



**Háskólinn
á Akureyri**
University
of Akureyri

**Við þurfum að nálgast nemendur betur
á þeirra forsendum ef þeir eiga að fá að
vera í skólanum á eigin forsendum**

Viðhorf starfsfólks grunnskóla á Norðurlandi til Skóla án aðgreiningar

Guðrún Gísladóttir

**Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
2022**

Við þurfum að nálgast nemendur
betur á þeirra forsendum ef þeir eiga
að fá að vera í skólanum á eigin
forsendum

Viðhorf starfsfólks grunnskóla á Norðurlandi til Skóla
án aðgreiningar

Guðrún Gísladóttir

30 eininga lokaverkefni sem er hluti af
Magister Educationis-prófi í menntunarfræði

Leiðsögukennari
Bergljót Þrastardóttir

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Akureyri, maí 2022

Titill: Við þurfum að nálgast nemendur betur á þeirra forsendum ef þeir eiga að fá að vera í skólanum á eigin forsendum - Viðhorf starfsfólks grunnskóla á Norðurlandi til Skóla án aðgreiningar
Stuttur titill: Við þurfum að nálgast nemendur betur á þeirra forsendum ef þeir eiga að fá að vera í skólanum á eigin forsendum
30 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Educationis - prófi í menntunarfræði.

Höfundarréttur © 2022 Guðrún Gísladóttir
Öll réttindi áskilin

Kennaradeild
Hug- og félagsvísindasvið
Háskólinn á Akureyri
Sólborg, Norðurlóð 2
600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:
Guðrún Gísladóttir, 2022, meistaraþrófsverkefni, Kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 93 bls.

Akureyri, maí, 2022

Ágrip

Rannsóknin er 30 ECTS eininga lokaverkefni til meistaraþrófs í menntunarfræðum og fjallar um viðhorf starfsfólk grunnskóla á Norðurlandi til menntastefnunar um skóla án aðgreiningar. Rannsóknarspurning verkefnisins er: Hver er þín skoðun á menntastefnunni skóli án aðgreiningar? Út frá henni koma þrjár undirspurningar sem eru:

1. Að hvaða leyti nærð þú að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar?
2. Hver er þín skoðun á þeim úrræðum sem standa nemendum til boða?
3. Hvernig er reynsla þín af samstarfi við foreldra barna með sérþarfir?

Markmið þessarar ritgerðar er að kanna viðhorf starfsfólks í grunnskólum á Norðurlandi til menntastefnunnar og athuga hvernig þau viðhorfin samræmast menntastefnunni. Rannsakandi valdi að nota eigindlega rannsóknaraðferð. Þátttakendur rannsóknarinnar eru 9 einstaklingar sem eru allir starfsmenn í grunnskóla á Norðurlandi. Tekin voru 9 einstaklingsviðtöl, viðtöl við 5 kennara, 2 stuðningsfulltrúa og 2 þroskaþjálfara. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru að starfsfólk grunnskóla á Norðurlandi hefur neikvætt viðhorf til stefnunnar, erfitt sé að framfylgja henni í skólastarfi, úrræðaleysi ríkir, sérfræðiþekkingu skortir í grunnskóla og foreldrasamstarf sé ekki nýtt nægilega vel.

Lykilhugtök: Viðhorf, sérfræðiþekking, úrræði og úrræðaleysi og ágæti og áskoranir.

Abstract

The study is a 30 ECTS credits dissertation for a master's degree in education and deals with the attitudes of primary school staff in the Northern region of Iceland to inclusive education policy. The research question of the project is: What is your opinion on the inclusive education policy?

It raises three sub-questions:

1. To what extent do you manage to implement the inclusive education policy?
2. What is your opinion on the resources available to students?
3. What is your experience of working with parents of children with special needs?

The aim of this dissertation is to examine the attitudes of staff in primary schools in the Northern region of Iceland towards this education policy and to examine how these attitudes are in line with the education policy on inclusive schools. The researcher chose to use a qualitative research method. The participants in the study are 9 individuals who are all primary school employees in the Northern region. 9 individual interviews were conducted, interviews with 5 teachers, 2 support staff and 2 developmental therapists. The main results of the study are that the staff of elementary schools in the Northern region have a negative attitude towards the policy, it is difficult to implement it in schoolwork, there is a lack of resources, lack of expertise in elementary schools and parental cooperation is not used well enough. *Key words: Attitude, expertise, resources and lack of resources, successes and challenges.*

Ritgerðin er tileinkuð nemendum mínum, Helga Hrafni og Kristínu Ernu. Þau eru kveikjan að þessu rannsóknarefni og sýndu mér hvaða viðhorf góður kennari þarf að tileinka sér til þess að mæta þörfum allra nemenda.

Formáli

Rannsóknin er 30 ECTS eininga lokaverkefni til meistaraþrófs í menntunarfræðum og prófgráðu Magister Educationis. Verkefnið var unnið við Kennaradeild Hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri. Leiðbeinandi verkefnisins er Bergljót Þrastardóttir, lektor á Hug- og félagsvísindasviði við Háskólann á Akureyri. Sérsvið Bergljótar er jafnrétti kynjanna, félagslegt réttlæti í menntun, skóli án aðgreiningar og fjölmenningslegt skólastarf.

Mig langar einnig að færa fjölskyldu minni bestu þakkir fyrir allan stuðninginn og hvatninguna sem ég þurfti. Þar langar mig helst að nefna mömmu mína og eiginmann minn. Leiðbeinandi minn, Bergljót fær einnig bestu þakkir fyrir góða leiðsögn, uppbyggilega gagnrýni og að hvetja mig áfram þegar að mig langaði að gefast upp.

Efnisyfirlit

1	INNGANGUR	1
2	FRÆDILEGUR BAKGRUNNUR	3
2.1	UPPHAF MENNTASTEFNUNNAR SKÓLI ÁN AÐGREININGAR.....	3
2.2	SALAMANCA YFIRLÝSINGIN.....	6
2.3	SKÓLASTARF ÁN AÐGREININGAR	7
2.4	EINSTAKLINGSMIÐAÐ NÁM	15
2.5	KENRARAR	16
2.6	STUÐNINGSFULLTRÚAR	21
2.7	MENNTUN Í ÁTT AÐ HUGMYNDUM UM SKÓLA ÁN AÐGREININGAR.....	24
2.8	STUÐNINGUR OG EFTIRFYLGNI	26
3	AÐFERÐARFRÆÐI	31
3.1	RANNSÓKNARSPURNING	31
3.2	RANNSÓKNARAÐFERÐ	32
3.3	ÞÁTTAKENDUR.....	34
3.4	BAKGRUNNUR ÞÁTTAKENDA	37
3.5	FRAMKVÆMD RANNSÓKNAR	38
3.6	GAGNAÖFLUN.....	39
3.7	ÚRVINNSLA OG GREINING GAGNA	40
3.8	SÍÐFERÐILEG ÁLITAMÁL	41
4	NIÐURSTÖÐUR	43
4.1	VIÐHORF OG ÞEKING KENNARA	43
	<i>Viðhorf og þekking stuðningsfulltrúa</i>	47
	<i>Viðhorf þroskaþjálfra</i>	49
4.2	SÉRFRÆÐIÞEKING Í GRUNNSKÓLASTARFI	50
4.3	ÚRRÆÐI OG ÚRRÆÐALEYSI	56
4.4	ÁGÆTI OG ÁSKORANIR MENNTASTEFNUNNAR SKÓLI ÁN AÐGREININGAR	62
5	UMRÆÐUR	69
5.1	VIÐHORF STARFSFÓLKS TIL MENNTASTEFNUNAR UM SKÓLA ÁN AÐGREININGAR.....	69
5.2	SÉRFRÆÐIÞEKING	72
5.3	ÚRRÆÐI OG ÚRRÆÐALEYSI	75
5.4	ÁGÆTI OG ÁSKORANIR	77
6	LOKAORÐ	79

HEIMILDASKRÁ.....	81
VIÐAUKAR.....	89

Myndayfirlit

Mynd 1: Sérkennslumódelið.....	18
Mynd 2: Skóli án aðgreiningar og skólaþróun.....	19

Töfluyfirlit

Tafla 1: Þátttakendur rannsóknarinnar	36
Tafla 2: Þemagreining viðtala	40

1 Inngangur

Samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er skóli án aðgreiningar opinber menntastefna á Íslandi. Nokkur hugtök eru til yfir stefnuna, þau eru: skóli án aðgreiningar, skóli fyrir alla og skóli margbreytileikans svo eitthvað sé nefnt. Í þessu verkefni verður notast við hugtakið skóli án aðgreiningar. Stutt útskýring á stefnunni er sú að öll börn, óháð kyni, búsetu og fötlun eiga rétt á menntun í sínu nærumhverfi og komið sé til móts við bæði náms- og félagslegar þarfir barnananna. Í reglugerð 585/2010 (2. gr.) er skóli án aðgreiningar skilgreindur í samræmi við lög um grunnskóla (2008) og *Aðalnámskrá grunnskóla frá 2011* á þennan veg:

Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi.

Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (2013) kemur það afar skýrt fram að allir nemendur eiga rétt á að fá nám sem miðast við námslega getu og möguleikar hvers og eins eiga að vera jafnir óháð getu og aðstæðum (bls. 43).

Markmið þessa verkefnis er að kanna viðhorf starfsfólks í grunnskólum á Norðurlandi til menntastefnunnar og athuga hvernig viðhorfin samræmist menntastefnunni um skóla án aðgreiningar. Einnig mun rannsakandi rekja upptök og sögu menntastefnunnar skóli án aðgreiningar ásamt því að leita svara við því meðal þátttakenda hvort að þeir telji úrræðin sem standa nemendum til boða í dag vera fullnægjandi. Einnig verður farið yfir ýmsa þætti sem rannsakandi telur skipta máli er varða stefnuna. Þeir þættir eru Salamanca

yfirlýsingin, grunnskóla lögin og *Aðalnámskrá grunnskóla*, einstaklingsmiðað nám og flutningur rekstur grunnskólans frá ríki yfir til sveitarfélaga. Einnig verður farið yfir skólaþróun og starfsþróun kennara, en þeir þættir haldast í hendur er varða stefnuna skóli án aðgreiningar að mati höfundar.

Verkefnið byggist þannig upp að fyrst verður farið yfir fræðilegan bakgrunn þar sem Salamanca yfirlýsingin, grunnskólalögin, *Aðalnámskrá grunnskóla*, einstaklingsmiðað nám og flutningur á rekstri grunnskóla frá ríki til sveitarfélaga, skólaþróun og starfsþróun kennara eru til umfjöllunar og í seinni hluta verkefnisins er farið yfir rannsóknina sjálfa, rannsóknaraðferð, gagnaöflun, úrvinnslu gagna og hverju þurfi að huga að þegar að rannsókn er framkvæmd. Einnig verður farið yfir niðurstöður rannsóknarinnar sem skipt er niður samkvæmt þemum viðtalanna en þau eru: viðhorf, sérfræðipækking, úrræði og úrræðaleyfi og ágæti og áskoranir.

Loks verður farið í umræður þar sem rannsakandi tengir niðurstöður rannsóknarinnar við fræðin. Aftast í ritgerðinni má svo finna fylgigögn sem innihalda kynningarbréf rannsóknarinnar sem notað var til þess að auglýsa eftir þátttakendum og spurningalista fyrir kennara, stuðningsfulltrúa og þroskaþjálfara.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður upphaf menntastefnunnar Skóli án aðgreiningar í íslensku skólakerfi rakið sem og lög og reglugerðir er tengjast stefnunni. Salamanca yfirlýsingin verður einnig til umfjöllunar þar sem hún er stór liður í stefnunni. Þróun stefnunnar um Skóla án aðgreiningar og hvernig hún er í dag, einstaklingsmiðað nám, úrræðaleysi fyrir nemendur með sérþarfir, stuðningsfulltrúar, kennaranám og loks eftirfylgni sveitarfélaga.

2.1 Upphaf menntastefnunnar Skóli án aðgreiningar

Árið 1974 var samfélagið að taka hröðum breytingum þar sem þéttbýlismyndun jókst vegna aukinnar framfærslu. Með aukinni velsæld fjölgaði íbúum í þéttbýli, samfélagið allt og skólarnir tóku breytingum. Grunnskólalögin voru sett á sama ár, 1974 (Lög um grunnskóla nr. 63/1974, 2. gr.). Grunnskólalögin 1974 mörkuðu ákveðin tímamót fyrir þá þróun sem hefur átt sér stað í skólastarfi. Hugmyndin um Skóla án aðgreiningar var í fyrsta sinn fest í lög (Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008, bls. 299). Grunnskólanám varð 10 ára samfellt nám með áherslu á jöfn tækifæri til náms og að þjónusta ætti öll börn þrátt fyrir að aukinn kostnað (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010, bls. 2–3; Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 274).

Grunnskólalögin lögðu ríka áherslu á að öll börn hefðu jöfn tækifæri til náms og orðið lýðræði birtist fyrst í lögnum sem markmiðsgrein. Samkvæmt lögnum á að koma til móts við mismunandi þarfir, áhuga og hæfileika allra barna. Lýðræðisleg áhersla birtist í lögnum með tvennum hætti. Annars vegar að móta skólakerfið á þann veg að stuðla að auknu jafnrétti allra barna til náms

og hins vegar að miða að því að starfshætti grunnskólanna séu lýðræðislegir þar sem áhersla er lögð á að samskipti nemenda mótist fyrst og fremst af lýðræðislegu samstarfi (Ólafur Páll Jónsson, 2014, bls. 106–107).

Tveimur árum síðar kom út fyrsta aðalnámskráin, eða árið 1976 og hún tók mið af grunnskólalögunum. Í aðalnámskránni var lögð áhersla á að nemendum yrði ekki mismunað eftir námslegri getu og einnig var kveðið á um sérúrræði fyrir börn sem höfðu einhvers konar fötlun eða röskun. Í kjölfar grunnskólalaganna frá árinu 1974 var aukið þörf fyrir sérkennslu í almennum grunnskólum og jókst hún á árunum 1970 – 1980 (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 285). Það var ekki einungis ný aðalnámskrá heldur einnig var komið á laggirnar reglugerð um sérkennslu. Reglugerð um sérkennslu nr. 270/1977 er ítarleg útfærsla á hugmyndum markmiðsgreinar um kennslu fyrir öll börn í grunnskóla sem byggð var á grunni grunnskólalaganna árið 1974 (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2000, bls. 14).

Í sérkennslureglugerðinni er einnig minnst á ýmsa aðskilda starfsemi sem hugsuð var sem úrræði og stuðningur fyrir ákveðinn hóp nemenda. Safamýrarskóli og Öskjuhlíðarskóli voru stofnaðir, en það eru tveir sérskólar sem hugsaðir voru fyrir fötluð börn eða börn með námsörðugleika. Safamýrarskóli var fyrir börn með greindarvísitölu upp að 49 og Öskjuhlíðarskóli var svo fyrir börn með greindarvísitölu á bilinu 50 – 70 (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016, bls. 17–19).

Orðið blöndun var kjörorð róttækra foreldra og fagfólks og sér í lagi þeirra sem tengdust Landssamtökunum Þroskahjálpi á einn eða annan hátt. Krafa foreldra og fagfólks byggðist á því að fólk, óháð fötlun, ætti sama rétt til þátttöku í borgaralegu samfélagi. Einnig var gert tilkall þess efnis að skólinn og námið væri frá upphafi skólagöngu ætlaður öllum, en ekki fyrst fyrir ákveðinn hóp og svo síðar meir yrði nemendum blandað saman. Það gerðist hins vegar

ekki fyrr en á níunda áratug 20. aldar að umræðan um skóla án aðgreiningar náði einhverju flugi. Stefnan um Skóla án aðgreiningar varð ákveðinn átakafliótur þar sem að stefnan var að etja kappi við þær miklu áherslur sem áður höfðu verið lagðar á sérstakar stofnanir fyrir börn með bæði fatlanir og sérþarfir á árunum á undan. Breyttir tímar, breyttar kröfur og breyttar áherslur. Lögð var áhersla á að nemendur, óháð fötlun eða sérþarfa fengju kennslu við hæfi í almennum grunnskólum en væru ekki hafðir í sérskólum eða í öðrum sérúrræðum í óþökk og gegn vilja foreldra (Gretar L. Marínósson og Dóra S. Bjarnason, 2016, bls. 17–19).

Þegar rekstur grunnskólans var færður frá ríki yfir til sveitarfélaga árið 1996 urðu miklar breytingar á skipulagi náms. Þær breytingar hafa gert það að verkum að grunnskólar landsins hafa fengið aukið rými til þess að þróast í ólíkar áttir, bæði þróun á hugmyndafræði sem og þróun í kennslufræðum. Þessar breytingar hafa haft það í för með sér að draga úr einhæfni sem hefur verið sérkenni íslenskra grunnskóla (Jón Torfi Jónasson, 2008, bls. 276; Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008, bls. 294).

Um aldamótin 2000 áttu sér einnig stað breytingar og er þar helst að nefna að sérskólum fækkaði og í staðin urðu til sérdeildir innan grunnskólanna. Í fyrsta skipti var skráð með formlegum hætti árið 2008 í opinberum gögnum að grunnskólinn sé án aðgreiningar (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Skólasamfélagið hefur verið í þróun síðustu 40 ár í átt að skóla án aðgreiningar sé litið til þeirrar kerfisbreytinga sem hafa átt sér stað. Niðurstöður rannsókna sýna aftur á móti að grunnskólakennarar eru ekki ánægðir með þá stöðu sem þeir standa frammi fyrir í dag og telja að þeir séu komnir að þolmörkum að ráða við þá fjölbreytni sem einkennir nemendur í íslenskum grunnskólum (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010, bls. 2–3).

2.2 Salamanca yfirlýsingin

Á 10. áratug síðustu aldar hvatti menningarmálastofnun Sameinuðu þjóðana (UNESCO) ríki heimsins til þess að tryggja öllum börnum menntun sem samræmdist Mannréttindaryfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna frá 1948, en þar er ákvæði um rétt hvers einstaklings til menntunar.

Árið 1994 var haldin ráðstefna í bænum Salamanca á Spáni, en þaðan dregur yfirlýsingin nafn sitt, oftast kölluð Salamanca yfirlýsingin. Tilgangur og megin markmið ráðstefnunnar um gæði sérkennslu var sá að setja ætti aukinn kraft í almennan skóla fyrir börn um heim allan. Í Salamanca komu saman fulltrúar 92 ríkisstjórna og 25 alþjóðlegra samtaka víðsvegar að úr heiminum. Fulltrúar ráðstefnunnar byrjuðu á því að skuldbinda sig við það markmið um menntun fyrir alla og viðurkenndu þeir mikilvægi þess að veita öllum börnum, ungmennum og fullorðnum (sem hafa sérþarfir í námi) menntun innan hins almenna skólakerfis. Undirrituð var mannréttindayfirlýsing Sameinuðu þjóðanna, *réttur allra til menntunar*. Í yfirlýsingunni er kveðið á um að: menntun sé grundvallar réttur allra barna, að börn eru ólík og hafi ólík áhugamál sem og hæfileika og námsþarfir, að taka eigi mið af mun á einstaklingum og þörfum allra barna, að börn með sérþarfir í námi eigi að hafa aðgang að almennum skólum og mæta eigi þörfum þeirra með kennsluaðferðum sem henti hverju barni, að til þess að útrýma mismunun er efling almennra skóla sterkasta aflið í að útrýma viðhorfi mismununar, taka eigi fötluðum einstaklingum með opnum örmum og stuðla að þjóðfélagi án aðgreiningar.

Í yfirlýsingunni eru stjórnvöld á heimsvísu einnig hvött til að leggja áherslu á stefnumótun sem stuðlar að umbótum á menntakerfum landa í heiminum svo þau séu hæf í að mæta þörfum allra barna án sérstakrar aðgreiningar, hvort sem þau séu með örðugleika eða ekki. Öll lönd heimsins eru einnig hvött til

þess að innleiða lög, reglugerðir og stefnur sem leggi áherslu á að öll börn sæki almennan skóla og þurfi ekki að fara í sérskóla vegna fötlunar (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016, bls. 19–21).

Þó að áhersla Salamanca ráðstefnunnar hafi verið á það sem kallað var sérkennslu, var niðurstaða hennar sú að sérkennsla er áhyggjuefni bæði fyrir norðlæg og suðlæg lönd. Löndin verða að vera hluti af heildarstefnu í menntamálum og raunar nýrri félags- og efnahagsstefnu. Það kallar á miklar úrbætur á hinum almenna grunnskóla. Markmiðið er því að þróa menntakerfi án aðgreiningar. Því er haldið fram að þetta takist einungis ef almennir skólar verða færir um að mennta öll börn í sínu nærumhverfi. Salamanca-yfirlýsingin lagði til verulegrar stefnubreytingar á menntun fyrir fatlaða. Hinsvegar er ákveðin tvíráðni í yfirlýsingunni sem hefur komið í ljós síðar meir. Þar má helst nefna orðræðuna um íhaldssama stefnumótun í sérkennslu þar sem talið er að hún grafi undan róttækum aðgerðum. Þrátt fyrir þessi vandkvæði hefur á síðustu árum orðið mikil viðleitni hjá mörgum löndum til þess að færa menntastefnur og starfshætti í átt að menntastefnunni um skóla án aðgreiningar. Árið 2008 á ráðstefnu UNESCO þar sem aðal áherslur voru á menntun án aðgreiningar ræddu ráðherrar, embættismenn og fulltrúar samtaka sín á milli um mikilvægi þess að víkka út hugmyndina um nám án aðgreiningar til að ná til allra barna á þeim forsendum að allir nemendur skipti jafn miklu máli og að öll börn eigi rétt á sömu tækifærum til náms (Ainscow, Slee og Best, 2019, bls. 671).

2.3 Skólastarf án aðgreiningar

Menntastefnan skóli án aðgreiningar hefur þróast á alþjóðavettvangi í mjög áhrifamikla stefnu í menntamálum barna og ungmenna með námsörðugleika og fötlun (Norwich, 2013, bls. 1).

Viðurkenning stefnunnar hefur átt sér stað þrátt fyrir tvíræðni sem sjá má í greiningu á lykilþemum í ýmsum skilgreiningum á einkennum menntastefnunnar án aðgreiningar, en þau eru: *samþykkja og meta svigrúm allra nemenda, ekki skilja neinn útundan, endurskipulagningu skóla og skipulagningu vandamála, stuðla að bræðralagi í skólastarfi, efla jöfn tækifæri fyrir allra, hlusta á ólíkar þarfir nemenda og styrkja þá, stuðla að virkri þátttöku í skólasamfélaginu, vegferð sem tekur aldrei enda og er í stöðugri þróun, er ekki endanlegt markmið heldur vegferð að samfélags án aðgreiningar* (Norwich, 2013, bls. 2–3).

Robert Slee (2011) túlkar menntastefnuna skóli án aðgreiningar sem pólitískan þátt þar sem unnið er að því að greina flókin atriði sem standa í vegi fyrir því að nemendur fái jöfn tækifæri til náms og að taki jafnan þátt í skólastarfi (Slee, 2011, bls. 84).

Dr. Berglind Rós Magnúsdóttir (2017) hefur tekið saman ólíkar afstöður meðal fræðimanna í rannsóknnum er varða sérkennslufræði og menntun í skóla án aðgreiningar. Samantekt Berglindar leiðir í ljós að fræðimenn skiptast í tvo flokka. Annars vegar þeir fræðimenn sem aðhyllast sérkennslu og aðgreind úrræði til þess að takast á við sérþarfir barna og hins vegar þá sem þeir líta sérþörfum öðrum augum. Þeir fræðimenn vilja breyta kerfi sérkennslu- og aðgreiningar. Samantekt Berglindar tekur mið af viðtölum 13 fræðimanna sem sóttu ráðstefnu amerísku menntarannsóknarsamtakanna (AERA). Meginmarkmið viðtalanna var að átta sig á afstöðu fræðimanna í umræðunni um skóla án aðgreiningar. Viðtölin voru flokkuð eftir afstöðu fræðimannanna og voru flokkuð í hefðbundin sérkennslufræði (e. traditional special education research) en þeir fræðimenn leggja megin áherslu á einstaklinginn og breytingar á honum samkvæmt mælanlegum árangri.

Fræðimenn sem aðhylltust gagnrýnar félagsfræðilegar rannsóknir (e. critical research within a sociological framework) leggja megin áherslu á að horfa á félagslegt og pólitískt umhverfi einstaklings. Á milli þessara tveggja flokka skilgreindu þau í aðra tvo flokka, skólaþróun (e. school improvement) þar sem skólinn, kennarar, stjórnendur og kennslufræðilegar lausnir eru í forgangi og fötlunaraktívisma (e. disability activism) sem er félagslegt samhengi sem þarf að aðlaga að einstaklingnum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017, bls. 69–70).

Menntastefnan um skóla án aðgreiningar endurspeglast í íslensku skólakerfi. Þar eiga nemendur rétt á að stunda nám við sitt hæfi og lögð er rík áhersla á jöfn tækifæri til menntunar og þátttöku allra barna óháð atgervi og aðstæðum. Samkvæmt lögum um grunnskóla nr .91/2008 ber almennum grunnskóla skylda til að veita nemendum viðeigandi menntun óháð kyni, búsetu, trúarbrögðum, kynhneigð, heilsufari eða fötlun.

Menntastefnan skóli án aðgreiningar felur í sér að nemendur hafi aðgengi að grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi þar sem komið er til móts við bæði náms- og félagslegar þarfir hvers og eins nemanda með bæði lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Allir nemendur skulu njóta jöfn tækifæri til náms og leggja skal áherslu á einstaklingsmiðað nám. Virðing gagnvart fjölbreytileika, mismunandi þörfum nemenda og réttur allra nemenda til þátttöku í lærdómssamfélagi skal hafður að leiðarljósi óháð stöðu nemenda. Áhersla skal einnig lögð á að uppræta mismunun og aðgreiningu í skólum. Nemendahópar í grunnskóla eru fjölbreyttir og þarfir nemenda eru breytilegar. Nemendur með sérþarfir eru þeir nemendur sem eiga erfitt með nám vegna sértækra námsörðugleika, kljást við tilfinningalega og félagslega erfiðleika, vegna fötlunar, erfiða við lestur, nemendur með þroskaraskanir, geðraskanir og langveikir nemendur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011, bls. 43).

Árið 2018 hófst sú viðamikla vinna að móta nýja menntastefnu á Íslandi sem mun gilda til ársins 2030. Menntastefnan mun leggja áherslu á þær áskoranir sem standa frammi fyrir íslensku samfélagi í mennta- og velferðarmálum og hafa heimsmarkmið Sameinuðu þjóðanna um sjálfbæra þróun að leiðarljósi. Að þessari vinnu koma mennta- og menningarmálaráðuneytið, velferðarráðuneytið, ráðuneyti félags- og jafnréttismála og heilbrigðismála, samgöngu- og sveitarstjórnarráðuneytið, Samband íslenskra sveitarfélaga, Kennarasamband Íslands, Skólameistarafélag Íslands, samtökin Heimili og skóli og Háskóli Íslands fyrir hönd kennara menntastofnana. Ein af aðal áherslum menntastefnunnar verður að tryggja að allir sem koma að skólasamfélaginu muni líta svo á að skólastarf án aðgreiningar verði undirstaða gæðamenntunnar fyrir alla nemendur (Mennta- og barnamálaráðuneytið, 2018).

Stefnan um skóla án aðgreiningar hefur verið í stöðugri þróun og endurmati síðustu ár og hefur mennta- og menningarmálaráðuneytið skipað stýrihóp sem mun stýra þeirri vinnu áfram. Hópurinn hafði það hlutverk að ræða tillögur um hvernig festa mætti betur í sessi stefnu yfirvalda um menntun fyrir alla á Íslandi. Hópurinn kortlagði helstu hindranir sem stæðu í vegi fyrir virkri þátttöku nemenda í skólasamfélaginu og hvernig best væri að ryðja þeim úr vegi. Í niðurstöðum á skýrslunni *Menntun fyrir alla – horft fram á vegin* unnin af Birnu Maríu Sveinbjörnsdóttur, Eddu Óskarsdóttur, Hermínu Gunnþórsdóttur, Laufey Petreu Magnúsdóttur, Rúnari Sigþórssyni og Trausta Þorsteinssyni (2018) er að finna tillögur um úrbætur. Allar tillögurnar höfðu það markmið að nemendur væru fullgildir þátttakendur í skólastarfi, tilheyrðu styðjandi lærdómssamfélagi með virðingu fyrir fjölbreytileikanum að leiðarljósi, að öll börn njóti sambærileg gæði námsumhverfis, fái viðfangsefni sem hæfa þeim, næðu árangri og hefði lýðræðislegan rétt til sjálfstæðis og

þátttöku í ákvörðunum um nám. Verkefnið var byggt upp í þremur þrepum (bls. 4).

Í fyrsta þrepi íhuguðu þátttakendur einstaklingslega á skilgreiningunni á menntun fyrir alla og skilgreindu þá þætti sem þeir töldu að stæðu í vegi fyrir virkri þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu. Í öðrum hluta var paravinna þar sem þátttakendur samræmdu sín á milli íhuganir sínar úr fyrra þrepi og í þriðja þrepi sameinaðist hópurinn þar sem hvert par kynnti niðurstöður sínar fyrir öllum hópnum. Að lokum voru tíu mikilvægustu atriðin tekin saman og sett í forgangsröð (bls. 6). Sex þemu urðu fyrir valinu og voru þau kennaramenntun og starfsþróun, lærdómssamfélag, starfsaðstæður í skólum, mat á skólastarfi, skólaþjónusta og samspil kerfa (bls. 27–34). Niðurstöður hópsins eru í 10 þáttum eftir mikilvægi (bls. 9) og leiddu í ljós að ytri umgjörð skiptir mestu máli, auka þarf fjármagn til menntastefnunnar, bæta aðstöðu, minnka álag og vinnutíma sem og að hækka laun. Í öðru lagi þarf að efla samstarf. Bæta þarf samstarf innan og utan skóla, milli kerfa, í teyrum og lærdómssamfélagi. Í þriðja lagi er það fræðsla. Efla þarf kennaramenntun og fjölbreyttari starfsþróun. Í fjórða lagi þarf að efla jákvæðara viðhorf gagnvart stefnunni og breytingum hennar. Í fimmta lagi þarf að efla stuðning. Auka þarf faglegan stuðning og ráðgjöf á vettvangi skólastarfs. Í sjötta lagi þarf stefna og sýn að vera skýrari. Skerpa þarf á sýn, markmið, innleiðingarferli og hver beri ábyrgð á hverju þarf að vera skýrari. Í sjöunda lagi þarf að leggja frekari áherslu á nemendur, mæta þarf þörfum allra nemenda enn betur og hlusta á raddir þeirra. Í áttunda lagi þarf að breyta kennsluháttum, auka fjölbreytni og sveigjanleika. Í níunda lagi þarf að fjölga fagmenntuðum og hafa fjölbreyttari starfsmannahóp. Að lokum þarf forysta að vera faglegri, dreifðari, markvissari, jákvæðari, styðjandi og meira hvetjandi (bls. 44).

Tillögur starfshópsins endurspeglast að nokkru leyti rannsóknarniðurstöðum Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2008), en þar kemur fram að samfélagslegar breytingar hafi stór og mikil áhrif á vinnu kennara. Að mati kennara gegnir grunnskólinn mun stærra hlutverki í uppeldi barna en hann gerði áður fyrr. Aðal ástæðan fyrir þessum breytingum er talin vera breyting á samfélaginu. Breytingarnar felast aðallega í vandamálum en einnig tækifærum. Kennarar á yngsta stigi grunnskólans upplifa að skólarnir séu ekki lengur menntastofnun heldur daggæsla. Margir kennarar eru sammála um að foreldrar setji of miklar og óraunhæfar kröfur á kennara og í sumum tilfellum taka foreldrar of lítinn þátt í uppeldi barna sinna. Kennarar geta ekki lengur gert ráð fyrir því að takmarka vinnu sína við að auka þekkingu og þróa vitræna færni nemenda sinna. Þeir þurfa líka að taka þátt í tilfinningalegu uppeldi barna. Kennarar benda einnig á að það reynist þeim sífellt erfiðara að skapa friðsælt og rólegt námsumhverfi í skólastofunni. Hins vegar lýsa margir viðmælendur yfir ánægju með breytingarnar. Þeir benda á að börn nú til dags séu mun opnari í samskiptum og tjái sig meira samanborið við börn í grunnskóla í kringum 1970 (bls. 143).

Samfélagslegar breytingar og ólík börn hafa að sögn viðmælenda breytt hlutverki skólans og þar af leiðandi hlutverki kennara. Kröfur sem settar eru á kennara eru misvísandi og ekki alltaf skrifaðar formlega í starfslýsingu þeirra. Þó að viðmælendur hafi ekki einungis neikvætt viðhorf gagnvart þessum breytingum hafa nýjar kröfur og ábyrgð raskað hugsunum kennara um starf sitt og hafa einnig í för með sér breytingar hvernig kennarar líta á sjálfa sig. Meðal áhyggjuefna kennara er óöryggi um hlutverk þeirra, breytingar á mörkum milli hlutverka skólastjóra og kennara. Auk þess sem þeir kvarta undan auknu magni funda og pappírsvinnu. Fyrst og fremst finnst viðmælendum að þeir séu nú uppalendur og fræðarar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2008, bls. 141–143).

Óöryggi hjá kennurum endurspeglast að nokkru leyti í því sem kom fram í niðurstöðum á rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur (2016). Þar var eitt þema áberandi, en þar töldu mæður 11 barna að kennurum hafi ekki tekist nægilega vel að koma til móts við þarfir og hæfileika barna sem þurfa mikinn stuðning í námi. Mæður í rannsókninni töldu að of mikið sé einblínt á veikleika barnanna sem dragi úr námsvilja og áhuga þeirra á námi (bls. 30). Mæður í rannsókn Hermínu töldu allar að skólanum hefði mistekist að koma til móts við þarfir og hæfileika sem myndi nýtast börnunum þeirra til náms. Þar eru þrjú atriði sem Hermína telur hluta af meginþemanu, skapandi einstaklingar og styrkleikar í list- og verkgreinum, tölvutækni illa nýtt og vonbrigði með fagmennsku og frumkvæði í skólakerfinu (bls. 33). Mæðurnar greindu frá því að börnin þeirra væru skapandi og að þau hefðu styrkleika á sviði list- og verkgreina. Mæðurnar töldu að börnin þyrftu óhefðbundnar kennsluaðferðir og lýstu yfir vonbrigðum þess efnis að skólarnir nýttu illa list- og verkgreinar þar sem börnin þeirra byggju yfir styrkleikum (bls. 34). Mæðurnar töldu einnig að tækni væri illa nýtt í skólastarfi og nefna að börnin þeirra hafa átt erfitt með að tileinka sér þær námsaðferðir sem skólinn tileinkar sér. Má þar helst nefna að verkefnum skal skilað inn handskrifað, en það reynist börnum þeirra erfitt þar sem börnin hafa lítið úthald til að handskrifa sem og að börnin eiga oft erfitt með að skilja handskrifaða texta. Kennarar þessara barna leggja mikla áherslu á að viðhalda handskrift í stað þess að nýta tækni betur (bls. 35). Að lokum lýsa mæðurnar vonbrigðum sínum yfir fagmennsku og frumkvæði í skólakerfinu. Mæðurnar nefna tilviljunarkennd viðbrögð af hálfu skólans við námsörðugleikum barna þeirra. Þessi viðbrögð eiga einna helst við um nemendur með ADHD eða leserfiðleika. Mæðurnar greindu frá því að þær ræði sín á milli og skiptist á skoðunum varðandi nám barna þeirra og í þeim samtölum komi oft í ljós að

þær uppgötvi aðferðir sem gætu hentað þeirra barni en skólinn hafi ekki komið með þær úrlausnir fyrir börn þeirra (bls. 36).

Komið hefur í ljós að munur er á viðhorfum bekkjarkennara og sérkennara til menntastefnunnar um skóli án aðgreiningar. Skipta má viðhorfi kennara í tvo flokka, fastheldni og framfarir. Fastheldnar hugmyndir fela það í sér að einblínt er á lög, reglur og vitsmunalega hlið. Mælikvarði á menntun, gildi, hefðir, agi og undirbúningur fyrir frekara nám er einnig aðalatriði. Hugmyndir um framfarir beina athyglinni á heildarmynd á menntun barnsins. Tekið er mið af áhuga og þörfum barnsins, frjálslyndi, mikilvægi lífsreynslu í menntun, gæði kennslu, lýðræðislegur, líkamlegur, tilfinning- og félagslegur þroski skiptir einnig miklu máli. Rannsóknir hafa sýnt það að þeir kennarar sem eru neikvæðir í garð menntastefnunnar skóli án aðgreiningar hafa frekar fastheldnar skoðanir (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 10).

Í grein Peder Haug (2017) er áhersla lögð á ólíkan skilning kennara og fólks almennt um skóla án aðgreiningar. Þrönga og víðtæka skilgreiningu á skóla án aðgreiningar og hvernig ólíkar túlkanir hjálpa ekki við að koma stefnunni í framkvæmd. Þröngur skilningur á námi án aðgreiningar fjallar eingöngu um sérkennslu. Víðtæk skilgreining á námi án aðgreiningar varðar alla nemendur, ekki einungis nemendur með sérþarfir. Flestar þjóðir heims stunda enn tvískiptingu á milli sérkennslu og venjulegrar menntunar undir hugtakinu menntun án aðgreiningar. Skólar annast einnig sérkennslu utan almennra bekkja og sumir í aðskildum hópum eins og tveggja þátta kerfi. Í sumum löndum eru líka mismunandi tegundir sérákvæða umfram opinbera stefnu og tölfræði (bls. 208–211).

2.4 Einstaklingsmiðað nám

Einstaklingsmiðað nám ætti að vera ofarlega í huga þeirra sem aðhyllast stefnuna um skóla án aðgreiningar. Einstaklingsmiðað nám eru kennsluhættir þar sem kennarinn hefur það markmið að koma með sveigjanlegum hætti til móts við þarfir allra nemenda (Ingvar Sigurgeirsson, 2004). Allir nemendur eru einstakir á sinn hátt. Enginn nemandi er eins og hæfni, geta og skilningur eru allt einstaklingsbundnir eiginleikar. Einstaklingsmiðað nám hentar afar vel að flétta saman við skóla án aðgreiningar, en þeir kennsluhættir miðast við að taka mið af ólíkum einstaklingum en ekki hópnum sem heild. Þar sem að skóli án aðgreiningar er viðurkennd menntastefna á Íslandi í dag eru ólíkir nemendur með ólíkar námsþarfir og ólíka námslega getu saman í skólastofu og er það áskorun fyrir kennara. Samkvæmt einstaklingsmiðuðu námi eiga allir nemendur rétt á námsefni sem tekur mið frá námslegri getu, að læra á sínum eigin forsendum og á sínum hraða. Nemendur þurfa mis mikinn tíma og mis mikið pláss til þess að vinna með námsefni (Elín G. Ólafsdóttir, 2004, bls. 44).

Í einstaklingsmiðuðu námi, skiptir sköpum að fjölbreyttum kennsluaðferðum sé beitt, en með þeim er hægt að styrkja áhuga og árangur nemendum, sérstaklega í ólíkum nemendahópi, þar sem nemendur geta öðlast þann hæfileika að vinna náið með öðrum. Einstaklingsmiðað nám er hugsað á þann hátt að hægt sé að setja ákveðið markmið fyrir allan bekkinn til þess að meta nemendur út frá getu, vinnu og áhuga. Einnig getur kennari gert áætlun fyrir þá einstaklinga sem hafa sérþarfir og þurfa meira utanumhald, en það er oft kallað einstaklingsnámskrá eða einstaklingsmarkmið. Markmiðin þurfa að vera skýr og nemendur eiga að taka þátt í þeim. Þannig fá þeir betri skilning á námi sínu (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009, bls. 3–6).

2.5 Kennarar

Samkvæmt íslenskum lögum er hlutverk umsjónarkennara skilgreint á þennan veg:

Hver nemandi skal hafa umsjónarkennara. Umsjónarkennari fylgist náið með námi nemenda sinna og þroska, líðan og almennri velferð, leiðbeinir þeim í námi og starfi, aðstoðar og ráðleggur þeim um persónuleg mál og stuðlar að því að efla samstarf skóla og heimila (Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. gr.)

Þetta var ekki nýtt af nálinni í lögum frá 2008. Í grunnskólalögum frá 1974 má finna svipuð fyrirmæli um hlutverk umsjónarkennara. Þar er kveðið á um að fyrir hvern námshóp í grunnskóla er það hlutverk skólastjóra að velja umsjónarkennara fyrir nemendur sem skal fylgjast með námi og þroska nemenda sinna sem og að leiðbeina þeim og að hafa samband við foreldra og forráðamenn nemenda (Lög um grunnskóla nr. 63/1974, 38. gr.).

Í *Aðalnámskrá grunnskóla* var sett sérstök umfjöllun um hlutverk og skyldur kennara. Umsjónarkennari skal leggja sig fram við að kynnast nemendum sínum, foreldrum þeirra og aðstæðum. Umsjónarkennari skal vinna náið með öðrum kennurum sem koma að námi nemenda hans, safna saman upplýsingum og koma þeim áleiðis bæði innan skólans og til foreldra með það markmið að gefa foreldrum kost á að taka þátt í ákvörðunum sem varða nám barna þeirra. Umsjónarkennari er í lykilhlutverki þegar kemur að foreldrasamstarfi. Að stuðla að góðu foreldrasamstarfi er afar mikilvægt og staðfesting á því að foreldrar eru auðlind sem kennarar þurfa að vinna vel með, ekki síst hjá nemendum sem þurfa meiri stuðning en aðrir (*Aðalnámskrá grunnskóla*, 2011, bls. 44).

Margir kennarar eru sammála um að eftir því sem nemendur með þroskahömlun eða alvarleg þroskafrávik eldast breikkar bilið á milli nemenda með sérþarfir og annarra nemenda, bæði námslega og félagslega. Þegar nemendur með sérþarfir og alvarleg þroskafrávik eru inni í almennum bekk eru þeir oft að vinna í verkefnum sem eru ekki þau sömu og verkefni annarra bekkjarfélaga. Nemendur með sérþarfir upplifa oft að þeir séu ekki hluti af hópnum (Snæfríður Þóra Egilsson, o.fl., 2003, bls. 30–31).

Í Greinargerð um athugun á kennslu barna með þroskahömlun í almennum grunnskóla kemur fram að umsjónarkennari, sérkennari og deildarstjóri sérkennslu nefna öll gildar ástæður fyrir því að eftir því sem nemendur með sérþarfir eldast sé viturlegra að kenna nemendum að hluta til utan bekkjar. Þau rök eru af ýmsum toga og snúa meðal annars um nám, líðan og hegðun nemenda. Inni í almennum bekk er of mikið um truflanir og hávaða en í smærri hópum eða með einstaklingskennslu er hægt að einblína frekar að námsþörfum nemandans. Nemendur með sérþarfir fá ekki næga athygli inn í almennum bekk en í smærri hópum fá þeir ómælda einstaklingsathygli og upplifa sig sem jafningja þar sem þeir eru með sínum líkum sem þeir upplifa ekki alltaf í almennum bekk. Það reynist kennurum erfitt að finna námsefni við hæfi til notkunar inni í almennum bekk sem hentar öllum. Þessi rök eru byggð á því sjónarhorni að vandinn sé nemandinn frekar en þau viðbrögð sem hann fær í námsumhverfi sínu. Þessi rök einblína á námsmarkmið og líðan einstaklingsins frekar en félagsleg markmið um skóla án aðgreiningar (Gretar L. Marinósson og Ingibjörg H. Harðardóttir, 2007, bls. 76–78).

Dr. Berglind Rós Magnúsdóttir (2017) hefur teiknað upp tvö hugtakakort yfir sérkennslumódelið og skólaþróun. Þetta viðhorf að einblína fremur á erfiðleika en lausnir og að barnið sé vandamálið en ekki skólinn, endurspeglar sérkennslumódelið.



Mynd 1: Sérkennslumódelið (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017)

Þeir sem aðhyllast frekar skólaþróun telja að frávik í hegðun eða árangri tengist frekar aðbúnaði, stjórnun, kennslu og foreldrasamskiptum. Í stað þess að barnið sé vandamálið ætti frekar að einblína á að það séu stjórnendur og fagfólk innan skóla sem beri ábyrgð á því að aðstæður séu fyrir nám án aðgreiningar (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017, bls. 74).

Fræðimenn sem tala fyrir sérkennslu og vilja halda aðgreindum úrræðum til að takast á við það sem þeir flokka sem skerðingar, raskanir og þroskafrávik, eða með öðrum orðum sérþarfir. Hugmyndafræði sérkennslumódelisins er sú að námsörðugleikar eru vandi sem nemandinn er sjálfur að glíma við. Sérþarfir eru skilgreindar sem skortur á hæfni til þess að uppfylla náms- og hegðunarmarkmið inni í almennum bekk. Aðlaga þurfi barnið að þessum markmiðum svo að barnið hafi þá hæfni sem þarf til þess að geta aðlagast bekknum. Virkilega fötluð börn með miklar sérþarfir eru ekki talin ná

ákveðnum markmiðum og talið er betra að þau börn séu í sérdeildum eða sérskólum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017, bls. 71–72).



Mynd 2: Skóli án aðgreiningar og skólaþróun (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017)

Árið 2009 var framkvæmd eigindleg rannsókn þar sem viðhorf og skilningur kennara á menntun án aðgreiningar var rannsakað. 25 sjálfboðaliðar buðu sig fram í rannsóknina og af þeim voru 20 þátttakendur valdir af handahófi. Þátttakendurnir tóku könnun um viðhorf, skilning og hvatningu til að framfylgja stefnunni. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að aðaláhbyggjuefni meðal nokkra þátttakenda var tímaskipulag, að mæta þörfum allra nemenda ásamt því að viðhalda áframhaldandi starfsþróun til að bregðast á áhrifaríkan hátt við sífellt fjölbreyttari þörfum nemenda í kennslustofunni. Einnig fannst þátttakendum þeir ekki hafa næga þekkingu til þess að koma til móts við þarfir nemenda sinna og að starfsfólk hafði ekki fengið neina þjálfun varðandi börn með miklar sérþarfir. Heilt yfir voru þátttakendur þó jákvæðir í garð stefnunnar og lýstu því yfir að allt starfsfólks skólans vildi að börn með sérþarfir tilheyrðu bekk í almennum skóla. Þátttakendur litu einnig almennt á

að þeir væru í starfi sínu til þess að kenna börnum en ekki að kenna ákveðin fög. Þátttakendur sammæltust um það að hin almenna skólastofa væri góður staður fyrir börn með sérþarfir (Horne og Timmons, 2009, bls. 273–281).

Guðbjörg Ólafsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir (2017) tóku sex eigindleg viðtöl við umsjónarkennara í sex grunnskólum í fjórum bæjarfélögum á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður á þeirri rannsókn leiddu í ljós að kennarar upplifðu takmarkanir af sökum umgerðar grunnskólans sem að þeirra mati hafði tekið töluvert minni breytingum í átt að skóla án aðgreiningar, ákveðinna menntastrauma og stefna sem viðmælendur töldu vinna á móti skóla án aðgreiningar og loks skortur á faglegum stuðningi sem samræmdist starfsaðstæðum viðmælenda. Það var upplifun kennara að eftir því sem leið á grunnskólagöngu nemenda yrði jaðarsetning sumra nemenda skýrari og ákveðnari. Tveir viðmælendur töldu að nemendur með hegðunar- og tilfinningavanda vera í mestum áhættuhópi gagnvart einangrun frá samnemendum sem og nemendur með formlegar greiningar sem þurfa á miklum stuðningi að halda. Einn viðmælandi taldi að nemendur urðu meira jaðarsettir eftir því sem þeir fjarlægðust sett námsmarkmið (bls. 1–6).

Áður fyrr var hlutverk grunnskóla að hafa félagslegt aðhald á börnum með því að setja þau í fyrirfram ákveðið form skólastarfsins. Hugsunin og vinnulag sem fylgir því að setja börnin í ákveðið form gerir það að verkum að það skapar bil á milli þeirra nemenda sem þrífast í þessu fyrirfram ákveðna formi og þeirra sem þrífast ekki eins vel í forminu. Það leiðir til þess að ákveðið rúm verður fyrir útilokun og hópanir *aðrir* og *hinir* verða til. Þessi hópmyndun felur það í sér að nemendur eru auðkenndir á neikvæðan hátt sem einstaklingar sem standist ekki væntingar samfélagsins. Einstaklingar með fötlun eða sérþarfir eiga á hættu að falla í þessa hópa sem getur leitt af sér að þeir verði stimplaðir,

jaðarsettir eða útskúfaðir (Link og Phelan, 2001, bls. 370; Hermína Gunnþórsdóttir, 2016, bls. 31)

Rannsókn Ingólfs Ásgeir Jóhannessonar leiðir það í ljós að hugmyndir kennara um kennslu án aðgreiningar sé ekki hluti af starfi þeirra heldur líta þeir á kennslu án aðgreiningar sem frekara álag á vinnu þeirra og að það sé aukin viðbótarkennsla fyrir nemanda sem passar inn í fyrirfram ákveðið form skólastarfsins (2016, bls. 144).

Í niðurstöðum á rannsókn Amalíu Björnsdóttur og Kristínar Jónsdóttur kemur fram að viðmælendur eru ósammála um hvort aukin áhrif foreldra muni bæta skólastarf. 61% viðmælenda töldu aukin áhrif foreldra bæta skólastarf, 37% töldu að foreldrar hefðu of lítil áhrif og skólastarf. Rúmur helmingur starfsmanna skóla taldi að foreldrar eigi alfarið að bera ábyrgð á uppeldi barna sinna. Einnig töldu foreldrar og starfsmenn skóla gott samstarf sín á milli nauðsynlegt fyrir nám nemenda (Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2010, bls. 10). Samsvarandi niðurstöður má finna í rannsókn á sýn kennara á virðingu í starfi. Helstu niðurstöður eru að gagnkvæm virðing kennara og foreldra sé forsenda jákvæðra og góðra foreldrasamskipta (Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2013, bls. 12).

2.6 Stuðningsfulltrúar

Julie Radford, Paula Bosanquet, Rob Webster og Peter Blatchford (2014) telja að stór vandi sé á heimsvísu að börn með sérþarfir eða fötlun fá í auknum mæli kennslu frá ófaglærðum einstaklingum sem kallast stuðningsfulltrúar. Aðalástæða fyrir verulegri fjölgun á stuðningsfulltrúum er sú að í mörgum löndum er menntastefna um nám án aðgreiningar (bls. 2).

Stuðningsfulltrúar eru einstaklingar sem starfa í grunn- og framhaldsskólum undir leiðsögn kennara og hlutverk stuðningsfulltrúans er

meðal annars að veita börnum stuðning í námi, aðstoða þau í félagslegum samskiptum sem og athöfnum daglegs lífs innan skólans (bls. 4). Eitt af markmiðum stuðningsfulltrúa er að reyna eftir fremsta megni að efla sjálfstæði nemenda sem þurfa aukna aðstoð á sinni skólagöngu (Grunnskóli Hornafjarðar, e.d.).

Í flestum tilvikum eru stuðningsfulltrúar ófaglært starfsfólk sem sinnir þeim nemendum sem þurfa mest á stuðningi að halda í námi. Það getur orðið til þess að fatlaðir einstaklingar fái ekki þá faglegu þjónustu sem þeir eiga rétt á. Gerðar eru óraunhæfar væntingar til stuðningsfulltrúa að vinna verkefni sem eru ofar þeirra þekkingu og reynslu (Radford, Bosanquet, Webster og Blatchford, 2014, bls. 4).

Eitt af hlutverkum stuðningsfulltrúa er að skapa gott námsumhverfi, framfylgja námsáætlun frá kennara og í sumum tilvikum kemur það í þeirra hlut að útbúa sjálfir kennsluáætlun og vikuskipulag fyrir skjólstæðinga sína. Stuðningsfulltrúinn á að efla skjólstæðing sinn til þess að taka þátt í starfi innan skólans sem og að efla jákvæða hegðun og passa upp á andlega vellíðan (Fjarmentaskólinn, e.d.). Það kemur því miður oft til þess að stuðningsfulltrúar taka ákvarðanir er varðar kennslu og kennsluáætlun án þess að fá ráð hjá kennara áður (Sharma og Salend, 2016, bls. 124).

Stuðningsfulltrúar gegna mikilvægu starfi í skólum. Þeir eiga að geta gengið í störf kennara þegar að það hentar. Michael F. Giangreco og Mary Beth Doyle (2014) skoðuðu ýmsar áherslur og kröfur sem skólar víðsvegar um heim setja á stuðningsfulltrúa og var Ísland eitt þeirra. Gretar L. Marinósson sat fyrir svörum fyrir Íslands hönd og lýsti því að starf stuðningsfulltrúa sé misjafnt eftir bæjarfélögum. Gretar tók saman að starf stuðningsfulltrúa ráðist af ýmsum atriðum. Þar ber helst að nefna fjármagn, fagfólk sem er í hverjum skóla fyrir sig, sérkennarar, þroskaþjálfar og iðjuþjálfar. Einnig er það fyrirkomulag

kennslunnar, nemendafjöldi hvers skóla og svo nemendur sem hafa fyrirbyggjandi greiningar og glíma við námsörðugleika. Að lokum er það fjármagn í menntun á Íslandi fyrir alla (bls. 693).

Rannsókn um óskýr hlutverk og ávinning af menntun í starfi meðal stuðningsfulltrúa og kennara í Canberra í Ástralíu leiddi það í ljós að ólíkt viðhorf ríkti meðal stuðningsfulltrúa og kennara um hlutverk og störf stuðningsfulltrúa. Tekin voru rýnihópaviðtöl sem samanstóðu af 22 kennurum og 7 stuðningsfulltrúum. Stuðningsfulltrúar litu svo á að þeirra hlutverk væri að vinna inni í skólastofu og vera stuðningur fyrir alla nemendur, bæði fatlaða og ófatlaða í stað þess að vera aðstoð fyrir kennarann. Kennarar litu svo á að hlutverk stuðningsfulltrúa væri að vinna með kennaranum og vera honum til stuðnings í kennslu- og námsáætlunargerð og tryggja þar með jöfn tækifæri fyrir alla nemendur. Stuðningsfulltrúar töldu agastjórnnun ekki vera innan síns starfsviðs en kennararnir töldu það vera mikilvægan þátt í starfi stuðningsfulltrúa. Sumir kennaranna töldu að eitt af hlutverkum stuðningsfulltrúa væri að labba um skólastofuna og halda nemendum að verki, labba um skólann með nemendur sem hefðu misst stjórn á sér til þess að hjálpa þeim að ná sér niður og snúa aftur í skólastofuna. Stuðningsfulltrúar sem höfðu hlotið menntun töldu að þeir nytu góðs af þeirri færni og þekkingu og voru með meira sjálfsöryggi og sjálfstraust en ómenntaðir stuðningsfulltrúar. Menntaðir stuðningsfulltrúar voru betur í stakk búnir til þess að aðstoða nemendur sem þeir töldu skila sér í bættri námslegri stöðu nemenda (Butt og Lowe, 2012, bls. 209 – 214).

Þrátt fyrir mikilvægt hlutverk stuðningsfulltrúa benda Peter Blatchford, Anthony Russel og Rob Webster (2012) á að rannsóknir sýna neikvætt orsakasamband á milli kennslu stuðningsfulltrúa og námsárangri nemenda með sérþarfir í ensku, stærðfræði og vísindum (bls. 78).

2.7 Menntun í átt að hugmyndum um skóla án aðgreiningar

Stýrihópur sem skipaður var af mennta- og menningarmálaráðuneytinu árið 2019 skilaði skýrslu til ráðuneytisins og í helstu niðurstöðum kemur fram að leggja þurfi áherslu á að styrkja kennslufræði menntunar fyrir alla sem og leiðsagnarmat í kennaramenntun og starfsþróun menntunar. Fjölga þarf verulega tækifærum kennara til þess að samræma faglegt nám og starfsþróun. Kennslufræði menntunar fyrir alla verði meginatriði starfsþróunaráætlana og starfsþróunar í hverjum skóla. Einnig þarf að bæta stuðning við starfsþróun kennara og þróun lærdómssamfélaga í heild sinni og verði það eitt af lögbundnum hlutverkum þeirra sem annast kennslufræðilega menntun (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 4).

Rannsóknir hafa sýnt að viðhorf kennara skiptir miklu máli þegar kemur að því að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar. Það ætti að vera forgangsverkefni að styrkja kennslufræði menntunar og starfsþróun menntunar. Forsendan er sú að ef kennarar fá aðstoð við að ná tökum á þeirri færni sem þarf til að framfylgja stefnunni munu þeir skuldbinda sig betur til breytingarinnar sem verður skilvirkari eftir því sem viðleitni þeirra og færni eykst. Þó að kennarar séu líklegri til að sýna í fyrstu neikvætt viðhorf gegn nýstárlegri stefnu, gæti viðhorf þeirra orðið jákvæðara síðar, eftir því sem þeir fá meiri fræðslu. Kennarar þurfa sérfræðipækkingu til að framfylgja stefnunni og upplifa árangur í starfi síðar meir (Avramidis og Norwich, 2002, bls. 142–143).

Þroskaþjálfar eru kallaðir inn í grunnskólana, þar sem þeir eru með viðeigandi menntun. Áherslur þroskaþjálfra er virðing fyrir mannréttindum,

frelsi og sjálfsákvörðunarrétti einstaklinga. Aðal áherslur námsins eru skilningur á fötlun, fjölbreytileika og óendanlegu verðmæti einstaklinga. Höfuð áherslur námsins eru: félagslegur skilningur á fötlun, margbreytileikinn og óendanlegt verðmæti hvernar manneskju. Helstu viðfangsefni námsins eru: þroskaþjálfarafræði, fötlunarfræði, þroskasálfræði, siðfræði, óhefðbundnar tjáskiptaleiðir, fjölskyldur og samvinna, forysta og heildræn þjónusta og mannréttindi (Háskóli Íslands, e.d; Þroskaþjálfarafélag Íslands, e.d).

Í skýrslu til mennta- og menningarmálaráðuneytis kemur fram að hlutverk kennara sé afar mikilvægt fyrir þá nemendur sem eru illa staddir náms- og félagslega. Jafnvægi þarf að ríkja á milli kennslufræði og kennslu á vettvangi. Kennaranemar þurfa að tileinka sér jákvætt viðhorf gagnvart fötlun nemenda og einnig er mikilvægt að þeir hafi trú á hæfni allra nemenda óháð ólíkum þörfum þeirra (Birna María Sveinbjörnsdóttir og o.fl., 2019, bls. 13).

Ávinningur af kennslu tilheyrir ekki endilega hugtakinu menntun án aðgreiningar. Fræðimennirnir Hansen og Qvortrup skilgreindu nám án aðgreiningar sem blöndu af þremur atriðum; líkamlegu atgervi, félagslegri þátttöku og persónulegri reynslu nemenda af því að vera með í skólanum. Samband á milli hugsjóna og framkvæmdar er almennt veikt sem gefur til kynna að það sé skortur á pólitískum forgangi. Erfiðleikar við framkvæmd stefnunnar kemur einnig frá ágreiningi um hvernig eigi að skilgreina menntun án aðgreiningar, hvaða nemendahópar eiga að vera í brennidepli, um aðgengi að menntun og um skort á samræmi í menntastefnunni. Hæfni kennara á sviði kennslufræði án aðgreiningar hefur verið léleg. Gögn um áhrif menntunar og kennslufræði án aðgreiningar eru óljós. Erfiðleikarnir tengjast einnig ríkjandi og ólíkum félagslegum og pólitískum hefðum í ýmsum löndum. Skilgreining og framkvæmd menntunar án aðgreiningar er barátta við að þróa gæði menntunar í kennslustofunni þannig að allir nemendur njóti góðs af námi án

aðgreiningar, óháð því hvaða skilgreining er sett í hugtakið. Hæfni kennara færður úrslitum um þessa útkomu. Í ljósi þess þarf að efla enn frekar hæfni kennara í þessu tiltekna menntaformi svo þeir geri sér fyllilega grein fyrir stefnunni um menntun án aðgreiningar. Þetta þarf að gera kerfisbundið og byggja einungis á reynslu. Það mun skipta sköpum að yfirstíga þær áskoranir sem felast í menntun án aðgreiningar og að þróa leiðir svo að kennarar geti mætt þörfum allra barna. Þetta mun taka tíma og fyrirhöfn (Peder Haug, 2017, bls. 212–215).

2.8 Stuðningur og eftirfylgni

Um 25 ár eru liðin frá því að rekstur grunnskólanna var færður frá ríkinu yfir til sveitarfélaganna. Í 5. gr. laga um grunnskóla (nr. 91/2008) er rekstur almennra grunnskóla alfarið á ábyrgð og kostnað sveitarfélaga. Eftir að rekstur grunnskólans var færður frá ríki yfir til sveitarfélaga árið 1996 hefur skólastjórum verið gert að sinna ýmsum nýjum verkefnum sem og að önnur verkefni verða tímafrekari. Meðal nýrra eða aukinna verkefna þeirra er fjárhagsáætlunar vinna fyrir grunnskólana, samhæfingu skólaþróunar, sjálfsmats í grunnskólum og umsjón með nýju millistjórnenda stigi innan grunnskólanna. Margir kennarar kvarta undan því og benda á að þetta fjarlægir skólastjóra frá bekkjar kennurum (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2016, bls. 144).

Sveitarfélög bera ábyrgð á eftirfarandi atriðum: skipulagi skólaihalds í grunnskólum sveitarfélagsins, framgangi einstakra skóla, húsnæði og búnaði grunnskóla, sérúrræðum grunnskóla, skólaþjónustu, mati og eftirliti, öflun og miðlun upplýsinga og á framkvæmd skólastarfs í sveitarfélaginu. Þessi breyting var stórt skref sem stigið var til þess að styrkja sveitarstjórnarstig landsins og koma á skýrari verkaskiptingu á milli ríkis og sveitarfélaganna. Í kjölfar þessa tilfæringa hefur þó ekkert fullnægjandi mat varðandi stöðu íslenskra grunnskóla verið framkvæmt. Sveitarfélög eru í afar ólíkri stöðu til þess að

styðja við skólana. Það þarf að veita sveitarfélögunum bæði faglegt aðhald og stuðning til framfylgdar og þróunar á skólastarfinu (Rúnar Sigbórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008, bls. 305–307).

Það er margt sem sveitarfélögin þurfa að ganga úr skugga um og er það m.a. fjölmennningarlegt skólastarf, stafrænt nám og starf, nægilega breiða skólaþjónustu og faglegt bakland svo eitthvað sé nefnt. Vert er að minnast á það að engin stofnun hefur fengið það hlutverk að vera faglegur leiðtogi eða styðjandi bakland fyrir sveitarfélögin. Sveitarfélögin bera alfarið ábyrgð á framkvæmd skólastarfs á leik- og grunnskólastigi og verða því að hafa burði til þess að sinna nauðsynlegu eftirliti, aðhaldi og stuðningi sem í fljótu bragði virðist vera svo að þau hafi ekki burði til (Helgi Grímsson, 2021). Það er á ábyrgð sveitarfélaga að setja saman almenna stefnu um grunnskólahald í sveitarfélaginu sem og að kynna stefnuna fyrir íbúum þess. Það er svo á ábyrgð sveitarstjórnar að koma á samstarfi leikskóla og grunnskóla annars vegar og grunnskóla og framhaldsskóla hins vegar (Lög um grunnskóla nr. 91/2008, 5. gr.).

Eins og kemur fram í reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla (nr. 585/2010) er skóli án aðgreiningar skóli í nærumhverfi nemandans; þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólakerfi þar sem manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti eru höfuðáherslur. Einnig kemur fram í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 að sveitarfélög beri ábyrgð á skipulagi skólahalds og hafi umsjón með þróun einstakra skóla. Sveitarfélög eiga einnig að sinna eftirliti og fylgja eftir gæðum skólastarfs með það markmið að það leiði til umbóta. Það getur verið þó nokkur munur á lögum og svo því sem birtist í skólastarfi. Það stafar einna helst af því hvernig sveitarstjórn sinnir hlutverki sínu. Ein af tillögum stýrihóps sem skipaður var

árið 2018 var sú að minni sveitarfélög mynduðu landshlutasamtök um rekstur skólaþjónustu (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 5).

Sveitarfélög eru skyldug að sjá til þess að börn á grunnskólaaldri sem hafa lögheimili í sveitarfélaginu eða eru vistuð á fósturheimili sem hefur lögheimili í sveitarfélaginu hafi sérstakan stuðning í skólastarfi sem samræmist sérþörfum þeirra. Nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við náms- og félagslegar þarfir þeirra án tillits til að þeim sé veitt viðeigandi aðstoð þar sem tekið er tillit til sérþarfa þeirra sem og aldurs og að þau geti nýtt sér viðeigandi samskiptahætti, svo sem táknmál, blindraletur, hafi aðgengi að viðeigandi tækjabúnaði, námsgögnum og aðstöðu og kennslu sem stuðlar að sem bestri menntun, sjálfstyrkingu og félagslegri færni.

Sveitarstjórn gerir árlegar fjárhagsáætlanir og skal í þeirri áætlun gert ráð fyrir fjárveitingum til kennslu nemenda með sérþarfir. Fjármagnið skal ætlað til kennslu í grunnskólum, ráðgjöf við grunnskóla og kennslu í sérúrræðum innan grunnskóla. Árleg fjárhagsáætlun skal einnig gera ráð fyrir fjárveitingum til annara starfa vegna stuðnings við nemendur með sérþarfir, svo sem til sjúkrakennslu. Sveitarfélögum ber skylda að gera ráð fyrir því að sveitarfélagið standi undir kostnaði af viðbótarkostnaði við skólagöngu barns með sérþarfir sem stundar nám sitt í öðru sveitarfélagi. Sveitarfélagi er heimilt að miða við reglur sem Samband íslenskra sveitarfélaga setur um greiðslur vanda nemenda sem stunda nám utan lögheimilissveitarfélags við uppgjör (Reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Í grunnskólalögum 91/2008 sem birtust þann 12. júní 2008 er hvergi minnst á sérstakar aðgerðir til þess að innleiða menntastefnuna Skóli án aðgreiningar og einnig er skortur á umræðu á hlutverki sveitarstjórna í innleiðingu þessarar hugmyndafræði (Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2016, bls. 41–42).

Aðalmarkmið menntastefnunnar um skóla án aðgreiningar er að skólasamfélagið skapi aðstæður þar sem allir nemendur geta verið á sínum eigin forsendum og geti tekið jafnan þátt í skólasamfélagi óháð fötlun eða námslegri getu þar sem kennarar og annað fagfólk grunnskóla ber sameiginlega ábyrgð á námi og velferð allra nemenda (Ainscow, 2014, bls. 41).

Alþingi setur lög um menntastefnu í landinu sem sveitarfélögum ber skylda til að framfylgja. Samhliða því reka sveitarfélögin einnig skólajónustu, úrræði til að styðja við skólastarf sem og kennara í grunnskólum. Til er reglugerð um skólajónustu sveitarfélaganna, reglugerð um sérfræðijónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum 584/2010.

Sérfræðijónusta getur verið bæði stuðningur við nemendur í grunnskólum sem og stuðningur í skólastarfsemi og fyrir starfsfólk grunnskólans. Aðal áherslur sérfræðijónustu skal vera sú að efla grunnskóla sem faglega menntastofnun sem hafi burði til að leysa þau fjölmörgu viðfangsefni sem eru í skólastarfi sem og að veita starfsfólki í grunnskóla aðstoð og leiðsögn við störf sín (Reglugerð um sérfræðijónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum 584/2010).

Samkvæmt 2.gr um sérúrræði er átt við nemendur sem stunda nám í sérdeildum sem reknar eru innan grunnskóla í heimabyggð, skólavist í sérskóla. Vert er að taka það fram að almennur stuðningur við nemendur í kennslustundum flokkast ekki sem sérúrræði. Eitt af fjölmörgum hlutverkum sem skólastjóri gegnir er meta hvort nemendur í skólanum þurfi á sérstökum stuðningi að halda sem og að brugðist verði fljótt við í samræmi við sérþarfir og stöðu nemenda. Skólastjóri skal hafa frumkvæði að skipulagningu stuðnings í námi fyrir nemendur sem hefja nám og hafa sérþarfir samkvæmt fyrirbyggjandi gögnum. Það er á ábyrgð skólastjóra að bera ábyrgð á því að mat á sérþörfum

og skipulagningu stuðnings fari ætíð fram í samráði við foreldra, umsjónarkennara og sérkennara. Eftir því sem við á skal leitað til annarra fagaðila og skólaheilsugæslu og er það einnig á ábyrgð skólastjóra (Reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010, 2. gr.).

3 Aðferðarfræði

Í þessum kafla verða rannsóknarspurningar verkefnisins kynntar og fjallað um þær sérstaklega. Þá verður fjallað um rannsóknarsnið sem og rannsóknaraðferð sem stuðst var við gerð þeirrar rannsóknar sem verkefni þetta fjallar um. Gert verður grein fyrir þátttakendum og greint frá því hvernig þeir voru valdir. Auk þess sem fjallað verður um framkvæmd rannsóknarinnar, gagnaöflun sem og greiningu á gögnum. Loks verður farið yfir siðferðileg álitamál rannsóknarinnar.

3.1 Rannsóknarspurning

Markmið þessarar rannsóknar er að rýna í menntastefnuna Skóli án aðgreiningar og rannsaka birtingarmynd stefnunnar í íslensku skólastarfi. Ásamt því að kanna viðhorf kennara og starfsfólks grunnskóla gagnvart stefnunni og kanna hvort að þau viðhorf samræmist því sem stefnan um skóla án aðgreiningar segir til um, sem og þau úrræði sem standa nemendum með sérþarfir til boða. Ritgerðin tekur yfir marga fleti, bæði upplifanir kennara sem og innsýn bæði stuðningsfulltrúa og þroskajálfa í stefnuna. Rannsóknarspurning ritgerðarinnar er: Hver er þín skoðun á menntastefnunni skóli án aðgreiningar?

Út frá henni koma þrjár undirspurningar sem eru:

1. Að hvaða leyti nærð þú að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar?
2. Hver er þín skoðun á þeim úrræðum sem standa nemendum til boða?
3. Hvernig er reynsla þín af samstarfi við foreldra barna með sérþarfir?

Rannsakandi vonast til þess að rannsóknin sé innlegg í þá umræðu sem skapast hefur um menntastefnuna Skóli án aðgreiningar og gefi vísbendingar um vettvanginn og megi nýta til umbóta í skólastarfi til að mæta ólíkum þörfum allra barna og stuðla að farsælu samstarfi, líkt og stefnan um skóla án aðgreiningar segir til um.

3.2 Rannsóknaraðferð

Rannsakandi valdi að nota eigindlega rannsóknaraðferð. Ástæða fyrir vali á eigindlegri rannsóknaraðferð er sú að með þeirri aðferð getur rannsakandi öðlast dýpri skilning á efninu heldur en megindleg rannsóknaraðferð leyfir. Með eigindlegri rannsóknaraðferð hefur rannsakandi tækifæri á að fara djúpt ofan í kjölinn á viðfangsefninu. Eigindleg rannsóknaraðferð byggir á því að rannsakandi rýnir í uppsafnaða reynslu einstaklings og hefur ekki fyrirfram þekkingu á niðurstöðum rannsóknarferlisins. Rannsakandi er að einblína fremur á dýpt þekkingar og skilnings á efninu, frekar en vítt og breitt svið (Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 232-236).

Með þessum aðferðum er það von rannsakanda til þess að hægt verði að nýta viðhorf, hugmyndir og þekkingu allra þátttakenda í rannsókninni til fræðslu, vitundarvakningar og úrbóta varðandi framkvæmd, kennsluhátta og skólastarfs í tengslum við menntastefnuna skóli án aðgreiningar. Rannsakandi mun nota eigindleg einstaklingsviðtöl (e. qualitative individual interviews) sem gagnasöfnunaraðferð þar sem þátttakendur munu veita einstaklingsviðtöl. Ástæðan fyrir vali á þessari aðferð er að viðtöl henta afar vel sem gagnasöfnunaraðferð þegar skoða á viðhorf, þekkingu og reynslu fólks. Viðtöl sem helsta gagnasöfnunaraðferð byggir fyrst og fremst á því að viðtöl eru öflugasta aðferðin til þess að svara rannsóknarspurningum höfundar (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 137).

Viðtölin eru eigindleg einstaklingsviðtöl og eru þau djúp og opin. Tilgangur viðtalanna er að ná sem nákvæmstu lýsingum og að rannsakandi öðlist sem mestan skilning á viðfangsefninu. Rannsóknir á reynslu þátttakenda snúast fyrst og fremst um að rannsakandi skilji reynslu þátttakenda út frá þeirra sjónarhorni. Umræðuefnið var fyrirfram ákveðið en ekki áherslur í viðtölunum. Rannsakandi leitast við að ná dýpt í umfjöllun sinni um viðhorf til menntastefnunnar skóli án aðgreiningar og skoða það frá ólíkum sjónarhornum og taka viðtöl við ólíka viðmælendur til þess að ná fram eins mörgum og ólíkum viðhorfum eins og hægt er. Hlutverk rannsakanda er að leiða viðtölin en passa sig á sama tíma að stýra þeim ekki. Rannsakandi þarf að hafa það hugfast að spyrja alla þátttakendur sömu spurninga og hvetja þátttakendur til að svara öllum spurningum (Brinkmann og Kvale, 2015, bls. 175).

Rannsakandi verður einnig að biðja þátttakendur að skýra nánar frá upplifun og viðhorfi sínu ef eitthvað er óljóst eða grípa á lofti það sem viðmælendur segja. Þannig eru viðtölin ólík frá einum þátttakanda til annars og innihald viðtalanna ekki nákvæmlega eins þó svo að spurningarnar og umræðuefnið sé það sama (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 143).

Rannsakandi þarf að hafa ýmislegt í huga og þarf m.a. að passa upp á verndun persónulegra upplýsinga. Fullum trúnaði var heitið í rannsókninni sem og nafnleynd þátttakenda.

3.3 Þátttakendur

Úrtak og val á þýði hefur áhrif á gæði rannsóknarinnar og er því mjög mikilvægt að velja vel þegar kemur að viðmælendum (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 129).

Í eiginlegum rannsóknum eru til fjölmargar tegundir úrtaka. Rannsakandi valdi að notast við bæði tilgangsurttak (e. purposive sampling) og sjálfboðaliðaúrtak (e. volunteer sampling). Í tilgangsurttaki er fjöldi viðtala ekki fyrirfram ákveðinn og velur rannsakandi þátttakendur eftir því sem best hentar til þess að rannsakandi nái markmiði rannsóknarinnar (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 130).

Forsenda þess að þátttakendur gætu tekið þátt í rannsókninni er að starfa í grunnskóla á Norðurlandi. Sjálfboðaliðaúrtak var einnig fyrir valinu þar sem erfitt reyndist að fá viðmælendur vegna aðstæðna í samfélaginu sem tengjast COVID-19 faraldrinum. Sjálfboðaliðaúrtök eru einnig notuð þegar fjöldi þátttakenda er ekki fyrirfram ákveðinn og í sjálfboðaliðaúrtaki þekkjast þátttakendur ekki. Nokkrir viðmælendur svöruðu auglýsingu rannsakanda og lýstu yfir áhuga á að taka þátt í rannsókninni. Sjálfboðaliðaúrtak er afar hentug rannsóknaraðferð þar sem hún felur í sér að hún gefur öllum einstaklingum jafnan valmöguleika á að taka þátt og gott tækifæri er fyrir rannsakanda að fá þátttakendur sem búa yfir mismunandi og ólíkri reynslu auk þess þar sem enginn þátttakandi er neyddur til þess að taka þátt (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 131).

Eins og áður hefur komið fram var forsenda þátttöku sú að þátttakendur störfuðu í grunnskóla á Norðurlandi og byggju yfir persónulegri reynslu af skólastarfi í grunnskóla og þar af leiðandi skipta lýðfræðilegir þættir eins og búseta, aldur eða kyn ekki máli eins og í meginlegum rannsóknum.

Rannsakandi var að sækjast eftir að fá ólíkar upplýsingar, reynslu og viðhorf frá þessu úrtaki og valdi úrtakið út frá markmiði og tilgangi rannsóknarinnar. Rannsakandi valdi viðmælendur sem eru góðir í að segja frá, búa yfir hæfni til þess að ígrunda reynslu sína og hafi vilja til þess að deila henni með rannsakanda. Rannsakanda fannst einnig mikilvægt að velja þátttakendur frá mismunandi bæjarfélögum, stærð skóla, með mismunandi reynslu og menntunarstig (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 131–132).

Í þessari rannsókn var rætt við starfsfólk sem starfar í grunnskólum á Norðurlandi. Rannsakandi ætlaði að fara í vettvangsheimsóknir í skólana og því lá beint við að velja skóla á þessu svæði þar sem rannsakandi er búsettur á Norðurlandi hefur áhuga á því að kanna og skoða nánar nærumhverfi sitt. Rannsakandi tók í heildina níu einstaklingsviðtöl við starfsfólk í fimm grunnskólum á Norðurlandi. Fimm viðtöl við kennara í grunnskólum á Norðurlandi, tvö viðtöl við stuðningsfulltrúa sem starfa í grunnskólum á Norðurlandi og tvo þroskaþjálfara sem starfa einnig í grunnskólum á Norðurlandi. Sex þátttakendur voru konur og þrír þátttakendur voru karlmenn. Sex þátttakendur höfðu lokið að minnsta kosti bakkalár gráðu, einn þátttakandi er í námi og einn hafði ekki lokið menntun á háskólastigi. Þar af eru þrír umsjónarkennarar, tveir faggreinakennarar, tveir stuðningsfulltrúar og tveir þroskaþjálfarar.

Til þess að vernda persónuupplýsingar þátttakenda gaf rannsakandi bæði þátttakendum og vinnustað þeirra dulnefni og mun rannsakandi notast við dulnefni þátttakenda í umfjöllun um niðurstöður á rannsókninni. Grunnskólarnir þar sem þátttakendur störfuðu í eru fimm talsins og eru þeir: Tindaskóli, Kvikuskóli, Sandaskóli, Móbergsskóli og Jöklaskóli. Þátttakendur í Tindaskóla eru Tinna, Björk, Kolbrún og Orri. Í Kvikuskóla eru Kári og Sunneva, í Móbergsskóla er Hrefna, í Sandaskóla er Aldís og í Jöklaskóla er Rúrik. Í töflu

1 hér að aftan má nálgast upplýsingar um þátttakendur, starfsaldur þeirra, starfsheiti, menntastofnun og menntunarstigs.

Í viðtölunum var rannsakandi með tilbúinn spurningalista fyrir kennara og annan spurningalista fyrir stuðningsfulltrúa sem og aðrar spurningar fyrir þroskaþjálfara. Þar leitast rannsakandi við að dýpka skilning sinn á viðhorfi starfsfólks gagnvart menntastefnunni skóli án aðgreiningar.

Rannsakandi spurði kennara út í viðhorf þeirra til menntastefnunnar, fyrirkomulag kennslu, að mæta þörfum allra nemenda og foreldrasamskipti svo eitthvað sé nefnt. Rannsakandi spurði stuðningsfulltrúa út í þeirra störf og upplifanir en rannsakandi telur að raddir stuðningsfulltrúa þurfi að heyrast í þessari rannsókn þar sem þeir starfa oft með börnum sem glíma við námsörðugleika eða hafa einhverskonar takmarkanir. Einnig taldi rannsakandi mikilvægt að heyra upplifun og viðhorf þroskaþjálfara til menntastefnunnar og hvort og hvernig áherslur stefnunnar eru sýnilegar á vettvangi.

Tafla 1: Þátttakendur rannsóknarinnar

Þátttakendur	Starfsaldur í árum	Starfstíll	Menntastofnun	Menntunarstig
Tinna	3	Faggreina-kennari	Tindaskóli	M.Ed. próf
Kári	6	Umsjónar-kennari	Kvikuskóli	M.Ed. próf
Aldís	17	Umsjónar-kennari	Sandaskóli	B.Ed. próf
Hrefna	3	Faggreina-kennari	Móbergsskóli	B.Ed. próf

Kolbrún	1	Stuðnings- fulltrúi	Tindaskóli	Stúdentspróf
Orrí	4	Stuðnings- fulltrúi	Tindaskóli	Stúdentspróf
Sunneva	5	Þroskaþjálfari	Kvikuskóli/ Heimaþjónusta	B.A. próf
Rúrik	8	Þroskaþjálfari	Jöklaskóli	B.A. próf

3.4 Bakgrunnur þátttakenda

Tinna er búin að kenna í þrjú ár í tveimur grunnskólum á Norðurlandi og starfar nú í Tindaskóla. Tinna er faggreinakennari á miðstigi og er að kenna fimm bekkjum með 20 nemendum í hverjum bekk. Í hverjum bekk eru um átta nemendur sem þurfa aukinn stuðning í námi.

Björk er búin að kenna í rúm 14 ár og er umsjónarkennari á yngsta stigi í Tindaskóla. Árgangurinn samanstendur af 39 börnum og eru 20 nemendur í umsjónarhóp Bjarkar. Tveir umsjónarkennarar kenna báðum bekkjunum og svo er stuðningsfulltrúi og sérkennari í teymi með þeim. Stuðningsfulltrúinn er samt eyrnamerkur á þrjá nemendur.

Kári er búinn að kenna í sex ár í Kvikuskóla. Kári er kennari á unglíngastigi og er með 44 nemendum. Þar af eru tíu nemendur sem þurfa aukinn stuðning í námi og af þeim nemendum eru tveir sem þurfa alveg sér námsefni og snerta ekki á námsefni annarra.

Aldís er búin að kenna í 17 ár í Sandaskóla sem er lítill skóli á Norðurlandi. Nemendahópur Aldísar eru 12 talsins og er um helmingur nemenda hennar

sem þurfa aukinn stuðning í námi og þeir nemendur af þeim eru með skilgreinda fötlun.

Hrefna er búin að kenna í þrjú ár í litlum bæ á Norðurlandi þar sem nemendafjöldinn er 206. Hrefna er faggreinarkennari og kennir öllum árgöngum skólans. Hrefna segir að næstum því allir nemendur þurfa aukinn stuðning en tveir í hverjum árgang sem er með stuðningsfulltrúa með sér, sem eru um 20 nemendur samtals.

Kolbrún er stuðningsfulltrúi í Tindaskóla og hefur verið í því starfi í eitt ár. Kolbrún er með stúdentspróf.

Orri er einnig stuðningsfulltrúi í Tindaskóla líkt og Kolbrún en hefur ólíka upplifun. Orri hefur ekki lokið menntun en er í kennaranámi og hefur starfað í Tindaskóla í 4 ár.

Sunneva er þroskaþjálfari og starfar í heimaþjónustu fyrir fatlað fólk. Sunneva hefur áður starfað sem stuðningsfulltrúi í Kvikuskóla og hefur þar af leiðandi breiðan bakgrunn og reynslu.

Rúrik er þroskaþjálfari og starfar í Jöklaskóla sem er lítill skóli á Norðurlandi með um 10 nemendur. Rúrik hefur starfað á sambýlum, í skammtíma úrræðum og hefur verið viðloðandi málefni fatlaðs fólks í 8 ár. Í dag starfar Rúrik mestmegnis með ungmennum sem hafa ekki getu til að vera í sínum hverfisskóla af ýmsum ástæðum.

3.5 Framkvæmd rannsóknar

Rannsakandi óskaði eftir leiðbeinanda á sumarmánuðum 2021. Sendir voru nokkrir tölvupóstar á Sviðsstjóra fræðsluviðs Akureyrarbæjar en rannsakandi fékk engin svör. Í samráði við leiðbeinanda ákvað rannsakandi að setja út auglýsingu í von um að þátttakendur gæfu sig fram sem að tókst að lokum. Starfsfólk grunnskóla á Norðurlandi hafði samband við rannsakanda og lýstu

yfir áhuga á þátttöku í rannsókninni. Rannsakandi tók viðtöl á vinnustað þátttakenda í sjö grunnskólum en vegna aðstæðna í samfélaginu þurfti rannsakandi að taka tvö viðtöl í gegnum *Google Teams* og þau viðtöl voru tekin upp með samþykki þátttakenda. Rannsakandi gerði þátttakendum skýr skil á tilgangi rannsóknarinnar, útskýrði siðferðisleg álitamál fyrir þeim, fullvissaði þátttakendur að ekki væri hægt að rekja persónulegar upplýsingar til þeirra. Þar á eftir hófust viðtölin sjálf og vinna við afritun þeirra.

3.6 Gagnaöflun

Gagnaöflun fór fram í gegnum einstaklingsviðtöl (e. in-person interviews). Rannsakandi var með opinn viðtalsramma sem var meira stuðningur fyrir rannsakanda heldur en til þess að stýra viðtalinu. Þátttakendum var frjálst að grípa orðið og einstaka sinnum þurfti rannsakandi að biðja þátttakendur að útskýra nánar ákveðin atriði ef eitthvað reyndist óljóst. Í byrjun viðtala byrjaði rannsakandi á að spyrja hve lengi viðkomandi aðili hefði starfað í núverandi starfi og hvaða reynslu þátttakandi byggji yfir. Viðtalsramminn var opnar spurningar og leitast var eftir að ná dýpt í viðtölunum. Meginmarkmið rannsakanda var að fá upplýsingar um viðhorf þátttakenda á menntastefnunni um skóla án aðgreiningar og hvernig til tækist að framfylgja stefnunni í skólastarfi. Þegar kemur að menntastefnunni og framkvæmd hennar skipta nokkrir þættir einnig máli og ákvað rannsakandi að spyrja þátttakendur út í foreldrasamskipti, upplýsingaflæði og aðkomu skólastjórnenda. Viðmælendur voru misjafnir og stysta viðtalið var 25 mínútur en það lengsta var 52 mínútur. Eftir að rannsakandi hafði lokið viðtölunum afritaði rannsakandi öll viðtölin orðrétt í tölvu.

3.7 Úrvinnsla og greining gagna

Eftir hvert viðtal afritaði rannsakandi viðtalið orðrétt eftir hljóðupptöku. Eftir að vinna við afritun á öllum viðtölunum var lokið hófst hugtakagreining (e. conceptual analysis) á viðtölunum. Vinnuferli rannsakanda var tímafrekt og byrjaði rannsakandi á að prenta út viðtölin og lesa þau yfir og merkti við (e. coding) hvað var sameiginlegt með þátttakendum en einnig hvað var ólíkt. Kóðun viðtalana var notuð til þess að greina innihald viðtalanna í þemu (e.themes) (Sigríður, 2013a, bls. 290).

Rannsakandi setti upp þemu í töflu sem sjá má hér að neðan. Niðurstöðum rannsóknarinnar verður skipt upp eftir þemum rannsóknarinnar en þau eru viðhorf, sérfræðipækking, úrræði og úrræðaleyfi og ágæti og áskoranir.

Tafla 2: Þemagreining viðtala

Viðhorf	Sérfræðipækking	Úrræði og úrræðaleyfi	Ágæti og áskoranir
Afstaða	Þverfaglegt teymi	Foreldra-samskipti	Ágæti
Álag	Þekking á sérþörfum	Aðkoma stjórnenda	Áskoranir
Skilningur	Fjármagn	Samskipti milli stuðningsfulltrúa og kennara	Svigrúm
	Nám og reynsla		Tímaleyfi

Ákveðin grunnatriði verða að vera í lagi til að passað sé upp á réttmæti rannsóknarinnar. Rannsakandi verður að gæta þess að fullt samræmi sé milli

rannsóknarinnar og rannsóknar aðferðarinnar. Rannsakandi verður að vera nákvæmur og skal gæta þess að velja í úrtakið á þann hátt að þýðið innihaldi sem bestu fulltrúana. Einnig verður rannsakandi að greina rannsóknargögn sem fyrst svo að rannsakandi geri sér fyllilega grein fyrir því hvaða þekkingu hann hefur aflað og hvaða þekkingu hann þarf að afla sér frekar. Rannsakandi verður að hugsa fræðilega svo að þegar að ný þekking kemur fram getur hann borið nýja þekkingu saman við þekkingu sem hann hefur áður öðlast og einnig verður rannsakandi að sinna meðvitaðri hugmynda framvindu (Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir, 2013, bls. 223).

3.8 Siðferðileg álitamál

Rannsakandi þurfti að hafa ýmislegt í huga og meðal annars að passa upp á verndun persónulegra upplýsinga. Fullum trúnaði var heitið í rannsókninni sem og nafnleynd þátttakenda (Helga Jónsdóttir, 2013, bls. 140).

Rannsakandi verður að halda trúnaði við þátttakendur og gæta hagsmuna þeirra ávallt er algjört lykilatriði í öllum rannsóknum og þegar rætt er um trúverðugleika skiptir siðfræði rannsóknarinnar miklu máli og er þáttur sem ekki er hægt að líta fram hjá. Rannsakandi ber alltaf faglega ábyrgð á hagsmunum þátttakenda og þarf að gæta hagsmuna þeirra í gegnum alla gagnagreiningu og þarf að vera fullviss að vísun í orð og orðalag þeirra verða ekki rekjanlegt með neinum hætti. Rannsakandi þarf einnig að vera hlutlaus bæði í viðhorfum og skoðunum sínum. Nöfnum allra þátttakenda í rannsókninni var breytt sem og nöfnum á vinnustað þeirra og upptökum viðtala var eytt að rannsókn lokinni. Með þessum hætti fullvissar rannsakandi sig að hagsmunum þátttakenda er gætt og sýnir að rannsakandi sé traustsins verður (Ástríður Stefánsdóttir, 2013, bls. 8–9).

Rannsakandi valdi því þátttakendur frá fleiri en einu bæjarfélagi á Norðurlandi og er það mikilvægur þáttur í því að vernda og varðveita trúnaðarsamband við þá í ljósi smæðar landshluta. Rannsakandi verður að gera sér grein fyrir því að í ljósi þess að þetta eru einstaklingsviðtöl gæti hann átt á hættu að fá upplýsingar sem eru viðkvæmar. Mikilvægt er að þátttakendur taki þátt af eigin vilja og séu ekki neyddir til þátttöku. Rannsakandi þarf að passa að ekki sé hægt að auðkenna þátttakendur og verður því að gæta nafnleyndar þeirra svo ekki sé hægt að rekja skoðanir, viðhorf eða upplifanir þátttakenda og láta þá gjalda fyrir það síðar meir (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2013, bls. 134).

Einstaklingsviðtölin voru sett fram með þeim hætti að þátttakendur fengu sendan spurningalista frá rannsakanda degi áður en viðtölin fóru svo að ekkert kæmi þeim að óvöru. Rannsakandi taldi að með því að senda spurningalistann degi fyrr væri það þáttur í því að gera viðtölin dýpri og þátttakendur fengju svigrúm til þess að ígrunda í tenslum við spurningalistann. Spurningalistinn sem þátttakendur fengu var rammi fyrir rannsakanda en rannsakandi tjáði þátttakendum að viðtalið gæti farið ófyrirséðar leiðir eftir ólíku viðhorfi, reynslu og upplifun þátttakenda.

4 Niðurstöður

Hér á eftir verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar. Þeim er skipt niður í kafla eftir lykilþemum sem til urðu eftir viðtöl sem tekin voru. Lykilþemun eru: viðhorf, sérfræðipækking, úrræði og úrræðaleyfi og ágæti og áskoranir. Fyrst verður fjallað um hlutverk og stöðu þátttakenda þar sem svör kennara verða fyrst dregin saman, svo svör stuðningsfulltrúa og loks svör þroskajálfa. Svör allra þátttakenda verða svo borin saman í umræðukafla.

4.1 Viðhorf og þekking kennara

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á þemanu viðhorf. Þeir þættir sem flokkast undir viðhorf eru afstaða starfsfólk gagnvart stefnunni, álag, úrræði sem og skilningur sem þátttakendur hafa á stefnunni.

Aldís telur að vinnustaður hennar græði á fámenninu og auk þess sem skólinn er með gott stoðteymi, bæði iðjupjálfa og sérkennara í 100% starfi. Aldís sagði að í hennar skóla sé ótrúlega hátt þjónustustig og mjög mikið um það að nemendur þurfi stuðning og að þeir fái þann stuðning sem þeir þurfa hverju sinni. Aldís sagði að margir nemendur glími við rosalega mikla vandvirkni og telur að skóli án aðgreiningar snúi ekki einungis að námslegu hliðinni heldur líka þeirri félagslegu. Á vinnustað Aldísar er starfsfólk mikið í því að efla nemendur félagslega og að styrkja þá.

Ég er með nemanda sem að þarf svakalega mikið uppbot í töflu en hann er ekki með neina skilgreinda fötlun, hann er bara lesblindur. Það eru bara heimilisaðstæður eru þannig og að það er engin virkni og þá náttúrulega smitast það í hann. Þannig að við brjótum upp stundatöfluna hans og höfum svolítið mikið verið í því í samvinnu við iðjupjálfa að auka

virknina Ef það er vandi til staðar að þá horfi ég ekkert bara á bókina. Það virkar ekkert, þú verður að horfa á hvað er fyrir utan (Aldís).

Tinna upplifir að það sé ótrúlega erfitt að reyna að framfylgja þessari stefnu með 20 nemendur í stofu þar sem margir þurfa á auka stuðningi að halda. Á vinnustað Tinna eru tveir stuðningsfulltrúar sem skiptast niður á þessa fimm bekki og svo er sérkennari einnig til stuðnings. Sérkennarinn er duglegur að koma með námsefni og taka nemendur í aukakennslu eða að taka nemendur út úr bekk og í sér stofu. Tinna sagði að það samræmist ekki stefnunni um skóla án aðgreiningar, að sérkennarinn taki nemendur út úr bekk en segir að það sé þeirra leið til þess að mæta þörfum þessara barna sem þurfa aukinn stuðning.

Því þegar að ég er að kenna tuttugu plús nemendum er rosalega erfitt að ætla að sinna þeim líka til fulls, þó að það sé hægt í mörgum verkefnum að þá er það ekki alltaf hægt. Ef ég er að leggja inn til dæmis efni sem höfðar ekki til þeirra, er of flókið og viðamikíð fyrir þau, að þá er kannski betra að fá að vera inni hjá sérkennara til að fá efni við sitt hæfi (Tinna).

Tinna sagði að þessi stefna sé frábær, þörf og mikilvæg og finnst að það eigi að koma til móts við alla nemendur. Tinna sagði þó að það þurfi að fara að kafa aðeins ofan í þessa stefnu betur og reyna að útfæra hana betur út frá því skólakerfi sem er á Íslandi í dag.

Ég meina, við erum með bekkjakerfi í öllum grunnskólum landsins, hvort sem það er samkennt fimmti til sjöundi bekkur eða eitthvað svoleiðis, eða bara tíundi bekkur einn og sér og það bara virkar ekki að vera með 20 - 25 nemendur og ætla að sjá um alla og koma til móts við þarfir allra til fulls og vera einn kennari. Það bara er ekki svoleiðis. Ég held að þetta sé bara eitthvað dæmi sem því miður gengur ekki upp (Tinna).

Hrefna reynir eftir bestu getu að hafa öll verkefni uppsett á þann veg að allir nemendur geti unnið þau. Hrefna nefndi sem dæmi að ef hún er með

verkefni fyrir nemendur í fimmta bekk að þá leggur hún sama verkefnið fyrir alla en er með ólíkar aðferðir sem henta nemendum. Hrefna er hlynnt því að mæta eigi þörfum allra nemenda en segir að það sé erfiðara gert en sagt.

Við erum með mjög fatlaðan nemanda sem að mínu mati hefur ekkert að gera í þessum skóla, ekki neitt. Það er fjölmennt teymi í kringum þennan eina nemanda og nemandinn hvorki sér né heyrir. Nemandinn er samt sem áður í skólanum og teymið rúntar með hann um skólann. Það er það eina sem þessi nemandi gerir (Hrefna).

Það er upplifun Hrefnu að það sé til of mikils ætlast af öllum grunnskólanum óháð því hvort að það séu kennarar eða stuðningsfulltrúar og of miklar kröfur séu gerðar á starfsfólk.

Mér finnst þessi stefna hljóma ótrúlega fallega og flott á pappír, en mér finnst bara ekki vera hægt að framfylgja þessu. Það eru hvorki til peningar né til þess að hafa allt þetta starfsfólk í vinnu (Hrefna).

Kári er í teymi með öðrum umsjónarkennara, einum stuðningsfulltrúa og svo er sérkennari sem er á unglíngastigi. Kári telur að þeir nemendur sem hafa mestar sérþarfir sé haldið of langt frá hinum nemendum í skólanum. „Þau eru í sér rými og eru með sér dagskrá og hitta ekki jafnaldra sína“ (Kári, kennari í Kvikuskóla).

Kári telur það afar mikilvægt að hafa skýrar skilgreiningar um hvaða nemendur tilheyri sérdeild og hverjir ekki. Breiddin inni í bekknum er til staðar og ekki eru allir nemendur séu á sama stað í námi eða getu, en skýrari skilgreiningar þurfi að vera um nemendur í sérdeild. Kára finnst stefnan um skóla án aðgreiningar ganga allt í lagi á sínum vinnustað og segir það vera vegna þess að hann taki bara daginn í dag og gerir næsta dag það sem honum finnst passa. Kári telur mikilvægt að vera ekki of fastheldinn og ferkantaður heldur meira sveigjanlegur og opinn og segir það vera út af skóla án aðgreiningar.

Mér finnst þetta vera góð hugmynd, já. Í þeim skólum sem ég hef verið að vinna finnst mér þetta vera að sleppa til. Eitthvað sem er allt í lagi. Er þetta fullkomlega gert? Nei, alls ekki. Gengur þetta? Já. Ætti að gera þetta öðruvísi? Já (Kári).

Af 20 nemendum eru 14 sem þurfa aðlagað námsefni og aukinn stuðning í námi en Björk sagði að það þurfi að huga að öllum nemendum. Af þeim 20 nemendum sem Björk kennir þarf hún að hafa 15 nemendur á bak við eyrað til þess að allt gangi upp. Björk sagði að hún þurfi að halda þeim við efnið og hugsa fyrir öllu þó að ekkert sé að.

Skóli án aðgreiningar er rosa fallegt á blaði, en þú veist það er ekki þannig. Auðvitað reynir maður alltaf, maður skipuleggur fyrir hópinn en þarf alltaf að búta niður fyrir þennan. Maður er alltaf að aðgreina. En virkilega fötluð börn, sem að þurfa algjörlega manninn með sér, maður spyr sig, hvað græða þau á því að vera alltaf inni í svona stórum hópi? (Björk).

Björk sagði að í umsjónarhóp hennar sé nemandi sem missir iðulega stjórn á sér og þarf þá að fara út úr kennslustofunni og Björk finnst það erfiðar aðstæður að eiga við og ítrekar að stefnan sé falleg á blaði en erfið í framkvæmd. Í Tindaskóla er reynt að fá sérkennara frekar inn í bekkinn heldur en að taka nemendur út úr bekk. Björk finnst það ekki skila jafn miklum árangri og þegar nemendur eru teknir út úr tíma og segir það vera bæði léttir fyrir kennarann að sérkennarinn taki ákveðna nemendur út og það sé einnig betra fyrir þá nemendur að vera í minni hóp þar sem þetta eru oft nemendur sem trufla. Aðspurð að því hvernig sé verið að fylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar á vinnustað Bjarkar kvaðst hún ekki vera viss en telur að allir séu að gera sitt besta, en ítrekar að stefnan sé falleg á blaði en virkar ekki í kennslustofunni.

Ef við förum að fá inn verulega skert börn, af því að þau eiga rétt á einhverju. Ég er ekki sérkennari, ég er ekki þroskaþjálfari. Ég meina, eins og með einn dreng sem kom, ég er ekki með menntun til þess að mæta honum. Auðvitað á ég að mæta honum, hann er nemandi minn. En samt fæ ég einhvern annan stuðningsfulltrúa eða annan aðila til að vera með honum. En það er alltaf í mínum höndum að vera einhvers konar leiðtogi (Björk).

Viðhorf og þekking stuðningsfulltrúa

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á viðhorfi og þekkingu stuðningsfulltrúa á menntastefnunni og rýnt verður í reynslu af starfi þeirra.

Þegar að Kolbrún sótti um núverandi starf átti hún að vera stuðningsfulltrúi fyrir einn nemanda á miðstigi og fylgja honum í skólanum. Sá nemandi skipti um skóla og er Kolbrún því almennur stuðningsfulltrúi sem deilist niður á þrjá bekki á miðstigi. Kolbrún er að hjálpa til og er til taks fyrir kennarann. Í kennslustundum hjálpar hún nemendum sem þurfa hjálp og sinnir einnig gæslu í frímínútum. Kolbrún er ekki viss um heildar nemendafjölda árgangsins en telur að það séu tveir nemendur sem eru með sérþarfir. Kolbrún þekkir ekki stefnuna um skóla án aðgreiningar og náði þar af leiðandi ekki að tileinka sér vinnuhætti sem samræmast stefnunni þegar að hún byrjaði í núverandi starfi. „Þegar að kom að fyrsta starfsdeginum að þá var allt í einu byrjað að tala um einhverja stefnu og ég var alveg lost. Ég bara vissi ekkert hvað fólk var að tala um“.

Þegar leið á skólaárið var Kolbrún oft beðin um að taka nemanda fram og hjálpa honum þar vegna þess að hann gat ekki verið inni í kennslustofu með samnemendum sínum. Engin aðstaða var til þess í Tindaskóla og var Kolbrún á borði á ganginum þar sem annað starfsfólk og nemendur voru að labba framhjá.

Fyrsti nemandinn sem Kolbrún var stuðningur fyrir var ósáttur við að fara út úr kennslustundum og námslega var það ekki heldur gott. „Hann lærði ekkert betur frammi heldur en inni í kennslustofunni og honum fannst það óþægilegt. Ég sá það alveg á honum“. Eftir að sá nemandi flutti í burtu var annar nemandi sem Kolbrún var ítrekað beðin um að fara fram með, sá nemandi elskaði athyglina á ganginum og fannst gaman að tala við fólkið frammi en lærði aftur á móti ekki mikið.

Kolbrún vissi ekki í byrjun til hvers var ætlast til af henni í starfi sem stuðningsfulltrúi. Kolbrún sagði að það sé raunhæft að sitja í kennslustund og hjálpa nemendum en telur að það sé óraunhæft að taka nemendur fram og sinna hlutverki kennarans og kenna frammi. Kolbrúnu finnst það koma of oft upp að hún sé beðin um að fara fram með nemanda og sjá um kennslu og upplifir að kröfurnar sem settar séu á sig eru afar óraunhæfar.

Orri er einnig stuðningsfulltrúi í Tindaskóla líkt og Kolbrún. Orri hefur ekki lokið menntun en er í kennaranámi. Orri hefur starfað í fjögur ár í Tindaskóla. Orri fylgir nemanda sem á við agavandamál að stríða og helsta hlutverk Orra er að styðja nemandann í að skilja verkefni sem hann er að vinna sem og að passa að nemandinn springi ekki í samskiptum við aðra nemendur. Í skólastofunni sem Orri starfar eru 23 nemendur og þar af eru fjórir til fimm nemendur sem þurfa aukinn stuðning í námi. Stefnan um skóla án aðgreiningar var ekki kynnt fyrir Orra þegar að hann hóf störf í Tindaskóla og þurfti hann sjálfur að kynna sér hana í grófum dráttum. Orri leggur áherslu á að í Tindaskóla leggur starfsfólk sig fram um að þjóna þeim nemendum eins og þau mögulega geta innan skólastofunnar og eru ekki að taka út úr aðstæðum nema þörf sé á því eða ef nemendur sækjast eftir því. Nemendur eru alltaf á sínum eigin forsendum inni í skólastofunni. Orri telur samt sem áður að menntastefnan um skóla án aðgreiningar sé ekki að virka sem skyldi. „Stefnan er rosalega góð á

pappír. Pælingarnar á bak við stefnuna eru fallegar og rómantískar. Að skólinn á að henta öllum nemendum og allt það. En í raun virkar það ekki“.

Viðhorf þroskaþjálfara

Sunneva telur að menntastefnan um skóla án aðgreiningar sé frábær og sagði að það væri dásamlegt ef stefnan myndi virka í nútímasamfélagi. Sunneva telur að það sé svo margt sem þurfi að hugsa um vegna þess að fötluð börn eru mjög ólík sem og öll börn. Sunneva telur að það sé ábótavant og ekki sé nægilega gætt að smáatriðum.

Það eru náttúrulega bara ennþá sérdeildir þar sem fötluð börn sækjast í, það er ennþá verið að aðgreina börnin frá almennri kennslu. Ég held að það sé líka bara launin hjá öllum þessum starfsmönnum hvort sem þeir eru kennarar eða þroskaþjálfar. Ég held að fólk sé ekki að sækjast í eins og bara dagvinnu. Þroskaþjálfar sem dæmi eru ekki með góð grunnlaun og þá fara þeir frekar í vaktavinnu til þess að fá launin sín. Það bara vantar fólk og það vantar fagmenn (Sunneva)

Sunneva telur að ekki sé verið að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar á Norðurlandi og það sé ekki vegna áhugaleysis heldur stafi það meðal annars vegna skort á fagmenntuðu fólki. „Eins og stuðningsfulltrúar í bekkjum, það er svo ótrúlega oft bara skólakrakkar. Eins og ég var bara sjálf, ég áttaði mig engan vegin á því hvað þyrfti að gera til þess að börnunum myndi líða vel í skólanum“.

Rúrik starfar í Jöklaskóla sem er sérúrræði fyrir börn sem af einhverjum ástæðum geta ekki stundað nám í sínum hverfis-skóla. Rúrik minnst á í viðtalinu að oft þegar að börnin fara í þennan litla skóla, sem er síðasta björg þessara barna, fari þau að blómstra. „Helsingurinn af ávinningnum er það að komast í minna umhverfi að mínu mati“.

Vinnustaður Rúriks er ekki í anda menntastefnunnar um skóla án aðgreiningar en hann þekkir stefnuna og gildi hennar þó vel. Að mati Rúriks er stefnan mikilvæg en telur þó að í sumum tilvikum sé aðgreining góð fyrir sum börn og nefnir þar að sum börn eiga erfitt með að vera inni í stórum bekk og að áreitið sé of mikið. Það sé ekki við stefnuna eða kennara að sakast heldur starfs- og námslegt umhverfi sem er í grunnskólum landsins.

4.2 Sérfræðipækking í grunnskólastarfi

Í þessum kafla verður farið yfir þemað sérfræðipækking. Þeir þættir sem falla þar undir eru þverfaglegt teymi, þækking á sérþörfum, fjármagn, nám og reynsla.

Allir þátttakendur voru sammála um að verulegur skortur sé á þverfaglegu teymi í grunnskólastarfi, bæði til stuðnings við kennara sem og nemendur. Í þessum kafla verður fjallað um hvers konar sérfræðipækkingu þátttakendur telja nauðsynlega í grunnskólum landsins til þess að hægt sé að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar að fullu. Að mati Aldísar er verulegur skortur á sálfræðipjónustu í grunnskólum landsins.

Ég myndi vilja að það væri bara sálfræðingur á vegum sveitarfélagsins. Sveitarfélagið myndi bara ráða sálfræðing í 50% starf þó að það séu svona fáir nemendur, það er gríðarleg þörf, alveg svakaleg þörf. Bara 100%. Það er það sem vantar, það er sálfræðipjónusta (Aldís).

Kári tók í sama streng og Aldís og nefndi að þörf sé fyrir sálfræðinga í grunnskólum landsins. Að mati Kára vantar meiri breidd af starfsfólki á hans vinnustað.

En það sem að ég myndi vilja og meira af sálfræðingum, iðjuþjálfurum, þroskaþjálfum og fleirum. Ég vil fá meiri breidd af þannig starfsfólki sem kemur inn og er með meira úrslitavald og tekur ákvarðanir með manni.

Það er svona það sem mig hefur langað mest til þess að sjá frá því að ég byrjaði að kenna (Kári).

Þegar að Kári var spurður að því hvað hann telur ábótavant í skólastarfi varðandi nemendur með námsörðugleika minnst hann aftur á þverfagleika í starfsmannahóp sínum vinnustað. Kári nefndi að það starfi sérfræðingar á skrifstofum fræðsluviðs en telur að þeir séu of langt í burtu. Að mati Kára myndi hann vilja hafa sérfræðingana í byggingu skólans og þar með betra aðgengi að þeim.

Tinna sagði í viðtalinu að hún skynjaði það að ekki sé til nægt fjármagn til þess að mæta þörfum og óskum kennara. Þegar hún var beðin um að nefna dæmi sagði hún eftirfarandi:

Við viljum til dæmis auka, við höfum talað rosalega mikið fyrir því að fá inn iðjubjálfa eða þroskabjálfa inn með okkur [teymið] í kennsluna eða vera að minnsta kosti innan veggja skólans. Það bara... er ekki í boði. Ég veit ekki hvað ætti að vera annað en bara kostnaður sem stendur þar í vegi (Tinna).

Þegar Tinna var spurð hvort að hún telji þörf á því að fá inn fleiri fagaðila með ólíkan bakgrunn í kennslustofuna varaði hún játandi. Tinna bætti við að annað hvort þurfi fleiri fagaðila inn í kennslustofuna eða fleiri fagaðila inn í skólann. Á vinnustað Tinnu starfa tveir námsráðgjafar og Tinnu þykir gott að hafa tvo aðra fagaðila fyrir utan sérkennarana en undirstrikar aftur að upplifun hennar er sú að vöntun er á starfsfólki með breiðari sérþekkingu. „Mér finnst vanta, mér finnst vanta bæði iðjubjálfa og þroskabjálfa inn í skólann. Af því að þetta er það stór skóli að það veitti alls ekki af því”. Tinna nefndi sem dæmi að í sumum tilfellum eru erfiðir nemendur annaðhvort með miklar sérþarfir eða nemendur sem þurfa að hafa einhvern með sér alltaf.

Þá myndi ég vilja sjá að skólinn ráði inn fagaðila, faglærðan aðila, í staðin fyrir aðeins stuðningsfulltrúa. Af því að þetta er bæði fyrir nemandann og fyrir starfsmanninn. Það er ekkert hverjum sem er bjóðandi að vera settur í þessa stöðu, hvorki barni né starfsmanni (Tinna).

Tinna kvaðst þó þakklát fyrir störf stuðningsfulltrúa og telur að þeir séu mikilvægur þáttur af skólastarfinu en segir að þeir séu ekki fagmenn og hafi ekki þekkingu né menntun til þess að leysa þau verkefni sem geta komið upp.

En það er rosalega þægilegt fyrir kennara að biðja stuðningsfulltrúa að fara fram með þessu tiltekna barni, en auðvitað er það bæði skilvirkara og markvissara upp á framtíðina að kennarar myndu taka það á sig. Eða eins og ég segi enn og aftur, að fagaðilar væru ráðnir inn í starfið (Tinna).

Að mati Hrefnu hljómar stefnan fallega á blaði líkt og aðrir viðmælendur hafa einnig sagt, en finnst ekki vera hægt að framfylgja stefnunni að fullu og nefnir þar skort á fjármagni til þess að hafa fagfólk í vinnu sem sé grundvöllur þess að mæta börnum með sérþarfir. Hrefna upplifir að kröfur sem settur eru bæði á kennara og stuðningsfulltrúa séu of miklar. Hrefna nefndi einnig að í kennaranáminu hafi hún hvorki öðlast þekkingu né reynslu til þess að mæta þessum börnum og að reynslan og þekkingin komi ekki fyrir en á vettvang er komið. Á vinnustað Hrefnu starfa tveir sérkennarar en enginn námsráðgjafi. Hrefna er hlynnt stefnunni og er sammála því að kennari eigi að mæta þörfum allra nemenda en telur það vera erfiðara gert en sagt og nefnir þar ein af ástæðum að hinn almenni kennari hafi ekki þá þekkingu sem þurfi. Hrefna nefnir að áður fyrir fylgdu allir nemendur sömu námsáætlun en í dag sé þetta orðið breytt og of margar námsáætlanir. Hrefna var sú eina sem minntist á að það sé þörf fyrir nýbúakennslu, bæði fyrir nemendur og foreldra sem flytja til Íslands frá öðru landi og tala ekki íslensku. Hrefna nefndi að á hennar vinnustað sé móttökuáætlun fyrir börn af erlendum uppruna en nefnir að það lendi alltaf á umsjónarkennurunum að sjá um að áætluninni sé framfylgt og að ekkert

teymi sé til staðar til að grípa þessi börn. Björk tók í sama streng og Hrefna og Aldís og nefndi aukið fjármagn sem og sálfræðing þegar hún var spurð hvaða þjónustu hún telji að vanti inn í grunnskóla landsins. „Það þarf sálfræðing inn í skólann og þroskajálfa og það þarf að mæta þessu einhvern veginn. Miðað við allt sem við eigum að gera að þá þarf að koma eitthvað á móti líka”.

Að mati Bjarkar þarf aukið fjármagn til þess að geta ráðið inn bæði fleiri kennara og starfsfólk með breiðari og víðtækari sérfræðipækkingu, eins og sálfræðing og þroskajálfa og nefnir þar að það þurfi að minnka nemendafjölda í bekkjum, bekkir eru orðnir of stórir og nefnir að Covid-19 hafi sýnt það að 15 nemendur í bekk væri gott. Björk telur að með því að hafa færri nemendur í bekk, verði minna áreiti og kennarinn nær að sinna nemendum betur og koma til móts við þá.

Orri telur stefnuna ekki vera að virka sem skyldi og nefndi aðal ástæðu þess vera skort á fjármagni í grunnskólana. Orri telur að reynt sé að framfylgja stefnunni eftir bestu getu í Tindaskóla. Orri nefndi að það sé mikið af stuðningsfulltrúum en ekki nægileg sérfræðiaðstoð innan grunnskóla almennt.

Skólinn er ekki með aðgengi að sálfræðingum sem dæmi. Það er námsráðgjafi sem nemandi minn hefur stundum þurft að leita til. En þá klárlega, ef þetta á að virka jafn vel og ætlast er til að þá þarf aukið fjármagn. Það þyrfti að ráða að minnsta kosti sálfræðing í 50% starf. Við þurfum að nálgast nemendur betur á þeirra forsendum ef þeir eiga að fá að vera í skólanum á eigin forsendum (Orri).

Það þyrfti aukinn stuðning og einnig að taka tíma yfir skólaárið til þess að þjálfa upp stuðningsfulltrúa að mati Orra. Hann nefndi sem dæmi að hann hafi aldrei farið á námskeið varðandi agavanda og hvernig sé best að eiga við slíkan vanda og nefnir að stuðningsfulltrúar eru mikið að eiga við agavanda hjá nemendum. Þegar að Orri hóf störf á sínum vinnustað fékk hann ekki kynningu

á menntastefnunni um skóla án aðgreiningar, einstaklingsmiðuðu námi né sérþörfum sem nemandi sem hann átti að fylgja hafði. Hann hafði enga hugmynd um hvað hann væri að fara út í og vissi ekki hvers væri ætlast til af honum sem stuðningsfulltrúi. Orri nefndi að ef til staðar væri sterkt námsráðgjafateymi og sálfræðingur innan grunnskólans gætu stuðningsfulltrúar leitað til þeirra þegar upp koma agavandamál nemenda og nefnir þar að stuðningsfulltrúar hafa hvorki þekkingu né menntun til að sinna slíkum atvikum. Orri telur sig ráða við þau verkefni og kröfur sem settar eru á hann núna en ekki í fyrstu. Að mati Orra eru mörg verkefni sem er ætlast til að stuðningsfulltrúar sinni óraunhæf og nefnir þar að hann njóti góðs af kennaranámi sem hann sinnir meðfram vinnu. Margt af því sem hann lærir í kennaranáminu nýtir hann sér í vinnunni og má þar helst nefna hugmyndir að námsefni og hvernig sé best að eiga við nemendur. Orri nefndi einnig að töluverður munur sé á launum kennara og stuðningsfulltrúa en hlutverk þeirra eru oft lík og bæði kennarar og stuðningsfulltrúar sinna oft svipuðu, ef ekki sama starfi í vinnunni.

Mér finnst vera rosalega mikið sem er ætlast til þess að ég sé að gera sem fer að nálgast kennarastarfið án þess að það séu laun á bakvið það. Þetta er ekki spurning um færni í mínu tilfelli heldur hvað fæ ég fyrir það sem ég er að gera (Orri).

Þroskaþjálfí kemur tvisvar yfir skólaárið á vinnustað Orra til þess að sjá hvernig gengur og kemur með ábendingar en lítil vinna eigi sér stað þar sem þroskaþjálfinn kemur sjaldan. Nemendur Orra fara úr skóla til þess að sækja iðju- og þroskaþjálfun og telur Orri að betur myndi ganga ef sú þjónusta væri staðsett innanhúss. Sunneva telur að mikilvægt að það sé faglegt teymi sem starfi í grunnskólum til þess að öll börn geti verið í sínum skóla en þurfi ekki að sækja aðra skóla sem eru með sérdeildir. Sunneva nefndi að þroskaþjálfar og

kennarar eru með ólík viðhorf. Þroskaþjálfari þekkir betur inn á þarfir barna með sérþarfir og hvað þarf til svo að börn með ýmsar fatlanir geti lifað sem bestu lífi og að þeirra upplifun sé ekki minna virði en hjá öðrum nemendum eða öðru fólki. Að mati Sunnevu væri æskilegt að þroskaþjálfari gæti unnið með umsjónarkennara og hjálpað til að öllu leyti. Sunneva telur stuðningsfulltrúa afar mikilvæga í skólastarfi og sérstaklega fyrir börn með sérþarfir en nefnir að starf stuðningsfulltrúa sé erfitt og að þetta sé ekki fyrir hvern sem er. Stuðningsfulltrúar taka börn út úr tíma eða aðstæðum, geta hlustað á lestur og þess háttar. Sunneva hefur séð mörg dæmi þess að stuðningsfulltrúar séu oftast en ekki ungt fólk með litla sem enga reynslu og nefnir að það sé auðvelt að komast að í starf sem stuðningsfulltrúi þar sem ekki eru gerðar kröfur um menntun né reynslu. Bæta þurfi starfslýsingar og kröfur fyrir stuðningsfulltrúa starfið í heild sinni og telur hún að fólk með fagþekkingu myndi skila betri árangri, bæði fyrir nemendur og kennara.

Ég veit til þess að einhverjir stuðningsfulltrúar voru með menntun á bakinu þegar að ég vann í grunnskóla en þá voru þeir dýrari starfsmenn fyrir sveitarfélagið. Sveitarfélagið sem ég starfa í er á hausnum og það vita það allir. Ég man að ég fékk starf í staðin fyrir einstakling sem var með menntun, eða fékk stöðu sem að ég vildi í staðin fyrir menntaðan einstakling. Ég var 22 ára þá (Sunneva).

Rúrik nefndir að nám þroskaþjálfara og kennaranám sé ólíkt að því leytinu til að kennaranám leggi frekar áherslur á námslegu hliðina en nám þroskaþjálfara leggi ríkari áherslur á þarfir einstaklingsins. Rúrik telur að ekki sé hægt að halda úti skólastarfi þar sem mæta á öllum nemendum ef þekking á sérþörfum sé ekki til staðar. Starf þroskaþjálfara er fjölbreytt og snúi mestmegnis um að láta einstaklingnum líða vel. Rúrik telur að annað hvort þurfi að ráða inn starfsfólk með breiðari fagþekkingu þar sem ólík sjónarmið mætast eða þá að efla þurfi kennaranám á þann veg að sérþarfir nemenda fái aukið vægi.

4.3 Úrræði og úrræðaleyfi

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á þemanu Úrræði og úrræðaleyfi. Í viðtölunum töluðu þátttakendur um samskipti við foreldra, samskipti við stjórnendur, yfirsýn stjórnenda og ábyrgð kennara.

Að mati Tinna þarf að setja skýrari mörk bæði varðandi hlutverk stuðningsfulltrúa og hlutverk kennara til þess að báðir aðilar viti til hvers sé ætlast til af þeim. Að mati Tinna ætti að skerpa á þessu í upphafi skólaárs.

Það þyrfti kannski að afmarka og setja skýrari mörk, bæði um hlutverk kennara og stuðningsfulltrúa þannig að báðir aðilar eru með það á hreinu hvers sé ætlast til af þeim og hverju kennari á til dæmis að verkstýra. Af því að það eru ekki allir kennarar sem verkstýra stuðningsfulltrúum og þetta er kannski eitthvað sem deildarstjórar eiga að gera (Tinna).

Tinna bætti við að sumir kennarar í Tindaskóla telja sig ekki vera yfirmann stuðningsfulltrúa og benda á deildarstjóra en deildarstjóri bendir á að kennarinn sér um bekkinn og kennsluna og á þar af leiðandi að verkstýra stuðningsfulltrúa inni í kennslustund.

Björk nefndi að hennar helstu áskoranir í starfi sem kennari sé meðal annars foreldrasamskipti og nefndi að stærsta vandamál í íslenskum grunnskólum í dag séu foreldrasamskiptin. Reynsla Bjarkar af foreldrasamstarfi hefur hingað til verið góð en nefndi að foreldrar eru jafn misjafnir eins og nemendurnir. Foreldrar barna með sérþarfir eru samstarfsfús og vilja að allir hjálpist að með barnið en Björk hafði aðra sögu að segja um foreldra barna þar sem grunur er á greiningu af einhverju tagi. Þeir foreldrar ganga hart að því að það verði eitthvað gert þó að ekkert sé hægt að gera fyrr en barn er komið í þriðja bekk. Lang flestir foreldrar eru þakklátir og samvinnuþýðir en mjög stór hópur foreldra finnst sjálfsagt mál að allt sé gert fyrir þeirra barn. Björk telur

að rödd foreldra sé mjög sterk í samfélaginu og foreldrar telja sig og börnin sín eiga mikinn rétt á allskonar þjónustu. Björk nefndi að hún hafi reynt að útskýra fyrir foreldrum að ef grunur er um lesblindu er oft ekki brugðist við því fyrr en nemendur koma í þriðja bekk. Þá hafa foreldrar barið í borðið og verið frekir að mati Bjarkar.

Það er alveg ótrúlegt hvað foreldrar ganga hart að því að það verði eitthvað gert, að maður segi þetta að þá er barið í borðið aftur og aftur og sumir foreldrar eru bara frekir (Björk).

Hrefna er faggreinakennari og er þar af leiðandi í litlum samskiptum við foreldra en var sammála Björk og nefndi einnig að foreldrar séu frekir. „Foreldrar sem eiga börn með sérþarfir eru frekustu foreldrar sem að ég hef nokkurn tíman kynnst“.

Hrefna nefndi dæmi þess að fatlaður nemandi á vinnustað hennar og foreldrar hans fara fram á að hann sé í vistun yfir sumarið og aðra daga þegar að aðrir nemendur eru ekki í skólanum. Foreldrar þessa nemanda telja sig eiga rétt á ýmiskonar þjónustu. Aldís hefur ólíka upplifun og nefndi að foreldrasamskipti hafa alltaf gengið vel .

Foreldrasamskipti hafa alltaf gengið vel hjá mér og ég veit að mörgum finnst það vera gríðarleg áskorun, og það er það náttúrulega. Ég held að ég hafi bara alltaf verið ótrúlega heppin. Númer 1,2 og 3 er það að nemendur fái það sem þeir þurfi (Aldís).

Upplifun Kára af foreldrasamstarfi er svipuð og upplifun Aldísar. Reynsla Kára er enn sem komið er góð og telur mikilvægt að kennarar sýni foreldrum að þeir séu að reyna að gera sitt besta.

Við erum alltaf að reyna og þau finna alveg að ég er að reyna. Ég held að það haldi þeirra góðvild gagnvart mér gangandi. Ég er alltaf að reyna, ég næ ekki alltaf að gera allt sem ég vil gera og það sem þau vilja að ég geri.

En ég hef samt aldrei misst það í neina ósát og við höfum alltaf fundið einhvern veg þar sem allir eru sáttir (Kári).

Reynsla Tinnu af foreldrasamstarfi er misjöfn og nefndi hún að sumir foreldrar eru ofboðslega þakklát fyrir allt sem hún gerir og finnst skólinn standa sig vel en aðrir foreldrar krefjast meira af skólanum og vilja sjá eitt og annað öðruvísi gert. Foreldrar koma ekki með uppástungur eða úrlausnir heldur vilja frekar fá að vita nákvæmlega hvað er gert og biðja oft um að þörfum barna þeirra sé mætt meira eða betur. Tinna nefndi einnig að foreldrar átta sig oft ekki á að álagi sem fylgir kennarastarfinu og sýni því ekki alltaf skilning.

Reynsla Orra af foreldrasamstarfi er góð. Orri hefur fengið að sitja bæði foreldrasamtöl og foreldrafundi. Foreldrarnir hafa verið ánægðir með störf Orra og Orri nær vel til þeirra.

Ég hef setið ýmist foreldrasamtöl og svoleiðis og það hefur alltaf gengið mjög vel. Foreldrarnir hafa verið ánægðir með mín störf og ég næ vel til foreldra. Ég hef átt mjög gott samband við þá og mér hefur alltaf verið tekið mjög vel inn í fjölskyldutengsl þeirra nemenda sem ég hef verið með (Orri).

Kolbrún hefur aðra reynslu af foreldrasamstarfi en Orri og hefur aldrei hitt foreldra þeirra barna sem hún hefur verið stuðningur fyrir og lýsti því að hún viti ekki hvort að foreldrarnir séu ánægðir með hennar störf. Kolbrún nefnir að það hafa verið fundir með foreldrum barna sem hún hefur verið stuðningur fyrir en hún hafi ekki verið boðið á neina fundi og upplifir að það sé ekki mikill tilgangur með starfi hennar.

Ég hitti aldrei foreldra barnsins sem ég átti upphaflega að þjónusta. Ég hef ekki hitt neina foreldra. Til dæmis var einhvern tíma fundur með foreldrum barna sem ég var með í stuðning og ég var ekki boðuð á þann fund. Og þá upplifði ég mig eins og það sé enginn tilgangur með vinnunni minni (Kolbrún).

Yfirmenn Aldísar eru afar sveigjanlegir þegar hún kemur með uppástungur varðandi nemendur sína og mætir ekkert nema góðvild og skilning af hálfu stjórnenda á sínum vinnustað. Alltaf er tekið vel í hennar beiðnir. Ekki eru reglulegir fundir með skólástjórnendum og foreldrum heldur eru að jafnaði fjórum sinnum á önn í venjulegu árferði fundir með foreldrum nemenda barna með sérþarfir. Ef eitthvað kemur upp á hringir Aldís beint í foreldra en nefnir að það komi afar sjaldan fyrir. Upplifun Bjarkar er ekki sú sama og hjá Aldísi. Björk upplifir skilning frá stjórnendum en nefnir að þó að stjórnendur hafi eitt sinn verið kennarar á gólfinu að þá séu þeir fljótir að gleyma. Að mati Bjarkar eru stjórnendur ekki nægilega inni í málum allra barna og geri sér ekki fyllilega grein fyrir stöðu allra nemenda, þetta eru meira upplýsingar á blaði í einhverjum gagnagrunni en ekki almenn vitund.

En stjórnendur eru stjórnendur og við erum á gólfinu og ég held að það gleymist svolítið fljótt. Þó að stjórnendur hafi verið kennarar á gólfinu að þá eru þeir fljótir að gleyma (Björk).

Upplifun Bjarkar er sú að stjórnendur eru fjarlægir og vita ekki hvað er í gangi. Björk nefndi að stundum kalli hún eftir aðstoð þegar að nemandi hafi misst stjórn á sér og stjórnendur geri sér ekki fyllilega grein fyrir stöðu einstakra nemenda.

Og svo kallar maður eftir hjálp, þá er einhver sem er algerlega að missa stjórn á sér og þá kemur frá þeim: já þetta er svona (Björk).

Björk nefndi að stjórnendurnir á hennar vinnustað séu faglegir og að gera sitt besta en það þyrfti að skipta skólástjórastarfinu í tvennt, einn einstaklingur sem sér um rekstur og svo annar einstaklingur sem sér um faglega þáttinn af starfinu. Hrefna hefur ekki sömu upplifun og Björk og nefnir að hún mæti mjög miklum skilning á sínum vinnustað og allar hugmyndir sem hún kemur með er

vel tekið í og hlustað, mikill sveigjanleiki og skilningur af hálfu stjórnenda. Stjórnendur á vinnustað Hrefnu eru inni í málum nemenda og eru ekki fjarlægir. Að mati Kára eru skólastjórnendur á hans vinnustað mjög jákvæðir í garð stefnunnar og taka öllum hugmyndum og ábendingum vel.

Helsti kostur og helsti galli stjórnenda skólans er sá að þeir segja já við lang flestum ábendingum og hugmyndum. Það er kostur að stjórnendur séu allir af vilja gerðir til þess að bæta og laga en það er líka galli þar sem þeir segja já við of mörgum verkefnum og breytingum (Kári).

Tinna hefur svipaða reynslu og Björk og nefndi að ekki sé tekið vel í hennar beiðnir og nefnir að oft fái hún bara þvert nei. Tinna nefndi að hún hafi beðið um auka aðstoð, stuðningsfulltrúa, þroska- eða iðjuþjálfara og fengið nei frá stjórnendum skólans. Að mati Tinna eru stjórnendur fjarlægir og alls ekki sýnilegir í skólanum og erfitt er að ná á þeim. Tinna nefndi að hana langi til þess að stjórnendur séu sýnilegri í skólastarfi, komi oftar í kennslu. Tinna nefndi í starfsþróunarviðtali að henni þætti stjórnendur vera fjarlægir og það sé erfitt að nálgast þá og einnig að hennar teymi þyrfti aukinn stuðning. Stjórnendur þökkðu fyrir ábendinguna en ekki var unnið úr henni. Bæði Tinna og Björk hafa nefnt það að nemendur þeirra vita ekki hver sé skólastjóri skólans og nemendur halda oft að ritarinn sé skólastjórinn.

Orri upplifir að hann mæti miklum skilning af hálfu kennara þegar að hann kemur með uppástungur varðandi námsefni og nálgun en hefur ekki sömu sögu að segja af stjórnendum skólans. Orri telur stjórnendur vera mun stífar en kennara og nefnir að ekki mikill sveigjanleiki sé til staðar af þeirra hálfu. Skólastjórnendur eru verulega fastir á því að stuðningsfulltrúar eiga hvorki að sinna né skipuleggja kennslu. Orri nefndi einnig að ætlast er til að hann leiti til stjórnenda ef upp kemur ágreiningur milli nemenda en segir það hægara sagt

en gert að ná á stjórnendum og nefnir að erfitt sé að nálgast þá í skólanum, hann viti aldrei hvar þá er að finna.

Reynsla Kolbrúnar er ekki sú sama og reynsla Orra og upplifir hún að ekki sé hægt að leita til skólastjórnenda og upplifir að ekki sé tekið mark á því sem hún leggi til. Það hafi of oft komið fyrir að Kolbrún fari til stjórnenda með hugmyndir eða uppástungur en ekki sé hlustað á hana. Umsjónarkennarar hafa þá farið til stjórnenda með svipaðar, ef ekki sömu uppástungur og frekar tekið mark á því. Kolbrún nefndi dæmi þar sem nemandi hafi sýnt henni mikla óvirðingu og hún hafi svarað fyrir sig. Kolbrún vissi ekki að það mætti ekki og baðst afsökunar á því en upplifði eins og stjórnendur væru alltaf að taka það upp. Í kjölfarið upplifði Kolbrún mikið óöryggi í starfi og lýsti því hvernig sjálfstraust hennar lækkaði. Stjórnendur voru frekar að setja út á hennar störf, frekar en að leiðbeina eða hrósa. Kolbrún segir að í dag ef eitthvað komi upp á hafi hún engan að leita til og þori ekki að leita til stjórnenda og sleppi því. Að mati Kolbrúnar er það erfitt að burðast með.

Aldís talaði um að andleg líðan nemenda almennt sé ekki nægilega góð og biðlistar eftir sálfræðiaðstoð og greiningum séu of langir. Aldís tekur eftir að margir af hennar nemendur eru að kljást við kvíða. Orra og Kolbrún hafa ólíka upplifun af starfi sínu sem stuðningsfulltrúar og einnig ólíkar upplifanir hvað varðar samskipti en það hafa kennararnir einnig. Aldís hefur kennt í 17 ár og hefur aldrei starfað með stuðningsfulltrúa. Kári starfar með stuðningsfulltrúa og telur að það sé gott samstarf og er ánægður með stuðningsfulltrúan sinn. Björk og Tinna hafa ólíka reynslu og nefnir Tinna að stuðningsfulltrúar séu auka kennarar og kynnir hún þá sem aðstoðarkennara en ekki stuðningsfulltrúa. Ástæða þess er sú að hún telur að nemendur beri meiri virðingu fyrir stuðningsfulltrúanum ef hann er kynntur á þann hátt. Að mati Tinnu ætti samt sem áður að efla nám stuðningsfulltrúa vegna þess að þeir eru að stórum hluta

líka kennarar. Björk hefur starfað með mörgum stuðningsfulltrúum og nefnir að í vetur sé í fyrsta sinn sem að hún þurfi ekki að verkstýra stuðningsfulltrúanum í einu og öllu heldur gangi hann í flest störf. „Eins og stuðningsfulltrúar eru frábærir að þá eru þeir stundum eins og auka nemandi“ (Björk).

4.4 Ágæti og áskoranir menntastefnunnar skóli án aðgreiningar

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á þemanu ágæti og áskoranir. Þeir þættir eru helstu áskoranir, ágæti, svigrúm og tímaleysi.

Þegar Tinna var er spurð að hvaða leyti hún telji að verið sé að framfylgja menntastefnunni á vinnustað hennar svarar hún að allir séu að reyna að gera eins vel og þeir geta. Hún minnst einnig á að á vinnustað hennar er starfsfólk og starfsmenn sem hafa ekki áhuga á stefnunni. „Ég held að tímaleysi sé bara eitt af því sem er að standa í vegi fyrir því að kennarar geti uppfyllt þarfir allra nemenda“.

Upplifun Tinnu er sú að henni þykir erfitt að vera með 26 kennslustundir á viku þar sem hún þarf að kenna og koma öllu námsefninu til skila á þeim tíma. Tinna er með fjölbreyttan hóp af nemendum sem eru á mismunandi stað námslega. Í hennar nemendahóp eru nemendur sem þurfa á auka aðstoð að halda, nemendur sem eru meðal námsmenn og svo líka bráðgera nemendur sem þarf einnig að huga að og vera með auka námsefni fyrir þá. Að mati Tinnu er erfitt að halda úti kennslu og fylgja eftir ákveðnu plani innan ákveðins tímaramma.

Kári talaði sama máli og Tinna. Að mati Kára gengur honum sjálfum vel að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar og telur það stafa af því að hann vinnur ekki langt fram í tímann heldur frá degi til dags en er þó með ákveðna

áætlun sem nær yfir skólaárið. Kári er stöðugt að breyta kennsluáætlun sinni og tekur mið út frá sínum nemendahóp og hvað honum finnst passa inn hverju sinni en minnst á að það væri martröð ef hann væri fastheldinn á áætlunina og ætlaði að fylgja henni eftir.

Mér finnst ganga allt í lagi með skóla án aðgreiningar, af því að ég vinn eins og ég vinn. Ég tek daginn í dag og ég geri á morgun það sem mér finnst passa við það sem ég gerði í dag vegna þess að ég held ekki í áætlunina. Ef ég ætla að halda í áætlunina að þá væri ég örugglega brjáláður (Kári).

Björk nær ekki að sinna öllum nemendum jafnt og segir að hana langi að setjast oftar niður hjá þeim nemendum sem sigla nokkuð ljúft í gegnum námsefnið og hrósað þeim en hún hafi ekki tók á því þar sem hún er of upptekin við að reyna að huga að nemendum sem hafa misst stjórn á skapi sínu eða koma nemendum af stað sem skilja ekki verkefni sem lögð eru fyrir sem og að halda nemendum við efnið. Að mati Bjarkar fer minnsti tíminn af kennarastarfinu í það að kenna og skipuleggja kennslu. Of mikill tími fer í fundi á hennar vinnustað og eru þeir að ýmsum toga, meðal annars skipulagsfundir og fundir í tengslum við agastefnur. Einnig er hún að fylla út pappíra og skjöl fyrir nemendur í greiningarferli og þarf að koma því áleiðis til geðlækna. Björk nefndi einnig að vinnudagur kennara sé langur, hún vinnur flesta daga frá átta á morgnana til fjögur á daginn en skuldi samt 40 mínútur á dag þar sem að hún þarf að skila annarsstaðar.

Þegar að Hrefna var spurð hvað hún telji vera hennar helstu áskoranir í starfi nefndi hún tímaleysi og sagði að hún hafi allt of lítinn tíma til þess að undirbúa kennsluna og nefndi að hana langar í fleiri skipulagsdaga þar sem að hún gæti undirbúið kennslu og hugað betur að öllum nemendum. Hrefna er á sömu skoðun og Björk og nær ekki að sinna öllum nemendum sínum jafnt og

nefnir að of mikill tími fari í að sinna nemendum með sérþarfir og hinir fá minni athygli. Að mati Hrefnu eru nemendur með sérþarfir að taka tíma af samnemendum sínum.

Já, mér finnst þeir taka tíma af þeim sem eru flokkaðir heilbrigðir. Þessir nemendur sem skilja verkefnið þeir bara redda sér. Og kannski helmingurinn af tímanum fer í þennan eina einstakling sem tekur kannski allan tímann til að skrifa eitt orð eða eitthvað svoleiðis (Hrefna).

Hrefna minntist einnig á að of mikill tími fari í að sinna nemendum með sérþarfir og það bitnar á nemendum sem ekki eru með neinar greiningar og þeir gleymast, mikill tími fari í að síða nemendur til. Að mati Sunnevu telur hún kennara ekki ráða fyllilega við þau verkefni og kröfur sem eru settar á þá varðandi nemendur með sérþarfir.

Kennarar eru búnir á því og þurfa að sinna öðrum nemendum í skólastofunni líka. Auðvitað þarf hagur nemenda alltaf að koma í gegn en kennarinn þarf alltaf að taka alla ábyrgð. Ef menntastefnunni um skóla án aðgreiningar ætti að vera fylgt alveg eftir þarf að hafa teymi sem samanstendur af ólíku fagfólki með ólíka og breiða þekkingu, þroskaþjálfar og talmeinafræðingar og aðrir fagmenn þurfa að vinna saman svo að þetta takist. Ef við erum ekki með þetta fagfólk innan grunnskólana sé ég ekki að hægt sé að fylgja þessari stefnu eftir að fullu (Sunneva).

Tinna telur að það sé hægt að útfæra stefnuna um menntun án aðgreiningar aftur þó að það sé kannski einhver afturför að hafa þá sér kennslurými sem væri hægt að nefna námsver. Þegar Tinna var spurð hvað hún telji að sé vel gert varðandi nemendur með sérþarfir er hún ánægð með að vera með gott stoðteymi, bæði stuðningsfulltrúa og sérkennara. Annað sem hún telur að sé vel gert er að það eru teymisfundir nokkrum sinnum í viku þar sem farið er yfir námslega stöðu nemenda og hvort að það sé eitthvað sérstakt

sem kennarar þurfa að hafa í huga. Þegar Tinna var spurð hvað hún telji ábótavant varðandi stefnuna svarar hún: „ég veit ekki hvað ég er búin að segja það ótrúlega oft í þessu viðtali, en það vantar fagaðila innan skólanna. Mér finnst vanta fleiri fagaðila inn“.

Aldís nefndi að þrátt fyrir að hún sé með 12 nemendur þá séu þeir á öllum skalanum og að hennar mati gleymist það oft í umræðunni, fámenni er kostur vegna þess að það eykur nándina en breiddin er alltaf sú sama. Þegar að Aldís var spurð hverjar hennar helstu áskoranir í starfi eru sem kennari varði hún að það sé fyrst og fremst að koma til móts við hvern og einn nemanda og nefnir að það hljóti að vera helsta áskorun kennara almennt. Að mati Aldísar gengur vel á hennar vinnustað að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar. Í Sandaskóla er ekki nein sérdeild en Aldís nefndi að verið sé að fara að stækka skólann og það sé gert ráð fyrir einhvers konar rými fyrir einstaklinga: „Það hefur sýnt sig að þau þurfa að fá sitt. Þau geta ekki alltaf verið inni í bekk, það er bara allt of mikið álag fyrir þau“.

Það sem Aldís telur vel heppnast hjá henni sjálfri í starfi sem kennari er öll samvinna, bæði við nemendur og foreldra. Það sem Aldís telur vera ábótavant er það að kerfið er yfir sprungið og nefnir þar að of langur biðtími sé eftir greiningu og að sálfræðiaðstoð vanti inn í skólana.

Við erum bara með ákveðna hugsun hérna, að einblína á styrkleikana og það er ekkert tabú þó að þú sért ekki í dönsku. Það skiptir ekki máli, það er enginn heimsendir. Og þó að þú sért tvo daga í burtu í viku í starfsnámi að þá er það ekki að fara að eyðileggja þína framtíð. Þetta eru kannski nemendur sem eru hvort eð er ekki að fara í bóklegt nám í Menntaskólanum og við erum ekki að eyðileggja eitthvað fyrir þeim. Mér finnst mjög gott hvernig samfélagið er, það er búið að fatta það að við erum allskonar. Og það er ekki sú hugsun að hér er bók og þú átt að læra það sem stendur í bókinni” (Aldís).

Þegar að Kolbrún var spurð hvað hún telji ábótavant varðandi stefnuna um skóla án aðgreiningar nefndi hún að það vanti námsver þar sem annað hvort kennarar eða stuðningsfulltrúar geti farið með nemendum ef þeir eru ekki að ráða við að vera inni í bekk. Einnig nefndi Kolbrún að það þurfi að rýna betur í það ef nemendur eru að hegða sér illa í kennslustund og nefnir að kannski liggi eitthvað að baki, vanlíðan eða erfiðleikar. Kolbrún sagði í viðtalinu að hún sé ekki sérfræðingur en að hennar mati þurfi oftast að horfa á nemandann sjálfan og hans aðstæður, ekkert barn hegði sér illa af ásettu ráði heldur liggur oftast einhver vanlíðan að baki.

Mér finnst vanta að opna augun fyrir því að það eru nemendur sem eru með námserfiðleika en þeir líta ekki út fyrir það. Þeir sem eru að hegða sér illa í kennslustund, eru þeir með einhverja erfiðleika? Þeir eru stimplaðir sem óþekkir og nenna ekki að læra. En kannski nenna nemendurnir alveg að læra en eru að kljást við eitthvað. Þá finnst mér vanta að rýna aðeins meira í það” (Kolbrún).

Það sem Kolbrún telur að vel sé gert er hvernig tekist er á við erfiðleika komi þeir upp en nefnir að það sé ekkert sem að hennar mati sé framúrskarandi og alltaf sé hægt að gera betur.

Það sem Orri telur vera ábótavant varðandi skólastarf án aðgreiningar er að breiðari sérfræðiþekkingu vantar inn í skólana eins og áður hefur komið fram. Það sem Orri telur vel heppnast er að í Tindaskóla er öflug sérkennsla og vel er fylgst með nemendum. Um leið og vaknar grunur á þörf á sérkennslu að þá er nemandinn settur í sérkennslu sem samanstendur af litlum hópi nemenda. Þar er rýnt betur í aðstæður og ef grunur er staðfestur af sérkennara er haft samband við foreldra og athugað með að setja nemandann í greiningarferli. Orri telur mikilvægt að nemendur fái snemma greiningu svo hægt sé að nálgast þá á þeirra forsendum. Ef nemandinn er ekki greindur með neina örðugleika er samt verið að vinna með hann eins og greining hafi verið

jákvæð, bæði varðandi nálgun og námsefni. Orri sagði að lokum: „hugsunin okkar er ekki sú að ef þessi nemandi er annaðhvort lesblindur eða með grun um lesblindu að þá á hann að lesa þessa bók eins og allir hinir. Við mætum nemendum byggt á þeirra styrkleika“.

Að mati Bjarkar er gaman að hafa fjölbreytileikann og nefndi hún að það væri ekki gaman í vinnunni ef allir nemendur myndu bara sitja og vinna, þetta er ögrun en telur að þetta sé oft full mikið. Björk telur að stór áskorun sé agaleysi og nefnir að það þurfi að setja börnum mörk en það sé oft erfitt þar sem þau eru með sex ára stjórnunarreynslu að heiman þegar að þau byrja í grunnskóla. Að mati Bjarkar vantar aukinn stuðning í kennsluna. Hún orðaði þetta svo: „þegar að börn eru farin að eldast og komin á miðstig eru kannski 25 börn í bekk, sem er krefjandi og oft mjög erfitt. Það er ekki á einn kennara leggjandi“.

Kári talaði sama máli og Björk og telur að það sem sé helsta hindrun við framkvæmd á stefnunni sé það að það vantar þverfagleikann í grunnskólanna. Það sem er gott að mati Kára er skólarnir hafa mikinn sveigjanleika um það hvernig þeir ætla að bregðast við fjölbreytileikanum og nefnir þar að bæði menntamálastofnun og fræðsluvið skilja eftir lausan ramma en á móti kemur að oft sé það erfitt vegna tímaleysis. Kári nefndi að hann langi í fleiri undirbúnings- og skipulagsdaga svo hann hafi aukið ráðrúm til að skipuleggja út frá hverjum og einum nemanda en skipuleggi ekki fyrir bekkinn í heild sinni. Helstu áskoranir að mati Hrefnu varðandi stefnuna er skortur á fjármagni til að framfylgja stefnunni: „Það er allt of lítill peningur sem er grunnskólarnir fá, en með meira fjármagni gætu skólar ráðið inn fleira starfsfólk og fækkað í bekkjum og haft nemendahópana minni“.

Hrefna nefndi að hægt væri að setja auknar menntunar- og hæfnikröfur á stuðningsfulltrúa svo að þeir séu betur í stakk búnir til þess að takast á við

verkefni sem þeim eru falin. Það sem heppnast vel að mati Hrefnu er það að á hennar vinnustað er starfsfólk til staðar fyrir nemendur og eru alltaf að gera sitt besta til að mæta þeim og þeirra þörfum en oft sé það hægara sagt en gert.

Sunneva og Rúrik eru bæði sammála því að ríkið þurfi að veita sveitarfélögum aukið fjármagn til þess að þau hafi bolmagn til að ráða inn fagfólk í grunnskólana sem gæti létt undir og gripið bæði kennara og nemendur. Rúrik telur mikilvægt að það sé starfandi þroskaþjálfari í grunnskólum sem hefur þann kost á að taka nemendur úr aðstæðum sem þeir ráða ekki við og geta gripið þá um leið og eitthvað kemur upp á. Rúrik telur að margir nemendur sem lenda á hans vinnustað, sem er sérúrræði, hefðu ekki þurft að hætta tímabundið í sínum hverfissskóla ef þeir hefðu fengið viðeigandi aðstoð, hvort sem það er andleg aðstoð eða námsleg.

5 Umræður

Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar. Köflum er skipt niður eftir þeim rannsóknarinnar og fjallað verður um þemun í tengslum við fræðin sem áður hefur verið gerð skil og liggja til grundvallar þessari rannsókn.

5.1 Viðhorf starfsfólks til menntastefnunar um skóla án aðgreiningar

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á viðhorfi starfsfólks grunnskóla til menntastefnunar um skóla án aðgreiningar sem og afstaða, áskoranir, úrræði og skilningur þátttakenda.

Ólíkt viðhorf til menntastefnunar skóli án aðgreiningar ríkir á meðal starfsfólks grunnskóla og einnig á milli menntaðra og ómenntaðra þátttakenda. Ólíkt viðhorf til stefnunar má sjá hjá þátttakendum í tengslum við hvaða hlutverki þeir gegna sem og bakgrunns þeirra. Björk sagði í viðtalinu að allir séu að gera sitt besta en sagði jafnframt að hún sé hvorki sérkennari né þroskaþjálfari og nefnir að hún fái inn stuðningsfulltrúa sér til aðstoðar.

Rannsakandi dregur þá ályktun að Björk sé á vissan hátt að afsala sér ábyrgð og beri fyrir sig þekkingar- og úrræðaleyfi. Almenn er viðhorf til stefnunar fremur neikvætt. Starfsfólk grunnskóla hefur vilja til þess að mæta börnum með sérþarfir en ber fyrir sig þekkingar- og úrræðaleyfi. Þetta samræmist niðurstöðum rannsóknar Hermínu Gunnþórsdóttur (2010) að grunnskólakennarar séu óánægðir með þá stefnu að þurfa að mæta þörfum allra nemenda og telja að þeir séu komnir að þolmörkum að ráða við ólíka hópa nemenda sem eru í íslenskum grunnskólum í dag (bls. 2–3).

Skipulag skóla þarf að breytast. Einn kennari með yfir 20 nemendur í sama rýminu gengur ekki upp, það kom ítrekað fram í viðtölunum. Kennarar telja að of mikið áreiti sé í kennslustofunni og samræmist það niðurstöðum í rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2008) þar sem kennarar bentu á að það væri erfitt að viðhalda góðu og rólegu vinnuumhverfi í skólastofunni. Kennarar telja að erfitt sé að leggja inn efni sem hæfi öllum nemendum og telja að nemendur séu betur settir í minni námshóp hjá sérkennara þar sem þeir fá námsefni við hæfi. Þetta styður greinargerð Gretars og Ingibjargar (2007) þar sem bæði kennarar og stjórnendur töldu að nemendur með sérþarfir ættu annaðhvort að vera í einstaklingskennslu eða litlum námshópum þar sem hægt væri að einblína á námsþarfir nemandans (bls. 76–78). Viðhorf þátttakenda má tengja við sérkennslumódelið sem greint var frá í kafla 2.5 í þessu verkefni, þar sem sú hugsun að barnið sé vandamálið er ríkjandi að barnið þarf sérstakt umhverfi, sérkennara, getur ekki gert eins og hinir og er ólíkt öðrum börnum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017, bls. 74). Hrefna nefndi í viðtalinu að einn nemandi sé of fatlaður og hafi ekkert að gera í hinum almenna skóla þar sem hann hvorki heyrir né sér, er bundinn við hjólastól og getur ekki tekið þátt í skólastarfi líkt og aðrir nemendur. Svo virðist sem viðhorf Hrefnu og Bjarkar sé fastheldið þar sem þær einblína á reglur, vitsmunalega hlið og mælikvarði á menntun er í fyrirrúmi. Það rennur stoðum undir tillögur stýrihópsins að kennarar sem eru neikvæðir í garð stefnunnar hafa fastheldnar skoðanir (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 10).

Þroskaþjálfar eru örlítið jákvæðari og einblína frekar á að efla einstaklinginn í stað þess að horfa á vandamálin í heild sinni. Viðhorf þroskaþjálfra einkennist af því að skólinn sé vandamál en ekki barnið. Þar má helst nefna ósveigjanlega námskrá og kennsluaðferðir, skort á starfsfólki og hindranir í umhverfi. Viðhorf Aldísar til stefnunnar má skilgreina að skólinn og

skólaumhverfið sé vandamálið og höfðar hennar viðhorf að vissu leyti til þroskajálfa. Viðhorf Aldísar er framfaramiðað þar sem að hún beinir athyglinni á heildarmynd barnsins. Aldís tók það fram í viðtölunum að nám er ólíkt og að vinnustaður hennar einblínir ekki einungis á bóklegt nám (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2017, bls. 74; Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 10).

Þátttakendur sögðu ítrekað í viðtölunum að stefnan um skóla án aðgreiningar er falleg á blaði en sé ekki frammkvæmanleg í raunheimi. Þátttakendur töldu stefnuna mikilvæga en telja að rýna þurfi í stefnuna og útfæra hana betur.

Björk nefndi að það skilar ekki jafn miklum árangri að fá sérkennara inn í bekk eins og þegar nemendur fara út úr bekk í minni stofu og telur að það sé bæði léttir fyrir kennarann og nemandann. Það samræmist því sem Kolbrún sagði en hún var ítrekað beðin að taka ákveðna nemendur út úr bekk og fara með þá fram á gang til að vinna námsefnið. Miklar kröfur eru settar á starfsfólk grunnskóla, það vantar bæði aukinn stuðning í kennslustofur og fleiri kennara svo hægt sé að minnka námshópa. Upplifun Kolbrúnar er sú að hún er vanmáttug, vanti leiðsögn og menntastefnunni er ekki fylgt eftir. Orri talaði um að hlutverk stuðningsfulltrúa snúi oft að agavandamálum en það vanti leiðsögn og fræðslu um hvernig skal taka á slíkum málum. Það samræmist niðurstöðum á rannsókn Phyllis E. Horne og Vianne Timmons (2009) en þar kom fram að stuðningsfulltrúar höfðu hvorki fengið þjálfun varðandi börn með miklar sérþarfir né fannst þátttakendum þeir hafa næga þekkingu til þess að koma til móts við börn með sérþarfir (Horne og Timmons, 2009, bls. 273–281).

Niðurstöður viðtalanna leiða það í ljós að neikvætt viðhorf ríkir til menntastefnunnar þrátt fyrir að viðmælendur skilji tilvist hennar og skilningur þátttakenda á stefnunni er mismunandi. Kennarar bera fyrir sig úrræði- og

þekkingarleysi og einblína á að barnið sé vandamálið en ekki skólaumhverfið eða viðhorf og hugsunarháttur starfsfólks. Björk nefndi í viðtalinu að hún sé að kljást við nemendur sem missa stjórn á sér og Hrefna nefnir fatlaðan einstakling með miklar takmarkanir. Rannsakandi leggur fram þær vangaveltur að kannski þurfi frekar að skoða skólaumhverfið og hvort að það eigi einhvern þátt í því að nemendur missi stjórn á sér sem og að aðlaga þurfi skólaumhverfi- og nálganir við einstaklinga með virkilega miklar fatlanir. Efla þarf kennaramenntun og starfsþróun kennara á þann veg að höfuðáherslur séu þær að kennarinn er sá sem þurfi að mæta þörfum allra nemenda og að barnið sé ekki vandamálið. Þegar kemur að viðhorfi kennara hafa rannsóknir sýnt að það skipti miklu máli til að hægt sé að framfylgja stefnunni um skóla án aðgreiningar. Elias Avramidis og Brahm Norwich (2002) telja að setja ætti í forgang að styrkja kennslufræði menntunar og starfsþróun kennara (bls. 142–143).

5.2 Sérfræðiþekking

Í þessum kafla verður farið yfir þemað sérfræðiþekking. Þeir þættir sem falla þar undir eru þverfaglegt teymi, þekking á sérþörfum, fjármagn, nám og reynsla.

Allir þátttakendur óháð hlutverki áttu það sameiginlegt að upplifa að verulegur skortur sé bæði á faglegum stuðningi í grunnskólastarfi og fjárveitingum til grunnskóla. Kári nefndi það sérstaklega í viðtalinu að það væru sérfræðingar, en þeir væru of langt í burtu á skrifstofum einhvers staðar og væru fjarlægir. Það myndi gera skólastarf mun auðveldara ef þessir einstaklingar væru staðsettir inni í grunnskólanum.

Kennarar upplifa að stuðningur sem þeim er veittur komi frá ófaglærðum stuðningsfulltrúum sem ráða ekki fyllilega við þau verkefni sem þeim séu falin.

Julie Radford, Paula Bosanquet, Rob Webster og Peter Blatchford (2014) greina frá því í niðurstöðum á rannsókn sinni eru bæði væntingar til stuðningsfulltrúa óraunhæfar sem og verkefni eru ofar þeirra þekkingu (Radford, Bosanquet, Webster og Blatchford, 2014, bls. 4). Kennarar upplifa að þá skorti fagþekkingu til að vinna í anda stefnunnar um skóla án aðgreiningar og helsta hindrunin sé skortur á fjármagni til þess að ráða inn ólíka fagaðila með breiða þekkingu. Elias Avramidis og Brahm Norwich (2002) eru á sama máli og telja nauðsynlegt að kennarar hafi sérfræðiþekkingu til þess að framfylgja stefnunni og sjá árangur af henni (bls. 142–143).

Þetta styður tillögur stýrihóps í skýrslu til mennta- og menningarmálaráðuneytisins, en þar kemur fram að auka verði þekkingu kennara á kennslufræði menntunar fyrir alla og tók þeirra til að beita henni (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 29).

Kennarar upplifa að kröfur sem settar eru á starfsfólk grunnskóla séu of miklar. Fjórir kennarar sögðu að þeir hafi hvorki öðlast þekkingu né reynslu í kennaranáminu til þess að mæta börnum með sérþarfir en samt eru settar kröfur á þá til að mæta þessum börnum. Kennarar telja að miðað við allt sem þeir eiga að gera þurfi eitthvað að koma á mót og nefna þeir aukið fjármagn og breiðari hóp af starfsfólki með víðtæka sérfræðimenntun. Þetta má tengja við niðurstöður á rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2016). Þar kemur í ljós að kennarar upplifa að kennsla í anda skóla án aðgreiningar er ekki hluti af starfi þeirra heldur líta kennarar svo á að það sé yfirvinna og aukið álag á vinnu þeirra (bls. 144).

Proskapjálfar hafa ólíka sýn en kennarar og má það að einhverju leyti rekja til ólíkra áherslna í kennaranámi og námi proskapjálfa. Markmið proskapjálfa er að stuðla að velferð fatlaðra í formi þjálfunar og umönnunar en einnig í formi þess að stuðla að auknu sjálfstæði einstaklinga auk fullri samfélagsþátttöku.

Mikilvægt er að þeir sem bera ábyrgð á þjónustu við fólk með langvarandi stuðningsþarfir hafi menntun, þekkingu og reynslu þar sem gæði þjónustunnar tekur mið af skipulagi hennar, stýringu og framkvæmd (Þroskaþjálfafélag Íslands, e.d.).

Í viðtölunum kemur fram að verulegur skortur sé á fjármagni til að ráða inn starfsfólk með ólíka menntun og sérfræðiþekkingu sem og skortur er á stuðning við kennara. Tinna sagði frá því í viðtalinu að hún hafi ítrekað óskað eftir auknum stuðningi við skólustjóran en fái þvert nei og sagði Tinna að hún sjái ekki hvað standi í vegi fyrir því annað en skortur á auknu fjármagni.

Sveitarfélögum ber skylda til að sveitarfélagið standi undir kostnaði af viðbótarkostnaði við skólagöngu barns með sérþarfir. Sveitarstjórn á að útbúa árlega fjárhagsáætlun og í þeirri áætlun á að gera ráð fyrir fjárveitingum til kennslu nemenda með sérþarfir (Reglugerð um stuðning við nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Þegar rekstur grunnskólans var færður frá ríki yfir til sveitarfélaga árið 1996 urðu miklar breytingar á skipulagi náms. Þessi tilfærsla hafði þær afleiðingar að smærri sveitarfélög sameinuðust og skólar einnig (Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008, bls. 305). Aðkoma sveitarfélaga spilar stóran þátt í því að hægt sé að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar að fullu í íslensku skólakerfi. Alþingi ákveður með lagasetningu hvaða menntastefnu skal framfylgja sem sveitarfélögum ber svo skylda til að fylgja eftir. Sveitarfélög skulu einnig reka skólaþjónustu sem er úrræði til að styðja bæði við skólustarf og kennara í grunnskólum (Reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum 584/2010).

Umræða um skort á fjármagni í viðtölunum gefur vísbendingar um að sveitarfélög séu ekki í stakk búin til að reka grunnskóla. Það styður tillögur stýrihóps á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins um að minni sveitarfélög mynduðu landshlutasamtök um rekstur skóláþjónustu (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 5). Áhugavert er einnig að varpa fram þeirri hugmynd að færa rekstur grunnskólans aftur yfir til ríkisins.

5.3 Úrræði og úrræðaleysi

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á þemanu úrræði og úrræðaleysi. Þættir sem tilheyra þemanu og verður einnig fjallað um eru foreldrasamskipti, hlutverk stjórnenda og samskipti stuðningsfulltrúa og kennara.

Þrír þátttakendur upplifa að þeir njóti ekki nægilegs traust frá foreldrum og nefndu þar að foreldrar séu of kröfuharðir á störf þeirra. Þátttakendur telja foreldra beita grunnskólann of miklum þrýstingi og hafi of mikil völd hvað varðar nám barna þeirra. Foreldrar virðast ekki sáttir og upplifa að seint sé gripið til aðgerða. Það má tengja það við niðurstöður í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur (2016) en þar var upplifun 11 mæðra að kennurum hafi mistekist í að koma til móts við þarfir og hæfileika barna sem þurfa mikinn stuðning í námi (bls. 30).

Foreldrasamskipti eru eitt stærsta vandamál íslenskra grunnskóla að mati Bjarkar og nefndi hún að það verði að setja foreldrum mörk. Fjórir kennarar hafa góða reynslu af foreldrasamskiptum en upplifa að þau séu oft mjög krefjandi. Hrefna og Björk telja að foreldrar barna með sérþarfir séu frekir og vilja að kennarar geri allt of mikið til þess að mæta þörfum barna þeirra.

Stjórnendur grunnskóla eru mis mikið inni í málum nemenda og upplifa kennarar að þeir séu oft fjarlægir og uppteknir við fundarsetu og að sinna

öðrum verkefnum. Einn kennari taldi að það þyrfti að skipta starfi skólastjóra í tvennt þar sem annars vegar væri aðili sem tæki að sér faglega þátt skólastarfsins og að vera meðvitaður um stöðu nemenda og hins vegar að annar aðili sjái um alla þætti sem tengjast rekstri og fjármálum skólans. Að mati kennara er skólastjóri með of mörg verkefni á sinni könnu og er það upplifun kennara að hann hafi ekki tíma til að vera faglegur leiðtogi og sýnilegur fyrir nemendur. Það endurspeglar niðurstöður á rannsókn Ingólfs Ásgeirs Jóhannessonar (2016) en þar kemur fram að eftir að rekstur grunnskólans var færður frá ríki og yfir til sveitarfélaga breyttist starf skólastjóra. Skólastjóri þarf nú að sinna nýjum verkefnum og önnur verkefni verða tímafreakari. Í niðurstöðum má einnig lesa að margir kennarar voru ósáttir við þessa breytingu og upplifðu að þetta fjarlægir skólastjóra frá kennurum (bls. 144).

Í viðtölunum kom fram að stuðningsfulltrúar finni til vanmáttar og kennari lítur á þá eins og enn einn nemandann. Stuðningsfulltrúum vantar skýra leiðsögn, verkstýringu í kennslustofu og menntun. Tinna nefndi í viðtalinu að skýra þurfi hlutverk kennara og stuðningsfulltrúa betur og gott væri að gera það í upphafi skólaárs. Það samræmist rannsóknar í Ástralíu um óskýr hlutverk og ávinning af menntun í starfi á meðal stuðningsfulltrúa. Niðurstöður leiddu það í ljós að bæði kennarar og stuðningsfulltrúar eru með ólíkar hugmyndir um hlutverk og störf stuðningsfulltrúa. Einnig kom fram að stuðningsfulltrúar sem hefðu sótt sér menntun voru betur í stakk búnir til þess að aðstoða nemendur (Butt og Lowe, 2012, bls. 209–214). Áhugavert er að sjá ólíkt viðhorf hjá Orra og Kolbrúnu, þau eru bæði stuðningsfulltrúar en Orri er í kennaranámi og Kolbrún er með stúdentspróf.

Kennarar telja lausnina við úrræðaleysi barna með sérþarfir ekki vera að ráða inn ófaglærða stuðningsfulltrúa heldur ætti frekar að einblína á endurmenntun starfsfólks og að ráða inn fagfólk. Það styðja niðurstöður

undirbúningsvinnu stýrihóps á vegum mennta- og menningarmálaráðuneytisins. Stýrihópurinn fundaði með fulltrúum sveitarfélaga víðsvegar um landið í undirbúningsvinnu við gerð skýrslu um menntun fyrir alla. Á fundi með fulltrúum Akraneskaupstaðar, Borgarbyggðar og Hvalfjarðarsveitar kom í ljós að stuðningsfulltrúaleiðin hefði mistekist og valdefla þyrfti kennara (bls.4). Á fundi með fulltrúum Akureyrarbæjar kom í ljós að fjölga menntuðum kennurum í stað þess að fjölga stuðningsfulltrúum (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 9).

Niðurstöður viðtalanna leiða það í ljós að kennarar upplifa að foreldrar hafi of mikið að segja um nám barna sinna og upplifa foreldrasamskipti krefjandi. Skólástjórnendur eru í flestum skólum sveigjanlegir en séu of fjarlægir kennurum og skólastarfi og eru of uppteknir við að sinna öðrum verkefnum. Kennarar og stuðningsfulltrúar hafa ólíkar hugmyndir um hlutverk stuðningsfulltrúa og skýra þarf hlutverk þeirra betur. Eins er áhugavert að velta upp þeirri hugmynd að krefjast ætti menntunar af hálfu stuðningsfulltrúa.

5.4 Ágæti og áskoranir

Í þessum kafla verður farið yfir niðurstöður á þemanu ágæti og áskoranir. Þættir sem tilheyra þemanu og verður einnig fjallað um eru ágæti, áskoranir, svigrúm og tímaleysi.

Að mati kennara telja þeir að þá skorti aukinn tíma og svigrúm til að undirbúa nám og kennslu til að koma til móts við þarfir allra nemenda sinna. Einn kennari nefndi að tímaleysi væri eitt af því sem stæði í vegi fyrir því að kennarar geti framfylgt menntastefnunni um skóla án aðgreiningar. Það má tengja við niðurstöður rannsóknar Phyllis E. Horne og Vianne Timmons (2009)

þar sem aðaláhyggjuefni þátttakenda var tímaskipulag og að mæta þörfum allra nemenda (bls. 273–281).

Sveigjanleiki skiptir miklu máli ef framfylgja á stefnunni. Efla þarf kennaranám á þann hátt að menntastefnan um skóla án aðgreiningar fái aukið vægi í gegnum allt námið og höfuð áherslur kennaranáms ætti að vera að mæta þörfum allra nemenda. Mikil áhersla virðist vera lögð á ráðningar í stað þess að leggja áherslu á endurmenntun kennara. Þátttakendur kölluðu allir eftir því að skólarnir myndu ráða inn fólk með ólíka menntun, þekkingu og hæfni eins og iðju- og þroskaþjálfara. Ein af tillögum stýrihóps var að efla þyrfti stuðning við starfsþróun kennara (Birna María Sveinbjörnsdóttir o.fl., 2019, bls. 29).

Niðurstöður viðtalanna leiða í ljós að þátttakendur telja helstu áskoranir í starfi vera, tímaleysi, að mæta þörfum allra nemenda og skort á þverfagleguteymi í grunnskólunum. Þegar að þátttakendur voru beðnir um að nefna það sem heppnast vel í skólastarfi nefndu þeir góða samvinnu starfsfólks, góð stoðkennslu/gott stoðkennsluteymi, sveigjanleiki stjórnenda og skilningur starfsfólks í garð nemenda með ólíkar þarfir. Nærþjónusta við skóla er tækifæri til að efla þekkingu kennara á vettvangi í stað þess að ríkið er að reyna að fylgja eftir og styðja grunnskóla og kennara úr fjarlægð.

6 Lokaorð

Draga má þær ályktanir af svörum þátttakenda að kröfur sem settar eru á starfsfólk grunnskóla séu óraunhæfar. Kennarar telja að erfitt sé að framfylgja menntastefnunni um skóla án aðgreiningar í daglegu skólastarfi og kalla eftir auknum stuðning.

Viðhorf starfsfólks grunnskóla til menntastefnunnar um skóla án aðgreiningar er neikvætt og bera kennarar fyrir sig úrræða- og þekkingarleysi. Þátttakendur rannsóknarinnar hafa einnig neikvætt viðhorf til foreldrasamskipta og telja að foreldrar barna með sérþarfir séu frekir og sýni yfirgang. Þátttakendur í rannsókninni telja að foreldrasamskipti sé eitt af stærstu vandamálum í íslensku skólakerfi. Þetta viðhorf setur tóninn að mati rannsakanda fyrir samskipti milli heimilis og skóla sem þurfa að vera opin, fagleg og jákvæð. Í *Aðalnámskrá grunnskóla* (2013) er hlutverk kennara skilgreint á þann veg að: „Umsjónarkennari gegnir lykilhlutverki í farsælu samstarfi heimila og skóla og er megintengiliður milli skóla og heimila“ (bls. 44). Forsenda þess að hægt sé að stuðla að jákvæðu skólastarfi eru góð samskipti milli heimila og skóla. Kennarar eru í lykilhlutverki og það er nauðsynlegt að þeir séu jákvæðir í garð foreldra og sýni þeim virðingu og að hlustað sé á óskir foreldra.

Niðurstöður viðtalanna benda til að verulegur skortur sé á fjárveitingu sveitarfélaga til grunnskóla, meðal annars til að ráða inn fleira fagfólk og stuðla að minni nemendahópum. Starfsfólk grunnskóla leggur ólíkan skilning í stefnuna og svo virðist sem enginn vill taka ábyrgð og hver bendi á annan. Rannsakandi telur að efla þurfi bæði kennaramenntun og endurmenntun kennara með það að leiðarljósi að innleiða breytt viðhorf til allra nemenda og

að bæði kennarar og kennaranemar geri sér grein fyrir því að það sé þeirra hlutverk að mæta þörfum allra nemenda óháð sérþörfum. Einnig mætti leggja aukna áherslu á teymisvinnu kennara í grunnskólum. Með teymisvinnu mætast ólík viðhorf og sjónarmið og telur rannsakandi að það gæti verið liður í að efla jákvæðar viðhorf til stefnunnar. Þegar öllu er á botninn hvolft skiptir mestu máli að allt starfsfólk grunnskóla tileinki sér jákvætt viðhorf í garð allra nemenda og fagni fjölbreytileikanum.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013/2013.
- Ainscow, M. (2014). Struggling for equity in education. Í F. Kiuppis og R. S. Hausstatter (ritstjórar), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (bls. 41–55). Peter Lang.
- Ainscow, M., Slee, R. og Best, M. (2019). Editorial: the Salamanca Statement: 25 years on. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7–8), 671–676. [https://doi: 10.1080/13603116.2019.1622800](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622800).
- Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2010). Starfshættir í grunnskólum, fyrstu niðurstöður úr spurningakönnun meðal starfsmanna skóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/alm/001.pdf>
- Avramidis, E. og Norwich, B. (2002). Teacher's attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129–147. <https://doi.org/10.1080/08856250210129056>
- Ástríður Stefánsdóttir. (2013). Eigindlegar rannsóknir og siðferðileg álitamál. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. https://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/002.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2017). Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 67–94). Háskólaútgáfan.

- Birna María Sveinbjörnsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Laufey Petrea Magnúsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Trausti Þorsteinsson. (2019). *Menntun fyrir alla– horft fram á vegin*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/MFA_horft%20fram%20a%20vegin_starfshops_vefur.pdf
- Blatchford, P., Russell, A., og Webster, R. (2011). *Reassessing the Impact of Teaching Assistants: How research challenges practice and policy*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203151969>
- Butt, R. og Lowe, K. (2012). Teaching assistants and class teachers: differing perceptions, role confusion and the benefits of skills-based training. *International Journal of Inclusive Education*, 16(2). 207–219. doi: 10.1080/13603111003739678
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the Craft of Qualitative Research Interviewing*. Sage Publications.
- Elín G. Ólafsdóttir. (2004). *Nemandinn í nærmynd. Skapandi nám í fjölbreyttu umhverfi*. Fræðslumiðstöð Reykjavíkur.
- Fjarmentaskólinn. (e.d.). *Þjónustubraut – stuðningsfulltrúi – 120 f-einingar: Brautarlýsing*. Fjarmentaskólinn. http://www.fjarmentaskolinn.is/?page_id=462
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. 2000. *Sérkennsla í grunnskólum Reykjavíkur* [skýrsla]. Reykjavík. https://reykjavik.is/sites/default/files/skjol_thjonustulysingar/serkennsla_i_grunnskolum.pdf
- Giangreco, M. F., Doyle, M. B. (2014). Teacher assistants in inclusive classrooms. Í L. Florian (ritstjóri), *The Sage handbook of special education* (bls. 691–702). Sage.

- Guðbjörg Ólafsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2017). Milli steins og sleggju. *Netla– Veftímarit um uppeldi og menntun*.
https://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/005.pdf
- 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 (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 11–41). Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson og Ingibjörg H. Harðardóttir. (2007). Síðari almenni grunnskólinn. Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri* (bls. 74–78).
- Grunnskóli Hornarfjarðar. (e.d). *Starfslýsingar*. Grunnskóli Hornarfjarðar.
https://gs.hornafjordur.is/skolinn/starfsmenn/starfslýsingar/#_To c297125520
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2010). Hvernig látum þúsund blóm blómstra? *Netla– Veftímarit um uppeldi og menntun*.
<https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/016.pdf>
- Háskóli Íslands. (e.d). *Þroskaþjálfraeði*.
<https://www.hi.is/throskathjalfafraedi>
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og meginlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Háskólinn á Akureyri.
- Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2016). Stefnum sveitarfélaga um skóla án aðgreiningar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 41–65). Háskólaútgáfan.

- Helgi Grímsson. (2021, 7.janúar). Hvert skal haldið? Hugleiðing um skipan stuðnings við markvissa skólaþróun. *Skólaþræðir*.
<https://netla.hi.is/serrit/2010/menntahttps://skolathraedir.is/2021/01/07/hvert-skal-haldir-hugleiding-um-skipan-studnings-vid-markvissa-skolathroun/kvika2010/016.pdf>
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar. *Netla– Veftímarit um uppeldi og menntun*.
<https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/013.pdf>
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2016). Mitt barn passar bara ekki inn í þetta kerfi. Sjónarhorn mæðra barna sem þurfa mikinn stuðning til náms. *Glæður*, 26, 30–40.
- Horne, Phyllis E. og Timmons, V. (2009) Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 273–286.
<https://doi.org/10.1080/13603110701433964>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). Different children – a tougher job. *European Educational Research Journal EERJ*, 5(2), 140–151.
<https://doi.org/10.2304/eej.2006.5.2.140>
- Ingvar Sigurgeirsson. (2004, 22.október). *Hvað er einstaklingsmiðað nám?* Upplýsingavefur um einstaklingsmiðaða kennsluhætti.
<https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/fraedslumidstod/vefur/skildgreiningar.htm>
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Skóli fyrir alla. Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880-2007, síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946-2007* (bls. 272–291). Háskólaútgáfan.
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2013). Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129–136). Háskólinn á Akureyri.

- Link, B.G. og Phelan, J.C. (2001). *Conceptualizing stigma*. *Annual Review of Sociology*, 27(8), 363–85.
<https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Ólafur Páll Jónsson. (2014). Lýðræðisleg menntastefna: Sögulegt ágríp og heimspækileg greining. *Stjórnsmál og stjórnsýsla*, 10(1), 97–116.
<https://doi.org/10.13177/irpa.a.2014.10.1.6>
- Mennta- og barnamálaráðuneytið. (2018, 9. ágúst). *Mótun menntastefnu Íslands til ársins 2030*. Stjórnarráð Íslands.
<https://www.stjornarradid.is/efst-a-baugi/frettir/stok-frett/2018/08/09/Motun-menntastefnu-Islands-til-arsins-2030-fundarod-i-haust/>
- Norwich, B. (2013). *Addressing Tensions and Dilemmas in Inclusive Education. Living with uncertainty*. Routledge.
- Peder Haug. (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3). 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Radford, J., Bosanquet, P., Webster, R. og Blatchford, P. (2014). Scaffolding learning for independence: Clarifying teacher and teaching assistant roles for children with special educational needs. *Learning and Instruction*, 36(4), 1–10.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.10.005>
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 584/2010.
- Reglugerð um sérkennslu nr. 270/1977.

- Rúnar Sigbórsson og Rósa Eggertsdóttir. (2008). Skólaþróun og skólamenning. Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007, síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 294–311). Háskólaútgáfan.
- Sharma, U. og Salend, S. J. (2016). Teaching assistant in inclusive classrooms: A systematic analysis of the international research. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(8), 118–134.
<https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n8.7>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. Routledge.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2013b). Yfirlit yfir eigindlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 239–249). Háskólinn á Akureyri.
- Sigríður Halldórsdóttir og Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Réttmæti og áreiðanleiki í meginlegum og eigindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 211–228). Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Erla Ólafsdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2013). Til þess að aðrir virði mann verður maður að virða sig sjálfur. *Netla–Veftímarit um uppeldi og menntun*.
<https://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/005.pdf>
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2013). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229–238). Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir og Anna Ólafsdóttir. (2013). Notkun blandaðra aðferða í rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 393–402). Háskólinn á Akureyri.

Snæfríður Þóra Egilson, Antonía María Gestsdóttir, Erla Björnsdóttir og Inga Dís Árnadóttir. (2003). Mig langar soldið að geta gert svipað og aðrir krakkar. *Iðjuþjálfinn*, 23(1), 28–32.
<https://timarit.is/page/6661194#page/n31/mode/2up>

Þroskaþjálfafélag Íslands. (e.d). Starfskenningar þroskaþjálfna.
<http://www.throska.is/is/um-felagid/thi/starfskenning-throskathjalfa>

Viðaukar

Viðauki 1

Spurningalisti fyrir kennara

1. Hversu margir nemendur þínir þurfa aukinn stuðning í námi?
Hversu margir nemendur eru með sérþarfir?
2. Að hvaða leyti nærð þú að framfylgja menntastefnunni skóli án aðgreiningar? Hvernig birtist stefnan í kennslunni hjá þér?
3. Hverskonar aðstoð færð þú í kennslu?
4. Hvernig verkstýrir þú þeim aðila inni í kennslustund?
5. Hverjar eru þínar helstu áskoranir í starfi þínu sem kennari?
6. Hvernig er reynsla þín af samstarfi við foreldra barna með sérþarfir?
7. Hversu sveigjanlegir eru yfirmenn þínir þegar þú kemur með uppástungur varðandi nemendur með sérþarfir? Hvaða skilningi mætir þú?
8. Hversu oft eru fundir með foreldrum, skólastjórnendum og öðrum aðilum þar sem farið er yfir námslega stöðu barnsins?
Hvað er helst rætt á þeim fundum?
9. Hver er þín skoðun á Skóli án aðgreiningar? Hvernig telur þú að verið sé að framfylgja menntastefnunni að fullu á þínum vinnustað?

10. Hvaða úrræði eða þjónustu telur þú að vanti inn í skólana?
11. Hversu oft eru teymisfundir? Hvað er rætt á þeim fundum?
12. Hvernig nærð þú að meta hæfniviðmið allra nemenda þinna?
Hversu mikinn tíma færð þú tíma til þess? Er það upplifun þín að þú náir að sinna nemendum með sérþarfir jafnt við nemendur sem hafa ekki sérþarfir?
13. Hvað finnst þér ábótavant í skólastarfi varðandi nemendur með námsörðugleika? Hvað finnst þér vel heppnast?

Spurningalisti fyrir stuðningsfulltrúa

1. Hefur þú lokið námi fyrir stuðningsfulltrúa? Ertu með aðra menntun eða reynslu?
2. Hve lengi hefur þú starfað í núverandi starfi?
3. Geturu sagt mér aðeins frá starfinu þínu? Hvað felst í því og hver eru helstu hlutverk?
4. Hversu margir nemendur þínir þurfa aukinn stuðning í námi? Hversu margir nemendur eru með sérþarfir?
5. Að hvaða leyti nærð þú að framfylgja menntastefnunni skóli án aðgreiningar? Þekkiru stefnuna og hefur hún verið kynnt fyrir þér?
6. Hvert er þitt hlutverk í kennslustofunni?
7. Er þér verkstýrt inni í kennslustofunni? Vinnur þú samkvæmt plani frá kennara?
8. Hverjar eru þínar helstu áskoranir í starfi þínu sem stuðningsfulltrúi?
9. Hvernig er reynsla þín af samstarfi við foreldra barna með sérþarfir?

10. Hversu sveigjanlegir eru yfirmenn þínir þegar þú kemur með uppástungur varðandi nemendur með sérþarfir? Hvaða skilningi mætir þú?
11. Hversu oft eru fundir með foreldrum, skólastjórnendum og öðrum aðilum þar sem farið er yfir námslega stöðu barnsins? Hvað er helst rætt á þeim fundum?
12. Hversu oft eru teymisfundir? Hvað er rætt á þeim fundum?
13. Hver er þín skoðun á Skóli án aðgreiningar? Hvernig telur þú að verið sé að framfylgja menntastefnunni að fullu á þínum vinnustað?
14. Hvaða úrræði eða þjónustu telur þú að vanti inn í skólana?
15. Hvað finnst þér ábótavant í skólastarfi varðandi nemendur með námsörðugleika? Hvað finnst þér vel heppnast?
16. Hvernig er samstarf þitt við umsjónarkennara?
17. Situr þú foreldrafundi/teymisfundi?
18. Ert þú einhvern tímann látinn fara fram með barni? Eða látinn vera einn í aðstæðum með barni?
19. Hefur þú þurft að ganga í störf kennara?
20. Upplifir þú stuðning frá umsjónarkennara eða öðrum sem þú getur leitað til?
21. Ertu með það á hreinu hvers er ætlast til af þér?
22. Færðu skýr fyrirmæli í starfi þínu og veistu alltaf hvað þú átt að vera gera hverju sinni?
23. Að þínu mati, eru kröfurnar sem settar eru á þig, raunhæfar eða óraunhæfar?
24. Finnst þér þú ráða við þau verkefni sem sett eru á þig?

Spurningalisti fyrir þroskaþjálfara

1. Hvað felst í því að vera þroskaþjálfari?
2. Hvert er hlutverk þroskaþjálfara inni í almennum grunnskóla?
3. Hver er þín skoðun á menntastefnunni Skóli án aðgreiningar?
4. Hvernig telur þú að verið sé að framfylgja menntastefnunni í grunnskólum á Norðurlandi?
5. Hvað telur þú að sé ábótavant varðandi stefnuna?
6. Hvað telur þú heppnast vel í framkvæmd varðandi stefnuna?
7. Hvaða úrræði eða þjónustu telur þú að vanti inn í almenna grunnskóla?

Kynningarbréf

Kynningarbréf til þátttakenda

Ég heiti Guðrún Gísladóttir og er meistaranemi í kennslufræðum við Háskólann á Akureyri. Ég er að óska eftir þátttakendum í rannsókn um viðhorf starfsfólks grunnskóla til menntastefnunnar um skóla án aðgreiningar. Ég er að skrifa 30 eininga meistaraþrófsritgerð sem fjallar um menntastefnuna skóli án aðgreiningar og eitt af markmiðum ritgerðarinnar er að kanna viðhorf starfsfólks grunnskóla til stefnunnar. Ef þú ert starfsmaður í grunnskóla á Norðurlandi og gætir hugsað þér að taka þátt í rannsókninni langar mig að biðja þig að hafa samband við mig. Leiðbeinandi minn er Bergljót Þrastardóttir Lektor við kennaradeild HA.

Ég vil taka það fram að farið verður með allar upplýsingar sem trúnaðarmál og nafnleynd verður gætt sem og að ekki verður hægt að rekja upplýsingar til viðkomandi einstaklinga. Öllum rannsóknargögnum verður eytt að rannsókn lokinni.

Með fyrirfram þökk, Guðrún Gísladóttir

netfang: ha170623@unak.is.

S: 698-3719