



Áskoranir og tækifæri í skipulagi náms nemenda með þroskahömlun á framhaldsskólastigi í ljósi kenninga um inngildandi menntun og félagslegt réttlæti

Anna Björk Sverrisdóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Stefna sem byggir á hugmyndafræði um inngildandi menntun eða skóla án aðgreiningar tekur til allra skólastiga en var fyrst lögfest með grunnskólalögum árið 2008. Inntak stefnunnar snýst um að mæta náms- og félagslegum þörfum nemenda í almennum skólastarfi með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Þrátt fyrir að mannréttindanálgun stefnunnar sé almennt viðurkennd þá hefur reynst erfitt að innleiða hana með árangursríkum hætti, ekki síst á framhaldsskólastiginu þar sem menntun nemenda með þroskahömlun fer enn fram í sérúrræðum innan skólanna. Með tilkomu laga um farsæld barna til 18 ára aldurs og áherslu á snemmtækan stuðning má ætla að gera þurfi róttækar breytingar á kerfinu þar sem nú á að draga úr áherslu á greiningu sem forsendu fyrir stuðningi við nemendur og stuðla að jöfnuði meðal nemenda. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á áskoranir varðandi útfærslu inngildandi menntunar og stuðning við nemendur með þroskahömlun í framhaldsskóla og um leið benda á tækifæri til breytinga. Rannsóknarspurningin var: Hvaða áskoranir og tækifæri má greina varðandi skipulag náms og stuðnings fyrir nemendur með þroskahömlun á framhaldsskólastigi með hliðsjón af kenningum um inngildandi menntun og félagslegt réttlæti? Gögnin spanna viðtöl við yfirmenn starfsbrauta, foreldra og nemendur auk þess sem opinber gögn er snúa að menntun á framhaldsskólastigi voru greind. Niðurstöður benda til þess að nemendur með þroskahömlun séu ekki fullgildir þátttakendur í skólasamfélaginu og að stærstu áskoranirnar felist í skilgreiningu á hugtakinu stuðningur með hliðsjón af áherslum inngildandi menntunar sem og skipulagi stuðnings við nemendur með þroskahömlun í formi aðgreindra úrræða. Þá stuðlar hið marglaga stuðningskerfi að frekari ójöfnuði meðal nemenda þar sem úthlutun stuðnings tekur mið af greiningum. Tækifærin til breytinga felast ekki síst í nýjum áherslum varðandi farsæld barna. Boðaðar eru breytingar á lögum varðandi stuðning við nemendur og út frá niðurstöðum má álykta að mikilvægt sé að sameiginlegur skilningur ríki um inntak þeirra hugtaka sem fram koma og snúa að stuðningi.

Efnisorð: framhaldsskóli, sérnámsbrautir, inngildandi menntun, félagslegt réttlæti, nemendur með þroskahömlun, farsæld nemenda

Inngangur

Inngildandi menntun (e. inclusive education) er sú stefna sem skólar á Íslandi starfa eftir og var fyrst lögfest árið 2008 í lögum um grunnskóla (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 17. gr.). Í lögnum er talað um skóla án aðgreiningar sem upphaflega vísaði til enska hugtaksins *inclusion*. Orðasambandið hefur verið til endurskoðunar síðustu ár og fram hafa komið hugmyndir um að tala um skóla margbreytileikans, skóla fyrir alla eða menntun fyrir alla (Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Þá hefur Berglind Rós Magnúsdóttir (2016) bent á að þýðing á hugtakinu inclusion sem

skóli án aðgreiningar eða skóli margbreytileikans, vísi til stofnana en hugtakið sjálft sé hins vegar víðtækara en það. Í þessari grein verður orðasambandið „inngildandi menntun“ notað þegar vísað er til stefnunnar en þó verður einnig talað um skóla án aðgreiningar, sér í lagi þegar verið er að vísa til sögunnar og opinberra texta þar sem þetta orðasamband kemur fyrir. Ástæðu þess að talað sé frekar um inngildandi menntun má m.a. annars rekja til þess að hugmyndafræði inngildandi menntunar hefur þróast mikið á undanförunum árum og orðasambandið „skóli án aðgreiningar“ nær ekki að endurspeglar inntak stefnunnar auk þess sem það, vegna uppruna síns, getur vísað til ákvedins hóps nemenda, þ.e. fatlaðra nemenda (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020), ekki síst í almennri umræðu.

Þegar rætt er um inngildandi menntun eða skóla án aðgreiningar er hugtakið sérkennsla sjaldan langt undan, þar sem orðasamböndin „skóli án aðgreiningar“ og „sérkennsla“ hafa haldist í hendur frá upphafi, en uppruna orðasambandsins „skóli án aðgreiningar“ má einmitt finna innan sérkennslunnar (Baglieri, Bejoian o.fl., 2011). Með aukinni áherslu á rétt fatlaðra nemenda til að sækja menntun innan hins almenna kerfis kom hugtakið blöndun (e. integration). Blöndun vísar til þess að aðlaga nemanda að því kerfi sem fyrir er en birtingarmynd blöndunar var í formi aðgreindra sérkennsluúrræða innan almennra skóla (Avramidis o.fl., 2000). Þetta fyrirkomulag er enn til staðar í framhaldsskólum á Íslandi (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020; Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022, 2023). Það útskýrir hvers vegna umræða um menntun fatlaðra nemenda snýst oftar en ekki um staðsetningu þeirra innan skóla og hvers vegna skipulagið gerir ráð fyrir að sérkennsla og almenn kennsla séu aðskilin kerfi (Naraian, 2021). Með blöndun, sem er sú nálgun sem sérkennslan hvílir á, er litið svo á að aðgreining sé til staðar og að fatlaðir nemendur séu aðeins að hluta til í námshópum með ófötludum nemendum. Þegar rætt er um inngildandi menntun er útgangspunkturinn hins vegar margbreytilegur hópur nemenda og lögð áhersla á jafna viðurkenningu, fullgilda þátttöku og að allir tilheyri (Booth og Ainscow, 2011; Baglieri, Bejoian o.fl., 2011).

Inngildandi menntun og félagslegt réttlæti eru samofin hugtök. Í þingsályktun um menntastefnu fyrir árin 2021–2030 (þingskjal nr. 310/2020–2021) kemur fram að menntastefnan byggir á fimm grunnstoðum og er ein þessara stoða jöfn tækifæri fyrir alla. Gert er ráð fyrir að innleiðingunni verði skipt í þrjú tímabil og tekur fyrsta aðgerðaáætlunin 2021–2024 til mótunar heildstæðrar skólaþjónustu á öllum skólastigum þar sem áhersla er lögð á að styðja við nám og farsæld barna, sem og að veita starfsfólki menntastofnana stuðning og ráðgjöf (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021; þingskjal nr. 310/2020–2021). Heildstæð skólaþjónusta sem er skilgreind í drögum að frumvarpi til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x¹/2023–2024) er nýmæli, sér í lagi innan framhaldsskólanna, þar sem slík skólaþjónusta hefur ekki verið til staðar. Þá er farsæld barna einnig ný áhersla í menntun en lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna tóku gildi 1. janúar 2022. Markmið laganna er að stuðla að farsæld barna og auka samtal á milli ólíkra stofnana sem koma að stuðningi við börn og fjölskyldur þeirra með því að samþætta þjónustuna með markvissum hætti. Löggin eru svar við ákalli til stjórnvalda um að koma betur til móts við börn og fjölskyldur með því að beita snemmtækum stuðningi í stað síðbúinna og jafnvel íþyngjandi úrræða til að mæta þörfum barna og fjölskyldna. Löggin ná til barna að 18 ára aldri og eiga því einnig við um nemendur í framhaldsskóla. Í lögnum er lögð áhersla á þrepaskiptan stuðning og stigskiptingu þjónustu (Barna- og fjölskyldustofa, e.d.; lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021; þingskjal nr. 440/2020–2021). Ætla má að þessar aðgerðir séu liður í að mæta öllum börnum á jafnréttisgrundvelli.

Í ljósi þeirrar þróunar sem orðið hefur á undanförunum árum, og þeirra skrepa sem stigin hafa verið með nýjum lögum um farsæld barna og mótun nýrrar skólaþjónustu, er mikilvægt að skoða hvernig menntun nemenda sem þurfa mikinn stuðning er útfærð, sér í lagi á framhaldsskólastigi þar sem menntun nemenda með miklar stuðningsþarfir fer enn fram innan sérnámsbrauta. Í þessari grein verður fjallað um skipulag náms og stuðnings nemenda með þroskahömlun á framhaldsskólastigi. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á áskoranir varðandi útfærslu inngildandi menntunar og stuðning við nemendur með þroskahömlun í framhaldsskóla og um leið benda á tækifæri til

¹ Um er að ræða frumvarp í vinnslu og því hefur þingskjalid ekki fengið númer

breytinga. Rannsóknarspurningin var: Hvaða áskoranir og tækifæri má greina varðandi skipulag náms og stuðnings fyrir nemendur með þroskahömlun á framhaldsskólastigi með hliðsjón af kenningum um inngildandi menntun og félagslegt réttlæti? Greinin byggir að hluta til á niðurstöðum doktorsrannsóknar höfundar þar sem sjónum var beint að starfsbrautum í framhaldsskóla (Anna Björk Sverrisdóttir, 2021).

Menntun fatlaðra nemenda í sögulegu samhengi

Hugmyndina um skóla fyrir alla má fyrst sjá í lögum um grunnskóla frá árinu 1974 þar sem kveðið var á um að skólinn væri fyrir öll börn (lög um grunnskóla nr. 63/1974, 1. gr.). Í lögnum kom jafnframt fram að „börn, sem að dómi sálfræðipjónustu og annarra sérfræðinga skortir hæfileika til að stunda venjulegt grunnskólanám“ skyldu fá kennslu í sérstofnunum (lög um grunnskóla nr. 63/1974, 51. og 52. gr.). Ætla má að þarna sé verið að vísa til nemenda með þroskahömlun sem voru á stofnunum eins og Kópavogshæli og Sólheimum, svo dæmi séu tekin, en þær áttu að sjá um menntun þeirra á þeim tíma (Þorvaldur Kristinsson, 2015). Fyrstu sérskólarnir fyrir þennan hóp nemenda voru stofnaðir upp úr 1960 og með tímanum bættust sérdeildir í almennum grunnskólum við. Með tilkomu nýrrar reglugerðar um sérkennslu árið 1977 myndaðist fjárhagslegur grunnur til að greiða fyrir hin ýmsu sérkennsluúræði fyrir nemendur á grunnskólastigi á grundvelli greiningar og til að byrja með voru nemendur menntaðir innan aðgreindra sérdeilda og skóla (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Hermína Gunnþórsdóttir, 2010). Upp úr 1990 fór að bera á áherslu á að nemandi ætti að vera í heimaskóla, blöndun fór að verða meira áberandi og með undirritun Salamanca-yfirlýsingarinnar árið 1994 (Unesco, 1994) varð áherslan á að fatlaðir nemendur ættu að vera inni í bekk með öðrum nemendum mun skýrari. Það er því ljóst að hugmyndin um inngildandi menntun og félagslegt réttlæti er ekki ný af nálinni en skilningur á þessum hugtökum hefur tekið breytingum í gegnum árin með tilliti til félagslegra, menningarlegra og pólitískra þátta hverju sinni.

Hugtakið inngildandi menntun hefur verið þýtt á íslensku með orðasambandinu skóli án aðgreiningar en eins og áður segir vísaði hugtakið upphaflega fyrst og fremst til fatlaðra nemenda. Þýðinguna má rekja til áðurnefndrar Salamanca-yfirlýsingar (Unesco, 1994). En með tilkomu hennar má segja að inngildandi menntun hafi náð fótfestu sem alþjóðlegt stefnumál þó svo að vissulega hafi megináhersla verið á fatlaða nemendur. Margt hefur breyst síðan þá og hugmyndafræði inngildandi menntunar hefur þróast frá því að snúast aðeins um fötluð börn yfir í að taka til allra barna (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Naraian, 2021).

Eins og fram hefur komið var skóli án aðgreiningar lögfestur í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) en Ísland hafði skrifað undir samning Sameinuðu þjóðanna (SP) um réttindi fatlaðs fólks (2007) árið áður og í kjölfar undirskriftarinnar hafa ýmis lög og reglur verið endurnýjuð eða þeim breytt með tilliti til ákvæða samningsins. Lög um grunnskóla sem sett voru árið 2008 tóku því skýrt mið af samningnum um rétt nemenda með þroskahömlun til að stunda nám við hlið annarra nemenda í skólasamfélagi sem byggir á hugmyndum um félagslegt réttlæti og fullgilda þátttöku (sjá samning SP um réttindi fatlaðs fólks, 2007, 24. gr.). Í 17. gr. laga um grunnskóla (nr. 91/2008), sem fjallar um nemendur sem þurfa stuðning kemur fram: „Nemendur eiga rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis (lög um grunnskóla nr. 91/2008, skáletrun höfundar). Þessi skýra áhersla birtist hins vegar ekki í lögum um framhaldsskóla sem sett voru sama ár, en í 34. grein þeirra laga, sem jafnframt snýr að nemendum sem þurfa stuðning, kemur fram að „fatlaðir nemendur skulu stunda nám við hlið annarra nemenda *eftir því sem kostur er*“ (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008, skáletrun höfundar). Ákvæði 24. gr. samnings SP um réttindi fatlaðs fólks (2007) um „menntakerfi án aðgreiningar á öllum skólastigum“ virðist því ekki hafa skilað sér inn í lög um framhaldsskóla. Hugtakið „án aðgreiningar“ í tengslum við menntun nemenda á framhaldsskólastigi birtist ekki fyrr en árið 2012 og þá í reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum (nr. 230/2012). Fyrirvarinn er þó enn til staðar en í markmiðsgrein reglugerðarinnar segir: „[að nemendur] hafi jöfn tækifæri til náms án aðgreiningar, *eftir því sem við verður komið*“ (reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012, 2. gr., skáletrun höfundar). Af þeim sökum er ekki ljóst hvaða vægi orðasambandið „án aðgreiningar“ hefur á þessu skólastigi.

Samkvæmt aðalnámskrá framhaldsskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) er hlutverk skólakerfisins að stuðla að alhliða menntun nemenda ásamt að bjóða upp á menntun sem hentar hverjum og einum. Í því felst að sjá til þess að til boða standi fjölbreytt nám, hvort heldur bóklegt nám eða verknám. Nemendum sem ekki uppfylla inntökuskilyrði á almennar brautir, eins og nemendum með þroskahömlun, stendur til boða að stunda nám á sérstökum námsbrautum fyrir fatlaða nemendur (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008).

Starfsbrautir

Fyrstu sérnámsbrautirnar, einnig nefndar starfsbrautir nú á dögum, voru stofnaðar árið 1996 þegar ný lög um framhaldsskóla (nr. 80/1996) voru sett. Á þessum tíma hétu þessar námsbrautir sérdeildir og voru í fyrstu tveggja ára nám (Menntamálaráðuneytið, 2000). Árið 2004 var námið lengt úr tveimur árum í fjögur ár og nafni námsins breytt úr „sérdeildir“ í „sérnámsbrautir“ eða „starfsbrautir fyrir fatlaða nemendur“ (Menntamálaráðuneytið, 2005). Nýjasta heitið sem fram hefur komið er „fjölnámsbraut“ (sjá Menntaskólinn við Hamrahlíð, 2024). Námið er mismunandi eftir skólum með tilliti til nemendasamsetningar, en það er aðeins í boði fyrir nemendur sem hlotið hafa mikla sérkennslu í grunnskóla og hafa fötlunargreiningu. Sérnámsbrautirnar eru í 26 framhaldsskólum um land allt (Menntamálastofnun, e.d.) en sumarið 2023 bættust Menntaskólinn í Reykjavík og Kvennaskólinn í Reykjavík í þá flóru skóla sem bjóða upp á sérnámsbrautir fyrir fatlaða nemendur. Fjöldi skráðra nemenda á slíkar námsbrautir var um 370 árið 2011 (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012), en árið 2022 var fjöldinn orðinn 616 (Hagstofa Íslands, e.d.).

Tilgangur þessara námsbrauta er að veita einstaklingsbundið nám sem og að efla sjálfstraust og sjálfstæði nemenda. Jafnframt er tekið fram að tenging milli þessara sérnámsbrauta og annarra almennra námsbrauta í framhaldsskólum, sem ófatlaðir nemendur sækja, eigi að vera til staðar þó að nemendum með þroskahömlun verði að mestu kennt í aðgreindum deildum (Menntamálaráðuneytið, 2005). Þessi útgangspunktur hefur haldist óbreyttur frá stofnun námsbrautanna árið 1996.

Sérnámsbrautunum var um langt árabil skipt í þrennt. Starfsbraut 1 var ætluð nemendum sem höfðu verið í sérkennslu eða sérdeild í grunnskóla og höfðu ekki forsendur til að stunda nám á öðrum brautum. Starfsbraut 2 var ætluð nemendum sem þurftu talsverðan stuðning í námi, höfðu verið í sérkennslu eða í sérskóla og þóttu, af viðurkenndum greiningaraðilum, víkja það mikið frá í þroska að þeir fengu undanþágu frá ákveðnum kjarnagreinum. Starfsbraut 3 var ætluð fjölfötluðum nemendum með þroskahömlun (Menntamálaráðuneytið, 2005).

Þetta hefur breyst og núorðið eru starfsbrautir ekki lengur getuskiptar. Áhersla er lögð á almenna og hagnýta þekkingu, sjálfstæði og daglega lífsleikni og er námið einstaklingsmiðað á þann hátt að það tekur mið af færni og áhuga nemenda. Nám beinist að því að styrkja fræðilega, faglega og félagslega stöðu nemenda, sem og samskiptahæfni og sjálfstraust (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, Næsta skref, e.d.). Námið tekur því bæði til viðfangsefna eins og stærðfræði, tungumála og annarra greina en einnig daglegar færnikennslu, svo sem varðandi athafnir daglegs lífs, sjálfstæði og samskipti. Samkvæmt lögum um framhaldsskóla (nr. 92/2008) skulu framhaldsskólar semja námsbrautarlýsingar og leggja fyrir menntamálaráðherra til staðfestingar. Námskrár framhaldsskóla sem hlotið hafa viðurkenningu ráðherra eru þannig hluti af aðalnámskrá framhaldsskóla og það á einnig við um nám fyrir fatlaða nemendur.

Eins og fram hefur komið eiga fatlaðir nemendur rétt á að stunda nám samhliða öðrum nemendum, eftir því sem kostur er (lög um framhaldsskóla nr. 92/2008). Í skýrslu sem Mennta- og menningarmálaráðuneytið gaf út árið 2012 um mat á námsbrautum fyrir fatlaða nemendur í framhaldsskólum kemur fram að þrátt fyrir þetta ákvæði þá hindraði margt þátttöku. Þessar hindranir komu t.d. fram í viðhorfum kennara til nemenda með þroskahömlun, en samkvæmt því sem fram kemur í skýrslunni þurftu nemendur stundum sérstakt leyfi kennara til að sitja í kennslustundum í viðkomandi námsgrein. Kennslustundir og námsefni var í þeim tilvikum ekki aðlagð að þörfum nemenda, heldur var ætlast til að þeir uppfylltu sömu kröfur og hinn almenni nemandi, en slíkt dregur úr getu þeirra til að taka þátt í venjulegum kennslustundum. Það dregur jafnframt úr

möguleikum þeirra til félagslegrar þátttöku meðal ófatlaðra jafnaldra og í skýrslunni kemur fram að félagsleg þátttaka í almennu skólastarfi sem og eftir skóla var mjög takmörkuð (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012). Þessar niðurstöður ríma við aðrar rannsóknir sem snúa að málefnum fólks með þroskahömlun (sjá Kristín Björnsdóttir, 2003; Lilja Össurardóttir, 2010; Snæfríður Þóra Egilson, 2016). Af framangreindu má ráða að mikilvægt er að skoða betur þátttöku nemenda í námi og félagslegum athöfnum innan framhaldsskóla, ekki síst í ljósi þess að heimildirnar sem vísað er til eru komnar til ára sinna, en í doktorsrannsókninni sem liggur þessari grein til grundvallar var þetta ekki sérstaklega kannað. Þar kom þó fram að nemendur fá ekki sérstakan stuðning til að stunda nám í almennum bekkjum. Þeir geta þó fengið stuðning við námið utan brautar í heimanámi og þá ýmist í almennum námsveri eða innan sérnámsbrautar (Anna Björk Sverrisdóttir, 2021).

Fötlunarfræði í menntun, inngildandi menntun og félagslegt réttlæti

Fötlunarfræði í menntun byggir á grunnni gagnrýninnar fötlunarfræða sem og félagslegrar mótunarhyggju og innan þessara fræða er litið á fötlun sem eðlilegan hluta mannlegs margbreytileika. Gagnrýnin fötlunarfræði er þverfagleg fræðigrein sem nálgast hugtakið fötlun út frá félagslegum skilningi í stað læknisfræðilegs skilnings og miðar að því að greina fötlun sem menningarlegt, sögulegt, afstætt, félagslegt og pólitískt fyrirbæri. Áhersla er lögð á samspil einstaklings, menningar og umhverfis þar sem tveir síðastnefndu þættirnir eru taldir eiga þátt í að stuðla að fötlun einstaklings. Þessi nálgun ögrar læknisfræðilegum og sálfræðilegum nálgunum á fötlun með því að beina sjónum að hæfisma (e. ableism) samfélagsins og hvernig innviðir stofnana ganga út frá ákveðnu fyrirframgefnu normi (Baglieri, Valle o.fl., 2011; Gabel og Connor, 2009; Hanna Björg Sigurjónsdóttir o.fl., 2013; Meekosha og Shuttleworth, 2009; Naraian og Gabel, 2023).

Félagslegt réttlæti og inngildandi menntun eru samtvinnuð hugtök þar sem inngilding (e. inclusion) er ein af grunnstöðum félagslegs réttlætis en merking hugtaksins felur í sér að einstaklingur sé fullgildur þátttakandi og upplifi sig tilheyra hópi eða samfélagi (Fraser, 1998, 2007; Keddie, 2012). Það er hins vegar síður en svo einfalt að fjalla um félagslegt réttlæti innan menntunar þar sem hugtakið má nálgast út frá ólíkum sjónarhornum, auk þess sem orðræða um félagslegt réttlæti innan hugmyndafræðinnar um inngildandi menntun tekur á sig ólíkar myndir (Pugach o.fl., 2021). Til að mynda líta ýmsir fræðimenn á sérkennslu sem leið til að stuðla að félagslegu réttlæti, jafnvel þó að sérkennsla sé gagnrýnd fyrir skipulag sem stuðli í raun og veru að aðgreiningu nemenda (Connor, 2013, 2014; Ferri og Connor, 2005; Gabel og Knopf, 2004) og komi þannig í veg fyrir að einstaklingur upplifi sig tilheyra hinu almenna skólasamfélagi (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022). Innan fötlunarfræða í menntun er félagslegt réttlæti mikilvægur þáttur þar sem lögð er áhersla á að taka tillit til allra barna í umræðu um inngildandi menntun, en ekki einungis fatlaðra barna, og hvernig eigi að mennta þau innan almenna kerfisins (Baglieri, Bejoian o.fl., 2011; Connor, 2013; Connor o.fl., 2008; Connor og Valle, 2017; de Beco, 2022; Gabel, 2010, Gabel og Connor, 2009).

Ýmsir félagsfræðingar hafa í umræðu um réttlæti einbeitt sér að skiptingu efnislegra gæða (sjá t.d. Ackerman, 1980), en slík nálgun endurspeglar þröngan skilning á réttlæti og leggur áherslu á einstaklinga sem neytendur og eignaraðila sem og á dreifingu efnislegra gæða. Á undanföllum áratugum hefur þetta hins vegar breyst og meiri áhersla hefur verið lögð á að viðurkenna manneskjuna og þarfir hennar (e. politics of recognition) sem undirstrikar að aðlögun að ríkjandi menningarviðmiðum (normi) er ekki lengur ásættanleg þar sem hún gerir það að verkum að fólk hefur ekki jöfn tækifæri til að njóta virðingar. Þetta hefur leitt af sér tvíþóla nálgun á félagslegt réttlæti, þar sem áherslan er annaðhvort á dreifingu efnislegra gæða eða á viðurkenningu manneskjunnar, sem merkir að velja þarf á milli stöðu og stéttar annars vegar og viðurkenningar á virðingu fyrir manneskjunnar hins vegar (Fraser, 1998). Nancy Fraser (1998, 2007) setur hins vegar fram tvívíða hugmyndafræði um félagslegt réttlæti sem felur í sér báðar nálganir, þ.e. endurdreifingu gæða og viðurkenningu. Í tengslum við félagslegt réttlæti í menntun hefur vaxandi áhersla verið lögð á tvívíða nálgun til að auka þátttöku á jafnréttisgrundvelli (Keddie, 2012).

Til þess að þátttaka á jafnréttisgrundvelli geti gengið upp þurfa tvö skilyrði að vera uppfyllt, samkvæmt Fraser (1998): Í fyrsta lagi verður dreifing efnislegra gæða að vera þannig að þau tryggi sjálfstæði og „rödd“ þátttakenda. Í öðru lagi þurfa menningarbundin gildi stofnunar að endurspeglja jafna virðingu fyrir ólíkum einstaklingum og tryggja jöfn tækifæri til að öðlast samfélagslega virðingu (Fraser, 1998). Fyrra skilyrðið snýr að því að útiloka þætti sem stuðla að efnahagslegum ójöfnuði og hindra þátttöku á jafnréttisgrundvelli (Fraser, 2007). Hið síðara snýr að viðurkenningu á jafnri virðingu og má tengja við uppbyggingu stofnana og þá kerfislægu mismunun sem felst í að t.d. flokka nemendur á grundvelli þátta sem geta haft áhrif á jaðarsetningu þeirra (Young, 1990).

Kenningar Young (1990) um félagslegt réttlæti má tengja við kenningar Fraser (1998) um áhrif uppbyggingar stofnana þegar stuðlað er að og ójöfnuði viðhaldið á milli ólíkra hópa. Til að mynda hefur einsleit hugmyndafræði um inngildandi nám og félagslegt réttlæti tilhneigingu til að hunsa mun á hópum með því að ganga út frá því að allir eigi rétt á því sama. Slíkt jafnrétti skortir hins vegar næmi fyrir því að hópar eru mismunandi og með því að ganga út frá því að allir eigi rétt á því sama þá er verið að hunsa félagslegan og menningarlegan mun, kyngervi, uppruna og fleira. Þá talar Young (1990) einnig um að sjálfsmýnd fólks sé mótuð og skilgreind í tengslum við hvernig aðrir bera kennsl á mann og jafnframt að skoðanir fólks á öðrum mótist af hópum sem þegar eru til og endurspeglja ákveðin viðmið, eiginleika og jafnvel staðalmyndir.

Eins og áður hefur komið fram hefur skóli án aðgreiningar verið opinber stefna síðan árið 2008 en útfærsla hennar þó mismunandi á milli skólastiga, líkt og bent hefur verið á. Samkvæmt fræðunum snýr inntak stefnunnar að því að allir nemendur eigi jafnan rétt á að hljóta gæðamenntun í inngildandi skólasamfélagi. Margbreytileikinn skal hafður að leiðarljósi og lögð er áhersla á fullgilda þátttöku hvers og eins (Connor, 2013; Connor o.fl., 2008; Connor og Valle, 2017; de Beco, 2022; Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016). Innleiðing þessarar stefnu hefur þó verið umdeild og ekki eru allir á einu máli um hvernig best sé að útfæra hana (EASNIE, 2017). Samkvæmt Allan (2012) er inngildandi menntun ferli og áhersla á inngildandi nám sem umbótaferli átti upphaflega að auka möguleika nemenda á að tilheyra og taka þátt. Því var ætlað að færa fókusinn frá staðsetningu nemenda með því að ryðja úr vegi hindrunum, hvort sem þær stöfuðu frá umhverfi, viðhorfum eða skipulagi, og stuðla þannig að þátttöku allra nemenda. Qvortrup og Qvortrup (2018) benda á mikilvægi þess að nálgast inngildandi nám með þeim hætti að færa fókusinn frá því að skoða menntun með tilliti til nemenda með sérþarfir og horfa frekar til menntunar fyrir börn með mismunandi félags- og menningarlegan bakgrunn og líkamlegt atgervi. Þetta sé mikilvægt og vænlegra til árangurs í að stuðla að fullgildri þátttöku og að nemendur upplifi það að þeir tilheyri skólasamfélaginu, þar sem ekki sé verið að draga í dilka út frá fyrirframgefnum hópum.

Orðræða, þekking, vald og valdatengsl

Foucault taldi að í orðræðu kæmu saman þekking og vald sem gætu haft mótandi áhrif á skoðanir fólks og hvernig viðfangsefni eru mótuð (Foucault, 1978a, 1978b; Pitsoe og Letseka, 2013). Orðræða er sögulegt ferli og snýst ekki aðeins um það sem sagt er heldur felur einnig í sér óyrtaar hugmyndir og athafnir sem eru þrástef í orðræðunni. Þessi þrástef mynda mynstur í orðræðunni sem orðið hafa til í pólitískum átökum fortíðar og nútíðar og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2006) hefur nefnt þessi mynstur söguleg og pólitísk löggildingarlögmál. Þessi lögmál hafa mótandi áhrif á orðræðuna og viðmið um hvað má eða má ekki og hvað telst eðlilegt og hvað ekki. Þá er orðræða ekki aðeins skilgreind út frá ríkjandi hugmyndum um lífið og tilveruna heldur einnig út frá hugmyndum sem eru á jaðrinum. Eftir því sem fram líða stundir tekur orðræðan breytingum og það sem eitt sinn var flokkað sem orðræða á jaðrinum verður jafnvel að ríkjandi orðræðu, viðurkenndum viðmiðum (Danaher o.fl., 2000). Þetta er mikilvægt að hafa í huga þegar fjallað er um inngildandi menntun og margbreytileikann, þar sem orðræðan á því sviði hefur þróast mikið undanfarin ár samhliða aukinni áherslu á mannréttindanálgu í menntun (sjá samning SP um réttindi fatlaðs fólks, 2007).

Orðræða á sér rætur innan stofnana samfélagsins og sprettur út frá ákveðnu verklagi, athöfnum og/eða viðhorfum sem finna má innan stofnananna. Um er að ræða orðræðu sem hefur haft mótandi áhrif á gildi og viðmið um hvað teljast „eðlileg“ eða „rétt“ vinnubrögð innan viðkomandi stofnunar en er

Þrátt fyrir það stöðugt til umræðu, þar sem ríkjandi hugmyndir eru í sífelldri endurskoðun (Weedon, 1987). Orðræðan er því lifandi og henni er bæði viðhaldið og hún dregin í efa af ólíkum hagaðilum sem koma að henni (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006). Menntastofnanir falla undir þetta þar sem bæði stofnanauppbygging og verklag hafa, í gegnum tíðina, haft mótandi áhrif á þá orðræðu sem þar ríkir varðandi menntun ólíkra nemendahópa. Innan þessara stofnana verður ákveðin orðræða til sem með tímanum verður að ákveðinni reglu eða „normi“ sem hefur þær afleiðingar að ýmis viðmið innan orðræðunnar verða normaliseruð (Lilja og Vinthagen, 2014). Til að útskýra þetta betur mætti til að mynda nefna hugtakið „sérkennsla“ sem hefur verið normaliseruð í gegnum ríkjandi orðræðu innan menntakerfisins með þeim hætti að ekki er efast um að þetta hljóti að vera lausnin þegar verið er að ræða menntun barna sem þurfa mikinn stuðning.

Rannsóknin

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á áskoranir varðandi útfærslu inngildandi menntunar og stuðning við nemendur með þroskahömlun í framhaldsskóla, og um leið benda á tækifæri til breytinga. Eins og áður hefur komið fram þá byggir greinin að hluta til á niðurstöðum doktorsrannsóknar höfundar en henni var skipt í þrjú sjálfstæða hluta þar sem ólíkar rannsóknarspurningar stýrðu ferlinu hverju sinni og ólík gögn lágu til grundvallar. Fyrsti hlutinn fólst í að greina orðræðu í opinberum skjölum varðandi menntun nemenda á framhaldsskólastigi (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020). Annar hlutinn fólst í að greina opinber gögn og viðtöl sem tekin voru við mismunandi hagaðila innan framhaldsskólakerfisins (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Í þriðja hlutanum var reynsla nemenda skoðuð (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022).

Gögnin sem liggja þessari grein til grundvallar eru úr öllum þáttum doktorsrannsóknarinnar, þ.e. viðtöl og opinber gögn í tengslum við menntun nemenda með þroskahömlun á framhaldsskólastigi. Alls voru tekin viðtöl við 22 þátttakendur; ellefu nemendur á aldrinum 17–21 árs, fimm mæður fatlaðra nemenda, tvo skólastjórnendur og fjóra yfirmenn sérnámsbrauta í framhaldsskóla (Anna Björk Sverrisdóttir, 2021). Til viðbótar við þessi gögn voru nýleg lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) rýnd sem og frumvarp til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x/2023–2024).

Til þess að varpa ljósi á rannsóknarspurninguna voru dregnir saman sameiginlegir þræðir úr öllum þremur hlutum rannsóknarinnar sem gátu talist til áskorana varðandi skipulag náms og stuðnings með hliðsjón af inngildandi menntun og félagslegu réttlæti. Horft var sérstaklega til kenninga Young (1990) um stofnanalegt samhengi og Foucault (1978a, 1978b) um orðræðu og vald við lesturinn. Þegar svara átti þeim hluta spurningar sem snýr að tækifærum þá voru nýleg lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) og frumvarp til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x/2023–2024) rýnd og niðurstöður varðandi áskoranir settar í samhengi við þá rýningu. Niðurstöðurnar voru teknar saman undir eftirfarandi fyrisögnum; 1) túlkun á inngildandi menntun á framhaldsskólastiginu, 2) stuðningur, 3) fötlun, 4) stuðningskerfi framhaldsskóla; tvíeggjað sverð og að lokum 5) nýjar áherslur og tækifæri.

Niðurstöður og umræða

Túlkun á inngildandi menntun á framhaldsskólastiginu

Greining á orðræðu í opinberum skjölum leiddi í ljós að í þeim er stefna um inngildandi menntun eingöngu tengd við fatlaða nemendur (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020). Á framhaldsskólastiginu birtist þetta í að stefnan hefur verið túlkuð þannig að hún snúist um að koma fötludum nemendum inn í almenna kerfið. Þetta kemur fram í að þessi nemendahópur er aðgreindur með mjög skýrum hætti á framhaldsskólastiginu þar sem þeir sækja nám á sérnámsbrautum auk þess sem þeir þurfa að vera skilgreindir sem fatlaðir nemendur til að fá aðgang að þeim (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Þessi framkvæmd er ekki í samræmi við 2. gr. reglugerðar

um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum (nr. 230/2012) en þar kemur fram að „[m]eð námi án aðgreiningar er átt við námsumhverfi þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í *almennu skólastarfi* með manngildi, lýðræði og *félagslegt réttlæti* að leiðarljósi“ (skáletrun höfundar). Þessi skilgreining gerir ráð fyrir að nám á framhaldsskólastigi taki mið af hugmyndafræði um inngildandi menntun.

Þó svo að hugtakið *skóli án aðgreiningar* hafi náð nokkuð vel utan um það sem það átti að endurspegla í kringum 1996, það er að mennta fatlaða nemendur innan hins almenna kerfis, þá hefur það verið túlkað með mismunandi hætti í gegnum tíðina. Þessi þýðing á enska heitinu *inclusive education* hefur t.d. leitt til þess misskilnings að ekki eigi að skipta nemendum upp í hópa og að öll börn eigi að vera saman, allan skólatímamann (Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir, 2020). Mismunandi túlkun á hugtakinu hefur áhrif á skipulag skóla, og er til marks um hvernig hugmyndafræðin hefur frá upphafi átt undir högg að sækja. Þrátt fyrir stefnuna og breyttar áherslur hafa innviðir skólakerfisins lítið sem ekkert breyst frá þeim áherslum sem lagðar voru árið 1996. Upplifun nemenda gefur til kynna að enn sé gert ráð fyrir sama ramma um skólastarf og áður, kennslustofu og bekk með ákveðnum fjölda „venjulegra“ nemenda, og það að nemandi „fái“ að fara inn í almennan bekk ýtir aðeins undir þá staðreynd að hann er í raun ekki hluti af hinu almenna kerfi. Þetta má lesa út úr orðum nemanda sem sagði:

Yfirmaður sérnámsbrautar] spurði mig eitthvað já eitthvað þú veist, má bjóða þér að fara í [...] og í almennu námi? Og ég hélt fyrst að hún væri að grínast! Ég bara, ég bara, ha?! Ertu að bjóða mér út [af sérnámsbrautinni], ég þú veist, ég er á fyrsta ári, ég er bara nýbyrjuð. (Nemandi)

Sé lítið svo á að félagslegt réttlæti feli í sér fullgilda þátttöku og jafna virðingu (de Beco, 2022; Fraser, 1998; samningur SP um réttindi fatlaðs fólks, 2007) þá er ljóst að núverandi skipulag felur í sér áskorun hvað það varðar. Sérnámsbrautir eru aðgreind úrræði í eðli sínu og standa í vegi fyrir fullgildri þátttöku nemenda á jafnræðisgrundvelli, það að vera á staðnum jafngildir ekki fullgildri þátttöku (Imms, ofl. 2017; Snæfríður Þóra Egilson, 2016). Þá kemur jafnframt fram, bæði í opinberum skjölum og viðtölum við nemendur, að þó svo að þeim gefist kostur á að sækja tíma með öðrum nemendum innan hins almenna kerfis þá fá þeir ekki endilega þann stuðning sem þau þurfa til þess (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020; Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022). Þetta reynist nemendum ekki auðvelt, eins og einn nemandi kom inn á:

Ég var fyrst svona soldið smeyk um að ég myndi svona vera að fara aðeins að klúðra þessu [...] af því að þegar þú ert á almennu brautinni að þá hélt ég sko að þetta myndi verða soldið svona mikið þyngra námsefni miðað við það sem er á sérnámsbrautinni. (Nemandi)

Þá er þessi útgangspunktur, þ.e. normið og bekkur með ákveðnum fjölda „venjulegra“ nemenda áskorun við innleiðingu inngildandi menntunar og félagslegs réttlætis. Í þessu tilliti er mikilvægt að orðræða um inngildandi menntun og stuðning taki til allra nemenda. Til þess að brjóta upp mynstur þess að horfa einungis til fatlaðra nemenda og staðsetningu þeirra innan hins almenna kerfis væri án efa gagnlegt ef orðræðan tæki mið af þeim gildum sem stefnan hvílir á, þ.e. manngildi, lýðræði og fullgildri þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu (reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012; samningur SP um réttindi fatlaðs fólks, 2007).

Stuðningur

Í greiningu opinberra gagna sem fjalla um menntun nemenda á framhaldsskólastigi er stuðningur við fatlaða nemendur aldrei skilgreindur sem slíkur og umræða um hann er mjög lítil (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020). Þess í stað er nemendum beint inn á sérnámsbrautir þar sem þeir upplifa litlar væntingar til sín. Það hefur mótandi áhrif á nám og stuðning við þau, eins og viðtöl við nemendur gefa til kynna (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022). Nemendur á sérnámsbrautum eru í sömu skólabyggingu og aðrir, þeir sækja ákveðna námsbraut eins og flestir nemendur, geta átt í samskiptum við aðra nemendur og jafnvel sótt almenna áfanga ef þeir svo kjósa, en þeir eru ekki fullgildir þátttakendur í skólasamfélaginu líkt og lesa má út úr

reynslu nemendanna sjálfra: „Nei, nei, bara, ég veit það ekki en samt ég þarna [það er] svolítið erfitt að fóta sig inn í félagslífinu með þeim krökkum [í almenna kerfinu] því mér fannst ég alltaf vera öðruvísi en þau“ (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Nemandinn upplifir sig ekki sem hluta af heildinni heldur öðruvísi og ef það er sett í samhengi við það sem Young (1990) segir um að sjálfsmýnd fólks sé mótuð og skilgreind í tengslum við hvernig aðrir bera kennsl á mann má ætla að nemandi upplifi viðhorf og viðmót sem ýti undir það að hann telji sig vera öðruvísi.

Úr ummælum eins yfirmanns sérnámsbrautar má lesa að litið sé á nemendur með sérþarfir sem staðlaða stærð út frá greiningu: Yfirmaðurinn sagði: „Ég er alveg ísköld við fólkið þegar það kemur og kemur með nemendurnar og þú sérð hvaða bakgrunn [nemendur hafa], ég segi skoðaðu þennan skóla eða þennan skóla.“ Þetta gefur til kynna að í stað þess að taka tillit til þess sem gerir þau einstök þá eru þau, á forsendum þess stimpils sem þau bera, flokkuð frá öðrum nemendum. Í viðtölum við yfirmenn sérnámsbrauta kom jafnframt fram að framhaldsskólar hefðu margir ákveðna „sérhæfingu“ sem tengdist þá ólíkum skerðingum sem gaf til kynna að einhverjir nemendur færu í gegnum fleiri síur en aðrir (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Þetta er í andstöðu við þær breytingar sem gerðar hafa verið varðandi sérnámsbrautir þar sem þær eiga ekki lengur að vera getuskiptar. Þessi áframhaldandi flokkun á bak við tjöldin er áhyggjuefni, sér í lagi ef horft er til þess að inngildandi menntun snýst um virðingu fyrir margbreytileika nemendahópsins (Connor, 2013; Connor o.fl., 2008; Connor og Valle, 2017; de Beco, 2022; Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016). Til þess að geta talað um inngildandi og félagslega réttlátt menntakerfi þá þarf að horfa til margbreytileikans í sinni víðustu mynd í framhaldsskólum og viðurkenna mismun á milli hópa (Young, 1990), með því að mæta þörfum *allra* nemenda innan hópsins og í umhverfi sem styður við fullgilda þátttöku hvers og eins.

Í 34. grein laga um framhaldsskóla nr. 92/2008 er annars vegar talað um fatlaða nemendur og hins vegar nemendur með tilfinningalega eða félagslega örðugleika, og að veita skuli þessum nemendum kennslu og stuðning í námi. Þá er að auki tekið fram að skólum sé heimilað að reka sérstakar námsbrautir fyrir fatlaða nemendur. Í reglugerð um nemendur með sérþarfir segir að „[s]tuðningur við nemendur eða nemendahópa felst í sveigjanlegum og margbreytilegum kennsluáttum sem ætlað er að mæta þörfum allra nemenda“ (reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012, 9. gr. 2. mgr., skáletrun höfundar) auk þess sem gert er ráð fyrir sérstökum stuðningi í námi fyrir nemendur með tilfinningalega og félagslega örðugleika eða sem eru langveikir (10. gr.). Í IV. kafla reglugerðarinnar er talað um námsbrautir fyrir fatlaða nemendur en ekki er fjallað um stuðning við nemendur sem sækja þessar brautir (reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012). Með hliðsjón af þessu er vert að spyrja, hverjir eru þessir *allir* nemendur sem vísað er til í 9. grein reglugerðarinnar? Greining á opinberum gögnum bendir til að orðið *allir* sé í raun túlkunaratriði því í tveimur skólanámskrám mátti í annarri sjá orðið *allir* undirstrikað og í hinni skrifað með hástöfum. Þessi framsetning gefur til kynna að í þessum tveimur tilfellum hafi raunverulega verið um að ræða *alla nemendur* skólans (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020) en hún ýtir jafnframt undir áframhaldandi vangaveltur um hverjir þessir *allir* nemendur eru sem svo oft er vísað til í opinberum gögnum.

Eins mótsagnakennt og það kann að virðast þá má líta svo á að Salamanca-yfirlýsingin (Unesco, 1994), sem átti að tryggja jafnrétti fyrir fatlaða nemendur, sé í raun uppspretta þeirra áskorana sem uppbygging kerfisins stendur frammi fyrir nú, þegar útfæra á inngildandi menntun fyrir alla. Salamanca-yfirlýsingin kom menntun fatlaðra nemenda á kortið, umræðan varð meira áberandi en áður hafði þekkt en snerist oftar en ekki um staðsetningu fatlaðra nemenda innan skóla, þ.e. hvernig hægt væri að koma þeim fyrir í almenna kerfinu (Baglieri, Bejoian o.fl., 2011, Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016). Eins og áður hefur komið fram þá taldi Foucault (1978a, 1978b) að í orðræðu kæmu saman þekking og vald, og hún gæti haft mótandi áhrif á skoðanir fólks og hvernig viðfangsefni eru mótuð. Þegar menntun nemenda sem þurfa mikinn stuðning er skoðuð í þessu ljósi með hliðsjón af sögunni þá er ljóst að orðræða um menntun nemenda með miklar stuðningsþarfir snerist strax um greiningu, peningaúthlutun á grundvelli hennar og staðsetningu nemenda í skólum. Það gerðist vegna þess að skólinn var þá þegar búinn að festa sig í sessi sem skóli fyrir nemendur

sem búa yfir fyrirfram ákveðinni meðalhæfni. Rammi skólastofnunar með 20–25 nemendum sem geta lært án mikils stuðnings hafði þegar verið skapaður og var orðinn að viðurkenndu viðmiði, normi. Þetta gerði það að verkum að stuðningur við nemendur varð í formi sérkennslu, viðbót við almenna kerfið en ekki hluti af því. Áherslan á að nemendur með miklar stuðningsþarfir ættu að vera inni í bekk olli því ákveðinni klemmu þar sem ríkjandi hugmyndir um skólastofuna, sem og kennsluhættir, gerðu ekki ráð fyrir margbreytilegum nemendahópi og þetta hefur lítið breyst á síðustu árum. Það er á þessum forsendum sem stefnan er í framkvæmd tengd við nemendur með greiningar og staðsetningu þeirra en sú nálgun lifir enn ágætu lífi í opinberum skjölum um menntun hér á landi (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020). Orðræða sérkennslunnar hefur, í gegnum verklag og viðhorf síðastliðin 50 ár eða svo, fest sig í sessi og er orðin að gefnu viðmiði sem hefur haft þau áhrif að núorðið er lítið á stuðning í formi aðgreinandi sérkennslu sem eðlilegan hluta skólasamfélagsins (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020; Baglieri, Bejoian o.fl., 2011; Danaher o.fl., 2000, Foucault, 1978a).

Eins og áður hefur komið fram snýst hugmyndafræði inngildandi menntunar ekki aðeins um fatlaða nemendur (Baglieri og Knopf, 2004; Connor og Ferri, 2007; Naraian, 2011) og kennsla nemenda með miklar stuðningsþarfir ætti ekki að snúast um staðsetningu nemenda (Naraian, 2021) líkt og gert er með útfærslu stuðnings í formi sérnámsbrauta. Nemendum er strax beint inn á sérnámsbrautir í stað þess að fá viðeigandi stuðning innan hins almenna kerfis en þetta fyrirkomulag er áskorun í innleiðingu inngildandi menntunar og hindrar nemendur til fullgildrar þátttöku á jafnræðisgrundvelli. Hér má því greina svigrúm til breytinga og mikilvægt er að skoða hvernig megi styðja betur við nemendur með miklar stuðningsþarfir í almennum bekkjum með hliðsjón af áherslu um farsæld barna og fullgilda þátttöku (lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021; samningur SP um réttindi fatlaðs fólks, 2007).

Fötlun

Líkt og áður hefur komið fram þá hefur undirritun samnings SP um réttindi fatlaðs fólks (2007) haft töluverð áhrif á lög og reglugerðir hér á landi. Mikilvægt er að hafa sérstaklega í huga breytingar er varða skilgreiningu á hugtakinu fötlun við innleiðingu nýrra laga um farsæld barna og snemmtækan stuðning. Til þess að fá viðeigandi stuðning í framhaldsskóla þurfa nemendur sem þurfa mikinn stuðning í námi að vera með viðurkennd greiningargögn og á umsóknareyðublaðinu þurfa nemendur að merkja sérstaklega við fötlun (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Þetta getur reynst nemendum erfitt og sem dæmi þá tók einn nemandi 10. bekk aftur, til að reyna að komast inn á almenna braut:

[...] og þá hélt ég að þá myndi ég fá betri undirbúning [eftir að hafa tekið 10. bekk aftur] og þá myndi ég komast inn á almennu brautina, ætti meiri séns [...] og svo fékk ég einkunnirnar eftir það og þá leit ég á þær og þá sá ég að það virkaði ekki heldur. (Nemandi)

Þá getur það einnig tekið á að þurfa að fara inn á sérnámsbraut og fá stimpilinn fatlaður nemandi líkt og annar nemandi lýsir: „Þetta var soldið erfitt aðlögunarvandamál, fyrsta bekk í menntó. Það var mjög langt að líða og erfitt að venjast að vera á starfsbrautinni“ (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022). Með tilkomu laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) og frumvarps til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x/2023–2024) hafa orðið breytingar á orðalagi annarra laga og nú heitir 34. gr. laga um framhaldsskóla til að mynda ekki *nám nemenda með sérþarfir* heldur *stuðningur við nemendur*. Innihald greinarinnar hefur einnig tekið breytingum og ekki er lengur fjallað um fatlaða nemendur með skírskotun til eldri laga um málefni fatlaðs fólks nr. 59/1992 heldur er einungis talað um nemendur með *fötlun*. Tilvísuninni í lögum frá 1992 var ætlað að útskýra til hvaða hóps væri verið að vísa þegar fjallað er um fatlaða nemendur. Í þeim lögum var hugtakið fötlun hins vegar ekki skilgreint með beinum hætti heldur voru taldir upp ákveðnir flokkar „fatlana“ sem byggja á greiningum. Hugtakið fötlun var þannig bundið við viðkomandi einstakling, fókusinn var á þá skerðingu sem hann var talinn búa við og það sem talið var víkja frá hinu almenna (Hanna Björg Sigurjónsdóttir o.fl., 2013). Þessi nálgun felur í sér að áskoranir sem

viðkomandi mætir, til að mynda í námi, eru taldar vera vegna líkamlegra og/eða andlegra skerðinga einstaklingsins. Með því að taka þessa skírskotun út hefur þó lítið breyst þar sem orðalagið gefur enn til kynna að fötlun sé bundin við einstakling og að fötlun sé óvæfengjanleg þar sem hún er skilgreind samkvæmt skilningi læknisfræðilega líkansins.

Skilgreining á fötlun hefur hins vegar tekið stakkaskiptum undanfarin ár og í lögum um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir (nr. 38/2018), sem tekur mið af samningi SP um réttindi fatlaðs fólks (2007), kemur fram skilgreining á fötlun sem tekur til ólíkra þátta, bæði umhverfis- og einstaklingsþátta, en slíkt gerir það að verkum að fötlun verður ekki eitthvað eitt heldur margt og því ekki einungis bundin við einstakling. Líta má á hugtakið fötlun sem ákveðna áskorun í að skilgreina og útfæra stuðning með tilliti til hugmyndafræðinnar um inngildandi menntun. Í ljósi sögunnar virðist sem greining jafngildi fötlun en af framansögðu má ráða að það er ekki tilfellið. Það er því mikilvægt að skilgreina vel hver tilgangur greininga er sem og í hvaða samhengi talað er um fötlun í opinberum gögnum er varða menntun í útfærslu stuðnings. Þetta mætti skoða með tilliti til skilgreiningar hugtaka og verkferla í tengslum við nýjar áherslur í skólþjónustu. Skýra þarf vel umfang snemmtæks stuðnings og markvissari stuðnings, hvenær kalla á eftir greiningarpappírurum í tengslum við stuðning, og einnig á hvaða forsendum. Þetta þarf að skoða með tilliti til stuðnings við nemendur með miklar stuðningsþarfir og samfellu stuðnings á milli skólastiga.

Stuðningskerfi framhaldsskóla; tvíeggjað sverð

Greining á opinberum gögnum um framhaldsskólastigið bendir til þess að lítið sé á nemendur sem hafa fengið stimpilinn fatlaðir sem öðruvísi. Þeir eru álitnir getuminni líkt og eftirfarandi dæmi um færni sem nemendur eiga að öðlast í námi sýnir: „Efla eigin sjálfsmynd og sjálfstraust og trú á eigin málfærni í tjáningu og/eða riti“ (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020). Þetta dæmi endurspeglar ákveðna sýn á nemendur sem þurfa stuðning en eins og Young (1990) bendir á þá mótast skoðanir fólks á öðrum af hópum sem þegar eru til og endurspeglar ákveðin viðmið, eiginleika og jafnvel staðalmyndir. Saga fatlaðs fólks er lituð af aðgreiningu og skorti á trú á getu einstaklingsins (Guðrún Stefánsdóttir o.fl., 2022) og svo virðist sem enn skorti trú á getu einstaklinga með þroskahömlun. Í viðtölum við nemendur kom fram að nemendur upplifðu minni væntingar til sín varðandi menntun (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022, 2023) og er það í samræmi við niðurstöður fyrri rannsókna sem einnig hafa fjallað um menntun fatlaðra nemenda hér á landi (sjá t.d. Birna Bergsdóttir o.fl., 2007; Dóra S. Bjarnason, 2004). Þetta viðhorf til nemenda á rætur að rekja til læknisfræðilegrar nálgunar gagnvart nemendum sem þurfa á stuðningi að halda sem gerir ráð fyrir að nemendur fái menntun í sérkerfum skólanna, kerfum sem móta og viðhalda öðrun (e. othering) og jaðarsetningu sumra nemenda (Baglieri og Knopf, 2004; Baglieri og Lalvani, 2020; Connor, 2013; Connor o.fl., 2008; Degener, 2016).

Þá kom jafnframt fram að heimanám væri af skornum skammti líkt og ein móðir benti á:

Já, það sem kom okkur á óvart var að það var ekki heimanám. Við [foreldrarir] fórum sem sagt á fund með kennaranum og fengum þau svör að það hefði verið hér á árum áður, síðan var bara svo mikið ströggil að fá nemendur til þess að vinna heima og kannski að einhverju leyti vantaði backup heimavið. En við óskuðum eftir að [...] fengi heimanám. (Móðir)

Þarna má greina að stuðningsþörf nemenda er ekki aðeins bundin við nemandann sjálfan heldur snýr hún einnig að félagslegri stöðu foreldra eða forráðamanna. Þegar horft er til laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) þá er þetta mikilvægur þáttur að taka tillit til þegar styðja á við farsæld nemandans.

Að bjóða upp á sérnámsbrautir fyrir fatlaða nemendur á framhaldsskólastigi er í skýrri mótsögn við þá áherslu að vera með fáa sérskóla á grunnskólastigi (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010) og einnig í andstöðu við það sem fram kemur varðandi skóla án aðgreiningar í lögum um að mæta eigi þörfum nemenda innan almenna kerfisins, án aðgreiningar (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Samkvæmt Young (1990) er upphafspunktur þess að fjalla um réttlæti að skoða stofnanalegt samhengi og

hvernig það getur haft áhrif á skiptingu gæða en með því að krefja nemendur um greiningu til að fá stuðning og stimpla þau þar af leiðandi með ákveðnum hætti þá skapar kerfið ójöfnuð og stuðlar að jaðarsetningu ákveðinna hópa. Þetta ferli gefur til kynna að innan menntakerfisins ríki ekki jöfn virðing fyrir ólíkum nemendahópum sem má líta á sem hindrun í að öðlast samfélagslega virðingu (Fraser, 1998). Í viðtölum við nemendur kom fram að nemendur upplifðu sig jaðarsetta, eins og fram kom í dæmi hér að framan þar sem nemandi upplifði sig öðruvísi en aðra (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023) en þessi jaðarsetning hefur ekki aðeins áhrif á menntun þeirra heldur einnig framtíðarhorfur. Þeim er skipað í hóp sem getur átt það á hættu að vera kúgaður (Young, 1990) á margvíslegan hátt um ævina. Þetta stangast jafnframt á við þá mannréttindasýn sem sett er fram í samningi SP um réttindi fatlaðs fólks (2007) þar sem áhersla er lögð á jafnan rétt og aðgang að gæðamenntun.

Með því að veita ákveðnum nemendum stuðning á grundvelli stuðningsþarfa sem rökstuddar eru með viðurkenndum greiningargögnum (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020) stuðlar kerfið að auknu félagslegu óréttlæti þar sem einn hópur er tekinn út fyrir mengi og er settur í forréttindastöðu við að fá stuðning og utanumhald í námi (Young, 1990). Skipulag stuðnings í formi sérnámsbrauta og áhersla á greiningu veldur því að ákveðin togstreita myndast vegna þess að um leið og þessi hópur nemenda sem fær greiningu er jaðarsettur þá er hann einnig í forréttindastöðu þar sem ákveðnir nemendur, sem þurfa stuðning en eru ekki með greiningu, fá ekki þann stuðning sem þeir þarfnast (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2023). Þetta getur haft þær afleiðingar að sóst er eftir greiningum þar sem þeirra er kannski ekki þörf auk þess sem hættan á að börn fái rangar greiningar til þess eins að fá stuðninginn eykst. Þetta hefur þó ekki verið kannað hér á landi og þá eru ekki heldur til upplýsingar um hvaða greiningar eru algengastar á meðal barna í grunnskóla nú á dögum (þingskjal nr. 1490/2020–2021). Þessir verkferlar hafa því ekki einungis afleiðingar fyrir fatlaða nemendur heldur alla nemendur. Í úttekt á menntun án aðgreiningar á Íslandi koma fram áhyggjur af núverandi skipulagi stuðningsþjónustu og að það að draga út einn hóp sem þarfnast stuðnings á grundvelli greiningar geti leitt til útilokunar á stuðningi við aðra (EASNIE, 2017). Stuðningskerfið, eins og það er byggt upp nú, er því í raun tvíeggjað sverð sem verður að teljast áskorun sem takast þarf á við með hliðsjón af nýjum lögum um farsæld barna (sjá lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021). Það er því mikilvægt að bregðast við en eins og fram kom í máli annars skólastjórnandans þá krefst það ýmissa skipulagsbreytinga:

Í raun og veru finnst mér það sko mjög mikilvægt að afnema þessi hugtök eins og það var talað um sérdeild, [því var] breytt í starfsbraut en talað um sérkennara samt sem áður og mér finnst í raun og veru að nemendur eigi að fá að vera í skólanum á sínum forsendum. en það þýðir það náttúrulega að við getum ekki verið með 35 í nemendahóp og tvo í hjólastól og þrjá þroskahamlaða [nemendur] í sama hópnum. Við verðum að geta skipulagt starfið öðruvísi og það þarf náttúrulega að þjálfa kennarana algerlega upp í nýjan veruleika en þannig myndi ég vilja sjá það en þá er mér náttúrulega bent á það kurteislega að ég er ekki að kenna. (Skólastjórnandi)

Af þessu má ráða að það sé ekki aðeins mikilvægt að breyta hugtökum, líkt og verið er að gera með nýjum lögum um farsæld og stuðningsþjónustu, heldur þurfi einnig að gera breytingar á skipulagi innra starfs skóla sem og menntun kennara sem taka mið af þessum hugtökum.

Nýjar áherslur og tækifæri

Í sinni einföldustu mynd virðist hugtakið inngildandi menntun ekki vera svo flókið en vegna þeirra mörgu vídda sem hugtakið tengist, bæði hvað varðar stefnu og starfshætti innan skóla, og skorts á skýrri skilgreiningu þá leiðir það til margs konar túlkunar á hugtakinu, og þá fer það eftir ólíkum hagamálum hvers konar túlkun lítur dagsins ljós. Þessi skortur á skilgreiningu var harðlega gagnrýndur í úttekt sem gerð var á vegum Evrópumíðstöðvar um menntun án aðgreiningar á Íslandi (EASNIE, 2017; Edda Óskarsdóttir o.fl., 2021). Hins vegar er vert að benda á að þetta er ekki aðeins bundið íslenskum veruleika, því þó svo að almennt ríki velvilji gagnvart þeirri mannréttindanálgun sem stefnan felur í sér þá er hugtakið túlkað á margvíslegan hátt á alþjóðavettvangi sem hefur áhrif á

innleiðingu þess (Ainscow og César, 2006; Armstrong o.fl., 2011; Haug, 2017; Messiou, 2017). Þetta gefur til kynna að til þess að stuðla að farsælli innleiðingu sé sameiginlegur skilningur mikilvægur. Eins og áður segir bendir Allan (2012) á að inngildandi menntun sé ferli og um þessar mundir má greina straumhvörf í þessu ferli með nýjum áherslum varðandi stuðning við menntun og velferð nemenda. Með þessum nýju áherslum koma ný hugtök og sé tekið mið af því sem fram hefur komið er mikilvægt að sameiginlegur skilningur ríki um þessi hugtök til þess að lögin stuðli að þeirri farsæld sem þau boða.

Samkvæmt lögum um breytingu á ýmsum lögum í þágu barna (samþætting þjónustu, snemmtækur stuðningur) nr. 78/2022 þá hefur áhersla á greiningu sem forsendu stuðnings verið afnumin og í 10. grein laganna kemur m.a. fram að „mæta skal stuðningsþörfum barns þótt greining liggi ekki fyrir“. Þetta eru jákvæðar breytingar en í þeim lögum sem ná til farsældar barna (lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021) og í frumvarpi til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x/2023–2024) hefur hins vegar ekki verið rætt um breytingar á sérnámsbrautum framhaldsskóla fyrir fatlaða nemendur og því ekki ljóst hvers konar áhrif nýjar áherslur um snemmtækan stuðning koma til með að hafa á þjónustu við nemendur þegar til lengri tíma er litið. Eins og fram hefur komið í þessari grein þá virðist stuðningshugtakið ekki vera nægilega vel skilgreint gagnvart nemendum sem þurfa mikinn stuðning og að það sé áskorun í útfærslu inngildandi menntunar. Með tilkomu nýrra laga býðst kjörið tækifæri til að endurskoða þetta hugtak með það fyrir augum að veita *öllum* nemendum stuðning við hæfi. Qvortrup og Qvortrup (2018) leggja til að horfa til menntunar fyrir börn með hliðsjón af mismunandi félags- og menningarlegum bakgrunni og líkamlegs atgervis í stað sérþarfa. Það sé vænlegra til árangurs þegar stuðla eigi að fullgildri þátttöku og að nemendur upplifi að þeir tilheyri skólasamfélaginu, þar sem ekki sé verið að draga í dilka út frá fyrirframgefnum hópum. Ætla má að mikilvægt sé að horfa til útfærslu stuðnings með sama hætti.

Í greiningu á opinberum gögnum kemur fram togstreita í ríkjandi orðræðu varðandi nemendur sem þurfa mikinn stuðning. Um leið og lögð er áhersla á greiningu þá er hins vegar réttur nemenda til að stunda nám samhliða ófötludum nemendum viðurkenndur. Þetta má tengja við mannréttindanálgu á menntun nemenda, og þrátt fyrir að læknisfræðilega nálgunin hafi verið meira áberandi (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020) þá má ætla að áherslan á mannréttindi nemenda veiti svigrúm og tækifæri til að nálgast stuðning við nemendur með öðrum hætti. Í nýlegum lögum sem og í frumvarpi til laga um inngildandi menntun má greina breyttar áherslur í orðræðu í tengslum við nemendur sem þurfa mikinn stuðning. Forskeytið „sér“ er að hverfa úr lagatextum og í staðinn er lögð áhersla á að tala um stuðning við nemendur. Þetta er jákvætt og mikilvægt að stuðla að því að þessi orðræða festist í sessi sem hluti af skipulagi menntakerfisins. Líkt og áður hefur verið nefnt er orðræða sögulegt ferli. Orðræða er ekki aðeins skilgreind út frá ríkjandi hugmyndum heldur einnig út frá hugmyndum sem eru á jaðrinum. Eftir því sem fram líða stundir þá tekur orðræða breytingum og það sem eitt sinn var flokkað sem orðræða á jaðrinum verður jafnvel að ríkjandi orðræðu, viðurkenndu viðmiði (Danaher o.fl., 2000; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006). Samkvæmt Ingólfi Ásgeiri Jóhannessyni (2006) þá er orðræðan lifandi og henni er bæði viðhaldið og hún dregin í efa af ólíkum hagaðilum sem koma að henni. Í þessu tilliti er vert að benda á að menntun innan sérnámsbrauta felur í sér stimplun og stendur í vegi fyrir að nemendur geti ræktað hæfileika sína á eigin forsendum. Slíkt má ekki síst rekja til viðhorfa sem fela í sér að litið er á nemendur innan þessara brauta sem öðruvísi og getuminni (Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2020; Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022). Viðhorf sem þessi geta reynst töluverð áskorun við að innleiða nýjar hugmyndir og móta ný viðmið varðandi stuðning við alla nemendur. Það er því mikilvægt að takast á við þá áskorun með markvissum hætti.

Í viðtölum við nemendur var horft til reynslu þeirra og sögur þeirra afhjúpa annars konar veruleika en hinn ófatlaði meirihluti þekkir og miðar við. Sögur þeirra veita innsýn í ólík valdatengsl sem hafa mótandi áhrif á þá sem nemendur og þátttakendur í hinu almenna menntakerfi. Þá kemur einnig fram að nemendur leita ólíkra leiða til að komast undan oki sérkennslustimpilsins en slíkt má túlka sem viðnám við ríkjandi orðræðu sérkennslunnar (Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, 2022), líkt og sjá má í þessum orðum nemanda:

[...] og ef einhver spyr þig þú veist til dæmis eins og ef hann er kannski að tala við einhvern sem er fyrir utan skóla eða kannski úr einhverjum öðrum skóla og hann spyr þú veist eitthvað á hvaða braut ertu, þú veist eins og það var einhver sem spurði vinkonu mína á hvað braut ertu og hún sagði bara á tungumálabraut, af því að hún þorði ekki að segja hitt af því að hún var svo hrædd um að hann myndi þá kannski fara að stríða henni af því að hann var á almennri braut í öðrum skóla. (Nemandi)

Með hliðsjón af þessu væri án efa gagnlegt að gefa nemendum sem þurfa mikinn stuðning í námi meira svigrúm til að tjá sig og hafa um leið áhrif á þær breytingar sem framundan eru, en samkvæmt lögum um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (nr. 19/2013) og samningi SP um réttindi fatlaðs fólks (2007) eiga börn rétt á að segja skoðanir sínar um mál sem varðar þau.

Með nýjum lögum um farsæld barna og drögum að frumvarpi til laga um inngildandi menntun skapast tækifæri til að endurskoða núverandi skipulag. Í drögum frumvarpsins kemur fram að inngilding er „[s]tarfshættir þar sem gert er ráð fyrir margbreytileika, t.a.m. þegar kemur að námslegum, félagslegum og þroskatengdum þörfum barna og ungmenna“ (þingskjal nr. x/2023–2024). Þessi lög eru skref í átt að inngildandi menntun og félagslegu réttlæti fyrir alla nemendur en hafa ber þó í huga að hugtök eins og „inngilding“, „fullgild þátttaka“, „að tilheyra“ og „jöfn tækifæri“ eru aðeins innistæðulaus tískuorð ef ekki ríkir eining um skilgreiningu þeirra og ef þeim er ekki fylgt eftir með markvissum aðgerðum innan skólakerfisins. Markvissar aðgerðir koma hins vegar ekki til með að skila tilætluðum árangri ef þær eru útfærðar og innleiddar í kerfi sem er í grunninn ekki hugsað og hannað til að mæta þörfum margbreytileikans. Því er þörf á breytingum í takt við nýjar áherslur.

Lokaorð

Eins og áður hefur komið fram er mikilvægt að kortleggja áskoranir til að átta sig á hvar tækifæri til breytinga liggja varðandi skipulag náms og stuðnings fyrir nemendur með þroskahömlun á framhaldsskólastigi, sbr. rannsóknarspurninguna sem liggur þessari grein til grundvallar. Núverandi áskoranir liggja ekki síst í skorti á skýrri sýn hvað varðar hugtakið *stuðningur fyrir alla nemendur* sem og skipulagi stuðnings við menntun nemenda með þroskahömlun. Íslenska menntakerfið byggir í grunninn á hæfisma þar sem gengið er út frá ákveðnum hugmyndum um hvað telst eðlilegt. Slíkur útgangspunktur hefur þær afleiðingar að alltaf eru einhverjir sem víkja frá þessu „normi“ og bregðast þarf við því með einhverjum hætti. Hingað til hafa þau viðbrögð falist í að flokka nemendur með miklar stuðningsþarfir frá öðrum nemendum með því að krefjast greiningar en slíkt má líta á sem upphaf jaðarsetningar innan menntakerfisins. Þessi jaðarsetning er svo raungerð og staðfest með stuðningi í formi sérkennslu, sérdeilda og sérskóla á grunnskólastigi og í formi sérdeilda á framhaldsskólastigi. Þessar upplýsingar er mikilvægt að hafa í huga þegar stuðlað er að breytingum með tilkomu nýrra laga í tengslum við velferð og stuðning við nemendur.

Stofnun námsbrauta fyrir fatlaða nemendur, árið 1996, var mikilvægt skref í sögu menntunar fatlaðra nemenda og skref í átt að inngildandi menntun á sínum tíma. Það skref var þó stigið fyrir rúmum aldarfjórðungi og síðan þá hefur mikið vatn runnið til sjávar, ekki síst með tilkomu samnings SP um réttindi fatlaðs fólks (2007) þar sem kveðið er á um að mennta eigi nemendur sem þurfa mikinn stuðning innan hins almenna kerfis og stuðla þannig að fullgildri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu. Þá hefur hugmyndafræði inngildandi menntunar einnig þróast og nú er lögð áhersla á að mæta öllum nemendum með viðeigandi hætti innan hins almenna kerfis með virðingu, fullgilda þátttöku og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Með hliðsjón af þessu má ætla að kominn sé tími til að endurskoða skipulag og útfærslu menntunar og stuðnings nemenda með þroskahömlun á framhaldsskólastigi en tækifæri til að gera slíkt hefur skapast með lögum um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna (nr. 86/2021) sem og frumvarpi til laga um inngildandi menntun (þingskjal nr. x/2023–2024).

Þegar horft er til næsta skrefs í átt að inngildandi menntun á framhaldsskólastigi er mikilvægt að skoða uppbyggingu skólakerfisins og skilja hvernig það skapar, stuðlar að og viðheldur óréttlæti og ójöfnuði á meðal nemenda, og bregðast við því með viðeigandi hætti. Með tilkomu nýrra laga

um farsæld barna skapast, eins og áður var nefnt, tækifæri til að gera þær breytingar sem þarf til svo að hægt verði að tala um inngildandi og félagslega réttlátt menntakerfi. Að vera með marglaga stuðningskerfi, sbr. annars vegar stuðning við nemendur með sérþarfir og hins vegar sérnámsbrautir fyrir fatlaða nemendur, getur valdið flækjum og gagnast ekki endilega öllum nemendum þar sem sumir nemendur fá ekki þann stuðning sem þeir þurfa vegna þess að þeir hafa ekki réttu merkimiðana. Úrbætur mættu því taka tillit til þess að jafna stöðu nemenda í að fá stuðning og þá er jafnframt mikilvægt að tryggja samfellu og heildstæða nálgun varðandi stuðningsþjónustu, óháð skólastigi. Gera má ráð fyrir að allir nemendur þurfi stuðning á einhverjum tímapunkti í sínu námi, sumir mikinn en aðrir lítinn. Einhverjir þurfa stuðning vegna líkamlegs atgervis, aðrir vegna félags- og menningarlegra aðstæðna og enn aðrir vegna annarra samtvinnandi þátta sem erfitt er að sjá fyrir hverjir verða. Þá þurfa nemendur ýmist stuðning við nám eða við félagsleg tengsl og þátttöku. Því er ljóst að það er ekki með neinum hætti hægt að spá fyrir um hvers konar stuðning nemandi þarf og því ætti stuðningur ekki að vera flokkaður og skilgreindur út frá fyrirfram ákveðnum merkimiðum. Stuðningur ætti að vera grundvallaratriði í skipulagningu og útfærslu menntunar.

The Challenges and opportunities in the structure of the education of students with intellectual disabilities at the secondary school level in light of theories of inclusive education and social justice

Inclusive education is the official school policy in Iceland. It was first enacted in the compulsory school law in 2008. The policy aims to meet students' academic and social needs in general schooling with human dignity, democracy, and social justice as guiding principles. Although the policy's human rights approach is generally accepted, it has proved difficult to implement effectively, not least at the secondary school level, where the education of students with intellectual disabilities still takes place within self-contained programs in schools. In the recent Act on the Integration of Services in the Interest of Children's Prosperity, a new emphasis regarding support for children is outlined. It calls for educational changes to support students with intellectual disabilities at the upper secondary school level. According to these laws, medical diagnosis is no longer a prerequisite for receiving support within the education system.

Inclusive education is a process. The emphasis on inclusion as a reform was supposed to enhance students' possibilities of belonging and participating. It was intended to shift the focus from the placement of students by removing the environmental, attitudinal, or structural barriers to children's participation. Emphasis is placed on a conceptual change in thinking about inclusive education, which entails shifting the focus from viewing inclusive education through the lens of students with special needs to viewing it as inclusive schools and inclusive learning environments for children with different social backgrounds and physical attributes. According to the national curriculum guide for upper secondary schools, the school system's role is to promote the comprehensive education of students and offer an education suitable for each individual. This includes providing a wide range of studies about academic studies as well as vocational studies. Students who do not meet the admission requirements for general courses, such as students with intellectual disabilities, are able to study in separate programs for students with disabilities.

This article aims to shed light on challenges regarding the implementation of inclusive education and support for students with intellectual disabilities in upper secondary schools while pointing out opportunities for change. The article is partly based on the author's doctoral research findings, which focused on educating students with intellectual disabilities at the upper secondary school level from the perspective of disability studies in education (DSE). DSE views disability as an instinctive form of human variation. The theories and concepts that inform this data analysis stem from Foucault's discourse and power theories and Young's social justice theories. The data comprises interviews and

official data on educating students with intellectual disabilities at the upper secondary school level. A total of 22 participants were interviewed: eleven students aged 17–21, five mothers of disabled students, two school administrators and four supervisors of special education programs in upper secondary schools. In addition to this data set, the recent Act on the Integration of Services in the Interest of Children's Prosperity was analysed, a bill on inclusive education, which applies to the new support system structure.

The findings reveal that current challenges lie not least in the lack of a clear vision regarding the concept of support for all students as well as the structure of support in the form of self-contained programs for students with intellectual disabilities. The Icelandic education system can be viewed as fundamentally ableist since its structure is based on ideas about what is considered normal. There is conceptual confusion about inclusive education and support, both of these ideas can be regarded as fundamental concepts of social justice in education. This confusion is detectable in the discourse and is further established through structural processes that contribute to, rather than hinder, social inequality. Findings further suggest that students who have been labelled as disabled are viewed as different; they are considered to have limited abilities, which can lead to lower expectations about their education. This view is rooted in a medical approach to individuals who need support. The view pushes students into special education. New laws on the Integration of Services in the Interest of Children's Prosperity provide an opportunity to make changes needed to move towards a more inclusive and socially just education system. Improvements should consider equalising students' opportunities when it comes to receiving support. It is also important to ensure continuity between school levels regarding support for all students.

Keywords: upper secondary school, programs for disabled students, inclusive education, social justice, students with intellectual disabilities, children's prosperity

Um höfund

Dr. Anna Björk Sverrisdóttir (abs@hi.is) er lektor í þroskaþjálfrafræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Anna Björk lauk bakkalárgráðu í þroskaþjálfun frá Kennaraháskóla Íslands árið 2003, meistaraþráðu í uppeldis- og menntunarfræði árið 2010 frá Háskóla Íslands og doktorsgráðu í menntavísindum, með áherslu á fötlunarfræði í menntun, frá HÍ árið 2021. Anna Björk hefur komið víða við sem þroskaþjálfari og hefur meðal annars starfað í leikskóla, búsetu og sem ráðgjafarþroskaþjálfari í félagsþjónustu.

About the author

Dr Anna Björk Sverrisdóttir (abs@hi.is) is a lecturer at the University of Iceland, School of Education. She completed her BA in social education in 2003, an MA in education studies from the University of Iceland in 2010 and her PhD in Education Science, focusing on Disability Studies in Education, from the University of Iceland in 2021. Anna Björk has worked in various places over the years as a social educator, in kindergarten, in residence, and as a counsellor in the social service system.

Heimildir

- Ackerman, B. (1980). *Social justice and the liberal state*. Yale University Press.
- Ainscow, M. og César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231–238. <https://doi.org/10.1007/BF03173412>
- Allan, J. (2012). The inclusion challenge. Í T. Barow og D. Östlund (ritstjórar), *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning* (bls. 109–120). Kristianstad University.
- Anna Björk Sverrisdóttir. (2021). *Education of students with intellectual disabilities at the upper secondary school level in light of theories of inclusive education and social justice* [óbert doktorsritgerð]. Háskóli Íslands.
- Anna Björk Sverrisdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2020). Medical approach and ableism versus a human rights vision: Discourse analysis of Iceland’s upper secondary education policy documents. *International Journal of Inclusive Education*, 24(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1449905>
- Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, G. (2022). “We kind of do not dare to tell everybody that we are in a program for disabled students, because some are afraid that they will be made fun of”: Mapping students’ power relations and resistance within the discursive norm of special education. *Journal of Disability Studies in Education*, 2, 158–181. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10012>
- Anna Björk Sverrisdóttir og van Hove, G. (2023). Segregated and yet inclusive? The application process for upper secondary school in Iceland for students labelled as disabled through the lens of social justice. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(1), 203–220. <https://doi.org/10.1080/14681366.2021.1900344>
- Armstrong, D., Armstrong, A. C. og Spandagou, I. (2011). Inclusion: by choice or by chance? *International Journal of Inclusive Education*, 15(1), 29–39. <https://doi.org/10.1080/13603116.2010.496192>
- Avramidis, E., Bayliss, P. og Burden, R. (2000). Student teachers’ attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school. *Teaching and Teacher Education*, 16(3), 277–293. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00062-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00062-1)
- Baglieri, S., Bejoian, L. M., Broderick, A. A., Connor, D. og Valle, J. (2011). [Re]claiming “inclusive education” toward cohesion in educational reform: Disability studies unravels the myth of the normal child. *Teachers College Record*, 113(10), 2122–2154. <https://doi.org/10.1177/016146811111301001>
- Baglieri, S. og Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>
- Baglieri, S. og Lalvani, P. (2020). *Undoing ableism. Teaching about disability in K–12 classrooms*. Routledge.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. og Gallagher, D. J. (2011). Disability studies in education: The need for a plurality of perspectives. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267–278. <https://doi.org/10.1177/0741932510362200>
- Barna- og fjölskyldustofa. (e.d.). *Samþætting þjónustu í þágu farsældar barna*. <https://www.bofs.is/media/almenningur/Samthaetting-thjonustu-i-thagu-farsaeldar-barna-fyrir-heimasidu.pdf>
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar. Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67–94). Háskólaútgáfan.
- Birna Bergsdóttir, Gretar L. Marinósson, Hrund Logadóttir og Særún Sigurjónsdóttir. (2007). Hvernig bar framkvæmd saman við stefnuna? Í Gretar L. Marinósson (ritstjóri), *Tálmar og tækifæri* (bls. 268–287). Háskólaútgáfan.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3. útgáfa). Centre for Studies on Inclusive Education.
- Connor, D. (2013). Who “owns” dis/ability? The cultural work of critical special educators as insider–outsiders. *Theory & Research in Social Education*, 41(4), 494–513. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.838741>
- Connor, D. (2014). Social justice in education for students with disabilities. Í L. Florian (ritstjóri), *The SAGE handbook of special education* (bls. 111–129). Sage.
- Connor, D. og Ferri, B. A. (2007). The conflict within: Resistance to inclusion and other paradoxes in special education. *Disability & Society*, 22(1), 63–77. <https://doi.org/10.1080/09687590601056717>

- Connor, D., Gabel, S., Gallagher, D. J. og Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441–457. <https://doi.org/10.1080/13603110802377482>
- Connor, D. J. og Valle, J. W. (2017). Rescripting crips: Reclaiming disability history and a disability studies perspective within public school curriculum. Í O. Musenberg (ritstjóri), *Kulture-geschichte-behinderung* (bls. 201–220). Humbolt University Press.
- Danaher, G., Schirato, T. og Webb, J. (2000). *Understanding Foucault*. Sage.
- de Beco, G. (2022). The right to ‘inclusive’ education. *Modern Law Review*, 85(6), 1329–1356. <https://doi.org/10.1111/1468-2230.12742>
- Degener, T. (2016). Disability in human rights context. *Laws*, 5(3), 35. <https://doi.org/10.3390/laws5030035>
- Dóra S. Bjarnason. (2004). *New voices from Iceland: Disability and young adulthood*. Nova Science.
- EASNIE [European Agency for Special Needs and Inclusive Education]. (2017). *Education for all in Iceland: External audit of the Icelandic system for inclusive education*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf
- Edda Óskarsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir, Birna M. Svanbjörnsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2021). Framkvæmd stefnu um menntun fyrir alla á Íslandi: Viðhorf skólafólks og tillögur um aðgerðir. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2021.7>
- Ferri, B. og Connor, D. J. (2005). Tools of exclusion: Race, disability, and (re)segregated education. *Teachers College Record*, 107(3), 453–474. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2005.00483.x>
- Foucault, M. (1978a). *The history of sexuality*. Pantheon Books.
- Foucault, M. (1978b). Politics and the study of discourse. *Ideology and consciousness*, 3, 7–26.
- Fraser, N. (1998). *Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, participation*. IDEAS. <https://ideas.repec.org/p/zbw/wzboem/fsi98108.html>
- Fraser, N. (2007). Feminist politics in the age of recognition: A two-dimensional approach to gender justice. *Studies in Social Justice*, 1(1), 23–35. <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>
- Gabel, S. (2010). A disability studies framework for policy activism in postsecondary education. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(1), 63–71.
- Gabel, S. og Connor, D. (2009). Theorizing disability: Implications and applications for social justice in education. Í W. Ayers, T. Quinn og D. Stovall (ritstjórar), *Handbook of social justice* (bls. 377–399). Erlbaum.
- Gabel, S. og Knopf, J. H. (2004). Normalizing difference in inclusive teaching. *Journal of Learning Disabilities*, 37(6), 525–529. <https://doi.org/10.1177/00222194040370060701>
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca-yfirlýsingarinnar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 41–66). Háskólaútgáfan.
- Guðrún Stefánsdóttir, Sólveig Ólafsdóttir og Sigurður Gylfi Magnússon. (2022). Bíbí í Berlín uppfrædd og fermd. *Sérít Netlu 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.94>
- Hagstofa Íslands. (e.d.). *Nemendur eftir skólastigi, tegund náms, námsbraut og kyni 1997–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__0_fsNemendur/SKO03106b.px/
- 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 öðru ljósi* (bls. 7–26). Háskólaútgáfan.
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. <https://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. <https://netla.hi.is/serrit/2010/menntakvika2010/013.pdf>

- Imms, C., Granlund, M., Wilson, P. H., Steenbergen, B., Rosenbaum, P. L. og Gordon, A. M. (2017). Participation, both a means and an end: A conceptual analysis of processes and outcomes in childhood disability. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 59(1), 16–25. <https://doi.org/10.1111/dmcn.13237>
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). “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. <https://doi.org/10.1080/01596300500510328>
- Keddie, A. (2012). Schooling and social justice through the lenses of Nancy Fraser. *Critical Studies in Education*, 53(3), 263–279. <https://doi.org/10.1080/17508487.2012.709185>
- Kristín Björnsdóttir. (2003). Sérnámsbrautir og skólasamfélag: Samskipti þroskaheftra og ófatlaðra framhaldsskólanema. Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 131–152). Háskólaútgáfan.
- Lilja, M. og Vinthagen, S. (2014). Sovereign power, disciplinary power and biopower: Resisting what power with what resistance? *Journal of Political Power*, 7(1), 107–126. <https://doi.org/10.1080/2158379X.2014.889403>
- Lilja Össuradóttir. (2010). „Ég get það örugglega alveg...“: Staða ungra kvenna með þroskahömlun í samfélaginu og sýn þeirra á það að vera fullorðin [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/6160>
- Lög um breytingu á ýmsum lögum í þágu barna (samþætting þjónustu, snemmtækur stuðningur) nr. 78/2022.
- Lög um framhaldsskóla nr. 80/1996.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um málefni fatlaðs fólks nr. 59/1992.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Lög um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna nr. 86/2021.
- Lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018.
- Meekosha, H. og Shuttleworth, R. (2009). What’s so ‘critical’ about critical disability studies? *Australian Journal of Human Rights*, 15(1), 47–75. <https://doi.org/10.1080/1323238X.2009.11910861>
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Framhaldsskólar sem bjóða upp á starfsbrautir*. <https://mms.is/framhaldsskolar-sem-bjoda-upp-a-starfsbrautir>
- Menntamálaráðuneytið. (2000). *Námskrá fyrir sérdeildir framhaldsskóla: Starfsbrautir*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/Framhaldssk%C3%B3la.pdf>
- Menntamálaráðuneytið. (2005). *Námskrá fyrir starfsbrautir framhaldsskóla: Sérdeildir*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/starfsbrautir2005.pdf>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2012). *Mat á starfsbrautum framhaldsskóla: Unnið fyrir mennta- og menningarmálaráðuneytið 2011–2012*. Háskóli Íslands; Félagsvísindastofnun. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/mat_starfsbr_frsk_2011-2012.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Tækifæri ungs fólks með þroskahömlun og skyldar raskanir að loknu námi á starfsbraut: Tillögur verkefnahóps*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Sk%C3%BDrsla_r%C3%A6kif%C3%A6ri%20ungs%20f%C3%B3lks%20a%C3%B0%20loknu%20n%C3%A1mi%20%C3%A1%20starfsbraut_271120.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Menntastefna 2030: Fyrsta aðgerðaáætlun 2021–2024*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdar%3a1%3a%a6tlun.pdf
- Menntaskólinn við Hamrahlíð. (2024, 9. febrúar). *Námsbrautir*. <https://www.mh.is/is/namid/skipulag-nams-namsbrautir-mh>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>

- Naraian, S. (2011). Pedagogic voicing: The struggle for participation in an inclusive classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 42(3), 245–262. <https://www.jstor.org/stable/41237258>
- Naraian, S. (2021). Making inclusion matter: Critical disability studies and teacher education. *Journal of Curriculum Studies*, 53(3), 298–313. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1882579>
- Naraian, S. og Gabel, S. (2023). Teaching for inclusion: Complexifying practice with critical disability studies. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 36(2), 99–101. <https://doi.org/10.1080/09518398.2021.2003902>
- Næsta skref. (e.d.). *Starfsbrautir*. <https://naestaskref.is/nam/starfsbrautir/>
- Pitsoe, V. og Letseka, M. (2013). Foucault's discourse and power: Implications for instructionist classroom management. *Open Journal of Philosophy*, 3(1), 23–28. <https://doi.org/10.4236/ojpp.2013.31005>
- Pugach, M. C., Matewos, M. V. og Gomez-Najarro, J. (2021). Disability and the meaning of social justice in teacher education research: A precarious guest at the table? *Journal of Teacher Education*, 72(2), 237–250. <https://doi.org/10.1177/0022487120929623>
- Qvortrup, A. og Qvortrup, L. (2018). Inclusion: Dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 22(7), 803–817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012.
- Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir. (2020). Reynsla og upplifun þroskaþjálfra í grunnskóla af áhrifum COVID-19 faraldursins á þjónustu við nemendur. *Sérri Netlu 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*. <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.22>
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks /2007.
- Snæfríður Þóra Egilson. (2016). Skólaþátttaka fatlaðra nemenda: Viðvera tryggir ekki þátttöku. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 117–135). Háskólaútgáfan.
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rún Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyslur/skysl_skoli_adgr_samant_1%C3%B6g_fr_2015.pdf
- Unesco. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Weedon, C. (1987). *Feminist practice & poststructuralist theory*. Basil Blackwell.
- Young, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.
- Þingskjal nr. 310/2020–2021. Tillaga til þingsályktunar um menntastefnu fyrir árin 2020–2030. <https://www.althingi.is/altext/151/s/0310.html>
- Þingskjal nr. 440/2020–2021. Frumvarp til laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna. <https://www.althingi.is/altext/151/s/0440.html>
- Þingskjal nr. 1490/2020–2021. Svar mennta- og menningarmálaráðherra við fyrirspurn frá Önnu Kolbrúnu Árnadóttur um stuðning og sérkennslu í grunnskólum. <https://www.althingi.is/altext/151/s/1490.html>
- Þingskjal nr. x/2023–2024. Frumvarp til laga um inngildandi menntun. <https://samradapi.island.is/api/Documents/7ab941b9-7dd5-ee11-9bc1-005056bce7e>
- Þorvaldur Kristinsson. (2015). *Þroskaþjálfar á Íslandi*. Þroskaþjálfafélag Íslands.



Anna Björk Sverrisdóttir. (2024).

Áskoranir og tækifæri í skipulagi náms nemenda með þroskahömlun á framhaldsskólastigi í ljósi kenninga um inngildandi menntun og félagslegt réttlæti

Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun: Sérri 2024 – Framhaldsskólinn - Menntastefna og félagslegt réttlæti.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2024/framhaldskolinn_menntastefna_felagslegt_rettlacti/04.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.4>