni sem sé í raun ekki í þeirra verkahring. Hún lýsir því hve það létti mikið á kennara þegar stuðningsfulltrúar sinni erfiðustu nemendunum utan stofu. Hörður segir að honum finnist mikilvægt að fá inn stuðningsfulltrúa til að sinna ákveðnum erfiðum nemendum svo að hann „geti sjálfur einbeitt sér að hinum, sem eru komnir til að læra“.

Samvinna heimila og skóla

Hjá kennurunum kemur ítrekað fram sú skoðun að samstarf heimila og skóla sé mikilvægur þáttur hvað velferð nemenda varðar og góður árangur af skólastarfi sé háður því að bæði skóli og heimili leggi sig fram við að styðja nemendur. Kennararnir segja mikilvægt að þeir sjálfir leggi sitt af mörkum til að byggja samstarfið upp á jákvæðum nótum. Samskipti við foreldra ganga oftast vel, segja kennararnir, en þrátt fyrir það tala þeir allir um að þeim finnist samskiptin við þá vera íþyngjandi. Þeir upplifa að foreldrar sýni daglegu starfi skólanna áhugaleysi nema það sem snýr að þeirra eigin börnum og finnst að foreldrar þyrftu að hugsa um skólastarf í víðara samhengi.

Meðal þess sem kennararnir nefna sem forsendur fyrir traustu og góðu samstarfi eru persónuleg tengsl milli aðila og að unnið sé á jafnréttisgrundvelli. En í máli kennaranna kemur fram að þeir hugsa ekki á þeim

nótum um foreldrasamskipti. Þeir vilja hafa stjórn á samskiptunum og álíta að foreldrar eigi ekki að skipta sér af starfsháttum skólanna þar sem að þeir hafi ekki réttar forsendur til þess. En þegar vinna þarf að „erfiðum“ málum, svo sem félagslegum vanda nemanda eða hegðunarvanda finnst kennurum mjög mikilvægt að góð samvinna náist við foreldra og að þeir leggist á eitt með skólanum við að vinna í málunum.

8.3 Samantekt

Fjallað var um hvernig unnið hefur verið að því innan skólanna að innleiða nýja starfshætti í samræmi við breyttan nemendahóp grunnskólanna. Þátttakendur rannsóknarinnar meta það svo að sveigjanleiki, einstaklingsmiðun og fjölbreytni í skólastarfinu sé það sem máli skiptir fyrir þátttöku allra nemenda auk þess sem þeir sjá ávinning af samvinnu nemenda og samvinnu kennara.

Rannsóknargögn sýna fram á ósamræmi milli orða þátttakenda og athafna. Kennsluhættir þeirra á vettvangi voru ekki í samræmi við þau sjónarmið sem fram komu í viðtölum. Kennararnir virðast vera óöruggir í garð grundvallarstarfshátta í skóla margbreytileikans svo sem hvernig standa á að verki við að einstaklingsmiða nám, skipuleggja samvirkt nám og vinna með öðrum kennurum eða foreldrum á samvirkan hátt.

Þátttakendur telja að þau viðhorf sem ríkjandi eru í skólum í garð margbreytileika nemenda séu afgerandi um hvernig starfshætti kennarar tileinka sér. Þá telja þeir mikilvægt að stjórnendur haldi á lofti skýrri stefnu um markmið skólastarfsins og starfshætti og fylgi þeim eftir í daglegu starfi. Af orðum þeirra og athugunum á vettvangi má sjá að þeir leggja áherslu á skólabrag sem einkennist af umhyggju, virðingu og jákvæðni.

9 Umræða

Niðurstöður rannsóknarinnar eru í meginatriðum samhljóða niðurstöðum fyrri rannsókna (Birna H. Bergsdóttir og fl., 2007; Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007; Hermína Gunnþórsdóttir, 2010) hvað varðar viðhorf og starfshætti íslenskra grunnskólakennara. Þeim ber jafnframt í veigamiklum atriðum saman við niðurstöður annarra rannsókna sem vísað er til í kafla 3.5. Í þessum kafla verða þær ræddar í ljósi þeirra spurninga sem lagt var af stað með og fræðilegs bakgrunns rannsóknarinnar. Jafnframt verður gerð grein fyrir lærdómum sem draga má af niðurstöðum rannsóknarinnar.

Í hugmyndafræði skóla margbreytileikans felast ákveðin viðhorf til margbreytileika nemenda og markmiða skólastarfs (sjá kafla 3.1 og 3.2). Þau endurspeglast í alþjóðlegum samþykktum og íslenski menntastefnu. Áherslur hennar beina kastljósinu bæði að uppeldishlutverki grunnskóla og lýðræðislegum og samvirkum starfsháttum. Í umfjöllun um skóla margbreytileikans birtast breyttar hugmyndir um hlutverk kennara (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012) en þær hafa ásamt auknum kröfum samfélagsins til skólanna gert starf umsjónarkennara viðamikið og flókið. Áherslurnar kalla á endurskoðun þeirra hugmynda sem lengi hafa ríkt um menntun. Breyttir starfshættir í anda hugmyndafræðinnar krefjast annars konar starfshæfni kennara en hefðbundnir kennsluhættir. Allt snertir þetta veigamikla þætti fagmennsku kennara svo sem viðhorf, færni og persónulega eiginleika eins og Trausti Þorsteinsson (2003) bendir á.

Ætla má að grunnskólakennarar hafi síðastliðinn áratug þurft að íhuga og endurmeta í hverju fagmennska þeirra, sem kennara í margbreytilegum nemendahópi, ætti að felast. Hvað hugmyndir þátttakenda rannsóknarinnar um skólastarf varðar sýna gögn rannsóknarinnar að þeir eru um margt sammála hugmyndafræði skóla margbreytileikans. Þeir virðast að vissu marki hafa endurmetið ríkjandi hugmyndir samfélagsins um menntun og hlutverk skóla. Benda má á sjónarmið þeirra varðandi uppeldislegt hlutverk skóla og skólabrag sem einkennist af jákvæðni, sveigjanleika og virðingu. Þeir leggja áherslu á vellíðan nemenda og eru þeirrar skoðunar að þátttaka nemenda, jafnt félagsleg og námsleg, sé mikilvæg forsenda góðrar skólagöngu. Kennararnir segja að skólum beri að aðlaga starfshætti sína að

þörfum nemenda og tryggja gæðamenntun allra barna. Viðhorf í anda hugmyndafræðinnar birtast einnig í jákvæðni kennaranna til margbreytileika nemenda grunnskólanna. Þeir eru á einu máli um mikilvægi hans og sjá ýmis tækifæri felast í honum.

Skilgreiningar kennaranna á sérþörfum hafa tilvísun í breiðan hóp nemenda. Í máli þeirra má greina það jákvæða hugarfar í garð einstaklingsmunar nemenda sem Meijer (2003) telur vera mikilvæga forsendu fyrir árangursríkum starfsháttum kennara. Hugtakið sérþarfir er félagsleg hugsmíð og af orðum kennaranna má ráða að skilningur þeirra á því og viðhorf til einstaklingsmunar nemenda grundvallist í persónulegri reynslu þeirra af sérþörfum og reynslu þeirra úr starfi, fremur en í menntun þeirra. Þrátt fyrir að þeir tali í anda félagslegra sjónarhorna um mikilvægi sveigjanleika og lausnamiðaðar sýnar í skólasterfinu má sjá af niðurstöðum að þegar kemur að nemendum, sem kljást við verulegan náms- eða hegðunarvanda, horfa kennararnir frá læknisfræðilegu sjónarhorni. Þeir líta svo á að hindranir í vegi fyrir þátttöku nemenda eigi ekki síður orsakir í atgervi nemenda sjálfra en í starfsháttum skólanna. Af rannsóknargögnum verður ekki séð að þeir séu meðvitaðir um sjónarhorn sitt. Spyrja má hve líklegt sé að félagsleg sjónarhorn verði ríkjandi innan skólanna ef kennarar eru ekki meðvitaðir um áhrif ólíkra sjónarhorna og meðan sjónarhorn opinberrar skilgreiningar á nemendum með sérþarfir er læknisfræðilegt (sbr. Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010). Einnig má velta fyrir sér hvort að umfangsmikil vinna sérfræðinga við greiningar á erfiðleikum nemenda viðhaldi læknisfræðilegu sjónarhorni innan skólanna.

Niðurstöður sýna að jákvæð viðhorf kennaranna til einstaklingsmunar eru óstöðug. Þau eru ekki í lýðræðislegum anda, samkvæmt skilningi Dewey (1998), þegar kemur að þátttöku og mikilvægi „erfiðustu“ nemendanna. Kennararnir hafa tilhneigingu til að varpa frá sér þeirri ábyrgð á velferð þessara nemenda, sem umsjónarkennara og fagmanni ber að taka að sér, bæði uppeldislegri ábyrgð og ábyrgð á námi þeirra (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2008). Til réttlættingar á því bera þeir því meðal annars við að þá skorti sérfræðilega þekkingu til að kenna þessum nemendum. Þrátt fyrir það fela þeir ómenntuðum stuðningsfulltrúum að taka ábyrgð á þeim og sinna þeim, jafnvel utan kennslustofunnar. Þeir vísa einnig ábyrgðinni á sérkennara en í viðtölunum kom þó fram að kennararnir leggja ekki mikla áherslu á sérfræðilega þekkingu þeirra. Rannsóknin á skólagöngu íslenskra barna með proskahömlun leiddi það sama í ljós um starfshætti kennara (Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007).

Sú rökleysa, sem þarna birtist, ber vott um togstreitu sem kennararnir lenda í vegna fastheldni í staðalímyndir um kennara, sem lengi hafa verið ríkjandi. Þær hafa meðal annars áhrif á í hvaða mæli þeir telja það hlutverk sitt að leita leiða til að tryggja þátttöku allra nemenda í skólastofu sinni. Í máli þeirra kemur fram hin hefðbundna sýn á skólastarf, að nemendur séu komnir til að læra og kennarinn á að fræða. Hún leiðir til þess að kennararnir taka alvarlega ábyrgð sína á þeim börnum, sem þeir álíta að vilji og geti lært. Þeim er umhugað um að tryggja þeim viðunandi aðstæður til náms og losa þá við áreiti. Nemendur, sem erfitt eiga með nám og hegðun, trufla hið eðlilega ferli að mati kennaranna og verða í huga þeirra „hinir“. Með því geta kennararnir réttlætt að þeir verði að vera annars staðar þrátt fyrir áherslur sínar á mikilvægi þátttöku allra nemenda í náms- og félagslegu samfélagi skólans. Í sjónarmiðum kennaranna í málefnum þessara nemenda má þó einnig greina velvilja í þeirra garð. Frá læknisfræðilegu sjónarhorni má líta svo á að utan almennrar kennslustofu verði betur unnið að því að efla veikar hliðar nemendanna og tryggja rétt þeirra til vellíðanar og gæðanáms. Ætlunin með sérkennslu er að draga úr áhrifum skerðingar nemenda á líf þeirra og starf. En aðferðum hennar hefur iðulega fylgt einhvers konar aðgreining eða einangrun eins og Kirkebæk (2010) bendir á. Í raun leiðir þetta því til mismununar og útilokunar þessara barna.

Kennararnir segjast allir hafa átt ánægjulega skólagöngu, höfðu gaman af námi og nutu stuðnings við það á heimili sínu. Af orðum þeirra má álykta að rætur hugmynda þeirra og viðhorfa til hlutverks kennara og kennsluhátta teygji sig allt aftur til æsku þeirra og uppeldis og séu rígbundnar í persónulegu gildismati og menningarauði þeirra. Þeir hófu störf með hefðbundnar hugmyndir og viðhorf til hlutverks kennara og eðli skólastarfs. Hugmyndir þeirra geta hafa viðhaldist og jafnvel styrkst af bindandi félagsauði þeirra í hópi kennara, sem vera má að búi yfir einsleitum menningarauði. Af rannsóknargögnum má sjá að kennararnir hafa ekki endurmetið hugmyndir um hlutverk kennara í samræmi við breyttar starfsaðstæður. Þeir eiga langt í land með að tileinka sér hugarfar og starfshætti samvirkra fagmanna, sem Trausti Þorsteinsson (2003) álitur kennara í margbreytilegum nemendahópi þurfa á að halda. Þetta á jafnt við um vinnu þeirra með nemendum, öðrum kennurum og foreldrum þrátt fyrir áherslur skólanna á samvinnu, sem birtar eru á heimasíðum þeirra.

Af orðum kennaranna má ráða að viðhorf þeirra til skólastarfs og einstaklingsmunar nemenda byggist hvorki á þekkingu á hugmyndafræði menntastefnunnar né bakgrunni hennar í alþjóðlegum sáttmálum svo sem Salamanca-yfirlýsingunni (Menntamálaráðuneytið, 1995) og íslenskum lögum. Þessi niðurstaða er samhljóða niðurstöðu Hermínu Gunnþórsdóttur

(2010). Skilningur kennaranna á því hvað felst í þátttöku, samvirkni og lýðræðislegu skólastarfi er óskýr og ekki er hægt að greina að þeir tengi þessi hugtök meðvitað við menntastefnuna. Í máli þeirra allra kemur þó skýrt fram að þeir telja þátttöku nemenda hvort sem er í námi eða félagslegum samskiptum grundvallaratriði í skólastarfi og þeir viðra sjónarmið í anda lýðræðisuppeldis.

Áherslur á lýðræðislegt skólastarf og samvinnu í anda skóla margbreytileikans koma fram á heimasíðum skólanna (sjá kafla 5.1) og í stefnum og starfsáætlunum Menntasviðs (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002; Menntasvið Reykjavíkur, 2011). Ný aðalnámskrá hafði verið töluvert til umfjöllunar þegar viðtölin áttu sér stað. Því kemur á óvart hve lítið kennararnir virðast hafa velt fyrir sér hvað felst í þessum hugtökum. Sé lítið til ferlisins í átt að skóla margbreytileikans á komandi árum er ástæða er til að líta það alvarlegum augum hve lítil þekking kennaranna virðist vera.

Í samtölum við kennarana kom í ljós að þeim var ekki tamt að ræða menntastefnuna eða þá hugmyndafræði sem hún hvílir á. Það er athyglisvert í ljósi þeirrar vinnu við þróun skólastarfs sem fram hefur farið í skólunum undanfarin ár (sbr. heimasíður þeirra). Ætla má að í tengslum við hana hafi kennurum gefist tími eða tækifæri til skoðanaskipta um fagleg málefni í víðu samhengi. En kennararnir fullyrða hins vegar að markmið og inntak skólastarfs í anda skóla margbreytileikans hafi ekki verið rætt í tengslum við þróun starfshátta. Hermína Gunnþórsdóttir (2010) kemst að sömu niðurstöðu í sinni rannsókn. Umræða meðal kennara varðandi margbreytileikann í nemendahópnum virðist hafa snúist um leiðir í skólastarfi frá degi til dags fremur en viðhorf og breytta fagmennsku. Allan (2007) bendir á að ástæða sé til að hafa áhyggjur af þróun umræðunnar í þessa átt þar sem hún snúist ekki um þau viðhorf sem mestu máli skipta fyrir farsæla innleiðingu menntastefnunnar. Hún telur að skortur á þekkingu og sameiginlegri sýn innan skólanna á inntak og markmið skólastarfs í anda menntastefnunnar geti skýrt að hugmyndir og viðhorf kennara taki hæðum breytingum og valdi þeim vandræðum við að koma menntastefnunni í framkvæmd inni í kennslustofum.

Menn túlka veruleika sinn meðal annars út frá þeim viðhorfum sem þeir tileinka sér í gegnum samskipti sín við aðra og þannig verður til sameiginlegur, viðurkenndur skilningur á fyrirbærum. Ef vinna á að sameiginlegum skilningi á skóla margbreytileikans innan skólanna, breyttum viðhorfum og bættri starfshæfni kennara má telja áriðandi að skapaður sé vettvangur og tækifæri til ígrundunar og skoðanaskipta. Sá vettvangur þarf að ná út fyrir grunnskólana sé horft til hugmynda Bordieu um einsleitan menningarauð

kennara og rannsókna Ozga og félaga (2008) á þeim ólíku áhrifum sem brúandi félagsauður annars vegar og bindandi félagsauður hins vegar geta haft á viðhorf kennara til starfs síns. Í umræðu um skólastarf er jafnframt mikilvægt að tengja fræði og starf því eins og Corbett (2006) bendir á er hætta á að starf, sem ekki byggir á fræðum, verði yfirborðslegt og grunnhyggið og fræði án tengsla við raunveruleikann verði ófrjó. Í þessu sambandi má benda á að með samvirkum starfsháttum gefst kennurum kostur á að efla brúandi félagsauð sinn og tækifæri til að endurmeta hugmyndir sínar um hlutverk sitt og efla fagmennsku sína með stuðningi samstarfsmanna og annara.

Í gögnum rannsóknarinnar kemur það ítrekað fram, sem Trausti Þorsteinsson (2003) bendir á, að margbreytileiki í nemendahóp og áherslur á fjölbreytta, eintaklingsmiðaða og samvirka starfshætti reyna verulega á þann þátt fagmennsku kennara sem fellur undir starfshæfni. Starf kennara í dag er ólíkt því starfi sem þátttakendur rannsóknarinnar ætluðu sér að sinna. En í starfshæfnihugtakinu felst að mati Ragnhildar Bjarnadóttur (2008) að kennari sé fær um að takast á við ný og breytt viðfangsefni. Innan skólanna hefur á undanförunum árum verið unnið að því að innleiða nýja starfshætti með einstaklingsmun nemenda og félagslega og námslega þátttöku þeirra í huga. Kennararnir hafa tekið þátt í þeirri þróunarvinnu og orð þeirra lýsa vilja til að tileinka sér breytta starfshætti. Að mati Gretars L. Marinóssonar, Ohna og Tetler (2007) er vilji kennara til að mæta einstaklingsmun nemenda mikilvægur þáttur þegar kemur að því að breyta starfsháttum með þarfir einstakra nemenda í huga.

Niðurstöður rannsóknarinnar er samhljóða því, sem aðrar rannsóknir hafa sýnt (Birna H. Bergsdóttir og fl., 2007; Tetler, 2005), að ósamræmi er milli þeirra kennsluhátta sem kennarar ætla sér og telja sig viðhafa og athafna þeirra þegar inn í kennslustofuna er komið. Hún leiðir í ljós að það skortir upp á fagmennsku kennaranna hvað starfshæfni varðar, kunnáttu jafnt og færni. Jákvæð viðhorf þeirra og vilji duga ekki til að breyta starfsháttum þeirra og skila sér aðeins að vissu marki í starfi með nemendum.

Kennsluhættir kennaranna á vettvangi voru ekki í samræmi við þau sjónarmið sem þeir viðruðu um starfshætti sína í viðtölum. Þeir hafa raunverulega ekki tekið upp breytta kennsluhætti sem taka mið af ólíkum þörfum nemenda. Kennararnir mátu það sjálfir svo að þeim reynist auðveldara að takast á við námslegar sérþarfir nemenda sinna en vanlíðan þeirra, hegðunarfanda og félagslegar þarfir. En rannsóknargögn sýna aftur á móti að þeir búa allir yfir mikilvægum þætti fagmennsku kennara (sbr.

Trausti Þorsteinsson, 2003), félagslegri hæfni til að tengjast nemendum sínum og eiga samskipti við þá á jákvæðan hátt. Í kennslustofunum kom í ljós að agastjórnnun var góð, þeir höfðu lag á að halda uppi jákvæðum vinnuanda og ýttu undir góð samskipti nemenda.

Rannsóknargögn gefa ekki tilefni til að meta hvort að kennararnir kunna ekki til verka eða hvort þeir nýta ekki kunnáttu sína í kennslustofunni. En óöryggi þeirra og það sjónarmið, að þá sjálfa og kennara almennt skorti kunnáttu og færni til að mæta hinum margvíslegu þörfum nemenda, bendir til þess að vinna skólanna við þróun starfshátta hafi ekki skilað kennurum haldgóðri þekkingu, öryggi og færni í grundvallarstarfsháttum skóla margbreytileikans. Þetta á meðal annars við um það að skipuleggja einstaklingsmiðaða námshætti og samvirkt nám eða vinna með öðrum kennurum og foreldrum á samvirkan hátt. Þrátt fyrir að einstaklingsmiðað nám hafi verið á stefnuskrá Menntasviðs Reykjavíkur (sjá t.d. Menntasvið Reykjavíkur, 2011) í áráraðir og áhersla á það birtist á heimasíðum skólanna segja kennararnir það valda vandræðum í starfi þeirra að ekki sé sameiginlegur skilningur innan skólanna á því hvað í því hugtaki felst.

Brestir í fagmennsku kennaranna hvað starfshæfni varðar birtast skýrast þegar kemur að nemendum sem mest þurfa á einstaklingsmiðuðum starfsháttum að halda. Eins og fram hefur komið sýna niðurstöður að í kennslustofunni eiga kennararnir erfitt með að mæta þörfum þessara barna án þess að aðgreina þau á einn eða annan hátt. Niðurstöður annarra rannsókna á störfum kennara innan lands og utan (Meijer, 2003; Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009) sýna að víðast eiga kennarar í miklum erfiðleikum með að takast á við mismunandi námslega getu nemenda í kennslustofunni og hegðunarvanda.

Til skýringar á óöryggi í starfsháttum kennaranna má benda á þær mótsagnir tengdar skóla margbreytileikans sem þeir takast á við í starfi sínu (sbr. Tetler, 2005). Þá skortir bæði haldgóð viðhorf og starfshæfni og það virðist leiða til þess að þeir missa sjónar af uppeldishlutverki skólans og heildarsýnina á nemandann þegar þeir standa frammi fyrir „dilemmum“ eins og þeirri sem tengist sérkennslu. Kennurum finnst þeir þurfa að velja á milli hvort sé meira virði að nemendur fái séraðstoð sem leiði til ákveðins árangurs eða þeir séu þátttakendur í hópnum. Af gögnum má þó sjá að hefðbundin sýn á hlutverk sérkennara og eðli sérkennslu eru farin að víkja fyrir hugmyndum um breytta starfshætti og aukna samvinnu sérkennara og almenns kennara sem leitt geta til þátttöku nemenda. Niðurstöður sýna einnig að sú „dilemma,“ sem tengist misvísandi áherslum í opinberri menntastefnu annars vegar og framkvæmdinni hins vegar, veldur togstreitu

í starfi kennaranna. Þeim reynist erfitt um vik við að virða fjölbreytileika nemenda sinna og viðhafa starfshætti sem leiða til þátttöku þeirra um leið og þeir keppast við að fylgja markmiðum námskráa og sýna fram á sem bestan árangur nemenda af bóklegu námi.

Annríki í daglegu starfi kann að einhverju marki að skýra að kennararnir hafi ekki tileinkað sér breyttar hugmyndir um hlutverk sitt og bættu starfshætti. Reykvískum kennurum hefur verið ætlað stórt hlutverk í vinnu við skólalátrun. Kennararnir í rannsókninni kvarta yfir að umfang starfs þeirra valdi verulegu álagi á þá og að hin fjölbreytilegu verkefni, sem umsjónar-kennurum grunnskóla sé ætlað að sinna auk kennslu, skerði þann tíma sem þeir hafa til undirbúnings kennslu, samvinnu við aðra og þá ekki síst til ígrundunar kennsluhátta sinna. Orð þeirra ríma við niðurstöðu Ozga o. fl. (2008) um áhrif þeirra miklu og stöðugu breytinga sem kennarar hafa þurft að takast á við í starfi sínu á undanförunum árum.

Til skýringar á vandræðum sínum og grunnskólanna, þegar kemur að því að stuðla að þátttöku allra nemenda, vísa kennararnir sjálfir til þess að mikilvægar þjargir og raunhæf úrræði skorti innan skólanna til að mæta margvíslegum þörfum nemenda. Þar á meðal nefna þeir mannafla, kennslugögn og kennslutæki. Hvað þetta varðar leiðir rannsóknin í ljós það sama og aðrar rannsóknir hafa gert (Birna H. Bergsdóttir og fl., 2007; Hermína Gunnþórsdóttir, 2010), að töluverður munur er á milli þeirra hugmynda sem liggja að baki opinberrar menntastefnu og þess sem stjórnvöld leggja grunnskólum til í ytri aðbúnaði við framkvæmd hennar. Það er álitamál hvort að grunnskólum hafi, við innleiðingu menntastefnunnar, verið skapaðar raunhæfar aðstæður til að viðhafa þær aðferðir í skólalastarfinu sem þeim er ætlað.

Orsakir þess að kennararnir reyna að láta „gamlar“ kennsluaðferðir ganga upp við gjörbreyttar aðstæður í kennslustofum, þrátt fyrir vilja til að breyta starfsháttum, liggja því að einhverju marki í þeim aðstæðum sem raunveruleikinn býður þeim og nemendum þeirra upp á í starfi. Af rannsóknargögnum má þó ráða að fastheldni á viðtekin viðhorf til hlutverks kennara og markmið skólalastarfs á ekki minnstan þátt í að gera kennurum erfitt um vik við að tileinka sér bættu fagmennsku.

Í skilgreiningum sínum á stefnunni leggja kennararnir áherslu á rétt barna til að stunda nám í almennum skólum og þeir segjast hlynntir því að almennur grunnskóli geti mætt þörfum allra barna. Þeir eru gagnrýnir á hvernig staðið hefur verið að verki við innleiðingu menntastefnunnar í Reykjavík. Kennararnir telja að vegna aðstæðna í grunnskólum sé brotið á rétti sumra barna til mannúðlegrar skólagöngu. Í ljósi þess líta þeir svo á að

vart sé hægt að segja að menntastefnan sé við lýði í grunnskólum og þeir lýsa efasemdum um að hún sé raunhæf. Sjónarmið þeirra koma heim og saman við þá skoðun Ólafs Páls Jónssonar (2011) að andstaða kennara við skóla margbreytileikans kunni að vera til komin vegna þess bils sem er milli hugmyndafræði menntastefnunnar og framkvæmdar hennar.

Orð kennaranna benda til að það hafi reynt á þá að vinna að þessu ferli. Rannsóknargögn sýna að þeir kljást við sektarkennd vegna þess að þeir standa sig ekki eins og ætlast er til og upplifa einsemd við að vinna að árangursríkri skólagöngu nemenda. Neikvæðni kennaranna virðist einkum tengjast erfiðleikum þeirra við að mæta þörfum barna með verulegan náms- eða hegðunarvanda. Af því má draga þá ályktun að margbreytileiki nemenda sé kominn út yfir þau mörk sem almennir kennarar ráða við miðað við núverandi aðstæður í almennum grunnskólum. Ummæli kennaranna um innleiðingarferlið ríma við þá niðurstöðu Allan (2007) að kennurum hafi verið ætlað stórt hlutverk við innleiðingu skóla margbreytileikans án þess að hafa til þess fullnægjandi forsendur eða stuðning.

Fagmennska felst meðal annars í því að kennari leitar stöðugt nýrrar þekkingar og nýrra leiða (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012). Ekki verður séð af niðurstöðum að kennarana skorti áhuga eða vilja til að sækja sér þekkingu til að efla starfshæfni sína og koma til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda. En þeir eru gagnrýnir á þau tækifæri til símenntunar sem þeim hafa staðið til boða. Af rannsóknargögnum verður ekki ráðið hvort að raunverulega hafi skort upp á tækifæri til raunhæfrar símenntunar eða hvort að annríki daglegs starfs standi í vegi fyrir því að kennararnir nýti þau tækifæri sem þeim bjóðast til að auka starfshæfni sína. En orð þeirra og niðurstöður Avramidis o. fl. (2000) og Lambe (2007) leiða hugann bæði að mikilvægum þætti stjórnenda skólanna og því hvernig fylgt hefur verið eftir ábendingum fræðimanna (sjá Slee, 2011; Vlachau, 2004) og áherslum í opinberri stefnumörkun um menntun og símenntun kennara (Commission of the European Communities, 2007; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Meijer, 2003; Menntamálaráðuneytið, 1995).

Hvað skólastjóra varðar sýna niðurstöður að þeir hafa mikilvægu hlutverki að gegna við innleiðingu skóla margbreytileikans. Kennararnir telja það mikils virði að skólastjórnendur hafi skýra afstöðu til menntastefnunnar og fylgi henni eftir í daglegu starfi með ákveðinni stefnu um starfshætti. Af niðurstöðum má draga þá ályktun að stjórnendur skólanna hafi ekki sinnt sem skyldi því verkefni sínu að vinna að breyttum viðhorfum og aukinni þekkingu á starfsháttum í anda hugmyndafræði menntastefnunnar. Aðeins einn kennaranna nefnir að stjórnendur hafi haft áhrif á kennsluhætti sína og

viðhorf til margbreytileika nemenda. Svo virðist sem skort hafi upp á að stjórnendur sjái kennurum fyrir tækifærum og tíma til umræðu og ígrundunar fagmennsku. En niðurstöður TALIS-rannsóknarinnar (Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2009) sýna að verkefni skólastjóra eru ærin og lítill hluti af tíma þeirra fer í að sinna hlutverki faglegs leiðtoga. Vilji yfirvöld vinna að þróun skóla margbreytileikans þurfa þau að huga að því hvernig gera má skólastjóra, sem stýra á viðhorfsbreytingu í skólastarfi, mögulegt að leggja megináherslu á að vera öflugur faglegur leiðtogi sem fylkt getur fólki að baki sér og fylgt því eftir að sýn hans endurspeglar í vinnubrögðum þess.

Af gögnum rannsóknarinnar má ráða að kennaranám hafi ekki hróflað varanlega við viðhorfum kennaranna til hlutverks síns eða hugmyndum um starfshætti. Orð þeirra um að hvorki kennaramenntun né símenntun búi kennara á raunhæfan hátt undir starf almennra grunnskólakennara í skóla margbreytileikans styðja réttmæti þeirra ábendinga sem fram hafa komið um að endurmenntun kennara og endurskoðun kennaranáms sé nauðsynlegt skilyrði fyrir raunverulegum breytingum í skólastarfi og farsælli þróun skóla margbreytileikans (Meijer, 2003; Menntamálaráðuneytið, 1995). Ætla má að við endurskoðun kennaramenntunar á Íslandi, sem nú stendur yfir, sé mikilvægt að umfjöllun um skóla margbreytileikans fái mun meira vægi en verið hefur. Einnig virðist þurfa að huga vel að samræmi milli náms, æfingakennslu og raunveruleika í skólastofunni. Orð eins kennarans sýna að strax í æfingakennslu geta kennaranemar lent í íhaldssömu og ófrjóu starfsumhverfi en það getur mótað þá til framtíðar sem fagmenn. Því er áriðandi að þeir hafi fengið haldgóða kennslu um hugmyndafræði og kenningar um skóla margbreytileikans, að þeim séu ljós viðhorf sín hvað hann varðar og að þeir hafi fengið tækifæri til að taka afstöðu til hans.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þátttakendur rannsóknarinnar skorti heildarsýn og skilning á inntaki og markmiðum menntastefnunnar. Þeir búa hvorki yfir raunverulega breyttum hugmyndum um skólastarf og hlutverk kennara né traustri þekkingu og færni til að byggja starfshætti sína á. Jákvæð viðhorf þeirra til einstaklingsmunar og margbreytileika nemenda standa völtum fótum í starfsumhverfi þar sem ýmsar ytri aðstæður, til að styðja við fjölbreytt og einstaklingmiðað skólastarf, eru ekki til staðar. Kennarar eru lykilpersónur við þróun skólastarfs (Gretar L. Marínósson, Ohna og Tetler, 2007; Meijer, 2003) og umsjónarkennarar hafa mikilvægt hlutverk við innleiðingu skóla margbreytileikans (Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti, 2012). En hversu vænlegt má ætla að það sé til árangurs að fela kennurum mikilvægt hlutverk við innleiðinguna án þess að þeir hafi til þess nauðsynlegar forsendur?

Félagslegar mótunarkenningar og hugtakið menningarauður varpa ljósi á hvernig ríkjandi viðhorf og viðteknar hugmyndir í skólum og í samfélagi hafa áhrif á skilning kennara á eðli skólastarfs og starfshætti hans. Þau hjálpa við að skilja hve íhaldsöm og lífsseig viðhorf um menntun eru og hvernig þau geta staðið í vegi fyrir breytingum. Það, að hafa áhrif á viðhorf kennara til hlutverks síns, einstaklingsmunar nemenda og eðli skólastarfs með þróun skóla margbreytileikans að markmiði, er mikið og flókið verkefni. Af rannsókninni má meðal annars draga þá ályktun að því verkefni verði að sinna markvissar en gert hefur verið eigi kennarar að tileinka sér bættu fagmennsku, sem styðji við ferlið að skóla margbreytileikans.

9.1 Niðurlag

Hér hefur verið fjallað um rannsókn á viðhorfum fjögurra almennra grunnskólakennara til menntastefnunnar skóli margbreytileikans og reynslu þeirra af starfi í margbreytilegum nemendahópi í grunnskólum Reykjavíkur. Rannsóknin sýnir að í grunnskólunum starfar nú mjög margbreytilegur hópur barna og innan skólanna hefur á undanförunum árum verið unnið að þróun skólastarfs með það að markmiði að mæta fjölbreyttum þörfum þeirra. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að kennurum hafi verið ætlað stórt hlutverk við innleiðingu menntastefnunnar í grunnskólum en að fagmennska þeirra hafi ekki þróast í samræmi við breytt starfsumhverfi.

Vegna margbreytileika mannflóru íslensks samfélags tel ég okkur þurfa á skólastarfi í anda hugmynda um skóla margbreytileikans að halda. Áfram verður að leita leiða til að tryggja gæðamenntun allra nemenda og vinna gegn útilokun og félagslegu óréttlæti. Ég álít mikilvægt að hlustað sé á raddir kennara og leitað sé eftir reynslu þeirra og sjónarmiðum um leiðir til að gera skólum kleift að nálgast viðfangsefnið skóli margbreytileikans.

Jákvæð viðhorf kennara í garð margbreytileika nemenda og vilji til að breyta starfsháttum eru góður grunnur til að byggja á við áframhaldandi innleiðingu menntastefnunnar. En þau duga skammt gegn rótgrónum, fastheldnum hugmyndum um skólastarf. Af reynslu kennaranna fjögurra má draga þann lærdóm að eigi skólaþróun í anda menntastefnunnar innan grunnskólanna að verða markviss og farsæl á komandi árum sé brýnt að vinna með kennurum að því að efla alla þætti fagmennsku þeirra og að því að fjarlægja þær hindranir í veginum, sem ekki eru til komnar vegna hugarfars:

- Byggja þarf undir og styrkja jákvæð viðhorf kennara í garð margbreytileika nemenda og veita þeim stuðning við að tileinka sér ný sjónarhorn á einstaklingsmun. Vinna þarf að því að hafa áhrif á

hugmyndir þeirra um markmið skólastarfs og hlutverk kennara. Í því skyni virðist áriðandi að skapa vettvang og tækifæri fyrir umræðu um menntastefnuna og fræða kennara um það sem í hugmyndafræði hennar felst.

- Efla þarf starfshæfni kennara og faglegt öryggi þeirra í garð árangursríkra starfshátta í margbreytilegum nemendahópi. Færni kennara í samvirkum starfsháttum þarf að auka með það í huga að þeir verði færir um að leiða vinnu við að fjarlægja hindranir fyrir þátttöku nemenda í samvinnu við aðra. Sameiginleg sýn innan skólanna á markmið skólastarfs, skýr stefna stjórnenda um starfshætti og öflugur stuðningur þeirra við þróun starfshátta eru mikilvægir þættir hvað þetta varðar.
- Gera þarf kennurum kleift að taka ábyrgð á námslegri og félagslegri þátttöku allra nemenda. Leita þarf raunhæfra úrræða í samvinnu skóla og yfirvalda svo sem hvað varðar mannafla, sérfræðipækkingu og verkfæri. Kennarar verða jafnframt að leita eftir þeim stuðningi sem þeir telja sig þurfa frá samstarfsfólki, stjórnendum og foreldrum.

Ég hef trú á kennurum! Því er ég vongóð um að ef kennarar öðlast aukinn skilning á því hvað í skóla margbreytileikans felst og hafa skýra stefnu um markmið starfs síns leiði það til breyttra viðhorfa þeirra og bættra starfshátta. Fáir þeir stuðning við að færa sjónarhorn sitt frá skerðingu til styrkleika nemenda er líklegt að fagmennska þeirra leiði þá áfram við að sjá og fjarlægja hindranir og finna leiðir til að stuðla að þátttöku nemenda með uppeldislegt hlutverk skóla í brennidepli.

Skóli margbreytileikans snertir í raun allt samfélagið (Ólafur Páll Jónsson, 2011; Slee, 2011) og í hugtakinu er fólgin háleit sýn um samfélag án aðgreiningar. Sitt sýnist hverjum um hve raunhæf sýnin er en að henni verður vart unnið einvörðungu innan skólanna. Að mínu viti er það samvinna okkar allra, nemenda, kennara, foreldra, stjórnenda og sérfræðinga, við að koma auga á hindranir og leita að leiðinni áfram sem mestu máli skiptir í því ferli sem framundan er.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla 2011 – almennur hluti.* (2012). Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Allan, J. (2007). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice.* Holland: Springer.
- Allan, J. (2006). Reflection: Inconclusive education? Towards settled uncertainty. Í P. Clough & J. Corbett (ritstj.), *Theories of inclusive education. A students guide* (bls. 43-46). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Allan, J. og Slee, R. (2008). Doing inclusive educational research. Í S. Gabel og Danforth S. (ritstj.), *Disability and the politics of education: An international reader.* New York: Peter Lang.
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and the politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12-44.
- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology* 20(2), 191-211.
- Ballard, K. (2003). Including ourselves; Teaching, trust, identity and community. Í J. Allan (ritstj.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (bls. 11-32). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Barton, L. (2002, september). *Education, inequalities, and social exclusion: Some observations.* Erindi flutt á vinnustofu (workshop) Evrópusambandsins. Brussel, Belgía.
- Berger, P. og Luckmann, T. (1991) *The social construction of reality. A treatise in the sociology of knowledge* (6. útg.). London: Penguin Books.
- Birna H. Bergsdóttir, Gretar L. Marinósson, Hrund Logadóttir og Særún Sigurjónsdóttir. (2007). Hvernig bar framkvæmd saman við stefnuna? Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 268-273). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Bogdan, R. S. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.

- Commission of the European Communities. (2007). *Commission staff working paper: Schools for the 21st century*. Belgía, Brussel.
- Corbett, J. (2006). Linking theory with practice. Í P. Clough og J. Corbett (ritstj.), *Theories of inclusive education. A students guide* (bls.145-169). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Clough, P. (2006). Routes to Inclusion. Í P. Clough og J. Corbett (ritstj.), *Theories of inclusive education. A students guide* (bls.1-33). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Cummings, C., Dyson, A. og Millward, A. (2003). Participation and democracy; What's inclusion got to do with it? Í J. Allan (ritstj.), *Inclusion, participation and democracy; What is the purpose?* (bls. 49-65). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefin út 1938).
- Dewey, J. (1998). Creative democracy – the task before us. Í L. A. Hickman og T.M. Alexander (ritstj.), *The essential Dewey* (bls. 340-343). Bloomington: Indiana University Press.
- Dóra S. Bjarnason. (2010a). Gjennom labyrinten: Hva er (special)pedagogikk i et inkluderende miljø? Í S. M. Reindal og Hausstätter, R. S. (ritstj.), *Spesialpedagogikk og etikk: Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (bls.72-86). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dóra S. Bjarnason. (2010b). *Social policy and social capital. Parents and exceptionality 1974-2007*. New York: Nova Science Publishers, Inc.
- Dóra S. Bjarnason. (2007). Örlagadísirnar spinna en við sláum vefinn. Í Kristín Aðalsteinsdóttir (ritstj.), *Leitin lifandi: Líf og störf sextán kvenna* (bls. 201-216). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson. (2007). Kenningarleg sýn. Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmár og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 47-58). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ferguson, D. L. (2008). International trends in inclusive education: The continuing challenge to teach each one and everyone. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2), 109-120.
- Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4. útgáfa). London: Sage Publications.

- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur (2002). *Stefna fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu*. Reykjavík: Fræðsluráð Reykjavíkur.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar. Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi*. Reykjavík: Skrudda.
- Gretar L. Marinósson (ritstj.). (2007). Niðurstöður rannsóknarinnar í hnotskurn. Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 17-23). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson. (2007). Rannsókn á menntun nemenda með þroskahömlun. Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 27- 34). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns. (2007). Almennir grunnskólar. Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 119-167). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Ohna, S. E. og Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning: Tema: Includerende pædagogik i Norden, 44(3)*, 236 – 263.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). „Látum þúsund blóm blómstra.“ Stefnumörkun skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun, 18(1)*, 61-77.
- Helga Jónsdóttir (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67 - 83). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 1. mars 2012 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/013.pdf>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). „Strong, independent, able to learn more...“: Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 27(1)*, 103-119.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880 – 2007. Síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946-2007* (bls.272-291). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kennarasamband Íslands. (2012). *Skólastefna KÍ – Við menntum Ísland!* Reykjavík: Kennarasamband Íslands.

- Kirkebæk, B. (2010). *Almágt og afmágt*. Kaupmannahöfn: Akademisk Forlag.
- Kvale, S. og Brinkman, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lambe, J. (2007). Northern Ireland student teachers' changing attitudes towards inclusive education during initial teacher training. *International journal of special education* (22)1, 59-71.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008 með áorðnum breytingum 34/2009, 35/2009, 38/2009, 91/2011, 126/2011, 180/2011. Sótt 24. febrúar 2012 af <http://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Meijer, C. J. W. (ritstj.). (2003). *Nám án aðgreiningar og árangursríkt starf í kennslustofunni*. (Yfirlitsskýrsla). Evrópumíðstöðin fyrir þróun í sérkennslu. Sótt 1. mars 2012 af <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-is.pdf/view>
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og Rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið
- Menntamálaráðuneytið. (2002). *Menntun fyrir alla: Yfirlýsing sett fram á alþjóðaráðstefnu UNESCO í Dakar árið 2000*. Sótt 1. mars 2012 á <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgafuskra/>
- Menntasvið Reykjavíkur. (2011). *Stefna og starfsáætlun Menntasviðs Reykjavíkur*. Sótt 1. mars 2012 af http://www.reykjavik.is/Portaldatala/1/Resources/Skola_og_fristundasvid/skjol/Starfsa_tlun_2011.pdf
- Ozga, J., Hulme, M. og McGonnigal, J. (2008, apríl). Teacher professionalism and social capital: a productive relationship? *AERS. Applied educational research scheme. Research briefing paper 2*. Stirling: University of Stirling.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2009). *TALIS. Staða og viðhorf kennara og skólastjórnenda*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2008). Markmið kennaranáms: Starfshæfni og fagmennska. *Tímarit um menntarannsóknir* 5(1), 93-106
- Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar. (2008). *Minnisblað um skóla án aðgreiningar og stofnun rannsóknarstofu*. Sótt 9. mars 2012 af http://vefir.hi.is/skolianadgreiningar/?page_id=9

- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla* nr. 585/2010. Sótt 1. mars 2012 af <http://www.reglugerd.is/interpro/dkm/WebGuard.nsf/key2/585-2010>
- Samningur um réttindi fatlaðs fólks.* (2009). Sótt 1. mars 2012 af <http://www.velferdarraduneyti.is/utgefing-efni/utgafa/nr/3496>
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins.* (1989). Sótt 1. mars 2012 af http://www.barn.is/adalsida/barnasattmalinn/barnasattmalinn_i_heild
- Schwandt, T.A. (2001). *Dictionary of qualitative inquiry* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sigurður Kristinsson (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-180). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Slee, R. (2011). *The irregular school. Exclusion, schooling and inclusive education*. Abingdon, Oxon: Routledge
- Strømstad M. (2003). „They believe that they participate....but’’: Democracy and inclusion in Norwegian schools. Í J. Allan (ritstj.), *Inclusion, participation and democracy; What is the purpose?* (bls. 33-47). Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. Í A. Gustavsson, Sandvin, J., Traustadóttir R. og Tøssebro, J. (ritstj.), *Resistance, reflection and change. Nordic disability research* (bls. 265-276). Lundur: Studentlitteratur.
- Trausti Þorsteinsson (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson, Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstj.), *Fagmennska og forysta. Þættir í skólastjórnun* (bls. 187 – 200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: Implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-180). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Wolfgang Edelstein. (2008). Hvað geta skólar gert til að efla lýðræði? Hæfni og færni í draumalandi. Í Dóra S. Bjarnason, Guðmundur Hálfðánarson, Helgi Skúli Kjartansson og Ólöf Garðarsdóttir (ritstj.), *Menntaspor: Loftur Guttormsson sjötugur*. Reykjavík: Sögufélagið.

Viðauki A – Viðtalsrammi

Viðtalsrammi, efnisþættir

Nafn kennara og skóli, nemendafjöldi og aldurs hópur

Hvar viðtalið fer fram og dagsetning

VIÐHORF – SKILNINGUR – UPPLIFUN/REYNSLA – ER UNNIÐ SKV. STEFNUNNI Í RVK?

Bakgrunnsupplýsingar

- Áhugi á starfinu
- Menntun og starfsreynsla, undirbúningur undir fjölbreyttan nemendahópi
- Líðan í starfi
- Námsþróunin/ styrkleikar og veikleikar/fjölbreytni innan hans/gildi fjölbreytileikans
- Stefna skólans í málefnum barna með sérstakar þarfir

Skóli margbreytileikans

- **Skólafnan** skóli án aðgreiningar – merking hugtaksins/skilningur á því
- Einstaklingsmiðað nám. Hvað felst í því?
- Sérþarfir nemenda – aðlögun skólans versus aðlögun nemenda, sveigjanleiki í skólastarfinu
- Greiningar
- Sérkennsla. Hverju skilar hún? Kostir og gallar hennar.
- Hlutverk grunnskólans; Uppeldi versus fagkennsla
- Félagsleg þátttaka allra nemenda og félagsleg samskipti
- Samvinna við foreldra
- Lýðræði í skólastarfi, lýðræðisuppeldi

Þekking á því sem að baki stefnunnar liggur

- Undirbúningur eða starfsfræðsla fyrir starf í fjölbreytilegum nemendahópi
- Alþjóðlegar samþykktir
- Íslensk lög og reglugerðir – stefnumótandi skjöl
- Kenningar, fræði

Starfshættir í kennslu

- Sterkar hliðar – og veikar sem fagmanns
- Hvernig unnið er með nemendur í skólanum
- Leiðir og kennsluhættir vænlegir til árangurs í fjölbreyttum nemendahópi
- Þjargir/úrræði, leiðir og hindranir
- Stuðningur/ aðstoð
- Hlutverkstjórnenda – viðhorf stjórnenda
- Samvinna kennara – samvinna við aðra

Annað – lok

- Draumsýnin um skólastarf - framtíðarsýn
- Samantekt, haft eftir
- Eitthvað sem er órætt?


Viðauki B – Skráningarblöð

Classroom Observation Sheet


Teacher: _____
 Grade: _____
 #Students: _____ Boys: _____ Girls: _____

Capture those all-important First Impressions!


Circle the words you agree with or write in your own:




Temperature:
 cold hot
 smelly comfortable
 stuffy ?




Noise:
 nice quiet
 too quiet noisy
 ?
 environmentally
 noisy (machines, etc)
 Busy/productive noise




Lighting:
 artificial natural noisy
 varied just right
 ?
 dim/dark too bright



Space:
 empty crowded
 cluttered Stiff and formal
 just desks/tables conversational groupings
 ? Lots of little different spaces

Climate: 

 tense
 chaotic Stiff and formal
 busy happy/playful energetic
 ? productive



and NOW...

Draw the room arrangement:

What do you see on the walls?

Messiers & Ferguson, Summer, 2000



Teacher Portrait: which words describe this teacher?

circle them or write in.

fun fair informed patient scary
 patient friendly liked by students
 warm effective encouraging reserved firm
 approachable creative knowledgeable ? quiet
 ? enthusiastic bubbly organized
 calm strict skilled flexible
 caring challenging



What made you think this?



Student Portrait: which words describe the students?



having fun quiet
 learning caring
 creative ? friendly
 organized
 calm enthusiastic
 skilled flexible bubbly
 anxious ? knowledgeable
 challenged

What made you think this?

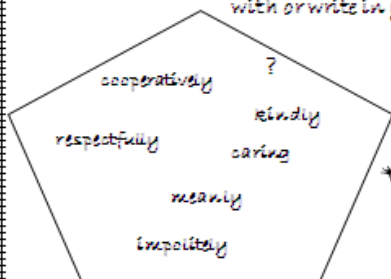
? #how many?

WHY?

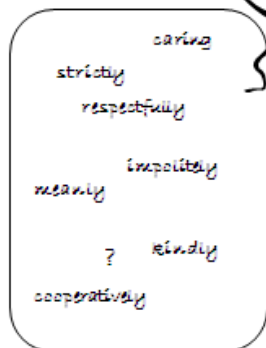
Do any students stand out for some reason?

Interactions

Circle the words you agree with or write in your own:

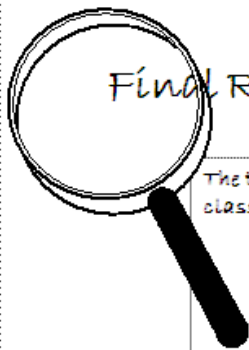


How are students interacting with each other?



How is the teacher interacting with students?

Final Reflections



The thing I like best about this classroom is:

No classroom is perfect all the time. But overall, how does this one seem to you? Would you enjoy being a student in this classroom?

If you were a student here, what changes would you make in this classroom?

If you had 3 wishes for this classroom, what would they be?

Viðauki C – Tölvupóstur til skólustjóra

Reykjavík í mars 2011

Sæl og blessuð

Með vísun í samtal okkar í síðustu viku sendi ég hér uppkast að foreldrabréfi sem færi heim með nemendum áður en ég hef gagnaöflun vegna rannsóknarinnar. Bréfið á að skýra hvað rannsóknin snýst um – viltu vera svo væn(n) að láta mig vita ef þér finnst það óskýrt. Ég mun sjá um að koma bréfinu til viðkomandi umsjónarkennara/nemenda þegar þar að kemur.

Ég hef áhuga á að fá 2 umsjónarkennara til samstarfs við mig úr þínum skóla. Ég vil að þeir hafi a.m.k. 3 ára kennslureynslu að baki í almennum grunnskóla.

Mér þætti mér vænt um að þú bentir mér á 3-5 kennara sem ég gæti haft samband við til að óska eftir samstarfi við þá. Þú þarft ekki að gera það í samráði við þessa kennara frekar en þú vilt - ég mun útskýra um hvað málið snýst þegar ég hef samband við þá og leita eftir aðstoð þeirra.

Það skiptir engu máli hversu færir kennarar þeir eru að þínu mati eða hvaða reynslu þeir hafa að baki hvað varðar fjölbreytni í nemendahópi. Aðalmálið er að þeir séu viðræðugóðir því að gagnaöflun mín fer fyrst og fremst fram í gegnum viðtal við þá. Ég ætla ekki að fella neina dóma um persónur eða starfshætti, aðeins að hlusta á það sem kennarar hafa fram að færa og reyna að skilja hvað liggur að baki skoðunum þeirra og starfsháttum.

Bestu kveðjur,
Kristín Axelsdóttir

Viðauki D – Bréf til foreldra

Reykjavík í mars 2011

Til forráðamanna nemenda í

Vegna vinnu við námsverkefni á Menntavísindasviði HÍ

Kæni viðtakandi!

Ég undirrituð er nemandi í sérkennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Ég vinn um þessar mundir að meistaraverkefni mínu. Verkefnið lýtur að því að rannsaka viðhorf almennra grunnskólakennara til skólustefnumar *Skóli án aðgreiningar*, varpa ljósi á skilning þeirra á því sem að baki hennar liggur og upplifun og reynslu þeirra af því að starfa í skóla án aðgreiningar. Von mín er að niðurstöður rannsóknarinnar geti orðið til að auka umræður um skóla án aðgreiningar og orðið kveikja að hugmyndum um hvemig styðja má og efla kennara enn frekar til starfa í margbreytilegum nemendahópi.

Rannsóknin fer fram nú í mars og apríl. Ég hef fengið leyfi skólastjóraskóla til að vinna að rannsókninni innan skólans og leyfi viðkomandi kennara til að fylgjast með þeim og nemendahópi þeirra að störfum í u.þ.b. 80 mín.

Ég mun á næstu vikum heimsækja bekk og fylgjast með nemendum og kennara að störfum. Aðeins verður um áhorf að ræða og ég mun hvorki taka upp hljóð né mynd. Ég leita ekki eftir upplýsingum eða gögnum sem varða nemendur sjálfa. Farið verður með allar upplýsingar sem ég skrái hjá mér og önnur gögn sem ég afla sem trúnaðarupplýsingar. Nöfn nemenda, kennara eða skóla munu hvergi koma fram.

Rannsóknin hefur verið tilkynnt til Persónuvemdar.

Sért þú því móttfallin að barnið þitt verði á staðnum meðan ég fæ að fylgjast með hópnum bið ég þig vinsamlega að fylla út upplýsingar hér að neðan og senda umsjónarkennara barnsins eða skólustjóra. Að öðrum kosti lit ég svo á að þú veitir samþykki þitt fyrir því að ég fái að fylgjast með.

Virðingarfyllt,

Nemi á Menntavísindasviði HÍ

Ég undirrituð/-aður vil ekki að barn mitt verði með í starfi bekkjarins á meðan ofangreind athugun fer fram.

Nafn nemanda og bekkur

Nafn forráðamanns