



**Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun**  
**Sérrit 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki.**  
**Greinar frá Menntakviku**  
**Menntavísindasvið Háskóli Íslands**

Ritrynd grein birt 31. desember 2016

►► **Yfirlit greina**

**Helga Þórey Júlíudóttir, Kristín Björnsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir**

# **Á jaðri jaðarsins í framhaldsskóla fyrir alla**

## **Starfsbraut – sérnám innan Tækniskólans**

### **► Um höfunda**

Starfsbraut – sérnám er ætlað fötluðum nemendum sem eiga ekki kost á að stunda nám á starfsbrautum framhaldsskólanna vegna námsvanda og krefjandi hegðunar. Í greininni er sjónum beint að tilurð, námskrá og stofnanalegu skipulagi námsins í samhengi við annað nám fyrir nemendur með þroskahömlun og hins vegar reynslu stefnumótunar- og fagaðila af starfi sínu við það. Rannsóknin er eigindleg tilviksrannsókn þar sem nýttar eru kenningar Goffman um frávík og stimplun, Foucault um þekkingu og völd og svo þrepalíkan Deno um stigvaxandi aðgreiningu innan menntastofnana. Gagnaöflun fólst í skjalagreiningu og eigindlegum viðtölum sem tekin voru 2015–2016. Viðmælendur voru sex talsins; fjórir fagaðilar sem vinna í sérnáminu og tveir stjórnendur, þ.e. fagstjóri sérdeilda Tækniskólans og sérfræðingur hjá mennta- og menningarmálaráðuneytinu. Niðurstöður gefa til kynna samhljóm meðal viðmælenda um réttmæti og mikilvægi sérnámsins. Stjórnendur og fagfólk telja nemendum þess betur borgið í einstaklingsmiðuðu og aðgreindu menntaúrræði frá starfsbrautum framhaldsskóla fyrir nemendur með þroskahömlun þótt því fylgi frekari jaðarsetning og brennimerking. Það veldur fagfólki togstreitu að starfið sé í raun í mót-sögn við hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar. Einangrun nemenda sérnámsins ýtir jafnframt undir aðgreiningu fagfólksins frá öðrum skólans. Þeir upplifa skort á faglegum stuðningi, aðhaldi og hvatningu sem getur leitt til faglegrar einsemdar og aukid hættu á kulnun. Fagfólkið kallar eftir skýrari námsmarkmiðum og auknum möguleikum á faglegu samstarfi um málefni og kennslu nemenda.

**'Too special' for the self-contained special-education programs in Icelandic upper-secondary education**

### **► About the author**

The Icelandic Ministry of Education, Science and Culture established a segregated self-contained special education program at the Technical College of Reykjavik (upper-secondary level) in the year 2008. Originally, the program was only meant for two students who had not been allowed admission to the programs for students with intellectual disabilities in any of the local upper secondary schools. Although the upper-secondary education system is non-compulsory in Iceland, all students who have completed compulsory education or have reached the age of 16 have legal access to the school level until they reach the age of 18 years. Students with intellectual disabilities are entitled to complete a four-year-program at the upper-secondary level of education. Thus, the program was established as a response to the state's

recent obligation to these two students for further education at the upper-secondary level. Consequently, more students have been enrolled in this particular self-contained program named *Starfsbraut – sérnám* [Special study program]. The program is administered by the Ministry of Education in cooperation with the head of special education programs at the Technical College. The aim of this qualitative research is to gain an insight into this special education program for these students, analyse its structure, leadership and educational professionalism and explore the experience and power relations of professional staff members and leaders from administration and the school by employing theories on exclusion, Goffman's theory of labelling and Foucauldian power relations. This is a qualitative case study and the data collection took place in 2015 and 2016. The participants in the research were six altogether; four staff members working in the special education program, one program director of special departments at the school and a project manager at the Ministry of Education, Science and Culture.

The findings suggest that edu-professional status is low among staff as there is only one staff member who has teaching certificates. The others have a degree in developmental therapy. Interviewees believe the students enrolled in the program to be better off in a self-contained program segregated from the general upper-secondary education and isolated, for the most part, from each other and other students with less severe intellectual disabilities who are attending more integrated special-ed programs in the school. The findings also suggest that, according to the staff's experience, administrators do not always give them the professional support they need and they experience a lack of professional support, backing and encouragement. The job oftentimes is very demanding and comes with stress, insecurity and difficult instances of violated behaviour. This situation creates increased danger of professional isolation and burnout. The staff members share a limited amount of work time together because the students are located in two separate buildings. The staff members feel that there is a lack of leadership and limited access to co-workers who understand the job and could give support. The staff members wanted to include the leader of the program as part of the professional team within the *starfsbraut – sérnám* so that shared responsibility and cooperation could thrive better. Managers are aware of the isolation of the professional staff but believe they possess considerable knowledge and also experiential resources developed through their work. The managers also have a fairly clear expectation for continued development of the special education program.

We hope this research will be of use to those who are, and will be, in charge of educational policy and practice; that is, to the people who shape educational opportunities for the students who are labelled as 'too special' for the self-contained special-education programs, due to their severely challenging behaviour.

## Inngangur

Árið 2008 var menntaúrræðinu *starfsbraut – sérnám* komið á fót fyrir tvo fatlaða nemendur í Tækniskólanum, stærsta framhaldsskóla landsins. Þeir höfðu ekki fengið skólavist á starfsbrautum framhaldsskólanna eins og þeir áttu rétt á vegna þess að skólarnir töldu sig ekki í stakk búna til að koma til móts við þarfir þeirra. *Starfsbraut – sérnám* er einstaklingsmiðað námsúrræði ætlað nemendum sem hafa verið skilgreindir með verulegan hegðunar- og námsvanda. Greining um dæmigerða einhverfu eða mikil einhverfueinkenni eru skilyrði fyrir inntöku (Tækniskólinn, e.d.). Um er að ræða nemendur sem ekki teljast líklegir til að geta nýtt sér nám á starfsbrautum framhaldsskólanna sökum fötlunar sinnar og hegðunar.

Tækniskólinn var stofnaður 2008 þegar lðnskólinn í Reykjavík og Fjöltækniskólinn sameinuðust. Fyrstu skólarnir til að bjóða nemendum með þroskahömlun upp á nám í framhaldsskólum voru Verkmenntaskólinn á Akureyri og lðnskólinn í Reykjavík en sá síðarnefndi hefur starfrækt starfsbraut frá 1986. Breytingar urðu 1996 þegar sveitarfélögin tóku við rekstri grunnskólanna en fram-

haldsskólinn varð áfram hjá ríkinu. Þá voru sett ný lög um framhaldsskóla, nr. 80/1996, þar sem réttur nemenda með þroskahömlun til náms í framhaldsskólum var í fyrsta sinn skilgreindur. Allir sem lokið hefðu grunnskólanámi skyldu samkvæmt lögnum eiga kost á að hefja nám í framhaldsskóla (15. gr.). Einnig heimila þau framhaldsskólum að stofna starfsbrautir fyrir fatlaða nemendur sem ekki uppfylla lágmarkskröfur um námsárangur við lok grunnskóla. Í upphafi var um tveggja ára nám að ræða og fáir skólar buðu upp á slíkar starfsbrautir. Sá nemendahópur sem hér verður fjallað um átti ekki greiðan aðgang að námi á starfsbrautum þar sem inntökuskilyrðin útilokuðu þá sem þurftu mestan stuðning í námi og daglegu lífi en skólarnir voru líka fáir og brautirnar yfirleitt fámennar (Kristín Björnsdóttir, 2002). Námið hefur nú verið lengt í fjögur ár,<sup>1</sup> starfsræktar eru starfsbrautir við 23 framhaldsskóla á landinu og hefur þetta aukna námsframboð aukið tækifæri nemenda með þroskahömlun til að stunda nám í framhaldsskóla en réttur þeirra til náms í framhaldsskólum var að fullu tryggður með lögum um framhaldsskóla nr. 92/2008.

Frá og með gildistöku framhaldsskólalaganna (2008) njóta öll börn fræðsluskyldu til 18 ára aldurs og eiga framhaldsskólar landsins að bjóða upp á menntun sem hentar þörfum hvers og eins. Öllum nemendum með þroskahömlun sem hefja framhaldsskólanám fyrir 18 ára aldur stendur fjögurra ára nám á starfsbrautum til boða. Því má segja að miklar breytingar hafi átt sér stað 2008, og þá sérstaklega fyrir þá nemendur sem ekki gátu nýtt sér námsframboð starfsbrautanna sökum fötlunar sinnar og hegðunar. Samkvæmt lögum áttu opnar menntaleiðir að leysa þjónustuúrræði á borð við dagvistun af hólmi. Stofnun *starfsbrautar – sérnáms* réðst af þessum lagabreytingum.

Í greininni verður greint frá niðurstöðum eigindlegar rannsóknar sem snýr að náminu *starfsbraut – sérnám* í Tækniskólanum. Leitað var svara við eftirfarandi spurningum:

- Hvaða kerfislegu og menntapólítísku þættir renna stoðum undir stofnun og skipulag sérbrautar sem stendur utan við áður skilgreindar starfsbrautir framhaldsskóla?
- Hvert er inntak og skipulag sérnáms fyrir nemendur sem ekki fá inni á starfsbrautum framhaldsskólanna með hliðsjón af inngildingunni og aðgreiningu?
- Hver er upplifun stefnumótunar- og fagaðila af því starfi sem fram fer í sérnáminu?

Rannsóknin var hluti af meistaranámi fyrsta höfundar í sérkennslufræðum og er einstök að því leyti að framhaldsskólalaganna nema sem skilgreina má á jaðri jaðarsins hefur ekki áður verið rannsökuð. Fyrsti höfundur hefur unnið í sérnáminu frá árinu 2009 og sú reynsla kveikti áhugann á því að gera þessa tilviksrannsókn. Gagna var aflað með skjalagreiningu, rýnihópa- og einstaklingsviðtölum og voru gögnin greind með hliðsjón af þreppalíkani Deno annars vegar og hins vegar út frá kenningum Foucault og Goffman. Kenningar eru kynntar hér eftir stutta umfjöllun um það hvað rannsóknir segja um nemendur sem sýna krefjandi hegðun.

## Nemendur með þroskahömlun sem sýna krefjandi hegðun

Nemendur *starfsbrautar – sérnáms* eiga það sameiginlegt að hafa verið greindir með einhverfu ásamt verulegum hegðunar- og námsvanda. Þegar hegðun er skilgreind sem vandamál er hætt við að einblínt sé á einstaklinginn og skerðingu hans en síður tekið tillit til umhverfisþátta sem gætu haft áhrif á hegðunina. Þess vegna verður hugtakið krefjandi hegðun notað þegar fjallað er um viðbrögð og hegðun nemenda starfsbrautar – sérnáms.

Þegar nemendur með þroskahömlun sýna krefjandi hegðun getur verið erfitt að greina orsökina. Oft er um að ræða samspil ólíkra þátta, t.d. afleiðingar skerðingarinnar eða skort á færni til að tjá óskir sínar og vilja (Emerson og Einfeld, 2011). Birtingarmyndir þess sem skilgreint er sem krefjandi hegðun eru ýmiss konar, svo sem ofbeldi gagnvart öðrum (t.d. að rífa í hár, lemja, skalla), sjálfsskaðandi hegðun (t.d. að skalla sig, pota í augu, naga hendur) og að eyðileggja hluti með því að kasta þeim, brjóta, rífa, naga eða borða (The Challenging Behaviour Foundation, 2016).

Einstaklingar með mikil einhverfueinkenni, sérstaklega þeir sem tjá sig ekki með orðum, geta líka fengið skapofsaköst og jafnvel sýnt ógnandi hegðun. Það getur verið flókið að koma í veg fyrir slíka hegðun þar sem ástæða skapofsans er oft og tíðum ekki þekkt (van Berckelaer-Onnes, van

1 Styttning námstíma til stúdentsprófs úr fjórum árum í þrjú hefur ekki haft áhrif á starfsbrautirnar sem eru áfram fjögurra ára nám.

Loon og Peelen, 2002). Einhverfa telst vera röskun sem hefur áhrif á taugaproska og orsakar fjölbreytileg einkenni sem bæði hafa áhrif á hegðun og skynjun. Erfiðleikar í félagslegum samskiptum og óhefðbundin hegðunarmynstur geta skapað vandamál í daglegu lífi. Algengir fylgikvillar einhverfu eru svefntruflanir, truflanir á matarvenjum og hegðunarerfiðleikar, svo sem reiðiköst (Hallahan, Kauffman og Pullen, 2009; Turnbull, Turnbull, Erwin og Soodak, 2011). Nýjar rannsóknir benda til þess að slík hegðun geti stafað af yfirþyrmandi skynúrvinnsluvanda. Einstaklingar með einhverfu sýna því oft óæskilega hegðun og eru ófærir um að takast á við hinn ófyrirsjáanlega, ógnandi og síbreytilega félagslega heim (Hallahan o.fl., 2009; Jarþrúður Þórhallsdóttir, 2013).

Nemendur sem hafa verið skilgreindir með hegðunarvanda mæta ýmsum hindrunum á skólagöngu sinni en erfitt getur reynst að veita þessum nemendum viðeigandi stuðning í námi þegar mest áhersla er lögð á að koma í veg fyrir krefjandi og truflandi hegðun (Mayer og Patriarca, 2007). Nemendur þurfa oft og tíðum mikla aðlögun í námi og einstaklingsmiðuð kennsla í aðgreindu rými getur orðið til þess að þeir einangrist innan skólans – áherslurnar eru ólíkar því sem gerðar eru kröfur um í almennum námskrám og námsrýmum (Rix, 2015). Flestir sem starfa eftir hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar telja það ekki viðunandi lausn að greina nemendur sem sýna krefjandi hegðun frá öðrum nemendum (Allan, 2008; Dóra S. Bjarnason, 2010). Þessi félagslega aðgerð, að aðgreina nemendur, er viðbrögð við vanda nemenda og telja verður það almennt viðurkennda lausn í slíkum tilvikum að útiloka vandann frá heildinni á þennan hátt. Þá er kennslurýmið skilgreint sem rými þar sem fjölbreytileiki er ekki samþykktur nema að vissu marki, þ.e. hegðun nemandans hindrar hann í námi og hann er því fjarlægður til að ónáða ekki þá sem taldir eru hæfir til náms eða hegðunar (Orsati og Causton-Theoharis, 2013; Youdell, 2006).

Lítið hefur verið fjallað um framhaldsskólagöngu nemenda sem hafa verið skilgreindir með verulegan hegðunar- og námsvanda og því er mikilvægt að um þennan hóp sé fjallað í fræðilegri umræðu um framhaldsskóla.

## Inngilding, aðgreining eða útilokun

Í reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum, nr. 230/2012, segir að með námi án aðgreiningar sé átt við námsumhverfi þar sem komið er til móts við námsþarfir og félagslegar þarfir nemenda í almennu skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Með skóla án aðgreiningar fá mismunandi hópar tækifæri til að vinna saman, kynnast hver öðrum og sjá lífið jafnvel í öðru ljósi en ef þeir væru alltaf með einsleitum hópi einstaklinga. Skóli án aðgreiningar vísar til ferlis sem hefur tvo gagnstæða póla, útilokandi (e. exclusive) og inngildandi<sup>2</sup> (e. inclusive) og þeir togast stöðugt á (Dóra S. Bjarnason, 2005; Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2007; Ferguson o.fl. 2001). Dianne Ferguson o.fl. (2001) lýsa skóla án aðgreiningar sem skóla þar sem fjölbreytni nemendahópsins er talin sjálfgefin og eðlileg, þar sem komið er til móts við þarfir hvers og eins og allir hafa aðgang að því sem telst vera gæðamenntun. Börn sem stunda nám í sérskólum njóta ekki þeirra réttinda að stunda nám án aðgreiningar. Nám án aðgreiningar er því virkasta leiðin til að efla samstöðu meðal barna og í slíkum skóla er áhersla á mannréttindi ofin inn í daglegar athafnir og reynslu (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Þegar nám án aðgreiningar er skipulagt er einn mikilvægasti þáttur hugmyndafræðinnar að draga úr hindrunum í umhverfi nemandans þannig að hann geti tekið fullan þátt í námi og félagslegum athöfnum. Lítið er á fjölbreyttar þarfir nemenda sem kost og að það auðgi samfélagið þegar allir geta tekið sameiginlega þátt í skólastarfinu. Skóli án aðgreiningar er ekki aðferð heldur hugmyndafræði sem nota þarf sem verkfæri til að útrýma samfélagslegum hindrunum nemenda með skerðingar og stuðla þar með að þátttöku allra í almennu skólasamfélagi (Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2007; Sapon-Shevin, 2007).

Margir nemendur, sem hafa alla skólagönguna verið í almennum grunnskóla, upplifa fyrst aðgreiningu í framhaldsskóla. Það geta líka verið viðbrigði fyrir þau sem hafa alltaf eða meirihluta skólagöngunnar verið í sérskólum að hefja nám við starfsbrautir framhaldsskólanna. Í sumum tilvikum er það fyrsta tækifærið til að vera í skóla með ófötluðum jafnöldrum (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2015). Nemendur á starfsbraut – sérnámi höfðu hins vegar alla tíð verið í aðgreindum úrræðum og sumir í sérúrræðum innan aðgreindra úrræða.

<sup>2</sup> Umfjöllun um þessa þýðingu á hugtakinu „inclusion“ (inngilding) og „inclusive education“ (inngildandi menntun) má sjá hjá Berglini Rós Magnúsdóttur (2016).

## Fræðilegar undirstöður

Hér verður greint frá fræðilegum undirstöðum verkefnisins þar sem fyrst verður fjallað um kenningar Foucault og Goffman um stimplun og altækar stofnanir ásamt því að stikla á stóru í íslenski stofnanasögu. Einnig verður fjallað um úrræðaróf Deno sem notað er í niðurstöðukaflanum til að lýsa staðsetningu *starfsbrautar – sérnáms* í flokkunarkerfi skólakerfisins.

## Stimplun og altækar stofnanir

Franski heimspekingurinn Michel Foucault (1980) rannsakaði m.a. tengsl valds og þekkingar. Samkvæmt kenningum hans er skóli aldrei menningarlega hlutlaus. Valdið er alls staðar, það er víxlverkandi og til staðar í öllum samskiptum. Foucault dró í efa hugmyndir um vald sem fælist í lagskiptingu samfélaga eða formlegu skipulagi valdsins og gagnrýndi allsherjarkenningar um vald og valdhafa. Hann taldi vald ekki vera eitthvað sem einhver hefði heldur liggja í athöfnum sem miðuðu beint eða óbeint að því að hafa áhrif á athafnir annarra sem og í orðræðu sem mótaði hugmyndir fólks um hvað teldist eðlilegt, rétt og satt hverju sinni. Hvort tveggja mótaði hegðun fólks og myndaði sterk tengsl milli valds og þekkingar. Einstaklingar fæddust því ekki frjálssir heldur fæddust þeir inn í ákveðin valdatengsl innan samfélagsins. Þar sem vald væri, þar yrði móttæða gegn því. Alltaf yrðu til minnihlutahópar sem þyrftu að berjast gegn valdinu (Foucault, 1980; 1966–1976/2005).

Foucault (1972) hélt því fram að ríkjandi orðræða skapaði ákveðna ímynd sem fólk samþykkti og trúði. Orðræða er ekki stöðug heldur tekur hún sifeldum breytingum í takt við breyttan hugsunarhátt. Þannig verður til ákveðin menning sem viðheldur valdi, t.d. valdi yfir ákveðnum minnihlutahópum, og það leiðir til aðgreiningar. Hugmyndum ráðandi afla er miðlað í gegnum menningu og viðmið fyrir hið eðlilega verður til. Það sem fellur utan við þann ramma verður afbrigðilegt og um leið óæskilegt (Foucault, 1980; 1966–1976/2005). Slík aðgreining getur verið sérstaklega skaðleg minnihlutahópum sem hafa ekki sterka málsvara í sínum röðum en í sögulegu samhengi fellur fatlað fólk sem hópur undir þá skilgreiningu. Í um fjórtíu ár hefur fatlað fólk og bandamenn þess barist gegn einangrun einstaklinga á sérstökum stofnunum og útilokun þeirra frá venjulegu lífi. Þegar einstaklingar eru útilokaðir frá samfélaginu er auðveldara að stjórna þeim og hefur réttindabaráttta fatlaðs fólks m.a. snúist um að brjóta undan kúgun stofnana og ófatlaðra sérfræðinga (Hanna Björg Sigurjónsdóttir, Ármann Jakobsson og Kristín Björnsdóttir, 2013).

Notkun hugtaka eins og stimplun eða brennimerking (e. stigma) fatlaðra einstaklinga er nátengd hugmyndum Foucault (1963) um ákvarðandi augnarád (e. gaze) þar sem órökstuddur og neikvæður dómur er lagður á fólk með því einu að horfa á það. Stimpillinn sem fatlað fólk fær felur í sér útilokun frá félagslegum samskiptum, einangrun og mismunun. Munurinn á stimpluðum og óstimpluðum einstaklingum er viðhorfið en ekki raunveruleikinn sjálfur vegna þess að stimpillinn er félagsleg hugsmíð, tilkominn vegna neikvæðra viðhorfa sem erfitt er að afmá (Dóra S. Bjarnason, 2001; Shakespeare, 2006; Watson, 2003).

Sjálfsvitund einstaklings sem byggð er á stimplun eða brennimerkingu leiðir til útilokunar, sérstaklega hjá þeim sem víkja langt frá ríkjandi normum. Hann er „skilgreindur sem ófullverðugur og stimplunin afskræmir mennsku hans og mannréttindi“ (Dóra S. Bjarnason, 2001, bls. 31). Þegar nemendur sýna krefjandi hegðun getur það orðið til þess að þeir verði stimplaðir og færðir út á jaðar samfélagsins, í aðgreint úrræði, og eiga jafnvel ekki afturkvæmt þaðan, þrátt fyrir breytta hegðun, þar sem brennimerkið viðheldur óbreyttri stöðu (Orsati og Causton-Theoharis, 2013).

Goffman (1970) fjallaði um altækar stofnanir í bók sinni *Asylums*. Umfjöllunin byggðist á hans eigin reynslu af störfum á geðsjúkrahúsi þar sem fólk dvaldist oft árum saman, útilokað frá samfélaginu. Hann rannsakaði fólkið sem þar bjó út frá reynslu þess í stað þess að réttlæta kerfið sem hélt því þar. Altækar stofnanir veittu ákveðnum hópum fólks í samfélaginu alhliða sólarhringsþjónustu og þurftu „vistmenn“ ekki að fara út fyrir stofnunina til að komast til læknis, í skóla eða í vinnu. Af einhverjum orsökum var talið æskilegt að hópurinn sem þar dvaldist væri tekinn úr umferð, tímabundið eða til langframa. Í sumum tilfellum var það til að vernda samfélagið og í öðrum til að vernda þá. Goffman var gagnrýninn á þessar altæku stofnanir og taldi verulegar líkur á að skapgerðareinkennum vistmanna myndi hnigna meðan á dvöl þeirra stæði. Slíkar stofnanir taldi hann einangra fatlað fólk frá ófötluðu fólki og svipta það bæði frelsi og völdum (Goffman, 1970).



Lög voru sett um skólaskyldu barna árið 1936 og héldust nær óbreytt í 38 ár (Lög um fræðslu barna nr. 94/1936). Börnum með þroskahömlun var haldið heima eftir að skólaskylda komst á og þeim nær eingöngu sinnt af fjölskyldum þeirra þar til stofnanir<sup>3</sup> fyrir fatlað fólk risu hér á landi. Þó að lög um „fávítahæli“ hefðu einnig verið sett árið 1936 leið talsverður tími áður en þau l komust í framkvæmd. Stóð til að stofna þrenns konar hæli, skólaheimili fyrir kennsluhæfa hálfvita, hjúkrunarheimili fyrir ónámshæfa örvita og fávita, svo og vinnuhæli fyrir vinnufæra fávita (Þorsteinn Sigurðsson, 1987). Á sjötta áratug síðustu aldar risu síðan að erlendri fyrirmynd altækar sólahringsstofnanir, Aðalfávítahæli ríkisins í Kópavogi, Barnaheimili Templara við Skálatún og Vistheimilið Sólborg á Akureyri. Eins var fólki með þroskahömlun komið fyrir í sveit og á minni heimilum víða um land. Á stofnunum var mest áhersla á umönnun og vistmenn skilgreindir sem sjúklingar (Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson, 2014; Kristín Björnsdóttir og Lilja Össuradóttir, 2015; Þorvaldur Kristinsson, 2015).

Þáttaskil verða í hugmyndafræði og stefnumótun á áttunda áratug síðustu aldar, altækum stofnunum er lokað smátt og smátt og starfsemi heimila breytist og eru nú flest börn og ungmenni búsett hjá fjölskyldum sínum. Styrktarfélag vangefinna stofnaði dagheimilið Lyngás árið 1961 og sinni þeim börnum og unglingum sem ekki gengu í skóla<sup>4</sup>. Öskjuhlíðarskóli var stofnaður árið 1975<sup>5</sup> og var ætlaður nemendum með þroskahömlun en Safamýrarskóli hóf starfsemi árið 1983 og var hugsaður fyrir þá nemendur sem þyrftu meiri stuðning í námi og daglegu lífi. Öskjuhlíðarskóli starfrækti tveggja ára starfsbraut fyrir nemendur skólans að skólaskyldu lokinni. Deildinni var komið á laggirnar vegna þess að hlutaðeigendur töldu nemendur þurfa lengri tíma í skóla en til 16 ára aldurs, en lengi voru engir framhaldsskólar sem tóku við nemendum með þroskahömlun (Kristín Björnsdóttir, 2002). Nemendur skólans útskrifuðust þaðan í dagvistun fyrir fatlað fólk, á verndaða vinnustaði eða almennan vinnumarkað. Þeir nemendur sem nú sækja nám á *starfsbraut – sérnám* Tækniskólans tilheyra þeim hópi fatlaðs fólks sem áður fyrr var vistaður á altækum stofnunum á borð við Kópavogshæli eða Sólborg og hafði ekki aðgang að námi til jafns við aðra, jafnvel ekki námi í aðgreindum sérskólum á borð við Safamýrar- og Öskjuhlíðarskóla.

Auðvelt er að gera sér grein fyrir því hvernig altæk stofnun olli útilokun en erfiðara að átta sig á því hvernig félagsleg útilokun birtist í þeim aðstæðum sem fatlað fólk býr við nú. Þó að fólk með þroskahömlun eigi sitt heimili í samfélaginu er ýmislegt sem bendir til þess að það hafi takmörkuð völd yfir eigin lífi. Fólk með þroskahömlun ræður sjaldan hvar það býr eða með hverjum og hefur takmarkaðan aðgang að vinnumarkaðnum (Kristín Björnsdóttir og Steindór Jónsson, 2015). Því er hægt að tala um slíkt fyrirkomulag sem nýja aðgreiningu. Fólk er vissulega sýnilegra innan samfélagsins en tilheyrir því ekki endilega (Nunkoosing og Haydon-Laurel, 2013). Það vekur spurningar um aðstæður nemenda í aðgreindum úrræðum innan almenna skólakerfisins. Þegar fatlaðir nemendur ganga í almenna skóla hefur oft og tíðum aðaláherslan verið á staðsetningu þeirra, þ.e. að nám þeirra fari fram í sömu skólabyggingum en ekki endilega samhliða öðrum nemendum (Vóltz, Brazil og Ford, 2001). Þar af leiðandi vakna spurningar um það hvort staðsetning nemenda, aðgreindra innan hins almenna kerfis, merki í raun að þeir tilheyri skólasamfélaginu.

## Úrræðarófið (e. continuum of services)

Viðbrögð við krefjandi hegðun eru oft félagsleg útilokun og aðgreining frá öðrum nemendum (Orsati og Causton-Theoharis, 2013). Sú aðgerð að fjarlægja nemandann og greina hann frá öðrum er notuð sem viðbragð við óásættanlegri hegðun. Slík aðgreining frá ófötluðum nemendum veldur einnig námslegri aðgreiningu sem getur leitt til enn frekari hegðunarerfiðleika. Aðgreiningin er gjarnan réttlætt með hugmyndum um einstaklingsmiðað nám þar sem áhersla er lögð á sérstakar þarfir og skerðingu nemandans sem þarf að bæta úr með þjálfun, laga eða draga úr (Rix, 2015). Aðgreiningin ýtir svo undir frekari stimplun um afbrigðileika sem erfitt er að snúa við. Þegar vikið er frá námskrá og áhersla er lögð á námsaðlögun nemandans með öðrum verkefnum og viðfangsefnum getur það leitt til jaðarsetningar nemandans. Það er síðan réttlætt með þeim rökum að þannig sé best komið til móts við þarfir nemandans (Kristín Björnsdóttir, 2017; Rix, 2015).

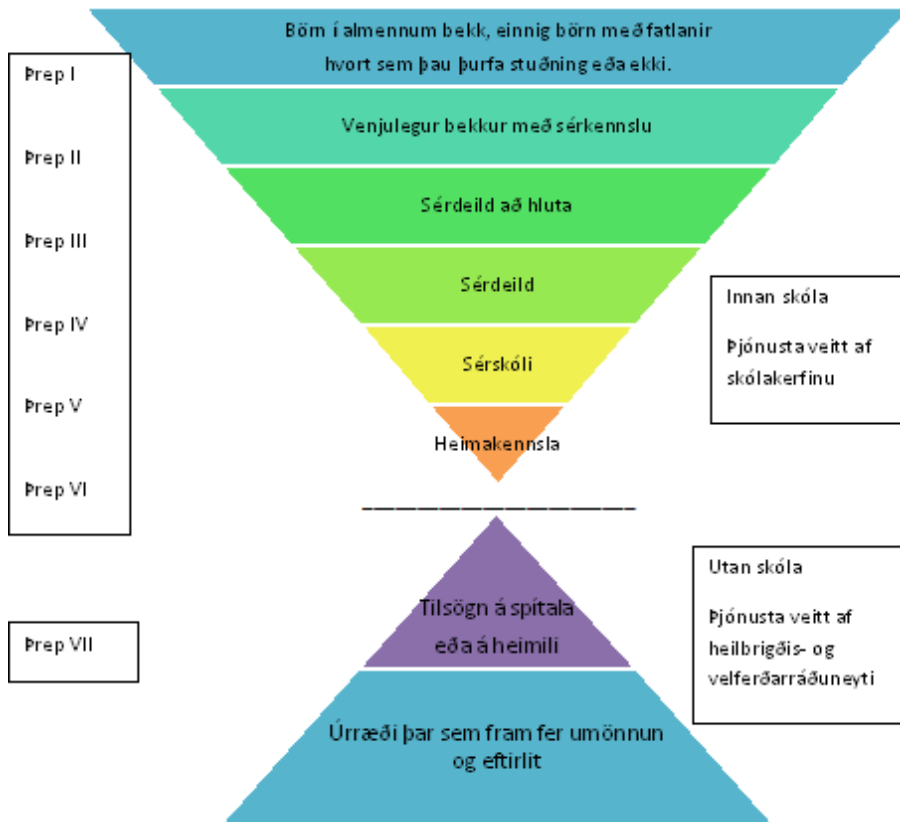
Evelyn Deno (1970) setti fram hugmyndir um úrræðaróf (e. cascade model/continuum of services) sem er líkan að skólakerfi sem felst í stigvaxandi aðgreiningu eftir skilgreindu fráviki eða fötlun

<sup>3</sup> Sólheimar í Grímsnesi voru stofnaðir 1931 en í upphafi var þeim ætlað að sinna jafnt fötluðum sem ófötluðum börnum sem væru umkomulaus.

<sup>4</sup> Lyngás er enn rekið sem dagþjónusta og sinnir tveimur aldursþópum. Annars vegar börnum á leikskólaaldri og hins vegar aldursþópnum 20–30 ára.

<sup>5</sup> Höfðaskóli var fyrsti sérskólinn, stofnaður árið 1961 og rekin þar til Öskjuhlíðarskóli var stofnaður árið 1975.

nemanda. Flokkunin byggist á því hversu mikil samskipti þeir hafa við ófatlaða nemendur, sjá mynd 1. Efstu þrepin (þrep I-III) markast meira af inngildingu (e. inclusion) en eftir því sem neðar dregur verður aðgreiningin meira ráðandi. Á neðstu þrepum er um útilokun frá skólaflokknum að ræða og málefni nemenda fyrst og fremst meðhöndluð sem félags- og heilbrigðismál. Flestir nemendur eru í efstu þrepum en þeim fækkar eftir því sem neðar dregur. Samkvæmt þessu úrræðarófi bera almennir kennarar ábyrgð á námi nemenda í þrepum I-III og sérkennarar veita þeim stuðning og ráðgjöf. Í þrepum IV-VII bera sérkennarar ábyrgð á námi nemenda.



Mynd 1. Prepalíkan Deno (1970), nánar útfært af Rix (2015, bls. 121), af staðsetningu nemenda með sérþarfir sem fá sérkennslu.

Af þríhyrningnum sem mjókkar niður á við en breiðkar svo fyrir neðan línu má sjá að tölurverður munur er á fjölda nemenda sem fá kennslu eftir gerð skóla, og að slíkt kerfi er aðgreinandi. Nemendum fækkar eftir því sem stuðningsþörfin eykst (Rix, 2015). Samkvæmt úrræðarófinu eiga nemendur að geta flust á milli þrepa þegar þeir sýna framfarir og þannig nýtt sér námsframboð á efri þrepum (Sands, Kozleski og French, 2000).

Hugmyndin um úrræðarófið hefur verið gagnrýnd fyrir það að stuðla ekki að inngildingu allra nemenda, þ.e. að gera ráð fyrir að útilokun sé í einhverjum tilfellum réttlætunleg (Kavale og Forness, 2000). Skólakerfi sem byggja á úrræðaróf líku því sem Deno (1970) setti fram gera ráð fyrir því að þeir nemendur sem þurfa hvað mestan stuðning í námi og daglegu lífi hafi minnst gagn af því að stunda nám samhliða ófötluðum jafnöldrum sínum og öfugt, þ.e. að ófatlaðir nemendur hafi ekki gagn eða ánægju af samneyti við þessa jafnaldra sína (Frey og Fisher, 2004). Algengast er að nemendur sem ekki uppfylla inntökuskilyrði framhaldsskólanna séu á fjórða þrepi, í sérdeild, en í einstaka tilfellum hafa nemendur á starfsbrautum sótt almenna áfanga og jafnvel lokið stúdentsprófi eða starfs- og iðnnámi. Úrræðarófið býður upp á brotakennda inngildingu þar sem sumir nemendur fá að taka þátt til jafns við aðra, stundum og stundum ekki (Slee, 2011). Samkvæmt Salamanca-yfirlýsingu Sameinuðu þjóðanna sem inniheldur áætlun um aðgerðir í þágu nemenda með sérþarfir er einungis mælt með því að nemendur séu í sérúrræði í þeim fáu tilvikum þegar ljóst er að nám í almennum bekk fullnægir ekki menntunarlegum eða félagslegum þörfum barnsins eða þess sé greinilega þörf vegna velfarnaðar barnsins sjálfs eða annarra barna. Almennir skólar eru þar af leiðandi eitt virkasta aflið til að vinna gegn mismunun og til að móta

samfélag án aðgreiningar (Menntamálaráðuneytið, 1995). Eins hefur í því sambandi verið lögð áhersla á reglulegt mat á gæðum náms auk þess sem notkun aðgreindra úrræða er endurskoðuð reglulega, metið hvaða hópum þau eiga að þjóna og nauðsyn þess að viðhalda þeim (Porter og AuCoin, 2012).

## Aðferð

Rannsóknin var gerð með aðferðum eigindlegrar rannsóknarhefðar sem einkennist af lýsandi gögnum (Bogdan og Biklen, 2007). Hér er um tilviksrannsókn að ræða þar sem tilvikið er *starfsbraut – sérnám* Tækniskólans. Tilviksrannsóknir henta vel til að rannsaka eitthvað óvenjulegt, afmarkað og vel skilgreint. Slíkar rannsóknir hafa verið mikilvægar í menntarannsóknnum því að hægt er að nýta þær til að bæta skólastarf og þær eru gagnlegar til að fá góða og nákvæma inn-sýn í tilvikið sem á að rannsaka og bæta og þróa ríkjandi starfshætti (Bogdan og Biklen, 2007; Lichtman, 2010). Rannsakandi velur eitt eða fleiri tilvik sem hann rannsakar í smáatriðum til að öðlast sem bestan skilning á tilvikinu. Tilvikið hér er stofnun og starfsemi sérbrautar sem fellur utan við almennt framhaldsskólalag og áður skilgreindar starfsbrautir framhaldsskólanna.

Tilgangur meistaraþrúfverkefnisins var að fá innsýn í tilurð og skipulag *starfsbrautar – sérnáms* Tækniskólans. Þátttakendur voru valdir með hentugleikaúrtaki og eftir vilja til að taka þátt í rannsókninni. Þeir voru fagaðilar sem starfa á starfsbraut – sérnámi í Tækniskólanum og stjórnendur þess. Þátttakendur í rannsókninni eru sex: Sérfræðingur hjá mennta- og menningarmálaráðuneytinu, fagstjóri sérnámsins og fjórir fagaðilar sem gáfu kost á viðtali. Við gagnasöfnun fengust þær upplýsingar að skólastjórnendur tækju ekki þátt í daglegri starfsemi heldur væru sérfræðingur hjá ráðuneyti og fagstjóri sérnámsins í beinum samskiptum. Fagstjórinn er fulltrúi skólastjórnenda og hefur faglegt sjálfstæði og er því fulltrúi skólastjórnenda í þessari rannsókn. Þegar gagnasöfnun fór fram störfuðu sjö fagaðilar við brautina, þar af aðeins einn menntaður kennari. Aðrir voru menntaðir þroskaþjálfar. Því er hugtakið fagaðili notað yfir starfsmenn sem tóku þátt í rannsókninni.

Þær aðferðir sem notaðar voru til að afla gagna voru a) viðtöl, bæði einstaklings- og rýnihópaviðtöl og b) laga- og skjalagreining þar sem rýnt var í lög, reglugerðir, skólanámskrár o.fl. Um er að ræða tvö einstaklingsviðtöl og tvö rýnihópaviðtöl sem hvert um sig tók um klukkustund. Til þess að gera gagnasöfnunina skilvirkari voru gögnin frumgreind samhliða gagnasöfnun. Gerðar voru innihalds- og þemagreiningar á viðtölunum og að lokum skoðaðar mismunandi merkingar textans og hann túlkaður (Lichtman, 2010).

Þegar viðfangsefni rannsóknar er einstaklingar í viðkvæmri stöðu, eins og nemendurnir á starfsbraut – sérnámi, þarf rannsakandinn að vera sérstaklega varkár og tillitssamur (Dóra S. Bjarnason, 2010). Að skoða nafngreinda námsleið sem tekur til fárra einstaklinga og starfsmanna krefst þess að reynt sé eftir bestu getu að hindra að upplýsingarnar sem koma fram séu rekjanlegar til ákveðinnar manneskju. Viðmælendur veittu upplýst og óþvingað samþykki.

## Niðurstöður og umræður

Hér verður gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar og hafður sá háttur á að tengja þær jafnóðum fræðilegum undirstöðum. Niðurstöðukaflarnir eru þrír og endurspeglar rannsóknarspurningarnar.

## Stofnun, skipulag og staðsetning Starfsbrautar-sérnáms

*Ætlunin var ekki að stofna úrræði en það þróaðist í þá áttina (Sérfræðingur mennta- og menningarmálaráðuneytisins)*

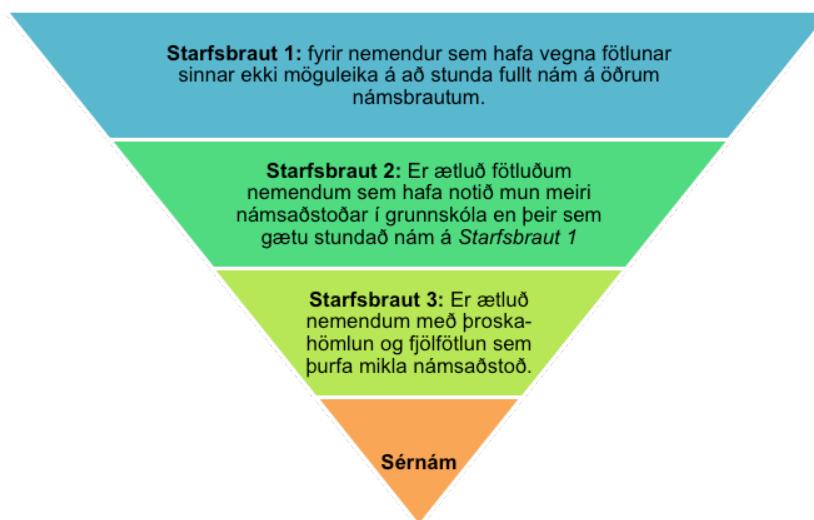
Áður en sérnámið varð varanlegt komu upp einstök tilvik þar sem erfitt var að finna nemendum viðeigandi. Samkvæmt fagstjóra sérnámsins var upphaf þess og þróun með þeim hætti að einn nemandi fékk kennslu árin 2003 til 2006 sem þá var á vegum lónskólans í Reykjavík. Sá nemandi fékk kennslu eins kennara og stuðningsfulltrúa í litlu rými og sat valdar kennslustundir á starfsbraut skólans. Sá nemandi útskrifaðist árið 2006, að loknum fjórum árum. Haustið 2008 var verk-



efnið endurvakið innan Tækniskólans og tveir nemendur innritaðir sem þurftu mikinn stuðning og sérhæft húsnæði. Tækniskólinn hafði þá ekki yfir viðunandi húsnæði að ráða en gat boðið upp á aðstöðu sem hægt var að laga að þörfum nemendanna.

## Staðsetning á úrræðarófi

Í námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla (Menntamálaráðuneytið, 2005) eru skilgreindar þrjár mismunandi brautir eða námsleiðir. Það hversu mikil fötlun nemandans er ræður námsleið hans. Þannig eru nemendur flokkaðir eftir því hversu mikil áhrif fötlun þeirra hefur á námsgetu og viðkomandi staðsettur í flokkunarlíkaninu samkvæmt því. Á mynd 2 má sjá hvernig nemendahópurinn er skilgreindur og honum skipt upp í mismunandi flokka innan starfsbrautanna. Það eru ekki endilega greiningarheitin sem verða forsendur þess hvaða staðsetning (aðgreining) nemandanum býðst innan starfsbrautanna heldur hvernig hann er stimplaður „mikið“ eða „lítið“ fatlaður. Fagstjórar brautanna og sérfræðingar Menntamálastofnunar ákveða hvar hver nemandi lendir innan flokkunarkerfisins. Starfsbrautirnar hafa flestar markað sér stefnu varðandi þann nemendahóp sem þeir mennta.



### Mynd 2. Flokkun nemenda á starfsbrautir framhaldsskóla

Ef sérnámið er fellt inn í þrepalíkan Deno (*mynd 1*) sést að því meiri sem skerðing nemandans er, þeim mun líklegri er að hann sé einangraður frá öðrum nemendum. Krefjandi hegðun er hegðun sem vikur það mikið frá viðurkenndum, aldurstengdum viðmiðum að hún gengur á rétt annarra og hindrar einstaklinginn sjálfan í þroska, námi eða leik. Viðbrögð skólasamfélagsins við slíkri hegðun eru oft félagsleg útilokun. Nemendur sem sýna af sér krefjandi hegðun eru í mestri hættu á að verða fyrir útilokun frá almennum skólum (Gretar Marinósson, 2003; Slee, 2011 og Wright, 2009). Nemendur sérnámsins eru brennimerktir á grundvelli hegðunar. Þeir eru merktir með erfiða hegðun og út frá því virðast þeir hvorki njóta sömu réttinda og aðrir nemendur né virðast gilda sömu viðmið og reglur fyrir þá og aðra nemendur. Ákvarðanir um það hvar og hvernig kennslu þeir hljóta eru teknar út frá þeim forsendum að nemandinn sé óhæfur til þess að vera meðal annarra nemenda skólans og þurfi því að fá einstaklingskennslu í aðgreindu námi (Dóra S. Bjarnason, 2003; Goffman, 1963 og Shakespeare, 2006).

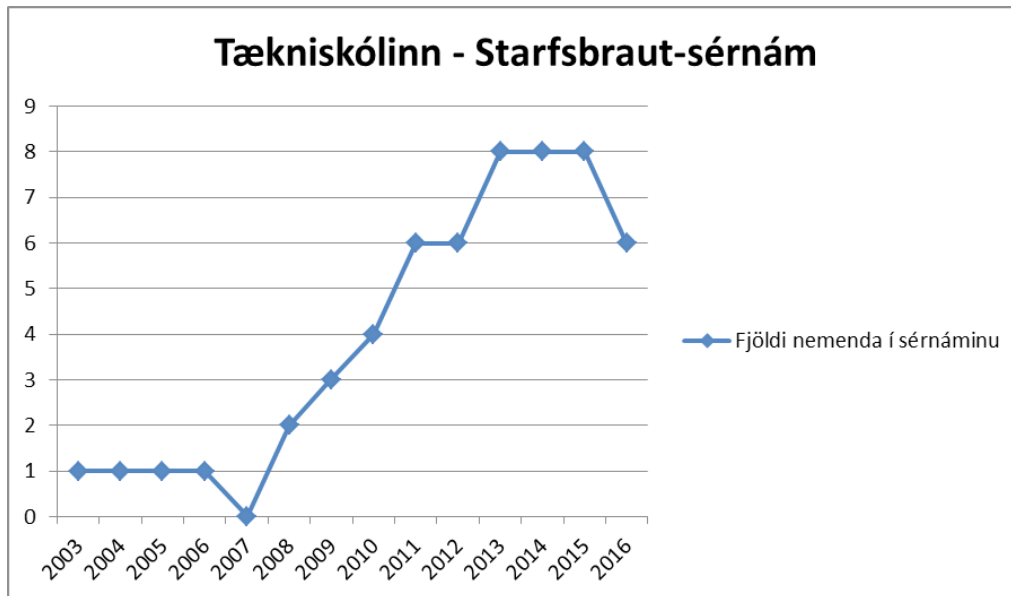
Sumir nemendur *starfsbrautar* – *sérnáms* voru áður í starfsdeild í öðrum framhaldsskólum en fluttust í sérnámið vegna krefjandi hegðunar. Aðrir voru í sérrými innan sérskóla áður en þeir komu í sérnámið. Ekki eru dæmi um það að nemendur *starfsbrautar* – *sérnáms* hafi flust á milli þrepa úr sérnáminu á starfsbraut ofar í kerfinu.

## Innritun nemenda á starfsbraut – sérnám

Starfsbrautir á höfuðborgarsvæðinu hafa margar hverjar markað sér óopinbera stefnu um það hvernig nemendur veljast inn á brautirnar. Menntaskólinn í Kópavogi starfrækir til dæmis starfs-

braut fyrir einhverfa nemendur, Fjölbrautaskólinn við Ármúla hefur sérhæft sig í kennslu þeirra nemenda sem þurfa mikinn stuðning í daglegu lífi og var fyrstu árin í samstarfi við dagþjónustuna Lyngás en starfsbraut Tækniskólans hefur lagt mikla áherslu á verklega áfanga og þurfa nemendur að búa yfir færni til að vinna við vélar eða með verkfæri (sjá nánar heimasíður framhaldsskólana).

Í upphafi voru ráðnir fjórir starfsmenn með fyrrgreindum tveimur nemendum en aðeins einn þeirra var faglærður kennari. Á fyrstu starfsárum *starfsbrautar – sérnáms* voru það ekki foreldrarir sem völdu Tækniskólann. Þeir höfðu sótt um aðra skóla fyrir börnin en ekki var í boði að sækja beint um námsvist í sérnáminu í valkerfi MRN, það varð fyrst sýnilegt í kerfinu haustið 2016 og foreldrum þá beinlínis vísað þangað. Nemendum sérnámsins hefur fjölgað hratt, eins og sjá má á mynd 3:



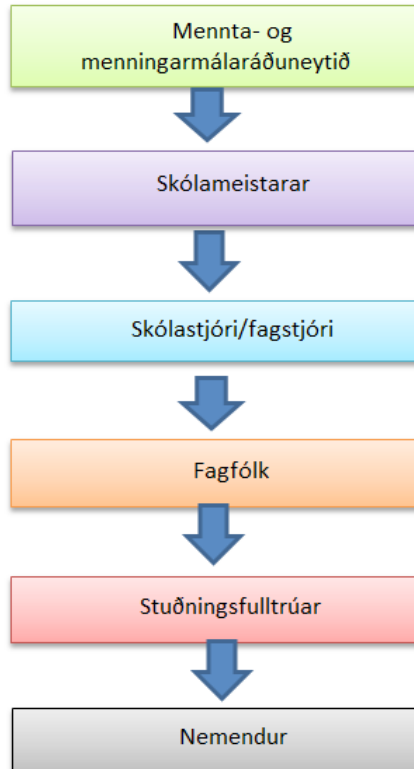
**Mynd 3. Fjöldi nemenda á starfsbraut – sérnámi frá upphafi.**

Öllum viðmælendum fannst sýnileiki sérnámsins í innritunarkerfinu vera jákvæð þróun því þannig gæfist öllum meiri tími til undirbúnings. Hins vegar hefur reynslan verið sú að árlega sitja einstaka nemendur eftir við lok innritunartímabilsins og innritast svo á endanum í sérnámið. Einnig hafa nemendur, sem vísað er af starfsbrautum ofar á úrræðarófinu, endað í sérnáminu. Þegar nemendum er úthlutað námsvist með skömmum eða engum fyrirvara hefur fagfólk lítinn tíma til undirbúnings, svo sem til að ráða stuðningsfulltrúa. Nokkrir fagaðilanna hafa komið inn í starfið á þann hátt, þ.e. þeir voru ráðnir eftir að nemendur höfðu fengið inngöngu í sérnámið að hausti.

Allir viðmælendur voru sammála um að þarfir nemendanna sem kæmu inn í sérnámið væru einstakar og þeir ættu lítið sameiginlegt annað en það að vera með flóknar greiningar. Sumir þessara nemenda gætu mögulega verið í hópi en þurfa samt sitt sérrými sem yfirleitt er ekki til staðar í húsnæði starfsbrautanna. Sérfræðingur MRN lagði áherslu á að erfitt væri að breyta húsnæði fyrir aðeins einn nemanda. Hún taldi þann þátt ráða miklu þegar verið væri að finna nemendum skólavist. Það þyrfti að vera í skólabyggingu þar sem þegar væri gert ráð fyrir nemendum með miklar sérþarfir. Þessi niðurstaða er merkileg í ljósi þess að samkvæmt lögum eiga allir nemendur rétt á að kennslan sé við þeirra hæfi í námsumhverfi sem er hvetjandi fyrir þá og í viðeigandi húsnæði sem tekur mið af þörfum hvers og eins (sbr. 33. gr. laga um framhaldsskóla, nr. 92/2008). Þar af leiðandi ætti skólahúsnæði almennt að vera aðgengilegt öllum nemendum svo þeir þurfi ekki að láta húsnæðið ráða því hvar þeir stunda nám í stað þess að velja sér einfaldlega nám sem þeir hafa áhuga á að stunda. Gretar L. Marinósson (2003) hefur fjallað um það hvernig skólar réttlæta þá ákvörðun að taka ekki á móti öllum fötluðum börnum með því að hækka almennar kröfur þannig að hægt sé að velja þá getumestu úr hópi umsækjenda. Þannig útiloka inntökuskilyrði starfsbrautanna eða stefna um nemendaval þá nemendur sem þurfa hvað mestan stuðning eða þykja mest krefjandi þegar um hegðunarvanda er að ræða.

## Stjórnun

Valdakerfi sérnámsins er byggt á svokölluðu lóðréttu valdi (mynd 3). Í slíku valdakerfi eru ákvarðanir teknar af þeim sem efstir eru í valdastiganum og upplýsingarnar síðan látnar berast lóðrétt niður stigann. Til að allt gangi upp er því mikilvægt að upplýsingaflæði sé gott á milli stiga því annars getur skapast fjarlægð milli stjórnenda og þeirra sem neðar eru í valdastiganum.



**Mynd 4. Valdastigi Tækniskólans á þeim tíma sem gagnaöflun fór fram.**

Fagstjóri sérnámsins er yfirmaður starfsbrautanna og sinnir öllum nemendum með skilgreindar sérþarfir. Sérfræðingur MRN og fagstjóri sérnámsins eru að eigin sögn í miklum og góðum samskiptum sín á milli og sérfræðingur mætir jafnvel á teymisfundum fyrir einstaka nemendur ef svo ber undir. Hlutverk sérfræðings MRN er m.a. að vera í samskiptum við fagstjóra og skólastjóra starfsbrautanna og halda ráðuneytinu upplýstu um það hvers eðlis sérnámið er og í hvaða átt það er að þróast. Hlutverk fagstjórans er að halda utan um sérnámið.

Sérfræðingur, fagstjóri og nokkrir af fagaðilunum nefndu hversu mikill kostnaður fylgdi sérnáminu. Hver nemandi á starfsbraut – sérnámi er með sérstakt fjárframlag og honum fylgja oftast tveir starfsmenn. Í upphafi sérnámsins þurfti að byggja upp aðstöðu og aðbúnað sem ekki var fyrir hendi. Gerðar voru úrbætur vegna öryggis og m.a. sett plexíglar í alla glugga, steypdir veggir teppalagðir ásamt því að húsgögn og námsgögn voru útveguð. Útbúa þurfti aðstöðu þannig að hvor nemandi um sig gæti verið í einrúmi og einnig var útbúin sameiginleg setustofa þar sem nemendurnir og starfsfólk gátu setið saman, t.d. í matarhléum eða við verkefnavinnu. Allir viðmælendur gera sér þó grein fyrir því, og ræða það sérstaklega, að um sé að ræða verkefni sem krefst mikils mannskaps.

*Starfsbraut – sérnám* er í nokkrum mismunandi byggingum og langt er á milli sumra. Þeir fagaðilar sem staðsettir eru í sömu byggingu eru hins vegar ekki endilega staðsettir nálægt hver öðrum innan hennar og suma daga hittast þeir ekkert innan skólans. Nokkrir fagaðilar eru í sömu byggingu og fagstjórinn, þannig að hann getur veitt þeim leiðsögn eða stuðning leiti þeir til hans og hafi hann lausan tíma. Ásamt því að sinna stjórnun kennir fagstjórinn á starfsbraut skólans en kemur ekkert inn í eiginlegt starf starfsbrautar – sérnáms. Baklandið innan skólans er lítið og fagfólk getur ekki sótt sér utanaðkomandi handleiðslu. Ekkert viðbragðsteymi er til taks komi til átaka

innan sérnámsins. Þó hafa nokkrir húsverðir gefið fagaðilum farsímanúmer sín og boðið aðstoð í slíkum tilvikum. Því má segja að lítil tengsl séu milli þrepa í valdastiganum heldur þurfi starfsfólk á tveimur neðstu þrepunum að finna lausnir jafnóðum.

## Menntastefna, námskrá og kennslufræðilegar áherslur

*... mesta áskorunin var að reyna að finna ný verkefni og eitthvað til þess að byggja ofan á ...  
finna út hvað ætti að koma út úr þessari menntun (Fagaðili í sérnáminu)*

Nemendur eiga með námi á starfsbraut að geta aukið vinnu- og aðlögunarfærni sína til muna. Þeir eiga að fá tækifæri til að efla hæfileika sína og markmiðið með náminu er að efla sjálfstraust, sjálfstæði og hæfni með einstaklingsmiðuðu námi (Menntamálaráðuneytið, 2005).

## Nám eða þjónusta?

Segja má að fræðsluskyldan frá 2008 hafi knúið á um að nemendur, sem áður nutu eingöngu þjónustuúrræða, ættu nú rétt á formlegum námsúrræðum í framhaldsskóla. Upphaf sérnámsins var neyðarráðstöfun skólayfirvalda og hvorki voru gerðar ákveðnar kröfur né væntingar um lokamarkmið með kennslunni. Tækniskólinn hafði ekki sett sér stefnu varðandi sérnámið enda stutt síðan að gerður var samningur við skólann um kennslu nemenda með flóknar greiningar, námsvanda og krefjandi hegðun. Í mennta- og menningarmálaráðuneytinu hefur ekki verið mótuð ákveðin stefna í þessum málaflokki og því hafa verið gerðir samningar frá ári til árs. Opinber menntastefna er þó skýr og hún gerir þær kröfur til menntakerfisins að það sinni námi allra nemenda. Sérfræðingur MRN vill sjá þetta samþykkt af Alþingi svo þetta sé tryggt og fest í þjónustusamning skólans og telur úrræðið löngu búið að sanna sig, eða eins og hún sagði:

Ekki kemur til greina að bakka eð þessa þjónustu því að í lögum og reglugerðum um þjónustu við nemendur með miklar sérþarfir þá þarf þessi þjónusta að vera í boði og ráðuneytið er stolt af því að geta boðið þessa miklu þjónustu.<sup>6</sup>

Það var áberandi í lýsingum fagfólksins að því fannst vanta skýra stefnu, tilgang og markmið með námi nemenda og það vildi styrkja sig faglega með því að vinna saman og fá endurgjöf hvert frá öðru. Oft notuðu viðmælendur orðið þjónusta en breyttu því svo í nám og örsjaldan í kennslu. Ástæður þess að í viðtölunum tala bæði fagfólkið og yfirmenn þess um þjónustu og þjónustuþyngd nemenda gætu verið þær hversu illa skilgreind markmið námsins eru. Þá gæti skýringin einnig verið að sex af sjö fagaðilum eru ekki menntaðir kennarar og að fyrri starfsreynsla þeirra er vinna með fötluðum einstaklingum í búsetu- eða dagsþjónustu. Frá upphafi sérnámsins hafa aðeins verið ráðnir tveir kennarar en aðrir fagaðilar hafa oftast verið þroskaþjálfar. Þegar fagfólkið segir frá vinnu sinni segist það sjaldan fást við kennslu, talar frekar um að það vinni með einhverfum nemendum með mikla hegðunarerfiðleika og fjölþættan vanda.

Fyrir fagfólkið er hvorki skýrt né augljóst hversu mikið nám fer fram innan sérnámsins og hversu mikill hluti af skólatímanum fer í þjónustu. Flestallir fagaðilarnir eru vanir að veita þjónustu og fæstir höfðu tilheyrt menntakerfinu áður en þeir hófu störf við sérnámið. Sem dæmi má nefna að í starfskenningu þroskaþjálfara er talað um að sérstaða þeirra sé annars vegar skipulagning og framkvæmd heilðrænnar þjónustu og hins vegar einstaklingsmiðuð þjónusta (Þroskaþjálfafélag Íslands, 2007) en fimm af sex fagaðilum brautarinnar eru þroskaþjálfar. Ekkert innra eða ytra eftirlit er með kennslunni, fagfólkið ákveður hvað nemandinn þurfi að læra og hvornig eigi að kenna honum. Það gerir einstaklingsáætlunina og kennir samkvæmt henni og metur nemandann án aðhalds eða stuðnings starfssystkina, yfirmanna eða skólayfirvalda. Í þessu aðgreinda kerfi kvartaði fagfólkið yfir einangrun og faglegru einsemd.

Fagfólkinu er gert að ákveða hverju sérnámið eigi að skila nemendum. Hvergi eru til skrifuð markmið fyrir það heldur er námsfyrirkomulag byggt á einstaklingsnámskrám. Rix (2015) bendir á að einstaklingsmiðuð inngrip geti skapað kerfi sem fjarlægir nemandann frá þeim markmiðum sem kveðið er á um í námskrám og því sem talið er mikilvægt að kenna í almennum kennslurýmum. Auk þess heldur hann því fram að oft haldist í hendur minnkandi kennslufræðileg þekking og aukin aðgreining þar sem áherslan verður frekar á þjálfun eða hæfingu. Fagaðilunum kom á óvart

6 Skáletrun í tilvitnun er til að vekja athygli á orðalagi.

hversu mikils sjálfstæðis starfið krefst af þeim. Þá bjóst enginn við því að baklandið væri eins lítið og raun bar vitni.

## Tækifæri til inngildingar

Allir viðmælendur töluðu um að það væri mikill kostur fyrir suma nemendur sérnámsins hversu fjölbreytt námsframboð Tækniskólans væri og því væri heilmikið í boði fyrir þá nemendur sem gætu nýtt sér það. Staðsetning skólanna, þ.e. á Skólavörðuholti og Háteigsvegi, sé einnig góð vegna nálægðar við margs konar afþreyingu, eins og söfn, sundlaugar, garða og fleira. Sérfræðingur ráðuneytisins sagði: „að fólk bara horfir í kringum sig og það bara finnur einhverja skemmtilega lausn í nágrenninu, það er auðvitað það sem er svo fallett við þetta.“

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla (2011) segir að leggja skuli áherslu á skóla án aðgreiningar í öllu skólastarfi og vert er að skoða hvort og þá hvenær inngilding þótti viðeigandi fyrir nemendurna. Fagstjóri sérdeilda og fagfólkið voru sammála um að þau reyndu eftir bestu getu að vinna eftir menntastefnunni um skóla án aðgreiningar í sérnáminu en minntust öll á hversu flókið það væri og að það færi eftir hverjum og einum nemanda hvernig að því væri staðið. Sérnámið er bæði mjög aðgreinandi og útilokandi fyrir nemendur þess eins og sjá má á mynd 2. Það er þó með þeirri undantekningu að sumir nemendur sérnámsins stunda nám að hluta til með öðrum fötluðum nemendum starfsbrautar.

Fagfólkið greindi frá því að það færi eftir hverjum nemanda hversu mikið og hvernig hægt væri að nýta námskeið sem kennd eru innan Tækniskólans. Um helmingur nemenda getur sótt kennslustundir í ýmsum faggreinum innan skólans. Aðrir nemendur eru hins vegar eingöngu í sínum heimastofum og samkvæmt upplýsingum frá fagfólkinu kjósa þeir ekki samneyti við aðra nemendur skólans. Skóli án aðgreiningar er stefna sem þjónar öllum nemendum og leggur áherslu á þátttöku nemenda í skólastarfinu og mikilvægi þess að þeir tilheyri skólasamfélaginu og séu fullgildir meðlimir þess (Kristín Björnsdóttir, 2017; Voltz, Brazil og Ford, 2001). Í þeim tilfellum þar sem aðgreining gengur hvað lengst fá nemendur ekki að umgangast aðra nemendur skólans nema hugsanlega þegar þeir kaupa sér mat og í nokkrum tilfellum borða þeir á sama stað og þeir ófötluðu.

Samkvæmt upplýsingum frá fagfólkinu stundar enginn nemandi sérnámsins nám með ófötluðum nemendum. Nemendur eru allt frá því að vera einungis í sinni heimastofu yfir í að vera 11 kennslustundir eða 33% vikulegs kennslutíma í kennslu með nemendum á starfsbraut. Fagaðili, og í flestum tilfellum stuðningsfulltrúi, er með nemendum í öllum tímum, einnig þegar þeir fá kennslu faggreinakennara. Þó að nemendur geti nýtt sér ýmis námstilboð eina önnina, þá er ekki víst að þeir geti það þá næstu þar sem þær skerðingar sem þeir búa við eru ekki stöðugar heldur breytilegar (Latif, 2016). Einnig greindi fagfólkið frá því að nemendur stunduðu íþróttir í sama íþróttasal og aðrir nemendur en þeir væru ekki í hópkenndu heldur einstaklingskenndu þar sem þeir gerðu æfingar sem íþróttakennarar skipulegðu undir stjórn fagaðila og stuðningsfulltrúa. Fagaðili og stuðningsfulltrúi sjá um sundkennsluna þar sem ekki er sundkennsla í Tækniskólanum. Sumir nemendur nota umhverfi skólans mikið, t.d. til að fara í gönguferðir og vettvangsferðir og því skiptir staðsetning og umhverfi skólans töluverðu máli.

Afleiðing þess að stimpla nemandann vegna hegðunar og staðsetja hann í aðgreindu rými sérnámsins er sú að vandinn er persónugerður/hlutgerður og það verður raunveruleiki nemandans innan skólasamfélagsins (Orsati og Causton-Theoharis, 2013; Slee, 2011; Youdell, 2006). Nemendur *starfsbrautar – sérnáms* eru í þeirri stöðu að lenda ítrekað í árekstrum við umhverfið. Þar af leiðandi þarf að sníða sérstaklega marga umhverfislega þætti að þeirra þörfum og bar öllum viðmælendum saman um að sérnámið stuðlaði markvisst að því. Jarþrúður Þórhallsdóttir (2013) hefur bent á að áreiti í umhverfinu geti verið bæði yfirþyrmandi og sársaukafullt fyrir einhverft fólk sem bregst við með óvenjulegri eða krefjandi hegðun. Mikilvægt er að skólasamfélagið hafi skilning á því að hegðun nemenda er viðbrögð þeirra við umhverfinu. Í rannsókn sem Hermína Gunnþórsdóttir (2010) vann um hugmyndir og skilning grunnskólakennara á Íslandi og Hollandi á skóla án aðgreiningar kom í ljós að íslensku kennararnir voru mjög meðvitaðir um rétt nemenda sinna. Þeir töldu jafnvel að aðgreinandi úrræði á borð við sérskóla væru brot á mannréttindum. Slíkt sjónarhorn hefur mikil áhrif á viðhorf fólks og það hvernig nám og þjónusta við fatlað fólk er skipulagt. Þar sem nemendur *starfsbrautar – sérnáms* hafa verið í sérskóla eða sérdeildum og sumir



hverjir eru merktir sem hættulegir er búið að skapa þeim ákveðið orðspor sem erfitt er að afmá. Fagfólkið hefur fullan skilning á þessu og það vill ekki viðhalda stimpluninni og þeirri orðræðu sem verður samfara henni en sér enga leið aðra en að hafa nemendur á aðgreindri starfsbraut.

Sérfræðingur MRN nefndi að til að meta hversu mikið nám færi fram í sérnáminu væri spennandi að biðja eftir úttekt á því á vegum Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar. Hún sagði einnig að ef skoða ætti íslenska menntakerfið í heild sinni þyrfti að skoða alla enda þess, þ.e. allt frá bráðgerum nemendum til nemenda sem þurfa meiri þjónustu en gerist og gengur, líkt og þeir sem stunda nám í sérnáminu. Sérfræðingur MRN gerir ráð fyrir því að af þessari sviðsmynd verði hægt að sjá og greina hvernig þjónusta er veitt í sérnáminu og greina hvort námið sé kennsla, hæfing eða þjálfun. Að sögn sérfræðingsins eru vangaveltur innan ráðuneytisins um það hvort eigi að borga allt sérnámið sem kennsla því að innan sérnámsins sé veitt fjölþætt þjónusta og því þurfi mögulega aðkomu fleiri kerfa, bæði út frá þekkingu og jafnvel kostnaði. Ef þrepalíkan Deno (1970) er skoðað (sjá mynd 1) virðist sérfræðingur MRN því vera að leggja það til að *starfsbraut – sérnám* verði staðsett í sjöunda þrepinu sem einkennist af umönnun og eftirliti frekar en kennslu. Sjöunda þrepið er yfirleitt fyrir nemendur utan skóla en vegna eðlis sérþarfa nemenda við *starfsbraut – sérnám* lítur fólk ekki endilega svo á að þeir stundi eiginlegt nám eða hljóti almenna menntun eins og aðrir nemendur framhaldsskólans. Ef ráðuneytið gengur svo langt að skilgreina *starfsbraut – sérnám* á þessu sjöunda þrepi, þá felst í því, samkvæmt hugmyndum Foucaults (1980), ákveðin viðurkenning á því að þessir nemendur séu ekki í raunverulegu námi eða skóla.

Undirbúningur fyrir inntöku fyrstu nemendanna sem ekki fengu skólavist á starfsbrautum vegna krefjandi hegðunar var lítil og má ætla að það sé orsök þess hversu tilgangur og markmið með kennslunni eru óskýr. Stofnun sérdeildar – sérnáms verður til eftir lagabreytingu 2008, þegar allir eiga rétt á námi til 18 ára aldurs. Eftir lagabreytinguna eru gerðar kröfur um að nemendum sem áður hefðu ekki fengið inngöngu á starfsbrautir framhaldsskólanna sé útveguð skólavist. Þessar aðstæður ríma vel við þær aðstæður sem sköpuðust eftir breytingu á framhaldsskólalögum 1996, þegar kveðið var á um að framhaldsskólinn ætti nú að sjá um menntun nemenda með þroska-hömlun. Þá kom krafa frá vettvangi um að ríkið uppfyllti þessar skyldur sínar og nær enginn tími var gefinn til að undirbúa og skipuleggja námið, en það hafði veruleg áhrif á starfsemi brautanna fyrstu árin (Kristín Björnsdóttir, 2002).

## Að vinna á jaðri jaðarsins í skjóli menntastefnu um skóla án aðgreiningar

*Þetta getur bara verið alveg gríðarlega einmanalegt starf þó að maður sé að vinna við hliðina á einhverjum (Fagaðili í sérnáminu)*

### Fagleg einsemd

Í niðurstöðum birtist togstreita fagfólksins yfir því hversu erfitt er að ná því markmiði að vinna eftir menntastefnunni um skóla án aðgreiningar í aðgreindu menntaúrræði, eins og sérnámið er. Fagfólkið talar um þá náms- og félagslegu einangrun sem nemendur þess búa við í skólanum. Sú tilfinning fagfólksins að það eigi að blanda nemendum meira með öðrum, en að geta það ekki, veldur þeim áhyggjum og vonbrigðum. Fagfólkið virðist gera sér fyllilega grein fyrir því að það er að vinna með nemendum í algjörlega aðgreindum úrræðum og litlar eða engar líkur séu á því að nemandinn muni eiga í venjubundnum samskiptum við aðra nemendur skólans. Fagaðili sem kennir nemanda með mikla þroskaskerðingu, einhverfu og erfiða hegðun sagði:

... þeir eru ekki að biðja um neitt svona samneyti eða að þau séu eitthvað meira með öðrum nemendum í skólanum, þannig að ég held að það henti þeim bara ekki og þetta er ekki það sem þau eru að biðja um.

Þessir nemendur hafa alla sína skólagöngu verið hafðir sér og því ólíklegt að þeir færu sérstaklega að fara fram á annað. Sumir þessara nemenda hafa ekki færni til að tjá vilja sinn með öðrum hætti en með krefjandi hegðun og oft er erfitt að skilja hvað þeir eru að biðja um. Þeir gætu þess vegna verið að mótmæla einsemdinni og langar hugsanlega að gera eitthvað allt annað. Nemendurnir hafa þörf fyrir skilning annarra á hegðun sinni og annars konar viðbrögðum sínum við

áreiti og því þarf fagfólkið að reyna að átta sig á hvað það er sem liggur að baki þeirri hegðun sem þeir sýna (Jarþrúður Þórhallsdóttir, 2013).

Sumir nemendur sérnámsins vinna verkefni sem eru mikið á skjön við annað nám sem fram fer innan Tækniskólans og líkjast jafnvel frekar viðfangsefnum yngri skólastiga. Fagfólkinu finnst það stundum þurfa að hafa fyrir því að réttlæta tilveru sína innan skólans og að sannfæra aðra starfsmenn um að verið sé að vinna faglegt starf. Í upphafi *starfsbrautar* – sérnáms fékk fagfólkið athugasemdir frá samstarfsfólki utan sérnámsins um það hvað hægt væri að kenna þessum nemendum og hvort námsefnið ætti heima á framhaldsskólastigi. Um þetta sagði fagaðili starfsbrautar – sérnáms:

Það hefur stundum verið snúið að halda sjálfsvirðingunni í starfinu, vegna þess að maður hefur það á tilfinningunni að kennararnir sem eru að kenna venjulegum nemendum séu ekki alveg að skilja hvað okkar nemendur eru að gera hér innan veggja framhaldsskólans. Þeir [nemendumir] eru jafnvel að leysa verkefni sem eiga heima í leikskóla. Maður hefur alveg fengið spurningar um hvort þetta eigi virkilega heima hér í þessum skóla, við fáum líka að heyra stundum frá kennurunum að þeir gætu alls ekki unnið við þetta. Þá fer maður í girinn að reyna að réttlæta, að allir eigi jú rétt á skólagöngu og það allt.

Fagfólk sem vinnur með nemendum sem búa við fjölpættasta vandann upplifir sig á jaðrinum meðal kennara skólans. Hið sama á við þegar litið er til gildandi menntastefnu um skóla án aðgreiningar þar sem það vinnur í aðgreindu úrræði þótt það sé í sama húsnæði og önnur starfsemi Tækniskólans. Í viðtölunum kemur skýrt fram að fagfólkið hefur á tilfinningunni að það ætti að vinna meira í anda skóla án aðgreiningar og því finnst sér mistakast það á einhvern hátt.

## Einangrun vegna hljóðvistar

Ein af ástæðum þess að nemendur sérnámsins eru ekki taldir hæfir til að vera í námi eða deila rými með öðrum nemendum er truflun frá hegðun þeirra og í einhverjum tilfellum hávaði sem þeir gefa frá sér. Þetta er sá þáttur sem fagstjóri fær mestar kvartanir yfir og fagfólkið hefur miklar áhyggjur af. Fagstjóri sérnámsins vill ekki hafa marga nemendur á sama stað. Hann fær töluvert af kvörtunum, bæði vegna hávaða frá nemendum sjálfum og svo vegna hávaða sem þeir framkalla með hurðaskellum og spörkum. Fagfólkið tekur í sama streng og nefnir álagið sem verður í rýminu þegar nemendur eru með mikinn hávaða. Sumir nemendur gefa frá sér mjög hávæer gleðihljóð sem trufla aðra kennslu og óma um skólabyggingarnar. Fagfólkið reynir eftir bestu getu að koma í veg fyrir að hávaði berist út úr stofunni eða trufla almennt skólastarf en oft er ekki hægt að koma í veg fyrir það. Allar heimastofur voru litlar kennslustofur eða vinnuherbergi kennara og engin þeirra er hljóðeinangruð eða útbúin sérstaklega með þarfir sérnámsins í huga. Mikil þörf er því á hljóðeinangrandi aðgerðum í umhverfi sérnámsins til að vinna á móti hljóðáreiti og bæta starfsumhverfi allra. Hins vegar er ekki hægt að horfa fram hjá því að rannsóknir sýna að lítil, lokuð og oft gluggalaus rými geta verið þrúgandi og jafnvel ýtt undir þá hegðun sem verið er að reyna að hlífa umhverfinu við (Day, 2002; Magee og Ellis, 2001).

Fagaðilunum finnst hljóðin sem berast frá heimastofum ekki gefa góða mynd af fötluðu fólki og þetta veldur þeim og öðrum miklum óþægindum. Í fyrri rannsóknum sem beinast að framhaldsskólanámi nemenda með þroskahömlun hefur einnig komið fram að kennarar og starfsfólk hafa áhyggjur af því að hegðun starfsbrautarnemenda komi til með að „sverta“ ímynd fatlaðs fólks og þau rök eru gjarnan notuð til að réttlæta aðgreiningu þessara hópa (Kristín Björnsdóttir, 2002). Fagaðilar Tækniskólans hafa óskað eftir betur hljóðeinangruðum vistarverum sem myndu, að þeirra mati, einfalda allt faglegt starf til muna. Hins vegar er mikilvægt að vera vakandi fyrir því að fötluð börn og ungmenni eru rúmlega þrisvar sinnum líklegri til að verða fyrir ofbeldi en ofatlaðir jafnaldrar þeirra. Aðgreind úrræði og lokuð rými eru meðal þeirra staða þar sem ofbeldi þrífst (UNICEF, 2005; Hughes o.fl., 2012).

Á prófatíma Tækniskólans er kennsla sérnámsins felld niður og „hávaðasömustu“ nemendurnir látnir fara fyrir í frí eða þau send í vettvangsferðir út fyrir vegg skólans til að draga úr líkum á að þeir trufla almenna nemendur. Nemendur sérnámsins eiga það líka allir sameiginlegt að þurfa næði til að geta stundað sitt nám en „hávaðasamir“ nemendur trufla ekki síður aðra sérnáms-

nemendur en almenna nemendur skólans, sérstaklega í þeim tilfellum þar sem nemendur eru í samliggjandi rými, og erfitt er að tryggja vinnufrið ef annar sýnir af sér truflandi og hávaðasama hegðun. Þessar aðstæður hafa líka áhrif á fagfólkið sjálft sem talar ítrekað um andlega þreytu og orkuleysi í lok dags og því er mikilvægt að skoða hvernig hægt sé að skapa betra vinnuumhverfi fyrir alla hlutaðeigandi.

## Samantekt og lokaorð

Í greininni lögðum við upp með að svara þeirri spurningu hvaða kerfislægu og menntapólítísku þættir renni stoðum undir stofnun og skipulag sérbrautar sem stendur utan við áður skilgreindar starfsbrautir framhaldsskóla. Samhljómur er meðal fag- og stefnumótunaraðila um réttmæti og mikilvægi sérnámsins. Stjórnendur og fagfólk telja nemendum sérnámsins betur borgið í aðgreindu menntaúrræði. Þrátt fyrir skýra stefnu um skóla án aðgreiningar og aukna þekkingu á því hvernig einstaklingsmiðun (e. individualisation) geti takmarkað inngildingu er enn verið að aðgreina og stimpla nemendur sem teljast víkja frá meirihluta jafnaldra sinna. Hversu vel einstaklingi gengur að uppfylla kröfur almennrar námskrár hefur áhrif á það hvar hann lendir á úrræðarófinu, þ.e. hvort hann sé oft, stundum eða sjaldan skilinn frá bekknum eða alfarið í aðgreindu úrræði.

Þó að fagfólkið sjái ekki aðra lausn fyrir nemendur sérnámsins kemur það skýrt fram að það líður fyrir að geta illa unnið eftir hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar. Nemendur *starfsbrautar* – *sérnáms* eru ekki jaðarsettir í sama skilningi og aðrir nemendur með þroskahömlun heldur greindir frá bæði almennum námsbrautum framhaldsskólans og hefðbundnum sérkennsludeildum fyrir nemendur með þroskahömlun. Þau eiga því ýmislegt sameiginlegt með þeim vistmönnum sem Goffman rannsakaði, þ.e. að vera hvað lengst úti á jaðrinum og þurfa að mati flestra aðila í valdastiganum að vera „teknir úr umferð“, úr hinu almenna rými. au fá þar með þann stimpil að vera óhæfir.

*Starfsbraut* – *sérnám* er skýr aðgreining þar sem nemendurnir stunda ekki nám sitt í samneyti við aðra nemendur þótt fáeinir þeirra séu einstaka sinnum með nemendum *starfsbrautar*. Nemendur eru flestir og oftast í einkakennslu í aðgreindu úrræði ásamt fagmanneskju sem í flestum tilfellum er ekki kennaramenntuð. Ekki hefur verið lögð áhersla á að ráða kennara til að starfa við brautina og nám nemenda hefur að einhverju leyti litast af reynslu og fagþekkingu þeirra sem þar hafa starfað. Þegar nemendahópur framhaldsskólans breytist, þ.e. öll börn og ungmenni eiga rétt á námi, þá má búast við að það hafi áhrif á samsetningu starfsmannahópsins. Kennarar búa hins vegar yfir kennslufræðilegri þekkingu og því er mikilvægt að tryggja að nemendur njóti slíkrar þekkingar. Auk þess getur einkakennsla í aðgreindu rými valdið einangrun bæði kennara og nemanda.

Nemendur *starfsbrautar* – *sérnáms* eru skilgreindir sem nemendur Tækniskólans en tilheyra honum og ásýnd hans að takmörkuðu leyti. Brautin er neðst á úrræðarófinu, þ.e. fjærst hinu almenna skólastarfi. Hins vegar má ekki gleyma því að nemendur sérnámsins tilheyra þeim hópi fatlaðs fólks sem áður fyrr var vistaður á altækum stofnunum og hafði þá engan aðgang að formlegu námi eða skólastofnunum enda staðsett utan skólakerfisins (á sjöunda þrepi Deno). Með fræðsluskyldunni 2008 var þeim skapað námsrými innan skólakerfisins þótt þau séu að mestu greind frá öðrum nemendum. Staðsetning skólans þykir jákvæð fyrir nemendur þar sem miðbærinn býður upp á marga möguleika til vettvangsferða, náms og þátttöku. Staðsetning og aðstæður innan skólans ýta hins vegar undir útilokun nemenda frá þátttöku í skólastarfinu og um leið undir aðgreiningu fagfólksins frá öðrum kennurum skólans. Þau upplifa skort á faglegum stuðningi, aðhaldi og hvatningu og það veldur faglegri einsemd og hættu á kulnun. Helstu vandamál að mati fagfólksins voru fagleg einsemd og takmörkuð valdefling þar sem þau voru staðsett neðst í valdastiganum og enginn úr þeirra röðum var með stöðu stjórnanda.

Inntak sérnáms fyrir nemendur sem ekki fá inni á starfsbrautum framhaldsskólanna var alfarið í höndum fagfólksins ásamt kennslu, námsmati og skipulagi. Nemendur fylgdu ekki Aðalnámskrá en að einhverju leyti námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla. Segja má að fagfólkið hafi upplifað úrræðaleysi. Lágt hlutfall kennaramenntaðra starfsmanna gerði það að verkum að sérfræðiþekking í tengslum við almenna kennslu og sérkennslu, námskrá og inngildandi kennslufræði var jaðarsett. Fagfólkinu fannst það vera sett í aðstæður sem drægju úr óvæntum lausnum og möguleikum og skapandi samstarfi fagfólksins. Þau voru ekki faglega undirbúin fyrir verkefnið og engu

Lítinn sem engan faglegan stuðning frá stjórnendum þótt þeir teldust almennt vera skilningsríkir.

Haustið 2016 var *starfsbraut – sérnám* í fyrsta sinn í boði sem valkostur fyrir fatlaða nemendur sem lokið höfðu grunnskólanámi og stóðu frammi fyrir því að hefja nám í framhaldsskóla. Það gefur vísbendingar um að *starfsbraut – sérnám* Tækniskólans sé að festa sig í sessi og verði til frambúðar. Þetta hefur gerst þó að hvorki hafi opinber umræða átt sér stað um þessa aðgreindu námsbraut né verið mótuð stefna um námið og markmið þess. Fjölgun nemenda inn á *starfsbraut – sérnám* hefur farið stigvaxandi frá árinu 2008. Mikilvægt er að skoða nánar hvort tilurð starfsbrautarinnar hafi skapað eða ýtt undir eftirspurn þannig að skólameistarar og fagfólk sem starfar á efri þrepum úrræðarófsins vísi frekar frá sér nemendum sem hefðu áður verið teknir inn á starfsbrautir framhaldsskólanna.

Eins og fram hefur komið, þá byggist námið að mestu leyti á einkakennslu og er starfsöryggi fagfólksins beintengt veru nemandans í náminu. Ef nemandinn hættir eða flyst á milli þrepa á úrræðarófinu getur það haft áhrif á starf fagaðilans og hann jafnvel misst vinnuna. Sú tenging sem hér um ræðir á milli starfsöryggis og fjölda nemenda við brautina vekur siðferðilegar spurningar um þróun sérnámsins. Verði það niðurstaða mennta- og menningarmálaráðuneytisins að *starfsbraut – sérnám* verði starfrækt til frambúðar er mikilvægt að bregðast við kalli fagfólksins á stefnumótun og markmiðasetningu í samvinnu við aðila sem hafa yfirsýn yfir sérnámið. Í viðauka eru dregnar saman nokkrar tillögur til úrbóta sem geta vonandi nýst við þróun námsbrautarinnar.

## Heimildir

Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011: Almennur hluti /2011.

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

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Ólafur Páll Jónsson og Hermína Gunnþórsdóttir (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans í kjölfar Salamanca*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Bogdan, R.C. og Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods*. Boston: Allyn & Bacon.

Day, D. M. (2002). Examining the therapeutic utility of restraints and seclusion with children and youth: The role of theory and research in practice. *American Journal of Orthopsychiatry*, 72(2), 266–278.

Deno, E. (1970). Special education as developmental capital. *Exceptional Children*, 37, 229–237.

Dóra S. Bjarnason. (2010). Social policy and social capital. *Parents and exceptionality 1974–2007*. New York: Nova Science Publishers.

Dóra S. Bjarnason. (2005). Students' voices: How does education in Iceland prepare young disabled people for adulthood? *Scandinavian Journal of Disability Research*, 7, 109–128.

Dóra S. Bjarnason. (2003). Fullorðinshlutverk og fötlun. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 153–175). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Dóra S. Bjarnason. (2001). Af sjónarhóli félagsfræði og fötlunarfræða. Er lífið þess virði að lifa því fatlaður? *Læknablaðið*, 87(Fylgirit 42), 30–35.

Dóra S. Bjarnason og Grétar L. Marinósson. (2014). Salamanca and beyond: Inclusive education still up for debate. Í F. Kiuppis og R. Hausstätter (ritstjórar), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (bls. 133–143). New York: Peter Lang Publishing.

Dóra S. Bjarnason og Gretar L. Marinósson. (2007). Kenningaleg sýn. Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri* (bls. 47–58). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Emerson, E. og Einfeld, S. L. (2011). *Challenging Behaviour* (3. útg.). New York: Cambridge University Press.
- Ferguson, D.L., Ralph, G., Meyer G., Lester, J., Droege, C., Guðjónsdóttir, H. ... Williams, J. (ritstjórar). (2001). *Designing personalized learning for every student*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Foucault, M. (2005). Alsæi, vald og þekking (Björn Þorsteinsson, Garðar Baldvinsson og Sigurður Ingólfsson þýddu). *Reykjavík: Bókmenntafræðistofnun Háskóla Íslands* (frumútgáfa 1966–1976).
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews & other writings 1972–1977*. New York: Pantheon Books.
- Foucault, M. (1972). *The archaeology of knowledge & the discourse of language*. New York: Tavistock Publications.
- Foucault, M. (1963). *The birth of the clinic: An archaeology of medicine*. New York: Vintage Books Editions.
- Frey, N. og Fisher, D. (2004). School change and teacher knowledge: A reciprocal relationship. *Teacher education and special education: The journal of the teacher education division of the council for exceptional children*, 27(1), 57–67.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Goffman, E. (1970). *Asylums: Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. Middlesex: Penguin Books.
- Gretar L. Marinósson. (2003). Hvernig verða flokkar sérparfa til í grunnskóla? Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 195–208). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir. (2015). 'I am a college student' postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 1–15. doi:10.1080/15017419.2015.1114019
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M. og Pullen, P. C. (2009). *Exceptional learners. Introduction to special education* (11. útg.). New York: Allyn & Bacon.
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir, Ármann Jakobsson og Kristín Björnsdóttir. (2013). Inngangur: Rannsóknir á fötlun og menningu. Í Hanna Björg Sigurjónsdóttir, Ármann Jakobsson og Kristín Björnsdóttir (ritstjórar), *Fötlun og menning: Íslandssagan í nýju ljósi* (bls. 7–26). Reykjavík: Félagsvísindastofnun.
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/013.pdf>
- Hughes, K., Bellis, M. A., Jones, L., Wood, S., Bates, G., Eckley, L., ... Officer, A. (2012). A. Prevalence and risk of violence against adults with disabilities: a systematic review and meta-analysis of observational studies. *The Lancet*, 379(9826), 1621–1629. doi:10.1016/S0140-6736(11)61851-5
- Jarprúður Þórhallsdóttir. (2013). *Önnur skynjun – ólík veröld: Lífsreynsla fólks á einhverfurófi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristín Björnsdóttir. (2017). Belonging to higher education: inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125–136. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>



Kristín Björnsdóttir. (2002). *Þroskaheftir framhaldsskólanemendur* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir. (2015, 31. desember). Hver er lögsaga þroskaþjálfara? Starfsvettvangur, menntun og viðhorf þroskaþjálfara. Sérrit Netlu – Hlutverk og menntun þroskaþjálfara. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk\\_og\\_menntun\\_throskathjalfa/004.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/004.pdf)

Kristín Björnsdóttir og Steindór Jónsson. (2015). Social (in)equality: Collaborative reflection. *Uppledi og menntun*, 24(2), 99–118.

Kavale, K. A. og Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296.

Latif, S. (2016). The ethics and consequences of making autism spectrum disorder diagnoses. Í S. Timimi, R. Mallett og K. Runswick-Cole (ritstjórar), *Re-thinking autism: Diagnosis, identity and equality* (bls. 288–299). London: Jessica Kingsley Publishers.

Lichtman, M. (2010). *Qualitative research in education: A user's guide* (2. útg.). Los Angeles: Sage.

Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.

Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.

Lög um fræðslu barna nr. 94/1936.

Magee, S. K. og Ellis, J. (2001). The detrimental effects of physical restraint as a consequence for inappropriate classroom behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 34(4), 501–504.

Mayer, M. J. og Patriarca, L. A. (2007). Behavioral Scripts and Instructional Procedures for Students With Learning and Behavioral Problems. *Preventing School Failure*, 52(1), 3–12.

Menntamálaráðuneytið. (2005). *Námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla: Sérdeildir*. Reykjavík: Höf.

Menntamálaráðuneytið. (1995). Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir (Keneva Kunz þýddi). Sótt af <http://brunnur.stjr.is/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/xsp/.ibmmodes/domino/OpenAttachment/mrn/utgafuskra/utgafa.nsf/527F9D04B822E361002576F00058D3E0/Attachment/salamanca.pdf>

Nunakoosing, K. og Haydon-Laurel, M. (2013). *The Relational Basis of Empowerment*. Sheffield: The Centre for Welfare Reform.

Orsati, F. T. og Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education* 17(5), 507–525.

Porter, G. L. og AuCoin, A. (2012). Strengthening inclusion, strengthening schools: Report of the review of inclusive education programs and practices in New Brunswick schools. Sótt af <http://www.gnb.ca/0000/publications/comm/inclusion.pdf>

Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012. Sótt af <http://www.reglugerd.is/interpro/dkm/WebGuard.nsf/key2/230-2012>

Rix, J. (2015). Must Inclusion be Special? *Rethinking Educational Support within a Community of Provision*. London: Routledge.

Sands, D. J., Kozleski, E. B. og French, N. K. (2000). *Inclusive education for the 21st century*. London: Wadsworth og Thomson Learning.

Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle. The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.

Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights and Wrongs*. London: Routledge.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Snæfríður Þóra Egilson. (2011, 31. desember). Á tímamótum: Framhaldsskólanemendur með hreyfihömlun. Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/027.pdf>

The Challenging Behaviour Foundation. (2016). What is Challenging Behaviour? Sótt af <http://www.challengingbehaviour.org.uk/about-us/what-is-c-b/what-is-challenging-behaviour.html>

Turnbull, A., Turnbull, R., Erwin, E. og Soodak, L. (2011). *Families, professionals, and exceptionality. Positive outcome through partnerships and trust* (6. útg.). Upper Saddle River: Pearson.

Tækniskólinn. (e.d.). Starfsbraut – starfsnámsbraut. Sótt af <http://www.tskoli.is/skolar/taekni-menntaskolinn/serdeild/>

van Berckelaer-Onnes, I. A., van Loon, J. og Peelen, A. (2002). *Challenging behaviour: a challenge to change*. *Autism*, 6(3), 259–270.

Voltz, D. L., Brazil, N., og Ford, A. (2001). What Matters Most in Inclusive Education: A Practical Guide for Moving Forward. *Intervention in School and Clinic* 37(1), 23–30. doi:10.1177/105345120103700105

UNICEF. (2005). Summary report: Violence against disabled children. New York: Höf. Sótt af: [http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF\\_Violence\\_Against\\_Disabled\\_Children\\_Report\\_Distributed\\_Version.pdf](http://www.unicef.org/videoaudio/PDFs/UNICEF_Violence_Against_Disabled_Children_Report_Distributed_Version.pdf)

Watson, N. (2003). Daily denials: The routinisation of oppression and resistance. Í S. Riddell og N. Watson (ritstjórar), *Disability, culture and identity* (bls. 34–52). Harlow: Pearson.

Wright, A-M. (2009). Every child matters: discourse of challenging behaviour. *Pastoral Care in Education: An International Journal of Personal Social and Emotional Development*, 27(4), 279–290. Sótt af <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02643940903349344>

Youdell, D. (2006). *Impossible Bodies, Impossible Selves: Exclusions and Student Subjectivities*. Springer: Dordrecht.

Þorsteinn Sigurðsson. (1987). *Þættir úr sögu sérkennslunnar*. Reykjavík: Þórsútgáfa.

Þorvaldur Kristinsson. (2015). *Þroskaþjálfar á Íslandi: Saga stéttar í hálföld*. Reykjavík: Þroskaþjálfafélag Íslands.

Þroskaþjálfafélag Íslands. (2007). Starfskenning þroskaþjálfara. Sótt af <http://www.throska.is/is/umfelagid/thi/starfskenning-throskathjalfa>

### Um höfunda

Helga Þórey Júlíudóttir ([hju@tskoli.is](mailto:hju@tskoli.is)) er sérkennari á starfsbraut – sérnámi í Tækniskólanum og hefur kennt þar frá árinu 2009. Hún lauk B.ed.-prófi frá kennaradeild Háskólans á Akureyri 2002 og M.ed.-prófi í sérkennslu frá Háskóla Íslands 2016. Í millitíðinni stundaði hún nám í þroskaþjálfun og fötlunarfræðum. Hún hefur verið deildarstjóri sérkennslu í grunnskóla og unnið með fötluðum frá því að hún steig sín fyrstu skref á vinnumarkaði.

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) er dósent í fötlunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og formaður námsleiðar um sérkennslufræði. Hún lauk BM-prófi í músíkþerapíu frá East Carolina University í Bandaríkjunum 1997, fékk kennsluréttindi í grunn- og framhaldsskóla 1999, lauk meistaraþrófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2002 og doktorsþrófi í fötlunarfræðum frá Háskóla Íslands 2009. Kristín starfaði um árabíl með fötluðum börnum og ungmönnum í skólakerfi og tómstundum. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólagöngu og samfélagsþátttöku fólks með þroskahömlun og samspili menningar, kyngervis og fötlunar. Kristín er umsjónarmaður námsleiðar í sérkennslufræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) er lektor og formaður námsbrautarinnar Menntunarfræði og margbreytileiki á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsþrófi í menntunarfræðum 2014 frá Cambridge-háskóla í Bretlandi, MA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá HÍ árið 2003 og kennaraþrófi frá Kennaraháskóla Íslands 1998. Hún hefur m.a. starfað sem grunnskólakennari, jafnréttisfulltrúi HÍ og ráðgjafi ráðherra í menntamálum. Rannsóknir hennar hafa að undanfögnu snúið að áhrifum einstaklings- og markaðsvæðingar á félagslegt réttlæti í skólastarfi, ekki síst gagnvart nemendum sem skilgreinast á jaðrinum.

### **About the authors**

Helga Þórey Júlíudóttir (hju@tskoli.is) has been a SEN teacher at the Technical College of Reykjavík since 2009. She holds a Bachelor in Teacher Education studies and a teacher certificates for compulsory education from the University of Akureyri (2002), and a M.Ed. degree with an emphasis on special education from the University of Iceland (2016), leading to a Teacher certificates for compulsory and upper secondary education. Between obtaining her aforementioned degrees, she studied Developmental Therapy and obtained a Diploma in Disability Studies. She has been head of special education in an elementary school in Iceland and has from a young age worked with people with disabilities.

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) is Associate Professor of Disability Studies at the School of Education, University of Iceland. She finished a BM-degree in Music Therapy from East Carolina University in 1998, earned her certificate as a compulsory school and upper secondary school teacher in 1999, and received an MA degree in Education from the University of Iceland in 2002 and a PhD in Disability Studies from the same university in 2009. Kristín's teaching experience spans all levels from pre-primary school to higher education levels. Her research interests are mainly in the fields of inclusive education, disability and gender. Kristín has served as the program coordinator for the Vocational Diploma programme for students with intellectual disabilities at the University of Iceland (2011-2016). Kristín is currently the coordinator for the Special Education programme at the School of Education, University of Iceland.

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) is Assistant Professor at the University of Iceland, School of Education. She received her doctorate from the University of Cambridge, UK, in 2014 with focus on American education policy and in-/exclusion through parental choices and practices in neoliberal times. She finished her former degrees in teacher education (B.Ed) and gender and education (MA). Her research interests are in the sociology of education; education policy; the intersection of gender, race, disability and social class; and social justice in education. She is currently a department chair of the graduate programme Education and Diversity at the School of Education, University of Iceland. She has worked as a teacher in compulsory schools for five years, equal opportunities officer at the University of Iceland (2003-2005) and as a special adviser to the Minister of Education (2009-2011). She has recently published on neoliberal policy issues concerning the education sector in Iceland.



Helga Þórey Júlíudóttir, Kristín Björnsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016).

Á jaðri jaðarsins í framhaldsskóla fyrir alla. Starfsbraut – sérnám innan Tækniskólans.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki. Greinar frá Menntakviku Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

[http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun\\_mannvit\\_og\\_margbreytileiki\\_greinar\\_fra\\_menntakviku/007.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakviku/007.pdf)

## Viðauki. Tillögur til úrbóta

Tillögur þessar eru bæði unnar úr niðurstöðum og fræðilegu efni rannsóknarinnar.

<b>Eftirfarandi atriði stuðla að bættu starfsumhverfi sérnámsins</b>
<b>Stefnumótun og stjórnun</b>
<b>Setja sameiginlega fram skýran tilgang og stefnu sérnáms</b>
Mennta- og menningarmálaráðuneytið, skólastjóri, fagstjóri og fagaðilar setji sér sameiginlega heildarsýn þannig að allir viti hvert þeir stefni og hver megingilgangurinn sé með kennslu nemenda sérnámsins.
<b>Að námsmarkmiðum sé sinnt af fagþekkingu</b>
Að ráða inn hærra hlutfall kennara og tryggja að hver nemandi njóti kennslufræðilegrar þekkingar og færni í sínu teymi meðal fagfólks.
<b>Koma á samstarfi milli fagfólks sem vinnur með einstaklingum sem sýna erfiða hegðun</b>
Hafa uppi á og komast í samband við aðrar skóla- og þjónustustofnanir sem vinna með sams konar hópa nemenda.
<b>Samræma verkferla og viðbragðsáætlanir vegna atvika</b>
Útbúa sameiginlega verkferla og skráningarblöð þannig að viðbrögð við atvikum séu samræmd og þau meðhöndluð og skráð á sem bestan máta.
<b>Hljóðeinangra kennslustofur</b>
Hljóðeinangraðar vistarverur koma í veg fyrir truflun en um leið þarf að tryggja markvisst eftirlit með því sem þar fer fram til að tryggja öryggi allra.
<b>Skipa millistjórnanda úr röðum fagfólks</b>
Hlutverk millistjórnanda væri að stýra faglegri forystu sérnámsins, stefnumótun og fagþróun. Hann ætti að hafa yfirumsjón með einstaklingsáætlun nemenda, skipuleggja starfsdaga, skapa liðsheild, aðstoða við ráðningar starfsmanna og bera ábyrgð á móttöku nýrra starfsmanna, svo fátt eitt sé nefnt.
<b>Námskrá</b>
<b>Tengja sérnámið við áframhaldandi störf/menntun nemenda</b>
Finna tengingar við þá aðila sem mögulega munu taka á móti nemendum að framhaldsskólagerð lokinni og vinna að sameiginlegum markmiðum.
<b>Semja einstaklingsáætlanir</b>
Í samstarfi skipuleggja fagaðilar einstaklingsáætlanir fyrir nemendur þar sem kennsluhættir eru útfærðir og fram koma markmið, leiðir til námsmats og leiðir til að ná markmiðunum. Tryggja þarf að þær séu í virkum tengslum við námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla.
<b>Starfið og fagmennska</b>
<b>Efla faglegan stuðning við starfsfólk og samvinnu þess</b>
Faglegur stuðningur og samvinna hefur í för með sér ávinning fyrir starfsfólk og nemendur. Stærri liðsheild auðveldar starfsfólki að styðja hvert annað í starfi.
<b>Samstarf starfsfólks kallar á sameiginlegt húsnæði</b>
Mikilvægt er að skapa starfsfólki sérnámsins vettvang fyrir samræður og samvinnu sín á milli. Þannig verður hagræðing í rekstri þar sem auðveldara er að samnýta húsnæði og búnað.
<b>Skipuleggja fagfundi og koma á markvissri handleiðslu</b>
Koma þarf á reglulegum skipulögðum fagfundum til að auka samstarf og samábyrgð á nemendum og nýta slíka fundi til handleiðslu og ráðgjafar.
<b>Sinna endur- og símenntun</b>
Fagstjóri og millistjórnandi sjái um að skipuleggja endur- og símenntun starfsmanna í samráði við þá í þeim tilgangi að auka hæfni þeirra til að takast á við fjölbreytt og krefjandi verkefni og efla fagmennsku.
<b>Tryggja upplýsingaflæði til starfsmanna sérnámsins og taka tillit til sérstöðu þess</b>
Með millistjórnanda ætti upplýsingaflæði að einfaldast og upplýsingar sem snerta sérnámið að vera fljótár að berast milli starfsfólks og stjórnenda.
<b>Festa í sessi sameiginlega ábyrgð á nemendum og undirbúningi</b>
Aukin gæði náms með samnýtingu og samvinnu starfsmanna þar sem þeir finna sameiginlegar lausnir, leiðir og námsefni og sinna hugmyndavinnu.
<b>Leita eftir samstarfi við fleiri fagaðila</b>
Hafa uppi á og komast í samband við aðrar menntastofnanir sem kenna nemendum á svipuðu getustigi og skiptast á hugmyndum með það að markmiði að samnýta námsefni.