



**Flutningur barna með hreyfihamlanir
milli skólastiga:
Úr leikskóla í grunnskóla**

Guðrún Ósk Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs
Uppeldis- og menntunarfræðideild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

**Flutningur barna með hreyfihamlanir
milli skólastiga:
*Úr leikskóla í grunnskóla***

Guðrún Ósk Guðjónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-prófs í sérkennslufræði

Leiðbeinandi: Hafdís Guðjónsdóttir

Uppeldis og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Október 2015

Flutningur barna með hreyfihamlanir milli skólastiga.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.prófs við uppeldis og menntunarfræðideild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2015 Guðrún Ósk Guðjónsdóttir

Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent

Reykjavík, 2015

Formáli

Þessi ritgerð er unnin sem 30 eininga meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed. gráðu í uppeldis- og menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Ritgerðin fjallar um viðtals- og vettvangsrannsókn, þar sem skoðað var hvernig staðið var að flutningi þriggja barna með hreyfihamlanir milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla.

Rannsóknin var byggð á viðtölum við foreldra og núverandi og fyrrverandi kennara þriggja barna með hreyfihömlun víðs vegar af landinu en gagnaöflun átti sér stað frá janúar til mars 2015. Þátttakendum rannsóknarinnar færi ég mínar bestu þakkir fyrir þátttökuna en án þeirra hefði verkefnið aldrei orðið að veruleika.

Leiðsögukennari var Hafdís Guðjónsdóttir, lektor við Háskóla Íslands en sérfræðingur verkefnisins var Svanborg Rannveig Jónsdóttir. Þeim færi ég bestu þakkir fyrir stuðninginn, góð ráð, uppbyggilega gagnrýni og faglega leiðsögn.

Að lokum vil ég þakka SVA-KA-HAF hópnum fyrir faglega leiðsögn, samræður stuðning og áhuga og eiginmanni mínum, foreldrum, vinkonum og vinnufélögum sem og öðrum þeim sem hvöttu mig og studdu með ráðum og dád kærlega fyrir stuðninginn og þolinmæðina.

Selfoss, maí 2015

Guðrún Ósk Guðjónsdóttir

Ágrip

Rannsóknin fjallar um hvernig staðið var að flutningi þriggja hreyfihamlaðra nemenda milli skólastiga, frá leikskóla yfir í grunnskóla haustin 2013 og 2014. Tilgangur rannsóknarinnar var að leita svara við spurningunni: Hvernig er staðið að flutningi barna með hreyfihamlanir milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla? Markmiðið var að öðlast þekkingu og skilning á því hvernig staðið er að flutningi nemenda með alvarlegar hreyfihamlanir úr leikskóla í grunnskóla, einkum hvað varðar skólabyggingu, námsskipulag og félagslegan stuðning. Í rannsókninni var beitt eigindlegri rannsóknaraðferð en tekin voru hálfopin viðtöl við tólf þátttakendur, þ.e. við þrjár mæður, þrjá fyrrum leikskólakennara barnanna, þrjá núverandi umsjónarkennara og þrjá núverandi stuðningsfulltrúa barna með hreyfihömlun. Einn stuðningsfulltrúi tengdist hverju barni, auk eins umsjónarkennara, eins foreldris og eins leikskólakennara en börnin voru þrjú talsins og komu víðs vegar að af landinu.

Einnig voru gerðar vettvangsathuganir í skólum barnanna þriggja til að kanna aðstæður þeirra þar.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að misjafnt er milli skóla og sveitarfélaga hvernig staðið er að flutningi barna með hreyfihamlanir. Skólarnir hófu þó allir undirbúning fyrir komu barnanna með svokölluðum skilafundum þar sem farið var yfir fyrra nám og reynslu nemandans. Grunnskólakennurunum fannst þó erfitt að byggja ofan á fyrra nám nemendanna því leikskólarnir störfuðu á ólíkan hátt og nemendurnir komu misundirbúnir til náms inn í grunnskólann. Helstu aðferðir sem farnar voru til að undirbúa nemendur voru heimsóknir elstu leikskólabarnanna í grunnskólann ásamt leikskólakennurum sínum þar sem þeim var kynnt aðstaða skólanna auk þess sem börnin unnu verkefni í skólaheimsóknum. Jafnframt var nemendum úr leikskólanum boðið á ýmsar upptökur í grunnskólanum og öfugt. En kennararnir sögðu samstarfið eflast og þróast frá ári til árs.

Abstract

The subject of this research is to explore scientifically how three handicapped students (handicapped with respect to immobility) were moved between school levels, from playschool to primary school in 2013 and 2014. The purpose of the study was to answer the fundamental research question: How is the transfer of students with mobility problems in practice carried out between the above school levels? The goal of the research was to gain knowledge and more detailed understanding of how the transfer of students with concrete mobility problems is carried out, in terms of school construction, organization of studies and social support. For each of three children in the study I used qualitative research interviewing one parent, one preschool teacher, one teacher in primary school and one member from the general school staff.

Field research was also carried out in each child's school in order to investigate the children's situation. The main result of the study shows that there is a notable difference between school and municipality when it comes to transferring children between school levels. All the schools prepared for the arrival of the children by holding so-called 'submission meetings' before asking for reports on the students' previous study and experience.

The teachers from elementary school, however, mentioned they found it difficult to build upon the previous education of the students, because preschools operate somewhat differently and students' preparation may vary depending on which preschool they attended.

The oldest preschool children are allowed to visit elementary school under teacher supervision where they are introduced to the school facilities. In addition, the children work on projects during their school visits.

Occasionally students from kindergarten were invited to various events in elementary school and vice versa. The teachers reported that cooperation is in constant development and growing.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
1 Inngangur	9
1.1 Val á viðfangsefni	9
1.2 Tilgangur verkefnis	10
1.3 Markmið verkefnis.....	10
1.4 Uppbygging ritgerðar	10
2 Fræðilegur hluti rannsóknar	13
2.1 Hreyfihömlun.....	13
2.2 Aðgengi og félagsleg staða nemenda með hreyfihamlanir.....	14
2.3 Skóli án aðgreiningar	17
2.3.1 Söguleg og lagaleg staða stefnunnar hér á landi.	17
2.3.2 Út á hvað gengur stefnan Skóli án aðgreiningar?	19
2.4 Fagmennska kennara og teymisvinna	21
2.5 Samstarf heimilis og skóla	26
2.6 Samfella (e. continuity) og rof (e. discontinuity)	30
2.7 Samantekt	32
3 Aðferðafræði rannsóknar.....	33
3.1 Inngangur rannsóknar	33
3.2 Þátttakendur.....	34
3.3 Gagnaöflun	35
3.4 Gagnagreining	36
3.5 Siðferðileg atriði	37
4 Niðurstöður	39
4.1 Samstarf grunnskóla og leikskóla – undirbúningur barnanna.....	39
4.2 Félagslegur undirbúningur og stuðningur við nemendur.....	41
4.3 Námsstuðningur og aðlögun	45
4.3.1 Líkamleg þjálfun nemenda.....	47
4.4 Undirbúningur skólans –starfsfólks og teymisvinna	48

4.5 Samstarf heimila og skóla.....	53
4.5.1 Líðan og tilfinningar foreldra.....	54
4.6 Undirbúningur - umhverfi.....	55
5 Umræða	59
5.1 Samstarf leik- og grunnskóla	59
5.2 Félagslegur undirbúningur og stuðningur við nemendur kringum flutninginn	60
5.3 Teymisvinna og samstarf heimila og skóla	63
6 Lokaorð.....	65
Heimildaskrá.....	67
Viðauki A: Staðfesting frá Persónuvernd	73
Viðauki B: Upplýst samþykki fyrir þátttöku í rannsókn	73
Viðauki C: Spurningar fyrir foreldra/umönnunaraðila barns:	77
Viðauki D: Spurningar fyrir fyrrum leikskólakennara barns:	79
Viðauki E: Spurningar fyrir grunnskólakennara og stuðningsfulltrúa í grunnskólum:	81
Viðauki F: Athugunarlisti vegna vettvangsathugunar	83

1 Inngangur

Á síðustu árum hefur áhersla á samfellu milli skólastiga aukist. Í þessu meistaraprófsverkefni er fjallað um flutning þriggja nemenda með hreyfihömlun milli fyrstu tveggja skólastiganna, það er, úr leikskóla í grunnskóla. Það er merkur áfangi í lífi hvers barns þegar það fer úr leikskóla í grunnskóla. Samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er skólaskylda á Íslandi og hefst hún á því almanaksári sem barn verður 6 ára. Á þessum aldri eru börn mismunandi hvað varðar andlegan og líkamlegan þroska sem og hvað varðar sjálfshjálp. Þessir þroskaþættir geta haft áhrif á það, hvernig flutningur milli skólastiganna gengur. Foreldrar/forráðamenn og kennarar barnanna hafa þó jafnframt mikið með það að gera hvernig flutningarnir takast til. Rannsóknir hafa meðal annars sýnt að gott samstarf heimila og skóla ýti undir góða skólabyrjun (Australian Institute of Family Studies, 2011; Gerður G. Óskarsdóttir, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Þetta á ekki síst við þegar kemur að flutningi fatlaðra barna. Þá þarf til að mynda að huga að því hvar barnið á að vera í skólakerfinu (á það að vera í almennum bekk/skóla eða í sérdeild/sérskóla eða eiga önnur námsúrræði betur við?), hvaða þjónustu og búnað þarf að útvega áður en nemandi með fötlun kemur í grunnskólann og hvar búnaðurinn á að vera geymdur. Auk þess þarf að ákveða hvaða þjónusta skuli veitt og hver eigi að veita þá þjónustu þ.e. að ákveða hvaða starfsmenn hafa umsjón með nemanda með fatlanir og sjá til þess að aðrir kennarar og starfsfólk kunni og geti séð um líkamlegar, andlegar, námslegar og félagslegar þarfir nemandans (Hill, 1999).

1.1 Val á viðfangsefni

Áhugi minn á efninu kviknaði þegar ég tók áfangann Líkamlega fötluð og langveik börn í Háskóla Íslands á vormisseri 2014. Ég hef starfað sem leikskólakennari í tæpan áratug og alltaf haft mikinn áhuga á starfi með einstaklingum sem þurfa sérstakan stuðning í námi. Ég hugsa að þann áhuga minn megi meðal annars rekja til barnæsku minnar og til móður minnar en hún vann lengi vel á sambylí fyrir fatlaða einstaklinga og var ég oft daglegur gestur á því heimili. Þar varð ég vitni að því að öll höfum við okkar sterku og veiku hliðar og sterku hliðarnar ber að virkja. Við getum öll lært en það er misjafnt hvaða aðferðir henta okkur. Eins er mikilvægt að við lærum hjálpsemi og umburðarlyndi hvert gagnvart öðru og að endingu skiptir

aðgengi hreyfihamlaðra að þjónustu og umhverfi þeirra miklu máli fyrir tækifæri þeirra til þátttöku í samfélaginu. Sem betur fer hefur orðið vitundavakning hvað þetta varðar síðustu ár og áratugi en betur má ef duga skal. Er það einlæg von mín að þetta verkefni vekji lesendur til umhugsunar um það sem vel er gert í skólasamfélaginu þegar kemur að flutningi nemenda með hreyfihömlun en ekki síður hvatning fyrir lesendur til að hugsa um hvað það er sem betur megi fara þegar rætt er um flutning og nám nemenda með hreyfihömlun.

1.2 Tilgangur verkefnis

Tilgangur rannsóknarinnar er meðal annars sá að efla mig sem fagmann þegar kemur að því að undirbúa flutning nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga. Von mín er jafnframt sú að niðurstöður rannsóknarinnar komi til með að nýtast öðru fagfólki í starfi þar sem flutningur fatlaðra barna milli skólastiga hefur verið lítið rannsakaður hingað til hér á landi. Ég tel að birting niðurstaðna rannsóknarinnar geti jafnvel opnað umræðu um hvað gera þurfi betur þegar barn með hreyfihömlun flyst milli skólastiga og þá hvernig og hvers vegna. Slíkt flutningsferli er flókið því huga þarf að mörgum þáttum áður en barnið flyst milli skólastiga ef flutningurinn á að ganga giftusamlega fyrir sig.

1.3 Markmið verkefnis

Meginmarkmið verkefnisins er að auka þekkingu og skilning á því hvernig staðið er að flutningi nemenda með alvarlegri hreyfihamlanir, úr leikskóla í grunnskóla en rannsóknarspurning verkefnisins er hvernig er staðið að flutningi nemenda með alvarlega hreyfihömlun milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla.

1.4 Uppbygging ritgerðar

Verkefnið byrjar á fræðilegum kafla þar sem fjallað er um skilgreiningar á hugtökunum hreyfihömlun, skóla án aðgreiningar, samstarf heimilis og skóla, fagmennsku kennara og kenningum um samfellu og rof í skólastarfi. Stuðst verður við samfellureglu Johns Dewey, öðru nafni „frumregluna um óslitin þráð reynslunnar“ og svokallaða vinnupallakenningu Vygotsky. Að auki er fjallað um eldri rannsóknir sem tengjast viðfangsefninu flutningi nemenda milli skólastiganna tveggja í fyrri hluta ritgerðarinnar og niðurstöður þeirra.

Að fræðilega kaflanum loknum tekur við aðferðafræðikafli. Hann fjallar um aðferðafræði rannsóknarinnar, meðal annars hvaða aðferðum var beitt,

hvernig úrtak var fengið, hvaða siðferðilegu álitamál komu upp og hvernig framkvæmd rannsóknar fór fram.

Að lokum taka svo við kaflar um niðurstöður rannsóknarinnar og umræður þar sem niðurstöður rannsóknarinnar verða ræddar með tilliti til eldri rannsókna og áður nefndra kenninga Deweys og Vygotskys.

2 Fræðilegur hluti rannsóknar

Í þessum kafla verða skilgreind helstu hugtök sem unnið var með í rannsókninni. Fjallað verður um þær kenningar sem lágu til grundvallar og greint frá niðurstöðum rannsókna sem áður hafa verið gerðar um sama eða svipað efni og tengja má rannsókninni.

2.1 Hreyfihömlun

Sú skilgreining sem ég studdist við þegar kom að því að finna börn er rannsóknin átti að snúa að var skilgreining úr Reglugerð um styrki og uppbætur til hreyfihamlaðra einstaklinga vegna bifreiða 170/2009 en hún er svohljóðandi:

Með líkamlegri hreyfihömlun er átt við sjúkdóm eða fötlun sem skerðir verulega færni til að komast ferða sinna þannig að göngugeta er að jafnaði minni en 400 metrar á jafnsléttu. Þar er fyrst og fremst um að ræða:

- 1) lömum eða skertan hreyfanleika í ganglimum af völdum sjúkdóms eða fötlunar,
- 2) mæði vegna hjarta- eða lungasjúkdóma,
- 3) annað sambærilegt.

(Reglugerð um styrki og uppbætur til hreyfihamlaðra einstaklinga vegna bifreiða 170/2009).

Það er mikilvægt að kortleggja þarfir barna með hreyfihamlanir með þverfaglegri greiningu en oft eru víðtæk frávík hjá þessum börnum bæði hvað varðar þroska og hreyfingu (Greining, e.d.). Þá er seinkaður og afbrigðilegur hreyfiþroski megineinkenni hreyfihamlana. Útfrá áður nefndri skilgreiningu má segja að hreyfihamlanir geri einstaklingum erfiðara eða ómögulegt með gang og hreyfingu. Hinsvegar er það ef til vill galli á skilgreiningunni að hún tekur ekki tillit til annarra hluta hreyfihömlunar eins og skertra handahreyfinga og slakrar setstöðu sem er ekki síður mikilvægt að veita athygli þegar kemur að því að skilgreina hreyfihömlun einstaklinga.

Í sumum tilfellum greinist fötlunin strax við fæðingu en yfirleitt koma einkennin smám saman í ljós eftir því sem barnið eldist og því er fötlunin oft ekki greind fyrr en töluvert síðar (Greining, e.d.). Hreyfihömlunin getur stafað af ólíkum ástæðum eins og heilalægri lömum (cereal palsy), kloffnum hrygg (spina bifida), vöðvasjúkdómum eða öðrum sjúkdómum (Björk Steingrímsdóttir og Þórunn R. Þórarinsdóttir, 2012). Þá er orsakir meðfæddrar hreyfihömlunar oft að finna í miðtaugakerfi (heila og mænu) en sjúkdómurinn getur þó einnig verið í taugum þ.e. tauga- og vöðvamótum eða í vöðvunum sjálfum. Fylgjast þarf vel með börnum með hreyfihömlun öll þeirra uppvaxtarár því þau vaxa og þroskast og færni þeirra og ýmsar þarfir geta breyst eftir því sem þau eldast og þroskast (Greining e.d.). Það er þó ekki nóg að fylgjast með líkamlegri getu þeirra því jafnframt þarf að fylgjast með félagslegum aðstæðum og námsframvindu þeirra.

2.2 Aðgengi og félagsleg staða nemenda með hreyfihamlanir

Það er mikilvægt að gera sér grein fyrir félagslegri stöðu og aðgengi nemenda svo hægt sé að veita þeim þann stuðning sem þeir þurfa og því mikilvægt að réttar og áreiðanlegar upplýsingar berist þeim aðilum (fagmönnum og foreldrum) sem á þeim þurfa að halda. Árið 2006 gerðu Gerður Gústavsdóttir, Helga Guðjónsdóttir og Valrós Sigurbjörnsdóttir rannsókn sem ætlað var að kanna félagslega þátttöku unglunga með hreyfiþroskaröskun með eða án ADHD. Þar var meðal annars kannað hvað það var sem unglungarnir, er voru á aldrinum 15-17 ára, töldu að skipti mestu máli í daglegu lífi sínu. Það sem kom í ljós var að unglungunum þótti mikilvægast að eiga vini og eiga samneyti við þá. Rannsóknin sýndi jafnframt fram á að þeir unglingar sem höfðu sterka sjálfsmynd og iðkuðu einhverjar tómsundur stóðu betur félagslega en þeir sem ekki stunduðu einhvers konar tómsundastarf. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu því til að gefa þyrfti félagslegri þátttöku aukið vægi og finna leiðir til að efla félagshæfni barna og unglunga. Þó eru ýmis önnur atriði sem geta haft áhrif á félagslega stöðu og námsframvindu nemenda með hreyfihömlun en tómsundur. Þar má meðal annars nefna aðstöðu í skólaumhverfi, fordóma og þekkingu innan skóla (eða samfélags nemenda) (Gerður Gústavsdóttir, Helga Guðjónsdóttir og Valrós Sigurbjörnsdóttir, 2006).

Með skólaumhverfi er átt við félagslegt (samskipti við skólafélaga) og efnislegt umhverfi (húsnæði skólans og skólalóð auk verkfæra og tækja) þar sem nemendur stunda nám sitt (Björk Steingrímsdóttir og Þórunn R. Þórarinsdóttir, 2012). Umhverfi nemenda þarf að vera þannig að það sé hvetjandi og gefi þeim möguleika á að reyna sig og þroska hæfileika sína.

Það eru mörg verk sem nemendur þurfa að framkvæma á venjulegum skóladegi sem nemendum með hreyfihömlun gefst oft ekki nægur tími til að sinna þar sem oft er ætlast til að þeir vinni hlutina á sama hraða og samnemendur þeirra. Þessi krafa á nemendur með hreyfihömlun getur leitt til þess að þeir reyni að keppast við um að gera hlutina á tilsettum tíma sem veldur þeim auknu líkamlegu álagi. Þannig verður nemandinn útkeyrður og þreyttur í lok skóladags sem birtist í skapsveiflum, einbeitingarleysi og slakri athygli. Það er því mikilvægt að skoða umhverfi nemenda með hreyfihamlanir í heild sinni út frá þörfum hans og taka mið af þeim, þ.e. að laga verkefni og vinnuaðstöðu að færni nemandans. Þá er mikilvægt að undirbúa skólagöngu nemandans vandlega frá upphafi. Hluti af því er að kanna aðgengi nemandans að skólanum jafnt að utan (að skólavelli, bílastæði, íþróttaaðstöðu o.fl.) sem innan (að matsal, bókasafni, kennslustofum o.fl.). Umhverfi nemanda með mikla hreyfihömlun þarf að vera þannig að hann komist um það í hjólastól. Þetta á bæði við um útisvæði og innisvæði skólans. Oft eru kennslustofur ekki nægilega stórar þar sem mikið er af stólum og borðum. Þá þarf að finna nemandanum hentugan stað til að sitja á þar sem hann kemst auðveldlega að borðinu og frá því. Þá þarf nemandinn jafnframt að geta farið um kennslustofuna, t.d. ef hann þarf að fara upp að kennaraborði eða ná í námsgögn. Auk þess er nauðsynlegt fyrir suma nemendur að hafa aðgang að hvíldaraðstöðu í skólanum. Þá þarf nemandi jafnframt að hafa góða vinnuaðstöðu sem hentar honum, s.s. vinnustól og borð en oft er mælt með því hálfhringur sé sniðinn í borðplötu nemandans, þannig kemst hann nær borðinu og hefur betri stuðning en ella (Björk Steingrímsdóttir og Þórunn R. Þórarinsdóttir, 2012).

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á aðstöðu hreyfihamlaðra nemenda í grunnskólum. Þar má meðal annars nefna rannsókn Snæfríðar Þóru Egilsson (2003) á tækifærum og hindrunum hreyfihamlaðra nemenda í almennum grunnskólum. Sú rannsókn sýndi að aðgangur hreyfihamlaðra nemenda í skólabyggingum var oft á tíðum skertur þar sem skólabyggingarnar tóku ekki mið að þörfum þeirra. Lyftur voru til að mynda misvel staðsettar og stundum úr alfaraleið. Einnig kom fyrir lyftan var læst og því þurftu nemendur oft á hjálp að halda við að komast ferðar sinnar í lyftunni. Þá var víða mál á skólalóð og því nær ómögulegt að aka hjólastól þar um eða fara um í göngugrindum. Einnig voru íþróttamannvirkin sem skólaíþróttirnar fóru fram í utan skólalóðar sem takmarkaði aðgang nemendanna að íþróttamannvirkjunum. Þar að auki var skiptiaðstaða og aðgengismál þessara bygginga oft í ólestri. Íslensk veðráttu, s.s. snjóalög, hafði einnig áhrif á félagslega þátttöku nemenda þar sem þeir áttu erfitt

með að komast ferða sinna þegar mikill snjór var og gerði það þeim jafnframt erfiðara fyrir með að komast úr og í skóla. (Snæfríður Þóra Egilsson, 2003).

Rannsókn Snæfríðar sýndi þó að flestir nemendur voru vel búnir hjálpartækjum en áberandi skortur var hjá kennurum á notkun þeirra og komu þau því stundum að takmörkuðu gagni. Það kom þó einnig fyrir að sumir nemendurnir vildu ekki nota hjálpartækin sín í skólanum. Þrjár meginástæður voru nefndar. Þær voru meðal annars á þá leið að þeir vildu ekki skera sig úr hópnum með því að nota öðruvísi búnað en samnemendur, sumum fannst hjálpartækin ekki gera gagn og nokkrir voru hræddir um að hinir nemendurnir faktuðu í tækjunum og eyðilegðu þau. Samsvarandi niðurstöður komu fram í rannsókn Antoníu Maríu Gestsdóttur, Erlu Björnsdóttur og Ingu Dísar Árnadóttur (2002). Þar kom meðal annars fram að hjálpartæki voru ekki notuð sem skyldi og dró það meðal annars úr félagslegri þátttöku nemenda. Þá var aðgengi, jafnt utan skólans sem innan, ábótavant.

Þegar skólaumhverfi er eins og kom fram í þessum rannsóknnum má rétt ímynda sér hve heftandi það getur verið fyrir félagslega þátttöku nemenda með hreyfihömlun.

Að auki má nefna að í rannsókn Snæfríðar Þóru Egilsson (2003) kom fram að aðlögun á námsbókum og verkefnum gekk yfirleitt vel. Margir kennarar voru sérlega hugmyndaþríkir og útsjónarsamir á því sviði og lögðu töluvert á sig til að koma til móts við sérþarfir nemenda. Þó voru tölvur lítið notaðar sem hjálpartæki. Það er ekki nóg að aðstaða sé í lagi heldur skiptir viðmót starfsfólks og þekking einnig máli (Snæfríður Þóra Egilsson, 2003). Það er til að mynda mjög misjafnt hvernig nemendum með hreyfihömlun gengur með skrift. Sumir þeirra geta skrifað sjálfir en það tekur þá langan tíma og þeir þreytast fljótt ef þeir þurfa að skrifa mikið. Þá þarf að gera ráðstafanir sem geta verið í því fólgnar að stuðningsfulltrúi skrifi fyrir þá, þeir skrifi á tölvur en tölvunotkun getur ýtt undir sjálfstæð vinnubrögð nemenda og frumkvæði. Noti nemandi tölvu er mælt með að hann hafi fartölvu út af fyrir sig sem hann getur gripið í þegar þörf er á. Þá er mælt með að verkefnið í tölvu sé undirbúið áður en kennslustund hefst. En það þykir ekki rétt að taka tíma af kennslustund til að undirbúa námsefni nemandans. Það er því mikilvægt að þeir sem beri ábyrgð á námsefni nemandans (sérkennari eða kennari) fái undirbúningstíma með stuðningsfulltrúa til að útfæra það.

Annað sem huga þarf að er heimanám nemandans. Mikill tími getur farið í það og tala foreldrar jafnvel um að lítill tími sé fyrir samveru innan veggja

heimilis þar sem mikill tími fer í heimanámið. Það er því mikilvægt að huga að því hvort nemandi geti unnið heimanámið að mestu í skólanum eða hvort hægt sé að koma því á form sem hentar honum betur (t.d. tölvu). Þá getur skólataska verið þung og nemandi átt erfitt með að halda á henni. Í þeim tilfellum gæti nemandinn þurft að hafa eitt sett af bókum heima fyrir og annað í skólanum (Björk Steingrimsdóttir og Þórunn R. Þórarinsdóttir, 2012). Það að taka mið af þörfum nemenda og aðlaga umhverfi og athafnir að honum samræmist félaglegu sjónarhorni á fötlun sem er meðal annars ein meginstoð skóla án aðgreiningar. Samkvæmt félagslega líkaninu er fötlun einstaklings tilkomin vegna umhverfisþátta, það er vegna hindrana í samfélaginu sem settar eru að meirihluta hóp samfélagsins, hinum ófötlðu og þessum hindrunum ber að útrýma (Dóra Bjarnason., 2007; Rannveig Traustadóttir, 2006). Þó er ekki hægt að líta fram hjá lækisfræðilegum sjónarhorni þegar kemur að kenngu nemenda með hreyfihömlun þar sem þá þarf að þjónusta á réttan hátt t.d. þurfa sumir nemendur lyfjagjafir eða sérstaka æfingar.

Samkvæmt lækisfræðilegu sjónarhorni er nauðsynlegt að greina fötlun einstaklings svo hægt sé að veita honum þá meðhöndlun, meðferð, umönnun og endurhæfingu sem hann þarf á að halda (Dóra Bjarnason., 2007; Rannveig Traustadóttir, 2006).

2.3 Skóli án aðgreiningar

Skóli án aðgreiningar er sú skólastefna sem er ríkjandi í íslensku skólakerfi í dag. Í þessum kafla verður sagt frá stefnunni í stórum dráttum, það er inntaki hennar og sögu sem og hvernig hefur gengið að fylgja stefnunni eftir í skólum hér á landi.

2.3.1 Söguleg og lagaleg staða stefnunnar hér á landi.

Skóli án aðgreiningar (e. inclusive school) eða nám án aðgreiningar (e. inclusive education) er skólastefna sem hefur haft mikil áhrif á skólastarf víðast hvar í heiminum á undanförunum árum. Stefnan gengur meðal annars út á að allir nemendur eigi rétt á að félagslegum og námslegum þörfum þeirra sé mætt innan almenna skólakerfisins, í þeirra hverfis-skóla (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010). Rekja má hugtakið Skóli fyrir alla (eða samskóla) til baráttu almennings fyrir menntun í upphafi síðustu aldar sem og til kenninga um skólastarf og nám. Þó á hugmyndafræði stefnunnar mun eldri rætur. Þar sem faðir uppeldisfræðinnar Johann Amos Comenius (1592-1670) setti fram kenningar um að hægt væri að kenna öllum allt en að skólinn ætti að fylgja eðli og þroskastigi barnanna. Hugmyndin hefur þó

þróast og hafa ýmsir fræðimenn lagt sitt lóð á vogarskálarnar (Gretar Marinósson og Kolbrún Gunnarsdóttir, 1992).

Það var þó ekki fyrr en töluvert seinna að skólinn fór í raun að vera fyrir alla, jafnt ófatlaða sem fatlaða en hér eins og annars staðar í heiminum átti það sér langan aðdraganda. Lengi vel voru fatlaðir vistaðir á sérstökum heimilum en í lögum um fræðslu barna, nr. 34/1946 er kveðið á um að fötluðum og vangefnum börnum skyldi veita vist í skóla eða á stofnun sem skyldi sjá þeim fyrir uppeldi og fræðslu við þeirra hæfi. Þangað til höfðu þau verið undanþegin skólaskyldu. Réttur allra barna til skólagöngu þar sem skólanum var skylt að veita öllum börnum kennslu var svo loks staðfestur með grunnskólalögum nr. 63/1974. Þar með var ný skólastefna lögfest í landinu og ýmis nýmæli litu dagsins ljós en meðal annars var ákvæði um sérstofnanir innan skólakerfisins fyrir nemendur sem gátu ekki sótt almenna grunnskóla vegna fötlunar eða af öðrum ástæðum. Fyrsta reglugerðin um sérkennslu hér á landi var svo sett 1977 en sú reglugerð fól í sér ákvæði um kennslumagn fyrir slíkar sérstofnanir og var kennslumagn ákvarðað eftir tegund fötlunar eða hömlunar. Það var því ekki fyrr en 1990 sem reglugerð í átt að skóla til aðgreiningar leit dagsins ljós hér á landi. Í þeirri reglugerð kom fram að flestir grunnskólanemendur með sérstakar námsþarfir ættu að njóta sérkennslu í heimaskóla og horfið var frá því að úthluta kennslumagni eftir fötlunarskilgreiningum. Ári síðar var lögð frekari áhersla á að allir nemendur gætu sótt sinn heimaskóla með lögum um grunnskóla nr. 49/1991 (Anna Ingeborg Pétursdóttir o.fl., 2000).

Árið 1994 var svo haldin ráðstefna í Salamanca á Spáni á vegum UNESCO og spænska menntamálaráðuneytisins. Þar var gerð svo kölluð Salamanca áætlun en 92 aðildarríki tóku þátt (þar á meðal Ísland). Í áætluninni kemur fram einróma samþykki þátttakanda um framtíðarmarkmið og stefnu í kennslu nemenda með sérþarfir. Samkvæmt henni segir meðal annars að fatlaðir nemendur skuli hafa aðgang að almennum skólum og að skólarnir skuli koma til móts við námsþarfir allra nemenda (Menntamálaráðuneytið, 1994). Þá ítrekuðu Íslendingar gildi stefnunnar innan íslenska skólakerfisins með þátttöku sinni á alþjóðlegri ráðstefnu UNESCO sem fram fór í Dakar í Senegal í apríl 2000. Á þeirri ráðstefnu var samþykkt yfirlýsing um Menntun fyrir alla og voru markmið yfirlýsingarinnar í 6 liðum. Hverju aðildarríki UNESCO bar skylda til að skilgreina hvernig þau hugðust ná þeim markmiðum fyrir árið 2015. Hér á landi voru kvaddir til 22 einstaklingar með haldgóða þekkingu og yfirsýn í þeim málaflokki og áhuga á framgangi menntamála. Í fyrstu töldu þeir líklegt að íslenska menntakerfið hefði náð flestum markmiðum sem sett höfðu verið í Dakar. Þegar byrjað var að vinna kom hins vegar í ljós að það þyrfti að gera betur hér á landi hvað þessi

málefni varðar. Komið var með tillögur að aðgerðum. Samkvæmt tillögunum þarf meðal annars að fylgja þeim lögum og reglugerðum um aðgengi og aðbúnað, sem eru í gildi, betur eftir og efla aðgengi allra eftir eðli þarfa þeirra. Ekki dugar að setja lög ef þeim er ekki fylgt eftir. Þá þarf að tryggja að nægur stuðningur sé fyrir hendi og aðgengi að nauðsynlegum sértækum búnaði sem hluti hópsins þarf til að geta nýtt sér almenna þjónustu, tækjakost og kennslu innan skóla sé gott (Menntamálaráðuneytið, 2002).

Mikilvægt er að stefnan sé höfð að leiðarljósi þegar kemur að þessum málefnum hér á landi en með því að gangast undir áður nefnda samninga er verið að viðurkenna að innihald þeirra verði sett í lög og reglugerðir. Þessu hefur verið framfylgt hér á landi og inntak stefnunnar bundið í lög, reglugerðir (dæmi lög um leikskóla 90/2008, lög um grunnskóla nr. 91/2008, Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla 585/2010, aðalnámskrá leikskóla og aðalnámskrá grunnskóla). Þá kemur inntak stefnunnar einnig fyrir í lögum um grunnskóla 91/2008 2.gr. en þar segir meðal annars:

Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011a og 2011b).

Aftur á móti má deila um hvornig stefnunni hefur verið fylgt eftir í skólum hér á landi en um það verður fjallað í kaflanum hér á eftir.

2.3.2 Út á hvað gengur stefnan Skóli án aðgreiningar?

Stefnan Skóli án aðgreiningar felur í sér að laga skuli skólakerfið að nemandanum en ekki nemandann að skólakerfinu. Þannig eiga allir nemendur rétt á að fá að ganga í skóla með sínum jafnöldrum óháð því hvort þeir séu með fötlun eða ekki. Skóli án aðgreiningar er skóli þar sem börnum er kennt að skilja og virða fjölbreytni þjóðfélagsins eða nemendaflórunnar (Atta, Shah og Khan, 2009). Stefnan byggir á viðveru, þátttöku og árangri ólíkra nemenda þar sem hver og einn fær að njóta sín og finnur að hann sé einhvers metinn (Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Atta o.fl., 2009). Þó að stefnan byggji á viðveru og þátttöku allra nemenda þýðir það ekki að það eigi að fræða alla nemendur

um allt sem kveðið er á um í skólanámskrám heldur á samkvæmt stefnunni að laga námið að hverjum og einum nemenda (Ferguson o.fl., 2012/2001). Það þýðir heldur ekki að nemendur eigi að eyða öllum tíma sínum inni í almennri bekkjastofu. Nemandi á þess í stað að fá tækifæri til að fá að vera í litlum hópum eða í einstaklingskennslu þar sem hann fær notið sín. Þá eiga kennarar sem kenna eftir stefnunni að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir þar sem allir nemendur fá að njóta sín á sínu stigi; dæmi um slíkar kennsluaðferðir eru til dæmis jafningafræðsla eða jafningjakennsla (e. peer instruction) og stuðningsnám (e. supportive learning) (Atta o.fl., 2009).

Þetta samræmist að nokkru því sem Vygotsky (1993) hafði að segja um nám og kennslu fatlaðra barna. Hann taldi mikilvægt að efla félagsleg samskipti þeirra og að nám þeirra hefði sambærileg markmið og nám annarra barna. Hann taldi þó að stundum þyrfti að breyta leiðum og kennsluaðferðum svo þær hentuðu. Vygotsky vildi því sjá nám barna með fatlanir fara fram í almennri kennslustofu þar sem hann taldi sérkennslustofur draga úr þroska barnanna og tækifærum þeirra til náms. Hugmyndir hans snerust meðal annars um að börn lærðu best með því að eiga samskipti hvert við annað og tala um það sem verið væri að læra hverju sinni (Vygotsky, 1993). Þetta samræmist niðurstöðum rannsóknar sem gerð var á hvort viðvera fatlaðra nemenda innan almennrar kennslustofu hefði áhrif á námsárangur þeirra. Úrtak þeirrar rannsóknar var um 1300 nemendur á aldrinum 6 til 9 ára í 180 skólum. Niðurstöðurnar sýndu sterk jákvæð tengsl milli fjölda kennslustunda innan almennrar bekkjarstofu og árangurs í lestri og stærðfræði þessara nemenda (Cosier, Causton-Theoharis og Theoharis, 2013).

Stefnan Skóli án aðgreiningar byggir jafnframt á kenningum Deweys um lýðræðislega þátttöku í skólastarfi þar sem menntun á sér einkum stað í samvistum sem einkennast af lýðræðislegum gildum, þar sem allir fá tækifæri til að leggja sitt af mörkum og upplifa sig sem hluta af samfélaginu en jafnframt tækifæri til að leitast við að ná eigin markmiðum (Ólafur Páll Jónsson, 2010). Dewey leit svo á að öll börn ættu að eiga sama rétt í skólanum og að hann þyrfti að skapa þeim aðstæður til að stunda leitarnám. Auk þess átti skólinn að búa börnin undir þátttöku í samfélagi þeirra en með því að fá að vera virkir þátttakendur í skólasamfélaginu áttu þau að læra og styrkjast og verða virkir þjóðfélagsþegnar (Gestur Guðmundsson, 2008).

Það er misjafnt hvernig tekst að fylgja stefnunni eftir hér á landi. Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara gerðu könnun árið 2012 sem sýndi að um 42% starfandi kennara hafa jákvæð eða mjög

jákvæð viðhorf til skóla án aðgreiningar, 26% neikvætt en 32% hvorki jákvætt né neikvætt. Þá voru þeir kennarar sem vinna í teyllum jákvæðari gagnvart hugmyndafræðinni en þeir sem vinna sjálfstætt. Þá töldu 32,6% ganga vel eða mjög vel að vinna eftir stefnunni, 37% hvorki vel né illa en 30% svarenda töldu það ganga illa eða mjög illa. Það sem kennarar sögðu vera helstu hindranir voru meðal annars of fjölmennir og þungir bekkir, ekki nægt fjármagn, þekking starfsmanna ekki til staðar og of fáir starfsmenn. Þá töldu kennarar stefnuna helst ganga upp í yngri bekkjum þar sem bilið breikkaði oft náms- og félagslega milli fatlaðra nemenda og jafnaldra þeirra í eldri bekkjum (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Þetta samræmist því sem Atta o.fl. (2009) staðhæfa en hjá þeim kemur fram að til þess að hægt sé að framfylgja skóla án aðgreiningar þurfi kennari að hafa kunnáttu og þjálfun í að beita ólíkum kennsluaðferðum innan bekkjarstofu. Hann þurfi að vera sveigjanlegur og geta brugðist við ólíkum aðstæðum sem og hafa jákvætt viðhorf og trú á nemendum sínum. Þá þurfa aðstæður innan sem utan skólans jafnframt að henta nemandanum og nauðsynleg kennslugögn að vera til staðar auk þess sem kennari þarf að fá tækifæri til að geta sótt sér fræðslu og stuðning þegar þörf er á (Atta o.fl., 2009). Á þessu sést að það reynir á fagmennsku kennara þegar kemur að því að framfylgja stefnunni. Þá reynir á hugmyndaauðgi og fræðikunnáttu kennaranna við kennslu ólíkra nemenda. Þetta bendir til mikilvægi þess að kennarar vinni saman í teyllum. Þannig fá þeir tækifæri til að bera saman bækur sínar og styðja hver annan og eiga betri möguleika á framfylgja stefnunni en ýmis atriði eins og fjárskortur og skipulagsleysi geta virkað sem þröskuldur í þeirri vinnu.

2.4 Fagmennska kennara og teymisvinna

Hugtakið fagmaður eða fagstétt hefur víða merkingu þegar kemur að íslenskri málhefð. Þannig getur hugtakið átt við nánast hvaða stétt sem er m.a. iðnaðarmenn sem vinna verk sitt af færni og vandvirkni en samkvæmt íslenskri málhefð þarf fagmaður ekki mikla fræðilega þekkingu til að geta talist fagmaður. Ef horft er til fræðilegrar skilgreiningar á fagmennsku (e. professional eða profession) er merkingin þrengri og áhersla einkum lögð á fræðilegan bakgrunn. Fagmennska kennara felst meðal annars í því að þeir hafa fræðilega þekkingu á kennslu og uppeldi og geta því meðal annars valið kennsluaðferðir sem henta nemendum þeirra og aðstæðum. Auk þess hafa þeir þekkingu á því hvernig á að virkja áhuga nemenda á nýrri þekkingu og færni. En þeir þurfa hafa gagnrýna hugsun og vera tilbúnir að endurmeta starf sitt bæði á vettvangi og að loknu verki svo þeir geti bætt sig en

gagnrýnið sjálfsmat og íhugun er ein megin stoð í fagmennsku kennara (Trausti Þorsteinsson, 2003).

Fagmennska kennara er þó einnig mótuð af lögum og reglugerðum er snerta starf þeirra, má þar á meðal nefna aðalnámskrá leikskóla og aðalnámskrá grunnskóla, lög um leikskóla og lög um grunnskóla. Þar sem lög, reglugerðir og siðareglur eiga þátt í að skapa þann ramma sem kennarar þurfa að vinna eftir. Samkvæmt Kennarasambandi Íslands (2002) er siðareglum ætlað að efla fagmennsku kennara og styrkja fagvitund þeirra. Þar stendur:

Siðareglur starfsstétta eru tilraun til að lýsa þeim reglum sem starfsstéttin telur sig þurfa að fara eftir til að geta rækt skyldur sínar þ.e. skyldur við samfélagið, starfið og starfsfélaga. Skráðar siðareglur auðvelda kynningu á þessum skyldum kennara. Þær miðla til nýrra kennara uppsafnaðri reynslu og minna eldri félagsmenn á til hvers er ætlast af þeim. Þær eru hvatning til kennara að vanda sig í starfi og eru þess vegna styrkur fyrir félagið. (Kennarasamband Íslands, 2002)

Samkvæmt siðareglunum ber kennurum meðal annars að mennta nemendur og stuðla að alhliða þroska þeirra og efla sjálfsmynd þeirra. Þeim ber að virða réttindi nemenda sinna, sýna þeim virðingu, áhuga og umhyggju og hafa hagsmuni þeirra að leiðarljósi. Kennarar eiga jafnframt að stuðla að jafnrétti nemenda, góðum starfsanda, hvetjandi námsumhverfi og réttlátum starfs- og umgengnisreglum auk þess að vinna gegn fordómum og mismunun nemenda. Þessu til viðbótar skulu kennarar vinna í samráði við forráðamenn eftir þörfum og gæta þess að upplýsingar sem þeir veita þeim séu réttar og áreiðanlegar. Þeir skulu virða ákvörðunarrétt forráðamanna, gæta trúnaðar við nemendur og þagmælsku um þau einkamál nemenda og forráðamanna þeirra sem þeir fá í starfi. Að lokum ber að geta þess að kennurum ber að viðhalda starfshæfni sinni, auka hana, taka þátt í að marka stefnu og móta daglegt starf í skólanum sem og að vinna saman á faglegan hátt (Kennarasamband Íslands, 2002). Á þessu sést m.a. að starf kennara getur verið flókið.

Stefnan Skóli án aðgreiningar á einnig sinn þátt í að móta fagmennsku kennara hér á landi en eins og áður hefur komið fram leggur stefnan áherslu á að kennari nái að virkja ólíka nemendur til náms með ólíkum kennsluaðferðum. Kennari þarf að leggja metnað sinn og orku í starfið og finna kennsluefni og leiðir sem henta ólíkum einstaklingum (Ferguson o.fl., 2012/2001). Kennarinn þarf að vera meðvitaður um reynslu nemenda og

áhugasvið þeirra og spyrja sig hvernig hann geti stuðlað að menntandi reynslu með því að velta því fyrir sér hvaða reynslu þeir hafi og byggja ofan á hana (Ólafur Páll Jónsson, 2010). Til þess þarf hann að fylgjast með því hvað nemendur hans upplifa utan skólans sem og innan hans og byggja ofan á fyrri reynslu og þekkingu (Jóhanna Einarsdóttir, 2010).

Þessa áherslu á fyrri nám, áhugamál og reynslu nemenda má meðal annars tengja hugmyndum Deweys um samfelluregluna eða „frumreglunni um óslitin þráð reynslunnar“. Kenningin snýst um að allt nám á sér stað vegna reynslu en Dewey gerði mun á svokallaðri menntandi reynslu og annarri reynslu. Menntandi reynsla er þroskandi og hvetur nemandann til áframhaldandi náms en reynsla sem dregur úr nemandanum eða hefur neikvætt menntunargildi eða leiðir nemendur á villigötur er annars konar reynsla. Dewey taldi að reynsla hefði áhrif á aðra reynslu með því að móta afstöðu nemenda og gera þeim auðveldara eða erfiðara fyrir að vinna að markmiðum sínum og þannig mætti segja að reynslan búi nemendur undir komandi reynslu eða verkefni þar sem verkefni tengjast (Dewey, 2000). Dewey taldi jafnframt það vera í verkahring kennara að skipuleggja nám þannig að það væri hvetjandi fyrir nemendur. Kennarar þyrftu því að móta áætlanir um námsefni, kennsluefni og aga sem og um námsgögn og búnað auk félagslegs skipulags innan skólans (Dewey, 2000).

Áhugi kennara á nemendum sínum og það að hann leggi sig fram við að þekkja þá er talinn vera mikilsverður eiginleiki hjá góðum kennara. Þar sem rannsóknir hafa sýnt að þeir eiginleikar sem nemendur telja góða kennara búa yfir eru að þeir geti skýrt vel út fyrir þeim og séu skipulagðir auk þess sem nemendur leggja mikið upp úr persónueiginleikum kennara sinna og þá sérstaklega að þeir þurfi að vera þolinmóðir, glaðlyndir og að bera virðingu fyrir nemendum sínum (Kristín Bjarnadóttir, 2010). Auk þess þurfi þeir að sýna væntumþykju og ábyrgð og um leið að koma eins fram við alla nemendur og vera góðir í mannlegum samskiptum (Liu og Meng, 2009).

Á þessu sést að kennari þarf að vera metnaðarfullur og hafa áhuga á nemendum sínum en til þess þarf kennarinn jafnframt að fá leiðsögn í starfi sínu. Samkvæmt Ferguson o.fl., (2012/2001) eru flestir kennarar [og annað starfsfólk] metnaðarfullir og leggja sig alla fram í þágu nemenda sinna. Þó finnst sumum kennurum þeir ekki hafa fengið nægilega leiðsögn í námi sínu til að vinna með margbreytilegum nemendahópum og finna til vanmáttar þegar þeir ráða ekki við að mæta þörfum þeirra (Ferguson o.fl., 2012/2001). Þetta á ekki síst við þegar unnið er með nemendum með alvarlegri fatlanir en samkvæmt Hill, J. L. (1999) eru þarfir nemenda mismunandi, sumir nemendur með hreyfihömlun m.a. nemendur með CP-fjórölmun gætu til

dæmis þurft á sérstökum hvíldartímum eða teygjum (teygjuæfingum) að halda til að geta stundað skólann eins og önnur börn. Þegar kennarar standa ráðþrota eða hjálparvana frammi fyrir nemendum sínum eða foreldrum þeirra kemur teymisvinna sterk inn. „Teymi má skilgreina sem hóp einstaklinga sem vinna saman og eru tengdir að því leyti að þeir þurfa að sameina krafta sína til að leysa sameiginleg verkefni og ná ákveðnum markmiðum“ (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012:16). Í teyimum er ákveðin valdaskipting en stjórnandi þess þarf að sjá til þess að meðlimir teymisins fái ákveðið umboð eða vald sem gerir þá ábyrga fyrir störfum sínum. Þá þarf hann jafnframt að virkja teymismeðlimi þannig að þeir taki sameiginlega ábyrgð og afsali sér ekki ábyrgð eða setji hana á herðar stjórnandans (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012).

Þegar teymi er komið á þarf að huga að nokkrum atriðum. Þessi atriði eru meðal annars þau að teymismeðlimir viti til hvers teymið er og til hvers ætlast er af þeim. Markmið teymisins þurfa að vera skýr og mælanleg en hvert og eitt verkefni teymisins kallar á skipulag eftir því hvers konar verkefni eða markmið sé um að ræða. Þá er mikilvægt að ákveða fjölda teymismeðlima og hvernig þeir skuli haga valdi, samskiptum og verkaskiptingu sín á milli. En samheldni, skilvirkni, dreifing ábyrgðar og vinnu innan hópsins er nauðsynleg ef allt á að ganga vel (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012). Auk þessa þarf að gæta þess að teymismeðlimir hafi nauðsynlega hæfni og færni til að sinna verkefnum sem þeim eru sett fyrir. Einnig þarf að líta annað slagið markvisst yfir farinn veg þegar teymið hefur hafið verkefnið og bera upp spurningar eins og hvernig hafi gengið og hver séu næstu skref.

Teymisvinna ýtir undir skilvirkni og aukna starfsánægju sé hún vel heppnuð, það er í þeim teyimum þar sem hlutverkaskipan er skýr, teymismeðlimum útdeilt verkefnum eftir styrkleikum og þar sem þeir vinna af heilum hug (Edda Kjartansdóttir, 2014). Auk þess sem hún ýtir undir jákvætt viðhorf gagnvart skóla án aðgreiningar (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Teymisvinna getur þó einnig dregið úr starfsánægju og skilvirkni ef hún er illa skipuð eða teymismeðlimir ekki meðvitaðir um hlutverk sitt (Edda Kjartansdóttir, 2014). Samstarf teymisaðila þarf því að byggja á trausti og jöfnuði þar sem fagaðilarnir þurfa að samræma vinnu sína og leysa vandamál til að ná sameiginlegum markmiðum (Snell og Janney, 2000). Þá dreifir vinna í teyimum ábyrgð, hvetur til skapandi hugsunar, dýpkar vinnusambönd og byggir samfélag meðal kennara. Þar sem þeir deila meðal annars innsýn sinni og leggja til nýjar aðferðir á málstaðinn en þannig fá þeir fram ný sjónarhorn, nýja tækni og ný gildi (Rebora, A., 2007; Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012).

Ein tegund teymisvinnu hjá kennurum er teymiskennsla en það má segja að kennsluteymi sé hópur kennara sem vinnur sameiginlega og markvisst að því að kenna nemendum. Þeir skipuleggja, framkvæma og meta nám fyrir sama nemendahóp eða ólíka hópa. Þetta geta þeir meðal annars gert með því að setja saman markmið í námskeiði, hanna kennsluáætlun, undirbúa einstaklingsáætlanir og meta síðan árangur nemendanna. Slíka teymisvinnu má nýta á hvaða skólastigi sem er. Hins vegar getur form teymisvinnu verið ólíkt þar sem kennararnir geta unnið saman að kennslu sama nemendahóps í sömu bekkjarstofu, en svo þarf þó ekki að vera þar sem kennararnir geta einnig unnið saman að því að kenna ólíkum nemendahópum, hverjum í sinni bekkjarstofu (Goetz, K., 2000).

Auk teymiskennslu geta kennarar og aðrir sérfræðingar myndað með sér vinnuteymi (co-teaching). Vinnuteymi hefur verið skilgreint sem samstarf almenns kennara (t.d. grunnskóla- eða leikskólakennara) og annarra sérfræðinga (eins og talmeinafræðings, iðjuþjálfar, sjúkraþjálfar eða annarra sérfræðinga). Í vinnuteymi vinna þessir fagaðilar saman að kennslu fjölbreytts nemendahóps, þar á meðal nemenda með fötlun af ýmsum toga eða einhverjar aðrar sérþarfir í námi í almennu kennsluumhverfi þannig að námið uppfylli og mæti þörfum nemandans. Þeir bera sameiginlega ábyrgð á að þörfum nemenda sé fullnægt með samanlagðri þekkingu sinni. Þannig fá nemendur með sérþarfir þann stuðning, þá sérkennslu sem þeir þurfa á að halda sem og tengda þjónustu hluta skóladagsins eða allan skóladaginn í almennu skólakerfi við hlið jafnaldra (Friend, Cook, Hurley-Chamerlain, og Shamberger, 2010; Shamberger, Williamson-Henriques, Moffett, Brownlee-Williams, 2014). Þá er einnig litið á vinnuteymi (co-teaching) sem leið til að veita kennurum stuðning um leið og þeir takast á við flókin málefni er tengjast námi og félagslegum þörfum nemenda sinna (Shamberger, Williamson-Henriques, Moffett, Brownlee-Williams, 2014).

Dæmi um samstarf slíks teymis er til að mynda undirbúningur skóla þegar kemur að flutningi nemenda með hreyfihömlun milli skólastiga. Við slíkan flutning er í mörg horn að líta en teymið getur þá meðal annars búið til einhvers konar flutningsáætlun (móttökuáætlun). En samkvæmt 16. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 eiga grunnskólar að taka á móti nemendum sem eru að hefja skólagöngu, eru að skipta um skóla eða hefja nám sitt hér á landi samkvæmt móttökuáætlun skóla eða sveitarfélags. Þá segir í 9. gr. reglugerðar um nemendur með sérþarfir nr. 585/2010 að auk almennrar móttökuáætlunar skuli grunnskólar útbúa móttökuáætlanir fyrir nemendur með sérþarfir. Þar skuli gerð grein fyrir samstarfi innan skólans um skipulag kennslu, aðbúnað, hjálpartæki, einstaklingsnámskrá, kennsluhætti og hlutverk fagfólks innan og utan skólans og samstarfi þess við foreldra. Þá

skal einnig taka fram áform skólans um stuðning við félagslega þátttöku og virkni nemandans í skólasamfélaginu. Allir aðilar innan teymisvinnu eru bundnir af sinni þekkingu, viðhorfum og siðferði. Sérfræðiþekking kennara byggist á sérfræðilegri menntun hans, þekkingu, viðhorfum og siðferði til starfsins. Hún snýst um nemendur hans, menntun þeirra og velferð (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011b). Til þess að teymismeðlimir geti deilt hugmyndum sínum, sjónarhornum og þekkingu þurfa þeir að geta verið hreinskilnir og uppbyggilegir hver við annan. Þeir þurfa að geta velt upp spurningum, véfengt hefðir og komið með tillögur að breytingum án þess að þeim verði illa tekið eða refsað af teyminu. Svo það sé hægt þarf að mynda afslappað andrúmsloft þar sem teymismeðlimir deila reynslu og þekkingu (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason, 2012). Yfirleitt er kennsludagurinn fullskipaður hjá kennurum og geta þeir því átt erfitt með að finna tíma fyrir teymisfundi en þá reynir á að skólastjórnandi sýni teyminu stuðning og sjái þeim fyrir tíma fyrir fundi og jafnvel skipuleggi tímasetninguna sjálfur. Hann þarf þó ekki að sitja alla fundi en hann þarf hins vegar að vera vel með á nótunum og vita hvað fer fram á fundunum auk þess að veita teyminu miðlunarleiðir til að miðla nauðsynlegri vitneskju og upplýsingum áfram innan skólans (Rebora, A., 2007).

Að lokum ber að geta þess að fagmennska kennara snertir ekki einungis nám barna heldur getur hún einnig haft áhrif á fjölskyldur barnanna. Rannsókn (Brotherson og Goldstein, 1992) sýndi að þær hindranir sem foreldrar töldu standa í vegi fyrir nýtingu (samveru) og skipulagi á tíma fjölskyldunnar voru skortur á aðgengilegri nærpjónustu og sveigjanlegri og fjölskyldumiðaðri þjónustuáætlun, auk skipulagsbresta í samræmingu vinnubragða fagmanna. Auk þess nefndu þeir að kröfur og verkefni frá fagfólki væru of miklar og að þær æfingar sem þeir lögðu til hentuðu ekki heimilishaldi eða aðstöðu barnanna heima fyrir og að lokum vildu foreldrar að fagfólk gæfi þeim aukin tækifæri til að ræða (e. rapport) við þá og hlusta á það sem þeir hefðu til málanna að leggja.

Á þessu sést að fagmennska kennara er mjög mikilvægur þáttur og að kennarar þurfa að huga að fagmennsku sinni, jafnt í foreldrasamstarfi, samstarfi sín á milli og í almennri kennslu.

2.5 Samstarf heimilis og skóla

Einn hluti þess að halda uppi árangursríku skólastarfi er öflugt foreldrasamstarf þar sem foreldrar og kennarar treysta hvor öðrum og vinna sameiginlega að menntun og uppeldi nemenda/barns. Mikilvægt er að upplýsingar eigi greiða leið á milli heimila og skóla um hagi og líðan

nemenda/barns svo hlúa megi sem best að því og styðja það áfram í námi og félagslegum samskiptum innan sem utan veggja skólans. Kveðið er á um mikilvægi þessa samstarfs (samstarfs heimila/foreldra og skóla/kennara) í Aðalnámskrá leikskóla (2011) og Aðalnámskrá grunnskóla (2011). Í Aðalnámskrá leikskóla segir meðal annars að þegar barn hefji leikskólagöngu þurfi foreldrar og leikskóli að leggja grunn að samstarfi með umhyggju og velferð barnsins að leiðarljósi þar sem samstarf starfsfólks og foreldra þarf að einkennast af virðingu, trausti og skilningi svo þeir geti deilt sjónarmiðum sínum og tekið sameiginlegar ákvarðanir er varða einstök börn. Þá þurfi kennarar og annað starfsfólk leikskólans jafnframt að bera virðingu fyrir ólíkri menningu og bakgrunni nemenda (Aðalnámskrá leikskóla, 2011). Þetta á ekki síður við í grunnskólum en í leikskólum þó börnin séu eldri og yfirleitt orðin meira sjálfbjarga í grunnskólunum. Aðalnámskrá grunnskóla (2011) segir meðal annars þetta um samstarf heimila og skóla: Velferð barna og farsæl námsframvinda byggist ekki síst á því að foreldrar styðji við skólagöngu barna sinna og gæti hagsmuna þeirra í hvívetna, eigi gott samstarf við skóla, veiti skólanum viðeigandi upplýsingar og taki þátt í námi barna sinna og foreldrastarfi frá upphafi til loka grunnskóla. Þá segir jafnframt að skólinn eigi að aðstoða foreldra og forráðamenn með uppeldishlutverk og bjóða fram námstækifæri. Þá beri skólastjórnendur og umsjónarkennarar aðalábyrgð á því að halda samstarfinu virku og að foreldrar skuli hvattir til að sýna frumkvæði í samstarfinu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Jafnframt er samstarf heimila og skóla áréttað í lögum um leikskóla og lögum um grunnskóla en í 2. gr. laga um grunnskóla segir meðal annars að hlutverk grunnskóla í samvinnu við heimili nemenda sé að stuðla að þroska og þátttöku allra nemenda. Þá er grunnskólum skylt að halda úti foreldrafélagi samkvæmt 9. gr. laganna og er skólastjóri grunnskólans ábyrgur fyrir stofnun þess auk þess að hann á að sjá til þess að félagið fái aðstoð eftir þörfum en hlutverk félagsins er að styðja við skólastarfið, stuðla að velferð nemenda og efla tengsl heimila og skóla (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Þetta samræmist því sem rannsóknir hafa sýnt en vísindamenn hafa meðal annars bent á að samband foreldra og barna hafi áhrif á nám barnanna, félagslega færni og hegðun í skólanum. Einnig hafa upplýsingar og stuðningur frá skólanum veruleg áhrif þar sem slíkt getur aukið traust foreldra til skólans en samstarf heimilis og skóla hefur tilhneigingu til að leiða af sér betri útkomu fyrir börn, bæði á aðlögunartímabilinu en einnig síðar meir á skólaferlinum (United Nations Convention on the Rights of the Child, 1989; Rósa Eggertsdóttir o.fl., 2002). Það ætti því engum að dyljast hve mikilvægt samstarf heimilis og skóla er fyrir menntun og nám barna. Þó

virðist samstarf heimila og skóla oft ekki ganga nægilega vel en í rannsókn Janus, Lefort, Cameron og Kopechansli (2007) kom í ljós að skortur virtist vera á samskiptum milli grunnskóla og foreldra sem og milli grunnskóla og leikskóla þannig að skortur var á upplýsingum um barnið. Þar kom einnig fram skortur á þátttöku foreldra um ákvarðanir um menntun barna sinna en sú vöntun virtist stafa af því að foreldrunum fannst þeir ekki vera velkomnir í skóla barna sinna. Að auki kom fram þekkingarbrestur hjá foreldrum á námsframvindu barna þeirra þar sem einstaklingsáætlanir þróast ekki fyrr en eftir að nemandi er byrjaður í skólanum.

Hér á landi hefur viðhorf foreldra barna í grunnskólum Reykjavíkur verið skoðað reglulega af Menntasviði Reykjavíkurborgar frá árinu 2000. Úrtak hefur verið tekið úr hverjum skóla en svarendur hafa verið um 3-4000 talsins. Niðurstöður könnunarinnar sem Menntavísindasvið Reykjavíkurborgar gerði árið 2007 sýndu að foreldrar barna á yngsta stigi virtust almennt ánægðari en foreldrar á efri stigum grunnskólans. Þó ríkti almenn ánægja með umsjónarkennara barnanna á öllum stigum og á yngsta og elsta stigi var umsjónarkennurum sérstaklega hrósað fyrir upplýsingaflæði en fyrir dugnað og þolinmæði í starfi á miðstigi. Það virtist hins vegar draga úr samstarfi foreldra og skóla þegar ofar dró í skólakerfinu og ræddu foreldrar á elsta stigi grunnskóla að erfiðara væri að halda úti virku samstarfi þegar nemendur væru komnir á unglingastig. Þá reyndust skólarnir hafa mismikið frumkvæði þegar kemur að foreldrasamstarfi. Almenn ánægja ríkti með skipulag náms, heimanám, námsmat og óhefðbundnar kennsluáðferðir á yngsta stigi. Skiptar skoðanir voru um samkenntu og heimavinnu á miðstigi. Þá kom fram töluverð gagnrýni á námið á unglingastiginu en rætt var um staðnaða kennsluhætti og erfiðleika í samkenntu árganga. Auk þess kom fram gagnrýni á próf, heimanám, valfög og sérkenntu á efri skólastigum þar sem sérkenntu þótti ekki vera nógu öflug og of mikil áhersla væri lögð á próf en of lítil á heimanám (Ásgeir Björgvinsson og Hildur Björk Svavarsdóttir, 2008). Svipaðar niðurstöður komu fram í rannsókn sem gerð var áratug áður eða árið 1994 á vegum Kópavogs- og Digranesskóla en þær niðurstöður þóttu endurspeglar það úrræðaleysi sem þá ríkti í skólakerfinu og verður oft að hindrun í samstarfi heimila og skóla að sögn Ólafs Guðmundssonar þáverandi skólastjóra Kópavogsskóla. Hann nefndi að þörf væri á aðgerðum sem vörðuðu til að mynda sérkenntu þar sem kerfið væri þungt í vöfum. Þar sem skólinn er yfirleitt lítills megnugur vegna fjárskorts og afstaða foreldra því neikvæð til skólans. Í þeirri könnun töldu 86% foreldra heimanám mikilvægan þátt sem benti til að foreldrar skynjuðu heimanám sem bestu leið til samskipta við skólann. Þá töldu 92% foreldra samskipti heimila og skóla skipta miklu eða mjög miklu máli þó 58% þeirra

hefðu aldrei haft samband við skólann utan hefðbundinna foreldradaga eða funda yfir veturinn. Aðrar ályktanir sem skýrsluhöfundar drógu af könnuninni voru þær að foreldrum þótti þeir ekki hafa þau áhrif á skólastarfið sem þeir kysu en foreldrar vildu gjarnan taka þátt í því. Foreldrar lögðu áherslu á góða upplýsingamiðlun frá skóla til heimila en þeim fannst stundum vanta upplýsingar er vörðuðu heimanám. Skólarnir þyrftu því meðal annars að endurskoða samstarfsleiðir við heimili, leggja áherslu á upplýsingamiðlun, hlusta á foreldra og kappkosta að koma til móts við þarfir óskir þeirra. Auk þess sem efla þurfi nám kennaranema í samstarfi heimila og skóla (Morgunblaðið, 1995). Vandamálin virðast því þau sömu tveimur áratugum síðar, það er vöntun á upplýsingum til foreldra sem og samstarfi heimila og skóla auk þess sem sérkennslukerfið virðist vera þungt í vöfum.

Rannsókn sem Gretar L. Marinósson (2007) stýrði á menntun nemenda með þroskahömlun í skólum sýndi fram á eilítið frábrugðnar niðurstöður þar sem um ólíkan nemendahóp (nemendur með sérþarfir) var að ræða. Þar kom fram að foreldrar og starfsmenn skóla væru sammála um að leggja megináherslu á að virkja sterkar hliðar nemandans og styrkja þær veiku en um leið að kenna nemendunum sjálfshjálp, mál og tal. Þá kom jafnframt í ljós að foreldrar lögðu meiri áherslu á að kenna lestur, mál og stærðfræði en starfsmenn grunnskólans gera. Þess ber að geta að þarna er verið að tala um afmarkaðan hóp þroskahamlaðra nemanda en þó er spurning hvort heimfæra megi þessar niðurstöður á aðra hópa fatlaðra nemenda.

Þá er jafnframt spurning hvort túlka megi niðurstöður þessara ólíku kannana sem svo að foreldrar vilji taka þátt í námi barna sinna en þá vanti ef til vill stuðning og fræðslu þar að lútandi. Á áðurnefndum niðurstöðum sést að á báðum skólastigum er vilji til að gera foreldrasamstarfi hátt undir höfði en kennarar þurfa að spyrja sig að því hvað þeir geti gert til að efla samstarf heimila og skóla og fengið foreldrana til að sækja betur í eða líða betur með samstarfið þar sem til mikils er að vinna. Foreldrar þekkja börnin sín best og geta miðlað til skólanna upplýsingum um þroska þeirra og reynslu og því geta góð tengsl milli heimila og skóla og gagnkvæm upplýsingaöflun meðal annars skapað samfellu í lífi barnanna (Sigurborg Sturludóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2008).

Hægt er að ýta undir samstarf heimila og skóla á ýmsan hátt. Ein leið sem reynst hefur vel til að efla samstarfið milli þessara aðila eru. heimsóknir kennara á heimili nemenda (Ingibjörg Auðunsdóttir, 2008). Þessi aðferð ýtir meðal annars undir traust nemenda, foreldra og kennara á hver öðrum en kennarar áttu þó misjafnlega erfitt með að stíga út fyrir þægindaramman og

fara inn á heimili fjölskyldu nemenda. Kennararnir sögðust sjá aukin samskipti milli heimila og skóla og jákvæðara viðmót foreldra til skólans eftir heimsóknirnar. Eins sögðu foreldrar að þeim þætti samstarfið hafa batnað og að verkefnið hefði styrkt stöðu nemenda og vakið foreldrana til umhugsunar þar sem þeir höfðu meðal annars fengið tækifæri til að fylgjast betur með stöðu barna sinna í skólanum en ella. Þá má einnig geta þess að dæmi voru um að námsáhugi barnanna hafi aukist og viðhorf þeirra orðið jákvæðara gagnvart skólanum. Ekki var þó talið æskilegt að gera slíkar heimsóknir að skylduheimsóknum því kennarar þurfa að treysta sér í þær og eins foreldrar og nemendur að vilja taka á móti kennurum inn á heimilin. Þá þarf jafnframt að styðja við kennarana en erfið mál geta alltaf komið fram við slíkar heimsóknir (Ingibjörg Auðunsdóttir, 2008).

2.6 Samfella (e. continuity) og rof (e. discontinuity)

Það er stórt skref fyrir börn að fara úr leikskóla yfir í grunnskóla. Skref sem nemendum reynist misjafnlega erfitt að stíga. Til að auðvelda nemendum að stíga þessi skref er reynt að hafa samfellu í námi þeirra.

Samkvæmt Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum á orðið samfella við um ýmislegt sem fellt er saman eða um eitthvað sem fellur saman. Þá er orðið samfella einnig notað yfir órofna heild af einhverju tagi (Kristín Bjarnadóttir, 2002). Í Aðalnámskrá leikskóla (2011) og Aðalnámskrá grunnskóla (2011) stendur að skólaganga barna eigi að mynda samfellu þannig að reynsla og nám sem þau fá á fyrri skólastigum nýtist þeim á síðari skólastigum. Það þýðir meðal annars að þegar börn byrja í grunnskóla eigi það sem þau lærðu í leikskóla að vera grunnur að grunnskólanámi barnsins.

Í aðalnámskrám beggja skólastiga segir jafnframt að ef flutningur barna úr leikskóla í grunnskóla á að gangi vel þurfi undirbúningur og aðlögun að vera til staðar. En tengsl leikskóla og grunnskóla er samstarfsverkefni foreldra og kennara beggja skólastiga. Kennarar á báðum skólastigum þurfa að kynna sér nám og starfsaðferðir hverjir annarra þannig þeir geti myndað samfellu milli skólastiganna. Þá þarf að gefa leikskólabörnum tækifæri til að kynnast grunnskólanum á meðan þau eru enn í leikskólanum en það ætti einnig að líta á fyrstu vikurnar í grunnskólanum sem aðlögunar- og undirbúningstímabil fyrir áframhaldandi nám þar. Til þess að hægt sé að mynda slíka samfellu er gert ráð fyrir því að ýmsar upplýsingar um hagi, þroska og velferð sérhvers barns fylgi því í grunnskólann. Foreldrar eru mikilvægur tengiliður milli skólastiganna en hlutverk þeirra felst meðal annars í því að miðla upplýsingum um börnin sín og leikskólagöngu þeirra. Þá eiga foreldrar jafnframt rétt á því að vita hvaða gögn fylgja börnum

þeirra frá leikskóla upp í grunnskóla og bregðast við þeim gögnum (Aðalnámskrá leikskóla, 2011; Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Til viðbótar við þetta sækir grunnskólinn stuðning og fræðslu til sérfræðipjónustu sveitarfélagsins sem hann er í en sérfræðipjónustu sveitarfélaga vegna grunnskóla er ætlað að veita starfsfólki skóla leiðbeiningar og aðstoð við störf sín svo hægt sé að vinna að hagsmunum nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011). Þá er einnig kveðið á um samfellu skólastiganna tveggja í 6. grein laga um grunnskóla nr. 91/2008, en þar kemur fram að í hverju sveitarfélagi skuli vera skólanefnd sem starfar í umboði sveitarstjórnar. Þessi nefnd á að fara með málefni grunnskóla eftir því sem lög og reglugerðir ákveða og sveitarstjórn eða sveitarstjórnir fela henni. Þar á meðal á hún að stuðla að tengslum og samstarfi milli skólastiga, þ.e. leik- og grunnskóla og grunn- og framhaldsskóla. Þá er einnig sagt í 6. grein laga um leikskóla 90/2008 að sveitarstjórn skuli koma á gagnvirku samstarfi milli leik- og grunnskóla. Einnig skuli gera grein fyrir samstarfi leik- og grunnskóla í skólanámskrám. Með því er átt við hvernig standa skuli að færslu og aðlögun barna milli skólastiganna tveggja. Þær persónuupplýsingar og gögn sem liggja fyrir um barn og eru talin nauðsynleg fyrir velferð og aðlögun þess í grunnskóla fylgja barninu, enda þagnarskylda gildandi en foreldrum skuli jafnframt vera gerð grein fyrir þeim upplýsingum sem fara á milli. Á þessu sést að talsverð áhersla er lögð á að nám barna sé í samfellu milli skólastiga.

Rof vísar hins vegar til reynslu sem er slitrótt og skortir tengsl við fyrri reynslu. Það má til dæmis hugsa sér línu sem færast upp eftir ási í ákveðinn tíma. Ef línan er jöfn og þétt er um samfellu að ræða. Fari línan hins vegar í stökkum eða ef hún brotnar er um rof að ræða. Síðan má tala um að línan sé afturhverf ef um endurtekningar er að ræða (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012).

Rannsókn sem Gerður G. Óskarsdóttir (2012) gerði á flutningi barna frá leikskólum yfir í grunnskóla annars vegar og frá grunnskólum yfir í framhaldsskóla hins vegar leiddi í ljós að nokkur samfella er á milli skólastiganna þar sem verðandi grunnskólabörn fara meðal annars í heimsóknir og eru í stafahópum svo eitthvað sé nefnt. Hins vegar sé afturhverft rof einnig sjáanlegt þar sem nemendurnir eru oft að gera sömu eða mjög svipaða hluti í grunnskólanum og þau gerðu í leikskólanum sem hefur letjandi áhrif á þau. Dæmi um afturhverft rof sem kom í ljós í rannsókn hennar er að unnið er með stafina, leikið með orð, rímað og fleira í leikskólanum en í 1. bekk er aftur byrjað á því að kenna stafina, einn í viku allan veturinn. Í rannsókn hennar kom einnig í ljós að lítið samstarf sé á milli skólastiganna og að upplýsingamiðlun þeirra á milli sé oft af skornum

skammti. Svipaðir hlutir komu fram í rannsókn Halldóru Haraldsdóttur en rannsóknin leiddi í ljós að samstarf skólastofnana á mótum skólastiga byggðist einkum á því að minnka kvíða og spennu nemenda, kynna þeim umhverfi og aðstæður grunnskólans en gengi síður út á að samræma kennsluhætti (Halldóra Haraldsdóttir, 2012).

Það er mikilvægt að móta samfellu í námi nemenda til að auðvelda þeim þau skref sem fylgja því að flytjast milli skólastiga. Í því ferli spila bæði foreldrar (heimili) og starfsfólk beggja skólastiga stórt hlutverk og því er mikilvægt að góð samvinna náist þeirra á milli (s.s. með tilliti til upplýsingaflæðis og trausts). Í ferlinu sem flutningurinn er getur einnig myndast rof sem getur virkað letjandi á nemendum. Það er því mikilvægt að slíkt gerist í sem fæstum tilfellum og að kennarar (starfsfólk) beggja skólastiga og foreldrar komi sér saman um að mynda samfellu milli skólastiganna tveggja.

2.7 Samantekt

Hér að framan hef ég reynt að gera grein fyrir helstu atriðum sem huga þarf að þegar nemandi með hreyfihömlun flyst milli skólastiga. Það þarf að huga að fyrra námi nemandans, skólabyggingu og aðgengi hans innan skólavettvangs, teymisvinnu fagmanna og foreldra sem og áhugasviði og námslegri og félagslegri stöðu nemandans. Þá er ekki síður mikilvægt að finna leiðir fyrir nemandann til að geta stundað nám sitt í skólanum, það þarf að afla þess útbúnaðar og námstækja sem hann þarf og koma honum fyrir.

Það er of seint að byrgja brunninn þegar barnið er dottið ofan í. Þetta máltæki á vel við í þessu tilfelli þar sem barninu getur jafnvel stafað hætta af, sé umhverfi skólans ekki lagað að þess þörfum, eða ef starfsfólk sem vinnur með barninu hefur ekki fengið nægilegan stuðning, fræðslu og þjálfun í umönnun þess áður en það kemur í skólann og eftir að það er komið í skólann. Aðlögun barnsins að skólanum er nefnilega ekki lokið þó það sé komið í skólann.

3 Aðferðafræði rannsókna

Í þessum kafla verður sagt frá þeirri aðferðafræði sem rannsóknin byggir á og framkvæmd hennar.

Tilgangur rannsóknarinnar var að safna upplýsingum varðandi flutning nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga svo hægt væri að þróa og bæta ferlið fyrir nemendur með hreyfihamlanir, foreldra þeirra og kennara. Markmiðið var svo að öðlast þekkingu og skilning á því hvernig staðið er að flutningi nemenda með alvarlega hreyfihömlun, úr leikskóla í grunnskóla. Þá er meðal annars átt við hvernig nemandi með hreyfihömlun, foreldrar hans og kennarar eru búnir undir skólagöngu hans.

Meginrannsóknarspurningin var „Hvernig er staðið að flutningi nemenda með hreyfihömlun milli skólastiga, úr leikskóla yfir í grunnskóla“. Í þessum kafla verður sagt frá aðferðafræði rannsóknarinnar, siðferðileg atriði hennar, gagnaöflun og gagnagreiningu

3.1 Inngangur rannsókna

Rannsóknin var eigindleg, byggð á hugmyndum félagslegra líkana þar sem fyrst og fremst verður horft á það hvernig skólinn lagar sig að nemandanum, bæði hvað varðar námslegar og félagslegar þarfir en síður að því hvernig nemandinn þarf að laga sig að skólanum. Þó munu læknisfræðileg sjónarhorn á fötlun einnig koma fyrir þar sem allir nemendur sem rannsóknin snýr að eru með greinda fötlun. Sú greining hefur áhrif á það hvernig þjónustu skólanna við þá er háttað. Rannsóknin var tvíþætt en tekin voru eigindleg viðtöl með opnum spurningum og þá var einnig gerð vettvangsathugun á högum barnanna í skólum þeirra. Ég valdi eigindleg viðtöl með opnum spurningum vegna þess að ég tel að hver og einn þátttakandi hafi sína upplifun á málinu og verði að geta tjáð sig nokkuð frjálst um viðfangsefnið og að lokum muni það gefa rannsókninni aukna dýpt.

Vettvangsathuguninni var svo ætlað að styðja við rannsóknina sem og taka út aðstöðu nemenda í skólanum en með vettvangsathuguninni fæst innsýn í félagslega stöðu og nám nemenda. Auk þess kynnist ég aðgangi þeirra að skólabyggingunum, íþróttasvæði og skólalóð í raun. Með þessum hætti tel ég mig hafa kynnst viðfangsefninu betur, en við vettvangsathugunina vöknúðu spurningar sem annars höfðu ekki komið upp og tel ég þær gefa rannsókninni aukna dýpt.

3.2 Þátttakendur

Rannsóknin sneri að reynslu þriggja barna og þeirra sem standa að þeim í skólanum og heima fyrir. Ég tók viðtal við þrjá umsjónarkennara, þrjá stuðningsfulltrúa, einn skólasálfræðing, einn þroskajálfa, einn deildarstjóra stoðþjónustu, þrjá fyrrum leikskólakennara og svo mæður barnanna.

Aðaláhersla var lögð á að ræða við foreldra, umsjónarkennara, stuðningsfulltrúa og fyrrum leikskólakennara barnanna og hafa reynslu þeirra í forgrunni en nota reynslu annarra til að styðjast við ef það vantaði upplýsingar til þess að fá heildarmyndina. Þessir aðilar þekkja börnin frá mismunandi sjónarhornum og hafa fylgt þeim á mismunandi vegferð ef svo má að orði komast. Til að mynda fylgdu leikskólakennararnir barninu síðustu skref þess í leikskóla en svo tóku grunnskólakennararnir við barninu þegar það kom upp í grunnskólann. Foreldrið hefur svo heildarsýn á foreldrasamstarf og sína sýn á það hvernig flutningurinn milli skólanna tókst til. Þátttakendur voru valdir með það í huga að reynt væri að endurspegla sem flestar hliðar á flutningi barnanna milli skólastiganna tveggja þar sem upplifun þeirra á flutningnum gat verið misjafn þar sem þeir tengdust börnunum á ólíkan hátt.

Börnin er rannsóknin sneri að hófu öll nám í grunnskóla á árunum 2013 og 2014 og voru þau því í fyrsta og öðrum bekk þegar rannsóknin var gerð. Þau stunduðu nám hvert í sínum grunnskólanum, hvert í sínu bæjarfélaginu og þekktust því ekki innbyrðis. Þá var jafnframt miðað við að þau notuðu hjálpartæki eins og hjólastól og standbekk dagsdaglega.

Þátttakendur fann ég með aðstoð fræðslustjóra og skólastjórnenda víða að af landinu en öllum fræðslustjórum á landinu voru sendar upplýsingar um rannsóknina og beiðni um aðstoð við val á þátttakendum. Þeir höfðu þá ýmist beint samband við skólana og báðu skólastjórnendur um að aðstoða mig sem þeir og gerðu eða sendu mér upplýsingar um skóla þar sem börn sem hentuðu skilgreiningu á þátttakendum stunduðu nám. Ég sendi þá þeim skólastjórnendum einnig upplýsingapóst um rannsóknina og beiðni um val á þátttakendum og þar með fór boltinn að rúlla. Skólastjórnendur komu mér í samband við foreldra, umsjónarkennara, stuðningsaðila og aðra aðila sem höfðu séð um flutninginn með leyfi foreldra. Foreldrarnir sjálfir höfðu svo milligöngu um leikskólann ýmist með því að benda mér á hvar börnin þeirra höfðu verið í skóla og senda skólanum tölvupóst þar sem þeir tóku fram að ég hefði leyfi þeirra fyrir rannsókninni eða að þeir hringdu í skólana og létu vita.

3.3 Gagnaöflun

Gagna var aflað með viðtölum sem einkennast af opnum spurningum og með vettvangsglósum frá vettvangsathugunum. Með opnum spurningum er átt við spurningar sem gefa viðmælenda tækifæri til að tjá sig nokkuð frjálst um viðfangsefnið sem spurt er um, þar sem spurningarnar kalla á útskýringar og umræður en ekki aðeins á játandi eða neitandi svör. Viðtöl með opnum spurningum eru því líkari samtali en viðtali þó umræðuefnið sé ákveðið fyrirfram. Rannsakandi þarf því að vera búinn að undirbúa viðtalið vel en hann þarf að gæta þess að vera sem minnst stýrandi og nota virka hlustun (Helga Jónsdóttir, 2003). Þá er opnum (unstructured, in depth) viðtölum beitt og spurningum fylgt þannig eftir að kafað er djúpt í reynslu og þekkingu viðmælenda þar sem ætlunin er að fá fram reynslu viðmælenda á flutningi barna með hreyfihömlun milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla. Opin viðtöl snúast um að laða fram lýsingar á sammannlegum reynsluheimi með því að rannsakandi ræðir við viðmælenda á jafnréttisgrundvelli um ákveðið viðfangsefni. Viðfangsefnið er því ákveðið fyrirfram en ekki innihald samræðnanna. Viðtölin eru mismunandi frá einum þátttakanda til annars þó að öll snúist þau um sama viðfangsefnið (Helga Jónsdóttir, 2003; Kvale, 1996). Þetta rannsóknarform varð fyrir valinu vegna þess að ég tel það gefa rannsókninni aukna dýpt þar sem fleiri hliðar á sama málefni koma fram. Ákveðinn rammi er þó settur utan um viðtalið. Viðtalsrammana má sjá í viðhengi C, D og E.

Sérhvert viðtal tók 20-60 mínútur en viðtölin við kennara, stuðningsfulltrúa og aðra starfsmenn skólans fóru fram í skólum þeirra, hvort heldur það var leik- eða grunnskóli. Viðtölin við foreldrana fóru hins vegar fram í heimahúsi, fræðslusetri og í gegnum skype. Fyrst stóð til að öll viðtölin færu fram á heimavelli viðmælenda til að reyna stuðla að öryggistilfinningu viðmælenda þar sem ég tel að afslappandi umhverfi sem viðmælendi þekkir til og líður vel í sé líklegra til að vekja með honum öryggistilfinningu sem þá skilar sér í viðtalinu. Þótt viðtölin hafi ekki farið fram á heimavelli viðmælenda meðal annars vegna framkvæmda á heimilum tel ég það ekki hafa komið að sök þar sem ágætt traust myndaðist milli mín og þátttakenda gegnum bréfaskriftir fyrir og eftir viðtölin.

Viðtölin voru tekin upp á hljóðupptökutæki og þau svo afrituð og dulkóðuð þannig að persónuupplýsingar voru gerðar órekjanlegar (m.a. var nöfnum og staðarheitum breytt).

Vettvangsglósur voru teknar í vettvangsheimsóknum í skóla barnanna en ég fór í eina vettvangsheimsókn í sérhvern skóla þar sem ég dvaldi einn morgun. Þar fylgdist ég með börnunum og skoðaði aðstæður þeirra þar sem

ég fylgdist með námi þeirra, félagslegum tengslum og aðgengi þeirra innan vettvangs skólans (skólabyggingar, skólalóðar sem og íþrótt- og tómstundasvæðis). Ég fylgdist bæði með inni í bekk þegar kennsla fór fram en einnig skoðaði ég skólahúsnæði og íþróttaaðstöður skólanna í fylgd með starfsmanni skólanna sem og á eigin vegum. Vettvangspunkta skráði ég niður í þar til gerða bók en einnig tók ég upp nokkur óundirbúin samtöl og hljóðritaði þau á sama hátt og önnur viðtöl í rannsókninni.

Vettvangsathuguninni var ætlað að styðja við og/eða hrekja þær upplýsingar sem ég fékk með viðtalsrannsókninni (sjá athugunarlista fyrir vettvangsathugun í viðhengi 6).

3.4 Gagnagreining

Þegar kemur að úrvinnslu gagna þarf að ákveða hvernig greina á gögnin til þess að þau svari þeim spurningum sem lagt var upp með í upphafi. Markmiðið í þessari rannsókn var að fá svör við því hvernig staðið væri að flutningi nemenda með hreyfihömlun milli skólastiga.

Gögnin voru greind (analyzed) í anda grundaðrar kenningar (e. grounded theory). Þá eru rannsóknargögn skoðuð línu fyrir línu, túlkanir skráðar og efnisinnihald gagnanna dregið saman í ákveðna flokka. Síðan er hver flokkur fyrir sig lesinn og fundin þemu sem mynda niðurstöður rannsóknarinnar (Strauss og Corbin, 1998, Lichtman, 2010). Þetta gerði ég með því að hlusta á hvert og eitt viðtal þegar það hafði verið tekið og afrita það frá orði til orðs. Því næst las ég yfir viðtölin línu fyrir línu og dró efnisinnihald gagnanna saman með fræðilega hlutann og rannsóknarspurningarnar í huga.

Á þennan hátt fékk ég út eftirtalin þemu; undirbúning, stuðning, aðlögun, tilfinningar, hjálpartæki, aðgang og persónueinkenni nemenda.

Að lokum flokkaði ég viðtalsgögnin eftir því við hvern var rætt. Þannig flokkaði ég viðtöl við umsjónarkennara saman, stuðningsfulltrúa saman, foreldra saman o.s.frv. Að lokum fann ég svo út hvað var líkt og ólíkt í gögnunum og skipti niðurstöðum í eftirtalda kafla:

- -Samstarf grunnskóla og leikskóla – undirbúningur barnanna.
- -Félagslegur undirbúningur og stuðningur við nemanda kringum flutninginn.
- -Námsstuðningur og aðlögun
- -Undirbúningur skólans – starfsfólks- og teymisvinna
- -Samstarf heimila og skóla
- -Undirbúningur – umhverfi

3.5 Siðferðileg atriði

Ég byrjaði á að tilkynna rannsóknina til Persónuverndar, þá sótti ég um leyfi til foreldra barnanna og skólastjórnenda leik- og grunnskólanna sem þau voru í eða höfðu verið í. Að lokum voru viðmælendur beðnir um að gefa upplýst samþykki fyrir rannsókninni með því að skrifa nafnið sitt á þar til gert eyðublað. Upplýst samþykki er grundvallaratriði þegar kemur að siðferði í rannsóknum. Með upplýstu samþykki eru þátttakendur meðal annars látnir vita hvað sé verið að rannsaka, hvernig rannsóknin fer fram, hve langan tíma hún tekur og hvernig niðurstöður hennar verða notaðar (Hanna Björg Sigurjónsdóttir, 2006). Það er hins vegar ekki nóg að upplýsa um rannsóknina sjálfa heldur þurfa rannsakendur að sjá til þess að þátttakendur taki þátt af fúsum og frjálsum vilja (Sigurður Kristinsson, 2003:163). Með upplýstu samþykki er litið til sjálfræðisreglunnar. Samkvæmt Sigurði Kristinssyni (2003) kveður sjálfræðisreglan á um virðingu fyrir manneskjunnari og sjálfræði hennar og er því mikilvægt að upplýsa þátttakendur um rannsóknina. Þetta gerði ég með því að hafa samband við þátttakendur sjálfa en jafnframt tók ég fram á eyðublaði upplýsts samþykkis sem ég reyndi að hafa skýrt og auðlæsilegt að þátttakendum væri ekki skylt að svara einstaka spurningum og að þeim væri jafnframt frjálst að hætta þátttöku hvenær sem var í rannsóknarferlinu (sjá viðhengi A).

Til að forðast að valda viðmælendum skaða gerði ég mitt besta til að dulkóða viðtöl og gögn frá viðmælendum þannig að persónulegar upplýsingar þekktust ekki í lokaverkefninu (þá var t.d. kynjum nemenda, staðarháttum og öðrum persónurekjanlegum atriðum breytt). Einnig voru þær niðurstöður sem ég taldi að hugsanlega væri hægt að rekja til barnsins bornar undir foreldri þess og fengið leyfi fyrir birtingu þeirra í verkefninu en um viðkvæman hóp er að ræða þar sem fáir einstaklingar eru á landinu á þessum aldri með þessa tilteknu tegund greiningar.

Önnur regla í siðferði rannsókna er skaðleysisreglan sem gengur út á að varast skuli að valda skaða með rannsókninni (Sigurður Kristinsson, 2003). Þetta gerði ég meðal annars með því að bjóða viðmælendum að hafa samband við mig ef rannsóknin hefði valdið þeim einhverju tilfinningaróti og þá ætlaði ég að beina þeim til viðeigandi sérfræðings t.d. sálfræðings. Þess gerðist þó ekki þörf. Ég reyndi jafnframt að ganga þannig frá gagnagreiningu að viðmælendur væru sáttir t.d. með því að bera undir þá greiningu á viðtölum þeirra þar sem ég taldi þörf á. Ég bað viðmælendur jafnframt um að samþykkja birtingu niðurstaðna ef þær voru viðkvæmar eða ef ég taldi hugsanlegt að hægt væri að rekja þær til barnanna.

Þriðja reglan, velgjörðarreglan, gengur út á að aðeins skuli gera rannsóknir sem leiða af sér úrbætur fyrir mannkyn (Sigurður Kristinsson, 2003). Ég skil þetta sem svo að mikilvægt sé að birta niðurstöður rannsóknarinnar með einhverjum hætti. Með því mætti reyna að opna umræður um flutning nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga og jafnvel mynda þrýstiafl á skólastjórnendur til að bæta aðstæður nemenda með hreyfihamlanir. Fyrsta birting efnisins er að fá þetta verkefni samþykkt og birt á skemman.is.

Að lokum skal nefna réttlætisregluna sem kveður á um sanngirni á dreifingu gæða og byrða (Sigurður Kristinsson, 2003:164). Ég tel að unnið hafi verið með þessa dreifingu gæða og byrða með birtingu þessa verkefnis en jafnframt vonast ég til að fá niðurstöður birtar með öðrum hætti en ég tel að allir geti grætt á birtingu niðurstaðnanna þar sem rannsókn um flutning hreyfihamlaðra barna hefur ekki verið gerð hér á landi áður. Þá vonast ég til þess að birting niðurstaðna geti opnað umræðu um flutning nemenda með hreyfihömlun milli skólastiganna tveggja. Sú umræða gæti leitt til ihugunar skólastarfsfólks, þá ekki síður kennara og skólastjórnenda, á því hvað mætti betur fara í sambandi við flutningana. Ég tel að ef kennarar, skólastjórnendur og foreldrar yrðu meðvitaðir um það sem vel er gert og það sem betur mætti fara þegar barn með hreyfihömlun flytur milli skólastiga gæti það auðveldað barninu ferlið og þá um leið kennurum og foreldrum. Þá þökkudu sumir þátttakendur mér í vettvangsheimsókninni og sögðust sjá skólann og aðstæður nemenda í öðru ljósi en áður.

Hugsanlegir veikleikar rannsóknarinnar eru meðal annars hve erfitt reyndist að dylja þátttakendur þannig þeir þekkt ekki en um lítinn afmarkaðann hóp er að ræða hér á landi. Það hefði getað gefið rannsókninni aukið gildi ef safnað hefði verið upplýsingum frá börnunum sjálfum en þar sem hópurinn sem rannsóknin sneri að var bæði fámennur og viðkvæmur var sú ákvörðun tekin að gera það ekki en jafnframt var talið að foreldrar væru talsmenn barna sinna og að þeir endurspegluðu að flestu leiti bæði reynslu og viðhorf barnanna. Þegar veikleikar rannsóknar eru skoðaðir þarf einnig að horfa til viðhorfa, reynslu og þekkingar rannsakanda því hann aflar og vinnur úr gögnum og hefur reynsla hans og þekking því áhrif á rannsóknina (s.br. Kvale, S., 1996). Reynsla mín og þekking á efninu áður en ég fór af stað með rannsóknina var ekki mikil hinsvegar hafði ég ákveðnar hugmyndir um hvernig þessi flutningur færi fram, hvernig aðstæður í skólunum ættu að vera og hvernig félagslegur- og námslegur stuðningur við nemendur með sérþarfir ættu að vera auk þess sem ég las mér mikið til um efnið áður en gagnasöfnun hófst þessar hugmyndir móta því rannsóknina þó ég hafi haldið rannsóknardagbók og reynt að leggja hugmyndir mínar til hliðar og gæta hlutleysis.

4 Niðurstöður

Í þessum kafla verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknarinnar. Sagt verður frá því hvernig samstarfi grunnskóla og leikskóla er háttað í aðlögunarferli leikskólabarna í grunnskóla, það er, hvernig skólarnir undirbúa börnin fyrir verðandi flutning í grunnskóla. Þá verður einnig sagt frá samstarfi heimila og skóla barnanna og hvernig haldið er áfram með stuðning við nemendur hvað varðar bóklegt nám, félagsleg tengsl og líkamlega þjálfun eftir að í skólann er komið.

4.1 Samstarf grunnskóla og leikskóla – undirbúningur barnanna

Þeir leikskóla- og grunnskólakennarar sem rætt var við voru sammála um að mikilvægt væri að búa börnin undir komu þeirra í grunnskólann. Undirbúningurinn fólst einkum í heimsóknum elstu leikskólabarnanna í grunnskólana með leikskólakennurum sínum. En þeir nemendur sem rannsóknin sneri að fóru almennt ekki í aukaheimsóknir umfram jafnaldra sína. Þó fóru iðjuþjálfari og stuðningsfulltrúi eins barnsins með það í tvær aukaheimsóknir vorið áður en barnið hóf nám í grunnskólanum. Í þeim heimsóknum hittu þau verðandi umsjónarkennara barnsins á útisvæði grunnskólans og var lóðin þá tekin út með þarfir barnsins í huga en einnig kynntist barnið útisvæðinu betur en ella.

Í öðrum heimsóknum í grunnskólana var nemendum meðal annars kynnt aðstaða skólanna, það er skólahúsið sjálft, skólalóð og íþróttaaðstaða skólanna sem ýmist var innan veggja skóla eða í almennu íþróttahúsi. Þá var jafnframt farið í verkefnavinnu þar sem börnin unnu að verkefnum með talningu og sporun auk þess sem nemendur voru látnir skrifa nafnið sitt. Þá fóru börnin einnig í íþróttatíma og heimsóttu skólavist/tómstundaheimili skólans. Auk þess fóru þau einnig á árshátíðir í grunnskólana og í skipulagðar nestisferðir með nemendum úr grunnskólum en þá hittust hóparnir á ákveðnum stað með nesti sem þeir borðuðu saman og fóru í leiki. Þetta samstarf er þó alltaf að eflast enda í þróun frá ári til árs á þann hátt að við bætast nýjar heimsóknir og viðburðir um leið og aðrir eldri sem ekki hafa reynst nægilega vel detta út. Eins getur skipulag á heimsóknum breyst en dæmi um slíkt er að eitt bæjarfélagið fór að leggja meiri ábyrgð á

undirbúning nemenda fyrir grunnskólann á herðar foreldra sem kjósa að senda barnið sitt í annan skóla en hverfisskóla þess. Í því sveitarfélagi er foreldrum send tilkynning um hvenær skipulagðar heimsóknir og viðburðir í grunnskólanum sem þeirra barn mun fara í eru og er það þá á ábyrgð foreldra hvort barnið mætir í þá tíma og á viðburði eða ekki.

Hér á eftir læt ég fylgja dæmi um hvernig heimsóknir voru sniðnar í einu sveitarfélaginu en þar fóru nemendur úr fyrsta bekk í heimsókn í leikskólann tvisvar sinnum yfir skólaárið. Elstu börnin í leikskólanum fara í samtals sex heimsóknir yfir í grunnskólann árið áður en þau hefja nám í grunnskólanum. Þetta eru þrjár heimsóknir fyrir áramót og þrjár eftir áramót. Útisvæði grunnskólans er heimsótt í tveimur þessara heimsókna, í annað skiptið í frímínútum en hin heimsóknin er höfð á skóladagvistartíma. Í bæði þessi skipti hittu börnin úr leikskólanum nemendur úr grunnskólanum. Hinar heimsóknirnar voru svo heimsóknir þar sem tekið var á móti elstu börnunum úr leikskólanum inni í skólastofunni sem sex ára börnin notuðu hvað mest. Í tveimur heimsóknanna tók fyrsti bekkur á móti þeim og var þeim þá öllum skipt upp í hópa og fóru í sameiginlega vinnu. Í hinum heimsóknunum voru leikskólabörnin inni í bekkjarstofu fyrsta bekkjar með leikskólakennara sínum og unnu skólaverkefni. Börnin hittu svo umsjónar-kennara sinn í maí. Í samstarfi þessa leik- og grunnskóla er reynt að láta börn sem flytjast milli skólastiganna tveggja hitta verðandi umsjónar-kennara sinn fyrir sumarfrí en að sögn er misjafnt hvort það takist eða ekki.

Með þessu samstarfi milli leik- og grunnskóla barnanna er reynt að gefa börnunum færi á að kynnast grunnskólanum og atburðum þeim tengdum. Þannig fá börnin grófa mynd af grunnskólaumhverfinu sem og hvað sé gert í grunnskólanum. Þá fá börnin jafnframt örlitla nasasjón á því til hvers er ætlast af þeim þegar þangað er komið.

Bæði foreldrar og kennarar sem rætt var við fannst þessi hluti aðlögunar, það er heimsóknir barnanna í grunnskólanna mjög mikilvægur. Þeir töluðu um að þeim þætti hún ætti að byrja haustið áður en barnið færi í skólann og standa yfir þann vetur því þessi flutningur væri gríðarlegt stökk fyrir börnin, þar sem þau kæmu úr vernduðu leikskólaumhverfi yfir í mun stærra og ekki eins verndað grunnskólaumhverfi. Ein móðirin hafði þetta að segja um mikilvægi heimsóknanna:

Það þarf að leyfa barninu að kynnast skólaumhverfinu áður en það byrjar í skólanum... það finnst mér að ætti bara að vera skylda! Það á bara taka heilann vetur í þetta... þú veist veturinn áður en þau byrja í skólanum.

Heimsóknirnar voru taldar gefa börnunum möguleika á því að kynnst umhverfi skólans sem og starfsfólki hans og einhverjum börnum sem þar væru fyrir og vera til þess fallnar að draga úr kvíða og spennu hjá börnunum þar sem þau sá hvernig hlutirnir ganga fyrir sig innan veggja grunnskólans.

Hér er vitnað í orð einnar móðurinnar:

Þau [börnin] gera sér grein fyrir því mörg hver að þau eru ekki heilbrigð.. þau eru ekki eins og hin börnin... þá glíma þau oft við einhvers konar kvíða þó þetta sé ekki alltaf rökrétt.. og þá er voðalega gott fyrir þau... að vita bara út í hvað þau eru að fara og þá er náttúrulega bara að kynna þetta fyrir þeim.

Með þessum orðum átti móðirin við að það þyrfti að kynna skólann vel fyrir nemendum til að draga úr kvíða hjá þeim. Þar sem þau væru oft búin að búa sér til ímyndaðar hindranir sem þau sæju svo að væru ekki í raun og veru þegar þau skoðuðu skólann og kynntust skólastarfsfólkinu. Þessu svipar til þess sem allir kennarar sem rætt var við í rannsókninni nefndu en samkvæmt þeim reynir töluvert á persónuleika nemenda, meðal annars hvað varðar flutning og aðlögun í skólanum. En allir kennararnir sem rætt var við lögðu töluvert upp úr persónueinkennum barnanna sem rannsóknin sneri að og voru þeir sannfærðir um að jákvæðni þeirra og seigla skilaði þeim áfram og hefði töluvert með það að segja hvernig þeim gengi í skólanum, bæði í námi og félagslegum samskiptum.

4.2 Félagslegur undirbúningur og stuðningur við nemendur

Þátttakendur voru allir sammála um að persónueinkenni barnanna hefðu töluvert um það að segja hvernig undirbúningur þeirra að grunnskólanum gengi en ekki síður hvernig þeim vegnaði í skólanum að honum loknum, bæði þegar kæmi að námi og félagslegum samskiptum. Þeim nemendum sem höfðu jákvæðan persónuleika, sýndu þrautseigju og seiglu gengi betur en þeim sem ekki hefðu jafnsterkan persónuleika. Það er því mikilvægt að styrkja félagsleg tengsl og sjálfsmynd nemendanna. Þegar rannsóknin var gerð stóðu nemendur vel að vígi í félagsþroska að mati foreldra og kennara en tvö eftirfarandi dæmi sýna hvað umsjónarkennarar sögðu um nemendur sína. Sá fyrri sagði:

Hann [nemandinn] hefur líka svo margt með sér... hann hefur svo sterkan karakter... sterka útgeislun og mikið að gefa og þetta náttúrulega sem að fleytir honum hálfu leið... það er þetta ofboðslega jákvæða hugarfar þó hann eigi náttúrulega sín móment eins og allir...

Hinn umsjónarkennarinn hafði einnig jákvæða sýn á nemanda sinn og sagði:

Hann [nemandinn] er ótrúlega... hann bara er... hann er bara svolítið sterkur... sko... hann er hérna með gott sjálfstraust og glaður... glaðlyndur og það vinnur rosalega með honum hvað hann er glaðlyndur... það er auðveldara að þjónusta hann með... ef það má orða það þannig.

Sumir nemendur eiga erfitt með félagslegan þroska framan af, það er í leikskólanum og í byrjun grunnskólans. Viðmælendur töldu þetta meðal annars stafa af langri sjúkrahúslegu og litlum félagslegum samskiptum við jafnaldra. Þar sem allir viðmælendur voru vakandi yfir því hvaða áhrif sú reynsla hefði á nemendurna var hægt að vinna að því að efla félagsþroskann. Það var meðal annars gert með því að fylgjast með félagslegri stöðu þeirra í leik og námi sem og með því að aðstoða þau þegar þörf væri á. Til þess voru farnar ýmsar leiðir en þar á meðal má nefna að litið var til þess hvaða börn höfðu verið saman í leikskóla og verið félagar þar þegar raðað var niður í bekki í grunnskólanum. Þannig var reynt að setja þau börn sem höfðu myndað góð tengsl sín á milli í leikskóla saman í bekki þegar þau kæmu í grunnskólann. Þetta gátu þeir meðal annars gert strax í grunnskólanum vegna þeirra pappíra sem fylgdu nemendunum yfir í skólann en einnig vegna skilafunda þar sem farið var yfir fyrra nám og reynslu nemenda. Á skilafundum sem haldnir eru áður en börnin byrjuðu í grunnskóla var meðal annars farið yfir það hvort börnin ættu vini í leikskólanum og hverjir væru þeirra helstu vinir þar. Í leikskólanum hafði verið notast mikið við mann á mann samskipti og leiki með börnunum þar sem barnið þurfti bara að einbeita sér að kennaranum eða barninu sem leikið var við en þar með var áreitum fækkað og leikaðstæður einfaldaðar. Það var jafnframt gert með því að nota litla leikhópa, þar sem að hámarki fimm börn léku saman. Leikskólakennari fylgdist svo með þessum samskiptum og stýrði jafnvel leiknum. Þá sögðust leikskólakennarar barnanna jafnframt hafa verið meðvitaðir um það hvernig þeir vildu skila börnunum af sér yfir í grunnskólann. En það sneri þá mestmegnis að því að

gera börnin sem sjálfstæðust þannig þau gætu bjargað sér sem mest sjálf innan veggja grunnskólans. Í grunnskólanum var haldið áfram með að vinna að félagslegum þroska nemendanna meðal annars með því að halda áfram með að stuðla að maður á mann samskiptum sem þá var meðal annars gert með því að leyfa vini eða samnemanda að vera inni með barninu í frímínútum þegar barnið komst ekki út t.d. vegna veðurfars og snjóalaga. Þá var börnunum jafnframt stundum leyft að bjóða vini með sér þegar þau voru tekin út úr kennslustundum í sértíma. Kennararnir sögðu þetta reynast vel og að fleiri nemendur hefðu sóst eftir því að fá að fara með í tímana en hefðu fengið. Þeir töldu jafnframt að vinsældir tímanna ýttu undir vinsældir þeirra nemenda sem þurftu að fara í tímana. Eða eins og einn kennarinn sagði:

Sko þau eru bara hérna inni að leika sér í frímínútum... þeim finnst sport að vera inni með honum í frímínútum þannig að það er... hérna... þess vegna virkar þetta fint... það má jafnvel segja að þetta ýti undir vinsældir hans... þetta skemmir allavega ekki fyrir...

Þrátt fyrir velvilja og áhuga kennara á félagslegri stöðu nemendanna sinna og áherslu á að þeim gengi sem best í félagslegri þátttöku höfðu foreldrar barnanna áhyggjur af félagslegri stöðu barna sinna innan grunnskólanna. Virtust þessar áhyggjur einkum byggja á litlu upplýsingaflæði um vinatengsl frá skólanum til foreldra. Þá kom jafnframt fram að börnin ættu það til að vera ein þar sem þau næðu ekki að halda í við hin börnin og fréttu foreldrarnir það þá yfirleitt frá börnunum sjálfum en ekki kennurum eða stuðningsfulltrúum. Vegna þessa fannst foreldrum þeir oft knúnir til að vera duglegir að spyrja um félagslega stöðu barnsins í skólanum, það er, hvort það ætti vini eða hvort það væri mikið eitt og hvað það væri þá að gera. Ein móðirin lýsti þessu svohljóðandi:

Ég er rosa dugleg að spyrja... á hann vini og allt það sko... það hefur stundum verið sko... í frímínútum... þú veist... það fara allir í fótbolta... hann er svolítið á kantinum.“ Síðar í viðtalinu hélt hún áfram: „Ég hafði smátilfinningu fyrir að hann væri einn sko... og þegar ég spyr og þá kannski.. uhh.. já og þá var það svolítið... ég vil að þær komi og tali við mig... ekki að ég sé að uppgötva hlutina gegnum barnið.

Þó kom jafnframt fyrir að börnunum var sýndur áhugi af mun eldri nemendum. Foreldrum og kennurum þótti sá áhugi fremur óæskilegur hvað varðar félagslega þátttöku barnanna því vegna þessa áhuga frá eldri nemendum færu þau að ýta jafnöldrum sínum í burtu. Foreldrarnir og kennararnir horfðu því fram á að barnið myndi einangrast og ekki eiga greiða leið inn í jafningjahópin aftur þegar áhugi eldri nemenda færi að dala á þeim því þau töldu að eldri nemendurnir yrðu ekki framtíðarvinir þeirra yngri og því var þetta stöðvað. Það er þó spurning hvort ekki hefði mátt virkja áhuga eldri nemenda til að styðja við yngri nemendur og byggja upp einhverskonar jafningjahópa yngri nemendunum til stuðnings. Þetta á sér ekki síst stað úti á skólalóð þar sem börnin eru saman í frímínútum en útisvæði skólanna er jafnframt misjafnlega í stakk búið til að ýta undir félagslega þátttöku hreyfihamlaðra nemenda. Það var aðeins í einum af þeim þremur skólum sem ég skoðaði í vettvangsathugun minni sem aðgengi var þannig frágengið á útisvæði að það hindraði ekki nemenda í að komast ferða sinna dagsdaglega, ef frá er talið þegar snjór var yfir öllu. En algengt var að snjóalög hindruðu félagslega þátttöku nemenda í frímínútum að vetri til þar sem þeir komust ekki ferða sinna í snjónum. Í þeim skóla var skólalóð steipt en í hinum skólunum var hún annaðhvort á nokkurs konar stöllum eða með mjög grófri mól þannig að hjólastólarnir sukku.

Einnig bar á töluverðum framkvæmdum á tveimur af þremur skólalóðum og þær jafnvel afgangar að stórum hluta og leiksvæði því mjög afmörkuð eða erfið yfirferðar og áttu nemendurnir af þeim sökum erfitt með að fylgja jafnöldrum sínum eftir í leik og starfi á útilóð. Þá voru leiktæki yfirleitt ekki hönnuð fyrir hreyfihömluð börn þar sem þau komust ekki í þá kastala né rólur sem voru á skólalóðum vegna fötlunar sinnar og það kom fyrir að þau þurftu að bíða eftir leikfélaga meðan hann skellti sér í leiktækin.

Þá kom jafnframt fram mikilvægi þess að hjálpartæki nemenda væru í lagi þegar kæmi að félagslegum samskiptum barnanna og skólustarfi. Það segir sig sjálft að nemandi með mikla hreyfihömlun kemst ekki langt ef hjálparbúnaður hans er ekki í lagi. Í tilfelli nemendanna sem þátt tóku í rannsókninni reyndust hjálpartækin henta þeim, vera rétt stillt og virka. Hinsvegar hafði eitt barnanna verið með rafmagnsstól meðan það var í leikskóla sem oft varð straumlaus vegna lélegs mótors eða rafhlöðu. Þetta varð til þess að stærstum hluta þess tíma sem barnið var í leikskólanum var varið í að bíða eftir nýrri rafhlöðu eða nýjum mótor í stólinn en barnið var í leikskólanum í rúmt ár.

4.3 Námsstuðningur og aðlögun

Byrjað var að huga að námsaðstoð og námsaðlögun nemendanna áður en þeir byrja í grunnskólanum, með því meðal annars að halda skilafundi milli leikskólans og verðandi grunnskóla nemandans þar sem farið var yfir helstu þarfir nemandans, veikleika og styrkleika, félagslega stöðu hans og fyrra nám eins og til dæmis hljóm-2 niðurstöður. Þessir fundir voru því nýttir til að kynna nemendur fyrir því starfsfólki grunnskóla sem mætt var á fundina (yfirleitt þroskaþjálfum og sérkennurum) auk þess sem niðurstöður þeirra voru jafnframt notaðar til að búa til svokallaðar móttökuáætlanir. Algengt er að notast sé við áætlanir í skólum þegar tekið er á móti mikið fötluðum nemendum eða nemendum sem þurfa aðstoð við nám og félagslegar athafnir í skólunum. Í móttökuáætlunum grunnskólanna kom meðal annars fram hvernig stuðningi við nemandann skyldi háttað, skipulag námskrár, hvaða nauðsynlegu hjálpartæki og aðbúnað nemandinn þyrfti að hafa í skólanum og fleiri þættir sem sneru að kennslu og viðveru nemandans í grunnskólanum. Það virðist þó mismunandi fyrir hvaða nemendur skólar nýta slíkar áætlanir en slík áætlun var til að mynda notuð hjá tveimur af þremur nemendum í rannsókn minni. Sá skóli sem ekki notaði slíka móttökuáætlun notar þær aðeins fyrir nemendur sem fara í sérdeild. Sá skóli er vanur móttöku mikið fatlaðra nemenda og taldi að aðstæður og vitneskja um fötlun nemandans væru allar til staðar í skólanum auk þess sem þar var móttökuáætlun einkum notuð fyrir þau börn sem fóru í sérdeild. Þá voru barnið og umönnunaraðilar þess jafnframt taldir geta tjáð sig ef þá vanhagaði um eitthvað eða ef eitthvað kæmi upp. Þrátt fyrir þessa sameiginlegu fundi leik- og grunnskólakennarana sagði einn umsjónarkennarinn:

Það er farið yfir það þegar það er farið yfir listann sem leikskólinn skilar af sér þá er... þá fáum við að vita í rauninni hvað... hvað er búið að vera vinna með... en svo er náttúrulega svo mismunandi eftir leikskólum hvað þeir gera... sko... eins og þessi er kannski með lubba og málbeinið en annar ekki þannig að þú veist en...

Með þessum orðum átti kennari við að börnin kæmu með svo ólíkan bakgrunn úr leikskóla að erfitt reyndist að byggja ofan á fyrra nám þeirra. Sama hljómgrunn var að heyra hjá öðrum umsjónarkennurum sem rætt var við í rannsókninni. Leikskólakennararnir tóku það hins vegar fram að í leikskólum þeirra væri og hefði verið starfandi einhvers konar starf fyrir eldri börn, þótt sú vinna sem þar færi fram væri yfirleitt ekki tengd

grunnskólanum heldur væru börnin að vinna að alls kyns verkefnum þar. Þar var yfirleitt unnið í fjögurra til fimm barna hópum með tónlist, hreyfingu og aðra námsþætti leikskólans. Þá var jafnframt lögð áhersla á málörvun og að efla heyrnræna úrvinnslu og hljóðkerfisþætti (hljómpætti) hjá börnunum en minni áhersla á beina stafainnlögn og reikning. Þó var lögð áhersla á að hafa læsisvænt umhverfi og í einum leikskólanna hafði einnig verið unnið með stærðfræði eða talnagreind. Þessu til viðbótar hafði eitt barnið byrjað að fara í tölvutíma ásamt deildarstjóra sínum einu sinni í viku og oftast ef tækifæri gafst. Þar fékk barnið að slá inn og læra stafina en um leið að læra að leita upplýsinga á internetinu og í leikjum. Fyrst í stað fór barnið eitt í þessa tíma en í janúar, febrúar fóru aðrir krakkar að fara með honum því það þurfti eins og deildarstjórinn á leikskólanum orðaði það:

...að læra að í skólanum er stundum einhver ofan í manni þó maður sé að læra. Það var svolítið erfitt fyrst þar sem hann gat ekki verið kóngurinn og þurfti að læra að skiptast á en það var ákveðið markmið að hann myndi læra deila með öðrum.

Með þessu átti kennarinn við að það þurfi allir nemendur að læra að vinna með öðrum börnum og að það sé öðruvísi en að fá aðstoð frá fullorðnum. Haldið var áfram með þessa tölvuvinnu eftir að í grunnskólann kom þar sem tölvur voru jafnframt notaðar sem námshjálpartæki þar. Tveir nemendanna áttu erfitt með skrift og nýttu sér því tölvur sem hjálpartæki í tímum. Yfirleitt sáu stuðningsaðilar um að aðstoða nemendur með hreyfihömlun við tölvuvinnu sína og mismunandi var hve mikið stuðningsaðili beitti sér við aðstoðina og hve mikið hann lét nemandann gera sjálfan. Það kom þó jafnframt fyrir að umsjónarkennari og þroskaþjálfari tækju að sér leiðsögnina eða aðstoðuðu við kennslu nemanda á tölvuna (Vettvangur, 20. apríl 2014). Stuðningsfulltrúar barnanna höfðu þó ekki menntun í notkun tölva sem hjálpartækja í námi heldur voru þær sjálfmenntaðar eða höfðu tekið einhver örnámskeið sem fjölluðu um tölvur sem hjálpartæki í námi. Það var þó ekki einungis fyrra tölvunám nemenda sem grunnskólastarfsfólk lagði áherslu á að byggja ofan á, því grunnskólakennararnir nefndu að þeir skoðuðu meðal annars hljóm-2 niðurstöður og reyndu að byggja ofan á þær með því að taka framhald af efninu í grunnskólanum, til dæmis með námsefninu Leið til læsis.

Mismunandi kennsluaðferðir voru þó jafnframt notaðar í grunnskólunum þar sem reynt var að nota fjölbreyttar aðferðir sem hentuðu ólíkum nemendahópum. Mikil áhersla var á kennslu bókstafa í fyrsta bekk í þeim skólum sem skoðaðir voru. Í einum grunnskólanum var einn bókstafur

lagður inn á viku og ekki klárað að fara yfir alla bókstafina á fyrsta ári á meðan það voru lagðir inn tveir á viku í hinum skólunum. En eins og einn kennari sagði um lestrarkennsluna:

Sko, við kennum hér í skólanum eftir hljóðaaðferðinni og það hefur verið gert... síðan blöndum við... við erum náttúrulega með ýmislegt.. við erum kannski með eitthvað... það eru ekki margir kennarar sem í rauninni hafa réttindi til að kenna þetta byrjendalæsi en við höfum alveg okkar rétt til þess að skoða það og kíkja á það og nýta okkur þá eitthvað úr því sem við gerum og við notum tölvur fyrir þau börn sem að eiga erfitt með að skrifa.

Annar kennari taldi einnig að nemandi hans hefði fengið námsefni við hæfi en sá sagði: „Ég tel að hann hafi fengið námsefni við sitt hæfi... það hefur til dæmis verið þannig að allur lestur... og þannig hefur verið stækkað hjá honum þar sem hann er með skerta sjón...“

Á þessu sést að kennarar reyndu að nýta sér fjölbreytta kennsluhætti og sníða námsefni og námstækni að nemendum sínum. Þá fór kennsla nemenda að miklu leyti fram inni í bekk en þó voru nemendurnir allir teknir út úr tímum að einhverju leyti í grunnskólanum. Þegar það var gert var reynt að horfa til þarfa þeirra þannig að fjarvera þeirra úr bekknum bitnaði sem minnst á námi þeirra og félagslegum aðstæðum. Dæmi um slíkt er að einn nemandi sem átti erfitt með tal og að einbeita sér í miklum látum eins og verður stundum í almennu kennslurými fór oft með stuðningsfulltrúa sínum í lítið herbergi (hvíldarherbergi) í lesstundum. Í þessu umhverfi gat nemandinn slakað betur á og auðveldaði það bæði nemenda námið og kennara kennsluna þar sem ekki þurfti að slást um athygli nemandans og kyrrð ríkti og auðveldara var að heyra í nemandanum.

4.3.1 Líkamleg þjálfun nemenda

Nemendur með hreyfihömlun þurfa oft að gera alls kyns teygjur og æfingar til að viðhalda líkamlegri færni sinni og auka hana. Þessi þjálfun getur bæði farið fram inni í skólanum og utan skóla og þá á skólatíma eða utan skólatíma. Sé þessi þjálfun á skólatíma má ætla að hún geti truflað nám og félagslega möguleika nemandans í skólanum sem hana þarf að sækja. Það er því ekki sama hvernig staðið er að þess háttar þjálfun. Nemendurnir sem rannsókn mín sneri að voru allir í sjúkra- og iðjuþjálfun, en misjafnt reyndist hvernig staðið var að þjálfun þeirra. Tveir nemendanna fóru í iðju- og sjúkraþjálfun á skólatímum en þriðja barnið fór hins vegar í sína

sjúkraþjálfun í frístund að loknum skóla. Sá nemandi hafði verið í hvíldartímum árið áður á skólatíma en þeir voru lagðir af vegna þess að hann var svo hræddur um að missa af einhverju öðru sem var að gerast inni í bekk að það truflaði þjálfunina.

Reynt var að bæta nemendum tveimur upp þann tíma sem þeir misstu í skólanum með ólíkum hætti en hjá öðrum nemandanum voru þeir tímar sem hann missti af vegna iðju- og sjúkraþjálfunar bættir upp á bókasafni þegar bekkjarfélagar voru í sundi, þar sem sá nemandi gat ekki farið í sund vegna fötlunar sinnar. Hjá hinum nemandanum reyndu umsjónarkennari, stuðningsfulltrúi og þroskaþjálfari nemandans að velja tíma sem hentaði barninu best í þjálfunina en bókleg kennsla var hins vegar ekki bætt upp neitt sérstaklega hjá þeim nemanda að öðru leyti en því að farið var í námsefnið þegar teygjur voru gerðar. Þetta var til dæmis gert með því að ræða þemun sem bekkurinn var í eða með því að leggja fyrir nemandann nokkur stærðfræðidæmi og þjálfra þannig hugareikning og hugtakaskilning. En umsjónarkennarinn leit svo á að þjálfunin væri hluti af stundatöflu nemandans.

Aðeins eitt þessara þriggja barna fór í iðju- og sjúkraþjálfun úti í bæ en sjúkraþjálfarar og iðjuþjálfarar komu í hina tvo skólana og sáu um þjálfunina þar. Mikilvægt er að aðlaga fyrirkomulag þjálfunar og sérkennslu að hverjum nemenda fyrir sig og taka tillit til óska hans og foreldranna. Það má segja að kennararnir hafi reynt það eftir bestu getu en einn umsjónarkennarinn sagði meðal annars: „Við tókum hann til dæmis ekki út úr íþróttum eða sundi því sund er hans uppáhald, svo er hann helst ekki látinn missa af matartíma eða einhverju svona félagslegu..“ Þessi orð kennarans þykja mér undirstrika hve mikilvægt það er að laga stundatöflu nemandans og þar með þjálfun og sérkennslu að þörfum hans, óskum og áhuga. Þannig fær nemandinn fleiri tækifæri til að blómstra og njóta sín í skólastarfinu á sínum forsendum en ella.

4.4 Undirbúningur skólans –starfsfólks og teymisvinna

Eins og gefur að skilja er mikilvægt að fagmenntun og skilningur á stöðu og námi hreyfihamlaðra barna sé til staðar í skólunum þar sem þeir stunda nám sitt. Fagmenntun er þó ekki nóg þegar kemur að starfi stuðningsfulltrúa eða annarra sem vinna að kennslu og umönnun nemandans. Þeir þurfa að hafa áhuga á starfinu og bera hag nemenda fyrir brjósti sem og að vera meðvitaðir um þarfir nemenda sinna.

Í tveimur af þremur grunnskólanna átti þroskaþjálfari mestan hluta að máli við að undirbúa flutning nemanda með hreyfihömlun milli skólastiga.

Umsjónarkennarar bekkjar og stuðningsfulltrúar komu þá ekki að undirbúningnum fyrr en undir lok hans eða um vorið (maí-júní). Þá höfðu skilafundir þar sem farið var yfir stöðu nemandans, svo sem hvaða hjálpartæki hann væri með sem og þörf hans fyrir stuðning, styrkleika hans og veikleika og annað er snýr að námi hans og félagslegri stöðu innan skólans, oft verið haldnir. Hjá þriðja barninu sá umsjónarkennarinn sjálfur um mestan undirbúning en hafði þó iðjubjálfa, sjúkrabjálfa og skólasálfræðing sér til aðstoðar. Á þessa skilafundi mættu í öllum tilfellum aðilar frá leikskólanum (yfirleitt sérkennslustjóri auk deildarstjóra), grunnskólanum (yfirleitt þroskabjálfi eða sérkennari skólans) og skólaskrifstofu (iðjubjálfi eða þroskabjálfi). Í einu tilfelli var fræðslustjóri sveitarfélagsins jafnframt á þeim fundi. Yfirleitt var upplifun viðmælenda jákvæð af þessum fundum þar sem leikskólakennurum fannst þeim gefast tækifæri til að skila börnunum af sér og aðilar frá skólunum fengu nauðsynlegar upplýsingar til að byggja undirbúning sinn fyrir komu nemandans á. Hins vegar getur alltaf komið upp sú staða að foreldrar og fagmenn, hvort heldur er í leik- eða grunnskólum, séu óruggir varðandi flutninginn og þá þarf að tala betur saman þannig allar línur séu skýrar um fötlun nemanda og þörf hans á stuðningi ekki síður en styrkleika hans og getu í námi og daglegum athöfnum. Þá þarf jafnframt að gæta þess að koma nauðsynlegum upplýsingum til þeirra aðila sem þær þurfa. En sú staða kom upp hjá einum nemendanna að foreldri hans og leikskólakennari upplifðu óöryggi vegna þess að þeim fannst upplýsingar sem rætt var um á fundinum ekki hafa skilað sér til allra aðila. Þá fannst þeim að fundirnir hefðu ekki verið nægilega vel skipulagðir, eða eins og leikskólakennarinn lýsti því:

Ég upplifði þetta svona eins og ég væri foreldrið sem væri að skila af mér barninu mínu og væri bara ekki örugg með það af því að... þú veist.. að aðilinn sem að tekur á móti honum í skólanum eða annar aðilinn... hún veit ekki einu sinni hvað fötlun hans er almennilega... hún gerir sér ekki grein fyrir því að hann labbar ekki... skilurðu mér fannst... allt sem ég er búin að vera segja hvar er það eiginlega... það f auk svolítið í mig þarna... ég verð að viðurkenna að ég var ekkert rosalega sátt þarna á fyrstu tveimur fundunum og lét svolítið í mér heyra með það þá... hamraði alltaf á að það þyrfti... að ef hann væri á fleiri höndum en einni í skólanum í stuðningi að þeir aðilar þyrftu nákvæmlega að vita hvað hinn væri búinn að gera...

Á þessu sést að fundirnir þurfa að vera vel skipulagðir, upplýsingaflæði öflugt og allir starfsmenn að vera með hlutverk sitt á hreinu.

Auk skilafundanna voru haldnir teymisfundir í leikskólunum meðan börnin voru við nám þar og einnig í grunnskólunum eftir að þau fóru þangað. Í leikskólunum voru þessir fundir meðal annars nýttir til að ræða næstu skref í skólagöngu nemenda, hvernig ætti að undirbúa hann og hvernig ætti að standa að flutningunum. Í grunnskólanum var meira talað um aðstöðu og nám viðkomandi nemenda sem og annað sem kom upp á og tengdist nemendum. Það fór eftir stærð teymisins hve fjölmennir teymisfundirnir voru en einnig fór það eftir því um hvað var rætt á hverjum fundi sem yfirleitt fóru fram í skóla nemenda. Hjá einum nemandanum áttu þeir sér þó stundum stað heima hjá honum. Stundum voru einungis foreldrar með umsjónar-kennara, stuðningsfulltrúa og þroskaþjálfara skólans á fundunum en í öðrum tilfellum mættu fagaðilar frá greiningarstöð og sjúkrahúsi. Teymin voru auk þess misvirk en þegar viðmælendur voru inntir eftir því hverja þeir teldu vera helstu kosti teymisvinnu ólíkra fagaðila, nefndu umsjónarkennararnir og stuðningsfulltrúarnir meðal annars að þá fengju þeir hugmyndir sem þeir hefðu ekki hugsað um áður, vegna þess að á fundunum mættust ólík sjónarhorn þar sem fagaðilar hefðu mismunandi bakgrunn, reynslu og þekkingu. En viðmælendur töldu að með þessum ólíka bakgrunni, reynslu og þekkingu kæmu fram ólíkar lausnir frá mismunandi aðilum og að þannig væri þeir betur í stakk búnir til að veita allar upplýsingar sem tengdust barninu og þyrftu ekki alltaf að vera að finna upp hjólið. Þá hefðu þeir betri aðgang að utanaðkomandi fagfólki (t.d. sjúkra- og iðjuþjálfum) eða eins og einn grunnskólakennarinn sagði:

[Maður] getur haft aðgang að þessu fólki í staðinn fyrir að það væri ekki neitt að þá.. yrðir þú náttúrulega að bera þig eftir þessu alveg frá grunni sem tekur alveg rosalegan tíma og tíma frá barninu þannig þú getur einhent þér í það sem það þarf... ég held að það séu nú aðalkostirnir...

Eins fengi starfsfólkið upplýsingar er varðaði líkamlegt öryggi og þjálfun nemenda sem byggja á læknisfræðilegum grunni eða eins og grunnskólakennarinn sagði í viðtalinu:

Mér fannst til dæmis rosalega gott að í hans tilfelli eins og með þessar teygjur og allt þetta að fá að vita mörk í öllu svona sem er læknisfræðilegt... skilurðu að maður má... að hann má

kannski ekki standa og að það væri ekki gott að láta hann sitja svona eða hinsegin sem eru læknisfræðilegar upplýsingar.

Þá voru viðmælendur jafnframt sammála um að teymisfundir gengju yfirleitt vel, væru vel skipulagðir og að tímastjórnun á þeim væri góð. Þátttakendur töldu yfirleitt enga galla á teymisvinnunni en þó nefndu einn umsjónarkennari og einn stuðningsfulltrúi að þeim þætti greiningaraðilar út úr bæ vilja veikindamerkja einstaklinga en þær hefðu engan tíma til þess og ýttu þeim í raun áfram eða út í djúpu laugina eins og þær orðuðu það. Þarna vildu umsjónarkennari og stuðningsfulltrúi meina að nemandanum væru settar vissar hömlur með greiningarstimpli þar sem greiningin segði til um að nemandinn ætti að fá vissa þjónustu. Gert væri ráð fyrir því að hann gæti ekki gert hluti sjálfur vegna fötlunar eða skerðingar sem hann gæti þó gert í raun og veru. Þær töldu að þær hefðu ekki tíma til að velta fötlun nemenda endalaust fyrir sér og létu því nemandann reyna hluti sjálfur sem þær myndu ellegar ekki gera færu þær 100% eftir þeim pappírnum sem honum fylgdu. Þarna myndast ólík sjónarhorn og viðmið á fötlunina þar sem stofnunin einblínir á fötlunina og skerðinguna sem hún setur nemandanum en kennararnir, stuðningsfulltrúi og þeir fagaðilar sem vinna með nemandanum á persónu nemandans og getu hans.

Þá sagðist einn umsjónarkennarinn hafa velt fyrir sér hlutverki sínu sem kennara og sagðist hann ekki sjá um teygjur og annað það sem sneri að sjúkrapjálfuninni þar sem hann væri ekki sjúkrapjálfari og hefði enga reynslu í sjúkrapjálfun og vildi því ekki gangast við þeirri ábyrgð að gera þær réttar enda fannst honum sem og öðrum viðmælendum hlutverkin yfirleitt frekar skýr innan síns teymis.

Innan teymisins reyndist þroskapjálfi eins og áður sagði vera sá fagaðili sem kom að flutningnum í tveimur af þremur skólana þó aðrir teymisaðilar sinntu jafnframt viðamiklum hlutverkum gagnvart honum. Þannig komu til að mynda foreldrar, sjúkra- og iðjupjálfarar yfirleitt að þegar flytja varð hjálpartækin milli skólaflokkana og eins sáu iðju- og sjúkrapjálfararnir oftast um að stilla hjálpartækin þegar þess þurfti auk þess að taka þátt í að laga kennsluumhverfi að nemandanum. Þrátt fyrir það töldu allir stuðningsfulltrúar og umsjónarkennarar sem rætt var við að nauðsynleg kunnátta á hjálpartækjum væri til staðar innanhúss. Í tveimur af þremur skólum voru sérdeildir og nefndu umsjónarkennararnir sem þar störfuðu að það væri gott að hafa sérdeildina innanhúss og geta kallað til aðstoðar eða eins og einn umsjónarkennarinn sagði: „Við græðum á því að vera með sérdeildina... þannig ef að ég lendi í einhverjum vandræðum þá bara fer ég og segi... bara bið þau að hjálpa mér.“

Auk þess að sjá að miklu leyti um flutning nemenda með hreyfihömlun voru þroskaþjálfar jafnframt mikið inni í bekkjum þegar börnin byrjuðu í skólanum en það var farið að draga úr viðveru þeirra inni í bekknum þegar börnin sem rannsóknin sneri að voru komin upp í annan bekk. Þótt það drægi úr viðveru þroskaþjálfra inni í bekkjum í öðrum bekk hjá tveimur nemendum hélt þroskaþjálfri þó áfram að aðstoða með að útvega námsefni við hæfi nemandans og aðstoða við ýmislegt annað sem kom að sérþörfum hans eins og teygjur í hvíldarstundum auk þess að sjá um handleiðslu stuðningsaðila ásamt umsjónarkennara. Stuðningsaðilarnir voru í flestum tilfellum ómenntaðir á sviði kennslu en þeir ásamt flestu starfsfólki skólanna er kom að kennslu og umönnun nemendanna hafði þó fengið fræðslu um fötlun þeirra og þjónustu frá Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins.

Tveir af þremur stuðningsfulltrúum í skólunum þremur voru konur þó gerðar hafi verið tilraunir til að ráða karlmenn í hinar stuðningsstöðurnar. Það var þó aðeins ein móðir af þremur sem hafði það á orði að henni þætti mjög mikilvægt að sonur hennar væri með karlkynsstuðning og þá sérstaklega hvað varðaði sund og íþróttir en hún sagði meðal annars:

Ég fékk það núna í gegn en það byrjaði aðeins í fyrra og ég var búin að segja það að hann færi náttúrulega ekki með stelpunum í klefa... það var þarna karlmaður í fyrstu skiptin í fyrsta bekk og svo var það kona sem tók við og þar af leiðandi var hann einn í klefa með einni konu [...talar um aðstöðuna í sundinu] siðferðislega er þetta bara ekki rétt. Þótt ég treysti konunni...

Á þessu sést hve mikilvægt er að starfsfólk skóla sem sér um kennslu og umönnun nemenda hafi áhuga á reynslu og fyrra námi hans og beri hag þeirra fyrir brjósti, en það er jafnframt mikilvægt að það vinni í teyllum þegar kemur að því að leysa flóknari mál eins og flutninga milli skólastiga, kennslu hans og umönnun. En þá er jafnframt mikilvægt að fá stuðningsaðila af sama kyni og nemendurnir eru sem þeir eiga að þjónusta, meðal annars með tilliti til íþróttar og íþróttaaðstæðna þar sem oft eiga sér stað mikilvægar umræður eða félagsleg tengsl við slíkar aðstæður sem barnið missir af, geti það ekki farið með samnemendum sínum í klefann.

4.5 Samstarf heimila og skóla

Samstarf heimila og skóla um nám og uppeldi barna/nemanda er mikilvægt og á það einnig við þegar kemur að flutningi nemenda milli skólastiga. Samstarfið myndar nokkurs konar heild um einstaklinginn sem miðar að því að gera nám hans, uppeldi og þar með flutninginn milli skólastiganna tveggja sem skilvirkastan og þægilegastan fyrir nemandann. Þetta á ekki síst við um hreyfihamlaða nemendur þar sem oft eru tíð eða dagleg samskipti milli heimila og skóla þessara nemenda. Samskiptin eiga sér meðal annars stað þegar verið er að skutla nemendum og sækja í skólann auk reglulegra teymisfunda. Eða eins og einn umsjónarkennarinn sagði:

Þetta byggir allt á því að samskipti foreldra og starfsfólks og okkar kennaranna og þeirra sem annast hana sé í góðu lagi og hérna... það eru haldnir fundir reglulega og ef það kemur eitthvað upp á þá er náttúrulega bara haft samband en þetta er mjög mismunandi á milli nemenda... sumir eru með mjög, mjög reglulega fundi og aðrir þar sem er kannski bara nóg að vera með einn, tvo fundi...

Þeir viðmælendur sem ég ræddi við voru í heildina ánægðir með það hvernig samstarf heimila og skóla hafði þróast í þeirra tilfalli. Foreldrum fannst hafa verið tekið mark á því sem þau höfðu til málanna að leggja á fundum og í daglegum samskiptum sínum við kennara eða aðra aðila skólans. Enda lögðu allir kennarar og stuðningsfulltrúar ríka áherslu á það í viðtölunum að foreldrarnir skiptu verulegu máli um flutning barna sinna milli skólastiganna sem og á sjálfa skólagöngu barnanna, eða eins og einn umsjónarkennari sagði:

Þeir [foreldrarnir] eru mjög stór þáttur í... því hvernig tekst til... þessi flutningur.. bæði hvað varðar hjálpartæki... alla þessa ýtni, þessa elju, þessa seiglu, þú veist þeir eru ekki að færa einhver mál yfir á starfsfólkið heldur þetta er mitt barn... mér er annt um það... ég vil að það fái það besta en ekki skólinn á að sjá um þetta og þeir fylgja þeim mjög vel eftir og ég held að það.. í þessu tilfalli er það þannig... þess vegna hefur þetta gengið svo vel...

Foreldrarnir höfðu þó misjöfn hlutverk, sumir studdu að mestu leyti við nemendur, fóru á fundi og komu upplýsingum á milli um hvað hentaði þeirra börnum best en einnig kom fyrir að þeir höfðu aðstoðað við að flytja

hjálpartækin milli skólastofnana, stillingu þeirra og að kenna starfsfólki grunnskólanna á þau.

Þó svo að foreldrar kæmu með misjöfnum hætti að undirbúningi og skólagöngu barnsins síns voru allir viðmælendur sammála um það að samskipti milli heimila og skóla gengi vel þar sem foreldrarnir fóru oft með börnin sín í skólann og gátu því átt dagleg samskipti við einhvern í skólanum (oftast stuðningsfulltrúa eða umsjónarkennara) en einnig voru símtöl og tölvupóstur mikið notaðir samskiptamöguleikar auk reglulegra teymisfunda. Algengast var að teymisfundir færu fram í skólum barnanna en það hafði þó komið fyrir hjá einu barninu að teymisfundir hefðu verið haldnir heima þar sem aðstæður höguðu því þannig að það hentaði foreldrum ekki að koma á fund í skólanum og þannig lagaði skólinn sig að þörfum fjölskyldunnar.

Þegar foreldrarnir voru spurðir að því hvað þeim þætti mikilvægast þegar kæmi að flutningi hreyfihamlaðra barna milli skólastiga nefndu þeir að þeir þyrftu að fá að skoða skólann og kynnst starfsfólki og umhverfinu og þegar þeir væru orðnir sáttir þá mætti fara að kynna barnið fyrir skólanum en þeim þótt mikilvægt að leyfa barninu að kynnst skólaumhverfinu áður en það byrjaði í skólanum. Þá nefndu kennararnir að traust væri einn mikilvægasti þátturinn í samstarfi heimila og skóla. En þeir töldu að það þyrfti traust til að byggja á áframhaldandi vinnu með nemandanum því mikilvægt væri að allir gætu sagt sínar skoðanir og að þær væru ræddar með hagsmunum nemandans að sjónarmiði. Umsjónarkennararnir sögðust ekki vita til þess að nein vandræði hefðu orðið til vegna upplýsingaflæðis eða skorti á því. Þó nefndu ein móðir og einn leikskólakennari barns að þau höfðu upplifað bresti í samstarfi við grunnskólann í upphafi samstarfs þar sem upplýsingar virtust ekki komast til skila á fyrsta sameiginlega fundi.

4.5.1 Líðan og tilfinningar foreldra.

Þegar kemur að flutningi milli skólastiga er það ekki einungis nemandi sem þarf að laga sig að skólanum heldur þurfa foreldrar hans jafnframt að laga sig að nýjum skóla og nýjum aðstæðum en þeir foreldrar sem tóku þátt í rannsókn minni lýstu því að þeir höfðu fundið fyrir sterkum tilfinningum eins og kvíða, spennu og óöryggi fyrir flutninginn og hafði ein móðirin að orði að hún hefði jafnvel kviðið flutningnum meira en sonur hennar. Það var þó misjafnt hve mikið kennarar urðu varir við þennan kvíða hjá foreldrunum en samkvæmt flestum viðmælendum var lítið unnið í þessum tilfinningum foreldra vegna skólans. Þó sagði einn umsjónarkennarinn:

Auðvitað fundum við svona óöryggi frá foreldrum og eðlilega með barn sem þarf mikla aðstoð og svona og svolítið verndaðra umhverfi og minni eining í leikskólanum... þannig að það var eðlilegt að þau vildu bara... þetta verður að ganga og við viljum að þetta gangi vel og ég held að grunnurinn að þessu sé bara samstarfið milli foreldra og skóla. Við bara komum því strax á...

Af þessum orðum kennarans má ætla að helsta leiðin sem grunnskólarnir höfðu til að vinna í kvíða foreldra barnanna væru fundir og að reyna að koma samstarfi milli heimila og skóla sem fyrst á. En til að sú aðferð virki þurfa kennarar að gefa foreldrum kost á að bera upp spurningar og kennararnir þurfa þá að svara þeim eftir bestu getu en ekki láta foreldra hanga í lausu lofti eins og staðan virtist með eina móðurina sem tók þátt í rannsókninni. Þó voru einnig farnar aðrar leiðir eins og að kynna foreldrum skólans og aðstæður hans. Það má þó geta þess að það virtist hafa ræst úr samstarfi og tilfinningum viðmælenda þar sem þeir lýstu allir yfir ánægju með lokaniðurstöðu flutningsins.

4.6 Undirbúningur - umhverfi

Aðgengi fatlaðra er gríðarlega mikilvægt þegar kemur að félagslegum samskiptum nemenda með hreyfihömlun en einnig þurfa þeir að finna að þeir séu velkomnir í skólann og að þeir geti látið sér líða vel þar. Það má því segja að gott aðgengi í skólum og skólatengdum stofnunum sé hluti af því að bjóða nemendum velkomna í skólann.

Ég fór í skólana til að kynna mér aðstöðu nemenda þar og sá að aðgengi nemenda með hreyfihömlun var mjög misjafnt eftir skólum. En aðeins í einum af skólunum þremur sem ég skoðaði voru aðstæður til fyrirmyndar. Þar voru engar hindranir á gólfi, hurðir víðar og lyfta aðgengileg á öllum hæðum. Þar var einnig hugað að rými fyrir nemandann. Stólum og borðum í kennslustofum hans var raðað þannig hann gæti athafnað sig í hjólastólnum sínum eða með göngugrindina sína. Þá var nemandinn með sérhannað borð og stóllinn hans rétt stilltur. Í þeim skóla var stuðningur og ráðgjöf um aðgengi og nám nemandans bæði sótt til sérdeildarinnar sem staðsett var í skólanum og til utanaðkomandi fagmanna (iðjuþjálfar og þroskaþjálfar skóla-skrifstofu/ bæjarins). Þá var jafnframt gott aðgengi að íþróttamannvirkjum og skóladagvist/tómstundarými skólans en vegna sérdeildarinnar var markvisst unnið með að það væri pláss fyrir alla nemendum innan skólans.

Í þeim vettvangsheimsóknnum þar sem ég fór í þann skóla sá ég aðeins þrjá galla sem hugsanlega hefði verið hægt að laga. Sá fyrsti var að það

vantaði hnappa á útidyrhurðir þar sem nemandinn þurfti aðstoð frá samnemendum sínum, kennurum eða öðrum til að komast inn og út úr skólanum þar sem hann náði ekki að opna sjálfur. Annað atriðið var að hjálpartæki voru höfð frammi á gangi þar sem önnur börn hefðu getað fíktað í þeim en umsjónarkennari barnsins hafði þetta að segja um það:

Þau [hjalpartækin] eru aðgengileg fyrir alla en það er bara... menningin í þessum skóla út af sérdeildinni að þau vita það að það á ekki að koma við þetta... þau eru náttúrulega alin upp með þeim í frístund og það er ekki... það dettur aldrei neinum í hug ekki einu sinni að setjast í stólinn hans... þannig það er bara.. þetta er bara... algjörlega látið í friði.

Þessi skýring kennarans lýsir þó þeirri virðingu sem virtist ríkja í skólanum gagnvart hjálpartækjum og aðstöðu nemandans þar sem hvergi var dót að sjá á gólfum, hjálpartæki voru látin í friði og kennarar og samnemendur virtust almennt upplýstir um getu og þarfir nemandans.

Þriðja atriðið og það sem erfiðast var að ráða við var snjórinn á veturna. En eins og móðir barnsins sagði: „Það er mjög gott aðgengi... við búum náttúrulega á Íslandi og hér snjóar... það vantar svolítið upp á að moka vel útisvæðið.“

Hinir skólarnir þjuggu ekki eins vel að aðgengi fyrir hreyfihamlaða nemendur sína. Kennslurými var yfirleitt vel skipulagt og lagað að þörfum nemenda, en hjálpartæki annars nemandans voru geymd inni í kennslustofunni en frammi á gangi hjá hinum. Þá hentuðu skólalóðirnar til að mynda illa þar sem á annarri lóðinni var mjög gróf mól svo að hjólastólar sukku og nemandinn átti því erfitt með að komast ferða sinna og eins kom fyrir að hann sat hreinlega fastur en á hinni voru stöplar eða hæðir sem gera hreyfihömluðum nemendum í hjólastól erfitt fyrir að komast ferða sinna. Á báðum lóðum voru svo viðamiklar framkvæmdir svo þær voru afgirtar.

Einn umsjónarkennari hafði þetta að segja um útisvæðið:

Það er náttúrulega þínu skammarlegt að það sé svona sérstaklega þar sem sérdeildin er... þannig það er ekki eins og þetta sé eitthvað tilfallandi að það sé akkúrat einn í hjólastól núna eða eitthvað en hérna... þannig ég held að það sé alveg allt í skoðun en mætti bara gerast hraðar.. bara spurning um arkitekta.. hvað arkitektar leyfa...

Í fataklefum þessara tveggja skóla voru snagar það lágir að útiföt lágu hálf á gólfinu og voru því fyrir nemendum þegar þeir þurftu að fara þar um. Önnur atriði sem ég kom auga á og vert er að athuga er að bókasafnið í öðrum skólanum var jafnframt á stöplum þar sem tröppur gerðu börnunum erfiðara fyrir að komast um en þangað fara nemendur þó aldrei einir þar sem enginn starfandi bókasafnskennari er við skólann. Í þeim skóla var bæði rampur og lyfta en þó er langt að fara fyrir nemandann og rampurinn er frekar þröngur þannig að erfitt er að snúa við í honum. Umsjónarkennarinn sagði þetta þó um aðstöðuna:

Við vorum aldrei neitt að spá í þetta... við vorum bara þakklátar fyrir að hafa ramp... yfir höfuð sko... og lyftu þannig að... ég held að okkur finnist aðgengi fyrir fatlað fólk... ég held að við séum ágætlega í sveit sett... við erum meira að segja komin með svona hurðaropnara á skrifstofuna okkar og ýmislegt... ég held við getum ekki kvartað undan aðgengi hérna þó að þessir rampar séu einhvern veginn ekki...

Í hinum voru lyftur hins vegar aðgengilegar og taldi móðir nemandans aðgengi í rauninni gott í sjálfum skólanum en á hinn bóginn taldi hún íþróttaaðstöðuna ekki vera nægilega góða. Þó stæði það til bóta þar sem verið væri að lagfæra aðstöðuna og hafði hún skánað frá árinu áður, eða á fyrsta ári nemandans. En þá hafi dansaðstaða verið á annarri hæð þar sem þá var engin lyfta og því hafði starfsfólkið þurft að halda hálfpartinn á nemandanum upp stigann en nú var búið að færa aðstöðuna niður á jarðhæð.

Þrátt fyrir að aðstæður hentuðu nemendum yfirleitt illa, eins og komið hefur fram hér að ofan, reyndist það starfsfólk sem rætt var við lítið hafa velt aðstöðu hreyfihamlaðra nemenda í skólanum fyrir sér og því fremur illa upplýst um aðgengi hreyfihamlaðra þar. Þetta á þó einkum við í tveimur skólum af þremur sem þátt tóku í rannsókninni en þar sögðust umsjónarkennararnir vera ánægðir með aðstöðu nemenda sinna þrátt fyrir áðurnefnda annmarka. Í öðrum skólanum voru þeir til að mynda þakklátir fyrir að hafa ramp þó svo að rampurinn hentaði mjög illa þar sem hann var þröngur og fremur brattur og lyftu þó að lyftan næði ekki niður á fyrstu hæð þar sem bekkjarstofa nemandans var.

Kennarar töldu yfirleitt ekkert að aðstöðu nemenda með hreyfihömlun í skólunum. Með vettvangsathugunum í skólana kom hins vegar í ljós að í

tveimur skólanna voru fataklefar þröngir sem og að nemendur skildu dót eftir á gólfi sem getur virkað sem hindrun fyrir nemendur með hreyfihömlun. Þá hentaði útisvæði og sundaðstaða nemendunum illa en hvort tveggja stóð til bóta. Starfsfólk skólanna hafði hins vegar velt fyrir sér umhverfi kennslustofu nemandans og var hún í öllum tilfellum vel skipulögð. Niðurstaðan virðist því vera sú að vekja þurfi starfsfólk skóla og bekkjarfélaga hreyfihamlaðra nemenda til vangaveltna um umhverfi þeirra en einnig skiptir byggingarlag skólanna töluverðu máli þegar kemur að því að laga umhverfi nemenda að þeim.

5 Umræða

Í þessum kafla verða dregin fram svör við rannsóknarspurningunni Hvernig er staðið að flutningi nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla? Niðurstöður rannsóknarinnar verða skoðaðar og bornar saman við niðurstöður annarra rannsókna sem og kenningar fræðimannanna Deweys og Vygotskys. Fylgt er eftir þeim þeim sem komu fram í svörum viðmælenda. Niðurstöðurnar gefa innsýn í reynslu foreldra, stuðningsfulltrúa og grunn- og leikskólakennara þriggja barna með hreyfihömlun af ferlinu sem átti sér stað þegar börnin fluttust milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla. Þar sem verið er að skoða lítið úrtak ber að taka niðurstöðunum með fyrirvara þar sem ekki er hægt að alhæfa um að ferlið sé þannig hjá öllum börnum með hreyfihömlun. Hins vegar ber reynslusögunum að nokkru leyti saman og því má áætla að fleiri geti haft svipaða reynslu. Því er mikilvægt að læra af niðurstöðunum svo að draga megi ályktanir af þeim og ýta undir umræður og gagnrýna skoðun á stöðu fatlaðra nemenda í íslenskum skólum.

5.1 Samstarf leik- og grunnskóla

Þátttakendur í rannsókninni voru almennt sammála um að mikilvægt væri að búa börnin undir komu í grunnskólann þannig að þau fengju grófa mynd af grunnskólaumhverfinu og kynntust lítils háttar því sem gert er í grunnskólanum. Helstu leiðir sem leik- og grunnskólakennarar nefndu í rannsókninni voru heimsóknir leikskólakennara og elstu leikskólabarnanna í grunnskólana. Tilgangur heimsóknanna var einkum sá að kynna leikskólabörnunum aðstöðu grunnskólanna, það er skólahús, skólalóð og íþróttaaðstöðu. Í þessum heimsóknum fóru börnin í verkefnavinnu, leikfimi og skólavist. Önnur leið sem var farin til að kynna leikskólabörnunum starf grunnskólanna var að bjóða þeim á ýmsar uppákomur eins og árshátíðir auk þess sem skipulagðar voru sameiginlegar uppákomur leikskólabarna og grunnskólanema og grunnskólakennarar fóru í heimsókn í leikskólana til að kynna sér aðstæður barnanna þar. Þessar niðurstöður samræmast að hluta niðurstöðum Jóhönnu Einarsdóttur (2004) þar sem kennarar nefndu sömu leiðir í þeirri rannsókn og minni.

Samstarf milli skólastiganna er þó alltaf í þróun, meðal annars á þann hátt að við bætast nýjar heimsóknir og viðburðir og aðrir eldri, sem ekki hafa reynst nægilega vel, detta út. Foreldrum og kennurum sem rætt var við

fannst heimsóknir barnanna í grunnskólana mjög mikilvægur þáttur. Þeim þótti mikilvægt að þær byrjuðu strax haustið áður en börnin færu í grunnskólann og stæðu yfir veturinn áður. Viðmælendur töldu þær draga úr kvíða og spennu hjá börnunum. Samkvæmt niðurstöðum í rannsókn Halldóru Haraldsdóttur (2012) voru helstu áherslur samstarfsins að minnka kvíða og streitu hjá nemendum sem og að kynna þeim umhverfi og aðstæður grunnskólans (Jóhanna Einardsdóttir, 2007). Niðurstöður rannsóknar minnar bentu til þess að þær aðferðir sem skólarnir notuðu við undirbúning nemenda virkuðu vel til að draga úr kvíða og áhyggjum nemenda og foreldra. Hins vegar kom í ljós að rof myndaðist á námi barna þarna á milli þar sem grunnskólakennarar sem tóku þátt í rannsókninni töldu erfitt að byggja ofan á fyrra nám nemenda og því var svolítið um endurtekningar að ræða þegar komið var upp í grunnskólann, t.d. hvað varðar stafainnlögn, hljóðkerfisvitund og talnaskilning. Grunnskólakennararnir sem rætt var við, vildu meina að þetta stafaði af því hve mismunandi bakgrunn börnin hefðu þegar þau kæmu upp í grunnskóla en einnig af hinu, hve mismunandi væri hvað leikskólar gerðu með börnunum. Þó reyndu grunnskólakennarar meðal annars að mynda samfellu í námi barnanna með því að horfa til niðurstaðna í Hljóm-2 og byggja ofan á þær.

Þessum niðurstöðum um samfellu og rof í námi barnanna svipar til niðurstaðna í rannsókn Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) en þar kom einnig fram rof þar sem börnin væru að gera sömu eða mjög svipaða hluti (rím, samstöfur o.fl.) í grunnskólanum og í leikskólanum. En samkvæmt Gerði G. Óskarsdóttur hefur slíkt rof letjandi áhrif á börnin. Ég tel því mikilvægt að finna einhverja leið til þess að auka samfellu í námi milli þessara tveggja skólastiga.

5.2 Félagslegur undirbúningur og stuðningur við nemendur kringum flutninginn

Þátttakendur voru sammála um að persónueinkenni barnanna hefðu töluvert að gera með það hvernig þeim vegnaði í nýjum skóla sem og við flutninginn sjálfan, hvort heldur varðaði nám eða félagsleg samskipti, þ.e. nemendur sem hafa jákvæðan persónuleika og sýna þrautseigju og seiglu gengur betur en þeim sem ekki hafa jafn sterkann persónuleika. Þessar niðurstöður má tengja niðurstöðum úr rannsókn Snæfríðar Þóru Egilsson (2003) á áhrifaþáttum á þátttöku nemenda með hreyfihömlun en samkvæmt þeim telja kennarar að nemendur með hreyfihömlun sem hafa góða félagsfærni og hafa jákvætt viðmót oftara vera fulla þátttakendur í skólastarfi en aðra nemendur með sömu fötlun.

Allir kennarar sem tóku þátt í rannsókn virtust vera meðvitaðir um að félagsleg samskipti skiptu miklu máli fyrir nemandann. Til að ýta undir félagsþæfni nemenda voru farnar ýmsar leiðir eins og að setja vini úr leikskóla saman í bekki í grunnskólanum, nota maður á mann samskipti og litla hópa en á þann hátt má draga úr áreitum og einfalda leikaðstæður. Til að benda á hve mikilvægt er að efla félagslegan þroska nemenda vísa ég í rannsókn Gerðar Gústavsdóttur, Helgu Guðjónsdóttur og Valrósar Sigurbjörnsdóttur (2006) sem sýndi að unglingum með hreyfiproskaröskun með eða án ADHD þótti mikilvægast að eiga vini og hafa samneyti við þá. Jafnframt kom þar fram að þeir unglingar sem höfðu sterka sjálfsmynd og iðkuðu einhverjar tólmstundir stóðu betur í félagslegum þroska. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu því til að gefa þurfi félagslegri þátttöku aukið vægi og finna leiðir til að efla félagsþæfni barna og unglunga. Þetta má jafnframt tengja við kenningar Deweys og Vygotskys þar sem þar sem þeir lögðu ríka áherslu á að allir væru jafnir og að börn lærðu best í félagslegum samskiptum. Þess ber einnig að geta að allir nemendurnir sem rannsóknin sneri að voru teknir eitthvað út úr tímum í ýmiss konar þjálfun og sérkennslu, mismikið þó. Einn nemandinn fór til dæmis aðeins í tölvutíma einu sinni í viku á meðan annar nemandinn var heilan morgun í hverri viku í þjálfun af ýmsu tagi á skólatíma utan skólans. Þegar við skoðum þetta með gleraugum skóla án aðgreiningar getur þetta átt rétt á sér. Þó þarf að huga að því hvort þetta sé gert á réttum forsendum og hvort hægt sé að gera þetta á einhvern annan hátt. Er þetta gert með hagsmuni barnsins að leiðarljósi? Eða eru aðrir hagsmunir sem kalla á þetta úrræði? Samkvæmt Reykjavíkurborg (2012) þarf meðal annars að meta mögulegar hindranir í námsaðstæðum nemenda út frá kennsluháttum, námskrá, námsefni, markmiðum og leiðum auk námsumhverfis.

Kennararnir í rannsókninni virtust vera nokkuð meðvitaðir um þetta. Þó hefði ef til vill félagi mátt fara með öðru barninu í tölvutíma í stað þess að senda það eitt í slíka sérkennslu. Í hinu tilfellinu virtist starfsfólk skólans (umsjónarkennari, stuðningsfulltrúi og þroskaþjálfari) vera mjög meðvitað um ástæðu þess að barnið væri tekið út úr. Þeir reyndu að haga þjálfunartímum eftir þeim tímum sem hentuðu barninu best samkvæmt stundatöflu. Það er á þeim tímum sem talið var minnst um félagsleg samskipti og ekki var um íþróttatíma að ræða, en íþróttir höfðuðu sérstaklega mikið til nemandans. Það að barnið skuli fá að verja þeim tíma sem það er í skólanum í það sem því þykir áhugavert og spennandi má tengja kenningum Deweys þar sem hann talar um að námið eigi meðal annars að byggja á áhuga og reynslu nemandans. Þarna nýtur nemandinn sín á eigin forsendum í því sem honum þykir skemmtilegast og er góður í en það ýtir undir jákvæða sjálfsmynd

hans, eflir félagslega þátttöku og lætur nemanda líða vel í skólanum og ýtir þannig undir nám hans og viðveru.

Þrátt fyrir velvilja kennara og stuðningsfulltrúa til félagslegrar þátttöku nemenda sinna var skólaumhverfi skólanna að ýmsu leyti til þess að draga úr félagslegri þátttöku nemenda með hreyfihömlun. Skólalóðir voru til að mynda ekki hannaðar með þarfir hreyfihamlaðra nemenda í huga og hentuðu þær þeim því illa, til dæmis vegna þess að þær voru byggðar á stöplum eða voru með grófri möl. Inni fyrir kom fyrir að gangar og fataklefar væru litlir og þröngir sem og föt eða töskur liggjandi á gólfi þar sem fatahengi nemenda voru of lág. Þessu ber saman við aðrar rannsóknir sem gerðar hafa verið hér á landi og taka á aðstöðu hreyfihamlaðra nemenda (sbr. rannsókn Snæfríðar Þóru Egilsson, 2003 og rannsókn Antoníu Maríu Gestsdóttur, Erlu Björnsdóttur og Ingu Dísar Árnadóttur, 2002). Þar kom fram að aðgengi hreyfihamlaðra nemenda væri ekki nægilega gott innan veggja grunnskóla. Slakt aðgengi innan- sem utandyra getur virkað sem félagsleg hindrun fyrir nemendur með hreyfihömlun þar sem þeir ná þá ekki að fylgja jafnöldrum sínum eftir í leik. Það er því mikilvægt að huga að þessum aðbúnaði nemenda og til dæmis að koma snögum (fatahengjum) þannig fyrir að föt liggja ekki í gólfi, útvega nemendum meira rými til dæmis til að klæða sig í fataklefa og hafa útisvæði þannig að nemendur komist auðveldlega þar um.

Foreldrarnir höfðu mismiklar áhyggjur af félagslegri stöðu barna sinna en það kom fyrir að foreldrum þótti vanta meiri upplýsingagjöf um félagsleg samskipti. Kennararnir sögðu að reynt væri að fylgjast með félagslegri stöðu barnanna í skólanum og aðstoða ef þurfa þætti. Það væri til dæmis reynt að setja vini úr leikskóla saman í bekk og ýta undir mann á mann samskipti til dæmis með því að bjóða vinum að vera saman inni í frímínútum. Þessu svipar til niðurstaðna. Í rannsókn um viðhorf foreldra og starfsfólks til skólagöngu barna með þroskahömlun (Gretar L. Marinósson, 2007) kom meðal annars fram að foreldrar telji börnin sín eiga minni samskipti við samnemendur en starfsmenn skóla gera og kannist ekki við þá aðstoð sem starfsmenn almennra grunnskóla segjast veita nemendum varðandi félagsleg samskipti við önnur börn. Svo djúpt er ekki tekið í árina í minni rannsókn þar sem foreldrum fannst skólinn vera vinna að félagslegum samskiptum barna sinna en hins vegar fannst þeim vanta frekari upplýsingaöflun um þann þátt. Þessar upplýsingar er meðal annars hægt að veita með tölvupóstum eða daglegum samskiptum við foreldra en þeir foreldrar sem tóku þátt í rannsókninni komu með og sóttu börnin sín í grunnskólann.

Ef við máttum þann félagslega stuðning sem nemendurnir þrír fá í skólanum og þær aðstæður sem þeir búa við í skólanum inn í læknisfræðileg og félagsfræðileg líkön um fötlun sjáum við út frá félagslega líkaninu að umhverfið gerir nemandann vissulega fatlaðan að nokkru leyti í skólunum. Þar sem aðstæður s.s. þröngir gangar og fataklefar, dót á gólfi og fleira gerir nemendum með hreyfihömlun erfitt með að komast ferða sinna. En félagslega líkanið bendir á að umhverfið/samfélagið geti gert einstaklinginn fatlaðan með því að leggja fyrir hann hindranir. Læknisfræðilega líkanið leggur hins vegar áherslu á að vandinn sé hjá einstaklingnum og að einstaklingurinn þurfi greiningu og þjálfun við hæfi. Læknisfræðilega líkanið á vissulega einnig við um nemendurna því þeir voru allir með greiningu um hreyfihömlun og hlutu þjónustu, þjálfun og stuðnings eftir því. Með læknisfræðilegri þekkingu á fötlun nemenda gefst kennurum og öðru fagfólki verkfæri til að sinna nemendum eftir þörfum þeirra s.s. með einstaklingsnámskrá og einstaklingsþjálfun. Líkönin skarast þó jafnframt, því reynt er að laga umhverfið að þeirri læknisfræðilegu sýn sem höfð er á einstaklingnum þ.e. þeir þurfa ákveðin tæki og ákveðinn búnað til að auðvelda aðgengi og þá er reynt að útvega þann aðbúnað meðal annars með því að gera móttökuáætlun, halda fundi og ræða þarfir og fyrra nám nemendanna áður en þeir koma í skólann og gera skólanum þannig kleift að taka á móti nemandanum á sem faglegastan hátt. Það má því segja að starfsfólk sem kemur að nemandanum þurfi að hafa bæði félagsleg og læknisfræðileg sjónarhorn svo að það geti kennt nemandanum og þjónustað hann og foreldra hans sem best.

5.3 Teymisvinna og samstarf heimila og skóla

Í kringum alla þrjá nemendur voru virk og öflug teymi sem höfðu mismarga aðila innanborðs. Í teymunum hafði hver aðili sitt hlutverk og virtust viðmælendur vera meðvitaðir um hlutverk sín og vinna vel saman. Foreldrum fannst teymisfundir vera vel skipulagðir og upplýsingar yfirleitt ganga vel á milli ef frá er talin upplýsingagjöf um félagsleg samskipti barna þeirra. Auk þess fannst þeim allir teymismeðlimir þekkja hlutverk sín. Sem dæmi má nefna að það var algengast að þroskaþjálfari kæmi að flutningnum og virtist flutningurinn að miklu leyti í höndum hans hjá grunnskólunum. Umsjónarkennarar komu hins vegar ekki inn í undirbúningsferli fyrr en um vor (apríl-maí). Þó er hlutverk umsjónarkennara viðamikil þegar kemur að flutningi nemandans, en hann ásamt sjúkraþjálfara eða iðjuþjálfara og þroskaþjálfara aðlagar kennsluumhverfi, námsefni og fleira. Það hve seint umsjónarkennarinn kemur inn í flutnings- og aðlögunarferlið fannst mér skjóta skökku við þar sem umsjónarkennarinn gegnir miklu hlutverki í

kennslu barnsins og þarf að þekkja þarfir, styrkleika og veikleika barnsins vel og tel ég því mikilvert að athuga hvort betra væri að hann myndi taka þátt í undirbúningsferlinu fyrr.

Annað atriði sem mér finnst mikilvægt að benda á er að stuðningsfulltrúar voru í flestum tilfellum kvenkyns meðan nemendur voru drengir. Að auki voru stuðningsfulltrúarnir yfirleitt ófaglærðir en nutu aðstoðar, stuðnings og fræðslu umsjónarkennara nemandans og þroskaþjálfra skólans. Þetta samræmist rannsókn um menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi en þar kom fram að allstórt hlutfall starfsfólks í leikskólum og almennum grunnskólum segði að ófagmenntað starfsfólk bæri meginábyrgð á barni með þroskahömlun (Gretar L. Marinósson og fl. 2007). Í þessum rannsóknum voru nemendur með ólíka fötlun; það er þroskahömlun og hreyfihömlun en niðurstöður benda þó til þess sama og mætti ef til vill íhuga það hvers vegna svo sé háttað í skóla í landi þar sem velferðarkerfi á að vera hátt skrifað. Einnig þarf að íhuga hvort hægt sé að ætlast til þess að ófagmenntað starfsfólk beri svo mikla ábyrgð þar sem það hefur ekki þá þekkingu sem faglært starfsfólk á að hafa. Í niðurstöðum kom þó fram að stuðningsaðilarnir fá stuðning þroskaþjálfra og umsjónarkennara óski þeir þess.

Annað sem kom mér á óvart var að kennarar voru ekki vel upplýstir um aðgengi fatlaðra í skólum eða hve lítið þurfti til að gera þá ánægða með aðstöðu nemenda sinna og dreg ég þá ályktun af því að auka megi fræðslu til skólustarfsfólks um aðbúnað hreyfihamlaðra nemenda í skólum. En til að þjónusta nemanda vel hlýtur starfsfólk að þurfa gera sér grein fyrir aðstöðunni í skólanum og þeim hindrunum sem þar er að finna.

Þrátt fyrir að kennarar virtust ekki nægilega upplýstir um aðgengi fatlaðra nemenda í skólunum voru allir aðilar sem rætt var við í rannsókninni sammála um að samstarf heimila og skóla gengi að mestu leyti vel fyrir sig, þó upplýsingamiðlun gæti ef til vill gengið betur. Allir kennararnir töldu að foreldrar væru mjög mikilvægir og stór þáttur í því hvernig til tókst með flutning barnanna milli skólastiga. Þessi samskipti heimila og skóla fóru einkum fram í tölvupósti, í gegnum síma og á teymisfundum en þó var einnig minnst á dagleg samskipti foreldra og kennara eða stuðningsfulltrúa þar sem foreldrar sóttu börnin og fóru með þau í skólann. Það er þó spurning hvort ekki mætti virkja foreldra en betur og nýta sér þekkingu þeirra og skilning þegar kemur að þörfum barna þeirra. Þeir gætu til að mynda komið inn í skólanna og bent á lausnir við þeim hindrunum sem börn þeirra þurfa að glíma við bæði við upphaf skólagöngu en einnig þegar líður á.

6 Lokaorð

Í verkefninu hefur verið fjallað um flutning hreyfihamlaðra barna milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla. Ég tel að það sé margt sem læra megji af þessu verkefni, meðal annars að æskilegt sé að hefja samstarf grunn- og leikskóla haustið áður en börnin fara í grunnskólann og halda því áfram jafnt og þétt fram á vorið. Þá sé öflugt samstarf heimila og skóla mjög mikilvægt, bæði þegar kemur að námi nemandans í grunnskólanum en ekki síður þegar kemur að félagslegum þáttum. Samkvæmt rannsókninni virðast foreldrar oft ekki fá nægilega góðar upplýsingar um félagslega stöðu barna sinna í skólanum þrátt fyrir vel skipulagða og reglulega teymisfundi sem og dagleg samskipti foreldra við starfsmenn skólans þar sem foreldrar koma með og sækja börnin sín í skólann. Það mætti rannsaka nánar af hverju þetta stafar og hvernig best væri að koma slíkum upplýsingum til foreldra, en einnig þætti mér eðlilegt að spyrja hvort ekki mætti vinna nánar með foreldrum til að draga úr kvíða þeirra þegar kemur að flutningi barna þeirra milli skólastiga og þá hvernig? En foreldrar í rannsókninni töluðu allir um að þeir hefðu fundið fyrir kvíða þegar kom að þessu mikilvæga skrefi í lífi barnsins þeirra. Þá má jafnframt velta fyrir sér hvers vegna það séu ekki fleiri karlmenn í starfi stuðningsfulltrúa og hvort gert sé nóg til að útvega karlkyns stuðningsfulltrúa. Þá vona ég að ritgerðin verði til þess að efla umræðu og meðvitund um þá þætti sem skipta máli varðandi flutning barna með hreyfihamlanir milli skólastiga, bæði hjá foreldrum sem og starfsfólki leik- og grunnskóla auk annarra fagfólks.

Heimildaskrá

- Anna Ingeborg Pétursdóttir, Auður Hrólfsdóttir, Guðný Bergþóra Tryggvadóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Arthur Morthens, Eyrún Ísfold Gísladóttir og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir. (2000). *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur: Könnun á fjölda nemenda, ástæðum og framkvæmd.* Reykjavík: Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Antonía María Gestsdóttir, Erla Björnsdóttir og Inga Dís Árnadóttir. (2002). „Mig langar soldið til þess að geta gert svipað og aðrir krakkar“. *Iðjubjálfinn*, 25(1), 28-33.
- Atta, M. A., Shah, M. og Khan, M. M. (2009). Inclusive School and Inclusive Teacher. Sótt af http://www.qurtuba.edu.pk/thedialogue/The%20Dialogue/4_2/06_mu mtaz_khan.pdf
- Australian Institute of Family Studies. (2011). Promoting Positive Education and Care Transitions for Children. Sótt af <https://aifs.gov.au/>
- Ásgeir Björgvinsson og Hildur Björk Svavarsdóttir. (2008). Hvað segja foreldrar um skólastarf? Niðurstöður rýnihópa vor 2007. Sótt af http://eldri.reykjavik.is/portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/kannanirogskimar/Rynihopar_foreldra.pdf
- Björk Steingrímsdóttir og Þórunn R. Þórarinsdóttir. (2012). *Nemendur með hreyfihömlun í grunnskóla: Þættir sem skipta máli.* Reykjavík: Greiningar- og ráðgjafastöð ríkisins.
- Brotherson, M. J., & Goldstein, B. L. (1992). Time as a Resource and Constraint for Parents of Young Children with Disabilities in Home. *Journal of Early Intervention*, 12(4), 508-528. <http://web.b.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=39938015-ea1d-4d4e-8541-f8a1ee73b857%40sessionmgr114&vid=0&hid=102&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3D%3D#db=f5h&AN=9602292075>
- Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmennung og þróun skóla. Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstj.), *Fjölmennung og skólastarf*, 17-38. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Cosier, M., Causton-Theoharis, J. og Theoharis, G. (2013). Does Access Matter? Time in General Education and Achievement for Students with Disabilities. Sótt af <http://rse.sagepub.com/content/34/6/323.full.pdf+html>
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson, þýð.). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands (frumútgáfa 1938).
- Dóra S. Bjarnason. (2007). Örlagadísirnar spinna en við sláum vefinn. Í Kristín Aðalsteinsdóttir (ritstj.), *Leitin lifandi: Líf og störf sextán kvenna*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Edda Kjartansdóttir. (2014). Teymisvinna. *Kritin*, (á.á). Skoðað 6. apríl á <http://kritin.is/2014/03/27/teymisvinna/>
- Ferguson, Dianne L., Ralph, Ginevra., Meyer, Gwen., Lester, Jackie., Droege, Cleo., Guðjónsdóttir, Hafdís., o.fl. (2012). *Nám fyrir alla* (Ásta Björk Björnsdóttir þýddi). Reykjavík: Háskólaútgáfan. (Upphaflega gefið út 2001).
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamerlain, D. og Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 9-27, DOI:10.1080/10474410903535380
- Gerður Gústavsdóttir, Helga Guðjónsdóttir og Valrós Sigurbjörnsdóttir. (2006). Ég hef alltaf verið að fikra mig áfram hvernig ég á að eignast vini og svona en ég hef aldrei eignast vini: Rannsókn félagslegrri þátttöku unglunga með hreyfihömlun. *Iðjubjálfinn*, 28 (1), 32-35. Sótt af <http://www.hirsla.lsh.is/lsh/bitstream/2336/19974/1/12006-01-28-G3.pdf>
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar – Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi*. Reykjavík: Skrudda.
- Goetz, K. (2000). *Perspectives on Team Teaching*. Sótt af www.ucalgary.ca/~egallery/goetz.html
- Greining. (e.d.). *Hreyfihamlanir*. Sótt af <http://www.greining.is/is/moya/page/hreyfihamlanir>
- Getur Marinósson og Kolbrún Gunnarsdóttir. (1992). Getur skóli verið fyrir alla? *Uppeldi og menntun*, 1(1), 75-88. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=4844756

- Gretar L. Marinósson. (2007). Niðurstöður rannsóknarinnar í hnotskurn. Í Grétar L. Marinósson (ritstj.) *Tálmár og tækifæri*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Halldóra Haraldsdóttir. (2012, 31. desember). Er samfella í læsiskennslu barna á mótum leik- og grunnskóla? *Netla- vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/018.pdf>
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir. (2006). Valdefling. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlan: hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði*, 66-81. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingason. (2012). *Samskiptafærni: Samskipti, hópar og teymisvinna*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*, 67-85. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hill, J. L., (1999). *Meeting the Needs of Students with Special Physical and Health Care Needs*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Ingibjörg Auðunsdóttir, (2008). Heimsókn umsjónarkennara til fjölskyldna. *Glæður*, 18(1) 20-28.
- Janus M., Lefort J., Cameron R., og Kopechansli L., (2007). Starting Kindergarten: Transition Issues for Children with Special Needs. *Canadian Journal of Education*, 30(3), 628-648.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). *Lítill börn með skólatöskur*. Reykjavík: Háskólaútgáfan: Rannsóknarstofa í menntunarfræðum ungra barna.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Reynsla og nám barna. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki — menntun, reynsla og lýðræði*, 43-57. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010, 31. desember). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra: skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. *Netla- vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Kennarasamband Íslands. (2002). *Siðareglur kennara*. Sótt af <http://new.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=8143>
- Kristín Bjarnadóttir. (2002, maí). *Samfella*. Sótt af http://www.arnastofnun.is/page/ordpistlar_samfella

- Kristín Bjarnadóttir. (2010). Góð stærðfræðikennsla og bragur í kennslustundum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntavika 2010*. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 10.mars 2013 af <http://netla.hi.is/menntavika2010/alm/019.pdf>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Liu, S, Meng, L. (2009). *Perceptions of Teachers, Students and Parents of the Characteristics of Good Teachers: A Cross-cultural Comparison of China and the United States*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability. Sótt 10. febrúar af: <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11092-009-9077-z#page-1>
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative Research in Education A User's Guide*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008
- Lög um leikskóla nr. 90/2008
- Menntamálaráðuneytið. (1994). *Salamanca-yfirlýsingin, um grundvöll, stefnu og framkvæmd*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2137>
- Menntamálaráðuneytið. (2002). *Menntun fyrir alla: yfirlýsing sett fram á alþjóðaráðstefnu UNESCO í Dakar árið 2000*. Sótt af <http://www.google.is/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0CEQQFjAH&url=http%3A%2F%2Fbrunnur.stjr.is%2Fmrn%2Futgafuskra%2Futgafa.nsf%2Fxp%2F.ibmmodres%2Fdomino%2FOpenAttachment%2Fmrn%2Futgafuskra%2Futgafa.nsf%2F32F7C13C3715000E002576F00058D82E%2FAttachment%2FDakarskyrsla.pdf&ei=QLsfVcfZLJbZarGQgOgO&usg=AFQjCNFD4rBePKdBzDMH8T-hmMBdtPL4qg&sig2=ztGPlenPQA1b6vjFC-vTCQ&bvm=bv.89947451,d.bGg>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011a). *Aðalnámskrá grunnskóla: almennur hluti*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011b). *Aðalnámskrá leikskóla*. Sótt af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3952>

- Morgunblaðið. (1995). *Könnun Digranes- og Kópavogsskóla: Úrræðaleyfi ríkir í skólakerfinu um samstarf heimila og skóla*. Sótt af <http://www.mbl.is/greinasafn/grein/231650/>
- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *John Dewey í hugsun og verki menntun, reynsla og lýðræði*, 13-43. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006). *Í nýjum fræðaheimi upphaf fötlunarfræða og átök ólíkra hugmynda*. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlun: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rebora, A. (2007, 24. október). *Team-Oriented Teaching*. Sótt af <http://www.edweek.org/tsb/articles/2007/10/25/01jolly.h01.html>
- Reglugerð um styrki og uppbætur til hreyfihamlaðra einstaklinga vegna bifreiða* nr. 170/2009.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir* nr. 585/2010
- Rósa Eggertsdóttir, Grétar L. Marinósson, Charles Sigalés, Ingibjörg Auðunsdóttir, Halldóra Haraldsdóttir, José Pacheco o.fl. (2002). *Bætt skilyrði til náms: Starfspróun í heiltæku skólastarfi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun KHÍ.
- Samband íslenskra sveitarfélaga. (2012). *Sameiginleg könnun sambands íslenskra sveitarfélaga og félags grunnskólakennara*. Sótt af http://www.fjardabyggd.is/media/PDF/konnun_FG_og_sambandsins.pdf
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurborg Sturludóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2008, 30. desember). Reynsla foreldra af grunnskólabyrjun barna sinna. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2008/014/index.htm>
- Shamberger, C., Williamson-Henriques, K., Moffett, N., Brownlee-Williams, Y. (2014). Special Educators Speak Out on Co-Teaching Knowledge and Skills. *Journal of Reseach Initiatives*, 1(2), sótt af <http://digitalcommons.uncfsu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1044&context=jri>
- Snell M. E. og Janney R. E. (2000). Teacher's Problem-solving about Children with Moderate and Severe Disabilities in Elementary Classrooms. *Exceptional Children*, 66(4), 472-490.

- Snæfríður Þóra Egilsson. (2003). Hreyfihamlaðir nemendur í almennum grunnskóla: Tækifæri og hindranir í umhverfinu. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlunarfræði: Nýjar Íslenskar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Strauss, A. og Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. útgáfa). London: Sage Publications.
- Trausti Þorsteinsson. (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstj.), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun kennaraháskóla Íslands
- United Nations Convention on the Rights of the Child. (1989), *Transition from Pre-school to School: Emphasizing Early Literacy*. Sótt af: <http://www.ease-eu.com/documents/compendium/chapter02.pdf>
- Vygotsky, L. (1993). The Collected Works of L. S. Vygotsky (2. útgáfa). Í R.W.Rieber & A.S.Carto (ritstj.), *The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities)*. NY: PlenumPress.

Viðauki A: Staðfesting frá Persónuvernd

Guðrún Ósk Guðjónsdóttir
Móhelli 9
800 Selfoss



Persónuvernd

Rauðarársíg 10 105 Reykjavík
sími: 510 9000 heðfísimí: 510 9006
netfang: postur@personuvernd.is
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 25. september 2014
Tilvísun: S6993/2014/ TS/-

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur mótttekið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S6993/2014 og fylgir afrit hennar hjálägt.

Vakin er athygli á því að tilkynningin hefur verið birt á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllt,


Teitur Skúlason

Hjál.: - Tilkynning nr. S6993/2014 um vinnslu persónuupplýsinga.

Viðauki B: Upplýst samþykki fyrir þátttöku í rannsókn

„Aðlögun nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga – Úr leikskóla í grunnskóla“.

Ábyrgðarmaður, aðrir rannsóknaraðilar:

Viðtalið er nýtt í lokaverkefni Guðrúnar Óskar Guðjónsdóttur til M.Ed. gráðu úr sérkennslufræðum við Háskóla Íslands. Ábyrgðarmaður námskeiðs er Hafdís Guðjónsdóttir.

Inntak rannsóknar og markmið í hnotskurn

Meginmarkmiðið verkefnisins er að öðlast þekkingu og skilning á því hvornig staðið er að flutningi nemenda með hreyfihamlanir milli skólastiga, úr leikskóla í grunnskóla svo gera megir flutning nemenda með hreyfihamlanir sem farsælasta fyrir nemendurna sjálfa, foreldra þeirra og kennara.

Hvað felst í þátttöku?

Með rannsókninni er falast eftir viðtali við viðmælendur og því að fá að fara í vettvangsheimsóknir í skóla barnanna til að kynna sér aðstöðu þeirra þar bæði hvað varðar nám og félagsleg samskipti nemandans við aðra nemendur sem og aðstöðu hans innan vettvangs skólans.

Viðtölin verða tekin á tímabilinu 17.-20. desember 2014 en úrvinnsla gagna skal lokið eigi síðar en 20. apríl 2015. Áætlaður viðtalstími er 40-60 mínútur. Spurt verður að þáttum er lúta að þjónustu, stuðningi og árangri nemenda, foreldra og starfsfólks skólanna tveggja (grunn- og leikskóla). Viðtalið verður tekið upp á diktafón (talsegulband) og svo afritað þannig að persónurekjanlegar upplýsingar verða dulkóðaðar og þar með gerðar órekjanlegar.

Áhætta og ávinningur af þátttöku:

Lítill eða engin hættu er talin vera af þátttöku þessarar rannsóknar, helsta áhættan gæti legið í tilfinningarótti sem kynni að vakna með þátttakendum við rannsóknina. Ef slíkt kann að koma upp verður reynt að mæta því með stuðningi og jafnvel ráðgjöf um hvert megir leita aðstoðar.

Hugsanlegur ávinningur af rannsókninni er að hægt er að finna leiðir til að auðvelda nemendum þennan flutning milli skólastiga en einnig er ef til vill hægt að finna leiðir sem hentað gætu kennurum og foreldrum við að undirbúa flutninginn.

Réttur til að hafna og hætta þátttöku: Viðmælanda ber ekki skylda til að taka þátt í rannsókninni. Honum er jafnan frjálst að hætta þátttöku hvenær sem er í rannsóknarferlinu og að neita að svara einstaka spurningum.

Upplýst samþykki viðmælanda:

Viðauki C: Spurningar fyrir foreldra/umönnunaraðila barns:

1. Hver er menntun þín, aldur og starfsreynsla?
2. Í hverju felst fötlun barnsins þíns?
3. Hvernig fór undirbúningur leikskólans fyrir grunnskólann fram?
4. Hve löngu áður hófst undirbúningur þar sem þið foreldrar tókuð þátt?
5. Hve oft var fundað með foreldrum og hvar?
6. Fannst þér tekið mark á því sem þú hafðir til málanna að leggja? (Getur þú nefnt dæmi?)

7. Hvaða hjálpartæki notar barnið þitt í skólanum?
8. Veistu hvernig aðlögun tækjanna fór fram?
9. Hvernig finnst þér aðgengið í skólanum fyrir barnið þitt (og þau hjálpartæki sem það þarf á að halda? T.d. vegalengdir og pláss, fer barnið þitt í hvíldarherbergi)?
10. Hvernig finnst þér aðgengi á útisvæði fyrir barnið þitt (og þau hjálpartæki sem það þarf á að halda, t.d. vegalengdir, pláss, jarðvegur o.fl.)?
11. Hvernig finnst þér aðgengi í íþróttamannvirki skólans fyrir barnið þitt? og þau hjálpartæki sem það þarf á að halda, t.d. vegalengdir, pláss, jarðvegur o.fl.)?

12. Hvernig fannst þér staðið að undirbúningi í leikskólanum?
13. Ertu sátt við þann heimsóknafjölda sem farið var í áður en barnið byrjaði í skólanum?
14. Veistu hve margar heimsóknirnar voru eða í hverju undirbúningurinn fólst? (Var skólahópur? Eitthvert verkefni í gangi milli leikskóla og skóla, t.d. hjá elstu börnunum í leikskólanum og yngstu börnunum í skólanum?)
15. Hvernig fannst þér staðið að þessu hjá grunnskólanum?
16. Hvenær var það sem þið fenguð að vita hvaða kennari er með hann?
17. Hvernig finnst þér teymisvinnu háttað í kringum barnið þitt og aðlögunarferlið því tengdu?
18. Fannst þér hlustað á þig þegar þú sagðir eitthvað um flutning og aðlögun barnsins þíns (bæði í leikskólanum og skólanum)?
19. Veistu hvort það sé einhver félagastuðningur í kringum barnið þitt eða eitthvað þess háttar?
20. Er eitthvað fleira sem þú myndir vilja bæta við eða tala um nánar?

Viðauki D: Spurningar fyrir fyrrum leikskólakennara barns:

1. Hver er menntun þín, aldur og starfsreynsla?
2. Hvernig lýsir fötlun barnsins sér?
3. Hvaða hjálpartæki notaði það í leikskólanum?
4. Veistu hvernig aðlögun á hjálpartækjum fór fram? Ef svo er, hvernig fór hún fram? (Var eitthvað unnið í samstarfi við leikskólann um það?)
5. Hvernig fór undirbúningur leikskólans fyrir Grunnskólagönguna fram? (Vorur skólaheimsóknir? Eitthvað verkefni milli skólans og leikskólans í gangi? Hvaða? Fór barnið í aukaheimsóknir? Hvernig voru þær? Af hverju og hve margar? Var skólahópur? Hvernig fór hann fram?)
6. Kom umsjónarkennari/stuðningur barns í heimsókn á leikskólann og kynnti sér aðstæður og nám barnsins?
7. Veistu hvort það varð mikil breyting á teyminu hans eftir að hann fór í grunnskólann? Hvaða breytingar?
8. Hve löngu áður en barnið hóf grunnskólagöngu sína hófst undirbúningur þar sem foreldrar tóku þátt? Hve oft var fundað með foreldrum? Hvar áttu fundirnir sér stað?
9. Veistu hvernig félagsleg aðlögun barnsins fór fram í grunnskólanum? Ef svo er, hvernig? (Var eitthvað unnið í samstarfi við leikskólann þar að lútandi?)
10. Hvernig fannst þér staðið að flutningnum að hálfu leikskólans? Af hverju?
11. Hvernig fannst þér staðið að flutningnum af hálfu grunnskólans? Af hverju?
12. Hvernig fannst þér flutningurinn hafa heppnast? Af hverju?
13. Hvað finnst þér hefði mátt betur fara? Af hverju?
14. Er eitthvað fleira sem þú vilt bæta við eða fara í nánar?

Viðauki E: Spurningar fyrir grunnskólakennara og stuðningsfulltrúa í grunnskólum:

1. Hver er menntun þín, aldur og starfsreynsla?
2. Hvernig lýsir fötlun nemandans sér?
3. Eruð þið með móttökuáætlun fyrir hreyfihamlaða nemendur í grunnskólanum?
4. Hvað felur hún í sér?
5. Hvenær byrjaði aðlögunarferlið fyrir komu nemandans? Hvernig fór aðlögunarferlið fram?
6. Hverjir sáu um aðlögunarferlið?
7. Í hverju var það fólgið?
8. Hvenær vissi kennarinn af komu nemandans?
9. Á hvaða hátt kynntu kennarar sér fyrra nám nemenda?
10. Er nemandinn í almennum bekk?
11. Hvers háttar sérkennslu er hann að fá innan skólans fyrst eftir að hann flytur? Hvernig þróast hún?
12. Er hann tekinn út úr bekk? Ef svo er hvers vegna? Hver eru markmiðin með því að taka hann út úr bekknum?
13. Hvernig er námsefni hans sniðið að hans þörfum?
14. Hvar myndast helst samfella í námi nemenda með hreyfihamlanir? Á hvaða hátt?
15. Hvar myndast helst rof í námi nemenda með hreyfihamlanir? Á hvaða hátt?
16. Hvernig er stuðningi þínum við barnið háttað/kennslu barnsins háttað hjá þér?
17. Hvernig er teymisvinnu fagaðila og foreldra háttað áður en nemandi kemur í skólann?
18. Hvernig vann teymið að því að búa nemandann undir skólann?
19. Hverja telur þú helstu kosti teymisvinnu ólíkra fagmanna þegar kemur að því að flytja nemanda milli skólastiga?
20. Hverja telur þú galla teymisvinnu ólíkra fagmanna þegar kemur að því að flytja nemendur milli skólastiga? (Eitthvað sem mætti gera betur?)
21. Hvernig fannst þér staðið að flutningnum af hálfu grunnskólans?

22. Voru einhverjar heimsóknir á milli leik- og grunnskóla? Er starfað eftir einhverju ákveðnu verkefni?
23. Hvernig fannst þér staðið að flutningnum að hálfu leikskólans?
24. Hvenær hefst samstarf heimila og grunnskóla áður en nemandi flytur úr leikskóla yfir í grunnskólann? Hvernig þróast það?
25. Hvernig er því samstarfi háttað? Hvar og hvenær fór fyrsti fundurinn fram? Hverjir voru á þeim fundi? Í hverju fólst fundurinn? Voru margir fundir áður en nemandi kom í skólann? Eftir?
26. Hverjir telja kennarar kosti samstarfsins? En galla? Er eitthvað í samstarfinu sem hefði mátt betur fara? Ef svo er, þá hvað?
27. Hvaða hjálpartæki notar nemandinn í skólanum? Hvar eru þau geymd?
28. Telur þú nauðsynlega kunnáttu á hjálpartækjunum vera til staðar? Hver sér helst um nemandann í skólanum? En ef sá er ekki við?
29. Er nóg rými fyrir hjálpartækin?
30. Er nemenda ætlað nægilegt rými? Hvernig er aðgengi að kennslustofu? Vegalengdir?
31. Hvernig er aðgangur nemandans að skólabyggingu? (Skólalóð? Íþróttaaðstöðu?)
32. Voru gerðar breytingar á skólabyggingunni áður en nemandi kom í skólann? En eftir? Þá hvaða?
33. Voru gerðar breytingar á skólalóðinni áður en nemandi kom í skólann? En eftir það? Þá hvaða?
34. Voru gerðar breytingar á íþróttamannvirki skólans áður en nemandi kom í skólann? En eftir? Hvaða?
35. Fékk nemandinn félagslegan stuðning þegar hann flutti milli skólastiga? Ef svo er:
36. Hvernig er þeim stuðningi háttað?
37. Hver veitir hann og hvernig þróast hann?
38. Eitthvað sem þú vilt bæta við sem ekki hefur komið fram eða fara nánar í?

Viðauki F: Athugunarlisti vegna vettvangsathugunar

1. Er stofan á fyrstu hæð?
2. Eru lyftur aðgengilegar?
3. Er aðgengi nemandans að mötuneyti/félagslegri aðstöðu og íþróttahúsi gott? Er nóg pláss fyrir hjálpartæki í kennslustofu nemandans? Þá er átt við stuðningsstól, standbekk, hjólastól og önnur þau hjálpartæki sem nemandi kann að þurfa að nota í skólanum. Ef ekki, hvar eru þau geymd?
4. Eru borð og stólar rétt stillt fyrir nemandann?
5. Er nemandinn í kennslu inni í almennum bekk?
6. Hvar eru nemandinn staðsettur í bekknum?
7. Hvernig er námsefnið sniðið að nemandanum? Sker hann sig mikið úr? Ef svo er, hvernig?
8. Er aðgengi nemandans að skólalóð gott? Hvernig efni er á skólalóð? Er það mól? Steypa? Einhverjar hindranir?
9. Hvernig er aðgengi bíla að skóla? Er stæði vel staðsett og aðgangur að skóla góður? (Einhverjar hindranir?)
10. Annað athugavert?