



Guðbjörg Ólafsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir

Milli steins og sleggju

Hugmyndir umsjónarkennara um faglegt sjálfstæði sitt til að tryggja fulla þátttöku allra nemenda í efstu bekkjum grunnskóla

► Um höfunda ► Efnisorð

Hér er fjallað um reynslu kennara á unglingastigi grunnskóla af því að vinna í anda stefnu um skóla án aðgreiningar. Tekin voru eigindleg viðtöl við sex umsjónarkennara í jafnmörgum grunnskólum í fjórum bæjarfélögum á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður leiddu í ljós að þeir upplifðu miklar skorður af völdum: a) formgerðar grunnskólans á efri stigum sem þeim þótti hafa tekið mun minni breytingum í átt að skóla án aðgreiningar en yngri stig grunnskólans, b) tiltekinna menntastrauma og stefna sem þeim fannst vinna gegn skóla án aðgreiningar og loks c) skorts á faglegum stuðningi í takt við starfsaðstæður þeirra. Það var skoðun kennaranna að jaðarsetning sumra nemenda yrði meira afgerandi eftir því sem á skólagönguna liði. Kennararnir upplifðu sig oft og tíðum eins og milli steins og sleggju þar sem þeim væri gert erfitt um vik að tengja hlutverk sitt sem umsjónarkennarar þekkingu og björgum sem þeir hefðu yfir að ráða. Hjá öllum viðmælendum kom fram að faglegt sjálfstæði hefði rýrnað og björgum fækkað á síðustu árum, sem rekja mætti til aukinnar markaðs- og stjórnunarvæðingar, og lítið svigrúm gæfist fyrir vangaveltur um siðferðilegt hlutverk og inntak skólans. Kennurunum varð tíðrætt um mikilvægi þess að þeir væru hafðir með í ráðum í hvers kyns stefnumótun í kennslu.

► About the authors ► Key words

“Between a rock and a hard place“: Teachers’ experience of professional autonomy for inclusive practice with 14-16 year old students at compulsory school level in Iceland

Inclusive education is based on core values of human rights, democracy and equality. The research question is inspired by the authors’ experience of how some students move silently closer to the social margins as they draw nearer to the end of compulsory education in spite of the teacher’s full intention and effort that all students feel equally valued and active participants from beginning until the end of compulsory school. In the Icelandic Compulsory Education Act (Lög um grunnskóla nr. 91/2008) it is stated that any form of alienation is rejected and the aim is to protect students who for any reasons are socially vulnerable or in danger of not gaining full access to everyday school life. The aim of this research is to explore teachers’ experience of inclusive teaching of students in secondary classroom settings (14-16 year-old). The macro structures, as well as policy and institutional features are the main focus, and how these shape and influence teachers’ professional autonomy, ideals and values.

This is a qualitative interview study. Six semi-structured interviews were conducted

with teachers in six compulsory schools in four different municipalities which were all part of the metropolitan area of Reykjavík. The schools were located in socially different areas of the Reykjavík metropolitan area. The socio-cultural classroom situation was different for each of the teachers as can be gathered from their narratives. All the teachers shared a long-term professional experience (15 years or more), as well as being positive and proactive towards inclusive education.

Results indicate that teachers feel openness to schooling practices and opportunities for inclusivity diminish closer to the end of compulsory schooling. The teachers sometimes felt stuck between a rock and a hard place as it was made difficult for them to balance their role between being a classroom teacher and their working conditions and resources. All participants felt that formal access to resources was delivered and defined by other professions, as for example how much and what kind of assistance or support is needed. Teachers' ideas of democracy in education with active student participation were clearly defined but had no resonance with the individualization that emphasizes competition and, as a result, often works against the ideology of the inclusive school and its educational principles. Values that do not pertain to rules of the market are marginalized and there is little space for questions on the content and ethical value of schools, teachers and other influences on school work. Teachers mentioned the importance of their direct participation in policy making or agenda pertaining to teaching. There was a clear call for increased flexibility in the school framework, smaller classes and more emphasis on offering art and craft.

Inngangur

Hugmyndir um skóla þar sem hugað er að þörfum allra nemenda í sama skóla voru staðfestar hér með lögum 1974. Þó var það ekki fyrr en með nýjum lögum 1990 að verulegur skriður komst á að framfylgja þeim (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2011). Í menntalögum kom orðasambandið „skóli án aðgreiningar“ fyrst fram 2008 (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Skóli án aðgreiningar er ef til vill mesta breyting sem orðið hefur í íslensku menntakerfi síðustu 20 ár. Gert er ráð fyrir virkri, fullgildri þátttöku nemenda og skóli án aðgreiningar hafnar hvers kyns útilokun og tekur sérstaklega til hópa sem af einhverjum ástæðum eiga undir högg að sækja eða eiga á hættu að fá ekki fulla hlutdeild í skólalífnum (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Hugtakið skóli án aðgreiningar vísar til ákveðins ferlis endurskoðunar á almennu skólastarfi og sérkennslu í þeim tilgangi að móta heildstætt menntakerfi sem hentar öllum börnum og ungmönnum og stuðlar að virkri, fullgildri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu (Grétar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016).

Fáar íslenskar rannsóknir fjalla um það hvernig unglíngakennarar upplifa stefnur og strauma sem marka fagmennsku og faglegt sjálfstæði til að vinna í anda skóla án aðgreiningar. Má þar helst nefna doktorsrannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur sem byggist á athugunum og viðtölum við tíu íslenska grunnskólakennara í fjórum mismunandi grunnskólum þar sem rýnt var í það hvernig hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar endurspegladist í faglegum starfsvenjum þeirra og sýn á menntun (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010; Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason, 2014; Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2013) og svo rannsókn Önnu Kristínar Sigurðardóttur og Gunnhildar Óskarsdóttur (2012). Í báðum þeim rannsóknum kemur fram að í neðri bekkjum grunnskólans gangi oft betur að vinna í anda skóla án aðgreiningar en eftir því sem ofar dregur í skólakerfinu. Því sé mikilvægt að rýna betur í upplifun kennara á unglíngastiginu. Loks má nefna meistaraannsókn Kristínar Axelsdóttur (2012) um sýn fjögurra grunnskólakennara í þremur skólum á menntastefnunum um skóla án aðgreiningar. Í rannsókninni sem hér er greint frá er sjónarhornið bæði sögulegt og samtímalegt þar sem viðmið fyrir þátttöku í rannsókninni var að hafa kennt 15 ár eða lengur. Í greininni verður leitað svara við því hvað kennarar telja að móti starfsaðstæður sínar og faglegt sjálfstæði til að vinna í anda skóla án aðgreiningar á unglíngastigi grunnskólans og hvernig faglegar kröfur og starfsaðstæður hafa að þeirra mati breyst í áranna rás.

Greinin er byggð á eiginlegri meistaraannsókn fyrri höfundar sem hefur langa starfsreynslu í grunnskólum sem kennari og sérkennari. Í rannsókninni var ákveðið að skoða sérstaklega viðhorf

reyndra kennara í íslenska skólakerfinu sem þekkja vel þróun kennarastarfsins á síðustu 15–20 árum. Reyndir kennarar hafa gagnrýnt minnkandi svigrúm, og þá sér í lagi svigrúm til að fylgja eigin sannfæringu í siðferðilegum tilgangi (Day, 2007; Sigurður Kristinsson, 2013). Allir kennararnir sem þátt tóku í rannsókninni voru jákvæðir gagnvart stefnu um skóla án aðgreiningar og töldu sig vinna eftir henni af fremsta megni. Hér verður hvorki lagt mat á hvort viðhorf þeirra séu í takt við hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar né hvort þeir hafi beitt „viðeigandi“ aðferðum eða fundið „réttar“ leiðir að því markmiði eins og t.d. í doktorsrannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur (Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason, 2014). Fyrst og fremst er hér fjallað um hugmyndir þeirra um faglegt sjálfstæði til að vinna eftir eigin siðferðisviðmiðum sem varða skóla án aðgreiningar.

Fræðilegt yfirlit

Skilgreiningar á menntun án aðgreiningar hafa með tímanum færst frá þeirri hugsun að hún lúti fyrst og fremst að þeim sem búa við einhvers konar hömlun eða fötlun. Athyglinni er ekki lengur beint að skorti nemenda eða frávikum heldur að margbreytileikanum sem slíkum án þess að stimpla, útiloka eða jaðarsetja nemendur. Stefnan um skóla án aðgreiningar snýst um þátttöku, aðgengi og hlutdeild allra nemenda í skólasterfinu í reynd (UNESCO, 2000). Hins vegar er það svo að í flestum ef ekki öllum skólum eru notuð margvísleg formleg og óformleg flokkunarkerfi og þar eru fleiri menntastefnur við lýði en sú sem kennd er við skóla án aðgreiningar. Skoða þarf þessi flokkunarkerfi, menntastefnur og samlegðaráhrif þeirra á kennslu og nám (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016) til að skilja þá stöðu sem kennarar eru í þegar vinna á að skóla án aðgreiningar. Alþjóðlegir straumar sem tengja má markaðs- og stjórnunarvæðingu móta í meira mæli en áður faglegt starf kennara (Bascia og Rottmann, 2011; Connell, 2009; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006a, 2006b). Bent hefur verið á að flokkun og aðgreining hafi fengið byr undir báða vængi með þessum stefnum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016; Tomlinson, 2012) þó að strax 1974 hafi menntastefna um skóla án aðgreiningar verið lögleidd og svo nánar útfærð í lögum um grunnskóla árið 1990 og 2008 (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016).

Rannsóknin er í anda gagnrýninnar kenninga þar sem gert er ráð fyrir að kennarinn sé gerandi í mörgum og mismunandi menntastefnuorðræðum sem móta hugmyndir hans og athafnafrelsi (Ball, Maguire og Braun, 2012). Hugtökin inngilding (e. *inclusion*) og markaðs- og stjórnunarvæðing hafa verið leiðarstef í stefnuskjölum um menntamál á síðustu árum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006b) sem og hugmyndir um einstaklingsvæðingu með áherslu á einstaklingsbundið nám og sérúrræði (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014).

Hnattvæðing og alþjóðlegir straumar hafa ýtt undir það að markaðsvæðingin nær nú að teygja sig inn á ný svið. Farið er að líta á menntun sem nokkurs konar markaðskerfi þar sem lögmál framboðs og eftirspurnar ríkir (Páll Skúlason, 2008). Markaðslögmál í menntun henta best nemendum sem falla að norminu en nemendur með fötlun eða „stimpla“ hafa ekki sams konar aðráttarafl á slíkum markaði (Dudley-Marling og Baker, 2012). Ýmsir hafa bent á að menntastefnur víða um heim markist af þessari áherslu (Ball og Youdell, 2007; Hursh, 2016; Lundahl, 2016). Stjórnunarvæðing er gjarnan fylgifyskur markaðsvæðingar og lýsir sér í auknum opinberum inngripum, t.d. í formi stöðlunar á mati, hegðun, kennsluáðferðum og agaaðferðum. Innleiðingu lögmálsins um framboð og eftirspurn fylgir jafnframt neytendavæðing í skólakerfinu (Dovemark o.fl., í prentun) sem felst m.a. í markvissari aðkomu foreldra að ákvörðunum um náms- og skólaval barna sinna. Þeir eiga nú, samkvæmt lögum, að tryggja hagsmuni barna sinna í skólakerfinu. Þar sem þetta hefur gengið lengst upplifa kennarar að vegið sé að faglegu sjálfstæði þeirra (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014; Brantlinger, 2008).

Víðast hvar í íslenskum skólum eru nemendur flokkaðir eftir aldri, námsgetu, hegðun o.s.frv. Gretar L. Marinósson (2003) hefur bent á að öll gildi sem lögð eru til grundvallar flokkunarkerfum í skólum byggist á gildismati um þá þætti sem skipta máli í fari manna og því hvers konar samfélag sé talið æskilegt í grunnskólanum og utan hans. Tomlinson (2012) heldur því fram að skólinn sé verkfæri stjórnvalda til að þjálfa nemendur til þátttöku í markaðsvæddu alþjóðasamfélagi þar sem stöðugt sé verið að fjölga samræmdum stöðlum og því hljóti margbreytileikinn að víkja æ meir frá þeim viðmiðum. Aðgreiningur er um gildi ýmissa greininga sem liggja til grundvallar flokkunarkerfum í skólum. Bent hefur verið á að greiningarflokkum og þeim sem fá greiningu í hverjum flokki hafi fjölgað svo á undanförunum árum á Vesturlöndum að tala megi um sérkennsluþnað í

því sambandi (Tomlinson, 2012). Greiningum á náms- og hegðunarörðugleikum hjá grunnskólanemendum hefur fjölgað á síðustu árum. Samkvæmt tölum Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar og sérþarfir töldust 16% grunnskólanemenda hafa skilgreindar sérþarfir í námi skólaárið 2011–2012 og 20–25% nemenda njóta sértækrar stuðningskennslu af einhverju tagi til lengri eða skemmri tíma (Evrópumíðstöð um nám án aðgreiningar, 2017, bls. 45). Fjármögnun sérkennslunnar hefur síðustu áratugi verið í greinilegu samhengi við flokkunarkerfið og markast því eins og margt annað í skólakerfinu af aukinni markaðsvæðingu (Rix, 2015).

Faglegt sjálfstæði kennara lýtur að faglegum ákvörðunum um kennsluefni og aðferðir, samskipti og stefnumótun, svo dæmi séu nefnd. Forsendur sjálfstæðisins felast í faglegri þekkingu, siðferðilegum gildum og getu kennara til að þróa, standa vörð um og réttlæta þekkingargrunn sinn (Mausethagen og Mølstad, 2015), sem og því að kennarar séu þátttakendur í hvers kyns stefnumótun. Í aðalnámskrá grunnskóla (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011) segir m.a. að það sé „á ábyrgð kennara að útfæra á faglegan hátt í kennslu sinni og öðru skólastarfi fyrirmæli menntalaga og þá stefnu sem birtist í aðalnámskrá.“ Um starf umsjónarkennara segir að hann beri „öðrum starfsmönnum fremur ábyrgð á námi nemenda sinna, þroska þeirra, líðan og velferð.“ Hann skal leggja sig fram við að kynnst nemendum sínum sem best, kynna sér aðstæður þeirra og leggja áherslu á foreldrasamstarf (bls. 44). Hugtakið fagmennska skírskotar í víðum skilningi til siðferðilegrar skuldbindingar fagmannsins og starfstengdrar kunnáttu, alúðar og færni sem hann býr yfir og sýnir fram á með viðurkenndum hætti (Sigurður Kristinsson, 2013). Connell (2009) telur að þegar stjórnvöld grípi inn í starf kennara og segi þeim hvernig þeir eigi að kenna eða hvað felist í góðri menntun til handa öllum nemendum, án aðkomu kennaranna sjálfra, grafi þau leynt og ljóst undan fagmennsku þeirra. Hér verður varpað ljósi á það hvernig kennarar reyna að vinna að skóla án aðgreiningar í flóknu og margslungnu flokkunarkerfi og mótsagnakenndum stefnumiðum, þ.e. hvernig þeim finnst ganga að nýta faglegar bjargir og rækta og vinna eftir eigin fagvitund út frá skilningi sínum á skóla án aðgreiningar.

Aðferðir og rannsóknarvettvangur

Rannsóknaraðferðin er eigindleg viðtalsrannsókn þar sem megingagnasöfnunaraðferðin er eigindleg hálfstöðluð viðtöl (Kvale, 1996). Til að átta sig betur á einkennum hvers skóla var rýnt í heimasíður þeirra og tölfraeðiupplýsingar um skólana og hverfi þerra. Tekin voru viðtöl við sex kennara í jafnmörgum skólum veturinn 2015–2016. Viðtölin voru öll hljóðrituð og afrituð jafnóðum að fengnu leyfi viðmælenda og fyllstu nákvæmni gætt. Auk þess skráði rannsakandi minnisþunkta í viðtölunum og eftir þau.

Kennararnir sex starfa allir í skólum á höfuðborgarsvæðinu, í fjórum bæjarfélögum. Rannsakanda fannst mikilvægt að hlusta á raddir umsjónarkennara þar sem ábyrgð þeirra á nemendahópnum er önnur og meiri en annarra kennara. Rætt var við tvo viðmælendur tvisvar sinnum til að fá nánari útskýringar á atriðum sem þóttu óljós. Kvale (1996) hefur bent á að viðtöl sem þessi geti leitt til þess að þátttakendur ígrundi það sem sjálfsagt þykir í daglegu starfi og jafnvel ekki oft íhugað, og því ákvað rannsakandi að gefa viðmælendum nægan tíma til að ná metnun (e. *saturation*). Viðmælendur í rannsókninni voru vel upplýstir og þeim tryggður fullur trúnaður. Leyfi þeirra var fengið fyrir því að viðtölin yrðu hljóðrituð og afrituð og var þátttaka tilkynnt til persónuverndar.

Samhliða gagnaöflun fór fram frumgreining á gögnum. Að lokinni afritun voru viðtölin lesin aftur og aftur uns hægt var að greina ákveðin mynstur. Þemagreining (e. *thematic analysis*) er gagnagreiningaraðferð þar sem gert er ráð fyrir að þessum mynstrum sé raðað saman í ákveðin þemu (Braun og Clarke, 2013). Braun og Clarke (2013) segja það rannsakandans að uppgötva söguna sem gögnin segja, koma auga á, ígrunda, velja, raða saman og túlka meginstefin sem skipta máli fyrir rannsóknina. Smám saman skapa þau heildstæða mynd í huga rannsakandans og endanleg þemu eru ákveðin með hliðsjón af rannsóknarspurningunum.

Á heimasíðum allra skólanna var að finna umfjöllun um kennslu ólíkra hópa nemenda. Þarna var ákveðinn samhljómur við hugmyndir um skóla án aðgreiningar en ekki var að finna sérstaka áætlun um aðgerðir til að þróa hugmyndina frekar. Í öllum skólunum var stefna um sérkennslu birt á heimasíðunni. Deildir fyrir nemendur með einhverfu voru í tveimur bæjarfélögum. Í sömu bæjarfélögum eru safndeildir nemenda á unglíngastigi sem af einhverjum ástæðum víkja frá bekkjarnámskrá og er það val foreldra hvort börn fara þangað eða sækja sinn heimaskóla. Valið á

skólunum í rannsóknina byggðist á því að þeir hefðu almenna stefnu sem næði til allra nemenda. Markmiðið var einnig að skoða skóla í fleiri en einu bæjarfélagi og urðu því fjögur fyrir valinu.

Val á viðmælendum réðst af því að þeir væru umsjónarkennarar á unglíngastigi og ekki nýgræðingar í starfi. Notuð var snjóboltaaðferð fyrir utan eitt skipti þar sem síðasti viðmælandi var fenginn með milligöngu stjórnenda viðkomandi skóla. Í öllum tilfellum var bent á konur en ekki hafði verið gerð krafa um að viðmælendurnir væru af tilteknu kyni. Allir kennararnir nema einn hafa mikla kennslureynslu (meira en 15 ár) en sá sem hafði minnstu reynsluna var nýlega kominn aftur til kennslu eftir langt hlé. Til að gæta fyllsta trúnaðar fengu bæði skólar og viðmælendur tilbúin nöfn.

Tafla 1. Yfirlit yfir viðmælendur og skóla.

Nafn	Skóli	Starfsaldur	Hlutfall umsjónarnemenda með formlega greiningu	Árgangur	Deildir við skóla eða í bæjarfélagi/sérkennari/námsráðgjafi/námsver/stuðningsfulltrúi
Kata	Kjölur	40 ár	30%	10. b.	Einhverfudeild í skóla/námsver/sérkennari
Bára	Ból	18 ár	19%	10. b.	Sérkennari/námsráðgjafi
Vala	Völlur	5 ár	25%	10. b.	Sérkennari
Gerða	Gil	27 ár	17%	10. b.	Sérdeild í bæjarfélaginu og einhverfudeild
Eva	Engi	21 ár	20%	8. b.	Stuðningsfulltrúi allan tímann með bekknum/sérkennari/námsráðgjafi
Dóra	Drangi	11 ár	15%	10. b.	Sérdeild í bæjarfélaginu og einhverfudeild/sérkennari

Viðmælendur voru spurðir út í fjölda greininga í sínum bekk og var það lægst í Dranga (15%) og hæst á Kili (30%).

Kjölur, skóli Kötú, var fámennasti skólinn. Kata er með lengstu kennslureynsluna af viðmælendunum og hefur starfað við skólann í nær fjóra áratugi. Hún er með 27 nemendur í umsjón og sagði nemendahópin afar fjölbreyttan. Meirihluti nemenda í umsjónarbekknum er með annað móðurmál.

Ból, þar sem Bára kennir, er skóli í grónu hverfi. Hún hefur gegnt mismunandi störfum í skólanum en undanfarin fimm ár hefur hún eingöngu kennt á unglíngastigi. Bekkurinn er krefjandi að hennar mati og breiddin í námsgetu mikil.

Vala hefur kennt á Völlum í þrjú ár og eingöngu á unglíngastigi. Hún er umsjónarkennari bekkjar sem í eru 20 nemendur. Hópurinn er fjörugur og námsgetan breytileg. Vala hefur átt gott samstarf við sérkennara í skólanum sem reyndar er nú hættur og nokkur óvissa ríkir um samstarf við nýjan sérkennara.

Gil er í rólegu, grónu hverfi. Gerða, sem þar starfar, er reyndur kennari og hefur kennt í 27 ár, lengst af við list- og verkgreinakennslu allra aldurshópa. Hún hefur einungis verið umsjónarkennari á unglíngastigi í eitt ár og er ákveðin í að taka það ekki að sér aftur, a.m.k. ekki í sömu mynd og nú. Hún er, ásamt öðrum kennara, umsjónarkennari í 30 nemenda bekk og hefur formlega umsjón með 15 nemendum.

Að sögn Dóru er skólastarf á Dranga byggt á grónum hefðum þótt skólinn sjálfur sé ekki ýkja gamall. Dóra fær ekki mikla aðstoð frá sérkennurum þar sem áherslan í sérkennslunni beinist fyrst og fremst að yngri deildum. Dóra hefur níu ára kennslureynslu á unglíngastigi og kenndi áður í tvö ár á yngsta stigi.

Engi er elsti skólinn og jafnframt sá fjölmennasti. Eva hefur starfað þar í fimm ár. Hún hefur 21 árs kennslureynslu og hefur kennt á öllum námsstigum. Hún lýsir skólanum sínum sem formföstum skóla sem byggir starfið á gömlum grunni. Hverfið er rótgróið og nemendahópurinn fjölbreyttur. Bekknum er getuskipt í stærðfræði og íslensku og hefur það fyrirkomulag verið við lýði frá því áður en Eva hóf störf við skólann.

Niðurstöður

Allir kennararnir lögðu áherslu á að nemendur væru sem mest inni í sínum bekk. Þeir lögðu sig fram um að eiga góða samvinnu við aðra kennara, bæði sérkennara og aðra sem sinntu umsjónarþekkingu þeirra. Það var keppikefli þeirra allra að nemendum liði vel í skólanum. Viðmælendur rannsóknarinnar sögðust lítið hafa orðið varir við innleiðingu stefnunnar um skóla án aðgreiningar í upphafi. Litlar formlegar umræður kennara, stjórnenda og annars starfsfólks skólans hefðu átt sér stað um það hvað í stefnunni fælist. Það er í samræmi við það sem hefur komið fram í öðrum rannsóknum (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010; Kristín Axelsdóttir, 2012).

Þótt með stefnunni um skóla án aðgreiningar sé stöðugt leitast við að vinna gegn útilokun nemenda og athyglinni beint að því hvað hamli virkri þátttöku allra nemenda í skólafarfinu voru allir kennararnir á því að skólinn ynni leynt og ljóst að jaðarsetningu sumra nemenda. Misjafnt var þó hvaða nemendur þeir sögðu að það væru. Aðspurðir hvort einhverjir nemendur væru líklegri en aðrir til að lenda í jaðarstöðu voru svör kennara afar mismunandi. Þegar kennarar mátu bekkinn sem þeir voru að kenna þann veturinn taldi Bára nemendur með hegðunar- og tilfinningaörðugleika vera í mestri hættu á að einangrast frá hópnum. Dóra nefndi fjóra nemendur sína með formlegar greiningar sem þurfa mikinn stuðning en færðust alltaf lengra út á jaðarinn eftir því sem þeir fjarlægðust almenn námsviðmið. Hún nefndi einnig rólega nemendur sem væru ekki frekir á athygli kennarans en stæðu höllum fæti í námi. Kata taldi sig ekki geta greint ákveðna hópa sem væru í meiri hættu á jaðarsetningu en aðrir en ríflega 75% nemenda hennar eru með annað móðurmál en íslensku og 30% nemenda í bekknum eru með einhvers konar greiningu. Í einhverjum skilningi var allur hópurinn á jaðrinum. Aðstæður nemenda í hverjum skóla geta verið afar ólíkar og fara eftir því félagslega umhverfi sem einkennir skólasamfélagið (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Umræður um nemendur á jaðrinum voru því ekki eingöngu bundnar við þá sem voru með formlegar greiningar.

Viðhorf flestra kennara í skólunum sem þessir kennarar vinna í voru oftast jákvæð og samhljóða þótt hugmyndir um útfærslu væru ólíkar. Kennararnir vissu þó af því að sumir samkennarar þeirra ætluðu sér ekki að vinna í þessum anda. Þeir hafni sumum nemendum og telji það eiga að vera í höndum annarra að kenna þeim sem ekki fylgja fyrirfram gefinni námskrá bekkjarins. Viðnám frá samkennurum gegn breytingum í átt að skóla án aðgreiningar kom því fram í gögnum þótt það ætti ekki beinlínis við um viðmælendur. Viðmælendur ræddu einnig um þátttöku sína í ýmiss konar aðgreiningu í skólanum þótt þeir hefðu inngildinguna að markmiði í störfum sínum (Tetler, 2005).

Formgerð grunnskólans á unglíngastigi – stendur enn á gömlum merg

Að mati viðmælendanna ýtir skólaumgjörðin undir aðgreiningu nemenda á unglíngastigi. Þar er lítil sveigjanleiki, námsefni og kennslufyrirkomulag oft í mjög föstum skorðum (Gretar L. Marinósson, 2011) og unglíngadeildin í litlum tengslum við nemendur og kennara á yngri stigum. Sumir kennaranna virtust lítið svigrúm hafa til annars en að kenna nákvæmlega fagið sitt því faggreinikennsla á unglíngastigi er víða niðurnjörvuð. Kennararnir sögðu allir að starfshætti á unglíngastiginu yrði að endurskoða, sérstaklega með tilliti til sveigjanleika í námsumgjörð og tíma sem kennurum er skammtaður með umsjónarnemendum sínum. Dæmi var um að umsjónarkennari kenndi bekknum sínum eina kennslustund í viku. Allir sögðu viðmælendurnir að félagsleg samskipti umsjónarkennara við bekkinn sinn væru of lítil því nauðsynlegt væri að kennarar þekktu nemendur sína vel svo hægt væri að koma til móts við þarfir þeirra, bæði í námi og félagslega. Meðal annars af þessum sökum upplifðu viðmælendur samviskubit. Þeim fannst þeir ekki geta gert það fyrir nemandann sem þeir töldu sig þurfa að gera.

Víða á yngri stigum er lögð meiri áhersla á að deila skipulagi og ábyrgð kennara á nemendahópnum með teymiskennslu (e. *team-teaching* eða *co-teaching*) (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Lítið virðist gert af því á unglíngastigi. Slee (2011) segir mikilvægt að kennarar líti á sig sem hluta af heild í gangverki skólans. Verkefnið er hins vegar háð umgjörð sem felst í meiri sérhæfingu kennara á unglíngastigi. Allir kennararnir vildu samt sem áður fá meiri tíma með umsjónarnemendum sínum til að efla samskiptin, sem og tíma til að vinna námskrár fyrir einstaka nemendur. Mörgum kennurunum fannst

Líka að í skólunum væri of mikil áhersla lögð á að nemendur gerðu allir það sama og töldu hvers kyns afslætti ekki alltaf réttlætana. Betra væri að viðurkenna að mismunandi námsefni hentar ólíkum nemendum.

Í skóla Evu var skipt í hópa í íslensku og stærðfræði í unglingsdeildinni; hraðferð, miðferð og hægferð. Hún sagði krakkana í hraðferð vera upp með sér og að þeim þætti mikið til sín koma. Ekki væri hið sama uppi á teningnum í nemendahópnum í hægferðinni. Hún var ekki alls kostar ánægð með þetta fyrirkomulag, sem var við lýði þegar hún byrjaði að kenna í skólanum, taldi það illa samræmast skóla án aðgreiningar. Þótt nemendur ættu möguleika á að færast á milli „ferða“ var raunin önnur að mati Evu. Nýir kennarar þurfa að laga sig að starfsháttum í skólanum. Þannig getur skólinn sem stofnun haft áhrif á og mótað ákveðna starfshætti og hugsunarhátt sem erfitt er að breyta (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016).

Bæði Dóru og Báru fannst að þeim tækist oft vel upp en það væri misjafnt eftir árum því nemendahópar væru misjafnir.

Stundum vildi maður geta sinnt öllum betur en það er náttúrulega rosalega erfitt þegar maður er með svona fjölmenna bekki og samviskubitið stöðugt þegar maður fer heim á daginn að hafa ekki sinnt öllum nógu vel [...]. Mér finnst við alls ekki koma til móts við þetta í skólanum mínum, segi kannski ekki „alls ekki“, þú veist, við reynum náttúrulega en við gætum gert miklu betur. (Dóra)

Kennararnir upplifðu því oft að þeim væru ekki sköpuð skilyrði til að koma til móts við alla nemendur, hvorki í námi né félagslega. Flestar höfðu þær mætt hindrunum í þeirri viðleitni sinni en fundu til mikillar ábyrgðar sem umsjónarkennarar. Framkvæmdin og eftirfylgnin væri oft þyrnum stráð. Vinnuumhverfið einkenndist um of af ósveigjanleika og takmarkaði möguleika þeirra á að kynna nemendum sínum vel. Anna Kristín Sigurðardóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir (2012) hafa bent á að þótt enn sé langt í land með að ná markmiðum um einstaklingsmiðun sé þróunin komin mun styttra á veg á eldri stigum en þeim yngri og ýtir það eldri nemendum frekar út á jaðarinn. Í þessu ljósi er samvinna og stuðningur sem kennarar fá hver frá öðrum mikill ávinningur sem eflir hvern og einn, svo að faglegur styrkur allra verður meiri.

Stjórnunar- og neytendavæðing

Viðmælendurnir voru flestir á því að kröfur samtímans til fagmennsku kennara hefðu breyst, þeir upplifðu sig valdaminni en áður og almennt traust til kennara væri minna. Kennararnir töldu sig hafa lítinn tíma til faglegra umræðna vegna þess að verkefnið væru oft svo mörg að þær mættu afgangi. Dóra sagði sinn skóla „mjög prófamiðaðan“, mikil áhersla væri á próf á kostnað annars konar námsmats. Gerða sagði: „Það er miklu meiri kennslubókarstýring eftir því sem ofar dregur og minni tími til fjölbreyttra verkefna.“ Það þýddi þó ekki í öllum tilfellum að yfirmenn treystu ekki kennurum:

Ég er með yfirstjórnendur sem hvetja starfsmenn mjög mikið. Ég fæ hugmynd, þú veist, mig langar að gera eitthvað og þá bara; „já, go for it,“ þú veist, yfirleitt tekið mjög jákvætt í það ef að við viljum gera eitthvað. Þeir eru mjög öflugir að styðja okkur í því sem við reynum að gera og þetta er mjög hvetjandi, gefur manni líka vilja til þess að fara þínulítið út úr boxinu. (Vala)

Kennurum fannst pressan ekki síður koma frá valdhöfum sem stæðu utan við skólann:

Það er stundum eins og séu bara einhver valdboð, ég er ekki að tala um mína stjórnendur, heldur er ég að tala um þá sem ráða yfir þeim, að það sé nú alveg öruggt að við séum að vinna vinnuna okkar. Það skiptir mig engu máli þessi stimpilkukka, ég er búin að vera héra mörg ár til átta á kvöldin þannig að ég er alltaf með fleiri hundruð tíma umfram, hún er ekkert að pirra mig, en það er samt ... ekki verið að treysta manni til að vinna vinnuna sína eða eitthvað. Mér finnst það stundum bara koma frá bæjarfélaginu. (Kata)

Öllum viðmælendum fannst nemendur fá hlutfallslega minni tíma af starfi kennaranna en áður. Margar breytingar voru í jákvæða átt að þeirra mati en þeir sögðu meira samráð við kennara nauðsynlegt. Kennarar ættu að sinna nýjum verkefnum, oft án samráðs við þá. Þetta rímar við íslenskar rannsóknir á stjórnunarvæðingu skólanna og breytt hlutverk skólustjórnenda (Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2008). Allir í skóla Völu þurfa að vinna eftir skólafærnikerfi frá skólaskrifstofunni í bæjarfélaginu og sagði hún að það legðist misvel í samkennara sína.

... það er voðalega erfitt að vinna eftir kerfi sem maður trúir ekki alveg á eða sem manni finnst ekki virka og mér finnst ég stöðugt vera að hóta einhverjum stoppmiðum og eitt-hvað svona. En ég þarf bara að finna taktinn hjá mér og reyna að útfæra þetta bara með sjálfri mér. (Vala)

Vala ítrekaði samt að sumir væru mjög ánægðir með kerfið og tiltók sérstaklega stærðfræðikennara skólans. Hún taldi að ekki væri gefið svigrúm til endurskoðunar á því og um það væru litlar umræður en kennarar á unglingastigi efuðust margir hverjir um gildi þess. Allir viðmælendurnir töldu að fáar starfsstéttir þyrftu að gera jafnákvæma grein fyrir vinnuframlagi sínu og kennarar þurfa að gera. Vinnumat, þar sem hver mínúta skal skilgreind, var farið að valda vissri úlfúð og togstreitu hjá kennurum og þeim var tíðrætt um faglegt sjálfstæði sitt.

... í hjarta mínu er ég með góða samvisku og held áfram að hugga grátandi ungling, sendi hann ekki burt og segi: „Ég ætla ekki að hugga þig af því að samkvæmt vinnu-mati á ég að fara í hádegismat.“ Starfið er bara ekki þannig. Okkur er ekki treyst. (Bára)

Í sama streng tók Kata: „Svona kerlingar eins og ég sem erum búnar að vinna svona lengi. Ég veit hvað á að hafa forgang. Það eru nemendurnir.“ Vala var einnig ósátt við að geta ekki haft það vald sem hún taldi nauðsynlegt í starfinu og út á við sagði hún kennara sífellt vera að verja starf sitt og þurfa að gera grein fyrir vinnuframlagi sínu. Allir kennararnir voru á þeirri skoðun að leggja bæri meiri áherslu á að kennarar ígrunduðu starf sitt. Slík ígrundun myndi kalla fram dýpri skilning og skerpa sýn þeirra á megininntak menntunar. Það rímar við niðurstöður Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (2015) um að nauðsynlegt sé að kennarar ígrundi eigið starf til valdeflingar.

Í efstu bekkjum grunnskólans fer að bera meira á kröfum frá foreldrum um námsárangur og hæri einkunnir nemenda. Á það sérstaklega við foreldra nemenda í 10. bekk. Bæði Bára og Dóra nefndu dæmi um ágenga foreldra.

Bæði nemendur og foreldrar vakna allt í einu upp og gera kröfur [...] foreldrar kannskiv almennt afskiptalausir, sko, framan af og bara ánægðir með sjöurnar sem koma eða hvað það nú er. Svo allt í einu, þegar viðkomandi er kominn í 10. bekk, eru sjöurnar ekki orðnar nógu góðar og kröfurnar meiri. (Bára)

Þeir ætla að láta börnin sín fara í hinn eða þennan skólann og nemendur eiga að standa sig. Stundum vilja þeir bara hærri einkunn og virðast vita betur hvað nemandinn á skilið að fá í einkunn, þrátt fyrir að markmiðin séu skýr og ég geti farið yfir það. (Dóra)

Sumir nemendur verða mjög kröfuharðir á athygli kennaranna. Það er vissulega jákvætt í sumum tilvikum en þegar tíminn er af skornum skammti getur það leitt til mismununar nemenda. Á það sérstaklega við nemendur í 10. bekk. Flestir kennaranna sögðu mikla áherslu lagða á íslensku og stærðfræði á kostnað annars skólastarfs, sérstaklega list- og verkgreina. Það ágerðist eftir því sem liði á skólagönguna. Einnig hefði mikil áhersla á íslensku og stærðfræði á þessum aldri þau áhrif að lítið „pláss“, eins og Vala sagði, yrði fyrir nemendur sem ekki ynnu eftir staðlaðri námskrá í þeim fögum. Bára sagði suma nemendur stundum neydda út úr kennslustofunni. „Þeir vilja bara stundum vera inni í bekknum sínum, þú veist og vera með, en það er líka þannig að sumum finnst gott að vera í minni hópum og vilja fara út.“ Við slíkar aðstæður getur nemandi upplifað höfnun þar sem hann hefur stundum lítið um það að segja hvernig hann vinnur. Það getur verið nauðsynlegt að bjóða upp á einstaklingskennslu eða kennslu í litlum hópi nemenda en bent hefur verið á mikilvægi þess að úrræðið sé notað á sveigjanlegan hátt, í stuttan tíma og í náinni samvinnu við nemandann, umsjónarkennara hans og foreldra (Gunderson, 2000).

Flestir viðmælendanna voru á því að mikil áhersla á einkunnir í lok grunnskólans, þar sem sama mælistikan er notuð á alla nemendur, rýri inntak menntunar (Rúnar Sigbórsson, 2008). Evu var mikið niðri fyrir og talaði, eins og fleiri viðmælendur, um að mikil ósannngirni væri fólgin í því að nota sömu mælistikuna á alla því að reynslan væri að sumir nemendur þvertækju fyrir að vera stjórnmerktir þar sem þeir litu á það sem stimplun um að vera annars flokks.

Að fá stjórnmerktu einkunn eða fara í sama próf og fá tvo. Það er krafan. En svo vilja framhaldsskólarnir ekki sjá þennan með tvo, en maður hefur ekkert um þetta að segja, maður er bara, æ, ég veit það ekki, bara það [...] og þau eru bara að læra að þau séu bara glötuð og verða bara reiðari og reiðari. Skólinn er bæði að koma til móts við nemendur og ýta þeim út á jaðarinn. Þetta er tilraun og þægilegra fyrir kennarann, miklu þægilegra, ég ætla ekki að segja þér muninn. (Eva)

Evu fannst þetta fyrirkomulag tvíþent. Í þessum skóla er það tilraun hjá stjórnendum sem búin er að standa yfir í nokkur ár með það að markmiði að koma til móts við fjölbreyttan nemendahóp í unglingsdeildinni í íslensku og stærðfræði. Hún gengur inn í starfshætti skólans sem fyrir eru, þó ekki alls kostar ánægð.

Faglegar bjargar á forsendum greininga – „að finna oft til vanmáttar“

Öllum viðmælendum var tíðrætt um greiningarkerfið í umgjörð skólans og voru á einu máli um að kerfið sjálf geti stuðlað að jaðarsetningu nemenda. Það að formleg greining sé forsenda þess að kennarar fái þann faglega stuðning sem þeir telja sig þurfa rýrir inntak menntunar að þeirra mati. Flokkun nemenda og heiti greininga fer eftir eiginleikum í fari nemenda. Greiningar og heitin á þeim eru ekki endilega óþörf og þurfa ekki að leiða til stimplunar eða útilokunar; það fer eingöngu eftir því gildi sem þau fá í hugum fólks. Öll viðmið sem liggja þessu kerfi til grundvallar eru félagsleg hugsmíð, háð breytingum og eru í stöðugri þróun (Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir, 2016). Að mati allra viðmælendanna hefur greiningum fjölgað mikið á síðustu árum. Svipuð sjónarmið komu fram í úttekt Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar og sérþarfir (2017, bls. 60). Talið var að rekja mætti það til þess að fjármunum væri fyrst og fremst ráðstafað á grundvelli greininga og svo að skorturinn á sérhæfðum kennslufræðilegum hugtökum hefði ýtt enn frekar undir læknisfræðilega orðræðu við að skilgreina sérþarfir í námi.

Völu og Báru var tíðrætt um nemendur á „gráu svæði“. Þeir passa ekki inn í neinn flokk greininga og fá því litla sem enga aðstoð.

Þeir falla ekki inn í þetta kerfi. Til dæmis nemandi sem á íslenska foreldra en talar litla íslensku, er íslenskur sem sagt og passar ekki inn í nýbúakennslukerfið, af því að hann er ekki nýbúi, þú veist hann er þessi snúbúi. (Vala)

Við erum alltaf að bjarga en þetta er orðið svo langvarandi ... eins og nemendur sem eru svona: á hvergi heima, á ekki heima í einhverri greiningu hjá sálfræðingi eða það kemur ekkert út úr því, fær enga tilvísun á BUGL, en það er alltaf vanlíðan, allt ómögulegt og þá er maður svo bjargarlaus. (Bára)

Ljóst er að kennarar gera sér grein fyrir mikilvægi þess að sinna sértækum menntunarþörfum þessara nemenda þótt fyrirliggjandi greiningarkerfi taki ekki mið af því. Hverjir sem eiginleikar nemanda eru, skapgerð þeirra, fötlun eða erlendur uppruni, virðast sumir þeirra falla ofan í sprungu eða gjá vegna þess að þeir passa ekki inn í neitt kerfi eða flokk greininga (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010).

Eva og Kata, sem höfðu mestu kennslureynsluna, sögðu nemendahópin ekkert endilega hafa breyst svo mikið frá því að þær byrjuðu að kenna, en stuðningur væri ónógur og jafnvel færri bjargaráð en áður. Fyrir tæpum 30 árum fannst Evu að í sama skóla hefði meiri aðstoð verið að fá en nú. Þá var sérkennari með henni inni í bekk í öllum tímum og saman skipulögðu þær kennsluna. Í dag fylgir stuðningsfulltrúi bekknum flestar stundir en Eva sér um alla skipulagningu kennslunnar.

Nú er þetta allt öðruvísi, ég ætla ekki að segja það, ég þarf að vera verkstjóri yfir og það er auðvitað viðbót, kommon, og happdrætti, en ég er búin að vera nokkuð heppin í þessu happdrætti, er með tvítugan ungling sem veit sosomekkert meira en ég, þó hann sé ágætur, sko. (Eva)

Það eru ekki jöfn skipti á sérkennara og ófaglærðri manneskju. Í mörgum skólum, og þar á meðal skóla Evu, hefur ófaglærðum stuðningsfulltrúum fjölgað mikið. Í rannsókn Snæfríðar Þóru Egilson (2006) kemur fram að stuðningsfulltrúar fá litla fræðslu um starf sitt og lítinn stuðning.

Gerða kennir fjölbreyttum nemendahópi með ólíkar þarfir og stendur frammi fyrir því, eins og aðrir viðmælendur í rannsókninni, að „finna oft til vanmáttar í kennslunni“, eins og hún orðaði það. Hún sagðist líka vera þess fullviss að biðin eftir aðstoð ylli því að stundum yrðu vandamálin stærri en þau þyrftu að vera og að oft væri alveg hægt að koma í veg fyrir þau.

Ég var með nemanda sem þurfti meira en skólinn gat veitt, það var bara bið og bið og alveg heljarinnar mál og á meðan varð ástandið alltaf verra og verra eins og tikkandi tímasprengja og það er svo oft í gegnum árin sem maður hefur séð þetta. Mér finnst ég ekki geta gert neitt, voðalega lítið, það eina sem ég gat gert var að klappa nemandanum. (Gerða)

Það var sameiginleg reynsla kennaranna að lítinn stuðning væri að fá; engan ef ekki lá fyrir einhver greining og greiningin var heldur ekki trygging þegar á hólminn var komið. Það gat leitt til átaka og oft mikillar gremju hjá kennurum að fá ekki þá aðstoð eða það svigrúm sem þeir töldu nauðsynlegt. Aðeins einn kennari hafði reynslu af samskiptum við kennsluráðgjafa. Biðin eftir aðstoð veldur óöryggi hjá flestum viðmælendunum og stundum treysta kennararnir sér ekki til að aðhafast neitt fyrr en greining liggur fyrir. Hins vegar töldu allir kennararnir að jafnvel greining og tengsl við sérfræðinga væri ekki trygging fyrir faglegri leiðsögn:

Maður fer einu sinni á fund á BUGL og þar er einhver læknir en hann hafði engar leiðbeiningar fyrir mig en ég og mamman eigum bara í góðum samskiptum. Ég vildi hafa meiri faglegan stuðning því ég finn til vanmáttar. Til dæmis þegar annar kennari spyr mig kannski, hvað á ég að ganga langt með þennan nemanda, þá segi ég bara: „ég veit það ekki“. (Eva)

Þótt Eva nálgadist fræðsluefni tengt starfi sínu utan vinnutíma síns dugði það ekki til að skapa faglegt öryggi. Mestu skipti hana jákvæð samvinna við foreldra. Það að geta sameinað krafta þeirra og kennarans er ef til vill það mikilvægasta fyrir nám nemandans (Dóra S. Bjarnason, 2009) en því var þó ekki alltaf við komið. Yfirleitt voru viðmælendurnir á því að samvinna kennaranna væri með ágætum og að þeir reyndu að hjálpast að. Þótt kennararnir væru duglegir að sækja endurmenntun og fræðslu töldu þeir að það dygði ekki og stundum væri óþægilegt að geta ekki nálgast fræðsluna þegar mest væri þörfin. Jafnvel væru niðurstöður greininganna illskiljanlegar sumum kennurum og sagði Eva að stundum þyrfti hún að fá betri leiðbeiningar við lestur þeirra og nánari útskýringar. Í bæjarfélagi Evu er stundum boðið upp á fræðslufundi og fyrirlestra á vinnutíma en oftast á kvöldin.

Við ráðum hvort við förum á vinnufundina. Við mætum bara, en það dugar ekki. Þetta er yfirleitt áhugavert en þó ég mæti á einn fyrirlestur um einhverfu þá er ekki þar með sagt að ég geti kennt barni með einhverfu. (Eva)

Allir viðmælendurnir höfðu reynslu af því að greiningum og greiningargögnum hætti til að enda ofan í skúffu án þess að brugðist væri við aðstæðum og þörfum nemendanna sem í hlut ættu. Greiningar nemenda virðast því oft og tíðum vera eins og hver önnur færibandavinna og lítill tími gefinn til ígrundunar. Viðmælendurnir voru allir á því að þegar talað væri um faglega aðstoð í grunnskólum til handa kennurum væri nær eingöngu um að ræða sérfræðilegar greiningar á nemendum unnar af öðrum fagstéttum, oftast sálfræðingum eða geðlæknum.

Umræða og samantekt

Í rannsókninni var spurt hvað kennarar telja að móti starfsaðstæður sínar og faglegt sjálfstæði til að vinna í anda skóla án aðgreiningar. Þrjú meginþemu komu upp í gögnunum úr viðtölunum

við þá sex kennara sem þátt tóku í rannsókninni, en þau vörðuðu formgerð skólans, markaðs- og neytendavæðingu og svo skort á faglegum björgum.

Skólaumgjörðin ýtir undir aðgreiningu nemenda á unglíngastigi að mati viðmælendanna. Þar er lítil sveigjanleiki, námsefni og kennslufyrirkomulag oft í mjög föstum skorðum og unglíngadeildin í litlum tengslum við nemendur og kennara á yngri stigum. Kennararnir sögðu allir að starfshætti á unglíngastiginu yrði að endurskoða sérstaklega með tilliti til sveigjanleika í námsumgjörð og tíma sem kennurum er skammtaður með umsjónarnemendum sínum. Námsgreinum er gert mishátt undir höfði. Áherslan er mest á þær greinar sem horft er til sem aðgöngumiða á næsta skólastig. Það sem er mest virt byggist á bóklegri þekkingu, ritmáli og mati á einstaklingsvinnu. Kennararnir töldu allir að of mikil áhersla væri á bóknám. Hefðin leggur mesta áherslu á árangur í íslensku og stærðfræði. Sú áhersla eykst í takt við aukna samkeppni á menntamarkaði enda eru einkunnir úr þessum greinum nýttar sem aðgöngumiði á næsta skólastig og var ljóst að pressan jókst verulega á lokaári grunnskólans (Bascia og Rottmann, 2011). Samfélagsgreinar og list- og verkgreinar eiga undir högg að sækja á unglíngastigi. Í viðtölunum við kennarana kom ótvírætt fram sú skoðun þeirra að leggja bæri aukna rækt við þær námsgreinar eða þá þætti sem þessar námsgreinar standa fyrir. Að þeirra mati gefa þær kennurum svigrúm til að efla samvinnu nemenda og fleiri tækifæri til samræðna við nemendur og tengingar við daglegt líf þeirra. Að fá tækifæri til að ræða um ólík mál og skoða þau frá mörgum hliðum gefur öllum nemendum tækifæri til virkrar þátttöku í skólastarfi. Það minnkar líkur á félagslegri útilokun og tilhneigingu til jaðarsetningar einstaklinga eða hópa.

Kennurunum fannst sér vera gert erfitt um vik að tengja hlutverk sitt sem umsjónarkennari og þekkingu sína og tiltæk bjargráð. Í niðurstöðum kom fram að kennurunum fannst þá vanta meiri tíma til að undirbúa kennsluna og til félagslegra samskipta með umsjónarnemendum sínum. Eins nefndu þeir skort á faglegum stuðningi. Kennarar með hæsta starfsaldurinn voru á þeirri skoðun að nemendahópurinn hefði lítið breyst frá því að þeir byrjuðu að kenna. Það sem hefði hins vegar breyst væri faglegur stuðningur. Áður hefðu þær verið í nánú samstarfi við sérkennara en ef einhver aðstoð inni í bekk fengist kæmi hún oftast frá óreyndum og ófaglærðum stuðningsfulltrúum. Aðeins einn kennari hafði reynslu af því að vinna með kennsluráðgjafa. Einn nefndi að enga aðstoð inn í bekk væri að fá á unglíngastiginu í sínum skóla vegna þess að áherslan væri öll á yngri nemendur. Skjót viðbrögð við aðstæðum nemenda sem öllum eru augljósar og jafnvel auðleystar stranda á greiningum sérfræðinga og sérhæfðra stofnana. Biðlistar eru langir og alls ekki á vísan að róa með að viðunandi lausnir fáist þegar greining liggur fyrir. Greiningarkerfið nýttist því illa til að tryggja öllum nemendum jafngild námstækifæri.

Það kemur hvað eftir annað fram að kennarar standa á krossgötum í starfi sínu. Kröfur samtímans til fagmennsku kennara hafa breyst og pressan kemur ekki síður frá valdhöfum utan skólans en skólastjórnendum. Kennarar upplifa sig valdaminni en áður og að traust til þeirra hafi minnkað samhliða auknu valdboði stjórnvalda sem felst m.a. í stöðluðum fyrirmælum um agaaðferðir. Samhliða auknu eftirliti stjórnvalda töldu kennarar sig finna fyrir auknum kröfum og þrýstingi frá foreldrum. Það gat leitt til togstreitu hjá kennurunum í viðleitni þeirra til að koma til móts við allan nemendahópinn. Orðræðan um menntun litast af markaðsgildum og eru þau að mati viðmælendanna meira ríkjandi á eldri stigum en yngri í grunnskólanum.

Eitt af því sem kom upp aftur og aftur í gögnunum var vanmáttarkennd kennara gagnvart því að vinna eftir stefnunni um skóla án aðgreiningar. Þeir röktu það m.a. til sérfræðiþjónustukerfis þar sem einu bjargirnar fælust í að fá greiningu fyrir nemendur. Greiningin og ráðgjöf sérfræðinga í tengslum við hana reyndist oft ekki sú trygging fyrir faglegri leiðsögn og samstarfi sem vonast var eftir. Svipuð gagnrýni kom fram í doktorsrannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur (Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason, 2014). Faglegt sjálfstæði kennara byggist á því að þeir hafi nægan þekkingargrunn. Vanmáttarkennd kennara kemur til af því að gert er ráð fyrir að þeir hafi yfir að ráða fagþekkingu sem tekur mið af læknisfræðilega módelinu. Hún byggist á meðhöndlun einstaklinga en virðist nýtast kennurum misvel til að kenna stórum hópum nemenda. Í úttekt Evrópu-miðstöðvar kom fram að sumir starfsmenn skóla töldu starfsfólk skólaþjónustu ekki alltaf hafa skilning á starfinu sem fram fer í skólum. Tillögur þeirra um hvað gera megi til að sinna þörfum nemenda stangist því stundum á við aðstæður í daglegu starfi skólans (bls. 80). Í úttekt Evrópu-miðstöðvar (2017) var bent á ónógt framboð á gagnlegum leiðum til faglegrar starfsþróunar og að það kæmi með beinum hætti niður á hæfni skóla til að bjóða menntun án aðgreiningar.

Tvær kennslukvennanna sem höfðu lengsta starfsreynslu töluðu um að þær fengju minni og ómarkvissari faglegan stuðning en þegar þær voru að byrja að kenna. Þá hefðu þær átt samvinnu við sérkennara í bekkjarstarfinu en nú þyrftu þær að treysta á ófaglært fólk og/eða sérfræðinga sem væru ekki nálægir í daglegu starfi. Það reynist sérlega íþyngjandi eftir því sem ofar dregur í skólakerfinu, þegar kröfur um námsgreinabekkingu bætast við kennslufræðilegar kröfur (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010). Í úttekt Evrópumíðstöðvar (2017, bls. 70) er talin brýn þörf á skýrari leiðsögn um það hvernig eigi að hrinda stefnunni í framkvæmd. Þar kom m.a. fram að opna þurfi fleiri leiðir til að ráðstafa fé í samræmi við upplýsingar og óskir sem berast frá kennurum og auka aðgengi að faglegum stuðningi við starfsfólk.

Kennarar upplifa að þeir standi ekki undir kröfum um fagmennsku í starfi og finna því til vanmáttar. Þeim eru ekki sköpuð skilyrði til fagþróunar eða gefin tækifæri til að efla þekkingargrunn sem samræmist siðferðisskuldbindingum þeirra. Þegar öllu er á botninn hvolft er það þó grundvöllurinn að faglegu sjálfstæði kennara (Mausethagen og Mølsted, 2015; Sigurður Kristinnsson, 2013).

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011.

Anna Kristín Sigurðardóttir og Gunnhildur Óskarsdóttir. (2012). Nám og kennsla á yngsta stigi grunnskóla: Einstaklingsmiðun og nýting á námsumhverfi. *Netla –Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2012/001.pdf>

Ball, S. J., Maguire, M. og Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. New York: Routledge.

Ball, S. J. og Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Sótt af http://old.ei-ie.org/annualreport2007/upload/content_trsl_images/440/Hidden_privatisation-EN.pdf

Bascia, N. og Rottmann, C. (2011). What's so important about teachers' working conditions? The fatal flaw in North American educational reform. *Journal of Educational Policy*, 26(6), 787–802.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). „Að tryggja framboð og fjölbreytileika“: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnuskjólum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2014). *The cultural politics of middle-classes and schooling: parental choices and practices to secure school (e)quality in advanced neoliberal times* (óútgefin doktorsritgerð). University of Cambridge, Cambridge.

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* (bls. 67–94). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Brantlinger, E. (2008). Playing to middle-class self-interest in pursuit of school equity. Í L. Weis (ritstjóri), *The way class works: Readings on school, family, and the economy* (bls. 243–259). New York: Routledge.

Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A Practical guide for beginners*. London: SAGE.

Börkur Hansen, Ólafur H. Jóhannsson og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2008). Breytingar á hlutverki skólastjóra í grunnskólum – kröfur, mótsagnir og togstreita. *Uppeldi og menntun*, 17(2), 87–104.

Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/17508480902998421>

Day, C. (2007). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. Í T. Townsend og R. Bates (ritstjórar), *Handbook of teacher education: Globalization, standards and pro-*

professionalism in times of change (bls. 597–612). Dordrecht: Springer.

Dovemark, M., Kosunen, S., Kauko, J., Magnúsdóttir, B., Hansen, P. og Rasmussen, P. (2018). Deregulation, privatisation and marketisation of Nordic comprehensive education: social changes reflected in schooling. *Education Inquiry*, 1-20. Af <https://doi.org/10.1080/20004508.2018.1429768>

Dóra S. Bjarnason. (2009). Parents and professionals: An uneasy partnership? Í J. Allan, J. Ozga og G. Smyth (ritstjórar), *Social capital, professionalism and diversity* (bls. 123–137). Rotterdam, Netherlands: Sense.

Dudley-Marling, D. og Baker, D. (2012). The effects of market-based school reforms on students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 32(2), 1–19.

Elsa Sigríður Jónsdóttir. (2011). Samfélagið verður að gera upp við sig til hvers skóli er. *Uppeldi og menntun*, 20(1), 9–29.

Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

Gerður G. Óskarsdóttir (ritsjóri). (2014). *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gretar L. Marinósson. (2003). Hvernig verða flokkar sérparfa til í grunnskóla? Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 195-208). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gretar L. Marinósson. (2011). *Responding to diversity at school: An ethnographic study*. London: Lambert Academic Publishing.

Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). Þróun margbreytileikans í kjölfar Salamanca. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjóri), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gretar L. Marinósson og Kristín Þ. Magnúsdóttir. (2016). Greiningarheiti grunnskólanema: Til íhugunar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjóri), *Skóli Margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 137–156). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Gunderson, L. (2000). Voices of teenage diasporas. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 43(8), 692–706.

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.hi.is/menntakvika2010/013.pdf>

Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29 (4), 491-504. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2014.933543>

Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2013). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580-600. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2013.802027>

Hursh, D. (2016). *The end of public schools: The corporate agenda to privatize education*. New York: Routledge.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006a). 'Different Children – a tougher job'. Icelandic Teachers Reflect on Changes in their Work. *European Educational Research Journal*, 5(2), 140–151.

Milli steins og sleggju: Hugmyndir umsjónarkennara um faglegt sjálfstæði sitt til að tryggja fulla þátttöku allra nemenda í efstu bekkjum grunnskóla

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006b). "Strong, Independent, Able to Learn More...": Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 103–119. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/01596300500510328>

Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Kennsluhættir. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. Aldar* (bls. 113–160). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Kristín Axelsdóttir. (2012). *Aðeins orð á blaði: Um sýn reykvískra grunnskólakennara á menntastefnuna skóli margbreytileikans* (óútgefin meistararitgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). *Jafnrétti: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Sótt af <http://vefir.nams.is/flettibaekur/ritin/jafnretti/jafnretti.html>

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*, 1(11), 3–12.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Mausethagen, S. og Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*. Sótt af <http://dx.doi.org/10.3402/nstep.v1.28520>

Páll Skúlason. (2008). Menning og markaðshyggja. *Skírnir*, 182(vor), 5–40.

Rix, J. (2015). *Must inclusion be special?* New York: Routledge.

Rúnar Sigbórsson. (2008). *Mat í þágu náms eða nám í þágu mats: Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* (óútgefin doktorsritgerð). Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1973>

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla – Vef-tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>.

Sigurður Kristinsson. (2013). *Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara*. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 237–255). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Snæfríður Þóra Egilson. (2006). Tilhögun aðstoðar við nemendur með hreyfihömlun: Ýmis álitamál. *Glæður*, 16, 12-19.

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

Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. Í A. Gustavsson, J. Sandvin, R. Traustadóttir og H. Tösebo (ritstjórar), *Resistance, reflection and change: Nordic disability research* (bls. 265–276). Lund: Studentlitteratur.

Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>

UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action*. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147E.pdf>

Um höfunda

Guðbjörg Ólafsdóttir (gudbjorgloa@kopavogur.is) lauk prófi í sérkennslufræðum árið 2017 frá Háskóla Íslands. Hún lauk prófi frá Fósturskóla Íslands 1987 og starfaði sem leikskólakennari í þrjú ár þar sem hún ásamt kollegum innleiddi Reggio Emilia fyrst á Íslandi. Árið 1993 lauk hún kennaraprófi (B.Ed.) frá Kennaraháskóla Íslands og hóf störf í grunnskólum. Hún hefur starfað sem sérkennari eða umsjónarkennari í 22 ár á öllum aldurstigum í grunnskólum í Kópavogi og starfar nú við Kársnesskóla.

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) er dósent og formaður námsbrautarinnar Menntunarfræði og margbreytileiki á menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í menntunarfræðum 2014 frá Cambridge-háskóla í Bretlandi, MA-prófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá HÍ 2003 og kennaraprófi 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.

Efnisorð

Skóli án aðgreiningar, unglíngastig grunnskóla, sjónarhorn kennara, faglegt sjálfstæði, faglegar þjargir.

About the authors

Guðbjörg Ólafsdóttir (gudbjorgloa@kopavogur.is) is a qualified teacher and has for the last 22 years mostly been practicing as a special-ed teacher. She has a Bachelor's degree in preschool teaching and in her early career she worked as such for three years. She was a primus motor in establishing preschool practices in Iceland based on the Reggio Emilia ideology. Since 1993, when she received her compulsory school teacher certificate, she has been teaching in comprehensive schools. In 2017 she finished her Masters' degree in Inclusive education from the University of Iceland and is now practicing as a first-grade teacher.

Berglind Rós Magnúsdóttir (brm@hi.is) is Associate Professor at the University of Iceland, School of Education. She received her doctorate from the University of Cambridge, UK, in 2014, focusing on American education policy and parental choices and practices in neoliberal times. Her earlier degrees are in teacher education (B.Ed.) and gender and education (MA). Her research interests are in comparative education policy studies and in the sociology of education with emphasis on social class, gender, race and learning disability as a matter of 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, as an equal opportunities officer at the University of Iceland and as a special adviser to the Minister of Education.

Key words

Inclusive Education, Secondary Schools, Teachers' Perspective, Professional Resources, Professional autonomy.



Guðbjörg Ólafsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2017).

Milli steins og sleggju: Hugmyndir umsjónarkennara um faglegt sjálfstæði sitt til að tryggja fulla þátttöku allra nemenda í efstu bekkjum grunnskóla

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2017 – Menntakvika 2017.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/005.pdf