



„Hvað getur skólinn gert meira?“

Lífssögurannsókn með ungu fólki sem hefur átt erfitt
uppráttar í grunnskóla

Anna Björk Sverrisdóttir

**Lokaverkefni til M.A.-gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið**

„Hvað getur skólinn gert meira?“

*Lífssögurannsókn með ungu fólki sem hefur átt erfitt
uppdráttar í grunnskóla*

Anna Björk Sverrisdóttir

Lokaverkefni til

M.A. - gráðu í menntunarfræði

Leiðsögukennarar: Gretar L. Marinósson prófessor og

Guðrún V. Stefánsdóttir lektor

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Febrúar 2010

Formáli

Þessi ritgerð er meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M.A.- gráðu í menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi ritgerðinnar er 60 einingar. Leiðsögukennarar mínir voru Gretar L. Marinósson prófessor og Guðrún V. Stefánsdóttir lektor. Ég vil þakka þeim fyrir mjög gott samstarf og lærdómsríkar umræður um efnistökin. Sá stuðningur og sú hvatning sem þau sýndu mér við vinnu þessa verkefnis met ég mikils.

Vinnan við þessa ritgerð hefur verið mjög gefandi og viðmælendur mínir eiga þakkir og hrós skilið fyrir einlæga, hjartnæma og oft á tíðum skemmtilega frásögn. Það þarf kjark til að koma fram og segja frá erfiðri reynslu. Mikilvægi þess að starfsfólk skóla sýni einstaklingnum skilning, næmni og umhyggju kom berlega í ljós í frásögn þeirra en einnig að kennari hafi áhuga á því sem hann er að gera, því áhugi hans kveikir í áhuga barnsins. Það er von mín að sögur þátttakenda komi til með að vekja umræðu um málefni barna sem eiga erfitt og viðbrögð skóla við vanda þeirra.

Ég vil einnig koma á framfæri þakklæti til þeirra sem hafa aðstoðað mig og hvatt mig við vinnu þessa verkefnis á ýmsan hátt. Sérstakar þakkir fá mágkona mín Greta Jessen fyrir líflegar umræður um efnið, yfirlestur og góðar ábendingar, Essý Sverrisdóttir fyrir frábæran stuðning og Anna Kristjánsdóttir fyrir að vera alltaf til staðar þegar ég þurfti á að halda. Einnig vil ég þakka samstarfsfólki mínu og vinnuveitanda fyrir þann skilning sem þau sýndu mér við vinnslu verkefnisins.

Að lokum vil ég þakka Hilmari og gullmolunum Sindra Má, Katrínu Unni og Konráði fyrir ómælda þolinmæði og skilning gagnvart veru minni í tölvunni.

Ágrip

Viðfangsefni rannsóknarinnar sem hér er til umfjöllunar er lífssögur nemenda sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla og jafnvel verið merktir með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika.

Rannsóknin er eigindleg lífssögurannsókn og byggir á opnum viðtölum við þátttakendur. Talað er við fjögur ungmenni, þrjár stúlkur og einn dreng sem öll áttu það sameiginlegt að hafa átt erfitt í grunnskóla ýmist vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna. Á undanförunum árum hefur sýnin á börn verið að taka breytingum og farið er að líta á þau sem virka gerendur. Réttur barna til að hafa áhrif á eigið nám er einnig að aukast en skólinn starfar í dag eftir stefnu um skóla án aðgreiningar þar sem áhersla er lögð á að mæta nemendum á einstaklingsgrundvelli í kennslu. Nemendur sem merktir hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika hafa hins vegar átt erfitt uppdráttar í almennum skólum og með áherslu á einstaklingsmiðaða kennslu hefur staða þeirra ekki batnað. Samkvæmt sjónarmiðum táknbundinnar samskiptahyggju þróast sjálfsmynd einstaklinga í samskiptum við aðra. Börn verja stórum hluta daga sinna í skólanum og því hefur það sem þar gerist mótandi áhrif á hvernig þau sjá sig sjálf.

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á upplifun þátttakenda af skólagöngu sinni með áherslu á frásögn þeirra, tjáningu og túlkun. Leitast var við að fá meðal annars innsýn í líðan þeirra og upplifun af viðbrögðum skólans við vanda þeirra. Lífssögurannsóknir beina sýn sinni að reynslu einstaklinga og tilgangur þeirra er að draga fram þá merkingu sem reynslan hafði fyrir þá. Niðurstöður gefa til kynna að ýmsir þættir innan skólans hafi áhrif á líðan nemenda, hegðun og mótun sjálfsmyndar þeirra. Til að mynda upplifðu allir þátttakendur rannsóknarinnar neikvætt viðmót frá kennurum sem hafði áhrif á líðan þeirra. Einnig kom fram að námið var ekki nægilega merkingarbært eða sniðið að þeirra þörfum þar sem mikil áhersla var á bóklegt nám. Úrræði og íhlutun skólans einkenndist oft af þeirri sýn að vandinn byggi í einstaklingnum og lítið var gert í þeim tilgangi að aðlaga umhverfið að þörfum viðmælenda minna. Úrlausnir skólans fólust í því að þeir voru fjarlægðir úr almennum bekkjum og ýmist komið fyrir í sérkennslu eða úrræðum utan skólans. Það er hins vegar athyglisvert að þrátt fyrir erfiða upplifun flestra hafði aðeins einn þátttakandi neikvætt viðhorf til skólagöngu sinnar.

Í ritgerðinni er fjallað um þessa þætti og rætt um leiðir sem gera starfsfólki skóla fært að mæta þörfum nemenda, sem merktir hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika, enn betur en áður.

Abstract

The subject of this research is the life stories of a group of students who have experienced difficulties in elementary school. This research is based upon open interviews with four participants, three girls and a boy, who have all had difficult experiences at school either because of their behaviour or emotions. In recent years, theoretical perspectives on childhood have been changing and children are seen as active participants in their own lives. Children's right to influence their studies is also increasing and the focus of current school policies often concerns inclusive education, whereby individualized learning is emphasized. Students who have been labelled with behavioural or emotional difficulties, on the other hand, have had a hard time finding their place in elementary schools and these recent policy shifts have also created adversity for students. According to symbolic interactionism the self is developed largely in interaction with others. Children spend a lot of their time at school and therefore the educational context and experiences play a significant role in the formation of the self and identity.

The purpose of this research is to shed light upon what kinds of experience the students had during the time they spent at school, emphasizing their narration, expression and interpretation. The researcher sought to gain insight into the participants' feelings and their perception of the school's intervention. Life stories focus on people's experiences and their purpose is to explore the meaning of these experiences.

The findings suggest that some elements within the educational system influence how the students feel, behave and how the concept of self develops within educational settings. For example, the research participants experienced negative attitudes from the teachers which affected their feelings. Another finding is that their education was not meaningful or tailored to their needs, as there was too much emphasis placed on theoretical studies. The school's resources and interventions were often characterized by the belief that the problem lay within the individual and therefore there was little done to adjust the environment to suit their needs. The school's intervention included the participants being removed from their classes and either placed in special education or in other resources outside the school's premises. These issues are discussed and ideas proposed on how the school can better meet the needs of those students who have been labelled with behavioural or emotional difficulties.

Efnisyfirlit

Formáli	2
Ágrip	3
Abstract	4
Inngangur	7
<i>Tilgangur og markmið rannsóknarinnar</i>	8
<i>Gildi rannsóknarinnar</i>	8
<i>Uppbygging ritgerðarinnar</i>	9
1. Fræðilegur bakgrunnur	11
<i>1.1 Félagsfræði barnæskunnar</i>	11
1.1.1 Réttindi barnsins	12
<i>1.2 Fötlun og hin félagslega sýn</i>	13
<i>1.3 Þróun sjálfsmýndar</i>	14
1.3.1 Frávik/merking	15
<i>1.4 Skóli án aðgreiningar</i>	16
1.4.1 Sérúrræði	18
<i>1.5 Nemendur sem eiga erfitt uppdráttar í skóla</i>	19
<i>1.6 Fyrri rannsóknir</i>	21
<i>1.7 Samantekt</i>	23
2. Aðferð	25
<i>2.1 Rannsóknarsnið</i>	25
<i>2.2 Lífssögurannsókn</i>	25
2.2.1 Táknbundin samskiptahyggja	27
<i>2.3 Framkvæmd rannsóknarinnar</i>	27
2.3.1 Þátttakendur og aðgengi	28
2.3.2 Greining gagna	31
2.3.3 Réttmæti og trúverðugleiki	32
<i>2.4 Siðferðileg álitamál</i>	33
2.4.1 Takmarkanir rannsóknarinnar	36

2.5 Samantekt	36
3. Sögur.....	38
3.1 Rut	38
3.2 Lára	41
3.3 Kolbrún.....	45
3.4 Bjarki.....	49
3.5 Samantekt	52
4. Niðurstöður og umfjöllun	53
4.1 Nám og kennsla	53
4.1.1 Umhverfi	56
4.2 Úrræði/íhlutun.....	57
4.2.1 Samvinna heimilis og skóla.....	64
4.3 Líðan í skóla	66
4.3.1 Viðmót kennara	67
4.4 Viðhorf til skóla.....	72
4.5 Sjálfsmyndin og skólinn.....	74
4.6 Það sem kom á óvart	76
4.7 Samantekt	78
5. Lokaorð og lærdómur	79
Heimildaskrá.....	83
Viðauki 1	92
Viðauki 2	93

Inngangur

Umfjöllunarefni þessarar ritgerðar eru nemendur sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla og upplifun þeirra á skólagöngu sína. Efnið er sprottið úr umræðu um þá stefnu sem skólar starfa eftir, það er skóli án aðgreiningar og hvernig grunnskólinn er í stakk búinn til að koma til móts við börn og unglinga sem eiga erfitt uppdráttar innan skólans vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna. Þessi hópur, sem merktur hefur verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika hefur átt undir högg að sækja í almennum grunnskólum og margt starfsfólk skóla telur erfiðast að koma til móts við þann hóp í kennslu.

Áhugi minn á efninu á rætur sínar að rekja til þeirrar spurningar hvort skólinn sé að koma til móts við alla nemendur óháð getu þeirra og andlegs atgervis eins og honum ber að gera samkvæmt lögum og Aðalnámskrá grunnskóla. Þrátt fyrir að hafa aldrei starfað innan grunnskólans hef ég mikinn áhuga á þeirri stefnu sem grunnskólinn starfar eftir, skóla án aðgreiningar og starfa eftir henni í leikskóla. Ég er þroskaþjálfari og hef starfað innan leikskólans með börnum með þroskafrávik og því ber ég hag barna sem ekki eru talin fylgja „norminu“ sérstaklega fyrir brjósti og vil sjá að skólinn nái að koma vel til móts við öll börn. Ég hef haft þá hugmynd að skólinn nái ekki að sinna öllum börnum á þann hátt sem honum ber og því er áhugavert að heyra upplifun þeirra af skólagöngu sinni sem átt hafa erfitt uppdráttar innan skólans.

Í nýlegri rannsókn sem unnin var á vegum Rannsóknarstofnunar Kennaraháskóla Íslands má lesa að enn vantar nokkuð upp á að skólinn nái að sinna öllum nemendum. Sem dæmi má nefna að kennslufni er enn ábótavant, fatlaðir nemendur eiga ekki endilega greiðan aðgang í almenna skóla og húsnæði er í mörgum tilfellum óviðunandi (Gretar L. Marinósson, 2007).

Börn verja miklum tíma í skólanum og því hefur það sem þar gerist mótandi áhrif á þau og mikilvægt að vandað sé til verka, þannig að sú reynsla sem þau hljóta þar komi til með að hafa uppbyggjandi og jákvæð áhrif. Á þessum árum myndast einnig oft vinatengsl sem stuðla að vellíðan barns í skóla. Börn sem merkt hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika eiga hins vegar erfitt með að tengjast öðrum og hætt er við að þau reki sig á í samskiptum og mæti óvinveittu viðmóti. Það er því áhugavert að heyra sögur þeirra, hver upplifun þeirra er af skólagöngunni og hvernig þeim leið almennt í skóla.

Rannsóknin er eigindleg lífssögurannsókn og fjallar um ungt fólk sem hefur átt erfitt í skóla og jafnvel verið merkt með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Um er að ræða erfiðleika sem hafa haft truflandi áhrif á nám barns/unglings og gert það að verkum að skólinn eða aðrir sérfræðiaðilar hafa gripið inn í með einhvers konar íhlutun. Rannsóknarspurningin er: „Hver er reynsla og upplifun unglunga, sem hafa átt erfitt í skóla, af skólagöngu sinni?“ Leitað var svara við spurningum eins og: Hver var líðan þátttakendanna í skóla? Hvert var birtingarform vandans? Hver er upplifun þeirra eftir á af nálgun og viðbrögðum skólans við vanda sínum og hvernig hefur sú upplifun mótað sjálfsmynd þeirra? Viðmælendur mínir í rannsókninni voru fjögur ungmenni á aldrinum 17-20 ára sem öll áttu við einhverja erfiðleika í grunnskóla að stríða. Gagnaöflun fór fram veturinn 2008-2009 og hitti höfundur þátttakendur tvisvar sinnum á þeim tíma.

Tilgangur og markmið rannsóknarinnar

Tilgangur rannsóknarinnar er tvíþættur. Í fyrsta lagi að skrá reynslusögur einstaklinga sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla og hafa jafnvel verið merkt með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika og skoða hvernig sú reynsla hefur haft áhrif og mótað líf þeirra. Í öðru lagi að gefa ungu fólki, sem hefur átt erfitt uppdráttar í skóla tækifæri til að tjá sig um reynslu sína og upplifun og hafa á þann hátt áhrif á viðbrögð skóla og skapa um leið umræðu um málefni barna sem eiga erfitt í skóla.

Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á upplifun ungmenna, sem hafa átt erfitt uppdráttar, af skólagöngu sinni með áherslu á frásögn þeirra, tjáningu og túlkun. Til þess að skólinn geti komið sem best til móts við alla nemendur er mikilvægt að taka tillit til upplifunar þeirra af skólagöngu sinni og hvaða áhrif sú reynsla hafði á þá. Þrátt fyrir að sögur fárra einstaklinga hafi ekki alhæfingargildi getur góð fræðileg túlkun á þeim varpað ljósi á upplifun, aðstæður og líðan margra barna sem glíma við áþekkan vanda. Slíkt er mikilvægt að hafa til hliðsjónar þegar unnið er að úrbótum í kennslu barna í svipuðum aðstæðum.

Gildi rannsóknarinnar

Gildi rannsóknarinnar felst í sögum þátttakenda og túlkun höfundar á þeim. Með því að fá viðmælendur til að tjá sig með eigin orðum um upplifun sína úr grunnskóla, líkt og áhersla er lögð á að gera í lífssögurannsókn, er reynt að nálgast reynsluheim þeirra. Lífssaga er góð leið til

að skilja hvernig fólk lítur á reynslu sína, líf sitt og samskipti sín við aðra (Atkinson, 2007).
Upplifun þátttakenda varpar einnig ljósi á innra skipulag skóla og hin kennslufræðilega umræða um þær upplifanir eru innlegg í vangaveltur um hvernig best er að ná til barna sem merkt hafa verið með hegðunar- og tilfinningaerfiðleika í kennslu.

Lífssaga er félagslegt ferli sem sögumaður, rannsakandi og lesandi eru allir þátttakendur í (Plummer, 2001). Rannsakandi er óhjákvæmilega hluti af þeirri sögu sem sögumaður segir. Túlkun gagnanna byggir því á sameiginlegum skilningi rannsakanda og sögumanns á reynslu þess síðar nefnda og þýðingu hennar fyrir hann (Denzin, 1989). Það er von mín að reynsla og upplifun þátttakenda og sú kennslufræðilega umræða sem er að finna í niðurstöðum geti nýst þeim sem starfa á þessum vettvangi. Einnig að sögur ungmennanna auki skilning þeirra á upplifun og aðstæðum barna sem eiga erfitt uppdráttar í grunnskóla.

Í gegnum tíðina hefur tilhneigingin verið sú að fjalla um málefni barna út frá sýn fullorðinna en það hefur verið að breytast á allra síðustu árum. Að fjalla um málefni út frá sjónarhóli barna felur í sér nýja sýn sem helst er tengd við félagsfræði barnæskunnar, en hún felur það í sér að litið er á börn sem virka gerendur í sínu lífi og að þeirra rödd eigi að fá að heyrast. Undanfarin ár hefur það færst í aukana hér á landi að rannsóknir séu gerðar í samstarfi við nemendur, þar sem verið er að leita eftir sýn þeirra á aðstæður. Í flestum tilvikum er um að ræða ungt fólk sem lokið hefur grunnskóla þegar rannsóknin er unnin (sjá t.d. Kristín Lilliendahl, 2008; Nanna Þóra Andrésdóttir, 2008).

Þetta er jákvæð þróun, skólarnir snúast um nemendurna og með því að gera þá virka í þeirri rannsóknarvinnu sem snýr að vettvangi þeirra, er verið að skapa grundvöll fyrir nemendur til að láta rödd sína heyrast og hafa mótandi áhrif á skólaumhverfi sitt og viðbrögð þess við ólíkum vanda þeirra.

Uppbygging ritgerðarinnar

Ritgerðin er í fimm köflum. Í fyrsta kafla er fjallað um þann fræðilega grunn sem rannsóknin byggir á. Fjallað verður um skóla án aðgreiningar og í lok fyrsta kafla er rannsóknnum sem tengjast rannsóknarefni þessarar ritgerðar gerð skil. Í öðrum kafla er aðferðafræði rannsóknarinnar gerð skil. Einnig er framkvæmd rannsóknarinnar lýst og fjallað um siðferðileg álitamál, einkum þau sem rannsakandi stóð frammi fyrir við þessa rannsóknarvinnu. Þriðji kafli er helgaður sögum þátttakenda rannsóknarinnar. Sögurnar eru fjórar og eru þær sagðar í þriðju

persónu en þar sem tilgangur rannsóknarinnar er meðal annars að veita ungu fólki tækifæri til að tjá sig er stór hluti sagnanna sagður með þeirra orðum. Í fjórða kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar og umræðum fléttað inn í. Í fimmta kafla eru niðurstöður ræddar enn frekar út frá sjónarhorni rannsakanda. Í lok ritgerðarinnar er að finna viðauka en þeir eru tveir. Annars vegar er um að ræða eyðublað um upplýst samþykki fyrir þátttakendur rannsóknarinnar og hins vegar þær hliðsjónarspurningar sem stuðst var við í viðtölum.

1. Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla er fjallað um þann fræðilega grunn sem rannsóknin byggir á. Rannsóknin byggir á þeirri hugmyndafræði að barnið sé virkur gerandi í sínu lífi og sjónum er beint að því hvað slíkt felur í sér. Þá verða þau lög sem kveða á um réttindi barnsins kynnt. Einnig verður komið inn á viðhorf til hugtaksins fötlunar og þrátt fyrir að þátttakendur mínir falli ekki í þann hóp þá teljast þeir til þess hóps sem flokkaður er til frávíka í skólasamfélagi. Í framhaldi verður fjallað um þróun sjálfsmyndar og skóla án aðgreiningar. Í lok kaflans eru fyrri rannsóknir, sem snúa að viðfangsefni þessarar rannsóknar, ræddar.

1.1 Félagsfræði barnæskunnar

Sú sýn sem almennt hefur verið ríkjandi um æskuna leggur áherslu á þróun barnsins út frá þroskasálfræðilegu sjónarhorni, þar sem líffræðilegum og félagslegum þroska er fléttað saman. Samkvæmt þeirri sýn er leikur barna og samskipti talin hafa forspárgildi um hvernig barninu komi til með að vegna sem félagsveru á fullorðinsárum frekar en að draga ályktun um hver áhrifin eru á líf barnsins í þeim aðstæðum sem það er í sem barn. Samkvæmt þessu sjónarhorni er gert ráð fyrir því að barnið gangi í gegnum ákveðin þroskastig þar sem fullum árangri er náð undir handleiðslu fullorðinna. Áhersla er lögð á útkomuna en ekki ferlið. Þau börn sem hrösuðu í þessu félagslega ferli voru sett saman í nýjan hóp barna; tossa (e. *school failures*), erfið börn (e. *deviants*) og vanrækt börn (James og Prout, 1990).

Nýlega hefur sýnin á æskuna hins vegar tekið breytingum og farið er að líta á börn sem virka gerendur sem taka þátt í að móta eigið félagslíf samhliða því að vera mótuð af kringumstæðum (James o.fl., 2006). James og Prout (1990) hafa sett fram kenningu þar sem meðal annars er talað um að æskuna beri að skilja sem félagslega hugsmíð. Börn eru ekki eins heldur mótast þau af því félagslega umhverfi sem þau alast upp í (Jenks, 2005).

Þessi nýja sýn byggir á mótunarhyggju (e. *constructivism*) þar sem litið er á barnið sem huglæga, sjálfsákvarðandi og virka veru. Börn og uppalendur þeirra eru félagslega tengdar verur sem taka þátt í sameiginlegum athöfnum. Þegar þau eiga samskipti byggja þau upp sameiginlega merkingu um það sem fram fer. Þannig á merkingin og þær athafnir sem fara fram í daglegum aðstæðum, sér stað í sérstöku menningarlegu og sögulegu samhengi (Greig og Taylor, 1999). Á sama hátt má segja að nemendur og kennarar séu einnig félagslega tengdar verur sem taka þátt í

sameiginlegum athöfnum. Nemendur byggja því upp sameiginlega þýðingu á því sem fer fram í skólanum í samskiptum sínum við kennara.

Samkvæmt þessari sýn er lögð áhersla á að virða rétt barnsins til að taka þátt í mótun eigin lífs. Rannóknin sem hér segir frá byggir á þessum grunni. Hún skapar grundvöll fyrir nemendur sem hafa átt erfitt til að segja frá upplifun sinni og reynslu og hafa áhrif á það hvernig komið er til móts við önnur börn í áþekktum aðstæðum. Sögur einstaklinganna veita einnig innsýn í þau áhrif sem umhverfi getur haft og þátt þess í mótun einstaklings.

1.1.1 Réttindi barnsins

Á undanförunum áratugum hefur aukin áhersla verið lögð á rétt barnsins og árið 1989 var undirritaður sérstakur sáttmáli um réttindi barna á allsherjarþingi Sameinuðu þjóðanna en sáttmálinn var undirritaður af Íslands hálfu árið 1990 og fullgiltur 28. október 1992. Sáttmálinn, sem er tuttugu ára í ár, hefur fengið heitið Barnasáttmálinn en þar er lögð áhersla á að börn séu hópur sem þarfnist sérstakrar verndar og í honum felst viðurkenning á því að börn eru sjálfstæðir einstaklingar með eigin réttindi. Í 12. og 13. grein sáttmálans er komið inn á rétt barna til að tjá skoðanir sínar frjálst og að tekið skuli tillit til þeirra. Þar er einnig ítrekað að öll börn eigi að njóta sömu tækifæra hvað menntun varðar (UNICEF, 2009).

Árið 1994 var Salamanca- yfirlýsingin samþykkt en þar er kveðið á um rétt allra barna, unglunga og fullorðinna með sérþarfir að sækja nám í almennum grunnskólum. Það sem einkennir þessa yfirlýsingu er krafan um að koma til móts við börnin á einstaklingsgrundvelli í kennslu (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Á undanförunum árum hefur það færst í aukana að börn og unglingar eru þátttakendur í rannsóknum sem snúa að málefnum tengdum þeim. Í flestum tilvikum er um að ræða rannsóknir á sviði menntunar og kanna þær upplifun nemenda af skólagöngu sinni. Í lögum um grunnskóla frá 2008 er í fyrsta skiptið talað um rétt nemenda og ábyrgð en áður hafði verið talað um réttindi og skyldur. Samkvæmt lögnum eiga nemendur rétt á að koma sjónarmiðum sínum varðandi meðal annars námsumhverfi, námstilhögun og fyrirkomulag skólastarfs á framfæri (Lög um grunnskóla, 2008). Skóla ber því að taka tillit til óska þeirra sem og þarfa, sé tekið mið af stefnunni sem hann starfar eftir.

1.2 Fötlun og hin félagslega sýn

Breiður hópur barna sækir almennan grunnskóla í dag og þrátt fyrir að viðmælendur í þessari rannsókn séu ekki fatlaðir gæti hegðun þeirra eða tilfinningaerfiðleikar leitt til þess að þeir séu settir í þann hóp sem kallast frávik og býr við aðgreiningu og valdaleysi líkt og fatlað fólk. Á undanförunum árum hafa rannsóknir á fræðasviði fötlunarfræðinnar verið að ryðja sér til rúms. Rannsóknir á þessu fræðasviði fjalla um samfélagshópa sem búið hafa við hvers konar mismunun eins og útskúfun, valdaleysi eða aðgreiningu. Það sem einkennir þetta fræðasvið er samvinna fatlaðra og ófatlaðra. Fatlaðir eru virkir þátttakendur í rannsóknum sem snúa að þeirra málum. Fræðigreinin hafnar einhliða læknisfræðilegum skilningi á fötlun og leggur áherslu á þá félagslegu þætti sem hafa áhrif á líf og aðstæður fatlaðs fólks (Rannveig Traustadóttir, 2006).

Rætur fötlunarfræðinnar má meðal annars rekja til umfjöllunar Goffmans um samband þess „venjulega“ við hið „óvenjulega“ eða það sem hann kallaði stimplun eða smánarblettur (e. *stigma*). Upp úr 1970 hófst umræða um fötlun sem félagslega hugsmíð og þátttaka fatlaðs fólks í pólitískri baráttu jókst (Colin, Oliver og Barton, 2002). Hugtakið fötlun hefur verið til mikillar umræðu og endurskoðunar í fötlunarfræðinni og tekist hefur verið á um hvernig beri að skilja hugtakið. Í tengslum við þá umræðu hafa komið fram ýmis félagsleg sjónarhorn á fötlun sem ganga mislangt í að skilgreina fötlun sem afleiðingu umhverfis- og félagslegra þátta. Af þeim félagslegu sjónarhornum sem fram hafa komið hefur hið svo nefnda breska félagslega líkan verið róttækast og umdeildast (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2008; Rannveig Traustadóttir, 2006). Norræni tengslaskilningurinn (sjá umfjöllun síðar í kaflanum) hefur einnig verið talinn til félagslegs skilnings þrátt fyrir að hann gangi ekki eins langt og breska félagslega líkanið hvað snertir áherslu á samfélag og umhverfi (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2008; Gustavson, Sandvin, Traustadóttir og Tössebro, 2005).

Um og upp úr 1980 var nokkuð skýr greinarmunur gerður á því hvernig litið er á fötlun þegar Michael Oliver kom fram með hugmyndina um einstaklingslíkanið annars vegar og félagslíkanið hins vegar. Einstaklingslíkanið byggir á læknisfræðilegri nálgun á fötlun en félagslega líkanið á samfélagslegri nálgun (Shakespeare, 2006). Þessar hugmyndir opnuðu á þann möguleika að þær hömlur og þau ógrynni af óþægindum sem fatlaðir upplifðu mætti rekja til samfélagsins. Það mætti líta á það sem afleiðingar félagslegra samskipta á milli fatlaðra og ófatlaðra frekar en orsakað af fötluninni sjálfri (Thomas, 2002). Þannig er litið á fötlun sem félagslegt fyrirbæri og að fötlun verði til vegna félagslegra hindrana. Á undanförunum árum hefur

Þetta líkan hins vegar verið gagnrýnt, meðal annars vegna þess að það taki ekki tillit til allra hópa fatlaðs fólks eins og til að mynda fólks með þroskahömlun, heyrnalausra og fólks með geðræna erfiðleika (Rannveig Traustadóttir, 2006). Tom Shakespeare (2006) gagnrýnir hið félagslega líkan og segir að það hafi ekki verið endurskoðað síðastliðin þrjátíu ár eða þróað áfram með hliðsjón af gagnrýni og breytingum í samfélaginu. Hann talar um að það hafi ætíð verið markmið baráttuhópa fatlaðra að jafna stöðu fatlaðra og stuðla að aukinni þátttöku þeirra í samfélaginu. Hann telur eina leiðina að því markmiði vera þá að líta á fötlun út frá hinu félagslega líkani en kominn sé tími á að endurskoða eða endurnýja það. Að hans mati er hið félagslega líkan farið að standa í vegi fyrir frekari þróun í baráttu fatlaðs fólks sem og fötlunarfræðirannsóknum.

Á Norðurlöndum hefur hin læknisfræðilega nálgun á fötlun einnig verið gagnrýnd. Þrátt fyrir ólíkar áherslur þessara landa má finna sameiginlegan skilning á fötlun sem norski fræðimaðurinn Jan Tøssebro hefur nefnt hinn norræna tengslaskilning á fötlun. Samkvæmt þessu sjónarhorni er fötlun skilgreind sem tengsl samfélags og þess sem er fatlaður. Að hans mati felst fötlun í misræmi milli einstaklings og umhverfis, hún er ekki alltaf til staðar og hún er ekki alltaf eins heldur frekar bundin aðstæðum, til að mynda er blind manneskja ekki fötluð þegar hún talar í síma. Afstaða Norðurlanda er ekki jafn afgerandi og afstaða fatlaðra í Bretlandi og breska félagslega líkanið, sem þó hefur verið töluvert gagnrýnt, hefur verið áhrifameira í pólitískri umræðu um málefni fatlaðs fólks (Rannveig Traustadóttir, 2006; Tøssebro, 2004).

Norræni tengslaskilningurinn fellur vel að þeim fræðilega grunni sem þessi rannsókn byggir á og kemur nokkuð við sögu við túlkun gagnanna þar sem horft er til samspils umhverfis og einstaklings.

1.3 Þróun sjálfsmyndar

Ýmsar skilgreiningar eru til um þróun sjálfsmyndar og taka skilgreiningarnar mið af ákveðnum fræðigreinum eins og sálfræði og félagsfræði. Í þessari ritgerð verður stuðst við skilgreiningar félagsfræðinnar á þróun sjálfsmyndar en grunnur rannsóknarinnar byggir meðal annars á sjónarhorni táknbundinnar samskiptahyggju (sjá nánar kafla 2.2.1) sem rekja má til félagsfræðinnar og Mead og Blumer. Samkvæmt því móta samskipti hegðun manna. Þetta sjónarhorn gerir ráð fyrir að samskipti hafi einnig áhrif á þróun „sjálf“ einstaklingsins. „Sjálfið“ mótast í samskiptum við aðra, hvernig aðrir líta á mann og hvernig maður sjálfur lítur á sig út frá skilgreiningum annarra (Blumer, 1969).

Sjálfsmynd (e. *self-concept*) er skynjun einstaklingsins á sjálfum sér og því sem aðgreinir hann frá öðrum. Gildi þess sem einstaklingurinn leggur í hana kallast sjálfsálit eða sjálfsmat (e. *self-esteem*) og tengist því hvernig einstaklingur sér sjálfan sig. Sjálfsmyndin byrjar að þróast strax við fæðingu og hún þróast í samspili við umhverfið. Nánustu ættingjar gegna veigamiklu hlutverki í upphafi og síðar koma kennarar og vinir einnig að þessari mótun. Einstaklingur fær stöðuga endurgjöf á það sem hann tekur sér fyrir hendur, hvort sem um er að ræða sigra eða ósigra. Það fylgir því að um leið og einstaklingur þróar sjálfsmynd sína byggir hann upp sjálfsmat. Þegar komið er á unglingsárin er sjálfsmyndin einnig tengd því hvernig einstaklingur sér sjálfan sig í tengslum við aðra. Að vera hluti af hópi er mikilvægur þáttur sjálfsmyndarinnar og á seinni hluta unglingsáranna hefur sjálfsmynd einstaklingsins vaxið og nær einnig til samfélagsins. Sjálfsmyndin felur þá ekki lengur í sér eingöngu spurninguna um „hver er ég“ heldur einnig „hvert stefni ég“ og „hvernig kemst ég þangað“ (Berns, 2007).

Fræðimaðurinn Charles Horton Cooley, einn af frumkvöðlum félagsfræðinnar, taldi að sú reynsla að eiga samskipti við aðra stuðlaði að því að barn færi að aðgreina sig frá öðrum. Cooley (1909) leggur áherslu á að einstaklingur og samfélag geti ekki þrífist eitt og sér, heldur er annað afurð hins. Hann kom fram með kenningu sem kölluð hefur verið „*looking-glass self theory*“ en hún felur það í sér að á sama hátt og einstaklingur skynjar útlit sitt með því að horfa í spegil lærir hann um persónuleika sinn í gegnum viðbrögð annarra. Sýn annarra á einstaklinginn hefur því áhrif á það hvernig hann sér sig sjálfur. Með hækkandi aldri fer einstaklingurinn að skilja hvernig aðrir sjá hann og tileinkar sér hluta af þeirri sýn (Berns, 2007).

Í rannsókninni er sjónum beint að ungu fólki og upplifun þeirra af erfiðum samskiptum í skóla og því er mikilvægt að gera sér grein fyrir því hvaða áhrif það hefur haft á sýn þeirra á sig sjálf.

1.3.1 Frávik/merking

Samkvæmt Goffman (1963) býr samfélagið til leiðir til að flokka fólk og þau einkenni sem talin eru hæfa hverjum flokki. Félagslegar aðstæður gefa oft til kynna hvers konar einstaklingar eigi þar heima. Þegar ókunnugur kemur inn í ákveðnar aðstæður er hann í fyrstu ósjálfrátt túlkaður út frá þeim aðstæðum. Þetta er ómeðvitað ferli hjá fólki. Þegar fólk uppgötvar að einstaklingurinn fellur ekki að þessum félagslegu aðstæðum og um er að ræða einstakling sem er hættulegur,

veikgeðja eða slæmur minnkar álit fólks á einstaklingnum og hann er litinn hornauga. Þetta er einkenni sem kallað er stimplun eða smánarblettur (e. *stigma*) (sama heimild).

Becker (1973) talar um að samfélagið móti sér reglur og að þessar félagslegu reglur segi til um hvaða hegðun sé ásættanleg eða óásættanleg við tilteknar aðstæður. Þegar reglum er framfylgt missir sá sem brýtur reglurnar traust annarra og lendir fyrir utan hópinn. Hann telur að með því að setja reglur sem hægt er að brjóta búi samfélagið til einstaklinga sem sýna uppreisnarhegðun. Í kjölfarið verður einstaklingurinn því merktur (e. *labelled*) með erfiða hegðun. Í þessari ritgerð er fjallað um hóp ungmenna sem gæti hafa talist til frávika í sínu skólaumhverfi og verið merkt á grundvelli hegðunar. Því verður talað um merkingu hér eftir. Merking hefur ekki einvörðungu áhrif á það hvernig samfélagið lítur á einstaklinginn heldur hlýtur hún, með hliðsjón af skilgreiningu táknbundinnar samskiptahyggju og þróun sjálfsmyndar, að hafa mótandi áhrif á það hvernig einstaklingurinn sér sjálfan sig.

1.4 Skóli án aðgreiningar

Rannsóknin er um upplifun þátttakendanna af skólagöngu sinni. Á undanförunum áratugum hefur skólasamfélag á Íslandi tekið miklum breytingum. Ísland er, eins og áður segir, aðili að Salamanca- yfirlýsingunni sem samþykkt var árið 1994, en þar er kveðið á um rétt allra barna, unglunga og fullorðinna, með sérþarfir, til náms í almennum grunnskólum (Menntamálaráðuneytið, 2009). Stefnan í skólamálum í dag er skóli án aðgreiningar en þar er áherslan á að öll börn, óháð líkamlegu og andlegu atgervi, eigi rétt á að sækja sinn heimaskóla. Í lögum um grunnskóla frá 1974 má lesa að skólinn væri fyrir öll börn. Þó var sérstaklega tekið fram að gera skyldi ráð fyrir að tveir hópar, sjúklingar og þroskaheftir, væru á stofnunum. Árið 1977 var sett reglugerð um sérkennslu og um leið var kominn fjárhagslegur grunnur að greiða fyrir hin ýmsu sérkennsluúrræði sem stóðu nemendum með sérþarfir til boða. Það var hins vegar fyrst með reglugerð um sérkennslu árið 1990 að skýrt var tekið fram að öll börn ættu rétt á að sækja nám í sinn heimaskóla, en það tryggði þó ekki að þeim yrði sinnt inni í bekk. Í lögum um grunnskóla 1991 var krafan skýrari um að barn ætti að vera í almennum skóla og helst í almennum bekk. Árið 1995 færðist grunnskólinn yfir til sveitarfélaganna og í lögum um grunnskóla 1995 kom hugtakið sérkennsla ekki fyrir en tekið var fram að börn ættu rétt á sérstökum stuðningi í námi. Í núverandi grunnskólalögum frá árinu 2008 er talað um nemendur með sérþarfir. Þar er einnig í fyrsta sinn í lögum hér á landi talað um skóla án aðgreiningar og

Það er gert í kaflanum um nemendur með sérþarfir en þar er tekið fram að þeir eigi rétt á menntun í grunnskóla án aðgreiningar (Jón Torfi Jónasson, 2008; Lög um grunnskóla, 1995; Lög um grunnskóla, 2008).

Greinar L. Marinósson (2002b) bendir á að engin opinber skilgreining sé til á því hvað menntun án aðgreiningar hér á landi eigi að fela í sér, því sé opinber stefna í þessum málum óljós og mótsagnakennd og hlutverk skóla margþætt, þar sem oft togast á ólík sjónarmið um tilgang skóla, hlutverk hans og hvað menntun felur í raun í sér. Samkvæmt Booth og Ainscow (2002) er lykilatriði skóla án aðgreiningar að viðurkenna fjölbreytileikann innan skólans og að líta beri á þann fjölbreytileika sem auðlind sem eigi að nýta til að styðja við kennslu. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2006) kemur fram að skóli án aðgreiningar snúist ekki eingöngu um fötluð börn heldur öll börn, allt frá þeim sem eiga erfitt uppdráttar í námi til þeirra sem skara fram úr. Þar er einnig kveðið á um skyldu skólans til að mennta öll börn á árangursríkan hátt og að eitt grundvallarviðmið í kennslu sé jafnrétti til náms. Slíkt felur í sér, samkvæmt Aðalnámskrá (2006), að bjóða nemendum nám og kennslu við hæfi og að hver nemandi eigi að geta fundið nám sem bæði efli hann og þroski.

Mikið hefur verið rætt og skrifað um ágæti þess að mennta öll börn í heimaskólum og ekki eru allir sammála um hvort það eigi gera eða hvernig skuli fara að. Reynslan af því að ganga í sinn heimaskóla getur verið, fyrir mörg börn með frávík, slæm upplifun og á undanförunum árum hefur borið á efasemdum um stefnuna meðal kennara. Þrátt fyrir að viðurkenna gildi hennar efast þeir um að skólinn nái að koma til móts við þarfir þeirra sem eiga til að mynda við verulega tilfinningaerfiðleika að stríða og telja jafnvel að sérhæfðari sérdeildir kæmu betur til móts við þarfir barna með mikil frávík (Allan, 2008).

Skólinn á að starfa eftir ákveðinni stefnu en bent er á í rannsókn sem gerð var á högum barna með þroskahömlun í grunnskóla að togstreita ríki á milli framkvæmd stefnunnar og stefnunnar sjálfrar. Fram kemur að framkvæmdin ráðist af hagsmunum og fjármunum en stefnan af hugsjónum (Birna H. Bergsdóttir o.fl., 2007). Önnur rannsókn sýndi fram á að í kennslu eigi kennarar erfiðara með að ná til barna sem merkt hafa verið með hegðunar- og tilfinningaerfiðleika en annarra barna (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006).

1.4.1 Sérúrræði

Börn sem merkt hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika er breiður hópur og mikið var rætt og skrifað um þennan málaflokk um miðbik síðustu aldar. Í þeirri umræðu var ólíkum hópum blandað saman og ekki gerður greinarmunur á eðli vandans, líkt og hefur verið að þróast á undanförunum árum og talað var um vandræðabörn, börn með hegðunarvandamál eða afvegaleidd börn. Á þeim tíma voru reknar stofnanir eða heimili sem voru ekki skólar í sjálfu sér þó svo að kennsla hafi verið hluti af starfinu. Heimilin voru ýmist kölluð vistheimili, skólaheimili eða upptökuheimili. Á síðari árum hefur þessi hópur setið nokkuð á hakanum í umræðu um skóla án aðgreiningar vegna þess að uppi er ágreiningur um að hvaða leyti þessi málaflokkur tilheyrir heilbrigðiskerfinu og barnaverndaryfirvöldum frekar en menntakerfinu (Jón Torfi Jónasson, 2008).

Það kemur fram í lögum um grunnskóla (2008) að nemendur beri ábyrgð á hegðun sinni og beri að hlíta fyrimælum kennara og annars starfsfólks í öllu því sem skólann varðar (Lög um grunnskóla 2008, 14. gr.). Þar kemur einnig fram að þegar barn brýtur ríkjandi reglur um hegðun beri kennara að leita orsakarinnar í samvinnu við foreldra og nemandu. Náist ekki árangur við þá vinnu skal leita aðstoðar skólastjóra sem og sérfræðiaðstoðar. Á meðan verið er að leita leiða til að ráða bót á vandanum er skólastjóra heimilt að víkja barni tímabundið úr skóla án sérstaks úrræðis. Samkvæmt lögum er því reynt að koma til móts við barnið eftir bestu getu innan veggja skólans en beri það ekki árangur er leitað til sérfræðiaðila eða barni vísað í sérúrræði með hliðsjón af álitum sérfræðinga sem hafa með barnið að gera.

Sérskólar fyrir börn með frávik í hegðun hafa undanfarin ár verið starfræktir á höfuðborgarsvæðinu sem og á Akureyri. Hlutverk skólanna er meðal annars að taka á móti börnum sem eiga við alvarleg geðræn vandamál að stríða, eiga í félags- og hegðunarerfiðleikum eða eru komin í vanda vegna fíkniefna og/eða afbrota. Árið 2004 var einnig stofnuð fardeild fyrir þennan málaflokk en sú deild sinnti 28 börnum úr átta skólum á skólaárinu 2005-2006 (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006). Þrátt fyrir ríkjandi stefnu um skóla án aðgreiningar er enn verið að stofna sérúrræði¹ fyrir börn sem eiga erfitt og í núverandi lögum um grunnskóla (2008) kemur fram að skólastjóra sé heimilt að vísa barni tímabundið úr skóla án annars úrræðis

¹ Munnleg heimild: Margrét Sæberg, forstöðumaður að skólaseli Keilufelli 5, 25.04.08 og 29.10.08

þyki sýnt að skólinn hafi reynt til hins ítrasta að bregðast við vandanum og að slíkt hafi ekki borið árangur.

Eins og áður segir ríkir ákveðin togstreita um hvort þessi hópur tilheyri frekar heilbrigðiskerfinu en menntakerfinu því stundum er talin þörf á annars konar íhlutun en eingöngu kennslu og snýr hún meira að læknisfræðilegri nálgun á vandanum. Eitt slíkt úrræði er til að mynda barna- og unglingageðdeild Landspítalans (BUGL). Börn og unglingar leggjast þar inn eða koma inn á dagdeild í lengri eða skemmri tíma. BUGL er deild innan geðsviðs Landspítala Háskólasjúkrahúss og sérhæfir sig í mati og meðferð á geðröskunum barna og unglunga (Landspítali Háskólasjúkrahús, 2004). Einnig fer fram kennsla í tengslum við deildina í Brúarskóla v/Dalbraut en samvinna er á milli þess skóla og Brúarskóla sem sinnir kennslu og ráðgjöf fyrir nemendur á höfuðborgarsvæðinu². Önnur úrræði eru Stuðlar þar sem börn geta verið frá 7. – 10. bekk og Háholt í Skagafirði (Brúarskóli 2009).

1.5 Nemendur sem eiga erfitt uppdráttar í skóla

Þátttakendur rannsóknarinnar eru nemendur sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla. Við val á þátttakendum (sjá nánar kafla 2.3.1) er ekki gengið út frá greiningum heldur að viðmælandi hafi átt erfitt uppdráttar í skóla og jafnvel verið merktur með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Við valið var miðað við að skólinn hafi þurft að grípa inn í vegna erfiðleika barns á þessu sviði. Þeir aðilar sem haft var samband við mátu því í raun sjálfir hvaða börn þeir teldu að hefðu átt erfitt. Það má ætla að valið hafi stjórnast af því að skólinn átti erfitt með að koma til móts við þessa nemendur í kennslu vegna erfiðrar hegðunar og/eða tilfinningaerfiðleika. Einnig má leiða líkur að því að nemendur hafi sjálfir álitid að þeir ættu erfitt á einhvern hátt. Það er því áhugavert að heyra frá þessum nemendum og hver upplifun þeirra er. Til þess að betur sé hægt að átta sig á því hvað hugtökin hegðunarvandi og tilfinningaerfiðleikar fela í sér verður fjallað um það út frá fræðunum.

Hegðunarvandamál í skóla er vaxandi áhyggjuefni víða í heiminum. Þessi aukning á vandamálahegðun getur leitt til formlegrar útilokunar úr skóla en slíkt kallar oft á sértæk úrræði eins og sérskóla fyrir börn með hegðunarvanda (Elliott og Place, 1999).

² Munnleg heimild: Magnús Haraldsson, deildarstjóri Brúarskóla v/Dalbraut, 09.09.09

Flestir geta verið sammála um að „ákveðin“ hegðun er óásættanleg í skóla. Hins vegar eru fáir meðvitaðir um að skólaumhverfið getur, ómeðvitað, viðhaldið þessari hegðun sem kennarar, foreldrar og nemendur eru á móti. Kauffman (2005) talar um að skólaumhverfið sé sá orsakafáttur sem kennarar og skólastjórnendur hafa bein áhrif á. Stundum sýna börn ekki hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika fyrr en þau koma í skóla. Kennarar ættu því að hafa í huga hvernig skólinn getur bætt vandann eða gert hann verri. Sem dæmi má nefna námsárangur í skóla. Slakur námsárangur og hegðunarvandi eru talin haldast í hendur, það er þó ekki ljóst hvort slakur árangur hafi áhrif á hegðun, eða öfugt (Kauffman, 2005).

Þegar skilgreina á tilfinninga- og hegðunarvanda er ekki hjá því komist að gera það á huglægan hátt. Það er hægt að vera hlutlægur og nákvæmur í mælingum á viðbrögðum einstaklings og samfélagið á auðvelt með að setja fram skýra félagslega staðla, menningarlegar reglur og væntingar um æskilega hegðun. En það er einnig mikilvægt að gera sér grein fyrir því að staðlar, reglur og væntingar og það hvenær einstaklingur telst brjóta í bága við þær, er huglægt mat (Kauffman, 2005). Glöggt dæmi um þetta er rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) en þar kemur fram mikill munur á milli skóla þegar kemur að umræðum um umfang hegðunarvandamála innan þeirra. Í rannsókninni var unnið út frá mati starfsfólks og skilgreiningu þess á hegðunarvanda en hegðunarvandinn ekki fyrirfram skilgreindur.

Þrátt fyrir að skilgreiningar á því hvað telst góð hegðun og hvað telst slæm hegðun séu oft á tíðum einstaklingsbundnar er ljóst að hegðun skiptir miklu máli þegar kemur að kennslu barna í grunnskóla og að skólinn er viðkvæmur fyrir erfiðri hegðun meðal annars vegna þess margþætta hlutverks sem hann gegnir (Gretar L. Marinósson, 2003b). Þegar lög um grunnskóla (2008) eru skoðuð kemur í ljós að mikil áhersla er lögð á hvernig nemendur hegða sér. Í kaflanum um nemendur er fjallað um ábyrgð nemenda. Ábyrgðin lýtur að miklu leyti að hegðun og framkomu barnsins þar sem barninu ber að fara eftir fyrirmælum kennara og þeim skólareglum sem við lýði eru.

Kauffman (2005) nefnir að flokka megi börn með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika í tvo flokka. Annars vegar er um að ræða börn með innhverf (*e. internal*) vandamál, en slíkt vandamál lýsa sér í kvíða, félagslegri einangrun og þunglyndi og hins vegar börn með úthverf (*e. external*) vandamál, en þá er um að ræða árásarhneigð, hvatvísi og afbrotahneigð. Það er þó sjaldan hægt að segja að barn sé annað hvort með úthverft eða innhverft vandamál. Yfirleitt sýna

börn sem merkt hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika hegðunarmynstur sem tilheyrir báðum flokkunum.

1.6 Fyrri rannsóknir

Nokkrar erlendar rannsóknir hafa verið gerðar þar sem leitað er eftir sýn nemenda, sem eiga erfitt vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna, á skólaumhverfi sitt. Í rannsóknum sem gerðar voru snemma á 10. áratugnum kom fram að námskrá og eiginleikar kennara eru þættir sem skipta nemendum miklu máli. Í umræðu nemenda um námskrá skipti það máli hvernig námsgrein væri kennd, hvaða kennari kenndi og að það sem verið væri að kenna hefði tilgang (Davies, 1996). Svipaðar niðurstöður eru að finna í rannsókn Habel o.fl. (1999) þar sem komið er inn á mikilvægi þess að námið sé gagnlegt, að kennari búi yfir góðum eiginleikum og beri umhyggju og virðingu fyrir nemendum. Einnig kemur fram í rannsókninni að nemendur vilja vera virkari þátttakendur í þeim þætti námskrárgerðar sem snýr að námi þeirra. Þá er nefnt að nemendur sem eiga erfitt vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna fá ekki nægar leiðbeiningar við kennslu og að þeim er ekki sýnd virðing í samskiptum (sama heimild), en virðing og nálgun kennara á námsefni skiptir nemendum, sem eiga erfitt vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna, miklu máli (sjá Davies, 1996; Habel o.fl., 1999).

Ekki er að finna margar rannsóknir hér á landi sem byggðar eru á lífssögum fólks og engin rannsókn með lífssögum ungs fólks undir tvítugu. Hins vegar hafa nokkrar rannsóknir verið gerðar þar sem unnið er út frá sögum einstaklinga og má þar nefna rannsókn Dóru S. Bjarnason (2004) „New voices from Iceland“, rannsókn Hönnu Bjargar Sigurjónsdóttur (1999) „Ósýnilegar fjölskyldur: þroskaheftar/seinfærar mæður og börn þeirra“ og lífssögurannsókn Guðrúnar Valgerðar Stefánsdóttur (2008) „Ég hef svo mikið að segja“, lífssögur Íslendinga með þroskahömlun á 20. öld“.

Nokkrar rannsóknir um félagslegan vanda unglinga hafa verið gerðar hér á landi og eru þær allar hluti af námsritgerðum. Rannsóknirnar eru eigindlegar viðtalsrannsóknir og byggja á sýn ungmenna á mismunandi þætti grunnskólagöngu sinnar. Árið 1998 var unnin rannsókn sem var lokaverkefni í námsráðgjöf og ber heitið „Vandi skólakerfisins“ en sú rannsókn miðaði að því að skoða sem flestar hliðar á vanda þeirra barna sem skólinn átti erfiðast með að koma til móts við. Í niðurstöðum má lesa töluverða gagnrýni á hið almenna skólakerfi sem meðal annars er talið vilja „losa sig við“ erfiða nemendur (Alma Oddgeirsdóttir o.fl., 1998). Önnur rannsókn fjallaði

um reynslu nokkurra ungmenna sem höfðu lent utangarðs og áttu það sameiginlegt að hafa gengið í Einholtsskóla, sem var sérskóli fyrir börn með félagslega og tilfinningalega erfiðleika. Í rannsókninni var talað við fjóra einstaklinga og í ljós kom að þeir áttu allir slæmar minningar um skólagönguna og í sumum tilfellum kenndu þeir sér um hversu illa fór en einnig kemur fram að of stórir bekkir og aðrir gallar í skólakerfinu hafi stuðlað að því að illa fór hjá þeim (Guðlaug Teitsdóttir, 1999). Árið 2003 var unnin samanburðarrannsókn á námsgengi og geðrænum vanda fanga en hópur fanga var borinn saman við álíka stórt úrtak úr þjóðskrá. Í þeirri rannsókn kom fram að um tveir þriðju hlutar fanga áttu við hegðunarerfiðleika að etja í skóla og meira en helmingur þeirra greindu frá tilfinningalegum erfiðleikum, samanburðarhópur sýndi mun lægri tölur (Ólafur Ólafsson, 2003).

Í rannsókn Ágústu Elínar Ingþórsdóttur (2005), sem ber heitið „Unglingar og fullorðið fólk með AD(H)D athyglisbrest með (eða án) ofvirkni“, kemur fram að viðmælendur hennar upplifðu grunnskólagöngu sína á mjög neikvæðan hátt þar sem þeir fundu fyrir höfnun og fannst skólinn ekki sýna aðstæðum þeirra skilning. Í rannsókninni talaði hún við fimm framhaldsskólanema og fimm fullorðna. Það kom einnig fram hjá henni að flestum viðmælendum hafi liðið betur í framhaldsskóla, þar sem skilningur og þekking hafi verið meiri. Nýverið voru unnar tvær rannsóknir þar sem áherslan var á sýn unglinga. Annars vegar er það rannsókn Nönnu Þóru Andrésdóttur (2008) „Ofbeldi á heimilum og líðan unglinga í skóla“, en þar er verið að skoða upplifun unglinga af ofbeldi á heimilum og áhersla lögð á frásögn einstaklinganna út frá félagsfræði barnæskunnar. Í inngangi kemur fram að vonast er til að skólinn geti nýtt sér niðurstöður rannsóknar til að mæta betur þörfum þeirra barna sem búa við slíkar aðstæður. Hins vegar er það rannsókn Kristínar Lilliendahl (2008) „Reynsla nemenda með námserfiðleika. Fjórar stúlkur með athyglisbrest án ofvirkni segja frá grunnskólagöngu sinni“. Í þeirri rannsókn er leitast við að fá innsýn í upplifun og reynslu viðmælenda og í niðurstöðum kemur fram að reynsla þeirra af grunnskólagöngunni er frekar neikvæð en jákvæð og talað er um skilningsleysi á aðstæðum viðmælenda innan skólans. Árið 1996 vann Sólveig Karvelsdóttir rannsókn sem hluta af BA- ritgerð sinni. Þar skoðaði hún áhrif kennara og kennslu á líðan nemenda í einum 10. bekk en niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að áhrif kennara séu mikil þegar að líðan barna í skóla kemur sem og kennslu (Sólveig Karvelsdóttir, 1999). Lilja Sesselja Ólafsdóttir (2003) vann sína meistaraþrófsritgerð um áþekkt efni en hún kannaði líðan

stráka og stelpna í skólum og hvort kennsluáðferðir hefðu áhrif á líðan þeirra. Í rannsókninni kemur fram að viðmót kennara er áhrifameira en kennsluáðferðin sem kennarinn beitir.

Af framangreindu má sjá að nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar hér á landi út frá sýn nemenda sjálfra. Það vekur athygli að í þeim rannsóknum sem snúa að sýn ungmenna á skólagöngu þeirra er í flestum tilfellum um að ræða neikvæða sýn og upplifun. Það verður því áhugavert að bera niðurstöður þessarar rannsóknar saman við það sem áður hefur komið fram. Annað sem vert væri að skoða er hvort það skipti máli varðandi íhlutun/viðbrögð skóla hvort vandi barns hafi fengið eitthvert nafn, það er hvort barn hafi fengið einhvers konar greiningu. Það er þó ekki markmið þessarar rannsóknar.

Sú nálgun sem beitt er við þessa rannsókn svipar til þeirra rannsókna sem lýst hefur verið hér að framan þar sem leitast er við að skoða upplifun einstaklinga af skólagöngu sinni. Munurinn felst einna helst í aðferðinni, en áhersla verður hér lögð á frásögn einstaklingsins þar sem um er að ræða lífssögurannsókn, en ekki viðtalsrannsókn í þeim skilningi að unnið sé út frá nokkrum spurningum sem leitað er svara við eins og gengið var út frá í hinum rannsóknunum. Það er því í raun viðmælandi sem stýrir því hvernig og þá frá hverju hann vill segja frá í skólagöngu sinni, með hliðsjón af rannsóknarspurningum, en ekki rannsakandi.

Rannsóknarspurningin er: „Hver er reynsla og upplifun ungmenna, sem hafa átt erfitt í skóla, af skólagöngu sinni?“. Leitað var svara við spurningum eins og: Hver var líðan þátttakenda í skóla? Hvert var birtingarform vandans? Hver er upplifun þeirra eftir á af nálgun og viðbrögðum skólans við vanda sínum og hvernig hefur sú upplifun mótað sjálfsmynd þeirra?

1.7 Samantekt

Aukin áhersla á sýn barnsins hefur leitt til þess að þátttaka þeirra í rannsóknum á málefnum er snerta þau er stöðugt að aukast. Farið er að líta á börn sem virka gerendur í eigin lífi og taka ber tillit til þeirra sjónarmiða. Ísland er aðili að erlendum sáttmálum um réttindi barna og í lögum um grunnskóla frá 2008 er í fyrsta skipti talað um rétt nemenda. Grunnur rannsóknarinnar byggir á rétti barnsins til að tjá sig og rannsókninni er ætlað að varpa ljósi á upplifun og reynslu nemenda sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla og hvernig sú reynsla hefur mótað sjálfsmynd þeirra. Sjálfsmyndin þróast í samskiptum við aðra og því er mikilvægt að starfsfólk skóla vandi til verka þegar kemur að kennslu og samskiptum við börn, þar sem þau dvelja lungann úr deginum í skólanum. Almennum skóla ber samkvæmt lögum að sinna öllum nemendum og í Aðalnámsskrá

er komið inn á að hver og einn eigi að geta fundið nám við hæfi innan skólans. Þrátt fyrir áherslu á skóla án aðgreiningar er enn í dag verið að stofna sérúrræði utan hins almenna skólakerfis og er þessum sérúrræðum ætlað að koma til móts við börn sem sýna erfiða hegðun og eiga við tilfinningaerfiðleika að stríða. Það virðist því nokkrum erfiðleikum bundið að koma til móts við öll börn innan hins almenna skólakerfis.

Rannsóknir á þessu sviði hafa verið all nokkrar á undanförunum árum en í flestum tilvikum er um að ræða námsritgerðir sem fjalla um upplifun nemenda af skólagöngunni. Í næsta kafla verður fjallað um aðferðafræði rannsóknarinnar.

2. Aðferð

Í þessum kafla verður sjónum beint að þeirri aðferð sem notuð er og framkvæmd rannsóknarinnar lýst. Einnig er fjallað um hvernig vali á þátttakendum var háttað, hvernig gekk að nálgast þá og á hvaða hátt það var gert. Þá verður gerð grein fyrir siðferðilegum álitamálum sem snúa almennt að framkvæmd rannsóknarinnar en einnig persónulegum álitamálum sem rannsakandi stóð frammi fyrir. Í lok kaflans er samantekt.

2.1 Rannsóknarsnið

Rannsóknin er eigindleg og byggir á viðtölum við þátttakendur. Í eigindlegri viðtalsrannsókn er markmiðið meðal annars að reyna að skilja aðstæður út frá sjónarhóli þátttakanda og leiða í ljós merkingu fólks af reynslu sinni (Kvale, 1996). Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á upplifun ungmenna, sem hafa átt erfitt uppdráttar, af skólagöngu sinni með áherslu á frásögn þeirra, tjáningu og túlkun. Til þess að skólinn geti komið sem best til móts við alla nemendur er mikilvægt að taka tillit til upplifunar þeirra af skólagöngu sinni og hvaða áhrif sú reynsla hafði á þá. Með því að skoða og rýna í sögur ungmennanna, sem sagðar eru að stórum hluta með þeirra orðum, er verið að reyna að auka skilninginn á aðstæðum þeirra og um leið að skapa grundvöll til breytinga varðandi viðbrögð skólans.

Ýmsar aðferðir falla undir eigindlegar rannsóknir og lífssöguaðferðin er ein þeirra. Tilgangur eigindlegra rannsókna og þá sérstaklega lífssögurannsókna er að draga fram þá merkingu sem reynslan hefur fyrir viðkomandi. Með því að taka opin viðtöl líkt og lífssöguaðferðin byggir á gefst rannsakanda tækifæri til að skyggjast inn í veröld annarra (Yow, 2005).

2.2 Lífssögurannsókn

Það sem einkennir lífssögurannsóknir er að sýninni er beint að lífi einstaklings og þess sem hann hefur að segja (Creswell, 1998). Þær snúast um atburði, eða hámark upplifana (e. *epiphany*) sem hafa haft afgerandi áhrif á líf fólks (e. *turning points*) (Denzin, 1989). Með því að hafa mjög opnar hliðsjónarspurningar (sjá viðauka 2) er viðtalinu lítið stýrt og viðmælendum veitist tækifæri til að segja sögu sína út frá atburðum sem mörkuðu spor í skólagöngu þeirra.

Álit á lífssögum sem rannsóknaraðferð hefur vaxið í gegnum árin. Það óx upp úr 1920 allt fram til seinni heimsstyrjaldarinnar, en dalaði eftir stríðið. Síðustu 30 ár hefur aðferðin öðlast

aukna virðingu. Það sem hefur meðal annars haft áhrif á þessa auknu virðingu á lífssögum er hin póstmóderníska sýn sem gengur meðal annars út á að athuganir á mannlegu atferli eru breytilegar, aldrei endanlegar og eiga rætur sínar að rekja til þeirrar menningar sem þær þrífast í (Yow, 2005). Á undanförunum áratugum hefur mikil þróun í skólamállum átt sér stað og í dag er stefna hins almenna grunnskóla að allir eigi rétt á að sækja menntun í sínum heimaskóla óháð líkamlegu atgervi. Börn sem víkja frá „norminu“ hafa þó löngum átt erfitt uppdráttar í hinum almenna skóla og því er athyglisvert að skoða hver upplifun þátttakendanna er af skólanum. Með því að skrá reynslusögur ungmennanna er einnig varpað ljósi á skólann í sögulegu samhengi en sögur frá ólíkum tímum hafa mikið gildi.

Lífssögurannsóknir byggja á frásögn fólks af því sem liðið er, þar sem verið er að skoða upplifun og líðan fólks á ákveðnu tímabili í lífi þess eða jafnvel samfellda sögu þess. Lífssögurannsókn byggir því á minni einstaklingsins. Rannsóknir á sviði minnis benda til að það sé byggt upp á flókinn hátt og að ekki sé hægt að einangra einhverja þekkingu og kalla það minni, heldur sé minni frekar hugsmíðar eða samsetning þekkingar (Conway og Rubin, 1994). Á þennan hátt er minnið byggt upp í gegnum félagsleg samskipti. Lífssaga er ekki mótuð í einangrun heldur er hún afurð félagslegra samskipta sem eru undir áhrifum frá menningu og trú (Fivush og Reese, 1992). Í þessari rannsókn er um að ræða lífssögu á afmörkuðu tímabili viðmælenda og það er ekki langt síðan þeir voru í þeim aðstæðum sem verið er að skoða. Það má því gera ráð fyrir að minningarnar séu enn nokkuð lifandi í huga þeirra.

Ýmsar rannsóknir um minnið benda til að ef atburður var þýðingarmikill fyrir einstaklinginn er líklegt að hann komi til með að muna atburðinn í smáatriðum, sérstaklega ef þær tilfinningar sem honum fylgdu voru sterkar (Yow, 2005). Einnig er talað um að vendipunktur í lífi fólks geti greipst í huga þess og þar með orðið stór hluti af minningum um hið liðna (Denzin, 1989). Eins og áður segir var viðtölunum í þeirri rannsókn sem hér er til umfjöllunar lítið stýrt af rannsakanda og því gefst viðmælenda tækifæri til að tala út frá sinni reynslu og þeim atburðum sem mörkuðu spor í grunnskólagöngu hans.

2.2.1 Táknbundin samskiptahyggja

Táknbundin samskiptahyggja felur í sér að einstaklingur vinnur huglægt úr þeim aðstæðum sem hann mætir í sínu daglega lífi. Þetta er eitt af því sem lífssögurannsóknir ganga út frá. Í slíkum rannsóknum er verið að skoða reynslu og upplifun einstaklingsins og þá merkingu sem hann leggur í þær aðstæður og atburði sem fléttast inn í hans líf (Blumer, 1969). Upphafsmáður táknbundinnar samskiptahyggju er George H. Mead en Herbert Blumer (1969) hefur þróað þetta sjónarmið áfram og hann heldur því fram að það hvíli í raun á þremur forsendum. Sú fyrsta er að einstaklingar bregðast við atburðum á grundvelli þeirrar merkingar sem atburðurinn hefur fyrir þá. Önnur forsendan er að merking slíkra atburða sé sprottin út frá félagslegum samskiptum sem viðkomandi á við aðra. Þriðja forsendan er sú að merkingin sé túlkuð af einstaklingnum.

Samkvæmt Blumer (1969) byggir samfélag á sameiginlegum samskiptum einstaklinga. Fólk skapar þann reynsluheim sem það lifir í og merking þess heims sprettur út frá samskiptum sem eru mótuð af þeim hugmyndum sem einstaklingar hafa um þær aðstæður sem þeir eru í. Táknbundin samskipti eru því ferli sem mótar hegðun manna, en þau fela í sér að þegar einstaklingur bregst við áreiti í umhverfi þarf hann að taka tillit til aðstæðna og annarra einstaklinga (sama heimild).

Markmið þessarar rannsóknar er að varpa ljósi á reynslu og upplifun ungmenna af skólagöngu sinni. Guðrún V. Stefánsdóttir (2008) bendir á það í doktorsritgerð sinni að þessi nálgun sé gagnleg þegar skoða á hvernig einstaklingar skynja líf sitt og hvernig þeir túlka aðstæður sínar. Einnig til að skoða hvernig samskipti við aðra hafa haft áhrif á það hvernig einstaklingur lítur á sjálfan sig.

2.3 Framkvæmd rannsóknarinnar

Lífssöguviðtal er sú aðferð sem unnið er eftir í þessari rannsóknarvinnu þar sem hún fellur vel að markmiði rannsóknarinnar. Aðferðin gefur viðmælendum tækfæri til að segja sögu sína, á þann hátt sem þeir kjósa að gera, þannig að aðrir geti lært af rödd þeirra, orðum og huglægri merkingu reynslu þeirra (Atkinson, 2007).

Gagnaöflun hófst haustið 2008 og lauk vorið 2009. Ég tók viðtal við fjögur ungmenni, þrjár stúlkur og einn dreng, sem öll áttu frekar viðburðarríka og í sumum tilfellum erfiða skólagöngu. Viðtölin voru opin þar sem stuðst var við hliðsjónarspurningar (sjá viðauka 2) sem

leitað var svara við en viðmælendum veittist þó tækifæri að tala frjálst um það sem hafði mest áhrif á þá á meðan á grunnskólagöngu þeirra stóð.

Áður en eiginleg gagnaöflun hófst tók ég eitt viðtal sem líta má á sem forrannsókn, en það viðtal leiddi til þess að ég gerði mér betur grein fyrir því sem ég vildi leggja áherslu á í rannsókn minni, til að mynda á hvaða aldri ég vildi að viðmælendur mínir væru. Ég talaði við konu á fertugsaldri sem hafði átt erfiða skólagöngu. Þegar þessi kona var í skóla var vandi hennar ekki skilgreindur eins og hann er í dag en nú er hún greind með AMO³ auk þess sem hún er þunglynd. Það var ekki tekið markvisst á hennar málum í skóla, hún lenti í einelti og átti erfitt með nám. Sjálf talaði hún um að hún hefði ekki upplifað þetta sem vandamál í æsku, þetta var bara svona, en henni leið stöðugt illa og átti fáa vini. Hún sagðist gjarnan vilja vera barn í skóla í dag þar sem hún telur að miklu betur sé tekið á málum barna sem eiga við AMO að stríða og að einelti sé liðin tíð. Þessi orð gerðu það að verkum að ég kaus að tala við ungmenni sem eru tiltölulega nýkomin úr grunnskóla þar sem áhugavert er að skoða upplifun þeirra af skólagöngu sinni og viðbrögðum skólans.

2.3.1 Þátttakendur og aðgengi

Þátttakendur rannsóknarinnar eru valdir með svokölluðu markmiðsúrtaki þar sem leitast er við að tala við aðila sem hafa upplifað ákveðnar aðstæður (Denzin og Lincoln, 2000), það er að hafa átt erfitt í skóla og jafnvel verið merkt með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Við val á þátttakendum var ekki gengið út frá greiningum, það er að unglíngur hefði farið í gegnum einhvers konar mat hjá sérfræðingi, heldur var leitast við að fá ábendingar um ungmenni sem höfðu átt erfitt í skóla, eins og áður segir, og jafnvel verið merkt með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Það var því ekki gengið út frá skilgreindum viðmiðum heldur var það mat hvers og eins sem haft var samband við hvaða nemendur hann teldi að félli undir þá lýsingu sem lögð var fyrir.

Við val á þátttakendum sneri ég mér til einstaklinga og stofnana sem eru í samstarfi við skóla og þekkja mál barna sem hafa átt erfiða skólagöngu af eigin raun, en einnig hafði ég samband við móður ungrar konu sem ég vissi að hefði átt erfiða skólagöngu. Tilgangurinn með þessu vali var að heyra raddir þeirra sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla, varpa ljósi á þeirra

³ Athyglisbrestur með ofvirkni (e. *ADHD, attention deficit hyperactivity disorder*).

upplifun og reyna að skilja aðstæður þeirra og sjónarmið. Það reyndist ekki auðvelt að finna viðmælendur og fyrirspurnum mínum var stundum ekki svarað. Í upphafi rannsóknarvinnunnar hafði ég hugsað mér að tala við jafnmargar stúlkur og drengi. Í ljósi þess að drengjum frekar en stúlkum er vísað í sérkennslu og oft á grundvelli erfiðrar hegðunar (Gretar L. Marinósson, 2003a) kom mér það á óvart hversu erfitt það reyndist að finna drengi til að taka þátt. Raunin varð sú að aðeins einn drengur tók þátt í rannsókninni. Ástæðuna má kannski rekja til þess að í fyrstu reyndu þeir aðilar sem ég hafði samband við að velja viðmælendur sem áttu auðvelt með að tjá sig og vegna þess hafi stúlkur frekar orðið fyrir valinu. Einnig má velja því fyrir sér hvort reynsla drengja sé það erfið að þeir sem aðstoðuðu mig við að nálgast viðmælendur þótti ekki rétt að fara fram á það við drengi, sem áttu erfitt í skóla, að tala um reynslu sína.

Þegar ég fór þess á leit við sérfræðinga að nálgast viðmælendur talaði ég um að fá einstaklinga sem væru nýútskrifaðir úr grunnskóla. Ástæðu þess sæki ég til Vancouver- skólans í fyrirbærafræði. Samkvæmt þeirri aðferð er leitast við að viðmælandi sé ekki staddur í því ferli sem verið er að rannsaka, heldur hafi haft tíma til að ígrunda nokkuð um sína reynslu (Sigríður Halldórsdóttir, 2003).

Ég tók tvö viðtöl við hvern þátttakanda fyrir sig. Viðtölin voru um 30- 60 mínútna löng. Ég gaf þeim kost á að velja stað til að hittast á og þegar þeim datt ekkert í hug stakk ég upp á herbergi á bókasafni Menntavísindasviðs Háskóla Íslands þar sem hægt væri að fá næði. Fyrra viðtalið fór því fram á bókasafninu nema í eitt skipti en þá hitti ég viðmælanda heima hjá honum. Síðara viðtalið fór í öllum tilvikum fram heima hjá ungmennunum. Allir þátttakendurnir áttu frekar auðvelt með að tjá sig um skólagöngu sína og tjáðu sig yfirleitt aðeins frjálst í seinna viðtalinu. Ástæðuna má væntanlega rekja til umhverfisins en einnig var ég þeim ekki lengur ókunn.

Viðmælendur mínir eru fjórir eins og áður segir, Rut (20), Kolbrún (19), Bjarki (17) og Lára (19). Nöfnum þeirra hefur breytt sem og staðarháttum, þrátt fyrir að einn þátttakandi hefði ekkert haft á móti því að koma fram undir nafni, honum þótti það ekki verra að fólk vissi hver hann væri. Rut var fyrsti viðmælandi minn í rannsókninni. Ég kynntist henni í gegnum vinkonu og hafði hitt hana einu sinni heima hjá henni. Ég hafði heyrt sögu hennar í gegnum vinkonu mína og þegar ég hóf vinnu við þessa rannsókn datt mér í hug að athuga hvort stúlkan hefði áhuga á að segja frá upplifun sinni af skólagöngunni. Rut var mjög viljug að taka þátt og segja frá sinni reynslu úr grunnskólanum og þeim úrræðum sem eru til staðar fyrir börn í neyslu, en hún hóf að

neyta fíkniefna 14 ára gömul. Ég hitti hana tvisvar sinnum. Í fyrra skiptið mæltum við okkur mót í byggingu Menntavísindasviðs síðla hausts 2008, þar sem við fengum næði í hópherbergi bókasafnsins. Í seinna skiptið hitti ég hana heima hjá henni, á vordögum 2009. Ég spjallaði einnig við móður hennar en við úrvinnslu gagna nýtti ég eingöngu frásögn Rutar.

Ég kynntist Láru eftir að ég hafði samband við skólaskrifstofu á höfuðborgarsvæðinu. Sérkennslufulltrúi skrifstofunnar hafði samband við hana fyrir mína hönd. Hún tók þessu boði fegins hendi, því sjálf var hún afar ósátt við það hvernig skólinn tók á hennar málum og vildi gjarnan nýta tækifærið og koma því á framfæri. Ég hitti hana tvisvar sinnum, einu sinni síðla árs 2008 á bókasafni Menntavísindasviðs og svo aftur snemma vors 2009 á heimili hennar. Lára virkaði mjög örugg strax í upphafi og það kom í ljós að hún hefur mjög ákveðnar skoðanir á skólanum. Hún er búin að koma sér vel fyrir í dag og stundar nám samhliða vinnu.

Snemma árs 2009 hafði ég samband við námsráðgjafa í skóla á höfuðborgarsvæðinu og bað hann um aðstoð við að finna dreng sem hefði áhuga á að tala um reynslu sína af skólagöngunni. Hann hafði samband við Bjarka fyrir mig og hann samþykkti að taka þátt. Honum þótti skondið að heyra frá námsráðgjafanum aftur eftir allt sem hann var búinn að ganga í gegnum í skólanum en fannst sjálfsagt mál að tala við mig. Ég hitti hann tvisvar sinnum vorið 2009 heima hjá honum. Í fyrra skiptið var móðir hans heima og tók af og til þátt í umræðunum sem sköpuðust. Bjarki er mjög líflegur ungur maður og var viljugur að segja frá þeim strákaperum sem hann tók þátt í sem og upplifun hans af skólanum, sem í heildina séð er frekar jákvæð.

Kolbrúnu kynntist ég fyrir tilstuðlan sálfræðings sem hafði afskipti af hennar málum á meðan hún var skólasálfræðingur. Ég hitti Kolbrúnu þrisvar sinnum. Í fyrsta skiptið sem ég hitti hana bauð ég henni á kaffihús í því skyni að kynnast henni áður en gagnaöflun hæfist. Í annað skiptið hittumst við í hópherbergi á bókasafni Menntavísindasviðs síðla hausts 2008. Í þriðja skiptið sótti ég hana heim á vordögum 2009. Það kom strax í ljós að Kolbrún á frekar auðvelt með að tala um sjálfa sig og þrátt fyrir erfiða reynslu í grunnskóla er hún nokkuð sátt við lífið og tilveruna í dag.

Eins og áður hefur komið fram hefur rannsóknin ekki alhæfingargildi heldur hefur það að markmiði að reyna að skilja aðstæður þátttakenda í skóla og varpa ljósi á upplifun þeirra. Viðmælendurnir í rannsókninni hafa allir átt erfitt uppdráttar innan skólans og eru valdir á þeim forsendum.

2.3.2 Greining gagna

Viðtölin við viðmælendur mína voru hljóðrituð og afrituð orðrétt. Þegar unnið er að greiningu gagna úr lífssögurannsóknum er frásögninni oft skipt í tímabil sem marka tímamót í lífi einstaklingsins. Unnið er með sögur einstaklingsins og hann beðinn um að víkka ákveðna þætti út og útskýra. Síðan er lífssagan endurskrifuð og rannsakandi kemur auga á þætti sem hafa mótað líf þátttakanda (Creswell, 1998). Fyrsta greining mín fólst í því að skoða frásagnir viðmælenda minna og átta mig á þeim þáttum sem mótuðu grunnskólagöngu þeirra. Að því loknu skrifaði ég sögu hvers viðmælenda þar sem undirstaðan eru þeir þættir sem höfðu einna mest áhrif á þá. Ég fékk viðmælendur mína til að lesa sögur sínar og gaf þeim á þann hátt færi á að dýpka, bæta við og hafa áhrif á það sem ég hafði skrifað. Í flestum tilfellum voru þeir sammála því sem þar kom fram en gerðu athugasemdir við það sem þeim þótti ekki eiga við eða ekki var rétt sagt frá.

Atkinson (2007) talar um að lífssöguviðtal sé ferli sem megi skipta í tvo hluta: Í fyrsta lagi, þegar verið er að segja frá þá er áherslan á að aðstoða sögumann að þróa/móta eigin huglæga merkingu af sögunni með því að nota opnar, umhugsunarverðar spurningar sem mest. Í öðru lagi, þegar verið er að lesa textann er reynt að koma auga á þemu, efni eða tengsl sem ná yfir söguna. Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á upplifun og líðan unglínganna sem tóku þátt. Þegar ég hóf greiningu gagnanna skoðaði ég hverja frásögn fyrir sig. Í fyrstu flokkaði ég gögnin út frá upplifun og líðan en einnig út frá sjálfsmynd og þeim þáttum sem mörkuðu ákveðin spor í líf ungmennanna og höfðu með einhverju móti áhrif á skólagöngu þeirra. Þegar ég hafði flokkað gögnin út frá þessum þáttum skoðaði ég hvern þátt fyrir sig enn frekar og greindi í þemu sem voru ríkjandi í hverri sögu fyrir sig. Eftir að hafa unnið með allar sögurnar á þennan hátt skoðaði ég niðurstöður þeirra samhliða og reyndi að koma auga á sameiginlega þætti og þemu. Þrátt fyrir afar ólíkar sögur reyndist ekki erfiðleikum bundið að koma auga á sameiginleg þemu og oft var um að ræða mjög áþekka upplifun af einstaka þáttum í grunnskólagöngunni.

Þar sem lífssögurannsóknir snúast um frásögn viðmælendanna sjálfra skoðaði ég og greindi gögnin með tilliti til þess sem Denzin (1989) kallar vendipunkta eða tímamót (*e. turning points*) í lífi fólks. Eitt af því sem hefur áhrif á þessi tímamót eru atburðir sem hafa mikil áhrif á fólk og geta myndast við hámarksupplifun (*e. epiphany*) í lífi einstaklings. Upplifanir sem marka tímamót fela í sér samskipti og reynslu sem setja mark sitt á líf einstaklinga. Oft snúast þær um erfiðleika, þó ekki alltaf og áhrif þeirra geta verið neikvæð eða jákvæð. Merking þeirrar reynslu sem upplifanir leiða til er fengin þegar atburður er rifjaður upp og endurlifaður í þeim sögum sem

einstaklingar segja. Í frásögn viðmælanda minna mátti greina vendipunktana á því hvernig þeir tjáðu sig um skólagönguna og hvaða atriði voru þeim meira hugleikin en önnur.

Fyrstu túlkun gagnanna er að finna hjá sögumanni þar sem sagan sem hann segir felur í sér túlkun á eigin reynslu. Áframhaldandi túlkun sprettur svo út frá skilningi rannsakanda á þeirri reynslu sem viðmælandi hefur tjáð honum (Atkinson, 2007; Denzin, 1989).

2.3.3 Réttmæti og trúverðugleiki

Réttmæti er mikilvægur þáttur í rannsókn því að það segir til um að hvaða marki rannsóknin fjallar um það sem hún segist fjalla um (Kvale, 1996). Eitt af því sem einkennir lífssöguviðtal er að verið er að leita eftir túlkun og þýðingu viðmælanda á lífi hans, sem þýðir að útkoman er huglægur raunveruleiki viðmælanda. Lífssöguviðtal er ekki þess eðlis að það hafi sögulegt sannleiksgildi og því er áhersla lögð á trúverðugleika fremur en sannleika (Atkinson, 2007). Réttmæti er því nokkuð undir trúverðugleika frásagnar viðmælanda komið sem og gæði viðtalsins, þar sem leitast er við að fá svör við spurningum um þýðingu þess sem sagt hefur verið og hvort rannsakandi sé að skilja rétt (Kvale, 1996). Denzin (1989) talar um að lífssögurannsóknir beini sýn sinni að reynslu viðmælanda og því megi ekki hengja sig í hugtök eins og alhæfingargildi, aðferð og réttmæti og áreiðanleika, heldur þurfi að einbeita sér að því að skoða þýðingu reynslunnar og túlkun hennar. Viðmælendur voru allir mjög samkvæmir sjálfum í sér í báðum viðtölunum. Frásögn þeirra var afar sannfærandi og ekki gætti misræmis í frásögnum í fyrsta og öðru viðtali. Þess ber þó að geta að viðmót eins viðmælanda var afar ólíkt í þau tvö skipti sem ég hitti hann. Í fyrra viðtalinu var viðmælandinn allur af vilja gerður og sagði samvisskusamlega frá. Í seinna skiptið var áhuginn ekki eins mikill og oft var svarið að hann myndi þetta ekki. Denzin (1989) bendir á að sögur einstaklinga séu í stöðugri vinnslu í hvert sinn sem þær eru sagðar. Það sé vegna þess að með því að segja sögu sína vinni viðmælandi úr reynslu sinni og fái á þann hátt nýja sýn á eigin upplifun sem sé svo túlkuð á annan hátt en í upphafi var gert. Dæmi um slíka úrvinnslu má sjá í lífssögurannsókn Guðrúnar V. Stefánsdóttur (2008) þegar viðmælandi hennar hætti að túlka sjálfa sig sem fórnarlamb aðstæðna og leit frekar á sjálfa sig sem geranda sem gat haft áhrif á aðstæður. Ástæða þess að viðmælandi minn bar fyrir sig minnisleysi liggur kannski í því að hann sá ekki ástæðu til að ræða frekar málefni sem búið var að ræða. Það getur verið að sú umræða hafi gert það að verkum að hann hafi unnið úr reynslunni með því að tala um hana eða að hann hafi ekki viljað fara dýpra í umræðuna þar sem

að á þessum tímamarki hafi það verið of erfitt fyrir hann. Einnig getur hann hafa verið illa upplagður þennan dag sem viðtalið fór fram.

Plummer (2001) talar um að viðhorf og forhugmyndir rannsakanda geti haft áhrif á gæði viðtalsins þar sem spurningar geti borið keim þeirra hugmynda sem rannsakandi hefur um efnið. Það er því mikilvægt að gera sér grein fyrir eigin afstöðu og tengsl við rannsóknarefnið. Ég var meðvituð um þetta í viðtalinu og gætti þess að orða hliðsjónarspurningarnar á opinn og hlutlausan hátt (sjá viðauka 2). Spurningarnar sem ég studdist við voru ekki margar þar sem markmiðið var að fá ungmennin til að tjá sig um reynslu sína og þá þætti sem höfðu einna mest áhrif á þau á skólagöngu þeirra.

Trúverðugleiki rannsóknarinnar grundvallast meðal annars á því að þátttakendur voru sannfærandi og samkvæmir sjálfum sér í frásögn sinni. Þeir voru einnig virkir í rannsóknarferlinu eftir að viðtal fór fram. Þeim gafst kostur á að bæta við og dýpka frásögn sína á meðan á rannsókninni stóð. Ég hitti hvern þátttakenda tvisvar sinnum og í seinna viðtali tók ég saman það sem fram hafði komið í fyrra viðtali og fékk þá til að dýpka og bæta við, eftir því sem við átti. Þegar ég hafði lokið seinna viðtali vann ég sögu hvers einstaklings fyrir sig og fékk viðkomanda til að lesa hana yfir og breyta, bæta við og fella úr eftir því sem honum þótti eiga við.

2.4 Siðferðileg álitamál

Taka þarf tillit til siðferðilegra atriða þegar unnið er að rannsóknum með fólki. Samþykki þátttakenda þarf að vera upplýst og þeim í sjálvald sett hvort þeir vilji taka þátt. Mikilvægt er að gæta trúnaðar og nafnleyndar og hefur nöfnum og persónugreinandi upplýsingum verið breytt á þann hátt að ekki sé hægt að þekkja viðkomandi en þó án þess að hafa áhrif á frásögn viðkomandi (Denzin og Lincoln, 2000). Gæta þarf þess að þátttakendur verði ekki fyrir neinum skaða með því að virða hagsmuni þeirra og taka tillit til þeirra óska (Flick, 2006). Viðmælendum mínum var gert ljóst í upphafi að þeim væri frjálst að hætta þátttöku hvenær sem væri í ferlinu án frekari útskýringa af þeirra hálfu. Einnig gafst þeim kostur á að sleppa því að svara eða dýpka frásagnir sínar af atburðum sem þeim þótti erfitt að rifja upp.

Ítarlegar upplýsingar um snið og tilgang rannsóknarinnar minnka möguleikann á að blekkja þátttakendur en hins vegar geta of ítarlegar upplýsingar í upphafi rannsóknar haft áhrif á það sem viðmælandi segir (Kvale, 1996; Yow, 2005). Með því að útskýra tilgang rannsóknarinnar vel er verið að byggja upp traust, en traust og virðing er eitt grundvallarlögmál

siðferðis (Alderson og Morrow, 2004). Ég útskýrði fyrir viðmælendum mínum tilgang og markmið rannsóknarinnar um leið og ég hafði samband við þá fyrst, en einnig fengu þeir í upphafi blað (sjá viðauka 1) þar sem fram koma helstu upplýsingar er varða rannsóknina og þeim tilkynnt að þeim væri frjálst að hætta þátttöku hvenær sem væri í ferlinu. Þeir lásu blaðið yfir og létu samþykki sitt í ljós með undirskrift.

Viðtal byggir á siðferðilegum grunni og mikilvægt er að gæta þess að enginn verði fyrir skaða í slíkri vinnu eins og áður hefur verið nefnt (Kvale, 1996; Flick, 2006). Markmið rannsóknarinnar er að varpa ljósi á upplifun nemenda sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla, meðal annars með það fyrir augum að veita lesendum tækifæri á að túlka niðurstöður út frá eigin reynslu af vinnu með nemendum sem eiga erfitt og jafnvel reyna að koma auga á leiðir til að mæta þeim börnum sem eiga erfitt enn betur innan hins almenna skóla en gert er í dag. Til þess að það sé hægt er lykilatriði að þátttakendur hafi upplifað erfiðar aðstæður í skóla. Rannsóknarefnið er þar af leiðandi viðkvæmt, en það sama má segja um stöðu barna sem eiga erfitt í skóla og því mikilvægt að leita leiða til að hægt sé að vinna að úrbótum sem gagnast þessum nemendum. Rannsókn hefur ætíð áhrif á bæði rannsakanda og þátttakanda (Plummer, 2001) og þar sem um er að ræða erfiða upplifun í einhverjum tilvikum hefðu viðtölin getað valdið einhverju tilfinningaróti hjá viðmælendum sem og rannsakanda, en viðmælendum var gefinn kostur á að sleppa því að svara eða tala um atburði sem þeir vildu síður tala um. Þátttakendur rannsóknarinnar voru allir mjög viljugir að tala um reynslu sína og þrátt fyrir að oft hafi verið um erfiða reynslu að ræða þá töluðu þeir opinskátt um hana og sumir þeirra fögnuðu þessu tækifæri að fá að tala um reynslu sína og upplifun. Við leit að þátttakendum var mér þó bent á þennan þátt og einn skólastjórmandi taldi ekki rétt að hafa samband við ungling sem væri nýkominn úr erfiðum aðstæðum í grunnskóla og fara fram á að hann talaði um reynslu sína. Þetta er mjög skiljanleg afstaða og ekki var gengið á eftir neinum til þátttöku.

Eitt af því sem mikilvægt er að gera sér grein fyrir við öflun og úrvinnslu gagna í rannsóknarvinnu er eigin afstaða og tengsl við rannsóknarefnið. Rannsakandi þarf að passa hlutleysi sitt þar sem skortur á slíku getur haft áhrif á gæði gagna (Kvale, 1996). Mínar hugmyndir eru litaðar af neikvæðri afstöðu til skóla, þar sem ég hef haft þá hugmynd að skólinn sé ekki í stakk búinn til að koma til móts við öll börn á þann hátt sem þau hafa þörf fyrir og honum ber að gera í samræmi við núverandi stefnu. Fyrir mig sem rannsakanda er því mikilvægt að reyna að ýta þessum hugmyndum til hliðar í viðtali sem og í vinnslu gagna, þannig að

spurningar miði ekki að því að ná fram neikvæðu sjónarhorni þátttakenda á skóla og að úrvinnsla miði ekki að því að horfa á þá þætti sem mögulega mætti túlka á neikvæðan hátt. Það var umhugsunarefni hvort rannsakandi ætti að láta þátttakendur vita af afstöðu sinni til rannsóknarefnisins þar sem slíkt gæti haft áhrif á það hvernig viðmælendur segðu frá reynslu sinni. Hins vegar getur það einnig haft áhrif á frásögn viðmælanda að segja ekki frá afstöðu sinni þar sem viðmælandi gæti dregið úr neikvæðri upplifun til þess að þóknast rannsakanda eða vegna öryggisleysis. Ég ákvað þó að láta afstöðu mína liggja á milli hluta og treysta á vilja ungmennanna að segja rétt frá upplifun sinni.

Eins og áður var komið inn á er ekki gengið út frá greiningum við val á þátttakendum en miðað við að viðmælendur hafi átt erfitt vegna hegðunar og/eða tilfinninga sinna á meðan á grunnskólagöngunni stóð. Rannsóknin byggir á grunni táknbundinnar samskiptahyggju sem felur í sér að sú merking sem lagðar eru í athafnir einstaklinga eru breytilegar og því er erfitt að ætla að flokka út frá hegðun þar sem hún er breytileg og háð aðstæðum hverju sinni. Í ritgerðinni kemur einnig fram gagnrýni á hið læknisfræðilega sjónarhorn á fötlun og frávik, það er að vandinn búi eingöngu í einstaklingnum. Hér er því um að ræða siðferðilega klemmu þar sem annars vegar á ekki að merkja viðmælendur en er óhjákvæmilega gert með því að velja einstaklinga sem hafa upplifað erfiðar aðstæður vegna hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika sinna að mati annarra en þeirra sjálfra. Þrátt fyrir að aðhyllast sjálf þá kenningu að atferli og hegðun sé huglægt mat hvers og eins er það staðreynd að skólinn flokkar nemendur eftir sérþörfum (Gretar L. Marinósson, 2003a) og því lét ég það í hendur þeirra sem völdu viðmælendur hvaða nemendur þeir teldu falla undir lýsingu mína.

Persónuvernd var tilkynnt um framkvæmd rannsóknarinnar, en ekki þurfti að fá sérstakt leyfi þar sem haft var samband við viðmælendur með milligöngu stofnana/aðila sem voru í tengslum við ungmennin á meðan á grunnskólagöngu þeirra stóð. Engar persónuupplýsingar voru því veittar rannsakanda nema með upplýstu samþykki þátttakenda, þar sem þeir aðilar sem sérfræðiaðilar höfðu samband við ákváðu sjálfir hvort þeir vildu hafa samband við rannsakanda og taka þátt í rannsókninni, eftir að hafa fengið greinargóðar upplýsingar um eðli, tilgang og markmið hennar. Aðeins einn viðmælandi var undir lögaldri við upphaf rannsóknar og var því farin sú leið að fá samþykki móður hans áður en haft var samband við hann.

2.4.1 Takmarkanir rannsóknarinnar

Skólaganga þeirra sem eiga við erfiða hegðun eða tilfinningavanda að stríða getur væntanlega valdið sumum persónulegum erfiðleikum og því er boði um að tala um þá reynslu og upplifun ekki þegið (Davies, 2006). Hins vegar má ætla að það séu aðrir sem fagni slíku tækifæri og nota það til að koma kvörtunum sínum á framfæri. Takmarkanir rannsóknarinnar felast einna helst í því að viðmælendur veljast í rannsóknina á þeim grundvelli að þeir vilja koma reynslu sinni á framfæri, þeir eru allir vel máli farnir og eiga auðvelt með nám við réttar aðstæður.

Ég hef aldrei starfað innan grunnskólans og því gæti verið að mig vanti ákveðinn skilning á stöðu barna sem merkt hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Hins vegar getur það einnig talist styrkur þar sem ég er ekki að leitast við að finna svör við ákveðnum þáttum sem snúa að námi og kennslu heldur frekar að leita að þáttum í þeirra frásögn sem hafa haft mótandi áhrif á þau. Spurningarnar voru mjög opnar og viðmælendum gafst kostur á að tala út frá sinni reynslu.

2.5 Samantekt

Í þessum kafla var farið yfir aðferðafræðilega umgjörð rannsóknarinnar. Eigindlegar rannsóknir hafa það að markmiði að reyna að skilja aðstæður út frá sjónarhóli þátttakenda. Lífssöguaðferðin er líklega sú aðferð sem kemst næst persónulegri reynslu og upplifun einstaklings þar sem áhersla er lögð á hans orð og túlkun á eigin reynslu. Bæði rannsóknarsnið og aðferð fellur vel að markmiði þessarar rannsóknar en það er að varpa ljósi á upplifun ungmenna sem hafa átt erfitt uppdráttar með áherslu á þeirra frásögn, tjáningu og túlkun. Lífssöguaðferðin byggir á grunni táknbundinnar samskiptahyggju og þeirri póstmóðernísku sýn að mannlegt atferli spretti úr því menningarlega samhengi sem það þrífst í og merking atburða megi rekja til félagslegra samskipta. Með því að varpa ljósi á upplifun og reynslu nemenda á grunnskólagöngu sinni gefst tækifæri til að skoða túlkun þeirra á reynslu sinni í samhengi við skólann og þá stefnu sem hann starfar eftir.

Gagnaöflun fór fram veturinn 2008- 2009. Aðgengi að þátttakendum var ekki eins og búist var við þar sem talið var að auðveldara yrði að fá drengi en stúlkur til þátttöku í ljósi þess að drengir eru fjölmennari hópur innan sérkennslunnar. Raunin varð hins vegar sú að þátttakendur eru þrjár stúlkur og eftir þó nokkra leit fékkst einn drengur til að taka þátt. Að ýmsu er að huga við framkvæmd rannsóknar og siðferðileg atriði eru þó nokkur. Það sem snýr einna helst að

rannsakanda eru hans hugmyndir um það efni sem verið er að rannsaka og mikilvægt að hann sé meðvitaður um þær í öllu ferlinu. Við val á þátttakendum kom upp siðferðileg klemma sem snýr að fræðilegum ramma rannsóknarinnar. Í rannsókninni er gengið út frá því að hegðun sé breytileg og túlkuð í samhengi við aðstæður hverju sinni og því ekki hægt að flokka einstaklinga út frá hegðun. Við valið er hins vegar gengið út frá því að þátttakandi hafi átt erfitt með hegðun og/eða tilfinningar sínar að mati annarra, það er því í raun búið að flokka og merkja viðkomandi þrátt fyrir að grunnur rannsóknarinnar byggi ekki á slíkum merkingum. Í næsta kafla verður gerð grein fyrir sögum þátttakenda.

3. Sögur

Í þessum kafla verða skólasögum viðmælenda minna gerð skil. Sögurnar eru fyrsta stig greiningar rannsóknargagna. Í því felst að frásögn viðmælenda minna er skipt upp í hluta og þætti sem svo er raðað saman á ný (Kvale, 1996). Fyrstu túlkun gagnanna er einnig að finna hjá sögumanni þar sem sagan sem hann segir felur í sér túlkun á eigin reynslu. Áframhaldandi túlkun sprettur svo út frá skilningi rannsakanda á þeirri reynslu sem viðmælandi hefur tjáð honum (Atkinson, 2007; Denzin, 1989).

Sögurnar gefa lesanda tækifæri til að móta sér mynd af hverjum viðmælenda fyrir sig en einnig veita þær innsýn inn í upplifun ungmennanna á aðstæðum þeirra í skólanum. Sögurnar eru sagðar í þriðju persónu en þar sem rannsóknin byggir á þeim grunni að raddir barna fái að njóta sín og tilgangurinn meðal annars að veita ungu fólki tækifæri til að tjá sig um reynslu sína er stór hluti sagnanna sagður með orðum þátttakenda.

3.1 Rut

Rut ólst upp á höfuðborgarsvæðinu. Hún er fædd árið 1989 og býr í heimahúsum. Í dag er hún á atvinnuleysisbótum en var áður í fjarnámi í framhaldsskóla sem hún hætti í. Henni þótti erfitt að vera ekki í beinum tengslum við kennara og aðra nemendur. Hún hóf fjarnámið á meðan hún var í langtímameðferð á meðferðarheimilum fyrir börn í félagslegum- og fíkniefnavanda. Hún stefnir þó að því að klára skólann þegar hún er tilbúin til þess.

Rut ólst upp hjá móður sinni og stjúpföður en var í góðu sambandi við föður sinn og hans fjölskyldu. Þegar hún var á tólfta ári dó faðir hennar svíplega en sú reynsla hafði djúp áhrif á hana. Henni fór að líða illa, hún varð þyngri í skapinu og þegar hún var komin upp á unglíngastig kom í ljós að hún hafði skorið sig nokkrum sinnum á handleggjum til að „losa um eitthvað annað“ eins og hún orðar það sjálf.

Rut gekk ætíð vel í skóla, hún átti auðvelt með að læra og leið nokkuð vel í skólanum. Að loknum 1. bekk flutti fjölskylda hennar. Hún þurfti því að hefja nám í 2. bekk í nýjum skóla. Hún stundaði nám í þeim skóla fram að 8. bekk en þá flutti fjölskyldan aftur. Þrátt fyrir að hún hefði ekki þurft að skipta um skóla, þar sem flutningurinn var ekki langt frá hennar gamla skóla, kaus hún sjálf að skipta.

Í 7. bekk fór að halla undan fæti hjá henni og henni fór að ganga verr. Sumarið áður en Rut hóf nám í 8. bekk fór hún að neyta eiturlyfja og sú neysla jókst í 9. bekk. Samhliða neyslunni

fór námsáhugi þverrandi og í 8. bekk fór áhugi hennar og einbeiting á námi að minnka verulega og hún var lögð inn á barna- og unglingsgeðdeild Landspítalans (BUGL), en alls var hún lögð inn fjórum sinnum á því tímabili sem hún var í 8. 9. og 10. bekk. Henni leið ekki vel þar en dvölin varð til þess að hún hætti að meiða sig. Þegar hún kom aftur í skólann fann hún fyrir breyttu viðmóti kennara:

[...] en ég var lögð þarna oft inn skilurðu og þetta er geðdeild og svo kem ég aftur í skólann og þá náttúrulega bregðast kennararnir öðruvísi við mér af því að ég var að koma af geðdeild fyrir börn [...] kennararnir voru svona, ekki krakkarnir, kennararnir voru svona svolítið smeykir, það var eins og ég myndi bíta þá eða eitthvað.

Skólinn hóf afskipti af málum hennar vegna tilfinningaerfiðleika, sem hún lýsir sjálf á þann hátt að hún hafi verið þung og henni liðið illa. Sjálf tengir hún vanlíðan sína og versnandi skólagengi við föðurrmissi sinn. Hún fór reglulega til námsráðgjafa skólans og hann uppgötvaði sárin eftir skurðina. Hennar upplifun af því sem gerðist í kjölfarið var á þá leið að henni þóttu kennarar ekki taka nógu markvisst á málum hennar:

Þegar þetta byrjaði þetta vesen í skólanum þá voru þeir náttúrulega fínir, reyndu það sem þeir gátu skilurðu til að hjálpa mér að læra en svo þegar þetta byrjaði að versna hjá mér, þú veist, þegar ég byrjaði að skera mig og gera þetta og hitt þá bökkðu þeir, skilurðu, bara eins og þeir væru hræddir við mig, þannig að þeir voru ekki alveg nóg þarna þegar ég þurfti mest á þeim að halda, þá voru þeir alls ekki nóg.

[...] Það var aðallega bara þannig að kennararnir voru svona eins og hræddir við mig einhvern veginn, þú veist, þorðu ekkert að skamma mig eða öskra á mig eða segja mér að gera þetta skilurðu, báðu mig kannski svona einu sinni um að gera eitthvað og ef ég gerði það ekki þá bara sögðu þeir ekkert meira og ef ég lærði ekki heima þá voru þeir ekkert að skamma mig fyrir það. Þá voru þeir bara svona „æi hún á geðveikt erfitt“ eitthvað svona leyfðu manni bara.

Rut leið aldrei neitt sérstaklega illa í skólanum, hún átti sína vini, þó flestir væru þeir eldri en hún. Vegna tilfinningaerfiðleika sinna fékk hún að ganga inn og út úr tímum, hún þurfti bara að segja að sér liði illa og henni var leyft að fara. Stundum var hún í fyrstu tímunum, svo lét hún sig hverfa og kom aftur í síðasta tímanum. Um þetta segir hún:

Stundum mætti ég bara alls ekki í skólann og það var öllum alveg sama, eða þú veist það gerði enginn neitt, og líka ég mátti labba hvenær sem er út úr tíma, þú veist og segja bara við kennarann „já mér líður illa“ og bara labba út úr tíma og enginn sagði neitt eða gerði neitt eða hringdi í mömmu, þannig að mér fannst þau svolítið svona léleg þá sko, en samt gripu þau stundum alveg vel í. Þau reyndu öll geðveikt að héra að leiða mig í gegnum þetta hægt og rólega en ég var bara engan veginn með hugann við námið sko.

Það kom oft fyrir að hún var send til skólastjóra vegna atvika sem hún átti ekki þátt í eða vegna athugasemda kennara um hegðun hennar. Hún var ósátt við þetta og þótti illa komið fram við sig. Hún fór að sækja meira í vinina og áhugi hennar á skólanum fór minnkandi með meiri neyslu:

Já þeir bara, ég veit ekki þeir bara voru alltaf að ganga á mig skilurðu ef eitthvað var gert í skólanum þá var mér kennt um það þó að ég hafi ekki einu sinni verið í skólanum og Björn [stjúpfaðir hennar] var alltaf að koma upp í skóla þannig að þetta var bara svona þau horfðu alltaf bara fyrst á mig og kenndu mér um allt.

Rut var send nokkrum sinnum á meðferðarheimili á þessu tímabili, frá 8.- 10. bekk, og einstaka sinnum inn á neyðarvistun. Hún átti það til að láta sig hverfa, strjúka að heiman og foreldrar hennar létu lýsa eftir henni í blöðum og sjónvarpi. Yfirleitt fannst hún fljótlega. Á meðferðarheimilinu leið henni eins og í fangaklefa, sérstaklega þegar hún var í neyðarvistun. Henni fannst þetta ekki gera sér gott, þvert á móti, hún kynntist einfaldlega fleiri krökkum sem voru í sömu sporum og hún. Það kom fyrir að hún hafði samband við þessa vini sína þegar dvölinni lauk. Um líðan sína á meðferðarheimilunum segir hún:

BUGL gerði ekki neitt fyrir mig sko, þetta er bara eins og [meðferðarheimilið] sko, þetta er bara svona eins og geymsla, þetta er bara svona, það er eitt viðtal í viku og svo bara pillur skilurðu þannig að þetta gerði ekki neitt fyrir mig, þetta var bara verra, finnst mér sko, kynntist bara fleira fólki og svona.

Kennsluhættir skólans hentuðu henni ágætlega að eigin sögn. Hún segir þó að sér hafi liðið betur í þeim greinum þar sem bekknum var skipt upp í hópa:

Þegar ég var í umsjónarbekknum mínum þá var þetta verst, en svo vorum við í svona litlum hópum þú veist, þessi fór í heimilisfræði þessi fór að gera þetta, þá var það öðruvísi, eins og þegar ég var í handavinnu eða heimilisfræði þá voru bara nokkrir með mér í hóp og einn kennari og þá gekk mér alveg vel, þá var ég að fylgjast með en ekki þegar ég var í þessu aðaldóti.

Þegar langt var liðið á 10. bekkinn hafði Rut verið lögð nokkrum sinnum inn á BUGL og annað meðferðarheimili og strokið nokkrum sinnum að heiman. Það var því brugðið á það ráð að senda hana út á land til ættingja. Ættingi hennar bjó ásamt fjölskyldu sinni í litlu bæjarfélagi úti á landi og þangað fór Rut, en markmiðið var að hún kláraði 10. bekkinn þar, þrátt fyrir að hún hafi lítið verið í skólanum frá 8. bekk. Sjálf segist hún ekki muna mikið eftir dvöl sinni þar, hún var í neyslu en tókst þó að klára eitthvað af samræmdu prófunum. Þrátt fyrir að muna lítið eftir dvöl sinni hefur hún það á orði að henni hafi verið vel tekið af öllum í skólanum og henni leið vel

þarna, þar sem töluvert færri krakkar voru í bekknum. Rut hélt áfram í neyslu eftir grunnskóla en fór svo í langtímameðferð á tveimur mismunandi meðferðarheimilum úti á landi. Þar hóf hún fjarnám sitt í framhaldsskóla, sem hún hefur sett á bið, en hún ætlar að klára skólann þegar hún er tilbúin til þess. Hún hefur ekki neytt eiturlyfja í rúm tvö ár.

3.2 Lára

Lára er fædd árið 1990 og býr í dag með kærasta sínum í húsnæði sem þau byggðu á höfuðborgarsvæðinu. Hún er í framhaldsskóla og stefnir á að klára um áramótin 2009- 2010 en einnig hefur hún unnið samhliða námi í 75% starfshlutfalli. Hún ólst upp hjá föður sínum og tveimur systur á höfuðborgarsvæðinu en flutti að heiman 16 ára gömul. Lára er mjög einbeitt í því sem hún er að gera og hefur ætíð verið meðvituð um mikilvægi þess að afla sér menntunar. Hún hefur líka mjög ákveðnar skoðanir varðandi skólagöngu sína og finnst skólinn ekki hafa brugðist rétt við málum sínum. Hún sótti nám í tveimur grunnskólum og til að gera greinarmun á þeim verður talað um fyrri grunnskólann og seinni grunnskólann.

Lára átti ekki auðvelda æsku. Móðir hennar fór frá fjölskyldunni þegar Lára var enn á leikskólaaldri. Hún er yngst þriggja systra og ólust þær allar upp hjá föður sínum. Faðir hennar átti við áfengisvanda að stríða en náði þó að halda utan um heimilið og naut stundum aðstoðar systur sinnar. Lára heldur góðu sambandi við föður sinn og föðursystur í dag. Systurnar lentu allar upp á kant í skólanum og þær voru allar að sögn Láru „vandræðaunglingar“, mismikið þó. Elsta systir Láru var í neyslu en sjálf segist Lára aldrei hafa verið dópisti þrátt fyrir að hafa prófað að reykja hass. En vegna sögu fjölskyldunnar finnst henni hún hafa fengið á sig dóm sem gerði henni erfitt fyrir í skólanum:

Þetta er bara svona eins og það er búið að stimpla mína fjölskyldu, skilurðu, svo kom upp vandamál í sambandi við einn kennarann minn og við vorum búin að funda þarna nokkrum sinnum og frænka mín komin inn í málið og svo sagði konan bara: „já ég hefði ekki gert þetta ef ég vissi að hún ætti svona sterka að“. Hún talar svona eins og pabbi minn væri aumingi skilurðu. Þannig að það var bara eins og það væri búið að stimpla okkur systurnar sem eitthvað. Kennararnir í skólanum komu ekki fram við mig eins og aðra.

Vandræði Láru byrjuðu fyrir alvöru þegar hún hóf nám í 8. bekk, þá fór að bera út af hjá henni í hegðun og námi. Hún var góður námsmaður en þegar líða tók á miðstigið í skóla fóru einkunnir hennar að lækka, hún varð félagslega einangraðri í skólanum og sótti frekar í vini sem voru henni

eldri og utan skóla. Hún eignaðist þó eina góða vinkonu í skólanum og saman fóru þær að stunda það að skröpa í tíma. Hún undrast mjög hvernig skólinn brást við:

Ég veit það ekki, þá bara byrjaði ég að vera einhver unglingur, þú veist bara hættir að mæta og byrjar að rífa kjaft við kennarana og svona, ég og vinkona mín, stelpa sem ég kynntist í 7. bekk. Þú veist þetta var allt bara orðið svona rugl. Svo í 9. bekk þá hætti ég algjörlega að mæta í skólann, málið er að skólinn lét aldrei þabba minn vita, það vissi enginn af þessu eða neitt. Fjarvistirnar voru komnar langt, langt fram yfir þetta punktakerfi sko, og þau létu þabba ekkert vita, hann vissi ekki að ég skröpaði einu sinni. Þetta er ógeðslega lélegt sko og svo hætti ég sjálfviljug í þeim skóla.

Samskipti hennar við kennara og nemendur í skólanum voru erfið. En hún viðurkennir einnig að hún hafi ekki verið besti nemandinn þegar kom að hegðun. Um þetta segir hún:

Við [hún og kennararnir] vorum verstu óvinir þarna í eldri bekkjum, þeir voru ekkert að eyða tímanum sínum í mig. Þess vegna ákvað ég að fara í annan skóla, út af því að ég hef alltaf verið með metnað til að læra, mig langaði alltaf, ég ætlaði mér alltaf að halda áfram í skólanum. Ég var ömurleg, ég veit það sjálf, mér finnst ekkert skrítið að þau hafi ekki þolað mig, en svo náttúrulega var ég bara krakki, og mér finnst ekki eins og að ég hafi átt að ráða, mér finnst frekar eins og þau hefðu átt að finna eitthvað úrræði fyrir mig strax, þetta er líka svona, ef þú ert óþekkur eða svona í skólanum og verður sendur heim í viku, hjálpar það? Er það refsing fyrir manneskju sem nennir ekki að vera í skólanum? Það er ekki refsing, það er bara frí sko.

Þegar hún var yngri átti hún erfitt með að stjórna skapi sínu og átti það til að beita aðra krakka ofbeldi þegar henni þótti vegið að sér eða vinkonu sinni, sem lögð var í einelti. Skólinn brást hins vegar ekkert sérstaklega við þessu og sjálf telur hún að sálfræðiaðstoð hefði ekki verið rétta leiðin til að hjálpa henni. Hún talar um að hún hafi sjálf náð tökum á þessu með auknum þroska. En upplifun hennar er ekki eingöngu neikvæð. Íslenskukennarinn og námsráðgjafinn reyndust henni góðir í þessum skóla:

Kennararnir þarna voru, þú veist þau gera þetta náttúrulega bara sjálfkrafa, ef að nemendur eru leiðinlegir eða nenna ekki að læra þá eru þeir ekkert að eyða tímanum sínum í þá, það var ein kona sem að hjálpaði mér mikið, það var hérna íslenskukennarinn, hún var alltaf að reyna að hjálpa mér og svo námsráðgjafinn. Námsráðgjafinn sem ég talaði við í [skólanum] hún var rosalega góð kona og þegar ég var að segja henni frá mínum vandamálum þá reyndi hún að laga það, hún meira að segja hringdi í mig á hverjum einasta morgni til að vekja mig í skólann til að ég mætti í skólann til að hjálpa mér.

Eftir 9. bekk, sem hún sótti lítið, ákvað Lára að flytja sig í annan skóla sem látið var vel af. Hún hóf skólavistina í 10. bekk með það fyrir augum að gera betur en hún hafði gert. Henni gekk hins vegar ekki vel að aðlagast í nýja skólanum, hvorki námslega né félagslega. Hún talaði við

námsráðgjafann í þeim skóla og er afar ósátt við hennar íhlutun en Lára telur að hún hafi leitt til þess að hún var rekin úr skólanum:

Mér fannst ég standa mig rosalega vel þar, ég talaði rosa mikið við námsráðgjafann þar og hérna hún skrifaði akkúrat bara eitthvað svona niður sem að, bjó til bréf seinna sem að kom alveg kolvitlaust út, já svo var pabbi boðinn á fund sem ég skrúpaði reyndar að fara á, þá var bara sagt á fundinum að ég væri rekin úr skólanum og ég mæti ekki og ég væri bara dópisti og eitthvað svona sko og svo, þá var ég ekki bara í neinum skóla í nokkrar vikur. Þú veist þau [skólayfirvöldin] höfðu ekki neitt annað að gera fyrir mig, það var ekki neitt, ég held að vandræðaungling sé ekki best að reka úr skóla og að hann hafi ekki neitt að gera bara. Ég er ekki dópisti, ég hef aldrei verið dópisti, ég meina ég talaði við hana [námsráðgjafann], systir mín var í neyslu, ég meina og pabbi minn er alkohólisti og ég hef alveg átt erfið ár og allt þetta. Ég sagði við hana ég hef prófað að reykja hass og þetta en ég er ekki dópisti. Ég veit ekki, hún bjó til þetta bréf sem hún fór með á þennan fund, skólastjórinn var ekki einu sinni viðstaddur, það var aðstoðarskólastjórinn og svo námsráðgjafinn og umsjónarkennarinn minn og það var ekki búið að láta hann [pabba] vita neitt heldur, eins og ég hefði skrúpað. Þau voru að tala um að ég hefði ekki stundað námið og eitthvað svona en það var ekki heldur búið að láta hann vita neitt, hann fékk bara högg þarna í andlitið. Ég er ógeðslega fúl út í þau, mér finnst þau eiginlega hafa skemmt fyrir mér, ef að pabbi minn hefði ekki farið þarna upp á [...], ef ég hefði ekki fengið að fara í [sérskólann] þá hefði ég kannski ekkert. Ég hefði örugglega ekki komist inn í [menntaskóla] ef ég hefði fallið í öllum prófunum, það efast ég stórlega um, og mætingu þau [í menntaskólanum] eru svolítið ströng á mætingu, þannig að þau [sem komu að hennar málum í grunnskólanum] eru ekkert að hugsa um hag minn í rauninni.

Eftir að hafa verið rekin úr skólanum í 10. bekk var hún heima í tvær vikur þar sem ekki fannst úrræði við hæfi. Henni var boðið að fara út á land þar sem er að finna úrræði fyrir börn í fíkniefnavanda en hún þvertók fyrir slíkt þar sem hennar vandi var ekki þess eðlis. Hún hefur einnig ákveðnar skoðanir á úrræðum sem þessum:

Mér finnst heldur ekki rétt ef að aðili, þetta er svona eins og þú ferð í meðferð, ef að aðili er í einhverjum svona vandræðum og kannski stendur sig svo vel, þú kynnist svo mikið af fólki sem er í sama veg, skilurðu, að ef að það gengur eitthvað illa hjá þeim, þá fer ég örugglega sömu leið, bara aftur, þannig að ég tel ekki vera ástæðu fyrir mig að vera fara kynnast einhverju fullt af vandræðafólki sko, ég sé það ekki.

Faðir hennar missti að lokum þolinmæðina og krafðist að þess að dóttir hans fengi einhvers staðar inni. Hún fór þá í fyrstu í sérúrræði á vegum sveitarfélagsins, en það er ætlað börnum með geðræn vandamál og erfiðleika í hegðun. Láru leið ekki vel á þessum stað en hún var þar í um það bil tvær vikur fyrir jólin. Um upplifun sína á þessum stað segir hún:

Það var hræðilegt maður. Þetta var eins og fangelsi, þú mátt ekki fara, þú veist það eru náttúrulega allir sem reykja, þú mátt ekki fara að reykja, þú mátt ekki fara út í sjoppu, þú mátt ekki gera neitt, í venjulegum skóla þá máttu alla vegana, þú mátt fara út í sjoppu sko.

Eftir jólin, þegar hún átti aðeins eina önn eftir af grunnskóla fékk hún að fara í sérskóla á vegum sveitarfélagsins en eitt af skilyrðunum þar var að unglingarnir væru ekki í neyslu og það var reglulegt eftirlit með því. Aðspurð hvenær henni leið best í skóla svarar hún, án þess að hika, að það hafi verið í sérskólanum:

Eða náttúrulega fyrstu árin í [skólanum], af því að það var náttúrulega ekkert vandamál þá sko, en samt leið mér best í [sérskólanum] held ég, undirstaðan hjá þeim er náttúrulega þú þarft bara að mæta. Ég stend mig roslega vel í mætingu, þú veist, eins og í dag, en þú þarft ekkert, það er ekkert verið að pína þig til að læra, þú lærir bara ef þú vilt, þeir eru bara að reyna að fá fólk til að mæta og það er helmingur verklegt og helmingur bóklegt. Svo er það bara upp á fólkið komið ef það ætlar að mæta eða ekki, þú veist, ég var eina sem tók til dæmis tók öll samræmdu prófin nema náttúrufr.. nei nema samfélagsfræði og hinir bara slepptu því, héldu bara að þeir myndu ekki geta þetta.

Hún náði öllum prófunum sem hún tók og fór strax um haustið í framhaldsskóla þar sem hún stefnir að því að klára stúdentspróf og annað verklegt nám. Aðspurð hvaða áhrif reynsla hennar úr skóla hafi haft á hana og hennar afstöðu gagnvart framhaldsskóla svarar hún:

Ég veit það ekki, mér finnst bara eins og ég hafi byrjað upp á nýtt, mér finnst ekkert, það er ekkert sem ég tók með mér úr [skólunum tveimur], yfir í menntaskóla, það er kannski [sérskólinn] svona, af því að þau sögðu mér að ég þyrfti bara að mæta, svo hafði ég metnað til að læra, þú veist, og taka öll prófin og ég náði öllum prófunum. Svo er ég náttúrulega í [sérgreinar fagi] og það er eitthvað sem ég hef alltaf haft áhuga á, það náttúrulega hvetur mig meira, skilurðu, ég gæti aldrei setið í fjögur ár á skólabekk að læra bara bóklegt sko.

Viðhorf Láru til skóla er ekki jákvætt og þegar rætt er um hvernig best sé að bregðast við þegar börn eiga í vanda segir hún:

Mér finnst svona að þeir [kennararnir] ættu að reyna að skilja þau [börnin] alla vega koma þannig fram, en ekki bara vera svona erfið, af því að börn verða ennþá verri á móti skilurðu, þú getur ekkert stjórnað þeim þannig en um leið eins og t.d. íslenskukennarinn í [fyrrri skólanum], hún var svona góð við mig, og ég fann það þá var ég rauninni mikið betri á móti en þeir sem voru alltaf bara leiðinlegir við mig, ég gaf bara skít í þá. Ég var náttúrulega bara milljón sinnum verri á móti, en svona eitt, tvö og þrjú finnst mér er að tala við foreldrana sko.

Um úrræðin sem eru til staðar fyrir börn í vanda segir hún:

Það þarf eitthvað að hugsa þetta, þetta er ekki alveg úthugsað, það er rosalega gott að það sé eitthvað til eins og [sérskólinn sem hún fór í], en það vantar eitthvað þarna á milli, þú veist, þú ert rekin úr skólanum og áttu þá bara að vera heima? Og hvað heldur fólk að maður geri þegar maður er bara heima? Ég sat bara inni í herbergi hjá mér og var í tölvunni og reykti sígarettur mínar, skilurðu og sneri sólarhringnum við og var vakandi á nóttunni og sofandi á daginn, ég held að það sé ekki gott sko. Að senda mann beint á eitthvað svona eins og [sérskólinn] það væri alls ekki svona frí sko, þetta er ekkert að sleppa við að læra, það bara, mér leið miklu betur þar, það voru færri nemendur, kennararnir voru svona nánari manni, 50% verklegt, 50% bóklegt, ég fékk að læra þegar ég vildi þú veist, þau voru ekki að þína mig til að læra ef ég vildi það ekki, það náttúrulega bitnaði bara á sjálfri mér.

Lára stundar nú nám sitt af kappi og hún hefur mikinn áhuga á að fá tækifæri til að aðstoða börn sem eiga við vanda að stríða áþekkan hennar. Hún telur að skilningur á aðstæðum barna sé forsenda þess að hægt sé að hjálpa þeim.

3.3 Kolbrún

Kolbrún er fædd árið 1990 og býr í heimahúsum á höfuðborgarsvæðinu hjá móður sinni, stjúpföður og hálfbróður. Hún stundar nám við framhaldsskóla og hennar aðaláhugamál er að teikna. Í grunnskóla var Kolbrún greind með athyglisbrest og kvíðaröskun. Henni gekk þokkalega að læra í skóla, en fékk sérkennslu í íslensku og stærðfræði á síðari hluta skólagöngunnar. Kolbrún talar um að hún hafi verið frekar vinsæl í 1. bekk en síðan hafi fjölskyldan flust í annað hverfi og því hafi hún farið í 2. bekk í öðrum skóla. Fyrstu vikurnar í 2. bekk gengu ágætlega fyrir sig en svo fór hún að taka eftir því að krakkarnir vildu síður leika við hana og hún var skilin út undan:

Þau byrjuðu að hundska mig, þá var sem sagt, þá gat ég alveg talað við hvern sem er og það var allt í finu með það en síðan þá fór fólk bara svona, nennti ekki að tala við mann og „æi það skiptir ekki máli það sem hún segir“ og svoleiðis en síðan þegar maður varð eldri þá fór þetta út í það að vera þú veist „oj, þarna kemur hún“, það voru samt auðvitað ekki allir með inn í þessu. Það voru samt aðallega strákar sem virtust taka þessu einhvern veginn alvarlega og þeir gerðu alltaf mest grín af manni, stelpurnar þær svona þær voru ekkert hrifnar af að vera mikið að umgangast mann en þær voru allavegana svona skilningsríkari og svona.

Kolbrún mátti þola eineltið allt fram að 10. bekk en þá hætti það nánast alveg. Hún eignaðist ekki marga vini vegna þessa en átti þó góða vinkonu sem hún gat átt samskipti við:

Ég var alltaf soldið lokuð, ég var eiginlega bara svona veggjaskrautið, ég heyrði oft útundan mér: „Já hún kann ekki að tala, hún talar aldrei neitt“. Það voru aðallega strákar, ég talaði lítið við þá, það var eiginlega, ekki það að ég hefði engan að tala

við, það var enginn þarna sem mig langaði að tala við, nema náttúrulega vinkona mín, ég talaði mikið við hana.

Eineltið átti sér að mestu stað í frímínútum og eftir skóla og einn daginn, þegar Kolbrún var komin í 5. eða 6. bekk lenti hún í því að vera grýtt af samnemendum sínum í einu horni skólalóðarinnar. Hennar upplifun af atburðunum er eftirfarandi:

Síðan í 6. bekk held ég, eða 5. þá voru einhverjir strákar sem tóku sig til og köstuðu í mig steinum, vinkona mín reyndi að hjálpa mér, en þeir einhvern veginn flæmdu hana í burtu. Það var farið með mig upp á slysó og gá hvort ég væri, þú veist, hvort ég væri með marbletti, hvort ég væri með sár, hvort það sæist eitthvað á mér og hvort ég væri aum og eitthvað svolleiðis, en ég slapp víst alveg ágætlega vel út úr því, var minnir mig kannski einhver einn marblettur, en ég veit það ekki, en ég slapp ágætlega vel. [...] Það var sem sagt haft samband við þessa stráka, það var víst einhver einn gaur aðallega og við vorum sem sagt dregin til skólustjórans og við áttum sem sagt bara að segja fyrirgefðu og allt átti að vera í góðu lagi það var aldrei farið neitt sérstaklega út í þetta.

Vegna eineltisins einangraðist hún nokkuð, lokaði sig inni í herbergi heima hjá sér og átti það til að hverfa að heiman um helgar og í sumarfríum og fara í langa göngutúra að morgni dags og koma heim að kvöldi. Þrátt fyrir þessa hegðun komust foreldrar hennar ekki að eineltinu fyrr en eftir atvikið á skólalóðinni, þó grunaði þá að eitthvað væri að. Sjálf vildi Kolbrún ekki segja þeim frá eineltinu vegna þess að hún skammaðist sín og óttaðist að það myndi valda foreldrum hennar skömm. Það var því ekki fyrr en Kolbrún var orðin rúmlega 11 ára að þeir fengu staðfestingu á því að einelti ætti sér stað. Kolbrún reyndi að ræða við starfsfólk skólans um eineltið en fékk litla sem enga aðstoð, einna helst þó frá bókasafnsfræðingi skólans:

Jú ég reyndi oft [að tala við einhvern], en það var alltaf bara sko, þú veist, „já þá ættir þú bara að gera þetta eða þetta“ og það gekk ekkert upp, ég talaði við kennara, námsráðgjafa, gangaverði jafnvel einu sinni eða tvisvar, og bókasafnfræðinginn þarna. Hún var reyndar rosalega góð, hún sko, hún sagði ekki bara „já þú ættir þá bara að gera þetta“ og eitthvað svolleiðis, hún svona reyndi alla vegana að bæta úr, en það gat náttúrulega ekki mikið gerst. Hún svona talaði meira við mann, þú veist reyndi að fá mann til að líða betur, ekki það að hún gæti mikið verið að tala við stákana það hefði ekki gert mikið betur ef að bókasafnsvörðurinn hefði komið og talað við þá, þeir voru ekkert svona, þeir hefðu kannski hlustað á kennarana.[...] Ég býst við að þeir [kennararnir] hafi annað hvort ekki séð þetta eða þá ekki fundist það merkilegt, ég meina fyrst þau voru ekki að gera neitt, eða neitt þannig ég bara var þarna útundan og ég síðan bara sætti mig alveg við það, fór bara að teikna og svona. Þannig að það var nú kannski ekkert það augljóst.

Á yngri árum átti Kolbrún það til að missa andann í stutta stund en það var ekki tengt við neitt sérstakt. Yfirleitt stóð þetta stutt yfir og leið hjá án þess að nokkuð þyrfti að gera. Eitt sinn fékk

hún bolta aftan á hnakkann og við það brá henni mjög mikið. Hún lenti í andnað og því varð uppi fótur og fit í skólanum. Þetta var í fyrsta skiptið sem hún lenti í andnað í skólanum og því var henni ekið í skyndi upp á slysadeild, þar sem hún náði að jafna sig, en yfirleitt stóð kvíðakast, sem lýsti sér svo að hún var í andnað, yfir í um mínútu eða skemur. Til þess að jafna sig þurfti hún næði og vildi ekki afskipti annarra á meðan. Um þetta segir hún:

Það voru einhverjir sem voru alveg bara sjokkeraðir, „hvað er þetta?“ en hérna og kennararnir náttúrulega komu af fjöllum, vissu ekkert hvað þetta var, og hringdu bara í slysó, og ég var bókstaflega dregin út í sjúkrabílinn. Ég þurfti bara smá pásu til að segja þeim að það þyrfti ekki, þetta lagaðist eftir smástund, en ég fékk ekki tíma til þess, ekki fyrr en við komum upp á slysó.

Eftir þetta fyrsta kvíðakast varð hún ekki vör við nein sérstök viðbrögð hjá starfsfólki skólans og þegar henni leið illa fékk hún að jafna sig án inngríps annarra. Í framhaldi af þessu atviki fór hún til sálfræðings og hún er enn hjá sálfræðingi í dag, þó þeim stundum hafi fækkað. Fyrsta kvíðakastið og viðbrögð skólans var henni erfið reynsla og því komu viðbrögð samnemenda hennar henni á óvart:

Já, það var ekki gaman, en ég samt, ég bjóst ekki við að krakkarnir myndu taka þessu svona vel, það er að segja myndu bara láta eins og ekkert hafi gerst, þannig að ég var svolítið svona, fannst þetta gasalegt, mér var alla vega ekki strítt út af því, þannig að ég var mjög sátt við það. Nei, en stelpurnar samt sko, þegar að svona um þetta bil, þá voru stelpurnar farnar að vera soldið svona meira nice, og þegar þeir [strákarnir] fóru að ganga of langt þá komu þær og „nei hingað og ekki lengra“, það var rosalega gott, ég var reyndar soldið hrædd við það í fyrstu, skildi ekki hvað þær voru að gera og mér leist ekkert sérstaklega vel á það.

Kvíðaköstin komu einna helst fram við aðstæður sem Kolbrúna fannst hún ráða illa við eins og þegar hún átti erfitt með að skilja hvers var vænst af henni, í miklum hávaða og þegar hún reyndi mikið á sig, eins og til að mynda í íþróttum. Henni leið aldrei vel í íþróttum og telur framkomu kennara síns og skilningsleysi ekki hafa hjálpað sér:

Það er líka ekki mjög svona skemmtilegt náttúrulega þegar kennarar kalla mann hérna einhverjum nöfnum, eins og ég var kölluð marsbúi, af því ég las vitlaust á klukku einhvern tíma, í einn tíma. Þá sagði hann bara að ég væri marsbúi, það var ekkert mjög skemmtilegt. Ég er mjög hikandi manneskja, ég held að það sé svona bæði að eðlislagi og líka náttúrulega hlýtur að auka það svona framkoma.

Kolbrún hefur ekki mikið um kennarana sína að segja, þeir unnu vinnu sína, en sjálf náði hún ekki miklum tengslum við neinn þeirra, að dönskukennaranum undanskildum sem að hennar mati náði að krydda kennsluna með leikjum, húmor og fræðandi innskotum. Hann náði vel til flestra

og einkunnir nemenda báru þess merki. Þó var þarna einn kennari sem henni leið ekki vel hjá og þótti hann oft á tíðum frekar ósanngjarn og draga í dilka. Um hann segir hún:

Það var sko hann átti uppáhöld og þau voru í góðum málum svo var restin og svo voru lötu og leiðinlegu krakkarnir, ég var víst í hópi lötu og leiðinlegu krakkana, ég var víst ekki nógu dugleg í nokkur skipti með heimavinnuna mína og þá gafst hann bara algjörlega upp á að tékka heimavinnuna mína, bara það sem eftir var og ég fékk til dæmis ekki lista yfir hvað við áttum að læra fyrir próf og eitthvað svoleiðis. Það voru nokkrir krakkar, það var ekki bara ég, það var til dæmis einn sem að sofnaði oft í tíma, hann átti það til að taka af honum húfuna og henda út um gluggann, eða ofan í ruslið, eða skella bókum á borðið hans til að vekja hann og svona, hann var samt ekkert alltaf slæmur, hann leyfði okkur stundum að horfa á Simpson og þú veist hann var ekkert bara vondur þó að hann hafi verið mjög vondur stundum.

Þegar Kolbrún var í 6. bekk sótti hún tíma í sérkennslu í íslensku og stærðfræði vegna athyglisbrestsins og hélt því áfram fram í 10. bekk. Hún var þó ekki alls kostar sátt í fyrstu við að vera send í sérkennslu og taldi kennara vera að gera mistök:

[...] en svo uppgötvaði ég hvernig þetta var þarna og þá allt í einu „jááá, sniðugt“. Það var rosalega gott að komast út úr hávaðanum, krakkar voru stundum gargandi í tímum og ég náttúrulega með athyglisbrest.

Aðspurð hvort hún teldi að vera hennar í sérkennslu hafi haft áhrif á eineltið taldi hún það ekki hafa skipt máli þar sem eineltið var hafið löngu fyrir þann tíma. Kolbrúnu er nokkuð tíðrætt um hversu gott það hafi verið að komast úr erli skólastofunnar og í kyrrðina sem fylgdi því að fara í sérkennslu en einnig leið henni vel í listaáföngunum í skólanum og á bókasafninu.

Þrátt fyrir misjafnt félagslegt gengi í grunnskóla ber Kolbrún engan kala til neins og lítur á skólagöngu sína sem reynslu sem beri að læra af. Hún minnst þess ekki sjálf að hafa liðið neitt sérstaklega illa í skólanum en viðurkennir þó að auðvitað hafi þetta stundum verið mjög erfið reynsla. Að eigin sögn hefur grunnskólinn mótað hana og hjálpað henni að takast á við ólíkar félagslegar aðstæður en áður fyrr hræddist hún slíkt. Reynsla hennar hefur einnig kennt henni að standa fyrir sínu og svara fyrir sig, en það telur hún mikilvægan lærdóm. Þegar umræðan berst að kennurum og aðkomu þeirra að börnum sem eiga við tilfinningaerfiðleika að stríða segir hún:

Þegar maður veit að krakkar eru í einhverjum svona erfiðleikum á maður ekki að taka svona harkalega á málum við þá sjálfa, heldur frekar sýna þeim aðeins skilning, þó að það sé erfið, ég veit það alveg, en það er samt þú veist, mjög nauðsynlegt, það nefnilega hefur þau áhrif að krakkarnir reyna þá frekar að einbeita sér í staðinn fyrir að bæta við hatrið á kennaranum á alla aðra böggla.

Í dag er Kolbrún í framhaldsskóla og á góða vini sem flestir hafa lent í einelti og hún segist því vera í afar skilningsríkum hópi, þar sem hún getur tjáð sig frjálst og óhindrað. Hún er einnig sáttt við skólann og námið, þar sem námið fellur að hennar áhugasviði.

3.4 Bjarki

Bjarki er fæddur árið 1992 og býr á höfuðborgarsvæðinu með móður sinni og tveimur systur. Fram til 11 ára aldurs bjó hann úti á landi og lauk 5. bekk í grunnskóla þar en fluttist til höfuðborgarsvæðisins þegar hann var að hefja nám í 6. bekk. Á yngri árum var Bjarki greindur með athyglisbrest með ofvirkni (AMO) og mótþróaþrjóscuröskun. Grunnskólaganga hans var nokkuð viðburðarík og móðir hans sagði að það hefði verið fyrst í 10. bekk sem hún var ekki kölluð í skólann vegna atvika sem hann hafði lent í en annars var hann vikulegur „gestur“ hjá skólastjóranum.

Bjarki var afar uppátækjasamur í æsku og veigraði sér ekki við að framkvæma það sem honum datt í hug. Hann var einnig nokkuð skapheitur og snöggur að bregðast við áreiti. Hann fékk snemma á sig ákveðinn „vandræðastimpil“ sem fylgdi honum grunnskólaárin. Orð móður hans eru honum þess vegna minnisstæð þegar þau voru flutt á höfuðborgarsvæðið og fyrsti dagurinn í nýjum skóla rann upp:

Þegar ég kem hingað sko þá alla vegana ég man eftir því að þegar fyrsti dagurinn okkar byrjaði þá segir mamma við mig að ég þyrfti að passa mig því að ég get, þetta er svona mitt tækifæri til að bæta mig, út af því einmitt eins og ég sagði þarna þegar ég kem hingað þá get ég komist út úr þessu að mér er alltaf kennt um. Ég gerði það ekki.

Bjarki var snöggur að finna sér leið inn í nýja hópinn með ýmsum uppátækjum sem vöktu kátínu samnemenda hans en féllu þó ekki eins vel í kramið hjá kennurum. Sjálfur segist hann hafa verið frekar athyglissjúkur og þegar hann var greindur með athyglisbrest taldi hann það vera sama hlutinn og var í nokkurri afneitun, því á þessum tíma vildi hann ekki vera álitinn athyglissjúkur. Bjarki er afar lífsglaður og félagslyndur en í skólanum átti hann oft erfitt með að halda athygli í tímum. Hann átti það einnig til að gera nýjum kennurum lífið leitt og reyndi eftir fremsta megni að vekja á sér athygli eins og eftirfarandi dæmi sýnir:

Við fáum einhvern kennara sem heitir Ólína og eftir einn dag þá hérna þá ákveður hún náttúrulega að taka taktíkina á þetta hún lætur sem hún taki ekki eftir mér og hún hélt að þetta myndi virka til að þagga niður í mér. Nema hvað ég ákvað bara ókei hún ætla ekki að taka eftir mér svo ég labba aftast í bekkinn og tek svona fötu og svona skál sko og fylli þær af vatni og fer að labba svona um stofuna, láta eins og ég sé að fara að

missa þetta sko og þá loksins tekur hún eftir mér og þá hérna og þá á endanum er ég sendur til skólustjórans. Svo er ég bara þar þessa viku sem hún er að kenna og ég er ekki með þeim í tímum nema að það séu verklegir tímar og í frímínútum.

Honum leið ekki vel þessa viku sem hann var hjá skólustjóranum, honum þótti óþægilegt að vera tekinn úr hópnum og hann var ósáttur. Að lokum brast eitthvað, hann missti stjórn á skapi sínu og braut og skemmdi hluti í skólastofunni sinni. Þetta var í eina skiptið sem hann var tekinn alveg út úr bekknum. Það kom þó tímabil þar sem námsráðgjafinn tók hann úr tímum til sín í viðtal í tíma og ótíma til að kanna hvernig lyfið, sem hann tók við athyglisbrestinum, væri að virka á hann. Það fór einnig illa í hann og honum fannst þetta ekki vera þeirra mál hvernig lyfin væru að virka. Með aðstoð móður sinnar fékk hann þessu breytt og námsráðgjafinn hætti að taka hann út úr tíma. Bjarka leið almennt vel í skólanum að undanskilinni þessari einu viku sem hann var látinn sitja hjá skólustjóranum og það er ekki laust við að hann hafi nokkuð gaman af að rifja upp þau ófáu atvik sem hann átti þátt í. Hann viðurkennir þó að margt af því sem hann gerði var miður gott, en hann tók meðal annars þátt í að leggja önnur börn í einelti. Það kom oft fyrir að hann var sá eini sem fékk að líta inn til skólustjórans þrátt fyrir að fleiri krakkar hefðu verið þátttakendur í einhverju atviki og einnig kom það fyrir að skuldinni var skellt á hann, þrátt fyrir að hann hafi ekki tekið þátt. Honum þótti skólinn oft einblína á þá sem voru til vandræða og sumir kennarar snöggir að álykta hverjir ættu hlut að máli þegar óheppileg atvik áttu sér stað:

En hérna, hún verður náttúrulega alveg brjáluð og áttar sig strax á því hverjir eru svona aðeins verri og okkur fannst sko oft á tíðum var hún soldið mikið í því strax að ákveða hverjir væru skilurðu slæmir og hverjir ekki og gerði það svolítið oft að henda okkur inn til skólustjórans.

Skólinn beindi athygli sinni síður að þeim sem virkilega þurftu aðstoð vegna þess hversu lítið það fór fyrir þeim. Hann nefnir vin sinn sem dæmi, en hann átti frekar erfitt og var fyrirferðalítill og fyrir vikið taldi Bjarki hann ekki fá þá aðstoð sem hann hefði þurft að fá. Bjarka gekk ágætlega að læra en til þess þurfti hann þó aðhald, nokkuð sem hann fékk frá afa sínum á yngri árum, en þegar hann var á miðstigi og unglíngastigi varð aðhaldið minna, bæði heima fyrir og í skólanum og hann komst upp með að læra ekki:

Ég lærði alltaf í grunnskóla þarna [úti á landi] en þá oftast kom afi manns á fimmtudögum og hann alltaf „já hérna“ og var að sjá til þess að maður lærði og það var alltaf séð til þess að maður lærði, en í þessum, svona seinni, þá var alveg hætt að fylgjast með, ég lærði eitthvað í 6. bekk en svo kemur 7. bekkur og ég fæ hann Jón, sem var sem sagt mjög, mjög „chillaður maður“. Ég veit ekki hvað hann er gamall, svona um það bil fimmtugt, sextugt og hann var voða rólegur.[...] Hann athugaði aldrei

heimalærdóm og skipulagið var alveg þú veist í fokki hjá honum, en bekkurinn minn var samt svo góður sko, þú veist, af því ég var í góða bekknum, þau lærðu öll bara, hann bara kynnti námið og það var lært. Við gerðum það sem við áttum að gera, það þurfti ekkert að reka á eftir okkur, eða þú veist, það þurfti mikið að reka á eftir mér en það var enginn til þess, svo ég hérna, ég hérna er ekkert mikið að læra og ég er bara í tímunum eitthvað að fíflast og eina fagið sem ég var að læra í var stærðfræði. Ég hef alltaf verið mjög góður í stærðfræði sko.

Bjarki er greindur með athyglisbrest og átti erfitt með að halda dampi í námi og vinna jafnóðum. Skipulagsleysi hans olli því að hann þurfti að vinna upp heila önn fyrir próf og fékk til þess aðstoð heima fyrir. Einkunnir voru því yfirleitt mjög háar hjá honum:

Svo fór ég í próf daginn eftir og gekk alltaf mjög vel af því að ég hafði náttúrulega bara verið að læra þetta allt saman daginn áður. Fólk var bara að læra þetta yfir alla önnina og sko gleyma sumu, svo þetta var jákvætt en samt mjög neikvæður hlutur, ég vandi mig engan veginn á skipulag, heimavinnu og svona dót en skólinn tók ekkert eftir þessu. Náttúrulega út af þessu þá lét ég ekki mikið bera á þessu af því að hérna, mér gekk vel í prófum og þá er litið á próförkina mína og það er svona „já, mjög góð próförk, þetta hlýtur að vera fyrirmyndarnemandi“ eða skilurðu, eins og þú sérð bara með menntaskólana það er alltaf bara tekið inn eftir einkunn og ekki hvernig krökkunum gengur í skóla. En þegar einn kennari er að fylgjast með 28 manna bekk þá fattar fólk þetta ekki en hérna, hvað getur skólinn gert meira? Hvað getur skólinn, ég veit það ekki, það er, þeir gera náttúrulega sitt besta það eru alltaf einhverjir sem sleppa í gegn sko.

Skólinn þurfti að hafa nokkuð mikil afskipti af hans málum vegna atvika sem ollu uppnámi innan skólans. Inngripin voru seta hjá skólastjóranum, eins og áður segir, en einnig var reynt að vinna með þá krakka sem áttu í erfiðleikum í hópum en það, segir Bjarki, gaf ekki góða raun. Í 7. bekk var þeim börnum, sem hvað erfiðust þóttu í hegðun, safnað saman í frímínútum og látin sitja inni til að hægt væri að kenna þeim um tilfinningar:

Eins og til dæmis þetta misheppnaða, misheppnaða kerfi sko, ef þú tekur krakka inn úr frímínútum og ferð eitthvað að kenna þeim um tilfinningar og eitthvað svona rugl þá verða þau bara pirruð og það er ekkert að fara að virka að neyða þau til að vera inni og eitthvað sko, þú veist það væri hægt að taka allt öðruvísi í taumana og líka að taka þau inn sem hóp, alla slæmu krakkana. Þá ertu eiginlega bara að gefa þeim svona tækifæri til að vera svona „ókei, nú ætla ég að sanna mig fyrir hinum krökkunum“ eða eitthvað þú veist ég veit það ekki, og þetta bara virkaði, ég held að þetta hafi virkað þveröfugt við það sem þau vildu. Við vorum eiginlega bara allan tímann þarna inni að hlæja að öllu sem okkur var kennt og gera grín að þessu öllu saman og eitthvað.

Skólinn beitti þó einnig úrræðum sem virkuðu að hans mati. Til að mynda fékk hann vinnu við að hreinsa til á skólalóðinni, eftir 8. bekkinn, því að hans sögn er hann handlaginn og skólinn nýtti sér það. Hann fór einnig að finna fyrir meiri velvilja í hans garð þegar hann fór að leggja meira á

sig við námið en það ýtti við honum að gera enn betur, þó einnig hafi hann misnotað aðstæður einstaka sinnum og gengið á lagið. Um svipað leyti og hann fór að finna fyrir breyttu viðmóti í skóla var hann að byrja að taka inn lyf við athyglisbrestinum og ofvirkninni og í dag telur hann það hafa spilað stóran þátt í því að hann fór að taka sig á og gera betur.

Það voru nokkuð tíð kennaraskipti í bekknum hjá Bjarka og því kynntist hann mörgum kennurum og segir að framkoma þeirra skipti miklu máli. Hann telur að kennarar, sem eiga það til að missa stjórn á skapi sínu og hækka röddina, geri illt verra og að í mörgum tilfellum líti krakkar á það sem ögrun:

Sko það voru svona menn eins og Sveinn og hérna Jóhann sem héldu bara uppi aga með því bara að halda uppi aga, þeir voru ekkert að þú veist öskra eða eitthvað svona dæmi, þeir bara voru með, þeir bara liðu þetta ekki bara.[...] Ef þú espir einhvern veginn krakkana upp, ef þú ferð að öskra, það bara virkar ekki, þá ertu bara að klóra í eldinn og þeir hafa bara gaman að því þú veist.

Í 8. og 9. bekk fór Bjarki að róast að eigin sögn en átti þó enn sinn þátt í nokkrum prakkarastrikum sem áttu sér stað innan skólans. Í 10. bekk hellti hann sér af krafti í félagslífið innan skólans og í fyrsta skiptið þurfti móðir hans ekki að koma á fund skólastjóra vegna mála sem snertu hann. Þrátt fyrir gott námsgengi hefur Bjarki aldrei náð tókum á skipulagningu við námið. Hann telur að stöðugt eftirlit með heimalærdómi og skyndipróf séu nauðsynlegur þáttur í kennslu, þar sem það sé ákveðið aðhald í náminu. Í dag er Bjarki í framhaldsskóla og veit hvar hann stendur í þeim fögum þar sem aðhald er í náminu, regluleg skil á verkefnum og próf, hitt verður bara að koma í ljós.

3.5 Samantekt

Í þessum kafla var sögum þátttakendanna gerð skil. Allir viðmælendur mínir sóttu skóla á höfuðborgarsvæðinu og tveir þeirra sóttu einnig skóla úti á landi hluta skólagöngu sinnar. Þrátt fyrir ólíkan vanda er margt sameiginlegt með upplifun þeirra og flestir þeirra koma inn á upplifun sína á kennslu og námi, íhlutun skólans og viðmót kennara. Þrír af viðmælendunum eru nokkuð sáttir við skólagöngu sína þrátt fyrir erfiða upplifun, aðeins einn viðmælandi horfir neikvæðum augum til hennar. Þrír þátttakenda eru í framhaldsnámi í dag og líkar það að mörgu leyti betur þar sem námið snýr að áhugasviði þeirra. Sögur þeirra byggja á reynslu sem mótuðu grunnskólagöngu þeirra og í næsta kafla verður farið yfir niðurstöður rannsóknarinnar ásamt umfjöllun um þær.

4. Niðurstöður og umfjöllun

Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar. Niðurstöðurnar eru unnar út frá sameiginlegum þemum sem komu fram hjá viðmælendum. Þessi þemu eru nám og kennsla, umhverfi, úrræði/íhlutun, samvinna heimilis og skóla, líðan í skóla, viðmót kennara, viðhorf til skóla og sjálfsmyndin og skólinn. Eins og komið var inn á í upphafi ritgerðarinnar var hvatinn að þessu verkefni áhugi höfundar á skóla án aðgreiningar og hvernig skólinn er í stakk búinn til að koma til móts við börn með ólíkar þarfir. Áherslan á skólann var því ríkjandi í upphafi verkefnisins en þegar gagnaöflun hófst færðist áherslan á upplifun ungmennanna af grunnskólagöngu sinni. Upplifun þeirra varpar hins vegar ljósi á innra skipulag skóla og hvernig þeim finnst hann hafa meðal annars mætt þörfum sínum í námi. Niðurstöðurnar gefa sterkar vísbendingar um að skólinn hafi átt erfitt með að mæta námsþörfum þeirra í almennum bekk og einnig að ýmsir þættir hefðu haft áhrif á líðan, hegðun og mótun sjálfsmyndar þátttakendanna í skóla.

4.1 Nám og kennsla

Hér verður fjallað um upplifun viðmælenda minna af þeim þáttum sem snúa að innra skipulagi skólans svo sem kennslu og þáttum tengdum henni.

Eitt af því sem einkennir skóla án aðgreiningar er einstaklingsmiðað nám og að tekið sé tillit til þarfa hvers nemenda fyrir sig (Lög um grunnskóla, 2008). Í Aðalnámskrá grunnskóla (2006) er tekið fram að bjóða eigi nám og kennslu við hæfi og að hver nemandi eigi að geta fundið nám sem bæði efli hann og þroski. Viðmælendur mínir nefndu flestir nám og kennslu í frásögn sinni á einn eða annan hátt, ýmist vegna kennslunnar innan grunnskólans, í sérúrræðunum eða í samanburði grunnskóla og framhaldsskóla. Það er vert að benda á að þrír af fjórum viðmælendum mínum áttu mjög auðvelt með nám og allir náðu þeir samræmdum prófum í 10. bekk þrátt fyrir að eiga erfitt með að einbeita sér að náminu vegna tilfinningalegra erfiðleika þeirra. Aðeins einn þátttakendanna var í sérkennslu í tveimur fögum og sjálfur taldi hann að í öðru tilfellinu væri það tilkomið vegna þess að hann ætti svo erfitt með að einbeita sér í kennslu með öllum hinum.

Upplifun viðmælenda minna var misjöfn og þrátt fyrir að það hafi ekki alltaf verið orðað beint þá mátti greina að áherslan á hið bóklega nám væri oft mikil en einnig að áhugahvötin hefur

mikið vægi þegar að námi kemur. Bæði Lára og Bjarki áttu nokkuð erfitt með hegðun í skóla og það kemur fram hjá þeim báðum að verklegt nám hefði hentað þeim betur. Hjá Bjarka má sjá að skólinn var meðvitaður um það og þegar hann var tekinn út úr bekknum eina vikuna og látinn sitja hjá skólastjóra fékk hann að vera með sínum bekk í verklegum tímum. En skólinn gerði meira, starfsmenn skólans fengu Bjarka til að aðstoða sig við ýmislegt á skólalóðinni og það kemur fram í frásögn hans að skólinn leitaði til hans vegna þess að hann var handlaginn. Lára fann það glöggð þegar hún kom í sérskólann að það var hentugra fyrir hana að vera í verklegum tímum samhliða bóknáminu, en þar var skiptingin að hálfu verklegt og að hálfu bóklegt nám. Þetta kemur einnig skýrt fram hjá Lára þegar hún talar um nám sitt í framhaldsskóla. Þar finnst henni loks að hún fái nýtt upphaf. Hún er að læra það sem snýr að hennar áhugasviði og námið er einnig verklegt. Samhliða verklega náminu stefnir hún á að taka stúdentspróf en talar um að hún gæti aldrei verið í námi sem væri bara bóklegt og því henti það henni vel að vera í verklegum tímum með.

Vandi Bjarka í skóla fólst einkum í því að hann truflaði oft kennslu og sýndi óæskilega hegðun í tíma sem gerði það að verkum að honum var nokkuð oft vísað til skólastjórans. Bjarki kemur einnig inn á áhugann fyrir náminu í sinni frásögn og talar um að í þeim fögum sem hann hafði áhuga fyrir eins og stærðfræði lærði hann og var ekki með læti í tímum. Það gildi einnig um fög sem hann skildi og gat tileinkað sér án mikils lesturs:

[...] íslenska og stærðfræði var eitthvað sem ég gerði af því ég kunní, þú veist, þetta er engin fyrirhöfn hjá mér, á meðan saga og náttúrufræði og svona dót, þá þurfti lestur. Um leið og það var stærðfræði komin í náttúrufræðina þá byrjaði ég að hafa áhuga aftur.

Það kemur fram í frásögn Kolbrúnar að nám og kennsla snýst ekki eingöngu um áhugahvöt nemanda. Um leið og nemendur finna að kennari hefur áhuga á því sem hann er að kenna smitar það út til þeirra og áhugi þeirra vaknar. Samspil kennara og nemenda sem og framsetning náms spilar þar stórt hlutverk. Þetta má sjá í rannsókn Sólveigar Karvelsdóttur (1999) en þar kemur fram að fagleg hæfni kennara til að kenna, ræður miklu um hvernig nemendum líkar við viðkomandi námsgrein sem og kennarana sjálfa.

Í frásögn Rutar má greina að aðhald hefði mátt vera meira, hún fékk að fara frjálst úr tímum vegna vanlíðunar sinnar og það var lítið fylgst með því hvenær hún kom aftur eða hvort hún kom aftur. Henni þykir þetta undarlega lítið aðhald. Aðhaldið í kennslu er einnig til umræðu þegar kemur að kennsluaðferðum. Bjarki talar um að fyrir sig séu skyndipróf og verkefni mikill

stuðningur þar sem hann er þá krafinn um að læra ákveðið efni fyrir tiltekinn dag.

Kennsluaðferðir eru mismunandi og fer það oft eftir kennara hverju sinni hvaða aðferð er notuð við kennslu. Ekki er til ein ákveðin stefna í þeim málum.

Fyrir Bjarka skipti námsumhverfið einnig máli vegna þess að hann átti auðvelt með að missa þráðinn ef einhver truflun var til staðar í umhverfinu. Hann talaði um einn kennarann sem leyfði krökkunum að hlusta á tónlist á meðan þau lærðu:

Hann líka gaf fólki þann rétt að hlusta á Ipod í tímum þegar við vorum að læra stærðfræðina. [...] Já það nefnilega virkar helvíti vel í stærðfræðinni þá er maður ekkert með neinum öðrum, þá ertu bara að hlusta á tónlistina og læra. [...] Ef þau [krakkarnir] eru með Ipod í eyrunum þá ertu ekki að tala við einhvern annan á meðan.

Einstaklingsþarfir nemenda er mikilvægur þáttur að taka tillit til við skipulagningu náms.

Kauffman (2005) talar um að með því að viðurkenna ekki fjölbreytileikann hjá börnum og gera sömu kröfur til allra um nám og framkomu þá geti það leitt til þess að sumum mistekst óhjákvæmilega. Kröfur í námi þurfa að taka mið af einstaklingnum því ef þær eru of litlar eða of miklar missir nemandinn áhugann, verður leiður og sýnir truflandi hegðun. Bæði Lára og Bjarki áttu erfitt með að einbeita sér í bóklegu námi, Bjarki sýndi mjög truflandi hegðun í tímum en Lára missti áhugann og byrjaði að skröpa í skólanum. Í rannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur (2000) kemur fram að þrátt fyrir mikla þróun í skólasamfélaginu síðustu ár hafa kennsluaðferðir kennara haldist nánast óbreyttar. Þar kemur fram að einn mikilvægasti þáttur í átt að þróun á þessu sviði er að kennarar séu opnir fyrir fjölbreytileika og að kunnátta og fagleg viðbrögð eru forsenda þess að vel takist til. Kennarar og annað starfsfólk grunnskóla þarf, að mati Hafdísar, að vera meðvitað um það að fæstir læra á sama hátt og að skóli fyrir alla kallar á breyttar kennsluaðferðir. Ein þessara aðferða leggur áherslu á *nám án aðgreiningar*. Þessi nálgun gerir ráð fyrir gagnvirkum samskiptum nemanda og kennara, að nemendur séu virkir, að viðfangsefni séu merkingarþær, að nemendur séu gagnrýnir í hugsun, sýni skilning og að nemandi taki þátt í mati. Kennsla samkvæmt þessari nálgun miðar að því að veita nemendum tækifæri til að velja viðfangsefni, að viðfangsefni hafi tilgang og merkingu og að þau byggji á sjálfstæðri rökhugsun nemenda og áhersla er lögð á innri áhugahvöt einstaklingsins (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2005). Stöðug þróun er á þessu sviði og í nýjum lögum um grunnskóla (2008) kemur fram að nemendur eigi að eiga þess kost að velja sér viðfangsefni og nálgun í eigin námi. Þetta gefur góða vísbendingu um þá staðreynd að það læra ekki allir eins.

4.1.1 Umhverfi

Viðmælendur mínir sem áttu við ólíkan vanda að stríða, komu öll inn á stærð bekkjarins. Bjarki átti erfitt með að einbeita sér í kennslu og náði ekki tökum á því að halda utan um námið frá degi til dags. Hann talar um að kennarar hafi ekki komið auga á vanda hans vegna stærðarinnar: „Þú veist, það þurfti mikið að reka á eftir mér en það var enginn til þess [...] þegar einn kennari er að fylgjast með 28 manna bekk þá fattar fólk þetta ekki“. Í 9. og 10. bekk fór hann hins vegar að leggja sig fram við að læra fyrir prófin og fékk til þess aðstoð heima fyrir, en talar um að skólinn hefði mátt standa sig betur á þessu sviði. Of mikill fjöldi barna í bekk gerir það að verkum að yfirsýn kennara er ekki eins mikil og nándin við nemendur síðri og því minni möguleikar fyrir nemendur að kynnast kennurum sínum. Þetta kemur í ljós hjá Kolbrúnu, en hún lenti í einelti í skólanum. Hún reyndi að segja frá því en fékk lítil viðbrögð. Hún taldi það vera vegna þess að kennarar tækju ekki eftir eineltinu enda dró hún sig í hlé og lét lítið fyrir sér fara. Lára kemur inn á nándina við kennarann í tengslum við sérskólann þar sem hún náði betri tengslum við kennarana, en um var að ræða færri nemendur og þar sem hún var heila önn í sérskólanum náði hún að kynnast kennurum vel.

En fjöldinn hefur ekki aðeins áhrif á kennsluna, nándina og yfirsýn kennara. Fjöldinn getur einnig haft áhrif á líðan barnanna sjálfra. Umhverfið skipti Kolbrúnu miklu máli vegna þess að henni leið illa í fjölmenni og hávaða og átti það til að fá kvíðakast í aðstæðum sem hún réð illa við. Hún var í sérkennslu í tveimur fögum og leið mun betur þegar hún komst í annað umhverfi. Hún átti erfitt með að einbeita sér inn í almenna bekknum og leið oft illa: „Ég var oft með höfuðverk út af hávaða enda mjög viðkvæm fyrir svona hljóði, ljósum og alls konar svoleiðis og lykt og bragði“. Upplifun Rutar er á svipuðum nótum. Henni leið verr þegar hún var með öllum bekknum í tíma og átti auðveldara með að einbeita sér í minni hópum, eins og þegar hún var í sérgreinum. Hún talar einnig um að þegar hún var send út á land þá var hún í fámennum bekk sem samanstóð af 9. og 10. bekk og að það hafi komið vel út. Hún náði með aðstoð kennara að vinna það upp sem hún hafði misst úr í 8. og 9. bekk og klára samræmdu prófin.

Í raun má segja að umfjöllun um stærð bekkja í grunnskóla sé nátengd umræðunni um nám og kennslu þegar kemur að umfjöllun um skóla án aðgreiningar. Það má ætla að námið verði síður en svo einstaklingsmiðað þegar einn kennari sér um 20 barna bekk eða jafnvel stærri eins og kemur fram í frásögn Bjarka. Kennari á erfiðara með að koma auga á erfiðleika sem lítið ber á en skipta börnin miklu máli og á erfiðara með að gera sér grein fyrir hver vandi barns er. Til að

mynda átti Bjarki það til að sýna óæskilega hegðun í tíma og kemur inn á það að þegar hann átti erfitt með tiltekið fag eða hafði ekki áhuga fór hann í það að fíflast. Í stað þess að bregðast við undirliggjandi leiða brást skólinn við hegðuninni sem hann sýndi og má kannski rekja til þess að kennari hafði ekki tók á að kynnast nemandanum nægilega vel til að átta sig betur á aðstæðunum. Í rannsókn sem fjallaði um upplifun barna á heimilisofbeldi kemur fram að nemendur eiga oft erfitt með að nálgast kennara með vandamál sín og treysta þeim. Það kemur einnig fram að stundum birtist vanlíðan barna í hegðunar- eða tilfinningaerfiðleikum. Þá er barninu vísað til sérfræðings vegna þess en vandinn getur enn verið til staðar því hann kemur ekki alltaf upp á yfirborðið (Mullender o.fl., 2002; Nanna Þóra Andrésdóttir, 2008). Lára ólst upp við erfiðar aðstæður, faðir hennar var alkohólisti og önnur systir hennar var í neyslu. Hún segir sjálf að hún hafi ekki átt auðvelda æsku og þurfti að ala sig upp sjálf að hluta til. Hún fann það þó aldrei í sér að fara til kennara með vandamál sín og vanlíðanin braust út í ögrandi hegðun og áhugaleysi á skólanum. Rými hefur samkvæmt Kauffman (2005) mikið að segja varðandi líðan barna og unglunga í skóla. Of mikill fjöldi barna í einu rými hefur áhrif sem og ástand umhverfisins. Mikilvægi þessa kemur í ljós hjá Láru, Rut og Kolbrúnu sem leið öllum betur í umhverfi þar sem færri nemendur voru og nálægðin við kennara meiri. Kolbrún talar um að kennarar væru skemmtilegri í sérkennslunni og Lára segir kennarana hafa verið nánari og að meiri skilningur á líðan hafi verið ríkjandi. Það var ekki verið að pína þau til að læra. Í sérskólanum fylgdust kennarar með líðan barnanna og unnu út frá því. Þessa umræðu um fjölda barna í bekk má einnig sjá í rannsókn Guðlaugar Teitsdóttur (1999) þar sem þátttakendur komu inn á að stærð bekkjarins hafi stuðlað að því að illa fór fyrir þeim.

4.2 Úrræði/íhlutun

Vegna þess að viðmælendur mínir áttu allir erfitt á einhvern hátt þurfti skólinn að bregðast við. Allir viðmælendur mínir áttu frekar auðvelt með nám en erfiðleikar sem birtust í erfiðri hegðun eða tilfinningaerfiðleikum gerðu það að verkum að þeir áttu erfitt með að einbeita sér að náminu. Vandí þeirra bitnaði því á náminu og áhersla var lögð á að koma til móts við þá á námslegum grundvelli innan skólans. Rut átti til að mynda mjög erfitt tilfinningalega og það var farið að bitna á náminu. Í fyrstu reyndu kennarar að leiða hana í gegnum erfiðleikana en sjálf segist hún ekki hafa verið með hugann við námið og þegar hún fór að meiða sig sjálfa drógu kennarar sig í hlé. Hún upplifði að kennarar væru hræddir við hana og virtust ráðalausir um hvernig best væri

að koma til móts við þarfir hennar. Líðan hennar varð að lokum það slæm að hún var lögð inn á barna- og unglíngageðdeild Landspítala (BUGL). Hún var nokkrum sinnum lögð inn vegna vanlíðunar sinnar en þegar hún var þar sótti hún Brúarskóla v/Dalbraut sem sinnir kennslu barna sem liggja inni á BUGL. Hún hafði ekki mikið um kennsluna þar að segja nema að í raun væri hún mjög takmörkuð. Henni leið ekki vel inni á BUGL og vera hennar þar gerði það að verkum að hún kynntist fleira fólki sem átti í erfiðleikum. Hún var einnig lögð inn á meðferðarheimili fyrir börn sem meðal annars eiga við fíkniefnavanda að etja og talaði um að þar hefði henni liðið eins og í fangelsi, sérstaklega þegar hún var lögð inn á neyðarvistun, meðferðin þar hafi skilað litlum árangri. Þrátt fyrir að líðan hennar bitnaði verulega á námi var henni aldrei boðið að fara í sérkennslu, en sjálf telur hún að það hefði jafnvel getað hjálpað til því eins og áður kom fram leið henni betur í rými þar sem færri nemendur voru.

Kolbrún átti hins vegar í erfiðleikum með eitt fag og því var henni beint í sérkennslu í því fagi. Í öðru fagi átti hún erfitt með að einbeita sér inni í bekk og fór í sérkennslu þar sem umhverfið hentaði henni betur. Viðhorf Kolbrúnar til sérkennslunnar var litað af neikvæðri afstöðu í upphafi:

Mér fannst það reyndar soldið fátíðlegt sko fyrst þegar ég átti að fara í sérkennsluna, ég var soldið svona á móti því, af hverju er ég send, og fannst það vera svona eins og kennararnir héldu að ég gæti þetta ekki.

Hún var fljót að átta sig á því að þetta hentaði henni vel og henni fannst umhverfið vera þægilegra og kennarar ná betur til sín. Hún átti auðveldara með að einbeita sér þar sem hún var ekki í stofu með fullt af gargandi krökkum eins og hún orðaði það sjálf. En hún átti einnig erfitt tilfinningalega, bæði vegna kvíðaröskunar sem og eineltis. Hún talaði um að það hefði ekki verið brugðist neitt sérstaklega við eineltinu né tekið á því þrátt fyrir að hafa talað við kennara og annað starfsfólk: „Ég býst við að þeir hafi annað hvort ekki séð þetta eða þá ekki fundist það merkilegt“. Hún reyndi þó að segja frá og talaði við kennara, gangaverði og bókasafnsfræðing. Svörin sem hún fékk snerust oft um það sem hún ætti að gera, sem að hennar mati var engin hjálp.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2006) kemur fram að barn eigi að geta leitað til hvaða starfsfólks sem er innan skóla með mál sem snertir líðan þess og að bregðast eigi við á viðeigandi hátt þegar vandamál koma upp. Þar er einnig tekið fram að skólar skuli vera með áætlun um vinnuferli þegar upp kemur eineltismál innan skólans. Þrátt fyrir þetta upplifði Kolbrún að

inngrípið hefði verið ómarkvisst og ekki skilað neinum árangri. Eina aðstoðin sem hún taldi sig fá var hjá bókasafnsfræðingnum en hún reyndi að bæta líðan hennar með því að spjalla við hana enda sótti Kolbrún mikið á bókasafnið og eyddi þar mörgum stundum.

Bjarki átti einnig erfitt með að einbeita sér í tímum en hann var ekki í sérkennslu. Einu sinni kom það fyrir að hann var tekinn út úr bekknum og látinn sitja einn inni í herbergi nálægt skólastjóranum í eina viku á meðan forfallakennari kenndi bekknum. Sú upplifun situr í honum og hann var aldrei sáttur við að vera tekinn út úr:

[...] þetta var bara ömurleg refsing fannst mér og ég bara, þegar þú ert partur af heild og partur af einhverjum bekk og svo ertu bara tekinn út og þá ertu bara, ég veit ekki þetta var bara erfitt mér fannst það bara mjög óþægilegt að vera þarna inni, mér fannst eins og ég væri bara algjörlega einangraður.

Hann lenti í svipaðri reynslu þegar hann var yngri og í skóla úti á landi. Hann var tekinn úr bekknum og látinn sitja einn í annarri stofu. Hegðunarvandi er það sem truflar kennara og kennslu og því eru það mjög algeng viðbrögð kennara að vísa barni úr kennslu (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Geddes, 2007). Það er hins vegar óvíst hvort verið sé að bregðast við vandanum eða afleiðingum hans.

En skólinn reyndi fleiri aðferðir og Bjarki telur það ekki gefa góða raun að safna þeim krökkum sem eiga erfitt á einhvern hátt saman og ætla að kenna þeim á tilfinningar, það pirri þá bara og magni upp viljann til að ögra. Þeir finni hjá sér þörf til að sanna sig fyrir hinum í slíkum aðstæðum og það ýti undir erfiða hegðun. Í 8. bekk var meira farið að líta til hans til að fá aðstoð við ýmislegt sem þurfti að gera á skólalóðinni: „Af því þú veist ég var alveg góður í höndunum“. Um leið og hann fór að finna fyrir meiri velvilja í sinn garð fór hann að róast og leggja sig meira fram. Sjálfur telur hann það vera blöndu af því að hann var á lyfjum vegna ofvirkinnar, en einnig að hann fann fyrir breyttu viðmóti í sinn garð.

Lára er ekki sátt við þau úrræði sem voru til staðar fyrir hana. Þó fékk námsráðgjafi fyrri skólans starf fyrir hana á stað sem sneri að hennar áhugasviði í staðinn fyrir að mæta í skólann. Þegar Lára var hins vegar búin með 9. bekk voru hlutirnir farnir að ganga afar illa í skólanum. Hún átti mjög erfið samskipti við starfsfólk skólans sem gerðu lítið annað en að vinda upp á sig. Það fór ekkert ferli af stað til að draga úr þessum erfiðu samskiptum og hún var farin að skrópa mikið. Á endanum ákvað hún að hætta og fara í annan skóla sem látið hafði verið vel af. Hún fékk undanþágu til að sækja þennan skóla þar sem hann var ekki í hennar hverfi. En henni gekk ekki betur í nýja skólanum og er mjög ósátt við viðbrögð skólans enn í dag. Vegna sögu sinnar

var hún í samskiptum við námsráðgjafa þess skóla. Hún sagði henni alla sína sögu og dró ekkert undan. Hún telur hins vegar að námsráðgjafinn hafi ekki staðið sig í sínu starfi þar sem hún kallaði til fundar með föður Láru og skellti þar fram bréfi sem átti að vera skrifað út frá samtali Láru og námsráðgjafans. Í bréfinu kom fram að Lára væri í neyslu og að á þeim grundvelli væri hún rekin úr skólanum. Í kjölfarið var fjölskyldu hennar bent á Stuðla en Lára þverneitaði að fara þangað þar sem hún var ekki í neyslu, þó hún viðurkenni að hafa prófað ýmis efni. Hún er því afar ósátt við þetta ferli:

Mér var bara hent út úr skólanum, og svo átti ég bara að sitja heima skilurðu, ég meina ég var alveg vandræðaunglingur á þessum árum, ég veit það alveg, en ég tel ekki vera gott fyrir svona vandræðaunglinga að sitja heima hjá sér í nokkrar vikur.

Það kom þó að því að Lára fengi inni í sérskóla á vegum sveitarfélagsins og þar náði hún sér á strik aftur. Hún er mjög sátt við starfssemi þessa sérskóla. Hún telur að nálægð við kennara, kennsluáferðir og hennar eigin metnaður hafi ráðið þar mestu um hversu vel þetta gekk.

Af framangreindu má sjá að viðbrögð skólanna voru misjöfn í málum viðmælendanna. Birtingarform vandans kom fram í hegðun og líðan sem bitnaði á náminu. Úrræði skólans einkenndust einna helst af tilraunum til að koma til móts við námsþarfir nemenda. Geddes (2007) fjallar um mikilvægi þess að skilja hegðun barns áður en brugðist er við. Hegðun hefur ákveðna þýðingu og með því að sýna því skilning hefur kennari meiri möguleika á að ná til barnsins og ýta undir getu þess. Gretar L. Marinósson (2002) kemur inn á hegðun og viðbrögð skóla í doktorsverkefni sínu, en hann gerði langtímarannsókn í einum íslenskum skóla. Þar kom fram að viðbrögð skólans við erfiðri hegðun mótaðist af þeim skilningi sem lagður var í hegðunina. Væri hegðunin skiljanleg var reynt að koma til móts við nemanda innan skólans, en væri hún ekki skiljanleg var leitað til utanaðkomandi sérfræðinga. Þegar frásögn Rutar er skoðuð út frá þessu má ætla að skólinn hafi ekki haft skilning á hegðun hennar en hún var margsinnis lögð inn á BUGL þar sem unnið var að því að aðstoða hana á tilfinningasviðinu. Þegar hún kom í skólann aftur fann hún fyrir breyttu viðmóti en einnig upplifði hún ákveðið úrræðaleysi hjá kennurum, þeir virtust ekki vita hvernig best væri að koma til móts við þarfir hennar. Í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) kom fram að kennarar töldu skort á stuðningi utanaðkomandi sérfræðinga og skort á úrræðum vera meginvanda skólans hvað varðar nám og kennslu nemenda sem merktir hafa verið með geðræn vandamál. Einnig lýstu þeir yfir áhyggjum að geta ekki mætt þörfum þessara barna nægilega vel. Það er athyglisvert að þrátt fyrir mörg

uppátæki og mikla setu hjá skólastjóra var Bjarki aldrei sendur annað. Það má því ætla að skólinn hafi haft skilning á erfiðri hegðun Bjarka þar sem ýmislegt var reynt til að koma til móts við hann innan skólans sem að lokum bar árangur. Kannski má rekja hluta þessa skilnings til þess að búið var að merkja hann með AMO og slíkt gat skýrt það hvers vegna hann hegðaði sér eins og hann gerði en einnig sýndi hann góðan árangur á prófum.

Þegar kemur að úrræðum er vert að spyrja hver er vandinn og er hægt að segja að einhver einn eigi vandann? Hvers vegna er barnið tekið úr aðstæðum? Á vef Landspítala Háskólasjúkrahúss þar sem fjallað er um starfsemi BUGL má sjá eftirfarandi málsgrein: „Gerð er einstaklingsmiðuð meðferðaráætlun í tengslum við svokallað ábyrgðarstigskerfi en tilgangur þess er að aðstoða unglinginn við að ná sem bestum tókum á hegðun sinni og líðan“ (Landspítali háskólasjúkrahúss, 2009). Þetta er bein vísun í hið læknisfræðilega sjónarmið um að vandinn búi í einstaklingnum. Ekki er gert ráð fyrir að vinna sérstaklega með umhverfið á annan hátt en í formi ráðgjafar. Það er ekki óeðlilegt að hin læknisfræðilega sýn sé ríkjandi innan veggja sjúkrahúsa en þegar kemur að íhlutun vegna barns í skóla er ekki eðlilegt að skoða einnig áhrif umhverfis? Þegar kemur að því að skoða vandann er mikilvægt að horfa á samspil umhverfis og einstaklings. Sjónarhorn fötlunarfræðinnar er gagnlegt í þessu tilliti þar sem komið er inn á að umhverfið eigi sinn þátt í að gera einstakling fatlaðan eða eins og um er að ræða í þessari rannsókn, ýti undir vanlíðan og/eða erfiða hegðun. Þetta þýðir að samvinna á milli fagaðila heilbrigðisgeirans og starfsfólks skóla þyrfti að vera meira en er í dag. Það kom hins vegar fram í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns að skortur á samstarfi gerði kennurum erfiðara fyrir að mæta börnum í vanda. Í dag er samstarfið á þeim nótum að kennarar eru fengnir í viðtal inn á BUGL áður en barn er útskrifað⁴. Kristín Lilliendahl (2008) bendir á að ekki sé hægt að horfa fram hjá læknisfræðilega líkaninu og það að hafa fengið greiningu hafi gert það verkum að þátttakendum í hennar rannsókn létti. Það var skýring á vandanum en að skólinn hafi brugðist við með aðgreinandi úrræðum. Þrátt fyrir mikilvægi þess að taka þurfi tillit til þess að vandinn sé að hluta til læknisfræðilegs eðlis þarf skólinn einnig að leggja sig fram við að skoða sinn þátt í erfiðleikunum. Erfið hegðun og átök eiga sér stað vegna þess að einstaklingar lesa í hegðun hvers annars og bregðast við þeirri merkingu sem aðstæður og samskipti hafa fyrir þá. Norræni tengslaskilningurinn (Rannveig Traustadóttir, 2006; Tössebro, 2004) er gagnlegur í

⁴ Munnleg heimild: Magnús Haraldsson, deildarstjóri Brúarskóla við Dalbraut. 09.09.09

Þessu tilviki þar sem taka þarf tillit til líkamlegra einkenna vandans en einnig til umhverfis og hvernig það getur gert vandann verri eða dregið úr honum. Þegar barni sem á erfitt er vísað úr bekk gæti það leitt til þess að það lendir á milli, er ýtt á milli úrræða sem gerir það að verkum að kennarar ná síður að kynnast barninu og barnið á erfiðara með að fóta sig í skólasamfélaginu. Sú íhlutun að taka barnið úr aðstæðum og vinna með það en ekki barnið í aðstæðunum gefur til kynna að hið læknisfræðilega sjónarhorn er sú sýn sem er ríkjandi innan skólans.

Sérkennsla hefur löngum verið ágreiningsefni þeirra sem aðhyllast skóla án aðgreiningar og ekki eru allir á eitt sáttir um hvort sérkennsla og skóli án aðgreiningar eigi samleið. Sérþarfir er afrakstur greininga og flokkunar, en flokkun í sérúrræði innan skóla á sér stað til að ná valdi á þeim stóra og fjölbreytta hópi barna sem sækir skóla (Gretar L. Marinósson, 2003a). Það viðhorf að sérúrræði séu til staðar til að þjóna hagsmunum einstaklinga hefur verið gagnrýnt af fræðimönnum innan fötlunarfræðinnar og talið að það viðhaldi frekar læknisfræðilegri nálgun með því að merkja barn með sérþarfir og leiði athyglina frá eiginleikum barnsins sjálf (Clough, 2006). Dyson (2005) telur ekki sýnt að sérkennsla sé það sem geri gæfumuninn í námi barns né heldur hin einstaklingsmiðaða sýn á barnið. Lunt og Norwich (1999) ræða um klípur mismunarins (e. *dilemmas of difference*) þar sem komið er inn á þá erfiðleika að ætla annars vegar að láta eitt yfir alla ganga, en með því er verið að horfa fram hjá fötlun og erfiðleikum einstaklingsins og því er ekki verið að taka tillit til einstaklingsþarfa. Hins vegar að þegar tekið er tillit til einstaklingsþarfa gæti það leitt til þess að taka þyrfti einstakling út úr sem leiðir til aðgreiningar.

Sérkennsla í skólum hefur haft á sér neikvæðan merkimiða og það kemur fram í rannsókn Sigríðar Einarsdóttur (2003) að þrátt fyrir að hafa liðið nokkuð vel í sérdeild skólans fundu nemendur fyrir því að þeim var ekki gert jafn hátt undir höfði og öðrum nemendum innan skólans. Hins vegar var þeim sjaldan strítt vegna veru sinnar í sérdeildinni. Kolbrún sagði það sama, stríðnin sem hún varð fyrir jókst ekki eftir að hún hóf að sækja tíma í sérkennslu og henni leið vel þar. Líðan Kolbrúnar er hins vegar í andstöðu við niðurstöður rannsóknar Kristínar Lilliendahl (2008) en sérkennslan hafði þau áhrif á viðmælendur hennar að þeir einangruðust, hún jók vanlíðan og veikti sjálfsmynd þeirra.

Lára og Bjarki upplifðu bæði erfiðleika í skóla vegna hegðunar sinnar en það kemur fram í frásögnum þeirra að oft á tíðum mátti rekja hegðun þeirra til leiða eða erfiðleika við að halda einbeitingu í tímum. Eins og áður hefur verið nefnt er það sem telst erfið hegðun huglægt mat og

það sem einum finnst óviðunandi framkoma er ekki talin tiltökumál hjá öðrum en oft miðast þetta við það sem við þekkjum (Gretar L. Marinósson, 2003b). Gretar (2002) heldur því fram í doktorsverkefni sínu að um leið og skólinn, sem hann skoðaði, setti reglur varðandi eðlilega hegðun setti hann um leið viðmið fyrir „óeðlilega“ hegðun og þar af leiðandi myndaðist togstreita á milli þess hvernig litið var á barnið þegar það braut af sér. Annars vegar var talið að barnið bryti viljandi gegn ríkjandi viðmiðum og hins vegar að vegna erfiðleika sinna réði það ekki við hegðun sína. Það er því verið að gera óraunhæfar kröfur til margra nemenda en slíkt getur leitt til enn erfiðari hegðunar (Kauffman, 2005).

Það kom fram í umræðunni um umhverfi að oft á tíðum gerir mikill fjöldi barna í bekk kennurum erfiðara fyrir að kynnast nemendum sínum vel og þetta á kannski einna helst við um elstu bekki grunnskóla þar sem hver kennari eyðir minni tíma með hverjum nemenda og nándin því minni. Það er því oft erfiða hegðunin eða námsvandi barnsins sem hrindir af stað einhverju íhlutunarferli og brugðist er við því en ekki rót vandans. Þetta má sjá hjá Kolbrúnu en vanlíðan hennar varð til þess að hún lét lítið fyrir sér fara, var veggjaskrautið, eins og hún orðaði það sjálf, og fékk því ekki viðbrögð frá kennurum nema hvað varðaði námslegu hlið vandans. Gretar L. Marinósson (2003b) telur mikilvægt að kennarar kynnist nemendum sínum nægilega vel til að sjá vandann frá sjónarhóli nemandans og að huga þurfi að sterkum hliðum barnsins en ekki einblína á veikar hliðar þess. Þetta gerði skólinn fyrir Bjarka á elsta stigi grunnskólans. Starfsmenn skólans voru meðvitaðir um verklega færni Bjarka og fóru að leita til hans vegna ýmissa verkefna sem sinna þurfti á skólalóð og hann fékk jákvæð viðbrögð við.

Láru var vikið úr skóla vegna gruns um fíkniefnaneyslu. Í lögum um grunnskóla frá árinu 1995 er kveðið á um að óheimilt sé að víkja barni úr skóla nema annað úrræði hafi verið fundið (Lög um grunnskóla 1995). Þegar ný lög um grunnskóla frá 2008 eru skoðuð kemur hins vegar í ljós að skólastjórnendum er nú heimilt að vísa nemenda úr skóla ótímabundið, vegna verulegra hegðunarvandkvæða, án þess að annað úrræði hafi verið fundið. Þetta er athyglisverð þróun og gefur vísbendingu um það úrræðaleysi sem virðist ríkja innan skólasamfélagsins varðandi börn sem sýna erfiða hegðun í skóla. Það má einnig spyrja hverra hagsmuna er verið að gæta í þessu tilliti. Ákvæði laganna er í nokkurri andstöðu við siðareglur kennara þar sem meðal annars er talað um að kennara beri að hafa hagsmuni nemenda að leiðarljósi og efla sjálfsmynd þeirra (Kennarasamband Íslands, 2009). Einnig er það í andstöðu við þau markmið sem skóli á að starfa eftir samkvæmt lögum. Í lögum um grunnskóla (2008) er kveðið á um að starfshættir skóla skuli

meðal annars mótast af umburðarlyndi og umhyggju og að skóli skuli starfa í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda. Er verið að efla sjálfsmynd barns eða koma til móts við þarfir þess með því að vísa því úr skóla? Eða starfar skólasamfélagið betur eftir að barninu hefur verið vikið frá?

4.2.1 Samvinna heimilis og skóla

Úr frásögnum viðmælenda minna má lesa að samskipti skóla og heimilis voru á frekar neikvæðum nótum. Foreldrar voru kallaðir til þegar unglingurinn var talinn hafa gert eitthvað af sér en það kemur lítið fram um hvað hafi verið gert í samvinnu við foreldra til að mæta vandanum. Lára og Rut tala sérstaklega um það hversu lítil samskipti voru á milli heimilis og skóla. Þegar líða fór á elsta stig mættu þær lítið sem ekkert í skólann og hvorugar urðu varar við að talað væri sérstaklega við foreldra þeirra. Rut gekk út úr tíma þegar henni leið illa og henni var leyft að gera það en það var ekki verið að hafa samband við móður hennar til að láta hana vita af því. Það var því lítil sem engin samvinna heimilis og skóla hvað þessi mál varðar. Lára upplifði einnig lítil samskipti skóla og heimilis, en þegar hún var farin að skrópa sem mest virtist skólinn ekki vera í samskiptum við föður hennar vegna þess. Hann vissi því ekki hversu mikið hún var búin að skrópa í 9. bekk. Svipað var uppi á teningnum í seinni grunnskóla Láru, hún mætti stopult en var þó að reyna að taka sig á. Það var því föður hennar mikið áfall, ekki síður en henni, þegar hann fór á fund í skólanum og var tilkynnt að hún væri búin að skrópa töluvert, að hún væri í dópneyslu og væri rekin úr skólanum. Lára á ennþá erfitt með að skilja þetta samskiptaleysi. Hún er ekki í vafa um að góð samskipti við foreldra sé nauðsynlegur þáttur í skólastarfi, það sé ýmislegt sem gangi á í skólanum sem foreldrar hafi ekki hugmynd um og tekur einelti sem dæmi.

Samskiptaleysi á milli skóla og heimilis er einnig áberandi í frásögn Kolbrúnar. Vegna eineltisins hefði mátt ætla að samvinnan væri meiri en það er ekki fyrr en Kolbrún er í 5. bekk að foreldrar hennar fá fréttir af eineltinu frá skólanum. Sjálf hafði hún ekki treyst sér að segja frá því vegna þess að hún skammaðist sín og hélt að hún myndi valda þeim vonbrigðum. Samskipti móður Bjarka við skóla tóku stakkaskiptum þegar hann hóf nám í 10. bekk. Það var í fyrsta skipti alla hans skólagöngu sem móðir hans þurfti ekki að mæta til skólustjóra vegna atvika sem hann átti þátt í. Fram til þess tíma var hún reglulega á fundum vegna Bjarka.

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2006) er talað um að þrír hópar myndi skólasamfélagið, nemendur, starfsfólk skóla og foreldrar/forráðamenn og að menntun og velferð nemenda sé sameiginlegt verkefni heimilis og skóla. Það kemur einnig fram að samstarf heimilis og skóla skuli snúast um hvern einstakling, nám hans og velferð.

Góð samvinna heimilis og skóla ýtir frekar undir góðan námsárangur og stuðlar að jákvæðari afstöðu nemenda til náms (Berns, 2007). Samstarfið byggir á því að bæði skóli og foreldrar sýni virkni en rannsókn sem gerð var á vegum Rannsóknarstofnunar Kennaraháskóla Íslands sýndi fram á að þrátt fyrir að flestir foreldrar og kennarar væru sáttir við samstarf sitt gætti misræmis í skilningi á skólanum og verksviði hans (Gretar L. Marinósson o.fl., 2007). Rannsóknir hafa sýnt fram á að samvinna heimilis og skóla hafi jákvæð áhrif á frammistöðu barna í skóla bæði hvað varðar námsárangur og hegðun. Gott samstarf felur í sér samvinnu við íhlutun og gagnvirkt upplýsingaflæði en einnig að komið sé fram við foreldra sem jafningja. Slíkt eykur sjálfstraust foreldra til að taka á málum og verða virkir þátttakendur í menntun barna sinna (Cox, 2005). Í frásögn Láru kemur hins vegar fram að kennarar litu ekki á föður hennar sem jafningja og það hlýtur að vera erfitt fyrir unglingsstúlku að upplifa slíka vanvirðingu í garð foreldris af hálfu skólans. Athugasemdin sem kennari sagði við frænku hennar hefur markað djúp spor í hennar upplifun. Það er athyglisvert að framan af gekk vel hjá Láru, hún stundaði nám sitt, fékk góðar einkunnir og átti ekki í neinum útistöðum við kennara eða nemendur. Þegar líða tók á unglingsárin fór hins vegar að halla undan fæti og hún fór að slá slöku við námið, varð uppstökkari og vanlíðan hennar tók á sig mynd erfiðrar hegðunar. Frásögn hennar ber þess merki að hún var í mikilli uppreisn en talar um að hún hefði viljað fá meiri aðstoð og nefnir samvinnu heimilis og skóla. Skólinn brást við en ekki á þann hátt sem hún hefði kosið. Sú merking sem hún lagði í framkomu og íhlutun skólans gæti hafa gert það að verkum að hún brást illa við sjálf. Gretar L. Marinósson (2003b) bendir á að foreldrar, kennarar og félagar séu þeir aðilar sem hafi fremur öðrum mótandi áhrif á hegðun og hugmyndir barna. Þegar barn upplifir tvöföld skilaboð, það er að segja heima og í skóla, lendir það í erfiðri aðstöðu og þarf að leika mismunandi hlutverk. Það myndast því togstreita hjá barninu og það þarf að fara að velja og hafna. Faðir Láru var ekki virkur þátttakandi í skólastarfi hennar og hún þurfti stundum að sjá um sig sjálf. Það er þungur baggi að leggja á herðar barns, að vera yfirgefin af móður, eiga föður sem er ekki alltaf hann sjálfur eða til staðar, finna fyrir neikvæðu viðmóti í sinn garð og þurfa að standa sig í skóla.

Það má ætla að aðstæður hennar hafi átt þátt í þeirri erfiðu hegðun sem hún sýndi í skólanum. Skólinn virtist hins vegar ekki koma auga á það.

Upplifun foreldra af eigin skólagöngu hefur einnig mikið að segja í þessu samstarfi og viðhorf þeirra til skóla. Séu foreldrar jákvæðir gagnvart skóla gengur samstarfið betur en sé viðhorfið litað af neikvæðri upplifun foreldra eru minni líkur á því að þeir sýni námi barnsins áhuga og virði vilja skóla til samstarfs (Berns, 2007).

Það er mikilvægt að hafa í huga að rannsóknin byggir á minni þátttakenda minna og upplifun þeirra. Það er eðlilegt að þeir hafi ekki vitneskju um allt sem fór fram á milli skóla og heimilis en þeirra upplifun ber merki um að markviss íhlutun í samvinnu við foreldra þeirra hafi verið í lágmarki.

4.3 Líðan í skóla

Eins og áður hefur komið fram er þróun sjálfsmyndar samfelld og mismunandi þættir hafa áhrif á mótun hennar á lífsleiðinni. Börn og unglingar verja miklum tíma í skólanum og því hefur það sem þar gerist mikil áhrif á mótun sjálfsmyndarinnar sem og líðan þeirra. Í rannsóknarspurningu minni var ekki sérstaklega leitað eftir þáttum sem hafa áhrif á líðan heldur hvernig viðmælendum almennt leið í skólanum. Það má hins vegar lesa úr viðtölunum að það eru ákveðnir þættir sem hafa áhrif og má þá nefna viðmót kennara, skilningur skóla á vanda þeirra sem endurspeglast í úrræðum og íhlutun skóla. Nú þegar hefur verið fjallað um úrræði og íhlutun skóla (sjá kafla 4.2) og síðar verður gert grein fyrir viðmóti kennara (sjá kafla 4.3.1).

Það er athyglisvert að öllum viðmælendum mínum leið vel í skóla fyrstu árin, að undanskilinni Kolbrúnu sem lenti í einelti. Bjarki tiltekur reyndar að honum hafi alltaf liðið vel fyrir utan vikuna sem hann var utan bekkjar. Kolbrúnu leið stundum vel og stundum ekki en eineltið hafði þau áhrif að hún dró sig í hlé og hafði sig ekki mikið í frammi í skólanum. Hún gerir ekki mikið úr sinni vanlíðan í grunnskóla en hefur eftir foreldrum sínum að henni hafi liðið hörmulega. Frá því hún var í grunnskóla hefur hún talað við sálfræðing reglulega en talar um að þess hafi ekki gerst þörf yfir sumartímamann. Það má því leiða líkur að því að skólinn og skammdegið hafi átt einhvern þátt í vanlíðan hennar á veturna. Þrátt fyrir að gera lítið úr vanlíðan sinni í skóla má lesa það úr frásögn Kolbrúnar að henni hafi liðið frekar illa á grunnskólaárum sínum því þegar hún talar um framhaldsskólann tiltekur hún að henni líði miklu betur nú þegar hún er í framhaldsskóla og með fólki sem skilur reynslu hennar. Þetta er í samræmi við það sem

kom fram í rannsókn Ágústu Elínar Ingþórsdóttur (2005) og rannsókn Kristínar Lilliendahl (2008) en þar segir að viðmælendum leið betur í framhaldsskóla en í grunnskóla. Meiri hluti þess hóps sem Kolbrún er með hefur lent í einelti og því ríkir mikill skilningur á hennar reynslu innan hópsins og hún getur rætt opinskátt um líðan sína. Einelti og afleiðingar þess er mikið í umræðunni þessa dagana og nýlega var ýtt úr vör átaki gegn einelti skólaárið 2009 – 2010 sem samtökin Heimili og skóli standa fyrir. Einnig var gefið út fræðsluhefti fyrir foreldra en heftinu er ætlað að auka þekkingu á einelti og aðstoða foreldra við að öðlast betri skilning og innsýn í líðan barna sinna (Heimili og skóli, 2009).

Rut leið alveg ágætlega í skólanum með vinum sínum en átti tilfinningalega mjög erfitt og ásýnd hennar endurspegladi það, hún var iðulega í dökkum fötum með svartlitað hár, rokkari eins og hún segir sjálf. Þegar hún hóf neyslu eiturylfja fór áhugi hennar á skólanum að dvína og hún var stundum undir áhrifum vímuefna í kennslu:

[Ég] bara var einhvers staðar allt annars staðar skilurðu og þegar ég fékk mér eitthvað þá fannst mér ég bara vera á jörðinni skilurðu þannig séð sko. [...] Bara svona til að slaka á og vera „actually“ í skólanum einn dag.

Efir því sem neysla hennar jókst fjarlægðist hún skólann og hann fór að skipta hana minna máli. Að lokum hætti hún alveg að mæta og eyddi meiri tíma í úrræðum sem ætluð eru fyrir börn í fíkniefnavanda, en þar leið henni aldrei vel.

Erfiðleikar Láru fóru að gera vart við sig á miðstigi en þá fór henni að líða illa í skólanum og lenti í sífelldum útistöðum við kennara. Lára ól sig að hluta til upp sjálf, hún átti erfitt og var ekki félagslega sterk á yngri árum. Henni leið ekki vel og kannski var framkoma hennar hluti af þeirri vanlíðan en skólinn virtist ekki átta sig á því.

4.3.1 Viðmót kennara

Í samskiptum við börn sem eiga erfitt í skóla til að mynda vegna hegðunar eða tilfinninga sinna er mikilvægt að kennarar og aðrir fagaðilar séu meðvitaðir um eigin afstöðu og viðbrögð. Það er misskilin aðferð að það að hækka röddina gefi til kynna að viðkomandi hafi stjórnina, betra er að tala lágri röddu, en slíkt gefur til kynna sjálfstjórn og ásetning (Elliott og Place, 1999). Bjarki kom inn á þetta í frásögn sinni, hann telur að kennari sem á það til að missa stjórn á skapi sínu og öskra á börn nái ekki miklum árangri. Fyrir barnið er slík framkoma ögrun og því æsist það einfaldlega meira. Hann talaði um að þeir kennarar sem sýndu sjálfstjórn héldu frekar uppi aga.

Oftar en ekki eru viðbrögð kennara við erfiðum nemendum á þann hátt að þeir gefast upp eða barnið er tekið út úr aðstæðunum (Geddes, 2007). Bæði Lára og Kolbrún upplifðu slíkt. Lára segir: „Þú veist þau gera þetta náttúrulega bara sjálfkrafa, ef að nemendur eru leiðinlegir eða nenna ekki að læra þá eru þeir ekkert að eyða tímanum sínum í þá“. En Lára talaði um að þegar hún fann fyrir velvilja hjá kennara og hann væri að reyna að hjálpa henni þá reyndi hún sjálf að taka sig á, en slíkt hafi hún bara fundið hjá einum kennara í fyrri grunnskóla sínum og námsrágjafanum. Kolbrún átti í erfiðum samskiptum við einn kennara sinn sem að hennar mati kom illa fram við nemendurna. Hann flokkaði börnin eftir getu þeirra og áhuga og eyddi litlum tíma í þau sem ekki sýndu árangur eða unnu sína heimavinnu. Hann átti það einnig til að koma fram við nemendur á þann hátt að það var niðurlægjandi. Hann henti stundum húfum nemenda í ruslið og skellti bókum á borð nemanda sem var að dotta. Hún upplifir það samt á þann hátt að hann hafi alltaf haft ástæðu til þess, þau ögruðu honum á einhvern hátt. Hún segir hann þó ekki alltaf hafa verið vondan, stundum var hann almennilegur. Framkoma þessa kennara hafði greinilega verulega slæm áhrif á hana og hún nefnir hann aftur þegar rætt er um úrræði skólans og hvert hlutverk kennarans gæti verið í því ferli:

Það er sem sagt eins og með kennarann þarna, þegar maður veit að krakkar eru í einhverjum svona erfiðleikum á maður ekki að taka svona harkalega á málum við þá sjálfa, heldur frekar sýna þeim aðeins skilning, þó að það sé erfitt, ég veit það alveg, en það er samt þú veist, mjög nauðsynlegt, það nefnilega hefur þau áhrif að krakkarnir reyna þá frekar að einbeita sér, í staðinn fyrir að bæta við hatrið á kennaranum á alla aðra böggjana.

Þrátt fyrir að erfiðleikar viðmælenda minna séu mismunandi eiga frásagnir þeirra allra það sameiginlegt að þeir upplifðu að viðmót kennara og annars starfsfólks einkenndist oft af fyrirfram gefnum hugmyndum um þá. Þeir voru merktir (e. *labelled*) á ákveðinn hátt eins og Becker (1973) talar um og voru komin í hóp þeirra sem voru utangarðs, fylgdu ekki „norminu“ og voru alltaf til vandræða. Kauffman (2005) talar um að merking hafi oft þau áhrif að kröfur til barnsins minnka og kennari býst við ákveðinni hegðun sem nemandi gengst upp í. Þetta er það sem viðmælendur mínir upplifðu. Það var oftast horft á þá þegar óheppileg atvik áttu sér stað eins og kemur skýrt fram bæði hjá Rut og Bjarka. Þau urðu bæði fyrir því að vera oft send til skólastjóra í tengslum við einhverjar óæskilegar uppákomur í skólanum. Rut þótti þetta oft vera óréttlát þar sem hún átti ekki endilega hlut að máli og svipað átti sér stað hjá Bjarka. Hann reyndi þó iðulega að viðurkenna sinn hlut til að þess að verða frekar trúað þegar hann átti ekki hlut að máli. Honum

þótti sumir kennarar fljótir að álykta hverjir væru líklegir til vandræða og að þessir kennarar væru ósparir á að senda til skólastjóra. Hann og fleiri, sem voru álfka tíðir gestir hjá skólastjóra og hann, voru því stundum sigtaðir úr hópi barna sem öll tóku þátt og sendir til skólastjóra þegar eitthvað kom upp á.

Eins og nefnt var hér að framan var vandi viðmælenda minna ólíkur. Rut átti til að mynda við verulega tilfinningaerfiðleika að stríða og eftir að hún hóf nám í 8. bekk var hún lögð inn á barna- og unglingsgeðdeild. Þegar hún fékk að fara aftur í skólann upplifði hún breytt viðmót kennara:

Ég var lögð þarna oft inn skilurðu og þetta er geðdeild og svo kem ég aftur í skólann og þá náttúrulega bregðast kennararnir öðruvísi við mér af því að ég var að koma af geðdeild fyrir börn.

Henni leið afar illa og hún bar það að hluta til utan á sér, hún klæddist yfirleitt dökkum fötum og litaði hár sitt svart. Af þessum sökum og vegna þess að hún var að leggjast inn á geðdeild fyrir börn fannst henni eins og kennarar óttuðust hana og í eitt skiptið var hún send til skólastjóra vegna þess að kennari taldi hana hafa ógnað sér með augnaráði og framkomu.

Lára talar um að vegna þess að faðir hennar hafi verið alkahólisti og skólinn hafi þegar lent í vandræðum með tvær eldri systur hennar hafi hennar mál aldrei fengið réttláta málsmeðferð. Henni fannst skólinn hafa stimplað/merkt sig og fjölskyldu sína og starfsfólk skóla hafi litið niður á föður hennar. Henni þótti það koma glögglega í ljós þegar fundi þurfti vegna erfiðleika í einu faginu og kennarinn sagði: „Já ég hefði ekki gert þetta ef ég vissi að hún ætti svona sterka að“. Þetta kemur einnig fram þegar hún skiptir um skóla með það fyrir augum að fá tækifæri til að byrja upp á nýtt. Vegna sögu hennar hittir hún námsráðgjafa skólans og treystir honum fyrir sögu sinni, þar sem hún dregur ekkert undan. Hún telur námsráðgjafann hafa staðið sig afar illa og sé að hluta til orsökina fyrir því að hún var látin fara úr skólanum. Sögu hennar vegna og þess sem hún trúir námsráðgjafanum fyrir á hún ekki möguleika á nýju upphafi. Hegðun hennar og framkoma úr fyrri grunnskólanum fylgir henni. Útkoman af fundinum var sú að hún var látin fara úr skólanum á þeim grundvelli að hún væri í neyslu. Lára talar um að það sé eins og það sé ekki hægt að snúa til baka þegar upp koma vandræði með unglings. Í stað þess að vinna með vandann vindur hann frekar upp á sig og ekkert ferli stöðvar hann.

Kolbrún átti það til að vera utan við sig í skólanum, hún var greind með athyglisbrest, en sumir kennarar virtust ekki sýna því skilning. Í stað þess að komið væri til móts við hana af

tillitsemi lenti hún í því að vera uppnefnd af kennara sem og sniðgengin í kennslu vegna þess að hafa ekki skilað heimavinnu.

Merking á sér stað, eins og áður var fjallað um, þegar einstaklingur fylgir ekki reglum um hegðun, sýnir hegðun sem brýtur í bága við viðurkenndar reglur. Hann er í kjölfarið merktur með til að mynda „hegðunarerfiðleika“ (Becker, 1973). Kauffman (2005) talar um að þar sem ekki er hægt að sleppa því að merkja, þar sem merkingin þjónar ákveðnum samskiptatilgangi á milli aðila, þá er mikilvægt að vinna með skilning kennara á nemendum sem merktir hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika. Hann talar einnig um að það að merkja barn með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika geti leitt til þess að búist er við lélegri námsárangri og jafnvel ákveðinni hegðun frá nemanda. Skilaboðum þess efnis er komið til nemenda á hárfínan hátt sem gerir það að verkum að nemandi gengst upp í slíkar væntingar og fer að hegða sér á þann hátt sem ætlast er til af honum. Það má sjá í frásögnum Bjarka, Láru og Rutar að þau lentu stöðugt í átökum innan skólans vegna hegðunar sem ekki var talin æskileg. Hegðun þeirra braut í bága við ríkjandi reglur og svo virðist sem kennarar hafi myndað sér ákveðnar skoðanir varðandi þau sem mótaði viðmót þeirra. Það er athyglisvert að á undanförunum 15 árum hefur greining á röskunum eins og til að mynda AMO og Tourette farið vaxandi og í dag má segja að þær séu orðnar að merkimiða sem notaður er til að lýsa börnum (Lloyd, 2003). Í daglegu tali er vísað til þessara raskana eins og ekkert sé eðlilegra og þannig búið að skapa ákveðið norm fyrir þennan hóp sem gæti leitt til þess að þau viðmið sem einkenna þessar greiningar verði til þess að kennarar og annað starfsfólk býst við ákveðinni hegðun frá þessum hópi. Í raun má lesa það úr upplifun Bjarka þar sem honum fannst hann ætíð vera tekinn inn til skólastjóra og jafnvel þegar hann átti ekki þátt í viðkomandi atviki en var á staðnum. Becker (1973) talar einnig um að þegar einstaklingur brýtur í bága við viðurkenndar félagslegar reglur lendir hann utan hópsins og fær á sig ákveðinn merkimiða sem vísar til uppreisnarhegðunar.

Það kemur fram hjá Goffman (1963) að samfélagið býr sér til leiðir til að flokka fólk út frá aðstæðum og það er vert að velta því fyrir sér hvort slíkt hafi átt sér stað hjá Láru en henni fannst skólinn hafa stimplað sig og fjölskyldu sína á ákveðinn hátt og að framkoma kennara við bæði hana og föður hennar hafi sýnt það. Hennar upplifun er sú að kennarar hafi litið niður á fjölskyldu sína vegna veikinda föður hennar en alkahólismi hefur löngum verið álitinn veikleiki einstaklinga en ekki sjúkdómur. Það kom fram í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) að kennarar töldu megin vanda skóla varðandi nám og kennslu nemenda sem

merkt hafa verið með hegðunarvanda slæmar félagslegar aðstæður barna og óheppilegar uppeldisaðferðir. Þar kemur fram að margir töldu það: „Sjaldgæft að fá mjög erfiðan einstakling sem er með gott bakland nema viðkomandi sé veikur“ (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006, bls. 35). Upplifun Kolbrúnar snýr einnig að því að kennarar myndi sér ákveðna skoðun um nemenda og eftir að sú skoðun hefur verið mynduð er lítið sem nemandi getur gert til að snúa henni við. Þetta kemur í ljós þegar henni finnst kennari hafa ákveðið að hún væri löt og gæti ekki lært eftir að hafa ekki skilað heimavinnu í einhver skipti. Þegar haft er í huga að sjálfsmynd einstaklinga mótast í samspili umhverfis og einstaklings, eins og táknbundin samskiptahyggja gerir ráð fyrir og að innan veggja skólans séu það viðbrögð kennara sem nemendur spegla sig í má ætla að sú mynd sem þeir fá sé ekki jákvæð.

Kauffman (2005) talar um að kennarar og nemendur geti flækst í stigvaxandi baráttu í samskiptum, þar sem sá sem veldur meiri sársauka vinnur og fær þar með neikvæða styrkingu sem leiðir til áframhaldandi átaka. Þetta má lesa úr frásögn Láru þar sem hún talar um að þegar ákveðið mynstur er komið upp í samskiptum verður alltaf erfiðara og erfiðara að bakka. Hún lenti í því sjálf í fyrri grunnskólanum og það endaði með því að hún ákvað að skipta sjálf um skóla, fannst hún vera búin að brenna allar brýr að baki sér. Rannsóknir hafa sýnt fram á að kennarar hafa ákveðnar væntingar um hvernig nemandi á að hegða sér en þegar nemandi stendur ekki undir þeim væntingum getur það leitt til erfiðleika í samskiptum. Erfiðleikana má rekja til kennara og nemanda, þar sem viðbrögð nemanda hafa áhrif á kennara og viðbrögð kennara hafa áhrif á nemanda (Lane, Wehby og Cooley, 2006; Sutherland og Oswald, 2005). Nemendur og kennarar bregðast því við þeirri merkingu sem þeir leggja í athafnir hvers annars. Það hlýtur því að vera mikilvægt þegar gripið er inn í ferli eins og erfið samskipti að skoða atferli allra sem eiga hlut að máli. Það var hins vegar ekki gert hjá Láru og því ákvað hún að skipta um skóla. Það er ekki óalgengt að börn sem eru komin á þetta stig fari í annan skóla þar sem þau eiga að byrja með hreinan skjöld. Lára virðist þó ekki hafa náð því þar sem saga hennar fylgdi henni og þrátt fyrir að reyna að taka sig á fannst henni skólinn ekki gefa sér nægjanlegt svigrúm til að sanna sig og hún var látin fara á grundvelli rangrar túlkunar námsráðgjafa á sögu hennar.

Rannsóknir hér á landi hafa sýnt að viðmót kennara hefur áhrif á líðan nemenda. Í rannsókn Lilju Ólafsdóttur (2003) kemur fram að það er miklu frekar viðmót kennara sem hefur áhrif á líðan nemenda en þær kennsluáðferðir sem viðhafðar eru. Það sama má lesa í rannsókn

Sólveigar Karvelsdóttur (1999) þar sem neikvætt viðmót kennara hefur letjandi áhrif á nemanda á meðan vingjarnlegt viðmót og tiltrú ýtir frekar undir áhuga og árangur. Það kemur einnig fram að merking er algeng hjá kennurum og nemendum sem áttu erfitt með nám fundu fyrir ákveðinni uppgjöf í sinn garð frá kennurum. Kolbrún fann fyrir þessu þegar hún hafði ekki skilað heimavinnu nokkrum sinnum.

Raunveruleiki nemenda byggir á því umhverfi sem hann er í. Samskipti kennara og nemenda er stór liður í því hvernig nemandi upplifir sjálfan sig. Í skóla er nemandi í nánnum tengslum við samnemendur og kennara. Viðmót kennara er mikilvægur þáttur þar sem nemandi tekur tillit til þess í framkomu sinni. Viðbrögð kennara hafa áhrif á nemanda og öfugt og á þann hátt byggja kennarar og nemendur upp sameiginlega reynslu. Áhugaleysi kennara á tilteknum nemanda eða væntingar um erfiða hegðun gæti því gert það að verkum að nemandi gengst upp í slíku. Lára upplifði mjög mikla vanvirðingu í garð fjölskyldu sinnar sem gæti hafa orðið til þess að hún brást illa við og sýndi ákveðna vanvirðingu á móti með hegðun sinni.

Þegar taka skal á erfiðum samskiptamálum er því mikilvægt að taka tillit til aðstæðna og þess samskiptamynsturs sem upp er komið. Kennari þarf að vera eins og Kauffman (2005) bendir á meðvitaður um að skólinn getur átt stóran þátt í erfiðri hegðun. Það þarf því að skoða umhverfi samhliða samskiptum kennara, nemanda og samnemenda.

4.4 Viðhorf til skóla

Skólinn er mikill áhrifaþáttur í lífi barna og unglinga. Þau verja meiri part dagsins í skólanum og því hefur það sem þar gerist mótandi áhrif á þau. Viðmælendur mínir eru engin undantekning þar á. Viðhorf þeirra til skóla er mismunandi. Lára er mjög ósátt og finnst skólinn hafa skemmt fyrir sér og það sé aðeins fyrir tilstuðlan föður síns að hún er stödd þar sem hún er í dag. Hefði hann látið kyrrt liggja þegar hún var rekin úr skóla og sætt sig við það úrræðaleysi sem virtist vera til staðar hefði hún ekki náð að taka samræmdu prófin og væri væntanlega ekki í framhaldsskóla í dag. Hún er hins vegar mjög sátt við veru sína í sérskólanum og inngrip námsráðgjafans í fyrri skólanum og er mjög hlýtt til hennar. Námsráðgjafinn sýndi henni umhyggju með því að finna fyrir hana starf sem sneri að hennar áhugamáli og hringdi í hana á hverjum morgni til að koma henni á fætur. Hún lét sér virkilega annt um Láru og passaði upp á það að hún mætti í skólann. En þessi góða kona breytir ekki viðhorfi hennar til skólans og hún telur að það eina góða sem grunnskólaganga hennar hefur leitt til er að hún getur betur verið á varðbergi þegar hennar eigin

börn fara í skóla. Þegar rætt var um samstarf heimilis og skóla (kafla 4.2.1) var komið inn á þennan þátt. Viðhorf foreldra og eigin upplifun skipti miklu máli þegar kemur að samstarfi (Berns, 2007). Það er því til mikils að vinna fyrir skólann að gera grunnskólagöngu barns að jákvæðri upplifun þar sem sú upplifun kemur til með að skila sér til komandi kynslóða. Lára telur að sumir séu einfaldlega ekki hæfir til að starfa með börnum í vanda því þegar skilning á aðstæðum vantar, vanti hluta af aðstoðinni fyrir barnið og því ekki hægt að vænta eins mikils árangurs. Í þessu tilliti nefnir hún námsráðgjafann í seinni skólanum, en hún treysti honum til að standa vörð um sín málefni en fannst hún illa svikin þegar hann lét reka hana úr skólanum.

Þrátt fyrir að hafa átt erfitt á meðan á skólagöngunni stóð ber Kolbrún engan kala til neins. Hún lítur á skólagöngu sína sem reynslu sem hafi mótað hana og gert hana að þeirri manneskju sem hún er í dag. Eineltið, sem markaði djúp spor í upplifun hennar á grunnskólagöngunni, kenndi henni hvernig á ekki að koma fram við fólk en einnig kenndi það henni að standa fyrir sínu og verja sig þegar komið er illa fram við hana. Það telur hún einn mikilvægasta lærdóminn. Hún segir að bókasafnið og bókasafnsfræðingurinn hafi haft hvað mest áhrif á hana á skólagöngunni og að sjálfsögðu vinirnir. Hún minnst kennaranna ekkert sérstaklega, nema þá þeirra sem komu illa fram eða voru einstaklega áhugasamir um það sem þeir voru að gera, að öðru leyti voru kennarar yfirleitt frekar fjarlægir, þeir gerðu það sem þeir áttu að gera, kenndu.

Skólinn þurfti að hafa mikil afskipti af Bjarka og honum fannst skólinn bregðast meira við börnum með hegðunarvanda eða truflandi hegðun heldur en þeim sem ekki sýndu erfiða hegðun en hefðu þurft aðstoð. Vinur hans sem var ekki eins mikið til vandræða fékk til að mynda ekki þá aðstoð sem hann þurfti að fá að mati Bjarka. En skólinn reyndi ýmislegt til að koma til móts við þarfir hans en það var einna helst þegar hann var tekinn út úr bekk að honum leið illa. Að öðru leyti er hann sáttur við grunnskólagöngu sína og telur að umsjónarkennari, námsráðgjafi og aðstoðarskólastjóri hafi unnið gott starf:

Þetta fólk náttúrulega það fór í gegnum það erfiða að redda mér og eitthvað svona alla vega eins og þegar ég fór til sálfræðings og hún var náttúrulega að reyna að hafa góð áhrif sko, þau höfðu náttúrulega ákveðin góð áhrif þegar maður þælir virkilega í því.

Hann nefnir umsjónarkennara sinn sérstaklega vegna þess að hann stóð með honum þegar upp kom atvik sem hann átti ekki beinan þátt í. Það skipti hann máli að finna fyrir stuðningi kennara síns.

Rut talaði um að seinni hluti skólaáranna hafi verið í móðu vegna neyslu sinnar og eftir því sem neysla hennar jókst fór skólinn að skipta hana minna máli. Hennar upplifun er þó jákvæðari gagnvart skólanum úti á landi heldur en á höfuðborgarsvæðinu þegar vandi hennar var sem mestur. Hún lítur ekki neikvæðum augum til grunnskólans þrátt fyrir að síðustu árin vildi hún ekki undir neinum kringumstæðum upplifa aftur enda einkenndust þau af mikilli neyslu eiturlyfja og annarra erfiðleika.

Það er athyglisvert að aðeins einn viðmælenda minna, Lára, hefur verulega neikvætt viðhorf til grunnskólans þrátt fyrir að upplifun þeirra allra sé að hluta til neikvæð. Þetta er nokkuð í andstöðu við rannsóknir sem gerðar hafa verið á sýn nemenda. Það má sjá í rannsókn Ágústu Elínar Ingþórsdóttur (2005) og í rannsókn Kristínar Lilliendahl (2008) að upplifun nemenda er neikvæð og að skilningsleysi innan skólans á vanda þeirra hafi haft mikið að segja. Það kemur fram hjá Bjarka að þó svo að hann telji skólann einblína á þá sem eru til vandræða telur hann að skólinn reyni alltaf að gera sitt besta, það séu einfaldlega alltaf einhverjir sem sleppi í gegn.

4.5 Sjálfsmyndin og skólinn

Líðan og sjálfsmynd barna er í beinum tengslum við þá þætti sem hér hafa verið ræddir, kennslu, umhverfi, íhlutun og viðmóti kennara. Samkvæmt sjónarmiðum um táknbundin samskipti og þróun sjálfsmyndar mótast sjálfsmyndin í samskiptum við einstaklinga og umhverfi. Skólinn er stór áhrifaþáttur í þessari mótun. Í skólanum fá börn stöðuga endurgjöf frá kennurum á bæði framkomu og frammistöðu. Ábyrgð kennara er því mikil, þar sem sjálfsmynd barnsins mótast ekki eingöngu af þeim sigurum og ósigurum sem það mætir í náminu heldur einnig af því viðmóti sem kennarar sýna því. Barnið speglar sig því í þeim viðbrögðum sem kennari og annað starfsfólk skóla sýnir. Kauffman (2005) bendir á að barn sem merkt hefur verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika vekir oft neikvæðar tilfinningar hjá fólki og framkalli neikvæða hegðun hjá öðrum, þar með töldum kennurum. Í frásögnum viðmælenda minna má glögglega greina neikvætt viðmót í þeirra garð sem hefur mótandi áhrif á sjálfsmynd þeirra. Þetta kemur fram hjá Kolbrúnu að það að vera uppnefnd af kennara er afar niðurlægjandi og hefur sterk áhrif á það hvernig hún upplifir sjálfa sig. Það sést vel þegar hún talar um líðan sína þegar kennarinn kallar hana marsbúa fyrir framan allan bekkinn vegna þess að hún mætti of seint. Sjálfsmynd hennar í grunnskóla var ekki sterk og þegar hún lýsir sjálfri sér í grunnskóla þá talar hún um að

hún hafi verið veggjaskrautið. Öryggisleysi hennar kemur skýrt í ljós þegar hún talar um viðbrögð samnemenda sinna við kvíðakastinu sem þeir urðu vitni að. Hún bjóst við að henni yrði mikið strítt en það var hins vegar ekki raunin og þegar stúlkurnar fóru að standa með henni gegn strákunum skildi hún ekki hvað þær voru að gera og hræddist þessa nýju upplifun. Hún vissi ekki hvernig hún átti að taka þessu. Skólaganga hennar einkenndist því af neikvæðu viðmóti frá samnemendum sem og kennurum og hún átti því oft á tíðum erfitt. Hún lærði hins vegar að nýta sér þessa reynslu sér í hag og upplifir sig sem sterkari persónu fyrir vikið.

Í grunnskóla fékk Lára litla hvatningu frá umhverfinu og mætti frekar neikvæðu viðmóti kennara þegar líða tók á grunnskólagönguna. Það var ekki fyrr en hún fór í sérskólann að hún fann fyrir jákvæðu viðmóti og velvilja sem hvatti hana áfram í samspili við hennar eigin vilja að ná langt. Hún er stolt þegar hún talar um árangur sinn á prófunum sem sýnir að sú jákvæða endurgjöf sem hún fékk á því formi hafði mikil áhrif á hana. Svipaða upplifun má greina hjá Bjarka, en hann var alla sína grunnskólagöngu mjög líflegur ungur maður sem framkvæmdi það sem honum datt í hug. Hann fékk nokkuð góða svörun frá samnemendum sínum vegna þeirra uppátækja sem hann fann upp á. Þeir höfðu gaman af honum og hann var félagslega sterkur. Framan af speglaði hann sig því frekar í viðbrögðum samnemenda sinna en viðbrögðum kennara sem oft einkenndust af neikvæðu viðmóti innan kennslustofunnar. Hann upplifði til að mynda mikla höfnun þegar hann var tekinn eina viku út úr bekk og það kom fram hversu sterkt hann upplifði sig sem hluti af heild. Þetta þótti honum slæm refsing. Það var ekki fyrr en eftir 8. bekk þegar skólinn fór að leita til hans vegna verkefna sem vinna þurfti á skólalóðinni að hann fór að finna fyrir meiri velvilja frá kennurum og upplifa jákvæðara viðmót í sinn garð. Hann fann einnig að það sem hann gerði var vel metið og hann fékk jákvæð viðbrögð fyrir vinnu sína. Þetta gerði það að verkum að hann fór sjálfur að taka sig á. Í doktorsritgerð Ragnhildar Bjarnadóttur (2002) sem fjallar um skilning unglunga á eigin hæfni kemur fram að trú unglunga á eigin getu til að ná langt í því sem gert er sé háð samspili við félagslegar aðstæður. Niðurstöðurnar gefa til kynna að félagslegar aðstæður barna geti minnkað trú þeirra á eigin getu.

Rut átti erfitt á tilfinningasviðinu og bar líðan sína utan á sér þar sem hún var öll dökk ásýndum. Það má ætla að sjálfsmynd hennar hafi verið samspil eigin líðan og þeirra viðbragða sem hún mætti innan skólans, það er sú hræðsla og úrræðaleysi sem hún fann hjá kennurum í sinn garð. En einnig hefur íhlutun skólans áhrif og þau úrræði sem til staðar voru. Rut þótti erfitt að koma aftur eftir að hafa verið lögð inn á BUGL og það má greina það þegar hún talar um að hún

hafi verið á geðdeild fyrir börn. Merkingin sem hún leggur í þetta úrræði er mjög neikvæð og upplifun hennar af veru sinni þar einnig. Þegar barn er stöðugt tekið úr aðstæðum hlýtur það að fara upplifa sig sem vandamál og jafnvel hegða sér í samræmi við það.

4.6 Það sem kom á óvart

Það eru nokkur atriði sem komu mér á óvart við vinnslu þessarar rannsóknar. Í fyrstu ber að nefna að ég átti von á neikvæðara viðhorfi til skólagöngunnar en þrátt fyrir erfiða reynslu í skóla horfir aðeins einn þátttakandi neikvætt til skólagöngu sinnar og þá einna helst síðari hluta hennar. Upplifun hans er að skólinn hafi brugðist honum. Það kemur einnig á óvart að eini drengurinn skuli vera jákvæðastur í garð skólagöngu sinnar. Miðað við sögu hans virðist hann hafa verið orkumikill og uppátækjasamur nemandi. Skólinn þurfti því mikið að koma að hans málum og íhlutunin virðist hafa skilað jákvæðri upplifun þegar horft er til skólagöngunnar í heildina. Hin jákvæða upplifun Kolbrúnar af sérkennslu er einnig nokkuð á skjön við það sem kom fram í öðrum rannsóknum og þrátt fyrir eigin fordóma fann hún fljótt að henni leið betur í þessum tímum utan hins almenna bekkjar. Þar fann hún fyrir meiri nánd við kennara og hið sama má sjá hjá Láru þegar hún talar um sérskólann. Kolbrún talar um skemmtilegri kennara og það má velta því fyrir sér hvort að í þessum tímum hafi hún ekki einfaldlega náð að kynnast kennurum sínum betur.

Annað sem vakti athygli mína er fjarlægð kennara sem virtist einkenna upplifun þátttakenda. Aðeins einn viðmælandi talaði um umsjónarkennara sinn. Ástæðu þessarar fjarlægðar má kannski rekja til uppbyggingar skólans en skólinn flokkar börn eftir þörfum þeirra. Gretar L. Marinósson (2003a) hefur bent á að skólinn byggi enn á hópkenndufyrirkomulagi og að það sé það sem menntun hins almenna kennara miði að. Því á skólinn erfitt með að ráða við þann stóra og fjölbreytta hóp barna sem sækir almenna skóla í dag og þar af leiðandi þurfi að flokka börnin eftir þörfum þeirra. Að skólinn skuli vera svo viðkvæmur gagnvart fjölbreytileika og barn tekið úr bekk, vísað í sérkennslu eða annað sérúrræði utan hins almenna kerfis gæti útskýrt þá fjarlægð sem viðmælendur mínir upplifa. Kolbrún og Rut voru báðar í sérúrræðum, önnur innan skólans en hin utan hans. Annað sem getur einnig haft áhrif er fjöldi barna í bekk og skortur á yfirsýn og minni möguleiki fyrir kennara að kynnast hverju barni vel. Í rannsókn Nönnu Þóru Andrésdóttur (2008) má sjá að þar var kennarinn einnig nokkuð fjarlægur þar sem í mörgum tilfellum greindu þeir ekki vanlíðan nemenda vegna þess ofbeldis sem þeir upplifðu heima fyrir

og í raun má líkja því við líðan Kolbrúnar. Kennararnir virtust ekki koma auga á vanlíðan hennar sem hlaust af eineltinu vegna þess að hún dró sig í hlé og lét lítið fyrir sér fara. Skólinn brást hins vegar við námserfiðleikum hennar og kom til móts við þá með sérkennslu. Þátttakendur töluðu allir við námsrágjafa skólans en yfirleitt leiddi það til lítils og það virtist vera mjög persónubundið hvernig tekið væri á málum. Lára segir þó frá einum námsráðgjafa sem fór út fyrir rammann og lagði sig fram við að reyna aðstoða hana eftir bestu getu.

Það má ljóst vera af umfjöllun þessarar ritgerðar að framkoma barna er stór þáttur í skólasamfélaginu. Mikilvægi hennar er einnig til umfjöllunar í lögum um grunnskóla (2008). Í 14. grein laganna er talað um ábyrgð nemenda. Lítillega er komið inn á ábyrgð nemanda á eigin námi, en málsgreinin fjallar ítarlega um ábyrgð nemanda á hegðun sinni. Í 17. grein laganna er fjallað um nemendur með sérþarfir og komið inn á að þeir „eigi rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra innan grunnskóla án aðgreiningar án tillits til andlegs eða líkamlegs atgervis“ (Lög um grunnskóla, 2008, 17. gr.). Það er athyglisvert að skóli sem á að sinna þörfum ólíkra nemenda skuli leggja eins mikla áherslu á hvernig þeir hegða sér eins og raun ber vitni. Í doktorsritgerð sinni kemur Gretar L. Marinósson (2002a) inn á að um leið og skólinn er komin með eitthvað sem heitir eðlileg hegðun til að miða við sé búið að skapa viðmið fyrir óeðlilega hegðun. Skólinn er því strax kominn í vanda þar sem hann ætlast til að allir beri ábyrgð á hegðun sinni og hagi sér í samræmi við ríkjandi reglur. Með þessu er hann að horfa fram hjá einstaklingsþörfum hvers og eins og bregst því við erfiðri hegðun á þann hátt að víkja barni í annað úrræði eða jafnvel úr skóla. Það er einnig athyglisvert hversu mikilli ábyrgð er varpað á nemandann og algerlega horft fram hjá umhverfi og hlutverki kennara og annars starfsfólks í því samspili sem samskipti eru. Þegar horft er út frá sjónarhorni táknbundinnar samskiptahyggju má sjá að áhersla er lögð á að samskipti byggja á því að einstaklingar lesa í hegðun hvers annars og bregðast við þeirri merkingu sem hegðunin hefur fyrir þá. Þetta gerir það að verkum að sú hegðun sem einstaklingur sýnir á óhjákvæmilega rætur sínar að rekja til þess umhverfis sem hegðunin sprettur úr og því samskiptamynstri sem þar er. Það getur því vart verið raunhæft að gera nemanda eins ábyrgan fyrir hegðun sinni eins og gert er í núverandi lögum um grunnskóla, ábyrgðin hvílir á herðum allra þeirra sem eiga í samskiptum.

4.7 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar og umfjöllun um þær fléttað inn í. Niðurstöður voru unnar út frá sameiginlegum þáttum úr frásögnum viðmælendanna fjögurra sem tóku þátt í rannsókninni. Úr niðurstöðunum má lesa að ýmsir þættir hafa áhrif á líðan og mótun sjálfsmýndar þátttakendanna. Upplifun þeirra af námi og kennslu einkenndist af því að þeim þótti skólinn ekki koma nægilega til móts við þarfir þeirra í námi. Námið var of bóklegt og oft á tíðum ekki merkingarþætt. Einnig hafði umhverfið mikið að segja þar sem nánd við kennara var ekki mikil og fjöldi nemenda hafði oft á tíðum truflandi áhrif á viðmælendur. Skortur á nánd hafði þau áhrif að viðmælendur mínir nálguðust ekki kennara með vanda sinn og kennari kom ekki auga á vandann. Úrræði og íhlutun skólans einkenndist einna helst af viðleitni við að koma til móts við námslegan vanda þátttakendanna. Skólinn og starfsfólk hans virtist stundum standa ráðþrota gagnvart vandanum og þá var nemandi vísað í sérúrræði utan skóla. Það kom fram í sögunum að samvinna heimilis og skóla hefði mátt vera meiri en samskiptin byggðu oft á neikvæðum grunni og einnig bar á neikvæðum viðhorfum í garð fjölskyldu sérstaklega eins þátttakenda. Líðan viðmælenda minna í skóla var misjöfn. Framan af leið þeim flestum vel, nema Kolbrúnu sem lenti í einelti. Þegar kom upp á unglíngastig fór að halla undan fæti hjá Láru og Rut en ganga betur hjá Bjarka og Kolbrúnu. Eineltið fór að minnka hjá Kolbrúnu og Bjarki hóf að taka inn lyf við athyglisbrestinum auk þess sem hann fann að skólinn var að koma til móts við hann á þann hátt sem honum hentaði. Viðmót kennara hafði mikil áhrif á líðan viðmælenda minna en það einkenndist oft af átökum við starfsfólk innan skólans. Einnig mátti sjá að þeir mættu neikvæðu viðmóti frá kennurum sem virtist grundvallast á fyrir fram gefnum hugmyndum kennara um þau og átti einnig stóran þátt í því hvernig viðmælendurnir upplifðu sig sjálfa. Þeim þótti þeir hafa verið merktir þar sem stöðugt var verið að pikka í þá og jafnvel verið að uppnefna þá.

Þeir þættir sem hér hefur verið rætt um hafa allir áhrif á sjálfsmýnd viðmælenda minna. Námið og þeir sigrar sem þeir unnu á því sviði hefur haft mikil áhrif á þá en þeir náðu allir samræmdu prófunum og eru mjög stoltir af því.

Í næsta kafla, sem er lokakafla, verður fjallað um þann lærdóm sem draga má af upplifun þátttakendanna í rannsókninni og komið með ábendingar um hvernig skólinn getur betur komið til móts við börn sem eiga erfitt uppdráttar í skóla.

5. Lokaorð og lærdómur

Það er vert að ítreka að vegna þess að aðeins er talað við fjögur ungmenni hefur rannsóknin ekki alhæfingargildi heldur varpar hún ljósi á upplifun ungmennanna sem draga má almennar ályktanir af og því er aðeins um ábendingar að ræða sem hafa þó ótvírætt gildi. Upplifun þátttakendanna getur gefið vísbendingar um stöðu annarra barna sem eiga við áþekka erfiðleika að stríða í skóla eða hugmyndir um hvernig komast megi hjá þeim.

Lífssögurannsóknir beina sýn sinni að reynslu einstaklinga og tilgangur þeirra er að draga fram þá merkingu sem hún hafði fyrir þá. Lögð er áhersla á að viðmælandi segi frá reynslu sinni á sinn hátt og viðtalinu er ekki stýrt með stífum spurningaramma. Þessi aðferð gafst vel með þeim ungmönnum sem tóku þátt í rannsókninni. Flest þeirra áttu auðvelt með að tjá sig og ég tel að það hafi á engan hátt hamlað þeim að fá að tala frjálst um reynslu sína og upplifun af skólanum. Þvert á móti hafi það gefið þeim tækifæri til að tala um þá þætti sem höfðu hvað mest áhrif á þau. Það var í raun aðdáunarvert hvað þau voru viljug að tjá sig og höfðu frá mörgu að segja. Of stífur spurningarammi sem miðar að því að fá fram upplifun á afmörkuðum þáttum skólans hefði ekki hentað í þessari rannsóknarvinnu. Þátttakendur rannsóknarinnar fengu tækifæri til að láta rödd sína heyrast og gripu það, sumir hverjir fegins hendi. Ég tel að það sé merki um að börn og unglingar hafi frá mörgu að segja og séu tilbúin að láta það í ljós þegar þau finna að virðing er borin fyrir því sem þau hafa til málanna að leggja. Í núverandi lögum um grunnskóla er í fyrsta skipti fjallað um rétt nemenda til að hafa áhrif á nám sitt og það er von mín að skólasamfélagið finni leiðir til að virkja þennan þátt laganna og geri nemendur virka þátttakendur í mótun skólasamfélags sem tekur tillit til einstaklingsþarfa hvers og eins. Eins og staðan er í dag, sé miðað við nýlegar rannsóknir sem og þessa, er upplifun nemenda sú að skólinn er ekki að ná að sinna einstaklingsþörfum allra nemenda. Samkvæmt frásögn þátttakendanna á skólinn að sinna margþættu hlutverki. Það má lesa úr sögum þeirra að hlutverk hans er meðal annars að taka tillit til einstaklingsþarfa nemenda í kennslu, sýna aðhald, skilning og umhyggju. Það kemur fram hjá sérstaklega einum viðmælanda að hann telur skólann hafa brugðist þessu hlutverki sínu. Með því að virkja rödd allra nemenda í skólasamfélaginu, ekki eingöngu þeirra sem eiga auðvelt með að koma fram og tjá sig, er skólinn strax kominn nær því að nálgast nemendur á einstaklingsgrundvelli.

Komið er inn á nám og kennslu í sögum ungmennanna. Þeirra upplifun er að námið hafi ekki verið sniðið að einstaklingsþörfum þeirra og jafnvel ekki verið nógu merkingarbært. Þetta leiddi meðal annars til þess að þau sýndu erfiða hegðun í tímum vegna áhugaleysis eða áhugi þeirra á skólanum minnkaði. Það kom einnig fram að áhugahvöt nemenda, sterkar hliðar þeirra og áhugi kennara fyrir því sem þeir eru að gera hefur jákvæð áhrif á það hvernig þeir ná að tileinka sér námið. Það er því mikilvægt að finna leiðir til að ná til nemenda, kynnast þeim og finna hvar áhugi þeirra liggur.

Fjarlægð kennara var áberandi í frásögn þátttakendanna. Frásögn þeirra ber þess merki að þeir hafi ekki náð góðum tengslum við umsjónarkennara sína, sem getur verið afleiðing þess að kennarar hafa ákveðinn starfsramma og þegar barn á í erfiðleikum er frekar leitað eftir aðstoð utan kennslustofunnar eins og til að mynda sérkennara eða námsráðgjafa. Það sem er einnig einkennandi fyrir unglingastig grunnskólans er að sérgreinakennurum fjölgar og hver kennari eyðir minni tíma með hverjum nemanda. Þetta getur gert það að verkum að yfirsýn og nánd verður minni við unglinginn. Fjarlægðin getur einnig orsakast af þeim fjölda barna sem er í hverjum bekk og þátttakendur komu einnig inn á í frásögn sinni. Því fleiri sem börnin verða því minni möguleikar eru fyrir kennara að kynnast hverjum nemanda fyrir sig, sterkum hliðum hans og áhugasviði. Fjöldinn hefur ekki einungis áhrif á nánd við kennara og möguleika hans til að halda utan um hvern og einn nemanda heldur hefur hann einnig áhrif á líðan barnanna sjálfra eins og kom fram hjá viðmælendum mínum. Þrír þeirra töluðu sérstaklega um að þeim hefði liðið betur í rými með færri nemendum og meiri nálægð við kennara. Þetta er atriði sem huga þarf vel að í skipulagningu skólastarfsins því samkvæmt upplifun þátttakenda rannsóknarinnar hefur umhverfið, nálægð við kennara og geta hans til að kynnast nemanda áhrif á námið sjálft, traust barnsins og síðast en ekki síst líðan þess í skóla.

Viðmælendur rannsóknarinnar upplifðu allir að vera flokkaðir á einn eða annan hátt innan skólans og birtist það meðal annars í viðbrögðum skólans við vanda þeirra. Úrræði og íhlutun skólans virðist, samkvæmt þeirra upplifun, hafa einkennst af því að þeim var ýtt út úr hinum almenna bekk í sérúrræði innan skólans eða sérúrræði utan hans. En flokkunin kom einnig fram í viðmóti kennara. Þátttakendur rannsóknarinnar upplifðu allir neikvætt viðmót kennara, þrátt fyrir ólíka erfiðleika, sem hafði áhrif á líðan þeirra, framkomu og hvernig þeir sáu sig sjálfa. Áhrif samskipta nemenda og kennara eru því mikil og huga þarf vel að þessum þætti þegar brugðist er við vanda sem kemur upp innan skólans. Það má ætla að í einhverjum tilfellum hafi viðmót

kennara grundvallast á þeirri greiningu sem viðmælandi var merktur með. Það er því vert að huga að greiningum og tilgangi þeirra innan skólasamfélagsins. Sú greining sem nemandi fær við vanda sínum byggir á læknisfræðilegri nálgun og skilgreinir hvort og að hluta til hvers konar stuðning hann fær innan skólans. Tilgangur greininga er, má segja, að flokka börnin. Þegar komið er til móts við barnið innan skólans má svo leiða hugann að því hvort verið sé að koma til móts við einstaklinginn á grundvelli þeirrar greiningar sem hann hefur verið merktur með en slíkt gerir það að verkum að margir einstaklingar eru settir undir sama hatt þrátt fyrir ólíkar þarfir. Skiptir greiningin höfuðmáli þegar komið er til móts við þarfir barns í skóla? Einnig má velta fyrir sér hvernig unnið er með nemanda og skilning hans á þeim vanda sem hann hefur verið merktur með. Þegar kennari, eða annað starfsfólk skóla, gerir ráð fyrir að nemandi sem merktur hefur verið með til að mynda AMO hegði sér á ákveðinn hátt vegna greiningarinnar er ekki ólíklegt að nemandi fari að hegða sér í samræmi við það sem hann telur að umhverfið ætlist til af honum. Greiningin er á þann hátt afsökun fyrir ákveðinni hegðun en einnig afsökun fyrir því að barni er vísað úr bekk. Þegar hugað er að því að þróun sjálfsmyndar er háð samspili umhverfis og einstaklings er mikilvægt að taka tillit til þeirra áhrifa sem kennari og íhlutun skóla getur haft. Barn sem ætíð er tekið úr aðstæðum hlýtur á endanum að upplifa sig sem vandamál. Úrræði og íhlutun ættu því frekar að miðast við þær aðstæður sem barnið er í. Það er því spurning hvort ekki eigi að leggja áherslu á að færa sérfræðiþjónustuna meira inn í skólana í formi ráðgjafar og stuðnings við kennara og nemendur.

Félagsþroski barna hefur einnig áhrif á líðan nemenda í skóla. Áhrif samnemenda kom berlega í ljós í upplifun ungmennanna. Annars vegar var um að ræða jákvæð áhrif sem samnemendur geta haft. Þegar illa gengur í skólanum eru það vinirnir sem skipta máli. Hins vegar eru það neikvæðu áhrifin sem samnemendur geta haft og kom fram í einelti. Samskipti barns við samnemendur hefur ekki síður áhrif á það hvernig það upplifir sjálft sig og því ber að huga vel að félagsþroska barna og grípa strax inn í þegar til dæmis grunur um einelti kemur upp. Nám fer ekki einungis fram innan skólstofunnar, félagsþroskinn er einnig mikilvægt nám og ekki á allra færi að ná fullri færni á því sviði án aðstoðar. Börn sem merkt hafa verið með hegðunar- og/eða tilfinningaerfiðleika eiga mjög erfitt með þennan þátt og því þarf skólinn að vera vakandi fyrir því. Frímínúturnar, sem eiga að vera tími barnsins til að vera frjálst og leika sér, geta verið kvalræði fyrir börn sem eiga í erfiðleikum með félagsleg samskipti eins og kom

fram hjá einum viðmælanda. Þetta er hins vegar tíminn sem hentar vel til að vinna með félagsleg samskipti og því mikilvægt fyrir kennara og annað starfsfólk að nýta hann á þann hátt.

Sjálfsmynd, líðan og hegðun mótast meðal annars af þeim þáttum sem ræddir hafa verið í þessari rígerð. Það er von mín að lesendur sem starfa innan grunnskólans geti nýtt sér og túlkað niðurstöður rannsóknarinnar með hliðsjón af eigin reynslu af vinnu með börnum sem eiga erfitt uppdráttar í skólanum. Það er einnig von mín að með tímanum komi skólinn og þeir sem starfa innan hans til með að líta á margbreytileikann sem kjarnann í skólasamfélaginu.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla. (2006). Sótt 9.01.2010 af:

<http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>.

Alderson, P. og Morrow, V. (2004). *Ethics, social research and consulting with children and young people.* Ilford: Barnardo's.

Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education.* Dordrecht: Springer.

Alma Oddgeirsdóttir, Dagný Erla Vilbergsdóttir og Hildur Harðardóttir. (1998). *Vandi skólakerfisins. Umfjöllun um nemendur sem aðlagast illa hefðbundnu skólastarfi.* Háskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni í námsráðgjöf].

Atkinson, R. (2007). The life story Interview as a bridge in narrative inquiry. Í Clandinin, D. Jean (ritstj.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology.* Thousand Oaks, CA.: Sage.

Ágústa Elín Ingþórsdóttir. (2005). *Unglingar og fullorðið fólk með AD(H)D athyglisbrest með eða án ofvirkni.* Háskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.A. Uppeldis- og menntunarfræði].

Barnes C., Oliver, M. og Barton, L. (ritstj.). (2002). Introduction. *Disability studies today.* Cambridge: Polity Press.

Becker, H. (1973). *Outsiders: studies in the sociology of deviance.* New York: Free Press.

Berns, R.M. (2007). *Child, family, school, community. Socialization and Support* (7. útg.) Belmont: Thomson Higher Education.

- Birna H. Bergsdóttir, Gretar L. Marinósson, Hrund Logadóttir, og Særún Sigurjónsdóttir. (2007). Hvernig bar framkvæmd saman við stefnuna? Í Gretar L. Marinósson (ritstj.). *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Blumer, Herbert. (1969). *Symbolic interactionism. Perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Bowers, T. (2006). The forgotten 'E' in EBD. Í Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. og Yuen, F.K. (ritstj.). *Handbook of emotional & behavioural difficulties*. (83- 102). London: SAGE.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE
- Brúarskóli. (2009). Sótt 09.09.09 á:
http://www.bruarskoli.is/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=3&Itemid=14
- Clough, P. (2006). Routes to inclusion. Í Clough, P. og Corbett, J. (ritstj.). *Theories of inclusive education*. London: Sage.
- Conway, M.A. og Rubin, D.C. (1994). The structure of autobiographical memory. Í Collins, A.F., Gathercole, S.E., Conway, M.A. og Morris, P.E. (ritstj.). *Theories of memory*. Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cooley, C.H. (1909). *Social organization; a study of the larger mind*. New York: Charles Scribner's sons.
- Cox, Diane D. (2005). Evidence-based interventions using home-school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4), bls. 473- 497.

- Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five Traditions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Davies, J.D. (1996). Pupils views on special education needs practice. *Support for learning*, 11(4), bls. 157- 161.
- Davies, J.D. (2006). Voices from the margins: The perception of pupils with emotional and behavioural difficulties about their educational experiences. Í Clough, P., Garner, P., Pardeck, J. og Yuen, F.K. (ritstj.). *Handbook of emotional&behavioural difficulties*. (299- 316). London: Sage.
- Denzin, N.K. (1989). *Interpretive biography*. London: Sage.
- Denzin, N.K. og Lincoln, Y.S. (2000). *Handbook of qualitative research*. (2. útg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dyson, A. (2005). Special needs education as the way to equity: An alternative approach? *Support for learning*, (16)3, bls. 99- 104.
- Elliott, J. og Place, M. (1999). *Children in difficulty. A guide to understanding and helping*. London: Routledge.
- Fivush, R. og Reese, E. (1992). The social construction of autobiographical memory. Í Conway, M.A., Rubin, D.C., Spinnler, H. og Wagenaar, W.A. (ritstj.). *Theoretical perspectives on autobiographical memory*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Flick, U.(2006). *An introduction to qualitatve research* (3. útg.). London: Sage.

- Geddes, H. (2007). *Attachment in the classroom. The links between children's early experience, emotional well-being and performance in school*. London: Worth.
- Goffman, E. (1963). *Stigma. Notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Greig, A. og Taylor, J. (1999). *Doing research with children*. London: Sage.
- Gretar L. Marinósson. (2002a). *The response to pupil diversity by a compulsory mainstream school in Iceland*. London: Institute of Education University of London.
- Gretar L. Marinósson. (2002b). *Hvers vegna eiga skólar erfitt með að framkvæma stefnuna um menntun án aðgreiningar?* Erindi flutt á ráðstefnu skólaþróunarsviðs HA. Sótt: 13.09.2009 á: <http://vefir.unak.is/etai/gretar.pdf>.
- Gretar L. Marinósson (ritstj.). (2007). *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Atli Lýðsson, Birna H. Bergsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hrönn Pálmadóttir og Ingibjörg H. Harðardóttir. (2007). Umræður. Hvernig má túlka niðurstöðurnar? Í Gretar L. Marinósson (ritstj.). *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson. (2003a). Hvernig verða flokkar sérþarfa til í grunnskóla? Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.). *Fötunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson. (2003b). Hvernig bregst skólinn við erfiðri hegðun nemenda? *Netla.Veftímarit*. Sótt: 10.01.2010 á: <http://netla.khi.is/greinar/2003/008/index.htm>.

- Guðlaug Teitsdóttir. (1999). *Þegar himininn verður blár. Utangarðs í skólakerfinu-
reynsla nokkurra ungmenna*. Kennaraháskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.Ed.
Uppeldis- og kennslufræði].
- Guðrún V. Stefánsdóttir. (2008). „Ég hef svo mikið að segja“. *Lífssögur Íslendinga með
þroskahömlun á 20. öld*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Gustavsson, A., Sandvin, J. Traustadóttir, R. og Tössebro, J.(Ritstj.). (2005). *Resistance,
reflection and change: Nordic disability research*. Lund: Studentlitteratur.
- Habel J., Bloom, L.A., Ray, M.S. og Bacon, E. (1999). What students with behavior
disorders say about school. *Remedial and Special Education*,20(2), bls. 93-105.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg
kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: HAM.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2002). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical
and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Oregon: University of
Oregon.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „*Gullkista við enda regnbogans*.“
Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur 2005- 2006. Reykjavík:
Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Irwin, S. (2001). Repositioning disability and the life course: A social claiming
perspective. Í M. Priestley (ritstj.). *Disability and the life course: Global
perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (2006). *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- James, A. og Prout, A. (ritstj.) (1990). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer.
- Jenks, C. (2005). *Childhood* (2. útg.). London: Routledge.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guttormsson (ritstj.) *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880 - 2007. Síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946 - 2007* Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kauffman, J.M. (2005). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth* (8. útg.). New Jersey: Pearson Education.
- Kennarasamband Íslands. (2009). *Síðareglur kennara*. Sótt á vef: 8.11.2009 á: <http://ki.is/pages/1365>.
- Kristín Lilliendahl. (2008). *Reynsla nemenda með námserfiðleika: Fjórar stúlkur segja frá grunnskólagöngu sinni*. Háskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.Ed. Uppeldis- og menntunarfræði].
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Landspítali Háskólasjúkrahús. (2004). *BUGL. Barna - og unglingsdeild*. Sótt á vef: 18.11.2009 á: [http://www4.landspitali.is/lsh_ytri.nsf/timaritpages/TD612134FBD31420F00256F6D007F4F5/\\$file/BUGL.pdf](http://www4.landspitali.is/lsh_ytri.nsf/timaritpages/TD612134FBD31420F00256F6D007F4F5/$file/BUGL.pdf)
- Landspítali Háskólasjúkrahús. (2009). Sótt á vef: 09.09.2009 á: <http://www.landspitali.is/pages/14577>.

- Lane, K.L., Wheby, J.H. og Cooley, C. (2006). Teacher expectations of student's classroom behavior across the grade span: Which social skills are necessary for success? *Exceptional children*, (72), bls. 153 - 167.
- Lilja Sesselja Ólafsdóttir. (2003). *Líðan stráka og stelpna í skólanum. Skipta kennsluáðferðir máli?* Kennaraháskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.Ed. Uppeldis- og menntunarfræði].
- Lloyd, G. (2003). Inclusion and problem groups: The story of ADHD. Í Allan, J. (ritstj.). *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* Dordrecht: Kluwer Academic.
- Lunt, I. og Norwich, B. (1999). *Can effective schools be inclusive schools?* London: Institute of Education University of London.
- Lög um grunnskóla. (1995). Sótt á vef: 3.10.2009 á :
<http://www.althingi.is/lagas/135a/1995066.html>.
- Lög um grunnskóla. (2008). Sótt á vef: 3.10.09 á:
<http://www.menntamalaraduneyti.is/log-og-reglugerdir/>.
- Menntamálaráðuneytið. (2009). *Salamanca yfirlýsingin*. Sótt á vef: 10.11.2009 á:
<http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2123>
- Morgan, R. (2001). Using life story narratives to understand disability and identity in South Africa. Í Priestley, M. (ritstj.). *Disability and the life course. Global perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mullender, A., Hague, G., Imam, L., Malos, E. og Regan, L. (2002). *Children's perspectives on domestic violence*. London: Sage.

- Nanna Þóra Andrésdóttir. (2008). *Ofbeldi á heimilum og líðan unglunga í skóla*. Háskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.Ed. Uppeldis- og menntunarfræði].
- Ólafur Ólafsson. (2003). *Námshæfni og geðrænn vandi fanga á skólaárum*. Kennaraháskóli Íslands: [Óbirt lokaverkefni M.Ed. Uppeldis- og menntunarfræði].
- Plummer, Ken. (2001). *Documents of life 2*. London: Sage.
- Priestley, M. (2003). *Disability. A life course approach*. Oxford: Polity Press.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2002). Hvað telja unglingar sig læra af áhugamálum sem þeir stunda utan skóla? *Uppeldi og menntun*, (11), bls. 207- 227.
- Rannveig Traustadóttir. (2007). Líf fatlaðra barna og ungmenna: Ný rannsókn, ný sjónarhorn. Í Gunnar Þór Jóhannesson (ritstj.). *Rannsóknir í félagsvísindum VIII*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlun, fræði og samfélag. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.). *Fötlunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006). Í nýjum fræðaheimi. Upphaf fötlunarfræða og átök ólíkra hugmynda. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.). *Fötlun. Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. New York: Routledge.
- Sigríður Einarsdóttir. (2003). Að vera í sérdeild. Átján fyrrum nemendur lýsa reynslu sinni. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.). *Fötlunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Sigríður Halldórsdóttir. (2003). Vancouver-skólinn í fyrirbærafræði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstj.). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum*. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Silverman, D. (2006). *Interpreting qualitative data* (3. útg.). London: Sage.
- Sólveig Karvelsdóttir. (1999). Áhrif kennarans og kennslunnar á líðan nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (ritstj.). *Steinar í vörðu. Til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sutherland, K.S. og Oswald, D. (2005). The relationship between teacher and student behavior in classrooms for students with emotional and behavioral disorders: Transactional processes. *Journal of child and family studies*, (14), bls. 1- 4.
- Thomas, C. (2002). Disability theory: Key ideas, issues and thinkers. Í Barnes, Oliver og Barton (ritstj.). *Disability studies today*. Cambridge: Polity Press.
- Tössebro, J. (2004). Introduction to special issues: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research. Special Issue on Understanding Disability*, 6, 3- 7.
- UNICEF. (2009). *Barnasáttmáli SP*. Sótt á vef: 4.11.2009 á: http://www.unicef.is/barnasattmalinn_island.
- Yow, V. R. (2005). *Recording oral history: A guide for the humanities and social Sciences*. 2. útg. Walnut Creek: AltaMira Press.

Viðauki 1

Upplýsingar um rannsókn og samþykki þátttakenda

Heiti rannsóknar: Lífssögur ungmenna sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla

Nemi: Anna Björk Sverrisdóttir.

Skóli: Háskóli Íslands.

Leiðbeinendur: Gretar L. Marinósson, prófessor og Guðrún V. Stefánsdóttir, lektor.

Í rannsókninni er talað við unglinga sem hafa átt erfitt uppdráttar í skóla, af einhverjum sökum. Markmiðið er að varpa ljósi á reynslu og upplifun unglinganna og skoða sögur þeirra með hliðsjón af þeirri stefnu sem skólinn starfar eftir í dag. Er eitthvað í þessum sögum sem hægt er að læra af, er eitthvað sem skólinn getur gert betur?

Viðtölin gætu orðið fleiri en eitt með hverjum og einum, þar sem verið er að fara yfir skólagönguna og líklegt að spurningar vakni eftir fyrsta viðtal, eða jafnvel að eitthvað rifjist upp hjá viðmælanda. Viðtölin verða tekin upp, afrituð orðrétt og þau greind út frá þeim og þáttum í hverju viðtali fyrir sig. Viðmælendur eru virkir í þessu ferli að því leyti að borið verður undir þá það sem verið er að vinna með til að tryggja að rannsakandi skilji rétt það sem viðmælendur hafa að segja. Til að tryggja réttmæti rannsóknar er mögulegt að haft verði samband við aðila nákomna viðmælanda eða skóla (með þeirra leyfi) til að fá staðfestingu á staðreyndum, eins og tímasetningum og annað. Unnið verður með opnar spurningar þar sem viðmælanda er frjálst að tjá sig eins og hann vill.

Viðmælanda er frjálst að hætta þátttöku hvenær sem er, getur neitað að svara spurningum sem honum þykja óþægilegar og getur krafist nafnleyndar (reyndar verður unnið út frá því í rannsókninni). Rannsóknin er meistarp prófsverkefni og gögnin koma einungis til með að birtast leiðbeinendum verkefnisins. Öllum gögnum verður eytt að verkefni loknu.

Ég hef lesið ofangreindar upplýsingar og veiti samþykki mitt til þátttöku.

Staður og dagsetning: _____

Þátttakandi: _____

Viðauki 2

Hliðsjónarspurningar

Aldur

Búseta

Staðan í dag

Hvar ólstu upp?

Í hvaða skóla gekkstú?

Hvernig gekk þér í skóla?

Hvernig birtist vandinn?

Hver voru viðbrögð skólans?

Hefði skólinn getað brugðist betur við vanda þínum en hann gerði?

Hefur þú breyst á þessum tíma frá því þú laukst grunnskóla? Hvernig?

Hvernig myndir þú lýsa þér þegar þú varst í skóla?

En í dag?

Hvaða þýðingu hefur reynsla þín úr grunnskóla fyrir þig í dag?

Hvernig hugsar þú um þína grunnskólagöngu?

Hverja myndir þú telja vera helstu hornsteina í þinni skólagöngu – hvað hafði mestu

áhrifin á þig og á hvaða hátt? Í hverju fólst hvatningin og í hverju fólst latningin?

Hvaða aðilar höfðu mest áhrif á þig í grunnskóla?

Ef þú hefðir tækifæri til að segja eitthvað við kennara almennt um kennslu barna sem eiga erfitt og viðmót kennara gagnvart slíkum börnum hvað myndir þú segja?