



Ritrynd grein birt 31. desember 2010

Hermína Gunnþórsdóttir

Kennarinn í skóla án aðgreiningar Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning Íslenskra og hollenskra grunnskólakennara

Þessi grein byggir á eigindlegri rannsókn [1], einkum viðtalsgögnum, sem framkvæmd var í fjórum grunnskólum, tveimur á Íslandi og tveimur í Hollandi. Meginmarkmið rannsóknarinnar er að rannsaka, lýsa og túlka hugmyndir og skilning grunnskólakennara í löndunum um kennarann í skóla án aðgreiningar og hvernig ólíkur menningarlegur bakgrunnur og ríkjandi skólafélagshvortveggja lands hefur áhrif á mótun hugmynda þeirra og skilning. Niðurstöður benda til þess að töluverður munur sé á skilningi og hugmyndum kennaranna um skóla án aðgreiningar og að þann mun megi skýra að einhverju leyti með mismunandi skipan menntakerfis og stefnu. Jafnframt benda niðurstöður til þess að margt orki tvímælis varðandi skilning kennara annars vegar og framkvæmd menntastefnu um skóla án aðgreiningar hins vegar sem leiðir meðal annars til þess að starfsfólki skóla reynist erfitt að greina hvaða starfshættir leiða til aðgreiningar og útilokunar nemenda og hverjir ekki.

Höfundur er aðjúntkt við Kennaradeild Háskólans á Akureyri, stundakennari við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og doktorsnemi.

The Teacher in an Inclusive School: Influences on the ideas and understanding of Icelandic and Dutch primary school teachers

This paper reports some of the results of a qualitative study conducted in four primary schools, two in Iceland and two in the Netherlands. The overall aim of the study is to explore, describe and interpret the ideas and understanding of primary school teachers about the teacher in an inclusive school and how a different cultural background and the predominant education policy in each country shapes teachers' ideas and understanding. The findings suggest that there are considerable differences between teachers' ideas and understanding in these countries, and that these differences can be explained by different structures and policies. Additionally, the findings indicate that there are many debatable issues concerning, on the one hand, teachers' ideas and understanding and on the other, the implementation of the inclusive school policy. This in turn means that school staff find it difficult to distinguish between procedures which lead to discrimination and exclusion of students and those who do not.

Inngangur

Á síðustu áratugum hefur menntastefna sem nefnd hefur verið á íslensku skóli án aðgreiningar (e. *inclusive education*) víða fest sig í sessi. Stefnan felur í sér róttækar breytingar á allri umgjörð skólastarfs og menntun kennara (Ainscow, Booth, og Dyson, 2006; Allan, 2008; Menntamálaráðuneytið, 1995). Ferguson (2008) bendir á að töluverður misbrestur er víða á framkvæmd stefnunnar og að efasemdir hafa komið fram um réttmæti hennar.

Samkvæmt lögum um grunnskóla frá 2008 er stefnan um skóla án aðgreiningar opinber menntastefna á Íslandi (*Lög um grunnskóla* nr. 91/2008). Stefnan er bundin í ýmsum alþjóðasamþykktum eins og Salamanca-yfirlýsingunni (Menntamálaráðuneytið, 1995) auk þess sem í stefnuskjölum UNESCO um menntun er að finna umfjöllun um bættu menntun kennara, skipulag skóla, nám og kennslu (sjá t.d. UNESCO, 2000). Leiðarljós þessarar menntastefnu, skóli án aðgreiningar, er vönduð menntun allra, lýðræði og félagslegt réttlæti í skólum. Hugmyndafræðin að baki skólustefnunni byggir á ferlishugsun sem felur í sér nálgun ákveðinna gilda sem taka til allra nemenda og er leiðarstefið að sigrast á hvers konar hindrunum til náms sem fela í sér aðgreiningu, útilokun og slakt námsgengi (Ainscow, Booth og Dyson, 2006).

Þessi menntastefna er mörkuð af þúsaldarmarkmiðum Sameinuðu þjóðanna og hún er yfirlýst menntastefna Evrópusambandsins og fjölmargra annarra ríkja og alþjóðastofnana (Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar, e.d.; Allan, 2008; Allan, Ozga og Smyth, 2009; United Nations, 2006). Hollensk stjórnvöld eru hlynnt stefnunni, samanber undirritun þeirra á Salamanca-yfirlýsingunni. Skólar þar í landi hafa hins vegar talsvert svigrúm um hvort þeir vinna í hennar anda eður ei (Ministerie van Onderwijs, 2006a; Ministerie van Onderwijs, 2006b; Passend onderwijs, 2009).

Eins og að framan greinir hefur framkvæmd stefnunnar um skóla án aðgreiningar mætt nokkurri andstöðu í mörgum löndum þrátt fyrir að almennt ríki sátu um mikilvægi hennar (Allan, 2008; Ferguson, 2008; Jón Torfi Jónasson, 2008; Tetler, 2005). Til að greina sam-eiginlega og ólíka þætti meðal kennara hvað varðar stefnuna skóli án aðgreiningar, hafa tvö lönd, Ísland og Holland, orðið fyrir valinu. Þetta eru lönd með tiltölulega ólík menntakerfi, þrátt fyrir að vera nágrannalönd, og ólíka menningu og sögu. Með þessum hætti er vonast til að finna merki um landsbundna og menningarlega þætti sem hafa mótandi áhrif á hugmyndir kennara og skilning á skóla án aðgreiningar.

Greinin skiptist í fjóra hluta, fyrir utan inngang og lokaorð. Í fyrsta lagi er sagt stuttlega frá menntakerfum Íslands og Hollands, í öðru lagi er samantekt um fræðilegt samhengi rannsóknarinnar, í þriðja lagi er gerð grein fyrir rannsóknaraðferðum og úrvinnslu og í fjórða lagi eru niðurstöður kynntar. Greininni lýkur á umræðu og ályktunum.

Menntakerfi Íslands og Hollands

Íslenska menntakerfið er dæmi um einsleitt menntakerfi. Áherslan er á jafnrétti til náms og kennslu við hæfi, óháð kyni, uppruna, litarhætti, trú, fötlun eða hvers konar sérkennum (*Lög um grunnskóla* nr. 91/2008). Með grunnskólalögum frá 1974 var tónninn gefinn fyrir þá þróun sem síðar hefur átt sér stað, tíu ára grunnskólanám með áherslu á jöfn tækifæri til náms (Eurydice, 2006a; Menntamálaráðuneytið, 2002; Jón Torfi Jónasson, 2008). Á áttunda og níunda áratug 20. aldar jókst sérkennsla innan almennu grunnskólanna jafnt og þétt, meðal annars í kjölfar grunnskólalaga frá árinu 1974 (Jón Torfi Jónasson, 2008). Árið 1996 urðu veigamiklar breytingar á skipulagi til náms þegar sveitarfélögin tóku alfarið við rekstri leik- og grunnskóla í landinu. Sú yfirfærsla hefur orðið til þess að grunnskólar hafa fengið aukið svigrúm til að þróast í ólíkar áttir, meðal annars hvað varð-

ar hugmyndafræði og kennslufræði og þannig hefur dregið úr þeirri einsleitni sem ein-kennt hefur íslenska skóla (Jón Torfi Jónasson, 2008; Rúnar Sigbórsson og Rósa Eggertsdóttir, 2008). Upp úr aldamótunum 2000 verða einnig þær breytingar að eiginlegum sérskólum fækkar og í stað þeirra verða smám saman til sérhæfðar deildir innan grunnskólanna. Ný menntalög fyrir öll skólastig tóku gildi árið 2008 en þar er í fyrsta skipti skjalfest í opinberum gögnum að skólinn sé án aðgreiningar (*Lög um grunnskóla* nr. 91/2008). Þróun síðustu þrjátíu ára hefur verið í átt til skóla án aðgreiningar, miðað við þær kerfisbreytingar sem átt hafa sér stað (Fræðslumiðstöð Reykjavíkur, 2002). Rannsóknir benda hins vegar til þess að kennarar séu ekki sáttir við þá stöðu sem ríkir í dag og telja að það sé komið að mörkum þess að þeir ráði við þá fjölbreytni og misleitni sem einkennir grunnskólanemendur í íslenskum skólum (Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson, 2003; Gretar L. Marinósson, 2007; Dóra S. Bjarnason og Persson, 2007).

Megineinkenni hollenska skólakerfisins er aðgreining. Þar hafa lengi tíðkast sérskólar fyrir börn með hvers konar fötlun og félagslegar- og námslegar hindranir. Þá hafa skólar verið byggðir á trúarlegum og hugmyndafræðilegum sérkennum. Á seinni hluta 20. aldar fjölgaði sérskólum mjög en frá upphafi 21. aldar hafa hollensk stjórnvöld leitast við að draga úr aðgreiningu í skólakerfinu (Ministerie van Onderwijs, 2006b). Ný grunnskólalög í Hollandi sem tóku gildi þann 1. ágúst 1998 ollu straumhvörfum í þessu samhengi (Ministerie van Onderwijs, 2006a). Þau voru kynnt samhliða stefnu stjórnvalda „Weer Samen Naar School“ sem fól í sér að æskilegt væri að börn úr sama hverfi gengju saman í sinn hverfis-skóla (Ministerie van Onderwijs, 2006a; Ministerie van Onderwijs, 2006b). Þessar tvær tegundir skóla héldu hins vegar áfram að vera til og öll sérfræðipækking og þjónusta var bundin við sérskóla og starfsfólk þeirra. Af þeim sökum gekk hægt að þróa slíka þjónustu innan almennra skóla í landinu. Til þess að sporna gegn þessari þróun voru sett lög þann 1. ágúst 2003 sem kallast „bakpokakerfið“ (h. *het rugzak*) en þau fela í sér að börn með sértækar námsþarfir geta sótt um sérstakt fjármagn fyrir „aukinni aðstoð“ sem þau þurfa til þess að geta stundað nám. Foreldrar þeirra hafa síðan val um hvert barnið fer með fjármagnið, hvort það er hluti af skólagjaldi í sérskóla eða almennum grunnskóla. Hugmyndin er í grundvallaratriðum sú að fjármagnið „ferðist“ með barninu en sé ekki bundið við ákveðinn skóla (Eurydice, 2006; Fletcher-Campbell, Pijl, Meijer, Dyson og Parrish, 2003) Bakpokakerfinu var upphaflega ætlað að draga úr aðgreiningu en nýlegar rannsóknir sýna að kerfið hefur snúist upp í andstæðu sína með aukinni aðgreiningu og gríðarlegri aukningu á sálfræðilegum og læknisfræðilegum greiningum nemenda (Pijl og Veneman, 2005; Spies, 2007). Áætlað er að nýjar stefnubreytingar muni taka gildi árið 2011 með nýrri lagasetningu um „*passend onderwijs*“ (*viðeigandi menntun*). Þessi stefna felur í sér að skólanefndir verða ábyrgar fyrir að útvega nemendum viðeigandi tækifæri til menntunar, þar sem námstilboð þarf ekki endilega að vera í heimaskóla nemandans. Markmið þessarar lagasetningar er að forða nemendum frá því að vera vísað í sérskóla með því að bjóða viðeigandi aðstoð eins fljótt og auðið er (Eurydice, 2007).

Fræðilegt samhengi rannsókna

Menntun og stefnan um skóla án aðgreiningar

Á síðustu áratugum hefur verið lögð áhersla á að jafna rétt allra barna til náms og stuðla að auknum gæðum menntunar á öllum sviðum. Vendipunktur hvað þetta varðar er meðal annars Salamanca-yfirlýsingin sem er byggð á sameiginlegri yfirlýsingu 92 ríkisstjórna og 25 alþjóðlegra samtaka á *World Conference on Special Needs Education* í borginni Salamanca á Spáni 1994 (Menntamálaráðuneytið, 1995). Ísland og Holland hafa bæði undirritað yfirlýsinguna en hún er staðfesting áður nefndra aðila til að vinna í átt að menntun fyrir alla (e. *Education for All*, EFA) sem og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir.

Markmið Salamanca-yfirlýsingarinnar felur ekki eingöngu í sér þá sýn að sérhver einstaklingur eigi rétt á námi við hæfi heldur er gert ráð fyrir því að til þess að það geti átt sér stað þurfi að fara fram ákveðnar umbætur á skólakerfinu. Þessar umbætur kalla á víðtækar breytingar í stefnumörkun, markmiðssetningum og framkvæmd. Þessar breytingar felast ekki síst í þeirri viðleitni að bjóða öllum börn velkomin í almenna skóla en ekki bara *sum*. Eins og lesa má í kaflanum um menntakerfi Íslands og Hollands, varð sams konar þróun í báðum löndum þegar almennir skólar urðu skyldugir samkvæmt lögum að opna dyr sínar fyrir börnum með sérstakar námsþarfir eða fötlun. Mikil aukning varð í sálfræðilegum og læknisfræðilegum greiningum á nemendum og sérkennsla jókst sem svar við því að annast þessa „nýju gerð“ nemenda. Þetta gerðist á Íslandi á níunda og tíunda áratug síðustu aldar, meðal annars vegna áhrifa laga um grunnskóla frá 1974 (Jón Torfi Jónasson, 2008). Í Hollandi hófst þetta ferli í kjölfar nýrra laga frá 1. ágúst 1998 (Eurydice, 2007; Ministerie van Onderwijs, 2006a; Ministerie van Onderwijs, 2006b;).

Fjölgun greininga og sérkennsluúrræða hefur beina tengingu við *læknisfræðilega sýn* á menntun sem útskýrð hefur verið með þeim hætti að of mikil áhersla sé á „hið sérstaka“ og vandamál nemandans, sem leiðir til verklags í skólum, sem má lýsa á eftirfarandi hátt:

Börn eru dregin í dilka með nútímalegum aðferðum klínískrar greiningar og síðan fundin „úrlausn“ eða meðferð til að útrýma eða a.m.k. draga eins og kostur er úr „öðruvísileika“ einstaklinga, enda kostnaðarsamt ef á að uppfylla lagaákvæði um að hver og einn skuli fá kennslu og uppeldi við hæfi á forsendum sérstöðu sinnar (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2001, bls. 13).

Með slíkum vinnubrögðum er ýtt undir þá tvíhyggju sem er til staðar í skólakerfinu gagnvart nemendum og kristallast í þeirri sýn að meirihlutinn sé álitinn heilbrigður eða heill. Síðan séu aðrir sem eru það ekki og þeir eru ófullkomnir. Á þennan hátt lítur skólinn á menntun þeirra sem eru „færir“ sem venjulega en menntun þeirra sem eru fatlaðir sem „eitthvað annað“ sem meðhöndla á með öðrum hætti (Christensen, 1996). Viðbrögð sem þessi gefa til kynna brotalöm í kerfinu en bent hefur verið á að núverandi kerfi virðist ekki virka sem skyldi. Þar að auki virðist það ekki þjóna þeim börnum sem það ætti að þjóna (Gretar L. Marinósson, 2007; Rizvi og Lingard 1996).

Andstætt sjónarmið eru svokölluð *félagsleg líkön* (e. *social models*) (Dóra S. Bjarnason, 2010; Dóra S. Bjarnason og Persson, 2007) sem eiga rætur sínar í fötlunarfræðum. Áherslan er ekki á það sem hrjáir einstaklinga, heldur er „vandamálið“ skilgreint sem þær hindranir sem skapast hafa í umhverfinu og gera einstaklinginn fatlaðan. Þessar hindranir geta verið af ólíkum gerðum og átt sér ólíkan uppruna, t.d. félagslegar hindranir eins og neikvæð viðhorf og fordómar (Dóra S. Bjarnason, 2004; Rannveig Traustadóttir, 2003). Í menntunarlegu tilliti eru áherslur innan félagslegra líkana á að hver einstaklingur sé einstakur og margbreytileiki því hið hefðbundna viðmið fremur en að áherslan sé á fast norm sem skilgreiningarviðmið. Þetta sjónarmið hefur verið helsti drifkrafturinn á bak við hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar.

Áætlun UNESCO, *Education for All* (UNESCO, 2000), Salamanca-yfirlýsingin sem og aðrar alþjóðlegar samþykktir líkt og Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, *Barnasáttmálinn* (United Nations, 1989) og Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fólks með fötlun (United Nations, 2006), hafa hin síðari ár haft mótandi áhrif á stefnumörkun menntamála, námskrár og lagasetningar í hinum vestræna heimi. Þannig er stefnan um skóla án aðgreiningar opinber stefna í íslenskum skólum. Í Hollandi hefur inntak stefnunnar haft meðal annars áhrif á aðgengi nemenda með sérþarfir að almennum skólum. Þrátt fyrir þau skref sem tekin hafa verið í átt til skóla án aðgreiningar, eins og endurskoðun laga og námskráa, hefur framkvæmd stefnunnar og raunverulegar breytingar innan

skólans átt erfitt uppdráttar, bæði á Íslandi og í Hollandi (Bartolo og Lous, 2005; Dóra S. Bjarnason, 2010; Dóra S. Bjarnason og Persson, 2007; Gretar L. Marinósson, 2002).

Bent hefur verið á að vegna þess hve margar, og að sumu leyti ósamhljóða skilgreiningar, eru uppi um stefnuna um skóla án aðgreiningar sé framkvæmd stefnunnar víða óljós. Þetta er áberandi þegar rýnt er í stefnuna í hinum ýmsu löndum þar sem lagasetningar, saga og menning hafa tvímælalaust mikil áhrifa á alla framvindu (Gretar L. Marinósson, Ohne og Tetler, 2007). Breski fræðimaðurinn Ainscow (2005) hefur bent á að í Englandi hefur skólafólk ólíkar hugmyndir um hvað skóli án aðgreiningar þýðir í raun og veru. Í starfi sínu, með enskum skólaumdæmum (e. *Local Educational Authorities*), hefur hann meðal annars fengist við að þróa skilgreiningar á skóla án aðgreiningar, ásamt starfsfólki skólanna. Í ljós hefur komið að þær skilgreiningar eru harla ólíkar vegna margbreytilegra aðstæðna, menningar og sögu innan hvers umdæmis. Það er því ekki aðeins milli landa sem ólíkar skilgreiningar verða til, heldur einnig innan hvers lands (Ainscow, 2005; Ferguson, 2008). Þessi staðreynd er skiljanleg í ljósi þess að stefnan um skóla án aðgreiningar hefur þróast sem einhvers konar yfirhugtak. Þetta hugtak felur í sér æskileg markmið og nálgun samkvæmt skilningi UNESCO og annarra alþjóðlegra samtaka í þeirri viðleitni að útrýma félagslegri útilokun og tryggja grundvallar mannréttindi í menntun einstaklinga. Það er hins vegar undir stjórnvöldum hvers ríkis komið að túlka og síðan hrinda í framkvæmd áður nefndum alþjóðlegum samþykktum. Það er einmitt á þessu stigi, framkvæmdastiginu sem hlutirnir verða flóknir þar sem stefnan um skóla án aðgreiningar getur haft skírskotanir í ýmsa áttir eins og Clark, Dyson og Millward (1995) hafa réttilega bent á. Að þeirra mati getur stefnan um skóla án aðgreiningar haft skírskotun til sex þátta. Þessir þættir eru:

1. Stefnumótun. Í því felst stefnumótun á landsvísu sem og staðbundin og samband stefnu og framkvæmdar innan skóla og bekkjar.
2. Stofnunin. Hér er átt við einkenni skóla sem vinna í anda stefnunnar um skóla án aðgreiningar.
3. Kennarar og kennaramenntun. Spyrja þarf/kanna þarf hvað einkennir kennara sem geta brugðist við fjölbreytni innan skólastofunnar.
4. Bjargir. Hér er átt við það hvernig bjargir eru nýttar til að stuðla að skóla án aðgreiningar.
5. Uppeldisfræði og námskrá. Hvað velja skólar að kenna og hvernig?
6. Gildi. Heimspekileg afstaða gagnvart mannréttindum, mismunun og samspil þessara þátta við notkun tungumálsins.

Í þessari rannsókn eru *kennarar* í brennidepli en aðrir samverkandi þættir, eins og áhrif ofangreindra þátta á störf kennara eru skoðuð samhliða. Hin síðari ár hafa rannsakendur beint sjónum sínum að hlutverki kennara við framkvæmd stefnunnar um skóla án aðgreiningar og þeim hindrunum sem virðast vera í veginum fyrir árangursríkri framkvæmd hennar (Avramidis, Bayliss og Burden, 2000; Bartolo og Lous, 2005; Bunch, Lupart og Brown, 1997; Gartner og Libsky, 1987; Gretar L. Marinósson, 2002; Gretar L. Marinósson, Ohne og Tetler, 2007). Miller og Hodges (2005), sem meðal annars hafa rannsakað stöðu sjónskertra og blindra í breska skólakerfinu, hafa bent á að of lítill gaumur hafi verið gefinn að kennslufræði og eiginlegu námi. Þau hafa einnig bent á mikilvægi þess að kennarar fái viðeigandi upplýsingar um ákveðnar skerðingar og afleiðingar þeirra fyrir nemandann, til dæmis hvernig þær geta hugsanlega hindrað nám nemandans. Slíkt getur valdið óöryggi meðal kennara og komið niður á gæðum kennslu auk þess sem það hefur mótandi áhrif á viðhorf kennara til ríkjandi menntastefnu (Avramidis, o.fl., 2000; Avramidis og Norwich, 2002; Gretar L. Marinósson, 2002; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006).

Viðhorf kennara til stefnunnar um skóla án aðgreiningar

Viðhorf er flókið hugtak ekki síst vegna þess hversu nátengt það er okkar persónulega sjálfi, skilningi okkar á heiminum og þeim aðstæðum sem við búum í (Bunch o.fl., 1997). Rannsóknir hafa sýnt að skoðanir og viðhorf kennara gegna lykilhlutverki við framkvæmd stefnunnar um skóla án aðgreiningar (Avramidis og Norwich, 2002). Viðamikil kanadísk rannsókn sem gerð var á meðal 1492 almennra bekkjarkennara, stjórnenda, sérkennara og kennaranema á því hvort nemendur með fötlun ættu heima í almennum bekkjarstofum, sýndi að viðhorf þeirra skiptist í tvö afgerandi þemu (Bunch o.fl., 1997). Annar hópurinn lýsti yfir *áhyggjum* varðandi vinnuálag og áhrif á hinn almenna bekkjarkennara, hæfni þess starfsfólks sem veitir stuðning inni í bekkjum sem og skort á stuðningi frá stjórnendum. Hinn hópurinn hafði *jákvætt viðhorf* til stefnunnar um skóla án aðgreiningar sem og getu kennara til að takast á við kennslu í slíku umhverfi.

Í umræddri rannsókn var viðhorf túlkað út frá kenningu Kerlingers (Bunch o.fl., 1997) sem gerir ráð fyrir tvenns konar alhæfingum um viðhorf og nota má til að útskýra flókna, félagslega hugsun. Annars vegar er um að ræða *fastheldni* (e. *traditionalism*) sem felur í sér samsafn skoðana um menntun þar sem áhersla er á raunverulegan sannleika og reglur, hina vitsmunalegu hlið og mælikvarða á menntun, námsgreinar, trúarleg og siðferðileg gildi, hefðir, aga og val kennarans og undirbúning fyrir frekara nám. Seinna viðmiðið er *framfarir* (e. *progressivism*) sem felur í sér samsafn skoðana um menntun sem einkennast af áherslu á þarfir og áhuga barnsins, frelsi barnsins og kennarans, frjálsslyndi, mikilvægi lífsreynslu í menntun, gæði kennara og nemenda, lýðræðislegan þegnskap, líkamlegan, tilfinningalegan og félagslegan þroska; það er heildræn sýn á menntun barnsins (Bunch o.fl., 1997).

Í áðurnefndri kanadískri rannsókn er niðurstaðan í stórum dráttum sú að viðhorf viðmælenda eru frekar í takt við það sem Kerlinger flokkar sem fastheldni en framfarir. Til þess að greina enn frekar undirliggjandi ástæður fyrir ólíkum viðhorfum og hvað það er sem veldur andstöðu eða samþykki við ríkjandi menntastefnu hafa verið gerðar nokkrar rannsóknir (sjá t.d. Avramidis og Norwich, 2002; Elhoweris og Alsheikh, 2006). Í rannsókn Avramidis og Norwich (2002) sem er greining á rannsóknnum er varða viðhorf til blöndunar (e. *integration*) og skóla án aðgreiningar (e. *inclusion*) og gerðar voru á árunum 1980–2000 kemur fram að engin ein skýring sé haldbær til að útskýra viðhorf kennara. Þeir benda hins vegar á að viðhorf kennara sé þeim mun jákvæðara ef þeir hafa fengið viðeigandi fræðslu, upplýsingar og stuðning frá stjórnendum. Niðurstöður þessara rannsókna eru meðal annars þær að varhugavert sé að alhæfa um viðhorf kennara og stjórnenda þar sem menntakerfi og aðstæður eru afar ólíkar milli landa. Þess vegna sé mikilvægt að rannsóknir séu gerðar í hverju landi fyrir sig þar sem tekið er mið af staðbundnum aðstæðum og menningu.

Rannsóknaraðferðir og úrvinnsla

Þessi rannsókn er byggð á eigindlegum rannsóknaraðferðum (e. *qualitative research method*) sem fela meðal annars í sér aðferðir byggðar á túlkun (e. *interpretive*) fyrirbæra í sínu náttúrulega umhverfi (Denzin og Lincoln, 2000; Robson, 2002; Silverman 2000). Meginástæðan fyrir vali höfundar á eigindlegum aðferðum felst í eðli þeirra og möguleika til að túlka þemu sem fram koma við greiningu gagnanna. Með þessari aðferð hefur rannsakandinn möguleika á að útskýra og túlka djúpan félagslegan skilning á tilgreindum viðfangsefnum.

Rannsóknin er gerð meðal kennara og skólastjóra innan tiltekinna stofnana á Íslandi og í Hollandi. Af þeim sökum er stuðst við sjónarhorn *etnógrafíu* (e. *ethnographical research*) en þetta rannsóknarsjónarhorn á uppruna sinn innan mannfræðinnar og felur í sér „ítarlegar athuganir rannsakandans sjálfs á einkennum tiltekinna menningar og þeim mynstr-

um sem í þeim felast“ [2] (Gall, Borg og Gall, 1996). Eitt meginéinkenna þess konar aðferða er áherslan á hóp fólks sem tilheyrir sömu menningu. Með því að líta á hvern einstakling sem „texta“ (e. *document*) má öðlast frekari vitneskju um viðkomandi menningu í víðara samhengi. Annað mikilvægt einkenni er áherslan á *innbyrðis sýn* (e. *emic*) einstaklinga innan tiltekinnar menningar, það er sjónarhorn þátttakenda og hvernig þeir skilgreina eigin upplifun og reynslu innan tiltekinnar menningar (Gall, Borg og Gall, 1996).

Vettvangur rannsóknarinnar er í tveimur löndum, því er stuðst við *þvermenningarlegar rannsóknir* (e. *cross-cultural studies*) (Barton og Armstrong, 2001) og *samanburðarrannsóknir* (e. *comparative studies*). Megináherslan er hins vegar á *samspil innri og ytri þátta kerfis og samfélags* og hvernig það samspil mótar hugmyndir og skilning kennara um skóla án aðgreiningar.

Gagnasöfnun var þrjúþætt:

1. *Viðtöl og dagbók*. Tekin voru hálfopin viðtöl við kennara og skólastjórnendur (um 30–40 mínútur hvert viðtal). Viðmælendur í rannsókninni starfa í fjórum grunnskólum, tveimur á Íslandi og tveimur í Hollandi. Rætt var við átta almenna bekkjarkennara í þéttbýli, fjóra í hvoru landi (fjórar íslenskar konur og þrjár hollenskar konur og einn hollenskan karl) og fjóra skólastjóra, tvo í hvoru landi (konu og karl í hvoru landi). Kennararnir voru allir umsjónarkennarar 11–12 ára nemenda þegar viðtölin áttu sér stað. Tilgangur viðtala við skólastjóra var að fá upplýsingar um faglegar áherslur og innra starf skólanna. Í kjölfar viðtalanna fylltu kennararnir út eins konar **dagbók** (e. *teaching-log*) varðandi 1–2 nemendur með sérstakar námsparfir og/eða fötlun í eina kennsluviku í þeim tilgangi að fá innsýn í kennsluaðferðir og fyrirkomulag kennslu barna með sértækar námsparfir og/eða fötlun. Þegar kennararnir höfðu fyllt dagbækurnar út voru aftur tekin viðtöl við þá sem voru að jafnaði um 30 mínútur að lengd en þar var dagbókin sérstaklega rædd. Viðtölin voru tekin upp og afrituð jafnöldum.

Viðtölin fóru fram á tímabilinu febrúar til september 2007. Forrannsókn (e. *pilot study*) var gerð í einum grunnskóla á Íslandi í febrúar 2007 þar sem viðtöl voru tekin við sex kennara og sex nemendur í þeim tilgangi að skerpa viðtalsspurningarnar og undirbúa endanlegan viðtalsramma og dagbók. Reynsluviðtal var síðan tekið við einn íslenskan kennara í apríl 2007 áður en viðtöl voru tekin við kennarana átta. Þessi gögn voru jafnframt notuð til hliðsjónar við greininguna.

2. *Greining alþjóðlegra lands- og staðbundinna gagna*. Stór hluti gagnasöfnunar fólst í að greina framantalin gögn svo sem lög, reglur, skólanámskrár, skýrslur um viðkomandi skólakerfi og skóla í hvoru landi fyrir sig og setja þau í alþjóðlegt samhengi. Hér var sérstaklega leitast eftir að skoða samhljóm og mótsagnir milli skjala, opinberrar stefnu eins og hún birtist í skjölunum og skoðana og vinnubragða þeirra kennara sem rætt var við.
3. *Ráðstefnur*. Til þess að fylgja því eftir sem var efst á baugi, sótti höfundur ráðstefnur í þeim tilgangi að greina áherslur og þróun menntamála í viðkomandi löndum og setja þær breytingar í alþjóðlegt samhengi.

Þó svo að gögnum hafi verið safnað í tveimur löndum, er rannsóknin ekki dæmigerð samanburðarrannsókn eins og fram hefur komið. Meginþungi í greiningu gagnanna er á íslensku gögnin en þau hollensku eru nýtt sem nokkurs konar spegill á þau íslensku: Hvað er líkt, hvað er ólíkt og hvernig nýtist þessi samanburður til þess að mynda þemu? Þessi aðferð er talin henta vel til þess að varpa ljósi á hulin einkenni staðbundinnar

menningar sem koma ekki í ljós nema í samanburði við ólík en þó sambærileg gögn (Barton og Armstrong, 2001; Robson, 2002).

Niðurstöður

Í þessari grein hefur sú aðferð verið valin að beina sjónum að þremur þemum úr niðurstöðum rannsóknarinnar: *ferlið frá útilokun nemenda til skóla án aðgreiningar, fyrri reynsla kennaranna af margbreytileika og viðhorf, hlutverk menningar og menntastefnu.*

Ferlið frá útilokun nemenda til skóla án aðgreiningar

Eins og fram hefur komið hefur þróunin í átt til skóla án aðgreiningar orðið með ólíkum hætti í löndunum tveimur. Þessa sér glögglega stað í rannsóknargögnum. Hollensku kennararnir eru óruggir varðandi hversu viðeigandi skóli án aðgreiningar sé, þar sem þeir sjá ekki að nauðsynleg skref verði stigin í nánustu framtíð til að tryggja viðeigandi aðstæður fyrir skóla án aðgreiningar. Í þessu samhengi minnst þeir á að þörf sé á fleira starfsfólki í kennslustofum til viðbótar við sveigjanlegar aðstæður. Fyrirkomulag á viðbót-
arstuðningi við nemendur er álitnið hindrun í vegi starfshátta í anda skóla án aðgreiningar, t.d. þegar stuðningur er skipulagður af aðilum utan skólans sem tekur lítið eða ekkert tillit til heildaraðstæðna innan kennslustofu.

Íslensku kennararnir (sumir viðmælenda voru starfandi í kringum 1980) hófu hins vegar aðlögunarferlið án þess að vita hvað framtíðin bæri í skauti sér. Ferlið hefur tekið meira en þrjátíu ár og á Íslandi er almennt talið að íslenskir skólar séu án aðgreiningar. Þrjátíu árum síðar fullyrða hins vegar íslensku kennararnir að þeir hafi ekki fengið nægilegan stuðning til að framkvæma það sem þeim er ætlað að gera samkvæmt lögum og námskrám sem kveða á um menntun án aðgreiningar (Menntamálaráðuneytið, 2006; *Lög um grunnskóla nr. 91/2008*).

Íslensku gögnin endurspeglar ljóslega þróunina hvað varðar hina samfélagslegu ábyrgð sem felst í menntastefnunni og á rætur sínar í almennum mannréttindum og breyttri sýn á hlutverk og réttindi minnihlutahópa, til dæmis fatlaðra einstaklinga. Íslensku kennararnir eru mjög meðvitaðir um rétt nemenda til jafns við aðra, eins og réttinn til að ganga í sinn heimaskóla og vera samvistum við jafnaldra sína. Þeir telja sumir að aðgreinandi úrræði eins og sérskólar séu nánast brot á mannréttindum. Þessi sjónarmið koma ekki fram hjá hollensku kennurunum. Þeirra hugmyndir enduróma það skólakerfi sem þeir hafa búið við og einkennist af aðgreindum sérúrræðum fyrir ákveðna nemendur. Þeir álíta að það sé ekki sjálfgefið að öll börn geti stundað nám í sínum heimaskóla. Séu frávik barnsins þess eðlis að þau stangist á við bjargir hins almenna grunnskóla, þá sé barninu betur borgið í sérskóla.

Fyrri reynsla kennaranna af margbreytileika og viðhorf

Í rannsókninni kemur fram að fyrri reynsla af hvers kyns margbreytileika birtist í jákvæðara viðhorfi viðmælenda til skóla án aðgreiningar. Þetta á við um kennara í báðum löndum. Þetta er einnig vel þekktur þáttur í öðrum rannsóknum (Elhoweris og Alsheikh, 2006). Athyglisvert er hins vegar að þessi reynsla kennara er ekki tengd kennaranámi þeirra, heldur kringumstæðum sem hafa lítið með kennaramenntun að gera. Reynsla þeirra er sprottin af alls kyns athöfnum sem þeir taka þátt í, í frítíma sínum; af samskiptum sínum við fjölskyldur þar sem er fólk með fötlun; í gegnum uppeldi þeirra og vegna áhrifa samstarfsfólks. Hvað varðar íslensku kennarana, eru þetta ef til vill vonbrigði, í ljósi þess hve skýr menntastefnan hefur verið með tilliti til aðlögunar og síðar skóla án aðgreiningar síðustu þrjátíu árin. Það má heita undarlegt ef viðhorf kennara þróast aukin heldur ekki innan skólans, til dæmis með hugmyndafræðilegum áherslum stjórnenda en íslensku kennararnir fullyrða að málefni sem varða hugmyndafræðilegan grunn skóla án aðgreiningar séu sjaldan til umræðu innan skólans. Fáir kennarar séu nægilega kunnugir hug-

myndum um skóla án aðgreiningar og þeir sem eitthvað þekki til hafi þekkingu sína meðal annars frá starfsfélögum sem leggja stund á frekara nám eða þeir hafi heyrt um þær á námskeiðum eða fyrirlestrum.

Í tilviki Hollands voru kennarar almennt betur upplýstir en samlandar þeirra á Íslandi enda höfðu stjórnendur valið þá leið að upplýsa alla kennara um stefnuna um skóla án aðgreiningar, meðal annars með ráðstefnuhaldi, námskeiðum og stuttum fyrirlestrum. Skólastjórnendur litu á þetta sem nauðsynlega aðgerð og grundvöll að frekari vinnu kennara. Kennararnir töluðu einnig um þetta sem mikilvægt atriði sem hjálpaði þeim að gera sér grein fyrir eigin viðhorfum og væntingum.

Annað form reynslu sem skilar sér í jákvæðu viðhorfi gagnvart margbreytileika er sú reynsla sem kennarar afla sér með kennslu nemenda með margvíslegar þarfir. Þetta á við um kennara í báðum löndum. Dæmi um þemu í ummælum þeirra eru: Þeir skýra allir frá raunverulegum framförum nemenda, bæði í náms- og félagslegum athöfnum. Hollensku kennararnir minnst á að nemendur þeirra myndu varla ná sömu framförum ef þeir væru í sérskólum þar sem þeir fengju minni örvun þar. Þeir minnst á hversu auðveldara annað árið (sem nemandinn var í kennslustofunni) hafi verið og hve mikilvægt sé að fá tækifæri til að vinna með sömu nemendum lengur en í eitt ár. Með þeim hætti geta þeir lært af mistökum sínum og þróað betur þær aðferðir sem reynst hafa vel. Kennarar tjá sig einlæglega um að það sé erfiðara og meira krefjandi að hafa nemendur með margvíslegar þarfir í almennum bekkjum en þeir telja að sú reynsla geri þá að betri kennurum fyrir öll börn.

Hollensku kennararnir tala um hvernig viðhorf foreldra breytist í samræmi við hversu lengi nemendur með sérþarfir eða fötlun hafa verið í bekkjum, á þann veg að þeir hafi minni áhyggjur af því að nemendur sem þurfa viðbótaraðstoð séu í stofunni á kostnað menntunar annarra nemenda. Þetta nefna íslensku kennararnir ekki en ástæðan er hugsanlega sú hversu algengt er að nemendur sem þurfa viðbótaraðstoð séu í almennum bekkjum. Íslenskir foreldrar líta ef til vill á þetta sem norm fremur en undantekningu.

Hlutverk menningar og menntastefnu

Áhrif menningar og menntastefnu á kennara eru áberandi en á ólíkan hátt. Hollensku kennararnir minnst oftast á að þeir hafi valið sér starfsvettvang í samræmi við menntun „venjulega barnsins“ en ekki þess sem er með sérþarfir eða fötlun. Því sé það ekki sjálf-sagt að þeir geti kennt nemendum með margvíslegar þarfir. Íslensku kennararnir minnst ekki á þetta atriði. Þeir telja að þeir geti í reynd kennt „alls kyns börnum“, vandamálið er ekki að börnin séu haldin „þessu“ eða „hinu“ heldur hvernig ytra umhverfið, svo sem stuðningur er skipulagður. Hollensku gögnin gefa til kynna hvernig hið aðgreinda kerfi gerir kennaranum auðveldara fyrir með að viðhalda ákveðinni fjarlægð milli „venjulega barnsins“ og þess sem ekki er álitid venjulegt. Kennarinn er ekki ábyrgur fyrir námi nemenda með sérþarfir og vinna sérkennarans er gerð að forsendu fyrir veru þeirra nemenda í kennslustofunni.

Íslensku gögnin endurspeglar sýn á margvísleg markmið menntunar sem er í samræmi við þróunin er varð í kjölfar laga um grunnskóla frá 1974 og jöfnunar- og aðlögunarferlið (e. *normalization and integration process*) á Íslandi og á Norðurlöndum (Dóra S. Bjarnason, 1991). Kennarar vitna mikið um framfarir nemenda sinna, til dæmis hvað varðar að læra og fylgja reglum, hegða sér með tilteknum hætti, verða sjálfstæðir og fleira. Þeir tala minna um framfarir í bóklegu námi og leggja í raun áherslu á mikilvægi hagnýtrar og félagslegrar menntunar. Íslensku kennararnir tjá þá skoðun sína að margir nemenda þeirra verði aldrei færir um að ná þeim stöðlum sem settir eru fram í aðalnámskrá og það sé ekkert óvenjulegt við það, þar sem að börn séu í skóla til að læra ólíka hluti.

Hollensku kennurunum er meira umhugað um staðla og viðmið fyrir allan bekkinn. Ef nemandi er undir meðaltali samkvæmt mælingum, gera kennararnir allt sem þeir geta til að toga nemandann upp: „Við verðum að halda í við staðalinn þar sem að eftirlitið getur átt sér stað hvenær sem er,“ segja hollensku kennararnir. Íslensku kennararnir eru rólegri gagnvart þessu þar sem samsetning nemenda þeirra er fjölbreytt og það er viðteknara að vera undir meðaltali „ef til er einhver normallína“. Það er því óraunhæft að toga barnið í átt að norminu en í stað þess er barninu mætt undir línunni. Íslensku kennararnir þurfa ekki að gangast undir ytra eftirlit með sama hætti og þeir hollensku en samræmd próf á landsvísu í 4., 7. og 10. bekk hafa þó lengi verið notuð sem viðmið fyrir árangur á Íslandi.

Umræða og ályktanir

Samanburður á skólakerfunum tveimur og kennurunum er áhugaverður þar sem margt er líkt með þeim breytingum sem urðu á Íslandi á níunda áratug síðustu aldar og því sem nýverið hefur átt sér stað í hollenskum skólum og lýtur að hugmyndum um blöndun.

Nýlegar breytingar í hollenska kerfinu gefa til kynna að áherslur byggðar á læknisfræðilega líkaninu um fötlun séu ráðandi. Samkvæmt hugmyndinni um *Passend Onderwijs*, eða viðeigandi menntun, munu hollenskir grunnskólar ekki lengur geta neitað börnum um skólavist en þeir geta stungið upp á öðrum skóla sem kann að henta þeim betur að þeirra mati (Passend Onderwijs, 2009). Gagnrýnendur benda á að ekki verði nægur þrýstingur á almenna skóla að bjóða öllum nemendum námsaðstæður við hæfi og réttilega megi segja að stefnan um skóla án aðgreiningar hafi ekki enn komist á og ferlið frá aðlögun til skóla án aðgreiningar hafi heldur ekki átt sér stað (Schuman, 2007).

Á Íslandi er ferlið frá aðlögun til skóla án aðgreiningar meira afgerandi en í Hollandi. Slíkt má sjá í lögum um grunnskóla og í aðalnámskrá (*Lög um grunnskóla* nr. 91/2008; Menntamálaráðuneytið, 2006). Í lögnum er skýrt tekið fram að nemendur eigi rétt á að fá námsþarfir sínar uppfylltar í almennum skóla án aðgreiningar og án tillits til líkamlegrar eða andlegrar getu (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Við síðustu aldamót fækkaði sérskólum samkvæmt opinberri menntastefnu en í staðinn voru sérdeildir stofnaðar innan sumra almennra grunnskóla. Fyrirkomulag deildanna er mismunandi eftir skólum. Nemendur kunna að eyða mestum tíma sínum innan deildanna, einungis fáeinum klukkustundum á viku eða þeir fylgja að öllu leyti sínum bekk og fá einungis stuðning frá sérdeildinni. Þetta kann að hljóma sem mótsagnakennd þróun og ein birtingarmynd útilokunar, sem hún vissulega getur orðið, ef lítil eða engin samvinna er til staðar milli sérdeilda og bekkjarkennara.

Þrátt fyrir talsverðan mun í tíma virðast bæði löndin hafa útfært svipaða nálgun varðandi menntun án aðgreiningar með töluvert meiri áherslu á læknisfræðilega líkanið en hið félagslega, eins og aukning í greiningum og sérfræðipjónustu gefur til kynna.

Í báðum löndum hafa skólar þó greinilega opnað dyr sínar fyrir ólíkum nemendum og ummæli kennara einkennast af vilja til að mæta margvíslegum þörfum nemenda. Þeir leggja sig sífellt fram um að leita eftir efni, kennsluaðferðum, leiðum og öðru sem best þjónar nemendum þeirra. En á sama tíma má greina mótsögn, bæði í sjónarmiðum þeirra og vinnu sem einkennist af sýn þeirra á nemendur sem er bundin hugmyndinni um hinn „venjulega nemanda“. Slíkur nemandi getur fylgt markmiðum aðalnámskrár án viðbótarstuðnings og hann glímir ekki við nein vandamál. Það er frávikið frá norminu sem skapar hinn sérstaka nemanda sem er álitinn hafa margvísleg vandamál. Læknisfræðilega líkanið, í formi nýrra og nútímalegri aðferða, virðist svífa um í báðum kerfum og hafa áhrif á kennsluvenjur sem stundum skírskota meira til útilokunar en aðlögunar.

Ferlið frá útilokun til skóla án aðgreiningar hefur vissulega breytt menntaumhverfinu á Íslandi, í Hollandi og fleiri löndum. Þetta ferli á sér tvær hliðar og með tímanum hafa verið tekin skref bæði fram á við og aftur á bak sem endurspeglar ákveðna tvíhyggju í viðhorfi til nemenda. Þetta sjónarmið er enn mjög sterkt og stjórnar í reynd starfsháttum í skólum. Þetta er barátta en kennarar tala um rétt hvers barns til menntunar sem miðast við hæfileika þess og fullyrða að starf þeirra sé að tryggja að slíkt gerist. Á hinn bóginn fléttast kennslustíll og viðhorf kennara saman við hefðbundna sýn á menntun, stöðluð norm og hinn venjulega nemanda (Tetler, 2005).

Þessar niðurstöður eru í samræmi við aðrar rannsóknir (Meijer, 2003) sem sýna að ef hugmyndir um skóla án aðgreiningar eiga að ná fram, þurfa kennarar viðeigandi undirbúning og upplýsingar til að öðlast það sjálfstraust að þeir geti meðhöndlað þær breytingar sem hugmyndirnar fela í sér. Þetta er hins vegar ekki nóg vegna þess að ef við höldum áfram að hugsa um nemendur og menntun í flokkum eins og „venjulegur“ og „ekki venjulegur“ munu starfshættir í skólum enn einkennast af aðferðum sem leiða til útilokunar nemenda og hindrana til náms.

Kennarar í báðum löndum nefna skort á samvinnu og sveigjanleika sem vegatálma að skóla án aðgreiningar. Þetta er skiljanlegt í Hollandi þar sem sérkennarinn er oft með aðsetur utan skólans. Á Íslandi kynni þetta að hljóma undarlega því sérkennarar og fagfólk sem sinnir stuðningi, er venjulega í fullri vinnu í skólum, en kennarar fullyrða eftir sem áður að skortur sé á samvinnu milli þeirra og bekkjarkennara.

Íslenskir skólar endurspeglar vissulega ólíkan hóp nemenda og kennarar tjá það sjónarmið að skólar ættu að taka vel á móti öllum börnum. Þeir efast hins vegar um að nemendur sem samkvæmt greiningu þurfa á viðbótarstuðningi að halda fái nægan faglegan stuðning til að mæta þörfum þeirra. Í þessu samhengi minnst þeir á þá staðreynd að meirihluti aðstoðarfólks sé ófaglært en vinni starf sem krefst mjög mikillar fagmennsku. Vegna þessa er bekkjarkennarinn sá sem þarf að leiðbeina og „kenna“ aðstoðarmanneskjunni sem leiðir til tvöfalda álags og ábyrgðar. Þetta er sérstaklega slæmt í efri bekkjum þar sem viðfangsefnin verða flóknari og oft of flókin fyrir ófaglært aðstoðarfólk.

Meðal kennara beggja landanna var mikil umræðu um aðgengi að námi og hvernig ákvarðanir eru teknar um skólavist. Í Hollandi er þessu miðstýrt en á Íslandi ríkir sá skilningur að almennir skólar séu hinn rétti staður fyrir flest börn.

Hvað íslenska landslagið varðar, þá er ljóst að knýjandi þörf er á því að fram fari samhliða greining á menntastefnu, hugmyndum og starfsháttum kennara í því augnamiði að greina hvar og hvernig þættir eins og aðgreining og útilokun birtast í skólum.

Fyrri reynsla af margbreytileika og viðhorf kennara birtist með ýmsum hætti. Í báðum löndum eru nú eins konar tímamót. Í Hollandi er krafa um að almennir skólar opni dyr sínar fyrir nemendum sem hingað til hafa einungis haft aðgang að sérskólum. Eftir 30 ára þróun til skóla án aðgreiningar, virðast almennir skólar eiga enn margt ógert til að mæta margbreytileika nemenda í íslenskum skólum. Það er ljóst að kennarar búa yfir mikilli fagmennsku sem þeir nota kerfisbundið í vinnu sinni. Hlutverk kennara hefur breyst með nýjum og breyttum kröfum og fjölbreyttari nemendahópi. Kennarar virðast þó óvissir um hvar aðstoð og þekkingu er að fá til að koma til móts við ákveðna nemendur. Þetta leiðir til óvissu og óöryggis varðandi hvernig best er að takast á við aðstæðurnar. Nauðsynlegt er að leggja grunn að þekkingu kennara á hugmyndum um skóla án aðgreiningar í námi þeirra með meira afgerandi hætti en verið hefur. Að öðrum kosti mun tilviljun ráða hvort og hvernig kennarar þróa viðhorf sitt, starfshætti og fagmennsku.

Hlutverk staðbundinnar menningar og menntastefnu í að móta skoðanir og skilning kennara á skóla án aðgreiningar kemur greinilega fram í gögnunum. Íslensku kennararnir tjá margþættan skilning varðandi markmið skóla og menntunar sem rímar við opinbera menntastefnu. Þeir eru hins vegar ekki sáttir við ósamræmið milli krafna um ólíkar kennsluaðferðir til að mæta mismunandi þörfum, skipulagi og útfærslu samræmdra prófa á landsvísu þar sem ekkert tillit er tekið til margvíslegra þarfa nemenda. Þeir telja þetta vera árás á fagmennsku kennara. Hollensku kennararnir líta hins vegar á prófin sem eðlilegan hluta vinnu sinnar og þeim er meira umhugað um staðla, og að sýna foreldrum með ápreifanlegum hætti, t.d. tölulegum upplýsingum, hvar barnið þeirra er statt samanborið við hópinn eða hefðbundinn mælikvarða.

Lokaorð

Í þessari grein hefur verið fjallað um þrjú þemu úr niðurstöðum eiginlegar rannsóknar þar sem tilgangurinn var að afla þekkingar um hvernig menntastefna og aðstæður á landsvísu móta hugmyndir og skilning kennara varðandi skóla án aðgreiningar á Íslandi og í Hollandi. Megintilgangur með rannsókninni var að skerpa og skýra sýn á ástandið í hvoru landi fyrir sig, bera löndin saman í þeim tilgangi að skoða hvaða möguleikar eru til staðar til að þróa starfshætti í skólum í anda skóla án aðgreiningar.

Það er ljóst að þrátt fyrir alþjóðlegan vilja og opinbera stefnu þar sem leitast er við að stuðla að skóla án aðgreiningar, er veruleikinn innan skólanna stundum mjög fjarlægur þeim vilja sem birtist í slíkum opinberum gögnum. Veigamesta ástæðan er líklega sú að aðstæður hverju sinni mótast af menningu og venjum viðkomandi staðar (Avramidis og Norwich, 2002). Rannsóknin sem hér var kynnt sýnir að þannig er þessu farið bæði á Íslandi og í Hollandi. Niðurstöðurnar benda til þess að það sé ekki raunhæft að setja fram viðmiðunarreglur um hvernig eigi að ná fram skóla án aðgreiningar án þess að tekið sé tillit til ólíkra viðhorfa og hefða.

Greinarhöfundur telur að ekki hafi verið unnið nægilega markvisst að því að greina lands- og staðbundið samhengi í þeim tilgangi að þróa starfshætti fyrir skóla án aðgreiningar sem svara til aðstæðna í hvoru landi.

Aftanmálgreinar

1. Rannsóknin er doktorsverkefni höfundar við Institute of Education, University of London.
2. „first-hand, intensive study of the features of a given culture and the patterns in those features“

Heimildir

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6, 109–124.

Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London and New York: Routledge.

Allan, J. (2008). *Rethinking inclusion: The philosophers of difference in practice*. Dordrecht: Springer.

Allan, J., Ozga, J. og Smyth, G. (2009), (ritstjórar). *Social capital, professionalism and diversity*. Rotterdam: Sense.

Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson. (2003). *Effective schools and inclusive education*. Sótt 26. ágúst 2006 af www.nordspes.org/ Norrænn vefur um sérkennslumál.

- Avramidis, E., Bayliss, P. og Burden, R. (2000). A Survey into Mainstream Teachers' Attitudes Towards the Inclusion of Children with Special Educational Needs in the Ordinary School in one Local Education Authority. *Educational Psychology*, 20(2): 191–211.
- Avramidis, E. og Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2): 129–147.
- Bartolo, P. og Lous, A.M. (2005). European teachers' concerns and experiences in responding to diversity in the classroom. *ATEE (Association for Teacher Education in Europe) 30th Annual Conference*. Amsterdam.
- Barton, L. og Armstrong, F. (2001). Disability, Education, and Inclusion. Cross-Cultural Issues and Dilemmas. Í K. D. Seelmann, G. L. Albrecht og M. Bury (ritstjórar), *Handbook of Disability Studies* (bls. 693–710). London: Sage Publications.
- Bunch, G., Lupart, J. og Brown, M. (1997). *Resistance and Acceptance: Educator Attitude to Inclusion of Students with Disabilities*. Toronto: York University Toronto (Ontario), Acadia University Wolfville (Nova Scotia), Calgary University (Alberta). Faculty of Education.
- Christensen, C. (1996). Disabled, handicapped or disordered: 'What's in a name?' Í C. Christensen og F. Rizvi (ritstjórar), *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (bls. 63–78). Buckingham: Open University Press.
- Clark, C., Dyson, A. og Millward, A. (ritstjórar). (1995). *Towards Inclusive Schools?* London: David Fulton Publishers.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y.S. (2000). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar) *Handbook of Qualitative Research* (bls. 1–28). London: Sage Publications.
- Dóra S. Bjarnason. (1991). Á blöndun og normalisering við um alla? Tilraun til skýringar á hugtökum. *Proskahjálp*, 13(1): 8–15.
- Dóra S. Bjarnason. (2004). *New Voices From Iceland: Disability and Young adulthood*. New York: Nova Science Publishers Inc.
- Dóra S. Bjarnason og Persson, B. (2007). Inkludering i de nordiska utbildningssystemen en sociohistorisk bakgrund. *Psykologisk Pædagogisk Raadgivning. Tema: Inkludærende pædagogik i Norden*, 44(3): 202–224.
- 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). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Elhoweris, H. og Alsheikh, N. (2006). Teachers' Attitude Towards Inclusion. *International Journal of Special Education*, 21(1):1–12.
- Eurydice. (2006). *Eurydice. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in the Netherlands (2003/2004)*. Sótt 28. ágúst 2006 af <http://www.eurydice.org>
- Eurydice. (2006a). *Eurydice. The Information Database on Education Systems in Europe. The Education System in Iceland (2004/2005)*. Sótt 23. ágúst 2006 af <http://www.eurydice.org>

- Eurydice. (2007). *The Education System in the Netherlands 2007*. Sótt 30. Desember 2008 af http://www.minocw.nl/documenten/en_2006_2007.pdf
- Ferguson, D.L. (2008). International Trends in Inclusive Education: The Continuing Challenge to Teach Each One and Everyon. *European Journal of Special Needs Education*, 23(2):109–120.
- Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. (2002). Stefna fræðsluráðs Reykjavíkur um sérkennslu. Sótt 5. febrúar 2006 af http://www.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/skjol/svid/menntasvid/pdf_skjol/stefnur/stefna_um_serkennslu_lokaskjal.pdf
- Fletcher-Campell, F., Pijl, S.J., Meijer, C., Dyson, A. og Parrish, T. (2003). Distribution of funds for special needs education. *The International Journal of Educational Management*, 17(5): 220–233.
- Gall, M. D., Borg, W.R. og Gall, J.P. (1996). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman.
- Gartner, A. og Libsky, D.K. (1987). Beyond Special Education: Towards a Quality System for All Students. *Harvard Educational Review*, 57(4): 367–395.
- Gretar L. Marinósson. (2002). *The response to pupil diversity by a compulsory main-stream school in Iceland*. Óbirt doktorsritgerð: Institute of Education, University of London.
- Gretar L. Marinósson. (ritstjóri). (2007). *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gretar L. Marinósson, Ohne, S.E. og Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogik. *Psycologisk Pædagogisk Raadgivning. Tema: Includerende Pedagogik I Norden*, 44(3): 236–263.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2001). „Salamancahugsjónin, einstaklingshyggja og sjúkdómavæðing: Nemendur sem viðfangsefni greiningar á sérþörfum.“ *Glæður*, 11(2): 13–20.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). „Different Children—A Tougher Job..Icelandic Teachers Reflect on Changes in Their Work.“ *European Educational Research Journal*, 5(2):140–151.
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007, síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 272–291). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*.
- Meijer, C. J. W. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices. Summary Report*. Middelfart European Agency for Development in Special Needs Education.
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2002). *The Educational System in Iceland*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla, almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið. Sótt 3. mars 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefidefni/namskrar//nr/3953>
- Miller, O. og Hodges, L. (2005). Deafblindness. Í A. Lewis og B. Norwich (ritstjórar), *Special Teaching for Special Children?* (bls.41–52). Berkshire, Open University Press.
- Ministerie van Onderwijs. (2006a). *The Dutch Ministry of Education, Culture and Science. General information on education*. Sótt 23. ágúst, 2006 af <http://www.minocw.nl/onderwijs/>
- Ministerie van Onderwijs. (2006b). „*Speciaal (basis)onderwijs, rugzakje en weer samen naar school* [Special Education, backpack and „Going to School Together“].“ Sótt 28. ágúst 2006 af <http://minocw.nl/factsheets/478>
- Passend onderwijs. (2009). *Notitie wetgeving Passend onderwijs*. Sótt 4. desember 2010 af <http://www.passendonderwijs.nl/>
- Pijl, S. J. og Veneman, H. (2005). „Evaluating New Criteria and Procedures for Funding Special Needs Education in the Netherlands.“ *Educational Management Administration and Leadership*, 33(1): 93–108.
- Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar. (e.d.). Sótt 30. nóvember 2009 af http://vefir.hi.is/skolianadgreiningar/?page_id=9
- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlunarfræði: Sjónarhorn, áherslur og aðferðir á nýju fræðasviði. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 17–51). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rizvi, F. og Lingard, B. (1996). Disability, education and the discourses of justice. Í C. Christensen og F. Rizvi (ritstjórar), *Disability and the Dilemmas of Education and Justice* (bls. 9–26). Buckingham: Open University Press.
- Robson, C. (2002). *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. London, Blackwell Publishing.
- Rúnar Sigþórsson og Rósa Eggertsdóttir. (2008). Skólaþróun og skólamenning. Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007, síðara bindi. Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 294–311). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Schuman, H. (2007). Passend Onderwijs – pas op de plaats of stap vooruit? *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 46, 267–280.
- Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Reserach. A Practical Handbook*. London, Sage Publications.
- Spies, R. (2007). „*Leren en erbij zijn*“ *Inclusie als mogelijk invulling voor Passend Onderwijs bij de Agora scholen. Een onderzoek naar cultuur, beleid en praktijk*. Óbirt MLE ritgerð: Penta Nova, Holland.
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. Í A. Gustavsson, J. Sandvin, Rannveig Traustadóttir og J. Tøssebro (ritstjórar) *Resistance, Reflection and Change. Nordic Disability Research* (bls. 265–276). Lund: Studentlitteratur.

United Nations. (1989). *UN Convention on the Rights of the Child*. Sótt 5. maí 2006 af http://www.unesco.org/education/pdf/CHILD_E.PDF

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*. Sótt 10. desember 2006 af <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>

United Nations. (2006). *The Convention on the rights of persons with disabilities*. Sótt 30. september 2008 af <http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>



Hermína Gunnþórsdóttir. (2010).
Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara.
Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/013.pdf>