



Ritrynd grein birt 31. desember 2010

Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir

Hvernig látum við þúsund blóm blómstra?

Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar

Greinin sem hér fer á eftir er byggð á fyrstu niðurstöðum nýrrar rannsóknar á skipulagi og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar í fimm grunnskólum hérlendis. Rannsóknin er unnin út frá spurningum sem vöknudu þegar niðurstöður lágu fyrir í rannsókn sem gerð var árið 2008 á stefnumörkun grunnskóla um skóla án aðgreiningar í fjórum stærstu sveitarfélögum landsins (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Markmið rannsóknarinnar sem hér er greint frá er að skilgreina hvernig skólarnir fimm skipuleggja og framkvæma stefnu um skóla án aðgreiningar. Upplýsingaöflun fólst í viðtölum við kennara og skólustjórnendur (skólustjóra og deildarstjóra) ásamt vettvangsathugunum í skólunum fimm. Helstu niðurstöður eru þær að meirihluti kennara og skólustjórnenda í þessum skólum hefur jákvætt viðhorf gagnvart skóla án aðgreiningar og samvinna starfsfólks hefur leitt til aukinnar blöndunar nemenda með sérþarfir í almenna bekkí á nokkrum undanförunum árum.

Jóhanna Karlsdóttir er lektor og Hafdís Guðjónsdóttir er dósent. Þær starfa við Kennaradeild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

How do we make a Thousand Flowers Bloom?

Organisation and Implementation of Inclusive School Policy

This article is based on the initial results of newly conducted research on the way in which five compulsory schools in Iceland organize and implement an inclusive school policy. The research is in response to questions that arose in a previous study in 2008, which centered on the formation of this policy as it was introduced in compulsory schools located in Iceland's four largest communes (Hafdís Guðjónsdóttir and Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Information was gathered by interviews with teachers and school administrators (headmasters, heads of departments) and by field research in these five schools. The principal results are that the majority of teachers and administrators in these schools have a positive attitude towards this policy, and that cooperation among members of staff has led to increased participation of special needs students in regular classes in the past few years.

Inngangur

Grunnskólar á Íslandi standa frammi fyrir fjölbreyttari nemendahópi en oft áður á tímum fjölmennningar, jafnréttis til náms og laga um grunnskóla nr. 91 / 2008 sem kveða á um rétt allra nemenda til skólagöngu í heimaskóla, óháð líkamlegu eða andlegu atgervi. Í lög-unum er kveðið á um að nemendur eigi rétt á árangursríkri kennslu við hæfi og að komið sé til móts við námsparfir þeirra óháð sérþörfum í skóla án aðgreiningar (*Lög um grunnskóla nr. 91 / 2008*). Stefnumörkun grunnskóla og skipulag skólustarfs á að taka mið af þessu en þekkt er að opinber stefna og framkvæmd fara ekki alltaf saman (Armstrong, Armstrong og Spandagou, 2010). Í rannsókn þar sem stefnumörkun um menntun án aðgreiningar var skoðuð hjá menntamálayfirvöldum, fjórum stærstu sveitarfélögum landsins og grunnskólum innan þeirra, kom í ljós að einungis fjórðungur skólanna birti stefnu um skóla án aðgreiningar en mun fleiri eða ríflega helmingur er með stefnu um sérkennslu, sérdeildir og námsver af ýmsu tagi. Nokkrir skólar höfðu stefnu sem hefur ákveðinn samhljóm við hugmyndir um skóla án aðgreiningar. Það er skýr almenn stefna sem nær til allra nemenda. Ekki var hægt að finna á heimasíðum skólanna aðgerðaráætlanir varðandi þróun skóla án aðgreiningar sem þó var algengt að finna varðandi önnur málefni t.d. einstaklingsmiðað nám eða einelti (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Við þessar niðurstöður vöknudu spurningar um hvernig skólar framkvæma stefnu um skóla án aðgreiningar og skipuleggja skólustarf. Ákveðið var að fara af stað með rannsókn til að leita svara við þessum spurningum og fór hún fram á vor- og haustönn 2010. Valdir voru fimm grunnskólar í fjórum stærstu sveitarfélögum landsins. Þeir hafa allir skýra almenna stefnu sem nær til allra nemenda því að erfitt er að skoða skólustarf þar sem stefna er óljós. Skólarnir eru allir heildstæðir. Sérdeild fyrir fjölfatlaða nemendur er starfrækt við einn skólanna. Viðtöl voru tekin við kennara og skólastjórnendur og vettvangsathuganir fóru fram í almennum kennslustofum, list- og verkgreinastofum og sérkennslustofum skólanna. Við greiningu gagna voru nokkur þemu ríkjandi, þar á meðal um viðhorf og samstarf starfsfólks skólanna, en þau komu ítrekað við sögu þegar fjallað var um skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar í rannsókninni. Í þessari grein er lögð áhersla á þessi tvö þemu og gerð grein fyrir þeim en þau eru bæði talin mikilvæg í sambandi við þróun skóla án aðgreiningar (Meijer, 2003).

Reykjavíkurborg markaði stefnu um sérkennslumál, með áherslu á skóla án aðgreiningar, snemma árs árið 2002. Sama ár lét Fræðslumiðstöð Reykjavíkur gera könnun á viðhorfum starfsfólks grunnskóla í Reykjavík og á Fræðslumiðstöð til margra þátta skólustarfsins, þar á meðal skóla án aðgreiningar. Niðurstöður hennar sýna að meirihluti starfsfólks hafði neikvætt viðhorf til stefnu Reykjavíkurborgar um málefnið eða tæp 60% sem leist illa eða frekar illa á hana. Rúmlega fjórðungi starfsfólks leist vel á stefnunna en 18% tóku ekki afstöðu (Gallup, 2002). Í þessu sambandi er talað um bil eða gap milli stefnu og framkvæmdar og geta ýmsar ástæður verið fyrir því. Arthur Morthens og Grtar L. Marinósson (2002) benda á ýmislegt í því sambandi, m.a. að kennarar tali um fjölmenna bekki, of margi nemendur með hegðunarvanda og of litla aðstoð sér til handa. Frá þeim tíma sem könnunin var gerð hefur aukin umræða um menntun fyrir alla og viðurkenning á því að öll börn geti lært, þó að þau læri ekki öll það sama, haft áhrif á viðhorf til skóla fyrir alla, án aðgreiningar þar sem allir nemendur hafa rétt til náms- og félagslegrar þátttöku í skólustarfi (UNESCO, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Í greininni er fjallað um fræðilegan bakgrunn skóla og menntun án aðgreiningar, rannsóknaraðferðina sem notuð var við rannsóknina, niðurstöður hennar og umræðu sem kviknaði út frá þeim. Hafa ber í huga að tilgangur rannsóknarinnar er hvorki að meta né dæma starfið sem fram fer í þátttökuskólunum heldur að gefa innsýn í það og vekja áhuga og umræðu um skóla án aðgreiningar.

Skóli án aðgreiningar

Ein mesta áskorun kennarastarfsins er stöðug leit að skipulagi, leiðum og framkvæmd til að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp í skóla án aðgreiningar. Hugmyndir um skóla án aðgreiningar ganga út frá því að tækifæri allra nemenda til náms séu jöfn eða jafngild og að nám sé á forsendum hvers einstaklings. Einnig ganga þær út frá því að allt skipulag skólafarfa og kennslu taki mið af fjölbreyttum nemendahópum þannig að allir nemendur fái nám og kennslu við hæfi. Skilgreining UNESCO (2008) á menntun án aðgreiningar gerir ráð fyrir að hún sé:

... samfellt ferli sem hefur það að markmiði að bjóða upp á góða menntun fyrir alla. Þorin er virðing fyrir fjölbreytileika og mismunandi þörfum, hæfileikum og einkennum nemenda. Væntingar þeirra og samfélagsins til náms er haft til hliðsjónar og lögð áhersla á að útrýma öllum gerðum mismununar og aðgreiningar (bls. 3).

Skilgreiningar á menntun án aðgreiningar hafa færst frá þeirri þröngu hugsun að hún sé aðallega hugmynd sem snýr að þeim sem búa við fötlun eða einhvers konar hömlun. Flestir, þ.m.t. UNESCO, líta svo á að hugmyndin taki einnig til málefna er varða kyn, þjóðerni, stétt, félagslegar aðstæður, heilbrigði og mannréttindi. Þetta sé hugmynd sem feli í sér framkvæmd á alhliða hlutdeild, aðgengi og þátttöku allra nemenda í skólafarfa (UNESCO, 2008). Þar reynir á fagmennsku kennara. Þeir þurfa að vera opnir fyrir margbreytileika nemendahópsins og vera viðbragðssnjallir (e. *responsive*). Huga ber að hverjum einstaklingi sem og öllum hópnum og byggja á sterkum hliðum nemenda í stað þess að horfa fyrst og fremst á það sem þeir geta ekki (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Jákvæð viðhorf kennara til margbreytileika í nemendahópi skipta afar miklu máli svo að vel takist til. Þau duga að sjálfsögðu ekki til ein og sér en leiða frekar til þess að tillit sé tekið til allra einstaklinga í bekk eða námshópi (Meijer, 2005). Kennarar nýta þá margbreytileikann sem sóknarfæri og bjóða upp á einstaklingsmiðað nám og sundurgreinda kennsluhætti (Bartolo og fl. 2007). Hægt er að útfæra hugmyndir um skóla án aðgreiningar á mismunandi hátt, engin ein leið er best fyrir alla og verður að hafa það í huga.

Fagmaður sem telur að verkefni séu til að kljást við og leysa, í stað þess að álíta þau óleysanleg, stuðlar að eigin fagmennsku og skólaþróun. Hann þarf, í samvinnu við annað fagfólk í skólasamfélaginu og foreldra, að leita leiða til að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp þar sem jafnrétti, réttlæti, virðing og tillitssemi ríkir og lærdómur er hafður að leiðarljósi (Dalmau, 2002; Fullan 2003; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000; Meyer, 2006). Kennari á lagalegan rétt á stuðningi og samstarfi skv. 40. grein laga um grunnskóla en þar segir „að stuðningur eigi að vera bæði við nemendur og foreldra en einnig við starfsemi grunnskóla og starfsfólk hans“. Sveitarfélögum er skylt að tryggja að sérfræðipjónusta sé veitt í skólum (Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Breski kennslufræðingurinn Tony Booth (2005) leggur ríka áherslu á viðhorf kennara og gildi. Hann telur þau hafa mest áhrif á hvernig til tekst með þróun skóla án aðgreiningar. Helstu gildi menntunar án aðgreiningar segir hann vera jafnrétti, þátttöku, samskipti, virðingu fyrir margbreytileika og sjálfbæra þróun. Til að þau nái fram að ganga þurfi í skólafarfa að vinna með gildi eins og traust, heiðarleika, rétt, samúð, hugrekki, ást, von, fegurð og gleði (Booth, 2005). Samstarfsmaður hans til margra ára, Mel Ainscow (2007), leggur einnig mikla áherslu á viðhorf kennara og skólasamfélagsins til mannréttinda í skóla án aðgreiningar og útilokunar minnihlutahópa. Í skrifum hans um viðbrögð kennara í skóla án aðgreiningar við margbreytileika nemenda kemur meðal annars fram að fjölbreytni í námi og kennslu sé mikilvæg til að koma til móts við alla nemendur og að kennarar taki öllum nemendum opnum örmum (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Tomlinson og McTighe (2006) taka í sama streng og leggja áherslu á að nemandinn sé í fyrirrúmi og að fjölbreytni sé í námi og kennslu. Þau leggja áherslu á að fjölbreytnin ein og sér dugi ekki til að mæta fjölbreyttum þörfum einstaklinga sem hafa ólíkan bakgrunn, námsstíl og áhugamál, heldur þurfi að sjálfsgöðu að taka mið af markmiðum námsins og námskrá (Tomlinson og McTighe, 2006). Segja má að sérsníða þurfi námskrá fyrir hvern nemanda til að koma til móts við þarfir hans í fjölbreyttum nemendahópi (Ferguson og Guðjónsdóttir, 1999).

Rannsókn Moen (2008) á starfi kennara sem náði góðum árangri í fjölbreyttum nemendahópi leiddi í ljós að taka þarf tillit til hvers einstaklings í hópnum en jafnframt að huga að innihaldi námsins. Hún heldur því fram að lausnin sé ekki að senda nemendur með sérþarfir í sérúrræði því að nemendur þurfi að öðlast sameiginlega reynslu vegna tengsla og samspils við nærsamfélagið. Í staðinn eigi að skipuleggja nám og kennslu þannig að allir geti tekið þátt í starfi bekkjar eða námshóps og náð árangri þar (Moen, 2008). Til að það nái fram að ganga þarf vilja og jákvæð viðhorf í skólasamfélagi þar sem samstarf allra sem að því koma er hluti af skólastarfinu. Samstarfið er þá ferli sem er mikilvægt í þróun skóla án aðgreiningar og liður í skólaþróun (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009).

Í niðurstöðum rannsókna á vegum Evrópumíðstöðvar fyrir þróun í sérkennslu kemur fram áhersla á mikilvægi þess að kennarar fái stuðning frá samstarfsfólki og stjórnendum skólans en ekki síður frá sérfræðingum utan hans til að skóli án aðgreiningar nái fram að ganga. Þar er stuðningur og samstarf milli stofnana og foreldra jafnvel talin forsenda þess að markmið menntunar án aðgreiningar nái fram að ganga (Meijer, 2003, 2005). Í alþjóðlegri rannsókn á skóla án aðgreiningar sem unnin var á árunum 1998–2001 (Eggertsdóttir, Marinósson og fl., 2005) var komist að svipuðum niðurstöðum. Öflugt samstarf var talið mjög mikilvægt og sérstaklega ef um var að ræða nemendur með miklar sérþarfir. Litið var á nám án aðgreiningar sem málefni allra í skólanum og því var talið áriðandi að stofna samstarfsteymi til stuðnings við kennara og starfið í skólastofunni. Samstarf við foreldra og stöðug samskipti við heimilin var talið grundvallaratriði en einnig nauðsyn þess að geta leitað til sérfræðinga eftir stuðningi eða ráðgjöf þegar á þurfi að halda. Það reynist þó ekki alltaf auðvelt og stundum skapast spennan á milli sérfræðinga vegna ólíkra skoðana, aðferða, meðferðarúrræða eða viðbragða sem byggja á ólíkum fræðigreinum (Loreman, Deppeler og Harvey, 2005). Á því þarf að taka á árangursríkan hátt því samstarf er lykillinn að því að skóli án aðgreiningar nái fram að ganga (Sands, Kozleski og French, 2000). Samstarf hefur mismunandi merkingu hjá ólíkum manneskjum. Sumir álíta það samstarf þegar aðilar vinna að sameiginlegu markmiði en aðrir horfa fyrst og fremst á samskiptamátann. Skilgreining á hugtakinu er mikilvæg en ef til vill má byrja á því að líta á orðið samstarf sem regnhlífarhugtak yfir fjölbreytta flóru samstarfs og samvinnu kennara, starfsfólks skóla, stjórnenda, sérfræðinga og foreldra sem hafa það sameiginlega markmið að koma börnum til manns þótt samstarfið sem þróast sé mismunandi (Gargiulo og Metcalf, 2010). Með það í huga getur starfsfólk hvers skóla lagt sinn skilning í samstarfið og síðan hugað að því hvers konar samstarf það vill þróa í skólanum.

Aðferð

Rannsóknin *Skóli án aðgreiningar og einstaklingsmiðað nám* er í heild sinni viðamikil og nær yfir þriggja ára tímabil. Að henni stendur rannsóknarteymi sem samanstendur af tveimur starfsmönnum Menntavísindasviðs Háskóla Íslands, einum doktorsnema og þremur meistaranemum. Allir rannsakendurnir eru einnig reyndir grunnskólakennarar. Markmið rannsóknar er að skoða hvernig skólar bregðast við stefnu yfirvalda um skóla án aðgreiningar er þeir skipuleggja nám og kennslu fyrir fjölbreytta nemendahópa.

Í þessari grein er einungis fjallað um ákveðinn hluta rannsóknarinnar en hann byggir á gagnaöflun tveggja rannsóknarmanna í eitt ár. Áður hefur verið fjallað um fyrsta hluta hennar en þar var gerð rannsókn á stefnumörkun um skóla án aðgreiningar í fjórum stærstu sveitarfélögum landsins og grunnskólum sem í þeim starfa. Greind voru skráð gögn sem birt eru á heimasíðum 68 grunnskóla en þau eru einkum almennur hluti skólanámskrár þar sem stefna og sýn skóla kemur oftast fram. Einnig voru árganga- og bekkjanámskrár greindar ásamt kennsluáætlunum ef þær voru tiltækar (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Við undirbúning þess hluta sem hér er til umfjöllunar var byggt á niðurstöðum úr fyrsta hluta rannsóknar, rannsóknarspurningar settar fram og rannsóknaraðferðir mótaðar.

Við rannsóknina var beitt eigindlegum rannsóknaraðferðum sem henta vel þegar megin tilgangurinn er að grafast fyrir um og reyna að skilja veruleikann út frá sjónarhorni þátttakenda, frekar en að meta, dæma eða skapa algild lögmál eða skýringar á veruleikanum (Bogdan og Biklen, 1992). Gögnum var safnað árið 2010 með vettvangsathugunum og opnum viðtölum við einstaklinga og í rýnihópum. Lögð var áhersla á að safna gögnum um reynslu og sjónarmið þeirra sem starfa í grunnskólunum sem rannsóknin náði til (Wolcott, 2005).

Þátttakendur voru valdir samkvæmt markmiðabundu vali (Patton, 1990). Valdir voru fimm grunnskólar á suðvesturhorni landsins og á Norðurlandi. Val skólanna miðaðist við að þeir hefðu skýra almenna stefnu sem næði til allra nemenda, að þeir væru heildstæðir, rannsakendur þekktu þá ekki og að þar færu ekki fram aðrar rannsóknir þannig að röskun á skólastarfi væri sem minnst.

Haft var samband við skólastjóra viðkomandi skóla um þátttöku skólans í rannsókninni. Eftir að þeir höfðu samþykkt hana voru þeir beðnir að benda á einstaklinga, skólastjórnendur, deildarstjóra og kennara, sem væru tilbúnir til að taka þátt, annað hvort í einstaklings- eða rýnihópaviðtölum ásamt því að opna kennslusvæði sín fyrir vettvangsathuganir.

Opin einstaklingsviðtöl voru tekin við valinn hóp þátttakenda, þrjá list- og verkgreinakennara og þrjá sérkennara. Tilgangur viðtalanna var að fá yfirsýn yfir skipulag og framkvæmd á því hvernig komið er til móts við fjölbreyttan nemendahóp. Útbúinn var spurningarammi sem hafður var til hliðsjónar en jafnframt voru viðtölin látin þróast að einhverju leyti miðað við hvern þátttakanda.

Rýnihópaviðtöl voru tekin við fimm hópa sem voru samsettir af þremur stjórnendum í hverjum skóla, deildarstjóra, skólastjóra og aðstoðarskólastjóra. Fimm rýnihópaviðtöl voru einnig tekin við almenna kennara sem kenndu á mismunandi aldurstigum (yngsta stigi, miðstigi og unglingsstigi) í skólunum. Þrír kennarar voru í hverjum hóp. Í þessum viðtölum var lögð áhersla á að þátttakendur ræddu málin sín á milli og skiptust á skoðunum. Stuðst var við spurningaramma og spurningum skotið inn til að fá umræðu um ákveðna þætti eins og skilning á menntun án aðgreiningar, hvernig skólinn hefur brugðist við stefnu yfirvalda um skóla án aðgreiningar og hvernig komið er til móts við náms- og félagsparfir ólíkra nemenda. Þess var gætt að allir þátttakendur fengju tækifæri til að taka þátt í umræðunni og að jafnræði ríkti því það er alltaf hætt við að ákveðin rödd verði ríkjandi í rýnihóp ef það er ekki gert.

Viðtölin voru öll hljóðrituð og síðan afrituð og vettvangsnótur skráðar í tölvu. Þetta var gert jafnóðum og gögnum var safnað ásamt frumgreiningu en við hana voru viðtals- og vettvangsrammarnir hafðir til hliðsjónar. Gögnin voru síðan marglesin af tveimur rannsakendum hvorum í sínu lagi. Þeir báru saman greiningu sína og túlkun gagna en með því var betur hægt að tryggja áreiðanleika niðurstaðna.

Vettvangsathuganir voru gerðar í alls 19 völdum skólastofum eða á námssvæðum. Tilgangur þeirra var að skoða framkvæmd skóla án aðgreiningar, náms- og kennsluhætti. Miðað var við að fara í heimsóknir í bekkir á ólíkum aldurstigum og var nám og kennsla í 3., 6. og 9. bekk skoðuð hjá umsjónarkennurum í almennum kennslustofum og hjá kennurum list- og verkgreina og sérgreina eins og náttúrufræði í stofum sem eru sérstaklega skipulagðar fyrir þær. Útbúinn var athugunarrámmi með ákveðnum þáttum. Við gerð hans var hafður til hliðsjónar rámmi *Taking a Good Look at Schools* (Moore, 1995), sem Hafdís Guðjónsdóttir og Sigríður Pétursdóttir þýddu og staðfærðu með góðfúslegu leyfi höfundar árið 2003 fyrir kennaranema í vettvangsnámi í Kennaraháskóla Íslands. Rámminn nefnist *Skygginst um í skólastarfi*. Þetta var gert til að auka áreiðanleika rannsóknarinnar þar sem allir sem taka þátt í rannsóknarteyminu nota hann og skrá þar af leiðandi svipaða þætti. Athugunarrámminn var prófaður í skólum sem rannsóknarteymið hafði aðgang að áður en rannsóknin hófst.

Farið var í vettvangsathuganir og dvalið í hverjum skóla einn skóladag. Skráð var eða teiknað í athugunarrámmann það sem fram fór í skólunum í sambandi við nám og kennslu, hvernig námsumhverfið var t.d. hvernig skólastofur voru skipulagðar, hvaða námsgögn voru til staðar og hvernig aðgengi nemenda var að þeim. Verkefnum nemenda var lýst ef þau voru til sýnis í kennslustofunum.

Sem reyndir grunnskólakennarar vita rannsakendur að starf kennara er mjög annasamt og höfðu í huga að þeir eru oftast fegnir allri aðstoð. Lögð var áhersla á að vera lítt sýnilegur sem rannsakandi en leitast frekar við að taka þátt í daglegu skólastarfi og gengið út frá því að með því að dvelja með kennurum og nemendum í daglegu skólastarfi er hægt að fá mikilvæga mynd af starfsemi skólans og því hvernig nám og kennsla fer fram (Wolcott, 2005). Oft gáfust tækifæri til að ræða óformlega við þátttakendur utan kennslutíma og voru þær umræður skráðar eins fljótt og unnt var eftir að vettvangsathugun lauk.

Viðhorf þátttakenda, kennara og skólastjórnenda, til skóla án aðgreiningar og fjölbreyttra nemendahópa kom skýrt fram við greiningu rannsóknargagna en einnig mikilvægi samstarfs og stuðnings við kennara. Um þessar niðurstöður verður fjallað í næsta kafla.

Niðurstöður

Niðurstöður rannsóknarinnar eru birtar út frá þeim meginþemum sem gögnin leiddu í ljós en þau eru um viðhorf starfsfólks í þátttökuskólunum fimm og samstarf þess um skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar.

Viðhorf

Í viðtölum við kennara og skólastjórnendur kom fram að vinna við skólanámskrá hefði oft skapað umræður um hvernig hægt væri að koma til móts við fjölbreyttan hóp nemenda og einstaklingsmiðað nám. Sú umræða hefði oft snúist um hvort sömu markmið ættu að gilda fyrir alla nemendur, hvort heppilegt væri að raða nemendum í hópa eftir námsgetu eða hafa hópana blandaða, hvaða námsefni ætti að nota og hvort nemendur með sérþarfir gætu unnið öll viðfangsefni sem skipulögð voru. Fram kom að slík umræða mótaði oft viðhorf starfsfólks um menntun og skóla án aðgreiningar. Kennari sagði í þessu sambandi: „Fólk hér er almennt jákvætt og gerir ótrúlegustu hluti en við erum ekki öll alltaf sammála ... það er bara hollt.“

Kennari á miðstigi sagði þegar hann var spurður um viðhorf til skóla án aðgreiningar að skólinn sem hann starfaði í hefði frá upphafi verið fyrir alla nemendur og án aðgreiningar. Alltaf hefði verið lögð áhersla á að allir gætu verið með í bekkjarstarfi. Þetta gildi þó ekki um íþróttir ef nemendur væru mikið hreyfihamlaðir. Hann sagði nemendur með sérþarfir hafa stuðningsfulltrúa í allt frá fimm kennslustundum á viku til alls skólatímans og þá

fylgdu þeir nemendum í allar kennslustundir í almennri kennslu, sérgreinum eins og náttúrufræði og list- og verkgreinum. Hann sagði jafnframt:

Þetta getur verið erfitt en ... Það er stuðningur við alla nemendur með greiningu ... Við þurfum stundum að ræða þetta aftur og aftur ... Þetta tekur tíma ... til dæmis fyrir nýja kennara sem koma ... að venjast því að hafa alla með.

Skólastjóri í einum skólanna sagði um skóla án aðgreiningar: „Við höfum verið að vinna með þetta í mörg ár og náð langt að mínu mati ... hér er úrvalsfólk en þetta orðalag er aldrei notað og hefur aldrei verið.“ Annar skólastjóri sagði að það væri sjálfsgættur og eðlilegur hluti af skólastarfinu að reyna að koma til móts við alla nemendur og sagði kennara hafa reynt ýmislegt í þeim efnum. Nefndi hann sem dæmi að þeir hefðu farið að vinna meira í teyrum og stutt hver annan á þann hátt og skipt nemendum með ýmsu móti í vinnuhópa sem gengi vel. Þetta væri að þróast áfram hjá þeim og gengi að sínu mati vel.

Ekki gekk þetta alls staðar eins vel. Skólastjóri sagði að honum myndist nokkuð vanta á að allir kennarar legðu sig fram um að mæta námsþörfum allra nemenda. Í því sambandi sagði hann:

Okkur vantar ráðgjöf, bæði okkur sem stjórnunum ... þá meina ég hvernig við getum komið þessu áfram ... Líka til kennara sem skilja ekki út á hvað þetta gengur og gera ekkert í þessu. Þeir taka ekki þátt en það er mikill minnihluti, kannski tuttugu prósent ... Það þarf að vinna með viðhorf, fyrst og fremst viðhorf.

Kennarar af öllum aldurstigum eins skólans sögðu í rýnihópaviðtali að þeir þyrftu námskeið í kennslu í fjölbreyttum nemendahópi. Það myndi hjálpa þeim mikið að fá námskeið um t.d. kennsluaðferðir og verkefni. Það mundi líka útskýra vel fyrir öllum hvernig væri hægt að skipuleggja kennsluna og fá alla með í það. Kennari af yngsta stigi tók sem dæmi varðandi þetta að allir kennarar á yngsta stigi hefðu fengið námskeið um lestrarkennslu yngstu nemendanna og það hefði virkað vel og að allir væru með. Hann sagði:

Það er bara eiginlega áttak hérna í lestri hjá yngstu krökkunum ... Við erum líka alltaf að þróa þetta og bæta við fleiri skemmtilegum verkefnum sem við dreifum svo til hinna ... Það voru ekki allir jákvæðir fyrst en það hefur breyst ... nú er þetta að gera sig ... Við erum að prófa þetta í stærðfræði líka núna í mínum árgangi.

Um viðhorf til kennslu í skóla án aðgreiningar sagði umsjónarkennari að honum þætti ekki erfitt að kenna í fjölbreyttum nemendahópi: „Mér finnst það ný áskorun að fá nemanda með sérþarfir í bekkinn, það heldur manni á tánum ... sko þá þarf maður að finna hvað hentar honum ... hvað þarf hann? Það sem veldur mér áhyggjum eru nemendur sem eru mikið geðfatlaðir. Þá er oft erfitt að finna út hvað á að gera.“ Sama viðhorf kom fram hjá fleiri kennurum gagnvart nemendum sem glíma við sama vandamál. Nemendur væru samt aldrei flokkaðir eftir fötlun eða greiningum heldur væri talað „bara um nemendur okkar, krakkana okkar, ekki einhverfu börnin eða óvirku börnin og svoleiðis ... aldrei,“ sagði kennari á miðstigi. Kennari á unglíngastigi sagði: „Hér er mjög jákvætt andrúmsloft, en við erum með marga erfiða nemendur, allan skalann, samt gengur þetta ótrúlega vel. Hér eru margir reynsluboltar.“

Sérkennari sem er mest með nemendur á mið- og unglíngastigi sagði að á undanförunum árum hefði starf sitt færst meira úr sérkennslustofu inn í almennar kennslustofur. Hann sagði:

Þetta hefur verið að þróast svona hérna í rólegheitum ... Við vorum með nokkra bekkir sem höfðu nemendur með alls konar greiningar og prófuðum einn veturinn að ég færi í bekkina en tæki ekki einn eða fleiri nemendur út í tímum ... Þetta reyndist bara vel ... svona oftast, svo ég hef haldið þessu áfram.

Aðspurður nánar um kosti og galla þess að hann (sérkennari) færi út í bekkina sagði hann vera kost að hann „væri meira inni í því sem væri að gerast í bekkjunum og gæti miðað við það ... ég breyti markmiðum til dæmis hjá nemendum mínum eftir því sem hentar ... ég sé um það og að finna út hvað þeir taka af námsefninu“. Hann sagði að stuðningsfulltrúar fylgdu því svo eftir þegar hann væri ekki með í kennslunni en umsjónarkennari stjórnaði því annars hvað þeir gerðu. Hann nefndi sem ókost að stundum væri vont að kenna nemendum með sérþarfir í stórum hópi og líka það að hafa ekki gögn sem hann hefði komið sér upp nær sér í kennslunni. Hann sagði að nokkrir nemendur þyrftu sérstaka þjálfun og væru þá í sér stofu eða hópherbergi við kennslustofuna, oft lítil hópur saman, en fáa tíma í viku.

Þegar rætt var um mótun viðhorfa hjá nemendum sögðu kennarar í einu rýnihópaviðtalinu að í skólanum þeirra væri unnið með ákveðin gildi sem væru einkunnarorð skólans. Kennari af yngsta stigi sagði í þessu sambandi:

Við erum alltaf að vinna með gildi skólans og líka önnur gildi sem við ákveðum á yngsta stiginu að taka fyrir ... leggjum áherslu á eitthvað ákveðið. Þá ræðum við saman t.d. í lífsleiknitímum og vinnum svo verkefni út frá einhverju.

Kennari af miðstigi sagði um þetta að skólinn þyrfti „meira og meira að vinna með kurteisi hjá nemendum og samskipti ... þau láta ýmislegt flakka sem getur verið særandi og svona ... dónaskapur bara ... það vita allir hér“. Kennararnir voru sammála um að þeir þyrftu að vinna með gildi og viðhorf á öllum skólastigum. Það væri margt sem tengdist bæði beint og óbeint skólastarfinu. Þeir nefndu samskipti nemenda á netinu og skilaboð í sínum sem dæmi um það sem fjalla þyrfti af og til um.

Kennari af unglíngastigi sagði að fundir þar snérust af og til um svona mál og þar væru skiptar skoðanir meðal kennara um hvernig taka ætti á málum sem vörðuðu t.d. netið og símana.

Fram kom í viðtali við skólastjórnendur eins skólans að þeim þætti oft virka vel að fá utanaðkomandi aðila til að kynna ákveðin mál og koma umræðu af stað meðal starfsfólks. Skólastjóri sagði um þetta:

Það getur ýtt vel við okkur að fá einhvern til að koma og halda fyrirlestur sem við vinnum svo út frá ... Þetta gerum við t.d. alltaf í ágúst áður en kennslan hefst ... Þetta getur verið einn fyrirlestur eða námskeið sem er allan veturinn.

Kennari af yngsta stigi sagði um þetta: „Þú verður að vilja breyta einhverju hjá þér til að þetta gagnist ... Stundum finnst mér ég vera að kafna því allt of margt er í gangi ... Næstum allir eru í einhverju teymi ... Þetta getur orðið of mikið“. Í ljós kom að mynduð eru teymi kennara og sérfræðinga við skólann til að fylgja eftir málum sem tekin eru fyrir í skólanum, s.s. með öflun upplýsinga og miðlun þeirra, skipulagi samstarfsfunda, skráningu upplýsinga og fleira sem tilheyrir utanumhaldi við þróun skólastarfs.

Samvinna

Í viðtölum við kennara og skólastjórnendur voru þeir spurðir um samstarf kennara og annars starfsfólks skólanna. Fram kom að samstarfsfundir eru reglulega hjá kennurum árganga í skólunum fimm. Tilgangur þeirra er fyrst og fremst að skipuleggja nám og kennslu í viðkomandi árgangi. Stigsfundir (yngsta stig, miðstig og unglíngastig) eru fastir liðir í starfi skólanna undir stjórn deildarstjóra. Þeir hófust með tilkomu þeirra. Tilgangur fundanna er að ræða og skipuleggja skólastarf og sameiginleg viðfangsefni á viðkomandi aldurstigi. Faggreinafundir voru þekktir fyrir tíma stigsfundanna og eru í sumum skólanna enn haldnir undir stjórn fagstjóra. Tilgangur þeirra er að skipuleggja nám og kennslu í viðkomandi faggrein. Auk þessa eru kennarafundir reglulega í öllum skólunum.

Kennarar tóku fram að samvinna væri mikil þegar um væri að ræða teymis- og/eða samkennslu kennara í árgangi eða fleiri en einum árgangi. Eftirfarandi orð kennara lýsa samvinnu í teymi þriggja kennara sem kenna í sama árgangi: „Við vinnum allt saman, skipuleggjum einn mánuð í einu og þetta gengur eins og smurt, við erum vanar að vinna saman og vitum nákvæmlega hvað við viljum gera. Þetta er æðislegt.“ Um sama málefni sagði kennari á yngsta stigi: „Samvinna okkar tveggja er frábær. Við höfum þróað stöðva-vinnu sem gengur mjög vel ... Allir nemendur eru virkir ... Þeim finnst þetta svo gaman. Ég fer aldrei út úr teymisvinnu ... stíð aldrei skrefið til baka eftir þetta“. Í ljós kom að samvinnan í árgöngunum gengur ekki alltaf upp: „... já, fólk er ólíkt og sumir fatta ekki út á hvað þetta gengur eða vilja ekki vera með“, að sögn kennara á miðstigi. „Hann samþykkir allt en ... þú skilur ... gerir svo bara allt annað“, sagði annar kennari um samstarfsmann sinn og hélt áfram: „Við vitum af þessu en ekkert er hægt að gera ... Ég held að hann verði ekki í teyminu á næsta ári. Þetta gengur ekki svona.“

Í umræðum um hvort um samvinnu kennara í öllum árgöngum væri að ræða kom fram í einu rýnihópaviðtali við kennara af öllum aldurstigum (einn af þeim var deildarstjóri á miðstigi líka) að hún væri fyrir hendi á yngsta- og miðstigi en ekki alltaf á unglíngastigi. Um þetta sagði kennarinn sem er einnig deildarstjóri á miðstigi: „Ég held að samvinnan sé mest á yngsta stiginu. Hún hefur verið lengst þar og er líka á miðstiginu núna en nýju kennararnir þurfa að venjast þessu, þeir halda stundum að það sé betra að undirbúa kennsluna einir.“ Þegar hann var spurður nánar út í þetta sagði hann: „Þeir skilja ekki einhvern veginn verkaskiptinguna ... halda stundum að við hinir viljum bara ráða“. Þegar þetta var rætt nánar kom í ljós að kennslan á unglíngastiginu skiptist meira eftir námsgreinum og kennurum sem kenna þær en á miðstigi og yngsta stigi. Það taldi kennari á unglíngastigi vera ástæðuna fyrir minni samvinnu þar en hann sagði jafnframt að kennarar sem kenna sömu námsgrein ynnu oft saman að undirbúningi og skipulagi kennslunnar. Hann sagði þá vinna meira saman síðustu tvö árin en þeir hefðu gert áður því þeir hefðu þróað nýtt skipulag. Ákveðið var að kenna þremur árgöngum saman í íslensku og stærðfræði og skipta nemendum í hópa eftir getu. Þeir hefðu fengið einn aukakennara með sér og svo væri einn fámennur hópur nemenda með sérþarfir hjá sérkennara á sama tíma. Þessa kennslu væru allir kennarar með saman og skipulegðu hana saman.

Samvinna við annað starfsfólk skóla og stofnana sem tengjast þeim bar á góma í einu af rýnihópaviðtölunum við kennara. Um hana segir kennari á unglíngastigi:

Við fundum meira og meira saman, miklu meira en áður, ekki um fögin en allt annað. Við vinnum mikið með félagsmiðstöðinni og það er frábært. Þar er góður stjórnandi sem vinnur með okkur til dæmis þegar krakkar eiga í erfiðleikum. Þeir fá stundum að fara til hans ef þeim líður illa eða eru illa upplagðir. Þetta léttir oft á okkur ... já og auðvitað krökkunum líka. Hann er snillingur í að fá þau til að gera eitthvað ... vinna þess vegna með sér ... svona stússast eitthvað og líka að ræða við þau.

Þegar samvinna starfsfólks var rædd við skólastjórnendur sagði einn þeirra:

Það er frábært fólk hérna sem stendur saman. Það gengur vel að vinna með þennan fjölbreytta hóp nemenda ... Við erum með ótrúlega mörg erfið tilfelli hérna ... en það gengur vel með þau.

Í einum skólanna er sérdeild með fjölfötluðum nemendum og/eða nemendum með sér-
tækar námsþarfir. Um samvinnu kennara í sérdeild við aðra kennara sagði sérkennari
eftirfarandi: „Hún er mest milli sérdeildar og umsjónarkennara en stundum líka við verk-
greinakennarana. Það er alltaf stuðningsfulltrúi með þeim. Þeir sjá um þetta.“

Fram kom að þess sé gætt að allir nemendur í sérdeild hafi „sinn heimabekk“. Tilgangur-
inn er fyrst og fremst sá að nemendurnir nái félagslegum markmiðum og líka námslegum
eins og hægt er. Kennari þar sagði um félagsleg samskipti fatlaðra og ófatlaðra nemenda:
„Þetta gengur vel í byrjun en verður erfiðara þegar þau verða eldri ... ég meina svona al-
vöru samskipti. Þessi eldri hafa næstum aldrei samskipti við þau fyrir utan skólann, mest
bara hér ... og þau ganga ótrúlega vel“. Sama kom fram í annarri sérdeild. Nemendur eru
með í öllu félagslegu t.d. leikritum, verklegum greinum og lífsleiknitímum en ekki alveg allir
í leikfimi.

Sérkennari, sem hafði margra ára reynslu í starfi, sagðist fara mun meira inn í bekkina til
að kenna nemendum með sérþarfir þar. Hann sagðist vera nær eingöngu inni í bekkjun-
um, oft með nokkra nemendur saman. Hann sagðist stundum fara með lítinn hóp fram á
gang til að „vinna í næði“.

Tilgangur samstarfsfunda starfsfólks getur verið annar en skipulag náms og kennslu.
Kennari lýsti teymisvinnu sem fjallar um annað en námslega þætti í sínum skóla á
eftirfarandi hátt:

Við fundum líka til dæmis um einstaka erfiða nemendur, reynum að hjálpast
að, svona eins og hægt er, en oft er eitthvað teymi hérna með svona utanum-
hald. Ég er ekki að tala um skilafundi eftir greiningar, heldur teymi hjá okkur ...
Þau funda um erfið mál.

Aðspurður sagði kennarinn að slík teymi í skólanum væru samsett af umsjónarkennara,
sérkennara, fulltrúa úr nemendaverndarráði og aðstoðarskólastjóra. Stundum væri sál-
fræðingur skólans með og oft stuðningsfulltrúar. Það færi eftir því hvernig málin væru
hvort sérfræðingar væru með í teyminum eða ekki. Fram kom hjá kennara á miðstigi
þegar þetta var rætt í fyrrnefndu rýnihópaviðtali að honum fyndist orðið „mikið af svona
málum sem oft þyrfti að funda um ... Þau eru fleiri en áður“.

Um nám og kennslu nemenda með sértækar námsþarfir og námsmarkmið kom fram í
viðtölum að kennarar gera einstaklingsnámskrá fyrir þá hvort sem þeir eru í sérdeild eða
almennum bekkjum. Fram kom að umsjónarkennarar bera ábyrgð á gerð einstaklings-
námskrár og vinna hana ýmist einir eða með aðstoð og ráðgjöf sérkennara eða annarra
sérfræðinga eins og sálfræðinga. Umsjónarkennari sagði í því sambandi að hann ýmist
felldi út eða setti inn markmið sem hentuðu hverjum nemanda en viðmiðið væri bekkjar-
námskrá þess umsjónarbekks sem hann væri í og þarfir hvers nemanda. Aðspurðir nánar
um samvinnu umsjónarkennara og sérkennara við gerð einstaklingsnámskrár kom fram
að kennarar við tvo af skólunum vinna hana oftast saman. Sérkennari annars skólans
sagði að ef um sértæka námörðugleika væri að ræða, eins og til dæmis stærðfræðiörðug-
leika, sæi hann um gerð hennar. Ef um almenna námsörðugleika væri að ræða var það í
báðum skólunum á hendi umsjónarkennara að sjá um gerð hennar en þeir ráðfærðu sig

oft við sérkennara í því sambandi. Umsjónarkennarar sjá oftast um að kynna einstaklingsnámskrá fyrir nemendum og foreldrum.

Algennt var að stuðningsfulltrúar aðstoðuðu nemendur með sérþarfir í kennslustundum. Misjafnt var eftir sérþörfum nemenda hversu margar kennslustundir þeir aðstoðuðu hvern nemanda en það var allt frá þremur stundum til allra kennslustunda sem nemandinn sækir í skólanum í hverri viku. Aðstoð þeirra beindist oftast að ákveðnum einstaklingi en var í einum skólanna einnig fólgin í því að láta nemendur á yngsta stigi lesa. Lesturinn fór í því tilviki fram á gangi fyrir framan kennslustofu þar sem rými hafði verið skipulagt til einstaklingskennslu og kennslu lítilla hópa.

Um samvinnu kennara við stuðningsfulltrúa kom fram í viðtölum að umsjónarkennarar stjórnðu í flestum tilfellum vinnu stuðningsfulltrúa með nemendur. Kennari af yngsta stigi sagði að stuðningsfulltrúi væri með nemanda í öllum viðfangsefnum og aðstoðaði hann í því sem allir væru að gera hverju sinni. Hann sagði þá ekki vera með sérstaka undirbúningstíma fyrir þessa aðstoð en stuðningsfulltrúi fengi alltaf vikuáætlun bekkjarins og aðstoðaði viðkomandi nemanda með það sem hann gæti unnið samkvæmt henni. Fram kom að nemandinn gæti tekið þátt í ýmsum viðfangsefnum t.d. í samfélagsgreinum og hópvinnu í móðurmáli þar sem spil væru notuð en hann væri með sérstaka áætlun í stærðfræði. Hann sem umsjónarkennari gerði einstaklingsnámskrá fyrir nemandann.

Umræða

Samkvæmt þeim niðurstöðum sem fyrir liggja hafa skólarnir brugðist við stefnu yfirvalda um skóla án aðgreiningar með umræðu um málaflokkinn og aukinni samvinnu starfsfólks. Hún hefur m.a. leitt til þess að sérkennarar fara í auknum mæli inn í bekkina til að aðstoða nemendur með sérþarfir.

Þegar skoðað var hvaða nemendur fara úr bekk eða nemendahópi í sérkennslustofu kom í ljós að það eru einkum nemendur með sérþarfir eða fjölfatlaðir. Þeir þurfa sértæka námslega og/eða líkamlega þjálfun sem að mati kennara getur ekki farið fram í almennum kennslustofum. Einnig getur verið um að ræða nemendur sem eru ofvirkir eða eiga við samskiptavanda að stríða. Skólarnir höfðu reynt ýmsar leiðir í þessum efnum s.s. að taka hóp af ofvirkum nemendum saman út úr bekkjum eða hóp af nemendum sem eiga við námslegan vanda að etja og kenna þeim sér. Ekki var um að ræða að bráðgerir nemendur væru teknir út úr kennslustofum saman í hópi í sérstök viðfangsefni. Í teymisvinnu kennara með námshópa var sérkennari með hóp nemenda sem á í erfiðleikum námslega í sérkennslustofu og var það fámennasti hópurinn þegar kennarar höfðu skipt nemendahópnum í hópa eftir getu. Í mörgum tilfellum aðstoðar stuðningsfulltrúi nemendur með sérþarfir með námið inni í almennum bekkjum, ýmist hluta skóladags eða allan. Þann þátt í samvinnu starfsfólks þyrfti að skoða nánar.

Sérkennsla er í sérstakri deild í öllum skólunum þar sem nemendum með sértækar námsþarfir er kennt hluta úr skóladegi eða allan. Sérdeild fyrir fjölfatlaða nemendur er í einum skólanna. Um skipulag náms og kennslu í skóla án aðgreiningar kemur fram í gögnum hjá Sameinuðu þjóðunum að mikilvægt sé að hafa hugtökin þátttöku, samfélag og jafnrétti að leiðarljósi. Þá bjóði skólinn upp á sameiginlegt námssamfélag með fullgildri félagslegri og námslegri þátttöku allra nemenda og veiti þeim jafngild tækifæri til náms og þroska (UNESCO, 2008). Í upphafi greinar er vísað í lagalegan rétt nemenda hér á landi á kennslu við hæfi og að komið sé til móts við námsþarfir þeirra óháð sérþörfum í skóla án aðgreiningar. Í lögunum er einnig kveðið á um jafnrétti nemenda til náms og að nemendur eigi kost á að ná námsmarkmiðum með mismunandi hætti (*Lög um grunnskóla nr. 91/2008*).

Niðurstöður sýna að skólarnir reyna að framfylgja lögum um grunnskóla um rétt nemenda í skóla án aðgreiningar með ýmsum hætti. Alltaf er þó mats- og/eða túlkunaratriði hvað er nám við hæfi hvers nemanda og hvað jafnrétti til náms er. Komið var til móts við félagslega hlutdeild nemenda í námshópi með svonefndum „heimabekkjum“ þar sem allir nemendur eru með í félagslegu starfi bekkjar s.s. bekkjarskemmtunum, árshátíðum og skemmtunum með þátttöku foreldra og/eða forráðamanna.

Hvað námslega aðild nemenda með sérþarfir í bekk eða námshópi varðar mátti sjá þá í nokkrum tilfellum í para- eða hópvinnu með sömu viðfangsefni og aðrir nemendur. Einstaklingsvinna nemenda með sérþarfir með aðstoð sérkennara eða stuðningsfulltrúa inni í bekk var algengari. Þá var um að ræða aðlögun náms eins og breytingar á bekkjar- og/eða árganganámskrá, markmiðum, námsefni og verkefnum.

Um námslega aðlögun segja Janney og Snell (2008) að hún geti snúist um að breyta m.a. námskrá, markmiðum, viðfangsefnum, námsmati og kennsluaðferðum. Einnig geti þurft að breyta aðstæðum og námsumhverfi ásamt því að nota tæknilegan stuðning (Janney og Snell, 2008). Kemur þetta heim og saman við hugmyndir sem framkvæmda- nefnd Sameinuðu þjóðanna (UNESCO) hefur þróað um menntun án aðgreiningar og úrræði sem nefndin hefur sett fram í þeim efnum. Þar kemur fram að skólar eigi að skapa úrræði fyrir breiðan hóp nemenda innan almenna skólans og kerfi sem mætir þörfum nemenda. Tekið er fram að námsumhverfið þurfi að vera fjölbreytt og sveigjanlegt, þróað og aðlagð eftir þörfum hverju sinni (UNESCO, 2008).

Við gerð kennsluáætlana þarf frá upphafi að gera ráð fyrir sveigjanleika í námskrá og fjölbreyttum kennsluháttum. Miða þarf við nemendur með mismunandi hæfileika og námsþarfir hvers og eins en ekki bæta þeim við síðar eftir þörfum. Hér er hægt að styðjast við kennsluramma sem nefndur er *altæk hönnun náms* (e. *Universal Design for Learning*) sem er um heildstætt skipulag náms og kennslu þar sem tekið er tillit til allra nemenda í námshópi eða bekk (Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2009).

Þegar nemendur unnu í hópum var ekki um margar gerðir hópvinnu að ræða. Nemendur hjálpuðust að við verkefni í nokkrum tilfellum, ræddu þau og reyndu að útskýra hver fyrir öðrum og komast að niðurstöðu. Í þemavinnu var um aldursblöndun að ræða og nemendur kenndu gjarnan hver öðrum, jafnvel yngri kenndu þeim eldri. Þar sem úrval aðferða og leiða í námi og kennslu er mikið veltum við því fyrir okkur hvers vegna þær sáust ekki oftast notaðar. Má þar nefna til dæmis leitaráferðir, upplýsingaöflun, verklegar æfingar, leiklist og samvirkt nám sem allar henta vel í fjölbreyttum nemendahópum. Þær auka fjölbreytnina og þá um leið möguleika fleiri nemenda á því að fá nám og kennslu við hæfi (Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir, 2005; Ingvar Sigurgeirsson, 1999).

Athyglisvert var að ákveðið jafnvægi ríkti í starfi skólanna sem tóku þátt í rannsókninni. Það kom m.a. fram í jákvæðu viðhorfi starfsfólks til nemenda, virðingu í samskiptum við þá og afslöppuðu andrúmslofti. Almenn var starfsfólk einnig jákvætt gagnvart hvert öðru sem og skólastarfi viðkomandi skóla og töluðu viðmælendur gjarnan um „gott starfsfólk“ í því sambandi. Í rannsókn Ingvars Sigurgeirssonar og Ingibjargar Kaldalóns (2006) kemur fram að jákvæð viðhorf starfsfólks í garð nemenda hafi jákvæð áhrif á agavandamál í grunnskólunum og séu mikilvæg í því sambandi. Þau segja: „Ekki verður fram hjá því litið að jákvæð viðhorf til nemenda, ekki síst viðurkenning á því að þeir séu ólíkir, draga langt til að fyrirbyggja og jafnvel leysa agavandamál“ (Ingvar Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns, 2006. Bls. 91). Þessum tveimur rannsóknum ber saman hvað varðar mikilvægi jákvæðra viðhorfa starfsfólks skóla.

Viðhorf starfsfólks virðast hafa mikil áhrif á framþróun menntunar og skóla án aðgreiningar (Meijer, 2003). Samkvæmt niðurstöðum þessarar rannsóknar höfðu skólarnir unnið með málefnið með umræðu og breytingum á skipulagi skólastarfs og hafði það áhrif á nám og kennslu eins og fram kemur í niðurstöðum. Booth og Ainscow (1998) segja að í umfjöllun um kennslu- og uppeldisfræði sé það stuðningur við þróun skóla án aðgreiningar að notað sé sameiginlegt tungumál (Booth og Ainscow, 1998). Til að móta viðhorf og skapa skólamenningu í skóla án aðgreiningar þurfa að fara fram umræður og miðlun upplýsinga meðal aðila skólasamfélagsins. Dýrmæt reynsla þeirra sem taka þátt í þeim þarf að nýtast til að þróa skólastarf sem tekur mið af margbreytileika nemendahópsins með mannréttindi, lýðræði og jafnrétti að leiðarljósi.

Lokaorð

Rannsóknin sem hér hefur verið fjallað um gefur svolitla innsýn í skipulag og framkvæmd skóla án aðgreiningar í fimm grunnskólum á Íslandi. Eins og fram hefur komið var henni hvorki ætlað að meta eða dæma skólastarf í þeim skólum þar sem upplýsinga var aflað né að alhæfa út frá niðurstöðum. Hún gefur aðeins vísbendingar um það. Rannsókninni er ætlað að gefa innsýn í skólastarf viðkomandi skóla og vekja áhuga og umræðu um skóla án aðgreiningar. Ljóst er að leita þarf til fleiri kennara og annars starfsfólks grunnskóla og einnig nemenda og foreldra til að afla frekari upplýsinga. Það mun verða gert í framhaldi af þessari rannsókn ásamt því að vinna áfram með þau gögn sem nú þegar hefur verið aflað.

Heimildir

Ainscow, M. (2007). Foreword. Í P. Bartolo (ritstjóri), *Responding to student diversity: Teacher handbook* (bls. Xi–Xii). Malta: Faculty of Education, University of Malta.

Armstrong, A. C., Armstrong, D. og Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education. International Policy & Practice*. Los Angeles: SAGE.

Arthur Morthens og Gretar L. Marínósson. (2002). Árangursríkt skólastarf og skóli fyrir alla. Opinber stefna um skilvirkan skóla án aðgreiningar. Vefur *NordSpes* 30.10.2002. Sótt 27. október 2010 af <http://www.scribd.com/doc/7002115/Arangursrikt-Skolastarf-Og-Skoli-Fyrir-Alla>

Bartolo, P. A., Janik, I., Janikova, V., Hofsaas, T., Koinzer, P., Vilkiene, V. o.fl. (2007). *Responding to student diversity: Tutor's manual*. Msida: Faculty of Education, University of Malta.

Bogdan, R. og Biklen, S. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (2. útg.). Boston: Allyn and Bacon.

Booth, T. (2005). Keeping the Future Alive: putting inclusive values into action, *Forum*, 47(2),: 151–158.

Booth, T. og Ainscow, M. (1998). *From them to us. An international study of inclusion in education*. London: Routledge.

Dalmou, M. (2002). *Taking a fresh look at education: Reconstructing learning and change with teachers*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon, Eugene.

Eggertsdóttir, R., Marínósson, G. M., Sigles, C., Auðunsdóttir, I., Haraldsdóttir, H., Pacheco, J., Wilhelm, W. og Jónsdóttir, Þ.B. (2005). *Pathways to inclusion: A guide to staff development*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Ferguson, D. L. og Gudjonsdóttir, H. (1999). *Skóli fyrir alla. Listin að kenna í mikið getublönduðum bekk*. Hafnarfjörður: H.G.
- Fullan, M. (2003). *Change forces with a vengeance*. London: Routledge Falmer.
- Gallup. (2002). *Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. Vinnustaðagreining. Maí 2002*. Reykjavík, Fræðslumiðstöð Reykjavíkur. Sótt 30. október 2010 af http://gamli.reykjavik.is/upload/files/Vinnustadagreining_2002.pdf
- Gargiulo, R.M. og Metcalf, D. (2010). *Teaching in today's inclusive classrooms: A universal design for learning approach*. Belmont: Wadsworth.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimension of their work in diverse classrooms*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon. Eugene, Oregon.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Matthildur Guðmundsdóttir og Árdís Ívarsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrúmi*. Reykjavík: HÁM.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). „Látum þúsund blóm blómstra.“ Stefnuörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun* 18(1): 61–78.
- Ingvær Sigurgeirsson. (1999). *Litróf kennsluáferðanna. Handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Æskan.
- Ingvær Sigurgeirsson og Ingibjörg Kaldalóns. (2006). „Gullkista við enda regnbogans.“ *Rannsókn á hegðunarvanda í grunnskólum Reykjavíkur skólaárið 2005–2006*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Janney, R. E. og Snell, M. E. (2008). Modifying schoolwork in inclusive classrooms. *Theory into practice*, 45(3): 215–223.
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2009). Fjölbreytt nám í skóla án aðgreiningar. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X*. Félags- og mannvísindadeild (bls. 659–668). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Loreman, T., Deppeler, J., og Harvey, D. (2005). *Inclusive education: A practical guide to supporting diversity in the classroom*. Crows Nest: Allen and Unwin.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.*
- Meijer, C. (2005). *Nám án aðgreiningar og skólastarf í efri bekkjum grunnskóla (11 til 14 ára nemendur)*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C. (2003). *Inclusive Education and Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meyer, H. (2006). Kendetegn på god undervisning: Empirisk belæg og didaktiske forslag. Í P. Andersen (ritstjóri), *God undervisning* (bls. 56–82). København: Unge Pædagoger og forfatterne.
- Moen, T. (2008). Inclusive education practice: Results of an empirical study. *Scandinavian journal of educational research*, 52(1): 59–75.

Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar

- Moore C. J. (1995). *Taking a Good Look at Schools*. (Þýtt og staðfært af Hafdís Guðjónsdóttur og Sigríði Pétursdóttur, 2003). Eugene: University of Oregon.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluational research methods* (2. útgáfa). Newbury Park: Sage publications.
- Sands, D., Kozleski, E. B. og French, N. (2000). *Inclusive education for the 21st century: A new introduction to special education*. Belmont: Wadsworth/Thomson Learning.
- Tomlinson, C. A. og McTighe, J. (2006). *Integrating differentiated instruction and understanding by design: Connecting content and kids*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- UNESCO. (2008). *Education*. Sótt 26. október 2010 af [http://portal.unesco.org/education-en/ev.php-URL_ID=48712ogURL_DO=DO_TOPICogURL_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/education/en/ev.php-URL_ID=48712ogURL_DO=DO_TOPICogURL_SECTION=201.html)
- Wolcott, H. (2005). *The art of fieldwork* (2. útg.). Walnut Creek: Altamira press.



Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010).
Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar.
Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/016.pdf>