



# Að verða leikskóli án aðgreiningar

Starfendarannsókn um hlutverk sérkennara

Bjarki Dalsgaard Sigurpórsson

Júní 2020

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild Kennslu- og menntunarfræði



HÁSKÓLI ÍSLANDS  
MENNTAVÍSINDASVIÐ

# **Að verða leikskóli án aðgreiningar**

## ***Starfendarannsókn um hlutverk sérkennara***

Bjarki Dalsgaard Sigurþórsson

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Menntunarfræði Leikskóla

Leiðbeinandi: Edda Óskarsdóttir

Deild kennslu- og menntunarfræði  
Menntavísindasvið Háskóla Íslands  
Júní 2020

Að verða leikskóli án aðgreiningar - Starfendarannsókn um hlutverk sérkennara

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs  
í Menntunarfræði leikskóla við Deild kennslu- og menntunarfræði,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2020, Bjarki Dalsgaard Sigurpórsson

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

## Formáli

Þessi ritgerð er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.Ed.- gráðu í Menntunarfræði leikskóla við Háskóla Íslands. Um er að ræða lokaverkefni í meistaranámi sem hófst haustið 2019 en því lauk vorið 2020 og er vægi ritgerðarinnar 30 einingar.

Ritgerðin er starfendarannsókn sem fjallar um það hvernig ég fór að því að breyta starfsháttum mínum og umhverfi til þess að vinna betur að námi án aðgreiningar. Ég fór í þetta verkefni vegna mikils áhuga á því að færa starf mitt, sem meðlimur sérkennsluteymis, meira inn á deild. Ég hef lært gífurlega mikið af þessu verkefni, bæði hvað varðar kenningar og rannsóknir um skóla án aðgreiningar en jafnframt hvernig ég get unnið inni á deild samkvæmt þeim.

Ég vil þakka samþátttakendum mínum fyrir að hafa farið í gegnum þetta með mér, fyrir að hafa stutt og hjálpað mér í þessu. Ég hef einnig fundið fyrir miklum stuðningi og áhuga frá öðru starfsfólki í leikskólanum þar sem ég starfa og vil ég þakka fyrir þann áhuga og stuðning. Einnig vil ég færa þakkir til stjórnenda leikskólans fyrir þann stuðning og tíma sem þeir hafa veitt mér í þetta verkefni.

Edda Óskarsdóttir var leiðbeinandi verkefnisins og Hafdís Guðjónsdóttir var sérfræðingur þess. Vil ég þakka þeim báðum fyrir leiðsögnina í verkefninu.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendi í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálfur ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 30. maí 2020

*Bjarki Dalsgaard Sigurþórsson*

## Ágrip

Skólar á Íslandi eiga að starfa án aðgreiningar. Það þýðir að öll börn eiga að hafa möguleika á að fara í sinn hverfaskóla og þroskast og lært með öðrum börnum, sama hvert líkamlegt eða andlegt atgervi þeirra er. Tilgangur þessarar rannsóknar er að auka þekkingu mína, sem sérkennara í leikskóla, á því hvernig ég get unnið með öðrum til þess að þróa starf án aðgreiningar í leikskólanum. Markmið rannsóknarinnar er að auka upplýsingagjöf og samstarf á milli sérkennsluteymis og starfsmanna deildar. Stefnt er að því að upplýsingagjöf sé gagnkvæm og að með markvissri ráðgjöf starfsmanna sérkennsluteymis til starfsmanna deildar sé hægt að stuðla að því að stuðningsbörn verði virkari hluti af barnahópi deildarinnar. Verkefnið stýrist af tveimur rannsóknarspurningum: „Hvernig get ég, sem fulltrúi sérkennsluteymis, komið á upplýsingaflæði á milli mín og deildar og þannig stuðlað að skóla án aðgreiningar?“ og „Hvaða leiðir get ég, sem fulltrúi sérkennsluteymis, farið til að þróa hlutverk mitt við að veita ráðgjöf inn á deild til að stuðla að skóla án aðgreiningar?“

Rannsóknin er starfendarannsókn með eiginlegum gagnaöflunaraðferðum. Gögn rannsóknarinnar voru fyrst og fremst rannsóknardagbók rannsakanda en einnig var gögnum aflað með rýnihópaviðtölum. Rannsóknarvinur var notaður til þess að auka gildi rannsóknarinnar. Sex þátttakendur tóku þátt í rannsókninni að mér meðtöldum.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu fram á það hvernig hægt væri að ná markmiðum rannsóknarinnar. Þær leiddu í ljós hvernig samrýning gæti orðið að samstarfi, hvernig ég náði að skipuleggja upplýsingagjöf og hvernig ég fékk hina þátttakendurna til þess að eigna sér verkefnið. Niðurstöður sýndu að sú ráðgjöf sem ég veitti starfsmönnum Stjörnukots ýtti undir skóla án aðgreiningar en slíkt ferli krefst samstarfsvilja allra þátttakenda. Að lokum sýndu niðurstöðurnar fram á það hvernig fagmennska mín hefur eflst.

Rannsóknin sýndi að hægt er að setja upp verkferla um samstarf á milli sérkennslu og hinna almennu deilda leikskólans, sem stuðlar að starfi án aðgreiningar. Ferlið krefst þó tíma til undirbúnings auk ákveðinnar þrautsegju og fagmennsku. Eins og fyrri rannsóknir á samstarfi hafa sýnt fram á, þá tekur samstarf tíma og krefst samstarfsvilja allra þeirra sem koma að málinu. Niðurstöðurnar rannsóknarinnar leiddu í ljós að ég náði að auka þekkingu mína á því hvernig sé hægt að vinna með öðrum að því að þróa leikskóla án aðgreiningar. Auk þess hef ég þróað mína eigin fagmennsku sem kennari.

## Abstract

Becoming an inclusive preschool: Action research on the role of a special education teacher

Schools in Iceland are supposed to work toward an inclusive education, meaning that all children should have an equal opportunity to attend their local school. To have the opportunity to grow and learn with other children, no matter their physical or cognitive abilities. The purpose of this research is to improve my knowledge as a special education teacher on how to work with others towards an inclusive educational environment at the preschool level. The goal of this research is to improve information flow and collaboration between myself and employees of an early childhood classroom. The information should flow both ways and a systematic consultation to the employees of the early childhood classroom should be developed to push special education students into becoming active students of the classroom. The research is guided by two research questions: „How do I, as a special education teacher, set up information exchange between myself and the classroom to encourage the development of inclusive education?“ and „How can I, as a special education teacher, develop a consultation between myself and the classroom to encourage the development of inclusive education?“

This was an action research using qualitative data collection. The primary data was my research journal but focus group interviews were also used. A critical friend was used to uphold the value of the research. As the research was focused upon collaboration there were six participants, including myself.

The findings of this research have shown that it is possible to achieve the aims set forward. They show how coordination can become collaboration, how I successfully set up information flow and got the other participants to claim ownership of the research. The findings also show that consultation from myself to the early childhood classroom is possible. This process though requires a certain will to collaborate between participants. The findings also show how my professionalism has developed.

This research shows that it is possible to set up collaborative procedures between special education and the early childhood classroom which encourages inclusive education practices. This process however took time, resilience, and a professional attitude. Like previous research has shown this requires time and a will to collaborate. Through this action research I have not only improved my knowledge on how it is possible to work with others

toward an inclusive education but I have also developed my own professionalism as a teacher.

# Efnisyfirlit

<b>Formáli</b> .....	<b>3</b>
<b>Ágrip</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Efnisyfirlit</b> .....	<b>7</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>9</b>
1.1 Skilgreining á hugtökum .....	11
1.1.1 Skóli án aðgreiningar .....	11
1.1.2 Stuðningsbörn .....	12
1.2 Uppbygging ritgerðar .....	12
<b>2 Fræðilegur inngangur</b> .....	<b>13</b>
2.1 Skóli án aðgreiningar .....	13
2.1.1 Hugmyndafræði.....	13
2.1.2 Lagarammi .....	18
2.1.3 Sérkennsla .....	19
2.1.4 Staða skóla án aðgreiningar á Íslandi .....	20
2.1.5 Skilningur minn á stefnunni - Samantekt .....	21
2.2 Samstarf og ráðgjöf .....	22
2.2.1 Samstarf.....	22
2.2.2 Ráðgjöf.....	24
2.2.3 Samstarfsráðgjafi.....	24
2.3 Fagmennska og samstarf.....	25
2.3.1 Fagmennska.....	25
2.3.2 Áhrif fagmennsku á samstarf .....	27
2.4 Samantekt á fræðilegum inngangi .....	27
<b>3 Aðferð og aðferðarfræði</b> .....	<b>29</b>
3.1 Aðferðafræði .....	29
3.2 Þátttakendur.....	30
3.3 Gögn og gagnaöflun.....	31
3.4 Gagnagreining.....	32



3.5	Siðferðileg atriði .....	32
3.6	Rannsóknarvinur.....	33
<b>4</b>	<b>Niðurstöður .....</b>	<b>35</b>
4.1	Gangur rannsóknarinnar .....	35
4.1.1	Forsaga rannsóknarinnar.....	35
4.1.2	Fyrir áramótin 2019/2020 .....	36
4.2	Samstarf.....	37
4.2.1	Í samstarfi við deildina .....	37
4.2.1.1	Samræming .....	37
4.2.1.2	Upplýsingagjöf.....	38
4.2.1.3	Að ýta undir samstarf .....	41
4.2.2	Sérkennari á deild eða sérkennari deildar.....	43
4.3	Ráðgjöf.....	46
4.3.1	Ráðgjöf með samstarfi.....	46
4.3.2	Ráðgjöf án samstarfs .....	47
4.4	Samstarfsráðgjafi.....	49
4.5	Ígrundun um fagmennsku .....	50
4.6	Samantekt.....	52
<b>5</b>	<b>Umræða.....</b>	<b>53</b>
5.1	Upplýsingagjöf stuðlar að skóla án aðgreiningar .....	53
5.2	Ráðgjöf stuðlar að skóla án aðgreiningar .....	55
5.3	Virkari þátttakendur í starfi Stjörnukots .....	57
5.4	Hlutverk og mikilvægi þeirra .....	58
<b>6</b>	<b>Lokaorð.....</b>	<b>60</b>
	<b>Heimildaskrá .....</b>	<b>61</b>
	<b>Viðauki A: Samþykki leikskólastjóra .....</b>	<b>68</b>
	<b>Viðauki Á: Samþykki þátttakenda.....</b>	<b>69</b>

# 1 Inngangur

Frá árinu 1974 hefur íslenska menntakerfið verið að færa sig hægt og rólega að menntun án aðgreiningar (Jónsson, 2016). Menntun þar sem allir nemendur eru velkomnir sama hvernig einstaklingsgeta þeirra er. Tímamótaskref urðu árið 2008 þegar skóli án aðgreiningar var formlega fest í lög hérlendis. Samkvæmt þeim lögum skulu leik-, grunn- og framhaldsskólar vinna að því að tryggja að allir nemendur, hvernig sem líkamlegt eða andlegt atgervi þeirra er, geti tekið fullan þátt í almennu skólakerfi. Skóli án aðgreiningar felur í sér þá hugmyndafræði að breyta þurfi samfélaginu til þess að tryggja að allir geti tekið þátt á sinn hátt. Í skólakerfinu þýðir það að öll börn hafi möguleika á að fara í sinn hverfaskóla og geti þannig þroskast og lært með jafnöldrum sínum. Öllum börnum ætti því að vera kennt saman, óháð því hvort þau þurfi stuðning eða ekki.

Í leikskólum á leikskólasérkennari að skipuleggja sérkennslu fyrir börn sem þurfa á stuðningi að halda inni á deild barnsins. Auk þess eiga sérkennarar að stuðla að því að allt starfsfólk á deildinni taki þátt í að styðja við bakið á barninu (Kennarasamband Íslands, e.d.). Þau börn sem eiga rétt á stuðningi glíma við „líkamlega fötlun, sjúkdóma eða námslega, félagslega eða tilfinningalega erfiðleika“ (*Reglugerð um sérfræðipjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum* nr. 584/2010, 19. gr.).

Árið 2012 byrjaði ég í grunnámi í sálfræði. Undir lok námsins var ég að leita mér að nýrri vinnu og hafði ég hugsað mér að vinna í leikskóla fram að útskrift. Ég var svo heppinn að fá starf í sérkennsluteymi sem passaði vel fyrir mig sökum áhuga míns og menntunar í sálfræði. Ég útskrifaðist með B.S. í sálfræði árið 2015, en eins og vill gerast þá ílengdist ég í starfinu í leikskólanum. Í starfinu mínu er ég meðlimur sérkennsluteymis. Þegar ég byrjaði þá vann ég undir handleiðslu yfirþjálfara en þegar ég hafði öðlast þekkingu og reynslu bar ég sjálfur ábyrgð á þeim nemendum með stuðning sem mér var falið. Meðlimir úr sérkennsluteymi leikskólans vinna inni á deildinni þar sem nemandinn er, en oft er nemandinn tekinn út af deildinni fyrir einstaklingsþjálfun í sérkennsluherbergi. Sérkennslustjóri ræður hvar meðlimir sérkennsluteymis eru staðsettir en deildarstjórinn á að vera næsti yfirmaður inni á deildinni en einnig getur sérkennslustjóri eða aðrir stjórnendur fært starfsmenn sérkennsluteymis inn á aðrar deildir ef veikindi og mannekla kemur upp.

Þegar ég byrjaði í sérkennsluteyminu vissi ég ekkert um skóla án aðgreiningar og einbeitti mér að því sem ég þekkti, atferlisfræði og atferlisþjálfun. Atferlisþjálfun er oft í eðli sínu einstaklingsþjálfun sem mér fannst virka mjög vel í starfinu mínu. Hins vegar fannst mér

vanta upp á vissa hæfni til þess að geta tekist á við aðra hluti sem tengdust starfinu, eins og hvernig ætti að vinna með hóp af börnum. Ég ákvað því að fara í mastersnám í Menntunarfræði leikskóla til þess að geta lært um það, en það nám veitir mér réttindi til þess að verða leikskólakennari. Þegar ég byrjaði í náminu, haustið 2018, lærði ég í fyrsta skipti um skóla án aðgreiningar. Ég byrjaði að aðhyllast þá hugmyndafræði en mín reynsla í sérkennslunni hefur verið sú að nemendur sem þurfa á stuðningi að halda verða oft talin tilheyra sérkennslunni. Það er að segja þeir verða sérkennslunemendur en ekki nemendur deildarinnar sem þau er staðsett í. Það samræmist ekki markmiðum skóla án aðgreiningar þar sem nemendur eiga að tilheyra nemendahópnum sínum en ekki sérkennslunni. Mér hefur hins vegar fundist erfitt að vinna samkvæmt þessari hugmyndafræði vegna vanþekkingar af minni hálfu. Þess vegna ákvað ég að fara í af stað með þessa rannsókn.

Þessi rannsókn hefur það að markmiði að skoða hvernig ég get bætt mig og umhverfi mitt til þess að vinna betur að skóla án aðgreiningar, með því að fara í haldbærara og markvissara samstarf við hina almennu deild í leikskólanum. Samstarfið mun einkum beinast að því hvernig hægt sé að ýta undir það að starfsmenn og kennarar hinnar almennu deildar vinni að skóla án aðgreiningar. Í gegnum rannsóknarferlið vonast ég einnig til þess að öðlast meiri þekkingu á þessum málum.

Þessi rannsókn mun ná til einnar deildar og með henni vonast ég til þess að geta frætt aðra, bæði í starfsumhverfi mínu og þá sem lesa þessa ritgerð, um skóla án aðgreiningar og góða verkferla til þess að vinna að því. Að auki er vonin sú að allir nemendur geti notið góðs af niðurstöðum rannsóknarinnar. Tilgangurinn með þessu verkefni er sá að starfsfólk deildarinnar sem tekur þátt eflist í að taka ábyrgð á vellíðan og framförum allra barna á deildinni, að börn sem þarfnast stuðnings verði virkir þátttakendur í öllu starfi deildarinnar. Við lok þessarar rannsóknar vil ég hafa skýrari sýn á það hvernig ég get stuðlað að skóla án aðgreiningar, hvernig ég get unnið með öðrum til þess að ná því markmiði.

Markmiðið með rannsókninni verður að setja upp verkferla sem leiða til aukinnar upplýsingagjafar og samstarfs á milli mín og starfsmanna deilda, að upplýsingagjöf fari í báðar áttir og að með markvissri ráðgjöf frá mér til starfsmanna deildar sé hægt að stuðla að því að stuðningsbörn verði virkari hluti af barnahópi deildarinnar.

Verkefnið stýrist af tveimur rannsóknarspurningum:

- Hvernig get ég, sem fulltrúi sérkennsluteymis, komið á upplýsingaflæði á milli mín og deildar og þannig stuðlað að skóla án aðgreiningar?
- Hvaða leiðir get ég, sem fulltrúi sérkennsluteymis, farið til að þróa hlutverk mitt við að veita ráðgjöf inn á deild til að stuðla að skóla án aðgreiningar?

## 1.1 Skilgreining á hugtökum

Í þessum kafla verður farið yfir skilgreiningar á tveimur íslenskum orðahugtökum. Ástæðan fyrir því er að oft er misjafnt hvaða skilning fræðimenn og aðrir uppeldisaðilar hafa á hugtökunum. Því er mikilvægt að útskýra hvernig ég skil þessi hugtök og hvernig þau eru notuð við rannsóknina. Í fyrsta kaflanum fer ég yfir orðahugtakið skóli án aðgreiningar. Í seinni kaflanum fer ég yfir og skilgreini nokkur hugtök yfir nemendur sem eiga rétt á að fá stuðning og færi rök fyrir því orðahugtaki sem varð fyrir valinu.

### 1.1.1 Skóli án aðgreiningar

Hugtakið um skóla án aðgreiningar kom fyrst fram í þýðingu á Salamanca yfirlýsingunni (*Salamanca-yfirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*, 1995) og hefur sú þýðing verið við lýði af hálfu hins opinbera og hjá flestum fræðimönnum hérlendis síðan þá. Til þess að skilgreina skóla án aðgreiningar þarf fyrst að skoða orðið sjálft. Skóli án aðgreiningar er þýtt frá enska orðinu *inclusive education* en fræðimenn eru ekki samhuga um hvort þessi þýðing nái að fanga alla eiginleika hugtaksins. Til dæmis hafa Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason (2016) notað hugtakið skóli margbreytileikans og Berglind Rós Magnúsdóttir (2016) kom með inngildingu menntunar. Mismunandi skilgreiningar og notkun á hugtakinu skóli án aðgreiningar hafa einnig valdið misskilningi. Sumir nota það í pólitískum tilgangi (Slee, 2011, bls. 84; Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016, bls. 23) á meðan aðrir rugla því saman sem samheiti við einstaklingsmiðað nám (Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014), blöndun (e. *mainstreaming*) (Ware, 2013, bls. 1) og sérkennslu (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016, bls. 23). Hugtakið er fjölvíða en þar sem engin ein skilgreining hefur staðið upp úr virðist vera mikill munur á milli hagsmunaaðila um skilning á hugtakinu um skóla án aðgreiningar og kemur það fram í menntastefnu og starfinu inni í skólunum (European Agency, 2017).

Samkvæmt íslenskum lögum er skóli án aðgreiningar skóli „[...]í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi“ (*Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskólum*, 585/2010, 10. gr.). Innan þessarar reglugerðar má sjá að íslenska ríkið gerir ráð fyrir því að nemendur sem þurfa stuðning við nám stundi nám sitt meðal jafnaldra sinna og í almennri skólastofu.

Ljóst er að skóli án aðgreiningar er óþjál þýðing og útskýrir ekki allar víddir hugtaksins. Hins vegar er það sú þýðing sem hefur verið við lýði hérlendis frá árinu 1995 (*Salamanca-yfirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*, 1995) og er hvað mest notuð af hinu opinbera og fræðimönnum og mun því vera notuð í þessari ritgerð.

### 1.1.2 Stuðningsbörn

Eins og kom fram hér að framan þá fá þau börn stuðning sem glíma við „líkamlega fötlun, sjúkdóma eða námslega, félagslega eða tilfinningalega erfiðleika” (*Reglugerð um sérfræðipjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum*, 584/2010, 19. gr.). Ýmist hafa verið notuð hugtökin sérkennslubörn, sérþarfabörn (Arndís Bjarnadóttir, 2005), stuðningsbörn (Heiða Björg Ingólfssdóttir, 2014; Heiða Björk Guðjónsdóttir, 2015) og nemendur með sérþarfir (*Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskólum*, 585/2010) yfir þessa einstaklinga í menntafræðum. Hugtakið nemendur með stuðning verður notað í þessari ritgerð.

Ástæðan fyrir að þetta hugtak varð fyrir valinu er margþætt og byggir bæði á mínum eigin tilfinningum og skoðunum ásamt fræðilegu efni. Hugtakið staðsetur nemendur ekki inni í sérkennslunni eins og hugtakið sérkennslubörn gerir. Einnig tel ég mikilvægt að við virðum börn sem nemendur í leikskóla og leikskólann sem fyrsta skólastigið á Íslandi.

Að lokum vil ég frekar nota orðið stuðningur heldur en sérþarfir vegna þess að mér finnst sérþarfir of þröng sýn á þá hjálp sem þessir nemendur þurfa. Sérþarfir er þýðing á enska orðinu *special needs* en það orð ýtir undir læknisfræðilega hugsun um nemandann, í staðinn fyrir að taka nemandanum eins og hann er (Vlachou, 1997, bls. 25-26). Einnig er það þannig að ekki eru allir nemendur í þessum flokki sem hafa sérþarfir, heldur eru margir sem þurfa meiri stuðning í námi en venjulegt er. Stuðningur er, að mínu mati, hlutlausara og vægara orð en sérþarfir og því mun það vera notað í staðinn fyrir sérþarfir.

## 1.2 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sex kafla. Í fyrsta kaflanum er sagt frá kveikjunni að verkefninu, aðdraganda þess, tilgangi og markmiði þess, ásamt því að lagðar eru fram rannsóknarspurningar. Í öðrum kafla er fyrst farið yfir fræðilegan grunn og lagalegan ramma fyrir skóla án aðgreiningar. Því næst er fjallað um samstarf, ráðgjöf og fagmennsku. Í þriðja kaflanum er sagt frá aðferðarfræðinni og hvers vegna starfendarannsókn varð fyrir valinu. Einnig er sagt frá rannsóknarvini, þátttakendum, siðferðislegum álitamálum, gögnum og gagnagreiningu. Í fjórða kaflanum eru niðurstöðurnar kynntar og túlkaðar. Í fimmta kaflanum eru umræður um niðurstöðurnar þar sem þær eru tengdar við fræðin, ég fjalla um minn eigin lærdóm og svara rannsóknarspurningunum ásamt því að velja því fyrir mér hvernig ég geti bætt mig enn meira í framtíðinni. Í sjötta kaflanum er fjallað um nokkrar vangaveltur um verkefnið.

## 2 Fræðilegur inngangur

Hér eru kynnt til sögunnar þau fræði sem rannsóknin byggir á. Skólakerfið á Íslandi byggir á skólafélaginu um skóla án aðgreiningar og því mun ég í fyrsta kaflanum skýra hvað átt er við með stefnunni. Þar á eftir mun ég fjalla um samstarf og ráðgjöf með sérstöku kastljósi á skilgreiningu þess í skólafélaginu. Að lokum verður farið í gegnum fagmennsku, skilgreininguna á henni, hvernig hún birtist í íslensku menntakerfi og hvernig samstarf getur haft áhrif á hana.

### 2.1 Skóli án aðgreiningar

Eins og kom fram í inngangi er skóli án aðgreiningar opinber menntastefna sem skólakerfið á Íslandi byggir á. Gert er ráð fyrir því að unnið sé með hana í öllu skólafélaginu landsins. Hér verður fyrst farið ítarlega í gegnum hugmyndafræði skóla án aðgreiningar, kenningar og skilgreiningar. Eftir það verður lagarammi skóla án aðgreiningar skoðaður. Í framhaldinu mun ég skoða rannsóknir sem sýna fram á árangur í skólum sem starfa án aðgreiningar. Að lokum verður farið í gegnum það hvernig sérkennsla á að virka í hugmyndafræði skóla án aðgreiningar og hvernig hún er skipulögð í dag.

#### 2.1.1 Hugmyndafræði

Til þess að útskýra hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar verður fyrst að skoða hvernig við skilgreinum líkamleg- andleg- og vitræn frávík í samfélaginu. Að öllu jöfnu er hægt að skilgreina þannig frávík út frá tveimur heimspekilegum sjónarmiðum, læknisfræðilegu og félagsfræðilegu. Læknisfræðilega sjónarmiðið felur í sér að litið er á manneskjur sem hafa fatlanir sem vandamál sem þau eru að kljást sjálf við. Í því sjónarmiðið er horft á einstaklinga sem eru ekki innan „normsins“ sem óeðlileg frávík og er því um að ræða líkamlegt vandamál sem verður að laga eða halda utan um á einhvern máta (Vlachou, 1997). Það verður í rauninni að sjá um einstaklinginn sem hefur einhvers konar frávík, það er samfélagið verður að halda þeim uppi. Fyrir nemendur í skóla þýðir þetta að það verði komið til móts við þá með sérstakri kennslu, helst í einstaklingsrými þar sem það bitnar þá ekki á „eðlilegum“ nemendum. Nemendur sem eru með alvarleg frávík (e. *severe disabilities*) ættu því að vera í sérstökum skólum sem hefðu allt sem þeir þyrftu. Í læknisfræðilega módelinu er verið að reyna að „lækna“ frávíkin og þeir sem hafa þau frávík eiga að bíða eftir þeirri lækningu (Andrews o. fl., 2000; Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016, bls. 71-76).

Hægt er að segja að félagsfræðilega sjónarmiðið sé andstæðan við hið lækisfræðilega en það gagnrýnir þá skoðun að frávik sé eitthvað sem þarf að laga. Sjónarmiðið gengur út á þá hugmynd að fötlun, skerðing, námsörðugleikar og önnur frávik séu afmörkuð hugtök sem hafi orðið til í samfélaginu eingöngu til þess að flokka fólk sem geti ekki gert hluti á sama máta og meirihlutinn getur (Andrews og fl., 2000; Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016, bls. 71-76). Finkelstein (1980, bls. 35: í Vlachou, 1997) hefur farið svo langt að segja að samfélagið gefi fólki fatlanir (e. *disability*) ofan á frávikin (e. *impairments*) sem þau hafa. Samkvæmt honum eru það í raun fatlanirnar sem hindra einstaklinga í að vera virkir meðlimir samfélagsins, þetta eru einungis leiðir til þess að útiloka ákveðna einstaklinga með frávik.

Fólk sem aðhyllst félagsfræðilega sjónarmiðið segir að þó svo að líkamleg eða andleg frávik séu til staðar hjá einstaklingum ætti það ekki að vera notað til þess að útiloka þá eða réttlæta fordóma gagnvart þeim. Jafnrétti þarf að vera til staðar fyrir alla, en ekki bara fyrir einstaklinga án líkamlegra eða andlegra frávika, og það þarf að vinna að því að minnka þessa félagslega undirokun sem stendur í vegi einstaklinga með frávik (Rannveig Traustadóttir, 2003, bls. 29-31). Innan þessarar nálgunar ætti fólk með frávik ekki bara að bíða eftir lækningu heldur eiga þeir að vera við stjórnvölinn í sínu lífi. Einnig má segja að félagsfræðilega sjónarmiðið ýti undir samvisskusamlegra, fjölbreyttara og betra samfélag fyrir einstaklinga með líkamleg, andleg eða vitsmunaleg frávik. Þeir einstaklingar ættu að geta lifað betra lífi, í og eftir skóla samkvæmt þessari heimspeki (Andrews og félagar, 2000).

Rannsóknir hafa sýnt fram á að munur er á kennsluháttum kennara eftir hvoru sjónarmiðinu kennarinn fylgir. Lieber og félagar (1998) sýndu að þegar kennarar kenndu eftir lækisfræðilega sjónarmiðinu þá ætluðust þeir til þess að nemandi með stuðning myndi aðlaga sig að hópnum sem hann var í og ekki var lögð áhersla á að aðlaga kennsluhætti. Á hinn bóginn kom fram að kennarar sem kenndu samkvæmt félagsfræðilega sjónarmiðinu voru mun líklegri og viljugri til þess að breyta kennsluháttum sínum til þess að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp (Lieber og félagar, 1998).

Skóli án aðgreiningar á greinilega rætur sínar að rekja í félagsfræðilega sjónarmiðið þar sem hamlanir eru uppgvötaðar og reynt að minnka áhrif þeirra til þess að allir geti tekið þátt. Litið er á fötlun sem utanaðkomandi áhrifavald sem hefur áhrif á getu einstaklinga til þess að vera virkir meðlimir í samfélaginu (Andrews o.fl., 2000). Í grunninn þá byggist skóli án aðgreiningar einnig á hugmyndinni um félagslegt réttlæti (e. *social justice*) en þá er sjónarhorninu beint að því að muni á milli einstaklinga ætti að vera fagnað og gert að daglegu lífi. Þá er stefnt að réttlæti fyrir einstaklinga með því að vinna gegn ranglátum mun í samfélaginu. Þeir sem aðhyllast hugmyndafræðina um félagslegt réttlæti „vilja skapa veröld sem er sanngjörn og réttlát fyrir alla, en ekki veröld þar sem allir fá það sama til að ná sömu markmiðum“ (Hanna Ragnarsdóttir, 2016, bls. 4). Ekki er því unnið að jafnrétti fyrir alla, þar

sem allir fá sömu tækifærin heldur frekar að mæta hverjum einstaklingi fyrir sig miðað við hæfileika og áhuga hans, þar sem hver einstaklingur hefur möguleika á að ná sínum markmiðum en ekki markmiðum samfélagsins (Guðjónsdóttir og Óskarsdóttir, 2016).

Skóla án aðgreiningar hefur verið gefin sú staða að vera grundvallarmannréttindi samkvæmt Sameinuðu Þjóðunum. Um er að ræða rétt allra barna til þess að læra í umhverfi sem er án mismununar og gefur nemendum með stuðning möguleika á því að lifa eðlilegu lífi á sínum forsendum (UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016). Skóli án aðgreiningar gefur nemendum með stuðning því réttinn til þess að vera í námi í almennri skólastofu í staðinn fyrir að þurfa að vinna sér inn þau réttindi með því að ná ákveðnum einkunnum eða hæfni í sérkennsluskólastofu (Brantlinger, 2013, bls. 17). Þetta fellur vel að hugmyndinni um „normaliseringu“ þar sem gert er ráð fyrir að öll þjónusta eigi líka að eiga við einstaklinga með frávík (Stromstad, 2013, bls. 119). Út frá þessu má segja að skóli án aðgreiningar sé sú hugmynd að allir nemendur, alveg sama hvert líkamlegt, andlegt eða vitsmunalegt atgervi þeirra er, geti verið fullgildir meðlimir inni í almennum menntastofnunum (Sapo-Shevin, 2007, bls. 6-11).

Skólar eiga að vera lifandi stofnanir innan samfélags, stofnun sem er þá um leið endurspeglun samfélagsins (Thomas, Walker og Webb, 2005, bls. 23). Hugmyndafræðin hvetur okkur því til þess að fagna ólíkri getu nemenda og í staðinn fyrir að aðlaga nemendur að skólakerfinu, ber okkur að breyta skólakerfinu til þess að aðlaga sig að getu nemenda (Sapo-Shevin, 2007, bls. 6-11). Þar sem skólar eru fulltrúar þess sem telst vera eðlilegt í samfélagi (Thomas o.fl., 2005, bls. 23; Sapo-Shevin, 2007, bls. 9) ættum við að bæta og sameina hið almenna skólakerfi við sérkennsluna til þess að úr verði eitt fjölbreytt, menningarlegt og margbreytilegt skólakerfi. Inni í því skólakerfi myndi fjölbreytni vera grunnlínan í stað þess að vera afbrigðileg (Ferguson, 1995).

Thomas og félagar (2005, bls. 23) telja að skólar sem starfa án aðgreiningar þurfi að mæta ákveðnum kröfum. Þeir þurfa að vera samfélagsmiðaðir og þurfa því að vera innan samfélags og með tengsl við samfélagið á einhvern máta. Þeir þurfa að vinna að því að koma í veg fyrir aðstæður sem hindra nemendur í því að taka fullan þátt í skólavinnu og félagslífi innan skólans. Þessir skólar þurfa að vera í samvinnu við aðrar stofnanir innan samfélagsins og eiga að ýta undir jafnrétti (Thomas o.fl., 2005, bls. 23). Það þarf samt að varast að skoða skóla án aðgreiningar í of þröngu kastljósi. Margir skoða skóla án aðgreiningar sem leið til þess að setja nemendur sem þurfa á stuðningi að halda í almenna bekki en svo er ekki (Sapon-Shevin, 2007, bls. Xiv; Friend, 2011, bls. 21). Frekar er þetta réttur allra einstaklinga til þess að lifa í samfélagi sem tekur á móti þeim alveg sama um getu eða frávík þeirra (Thomas o.fl., 2005, bls. 20).



Skóla án aðgreiningar er ekki endilega ætlað að umbylta því hvernig við kennum heldur hvernig við tökum á móti þeim sem eru öðruvísi en við sjálf. Þegar komið er inn í skóla eru allir nemendur merktir sem annað hvort með eða án stuðnings. Annað hvort eigum við að kenna venjulega eða ekki, eftir því í hvaða hópi nemandinn er í. Vandamálið er að það er engin ein leið til þess að kenna sem hentar fyrir alla (Friend, 2011, bls. 21). Enda hafa nemendur ógrynni af mismunandi auðlindum (e. *resources*) og ólíkan reynsluheim sem þeir koma með inn í kennslustofurnar (Guðjónsdóttir og Óskarsdóttir, 2016). Þeir hafa mismunandi styrkleika þegar það kemur að því að læra og í staðinn fyrir að kenna nemendum eins og við viljum kenna þeim þurfum við að samþykkja þá eins og þeir eru (Friend, 2011, bls. 21). Kennarar sem skilja þetta geta betur breytt starfsháttum sínum til þess að kenna á viðeigandi hátt fyrir hvern nemanda. Þegar kennara vita að nemendur hafi mismunandi styrkleika fyrir lærdóm, þurfa þeir að horfa á nemendur sem hæfa námsmenn sem geta náð sínum markmiðum, miðað við sínar auðlindir og reynslu. Það þarf því einnig að skoða nemendur sem meðlimi mismunandi hópa, eins og fjölskyldu og vinahópa, þar sem reynsla nemenda verður ekki til í einrúmi (Guðjónsdóttir og Óskarsdóttir, 2016). Skóli án aðgreiningar hjálpar líka til við það að tryggja minnihlutahópum jafnrétti (Thomas o.fl., 2005, bls. 23), sem er mikilvægt í ljósi þess að venjulega er hærri prósentu af minnihlutahópum í sérkennslu heldur en er til staðar í almennu þýði (Sapon-Shevin, 2007, bls. 69-71).

Skóli án aðgreiningar þarf ekki eingöngu að fjalla um menntastofnanir. Um er að ræða grundavallarmannréttindi og er því eitthvað sem nær yfir samfélagið í heild sinni. Það fjallar um heildtæka menntun, jafnrétti og samfélagsheild en ekki aðeins um það að kenna nemendum með stuðningi (Thomas og Loxley, 2001, bls. 118). Hugmyndafræðin er því leið til þess að leiðbeina samfélaginu okkar að framtíð án aðgreiningar. Hugtakið er tengt samfélaginu því það er þverfaglegt og fjölvídd, það er sögulegt, menningarlegt, sálfræðilegt (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016) og pólitískt (Slee, 2011, bls. 84). Skóli án aðgreiningar er ferli í sífelldri þróun sem sumir telja að muni aldrei enda (Black-Hawkins, Florian og Rouse, 2007; Guðjónsdóttir og Óskarsdóttir, 2016).

Gagnrýni á skóla án aðgreiningar kemur úr mörgum áttum og er fjölbreytt. Sumir segja að það skorti rök fyrir því að skóli án aðgreiningar virki og aðrir segja að nemendur með stuðning njóti ekki góðs af því að vera of mikið með almennum nemendum. Gagnrýnendur hafa líka sagt að frekar ætti að hafa nemendur með stuðning í sérkennslustofum en þau gætu komið aftur í almennar skólustofur þegar hæfni þeirra hefur náð jafnöldrum. Rannsóknir hafa hins vegar sýnt fram á það að þeir nemendur sem eru staðsettir í aðgreindri sérkennslu munu sjaldan ná upp þeirri getu sem ætlast er til til þess að endurinnritast í almennt nám (Sapon-Shevin, 2007, bls. 69-87). Nemendur með stuðning í almennum skólustofum hafa hærri einkunnir (Meyer, 2001; Waldron og McLeskey, 1998), meira

sjálfstraust (Sapon-Shevin, 2007, bls. 87), betri félagsleg tengsl og eiga fleiri vini (Meyer, 2001) heldur en nemendur í sérkennsluskólastofum.

Önnur gagnrýni sem kemur fram er sú að með skóla án aðgreiningar þurfi að breyta öllu skólakerfinu, allt frá kennslustíl upp í aðalnámskrá. Þetta er að einhverju leyti sönn staðhæfing en þarf þó ekki endilega að vera gagnrýni (Sapon-Shevin, 1996). Niðurstöður rannsókna hafa sýnt hversu slæmt það getur verið að vera í „venjulegri“ sérkennslu. Í Bandaríkjunum voru þeir sem voru innan sérkennslu líklegri til þess að hætta í framhaldsskóla (e. *high school*), ólíklegri til þess að fara í og klára háskólamenntun og með háa tíðni atvinnuleysis og félagslega einangrun seinna í lífinu (Libsky og Gartner, 1996).

Breytingin sem rætt er um er ekki mikil, það er ekki verið að breyta því hvernig kennarar kenna heldur er verið að leggja áherslu á fjölbreyttari kennsluaðferðir. Það myndi höfða til fleiri nemenda og fjölbreyttari kennsluhættir munu ekki einungis gagnast nemendum með stuðning heldur líka öðrum nemendum sem eiga erfitt með fyrirlestrarkennslu, sem er svo algeng (Sapon-Shevin, 2007, bls. 96-100). Þeir fræðimenn sem aðhyllast félagsfræðilega sjónarmiðið segja að mikið af þessum andlegum frávikum í námi komi fram vegna uppbyggingu skólakerfisins en ekki vegna frávika í nemendunum (Brantlinger, 2013, bls. 17). Sömu rök gilda einnig fyrir námskrá skóla, þar sem fjölbreyttari og opnari námskrá sem leyfir fjölbreytta kennsluhætti og námsmat mun ekki einungis gagnast nemendum með stuðning heldur öllum nemendum (Sapon-Shevin, 1996).

Það helsta sem hamlar einstaka skólum að verða án aðgreiningar eru takmörkuð samskipti og samstarf á milli sérkennara og almennra kennara. Það sem þarf að skilja varðandi skóla án aðgreiningar er að það þýðir ekki að hætt verði að styðja við bakið á nemendum sem þurfa stuðning, frekar er spurt af hverju sá stuðningur þurfi að fara fram í sérstöku rými (Sapon-Shevin, 2007, bls. 69-82). Kennsla án aðgreiningar krefst þess af kennurum að þeir vinni saman, alveg sama hver sérhæfing þeirra er. Það er ekki hægt að kenna í einangrun í skóla án aðgreiningar. Það þýðir að kennarar þurfa að læra nýjar kennsluaðferðir sem byggja á samstarfi, samvinnu og samskiptum, til þess að geta kennt á árangursríkan hátt með stuðningi annarra kennara og sérfræðinga (Sapon-Shevin, 2007, bls. 99). Það getur verið erfitt en rannsóknir sýna að oft hafa kennarar ekki sjálfstraustið í að kenna nemendum með stuðning (Florian, 2008; Óskarsdóttir, Guðjónsdóttir og Tidwell, 2018). Florian (2008) leggur hins vegar til að flestir kennarar hafi hæfileikana til þess að hjálpa nemendum sem eiga í erfiðleikum með námsefnið. Þeir þurfa einfaldlega að læra nýjar aðferðir til þess að vinna með nemendum með stuðning (Florian, 2008).

### 2.1.2 Lagarammi

Skóli án aðgreiningar á sér langa sögu en segja má að á Íslandi byrji sagan árið 1990 þegar Barnasáttmálinn var undirritaður (Umboðsmaður barna, e.d.) og ný sérkennslureglugerð kom fram í dagsljósið, sem kveður á um að séð skyldi verið um alla nemendur í almenna skólakerfinu, burtséð frá þörfum þeirra (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 275). Barnasáttmálinn öðlaðist fullgildingu árið 1992 og var síðan lögfestur árið 2013 (Umboðsmaður barna, e.d.). Aðildarríki að sáttmálanum samþykktu að vernda rétt barna til mannréttinda eins og lýðræðis, menntunar, öryggis og fleira, án tillits til kynferðis, litarháttar, tungumáls, trúar, búsetu eða félagslegrar aðstæðna (Barnaheill, e.d.).

Salamanca yfirlýsingin er samskonar sáttmáli sem Ísland er aðili að og snýr sérstaklega að börnum með sérþarfir. Hún fjallar um sérkennslumál en sérstök áhersla er lögð á rétt barna til jafns aðgengis að menntun í almennum skólum, þar sem það sé talin besta leiðin til þess að „[...] sigrast á hugarfari mismununar, móta umhverfi sem tekur fötluðum opnum örmum, móta þjóðfélag án aðgreiningar og koma á menntun öllum til handa [...]“ (*Salamanca-yfirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*, 1995, 2. grein). Í yfirlýsingunni koma fram ítarlegar verkáætlanir og þar kom í fyrsta skipti fram orðið *inclusion* sem, eins og áður hefur komið fram, var þýtt yfir á íslensku sem án aðgreiningar (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 289). Menntamálaráðineytið gaf út Salamanca yfirlýsinguna í íslenskri þýðingu árið 1995 og kynnti hana fyrir menntasamfélaginu. Með Salamanca yfirlýsingunni er skorað á aðildarríki að sinna öllum börnum, án aðgreiningar, sama hvernig atgervi þeirra er (*Salamanca-yfirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*, 1995).

Lög um grunnskóla frá 2008 (nr. 91) voru fyrstu lög sem innihéldu hugtakið skóla án aðgreiningar. Með þessum lögum var lögfest að allir skólar skyldu vera án aðgreiningar. Stefnan nær einnig til leikskóla og framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2015), þó hvergi komi orðin skóli án aðgreiningar fram í lögum um leikskóla né er það skilgreint (nr. 90/2008). Í lögnum er sagt að það eigi að stuðla að því að börn fái að njóta fjölbreyttari uppeldiskosta (2. grein) og að meginmarkmið kennslu eigi að vera „[...] í samræmi við þarfir hvers og eins“ (2. grein, liður c). Skóli án aðgreiningar er hvorki nefndur né skilgreindur í lögnum en í orðalagi 2. grein laganna má glögg sjá að búist er við því að kennsla fari fram samkvæmt hugmyndafræðinni. Hins vegar kemur fram í reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og um nemendaverndarráð í grunnskólum að það skuli leggja áherslu á að „[...]nemendur fái kennslu og stuðning við hæfi í skólum án aðgreiningar“ (3. grein, liður b). Það eru engin lög sem nefna skóla án aðgreiningar en þetta virðist vera eina reglugerðin sem fellur undir leikskóla þar sem skóli án aðgreiningar er nefndur.

Aðalnámskrá leikskóla er skrifuð með lög um leikskóla (nr. 90/2008, 13. grein) að leiðarljósi. Nánar tiltekið á hún að vera byggð á 2. grein laganna. Hins vegar kemur strax fram í Aðalnámskrá leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) að hún er einnig byggð á lögum um grunnskóla (nr. 91/2008). Í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) er skóli án aðgreiningar skilgreindur sem skóli í „[...] nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi [...]” (2. grein). Að auki segir reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) að „stuðningur við nemendur eða nemendahópa felist í sveigjanlegu og margbreytilegu námsumhverfi og kennsluháttum sem ætlað sé að mæta þörfum allra nemenda [...]“ (8. grein).

Í Aðalnámskrá leikskóla kemur fram að „[...] leggja skuli áherslu á skóla án aðgreiningar í öllu skólastarfinu” (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 20). Aðalnámskráin kemur einnig inn á það að menntun sé bundin við tíma og stað og sé skilgreind eftir þörfum einstaklingsins. Inni í aðalnámskránni eru sex grunnþættir sem eiga að endurspeglast í öllu skólastarfi en einn af þeim grunnþáttum er jafnrétti. Með jafnréttismenntun er átt við að uppeldisstarfsfólk hafi þá skyldu að tryggja tækifæri fyrir alla að þroskast á sínum eigin hraða og forsendum (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 13-20).

### 2.1.3 Sérkennsla

Fjöldi nemenda með stuðning hefur rúmlega tvöfaldast á síðustu 10 árum en 5,1% leikskólanemenda fengu stuðning árið 2008 og árið 2018 fengu samtals 10,1% nemenda á leikskólastigi stuðning (Hagstofa Íslands, e.d.). Samkvæmt lögum skal öll sérkennsla fara fram innan veggja leikskólans en sérkennsluteymi á að sjá um þann stuðning fyrir leikskólanemendur. Ábyrgð sérkennsluteymis er einnig sú að styðja við foreldra nemenda og starfsmenn leikskólans (*Lög um leikskóla nr. 91/2008*). Leikskólasérkennari, eða sambærilegur starfsmaður, sér um þennan stuðning á viðkomandi deildum, í samstarfi við starfsmenn deildarinnar, þar á meðal deildarstjóra. Leikskólasérkennari á að starfa samkvæmt íslenskum lögum um málefni fatlaðra, lögum og reglugerðum um leikskóla, Aðalnámskrá leikskóla og öðrum stefnum sem sveitarfélögin hafa sett sér. Einnig á leikskólasérkennari að leiðbeina öðru starfsfólki þannig að það „[...] taki þátt í kennslu barna sem þurfa sérkennslu” (Kennarasamband Íslands, e.d.).

Samkvæmt reglugerð um sérfræðipjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum (nr. 584/2010) eiga sveitarfélög að leggja áherslu á snemmtækt mat og íhlutun ásamt „[...] ráðgjöf vegna námsvanda, félagslegs og sálræns vanda með áherslu á að nemendur fái kennslu og stuðning við hæfi í skólum án aðgreiningar[...]“ (3 grein, liður b).

Leikskólasérkennarar eiga að hafa yfirumsjón með nemendum sem njóta stuðnings í námi. Þeir búa til einstaklingsnámskrár í samráði við deildarstjóra og sérkennslustjóra og hafa þá ábyrgð að henni sé framfylgt (Kennarasamband Íslands, e.d.). Einstaklingsnámskrár eru sérhæfðar kennsluáætlanir og innihalda hæfni nemandans á þeim tíma sem námskráin var gerð og upplýsingar um hvað þarf að styðja við líkamlega, andlega og félagslega. Einstaklingsnámskrár eiga að vera uppfærðar einu sinni á ári (Lewis, Wheeler og Carter, 2017).

#### **2.1.4 Staða skóla án aðgreiningar á Íslandi**

Eins og áður hefur komið fram var hugmyndafræðin um skóla án aðgreiningar formlega sett í lög árið 2008 með tilkomu nýrra grunnskólalaga (*Lög um grunnskóla*, 2008, nr. 91). Einu ári eftir að nýju lögini tóku gildi skoðuðu Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir (2009) stefnuskjöl 68 grunnskóla á Íslandi. Niðurstöðurnar sýndu að aðeins fjórðungur skólanna notaði hugtakið skóli án aðgreiningar. Sumir útskýrðu hugtakið en sumir ekki. Hins vegar töluðu allir skólarnir í einhverjum orðum um að mikilvægt væri að taka tillits til hinna fjölbreyttu þarfa nemenda. Mögulegt er að skólarnir hafi átt eftir að uppfæra skjölin sín en Íslenska skólakerfið hefur verið lengi að færa sig í átt að skóla án aðgreiningar. Á þessum tíma voru um það bil helmingur skólanna í rannsókninni ennþá með sérdeildir eða námsver fyrir suma nemendur (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Flestir foreldrar þroskahamlaðra nemenda sögðust vera ánægðir með störf sérkennslu á öllum skólastigum (Gretar L. Marinóson og félagar, 2007, bls. 274-275). Kristbjörg Ingimundardóttir (2018) skoðaði einn leikskóla á höfuðborgarsvæðinu en hún komst að því að almennt voru foreldrar þess leikskóla ánægðir með skipulag sérkennslunnar og fannst hún taka einstaklingsmiðaða nálgun. Þátttakendurnir í rannsókn Kristbjargar Ingimundardóttur (2018) álitu að að skortur á þekkingu á hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar hindraði þá í að starfa betur eftir henni. Einn skólastjóri í annarri rannsókn nefndi að þó að hans skóli hefði náð langt í starfi án aðgreiningar væri hugtakið aldrei notað í starfi (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010). Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2014) komust að því að kennarar tala lítið um hugmyndafræðina á bak við skóla án aðgreiningar en þau gerðu rannsókn sem sýndi fram á að kennararnir töldu að kennsla án aðgreiningar væri ekki hluti af starfslýsingu þeirra. Það gæti útskýrt hvers vegna hátt í helmingur starfsmanna í leikskólum töldu að ábyrgð nemandans með stuðning væri á herðum starfsmann sérkennsluteymis. Í flestum af þessum tilvikum var starfsmaðurinn ófagmenntaður (Gretar L. Marinóson og félagar, 2007, bls. 279-280).

Sigrún Arna Elvarsdóttir (2012) gerði starfendarannsókn þar sem hún skoðaði það að færa alla þjálfun nemenda með stuðning í leikskóla inn á deild í ljósi hugmyndafræðinnar um

skóla án aðgreiningar. Hún komst að því að með því að færa þjálfunina inn á deild urðu samskipti við aðra kennara meiri og var hún oftast spurð um ráðgjöf vegna annarra nemenda, sem ekki höfðu stuðning. Ein leið til þess að túlka þetta er að með því að vinna að námi án aðgreiningar varð starf hennar sem sérkennari sýnilegri (Sigrún Arna Elvarsdóttir, 2012). Almennt séð töldu kennaranemarar í einni rannsókn að samvinna og teymisvinna væri mikilvægur hluti af starfi án aðgreiningar en samt sem áður voru einhverjir sem töldu að þetta væri ekki hluti af starfinu sem þeir ætluðu sér í, þó aðallega framhaldsskólakennaranemar (Hermína Gunnþórsdóttir, 2016).

### 2.1.5 Skilningur minn á stefnunni - Samantekt

Fræðin eru skýr hvað varðar hugmyndafræðina um skóla án aðgreiningar. Hún kveður á um það að nemandi sem þarfnast stuðnings í námi muni farnast betur inni í almennum skólaflokkum. Mikið af þeirri gagnrýni sem komið hefur fram gegn skóla án aðgreiningar stendur ekki skoðun og eitthvað af henni myndi jafnvel hjálpa hugmyndafræðinni skóla án aðgreiningar samkvæmt Savon-Shepin (2017). Skóli er án aðgreiningar þegar ekki er gerður greinarmunur á milli nemenda, óháð líkamlegu, andlegu eða vitsmunalegu atgervi, frekar er komið til móts við hvert barn á þeirra eigin forsendum. Skólar eru lifandi stofnanir sem eru fulltrúar samfélagsins (Thomas o.fl., 2005, bls. 23) og því mikilvægt að þeir endurspegli raunverulegt samfélag með alla sína fjölbreytni.

Lagarammi Íslands um skóla án aðgreiningar er takmarkaður. Nánast ekkert er fjallað um hann í lögum sem falla beint undir leikskóla og þar sem fjallað er um hann í lögum um grunnskóla er hann lítið nefndur eða illa skilgreindur. Kristín Dýrfjörð (2011) telur að nýfrjálshyggja hafi haft þessi áhrif á lögin, en með henni voru skilgreiningar minni í þeirri von að gefa markaðnum meira frelsi. Ástæðan fyrir þessu var að einhverjar hugsanir voru uppi um að einkavæða leikskólakerfið en sú hugmynd dó eftir hrun (Kristín Dýrfjörð, 2011).

Ljóst er þó að leikskólar eigi að vinna eftir hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar, með jafnrétti í forgrunni. Út frá lögum og Aðalnámskrá Leikskóla 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) má draga þá ályktun að skóli án aðgreiningar geti verið skilgreindur sem hverfaskóli barns, þar sem komið er til móts við þarfir barnsins innan almenns skólustarfs í sveigjanlegu og margbreytilegu umhverfi. Notaðir séu kennsluhættir sem geta komið til móts við hvert barn fyrir sig svo þau geti stundað námið á sínum eigin forsendum.

Þegar komið er inn í leikskóla skal sérkennari sjá um það hlutverk að skipuleggja kennslu nemenda sem þurfa stuðning innan veggja leikskólans. Það þarf að vera gert í samræmi við hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Sérkennarinn á að vera tengiliður allra inni í leikskólanum hvað varðar nemandi með stuðning, bæði foreldra og starfsmanna. Að lokum

á leikskólasérkennari að leiðbeina, gefa ráðgjöf og hjálpa starfsmönnum og kennurum deildar við það að kenna barninu samkvæmt einstaklingsnámskrá, inni á deildinni.

Á Íslandi má segja að, þó svo að skóli án aðgreiningar hafi verið í bígerð frá árinu 1974 (Jónsson, 2016), þá erum við ennþá á fyrstu skrefunum. Margir telja ennþá að ábyrgðin eigi að liggja hjá sérkennsluteyminu (Gretar L. Marinóson og félagar, 2007, bls. 279-280; Hermína Gunnþórsdóttir, 2016; Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014) og nota hugtakið ekki í starfi (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010). Lítil skilningur virðist vera á því að hugmyndafræðin um skóla án aðgreiningar fjallar ekki eingöngu um skóla heldur um samfélagið í heild sinni en hins vegar eru flestir foreldrar ánægðir með störf skóla (Kristbjörg Ingimundardóttir, 2018; Gretar L. Marinóson og félagar, 2007, bls. 274-275). Það hefur verið sýnt að hægt er að vinna að skóla án aðgreiningar í leikskóla (Sigrún Arna Elvarsdóttir, 2012) þó starfsmenn skóla telja að það þurfi samskipti og teymsivinnu til þess að láta það virka (Hermína Gunnþórsdóttir, 2016).

## **2.2 Samstarf og ráðgjöf**

Í þessum kafla verða kynnt til sögunnar þau fræði er varða samstarf og ráðgjöf, en þessi hugtök eru náskyld. Ég mun skilgreina hugtökin og fjalla um hvernig þau geta komið fram í skólum án aðgreiningar. Fyrst verður komið inn á samstarf innan menntakerfisins. Því næst verður fjallað um ráðgjöf en að lokum verður þessu fléttað saman og fjallað um samstarfsráðgjafa.

### **2.2.1 Samstarf**

Samstarf (e. *collaboration*) innan skóla innifelur tvo eða fleiri hagsmunaaðila sem eru að vinna saman að settu marki. Þessir hagsmunaaðilar geta verið kennarar, stjórnendur, foreldrar og aðrir sérfræðingar utan skólafunnar (Lawson, 2004). Samstarfið getur átt sér stað innan og utan kennslustofunnar (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain og Shamberger, 2010). Samstarf gefur tól og tæki sem gerir viðkomandi að hluta af teymi sem vinnur að sama markmiði. Með því að vera hluti af teymi verður meiri samhæfing á milli samstarfsaðila og starfið verður skilvirkara og árangursríkara ásamt því að það leiðir til fjölbreyttari lærdóms fyrir samstarfsaðilana (Huxham og Vangen, 2005, eins og það kemur fram í Devecchi og Rouse, 2010).

Að vera í samstarfi með öðrum myndar félagsleg tengsl á milli einstaklinga en þetta samstarf tengir mismunandi stéttir innan skóla saman í teymi (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015, bls. 29). Teymi er hópur einstaklinga sem vinna meðvitað og markvisst saman að sameiginlegu markmiði (Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingasson, 2012, bls. 16-17). Þessi tegund af teymi getur oft haft lóðréttu eða lárétta valdadreifingu. Lóðrétt teymi hafa

einhvern stjórnanda og ákveðna goggunarröð á meðan lárétt teymi eru þannig að enginn einn ræður ferðinni. Rannsóknir sýna að lárétt teymi, þar sem valdinu er dreift á milli meðlima, auki öryggi í samskiptum og auki líkur á því að markmiðum sé náð (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015, bls. 29-31).

Sýnt hefur verið fram á að samstarf á milli stofnana í menntageiranum eykur bæði gæði menntunar fyrir nemendur og aðgengi að þjónustu (Atkinson, Wilkins, Stott, Doherty og Kinder, 2002) ásamt því að samstarf á milli skóla getur aukið árangur nemenda (Ainscow, Mujis og West, 2006). Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að samstarf á milli skólastjórnenda, kennara og foreldra er besti vísirinn fyrir árangursríkann skóla (Anrig, 2014). Devecchi og Rouse (2010) gerðu rannsókn á samstarfi kennara og stuðningsfulltrúa (e. *teaching assistant*). Niðurstöðurnar sýndu að samstarfið leiddi til meiri virðingar, aukinnar ánægju, aukinnar starfsþróunar og betri kennslu fyrir nemendur. Þetta samstarf var hægt vegna þess að kennararnir og stuðningsfulltrúarnir höfðu vel uppsetta verkferla fyrir upplýsingagjöf sem fór í báðar áttir. Þau þekktu kennslustíl hvors annars, höfðu vel skilgreind en sveigjanleg hlutverk og ábyrgð, voru fagmannleg og virtu og hjálpuðu hvert öðru til þess að vera sjálfstæð í starfi (Devecchi og Rouse, 2010). Hægt er að skilgreina samstarf inni á deild sem tveir eða fleiri fagaðilar sem eru að kenna fjölbreyttum hópi barna, þar á meðal stuðningsbarna, í almennum aðstæðum og á sveigjanlegan máta, til þess að koma til móts við hvert barn fyrir sig (Friend og vinir, 2010).

Til þess að samstarf geti gengið upp þurfa samskipti að vera til staðar. Á hverjum degi eru kennarar í samskiptum við aðra kennara, starfsmenn, yfirmenn, foreldra, nemendur og aðra hagsmunaaðila þeirra nemenda. Góð samskipti ýta ekki einungis undir betra samstarf heldur bæta þau líka sambönd við aðra samstarfsaðila. Það er ekki nóg að eiga samræður þar sem mikið er talað en lítið rætt, heldur þurfa samskipti að vera innihaldsrík og framkvæmd af virðingu og háttvísi. Sérstaklega þurfa starfsmenn sérkennsluteymis að vera fyrirmyndir fyrir samskipti við aðra starfsmenn skóla ef þeir vilja vinna að hugmyndafræðinni skóla án aðgreiningar. Mörg vandamál geta komið upp í samskiptum. Það þarf að huga að orðavali, líkamstjáningu, og menningarlegum mun í samskiptum. Þess vegna þarf að byggja upp sambönd við samstarfsaðila og efla samskiptahæfni allra (Knackendoffel, Dettmer og Thurston, 2018, bls. 108-127).

Það helsta sem kemur í veg fyrir samstarf er tími (Carter, Prater, Jackson og Marchant, 2009; Devecchi og Rouse, 2010). Stjórnendur og forstöðufólk skóla þurfa að gera ráð fyrir tíma og rými svo samstarf og samskipti geti átt sér stað á milli kennara, sérfræðinga og ómenntaðs starfsfólks (Carter og félagar, 2009; Hunt, Soto, Maier og Doering, 2003). Kennarar þurfa hvatningu til þess að fara í samstarf og fjölskyldur þurfa að fá að vita um



samstarfið og vera boðin með. Ef nemandi hefur þroska til þess að vera þátttakandi í samstarfinu þá ætti það að vera gert (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 13; Florian, 2008).

### 2.2.2 Ráðgjöf

Hægt er að skilgreina ráðgjöf (e. *consultation*) á margvíslegan máta. Á yfirborðinu getur ráðgjöf verið tilraun til þess að leiðbeina einstaklingum til þess að leysa persónuleg vandamál eða vandamál tengd starfi eða námi (Gerður G. Óskarsdóttir, 1987). Knackendoffel og félagar (2018, bls. 6) halda því fram að ráðgjöf sé samskiptaferli til þess að ákveða eða skipuleggja eitthvað. Ragnhildur Bjarnadóttir (2015, bls. 19) tekur undir það að ráðgjöf sé samskiptaferli þó hún vilji frekar kalla það leiðsögn, þar sem það hugtak gefi til kynna að samskiptin nái yfir ákveðinn tíma og sé ferli. Þetta ráðgjafarferli er ætlað til þess að leysa raunveruleg vandamál þar sem ráðgjafinn og samráðsmaðurinn (e. *consultee*) – sá sem þiggur ráðgjöf - deila ábyrgð á vandamálinu. Til þess að ferlið gangi vel fyrir sig þurfa einstaklingar að fara sjálfviljugir inn í það en samráðsmenn græða á ferlinu þannig að auðveldara verður fyrir þá að leysa samskonar vandamál í framtíðinni (West og Idol, 1987; eins og það var vísað í Larney, 2003).

Ráðgjafar koma inn í aðstæður með sérfræðikunnáttu en samráðsmaðurinn notar þessa þekkingu til þess að breyta aðstæðunum. Kennarar í ráðgjafarhlutverki hafa ekki endilega alla nauðsynlega þekkingu eða kunnáttu og þurfa ekkert sérstaklega að vita meira en samkennarar sínir. Frekar hjálpa þeir öðrum að uppgvöta hæfni sína og hvernig best sé að nota hana (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 6-9). Til þess að geta veitt ráðgjöf þarf að vera ákveðin samskiptahæfni til staðar. Idol og West (1987) koma inn á það að ráðgjöf sé samblanda af fræðilegri þekkingu og samskiptalist. Þú þarft að vera sérfræðingur á þínu sviði en þarft líka að geta sagt frá þinni sérfræðikunnáttu og þarft því að vera góður í samskiptum (Idol og West, 1987).

Til þess að ráðgjöf geti nýst til fulls þarf einnig að vera til staðar samstarf en það kemur fram þegar ráðgjafinn og samráðsmaðurinn taka sameiginlega ábyrgð á aðstæðunum (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 6-9), þó það þýðir ekki endilega að ráðgjafinn sé inni á deild. Innan sérkennslunnar myndi þetta þýða að deildarstjórinn myndi vera viðriðinn allt það sem viðkemur nemendum sem njóta stuðnings og myndi nemandinn vera inni á deildinni allan tímann, þar sem deildarstjórinn væri hluti af lausninni. Með þessu móti aukast líkurnar á því að stuðningsáætlunin muni ganga upp (Coben, Thomas, Sattler og Morsink, 1997).

### 2.2.3 Samstarfsráðgjafi

Þegar ráðgjafinn og samráðsmaðurinn taka sameiginlega ábyrgð á aðstæðunum má segja að hlutverk ráðgjafans hafi breyst og að hann verði að samstarfsráðgjafa. Eins og með ráðgjafarferlið þarf samstarfsráðgjafarferlið líka að vera sjálfviljugt, þó svo að hægt sé að þrýsta á fólk til þess að taka þátt. Samstarf, ráðgjöf og teymi geta verið öflug tól fyrir kennara

til þess að kenna nemendum og fela í sér mikil félagsleg samskipti við aðra, innan og utan skólans. Þegar samstarf er virkt getur oft verið erfitt að vita hver ráðgjafinn er og hver er að taka við ráðgjöfinni. Ef svo er þá er það merki um gott samstarf, þar sem enginn heldur einhvers konar ímynduðu valdi yfir öðrum (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 5-10).

Inni í ferlinu þarf að gera greinarmun á milli samráðs (e. *cooperation*) og samstarfi. Þegar teymi hafa samráð sín á milli þá eru þau í raun að samþykkja áætlun sem gerð hefur verið af einhverjum öðrum. Aftur á móti eru áætlanir teyma í samstarfi gerðar frá grunni með þátttöku allra aðila teymisins. Með samstarfi munu allir njóta góðs af afrakstrinum og öðlast reynslu (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 10-11). Welch (1998) telur til dæmis að flestir skólar séu samráðsskólar frekar en samstarfsskólar, þá kemur sérfræðingurinn inn og segir samráðsmönnum sínum hvað skal gera og hvers vegna. Í samráði eru áætlanir ekki endilega gerðar sem munu gagnast öllum aðilum, heldur er frekar einum aðila leyft að vinna á svæði annarra. Í skólum er því sérkennsla og aðrar deildir oftar í samráði heldur en samstarfi (Welch, 1998).

Þó svo að samstarf sé ekki til staðar þarf ekki að gefast upp, enginn verður óbarinn biskup. Samráð gæti verið byrjunin að farsælu samstarfi og margar leiðir geta verið farnar til þess að leggja grunninn að góðu samstarfi. Knackendoffel og félagar (2018, bls. 9-10) telja að best sé að byrja á því að ýta undir jákvæð samskipti á hverjum degi við manneskjurnar sem þú vilt hefja samstarf við, tala við þau um lífið, tilveruna og starfið til þess að byggja upp tengslin á milli ykkar.

## **2.3 Fagmennska og samstarf**

Í þessum kafla greini ég frá fagmennsku, fagmennsku kennara og hvernig fagmennska hefur áhrif á samstarf. Í fyrsta kaflanum skilgreini ég fagmennsku og fagmennsku kennara hér á Íslandi og erlendis. Í öðrum kafla tek ég fyrir hvernig fagmennska hefur áhrif á samstarf kennara við aðrar stéttir.

### **2.3.1 Fagmennska**

Hugtakið fagmennska á rætur sínar að rekja til miðalda þar sem læknisfræði, lögfræði og guðfræði voru talin vera fagstéttir. Seinustu 150 ár hafa margar aðrar vinnustéttir orðið að fagstéttum. Þessar nýju stéttir eru þó ennþá bornar saman við hinar klassísku þrjár (Crook, 2008, bls. 10-19). Skilgreiningin á fagmennsku hefur tekið miklum breytingum í gegnum árin en nú til dags er það lykilhugtak fyrir kennara. Fagmennska hefur ekki eitthvert eitt birtingarform og því eru til margar mismunandi týpur af fag- mönnum og stéttum. Nokkrar almennar skilgreiningar er samt hægt að skoða þegar hugsað er um fagmenn. Störf fagmanna eiga að vera til góðs fyrir samfélagið og vera byggð á vísindalegri þekkingu eða, að

minnsta kosti, sérfræðikunnáttu á sviði þess sem fagstéttin tilheyrir. Fagmenn þurfa að vera hæfir til þess að geta brugðist við mismunandi aðstæðum og geta leyst úr vandamálum sem koma upp (Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013, bls. 20-23). Að auki þurfa fagmenn að vera með siðareglur þar sem mikil skuldbinding er við notendur. Til þess að ná þessu fram þurfa einstaklingar að fara í gegnum mikla þjálfun og/eða nám, og vera sjálfstæðir í vinnubrögðum (Hargreaves, 2000).

Hugtakið fagmennska getur verið tvíþætt á Íslandi. Í daglegu tali er reynsluþekking oft talin vera nóg til þess að vera fagmaður á einhverju sviði. Þannig er hægt að vera fagmaður í nánast hvaða stétt sem er á Íslandi. Hins vegar eru málin öðruvísi í fræðilegri umfjöllun. Merkingin er þrengri og meiri áhersla lögð á fræðilega þekkingu (Trausti Þorsteinsson, 2003, bls. 188-189; Sigurður Kristinsson, 2013). Innan fræðilegrar umfjöllunar er engin ein viðurkennd skilgreining um það hvað fagstétt sé, en það er nánast algilt að það þurfi að uppfylla þrjú skilyrði: Það þarf að vera löng menntun að baki, með mikla fræðilega þekkingu; Menntunin þarf að innihalda umtalsverða þekkingu og skilning á fagstarfinu þar sem störf fagfólks snúast að miklu leyti um að veita ráðgjöf fremur en að framleiða vörur; Stéttin þarf að veita mikilvæga þjónustu sem betrumbætir samfélagið (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 241).

Í Aðalnámskrá leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) kemur fram að kennarar gegni lykilhlutverki þar sem starf þeirra spannar svo mörg svið, eins og kennslu, stjórnun, uppeldi, ráðgjöf og fleira. Ólafur J. Proppé (1992) kemur inn á það að „[...] forsenda faglegra vinnubragða og fagmennsku í starfi er að sami aðilinn sé ábyrgur fyrir undirbúningi, framkvæmd og mati [...]”. Það gæti útskýrt hvers vegna starf kennara dreifist á svo mörg svið. Enn fremur kemur fram í Aðalnámskrá leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012) að menntun og árangur „[...] skólakerfisins byggist fyrst og síðast á vel menntaðri og áhugasamri fagstétt kennara á öllum skólastigum. Fagmennska kennara byggist á sérfræðilegri starfsmenntun, þekkingu, viðhorfum og siðferði starfsins” (bls. 11).

Kennarar eru hluti af stærra þýði og felst fagmennska kennara í því að geta starfað með öðrum (Moss, 2010). Það þýðir að vinna kennara er oft umfangsmikil og flókin. Þeir þurfa að vera í samskiptum við börn, foreldra, samfélög og ómenntað og menntað samstarfsstarfsfólk. Engin af þessum samböndum eru stöðug vegna veruleika vinnustaðarins, þar sem hlutir geta breyst á stuttum tíma (Urban, 2010, bls. 13-15) en búist er við því af kennurum að þeir geti veitt ráðgjöf og leitt aðra í kringum hindranir innan skólakerfisins vegna þekkingar og skilnings þeirra á því (Sigurður Kristinsson, 2003, bls. 241).

Trausti Þorsteinsson (2003, bls. 190-191) telur að kennarar þurfi nú að búa yfir hæfni til þess að koma til móts við mismunandi nemendur, styðja þá og styrkja til þess að geta verið kallaðir fagmenn. Þeir eiga að geta komið með rökstuddar skoðanir á því sem þeir eru að

kenna og að vera opnir fyrir gagnrýni. Kennarar ættu jafnframt að vera tilbúnir til þess að breyta starfi sínu ef ný þekking verður til. Peter Moss (2010) slær á sömu strengi og segir að kennarar þurfi að vera opnir fyrir mismunandi kenningum, fjölbreyttri þekkingu og fyrir hinum margbreytilegu skoðunum og gildum sem snerta skólustarfið í heild sinni. Til þess að kennarar geti verið áhrifaríkir fagmenn þarf að vera gott bakland. Kennarar þurfa rými til þess að stækka og sjálfræði til þess að vinna að faglegu sambandi milli sín og nemenda, sem getur aukið á gæði kennslunnar (Busher og Saran, 1995, bls. 10).

### 2.3.2 Áhrif fagmennsku á samstarf

Skólar eru í einstakri stöðu hvað varðar faglegar stofnanir. Fagmenn vinna venjulega innan síns sviðs og þurfa ekki oft að fara í samstarf við aðra. Kennarar eru öðruvísi. Eins og hefur komið fram hér að framan eiga skólar að vera lifandi stofnanir innan samfélags (Thomas o.fl., 2005, bls. 23). Skólar þurfa því að tengjast öðrum stofnunum sem eru hagsmunaaðilar nemenda. Að því leyti þurfa kennarar að eiga í miklu samstarfi við aðra, meira en gengur og gerist í öðrum fagstéttum. Að auki segir hugmyndafræði skóla án aðgreiningar að kennarar stundi kennslu ekki lengur einir. Það þýðir að faglegur kennari þarf að vera tilbúnn til samstarfs við aðrar fagstéttir, fagmenn og ófagmenntaða úr mörgum áttum (Whitty, 2008, bls. 41-42). Þessi nýja tegund af fagmennsku hefur verið kölluð samvinnufagmennska (e. *collaborative professionalism*) (Hargreaves og O'Connor, 2018).

Samvinnufagmennska fjallar um það hvernig á að vinna á faglegan máta í samstarfi við aðra. Hargreaves og O'Connor (2018, bls. 8-9) halda því fram að innan samvinnufagmennsku ættu að vera sterk félagstengsl á milli aðila sem treysta hver öðrum fyllilega. Fagleg hugsun ætti að vera í fyrirrúmi með jákvæðum samskiptum á milli samstarfsaðila. Þetta ætti allt að vera gert með það að leiðarljósi að auka gæði menntunar.

## 2.4 Samantekt á fræðilegum inngangi

Skóli án aðgreiningar er hugmyndafræði sem byggir á því að allir geti tekið þátt í skólakerfinu, sama hvert líkamlegt, andlegt eða vitsmunalegt atgervi þeirra er (Sapo-Shevin, 2007, bls. 6-11). Hún byggist á þeirri hugsun að allir einstaklingar eigi að geta tekið þátt í samfélaginu og því þurfi að fjarlægja hindranir sem standa frammi fyrir minnihlutahópum til þess að tryggja að allir geti tekið þátt í að öðlast menntun (Andrews o.fl., 2000; Rannveig Traustadóttir, 2003, bls. 29-31). Skólar á Íslandi eiga að starfa án aðgreiningar (*Lög um grunnskóla*, 2008, nr. 91) og er Aðalnámskrá leikskóla byggð á þessari hugsun (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012, bls. 20). Það er á ábyrgð leikskólakennara, eða sambærilegra starfsmanna, að kenna nemendum sem þurfa einhvers konar stuðning án aðgreiningar (Kennarasamband Íslands, e.d.). Það hefur verið sýnt fram á það að hægt er að

stunda kennslu án aðgreiningar í leikskóla (Sigrún Arna Elvarsdóttir, 2012) þó starfsmenn skóla telja að það þurfi samskipti og teymsivinnu til þess að láta það virka (Hermína Gunnþórsdóttir, 2016).

Til þess að hægt sé að kenna án aðgreiningar þurfa samskipti og samstarf að vera til staðar (Sapon-Shevin, 2007, bls. 69-82). Samstarf er það þegar tveir eða fleiri aðilar vinna saman að markmiði (Lawson, 2004) en þegar kennarar vinna saman getur það gefið þeim tól og tæki sem þeir myndu annars ekki hafa (Huxham og Vangen, 2005, eins og það kemur fram í Devecchi og Rouse, 2010). Sýnt hefur verið fram á að samstarf getur aukið gæði menntunar fyrir alla nemendur, aðgengi að þjónustu verður betra (Atkinson o.fl., 2002) og árangur nemenda verður meiri (Ainscow o.fl., 2006) ásamt því að vera besti vísirinn fyrir árangursríkann skóla (Anrig, 2014). Samstarf á milli kennara og stuðningsfulltrúa getur leitt til meiri virðingar, aukinnar ánægju, aukinnar starfsþróunar og betri kennslu fyrir nemendur (Devecchi og Rouse, 2010). Til þess að ýta undir samstarf þarf að gera ráð fyrir tíma og rými (Carter o.fl., 2009; Hunt o.fl., 2003).

Ráðgjöf er samskiptaferli til þess að ákveða eða skipuleggja eitthvað (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 6; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015, bls. 19) og er ætlað til þess að leysa raunveruleg vandamál (Idol og West, 1987; eins og það var vísað í Larney, 2003). Samstarf þarf að vera til staðar svo hægt sé að nýta ráðgjöfina til hins ítrasta en þá getur ráðgjafinn og samráðsmaðurinn tekið sameiginlega ábyrgð á aðstæðunum. Þegar það gerist getur verið erfitt að vita hver er ráðgjafinn og hver er að taka við ráðgjöfinni (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 5-10).

Fagmennska kennara felst í því að geta verið í samstarfi (Moss, 2010) og að geta veitt ráðgjöf til þess að leiðbeina öðrum vegna þekkingar þeirra og skilnings á málefnum (Sigurður Kristinsson, 2013, bls. 241). Í skóla án aðgreiningar stunda kennara ekki lengur kennslu í einrúmi og þarf því faglegur kennari að vera tilbúinn fyrir samstarf við aðrar fagstéttir. (Whitty, 2008, bls. 41-42). Þessi samvinnufagmennska (e. *collaborative professionalism*) fjallar um það hvernig er hægt að vinna á faglegan máta, í samstarfi með öðrum (Hargreaves og O'Connor, 2018).

### 3 Aðferð og aðferðarfræði

Í þessum kafla verður farið yfir það hvernig rannsóknin var framkvæmd. Fyrst mun ég rökstyðja val mitt á, og útskýra, starfendarannsóknir. Ég mun segja frá þátttakendum, hvaða gögnum ég safnaði og hvernig ég greindi þau. Ég fjalla um þau siðferðilegu atriði sem hafa skal í huga við þessa tegund rannsóknar og enda svo á því að útskýra hlutverk rannsóknarvina og segi frá mínum.

#### 3.1 Aðferðafræði

Starfendarannsókn (e. *action research*) varð fyrir valinu þar sem ég er að reyna að bæta eigið starf en starfendarannsóknir hafa það markmið að bæta við þekkingu og/eða kunnáttu rannsakanda og henta því vel hér (Koshy, 2017, bls. 1-3). Starfendarannsóknir tengja saman starf og rannsóknir þannig að rannsakandinn, eða þátttakandinn, skoðar og ígrundar eigið starf, aðstæður og aðgerðir með það að markmiði að breyta þeim. Að því leyti er rannsakandinn alltaf hluti af rannsókninni (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson, 2013), og eru þær því oft kallaðar þáttökurannsóknir (e. *practitioner research*). Þær fela það í sér að ígrunda um starf, búa til gögn, safna þeim gögnum, greina þau og svo ígrunda aftur um starfið með það að markmiði að betrubæta það og auka þekkingu á því (McNiff og Whitehead, 2003).

Starfendarannsóknir byggja á spíral og eiga í raun engan enda. Samkvæmt Kemmis og McTaggart (2000) byrja starfendarannsóknir á því að gera áætlun um breytingu sem byggð er á fræðilegri umfjöllun. Síðan er breytingunni hrint í framkvæmd og aðstæðurnar skoðaðar og gögnum safnað. Eftir það eru hinar nýju aðstæður ígrundaðar og aftur gerð áætlun um breytingu. Þessi hringrás heldur svo áfram. Vert er að segja að ekki er mælt með því að hafa stífa verkferla í starfendarannsóknum þar sem rannsakandinn er sífellt að bregðast við í eigin starfi. Margir af þessum verkferlum munu skarast og oft munu ný gögn kalla á meiri ígrundun eða breytingar (Kemmis og McTaggart, 2000).

Þegar kennarar gera starfendarannsóknir í skólum þá er athyglinni beint að eigin kennslu og áhrifum hennar á nemendur. Þetta er rannsóknaraðferð sem hjálpar kennurum að „læra í starfi og vaxa í starfi“ (Hafþór Guðjónsson, 2011, bls. 2). Þekkingin og kunnáttan sem verður til í starfendarannsóknum er oftast bundin við aðstæðurnar sem sú þekking verður til í. Starfendarannsóknir eru því bundnar aðstæðunum sem þær gerast í og eru að kljást við raunveruleg vandamál. Þar sem tekist er á við raunveruleg vandamál þá ýta

starfendarannsóknir undir byggingu nýrrar þekkingar með samtölum og samstarfi við aðra einstaklinga og hópa (Koshy, 2010, bls. 21). Starfendarannsóknir kennara hafa einnig þann tilgang að ýta undir fagmennsku þeirra. Þegar kennarar gera starfendarannsóknir þá vinna þeir oftast með öðrum kennurum en þá gefst þeim tækifæri til þess að læra af hvert öðru og geta ígrundað og þróað hugmyndir í samvinnu með þeim (Hafþór Guðjónsson, 2011).

Starfendarannsókn er eigindleg rannsóknaraðferð. Eigindlegar aðferðir eru bæði rannsóknaraðferðir en jafnframt það heimspekilega sjónarhorn sem maður notar til þess að skoða gögnin. Eigindlegar rannsóknir eru lýsandi eða túlkandi og því er lítið hægt að alhæfa út frá þeim. Frekar eru skoðaðar ákveðnar, og oft þröngar, náttúrulegar aðstæður. Eigindlegar aðferðir flokkast undir túlkunarfræði eða hugsmíðahyggju (e. *constructivism*) (Lichtman, 2013, bls. 17-23). Þeir sem aðhyllast hugsmíðahyggju vilja skilja heiminn út frá eigin persónulegri merkingu og túlkun á raunheiminum. Því er túlkun og þekking okkar á heiminum háð hverjum einstaklingi fyrir sig, ásamt tíma, stað og samspili þessara þátta (Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

### 3.2 Þátttakendur

Leikskólinn Svarthol er staðsettur á höfuðborgarsvæðinu, á fjórum vinnustöðvum sem eru í grennd við hvert annað. Um það bil 200 nemendur eru í leikskólanum, á 12 deildum. Á deildinni Stjörnukoti eru 24 börn en það er stærsta deild leikskólans. Þátttakendur eru, ásamt mér, leikskólaleiðbeinendur og leikskólakennarar á deildinni Stjörnukoti í leikskólanum Svartholi. Þetta voru þrír leikskólaleiðbeinendur og tveir leikskólakennarar, þar af einn deildarstjóri. Til að vernda friðhelgi þátttakenda hefur þeim og leikskólanum verið gefin dulnefni.

Heiða er deildarstjórinn á deildinni en hún er 58 ára með próf úr Fóstruskólanum. Heiða er í 90% starfshlutfalli en hún hefur 32 ára starfsreynslu í leikskóla og þar af 18 ár sem deildarstjóri. Þóra er leikskólakennari á deildinni en hún er 67 ára með próf úr Fóstruskólanum. Hún er í 49.9% starfshlutfalli og hefur 45 ára starfsreynslu, þar af yfir 10 ár sem deildarstjóri. Dagrún er leikskólaleiðbeinandi í 100% starfshlutfalli með hársnyrti sveinspróf að baki sér. Hún er 38 ára en hefur 12 ára starfsreynslu við vinnu sem leikskólaleiðbeinandi. Unnur er leikskólaleiðbeinandi í 90% starfshlutfalli en hún er í námi til þess að verða leikskólaliði. Hún er 34 ára en hefur 9 ára starfsreynslu sem leikskólaleiðbeinandi. Baldur er leikskólaleiðbeinandi í 100% starfshlutfalli en hann hefur B.A. gráðu í lögfræði og B.S. gráðu í viðskiptafræði. Hann er 38 ára en hefur 3 ára starfsreynslu sem leikskólaleiðbeinandi.

### 3.3 Gögn og gagnaöflun

Gögnum rannsóknarinnar var aflað annars vegar með rannsóknardagbók og hins vegar með rýnihópaviðtölum með starfsfólki deildarinnar. Rannsóknardagbók er góð leið til þess að skrá niður feril rannsókna. Í henni er hægt að sjá hvaðan hugmyndir koma og hvernig þær hafa þróast ásamt því að hægt er að skrifa um persónulega reynslu af rannsókninni sem er mikilvægt í starfendarannsóknnum (Koshy, 2017, bls. 90-91). Í rannsóknardagbækur er einnig mikilvægt að skrifa, ekki eingöngu um ígrundun og þróun rannsóknarinnar, heldur líka um hindranir og líðan og tilfinningar rannsakanda. Hver færsla í dagbók getur verið vangaveltur, í söguformi, minnispointar, teikningar eða hvaða því formi sem rannsakandinn vill hafa. (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Eftir hvatningu frá Eddu Óskarsdóttur, leiðbeinanda rannsakanda, þá byrjaði ég að halda rannsóknardagbók í nóvember 2019 fyrir þessa rannsókn. Einnig var ég með aðra rannsóknardagbók frá september sem ég hafði haldið fyrir rannsókn á vegum áfangans Fræði og Starf á Vettvangi I, sem ég nýtti mér einnig í þessari rannsókn. Rannsóknin sjálf náði yfir um það bil 7 vikna tímabil en rannsóknardagbækurnar 6 mánuði. Ég skrifaði í rannsóknardagbókina um það bil 2-3 í viku, stundum sjaldnar en ekki oft. Færslurnar voru aðallega í formi ígrundunar um starf mitt og annarra minnispointa sem ég taldi mig þurfa að skoða betur. Í þessa rannsóknardagbók var því skrifað um breytingar í starfinu, ástæðunum fyrir þeim, hugmyndir um aðstæður, tilfinningar mínar og ígrundun. Hún var notuð til þess að draga ályktanir um rannsóknina og komast að niðurstöðum.

Rýnihópaviðtöl voru tekin við starfsfólk deildarinnar í byrjun og enda rannsóknarinnar. Viðtöl eru góð leið til þess að fá nákvæm svör og gefa oft meiri upplýsingar en aðrar tegundir af gögnum eins og spurningalisti (Koshy, 2017, bls. 85-89). Viðtöl eru stýrðar umræður þar sem rannsakandi getur spurt þátttakendur um efni rannsóknarinnar (Hafðís Guðjónsdóttir, 2011). Viðtöl geta verið af þrennum toga; lokuð, hálfopin og opin. Í lokuðu viðtali eiga þátttakendur einungis að svara ákveðnum spurningum sem voru ákveðnar áður en viðtalið byrjaði. Í hálfopnu viðtali eru spurningarnar einnig ákveðnar fyrirfram en þá eru undirspurningar inni í spurningarammanum sem hægt er að spyrja ef ákveðin viðfangsefni koma upp í viðtalinu sem gefa tækifæri til þess. Í opnu viðtali eru spurningarnar frekar opnar til þess að leyfa þátttakendum að ræða um allt sem viðkemur viðfangsefninu. Með þessu móti getur rannsakandi komist að hlutum sem hann hafði mögulega ekki hugsað út í (Koshy, bls. 86-87). Rýnihópaviðtöl hafa sömu eiginleika og venjuleg viðtöl nema þá kemur saman hópur þátttakenda, venjulega 4-10, til þess að ræða viðfangsefni rannsóknarinnar.

Ég framkvæmdi tvö rýnihópaviðtöl. Í fyrra viðtalinu voru 5 þátttakendur þar sem Baldur komst ekki en í seinna viðtalinu voru 6 þátttakendur. Þar sem ég var að reyna að auka samstarf með þessari rannsókn fannst mér mikilvægt að rýnihópaviðtölin yrðu opin til þess



að þátttakendurnir gætu talað um hvað sem er. Rannsóknin myndi þá hefjast með umræðum um efnið en ekki á því að svara lokuðum spurningum. Markmiðið með fyrra viðtalinu var að sjá hvernig þátttakendur töldu sig geta aukið samstarf og breytt verkferlum til þess að vinna að skóla án aðgreiningar. Með viðtalinu var einnig hægt að sjá hverjar hugmyndir þeirra voru gagnvart rannsókninni og hvert þeir töldu að hún ætti að fara. Spurningarnar voru opnar og ekki byggðar á á fræðunum. Þær voru almennar og óskað eftir hugmyndum um hvað væri hægt að gera til þess að bæta samstarfið. Í seinna viðtalinu var markmiðið að sjá hvernig þátttakendurnir töldu breytingarnar hafa komið út og hvort þeir töldu sig geta unnið áfram samkvæmt hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Spurningarnar fyrir seinna viðtalið voru opnar og byggðar á því hvað hafði breyst í rannsóknarferlinu. Viðtölin voru hljóðrituð og svo afrituð orðrétt til þess að geta greint þau.

### 3.4 Gagnagreining

Rannsóknardagbókin og rýnihópaviðtölin voru greind á meðan og á eftir gagnasöfnun og við greiningu var notast við almenna nálgun (e. *generic approach*) við að lesa úr þeim. Það þýðir að farið var í gegnum gögnin aftur og aftur (Lichtman, 2012). Þegar gögn eru greind á þennan máta þá eru þau kóðuð (e. *coded*). Kóðun í eigindlegum rannsóknum felur oftast í sér að finna orð eða orðahugtök sem koma oft upp og geta staðið fyrir hugtök eða hugmyndir um ákveðna hluti. Þegar kóðun er framkvæmd má oft finna þemu í gögnunum en það er ekki sjálfsagt. Það er engin ein rétt leið til þess að kóða (Saldaña, 2015) en með kóðuninni eru gögnin komin á form sem auðveldlega er hægt að lesa niðurstöður úr (Koshy, 2017, bls. 112-115).

Bæði í rannsóknardagbókinni og rýnihópaviðtölunum kóðaði ég eftir mynstrum sem komu upp, ég miðaði bæði við fyrri rannsóknir og eitthvað sem var óvenjulegt. Mynstrin voru byggð á tilfinningum, atferli þátttakenda og aðstæðum.

### 3.5 Siðferðileg atriði

Rannsóknir þurfa að uppfylla ákveðin skilyrði hvað varðar siðferði gagnvart þátttakendum og öðrum sem koma nálægt rannsókninni. Það þarf að virða siðferðilega stöðu þeirra sem hafa beina aðild að rannsókninni. Það þarf að virða sjálfræði þátttakenda með því að upplýsa þau um gang rannsóknarinnar í heild sinni. Það þarf að ganga úr skugga um að þátttakendur séu ekki í áhættu með því að taka þátt í rannsókninni og það þarf einnig að passa upp á að hópar sem hafa veika stöðu í samfélaginu séu verndaðir fyrir mögulegum hættum sem þeirra staða gefur þeim. Að lokum þurfa rannsakendur að framkvæma rannsókn sem framfleytir þekkingu til góðs. Rannsóknin þarf því að vera mannkyninu til hagsbóta (Sigurður Kristinsson, 2003).

Einstaklingar í rannsókn eru taldir vera þátttakendur ef gögn um þá, sem notuð eru í rannsókn, eru um viðkvæma einkahagi þeirra og persónugreinanleg. Upplýsingar um einstaklinga eru viðkvæmar ef þær fjalla um uppruna, litarhátt, kynþátt og upplýsingar um skoðanir um margvísleg mál, eins og stjórnála- og trúarskoðanir. Persónugreinanlegar upplýsingar eru þær sem valda því að hægt er að nafngreina einstakling út frá gögnum rannsóknar. Erfitt getur verið að gera gögn algjörlega ópersónugreinanlega en rannsakandi þarf að reyna sitt ítrasta og eyða öllum persónugreinanlegum gögnum við lok rannsóknar (Sigurður Kristinsson, 2003).

Eigindlegar rannsóknir, eins og þessi, fela ekki í sér sömu hættu og margar meginlegar rannsóknir en eru þó alls ekki hættulausar. Þáttakandi í eigindlegri rannsókn hefur rétt á að vita hvernig upplýsingar hans eru notaðar og að draga gögn sín til baka ef hann vill, án þess að vera spurður út í það af hverju. Þátttakendur þurfa því að gefa upplýst samþykki, sem felur í sér að þátttakandi viti um réttindi sín. Með upplýstu samþykki er rannsakandinn heiðarlega að segja frá áformum sínum og það ætti að auka traust þátttakenda á rannsakanda. Til þess að rannsókn geti farið af stað þarf hún að fara í gegnum siðanefnd sem gegnir því hlutverki að vernda hagsmuni þátttakenda (Sigurður Kristinsson, 2003).

Áður en rannsóknin fór af stað var rannsóknaráætlun send til Vísindasiðanefndar Háskóla Íslands og fengið samþykki fyrir framkvæmd rannsóknarinnar. Til þess að uppfylla skilyrði um hagsmuni þátttakenda var gætt að algjörum trúnaði við söfnun og greiningu gagna. Leikskólastjóri var upplýstur um rannsóknina og samþykki hans fengið til þess að framkvæma hana á vettvangi (sjá Viðauka A). Þáttakendur voru upplýstir um allar hliðar rannsóknarinnar áður en samþykki þeirra var fengið. Samþykki þeirra var fengið til þess að safna gögnum á vettvangi ásamt samþykki um það að viðtal væri tekið við þau og notuð sem gögn í rannsókninni (sjá Viðauka Á). Upptökum af viðtölunum var eytt eftir afritun þeirra. Öllum persónugreinanlegum gögnum var eytt við lok rannsóknar.

### 3.6 Rannsóknarvinur

Rannsóknarvinur er einstaklingur sem rannsakandi treystir. Þessi einstaklingur getur verið, og er oft, samstarfsmaður með góða þekkingu á aðstæðunum sem rannsakandi er að skoða. Þeir geta einnig verið utanaðkomandi aðilar með litla þekkingu á aðstæðunum.

Rannsóknarvinir bjóða upp á uppbyggjandi gagnrýni og stuðning við rannsakandann (Samaras, 2011, bls. 4-11) en samt þurfa þeir líka að benda á vandamál sem geta komið upp í rannsókninni (McNiff og Whitehead, 2003, bls. 105). Þeir koma því fram með ólíka túlkun á gögnunum og aðstæðunum til þess að skora á rannsakandann að skoða allar hliðar málsins (Samaras, 2011, bls. 4-11) en með því eykst réttmæti (e. *validity*) rannsóknarinnar (Samaras, 2011, bls. 179).

Réttmæti í félagsvísindarannsóknum, eins og starfendarannsóknir eru, fjalla um það hvort túlkun rannsakanda á aðstæðunum sé rétt. Réttmæti getur verið mismunandi eftir því hvaða aðferð er notuð í rannsókninni (Miller, 2008). Í starfendarannsóknum eykur rannsóknarvinur réttmæti með því að staðfesta túlkun rannsakanda. Hugsunin er að ef rannsóknarvinurinn er sammála túlkun rannsakanda þá eru betri líkur á að túlkunin sé rétt (Samaras, 2011, bls. 217-218).

Rannsóknarvinur minn var kvenmaður sem var 44 ára gömul. Hún hefur B.Ed. próf úr Kennaraháskóla Íslands ásamt því að hafa lokið 60 ECTS einingum í mannauðsstjórnun til M.A. prófs. Hún hefur 19 ára starfsreynslu í leikskóla og þar af 10 ár sem deildarstjóri. Ég og rannsóknarvinurinn minn byrjuðum að funda í byrjun janúar en hættum þegar samkomubann skall á þann 16. mars vegna Kórónuveirufaraldursinsins. Á þessu tímabili funduðum við á hverjum þriðjudegi í hverri viku. Við hittumst í fundarherbergi í leikskólanum og ræddum saman um rannsóknina og starfið mitt í 15-30 mínútur. Einnig voru nokkrar óformlegar samræður á göngum leikskólans en þeim voru gerð skil í rannsóknardagbók. Rannsóknarvinurinn minn hjálpaði mér við erfiðleika sem komu upp á rannsóknartímabilinu ásamt því að hann staðfesti túlkun mína á niðurstöðunum. Fundargerðir voru ritaðir og notaðir sem gögn til þess að komast að niðurstöðum.

## 4 Niðurstöður

Í eftirfarandi kafla mun ég lýsa niðurstöðunum og túlka þær. Niðurstöðunum er skipt upp í 5 undirkafla miðað við yfirflokkunarkóða úr gagnagreiningunni, en þeir eru gangur rannsóknarinnar, samstarf, ráðgjöf, samstarfsráðgjafi og fagmennska. Í fyrsta kaflanum mála ég mynd af tilurð rannsóknarinnar. Í öðrum kafla fer ég í gegnum hinar ýmsu myndir sem samstarfið tók á sig í rannsókninni. Í þriðja kafla fjalla ég um þau tækifæri sem ég fékk til þess að veita ráðgjöf en í fjórða kafla ræði ég um hvernig rannsóknin gerði mig að samstarfsráðgjafa. Í fimmta kaflanum segi ég frá vakningu fagmennsku minnar og þeim vangaveltum sem spruttu upp í kringum það. Í sjötta og síðasta kaflanum verða helstu niðurstöður dregnar saman.

### 4.1 Gangur rannsóknarinnar

Í þessum kafla mun ég fara yfir atburði sem gerðust áður en rannsóknin hófst formlega. Kaflinn skiptist í tvennt og í fyrri kaflanum mun ég segja frá forsögunni að sjálfri rannsókninni. Ég segi frá því hvernig hugmyndin vaknaði og hvernig hún varð skýrari. Í seinni kaflanum mun ég útskýra aðstæðurnar á deildinni áður en rannsóknin hófst.

#### 4.1.1 Forsaga rannsóknarinnar

Haustið 2019 byrjaði ég í áfanganum Fræði og Starf á Vettvangi I í menntunarfræði leikskóla. Aðalverkefni þess áfanga var starfendarannsókn sem átti að ná yfir alla önnina. Ég ákvað að taka fyrir skóla án aðgreiningar og breyta mínum eigin verkferlum þannig að þeir myndu samræmast þeirri hugmyndafræði. Ástæðan fyrir þessu vali mínu var áhugi minn á því að færa þjálfun nemanda sem njóta stuðnings meira inn á deild. Á sama tíma var ég að velta því fyrir mér hvernig rannsókn væri hentug fyrir meistararitgerðina mína. Mér var efst í huga að rannsaka og læra meira um skóla án aðgreiningar en ég hafði ekki útilokað önnur rannsóknarefni.

Ég skoðaði að gera rannsókn á SMT kerfinu en það kerfi er notað í Svartholi til þess að minnka líkur á hegðunarvanda. Einnig íhugaði ég það að gera rannsókn á áhrifum inngríps, með notkun virknimats og stuðningsáætlun, með einum nemanda. En í hvert skipti sem ég talaði um það hvað ég vildi taka fyrir sem lokaverkefni tók ég eftir því að ég hafði sjálfur mestan áhuga á skóla án aðgreiningar og því samstarfi sem þarf til þess að láta það virka. Ég talaði við aðstoðarleikskólastjórann minn um þetta og viðbrögðin frá henni, og öðrum sem ég ræddi við, voru eingöngu jákvæð. Ég byrjaði að móta samstarfshugmyndina mína frekar

og komst að því að ég væri með hugmynd sem gæti hjálpað mér, leikskólanum og kennslufræðunum.

Undir lok ágúst sendi ég Svövu Pétursdóttur, lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, póst um það að ég vildi skoða hvernig samstarf á milli sérkennsluteymis og deildar gengi fyrir sig. Eftir að hafa verið í samskiptum við nokkra mögulega leiðbeinendur fannst einn sem passaði við hugmyndina mína. Edda Óskarsdóttir hafði sjálf gert rannsókn sem skoðaði það hvernig skóli án aðgreiningar gæti gengið inni í grunnskóla. Ég fann fyrir miklum létti því mér hafði gengið illa að finna aðrar rannsóknir sem voru svipaðar þeirri sem ég vildi gera. Mér leið svolítið eins og ég væri að finna upp hjólið. Núna hafði ég doktorsrannsóknina hjá leiðbeinandanum mínum til þess að lesa og líka til þess að finna aðrar heimildir. Á þessum tímapunkti var ennþá mjög mikið flæði í hugmyndunum mínum en eitt aðal hugtakið var ennþá til staðar, samstarf.

Ég hitti Eddu í fyrsta skipti í lok september og var hóflega stressaður, ekki of mikið en heldur ekki alveg slakur. Ég fór hins vegar út eftir fundinn okkar glaður og spenntur fyrir rannsókninni. Edda hjálpaði mér að skerpa hugmyndina og koma með aðferðarfræðina. Í staðinn fyrir að gera eigindlega rannsókn um samstarf ætlaði ég að reyna að koma samstarfi af stað, eða að minnsta kosti betrumbæta það. Rannsóknin myndi vera jafn mikið um samstarf og að betrumbæta sjálfan mig sem starfsmann sérkennsluteymis og, kannski sem skiptir meira máli í ljósi skóla án aðgreiningar, starfsmann leikskóla.

Á sama tíma og þetta var að gerast var ég að framkvæma starfendarannsókn fyrir Fræði og Starf á Vettvangi I. Í þessari rannsókn ákvað ég að þróa starfshætti mína til þess að þeir pössuðu betur við hugmyndafræðina um skóla án aðgreiningar, en ég var einungis að skoða sjálfan mig. Með þessari rannsókn, sem ég skipulagði með stuðningi leiðbeinanda, var komin hugsun um að ýta undir alla deildina til þess að vinna nær þeirri hugmyndafræði sem skóli án aðgreiningar snýst um. Þessi rannsókn átti að stuðla að þróun skóla án aðgreiningar með því að auka samstarf á milli mín, sem starfsmann sérkennsluteymis, og annarra starfsmanna deildarinnar sem ég vann á. Markmiðið yrði að setja upp verkferla sem gætu aukið það samstarf sem þarf til þess að skóli án aðgreiningar geti orðið að veruleika.

#### **4.1.2 Fyrir áramótin 2019/2020**

Eins og kom fram hér að framan hafði ég þegar byrjað að vinna í starfsháttum mínum. Ég hafði fært nær alla þjálfun nemanda með stuðning inn á deildina sjálfa. Viðbrögðin við þessu voru jákvæð. Ég byrjaði að vinna með spilahópa inni á deildinni. Í þessum spilahópum var ég viss um að ég þyrfti að hafa alla nemendur með til þess að ég væri að vinna samkvæmt skóla án aðgreiningar. Ég var oftast með nemandann sem naut stuðnings og aðra nemendur sem ég taldi, í samráði við deildarstjórnann, að þyrftu á frekari þjálfun að halda en ég reyndi að leyfa

öllum nemendahópnum að taka þátt. Þessir spilahópar gengu mjög vel og mér fannst eins og ég væri að þjálfa inni á deild. Ég náði að taka fyrir liti, tölur, form og fleira án þess að fara af deildinni. Aftur á móti þá var ég ekki endilega í samstarfi við aðra starfsmenn deildarinnar, frekar væri kannski hægt að segja að ég væri að vinna í samráði við þá. Ég sagði þeim hvað ég var að vinna að, og vildi vinna að, og þeir gáfu mér samþykki sitt.

Út af þessari fyrri starfendarannsókn sem ég hafði gert í Fræði og Starf á Vettvangi I þá hafði ég tekið eftir mörgum þáttum sem kröfðust úrbóta varðandi skóla án aðgreiningar út frá sjónarhorni starfsmanns sérkennsluteymis, bæði hvað varðar samstarf við aðra og í mínum eigin starfsháttum. Mér fannst það ljóst að ég þyrfti að vinna meira í starfsháttum mínum og að ég þyrfti að fara í samstarf við aðra ef ég vildi halda áfram með þessa þróun mína sem kennara sem ynni að hugmyndafræði skóla án aðgreiningar.

## 4.2 Samstarf

Í þessum kafla mun ég fjalla um þau ýmsu birtingarform sem samstarfið tók. Í fyrri hluta kaflans segi ég frá því hvernig deildin samræmdi sig, hvernig upplýsingagjöf var háttað og hvernig ég ýtti undir nánara samstarf með því að útbúa einstaklingsnámskrá fyrir nemanda með stuðningi. Í seinni hluta kaflans fjalla ég um það af hverju mér fannst mikilvægt að verða hluti af deildinni og þær leiðir sem ég fór til þess.

### 4.2.1 Í samstarfi við deildina

Í þessum kafla ræði ég um það hvernig samstarfið við starfsfólk deildarinnar gekk fyrir sig. Ég hef skipt samstarfinu upp í þrjá undirkafla. Í fyrsta kaflanum ræði ég um það hvernig samræming okkur þátttakendunum fannst vera mikilvæg í byrjun starfendarannsóknarinnar til þess að breyta starfsháttum í átt að betra samstarfi. Í öðrum kafla fjalla ég um upplýsingagjöf og hvernig afrakstur betri upplýsingagjafar leiddi til meira samstarfs. Í seinasta kaflanum útskýri ég það hvernig ég ýtti undir samstarf með því að útbúa nýja einstaklingsnámskrá fyrir nemanda sem naut stuðnings.

#### 4.2.1.1 Samræming

Eins og áður hefur komið fram byrjaði rannsóknin á rýnihópaviðtali. Baldur komst ekki í viðtalið þar sem hann þurfti að vera á námskeiði daginn sem viðtalið fór fram. Þegar Heiða, Þóra, Dagrún og Unnur voru mættar útskýrði ég fyrir þeim markmið rannsóknarinnar og spurði svo hvort einhver hefði hugmyndir um það hvernig við gætum bætt verkferla til þess að ýta undir samstarf. Ljóst var eftir viðtalið að góður vilji væri fyrir betri samræmingu.

Þóra talaði um mikilvægi þess að skipta okkur upp á milli herbergja til þess að „ná rólegheitum“ sérstaklega í ljósi mikils barnafjölda sem er til staðar á deildinni. Þóra vildi að við myndum vera samstíga í að fara inn í herbergi og vera til staðar nálægt hópi af börnum til

Þess að geta gripið inn í eftir þörfum. Einnig talaði Heiða um þörfina fyrir því að við öll fylgjum sömu reglum. Talið hafði borist að einum nemanda sem átti stundum erfitt þegar starfsmenn voru með mismunandi reglur.

Heiða - [...] við þurfum að vera öll svolítið sammála um að vera ákveðnari við hana, að hún þurfi að fara eftir reglum. Ég held að það sé líka svolítið að flækjast fyrir henni ef að einn segir þetta eins og við matarborðið að sitja að það standi í staðinn fyrir að fá að vera út um allt.

Dagrún - Við þurfum að vera samrýnd.

Þóra - Eg er alveg sammála því.

Heiða - Og bara með þau öll. Þau hafa ekkert gott af þessu að stundum mega þau þetta og stundum ekki.

Þóra - Við verðum að passa okkur. Við þurfum að, númer eitt, halda okkur við reglurnar. (Rýnihópaviðtal, 23. janúar 2020)

Eins og tilvitnunin sýnir komst rýnihópurinn að þeirri niðurstöðu að við þyrftum að samræma reglur okkur í matar- og kaffitímum. Einnig fannst hópnum mikilvægt að deildarfundir yrðu vikulega, að það yrði ekki hætt við þá vegna erfiðleika dagsins eins og veikindi starfsmanna. Í þessu fyrsta viðtali virðist svo að samræming á milli okkar hafi verið mikilvægt fyrsta skref í leiðinni að meira samstarfi.

#### 4.2.1.2 *Upplýsingagjöf*

Eitt af markmiðum rannsóknarinnar var að koma á upplýsingagjöf til þess að stuðla að samstarfi sem myndi ýta undir hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar. Þessi tegund af upplýsingagjöf hafði ég hugsað mér sem gagnkvæma. Ég vonaðist líka til þess að innihaldsríkar samræður myndu eiga sér stað um þær upplýsingar sem kæmu fram og að þær myndu svo seinna meir leiða til breyttra starfshátta í anda hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar. Ég var með ákveðna hugmynd um það hvernig ég gæti komið því á. Í rýnihópaviðtalinu kom ég inn á það hvort að við sem heild þyrftum ekki að hafa einhvers konar verkferla fyrir mig sérstaklega til þess að segja frá mínu starfi. Ég hafði náttúrulega áður sagt þeim frá því hvað ég var að gera, á deildarfundum, en það hafði aldrei verið nægilega markvisst. Ég kom með þá uppástungu að ég gæti átt 10 mínútur af hverjum deildarfundum. Viðbrögðin voru jákvæð og voru þau öll tilbúin til þess að gefa mér þann tíma. Aftur á móti vildi ég ekki að þessi tími væri bara fyrir mig heldur líka að hinir starfsmennirnir gætu spurt mig um önnur mál. Mál sem snéru ekki beint að sérkennslunni en væru um eitthvað sem ég gæti hjálpað með sem starfsmaður sérkennsluteymis. Með þessu móti vonaðist ég til þess að innihaldsmikil og góð samskipti gætu átt sér stað. Ég var ekki með

fyrirfram ákveðna hugmynd um hvað samskiptin þyrftu að innihalda en frekar var ég að vonast eftir að aðstæðurnar gætu ýtt undir þessi samskipti.

Fyrsti fundurinn gekk vel að mínu mati, eins og sjá má:

Mér fannst þetta ganga vel, þó ég hafði lítið að segja þar sem ég hafði ekki fengið mikinn tíma til þess að undirbúa mig. En samt varð þetta að ágætum tíma. Við töluðum um TRAS og ég fékk að vita að [talmeinafræðingur] náði að taka [nemandann með stuðning] í greiningu á föstudeginum sem ég hafði ekki vitað. Ég gat einnig sagt þeim frá því hvers vegna hann hafði ekki farið í greiningu áður. Þau gáfu mér upplýsingar sem ég vissi ekki og ég náði að gefa þeim upplýsingar sem þau vissu ekki. Ég náði að sýna þeim með TRAS hversu götött getan [nemandans með stuðning] er, sem þau skildu vel. (Rannsóknardagbók, 28. janúar 2020)

Þó svo að ég hafði ekki fengið mikinn tíma til þess að undirbúa mig náði ég að segja frá niðurstöðum TRAS<sup>1</sup> skráningartækisins en ég er með réttindi til þess að fylla það út. Ég hafði fyllt út TRAS fyrir nemandann með stuðningi tveim vikum fyrr en hafði ekki fengið tækifæri til þess að deila niðurstöðunum úr því. Þessi tilvitnun sýnir að upplýsingagjöfin var tvíhliða frá byrjun rannsóknarinnar. Ég fékk nýjar upplýsingar um nemandann með stuðning sem ég vissi ekki og að sama skapi náði ég að upplýsa hina þátttakendurna eitthvað um hann sem þau vissu ekki. Mér fannst þetta vera góð byrjun en ég vissi að þetta gæti verið betra. Mér fannst eins og að það vantaði að tala meira um nemendur deildarinnar í heild sinni, tala almennt um sérkennslumál og kannski ræða hvað við gætum gert saman á deildinni. Þetta var upplýsingagjöf en ég vildi líka hafa samstarf þar inn í til þess að stuðla að námi án aðgreiningar.

Þó svo að fyrsti fundurinn hefði heppnast vel var ég örlítið smeykur. Ég var hræddur um að missa þessar 10 mínútur sem ég var kominn með fastar á fundinum. Hvort að þessar áhyggjur voru byggðar á einhverjum raunveruleika veit ég ekki en mér fannst mikilvægt að vera alltaf tilbúinn fyrir fundina. Ég gerði mér einnig grein fyrir að ég þyrfti að undirbúa mig betur fyrir deildarfundina. Rannsóknarvinur minn var sammála mér um það að ég þyrfti að undirbúa mig betur og að ég þyrfti að þróa þetta betur til þess að vera markvissari í að stuðla að námi án aðgreiningar. Hann var líka sammála mér um það að ég gæti misst þennan tíma á fundinum og mælti stranglega með því að ég myndi vera ákveðinn í að halda í minn tíma. Á meðan á rannsókn stóð fékk ég alltaf að komast að í þessar 10 mínútur á deildarfundum. Það gerðist einu sinni að við höfðum byrjað að tala um aðra hluti og ég man að ég hugsaði að ég gæti bara tekið mitt efni í endanum á fundinum. Það kom mér því á óvart að Dagrún spurði

---

<sup>1</sup> TRAS er skráningartæki á málþroska 2-5 ára barna sem getur hjálpað að finna frávik í málþroska



hvort þau ættu ekki fyrst að fá að heyra frá mér. Ég hélt svo mitt erindi og fundurinn gekk sinn vanagang. Þetta sýndi að ég var ekki sá eini sem var að hugsa um sérkennslumálin.

Það gerðist svo á endanum að þessir fundir ýttu undir samstarf sem stuðlaði að námi án aðgreiningar. Ég hafði undirbúið mig fyrir deildarfund með því að fara yfir skýrslur talmeinafræðings um fjóra nemendur. Eins og sjá má á tilvitnuninni úr rannsóknardagbók þá gekk það mjög vel:

[Við vorum] að skiptast á upplýsingum. Ég náði að gefa þeim upplýsingar um eina stelpu (sem sumir vissu af) og fékk að vita meira um þessa [fjóra] nemendur sem ég vissi ekki af. Einn plús sem kom út úr þessu var að við ætlum að setja upp lestrarstundir fyrir þrjá nemendur en Unnur sagði að ég þyrfti ekki einu sinni að sjá um þetta. Þó það væri leiðinlegt að gert yrði ráð fyrir að ég gerði þetta, þá var Unnur svo áhugasöm um þetta að ég sá að hún vildi líka gera þetta.

(Rannsóknardagbók, 3. febrúar 2020)

Hér sést að í gegnum upplýsingagjöf og samskiptin í kringum það kom upp hugmynd að lestrarstundum. Við, í sameiningu á deildinni, hugsuðum um þessar lestrarstundir sem tækifæri til þess að lesa léttari bækur fyrir ákveðna nemendur, nemendur sem áttu erfitt með venjulegar samverustundir<sup>2</sup>. Þau gætu því farið 2-3 sinnum í viku í lestrarstundir sem þau hefðu meira gagn af. Unnur sagði að gott væri að setja þetta upp þannig að hver sem er gæti gengið í þetta. Ég tók á mig ábyrgðina á því að setja þetta upp. Á meðan á rannsókninni stóð náðum við að halda lestrarstundirnar um það bil tvisvar í viku. Þetta varð að samstarfsverkefni inni á deildinni þar sem ég, Dagrún og Unnur tókum það að okkur að lesa í stundunum. Mér fannst þetta vera góð leið til þess að taka fyrir hóp nemenda í þjálfun án þess að vera að taka þá af deildinni. Lestrarstundirnar voru bara samverustundir með minni hópi með markvissari lestri sem átti að ýta undir málörvun.

Upplýsingagjöfin náði líka að breyta því hvernig við nálguðumst leikinn hjá nemandanum sem naut stuðnings. Á einum fundi töluðum við um það með hverjum nemandinn gæti leikið sér. Við vissum fyrir að hann gæti ekki leikið sér einn með nokkrum nemendum. Eftir að hafa upplýst hvort annað um það sem við höfðum tekið eftir hjá ákveðnum nemendum í leik með þessum tiltekna nemanda ákváðum við að við þyrftum að stýra því hverjir leikfélagar hans væru. Það yrði gert inni á deildinni til þess að þjálfra félagsfærni hans.

Í lok rannsóknarinnar voru allir þátttakendurnir ánægðir með upplýsingagjöfina eins og sjá má úr seinna rýnihópviðtalinu:

---

<sup>2</sup> Samverustundir hjá okkur innifela allt að 12 börn saman að lesa bók eða fara í leiki. Bækurnar sem eru lesnar taka venjulega mið af meðaltals getu nemendanna en það er þó ekki alltaf markvisst.

Póra: Sko þú kemur með gott upplýsingastreymi en kannski þurfum við [hinir þátttakendurnir] að vera opnari en mér finnst það ganga mikið betur með [nemandann með stuðning].

Heiða: Mér finnst hafa gengið vel á þessum fundum [...] gott að fá upplýsingastreymi frá þér [...] Mér finnst ég vera að uppfæra sjálfa mig svólítið með mína vinnu, hvað við erum að gera, hvað er hægt að gera betur [...] þannig mér finnst það mjög gott.

Baldur: Mér finnst þú mjög skýr og verkferlarnir eru bara fínir [...] það er ágætt að vita svona hvað þú ætlar að gera og svo er ágætt að vita kannski árangur sem þú telur að þú sjáir á honum. Það mætti alveg vera örlítið meira stöðu uppdate á mánudögum, hvað hefur gerst en 90% af tímanum finnst mér þú vera mjög skýr. Það er ekki erfitt að skilja hvað þú ert að segja eða hvernig þú ætlar að tækla það (Rýnihópaviðtal, 9. mars 2020).

Póra telur að kannski þurfi þau að vera betri í því að koma upplýsingum til mín en seinna á sama fundi hrósaði ég þeim fyrir það. Mér fannst eins og ég væri að fá mun betri og haldbærari upplýsingar en fyrir byrjun rannsóknarinnar. Aukið upplýsingastreymi á fundunum hafði líka þau áhrif að meiri samskipti voru á Stjörnukoti á milli okkar þátttakenda. Það er að segja, við vorum oftast með fagleg samskipti þar sem við ræddum um starfið og kenningar okkar um starfið. Heiða ræddi svo um að þessir verkferlar sem við hefðum sett upp væru að breyta því hvernig hún væri að vinna. Hún sagðist vera byrjuð að sjá vinnuna sína öðruvísi. Ég tel að hún gæti verið að segja að núna sé hún oftast með samstarfsglæraugun uppi en áður. Baldur sagði að fundirnir væru skýrir en hann var þó með ákveðna athugasemd og var sá eini sem hafði slíka. Hann vildi fá að vita meira um eftirmálana, til dæmis ef ég sagðist ætla að gera eitthvað þá vildi hann fá að vita hvernig það gekk. Ég tel þessa athugasemd eiga fullan rétt á sér og þarf að vinna í því í framtíðinni. Mér fannst hins vegar mjög gott að vita þetta og tel þetta vísi um meira traust á milli okkar þar sem Baldri leið nógu vel með mér til þess að geta sagt þetta.

#### 4.2.1.3 Að ýta undir samstarf

Þegar að ég byrjaði á rannsókninni fannst mér mikilvægt að hafa einstaklingsnámskrá nemandans með stuðningi undir höndum. Ástæðan fyrir því var sú að þá væri ég með eitthvað sem gæti leiðbeint um það hvernig þjálfun myndi fara fram inni á deild fyrir hann. Þá gætu aðrir starfsmenn deildarinnar notað hana til þess að framkvæma sömu þjálfun ef ég væri ekki til staðar. Aftur á móti var einstaklingsnámskráin lesin einu sinni og gleymdist síðan fljótt, meira að segja af mér. Ég fór ekki í hana af því að ég vissi hvað ég var að gera og hvers

vegna. Hinir starfsmennirnir fóru ekki í hana af því að þetta var eitthvað sem þau bjuggu ekki til og því áttu þau ekki neitt í henni.

Ég hugsaði ekki meira út í þetta fyrr en á fyrirlestri með Guðrúnu Öldu Harðardóttur (29. janúar 2020) þar sem hún talaði um að til þess að verkefni geti gengið upp þurfi maður að láta þau frá sér.

Ég var í tíma í gær, en það sem við töluðum í tímanum í gær fékk mig til þess að hugsa. Þetta verkefni er ennþá verkefnið mitt. Það er nánast enginn búinn að „dragast“ inn í verkefnið, þau eru ekki búin að eigna sér það. Ég þarf að reyna að fá þau meira með mér í hóp. Guðrún Alda talaði um [...] að ég þarf að leyfa verkefninu að fara frá mér, það er, ég á ekki endilega að vera að stjórna því öllu. Sem dæmi þá hefði ég kannski ekki átt að hafa undirbúið lestrarstundirnar. Frekar hefði ég getað spurt Unni hvort hún vildi undirbúa það. Það myndi líka vera í anda skóla án aðgreiningar, meira samstarf við þá sem í kringum mig eru, meiri samskipti og meira traust. (Rannsóknardagbók, 13. febrúar 2020)

Eins og sést þá leið mér ennþá eins og þetta væri verkefnið mitt en ekki okkar, þó svo að við hefðum náð að gera margt betra með samstarfi okkar. Ég þurfti því að reyna að láta þau eigna sér verkefnið sem við stóðum saman í. Ég þurfti að láta frá mér einhverja stjórn.

Aðeins voru 3 vikur eftir af verkefninu á þessum tímapunkti en ég vildi ná á þessu markmiði, mér fannst þetta mikilvægt svo að við gætum komið saman og unnið með engar hamlanir á milli okkar. Ég ákvað því að búa til nýja einstaklingsnámskrá, þó svo að hin gamla væri ekki orðin úrelt.

[Ég ætla] að búa til nýja [einstaklingsnámskrá] sem kemur frá fullu samstarfi við deildina. Ég spyr þau bara hvað þau haldi að [nemandinn með stuðningi] þurfi að læra, hvað vilja þau að hann læri og hvað hann vantar upp á. Ég tel að með þessu yrði samstarfið okkar betra og meiri líkur á að þau tileinki sé verkefnið (Rannsóknardagbók, 17. febrúar 2020).

Ég sagði þeim frá því að ég vildi gera nýja námskrá og bað þau um að taka eina viku í að fylgjast með nemandanum og skoða hvað þeim fannst hann vanta sérstaklega. Ég veit að þessi hugmynd um að útbúa nýja einstaklingsnámskrá kom ekki í gegnum samstarf við aðra en ég vonaðist til þess að ferlið sem ég setti upp til þess að útbúa nýja myndi leiða til betra samstarfs.

Næsti fundur var mögulega ánægjulegasti fundurinn sem ég hef nokkurn tímann farið á. Við töluðum mikið um það hvað þyrfti að styrkja hjá nemandanum, hvar við þyrftum að vinna betur og hvað ætti að koma fram í einstaklingsnámskránni. Þetta voru innihaldsmiklar

umræður sem höfðu bein áhrif á vinnuna okkar á deildinni eins og sjá má á eftirfarandi tilvitnun úr rannsóknardagbókinni:

Við vorum öll að tala saman, við vorum öll að taka ábyrgð á [nemandanum með stuðningi] og vildum öll vita meira. Ég er líka núna að hugsa um að gera námskrá sem verði aðgengilegri fyrir hina starfsmennina. Oftast þá geri ég námskrá byggða á hvað þarf að gera - fín- og grófhreyfingar, tónlist, málvitund, orðaforði - og segi hvað er hægt að gera fyrir hvern. Núna er ég að hugsa að gera „tíma“ námskrá. Einstaklingsnámskrá sem fer yfir hverja stund og segir hvað er hægt að gera með [nemandanum] þá. Ég tel að þetta geti ýtt meira undir samstarf, starfsmennirnir munu frekar geta nýtt þá námskráanna í staðinn fyrir að fara einu sinni yfir og svo aldrei skoðað hana aftur eins og reynslan hefur sýnt mér. Nýir starfsmenn geta þá skoðað þetta og skilið hvað sé hægt að gera. Ég gæti meira að segja skrifað ástæðuna undir allt sem gert er. (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020)

Eins og sjá má hefur fundurinn ýtt undir meiri ígrundun um það hvers vegna námskráin sé ekki aðgengilegri fyrir aðra. Flestir aðrir starfsmenn hafa ekki sömu menntun eða reynslu og ég í gerð á einstaklingsnámskrám, og geta mögulega ekki lesið jafnvel út úr þeim. Því er greinilega ekki nóg að vera í samstarfi, við þurfum að vera viss um að við séum að tala sama tungumálið.

Þessi fundur náði að ýta vel undir samstarfið á milli okkar. Hann gaf einnig hinum þátttakendum þá tilfinningu að nemandinn með stuðning væri einnig á þeirra ábyrgð. Við töluðum meðal annars um samverustundirnar. Þá komum við inn á það að einhver þyrfti að sitja við hlið nemandans í samverustundunum til þess að hjálpa honum að fylgjast með. Athyglivert var að það var ekki talað um að taka hann úr samverustundunum heldur frekar bæta við stuðningi til þess að hann gæti verið með. Við ræddum því um að styðja nemandann í almenna náminu á deildinni í staðinn fyrir að taka hann út úr hópnum.

#### **4.2.2 Sérkennari á deild eða sérkennari deildar**

Fyrir áramótin 2019/2020 hafði ég tekið eftir mörgum þáttum sem voru ekki í samræmi við hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar sem ég vildi lagfæra, bæði í starfsháttum hjá sjálfum mér og öðrum starfsmönnum deildarinnar. Það sem ég varð mest pirraður á var að hafa á tilfinningunni að ég væri ekki hluti af starfsmannahópi deildarinnar eða að „ég væri fyrir utan deildina (rannsóknardagbók, 9. janúar)“. Á einum fundi þegar það hafði hitnað smá í hamsi notaði Baldur mig sem dæmi um manneskju sem kæmi utan deildarinnar. Ég hef átt svolítið erfitt með að standa með sjálfum mér í svona aðstæðum, sérstaklega í hópnum. Út af

rannsóknardagbókinni og rannsóknarvininum, sem hvatti mig til þess að vinna í þessu, þá talaði ég við Baldur um þetta:

Ég talaði við Baldur í dag um að ég sé líka hluti af deildinni. Hann útskýrði að hann væri alveg sammála mér, um að ég væri hluti af deildinni en hann hafði notað mig bara sem dæmi. Ég sagði að ég skildi hann en að ég vildi frekar vera litinn á sem fullan meðlim deildarinnar. Baldur sagði að hann liti alveg á mig sem þannig (Rannsóknardagbók, 14. janúar).

Mín tilfinning fyrir þessu var að, þó að Baldur skildi mig og væri sammála, þá hafi hann kannski litið á mig sem hluta af undirhópi í starfshópi Stjörnukots. Að ég væri frekar sérkennarinn inni á deildinni í staðinn fyrir að vera fullgildur starfsmaður deildarinnar.

Vert er að velta því fyrir sér hvort að Baldur hafi kannski rétt fyrir sér. Á þeim tíma sem ég skrifaði í rannsóknardagbókina fyrst taldi ég svo ekki vera, ég var hluti af deildinni og ekki meira hægt að segja um það. Greining á gögnunum hefur hins vegar sýnt mér að raunveruleikinn er ekki svo einfaldur. Ég hef í rauninni tvo yfirmenn, sérkennslustjórann og deildarstjórann. Út af sérstöðu minni sem starfsmaður sérkennsluteymis er mögulegt að ég sé verðmætari en hinn almenni starfsmaður, í þeim skilningi að ég geti tekið ábyrgð á nemendum með stuðningi og haldið áfram með þjálfun þeirra ef veikindi bera að hjá öðrum sérkennurum. Þó svo að sérkennslustjórinn minn skipi mér aldrei að fara á aðra deild, frekar spyr hún mig og þá er erfitt að segja „nei”. Nemendur með stuðning eru ólíkir, sumir þurfa einfaldlega meiri hjálp en aðrir og sumir þurfa manneskju með sér allan daginn. Að lokum er sérkennslustjórinn bæði yfirmaður minn og einhver sem ég virði. Þess vegna segi ég alltaf „já” þegar ég er beðinn um að fara og aðstoða á annarri deild. Mikilvægt var fyrir mig að breyta þessu viðhorfi á starf mitt, að ég væri fyrst starfsmaður sérkennslunnar og seinna starfsmaður Stjörnukots. Frekar vildi ég vera starfsmaður Stjörnukots sem væri meðlimur sérkennsluteymis. Ég leit svo á að ég gæti verið í betra samstarfi við starfsmenn deildarinnar ef þetta viðhorf stæði ekki í vegi fyrir mér.

Þegar fyrsta rýnihópaviðtalið gekk í garð taldi ég þetta viðhorf eitthvað hafa batnað en ummæli Þóru í rýnihópaviðtalinu gáfu mér merki um að ég þyrfti að gera betur. Eftir að ég kom með þá hugmynd að fá tíma á deildarfundum fyrir sérkennslumál og fékk jákvæð viðbrögð frá hinum þátttakendunum sagði Þóra að þetta væri „[...] mikilvægt fyrir verkefnið þitt” og þess vegna væri þetta gott. Ég tel þetta sýna að Þóra taldi mig enn sem utanaðkomandi aðila sem kæmi inn til þess að gera verkefni. Það fannst mér svolítið sorglegt vegna þess að ég sé allt sem getur ýtt undir meiri samskipti og samstarf sem eitthvað mikilvægt fyrir nemendurnar okkar til framtíðar. Ég var hins vegar undirbúinn fyrir þetta að

einhverju leyti og hafði verið að hugsa um lausn sem gæti mögulega bætt þetta viðhorf eins og sjá má á eftirfarandi tilvitnun úr rannsóknardagbókinni:

[...] hluti af samstarfinu gæti verið að lúta algjörlega undir vald deildarstjóra. Hætta með þetta að þurfa að spyrja sérkennslustjórann um hvort ég geti gert hitt eða þetta [...] beina spurningum beint til deildarstjóra og ef einhver myndi vilja fá mig [inn á aðra deild] að þau myndu spyrja deildarstjórann en ekki mig. Þetta myndi líka falla undir lög sem segja að deildarstjórinn á að vera næsti yfirmaðurinn minn. [Mér líður] eins og ég sé verktaki inn á deildinni og að deildarstjórinn hafi takmörkuð völd yfir mér. En ég reyni að gera hvað sem ég get til þess að hjálpa deildinni þannig deildarstjórar eru venjulega a.m.k. þakklátir mér. En ég vil breyta þessu þannig að deildarstjóri fái frekar að vera yfir mér (Rannsóknardagbók, 9. janúar 2020).

Við frekari greiningu á þessari tilvitnun kom það mér skringilega á óvart að ég var í rauninni að biðja um minna samstarf fyrir meira samstarf. Ég var að gefa deildarstjóra meiri völd yfir mér en hann hafði áður, ég var að gefa honum leyfi til þess að skipa mér fyrir um hluti í staðinn fyrir að fara í samstarf við mig ef hann vildi. Aftur á móti taldi ég þetta mikilvægt til að ég myndi verða hluti af teyminu, hluti af deildinni.

Ég bar upp þessa hugmynd í fyrsta rýnihópaviðtalinu og fékk mjög jákvæð viðbrögð. Heiða nefndi það líka að „það var hérna á tímabili að Bjarki mátti ekki sjást hérna í húsi og þá var hann tekinn frá okkur“. Heiða vísar hér til 1-2 mánaða haustið 2019 þar sem ég var oft fenginn til þess að leysa af annan starfsmann sérkennsluteymisins. Heiða viðurkenndi að það hefði verið óþægilegt að geta ekki verið viss dag hvern hvort ég myndi vera á staðnum eða ekki. Þetta tel ég sýna að kannski hafi verið ástæða til þess að líta á mig sem utanaðkomandi aðila. Valdi Heiðu sem deildarstjóra var í raun ógnað þar sem ég var tekinn af deildinni af völdum annarra en hennar. Heiða samþykkti því mína tillögu sérstaklega á grundvelli þess að hún taldi að nemandinn með stuðninginn þyrfti á því að halda, það væri ekki alltaf hægt að taka stuðninginn af honum.

Við fengum þetta í gegn hjá stjórnendum okkar og það bar þann árangur sem ég hafði vonast eftir. Ég var ekki fenginn jafn oft í að leysa af starfsmenn sérkennsluteymisins sem voru með nemendur með stuðningi á öðrum deildum. Það jákvæðasta var hins vegar það að mér fannst ég verða meiri hluti af deildinni. Besta dæmið um það gerðist í síðustu viku rannsóknarinnar þegar Dagrún kom til mín og sagði við mig að ég ætti að vera á klósett vakt. Baldur var ekki þann dag og hún gerði ráð fyrir að ég væri á hans vakt og var að minna mig á það. Þó það gæti verið smá öfugsnúið þá varð ég mjög glaður að hún „minnti“ mig á þetta.

Mér fannst það sýna að hún gerði ráð fyrir að ég væri starfsmaður deildarinnar en ekki sérkennari á deildinni.

### 4.3 Ráðgjöf

Í þessum kafla lýsi ég þeim ráðleggingum sem ég kom með og tók þátt í að fara eftir í öllu rannsóknarferlinu. Kaflinn skiptist í tvo undirkafla og í þeim fyrri lýsi ég þeirri ráðgjöf sem ég veitti inni á deildinni og hvernig það leiddi til meira samstarfs við hina þátttakendurna í rannsókninni. Í seinni undirkaflanum ræði ég um þá ráðgjöf sem ég veitti utan deildarinnar og hvernig það fékk mig til þess að endurhugsa eðli samstarfs í skóla án aðgreiningar

#### 4.3.1 Ráðgjöf með samstarfi

Í gegnum allt rannsóknarferlið reyndi ég að grípa þau tækifæri sem gáfust til samstarfs og til þess að bæta samskipti og samstarf. Ég var með skýra hugmynd um hvað það væri sem ég vildi sjá gerast. Aftur á móti hugsaði ég ekki mikið um ráðgjöf fyrr en ég veitti hana. Á einum deildarfundum snemma í rannsókninni ákvað ég að útskýra skýrslur frá talmeinafræðingi fjögurra nemenda fyrir starfsmönnum deildarinnar. Dagrún hafði beðið mig um það fyrir áramót en ég hafði ekki fundið tíma til þess að fara í það fyrr. Á meðan á rannsókninni stóð hafði ég fengið úthlutað formlega ákveðnum tíma á deildarfundum fyrir sérkennslumál og þetta var fullkominn tími til þess að fara yfir skýrslurnar. Ég hafði tekið mér tíma til þess að undirbúa þennan fund en samt kom það mér á óvart að ég væri að veita ráðgjöf eins og sjá má úr eftirfarandi tilvitnun úr rannsóknardagbókinni:

[...] ég gaf ráðgjöf í dag. Ég fattaði ekki að ég væri að gefa ráðgjöf. Það varð einhvenveginn svo náttúrulegt. Á deildarfundinum var ég að útskýra skýrslur fyrir alla, ég hafði verið beðinn um að gera það í nóvember á seinasta ári en það gekk ekki upp. Við fórum í gegnum fjóra nemendur, bara einn með formlegan stuðning. Fyrir hvern einasta nemanda var ég spurður hvað þau gætu gert til þess að stuðla að málþroska þeirra. Ég ráðlagði þeim að halda áfram að gera það sem þau væru nú þegar að gera nema að gera það aðeins markvissara.

(Rannsóknardagbók, 3. febrúar 2020)

Á fundinum kom ég með ráðleggingar, ég útskýrði fyrir starfsmönnum skýrslurnar og kom með uppástungur um það hvernig hægt væri að vinna með hverjum og einum nemanda. Þegar fundinum lauk var þessu hlutverki lokið hjá mér, ég varð aftur sérkennari deildarinnar en ekki ráðgjafi hennar. Ráðgjöfinni var lokið. Þetta var skrytín og öðruvísi tilfinning. Það var eins og ég væri bara ráðgjafaraðili á fundinum en ekki samstarfsmaður, ég hafði dottið í þetta hlutverk bara fyrir þennan fund. Ég var ekki í samstarfi, ég var sérfræðingurinn. Mér

leið þó ekki eins og ég hefði þá þekkingu og kunnáttu sem ég hefði viljað að hafa. Frekar var ég að ýta undir að starfsfólkið héldi áfram að nota sína þekkingu og hæfni til hins ýtrasta. Eins og sjá má af ráðleggingunum hvatti ég þau til að halda áfram með það sem þau voru að gera en vinna það markvissara.

Það sem mér fannst vanta var að samstarf yrði afurð ráðgjafarinnar. Á næsta fundi fékk ég ósk mína uppfyllta. Við töluðum aftur um þessa nemendur og í gegnum samstarf var ákveðið að fara af stað með lestrarstundirnar sem ég lýsti hér að framan (sjá kafla [4.2.1.2](#)). Þess vegna er greinilegt að ráðgjöfin náði að ýta undir meira samstarf. Þó svo að ég hafi ekki gefið nein ráð varðandi lestrarstundir þá kom það upp á næsta fundi í gegnum samskipti okkar. Ég tel þetta sýna að hinir þátttakendurnir voru opnir fyrir ráðgjöf frá mér og hugsuðu um þetta. Vilji þeirra til þess að hlusta á mig og svo tala um þetta á næsta fundi hafði áhrif á að ég virkjaði ráðgjöfina af meiri ákveðni.

Þegar ég spurði hina þátttakendurna um það hvernig þau hefðu tekið í ráðgjöfina sem ég veitti kom fram hugmynd sem mér hafði ekki dottið í hug. Þau voru almennt jákvæð í garð formlegrar ráðgjafar sem fór fram á fundunum en Heiða nefndi líka óformlegu ráðgjöfina sem fór fram inni á deildinni „í starfinu, þá finnst mér eins og þú hafir verið að gefa ráðgjöf [varðandi nokkra nemendur] svona hvað er hægt að gera með þeim“ (Rýnihópaviðtal, 9. mars 2020). Heiðu fannst að þessi ráðgjöf sem ég veitti inni á deild einnig vera mikilvæga, þessi litlu ráð þar sem ég sagði kannski hvað væri hægt að gera í samverustund og þá miðað við ákveðinn nemanda en sem oft komu öðrum nemendum einnig að gagni.

Ég skrifaði aldrei um óformlega ráðgjöf inni á deild í rannsóknardagbókina. Ég held að ég hafi ekki gert það því þetta er fastur liður í starfinu mínu en erfitt er að segja til um það þar sem ég hugsaði ekki út í það fyrr en við greiningu gagnanna. Að sjálfsögðu er þetta líka ráðgjöf og kannski mikilvægari heldur en formleg ráðgjöf þar sem hægt er að nýta sér ráðgjöfina strax.

#### **4.3.2 Ráðgjöf án samstarfs**

Eins og áður hefur komið fram er ég með réttindi til þess að nota TRAS skráningartækið. Ég minntist á það við rannsóknarvin minn að ég væri að fylla það út fyrir einn nemanda með stuðningi og honum datt í hug að fá mig til þess að gera það fyrir þrjá nemendur á hans deild. Mér fannst það sjálfsagt mál en auðvitað vildi ég tala við Heiðu fyrst, þar sem við vorum búin að samþykkja að hún væri minn yfirmaður og þess vegna þyrfti ég að fá hennar leyfi. Henni fannst það flott ef ég færi af deildinni til þess að hjálpa rannsóknarvini mínum og sagði að það „[...]væri gott að nota mannauðinn“ (tölvupóstssamskipti, 2. febrúar 2020).

Það tók mig tvær vikur að fylla út TRAS skráningartækið fyrir þessa 3 nemendur þar sem ég gat einungis farið af deildinni minni þegar það var vel mannað. Ég og einn starfsmaður af



deildinni hittumst þrisvar sinnum til þess að fara yfir og skrá nemendurna. Þegar ég var búinn talaði ég við rannsóknarvininn minn og urðum við sammála um að ég ætti að mæta á næsta deildarfund hjá þeim til þess að segja frá niðurstöðunum.

[...] ég ætla að gefa þeim ráðgjöf. Þetta samstarf með [rannsóknarvininum] hefur verið áhugavert og öðruvísi. Ég taldi alltaf að allt samstarf [í rannsókninni] sem ég myndi hafa væri samstarf á milli annarra og ég myndi reyna að láta alla vera jafna. En í þessum aðstæðum er ég greinilega sérfræðingurinn í samstarfinu og ráðgjafarferlinu. En þar sem ég hef engan áhuga, vilja eða tíma í að fara í að hjálpa þeim með að þjálfa þessa nemendur inn á deild, þá verð ég aldrei samskiptaráðgjafi. Því í þessum aðstæðum erum við ekki jöfn, ég hef mun meiri þekkingu á TRAS og ég get heldur ekki komið in á deild. (Rannsóknardagbók, 13. febrúar 2020)

Eins og sést á tilvitnuninni leit ég á þetta sem samstarf fyrst og fremst. Við frekari greiningu gagna má hins vegar frekar kalla þetta samráð. Áætlun var gerð fyrir mig til þess að fylla út skráningarlistann TRAS af mér og deildarstjóra. Annar starfsmaður sem hafði ekki verið í samstarfi við gerð áætluninnar hjálpaði mér svo að fylla út listann. Eftir það mætti ég á fund og veitti ráðgjöf byggða á hinum útfyllta TRAS lista. Í þessum aðstæðum var í raun ekkert samstarf. Ráðgjöfin sem ég veitti starfsmönnum þessarar deildar hafði aðrar ástæður að baki heldur en ráðgjöfin sem ég veitti Stjörnukoti. Ég var ekki að gera þetta til þess að ýta undir meira samstarf í framtíðinni heldur var ég einungis að deila þekkingu minni og mér leið vel með það en þetta fékk mig til þess að hugsa.

Ég var ekki í samstarfi við þetta fólk, ég var sérfræðingur og ráðgjafi. Í þessu tilviki fannst mér það ganga mjög vel upp. Ég vil ekkert vera í nánu samstarfi við þau, þetta er ekki [Stjörnukot]. En mér finnst samt gott að geta hjálpað, gott að geta verið í samráði við þau og gott að geta gefið þeim ráð.

Mér líður vel að hjálpa öðrum þó það sé ekki á minni deild. Þetta líka hjálpar þeim. Kannski var það barnalegt að segja að mitt samstarf yrði fullkomið samstarf og að ég myndi verða að samskiptaráðgjafa í þessari rannsókn. Það væri kannski gott að vera í „venjulegu“ samstarfi[...]. (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020)

Ég byrjaði hér að hugsa um að fullkomnun þarf ekki endilega að vera lokatakmarkið. Enda eru allir starfsmenn leikskóla að vinna að sama markmiði, að kenna börnum. Ráðgjöf getur því verið góð leið til þess að gera það, þó svo að það sé ekki í anda þess sem ég taldi að myndi gerast í rannsókninni. Ég taldi að samstarf myndi vera nauðsynlegt til þess að stuðla að námi án aðgreiningar en þetta sýnir að svo er ekki. Samstarf allra þarf ekki að vera

lokaafurð skóla án aðgreiningar. Eins lengi og nemendur sem þurfa aðstoð og stuðning eru innan um jafnaldra sína og stunda nám með þeim þá getur ráðgjöf verið góð leið til þess að notfæra sérþekkingu mína, bæði þá sem ég hef núna og mun ávinna mér í framtíðinni.

#### 4.4 Samstarfsráðgjafi

Undir lok rannsóknarinnar var skipulagsdagur í leikskólanum en ég fékk leyfi hinna þátttakendanna til þess að draga þau á deildarfund. Ástæðan fyrir því var þessi einstaklingsnámskrá sem ég hafði ákveðið að gera, í fullu samstarfi við deildina. Ég vildi fá þeirra skoðun á hvað þau vildu setja í hana. Fyrst þurfti ég hins vegar að útskýra nýja talmeinaskýrslu sem hafði komið um nemandann með stuðningi.

Í dag fór um við í gegnum [skýrslu talmeinafræðings nemandans með stuðningi]. Mér fannst mikilvægt að fara í gegnum þetta, en mér leið svolítið meira eins og ráðgjafa heldur en samstarfsaðila. Ég held að mögulegt sé að sérkennari mun alltaf vera manneskjan sem gerir mest [með nemendum með stuðningi], verður alltaf sérfræðingurinn sem er að útbýta ráðum. Þetta er samt samstarf en kannski var ég með einhverja fullkomna ímyndun af samstarfi sem á bara ekki við í daglegu starfi. Ég hélt að við myndum geta tekið öll jafn mikla ábyrgð á nemandanum með stuðning en svo er ekki (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020).

Eins og sjá má vöknudu upp vangaveltur hjá mér um það hvort hið fullkomna samstarf sérkennsluteymis og almennra starfsmanna deildar sé mögulegt, þar sem allir eru í stöðugum samskiptum og taka sameiginlegar ákvarðanir um öll börnin. Ég hafði komist að því að mér stæði alveg á sama þó ég væri ekki í samstarfi við starfsmenn af öðrum deildum en við starfsmenn á Stjörnuvotinu vildi ég vera í samstarfi. Þennan dag var ég hins vegar með áætlun en eftir að hafa veitt þessa ráðgjöf og útskýringar spurði ég hvað þeim fannst mikilvægt að setja í einstaklingsnámskránnu og við byrjuðum að ræða saman. Eins og sjá má á eftirfarandi tilvitnun gekk sú stund mjög vel:

Mér fannst [...] þetta ganga mjög vel. Við náðum að tala mikið um námskránnu og hvað væri hægt að gera í hverri stund. Þau töluðu um að þau vildu fá að vita meira um hvað væri gert [...] í þjálfun. Það er einn sérfræðingur sem tekur [nemandann með stuðningi] í líkamsþjálfun. Þau vildu annað hvort fá hana á fund eða vera til staðar í einum að þjálfunartímunum[...]. Að sama skapi væri kannski hægt að fá [málörvunarsérfræðingi sérkennsluteymisins] með á fund. (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020)

Þessi fundur gekk vel að mínu mati út af samstarfinu og áhuganum sem ég tók eftir frá hinum. Út af þessum áhuga leið mér mjög vel á fundinum og út af samstarfinu þá fannst mér við ná mjög langt í gerð þessarar nýju einstaklingsnámskrár. Ég var líka svo ánægður með það að allir starfsmennirnir vildu fá að vita meira um þjálfunina sem fram fór utan deildarinnar. Með því að ýta undir einstaklingsnámskrána var ég að ýta undir áhuga þeirra á annarri þjálfun sem átti sér stað. Ég tel að þessi áhugi hafi komið fram vegna þess að þau hafi verið að taka meiri ábyrgð en áður á nemandanum með stuðning. Á fundinum ræddum við fram og til baka um hvað væri hægt að setja í einstaklingsnámskrána og eins og kom fram í rannsóknardagbókinni „leið mér eins og að ég væri samstarfsráðgjafi. Við vorum öll að tala saman, við vorum öll að taka ábyrgð á [nemandanum með stuðningi] og vildum öll vita meira“ (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020).

„Á þessum fundi með deildinni minni þá leið mér loksins eins og einhvers konar samstarfsráðgjafa, mér leið loksins eins og fagmanni, mér leið eins og sérfræðingi og mér leið eins og ég væri hluti af deildinni. Þetta var góður fundur (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020)“. Gögnin sýna að ég var með sterka tilfinningu fyrir því að ég væri hluti af starfshópnum á Stjórnukoti á fundinum þar sem við vorum öll að taka sameiginlega ábyrgð á nemandanum sem nýtur stuðnings. Ég var sérfræðingurinn en það skipti minna máli þar sem allir voru að koma „vopnaðir“ í umræðuna með sína þekkingu og reynslu. Ráðgjöf og samstarf náðu að láta mig verða að samstarfsráðgjafa.

#### 4.5 Ígrundun um fagmennsku

Þegar leiðbeinandinn minn sagði mér að skrifa um fagmennsku í innganginum þá skildi ég ekki af hverju. Mér fannst það ekki eiga við viðfangsefnið sem ég var að rannsaka. Fagmennska í starfinu varð hins vegar mikilvægur hlutur í þróun minni sem kennara sem ynni að hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Tilfinningin um það að vera fagmaður var ókunnug fyrir mér. Aldrei áður hefur mér liðið eins og fagmanni en aftur á móti hef ég aldrei verið í mastersnámi áður. Það hlýtur að vera að fyrir mismunandi manneskjur þurfa mismunandi aðstæður að gerast til þess að þeim líði eins og fagmenn. Ég fann mínar aðstæður í þessari rannsókn.

Til þess að fagmennska mín gæti komið upp á yfirborðið þurfti ég að notfæra mér undirbúningstímann minn. „Ég þarf að nota undirbúninginn minn betur. Ég þarf núna að undirbúa í hverri viku einn deildarfund“ (Rannsóknardagbók, 8. febrúar 2020). Í hvert skipti sem mér leið eins og fagmanni var ég í hlutverki sem ég hafði fengið tíma til þess að undirbúa eða hafði góða kunnáttu og þekkingu á efninu sem ég var að fara í gegnum. Til dæmis þegar ég var að útskýra TRAS listann. Ég er með réttindi á skráningartækið og reynslu í að útskýra það. Þegar ég var að fara í gegnum skýrslur talmeinafræðings þurfti ég

undirbúning til þess að fara sjálfur yfir fyrst og vera viss um að ég skildi þær rétt. Í hverri viku þurfti ég að undirbúa fund og ef ég var með ráðgjöf eða að ýta undir samstarf leið mér eins og fagmanni þegar ég hafði undirbúið þá vel.

Fagmennska mín kom upp í hvert skipti sem ég setti á mig einhvers konar hatt sem ég var kannski óvanur að hafa eða var óvanur að ígrunda. Þegar ég var ráðgjafi, samstarfsmaður, samstarfsráðgjafi og sérkennari deildar fann ég fagmennsku mína koma. Í fyrsta skipti sem mér leið eins og fagmanni var þegar ég veitti ráðgjöf til starfsmanna af annarri deild en Stjörnukots. Ég sat á fundi sem utanaðkomandi aðili, sem sérfræðingur. Ég hef lýst þeim fundi hér frammar í verkefninu, en þetta var öðruvísi tilfinning heldur en þegar ég veitti starfsmönnum Stjörnukots ráðgjöf. Að hluta til leið mér eins og sérfræðingi þar sem þetta var ekki deildin sem ég vann á. Ég sat á fundinum og var að útskýra TRAS listann en það var ekki fyrr en eftir á þegar ég var að ígrunda fundinn þegar ég áttaði mig á að mér hafði liðið eins og fagmanni. Að hluta til var það vegna þess að það var hlustað á mig af áhuga af þeim sem tóku við ráðgjöfinni. Þau spurðu mig spurninga og ég náði að svara þeim með sjálfstrausti og öryggi.

Við ígrundun á gögnunum velti ég því oft fyrir mér hvort ég sé fagmaður. Ég er með B.S. í sálfræði á meðan ég vinn í sérkennsluteymi, og að auki er ég að læra að verða leikskólakennari þannig að greinilegt er að ég er með sérfræðikunnáttu á því sviði sem ég vinn við. Þessi rannsókn hefur sýnt mér að ég er að bregðast vel við aðstæðum. Í ráðgjöf og samstarfi var ég oft að ýta undir það að samstarfsmenn ynnu vinnuna sína á markvissari hátt, ég var þó alls ekki að skipa fyrir eða fara út fyrir valdsvið mitt. Ég tel þetta sýna að ég hafi verið að bregðast á góðan máta í aðstæðunum þó það geti verið svolítið huglægt. Ég lenti ekki í neinum vandamálum sem ég náði ekki að leysa. Ég var alltaf með einhverja hugmynd um hvað gæti verið gert, eins og leiki sem hægt væri að fara í eða bækur sem hægt væri að lesa fyrir nemandann. Miðað við þetta er ég fagmaður en get ég kallað sjálfan mig það?

„Á þessum fundi með deildinni minni þá leið mér loksins eins og einhvers konar samstarfsráðgjafa, mér leið loksins eins og fagmanni, mér leið eins og sérfræðingi [...]“ (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020). Miðað við þessa tilvitnun er svarið „já“. Hlutverkin sem ég upplifði í gegnum rannsóknarferlið hafa gert mig kleift að kalla sjálfan mig fagmann. Með því að veita ráðgjöf, þar sem ég var sérfræðingurinn og leiðbeindi öðrum, var ég fagmaður. Með því að ýta undir samstarf, þar sem ég vann með öðrum að skóla án aðgreiningar, var ég fagmaður. Með samstarfsráðgjöfina, þar sem línurnar á milli ráðgjafa, samstarfsmanni, sérkennara og starfsmanni deildarinnar voru óskýrar, var ég fagmaður. Mér líður eins og að ég sé fagmaður.

## 4.6 Samantekt

Rannsóknin hófst í byrjun árs 2020 og hélt áfram til byrjunar marsmánaðar. Gögnin sýna að ég náði að ýta undir samstarf með verkferlum sem ég setti upp í byrjun rannsóknarinnar. Upplýsingastreymi á milli þátttakenda rannsóknarinnar var innihaldsmikið og fólst í ráðgjöf og samstarfi sitt á hvað. Ég náði líka að ýta undir samstarf með því að útbúa nýja einstaklingsnámskrá en á þeim fundi náði ég líka að upplifa það að vera samstarfsráðgjafi. Ég áttaði mig á hvað fagmaður er í mínum huga og mikilvægi þess að nota undirbúningstíma til þess að upplifa það hlutverk.

## 5 Umræða

Tilgangur rannsóknarinnar var að auka þekkingu mína, sem starfsmanns sérkennsluteymis í leikskóla, um það hvernig ég gæti unnið með öðrum til þess að efla nám án aðgreiningar í leikskólanum. Markmiðið var að auka upplýsingagjöf og samstarf á milli sérkennslustarfsmanns og almennra starfsmanna deildar, til þess að stuðla að því að nemendur með stuðning verði virkari hluti af nemendahópi deildarinnar. Í þessum kafla verður farið í gegnum niðurstöðurnar í fræðilegu samhengi og rannsóknarspurningunum verður svarað á ítarlegan máta.

Þessi kafli skiptist í fjóra undirkafla. Í fyrsta kaflanum sýni ég fram á, með vísan í heimildir, að upplýsingagjöf á milli mín og starfsmanna Stjörnukots hafi náð að auka samstarf sem studdi við þróun hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar. Í öðrum kafla sýni ég svo fram á að ráðgjöf geti einnig stutt við hugmyndafræðina, með og án samstarfs. Í þriðja kafla fór ég í gegnum það hvernig ég og nemandinn með stuðningi urðum virkari þátttakendur í starfi deildarinnar. Í fjórða kafla fjalla ég um fagmennsku og hin ýmsu hlutverk sem ég gegndi á rannsóknarferlinu og hvernig þau tengjast fræðunum.

### 5.1 Upplýsingagjöf stuðlar að skóla án aðgreiningar

Leikskólasérkennari, eða sambærilegur starfsmaður, sér um stuðning nemenda í samstarfi við starfsmenn deildarinnar. Einnig á leikskólasérkennari að leiðbeina öðru starfsfólki þannig að það „[...] taki þátt í kennslu barna sem þurfa sérkennslu” (Kennarasamband Íslands, e.d.). Þetta gefur til kynna að samstarf og samskipti eigi að eiga sér stað á milli sérkennslu og hinnar almennu deildar en það var tilgangur minn með þessari rannsókn að ná því fram. Það fyrsta sem gert var í rannsókninni var að við þátttakendurnir samræmdum okkur. Við greiningu gagna vaknaði spurning um hvað samræming væri eða um birtingarmynd hennar. Ef skoðuð er fræðileg skilgreining á samstarfi felur það í sér tvo eða fleiri hagsmunaaðila sem vinna saman að settu marki (Lawson, 2004). Allir aðilar eiga að njóta góðs af niðurstöðum samstarfs og ættu einnig að fá reynslu af samstarfinu. Aftur á móti er það samráð þegar teymi samþykkja einhverja áætlun (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 10). Miðað við þessar skilgreiningar er víst að samræming getur verið af tvennum toga, samráðssamræming eða samstarfssamræming. Í samræmingunni sem gekk fram á deildinni samþykktu allir að verða samstíga en á næsta deildarfundum var rætt um hvaða reglur við ættum að nota. Það var unnið

saman að því að innleiða reglurnar og allir nutu góðs af henni. Í ljósi þess tel ég okkur hafa verið að beita samstarfssamrýningu.

Í þessari rannsókn vorum við sex þátttakendur að vinna á sömu deild en ég var að reyna að ýta undir meira en bara samrýningu, markmiðið var að með upplýsingagjöf yrði til samstarf sem gæti ýtt undir nám án aðgreiningar. Knackendoffel og félagar (2018, bls. 108-127) halda því fram að samskipti þurfi að vera til staðar til þess að samstarf getið gengið upp. Ég tel að því markmiði hafi verið náð með deildarfundunum þar sem ég fékk smá tíma á hverjum fundi fyrir sérkennslumál. Niðurstöðurnar sýndu að umræðurnar á fundunum voru innihaldsmiklar og öllum aðilum sýnd virðing. Það má sérstaklega sjá á fundinum þar sem við fórum saman í gegnum einstaklingsnámskrána þar sem „[við] vorum öll að tala saman, við vorum öll að taka ábyrgð á [nemandanum með stuðningi] og vildum öll vita meira“ (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020).

Bersýnilegt er að til þess að upplýsingagjöf geti ýtt undir skóla án aðgreiningar þarf tíma fyrir hana. Ég fékk tíma á deildarfundunum til þess að fjalla sérstaklega um sérkennslumál en ég hafði það að markmiði að færa starf okkar nær hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar með því að ýta undir samstarf á þessum fundum. Lestrarstundir og einstaklingsnámskráin eru góð dæmi um afurð upplýsingagjafarinnar. Lestrarstundin kom til vegna upplýsingagjafar þar sem við fórum í sameiningu yfir skýrslur talmeinafræðings nokkurra nemenda og töluðum svo saman um þær. Við skiptumst á að segja frá nemendunum og komumst í sameiningu að lausn til þess að sinna málörvun þeirra. Að sama skapi má segja að einstaklingsnámskráin hafi byrjað að taka á sig mynd í gegnum upplýsingagjöf. Ég bað um álit samstarfsmanna minna á einstaklingsnámskránni en við enduðum á því að skiptast á upplýsingum og ráðum um hvernig við gætum komið til móts við nemandann. Fyrri rannsóknir hafa sýnt að það helsta sem kemur í veg fyrir svona samstarf er skortur á tíma (Carter, Prater, Jackson og Marchant, 2009; Devecchi og Rouse, 2010) en ég lenti ekki í neinu tímahraki. Á rannsóknartímabilinu náði ég alltaf að fara í undirbúning og ég fékk tíma á deildarfundum fyrir sérkennslumál. Ég fékk líka að halda fund á skipulagsdegi til þess að útbúa nýja einstaklingsnámskrá í samstarfi við samstarfsfólkið mitt og við misstum aldrei úr deildarfundum. Við töluðum meira að segja um það í fyrri rýnihópaviðtalinu að við þyrftum að „halda okkur við deildarfundum. Sama hvað“ (Heiða, Rýnihópaviðtal, 23. janúar 2020).

Við nýttum tímamann sem við fengum vel. Upplýsingastreymi á milli okkar gekk vel á fundunum en það leiddi einnig til meiri samskipta á deildinni sjálfri sem er sambærilegt niðurstöðum Sigrúnar Örnú Elvarsdóttur (2012) sem sýndi að meiri viðvera sérkennara á deild leiddi til meiri samskipta á milli starfsmanna deildarinnar og hennar. Áhugavert er að ekkert í gögnunum bendir til þess að við séum að ræða sérstaklega um skóla án aðgreiningar

nema í síðara rýnihópaviðtalinu (9. mars 2020) þar sem talað var lauslega um það hvernig nám án aðgreiningar gæti virkað fyrir ólíka nemendur. Þetta er sambærilegt niðurstöðum Hermínu Gunnþórsdóttur og Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2013) en þar kom fram að kennarar tala lítið um hugmyndafræðina á bak við skóla án aðgreiningar. Það virðist hins vegar ekki hafa hamlað okkur í að kenna í námi án aðgreiningar eins og það hamlaði þátttakendum í rannsókn Kristbjargar Ingimundardóttur (2018). Ég tel ástæðuna að það hafi ekki hamlað okkur hafa verið út af mér. Ég var að ýta öllum starfsmönnum deildarinnar í átt að námi án aðgreiningar. Ég var ávallt með hugmyndafræðina ofarlega í huga og leiðbeindi hinum þátttakendum að henni. Mögulegt er að viðhorfin hafi verið til staðar áður en rannsóknin hófst en einfaldlega hafi ekki verið rætt um það vegna þess að faglegu hugtökin voru ekki til staðar.

Þegar samstarf er á milli starfsmanns sérkennsluteymis og starfsmanna deildar á það að leiða til meiri virðingar, aukinnar ánægju, aukinnar starfsþróunar og betri kennslu fyrir nemendur (Devecchi og Rouse, 2010). Upplýsingastreymið á fundunum og deildinni sjálfri ýtti undir samstarfið hjá okkur, við vorum að taka sameiginlega ábyrgð á nemendum, við vorum að ræða um mismunandi getu nemenda og hvernig við gætum komið til móts við þá í hópnum og sameiginlegum stundum. Starfsmenn deildarinnar urðu því að meiri heild. Því tel ég að upplýsingagjöf á milli aðila sérkennsluteymis og starfsmanna á deild geti ýtt undir skólastarf án aðgreiningar.

## 5.2 Ráðgjöf stuðlar að skóla án aðgreiningar

Ég lagði upp í þessa rannsókn með því að spyrja mig að því hvaða leiðir ég gæti farið til þess að þróa ráðgjöf sem ýtir undir hugmyndafræðina um skóla án aðgreiningar. Starfsmenn sérkennsluteymis hafa það hlutverk að leiðbeina öðrum með ráðgjöf og eigi að starfa samkvæmt hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar (*Reglugerð um sérfræðipjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum*, nr. 584/2010; *Lög um leikskóla* nr. 91/2008). Hér að framan hefur því verið haldið fram að upplýsingagjöf sem ýtir undir samstarf geti stuðlað að kennslu án aðgreiningar. Því tel ég mikilvægt að skoða eðli ráðgjafar. Ráðgjöf er nefnilega samskiptaferli (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 6). Eðlilega er því upplýsingagjöf hluti af því. Hér að framan sagði ég frá því hvernig lestrarstundirnar væru afurð upplýsingastreymis á milli mín og starfsmanna Stjörnuvokts, en þær eru einnig afurð ráðgjafar.

Ég byrjaði á því að fræða starfsmenn Stjörnuvokts um skýrslur frá talmeinafræðingnum. Ég útskýrði ákveðin atriði sem ég þekkti vel vegna menntunar minnar og fyrri reynslu. Þegar því var lokið veitti ég ráðgjöf um hvernig væri hugsanlega hægt að bregðast við. „Ég ráðlagði þeim að halda áfram að gera það sem þau væru nú þegar að gera nema að gera það aðeins



markvissara“ (Rannsóknardagbók, 3. febrúar 2020). Miðað við framansagt er það augljóst að ráðgjöf er hluti af upplýsingagjöf. Ráðgjöfin kom á eftir upplýsingagjöf og ég vissi ekki einu sinni að ég ætlaði að veita þeim ráðgjöf eins og sjá má glögglega í þessari tilvitnun „[...] ég gaf ráðgjöf í dag. Ég fattaði ekki að ég væri að gefa ráðgjöf. Það varð einhvenveginn svo náttúrulegt“ (Rannsóknardagbók, 3. febrúar 2020).

Mínar niðurstöður sýndu að ráðgjöfin sem ég veitti ýtti undir meira samstarf og samskipti. Ráðgjöfin var í raun að ýta undir haldbærara upplýsingastreymi á milli okkar starfsmannanna. Það er gott því ég var alls ekki með öll svörin, þó að ég væri kannski með hugmyndir um hvað hægt væri að gera. Ráðgjafakennarar eiga ekki endilega að vera með öll svörin, frekar eiga þeir að hjálpa samráðsaðilanum að uppgvöta sína eigin getu (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 6-9) en mér leið eins og ég væri að gera það. Ég var ekki með sértæk ráð frekar voru þau óljós til þess að ýta undir að aðrir myndu mynda sína eigin hugmynd um hvað væri hægt að gera. Ég var ekki endilega að gera þetta meðvitað en það kom vel út. Afrakstur formlegrar ráðgjafar voru lestrarstundirnar, ásamt því að meira var rætt um nemendur sem þurftu málörvun en ella hefði verið gert. Þetta tel ég sýna að ráðgjöfin náði að þróa nánara samstarf og samskipti á milli okkar sem ýtti undir nám án aðgreiningar.

Óformlega ráðgjöfin sem Heiða sagði að hefði farið fram inni á deild (Rýnihópaviðtal, 9. mars 2020) kom líka til vegna þessara samskipta. Greinilegt er því að upplýsingagjöf, samskipti og samstarf geti stuðlað að ráðgjöf. Því tel ég að ráðgjöf sem eru blönduð við samskipti, upplýsingagjöf og samstarf sé besta leiðin til þess að ýta undir framkvæmd í anda hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar. Kennslu án aðgreiningar er ekki hægt að framkvæma í einrúmi og ráðgjöf sem á að ýta undir þessa hugmyndafræði þarf því að fela í sér upplýsingagjöf.

Að sama skapi getur ráðgjöf sem er veitt utan deildar ýtt undir vinnulag sem samræmist hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar, en í mínu tilfelli var það ekki gert í gegnum samstarf heldur samráð. Samráð er þegar teymi samþykkir áætlun sem hefur verið gerð af einhverjum öðrum (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 10-11), þar sem sérfræðingur kemur inn og segir samráðsmönnum hvað skal gera og af hverju (Welch, 1998). Þegar ég fór í þetta ferli með starfsmönnum annarar deildar þá vissi ég að ég vildi ekki vera í „nánu samstarfi við þau“ (Rannsóknardagbók, 29. febrúar 2020), þetta var ekki Stjörnukot. Ég veitti samt ráðgjöf sem var í samræmi við hugmyndafræði skóla án aðgreiningar, um að nemendur ættu ekki að vera teknir úr nemendahópnum heldur frekar að reyna markvisst að örva þá þætti sem þurfti inni á deildinni sjálfri. Sú ráðgjöf var veitt í gegnum samráð við deildarstjóra deildarinnar en þetta sýnir að ráðgjöf sem er veitt án samstarfs getur stuðlað að kennslu án aðgreiningar en það þarf að vera gert í gegnum ráðin sem eru veitt.

Þegar ég byrjaði á þessari rannsókn þá taldi ég að samstarf væri nauðsynlegt til þess að stuðla að námi án aðgreiningar og eins og ég hef komið inná hér að framan þá var ég meira að segja að leita að fullkomnu samstarfi (sjá kafla [4.4](#)). Ég hafði mjög þrönga sýn á hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar þar sem ég taldi samstarf vera grunnatriði náms án aðgreiningar. Ég hélt að það var það sem Sapon-Shevin (2007) var að segja þegar hún skrifaði að „skóli án aðgreiningar krefst þess af kennurum að þeir vinni saman“ (bls. 99). Með þessu ráðgjafarferli lærði ég að það þarf ekki endilega samstarf til þess að vinna að námi án aðgreiningar, eins lengi og við erum með hag nemenda í fyrirrúmi og stuðlum að námi án aðgreiningar í ráðgjöf og leiðsögn við aðra.

### **5.3 Virkari þátttakendur í starfi Stjörnukots**

Tilgangurinn með þessari rannsókn var meðal annars sá að starfsfólk deildarinnar myndi eflast í því að taka ábyrgð á vellíðan og framförum allra barna á deildinni. Þar á meðal nemenda sem þurfa einhvers konar stuðning, að þeir verði jafnframt virkir þátttakendur í öllu starfi deildarinnar. Niðurstöðurnar sýndu hins vegar að ég taldi einnig mikilvægt að ég, sem starfsmaður sérkennsluteymis, yrði líka talinn vera virkur þátttakandi í öllu starfi deildarinnar.

Ég byrjaði fyrst á því að minnka mín eigin völd sem starfsmaður sérkennsluteymis og setti mig sem undirmann deildarstjóra. Þarna setti ég mig inn í lóðréttu teymið á deildinni. Þar sem leikskóladeildir í grunninn eru mynduð af lóðréttum teymum (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015, bls. 29-31), með deildarstjóra efst í goggunarröðinni. Mér fannst mikilvægt að minnka mín völd sem starfsmann frá sérkennsluteymi inni á Stjörnukoti í þeim tilgangi að geta verið í betra samstarfi við starfsfólkið þar. Starfið mitt breyttist svo sem ekki mikið en ég reyndi mitt besta að sýna fordæmi og hjálpa starfsfólkinu með allt starf. Ég varð virkur þátttakandi í öllu starfi deildarinnar eins og niðurstöður sýna. Dagrún gerði til dæmis ráð fyrir því að ég væri starfsmaður deildar og minnti mig á að ég væri á klósettivakt. Þetta sýndi að ég var orðinn hluti af deildinni, ég tilheyrði starfshópnum.

Til þess að nemandinn með stuðningi yrði virkari þátttakandi í nemendahópnum fór ég í gegnum margs konar leiðir. Ég fékk að taka fyrir sérkennslumál á deildarfundunum, ég veitti ráðgjöf um nemandann og ég fékk alla á Stjörnukoti til þess að taka saman þátt í að útbúa nýja einstaklingsnámskrá. Einstaklingsnámskrár eiga að vera uppfærðar einu sinni á ári (Lewis o.fl., 2017) þó mín reynsla hafi verið sú að einstaklingsnámskrá ætti að vera yfirfarin og þá mögulega uppfærð 3-4 sinnum á ári. Niðurstöðurnar sýndu að gerð nýrrar einstaklingsnámskrár ýtti mest undir það að starfsmönnum fannst nemandinn einnig vera á þeirra ábyrgð. Því miður náðist ekki að ljúka við einstaklingsnámskrána fyrir lok rannsóknarinnar og stuttu eftir að henni lauk kom Kórónuveirufaraldurinn til Íslands og hefur

starf okkar breyst í samræmi við það. Samt sem áður tel ég að þessi eini fundur sýni fram á kost þess að halda áfram við að vinna einstaklingsnámskrána í sameiningu. Halda áfram að leyfa öðrum starfsmönnum Stjörnukots að taka þátt í að byggja hana upp svo þeim líði eins og þau eigi hlutdeild í henni og taki jafnvel ábyrgð á að fara eftir inntaki hennar.

Í samræðunum um einstaklingsnámskrána var einnig talað um leiðir til þess að efla nemandann í nemendahópnum, í staðinn fyrir að taka hann út í einstaklingsþjálfun. Lestarstundirnar eru ekki frábrugðnar venjulegu samverustundunum og að vinna með lítinn hóp í stað stærri tel ég falla vel undir hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Það var ánægjulegt að heyra samstarfsfólk mitt tala um að styðja nemandann í nemendahópnum í staðinn fyrir að taka hann út.

Niðurstöðurnar sýna að verið var að vinna að því að nemandann yrði virkur meðlimur nemendahópsins. Við vorum að ýta á hann að leika meira með öðrum nemendum en hann gerði venjulega, við vorum að styðja hann innan eðlilegs náms á deildinni og við töluðum um hann í samhengi við aðra nemendur. Ég tel þetta sýna að við náðum í sameiningu að gera hann að okkar sameiginlegu ábyrgð og að virkari þátttakanda í nemendahópnum.

#### **5.4 Hlutverk og mikilvægi þeirra**

Á einum fundi lýsti ég nokkrum hlutverkum sem ég fór í gegnum. Ég var ráðgjafi, starfsmaður sérkennsluteymis og samstarfsráðgjafi. Ég fór í gegnum þessi ólíku hlutverk til skiptist. Í fræðunum er talað um samstarfskennara, ráðgjafakennara, samstarfsráðgjafa, samráðskennara, starfsmenn sérkennsluteymis (Knackendoffel o.fl., 2018) og faglegan samstarfskennara (Hargreaves og O'Connor, 2018). Raunin varð sú að ég var aldrei ein tegund af kennara á sama tíma, heldur var ég í mörgum hlutverkum og þær allar til skiptis.

Á deildarfundi á skipulagsdegi leikskólans þann 29. febrúar 2020 byrjaði ég á því að miðla upplýsingum um skýrslu talmeinafræðings til hinna starfsmannanna. Eftir það fór ég í ráðgjafarhlutverkið og endaði svo á því að vera samstarfsráðgjafi. Á meðan á fundinum stóð leið mér eins og ég væri fagmaður og var því í faglegu samstarfi. Í gegnum mismunandi aðstæður, eins og ég lýsti hér að framan, þurfti ég að vera tilbúinn til þess að fara úr einu hlutverki og í annað. Hlutverkin voru mikilvæg hver fyrir sig en það sem var mikilvægast, að mínu mati, var möguleikinn á því að geta skipt um hlutverk.

Starfsmenn sérkennsluteymis eru alltaf í einhvers konar samráði við aðra starfsmenn (Welch, 1998) en til þess að kenna án aðgreiningar þurfa þeir að vinna með öðrum í samstarfi, alveg sama hver sérhæfing þeirra er (Sapon-Shevin, 2007, bls. 99). Út af eðli sérkennsluteymisins, þar sem samskipti og samstarf er í starfslýsingunni, þurfa starfsmenn hennar að vera fyrirmyndir að samskiptum og samstarfi (Knackendoffel o.fl., 2018, bls. 108-127). Ég tel núna að það þýði að við þurfum að vera tilbúin til þess að skipta um hlutverk

miðað við aðstæður hverju sinni. Við eigum að vera sérfræðingar og þurfum að vera tilbúin til þess að vera mismunandi sérfræðingar miðað við verkefnið hverju sinni.

Hlutverkið sem kom mér mest í opna skjöldu var fagmaðurinn. Fagstéttir þurfa að uppfylla þrjú skilyrði; Langa fræðilega menntun, þekking og skilning á starfinu þarf að vera til staðar og afraksturinn þarf að vera gagnlegur samfélaginu (Sigurður Kristinsson, 2003, bls. 241). Fræðimenn segja að fagmenn séu það fólk sem starfi fyrir samfélagið og hafi sérfræðikunnáttu á ákveðnu sviði, ásamt því að geta brugðist við á hagnýtan máta við mismunandi aðstæðum og leyst þau vandamál sem upp koma (Guðmundur Heiðar Frímansson o.fl., 2013, bls. 20-23). Þetta gæti verið fræðilega rétt og ég tel mig uppfylla alla þessar kröfur en átti samt erfitt með að líta á mig sem fagmann. Fagmennska hefur mörg birtingarform (Guðmundur Heiðar Frímansson o.fl., 2013, bls. 20-23) en niðurstöður þessarar rannsóknar sýndu að mér finnst mikilvægara að mér líði eins og fagmanni frekar en að ég þurfi að uppfylla ákveðin skilyrði. Að innan starfs hafi ég sjálfstraustið og þekkinguna til þess að vera fagmaður. Þetta samræmist því sem Trausti Þorsteinsson (2003, bls. 188-189) hélt fram um fagmennsku á Íslandi, að oft væri reynsluþekking nóg í daglegu tali. Það að ég tel mikilvægt að hafa þekkingu innan starfsins samræmist einnig seinna skilyrðinu sem Sigurður Kristinsson (2003) segir að allar fagstéttir þurfa að hafa.

Mér finnst erfitt að svara hvort ég hafi talið sjálfan mig vera fagmann fyrir rannsóknina. Mögulegt er að ígrundunin sem þessi rannsókn leiddi mig í var eitthvað sem lét mig verða að fagmanni. Ég veit ekki hvort ég var fagmaður fyrir rannsóknina þar sem ég hugsaði ekki mikið út í þetta hlutverk en ég veit að ég er fagmaður eftir hana.

Til þess að kennarar geti verið áhrifaríkir fagmenn þurfa þeir gott bakland (Busher og Saran, 1995, bls. 10) og vera viljugir til þess að vinna með öðrum (Moss, 2010). Niðurstöðurnar sýndu að ég hafði mjög gott bakland sem gæti að hluta til útskýrt mína vakningu sem fagmanns. Það voru ekki eingöngu meðþátttakendur mínir sem voru mjög samstarfsfúsir gagnvart markmiðum rannsóknarinnar og starfinu mínu, heldur voru stjórnendur mjög opnir líka og leyfðu mér að vinna sjálfstætt að því að breyta verkferlum. Nútíma kennari þarf að vera tilbúinn til þess að kenna í skóla án aðgreiningar, hann þarf að vera opinn fyrir nýrri þekkingu sem getur skarast á við fyrri þekkingu (Trausti Þorsteinsson, 2003, bls. 190-191; Moss, 2010). Ég tel mig hafa sýnt fram á að ég geti það. Ég er tilbúinn til þess að vinna sem nútíma kennari, að kenna án aðgreiningar, í samstarfi við aðra og taka á móti allri þekkingu sem getur ýtt undir það.

## 6 Lokaorð

Þessi starfendarannsókn fjallaði um þær leiðir sem ég fór til þess að reyna að þróa kennslu sem stuðlar að námi án aðgreiningar. Út af eðli þeirra er aldrei víst hvað rannsakandinn lærir í starfendarannsóknnum. Ég var með ákveðna hugmynd um að ég myndi læra meira um kennslu án aðgreiningar og samstarf til þess að efla hana í leikskólanum mínum, sem ég náði. Ég lærði hins vegar meira um sjálfan mig en ég hélt að ég myndi gera. Ég náði að sjá sjálfan mig sem fagmann og sem nútíma kennara sem ynni að hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Ég lærði að ég vill, sem starfsmaður sérkennsluteymis, vera hluti af deildinni en ekki að litið sé á mig sem utanaðkomandi sérfræðing.

Ég vona að lesendur þessarar ritgerðar hafi náð að fræðast eitthvað um skóla án aðgreiningar. Með þessu verkefni hef ég sýnt fram á það hvernig ég náði að vinna að hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar í gegnum samstarf, samskipti, ráðgjöf, upplýsingagjöf og teymisvinnu. Ég sýndi fram á það að nemandi sem nýtur stuðnings og stuðningsaðili hans geti verið virkir þátttakendur í öllu starfi deildarinnar. Auðvitað er erfitt að alhæfa út frá þessu litla úrtaki en ég vona að það geti verið leiðarljós fyrir aðra til þess að byrja sínar eigin rannsóknir á námi án aðgreiningar. Fræðasamfélagið þarf að sjá fleiri rannsóknir sem sýna hvernig hægt sé að vinna að hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar. Það þarf jafnframt að sjást að hægt sé að stuðla að námi án aðgreiningar innan núverandi skipulags.

Þessi ritgerð var að einhverjum hluta skrifuð á meðan Kórónuveirufaraldrinum stóð á vormánuðum árið 2020. Samfélagið í heild hefur upplifað það sem allir kennarar hafa vitað, við erum framlínustarfsfólk í samfélaginu. Skólar hjálpa samfélaginu að ganga sinn vanagang og eru sýnilegir fulltrúar samfélags. Hvernig skólar starfa sýnir okkur gildi og viðmið samfélags. Við þurfum því að ýta undir það að skólastofnanir vinni meira að námi án aðgreiningar. Við þurfum að breyta skólakerfinu og leyfa því að þróast miðað við okkar núverandi gildi, viðmið og mannréttindi. Við þurfum að vera fyrirmyndir fjölbreytts samfélags, við þurfum að taka öllum opnum örmum og koma að nemendum eins og þeir eru en ekki eins og við viljum að þeir séu.

## Heimildaskrá

- Ainscow, M., Mujs, D. og West, M. (2006). Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances. *Improving schools*, 9(3), bls. 192-202.
- Andrews, J. E., Carnine, D. W., Coutinho, M. J., Edgar, E. B., Forness, S. R., Fuchs, L. S., ... og Wong, J. (2000). Bridging the special education divide. *Remedial and special education*, 21(5), bls. 258-260.
- Anrig, G. (2014). How we know collaboration works. *Educational leadership*, 75(5), bls. 30-35.
- Arndís Bjarnadóttir (2005). Mat á framkvæmd sérkennslu í leikskólum Reykjavíkur. Reykjavík: Reykjavíkurborg.
- Atkinson, M., Wilkins, A., Stott, A., Doherty, P. og Kinder, K. (2002). *Multi-agency working: a detailed study*. Berkshire, England: National Foundation for Educational Research.
- Barnaheill (e.d.). *Um samtökin. Barnasáttmálinn*. Sótt af <http://www.barnaheill.is/Umsamtokin/Barnasattmalinn/>
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *Skóli margbreytileikans. Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67-94). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Black-Hawkins, K., Florian, L. og Rouse, M. (2007). *Achievement and inclusion in schools*. New York: Routledge.
- Brantlinger, E. (2013). Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education. Í L. Ware (ritstj.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (bls. 11-31). New York: Peter Lang Publishing
- Busher, H. og Saran, R. (1995). Introduction: Schools for the future. Í Busher, H. og Saran, R., *Managing Teachers as Professionals in Schools* (1. útg.). London: Kogan Page.
- Carter, N., Prater, M. A., Jackson, A., & Marchant, M. (2009). Educators' perceptions of collaborative planning processes for students with disabilities. *Preventing School Failure*, 54(1), 60–70.
- Coben, S. S., Thomas, C. C., Sattler, R. O. og Morsink, C. V. (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 427–432.
- Crook, D. (2008). Some historical perspectives on professionalism. Í B. Cunningham (ritstj.), *Exploring Professionalism* (bls. 10-27). London: Institute of Education, University of London.

- Devecchi, C. og Rouse, M. (2010). An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools. *Support for learning*, 25(2), bls. 91-99.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Sótt 13. október 2019 af [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report%20External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf)
- Ferguson, D. L. (1995). The real challenge of inclusion: Confessions of a 'rabid inclusionist'. *The Phi Delta Kappan*, 77(4), bls. 281-287.
- Florian, L. (2008). Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), bls. 202-208.
- Friend, M. (2011). *Special education: Contemporary perspectives for school professionals*. Boston: Pearson.
- Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, 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), bls. 9-27.
- Gerður G. Óskarsdóttir (1987). Ráðgjöf í skólum. Í *Litrikt land – lifandi skóli. Skólafólk skrifar til heiðurs Guðmundi Magnússyni fræðslustjóra sextugum* (bls. 156–164). Reykjavík: Iðunn
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason (2016). Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca yfirlýsingarinnar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *Skóli margbreytileikans. Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 11-39). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Atli Lýðsson, Birna H. Bergsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Elsa Sigríður Jónsdóttir... og Ingibjörg Harðardóttir (2007). Umræður. Hvernig má túlka niðurstöðurnar. Í Gretar L. Marinósson (ritstj.), *Tálmár og Tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 274-287). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðjónsdóttir, H. og Óskarsdóttir, E. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Í S. Markic & S. Abels (ritstj.), *Science education towards inclusion* (bls. 1-16). Nova Science Publishers, Inc.
- Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson (2013). „Miðlarar menntunar, siðferðilegir vegvísar og fyrirmyndir“: Viðtal við Trausta Þorsteinsson. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstj.), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 19-33).
- Hafdís Guðjónsdóttir (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknar: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>

- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir (2009). Látum þúsund blóm blómstra. *Uppeldi og menntun*, 18(1), bls. 61-77.
- Hafþór Guðjónsson (2011). Kennarinn sem rannsakandi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/011.pdf>
- Hagstofa Íslands (e.d.). *Börn í leikskólum sem nutu sérstaks stuðnings 1998-2018*. Sótt af <https://px.hagstofa.is:443/pxis/sq/8c4755e6-952c-4a92-9db5-47790496fe01>
- Hanna Ragnarsdóttir (2016). Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar: Niðurstöður norrænnar rannsóknar um velgengni nemenda af erlendum uppruna og skóla á fjórum Norðurlöndum. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrið 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi felagslegs rettlaetis og menntunar an adgrei ningar learning spaces for inclusion and social justice/001.pdf>
- Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional. *Learning, Teachers and Teaching*, 6(2), bls. 151-182.
- Hargreaves, A. og O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning from all*. California: SAGE Publications.
- Haukur Ingi Jónasson og Helgi Þór Ingasson (2012). *Samskiptafærni - Samskipti, hópar og teymisvinna*. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Heiða Björg Ingólfssdóttir (2014). *Upplifun leiðbeinanda af starfsumhverfi: „Maður bara gengur í verkin“* (óbirt M.Ed. ritgerð). Háskóli á Akureyri, Kennaradeild.
- Heiða Björk Guðjónsdóttir (2015). „*Stuðningurinn skiptir öllu máli“: sérkennsla í leikskóla* (óbirt M.Ed. ritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Hermína Gunnþórsdóttir (2016). Fölbreytileiki nemenda og kennarastarfið. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstj.), *Skóli margbreytileikans. Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 259-281). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), bls. 580-600.
- Hunt, P., Soto, G., Maier, J. og Doering, K. (2003). Collaborative Teaming to Support Students at Risk and Students With Severe Disabilities in General Education Classrooms. *Council for Exceptional Children*, 69(3), bls. 315-332.
- Idol, L. og West, J. F. (1987). Consultation in special education (Part II): Training and practice. *Journal of Learning Disabilities*, 20(8), bls. 474-494.
- Jóhanna G. Kristjánsdóttir (1994). Er sérkennsla til óþurftar? *Uppeldi og menntun*, 3(1), bls. 105-116.



- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir (2010). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra?: Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Jón Torfi Jónasson (2008). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guttormsson (ritstj.), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007* (bindi 2, bls. 272–291). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jónsson, Ó. J. (2016). Democratic and inclusive education in Iceland: Transgression and the medical gaze. *Nordic Journal of Social Research*, 7, bls. 77-92.
- Kemmis, S. og McTaggart, R. (2000). Participatory action research. Í Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (ritstj.), *Handbook of qualitative research* (2. útg.) (bls. 567-606). California: SAGE Publications.
- Kennarasamband Íslands (e.d.). *Kjaramál. Starfslýsingar samkvæmt kjarasamningi FL og Sambands íslenskra sveitarfélaga*. Sótt af <http://ki.is/kjaramal/kaup-kjor/kjarasamningar/felag-leikskolakennara#s%C3%A9rkennslustj%C3%B3ri>
- Knackendoffel, A., Dettmer, P. og Thurston, L. P. (2018). *Collaborating, Consulting, and Working in Teams* (8. útg.). New York: Pearson.
- Kristbjörg Ingimundardóttir (2018). *Sérkennsla í leikskóla án aðgreiningar* (óbirt M.Ed. ritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Kristín Dýrfjörð (2011). Áhrif nýfrjálshyggju á íslenskt leikskólastarf. *Íslenska Þjóðfélagið*, 2, bls. 47-68.
- Kristín Þórarinsdóttir og Rúnar Sigbórsson (2013). Starfenda- og þátttökurannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðarfræði rannsókna* (bls. 347-359). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Koshy, V. (2010). *Action Research for improving Educational Practice*. London: SAGE Publications.
- Larney, R. (2003). School-based consultation in the United Kingdom: Principle, practice and effectiveness. *Social Psychology International*, 24(1), bls. 5-19.
- Lawson, H. A. (2004). The logic of collaboration in education and the human services. *Journal of interprofessional care*, 18(3), bls. 225-237.
- Lewis, R. B., Wheeler, J. J. og Carter, S. L. (2017). Teaching students with autism spectrum disorder. Í Teaching students with special needs in general education classrooms (9. útg.). Boston: Pearson.
- Libsky, D. K. og Gartner, A. (1996). Equity requires inclusion: the future for all students with disabilities. Í C. Christensen og F. Rizvi (ritstj.), *Disability and the dilemmas of education and justice* (bls. 145–155). Buckingham, England: Open University Press.
- Lichtman, M. (2012). *Qualitative Research in Education: A user's guide* (3. útg.). California: SAGE Publications.

- Lieber, J., Capell, K., Sandell, S. R., Wolfberg, P., Horn, E. og Beckman, P. (1998). Inclusive preschool programs: Teacher's beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 13(1), bls. 87-105.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um leikskóla nr. 90/2008.
- McNiff, J. og Whitehead, J. (2002). *Action research: Principles and practice* (2. útg.). New York: Routledge.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti (2012). *Aðalnámskrá Leikskóla 2011*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti (2015). *Mat á framkvæmd skóla án aðgreiningar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Meyer, L. H. (2001). The impact of inclusion on children's lives: Multiple outcomes, and friendship in particular. *International Journal of Disability*, 48(1), bls. 9-31.
- Miller, P. (2008). Validity. Í L. M. Given (ritstj.), *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods* (bindi 2). California: SAGE Publications.
- Moss, P. (2010). We cannot continue as we are: the educator in an education for survival. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), bls. 8-19.
- Ólafur J. Proppé (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólustarf. *Uppeldi og menntun*, 1(1), bls. 223-231.
- Óskarsdóttir, E., Guðjónsdóttir, H. og Tidwell, D. (2018). Breaking free from the needs paradigm: A collaborative reflection on inclusion. *Studying Teacher Education*. Fyrirfram rafræn birting. <https://dx.doi.org/10.1080/17425964.2018.1541290>
- Ragnhildur Bjarnadóttir (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir (2003). *Fötlunarfræði: Nýjar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reglugerð um sérfræðipjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 584/2010.
- Salamanca-yfirlýsingin og rammáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir* [1994] (1995). Menntamálaráðuneyti. Sótt 10. nóvember 2019 af <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/527F9D04B822E361002576F00058D3E0/Attachment/salamanca.pdf>
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. California: SAGE Publications.
- Samaras, A. P. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. New York: SAGE Publications.

- Sapon-Shevin, M. (1996). Full inclusion as disclosing tablet: Revealing the flaws in our present system. *Theory Into Practice*, 35(1), bls. 35-41.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press books.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna í heilbrigðisvísindum* (1. útg.) (bls. 161–179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurður Kristinsson (2013). Að verðskulda traust, um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 237-255). Akureyri: Háskólinn á Akureyri
- Sigrún Arna Elvarsdóttir (2012). *Leikskóli margbreytileikans – Sérkennslan í nýju ljósi* (óbirt M.Ed. ritgerð). Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Routledge.
- Stromstad, M. (2013). Accounting for ideology and politics in the development of inclusive practice in Norway. Í L. Ware (ritstj.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (bls. 108-124). New York: Peter Lang Publishing.
- Umboðsmaður barna. (e.d.). Barnasáttmálinn. Sótt af <https://www.barn.is/barnasattmalinn/>
- Urban, M. (2010). Dealing with uncertainty: challenges and possibilities for the early childhood profession. Í C. Dalli og M. Urban (ritstj.), *Professionalism in early childhood education and care*. London: Routledge.
- Thomas, G. og Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham, England: Open University Press.
- Thomas, G., Walker, D. og Webb, J. (2005). Inclusive education: the ideals and the practice. Í K. Topping og S. Maloney (ritstj.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education* (bls. 15-28). New York: Routledge.
- Trausti Þorsteinsson (2003). Fagmennska kennara. Í Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannesson og Steinunn Helga Lárusdóttir (ritstj.), *Fagmennska og forysta: Þættir í skólastjórnun* (bls. 187-200). Reykjavík: Rannsóknarstofnun kennarháskóla Íslands.
- UN Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General Comment nr. 4 on the right to inclusive education (2016). U. N. Doc. CRPD/C/GC/4. Sótt 10. nóvember 2019 af <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G16/263/00/pdf/G1626300.pdf?OpenElement>
- Vlachou, A. D. (1997). *Struggles for inclusive education: an ethnographic study*. Celtic Court, England: Open Court Press.
- Waldron, N. L. og McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64(3), bls. 395-405.

- Ware, L. (2013). Introduction. Í L. Ware (ritstj.), *Ideology and the politics of (in)exclusion* (bls. 1-9). New York: Peter Lang Publishing
- Welch, M. (1998). The IDEA of Collaboration in Special Education: An Introspective Examination of Paradigms and Promise. *Journal of educational and psychological consultation*, 9(2), bls. 119-142.
- Whitty, G. (2008). Changing modes of teacher professionalism: traditional, managerial, collaborative and democratic. Í B. Cunningham (ritstj.), *Exploring Professionalism* (bls. 28-49). London: Institute of Education, University of London.

## Viðauki A: Samþykki leikskólastjóra

NAFN LEIKSKÓLASTJÓRA, Leikskólastjóri, Leikskólinn Svarthol

Bjarki Dalsgaard Sigurþórsson

### STAÐSETNING DAGSETNING

Vegna mastersrannsóknar Bjarka Dalsgaard Sigurþórssonar á samskiptum og samstarfi milli sérkennslu og almennrar deildar. Leiðbeinandi mastersrannsóknar er Edda Óskarsdóttir, aðjunkt við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Undirrituð eru samþykkt að hefja samstarf er felur í sér eftirtalið:

Starfsmenn (kennarar og leiðbeinendur) á deildinni Stjörnukoti í Leikskólanum Svarthol munu leyfa Bjarka að taka hópviðtal við þau mánudaginn 23. janúar 2020. Að því loknu mun Bjarki aðstoða við að setja upp og framkvæma nýtt skipulag sem leiðir til betra samstarfs og bættra samskipta á milli sérkennslu og deildarinnar Bjarg.

Í rannsókninni mun Bjarki fylgjast með hvernig samstarf og samskipti á milli hans og starfsmanna deildarinnar breytist í gegnum rannsóknarferlið. Einnig hefur rannsakandi leyfi til þess að spjalla óformlega við aðra starfsmenn skólans ef þær aðstæður koma upp.

Óskað verður eftir undirrituðu leyfi starfsmanna deildarinnar til þess að taka viðtal við þau og að þau verði tekin upp í því viðtali.

Í rannsókninni verður farið með upplýsingar og gögn rannsóknar sem trúnaðarmál og þau gerð órekjanleg. Það er að segja það sem notað verður til birtingar verður ekki hægt að rekja til ákveðinna persóna og nafn skólans eingöngu notað ef skólinn (stjórnendur og kennarar) telja sig hafa hag af því. Ef sérstök birting eða kynning verður um rannsóknina verður það gert með sameiginlegri ákvörðun skólafólksins og Bjarka.

---

NAFN LEIKSKÓLASTJÓRA, Leikskólastjóri, Leikskóla Svarthol

---

Bjarki Dalsgaard Sigurþórsson masterssnemi í kennslu- og menntunarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

## Viðauki Á: Samþykki þátttakenda

Vegna mastersrannsóknar Bjarka D. Sigurbórssonar á Menntavísindasviði.

Rannsóknin er gerð við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er leiðbeinandi Edda Óskarsdóttir.

Samþykki vegna hópviðtals við starfsmenn Stjórnukots um samstarf og samskipti vegna sérkennslu.

Seltjarnarnes 16. janúar 2020.

Ég undirritaður/uð leyfi Bjarka D. Sigurbórsson að taka viðtal við mig um samskipti og samstarf vegna sérkennslu og að það verði tekið upp. Upptakan verður afrituð með gervinöfnum og verður henni eytt að afritun lokinni. Enginn utan rannsakanda, mun sjá afritað viðtali, nema hugsanlega leiðbeinandi og þá með gervinöfnum. Ef vitnað verður í viðtalið verður ekki hægt að greina hver gaf þessar upplýsingar. Ef ég eða skólinn óskar að skrifað verði undir réttu nafni verður það gert í samráði við okkur.

Ef ég kýs á einhverjum tímapunkti í rannsóknarferlinu að draga viðtal mitt og mínar upplýsingar til baka verður það gert.

Samþykki starfsmanns:

---

Staðfesting rannsakanda:

---