



Starfshlutverk þroskaþjálfra í almennum grunnskólum

Halldóra Jóhannesdóttir Sanko

og

Ingibjörg Svansdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum

Halldóra Jóhannesdóttir Sanko
og
Ingibjörg Svansdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í þroskaþjálfarafræði
Leiðsögukennari: Kristín Lilliendahl

Ípróttu-, tómstunda- og þroskaþjálfadeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2011

Starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum.

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs við
Íþróttá-, tólmstunda- og þroskaþjálfadeild, Menntavísindasviði
Háskóla Íslands.

© 2011 Halldóra Jóhannesdóttir Sanko og Ingibjörg Svansdóttir
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Bóksala kennaranema
Reykjavík, Ísland 2011

Útdráttur

Þetta lokaverkefni fjallar um starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum. Þar sem okkur langar að starfa í skólaumhverfinu í nánustu framtíð höfðum við áhuga á að kynna okkur hvað þroskaþjálfar fást við á þessum starfsvettvangi.

Hér verður greint frá niðurstöðum könnunar þar sem við tókum átta viðtöl, fjögur við þroskaþjálfara og fjögur við yfirmenn þroskaþjálfara. Allir viðmælendurnir, sjö konur og einn karlmaður, starfa í almennum grunnskólum. Markmið könnunarinnar var að fá innsýn í starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum og komast að því hvort yfirmenn höfðu sömu sýn á þetta hlutverk. Einnig skoðuðum við þátttöku þroskaþjálfara í frímínútum og hvernig þeir koma að þjálfun nemenda sinna í félagsfærni. Við könnuðum hvort þroskaþjálfar í almennum grunnskólum starfa eftir starfslýsingum og hvort þroskaþjálfar og yfirmenn þekkja til SFA skólafærni – athugunar. Að lokum spurðum við um framtíðarsýn og starfsöryggi þroskaþjálfara innan þeirra skóla sem viðmælendur okkar starfa.

Niðurstöður könnunarinnar benda til þess að starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum sé fjölbreytt. Þeir sjá meðal annars um aðlögun námsefnis, sinna ráðgjöf, koma að gerð einstaklingsáætlana og vinna markvisst að félagsfærniþjálfun sem að mestu leyti fer fram í skipulagðri kennslustund. Þeir yfirmenn sem tóku þátt í könnuninni höfðu sömu sýn á starfshlutverk þeirra og þekktu þeir nokkuð vel til þeirrar hugmyndafræði sem þroskaþjálfar starfa eftir. Enginn af þeim þroskaþjálfum sem við ræddum við starfar eftir fastmótaðri starfslýsingu en allir töldu þeir mikilvægt að hafa verklýsingu sem snýr meðal annars að fagmenntun og vinnuskyldu. Enginn af viðmælendum okkar hafði notað eða farið á námskeið í SFA skólafærni – athugun. Allir, að undanskildum einum, vildu sjá aukningu á þroskaþjálfastéttinni í almennum grunnskólum og meðan fatlaðir stunda nám þar óttast þeir þroskaþjálfar sem við ræddum við ekki um starfsöryggi sitt.

Það er okkar von að starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum verði skilgreint, starfsstéttin verði sýnileg og virðing borin fyrir henni til jafns við aðrar fagstéttir innan skólakerfisins.

Formáli

Við höfum báðar unnið í grunnskóla um nokkurra ára skeið sem stuðningsfulltrúar. Það starf, sem þar fer fram, er okkur hugleikið og sérstaklega það sem viðkemur börnum sem þarfnast aðstoðar í námi og daglegu lífi í skólanum. Á vinnustað okkar starfa þroskaþjálfar en svo er ekki í öllum almennum grunnskólum. Okkur hefur fundist starfshlutverk þroskaþjálfans í almenna grunnskólanum nokkuð óljóst og það varð kveikjan að athugun okkar.

Um er að ræða tíu eininga BA- verkefni í þroskaþjálfarafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, vormisseri 2011. Verkefnið er unnið undir leiðsögn Kristínar Lilliendahl og færum við henni okkar bestu þakkir fyrir uppbyggilega gagnrýni, virðingu og hvatningu. Þá viljum við þakka viðmælendum okkar fyrir þátttökuna, Þóru Kristínu Jónsdóttur fyrir yfirlestur og Dagnýju Eyjólfsdóttur fyrir aðstoð við uppsetningu á verkefninu. Að lokum þökkum við fjölskyldum okkar og mæðrum fyrir ómetanlegan stuðning í gegnum nám okkar við Háskóla Íslands.

Halldóra Jóhannesdóttir Sanko

Ingibjörg Svansdóttir

Efnisyfirlit

Inngangur	7
1. Ólík sjónarmið fötlunar.....	8
1.1 Læknisfræðilega líkanið	8
1.2 Breska félagslega líkanið.....	8
1.3 Norræni tengslaskilningurinn	9
1.4 Í fáum orðum sagt.....	9
2. Hugmyndafræðin um samfélagslega þátttöku og eðlilegt líf.....	10
2.1. Í fáum orðum sagt.....	11
3. Alþjóðlegir sáttmálar, lög og reglugerðir.....	12
3.1. Í fáum orðum sagt.....	14
4. Skóli án aðgreiningar	15
4.1. Í fáum orðum sagt.....	17
5. Ýmsar rannsóknir.....	18
5.1. Uppbygging SFA skólafærni – athugunar	18
5.2. Rannsóknir á SFA skólafærni - athugun.....	20
5.3. Tálmar og tækifæri	21
5.4. Greining á starfi þroskaþjálfra í grunnskólum Reykjavíkur	23
5.5. Í fáum orðum sagt.....	24
6. Könnunin.....	26
6.1. Val á viðfangsefni.....	26
6.2. Rannsóknaraðferð.....	26
6.3. Þátttakendur	27
6.4. Skráning og greining gagna.....	27
6.5. Siðferðileg umhugsunarefni	27
7. Niðurstöður úr könnuninni.....	29
7.1. Starfshlutverk þroskaþjálfra í þeim skólum sem við könnuðum	29
7.2. Starfslýsing þroskaþjálfra	32
7.3. Félagssfærni og frímínútur.....	32
7.4. SFA skólafærni – athugun	34
7.5. Framtíðarsýn og starfsöryggi.....	35
7.6. Í fáum orðum sagt.....	36
8. Umræður og lokaorð.....	38
Heimildaskrá	40
9. Viðaukar.....	43
9.1. Viðauki A	43

9.1.1.	Spurningalisti fyrir þroskaþjálfara.....	43
9.2.	Viðauki B.....	45
9.2.1.	Spurningalisti fyrir yfirmenn þroskaþjálfara	45

Inngangur

Starfssvið þroskaþjálfa er mjög vítt og hefur þroskaþjálfum sem starfa inni í almennum grunnskólum fjölgað á síðustu árum. Má það rekja til fjölgunar á fötluðum nemendum sem stunda nám í sínum heimaskóla.

Misjafn skilningur er lagður í hugtakið fötlun og í þessu verkefni verða ólík sjónarmið fötlunar kynnt og fjallað verður um hugmyndafræði um samfélagslega þátttöku og eðlilegt líf. Á alþjóðavettvangi hafa verið gerðir fjölmargir samningar sem snerta hin ýmsu mannréttindi og er Ísland aðili að mörgum þeirra. Við munum skoða brot af þeim sáttmálum, lögum og reglugerðum sem snúa að menntun barna með sérþarfir. Þá verður fjallað um þá skólustefnu sem nú ríkir hér á landi og hvernig hugmyndafræði þroskaþjálfa nýtist í starfi innan almennra grunnskóla. Einnig munum við fara yfir uppbyggingu SFA skólafærni – athugunar og tengja tvær rannsóknir matinu. Skoðum við hluta af rannsókninni Tálumum og tækifærum frá árinu 2003 og greiningu á starfi þroskaþjálfa í grunnskólum Reykjavíkur frá árinu 2006.

Við munum gera grein fyrir niðurstöðum úr könnun okkar sem byggist á eigindlegri aðferðafræði. Viðmælendur í könnuninni eru átta, fjórir þroskaþjálfar og fjórir yfirmenn þroskaþjálfa. Markmið hennar er að fá innsýn í upplifun og reynslu þroskaþjálfa og yfirmanna þroskaþjálfa í almenna grunnskólanum á höfuðborgarsvæðinu. Við skoðum sýn þeirra á starfshlutverk þroskaþjálfa og hvort að þeir starfa eftir starfslýsingum. Einnig skoðum við þátttöku þroskaþjálfa í frímínútum og hvernig þeir leiðbeina nemendum sínum í félagsfærni og hvort þeir þekkja SFA skólafærni - athugun. Að lokum segjum við frá framtíðarsýn þroskaþjálfa og yfirmanna á starfshlutverk og starfsöryggi þroskaþjálfa í almennum grunnskólum.

1. Ólík sjónarmið fötlunar

Misjafn skilningur er lagður í hugtakið fötlun og oft er tekist á um hvernig skilgreina eigi þetta hugtak. Í þessum kafla verða ólík sjónarmið fötlunar kynnt og fjallað um svonefnt læknisfræðilegt líkan, breska félagslega líkanið um fötlun og norræna tengslaskilninginn á fötlun í þeim tilgangi að tengja þessi sjónarmið við skólaumhverfið í dag.

1.1 Læknisfræðilega líkanið

Segja má að hefðbundnar hugmyndir um fötlun megi rekja til læknavísindanna. Læknisfræðilegt sjónarhorn fötlunar felst í því að greina líkamleg eða andleg afbrigði eða skerðingu og veita í kjölfarið ráðgjöf um kennslu, lækningu, meðferð, endurhæfingu eða umönnun (Rannveig Traustadóttir, 2006). Segja má að þetta sjónarhorn hafi legið til grundvallar starfi fagfólks hvort sem er í menntakerfinu, heilbrigðis- og félagsþjónustu eða víðar en einnig hefur þessi skilningur verið ráðandi í huga almennings og litað sjálfskilning fatlaðs fólks (Rannveig Traustadóttir, 2003).

Árið 1980 sendi Alþjóða heilbrigðismálastofnunin frá sér alþjóðlegt flokkunarkerfi um fötlun sem margir telja að einkennist af læknisfræðilegu sjónarhorni. Þetta flokkunarkerfi, sem á ensku nefnist *International Classification of Impairments, Disability and Handicaps (ICIDH)*, hefur haft nokkur áhrif á skilning manna á fötlun. Það greinir milli þriggja lykilhugtaka sem eru skerðing, fötlun og hömlun. Með skerðingu er átt við missi eða afbrigðilega sálræna, líkamlega eða líffræðilega byggingu eða virkni. Fötlun er takmörkuð geta til að framkvæma athafnir innan þeirra marka sem eðlileg eru talin. Að lokum er það hömlunin sem stafar af erfiðleikum einstaklingsins vegna skerðingar eða fötlunar og hindrar hann í að lifa því sem kallast eðlilegt líf (Rannveig Traustadóttir, 2003).

1.2 Breska félagslega líkanið

Breska félagslega líkanið hefur vakið óskipta athygli margra fræðimanna og þá einnig fatlaðs fólks um áraskeið vegna þeirrar róttæku endurskilgreiningar á fötlun sem það fjallar um. Þvert á hversdagslegan skilning á fötlun lítur félagslega líkanið svo á að takmarkaðir möguleikar fatlaðra einstaklinga til að takast á við daglegar athafnir megi rekja til félagslegra hindrana. Hinn ófatlaði meirihluti fólks setur fram slíkar hindranir og þær skapa þar að auki félagslega útilokun og leiða til undirokunar fólks sem býr við slíka skerðingu (Rannveig Traustadóttir, 2006).

1.3 Norræni tengslaskilningurinn

Meginþættir norrænu tengslanálgunarinnar, sem kom fram á Norðurlöndunum upp úr 1960, eru þrjár. Í fyrsta lagi að fötlunin sé í raun misgengi milli einstaklinganna og samfélagsins, það er fötlunin verður til í samspili einstaklingsins og umhverfisins og má þar nefna aðgengi, viðhorf og fordóma. Í öðru lagi að fötlunin sé bundin aðstæðum, til dæmis að hreyfihömlun hafi ekki áhrif á hvort einstaklingurinn getur gegnt starfi lækna ritara en það gæti haft áhrif á hvort viðkomandi getur klifið fjöll. Í þriðja lagi getur fötlun verið afstæð, ekki annaðhvort eða (Rannveig Traustadóttir, 2003).

1.4 Í fáum orðum sagt

Á heildina litið þykja þessar þrjár nálganir á hugtakinu fötlun bera örlítinn keim af menningarlegum mun, þar sem hver nálgun er í takt við þann tíðaranda sem gildir í hverju samfélagi fyrir sig. Enn erum við dálítið föst í læknisfræðilegu skilgreiningunni á fötlun, það er að beina athyglinni að takmörkunum einstaklingsins og að reyna að lækna „gallana“ og jafnframt má segja að sú þjónusta, sem mörg fötluð börn njóta nú í skólakerfinu miðist við þann skilning. Börn eru send í greiningu og fötlun þeirra flokkuð og þjónusta veitt í kjölfar niðurstaðna úr þeirri greiningu. Margt bendir til þess að vakning hafi orðið í þjóðfélaginu gagnvart fólki með fötlun. Opinber skólustefna er að skólinn sé án aðgreiningar og að fatlaðir taki virkan þátt í samfélaginu og lifi eðlilegu lífi. Það má velta því fyrir sér hvort fötlun sé samspil einstaklings og umhverfis. Aðgengi, fordómar og viðhorf geta átt stóran þátt í því hvernig fatlaður einstaklingur getur til dæmis orðið fullgildur þátttakandi í skólasamfélaginu. Hreyfihamlaður nemandi, sem þarf að fara í sérgreinatíma á þriðju hæð, lendir í vandræðum ef engin lyfta er fyrir hendi. Einnig er hugsanlegt að starfsmenn skólanna líti fyrirfram á það sem gefið að nemandi með þroskahömlun hafi ekki forsendur til að stunda nám í heimaskóla sínum. Með jákvæðu viðhorfi er meðal annars hægt að vinna bug á fordómum í garð þessara nemenda. Með því að leggja aukna áherslu á félagsfærni fatlaðra nemenda er enn fremur hægt að sporna við félagslegri einangrun og auka líkurnar á virkri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu.

2. Hugmyndafræðin um samfélagslega þátttöku og eðlilegt líf

Hugmyndin um eðlilegt líf kom fyrst fram sem „normalisering“ í lögum sem sett voru í Danmörku árið 1959. Hugtakið fól í sér að skapa skyldi fólki á stofnunum skilyrði til þess að lifa eins eðlilegu lífi og hægt væri (Margrét Margeirsdóttir, 2001). Í þessum kafla verður fjallað um hugmyndafræði sænska félagsfræðingsins Bengt Nirje og hugmyndafræði bandaríska félagsfræðingsins Wolf Wolfensberger um samfélagslega þátttöku og eðlilegt líf.

Sænski félagsfræðinginn Bengt Nirje setti fram skilgreiningu á normaliseringu árið 1969. Samkvæmt kenningum hans felur normalisering í sér að gera fólki með fötlun kleift að lifa eins eðlilegu lífi og hægt er, hvar sem það er staðsett í þjóðfélaginu (Nirje, 1980). Í skilgreiningu sinni talar hann um að þroskahamlaðir fái að njóta eðlilegs lífs dag hvern svo sem að einkalíf og athafnir þeirra séu virtar og að þeir fái að deila ábyrgð með öðrum. Hann talar um venjulega viku, það er að fá að sækja skóla eða vinnu, og þá utan þess staðar sem einstaklingurinn býr, og að hann geti átt félagsleg samskipti við aðra. Nirje telur eðlilega áhrshrynjandi nauðsynlega og að einstaklingar fái að upplifa breytileikann á árstíðum og hefðir samfélagsins eins og páska, jól, sumarfrí og svo framvegis (Nirje, 1980). Hann telur ekki síður mikilvægt að fólk fái tækifæri til að njóta bernskunnar, unglingsáranna og fullorðinsáranna á sama hátt og ófatlaðir jafnaldrar þeirra. Það er eðlilegt að börn eigi heimili, að fullorðnir flytji að heiman, öðlist sjálfstæði og stofni til nýrra kynna (Nirje, 1980).

Félagsfræðingurinn Wolf Wolfensberger endurskilgreindi svo hugtakið normaliseringu árið 1972 á nákvæmari hátt. Hann taldi að hugtakið væri of einfalt og kynni að verða rangtúlkað og leiddi því til rangra forsenda (Wolfensberger, 1985). Nirje talar hins vegar eingöngu um þroskahefta í sinni kenningu en Wolfensberger um alla vanmetna hópa í samfélaginu og telur að þeir ættu ekki að umgangast hver annan. Í kringum 1983 kynnti Wolfensberger nýjar kenningar um gildisaukandi félagsleg hlutverk sem hann kallaði *Social Role Valorization*. Markmið hugmyndafræði hans var að skapa eða styðja við velmetin félagsleg hlutverk þeirra sem tilheyra minnihlutahópum. Með því vildi hann auka hin velmetnu félagslegu hlutverk sem einstaklingurinn gegnir. Þá telur hann að ef okkur er ljóst hvers vegna við veitum þjónustu og hvaða afleiðingar hún getur haft fyrir fatlað fólk sé auðveldara að bæta hana. Hann fjallar einnig um mikilvægi hlutverka og væntinga til að auka eða koma í veg fyrir neikvæð frávik og að nauðsynlegt sé að velja ávallt það sem er jákvætt, eftirsóknarvert og mest metið. Mikilvægt er að stuðla að þroska, námi og persónulegri færni því að það er áhrifaríkasta leiðin til að læra (Wolfensberger, 1985). Jafnframt telur hann fyrirmyndir

áhrifaríkar og mikilvægt að vekja athygli á jákvæðum táknum í umhverfinu. Þá á hann við tákni sem auka gildi einstaklingsins í augum annarra, svo sem klæðaburð, hífýli, hverja þeir umgangast og hvað þeir hafa fyrir stafni. Einnig getur verið um að ræða viðmót, virðingarstöðu og réttindi í samfélaginu (Wolfensberger, 1985).

2.1. Í fáum orðum sagt

Þessi hugmyndafræði leggur áherslu á þátttöku fatlaðra og annarra minnihlutahópa í samfélagi án aðgreiningar og þar er menntun ekki undanskilin. Skóli án aðgreiningar gerir ráð fyrir blöndun allra nemenda og kannski má segja að hugmyndafræðin um „normaliseringu“ eigi einhvern þátt í því að nú er þessi skólastefna rekin á Íslandi. Wolfensberger leggur áherslu á það í sinni hugmyndafræði að minnihlutahópar, eins og til dæmis fatlaðir, blandist öðrum samfélagshópum þar sem fyrirmyndir eru áhrifaríkar. Því má kannski segja að fatlaðir nemendur, sem umgangast ófatlaða jafnaldra sína, styrki félagsstöðu sína samkvæmt þessari hugmyndafræði.

3. Alþjóðlegir sáttmálar, lög og reglugerðir

Á alþjóðavettvangi hafa verið gerðir fjölmargir samningar sem snerta hin ýmsu mannréttindi og er Ísland aðili að mörgum þeirra. Við munum skoða brot af þeim sáttmálum, lögum og reglugerðum sem snúa að menntun barna með sérþarfir.

Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna var samþykktur á allsherjarþingi haustið 1989 og staðfestur fyrir Íslands hönd 28. október 1992. Sáttmálinn felur í sér full mannréttindi barna og er kveðið á um að öll börn eigi rétt á að alast upp í friði og við öryggi. Jafnframt segir í 23. gr. að aðildarríki sáttmálans viðurkenni að andlega eða líkamlega fatlað barn skuli njóta fulls og sómasamlegs lífs við aðstæður sem tryggja virðingu þess og stuðla að sjálfsbjörg og virkri þátttöku þess í samfélaginu. Tryggja skal að fatlað barn hafi aðgang og njóti menntunar, þjálfunar, heilbrigðisþjónustu, endurhæfingar, starfsundirbúnings og möguleika til tólmstundaiðju. Þá skal stuðla að sem allra mestri félagslegri aðlögun og þroska barnsins þar á meðal í menningarlegum og andlegum efnum (Umboðsmaður barna, e.d.).

Í Salamanca – yfirlýsingunni um grundvöll, stefnu og framkvæmd í málefnum nemenda með sérþarfir, sem samþykkt var hinn 10. júní 1994, kemur fram að menntun sé frumréttur hvers barns og að það sé skylt að gefa því kost á að ná og viðhalda viðunandi stigi menntunar. Einnig er talað um að börn séu mismunandi og hafi sérstök áhugamál, hæfileika og námsþarfir. Í skipulagi menntakerfis og tilhögun náms ber að taka mið af miklum mun á einstaklingum og þörfum þeirra. Þeir einstaklingar sem hafa sérþarfir á sviði menntunar skuli hafa aðgang að almennum skólum og þar beri að mæta þörfum þeirra með kennsluáðferðum sem taka mið af barninu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, e.d.).

Með lögum um grunnskóla frá árinu 1995 var gert ráð fyrir að sveitarfélögin tækju við rekstri grunnskólanna af ríkinu. Í þeim lögum kemur meðal annars fram að sveitarfélögum sé skylt að halda skóla fyrir öll börn á aldrinum sex til sextán ára og að skólinn eigi að koma til mótis við þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins (Brynhildur G. Flóvenz, 2004).

Hinn 30. mars 2007 var undirritaður samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks. Markmið samningsins er að stuðla að því að fatlaðir njóti sömu mannréttinda og mannfrelsis og aðrir. Meginreglur samningsins eru virðing fyrir mannlegri reisn, sjálfræði og sjálfstæði fatlaðra einstaklinga, bann við mismunun, jöfn tækifæri og gott aðgengi. Einnig er talað um að fatlaðir eigi að geta tekið fullan og virkan þátt í samfélaginu án aðgreiningar, virðing fyrir

Því að fatlaðir séu ólíkir en viðurkenndir í þeim skilningi að um mannlega fjölbreytni sé að ræða og jafnrétti kynjanna. Í 24. grein samningsins er meðal annars talað um að aðildarríkin skuli viðurkenna rétt fatlaðra til menntunar og án mismunar. Til þess að allir geti notið jafnra tækifæra ber aðildarríkjum að koma á allsherjar menntakerfi á öllum skólastigum og tryggja að fatlaðir séu ekki útilokaðir frá hinu almenna menntakerfi eða frá gjaldfrjálsu skyldunámi. Í samningnum er kveðið á um að auka skuli þjálfun fagmanna og starfsmanna sem vinna með fötluðum til þess að unnt sé að bæta þá aðstoð og þjónustu sem réttindi samningsins tryggja (Velferðarráðuneytið, e.d.). Ekki er búið að fullgilda þennan samning hér á landi en unnið er að því. Fullgilding samningsins leiðir til þess að hægt verður að rekja mál fyrir íslenskum dómstólum ef stjórnvöld sinna ekki þeirri ábyrgð sem löggilding samningsins kveður á um.

Samkvæmt reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010 2. grein, teljast nemendur með sérþarfir þeir sem eiga erfitt með nám sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegara eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar. Einnig flokkast langveikir nemendur, nemendur með leshömlun, þroskaröskun, geðröskun og aðrar heilsutengdar sérþarfir undir þessa skilgreiningu. Þá er talað um að sérkennarar og aðrir fagaðilar séu þeir sem hafa sérmenntun til þess að veita sérstakan stuðning í námi og sinna ráðgjöf til umsjónarkennara og annarra grunnskólakennara. Til fagaðila teljast meðal annarra þroskaþjálfar, náms- og starfsráðgjafar og þeir sem starfa við sérfræðiþjónustu skóla og sérfræðistofnanir. Samkvæmt 8. Grein þessarar sömu reglugerðar, kemur fram að umsjónarkennarar, sérkennarar eða aðrir kennarar skuli sinna stuðningi við nemendur með sérþarfir. Einnig getur skólastjóri ráðið aðra aðila til að styðja nemendur telji hann það nauðsynlegt. Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.

Í 9. grein reglugerðar um nemendur með sérþarfir í grunnskóla segir meðal annars að grunnskólar skuli útbúa móttökuáætlun fyrir nemendur með sérþarfir. Þar skal gera grein fyrir samstarfi innan skólans um skipulag kennslunnar, aðbúnað, aðstöðu, notkun hjálpartækja, skipulag einstaklingsnámskrár, kennsluhætti og námsmat, hlutverki umsjónarkennara, sérkennara og annarra fagaðila innan skólans og samstarfi við foreldra. Þá skal tilgreina áform skólans um stuðning við nemendur til félagslegrar þátttöku og virkni í skólasamfélaginu, svo sem í félagslífi og tómsundastarfi skólans. Þar að auki skal einnig gera grein fyrir samstarfi við aðra aðila utan skólans. Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.

3.1. Í fáum orðum sagt

Hér hefur verið vikið að hluta að þeim alþjóðasáttmálum, lögum og reglugerðum sem snúa að skólagöngu fatlaðra barna. Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna, Salamanca – yfirlýsingin og samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks fjalla allir um mannréttindi og jöfn tækifæri til náms. Virða skal einstaklinginn eins og hann er og þær sérþarfir sem hann hefur. En hvað merkir að vera með sérþarfir? Reglugerðin um nemendur með sérþarfir í grunnskóla skilgreinir meðal annars það hugtak. Af því má sjá að stór og fjölbreyttur hópur flokkast undir þessa skilgreiningu og má velta því fyrir sér hvort þörf sé á auknu þverfaglegu starfi til að koma til móts við þarfir þessa nemendahóps innan skólakerfisins. Samkvæmt þessari reglugerð ber skólum skylda til að vera með móttökuáætlun fyrir börn með sérþarfir þar sem útlistað er hvernig staðið skuli að kenningu þessara barna og hverjir skuli sinna henni. Þar sem þessi reglugerð tók nýlega gildi verður fróðlegt að fylgjast með framvindu skólanna við gerð þessarar áætlunar.

Segja má að framkvæmd hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar sé byggð á lögum um grunnskóla frá árinu 1995.

4. Skóli án aðgreiningar

Menntun er máttur sem skiptir alla máli, bæði þá sem njóta menntunar en einnig samfélagsins í heild. Án grunnmenntunar minnka forsendurnar fyrir því að einstaklingar geti verið virkir þátttakendur í samfélaginu og geti nýtt sér réttinn til tjáningarfrelsis og stjórnmalabátttöku svo að dæmi séu tekin.

Frá árinu 1996 hefur meginábyrgð á skólahaldi og framkvæmd grunnskólalaga verið í höndum sveitarfélaganna. Þeim er skylt að sjá öllum börnum á aldrinum sex til sextán ára, sem þar eiga lögheimili, fyrir skólavist. Sveitarfélög og skólar hafa töluvert svigrúm til að skipuleggja nám í samræmi við aðstæður og þarfir hvers og eins. Þó er meginstefnan sú, bæði samkvæmt lögum og aðalnámskrá grunnskólanna, að allir nemendur eigi þess kost að stunda nám í sínum heimaskóla. Þetta á við hvort sem um ræðir fötluð eða ófötluð börn, greindarskert eða afburðargreind börn og hvernig sem félagslegt og tilfinningalegt ástand þeirra er (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006). Þarna er kominn vísirinn að skóla án aðgreiningar.

Þó að almenni skólinn sé opinn fyrir alla nemendur geta foreldrar eða sérfræðingar skólans þó metið stöðu nemandans þannig að honum sé fyrir bestu að stunda nám í sérskóla. Í samvinnu við heimilin skal unnið að því að búa nemendur undir líf og starf í lýðræðissamfélagi. Hlutverk grunnskólans er einkum að sjá nemendum fyrir formlegri fræðslu og að taka þátt í félagslegri mótun þeirra (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006). Jafnrétti til náms er eitt af grundvallarviðmiðum skólastarfsins. Nemendur eiga rétt á námi og kennslu við hæfi og ber að veita þeim tækifæri til að spreyta sig á viðfangsefnum að eigin vali. Í þessu samhengi er ekki endilega átt við sömu úrræði fyrir alla heldur eiga tækifærin að vera sambærileg og jafngild (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006).

Um nokkurra ára bil hafa fræðsluyfirvöld í Reykjavík lagt áherslu á þróun náms- og kennsluhátta frá bekkjarmiðaðri kennslu til einstaklingsmiðaðs náms. Árið 2001 er farið að nota hugtakið einstaklingsmiðað nám. Upp frá því hefur verið unnið markvisst að því að innleiða þessa hugmyndafræði í skólakerfið. Einstaklingsmiðað nám tekur mið af stöðu hvers einstaklings fyrir sig en ekki hóps nemenda eða heils bekkjar. Það þýðir að nemendur eru ekki allir að gera það sama á sama tíma heldur geta þeir verið að glíma við mismunandi viðfangsefni í hópi eða einir sér (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2007). Til að þetta sé framkvæmanlegt skipa einstaklingsáætlanir stóran sess í skipulagningu námsins. Einstaklingsmiðaðar áætlanir eru ekki gerðar með það í huga að hindra barnið í að taka þátt í

almennu skólustarfi heldur eru þær gerðar til að nemandinn fái sem mest út úr þátttöku sinni í skólustarfinu. Því er nauðsynlegt að áætlun nemandans snúist um að kenna það sem skiptir hann mestu máli að kunna. Í einstaklingsnámskrá eiga að koma fram þau markmið sem unnið skal að og þær leiðir sem notaðar eru til að ná settum markmiðum (Browder, 2001). Þessi markmið snúa ekki eingöngu að bóklegu eða verklegu námi nemandans heldur geta þau til dæmis snúið að markmiðum í félagsfærni.

Árið 2007 gaf menntasvið Reykjavíkurborgar út starfslýsingu yfirþroskaþjálfna í almennum grunnskólum (Reykjavíkurborg: Menntasvið, e.d.). Var hún unnin í samvinnu Menntasviðs og Þroskaþjálfafélags Íslands og var tilgangurinn að útbúa plagg sem gæti verið viðmið fyrir frekari starfslýsingar þroskaþjálfna í grunnskólum landsins. Starf þroskaþjálfna í almennum grunnskólum er frekar nýr vettvangur og hefur þroskaþjálfum, sem starfa á þessum starfsvettvangi, fjölgað á síðustu árum. Ástæðan er sú að nú er skóli fyrir alla og því hefur fötluðum nemendum, sem stunda nám í sínum heimaskóla, fjölgað. Þegar ný starfsstétt kemur inn á fastmótaðan starfsvettvang, þar sem önnur stétt á eyrnamerkta stöður, er mikilvægt að aðgreina starfshlutverkin og jafnframt að skilgreina efnivið og fagþekkingu. Þá geta starfslýsingar einnig verið mikilvægar til að gera starfsstéttir sýnilegar, gildandi og virðisaukandi til jafns við aðrar fagstéttir. Í hvert sinn sem gerðar eru starfslýsingar er verið að seilast eftir einhverskonar hagsmunum, bæði fyrir stéttina sjálfa og þann sem nýtur þjónustunnar og því má segja að gildandi starfslýsing geti nýst í kjarabaráttu (Helga Birna Gunnarsdóttir munnleg heimild, 5. apríl 2011).

Samkvæmt starfslýsingunni sem menntasvið gaf út á þroskaþjálfinn að eiga í samstarfi við kennara og aðra starfsmenn skólans eftir því sem við á. Hann ber ábyrgð á þroskaþjálfun, umönnun fatlaðra nemenda og sérstökum verkefnum eins og atferlismeðferð. Hann á að sjá um markviss samskipti við fjölskyldur fatlaðra nemenda og veita öllum sem þurfa, upplýsingar um nemendurnar. Hann skal standa vörð um réttindi nemendanna, stuðla að jákvæðum viðhorfum til þeirra og sjá til þess að þeir njóti eins góðrar þjónustu og hægt er. Þroskaþjálfinn á að vinna að áætlanagerðum í samráði við kennara, stuðningsfulltrúa og foreldra og gera færni-, þroska- og námsmat í samráði við ofantalda. Hann skipuleggur þjálfunaraðstæður og útbýr þjálfunar- og námsgögn í samstarfi við aðra. Heldur samráðsfundi og skilafundi og annast þjálfun og fræðslu um fötlun og þroskafrávik og kemur þeim upplýsingum á framfæri við stuðningsfulltrúa og aðra starfsmenn skólans. Ennfremur veitir hann foreldrum fatlaðra nemenda ráðgjöf og leiðbeiningar hvað varðar fötlun barnanna (Reykjavíkurborg: Menntasvið e.d.). Sérhvert starf felur í sér ákveðið hlutverk og stöðu

gagnvart öðrum. Til að geta sinnt því hlutverki er mikilvægt að starfsstéttir komi sér saman um skráðar siðareglur. Þær geta gegnt mikilvægu hlutverki við að uppgötva og leiða í ljós hvernig almenn siðferðisgildi eiga við í einstökum starfsaðstæðum (Sigurður Kristinsson, 1991). Siðareglur ýta undir fagleg vinnubrögð og geta jafnvel minnkað líkur á meiriháttar áföllum á vinnustöðum. Í 6. grein siðareglanna segir að þroskaþjálfari skuli leita aðstoðar annarra sérfræðinga ef þörf krefur og hann skuli virða sérþekkingu annarra faghópa og nota eigin sérþekkingu til að ráðleggja öðrum. Áttunda grein fjallar um að þroskaþjálfari eigi að kynna sér og starfa eftir þeim reglugerðum og lögum sem eru í gildi hverju sinni bæði er varða málefni fatlaðra og þroskaþjálfastéttina. Einnig skal hann starfa eftir öðrum lögum og reglugerðum er varða starf hans. Siðareglur þroskaþjálfara ber ekki að líta á sem tæmandi lýsingu á góðum starfsháttum þeirra, eins og segir í 10. grein, og honum ber að sýna umhyggju og bæta dómgreind sína í samræmi við aðstæður (Þroskaþjálfafélag Íslands, e.d.).

4.1. Í fáum orðum sagt

Sveigjanleiki er mikilvægur í skólastarfi þar sem engir tveir dagar eru eins. Þrátt fyrir það má segja að mikilvægt sé að hafa starfslýsingu til hliðsjónar í faglegu starfi til viðbótar við siðareglur. Samvinna við aðrar fagstéttir skiptir miklu máli og við teljum að teymisvinna sé vænleg til árangurs.

Nú er rekin skólafélagastefna sem kveður á um að almennum grunnskólum beri skylda til að sinna kennslu allra barna á aldrinum sex til sextán ára. Til að sú stefna sé framkvæmanleg þurfa nemendur með sérþarfir að vinna eftir einstaklingsáætlun þar sem fram koma þau markmið sem vinna skal að og þær aðferðir sem notaðar eru til að ná settum markmiðum. Slíkar einstaklingsáætlanir eiga að vera lifandi plagg sem er stöðugt í þróun og endurmati. Þær gera lítið gagn ef þær eru einungis orð á blaði sem skrifuð eru að hausti og stungið inn í skáp þar sem þær liggja þar til kemur að endurmati. Auðvelt er að setja markmið í félagsfærni inn í þær áætlanir og með því er hægt að vinna markvissara að þeim þætti. Sú hugmyndafræði, sem þroskaþjálfarafræðin byggist á eins og til dæmis breska félagslega líkanið, norræni tengslaskilningurinn og hugmyndafræðin um eðlilegt líf og fulla samfélagsþátttöku, nýtist til þess að sinna félagsfærni barna.

5. Ýmsar rannsóknir

Í þessum kafla verður farið yfir uppbyggingu SFA skólafærni – athugunar og tvær rannsóknir tengdar matinu. Einnig munum við skoða hluta af rannsókninni Tálum og tækifærum sem gerð var árið 2003 fyrir tilstuðlan Landsamtakanna Þroskahjálpar þar sem meðal annars var verið að rannsaka menntun nemenda með þroskahömlun í skólakerfi landsins. Í lokin förum við yfir greiningu á starfi þroskaþjálfara í grunnskólum Reykjavíkur sem gerð var árið 2006.

5.1. Uppbygging SFA skólafærni – athugunar

Það er margt sem þarf að huga að varðandi nám barna. Skólafærni vísar til færni nemanda við ýmis viðfangsefni sem eru mikilvæg til stuðnings við þátttöku hans í námi og félagslegum samskiptum. Þegar metin er skólafærni nemenda þarf að taka tillit til fleiri þátta en bóklegs náms og þeir þættir byggjast á þátttöku nemandans á tiltekinni grundvallafærni, sem getur verið allt frá því að fara um byggingu skólans, eiga samskipti við nemendur eða starfsfólk, handfjatla hluti eða sinna persónulegum þörfum sínum í skólanum. Markmið SFA skólafærni - athugunar er að veita upplýsingar um stöðu nemandans hvað slíka þætti varðar. Ef upp kemur vandi er hægt að vinna markvisst að endurskipulagningu, meðal annars varðandi umhverfi, stuðning og þjálfun.

SFA skólafærni – athugun er matstæki sem nýttist við að meta þátttöku og færni 6 – 12 ára nemenda sem glíma við sérþarfir. Matstækið samanstendur af spurningalistum sem eru fylltir út af einum eða fleiri fagmönnum sem þekkja til frammistöðu nemenda við hin ýmsu viðfangsefni í skólaumhverfinu. Höfundar þessa matstækis eru iðjuþjálfarar, kennslu- og sérkennslufræðingar, sjúkraþjálfarar og sálfræðingar sem hafa aflað sér menntunar og reynslu á mismunandi sviðum. Við þróun og stöðlun matstækisins tóku 678 nemendur úr 48 fylkjum Bandaríkjanna þátt og þar af voru 363 með sérþarfir. Fötlun þessarar nemenda var af ýmsum toga, til dæmis hreyfiröskun, tjáskiptaörðugleikar, vitræn skerðing og tilfinninga- eða hegðunarröskun. Í samanburðarhópnum fylgdu 315 nemendur almennri námsskrá.

SFA byggist á hugmyndafræði iðjuþjálfunar, nýjustu kenningum innan sérkennslufræða og endurhæfingar og einnig á hugmyndafræði Alþjóðlega flokkunarkerfisins um færni, fötlun og heilsu (ICF). Í byrjun er upplýsinga aflað um barnið, það er hvað það vill gera eða þarf að gera en einnig um umhverfið þar sem barnið stundar iðju sína. Þá eru skoðuð þau hlutverk sem barnið þarf að takast á við í skólanum og þær athafnir og viðfangsefni sem fylgja þeim hlutverkum. Eingöngu eru metnir eiginleika eða hæfni að því marki sem nauðsynlegt þykir til að geta varpað ljósi á þátttöku barnsins við mismunandi aðstæður, það er hverjir eru

styrkleikar og veikleikar barnsins. Einnig hentar SFA til að finna leiðir til úrbóta. Það nýtist enn fremur við gerð einstaklingsnámskráa og til að skrá árangur og áhrif íhlutunar. Einn af kostum þessa matstækis er að það hentar öllum, hverjar sem sérþarfirnar eru þar sem ekki er horft til hömlunar eða fötlunar sem nemandinn býr við (Snæfríður Þóra Egilsson, Sara Stefánsdóttir, Signý Þöll Kristinsdóttir og Sólrún Óladóttir, 2001; Snæfríður Þóra Egilsson og Þóra Leósdóttir, 2009).

SFA matstækinu er skipt í þrjá meginhluta. Fyrsti hlutinn byggist á þátttöku, annar hluti á stuðningi við viðfangsefni og sá þriðji á færni við athafnir. Fyrsti hlutinn metur þátttöku nemandans við sex mismunandi aðstæður í skólaumhverfinu sem snýr að almennri kennslustofu eða sérkennslustofu, skólalóðinni og þar með talið frímínútum, að fara í og úr skóla, að fara á klósettið, ganga á milli staða innan skólabyggingarinnar og að lokum matmáls- og nestistímum. Annar hlutinn metur hversu mikinn stuðning nemandinn fær við viðfangsefni til að geta tekið þátt í námi og er þá bæði átt við aðstoð og aðlögun. Þessum þætti er skipt í tvennt þar sem annar þátturinn snýr að líkamlegri færni en hinn varðar vitræna færni og atferli. Í þriðja og síðasta hlutanum eru tilteknar athafnir metnar en þær eiga allar sameiginlegt að krefjast almennrar færni nemandans í skólaumhverfinu. Í þessum þætti eru notaðir kvarðar sem eru 21 talsins og hver þeirra inniheldur fjölda athafna. Sem dæmi má nefna samskipti, fara um skólann, fylgja skólareglum og tjá sig um þarfir sínar (Snæfríður Þóra Egilsson o.fl., 2009).

Kennarar, sérkennarar, iðjuþjálfar, þroskaþjálfar, talmeinafræðingar, sjúkrapjálfarar og stuðningsfulltrúar geta notað SFA og fyllt út matsheftið. Þó er skilyrt að þeir, sem fylla það út, hafi fylgst með nemanda í nokkur skipti við þær aðstæður sem SFA tekur til. Jafnframt þurfa þeir að þekkja til búnaðar og aðlögunar sem almennir nemendur nota og aldurstengdrar færni barna á þeim sviðum sem metin eru. Misjafnt er hversu langan tíma tekur að leggja matið fyrir. Það fer eftir því hversu stór hluti matstækisins er lagður fyrir, reynslu þess sem metur og vinnulag hans og hversu flóknar þarfir nemenda eru. Ekki þarf að ljúka heildarmati á einum degi en þó má fyrirlögnin ekki taka lengri tíma en tvær – þrjár vikur. Áætlaður tími, fyrir óvana til að leggja SFA skólafærni athugunina fyrir í heild sinni er að minnsta kosti ein og hálf til tvær klukkustundir en vanir matsmenn þurfa mun skemmri tíma til fyrirlagnar. Þegar kemur að úrvinnslu úr upplýsingunum, sem matstækið veitir og túlkun á niðurstöðum, þarf að uppfylla tiltekin skilyrði. Þau eru viðeigandi sérfræðiþekking, eins og háskólagráða í iðjuþjálfun, þroskaþjálfun, kennslu/sérkennslufræðum, sálfræði eða sjúkrapjálfun. Þá þarf að hafa þekkingu á þroskafrávikum eða mismunandi fötlun þeirra nemenda sem metnir eru og

þeim erfiðleikum sem þar fylgja, þekkja matsaðferðir og að lokum að hafa staðgóða þekkingu á úrvinnslu SFA (Snæfríður Þóra Egilson og Þóra Leósdóttir, 2009). Námsmatsstofnun sér um að halda námskeið í SFA skólafærni athugun. Á námskeiðinu er meðal annars fjallað um helstu einkenni og notagildi matstækisins, hugmyndafræðin að baki SFA er kynnt og farið ítarlega í fyrirlögn þess og úrvinnslu (Námsmatsstofnun, e.d.).

5.2. Rannsóknir á SFA skólafærni - athugun

Ýmsar rannsóknir hafa verið gerðar á SFA skólafærni – athugun og þar á meðal hér á landi. Árið 2001 var gerð forprófun á SFA þar sem samanburður á frammistöðu íslenskra skólabarna með og án sérþarfa á mismunandi kvörðum matstækisins var rannsakaður. Alls tóku 46 nemendur þátt í rannsókninni hér á landi og var þeim skipt í tvo hópa, einn rannsóknarhóp og einn samanburðarhóp. Í rannsóknarhópnum voru 28 nemendum, á aldrinum sex til tólf ára. Þeir voru allir með einhvers konar fötlunargreiningu eða skilgreindar sérþarfir. Átján nemendur á sama aldri voru í samanburðarhópnum. Þeir höfðu ekki skilgreindar sérþarfir og stunduðu nám sitt alfarið inni í almennum bekk.

Gerður var samanburður á mismunandi hópum á þremur hlutum matstækisins. Þeir voru þátttaka, stuðningur við viðfangsefni og færni við athafnir. Gerður var samanburður á nemendum með sérþarfir og án þeirra, nemendum með vitræna skerðingu, nemendum með hreyfihömlun og að lokum voru nemendur með sérþarfir í 1. – 4. bekk bornir saman við nemendur í 5. – 7. bekk.

Niðurstöður þessarar rannsóknar, úr hluta eitt sem snýr að þátttöku, sýna að nemendur með sérþarfir tóku síður þátt í þeim viðfangsefnum sem SFA tekur til en nemendur án sérþarfa. Nemendur án sérþarfa sýndu fulla þátttöku við flestar aðstæður en nemendur með sérþarfir tóku að mestu leyti fullan þátt í matmáls- og nestistímum en hins vegar tóku þeir minnstan þátt í aðstæðum á skólalóð eða frímínútum. Í öðrum hluta rannsóknarinnar, sem snýr að stuðningi við viðfangsefnin, sýna niðurstöður að nemendur með sérþarfir fengu meiri aðstoð og aðlögun en nemendur án sérþarfa. Í þriðja hluta rannsóknarinnar sem tekur tillit til færni við athafnir, kemur í ljós að frammistaða nemenda með sérþarfir var í heild lakari en frammistaða nemenda án sérþarfa og þá sérstaklega hvað varðar líkamlega færni. Nemendur með sérþarfir stóðu sig best í viðfangsefninu að borða og drekka en stóðu sig síst varðandi þáttinn um þátttöku í leik. Einnig sýna niðurstöður úr rannsókninni að frammistaða nemenda með sérþarfir var í heildina slakari en nemenda án sérþarfa varðandi þann þátt sem snýr að vitrænni færni og atferli.

Samhliða þessari rannsókn var gerð hliðarathugun á álit matsmanna á notagildi, einstökum atriðum og orðalagi matstækisins. Sumum matsmönnum fannst of langur tími fara í að fylla út matsheftið. Í fyrsta hluta áttu einhverjir í erfiðleikum með fyrirgjöf og fannst erfitt að gefa aðeins eina einkunn. Í öðrum hluta áttu sumir erfitt með að átta sig á hvað fælist í hugtakinu aðlögun og þá sérstaklega þau atriði er varða vitræna færni og atferli. Í þriðja hluta áttu sumir erfitt með að gefa einkunn fyrir tilteknar athafnir eins og þær sem tengjast hreinlæti og öryggi nemenda við umferðarsvæði. Öðrum matsmönnum fannst einstök matsatriði ekki eiga við íslenskar aðstæður. Almennu voru matsmenn þó ánægðir með matstækið þar sem að það beindi sjónum þeirra að öðrum þáttum en áður og veitti nýja sýn á skólastarfið (Snæfríður Þóra Egilson o.fl., 2001).

Snæfríður Þóra Egilson og Wendy Jane Coster (2004) gerðu rannsókn þar sem SFA athugunin var lögð fyrir 75 íslensk börn á aldrinum sex til tólf ára með sérþarfir. Þar af voru 35 líkamlega fötluð börn og 40 börn með þroskahömlun eða tilfinninga- og hegðunarörðugleika. Kennarar þessara nemenda fylltu út matið og sýndu niðurstöður rannsóknarinnar um þátttöku, stuðning við viðfangsefni og færni við athafnir að líkamlega fötluðu börnin standa lakar að vígi í öllum þessum þáttum nema hvað varðar hegðun og skólareglur. Báðir hóparnir virðast eiga erfitt uppdráttar í frímínútum. Líkamlega fötluðu börnin eru oft lengi að klæða sig og þurfa því lengri tíma til undirbúnings og einnig er aðgengi á skólalóð oft ábótavant. Aftur á móti á hinn hópurinn erfitt með að lesa í félagsleg samskipti og allar þær reglur sem gilda á skólalóðinni.

5.3. Tálmar og tækifæri

Í rannsókn, sem hófst árið 2003 fyrir tilstuðlan Landsamtakanna Þroskahjálpar var meðal annars rannsökuð menntun nemenda með þroskahömlun í skólakerfi landsins og hvort sú menntun væri sambærileg við þá menntun sem aðrir ófatlaðir nemendur fá. Rannsóknin var unnin á vegum Rannsóknarstofnunar Kennaraháskóla Íslands. Rannsakendur voru fjórtán frá KHÍ, Þroskahjálpar, leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum (Gretar L. Marinósson, 2007). Þetta var viðamikil rannsókn og var leitað svara bæði hjá starfsfólki skólanna og foreldrum barna með þroskahömlun. Þess skal getið að í starfsmannhópnum sem tók þátt í rannsókninni, voru meðal annars umsjónarkennarar, sérkennarar, þroskahjálpar, stuðningsfulltrúar og skólastjórnendur. En þess má geta að svör bárust frá tuttugu og fimm þroskahjálparum (Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007).

Ein af þeim spurningum, sem rannsakendur leituðu svara við, var hvernig félaglegum samskiptum nemenda væri háttað og hvert væri helsta áhyggjuefni varðandi veru nemenda með þroskahömlun í skólanum. Í ljós kom að helsta áhyggjuefni foreldra barna með fötlun virtist vera félagsleg einangrun (Gretar L. Marinósson, Atli Lýðsson, Birna H. Bergsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hrönn Pálmadóttir o.fl., 2007).

Ýmsar spurningar voru lagðar fyrir foreldra og starfsmenn grunnskólanna hvað varðar vináttu og samskipti barna með þroskahömlun við skólafélaga sína. Starfsmenn töldu að nemendur ættu fremur vini í almennum bekk grunnskólans eða 56% á móti 45% foreldra. Bæði foreldrar og starfsmenn töldu fleiri nemendur með þroskahömlun eiga sérstaka féлага í sérdeild en í almennum bekk en 70% starfsmanna og 61% foreldra taldi svo vera. Þegar litið er til þess hversu mikil eða lítil samskipti eru við önnur börn má sjá sama mynstur í svörum foreldra og starfsmanna en 73% starfsfólks og 33% foreldra töldu samskipti við önnur börn í sérdeild vera frekar eða mjög mikil. Þá taldi 41% starfsmanna samskiptin við börn í almennum bekk mikil eða frekar mikil en einungis 29% foreldra töldu svo vera. Þegar skoðuð er þróun samskipta barnsins við önnur börn má sjá að stór hluti starfsmanna, eða 64%, töldu að samskipti barna með þroskahömlun við nemendur í almennum bekk færu minnkandi með aldrinum en einungis 13% töldu að þau færu batnandi (Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns, 2007).

Samkvæmt niðurstöðum úr þessari rannsókn eiga hlutfallslega fæst börn í almennum grunnskólum vaxandi eða mikil samskipti við önnur börn, miðað við börn í sérdeildum og sérskólum grunnskólans eða á öðrum skólastigum svo sem leikskólum. Þó taldi rúmlega helmingur svarenda á öllum skólastigum að nemendur með þroskahömlun ættu vini í skólanum.

Áhyggjur foreldra og starfsmanna af félaglegri einangrun barnanna virðast vera mestar í almenna grunnskólanum og framhaldsskólanum. Rúmlega helmingur starfsmanna í almennum grunnskóla taldi að samskipti barna með þroskahömlun við nemendur í almennum bekk færi minnkandi með aldrinum. Bæði foreldrar og starfsmenn voru sammála um að samskiptin væru jákvæðari í sérdeildum eða sérskólum heldur en í almenna grunnskólanum.

Draga má þá ályktun að félagsleg staða fatlaðra nemenda í skólakerfinu sé að einhverju leyti jákvæð þótt óneitanlega halli mest á almenna grunnskólann. Samskipti fatlaðra og ófatlaðra nemenda í almennum grunnskólum eru ekki að öllu leyti neikvæð, heldur ríkir frekar afskiptaleysi í garð fatlaðra nemenda (Gretar L. Marinósson, Atli Lýðsson, Birna H. Bergsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hrönn Pálmadóttir o.fl., 2007).

Félagsauður er hugtak sem athygli hefur beinst að á síðustu áratugum. Franski félagsfræðingurinn Pierre Bourdieu varð einn þeirra fyrstu sem beitti þessu hugtaki og lagði áherslu á hversu mikilvægur slíkur auður væri en félagsauður felst einkum í því að hafa félagsleg sambönd og geta eftt þau og nýtt (Gestur Guðmundsson, 2008). Að sjálfsgöðu á þetta líka við um fatlaða en svo virðist sem þetta sé erfitt fyrir þá nemendur en einkum ef þeir stunda nám í almenna grunnskólanum. Fleiri félagsfræðingar hafa skrifað um félagsauð og meðal þeirra má nefna Robert Putnam og James S. Coleman (Gestur Guðmundsson, 2008) en þeir notuðu hugtakið til að ná yfir misnáin tengsl. Þeir töluðu um bindandi félagsauð, brúandi félagsauð og tengjandi félagsauð. Með bindandi félagsauði er átt við tengsl innan fjölskyldu og við nánustu vini, með brúandi félagsauði er einkum átt við kunningjahópinn en tengjandi félagsauður felst í fjarlægari samböndum manna á milli. Svo virðist sem að fólk með þroskahömlun eigi erfitt með að komast af stigi eitt eða bindandi félagsauði. Það kann að vera ástæðan fyrir því að þau einangrist meira félagslega eftir því sem þau eldast og þá sérstaklega í almenna grunnskólanum. Í sérdeildum og sérskólum eru fleiri nemendur sem eru á svipuðu róli og því eignast þau fleiri vini þar.

5.4. Greining á starfi þroskaþjálfra í grunnskólum Reykjavíkur

Árið 2006 var gerð könnun á starfi þroskaþjálfra í grunnskólum Reykjavíkur. Könnunin var gerð í samvinnu við Menntasvið Reykjavíkurborgar og Þroskaþjálfafélag Íslands. Tölvupóstkönnun var send til allra starfandi þroskaþjálfra í grunnskólum Reykjavíkurborgar. Úrtakið var 38 þroskaþjálfar en fjöldi svarenda 36. Allir svarendur könnunarinnar voru konur sem höfðu starfað mislengi í skólunum.

Í könnuninni voru þroskaþjálfar meðal annars beðnir að meta hvert væri aðalstarfssvið þeirra. Sjö af 36 treystu sér ekki til að svara, 59% svarenda sögðust aðallega sinna einum nemanda og veita ráðgjöf með aðra en 41 % voru stjórnendur eða deildarstjórar með þjálfunarskyldu. Fjöldmörg verkefni voru talin upp og voru þroskaþjálfarnir beðnir að meta hversu oft þeir sinntu þeim að jafnaði í starfi sínu. Í ljós kom að 58% svarenda velja þjálfunar- og námsgögn daglega en 36% þeirra útbúa eða einfalda námsgögn tvisvar til þrisvar í viku. Allir þroskaþjálfarnir, sem tóku þátt í könnuninni, gerðu einstaklingsáætlanir. Einnig voru skoðuð sérstök verkefni sem snéru að nemendum svo sem fylgd í mötuneyti og þjálfun og fylgd í frímínútur. Fjörutíu og fjögur prósent svarenda fylgdu nemanda sínum í mötuneyti daglega en 17% tvisvar til þrisvar í viku. Þegar skoðað var hversu oft þroskaþjálfar fylgdu nemendum

sínum í frímínútum kom í ljós að 48% fylgja nemendum sínum sjaldan eða aldrei í frímínútum og 61% þeirra sinnir sjaldan eða aldrei þjálfun í frímínútum.

5.5. Í fáum orðum sagt

SFA skólafærni – athugun er matstæki sem snýr að skólasamfélaginu í heild og metur þátttöku og færni sex til tólf ára nemenda með sérþarfir. Matið er sérstakt að því leiti að það tekur á mörgum þáttum og beinist ekki eingöngu að bóklegu námi. Álit matsmanna úr báðum þessum rannsóknum sýndi að með því að fylla út matslistann áttuðu flestir kennararnir sig á núverandi stöðu og þörfum nemenda sinna og sáu í kjölfarið hvar úrbóta var þörf. Þó fannst sumum matið vera of tímafrekt og sumir áttu í erfileikum með fyrirgjöf og áttu erfitt með að gefa einkunn fyrir tilteknar athafnir eins og þær sem tengjast hreinlæti og öryggi. Jafnframt fannst sumum matsmönnum einstök matsatriði ekki eiga við íslenskar aðstæður. Þrátt fyrir nokkra vankanta voru matsmenn almennt ánægðir með matstækið þar sem það beindi sjónum þeirra að öðrum þáttum en áður og gæfi þannig með nýja sýn á skólastarfið.

Í rannsókninni frá árinu 2001 kemur fram að nemendum með sérþarfir gengur best í matmáls- og nestistímum en síst í frímínútum og leik. Rannsóknin frá árinu 2004 styður við niðurstöður fyrri rannsóknarinnar þar sem báðir rannsóknarhóparnir stóðu sig best í matmáls- og nestistímum en áttu erfitt uppráttar í frímínútum. Þessar niðurstöður benda til skertrar félagslegrar þátttöku barna með sérþarfir og styðja aðrar rannsóknir þær niðurstöður.

Hugsanlega er SFA skólafærni - athugunin góð viðbót inn í skólastarfið þar sem matið getur gefið vísbendingar um stöðu nemandans eða færni í skólaumhverfinu. Okkur hefur fundist vanta eitthvert tæki til að meta stöðu nemandans, það er að segja það sem snýr að öðru en bóklegu námi. Við veltum því fyrir okkur hvort sá stuðningur, sem nemandinn fær, sé of einskorðaður við kennslustofuna þar sem umhverfið er meira skipulagt en til dæmis á göngum skólanna eða í frímínútum þar sem slíkir nemendur þurfa kannski meiri stuðning. Með þessu matstæki er þörfin orðin mælanleg en ekki einungis huglægt mat. Með því að leggja matið fyrir er hægt að skipuleggja stuðninginn þar sem þörfin er mest. Einnig getur matið hjálpað til við gerð færnimarkmiða í einstaklingsáætlun og með því að endurtaka matið eftir tiltekinn tíma er hægt að sjá hvort árangur hefur náðst.

Niðurstöður úr rannsókninni Tálum og tækifærum leiðir í ljós að foreldrar barna með þroskahömlun hafa töluverðar áhyggjur af skorti á félagslegum samskiptum þeirra í almenna grunnskólanum og samkvæmt niðurstöðum minnka samskipti þeirra við önnur börn eftir því sem ofar dregur. Bæði foreldrar og starfsmenn hafa áhyggjur af félagslegri einangrun þessara

barna í almenna grunnskólanum en telja samskiptin jákvæðari í sérdeildum eða sérskólum. Þar sem fólk með þroskahömlun á oft erfitt með að komast af stigi bindandi félagsauðs getur verið að það eigi oft auðveldara með að eignast vini í sérdeildum og sérskólum þar sem fleiri nemendur eru á sama stigi.

Í skólanum er allt frekar bókmiðað og þegar kemur að frímínútum, þar sem gott er að vinna með félagstengslin, eru þeir sem sinna börnunum flestir ófaglærðir. Þeir fá litla sem enga leiðsögn í því hvernig hægt sé að vinna í því að styrkja tengslin og þar að auki eru leikvellirnir yfirleitt undirmannaðir og því mikið álag á því starfsfólki sem sinnir gæslu í frímínútunum. Gæslumenn eru jafnvel skólaliðar sem tala litla sem enga íslensku og skilja því tæpast það sem fram fer í barnahópnum. Ef þetta markmið væri sett inn í námsskránnu teljum við að meiri metnaður yrði í skólunum til að efla félagstengsl nemenda óháð því hvort um fatlaða eða ófatlaða nemendur er að ræða. Það er verðugt verkefni að skoða þetta nánar og þroskaþjálfar gætu til dæmis orðið sú starfsstétt innan almenna grunnskólans til að vinna markvisst með félagsfærni þessara barna.

Rannsóknin á greiningu á starfi þroskaþjálfara í grunnskólum Reykjavíkur bendir til þess að stór hluti þroskaþjálfara sinni aðeins einum nemanda, því má velta fyrir sér hvort þroskaþjálfinn nýtist eins vel í skólastarfinu og kostur er. Í stað þess að vera fastur með einu barni gæti fagmenntunin nýst í ráðgjöf fyrir aðra starfsmenn og samvinnu með öðrum fagstéttum. Við teljum það ekki vænlegt að talað sé um þroskaþjálfann og nemandann, sem nýtur stuðnings hans sem eitt, það er að segja að þroskaþjálfinn sé eyrnamerkur nemandanum og öfugt. Einnig kemur fram í þessari rannsókn að mikill tími þroskaþjálfara fer í að útbúa, velja eða einfalda námsgögn og við veltum því fyrir okkur hvort það sé gert í samstarfi við umsjónarkennara nemandans eða hvort þroskaþjálfinn beri megin ábyrgð á námsgögnunum. Það er athyglisvert, í ljósi þess að nemendur með fötlun eru oft slakir félagslega, að ekki skuli fleiri þroskaþjálfar sinna frímínútnagæslu. Oft er unnið með félagsfærni í einstaklingsþjálfun eða hóppjálfun innan veggja kennslustofunnar en yfirfærsluna vantar þegar út á skólalóð er komið.

Til að átta okkur betur á starfshlutverki þroskaþjálfara í almenna grunnskólanum í dag gerðum við könnun byggða á eigindlegri aðferðafræði og verður sagt frá henni í næsta kafla.

6. Könnunin

Í þessum kafla verður fjallað um viðfangsefni könnunarinnar og hvaða rannsóknaraðferð var stuðst við. Einnig segjum við frá vali okkar á þátttakendum og hvernig við skráðum og greindum niðurstöður athugunarinnar.

6.1. Val á viðfangsefni

Við höfum báðar unnið í grunnskóla um nokkurra ára skeið sem stuðningsfulltrúar. Það starf, sem þar fer fram, er okkur hugleikið og sérstaklega það sem viðkemur börnum sem þarfnast aðstoðar í námi og daglegu lífi í skólanum. Á vinnustað okkar starfa þroskaþjálfar en svo er ekki í öllum almennum grunnskólum. Okkur hefur fundist starfshlutverk þroskaþjálfans í almenna grunnskólanum nokkuð óljóst og það varð kveikjan að athugun okkar. Við vildum kanna hvað þroskaþjálfar gera á þessum vettvangi þar sem við stefnum báðar að því að starfa í almenna grunnskólanum í nánustu framtíð og kanna hvort þeir starfi eftir starfslýsingum. Okkur langaði að skoða þátttöku þroskaþjálfara í frímínútum og hvort eða hvernig þeir sinna þjálfun nemenda í félagsfærni. Þá höfðum við áhuga á að kynnast framtíðarsýn þroskaþjálfara í almenna grunnskólanum og hvort þeir óttist um starfsöryggi sitt. Samhliða þessu lék okkur forvitni á að vita hvaða hugmyndir yfirmenn þroskaþjálfara í almenna grunnskólanum hafa um þessa þætti og hvort væntingar þeirra séu hinar sömu og þroskaþjálfanna. Einnig vildum við kanna hvort þeir þroskaþjálfar og yfirmenn sem við tókum viðtal við þekkja til SFA – skólafærni athugunarinnar.

6.2. Rannsóknaraðferð

Við gerðum könnun þar sem stuðst er við aðferðafræði eigindlegra rannsókna. Í eigindlegri aðferðafræði er leitast við að skilja reynslu þátttakenda út frá þeirra eigin sjónarhóli. Þær byggjast á munnlegri frásögn og athugun og eru framkvæmdar í eðlilegu umhverfi (McMillan, 2004). Hægt er að notast við viðtöl ein og sér eða samhliða öðrum aðferðum eins og athugunum, skýrslum og dagbókum. Viðtöl eiga vel við þegar verið er að rannsaka þekkingu, væntingar og gildismat, svo að dæmi séu tekin. Flestar eigindlegar rannsóknir ganga út frá því að þekking sé sameiginlegur skilningur sem þróast í samskiptum fólks. Þróunin byggist einkum á tungumáli, þekkingu, reynslu, færni, menningu, venjum og siðum og á það bæði við um þátttakendur og rannsakendur. Þannig er upplifun á raunveruleikanum byggð á síbreytilegri túlkun. Viðtöl má taka með fjölbreyttum hætti. Meðal annars er hægt að

flokka þau í óstöðluð og stöðluð einkaviðtöl, hópviðtöl og símaviðtöl (Helga Jónsdóttir, 2003).

Markmið könnunarinnar var að fá innsýn í upplifun og reynslu þroskaþjálfa og yfirmanna þeirra á starf þroskaþjálfa í almennum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu. Við ákváðum að notast við óstöðluð viðtöl þar sem umræðuefnið var fyrirfram ákveðið en innihald samræðnanna ekki. Viðtölin voru tekin upp á tímabilinu 16. nóvember 2010 til 2. mars 2011. Við vildum hafa viðtölin á persónulegum nótum og leyfa viðtölunum að flæða. Við útbjuggum spurningalista sem við studdumst við svo að við gætum haldið okkur innan þess viðfangsefnis sem við höfðum áhuga á að kanna. Spurningarnar voru að mestu leyti opnar en það leiddi til þess að þátttakendur gátu tjáð sig um eigin reynslu af viðfangsefninu.

6.3. Þátttakendur

Viðmælendur voru valdir með markvissu úrtaki þátttakenda sem við töldum henta viðfangsefninu. Við skoðuðum heimasíður grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu og listuðum upp þá skóla þar sem þroskaþjálfar starfa. Við vildum kynna okkur störf þroskaþjálfa þar sem sérdeilda nýtur ekki við þar sem starfið þar er oft sérsniðið að þörfum nemenda sem þar eru en ekki að nemendahópnum í almennum bekkjunum. Því útilokuðum við strax í upphafi grunnskóla sem eru opinberlega með sérdeildir. Einnig útilokuðum við þá grunnskóla þar sem við störfum. Því næst völdum við nokkra þroskaþjálfa og yfirmenn og sendum þeim tölvupóst þar sem við óskuðum eftir viðtölum.

Viðmælendur í könnuninni voru átta, fjórir þroskaþjálfar og fjórir yfirmenn þroskaþjálfa. Þar af voru sjö konur og einn karlmaður. Rætt var við alla viðmælendur einslega og voru viðtölin tekin upp í starfsumhverfi þeirra.

6.4. Skráning og greining gagna

Viðtölin voru hljóðrituð á diktafón með leyfi viðmælenda og þau síðan afrituð orðrétt, ásamt athugasemdum okkar. Eftir að hafa afritað og lesið viðtölin greindum við og unnum úr gögnunum. Við kóðuðum viðtölin og drógum saman þá þætti sem okkur fannst svara spurningum könnunarinnar best.

6.5. Siðferðileg umhugsunarefni

Þegar við höfðum samband við viðmælendur okkar útskýrðum við í stuttu máli tilgang viðtalsins. Þeim var gerð grein fyrir því að viðtalið væri liður í lokaverkefni okkar til BA-

gráðu í þroskaþjálfafraeðum við Háskóla Íslands. Þá tókum við fram hversu langan tíma viðtalið tæki og að nauðsynlegt væri að hljóðrita það til frekari greiningar. Öllum viðmælendum var tilkynnt að viðtölunum yrði eytt að lokinni greiningu. Þeir voru ennfremur upplýstir um að hvorki nafn þeirra né skólans sem þeir starfa kæmu fram í verkefninu. Við fengum samþykki allra viðmælenda til að hafa samband við þá aftur ef frekari spurningar vöknudu. Þetta eru allt mikilvægir þættir sem hafa ber í huga þegar fólk tekur þátt í rannsókn (Robinson, 2006).

Þar sem við þekkjum skólaumhverfið nokkuð vel er hugsanlegt að spurningalistarnir, sem við studdumst við (sjá viðauka a og b), hafi verið litaðir af okkar eigin reynslu af skólstarfinu. Einnig höfðum við það að leiðarljósi, vegna þess að könnunin var lítil, að niðurstöðurnar yrðu hugsanlega vísbendingar um störf þroskaþjálfara í almennum grunnskólum en ekki ávísun á starfið í heild sinni.

7. Niðurstöður úr könnuninni

Í þessum kafla verður skýrt frá niðurstöðum könnunar okkar. Við munum bæði skoða sýn þroskaþjálfa og yfirmanna á starfshlutverk þroskaþjálfa í þeirra skóla og hvort að þeir starfa eftir starfslýsingum. Einnig skoðum við þátttöku þroskaþjálfa í frímínútum og hvernig þeir þjálfa nemendur sína í félagsfærni og hvort þeir þekkja SFA skólafærni - athugun. Að lokum segjum við frá framtíðarsýn þroskaþjálfa og yfirmanna á starfshlutverk og starfsöryggi þroskaþjálfa í almenna grunnskólanum.

7.1. Starfshlutverk þroskaþjálfa í þeim skólum sem við könnuðum

Þegar við fórum að skoða niðurstöðurnar úr viðtölum okkar við þroskaþjálfana kom í ljós að þeir sinna mjög fjölbreyttu starfi. Allir þroskaþjálfarnir sögðu að þeir kæmu að aðlögun námsefnis að einhverju leyti og væru í skólanum til að sinna fötluðum nemendum. Þá minntust þrír þroskaþjálfar sérstaklega á réttindagæslu, það er að segja að þeir hafi þurft að berjast fyrir réttindum nemenda sinna. Einn þroskaþjálfinn telur að deildarstjóri sérkennslunnar í hans skóla hafi verið búinn að ryðja brautina hvað varðar jákvæð viðhorf gagnvart fötluðum nemendum og því hafi hann ekki þurft að standa í þeirri baráttu.

„... Mitt starf er rosalega mikið. Ég er með einn ungling og mitt hlutverk er rosalega mikið að finna námsefni við hæfi því ég þekki hann langbest þannig að ég er hérna út um allan skóla að finna bækur handa honum og svo læt ég kennarana fá svo hann geti verið inn í bekknum svo þetta er rosalega mikið svoleiðis...“

Meðan að einn þroskaþjálfinn nýtti frekar mikinn tíma í aðlögun námsefnis nýtti annar lítinn tíma í það.

„Kennarinn náttúrulega á að sjá um bara námsefnið og það en við höfum náttúrulega líka stundum séð um að einfalda námsefni þegar þörf er á því.“

Allir þroskaþjálfarnir sinna ráðgjafarhlutverki en misjafnt er hversu mikilli ráðgjöf þeir sinna og hvernig sú ráðgjöf er, allt frá því að vera á skipulögðum fundum í það að vera ráðgjöf á hlaupum. Allir veita þeir stuðningsfulltrúum og kennurum einhverja ráðgjöf bæði hvað varðar námsefni og hvernig bregðast eigi við óæskilegri hegðun.

„Sko. Ég hef nokkur svona göt, með svona óljósan fundartíma eða svona viðtalstíma og ef einhver kennari vantar að vita eitthvað um einhvern til

dæmis krakki kominn með svona greiningu hvað þýðir það? Já ég er oft að gefa svona ráðgjöf á hlaupum sem ég vil breyta, vegna þess að ég gef einhver ráð á einhverjum hlaupum og svo veit ég ekki meir, skilurðu... þetta er fáránlegt og ekki faglegt, skilurðu.“

„Ég funda með stuðningsfulltrúunum alltaf aðra hvora viku og fer yfir stöðuna, hvað þurfum við að gera þú veist, ef það er eitthvað varðandi hegðun, þurfum við að skrá eitthvað eða beita hunsun eða eitthvað. Þá funda ég alltaf með þeim, við þrjár fundum alltaf saman og kennarinn kemur stundum.“

Einnig koma allir þroskaþjálfar að gerð einstaklingsáætlana. Misjafnt er hversu margar áætlanir þeir gera og einnig er allur gangur á hvaða viðhorf þeir hafa gagnvart því hver ber meginábyrgð á gerð einstaklingsáætlana. Tveir viðmælendur okkar gera áætlun fyrir eitt barn en tveir sjá um áætlanir fyrir fleiri og þá ýmist einir eða í samstarfi við kennara og yfirmenn.

„Þá er það okkar hérna þroskaþjálfanna að halda utan um þessar einstaklingsnámsskrár og við sjáum til þess að allir geri eða þú veist vinni eftir þeim. Ég sendi til dæmis bara á dönsku kennarann þú veist hann Gunni hérna þarf að vinna markmið í dönsku og kennarinn náttúrulega sér um ef það er eitthvað, eða þú skilur, ég sé um að gera þessa einstaklingsnámsskrá og sendi út á alla kennarana og gef þeim bara eitthvað „dead line“. Þú veist það þarf að klára þetta markmið fyrir einhvern ákveðinn tíma og svo senda allir á mig og ég sé um í námsskránni félagsfærni og skipulögð vinnubrögð. Ég set markmið þar og svo vinnum við þetta auðvitað í samstarfi... en það er auðvitað hlutverk kennaranna að halda utan um sínar námsgreinar. En svo bara set ég þetta allt saman, prenta hana út og sé til þess að foreldrar lesi yfir og kvitti og allt þetta.“

Ef við skoðum svör yfirmanna um starfshlutverk þroskaþjálfra í þeirra skóla kemur í ljós að þroskaþjálfar eru ráðnir í skólana til þess að sinna fötluðum nemendum.

„Það er náttúrulega að koma til móts við þessi börn sem þurfa þjónustu þroskaþjálfra, sem sagt börn sem ekki geta nýtt sér þjónustu almennra kennara. Það eru þessi börn sem þurfa öðruvísi nálgun heldur en hinn almenni kennari er með.“

En þó tala þeir um að þroskaþjálfinn sé frábær viðbót við starfsmannaflóruna og þeir gætu alveg hugsað sér að hafa þroskaþjálfna í starfi þó svo að það væru ekki fatlaðir nemendur í skólanum.

„... hún hefur alveg meira en næg verkefni, alveg hreint bara, sem sagt að sinna þessum börnum á sínum forsendum, en ef að þessi börn væru ekki hérna í skólanum, sem þurfa svona mikið, þá sé ég alveg að hún gæti komið að fleiri börnum og sem sagt í rauninni aðstoðað kennara.“

Allir voru yfirmenn sammála um að þroskaþjálfar ættu að sinna fleiri en einum nemanda og að það væri vont bæði fyrir starfsmann og barn að tengjast of sterkum böndum. Oft kæmi það út eins og það væri samnefnari milli starfsmannsins og barnsins, það er að litið væri á þau sem eitt en ekki sem starfsmann og nemanda.

„Sko það sem ég ætla þroskaþjálfum er að ég ætla þeim það að það er enginn með einn nemanda, það er alveg prinsipp númer eitt. Þetta er alveg gullregla hjá mér enginn með einn nemanda. Allir með lágmark tvo og helst fleiri og þá er ég ekki að tala um endilega sko... eða ástæðan fyrir því er bæði þroskaþjálfinn sjálfur sem fagmanneskja. Ég tel hana ekki fá nægilega fjarlægð ef hún er alltaf með einn nemanda alveg sama hversu faglega þenkjandi hún er. Og hitt líka að þá er gjarnan farið að tala um nemanda og þroskaþjálfann í einu og svo það þriðja að mér finnst þú sem fagmenntuð manneskja eigir ekki að þurfa að vera allan daginn með einn nemanda. Þú átt að getað þjálfað upp ákveðna færni sem annar á að geta tekið við sem er ekki með sömu fagmenntunina... starfsmaðurinn tekur bara við skilaboðum frá þér upp á að geta svo haldið áfram.“

„Við höfum lagt á það áherslu að það sé ekki sko, þroskaþjálfinn sé ekki eins og frímerki á rassinum á einhverjum einum vegna þess að við göngum út frá þessari einstaklingsmiðun þá hafi allir, bara eru allir sérstakir hvernig svo sem þarfir þeirra eru og þroskaþjálfinn kemur bara inn í þá vinnu með öllum hinum í teyminu. Þetta er svona grunnhugsunin í starfinu hér.“

Enginn yfirmanna minnst sérstaklega á einföldun námsefnis en allir eru þeir sammála um að þroskaþjálfar sinni ráðgjafarhlutverki fyrir starfsfólk skólanna. Einnig tala þeir um að stór

þáttur í starfi þeirra felist í að sjá um gerð einstaklingsáætlana en yfirmenn eru sammála um að umsjónarkennarar eigi að bera megin ábyrgð á námi nemenda sinna.

7.2. Starfslýsing þroskaþjálfara

Enginn þeirra þroskaþjálfara sem við töluðum við starfar eftir ákveðinni starfslýsingu. Tveir þeirra hafa siðareglur þroskaþjálfara til hliðsjónar í sínu starfi. Þá nefnir einn þroskaþjálfari sérstaklega starfskenningu sína og einn talar um að starfa eftir skilgreiningu úr kjarasamningi Þroskaþjálfafélags Íslands. Allir eru þeir sammála um nauðsyn þess að starfslýsing sé fyrir hendi þar sem til dæmis tímafjöldi og fagmenntun séu skilgreind.

Yfirmenn höfðu sömu sögu að segja, það er að þroskaþjálfarar í þeirra skóla starfi ekki eftir fastmótaðri starfslýsingu en þó talaði einn yfirmaður um starfslýsingu þroskaþjálfara en vissi þó ekki hvaðan hún kom eða hvað stæði í henni.

7.3. Félagsfærni og frímínútur

Okkur lék forvitni á að vita hvernig staðið væri að félagsfærniþjálfun nemenda í skólum þar sem við tókum viðtöl í. Þroskaþjálfarnir voru allir sammála um að félagsfærniþjálfun væri mjög mikilvægur þáttur í starfi þeirra og þeir unnu allir markvisst með þann þátt.

„... en aðallega er þetta bara félagshæfnin, hegðun og svona ýmislegt sem við erum að vinna með varðandi það...Við erum náttúrulega aðallega að hugsa um krakka sem eru með greiningu og svoleiðis og reyndar komum við alveg að krökkum með ADHD og fleira en ég hef líka bara verið með hópa án greininga, við erum ekkert endilega að hengja okkur á þessa fötluðu nemendur af því að við erum bara svolítið klár í þessu félagslega.“

Þegar við tölum um að þroskaþjálfarnir vinni markvisst að félagsfærniþjálfun þá er átt við að þeir nota viðurkenndar þjálfunarleiðir og viðurkennd gögn.

„Ég náttúrulega er með félagsfærniþjálfun og ég nota alls konar aðferðir til dæmis vinn með catkassann, geri félagsfærnisögur, teiknimyndasamtöl ef eitthvað kemur upp á... Ég tek ekki að mér forfallakennslu nema sko einn og einn tíma bara svona eins og maður gerir. Ég vinn hér sem þroskaþjálfari og hef þurft að berjast rosalega mikið fyrir því og ég er ekki að láta krakka skrifa stafi og svoleiðis. Það eru sérkennarar og stuðningsfulltrúar sem gera

það. Ég hef ekkert á móti því en mér finnst bara svo mikilvægt, ég er eini þroskaþjálfinn í 600 barna skóla og ef við þroskaþjálfar ætlum að vaxa sem stétt í þessu umhverfi þá bara verð ég að gera þetta svona.“

„... ég og hinn þroskaþjálfinn erum að gera nýja hluti hérna í skólanum við fórum í ART þjálfun og það er svona, þetta er svona lífsleikni og hentar líka fötluðum og einhverfum börnum... núna er stundataflan okkar skipulögð í kringum þetta. Við erum kannski ekkert alltaf í beinni þjálfun með krakkana en þetta er akkúrat það sem þarf, félagsfærniþjálfun... en til dæmis eins og í sambandi við þetta. Það er einn kennari sem finnst þetta fáránlegt að það skuli vera tveir með til dæmis aðeins sex nemendur.“

Þeir yfirmenn sem við töluðum við voru allir sammála því að þroskaþjálfar væru vel í stakk búnir til þess að sinna félagsfærniþjálfun nemenda.

Enginn þeirra þroskaþjálfra sem tóku þátt í könnuninni, sinna félagsfærniþjálfun úti í frímínútum. Reyndar starfar einn þroskaþjálfinn í unglingadeild þar sem nemendum er ekki skylt að fara út í frímínútur.

„Þau auðvitað fá sínar frímínútur en þau þurfa ekki að fara út og hurðinni læst þú skilur. En mínir nemendur eiga svolítið erfitt með þennan tíma og þá fá þeir bara að vera hérna inni, eða sko ef að ég er að vinna inni í minni stofu þá leyfi ég þeim bara að vera hérna inni hjá mér.“

Þroskaþjálfunum, sem við töluðum við, fannst ekki mjög spennandi að fara út í frímínútur og einn minnst sérstaklega á að honum þætti óréttlátt að kennarar fái greidda yfirvinnu fyrir frímínútnagæslu en ekki þroskaþjálfar. Samt sem áður eru þeir allir að sinna félagsfærniþjálfun innan veggja skólans en fylgja þjálfuninni ekki markvisst eftir úti í frímínútum.

„Kennarar fá náttúrulega greitt í yfirvinnu fyrir að vera úti í frímínútum en þannig er það ekki hjá okkur. Þetta er bara sett inn í okkar kennslustundir.“

Þrír þeirra yfirmanna sem við ræddum við, nefndu að frímínúturnar reyndust mörgum nemendum mjög erfiðar. Enginn af yfirmönnum gerir sérstakar kröfur um að þroskaþjálfri sé úti í fleiri frímínútum en aðrir starfsmenn skólanna og misjafnt er hvernig skólinn leysir úr þeim vandamálum sem geta fylgt frímínútum. Í einum skólanna þurfa nemendur ekki að fara

út en yfirmaður hafði orð á því að þeir nemendur, sem eiga erfitt félagslega, sæki í fullorðna fólkið til þess að spjalla á þessum tíma eins og til dæmis við námsráðgjafann, hjúkrunarfræðinginn, skólastjórann og þroskaþjálfann. Þeir blandast ekki öðrum nemendum skólans og eru því frekar einangraðir félagslega. Þá talaði einn yfirmaður um að frímínúturnar væru mannaðar á ákveðnum svæðum og í frímínútum væri alltaf eitthvað sem kallast sérfrímínútnagæsla.

„Það er ein manneskja sem sinnir sérfrímínútnagæslu í hverjum einustu frímínútum og við höfum valið það fólk sem þekkir börn með sérþarfir vel. Á þessa sérfrímínútnagæslu sendi ég alltaf reglulega póst eða funda með þeim sem er á henni um það að fylgjast með einhverjum ákveðnum ef það þarf að brjóta upp eitthvað ákveðið munstur.“

Í einum skólanum voru starfsmenn orðnir mjög þreyttir á þeim vandamálum sem iðulega koma upp úti og því var ákveðið að setja á laggirnar smíðaathvarf í frímínútum.

„... svo við settum þetta smíðaathvarf upp í einum skólanum og þar hefur þroskaþjálfari og stuðningsfulltrúi verið til skiptis og haft opið þarna athvarf og þau hafa fengið að smíða þarna inni.“

Bæði þroskaþjálfar og yfirmenn eru sammála um mikilvægi þess að haldið sé vel utan um félagsfærni nemenda hvort sem er innan veggja skólans eða úti í frímínútum. Hugsanlega er þó meiri áhersla lögð á markvissa þjálfun í kennslustofunni.

7.4. SFA skólafærni – athugun

Allir þroskaþjálfarnir úr könnuninni þekktu til SFA skólafærni – athugunarinnar en enginn hafði sótt námskeið. Allir höfðu þeir áhuga á að kynna sér matstækið frekar en tveir viðmælenda okkar töldu námskeiðið og námskeiðsgögnin of dýr. Þá hafði einn þroskaþjálfinn prófað matstækið fyrir einu og hálfu ári en þótti fyrirlögnin taka langan tíma. Samt sem áður telur hann þetta geta nýst skólastarfinu, sérstaklega þegar tekið er við nýjum nemendum og talar um að hægt sé að nýta tiltekna þætti niðurstaðna úr matinu í einstaklingsnámskrár.

Einn yfirmannanna þekkti til SFA skólafærni – athugunarinnar og hafði áhuga á að skoða matið frekar en hann nefndi einnig að honum fyndist námskeiðið og gögnin dýr. Hinir þrír sem við ræddum við, höfðu ekki heyrt minnst á matstækið en eftir stuttar útskýringar lýstu

þeir allir áhuga á að kynna sér það nánar og töldu hugsanlegt að matið gæti orðið góð viðbót við starf þroskaþjálfans.

7.5. Framtíðarsýn og starfsöryggi

Þegar við spurðum þroskaþjálfana um framtíðarsýn sína og starfsöryggi sögðu þrír af fjórum að þeir vildu sjá meira af þroskaþjálfum í almenna skólakerfinu en einn þroskaþjálfinn vill að starfsstéttin verði óþörf.

„Sko, ég skal nú bara viðurkenna það að mér finnst þetta mjög erfitt starf en ég tel mig brautryðjanda því ég er að reyna að breyta viðhorfum eins og svo margir aðrir þroskaþjálfar og framtíðarsýn mín er að við verðum óþarfar. Það þurfi enga þroskaþjálfu, það er bara framtíðarsýn mín, að viðhorfin verð bara orðin svo góð að það þurfi enga þroskaþjálfu. Ég held að það sé bara takmarkið.“

Tveir af viðmælendum okkar vildu fleiri þroskaþjálfu í ráðgjafarhlutverk í grunnskólanum og töldu nauðsyn á að þroskaþjálfar fengju eyrnamerkta stöður innan skólans. Allir voru þeir sammála um mikilvægi teymisvinnu og þverfaglegs starfs. Þrír af þroskaþjálfunum óttuðust ekki starfsöryggi sitt en einn hafði áhyggur af því að ef til vill myndi þroskaþjálfum fækka í því árferði sem nú ríkir.

„Maður er bara aðeins að heyra svolítið svona kreppatal hérna núna að við séum að detta út af því að það sé verið að spara. Mér finns bara svo mikil synd eins og félagsfærni og allt þetta er mikilvægt að þá vegur alltaf meira stærðfræðin og íslenskan og þessir bóklegu þættir. Já maður hefur þínu áhyggjur af því.“

Yfirmennir voru allir sammála um að þroskaþjálfar væru búnir að sanna sig í starfi og vildu allir sjá fjölgun á þessari starfsstétt innan skólakerfisins. Einnig voru þeir sammála um að þroskaþjálfar nýtist ekki eingöngu í starfi með fötluðum börnum heldur séu þeir góð viðbót við starfsmannaflórana. Þá höfðu þeir orð á að þroskaþjálfar væru færir í að sinna félagsfærni nemenda og að þetta væri starfsstétt sem væri komin til að vera í almenna grunnskólakerfinu.

„Okkar menntun miðast meira við það að skapa færni í sambandi við kennslu en ekki kannski allt hitt og þeir hafa stutt okkur ákaflega vel og börnin þurfa svo sannarlega á þeim að halda. Það er mín sýn að þeir verði

viðurkennd stétt innan grunnskólans því það er bara styrkur fyrir okkur, ekkert annað... Það er svo margt sem við þurfum að huga að og ekki bara í sambandi við kennsluna heldur til dæmis félagsfærnina sem við sinnum kannski ekki nógu vel, ég veit það ekki.“

Þá nefndi einn yfirmaður mikilvægi þess að þroskaþjálfar sinntu fleirum en einum nemanda í sínu starfi því þannig taldi hann að starfið yrði faglegra og þroskaþjálfinn nýttist betur. Einnig taldi hann mikilvægt fyrir nemandann að tengjast fleiri en einum starfsmanni.

7.6. Í fáum orðum sagt

Niðurstöður úr könnuninni sýna að allir þroskaþjálfarnir sem við ræddum við voru ráðnir inn í grunnskólann vegna fatlaðra nemenda og sjá að einhverju leyti um aðlögun námsefnis. Þá sinna þeir allir ráðgjöf til annarra starfsmanna, en misjafnt er hvernig þessi ráðgjöf er veitt. Gerð einstaklingsáætlana er einnig hluti af starfi þeirra og gera þeir áætlanirnar ýmist í samstarfi við kennara og yfirmenn eða ekki. Allir vinna þeir markvisst að félagsfærniþjálfun nemenda sinna og fer þjálfunin aðallega fram í skipulagðri kennslustund. Þrátt fyrir að þeir telji þetta mjög mikilvægan þátt í sínu starfi virðast þeir ekki leggja áherslu á að yfirfæra þessa þjálfun í raunverulegar aðstæður eins og til dæmis í frímínútum.

Yfirmennirnir sem tóku þátt í könnuninni höfðu sömu sýn á starfshlutverk þroskaþjálfra, en áhugavert er að þeir nefndu allir hversu ánægðir þeir væru með starfshætti þroskaþjálfra og töldu stéttina góða viðbót inn í skólastarfið og þá ekki eingöngu til að sinna fötluðum nemendum.

Þó að þroskaþjálfarnir séu að sinna svipuðum verkefnum starfar enginn af þeim eftir fastmótaðri starfslýsingu en allir töluðu um mikilvægi þess að hafa verklýsingu sem snýr til dæmis að fagmenntun og vinnuskyldu. Það er merkilegt í ljósi þessa að enginn af viðmælendum okkar, hvorki þroskaþjálfarnir né yfirmennirnir, minntust á starfslýsinguna sem Menntasvið gaf út árið 2007 og því má velta fyrir sér hvort sú vinna sem fór í að útbúa hana hafi ekki skilað þeim árangri sem til var ætlast.

SFA skólafærni – athugunin getur hugsanlega nýst vel í starfi þroskaþjálfra og annarra starfsmanna innan grunnskólanna þar sem matið tekur á öðrum þáttum en hið hefðbundna námsmat gerir. Enginn af okkar viðmælendum hefur farið á námskeið í SFA kannski vegna þess að námskeiðið og matsgögnin eru dýr, eins og viðmælendur okkar benda á, og þar sem

Þetta er frekar nýlegt matstæki þarf hugsanlega að leggja vinnu í að kynna það betur fyrir fagfólki.

Allir þátttakendurnir í könnuninni, að undanskildum einum, töldu þroskaþjálfastéttina komna til að vera og vildu sjá aukningu á starfsstéttinni í almennum grunnskólum. Það verður forvitnilegt að fylgjast með því hvort þroskaþjálfum eigi eftir að fjölga á næstu árum í þessu starfsumhverfi. Á meðan fatlaðir stunda nám í almennum grunnskólum óttast viðmælendur okkar ekki starfsöryggi sitt. Þá hafa þeir áhuga á að sinna meiri ráðgjöf, vilja eyrnamerkta stöður og meiri samvinnu við aðra starfsmenn.

8. Umræður og lokaorð

Í skólaumhverfi skiptir jákvætt viðhorf gagnvart nemendum og starfsfólki miklu máli. Með því að samþykkja nemandann eins og hann er og vera tilbúin til breytinga ef þess þarf erum við á réttri leið með að búa til samfélag fyrir alla. Læknisfræðilegi skilningurinn á fötlun skipar enn stóran sess í menntakerfinu og eru þroskaþjálfar ráðnir inn í skólanna út frá greiningu fatlaðra nemanda. Ef engin greining fylgir barni fæst ekki fjármagn til að ráða inn fagmanneskju eins og þroskaþjálfar þó að fagmenntun þeirra sé góð viðbót við aðrar fagstéttir. Þeir geta hugsanlega nýst öllum nemendum, fötluðum og ófötluðum.

Wolf Wolfensberger leggur áherslu á það í sinni hugmyndafræði að minnihlutahópar blandist öðrum samfélagshópum og fellur þessi hugmyndafræði að skólaumhverfinu í dag. Má segja að þessi blöndun sé ekki einungis styrkur fyrir minnihlutahópa eins og til dæmis fatlaða, heldur er það hagur allra að fá tækifæri til að kynnast ólíkum einstaklingum og getur verið góð leið til að sporna við fordómum. Á Íslandi eru í gildi ýmis lög og reglugerðir sem styðja við blöndun og jafnframt hafa Íslendingar samþykkt alþjóðasáttmála þar sem kveður á um jafnrétti til náms og að hver einstaklingur sé virtur eins og hann er. Vegna fagmenntunar sinnar getur þroskaþjálfari unnið markvisst að því að bæta viðhorf allra þeirra sem koma að skólasamfélaginu eins og starfsmanna, nemenda og foreldra. Jafnframt getur hann lagt áherslu á að finna leiðir til virkrar samfélagsþátttöku nemenda. Einstaklingsáætlanir er mikilvægur þáttur í því að nemendur, sem ekki geta fylgt námsskrá bekkjarins, fái markvisst nám og þjálfun við sitt hæfi. Allur gangur er á því hver ber ábyrgð á gerð slíkra áætlana. Að okkar mati ætti ábyrgðin að vera sameiginleg milli kennara og þroskaþjálfara þar sem kennarinn ber ábyrgð á þeim markmiðum er snúa að hans fagmenntun, eins og bóklegu námi, en þroskaþjálfinn nýtir fagmenntun sína í önnur markmið áætlunarinnar eins og félagsfærni og fleira. Við veltum því fyrir okkur hvort SFA skólafærni - athuginin gæti meðal annars nýst við gerð slíkra markmiða.

Samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar Tálma og tækifæra minnka samskipti fatlaðra barna við önnur börn eftir því sem þau verða eldri, og bæði foreldrar og starfsmenn hafa áhyggjur af félagslegri einangrun þessara barna í almennum grunnskóla. Það er því verðugt verkefni að vinna markvisst með félagsfærni allra barna. Við myndum vilja sjá fleiri þroskaþjálfara starfa innan grunnskólans og að þeir myndu leggja mikla áherslu á þennan þátt, jafnt í kennslustund sem og úti í frímínútum. Einnig teljum við nauðsynlegt að allir starfsmenn fái leiðsögn í því hvernig hægt sé að vinna að því að koma í veg fyrir félagslega einangrun. Þá er athyglisvert,

samkvæmt greiningu á starfi þroskaþjálfara í grunnskólum Reykjavíkur, hversu lágt hlutfall þroskaþjálfara fylgja nemendum sínum út í frímínútur. Að okkar mati henta frímínútur vel til að vinna að félagslegri eflingu. Við veltum því fyrir okkur hvort kjarabarátta skipti þarna máli en einn af okkar viðmælendum talaði um að honum fyndist óréttlátt að kennarar fái greidda yfirvinnu fyrir frímínútnagæslu en ekki þroskaþjálfarar. Nauðsynlegt er að kynna betur þroskaþjálfastéttina, gera hana sýnilega og virðisaukandi til jafns við aðrar fagstéttir og þar getur starfslýsing skipt máli. Með henni erum við að seilast eftir einhverskonar hagsmunum og skilgreiningu á starfshlutverki og því getur hún nýst í kjarabaráttu.

Þegar við fórum af stað með könnunina langaði okkur að kanna starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum og hvort yfirmenn höfðu sömu sýn á þetta hlutverk. Eftir að hafa tekið átta viðtöl, greint þau og kynnt okkur rannsóknir tengdar þessum starfsvettvangi má sjá að þroskaþjálfarar eru að sinna fjölbreyttu og mikilvægu starfi. Þrátt fyrir það er tilfinning okkar að starfið sem þroskaþjálfarar sinna mótist af starfsumhverfi og viðhorfi hvers skóla fyrir sig og enn finnst okkur nokkuð óljóst hvert er starfshlutverk þroskaþjálfara í almennum grunnskólum.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla. (2006). *Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneyti.
- Browder, D. M. (2001). *Curriculum and assessment for students with moderate and severe disabilities*. New York: The Guilford press.
- Brynhildur G. Flóvenz. (2004). *Réttarstaða fatlaðra*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gretar L. Marinósson. (2007). Ágrip. Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri: Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls.7-8). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Atli Lýðsson, Birna H. Bergsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Elsa Sigríður Jónsdóttir, Hrönn Pálmadóttir o.fl. (2007). Umræður. Hvernig má túlka niðurstöðurnar? Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri: Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls. 274-287). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Ingibjörg H. Harðardóttir og Ingibjörg Kaldalóns. (2007). Almennir grunnskólar. Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri: Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* (bls.119-168). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Halldórasson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67-84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Margrét Margeirsdóttir. (2001). *Fötlun og samfélag*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational Research: Fundamentals for the Consumer* (4. útgáfa). Boston: Pearson Education, Inc.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (e.d.). *Salamanca-yfirlýsingin um grundvöll, stefnu og framkvæmd*. Sótt 28. janúar 2011 af [http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/utgefing-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2137](http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing/utgefing-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2137)
- Námsmatsstofnun. (e.d.). *Skólafærni athugun*. Sótt 13. febrúar 2011 af <http://www.namsmat.is/vefur/namskeid/namskeid8/upplys.asp>
- Nirje, B. (1980). The normalization principle. Í R.J. Flynn & K.E. Nitch (ritstjórar), *Normalization, social integration, and community service* (bls. 31-49). Baltimore: University Press.

- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlunarfræði: Sjónarhorn, áherslur og aðferðir á nýju fræðasviði. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir (bls. 17-51). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006). Í nýjum fræðaheimi: Upphaf fötlunarfræða og átök ólíkra hugmynda. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlun: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 13-36). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.*
- Reykjavíkurborg: Menntasvið. (2006). *Greining á starfi: Þroskaþjálfar í grunnskólum Reykjavíkur*. Sótt 17. febrúar 2011 af http://reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/utgafur/grunnskolar/kannanirogskimar/throskathjalfar-lokaskyrsla.pdf
- Reykjavíkurborg: Menntasvið. (e.d.). *Yfirþroskaþjálfari í almennum grunnskóla*. Sótt 19. febrúar 2011 af <http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/menntasvid/starfslysingar/yfirthro/skatjalfi1.pdf>
- Robinson, A. (2006). Phenomenologi. Í Cluett, E. R. og Bluff, R. (ritstjórar), *Principles and Practice of Research in Midwifery* (2. útgáfa, bls. 187-202). Edinburgh: Churchill Livingstone.
- Sigurður Kristinnsson. (1991). *Siðareglur: Greining á siðareglum ásamt skráðum siðareglum starfsgreina á Íslandi*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun í siðfræði.
- Snæfríður Þóra Egilson og Coster, W. J. (2004). School Function Assessment: Performance of Icelandic Students with Special Needs. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 11, 163-170.
- Snæfríður Þóra Egilson, Sara Stefánsdóttir, Signý Þöll Kristinsdóttir og Sólrún Óladóttir. (2001). Skóla-Færni-Athugun (SFA): Forprófun: samanburður á frammistöðu íslenskra skólabarna með og án sérþarfa á mismunandi kvörðum matstækisins SFA. *Glæður*, 2, 36-44.
- Snæfríður Þóra Egilsson og Þóra Leósdóttir. (2009). *SFA Skólafærni athugun: Kynningarhefti*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Umboðsmaður barna. (e.d.). *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins*. Sótt 28. janúar 2011 af http://www.barn.is/adalsida/barnasattmalinn/barnasattmalinn_i_heild/

Velferðarráðuneytið. (e.d.). *Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks*. Sótt 29. janúar 2011 af <http://www.velferdarraduneyti.is/utgefing-efni/utgafa/nr/3496>

Wolfenberger, W. (1985). Social role valorization: A new insight, and a new term, for normalization. *Australian Association for the Mentally Retarded Journal*, 9(1), 4 – 11.

Þroskaþjálfafélag Íslands. (e.d.). *Siðareglur þroskaþjálfara*. Sótt 2. febrúar 2011 af <http://www.throska.is/?c=webpage&id=42>

9. Viðaukar

9.1. Viðauki A

9.1.1. Spurningalisti fyrir þroskaþjálfara

1. Hvert er þitt hlutverk sem þroskaþjálfari hér í skólanum?
2. Hvernig er samvinnunni háttað á milli þín og kennara?
 - a) námsefni
 - b) hvernig nýtist þú inni í bekk ?
3. Hvernig finnst þér skilningur kennara vera á þínu starfi?
4. Starfar þú eftir starfslýsingu?

Ef já: Í hverju er þessi starfslýsing fólgin?

Ef nei: Eftir hverju starfar þú þá?
5. Hver ber megin ábyrgð á nemandanum með sérþarfir í skólanum?
 - a) Foreldrafundir
 - b) Samráðsfundir
 - c) Einstaklingsnámsskrá
 - d) Upplýsingaflæði til annarra starfsmanna skólans
 - e) Félagsfærni
 - f) Frímínútur
6. Ertu í samstarfi við aðra þroskaþjálfara?

Ef já: Hvernig er því samstarfi háttað?

Ef nei: Saknar þú þess?
7. Hvaða aðgang hefur þú að kennslugögnum?
 - a) Fjármagni til þess að versla kennslugögn
8. Finnst þér þroskaþjálfanámið hafa undirbúið þig vel fyrir vinnu á vettvangi?
9. Hvernig tekur skólinn á móti börnum með sérþarfir?
10. Þekkir þú til SFA- skólafærni athugunar?

Ef já: Er það eitthvað sem þú gætir hugsað þér að nýta í starfi?

Ef nei: Er það eitthvað sem þú hefur áhuga á að kynna þér?
11. Hvernig er samstarfi þínu við yfirmann háttað?
12. Verður þú var við að þinn yfirmaður hafi einhverja innsýn í hugmyndafræði þroskaþjálfunar?

13. Hver er framtíðarsýn þín á starfshlutverk þroskaþjálfara í grunnskólum?

14. Hvernig upplifir þú starfsöryggi þitt?

9.2. Viðauki B

9.2.1. Spurningalisti fyrir yfirmenn þroskaþjálfa

1. Hvert er starfshlutverk þroskaþjálfa í þínum skóla?
2. Hvernig er samstarfi þínu við þroskaþjálfa háttað?
3. Starfa þroskaþjálfar eftir starfslýsingu?
Ef já: Í hverju er þessi starfslýsing fólgin?
Ef nei: Eftir hverju starfa þeir þá?
4. Hvernig er samstarfi kennara og þroskaþjálfa háttað?
5. Hver ber megin ábyrgð á nemandamætti með sérþarfir í skólanum?
 - a) Foreldrafundi
 - b) Samráðsfundi
 - c) Einstaklingsnámskrá
 - d) Upplýsingaflæði til annarra starfsmanna skólans
 - e) Félagsfærni
 - f) Frímínútur
 - g) Er sérkennsluteymi starfandi við skólann?
 - h) Aðlögun námsefnis
6. Hvernig tekur skólinn á móti börnum með sérþarfir?
7. Þekkir þú til SFA – skólafærni athugunar?
Ef já: Er það eitthvað sem þú myndir vilja að þroskaþjálfi hér við skólann myndi nýta sér?
Ef nei: Er það eitthvað sem þú myndir vilja að þroskaþjálfar hér við skólann myndu taka að sér til viðbótar?
8. Þekkir þú hugmyndafræði þroskaþjálfa?
9. Hver er þín framtíðarsýn á starf þroskaþjálfa í þínum skóla?