



Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir

Námserfiðleikar og velgengni í námi

Um mikilvægi stuðnings

► Um höfunda ► Efnisorð

Í greininni er fjallað um stöðu nemenda sem eiga við námsvanda að stríða innan skólakerfisins. Fyrri rannsóknir hafa sýnt að námserfiðleikar eru einn helsti áhættuþátturinn að baki brotthvarfi úr námi. Greint er frá niðurstöðum nýlegrar rannsóknar sem ætlað var að varpa ljósi á hvað nemendur með námserfiðleika telja að hafi haft áhrif á námsárangur þeirra. Byggt er á vistfræðikenningu Bronfenbrenners um gagnvirk áhrif foreldra, skóla og samfélags á þroska og aðlögun barna, og á öðrum rannsóknum sem sýna hvað hefur áhrif á líðan nemenda með námserfiðleika og námsframvindu þeirra. Tekin voru viðtöl við tíu ungmenni sem áttu við námserfiðleika að stríða alla skólagönguna en náðu þrátt fyrir það að ljúka námi í framhaldsskóla. Sjónarmið nemenda sjálfra eru nú í auknum mæli talin mikilvæg og viðtalsrannsóknir undanfarinna ára sýna að mörg börn og ungmenni tjá sig vel um eigin reynslu. Leitað var svara við eftirfarandi meginspurningum: Hver er reynsla nemenda með námserfiðleika af skólagöngu? Hvað stuðlar að jákvæðri námsframvindu á meðal nemenda með námserfiðleika? Í viðtölunum komu fram þrjú meginatriði: a) Erfiðleikar við að fá námsvandann viðurkenndan, b) tilhneiging til að aðgreina nemendur og flokka, og c) hvatning og stuðningur foreldra og skóla sem stuðlaði að seiglu og velgengni í námi. Seigla sem nemendur komu sér upp með stuðningi í nærumhverfinu virtist ráða mestu um aukna trú ungmennanna á eigin getu. Þetta varð til að þeim tókst að ljúka námi þrátt fyrir námserfiðleika. Í greininni er þessum niðurstöðum lýst og loks er fjallað um mikilvægi þess að tryggja farsælt nám allra á jafnréttisgrunni með því að skólar komi betur til móts við þann hóp nemenda sem gengur illa í námi.

Learning difficulties and successes in school: The importance of support.

► About the author ► Key words

Education is meant to increase individuals' capabilities in dealing with challenges in everyday life and enabling them to provide for themselves. In recent years increased emphasis has been placed on equal rights to education for all and the provision of support to students with disabilities. Legislation governing Icelandic primary and secondary education bound these policies in law in 2008. Simultaneous with the policy change there has been an increase in clinical assessments of students with learning difficulties (LD) as well as provision of special educational support. However, scholars have argued that a clinical

approach to identifying support needs can lead to undesirable school practices, such as labelling students with LD and segregating them. It may be more useful for schools to adopt a social approach to assessing support needs of disabled students. A social approach seeks to identify and understand students' situations and looks for solutions and resources in their near environment, recognizing that social factors have an impact on students' educational development and progress.

For a long time students with LD have been defined as a vulnerable group at risk of dropping out of school. Thus it is important to seek knowledge and approaches which support students and increase their chances of completing secondary education. Research has shown that special educational support in compulsory school education and a general studies programme in upper secondary education has failed to prevent students with LD from dropping out of secondary education. Therefore, it is important to provide various types of support for students and thereby reduce the negative impact of risk factors on their education and foster their resilience in tackling the challenges they face.

This article discusses the educational position of students who have learning difficulties (LD). Prior research identifies LD as one of the strongest risk factors influencing a high dropout rate in this group. The article discusses results from a recent study in Iceland which looked at factors that have an impact on educational progress from the perspectives of students with LD. The discussion draws on Bronfenbrenner's systems theory by exploring the influence of parents, school and society on students' development and integration at school. The discussion also draws on research which has explored the impact of emotional well-being on educational progress for these students. In recent years recognition of the importance of drawing on students' own perspectives to improve policy and support for students with LD has increased. Interview research shows that a large number of children and young people with LD are indeed capable of expressing their views and experiences in a clear manner.

Qualitative semi-structured interviews were conducted with ten youths who had learning difficulties but were able to complete upper secondary school. The main research questions were: What are the experiences of students with learning difficulties in regard to educational support and what contributed to their success at upper secondary school? Three main findings emerged: a) difficulty in getting recognition of the problem, b) the inclination to isolate and label the students and c) encouragement and support from parents and schools promoted students' success and well-being in education. The results indicate that the educational experiences of students with LD are complex and shaped by many factors in their lives. Schools tend to emphasise clinical approaches to assessing students' support needs and put less importance on assessing students' strengths and efforts to succeed. Most of the young people stated that they appreciated receiving clinical assessments as that meant they were able to receive more support in their studies. However, they felt that the assessment also led to labelling and served to isolate them from peers, especially since the support teaching took place in a segregated place. The research results further indicated that the resilience shown by the students in coping with challenges was related to the support they received in their near environment, such as from family and staff at school. Support from their near environment was a key factor in influencing belief in their own capabilities and helping them to complete their studies. This article describes and discusses the research findings, and the important role of teachers and parents for supporting students with learning difficulties in order to ensure educational success and equality.

Ákveðinn hópur nemenda kemur illa undirbúinn til náms í framhaldsskóla. Sú staða vekur spurningar sem lúta að stuðningi grunn- og framhaldsskólans við þennan nemendahóp. Menntun er ætlað að stuðla að aukinni hæfni einstaklings til að takast á við áskoranir daglegs lífs og sjá sér farborða (OECD, 2015). Því er brýnt að skólinn sé í raun það

jöfnunartæki sem hann á að vera samkvæmt lögum og tryggi öllum nemendum nám við hæfi.

Á síðustu áratugum hefur aukin áhersla verið lögð á jafnan rétt allra til náms. Þá áherslu má greina í grunnskólalögum frá árinu 1974 þar sem fram kemur að skólar eigi að koma til móts við þarfir allra nemenda (lög um grunnskóla nr. 63/1974). Í lögum frá 1995 kemur fram aukinn skilningur á því að nemendahópurinn geti verið fjölbreyttur og tekið er fram að skólar eigi að koma til móts við þarfir hvers og eins (lög um grunnskóla nr. 66/1995). Í 37. gr. laganna kemur einnig fram að „þau börn og unglingar, sem eiga erfitt með nám sökum sérstakra námserfiðleika, tilfinningalegra eða félagslegra örðugleika og/eða fötlunar“ eigi rétt á sérstökum stuðningi í námi. Ný lög um grunnskóla voru sett árið 2008 (lög um grunnskóla nr. 91/2008) og eru markmið þeirra laga að stuðla í samvinnu við heimilin að „alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri þróun“ (2. gr.). Grundvallaratriði í starfi grunnskóla skuli vera að huga að velferð barna og tekið er fram að skólar eigi að gæta að andlegri, líkamlegri og félagslegri vellíðan barna. Með lögnum frá 2008 er í fyrsta sinn skjalfest í opinberum gögnum að nemendur eigi rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar. Sú stefna kemur fram á alþjóðavettvangi í Salamanca-yfirlýsingunni frá 1994 (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Samhliða þessum breytingum á lögum hefur orðið mikil aukning á sálfræðilegum og lækisfræðilegum greiningum í sérfræðiþjónustu grunnskóla og sérkennslu (Hagstofa Íslands, 2016). Megináherslan í þessu efnum hefur til þessa verið lögð á lækisfræðilegt líkan þar sem fyrst og fremst er greind röskun sem tengist námsvanda og síðan leitað einstaklingsbundinna lausna til að takast á við hann. Solvang (2007) bendir á að lækisfræðilega nálgunin hafi þær jákvæðu afleiðingar að brugðist sé við á mannúðlegan hátt og tekist á við vandann með viðeigandi úrræðum þar sem virðing er borin fyrir þeim vísindum sem að baki liggja. Þetta sjónarhorn er þó talið ýta undir óæskileg og óréttlát vinnubrögð innan skóla (Ólafur Páll Jónsson, 2014; Thomas og Loxley, 2007). Í rannsókn Isakssons, Lindqvists og Bergströms (2010) þar sem athugaður var stuðningur við nemendur með námserfiðleika í grunnskóla kom fram að bæði börnin sjálf og foreldrar þeirra þurftu að hafa mikið fyrir því að fá stuðning innan skólans. Algengasta form stuðnings í kjölfar greiningar á námserfiðleikum var sérkennsla sem fram fór í litlum hópum utan hefðbundinna kennslustunda, og olli það því að nemendum fannst þeir einangrast frá skólafélögnum, að kennslan drægi úr athafnamætti þeirra og að rödd þeirra heyrðist síður. Þær niðurstöður eru í samræmi við flokkun Solvangs (2007) á kostum og göllum við greiningu á námserfiðleikum. Kostirnir felast, segir Solvang, í því að vandinn er skýrður og úrræði veitt í kjölfarið en gallarnir birtast í því að vandinn er einstaklingsmiðaður og ekki nægilegt tillit tekið til félagslegra þátta þegar kemur að úrræðum, svo sem að styrkja félagstengsl og sjálfsmýnd nemenda.

Í skýrslu starfshóps Menntasviðs Reykjavíkurborgar (2008) um sérfræðiþjónustu skóla var bent á að mikilvægt væri að auka fjölbreytni í sérfræðiþjónustu til að ná til allra nemenda með sérstækar þarfir og færa sérfræðinga í ríkari mæli inn í skólana, inn á vettvang nemenda og kennara. Slíkar tillögur byggjast á félagslegu líkani sem á m.a. rætur sínar í fötlunarfræðum (Dóra S. Bjarnason, 2010). Þá er áherslan ekki lögð á það sem hrjáir einstaklinginn heldur er úrlausnarefnið skilgreint sem þær hindranir í umhverfinu sem hamla einstaklingnum (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010).

Fræðilegur bakgrunnur

Hér á landi er það yfirlýst markmið í skólafestnu að koma til móts við alla nemendur (lög um grunnskóla nr. 91/2008; lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014). Thomas og Loxley (2007) eru meðal þeirra sem telja að

huga skuli að félagslegum þáttum í ríkari mæli þegar upp kemur vandi hjá nemendum. Með því er í þessu sambandi átt við að greina og skilja aðstæður og leita lausna í ljósi þess hvaða áhrif umhverfisþættir og félagslegir þættir hafa á þroska, stöðu og námstækifæri nemenda. Höfundar þessarar greinar sækja til þroskasálfræðinnar (Sadock og Sadock, 2007), einkum til undirgreinar hennar, sálmeinafræðinnar, en einnig til sjónarhorns áhættu og seiglu (Cicchetti og Garnezy, 1993; Masten og Reed, 2005; Rutter, 1987, 1991; Ungar, 2011) svo og til vistfræðikenningar Bronfenbrenners (1979). Þessir þekkingarstraumar byggjast á áherslu á heildarsamhengi og samspil ólíkra áhrifaþátta á líf fólks.

Nemendur sem standa höllum fæti í skóla þarf að styrkja með því að tryggja aðgengi að fjölbreyttum úrræðum til að draga úr áhrifum áhættuþátta og stuðla að seiglu (Ungar, 2008). Börn og unglingar hafa á undanförunum áratugum tjáð sig skýrt og sagt að til að leysa úr vanda þeirra þurfi fullorðnir að staldra við, skoða aðstæður og hlusta á þau (Hill, 1999; Hill, Davis, Prout og Tisdall, 2004). Kjarni þessara skilaboða um áherslu barna á vænleg viðbrögð gagnvart vanda þeirra hefur verið dreginn saman í kjörorðin „stansa, horfa, hlusta“. Rannsóknir undanfarinna áratuga hafa dregið fram bitastæð skilaboð barna með námserfiðleika sem geta verið skólum til leiðsagnar (Costley, 2000; Nanna Þóra Andrédóttir, 2014). Ef börn eru spurð á réttan hátt fást mikilvægar upplýsingar frá þeim (Coppard, 2008; Guðrún Kristinsdóttir, 2014b). Í ljósi heildrænna kenninga hafa kennarar og annað starfslíð skóla ásamt foreldrum mikilvægu hlutverki að gegna hvað varðar þroska og aðlögun barna (Amalía Björnsdóttir, Börkur Hansen og Baldur Kristjánsson, 2010; Baginsky, 2008; Miller og Raymond, 2008; Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006; Werner og Smith, 2001).

Það sem ræður úrslitum um velgengni nemenda með námserfiðleika getur verið vegvísir um vænlegar áherslur í skólastarfi. Hér var sjónum því gagnert beint að þessu atriði.

Vistfræðikenning Bronfenbrenners

Samkvæmt vistfræðikenningu Bronfenbrenners er þroski gagnvirkur ferli einstaklings- og umhverfisþátta. Kenningin er vel þekkt og því er aðeins tæpt hér á meginatriðum til að lýsa þýðingu hennar fyrir efnið. Bronfenbrenner gerir ráð fyrir að þroski sé háður fimm kerfum sem umlykja barnið og fólkið í umhverfi þess. Það sem næst stendur barninu eru *nærkerfi*, ekki síst fjölskylda, vinir, tómstundir og skóli. Til að gagnkvæm samskipti stuðli þar að jákvæðri aðlögun þurfa þau að einkennast af góðum tengslum, hvatningu og hlýju. Þessi samskipti í heild sinni kallar Bronfenbrenner *miðkerfi* og nefnir sem dæmi tengsl foreldra og skóla, sem stuðli allajafna að jákvæðri aðlögun og betri námsframvindu. Utan um miðkerfið er *stofnanakerfið* með helstu félagsfestum sem hafa áhrif á líf barnsins, svo sem félags-, heilbrigðis- og skólakerfi. Barnið hefur sjálft lítil eða óbein samskipti við þessi kerfi en þau hafa á hinn bóginn áhrif á líf þess. *Heildarkerfið* umlykur öll kerfin og vísar til menningar samfélagsins og stjórnkerfis (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner og Evans, 2000). *Lífkerfið* gengur þvert á hin kerfin og nær yfir áhrif vegna atvika í lífi barnsins og í umhverfi þess (Bronfenbrenner, 1979, 1986). Styrkur kenningarinnar felst einkum í því að skýra á víðtækan hátt samspil einstaklings og umhverfis í stað þess að takmarka skýringar við frávikseinkenni í fari fólks. Hún hefur reynst gagnleg til að skilja stöðu ungmenna við upphaf framhaldsskóla. Samkvæmt henni eiga ungmenni aðild að þremur nærkerfum sem þurfa að tengjast sterkum böndum til að yfirfærsla eigi sér stað (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012). Með þessu er dregið fram mikilvægi gagnvirkra áhrifa foreldra, skóla og samfélags á líf og líðan hvers og eins. Jafnframt beinist athyglin að margþættum orsakatengslum að baki námserfiðleikum og félagslegum vanda.

Sjónarhorn áhættu og seiglu

Kenningar um áhættuþætti og verndandi þætti komu fram í langtímarannsóknum meðal barna sem ólust upp í erfiðu félagslegu umhverfi (Rutter, 1987; Werner og Smith, 1982). Ásamt kenningu Bronfenbrenners breyttu þær fyrri sýn á orsakatengsl vandamála í umhverfi barna og unglunga. Áður beindist áherslan einkum að áhættuþáttum í umhverfi barna en nú gerðu menn sér ljóst að sum börn áttu við vanda að stríða og önnur ekki þó að umhverfi þeirra allra teldist áhættusamt og þau byggju öll við félagslega stimplun sem getur haft alvarlegar persónubundnar afleiðingar og leitt til neikvæðs áreitis frá umhverfinu (Crocker, 1999). Skýringin var talin felast í verndandi þáttum sem virtust auka líkurnar á að þau kæmust vel af þrátt fyrir andstreymi (Garnezy og Rutter, 1983; Masten, Best og Garnezy, 1990). Um er að ræða fjölmarga þætti sem ekki verða ræddir allir hér en skiptast í þrjá meginflokka, þ.e. í þætti bundna a) færni og persónuleika barnsins, b) fjölskyldu þess, og c) einstaklingum sem verða barninu jákvæðar fyrirmyndir í skóla og umhverfi. Hvað hið síðastnefnda varðar hefur oft verið rætt um mikilvægi kennara og leiðbeinenda í íþróttá- og tólmstundastarfi.

Atriði sem teljast bæði til áhættuþátta og verndandi þátta geta verið a) innra með einstaklingnum sjálfum, b) í umhverfi hans, eða c) í samspilinu þar á milli. Í ofangreindum langtímarannsóknum reyndist hugtakið *seigla* gagnlegt, en þá er átt við hæfni einstaklings til að komast yfir erfiðleika. Seigla verður til við reynslu einstaklings en er einnig háð því að hann fái stuðning til að fást við erfiðleikana sem hann stendur frammi fyrir hverju sinni. Seigla endurspeglar því bæði innri styrkleika og ytri verndandi þætti sem felast í stuðningi frá fjölskyldum, skóla og samfélagi (Masten og Reed, 2005; Rutter, 1987; Ungar, 2011). Skilningur á seiglu nýtist við lausnaleit og leiðir til þess að athyglin beinist að þeim þáttum sem verða barni til verndar og stuðla að færni þess og styrk. Rannsóknir á seiglu sýndu fram á mikilvægi þess að beita heildarsýn til að greina þá umhverfisþætti sem eru að verki þegar seigla þróast en horfa ekki eingöngu á hið einstaklingsbundna (Rutter, 2005; Ungar, 2011). Ungar (2011) hefur rýnt í þessar rannsóknir og ræðir á áhugaverðan hátt bæði um aðferðir þeirra og um aðra þætti sem þurfi að taka með í ljósi aðstæðna, svo sem menningarlegan fjölbreytileika, og uppruna og aðstæður barna og ungmenna í viðkvæmum hópum. Bæði Ungar (2011) og Jenson og Fraser (2011) benda á að kenning Bronfenbrenners geti auðveldað vinnu við að byggja upp stuðning og úrræði innan skóla út frá sjónarhorni áhættu og seiglu.

Námserfiðleikar

Ýmsar ástæður geta legið að baki erfiðleikum í námi. Algengt er að styðjast við flokkun ýmissa raskana. Sú aðferð nýtist við greiningu á vanda en felur jafnframt í sér hættu á einföldun og félagslegri stimplun. Stimplunin leiðir oft til neikvæðs áreitis frá umhverfinu (Dóra S. Bjarnason, 2010; Thomas og Loxley, 2007; Crocker, 1999). Þannig getur flokkun námserfiðleika haft umtalsverð áhrif á líf nemenda sem eiga við námsvanda að stríða. Sértekir og almennir námserfiðleikar eru skilgreindir í viðurkenndum alþjóðlegum flokkunarkerfum, DSM-IV og ICD-10 (APA, 2013; WHO, e.d.), og eru þar raktir til veikleika í þroskamynstri. Viðmiðið um *sértæka námserfiðleika* er að frammistaða nemenda á stöðluðum prófum í lestri, stærðfræði og skrift sé marktækt lakari en gera megí ráð fyrir sé tekið mið af aldri og mældri greind. *Almennir námserfiðleikar* birtast aftur á móti í því að nemendum sækist námið seint án þess þó að þeir séu að lokinni greiningu taldir glíma við sértæka námserfiðleika. Ýmsar geðraskanir, svo sem athyglisbrestur, með eða án ofvirkni (ADHD), geta einnig haft áhrif á nám nemenda þegar um er að ræða erfiðleika með einbeitingu (Barkley, 2006). Auk þess geta erfiðleikar í námi stafað af erfiðum félagslegum aðstæðum, þar á meðal af fátækt (Elísabet Karlsdóttir og Erla Björg Sigurðardóttir, 2015; Jeans, 2014), vímuefnavanda (Bonino, Cattelino og Ciairano, 2005) eða ofbeldi á heimilum (Guðrún Kristinsdóttir, 2014a; Nanna Þóra Andrésdóttir, 2014). Einnig getur verið um að ræða að inntak og tilhögun náms mæti ekki nægjanlega þörfum nemenda, eða að eitthvað sé bogið við kennsluna. Þar kemur auk ofangreindra sjónarhorna um samspil

kerfa og seiglu ekki síst til að vellíðan barns er grundvallarforsenda þess að það geti lært, eins og raunar er viðurkennt í gildandi skólalöggjöf (lög um grunnskóla nr. 91/2008; Baginsky, 2008; Raver, 2004; Rutter, 1991, 2005). Yfirlitsgrein McLaughlin og Clarke (2010) náði til 133 rannsókna og sýndi ótvírætt fram á jákvæð tengsl milli góðrar líðanar, þroska og jákvæðrar námsframvindu. Þar skipti stuðningur í skóla (e. the supportive school) miklu. Þar eru tengsl milli fólks í miðdepli, jafningjatengsl og tengslin við kennara. Áður hafði David (1993) skrifað sannfærandi um svipað efni (e. the listening school). Því er mikilvægt að greina og meta þætti sem geta haft áhrif á námsferlið og almenna líðan með það að markmiði að allir geti notið sín í skólaumhverfinu, jafnt í námi sem félagslega og tilfinningalega.

Eins og af þessu má sjá getur þurft að huga að áhættuþáttum og verndandi þáttum sem hafa áhrif á námsferlið til að ýta undir jákvæða námsframvindu nemenda sem eiga við námsvanda að stríða og efla alhliða styrk og seiglu nemenda. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur sem eiga við námsvanda að stríða og fá lágur einkunnir í grunnskóla eru í hvað mestri brotthvarfshættu innan framhaldsskóla (Gerður G. Óskarsdóttir, 1993; Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen, 2010; Rumberger, 2011; Sigrún Harðardóttir, 2014). Þeir sem hverfa frá námi geta staðið frammi fyrir skertum lífsgæðum, sálfélagslegum erfiðleikum og hættu á að verða háðir þjónustu velferðarkerfisins (Martin, Tobin og Sugai, 2002; McIntosh, Flannery, Sugai, Braun og Cochrane, 2008; Rumberger, 2011). Viðnám við brotthvarfi úr íslenskum framhaldsskólum má ekki síður skilgreina sem siðferðilegt réttlætismál þar sem um félagslega mismunun er að ræða. Að mati Ólafs Páls Jónssonar (2014) getur félagslegt ranglæti birst einkar skýrt í stofnunum á borð við skóla. Hann bendir á að ætli skóli að rísa undir því að vera grunnstofnun réttláts samfélags geti hann ekki látið nægja að taka til greina mikilvægi sumra, eða jafnvel flestra, sem teljast venjulegir ef þeir sem eru skilgreindir óvenjulegir eru hafðir útundan. Því er brýnt að skólinn mæti þörfum nemenda sem eiga í erfiðleikum með nám.

Mikið álag er á kennurum og öðrum starfsmönnum í skólum en áriðandi er að bregðast strax við námsvanda nemenda, aðstoða þá við að skilja betur í hverju vandinn liggur og leita með þeim að viðeigandi lausnum (Nanna Kristín Christiansen, 2007; Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir, 2014; Sólveig Karvelsdóttir, 2004). Sé unnið með barninu og fjölskyldunni í samvinnu við sérfræðinga aukast líkur á að lausnir finnist til hagsbóta fyrir barnið og starfslið skólanna. Ein leið til þess er farsælt samstarf skóla og foreldra (Baquedano-López, Alexander og Hernandez, 2013; Elín Thorarensen, 1998; Harris og Goodall, 2008).

Þróunarverkefni í framhaldsskóla

Eftir að framhaldsskólinn tók upp kennslu á almennri braut í samræmi við ákvæði laga frá 1996 hefur megináhersla verið lögð á kennslu í námsgreinum sem nemendur hafa ekki náð tókum á í grunnskóla og skipta máli fyrir nám í framhaldsskóla, svo sem í stærðfræði, íslensku og ensku. Niðurstöður rannsókna benda til þess að sérkennsla í grunnskóla og stuðningur á almennum brautum dugi ekki nemendum sem eiga í námsvanda, því að margir þeirra hverfa frá námi (Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen, 2010; Sigrún Harðardóttir, 2014; Sigrún Harðardóttir og Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir, 2011; Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir og Sigrún Harðardóttir, 2012). Til að átta sig betur á ástæðum fyrir brotthvarfi nemenda var hrint af stað nokkrum verkefnum á almennri braut við Menntaskólann á Egilsstöðum (ME) á árunum 2004–2012. Þar var m.a. gerð rannsókn á samspili sálfélagslegrar líðanar við upphaf náms í framhaldsskóla og námsframvindu meðal nemenda á almennri braut. Samanburður á námsframvindu nemenda á bóknámsbrautum og almennri braut sýndi að nemendum sem hófu nám á almennri braut leið verr en öðrum nemendum. Niðurstöður sýndu einnig að 16% nemenda sem hófu nám á almennri braut höfðu lokið námi að fjórum og hálfu ári liðnu frá upphafi náms, 58% voru hættir námi og

26% voru enn í námi. Meirihluti þeirra nemenda sem hófu nám á bóknámsbrautum hafði aftur á móti lokið námi, eða 72% (Sigrún Harðardóttir, 2014). Í einu af þróunarverkefnum við ME, sem snerist um viðhorf nemenda, foreldra og kennara til þjónustu skólans, kom fram að kennarar töldu sig skorta þekkingu á sérþörfum nemenda og þurfa aukið svigrúm til að sinna þörfum nemenda í kennslu. Einnig vakti athygli að foreldrar höfðu slæma reynslu af grunnskólanum og samskipti þeirra við hann höfðu markast af togstreitu og baráttu fyrir þjónustu (Sigrún Harðardóttir, 2005).

Núverandi áherslur í framhaldsskólum miða m.a. að styttingu náms til stúdentsprófs (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014). Þær áherslur skírskota ekki til þess hóps nemenda sem stríðir við námserfiðleika. Í aðalnámskrá framhaldsskóla frá 2011 er ekki fjallað um almenna braut heldur 90–120 eininga nám sem lýkur með framhaldsskólaprófi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011), er svipað að uppbyggingu og námið á almennu brautinni áður og ætlað nemendum sem ekki ná tilskildum árangri í grunnskóla. Framhaldsskólapróf veitir ekki sérstök réttindi á vinnumarkaði en getur verið undirbúningur að frekara námi innan framhaldsskóla. Í ljósi þess að ekki hefur enn farið fram gagnger skoðun á landsvísu á árangri almennu brautarinnar hafa skólar á litlu að byggja um þarfir þeirra sem gengur illa í námi. Var það veigamikill hvati að viðtalsrannsókninni sem kynnt er í þessari grein. Sú rannsókn var hluti af rannsókninni *Líðan framhaldsskólanemenda: Um námserfiðleika, áhrifaþætti og ábyrgð samfélags* (Sigrún Harðardóttir, 2014) sem gerð var á árunum 2005–2012. Í ljósi þess hve stór hluti nemenda með námserfiðleika hverfur frá námi í framhaldsskóla án þess að ljúka því er brýnt að fá fram sjónarhorn þeirra. Þá er hægara að bregðast við brotthvarfi með hagnýtum forvörnum.

Aðferð og framkvæmd rannsókna

Meginmarkmið viðtalsrannsóknarinnar sem þessi grein er byggð á var að skilja og varpa ljósi á upplifun og reynslu nemenda með námserfiðleika af skólagöngu sinni og kanna hvað þeir teldu að hefði helst verið þeim til stuðnings í náminu. Leitað var svara við þessum spurningum:

- Hver er reynsla nemenda með námserfiðleika af skólagöngu?
- Hvað stuðlar að jákvæðri námsframvindu á meðal nemenda með námserfiðleika?

Viðtalsrannsóknin var tilviksathugun, en það snið hentar vel til að athuga aðstæður fárra einstaklinga ofan í kjölinn (Stake, 1998). Var stefnt að því að öðlast innsýn í reynslu nemenda út frá sjónarhorni þeirra sjálfra. Eins og áður var nefnt hafa námserfiðleikar yfirleitt neikvæð áhrif á nám og rannsóknir sýnt ótvírætt fram á jákvæð tengsl milli góðrar líðanar, þroska og jákvæðrar námsframvindu (McLaughlin og Clarke, 2010). Á undanförunum árum hefur aukin áhersla verið lögð á réttindi barna og góð reynsla fengist af þátttöku barna og ungmenna sjálfra í rannsóknum sem snúa að málefnum sem þau varða, þegar hlustað er á þau til að skilja reynslu þeirra og þeim veitt tækifæri til að greina frá þörfum sínum og óskum (Guðrún Kristinsdóttir, 2005; James, Jenks og Prout, 2012; Shier, 2001). Ekki var stefnt að alhæfingu enda hafa niðurstöður eigindlegra rannsókna oftast ekki alhæfingargildi heldur snúast þær um að öðlast sem dýpstan skilning á fyrirbærinu (Silverman, 2010). Rökin fyrir vali á aðferð eru vel þekkt en eigindleg rannsóknarviðtöl þykja henta vel þegar leitað er eftir sjónarhorni þátttakenda og þeim skilningi sem þeir leggja á líf sitt og aðstæður (Creswell, 2007; Taylor og Bogdan, 1998).

Þátttakendur voru valdir úr hópi þeirra nemenda sem hófu nám á almennri braut við ME á árunum 2005–2007. Um markmiðsúrtak var að ræða þar sem valið einskorðaðist við nemendur sem náðu að ljúka námi þrátt fyrir námserfiðleika og þóttu því vel fallnir til að svara því hvað helst hefði stutt þá í námi. Rætt var við tíu nemendur, átta stúlkur og tvo pílta með sértæka námserfiðleika. Einn rannsakandi tók öll viðtölin. Þau fóru fram á

árunum 2010–2012 og var hvert þeirra um 55–70 mínútna langt. Spurt var um reynslu nemendanna af námserfiðleikum og viðbrögðum við þeim innan skólans, bæði í grunn- og framhaldsskóla. Einnig var spurt hvað þeir teldu helst hafa hjálpað til við að byggja upp sjálfstraust í námi og seiglu til að takast á við truflandi áhrif námserfiðleika. Þeir voru spurðir um hvers konar erfiðleika hefði verið að ræða í náminu, hvernig þeim hafi liðið, hver viðbrögð þeirra hefðu verið, hvert þeir leituðu í þessum aðstæðum og hver aðkoma skóla og foreldra hefði verið að málum þeirra.

Við greiningu gagna var fylgt leiðbeiningum Lichtman (2010) sem felast í því að lykka ákveðna textabúta sem síðan eru flokkaðir saman og dregin fram þemu út frá þeim. Hvert viðtal var afritað strax að því loknu og var textinn því næst lykkaður og flokkaður út frá sameiginlegu innihaldi. Efninu var skipt í tvo meginþætti, annars vegar upplifun nemandans þegar hann áttaði sig á því að hann glímdi við námserfiðleika og reynsluna sem því fylgdi, og hins vegar sá stuðningur sem nemandinn taldi hafa skipt mestu máli fyrir jákvæða námsframvindu.

Við greiningu viðtalanna komu í ljós þrjú meginatriði um reynslu ungmennanna af því að hafa námserfiðleika: a) Erfiðleikar við að fá námsvandann viðurkenndan, b) aðgreining og flokkun, og c) stuðningur frá foreldrum og skóla sem stuðlaði að seiglu þeirra. Gerð verður nánari grein fyrir þessu í niðurstöðukafla.

Siðfræðileg atriði

Þátttakendur voru eldri en 18 ára og veittu því sjálfir skriflegt samþykki fyrir þátttöku. Viðmælendum var gert ljóst að þeim væri tryggð nafnleynd og trúnaður og að rannsóknin hefði verið tilkynnt til Persónuverndar. Dulnefni eru notuð í tilvitnunum í viðtöl og aðstæðum breytt til að koma í veg fyrir að rekja megi einstök atriði í niðurstöðum til einstaklinga. Annar höfundar tók viðtölin og hefur hann áralanga reynslu af viðtölum bæði í starfi og í fyrri þróunarverkefnum, m.a. af því að ræða um viðkvæm mál. Farið var í efnið af nærfærni með almennar vísindasiðareglur að leiðarljósi (Sigurður Kristinsson, 2003). Leyfi skólans fyrir rannsókninni í heild lá þegar fyrir.

Niðurstöður

Upplifun af námserfiðleikum – viðurkenning vandans

Ungmennin voru spurð um reynsluna af því að byrja í grunnskóla og um fyrstu upplifun sína af námserfiðleikum. Af svörum þeirra að dæma virðist það hafa komið þeim í opna skjöldu að uppgötva erfiðleikana og átta sig þar með á að þau væru öðruvísi en önnur börn. Fram kom hjá flestum þeirra að þau hefðu strax í byrjun skólagöngu rekið sig á vandamál í náminu.

Ég gat ekki lært stafina ... heyrði ekki muninn á stöfunum og því var ég mjög lengi að læra að lesa (Elísa).

Um leið og þau eru að uppgötva eigin námserfiðleika upplifa þau áhrif þeirra á daglegt líf sitt í skólanum. Sú reynsla orsakaði vanlíðan og streitu. Mörg þeirra lýstu því að þau hefðu upplifað vanlíðan, óréttlæti og reiði yfir því að vera öðruvísi en önnur börn.

Það er sko hræðilegast í heimi að þurfa að kyngja því að maður þurfi að vera lengur að læra en manneskjan við hliðina á manni og kyngja því að maður er með svona ekki beint galla heldur svona öðruvísi heila einhvern veginn, maður náttúrlega vill vera eins og hinir og grautfúlt og svekkjandi að vera lengur en aðrir að læra (Aníta).

Mörg þeirra lýstu þessari lífsreynslu sem ákveðnum hvörfum í lífi sínu. Berglind sagði að hún „vildi ekki muna eftir fyrstu árum sínum í grunnskóla“ því að þau hefðu verið „hræðilegur tími þar sem mörg tár voru felld, því námið var svo erfitt“. Hún sagðist oft hafa velt því fyrir sér af hverju hún þyrfti að glíma við þessa námserfiðleika. Dagný sagðist hafa öfundað þá sem gátu lært og verið „hálfpartinn reið við þau fyrst þau gátu lært en ekki hún“. Hún sagði það hafa verið erfitt að vera svona „öðruvísi og útundan“ og það hefði síðan leitt til þess að hún missti allan áhuga á að reyna að skilja og hlusta á kennarann.

Sumir viðmælenda töluðu um að til viðbótar við það að upplifa sig öðruvísi hefði þeim líka fundist þau vera ósýnileg því skólinn hefði ekki mætt erfiðleikum þeirra með neinum ápreifanlegum úrræðum.

Ég var sögð löt en ég man ekki hvort kennararnir sögðu það beint en það var samt svona meiningin, gefið í skyn svona ... það var þannig sko, það var ekkert hlustað á mann og tekið mark á manni. Það var bara ekki reynt að hjálpa mér, kennarar eiga alveg að geta hjálpað, þeir hefðu átt að sjá að eitthvað var að hjá mér og hjálpa mér (Soffía).

Slíkt áhugaleysi leiddi til þess að þeim fannst þau sitja ein uppi með vanda sinn þótt þau teldu að flestir hlytu að hafa vitað að eitthvað var að. Öll höfðu þau upplifað að þau væru ekki í forgangi um stuðning þótt þau sýndu áhuga á náminu og legðu sig fram.

Í viðtölunum kom oft fram að áhrifa námserfiðleikanna hefði farið að gæta í ríkari mæli eftir því sem árin liðu. Nokkur lýstu því að þau hefðu verið með annað kennsluefni og nefndu sem dæmi að oft hefðu þau verið látin sitja ein úti í horni með sitt námsefni á meðan kennarinn fór yfir efni hinna í bekknum á töflunni. Það fannst þeim erfitt og voru sammála um að það hefði leitt til þess að þau upplifðu enn meiri höfnun frá skólanum. Fram kom hjá nokkrum viðmælenda að skilaboðin hefðu verið að forsenda aukaaðstoðar í skólanum væri sú að nemandi væri með formlega greiningu um námserfiðleika.

Aðgreining og flokkun

Ungmennin voru beðin að lýsa upplifun sinni af því að fara í gegnum greiningarferli og spurð hvort eitthvað, og þá hvað, hefði breyst innan skólans í kjölfarið. Flestum þeirra fannst undarlegt að upplifa loksins áhuga skólans á vanda sem hefði lengi verið augljós. Auk þess upplifðu þau ýmiss konar vanlíðan í greiningarferlinu.

Ég upplifði mig heimska í greiningunni af því að ég átti að hlusta á upplestur á tölum sem ég mátti ekki skrifa niður fyrr en eftir á, en þá mundi ég ekki mikið þar sem ég hef svo slakt skammtímaminni ... mér fannst þetta niðurlægjandi (Erla).

Öll ungmennin voru þó sammála um að þeim hefði fundist gott að fá niðurstöður greiningarinnar. Með þeim hefði fengist skýring á vanda þeirra sem þá varð sýnilegri. Í kjölfarið upplifðu þau aukinn skilning og viðurkenningu á vanda sínum innan skólans og flest þeirra fengu einnig aukinn stuðning, aðallega í formi sérkennslu.

Ungmennin töluðu um reynslu sína af framgöngu skólans í tengslum við fyrirkomulag sérkennslu. Í kjölfar greiningar voru þau tekin út úr tímum til að fara í sérkennslu í annarri kennslustofu. Þau upplifðu það sem niðurlægingu að vera tekin út úr bekknum sínum og missa af því sem þar fór fram.

Við vorum nokkur sett saman og fórum yfir margföldunartöfluna og ég lærði ekki neitt af því. Bara verið að koma okkur vandræðafólkinu saman, engin hjálp þarna, ekki neitt, einhver gamall kennari sem kunni ekkert meira en við var að kenna okkur (Helga).

Hún bætti við að sér hefði ekki þótt það skemmtilegt því að hún gat ekki verið með bekkjarfélögum sem hún hafði áhuga á að vera með í kennslustundum. Fleiri ungmenni sögðust hafa upplifað aðgreininguna svipað og sú reynsla hefði verið mikið álag fyrir þau ofan á það að kljást við námsvanda. Þau úrræði skólans að setja þau í hóp með öðrum sem áttu í vanda hefði í raun skapað frekari hindranir í lífi þeirra. Þær fólust í stimplinum sem fylgdi því að vera settur í sérkennslu, og um hann kærðu þau sig ekki.

Af svörum nokkurra mátti greina að það hefði enn aukið á vanda þeirra að hafa ekki fengið nægilega góðar upplýsingar um niðurstöður greiningarinnar. Þau hefðu viljað ræða meira um þær.

Stuðningur foreldra og kennara

Áhugavert þótti að spyrja hvað þau teldu hafa hjálpað sér mest. Af svörum þeirra má sjá að tvennt hafði skipt þau mestu máli. Annars vegar var stuðningur frá foreldrum og hins vegar frá kennurum og vinum.

Flest ungmennanna, sjö af tíu, nefndu að nán tengsl við foreldra, sérstaklega móður, hefðu skipt þau miklu máli. Í gegnum þau tengsl hefðu þau fundið stuðning og skilning heima ásamt hvatningu og aðstoð við heimanám. Þá kom fram hjá nokkrum að mæður þeirra hefðu einnig verið talsmenn þeirra gagnvart skólanum, verið í sambandi við hann og leitað eftir stuðningi fyrir þau.

Mamma var stór hvatningaraðili, hún sá til þess að ég lærði ... hún náttúrlega var alltaf heima og sá til þess að ég sem sagt gerði eitthvað. Ef hún hefði ekki verið þá hefði ég þess vegna getað floppað út úr skóla. Ef áhuginn var að dvína þá bara talaði ég við mömmu og hún bara sagði „þú getur þetta“ og þá bara hélt ég áfram (Björn).

Þau ungmenni sem ekki fundu skilning og stuðning foreldra sinna lýstu því að foreldrum þeirra hefði ekki fundist námið mikilvægt. Foreldrarnir hefðu ekki spurt um heimavinnuna og hvorki áttað sig á námsvanda þeirra né sýnt þeim skilning. Af frásögnum þeirra má sjá að þau fengu frekar stuðning og skilning frá kennurum og vinum á lokaárum sínum í grunnskóla. Soffía sagði frá því að hún hefði verið með góðan kennara í 10. bekk og það hefði haft góð áhrif:

Ég var með frábæran kennara ... hún hrósaði mér oft og það fannst mér mjög gott. Hún gat líka útskýrt námsefnið á auðveldan hátt og kom fram við alla eins og hún vildi að mér gengi vel í náminu og hjálpaði mér mikið.

Þorvar sagði að í síðustu bekkjum grunnskóla hefði hann verið með frábæra kennara og mikil samheldni verið í bekknum. Sú staða hefði breytt viðhorfi hans til námsins:

Þá fór ég fyrst að líta á einkunnir og leggja meira á mig. Þegar manni er hrósað finnst mér gaman og þegar maður sér árangur sjálfur þá vill maður bæta sig. Þegar manni gengur vel og fær góðar einkunnir þá skiptir líka máli í hvernig vinalópi þú ert ... ég eignaðist góða vini og við lærðum alltaf saman og hjálpuðum hvert öðru.

Sú ákvörðun ungmennanna að hefja nám í framhaldsskóla þrátt fyrir ófullnægjandi árangur við lok grunnskóla var ekki auðveld. Margar áleitnar spurningar vöknudu í huga þeirra. Þau rifjuðu upp efasemdir og kvíða fyrir því að byrja í framhaldsskóla. Nokkur þeirra sögðust þó hafa fengið hvatningu frá foreldrum að sækja um í framhaldsskóla og einnig kom fram að þau töldu mikilvægt að fylgja bekkjarfélögum sínum og taka þátt í félagslífinu.

Ég var stressuð og ég vildi þetta ekkert, hafði engan áhuga á þessu ... en þú veist sko, bara hún mamma mín, hún sagði bara, ferðu ekki allavega eina önn í

framhaldsskóla, bara prufar og sérð til hvort þetta eigi við þig? Og þessi eina önn varð að öllum önnunum sem ég er búin með (Berglind).

Ég velti því alveg fyrir mér sko hvort ég hefði eitthvað að gera þarna ... það komu alveg vangaveltur um það að ég ætti örugglega ekki heima í framhaldsskóla af því að krakkarnir voru miklu betri en ég ... en ég ætlaði samt að fara sko því mig langaði allavega að fara í busunina (Anna).

Auk þess kom fram hjá nokkrum viðmælendum að foreldrar þeirra hefðu hvatt þá til að leita eftir stuðningi innan skólans á þeirri forsendu að þeir ættu rétt á þjónustu í skólanum.

Mamma hefur alltaf sagt að ég gæti þetta og ég ætti að vera duglegur að biðja um hjálp í skólanum. Núna finnst mér ekkert mál að sækja um hjálp, af því að ég á rétt á þessu, það líka hjálpar mér að setja mig á sama level og hina nemendurna. Það er ekkert rosagaman að fara í próf og geta ekki lesið textann sem þú átt að svara spurningunum úr ... þannig að ég sæki hiklaust um að fá upplésin próf, lituð blöð og fámenni í prófum (Þorvar).

Mörg lýstu þeirri reynslu að hafa fleiri kennara í framhaldsskólanum en grunnskólanum og sögðust hafa verið lengi að venjast því. Auk þess upplifðu þau minni tengsl við kennara á þessu skólastigi og fannst þau ekki þekkja þá eins vel og kennarana í grunnskólanum. Það varð til þess að þau voru iðulega í vafa um hvort þeir vissu af námserfiðleikum þeirra. Í frásögnum ungmennanna mátti þó greina hversu miklu máli skipti að hafa kennara sem sýndu þeim áhuga og stuðning. Þau sögðu marga kennara vera þannig að annaðhvort væri maður í „uppáhaldi í bekknum“ eða ekki. Sögðust þau sjá kennara sem héldu upp á þá sem stæðu sig vel en þeir sem stæðu sig ekki vel fengju ekki athygli. Það væri vont að upplifa að þegar nemendur spurðu urðu sumir kennarar pirraðir, rétt eins og það væri verið að trufla þá.

Þeir sem eru ekki duglegir fá ekki séns því sumir kennarar fara svo hratt yfir efnið að maður nær ekki að fylgjast með og maður þorir ekki að spyrja eða neitt ... og þá er maður í ljótum málum. Krakkar sem eru ekki fljótir að skilja eru bara skildir eftir (Elísa).

Hér kemur skýrt í ljós sá sársauki sem kviknar þegar nemandi finnst hann vera afskiptur og ekki hljóta þá aðstoð sem hann þarfnast. Af þessu má sjá mikilvægi þess að nemendur með námserfiðleika njóti stuðnings frá foreldrum og kennurum. Flest ungmennin sögðust smám saman hafa öðlast trú á eigin getu í námi sem hefði gert það að verkum að þau gáfust ekki upp. Þetta lýsir því einna gleggst hve miklu stuðningur í nærumhverfi ungmenna fær áorkað til að styrkja sjálfstraust þeirra og leysa úr læðingi seiglu sem getur skipt sköpum um velgengni þeirra í náminu.

Umræða

Hér hafa verið reifaðar niðurstöður um reynslu barna með námserfiðleika í skóla, allt frá fyrstu upplifun í grunnskóla til greiningarferlis og stuðnings. Þátttakendur í viðtalsrannsókninni voru tíu ungmenni sem áttu við námserfiðleika að stríða en höfðu öll náð að ljúka námi í framhaldsskóla. Rannsóknarspurningarnar sem lágu til grundvallar voru: Hver er reynsla nemenda með námserfiðleika af skólagöngu? Hvað stuðlar að jákvæðri námsframvindu á meðal nemenda með námserfiðleika? Markmiðið var að varpa ljósi á reynslu nemenda með námserfiðleika af skólagöngu og hvað þeir teldu helst hafa stuðlað að því að þeim tókst að ljúka námi í framhaldsskóla.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að reynsla ungmennanna af skólagöngu sinni var flókin og margþætt. Fljótlega eftir að þau hófu nám í grunnskóla áttuðu þau sig á því að

aðstæður þeirra í námi voru frábrugðnar stöðu flestra bekkjarfélaga þeirra og þeim gekk ekki vel. Þá hófst vinna við að fá þann vanda viðurkenndan og leita eftir viðeigandi stuðningi. Það var langur vegur frá því að ungmennunum fyndist þau fá nauðsynlega hjálp og fyrir bragðið fannst þeim þau afskipt og ein á báti. Í viðtölunum kom fram að þau vildu að skólinn hefði sýnt þeim athygli og brugðist hefði verið strax við vanda þeirra. Fram kom hjá einum viðmælenda að ekkert hafi verið „hlustað á hann“, að hann hefði ekki fengið þá hjálp sem hann þurfti og að kennarar hlytu að hafa séð að „eitthvað var að“. Þetta er í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna (Hill o.fl., 2004) þar sem fram kom að börnin telja að til að leysa úr vanda sínum þurfi fullorðnir að staldra við, skoða aðstæður og hlusta á þau. Slíkar niðurstöður benda til að mikilvægt sé að kennarar og annað starfslið skóla komi til móts við fjölbreyttar þarfir nemenda (Baginsky, 2008; Werner og Smith, 2001).

Þannig sýna niðurstöðurnar langa bið eftir raunhæfum viðbrögðum í stað þess að umhverfið bregðist strax við með forvörnum og stuðningsaðgerðum og að tekið sé mið af því að í fjölbreyttum nemendahópi er mikilvægt að bregðast við þörfum hvers og eins (lög um grunnskóla nr. 66/1995). Áhersla var lögð á að staðfesta vanda þeirra með greiningum og þar með horft til raskana en síður til styrkleika og áhuga á að leggja sig fram. Með greiningunni kom fram skýring á vandanum og henni fylgdu væntingar um úrlausn með stuðningi og öðrum úrræðum. Flest ungmennanna sögðu að gott hefði verið að fá niðurstöður greininganna. Við það varð vandinn ótvíræður og þau fengu aukinn stuðning í kjölfarið í formi sérkennslu. Ókosturinn við þetta var á hinn bóginn sá að þau upplifðu aðgreiningu og stimplun, ekki síst þar sem sérkennslan fór fram utan bekkjarins. Þau úrræði skólans að setja þau í hóp með öðrum sem áttu í vanda upplifðu þau neikvætt, „bara verið að koma okkur vandræðafólkinu saman“. Þetta er á skjön við yfirlýsta stefnu um skóla án aðgreiningar (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Ekki má þó gera lítið úr togstreitunni milli annars vegar þeirra óska nemenda að vilja vera eins og hinir og hins vegar þess að þeim finnst stuðningurinn góður og hjálplegur. Er það í samræmi við niðurstöður Isakssons, Lindqvists og Bergströms (2010) sem sýndu kosti og galla greininga á námserfiðleikum. Þannig geta neikvæðar hliðar fylgt í kjölfar greiningar og réttarins til aðstoðar, og kann greiningin því að leiða til félagslegrar flokkunar og aðgreiningar (Solvang, 2007). Stimplun veldur allajafna neikvæðu áreiti frá umhverfinu og persónulegri vanlíðan, og getur undið alvarlega upp á sig (Crocker, 1999).

Síðari rannsóknarspurningin laut að því hvað hefði stuðlað að jákvæðri námsframvindu nemendanna. Öll ungmennin í viðtalsrannsókninni höfðu náð góðum tókum á truflandi einkennum námserfiðleikanna og með seiglu komist á leiðarenda í framhaldsskólanámi. Það sem flest þeirra telja að hafi helst hjálpað var hvatning og stuðningur foreldra, aðallega mæðra, en nokkur þeirra fengu hann frá kennurum. Þar staðfestist mikilvægi verndandi þátta á borð við stuðning og hvatningu frá fyrirmyndum nemendanna í umhverfinu, sem er talið ein mikilvægasta forsenda þess að seigla verði til (Ungar, 2011) og getur fyrirbyggt vanda þrátt fyrir að áhættuþættir séu til staðar (Masten og Reed, 2005). Upphaf náms í framhaldsskóla markar ákveðin kaflaskil í lífi unglings. Vistfræðikening Bronfenbrenners (1979) getur verið gagnleg til að skilja stöðu ungmenna við upphaf framhaldsskóla. Með því að heimfæra kenninguna á þáttaskilin má sjá að á þeim tíma eru ungmenni hluti af þremur nærkerfum sem mikilvægt er að tengist til að yfirfærsla eigi sér stað (Gerður G. Óskarsdóttir, 2012). Í ljósi þess er brýn nauðsyn að skoða hvaða nám og aðstæður eru í boði fyrir nemendur með námserfiðleika í framhaldsskólum. Niðurstöður rannsókna hafa sýnt að brotthvarf er mikið úr hópi nemenda sem hefja nám á almennri braut (Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen, 2010; Sigrún Harðardóttir, 2014). Því er brýnt að huga betur að þeim hópi og mæta fjölbreyttum þörfum hans. Í þessu sambandi er mjög mikilvægt að hlusta á skilaboð unglinga sem þrátt fyrir allt tókst að ljúka námi, og eru þau dregin fram í þessari grein.

Í nýrri skólustefnu er framhaldsskólabraut sett á laggirnar í stað almennrar brautar fyrir nemendur sem gengur illa í námi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014) og er hún svipuð að uppbyggingu og almenna brautin var. Það er áhyggjuefni ef nemendur í áhættuhópum verða skildir eftir og þeim ekki ætlaður staður við framkvæmd nýrrar skólustefnu sem á að tryggja sveigjanleika innan skóla og efla jafnframt þá hæfni sem nauðsynleg er til að takast á við lífið. Það er alvarlegt mál, því eins og fram hefur komið fela jöfn tækifæri til náms í sér kröfu um að sumir nemendur fái meira en aðrir. Slík forgjöf er því leið til að jafna stöðu þeirra sem lakast standa (Ólafur Páll Jónsson, 2014). Í ljósi þekkingar sem fyrir liggur um langtímaáhrif brotthvarfs úr skóla fyrir samfélagið í heild (Martin o.fl., 2002; McIntosh o.fl., 2008) er mikilvægt að setja forvarnir gegn ótímabundnu brotthvarfi úr námi í forgang í skólustefnunni.

Niðurstöður greinarinnar sýna að stuðningur við nám, skýr og skjót viðurkenning á námsvandnum og aðgerðir sem útrýma stimplun væru til hagsbóta fyrir þennan hóp nemenda. Þetta ættu að vera áherslur í framkvæmd skólustefnunnar sem mörkuð var með lögum um grunn- og framhaldsskóla árið 2008. Hér var vissulega rætt við fáa og ekki hægt að alhæfa um niðurstöður en þessum nemendum tókst að ljúka námi sínu þrátt fyrir mikla námserfiðleika og því er vert að halda reynslu þeirra til haga. Forvarnarstarf þarf m.a. að snúast um virka eftirfylgd og tryggja þá jafnframt einstaklingsmiðuð stuðningsúrræði fyrir nemendur sem miðar seint í námi, foreldrasamstarf og fjölbreyttar námsleiðir í framhaldsskólum. Í ljósi þeirrar heildarsýnar sem reynt var að hafa í heiðri í þessari umfjöllun er rétt að undirstrika að það að tryggja velferð og vellíðan allra nemenda eru jafnmikilvæg markmið fyrir börnin og námsárangurinn. Það leiðarljós ætti að stuðla að velgengni þeirra í lífinu og skyldi hafa í huga í öllu skólustarfi.

Heimildir

Amalía Björnsdóttir, Børkur Hansen og Baldur Kristjánsson. (2010). Tengsl námsárangurs við viðhorf nemenda og foreldra til skólagöngu og við félagslegan bakgrunn. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 60–76. Sótt af <http://fum.is/wp-content/uploads/2011/12/AmaliaB-BorkurH-BaldurK-TengslINamsarangursOgVidh.pdf>

APA – American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5. útgáfa). Washington: APA.

Baginsky, M. (2008). Placing schools at the centre of safeguarding children. Í M. Baginsky (ritstjóri), *Safeguarding children and schools* (bls. 11–21). London: Jessica Kingsley.

Baquedano-López, P., Alexander, R. A. og Hernandez, S. J. (2013). Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37, 149–182. doi: 10.3102/0091732X12459718

Barkley, R. A. (2006). Primary symptoms, diagnostic criteria, prevalence and gender differences. Í R. A. Barkley (ritstjóri), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (bls. 76–121). New York: Guilford.

Bonino, S., Cattellino, E. og Ciairano, S. (2005). *Adolescents and risk: Behaviors, functions and protective factors*. Bologna: Springer.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723–742. doi: 10.1037/0012-1649.22.6.723

Bronfenbrenner, U. og Evans, G. W. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research designs and empirical findings. *Social Development*, 9(1), 115–125. doi: 10.1111/1467-9507.00114

Cicchetti, D. og Garmezy, N. (1993). Milestones in the development of resilience. *Development and Psychopathology*, 5(4), 497–774.

Coppard, Y. (2008). The curriculum and safeguarding. Í M. Baginsky (ritstjóri), *Safeguarding children and schools* (bls. 136–148). London: Jessica Kingsley.

Costley, D. (2000). Collecting the views of young people with moderate learning difficulties. Í A. Lewis og G. Lindsay (ritstjórar), *Researching Children's Perspectives* (bls. 163–172). Open University Press.

Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches*. London: Sage.

Crocker, J. (1999). Social stigma and self-esteem: Situational construction of self-worth. *Journal of Experimental Social Psychology* 35(1), 89–107. doi.org/10.1006/jesp.1998.1369

David, T. (1993). *Child protection and early years teachers: Coping with child abuse*. Buckingham: Open University Press.

Dóra S. Bjarnason. (2010). Gjennom laborinten: Hva er (spesial)pedagogikk i et inkluderende miljø? Í S. M. Reindal og R. S. Hausstätter (ritstjórar), *Spesialpedagogikk og etikk. Kollektivt ansvar og individuelle rettigheter* (bls. 72–86). Ósló: Høyskoleforlaget.

- Elín Thorarensen. (1998). Samstarf heimila og framhaldsskóla: Umfang og viðhorf nemenda, foreldra og kennara. *Uppeldi og menntun*, 7(1), 23–36.
- Elísabet Karlsdóttir og Erla Björg Sigurðardóttir. (2015). *Jaðarstaða foreldra – velferð barna*. Reykjavík: Ritróð RBF.
- Garnezy, N. og Rutter, M. (1983). *Stress, coping and development in children*. New York: McGraw-Hill.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (1993). Hætt í skóla: Nám og aðstæður nemenda sem hætta í skóla eftir tvö ár í framhaldsnámi eða fyrr. *Uppeldi og menntun* 2(1), 53–67.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólástiga. Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Kristinsdóttir. (2005). Hvernig var í skólanum? *Glæður. Fagtímarit Félags íslenskra sérkennara*, 2, 26–32.
- Guðrún Kristinsdóttir. (2014a). Leiðir fram á veg. Í Guðrún Kristinsdóttir (ritstjóri), *Ofbeldi á heimili: Með augum barna* (bls. 233–273). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Kristinsdóttir. (2014b). Ofbeldi á heimili: Leitað til barna og unglinga. Í Guðrún Kristinsdóttir (ritstjóri), *Ofbeldi á heimili: Með augum barna* (bls. 17–59). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hagstofa Íslands. (2016.). Rúmur fjórðungur grunnskólanemenda fær stuðning. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/skolahald-i-grunnskolum-2014-2015/>
- Harris, A. og Goodall, J. (2008). Do parents know they matter? Engaging all parents in learning. *Educational Research*, 50(3), 277–289. doi: 10.1080/00131880802309424
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. Í *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/index.htm>
- Hill, M. (1999). What's the problem? Who can help? The perspectives of children and young people on their well-being and on helping professionals. *Journal of Social Work Practice*, 13(2), 135–145. doi: 10.1080/026505399103368
- Hill, M., Davis, J., Prout, A. og Tisdall, K. (2004). Moving the participation agenda forward. *Children and Society*, 18, 77–96. doi: 10.1002/chi.819
- Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen. (2010). Trú á eigin færni og hvati til náms: Hvers vegna hætta nemendur á almennri námsbraut í Verkmenntaskólanum á Akureyri á meðan aðrir halda áfram? *Uppeldi og menntun*, 19(1–2), 91–112.
- Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans“: *Rannsókn á hegðunarfunda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Isaksson, J., Lindqvist, R. og Bergström, E. (2010). Struggling for recognition and inclusion – parents' and pupils' experiences of special support measures in school. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 5(1), 277–293. doi:10.3402/qhw.v5i1.4646

- James, A., Jenks, C. og Prout, A. (2012). *Theorising childhood* (13. útgáfa). Cambridge: Polity.
- Jeans, C. L. (2014). Children's rights in policy and poverty: An analysis of Iceland, Norway & the UK. *Tímarit félagsráðgjafa*, 1(8), 12–19.
- Jenson, J. M. og Fraser, M. W. (2011). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. Í J. M. Jenson og M. W. Fraser (ritstjórar), *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective* (bls. 5–24). Thousand Oaks: Sage.
- Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide*. California: Sage.
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Martin, E. J., Tobin, T. J. og Sugai, G. M. (2002). Current information on dropout prevention: Ideas from practitioners and the literature. *Preventing School Failure*, 4(1), 10–17. doi: 10.1080/10459880309604423
- Masten, A. S., Best, K. M. og Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contribution from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. doi: 10.1017/S0954579400005812
- Masten, A. S. og Reed, M. J. (2005). Resilience in development. Í C. R. Snyder og S. J. Lopez (ritstjórar), *Handbook of positive psychology* (bls. 74–88). Oxford: Oxford University Press.
- McIntosh, K., Flannery, K., Sugai, G., Braun, D. og Cochrane, K. (2008). Relationships between academics and problem behavior in the transition from middle school to high school. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 10(4), 243–255. doi:10.1177/1098300708318961
- McLaughlin, C. og Clarke, B. (2010). Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence. *Educational & Child Psychology*, 27(1), 91–103. Sótt af http://wellbeingaustralia.com.au/wba/pdfs/ecp27_1/ECP27_1%20McLaughlin%20Clarke.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011. Almennur hluti*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Reykjavík: Höfundur.
- Menntasvið Reykjavíkurborgar. (2008). *Skýrsla starfshóps um sérfræðipjónustu skóla*. Reykjavík: Höfundur.

Miller, D. og Raymond, A. (2008). Safeguarding disabled children. Í M. Baginsky (ritstjóri), *Safeguarding children and schools* (bls. 68–84). London: Jessica Kingsley.

Nanna Þóra Andrésdóttir. (2014). Griðastaður frá ofbeldinu: Líðan unglinga í skóla. Í Guðrún Kristinsdóttir (ritstjóri), *Ofbeldi á heimili: Með augum barna* (bls. 169–189). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Nanna Kristín Christiansen. (2007). Hver á eiginlega að ala börnin upp, foreldrar eða kennarar? *Netla – vefrit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2007/006/index.htm>

OECD. (2015). *OECD skills outlook: Youth, skills and employability*. doi: 10.1787/9789264234178-en

Ólafur Páll Jónsson. (2014). Réttlæti: Stofnanir og verðskuldun. *Hugur. Tímarit um heimspeki*, 26, 154–167.

Raver, C. C. (2004). Placing emotional self-regulation in sociocultural and socioeconomic contexts. *Child Development*, 75(2), 346–353. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00676.x

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331. doi: 10.1111/j.1939-0025.1987.tb03541.x

Rutter, M. (1991). Pathways from childhood to adult life: The role of schooling. *Pastoral Care in Education*, 9(3), 3–10. doi: org/10.1080/02643949109470747

Rutter, M. (2005). Environmentally mediated risks for psychopathology: Research strategies and findings. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 44(1), 3–18. doi: 10.1097/01.chi.0000145374.45992.c9

Sadock, B. J. og Sadock, V. A. (2007). *Kaplan and Sadock's synopsis of psychiatry: Behavioral sciences/Clinical psychiatry* (10. útgáfa). Philadelphia: Lippincott, Williams & Wilkins.

Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15, 107–117. doi: 10.1002/chi.617

Sigrún Harðardóttir. (2005). „*Purfa allir að verða stúdentar?*“: Framhaldsskólinn og nemendur með athyglisbrest með eða án ofvirkni (ADHD) (meistararitgerð við Félagsvísindadeild). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Sigrún Harðardóttir. (2014). *Líðan framhaldsskólanemenda: Um námserfiðleika, áhrifaþætti og ábyrgð samfélags* (doktorsritgerð við Félagsráðgjafardeild). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Sigrún Harðardóttir og Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir. (2011). Einstaklingsmiðað nám í framhaldsskóla: Sérstakur stuðningur við nemendur á almennri braut. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/004.pdf>

Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161–179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Silverman, D. (2010). *Doing Qualitative Research: A practical handbook* (3. útgáfa) London: Sage.
- Snæfríður Dröfn Björgvinsdóttir og Anna-Lind Pétursdóttir. (2014). Erfið hegðun nemenda: Áhrif á líðan kennara. *Uppeldi og menntun*, 23(2), 65–86.
- Solvang, P. (2007). Developing an ambivalence perspective on medical labelling in education: Case dyslexia. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1), 79–94. doi: org/10.1080/09620210701433779
- Sólveig Karvelsdóttir. (2004). Kennsla við erfiðan grunnskóla: Hvað segja kennarar um störf sín og líðan? *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 103–114.
- Stake, R. (1998). *Doing qualitative research: A practical handbook* (3. útgáfa). London: Sage Publications.
- Taylor, S. og Bogdan, R. C. (1998). *Introduction to qualitative research methods* (3. útgáfa). New York: John Wiley & Sons.
- Thomas, G. og Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion* (2. útgáfa). Berkshire: McGraw-Hill Education.
- Tinna Kristbjörg Halldórsdóttir og Sigrún Harðardóttir. (2012). „Þá bara hætti ég, ég hef ekkert aðra leið“: Fjölgreinabraut í Menntaskólanum á Egilsstöðum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/alm/006.pdf>
- Ungar, M. (2008). Putting resilience theory into action: Five principles. Í L. Liebenberg og M. Ungar (ritstjórar), *Resilience in action* (bls. 17–36). Toronto: University of Toronto Press.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing the contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. doi:10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x
- Werner, E. og Smith, R. S. (1982). *Vulnerable but invincible: A longitudinal study of resilient children and youth*. New York: McGraw-Hill.
- Werner, E. og Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. New York: Cornell University Press.
- WHO – World Health Organization. (e.d). *International statistical classification of diseases and related health problems*. Sótt af <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en>

Um höfunda

Sigrún Harðardóttir (sighar@hi.is) er lektor í félagsráðgjöf við Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í uppeldisfræði og félagsráðgjöf við Háskóla Íslands árið 1988, starfsréttindanámi í félagsráðgjöf frá sama skóla árið 1989, námi í náms- og starfsráðgjöf árið 1993, uppeldis- og kennslufræðinámi árið 1994, meistaraprófi í félagsráðgjöf (MSW) árið 2005 og doktorsprófi í félagsráðgjöf árið 2014. Rannsóknarsvið höfundar snúa að brotthvarfi úr framhaldsskólum, sálfélagslegri líðan nemenda og úrræðum innan skóla. Hún er ritstjóri *Tímarits félagsráðgjafa*.

Guðrún Kristinsdóttir (gsturd@hi.is) er prófessor í menntunarfræðum við Háskóla Íslands og Associate Fellow við University of Warwick í Englandi.

Rannsóknir hennar beinast einkum að hag og aðstæðum barna. Bókin *Ofbeldi á heimili: Með augum barna*, sem Guðrún ritstýrði, hlaut Fjöruverðlaunin 2015 og sama ár viðurkenningu Hagþenkis, félags höfunda fræðirita og kennslugagna. Guðrún átti frumkvæði að stofnun Samtaka um rannsóknir í félagsráðgjöf, Ís-Forsa; og einnig að stofnun Rannsóknarstofu í bernsku- og æskulýðsfræðum, BÆR, og situr í stjórn hennar. Guðrún hefur lengi tekið þátt í alþjóðlegu rannsóknarsamstarfi. Hún situr í ritstjórn tímaritsins *Nordic Social Work Research*.

Efnisorð

Framhaldsskóli, námserfiðleikar, sjónarhorn áhættu og seiglu, stuðningur foreldra, stuðningur skóla.

About the authors

Sigrún Harðardóttir (sighar@hi.is) is an assistant professor in the Department of Social Work at the University of Iceland. She completed her BA in Pedagogy and Social Work in 1988, Social Work license in 1989, career and guidance counselling in 1993, teaching degree in 1994, MA in Social Work (MSW) in 2005 and Doctorate in Social Work in 2014, all from the University of Iceland. Her main research is on drop-out in Upper Secondary School, the psychosocial welfare of students and solutions within the school system.

Guðrún Kristinsdóttir (gkristd@hi.is) is a professor in educational studies at the University of Iceland and an Associate Fellow at the University of Warwick in England. Her main research is on conditions and well-being of children. Her latest book, *Violence at home: Children's views and perspectives*, which Kristinsdóttir edited was in 2015 awarded the Fjöruverðlaunin, a women's literature prize, and the book award of Hagthenkir, the Association of Non-fiction and Educational Writers. Kristinsdóttir initiated the establishment of the Icelandic Social Work Research Association and the Centre for Childhood and Youth Studies where she is a board member. Kristinsdóttir participates widely in international research collaboration. She is an editorial board member of the journal *Nordic Social Work Research*.

Key words

Upper secondary School, learning difficulties, risk and resilience, support from parents, support from school.



Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir. (2016).
Námserfiðleikar og velgengni í námi: Um mikilvægi stuðnings.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla
Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/02_ryn_arsrit_2016.pdf