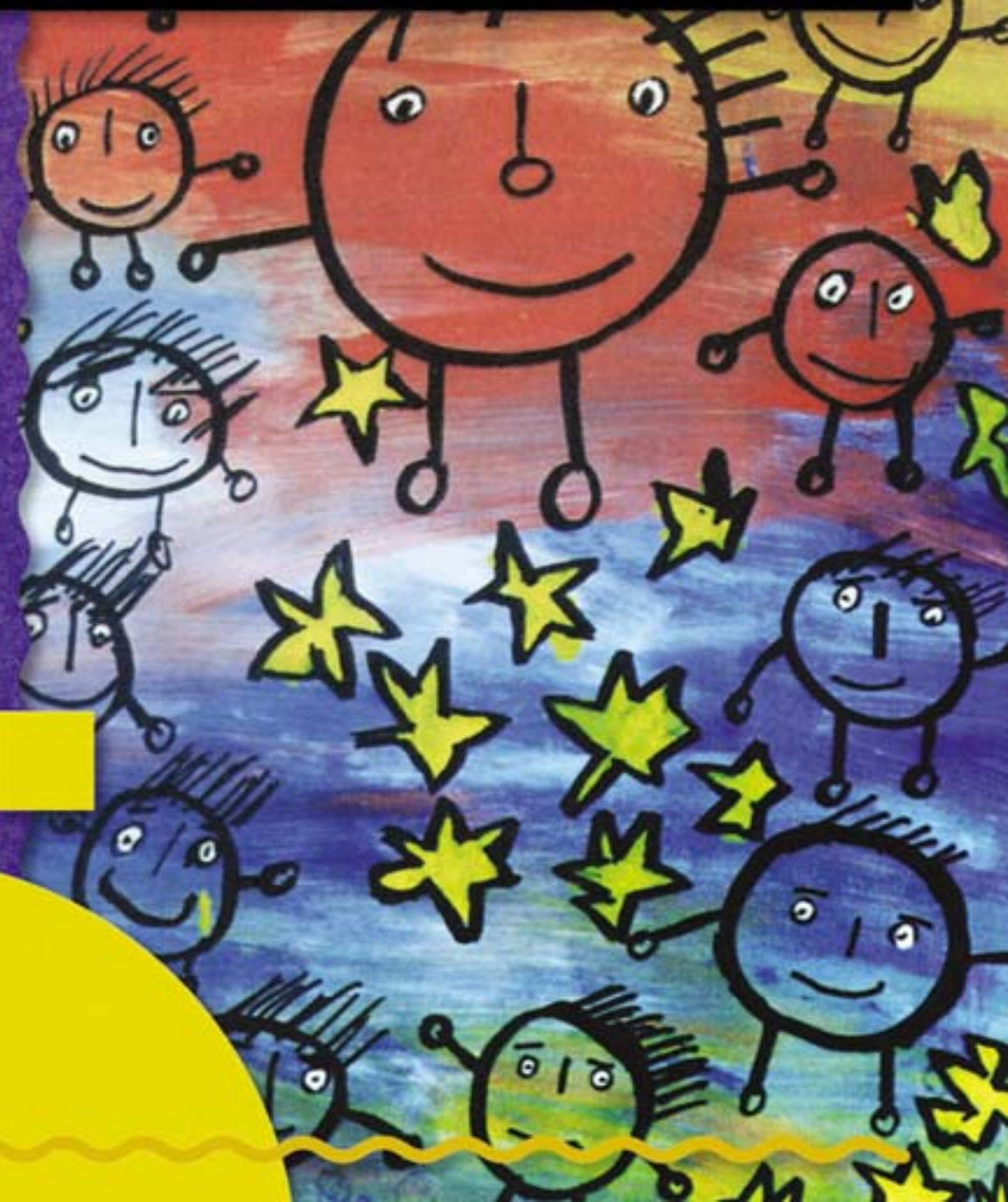


Nám án aðgreiningar og árangursríkt starf í kennslustofunni



Nám án aðgreiningar og árangursríkt starf í kennslustofunni

Yfirlitsskýrsla

Mars 2003

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu



Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu annaðist gerð og útgáfu þessarar skýrslu

Leyfilegt er að nota útdrátt úr skýrslunni að því tilskildu að heimildar sé greinilega getið.

Allar frumskýrslur frá löndunum 15 sem taka þátt í rannsókninni, ásamt skýrslum um alla skiptistarfsemi er hægt að nálgast á slóðinni <http://www.european-agency.org>

Þessi skýrsla er fánleg á rafrænu vinnsluformi og á 12 öðrum tungumálum til að sem auðveldast sé að nálgast upplýsingarnar.

Ritstjóri: Cor J.W. Meijer, verkefnastjóri hjá Evrópumiðstöðinni fyrir þróun í sérkennslu

Aðstoðarritstjóri: Peter Walther-Müller, samstarfsaðili frá Sviss

ISBN: 87-91350-17-4

Mars 2003

Evrópumiðstöðin fyrir þróun í sérkennslu

Aðalskrifstofa:

Østre Stationsvej 33

DK-5000 Odense C

Danmörk

Sími: +45 64 41 00 20

Bréfsími: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Skrifstofa í Brussel:

3, Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels

Belgium

Sími: +32 2 280 33 59

Bréfsími: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Veffang: <http://www.european-agency.org>



Efnisyfirlit

YFIRLIT.....	4
1 INNGANGUR.....	7
2 RAMMI, MARKMIÐ OG AÐFERÐARFRÆÐI VERKEFNISINS UM STARFIÐ Í KENNSLUSTOFUNNI.....	9
2.1 Rammi.....	9
2.2 Markmið.....	10
2.3 Aðferðafræði.....	10
3 YFIRLIT YFIR NIÐURSTÖÐUR.....	13
3.1 Skilyrði.....	13
3.1.1 Kennarar.....	13
3.1.2 Skóli.....	15
3.1.3 Utanaðkomandi aðstæður.....	18
3.2 Árangursríkt starf.....	20
3.2.1 Erfiðustu tilfelli sérþarfa.....	21
3.2.2 Brýn kennslufræðileg verkefni á sviði náms án aðgreiningar.....	21
3.2.3 Árangursríkt starf á sviði náms án aðgreiningar.....	22
4. NIÐURSTÖÐUR.....	33
SAMSTARFADILAR EVRÓPUMIÐSTÖÐVARINNAR OG SÉRFRÆÐINGAR Á SVIÐI STARFSINS Í KENNSLUSTOFUNNI.....	34



Yfirlit

Fjöldi grundvallarhugmynda um þróun náms án aðgreiningar hefur verið skilgreindur út frá alþjóðlegri umfjöllun í tímaritum, dæmisögum frá 15 Evrópulöndum, heimsóknum sérfræðinga til sjö landa, sem og fjölbreytilegum umræðum sem bæði sérfræðingar og samstarfsaðilar Evrópumiðstöðvarinnar hafa tekið þátt í. Það væri of einfalt og raunar ógerlegt að líta á slíkar upplýsingar sem nákvæman vegvísi fyrir stefnumótendur, sérfræðinga og starfsfólk. Margar leiðir liggja til Rómar og hér gildir að aðlögun að stað- og svæðisbundnum aðstæðum er ávallt nauðsynleg. Í besta falli má líta á niðurstöðurnar sem hugsanlegar aðferðir til að endurbæta nám án aðgreiningar í skólum. Auk þess gefa skýrslur þátttökulandanna um góða starfshætti og skýrslur um skiptistarfsemi sumum tilteknum aðferðum aukið vægi.

Fyrsta niðurstaða rannsóknarinnar er sú að dæmi um góða starfshætti og umræður sérfræðinga sýna að **nám án aðgreiningar** fer fram í öllum Evrópulöndum. Dæmin leiða einnig í ljós að það sem reynist nemendum með sérþarfir vel reynist öllum nemendum vel.

Önnur meginniðurstaðan er sú að **hegðunarvandamál og félagsleg og/eða tilfinningaleg vandamál** séu erfiðust viðureignar þegar um nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir er að ræða.

Í þriðja lagi: einn mesti vandinn í evrópskum kennslustofum er **að takast á við mismunandi getu nemenda.**

Á grundvelli einstakra valinna dæma og þeirrar umfjöllunar sem löndin lögðu fram virðast eftirfarandi **aðstæður** skipta meginmáli varðandi nám án aðgreiningar:

- Kennsla án aðgreiningar er undir viðhorfi kennara gagnvart nemendum með sérþarfir komin, á hæfni þeirra til að auka félagsleg tengsl, á skoðun þeirra á mismunandi getu nemenda innan bekkjarins og vilja



þeirra til að takast á við slíkar aðstæður með virkum hætti.

- Kennarar þurfa á heilmikilli færni, sérfræðipækkingu og kunnáttu að halda, sem og kennslufræðilegum aðferðum, viðeigandi kennsluskipulagi, efni og tíma, ef þeir eiga að geta tekist á við mismunandi getu nemenda með virkum hætti.
- Kennarar þurfa stuðning jafnt innan skólans sem utan. Forysta á þessu sviði er afar mikilvæg hvort sem um yfirkennara, skólahverfi, samfélag eða ríkisstjórn er að ræða. Svæðisbundið samstarf milli stofnana og foreldra er forsenda þess að nám án aðgreiningar geti farið fram með virkum hætti.
- Stjórnvöld ættu að hafa skýra stefnu í þessum málum og skapa viðeigandi aðstæður til að hægt sé að nýta fjármuni með sveigjanlegum hætti.

Niðurstöður varðandi **starfið í kennslustofunni** sýna að fimm meginþættir skila árangri varðandi nám án aðgreiningar:

Samvinna í kennslustörfum

Kennarar þurfa á stuðningi og samstarfi að halda, bæði meðal samstarfsfólks innan skólans og sérfræðinga utan skólans.

Samvinna í námi

Jafningjafræðsla eða samvinna í námi skilar árangri á vitsmunalegum og tilfinningalegum (félags-tilfinningalegum) sviðum er snerta þekkingu og þroska nemenda. Nemendur sem hjálpa hver öðrum, einkum í sveigjanlegu og vel skipulögðu hópstarfi, njóta góðs af því að læra saman.

Samstarf við lausn vandamála

Það er einkum árangursríkt fyrir kennara sem þurfa á aðstoð að halda við aðlögun nemenda með félagsleg vandamál/hegðunarvandamál að beita kerfisbundinni aðferð gagnvart óæskilegri hegðun í skólastofunni til að



draga úr hvers kyns ónæði í kennslustundum. Skýrar bekkjarreglur og fastur rammi sem allir nemendur eru sammála um (sem og viðeigandi hvatning) reynast skila árangri.

Sundurleitir hópar

Sundurleitir hópar og fjölbreyttari kennsluaðferðir eru nauðsyn og skila árangri þegar nemendur eru á mismunandi þroskastigi í bekknum. Ákveðin markmið, óhefðbundnar námsleiðir, sveigjanleg kennsla og hinar fjölmörgu leiðir til að skipta nemendum í hópa samkvæmt getu þeirra greiða fyrir námi án aðgreiningar.

Árangursrík kennsla

Síðast en ekki síst ætti að beita þeim aðferðum sem að ofan er getið í árangursríku heildarsamhengi við kennslu þar sem menntun byggist á mati og útreikningum, miklum væntingum, beinni kennslu og viðeigandi viðbrögðum. Sjá má að allir nemendur, einnig nemendur með sérþarfir, taka framförum með kerfisbundnu eftirliti, áætlunum og mati á starfi þeirra. Hægt er að aðlaga námskrána að einstaklingsbundnum þörfum og hægt er að veita nægan viðbótarstuðning með einstaklingsbundinni námsáætlun. Hin einstaklingsbundna námáætlun skal vera innan ramma almennrar námskrár.

1 INNGANGUR

Þessi skýrsla inniheldur yfirlit yfir niðurstöður úr verkefninu um starfið í kennslustofunni. Í verkefninu var fengist við að sýna, greina, lýsa og dreifa upplýsingum um nám í bekkjum án aðgreiningar með þeim hætti að kennarar í Evrópu geti í auknum mæli útfært slíkt starf innan veggja kennslustofunnar. Enn fremur beinist verkefnið að þeim sem taka ákvarðanir innan menntakerfisins því að þar eru tilgreind þau skilyrði sem nauðsynlegt er að séu fyrir hendi til að kennarar geti innt slíkt starf af hendi.

Verkefnið miðast fyrst og fremst að grunnskólanámi; en unnið er að framlengingu á því sem nær til framhaldsskólanna.

Rannsóknin er þrískipt. Í fyrsta áfanganum var gerð könnun á skriflegri umfjöllun innan þátttökulandanna til að hægt væri að leiða í ljós hver núverandi staða mála væri á sviði náms án aðgreiningar. Auk þess var alþjóðleg (fyrst og fremst bandarísk) umfjöllun könnuð á þessu stigi. Í þessum hluta verkefnisins er leitað svara við eftirfarandi spurningu: hvaða aðferðir hafa skilað árangri í námi án aðgreiningar?

Í öðrum áfanganum var reynt að velja tiltekin dæmi um góða starfshætti og lýsa þeim á kerfisbundinn hátt. Í lokaáfanganum voru skipulagðar skiptiheimsóknir milli landanna til að þekking og starfshættir næðu sem mestri og bestri útbreiðslu.

Í þessari skýrslu er að finna samantekt á öllum þessum þremur áföngum.

Lesendum sem hafa áhuga á þeim gögnum sem þessi skýrsla byggist á er bent á þann hluta heimsíðu Evrópumíðstöðvarinnar þar sem fjallað er um nám án aðgreiningar og starfið í kennslustofunni:

www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm þar sem eftirfarandi greinar er að finna:

1. *The International Literature Review on classroom practices*



-
2. *The reports of the Exchanges in seven countries*
 3. *The Country Reports from the participating 15 countries*



2 RAMMI, MARKMIÐ OG AÐFERÐARFRÆÐI VERKEFNISINS UM STARFIÐ Í KENNSLUSTOFUNNI

2.1 Rammi

Megininntak rannsóknarinnar er árangursríkt starf í kennslustofunni hvað varðar nám án aðgreiningar. Almennt má gera ráð fyrir að nám án aðgreiningar sé fyrst og fremst háð því hvernig kennarar taka á málum. En það fer auðvitað eftir menntun þeirra, reynslu, skoðunum og viðhorfum, sem og aðstæðum í bekknum, skólanum og svo utanaðkomandi þáttum (úrræðum innan sveitarfélaga og svæða, stefnumálum, fjármögnun o.s.frv.) En það er þó kennarinn sem verður að útfæra námið í daglegu starfi og er því afgerandi við mótun þess.

Kennarar geta beitt mismunandi aðferðum við nám án aðgreiningar í kennslustofunni. Markmiðið með þessari skýrslu er að lýsa þessum aðferðum þannig að þær geti nýst fleirum. Meginviðfangsefni verkefnisins er því að skilgreina mismunandi leiðir til að takast á við mismunandi getu nemenda (sem kallast t.d. „aðgreining“, „kennsla á mörgum stigum“ o.s.frv.) En það skal tekið skýrt fram að hinar ýmsu leiðir til að takast á við mismunandi getu nemenda eru ekki einungis háðar kennaranum heldur einnig því hvernig kennsluúrræði eru skipulögð innan skólanna og fleiri utanaðkomandi þáttum.

Meginspurning rannsóknarinnar er: Hvernig er hægt að takast á við mismunandi getu nemenda? Og reynt er að veita svar við eftirfarandi spurningu: hvaða skilyrði verða að vera fyrir hendi til að hægt sé að takast á við mismunandi getu nemenda?

Markhópur þessarar rannsóknar er skilgreindur sem allir þeir aðilar sem áhrif geta haft á kennslustarfið. Kennslustarfið mótast mjög af kennurum og öðru fagfólki. Það er sá hópur sem getur innleitt breytingar sem stefnumótandi aðilar og ráðgjafar í menntamálum tilgreina. Hér er athyglinni því fyrst og fremst beint að starfi kennaranna. Við reynum þó að ná til þeirra með óbeinum hætti.



Gera má ráð fyrir að þeir læri mest af mikilvægum lykilpersónum í nánasta umhverfi sínu: samstarfsmönnum og sérfræðingum innan sem utan skólans. Markhópurinn er því kennarar, en hvað útbreiðslu varðar skal áherslan lögð á þá sérfræðinga innan sem utan skólanna sem eru kennurum mikilvægir.


2.2 Markmið

Meginverkefni þessarar rannsóknar er því að láta lykilpersónum í té þekkingu um ýmsar leiðir til að takast á við mismunandi getu nemenda og veita þeim upplýsingar um nauðsynleg skilyrði til að nýta hana. Reynt er að gefa svör við nokkrum spurningum um nám án aðgreiningar. Í fyrsta lagi eru færð rök fyrir því að nauðsynlegt sé að skilja *hvað* skili árangri í skólum án aðgreiningar. Enn fremur er þörf á dýpri skilningi á því *hvernig* nám án aðgreiningar virkar. Í þriðja lagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því *hvers vegna* það virkar (skilyrðin).

Rannsóknin fór fram á grunnskólastigi, þ.e. meðal 7-11 ára nemenda. Önnur hliðstæð rannsókn mun fara fram á framhaldsskólastiginu.

2.3 Aðferðafræði

Þessum spurningum hefur verið svarað með ýmiss konar móti. Rannsóknin hefur í fyrsta lagi skilað sér í skýrslu, byggðri á heimildum, þar sem lýst er mismunandi aðferðum og nauðsynlegum skilyrðum fyrir því að hægt sé að beita þeim. Bæði aðferðafræðinni og niðurstöðum sem dregnar eru af skriflegum umfjöllunum er ítarlega lýst í ritinu: *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*, sem var gefið út í rafrænu formi notendum að kostnaðarlausu (Middelfart, 2001). Markmiðið á þessu stigi var að gera grein fyrir því *hvað* virkaði í skólum án aðgreiningar. Hér er áherslan lögð á það hvernig kennurum tekst að takast á við mismunandi nemendur, þar á meðal nemendur með sérþarfir. Og því er athyglinni einkum beint að starfinu í kennslustofunni. En eins og áður hefur verið sagt má ekki horfa fram hjá utanaðkomandi aðstæðum þegar starfið í kennslustofunni er til umfjöllunar.



Á næsta stigi, rannsókn á dæmum á starfsháttum, beinist athyglin að því *hvernig starfshættir skila árangri og hvað þarf til að þeir skili árangri*. Samkomulag var um að löndin veldu tvö dæmi um starfshætti, og annað þeirra fjallaði um þær aðferðir sem beitt er gagnvart nemendum með hegðunarvandamál. Þau lönd sem aðild eiga að Evrópumíðstöðinni hafa skilgreint dæmi um góða starfshætti á sínum heimaslóðum og hafa gefið ítarlega lýsingu á þeim. Þau hafa verið beðin um að fjalla fyrst og fremst um starfið í kennslustofunni og benda aðallega á atriði sem heyra undir námskrá. Það er þó ekki einungis nauðsynlegt að lýsa einkennum áætlunarinnar heldur einnig samhengi hennar og skilyrðum fyrir henni: einkum þeim skilyrðum og því samhengi sem talin eru nauðsynleg til að hægt sé að útfæra og viðhalda áætluninni. Þessi skilyrði og mismunandi samhengi getur verið að finna á mismunandi stigum: hjá kennaranum (nauðsynleg færni og þekking kennara, nauðsynleg viðhorf og áhugi kennara), í kennslustofunni, skólanum, hjá starfsfólki skólans, stuðningþjónustum, og í efnahags- og stefnumálum o.s.frv. Þær lýsingar sem bárust tóku vissulega mið af þessum þáttum. Á þessu stigi verkefnisins er búið að velja, lýsa og skilgreina dæmi um góða starfshætti í fimmtán löndum.

Síðast en ekki síst hafa sérfræðingar, samkvæmt tiltekinni skiptiáætlun, farið í heimsóknir og skilgreint og metið dæmi um góða starfshætti í þeim tilgangi að draga fram mikilvægustu nýjungarnar í starfinu innan kennslustofunnar. Með heimsóknnum til ýmissa staða þar sem fram fer nám án aðgreiningar og með samræðum við sérfræðinga sem taka þátt í þessum heimsóknnum hefur fengist betri og almennari skilningur á því hvaða aðferðir virka best og hvernig og hvers vegna þær virka.

Eftirfarandi lönd voru valin sem vettvangur þessara skiptiheimsókna: Írland, Austurríki, Þýskaland, Ísland, Finnland, Grikkland, Belgía (frönskumælandi hluti).

Þessar heimsóknir fóru fram haustið 2001.



Mismunandi upplýsingaveitur eru notaðar til að kynna niðurstöður. Í fyrsta lagi voru niðurstöður skriflegrar umfjöllunar (innlendarar sem alþjóðlegrar) notaðar í þessum tilgangi, í öðru lagi lýsingar hvarvetna af vettvangi í öllum þátttökulöndunum fimmtán og í þriðja lagi þær upplýsingar sem fengust fyrir tilstilli skiptiáætlunarinnar. Með þessu móti náðist heildstæð aðferð til að nálgast málið og byggðist hún bæði á rannsóknum og daglegri starfsemi.

3.1 Skilyrði

Eins og áður hefur komið fram beinist athyglin fyrst og fremst að starfinu í kennslustofunni. Markmið rannsóknarinnar var að finna aðferðir innan ramma námskrárinnar sem skila árangri í bekkjum þar sem kennsla án aðgreiningar fer fram. Það var ekki takmarkið að veita ítarlegt yfirlit yfir öll þau skilyrði sem þyrfti að uppfylla til að innleiða nám án aðgreiningar, né heldur að leggja drög að þeim skrefum sem taka þyrfti til að „byggja upp“ skóla án aðgreiningar. Áhugi okkar beindist að því að draga upp þá þætti sem þurfa að einkenna námskrá varðandi nám án aðgreiningar og kynna þá fyrir öðrum. En þrátt fyrir þetta á nám án aðgreiningar sér ekki stað í tómarúmi og í rannsókninni hefur verið safnað upplýsingum um forsendur fyrir námi án aðgreiningar. Ekki aðeins hafa þau (rannsóknar-) rit sem hafa verið skoðuð, heldur einnig – og fyrst og fremst – dæmi um góða starfshætti og umræður meðal sérfræðinga leitt í ljós að koma þarf til móts við fjölda augljósra skilyrða. Hér á eftir er að finna leiðbeinandi yfirlit yfir þau skilyrði sem nauðsynlegt er að uppfylla.

3.1.1 Kennarar

Kennsla án aðgreiningar er auðvitað að miklu leyti undir viðhorfi kennara gagnvart nemendum með sérþarfir komin, á skoðun þeirra á mismunandi getu nemenda innan bekkjarins og vilja til að takast á við slíkar aðstæður með virkum hætti. Almennt hefur viðhorf kennara skipt sköpum hvað varðar ákvarðanir um nám án aðgreiningar í skólum. Ef kennarar fallast ekki á að það sé hluti af starfi þeirra að kenna öllum nemendum munu þeir reyna að tryggja að einhver annar (oft sérkennari) beri ábyrgð á nemendum með sérþarfir og skipuleggja þar með dulda aðgreiningu í skólanum (t.d. sérbekki).

Ísland:

„Til að tryggja jákvætt viðhorf sitt þarf kennari að minnsta kosti að samþykkja að einn alvarlega fatlaður nemandi sé í bekknum.“



„Annað atriði sem skólayfirvöld litu á sem nauðsyn var að kennari væri reiðubúinn til að hafa alvarlega broskaheftan nemanda í bekknum og vera tilbúinn til að starfa með öðrum sérfræðingi sem væri til staðar í öllum kennslustundum.“

Dæmin leiða í ljós að kennarar sem takast á við kennslu án aðgreiningar ræða fremur um nemendur með miklar sérþarfir sem jákvæðan kost innan kennslustofunnar en sem „vandamál sem þarf að leysa“.

Jákvæð viðhorf duga þó ekki til þegar takast þarf á við mismunandi getu nemenda í kennslustofunni. Kennarar þurfa einnig á viðeigandi aðferðum og efni að halda, sem og tíma til að afla sér nauðsynlegrar fræðslu, þekkingar og færni með þjálfun (upplýsinga- og samskiptatækni) og reynslu. Allt eru þetta mikilvæg atriði þegar tekist er á við mismunandi getu nemenda.

Vissulega þarf að aðlaga kennslu nemenda með sérþarfir í almennum bekk að venjulegri námskrá. Kennarar standa frammi fyrir þeirri spurningu hvornig þeir eigi að fara að því að kenna þessum nemendum. Nemendur með sérþarfir þurfa e.t.v. lengri tíma til að læra eða beita þarf öðrum námsaðferðum og sérfræðiþekkingu gagnvart þeim. Þá kann kennurum að finnast þeir þurfa meiri tíma til ráðstöfunar, sem og efni og þekkingu. Almenn má leysa þetta með tvennum hætti: með því að auka úrræði (kennarar fá lengri tíma til ráðstöfunar) eða með því að endurskipuleggja þau úrræði sem fyrir hendi eru (öðruvísi nýting á tíma sem er til ráðstöfunar).

Aukning á tíma sem er til ráðstöfunar (þ.e. með því að fá stuðningsfulltrúa til starfa) eða leiðir til að auka faglega þekkingu kennara (t.d. með upplýsinga- og samskiptatækni, samstarfs- og ráðgjafarhópum) eru liðir í því að auka nauðsynleg úrræði varðandi nám án aðgreiningar, en kennarar þurfa stundum einnig að deila þeim úrræðum sem til staðar eru öðruvísi milli nemenda í bekknum. Kennarar geta t.d. hvatt nemendur sem eru yfir meðallagi til að vera sjálfstæðari í vinnubrögðum, nota tölvur og hjálpa hver öðrum

(jafningjafraeðsla) svo að meiri tími sé aflögu fyrir nemendur með sérþarfir.

Síðast en ekki síst er afar mikilvægt á þessu sviði að kennarinn skynji og sé hæfur til að efla hin mikilvægu félagstengsl meðal nemenda. Nemendum með sérþarfir (og foreldrum þeirra) er sérlega mikilvægt að eiga þroskandi samskipti við heilbrigða jafnaldra sína. Kennarinn þarf að hafa rétt viðhorf og góðan skilning á því hvernig þróa má þessi samskipti og sambönd.

Grikkland:

Tilfelli A (hegðunar- og þroskatruflanir – einhverfa; 14 ára; drengur; 4. bekk grunnskóla). Í dæminu er lýst eftirfarandi árangri af námi án aðgreiningar, og bent á hve hinn félagslegi þáttur í almennum bekkjum sé afgerandi ásamt mikilvægu framlagi kennarans (og annars starfsfólks) við að gera nám án aðgreiningar að veruleika.

„A bregst vel við áætluninni. Þátttaka hans í félagslífi hefur tekið ótrúlegum framförum á undanförunum sex árum. Allir viðkomandi aðilar hafa verið sammála um að það sé vegna þess hve langan tíma áætlunin spannar og að allan þann tíma hafi hann haft stuðningskennara; annars vegar til að hvetja hann til þátttöku á ýmsum sviðum, hins vegar til að byggja upp sjálfstraust hjá honum. Auk þess sem jafnaldrarnir líta algjörlega á A sem einn úr hópnun, þá hefur hann eignast vini og tekur þátt í því sem fram fer í skólanum svo sem leikjum og starfi leikfélagsins.

„Enginn nemendanna hefur verið neikvæður gagnvart því að A væri nemandi í bekknum. Þvert á móti virðast þeir hafa þroskast við að taka þátt í aðgerðum og kennsluaðferðum sem beitt hefur verið A til hjálpar og eru orðnir meðvitaðri um erfiðleika annarra.“

3.1.2 Skóli

Ljóst er að umönnun nemenda með sérþarfir er ekki bara spurning um nauðsynleg úrræði innan kennslustofunnar. Einnig þarf að taka tillit til þess að skipulag innan skólanna hefur einnig



áhrif á fjölda og gerð úrræða sem kennarar geta beitt við kennslu nemenda með sérþarfir. Sveigjanlegur stuðningur innan skólans, t.d meðal samstarfsmanna, yfirkennara og/eða sérkennara er nauðsynlegur.

Stuðning má einnig veita með annars konar stuðningsþjónustu, svo sem í ráðgjafarmiðstöðvum fyrir skóla eða með heimsóknum sérstakra stuðningsaðila. Í sumum löndum sýnir það sig að með samstarfi milli (almennra) skóla geta fleiri úrræði skapast varðandi umönnun nemenda með sérþarfir. Augljóst er að meira skapandi afl, þekking og sérfræðikunnátta, sem og betri aðbúnaður er fyrir hendi í mörgum skólum en í einum skóla fyrir sig. Samstarfshæfni skólanna við að finna leiðir til að koma til móts við sérþarfir geta verið afar mikilvægar þegar um er að ræða aðlögun nemenda með sérþarfir í almennum skólum.

Í sumum þeirra verkefna sem skilgreind hafa verið í þessari rannsókn hefur verið bent á þá staðreynd að samstarf milli skóla geti skipt sköpum.

Of mikið sjálfsforræði skólanna getur staðið í vegi fyrir því að nám án aðgreiningar nái að þróast. Samhæfa ætti stuðning við nemendur með sérþarfir milli skóla, einkum ef um mjög litla skóla er að ræða.

Skýrslan frá **Austurríki**:

„Almennt séð efumst við um að sjálfsforræði innan skólanna geti brugðist við þörfum þeirra sem minnst mega sín í samfélaginu, ef ekki liggja fyrir skýrar tilskipanir samkvæmt lögum eða frá skólayfirvöldum.“

„Enda þótt almennt sé litið á sjálfsforræði skóla sem afar jákvæðan þátt (sem hvata að því að starfsfólk í skólum og kennaraháskólum sýni meiri sjálfsbjargarviðleitni) er þó talið að skilgreining á gæðastöðlum og þar af leiðandi lögboðnum leiðum til náms án aðgreiningar fyrir börn og unglínga með sérþarfir sé nauðsynleg. Of ólík hagsmunamál geta komið í veg fyrir að nám án aðgreiningar heppnist ef skólar fá frítt spil.“



Gæta skal sérstaklega að því hlutverki sem yfirkennari og aðstoðarskólástjóri gegna. Yfirkennarinn er ekki einungis mikilvægur vegna þess að hann miðlar kennurum hvers kyns stuðningi, forystustarf hans er afgerandi þáttur varðandi nám án aðgreiningar. Hann eða hún er oft sú lykilpersóna sem getur staðið fyrir breytingum í skólastarfinu og átt frumkvæði að nýrri þróun og ferli. Hið mikilvægasta í þessu samhengi er að skipuleggja hópstarf og sleppa ekki sjónum af meginmálefnum.

Skipuleggja ætti nýtingu úrræða innan skólanna með sveigjanlegum hætti. Dæmi okkar um góða starfshætti sýna að skólar ættu að hafa mikið frelsi til að nýta fjárveitingu samkvæmt eigin óskum og skoðunum. Forðast skal skrifræði til hins ítrasta og nemendur með litlar sem engar sérþarfir ættu einnig að geta notið góðs af úrræðum innan kennslustofunnar eða skólans ef kennari telur þörf á slíku og óskar eftir því.

Stundum er brýnt að huga að fámennum hópi einstaklinga með sérþarfir. Vísbendingar sýna að einkatímar geta í raun gert nemanda færmt að vera áfram í almennum bekkjardeildum og kennarar nýta sér stundum fyrirkomulag utan kennslustofunnar. Mikilvægt er að þetta fyrirkomulag sé þægilegt og sveigjanlegt og sé ekki einungis ætlað tilteknum nemendum með sérþarfir, heldur einnig öðrum nemendum bekkjarins þegar þörf krefur.

Mælikvarðar sem nota ætti þegar nemendum er boðið upp á sérúrræði að hluta til eru: (1) eins fljótt og auðið er; (2) með eins sveigjanlegum hætti og hægt er (ef ein lausn virkar ekki skal velja aðra); (3) eins „auðveldlega“ og hægt er (án neikvæðra hliðarverkana); (4) eins nálægt og hægt er (þess vegna innan hins almenna bekkjar eða skóla); og (5) eins stutt og auðið er.

Ekki skyldi vanmeta aðild foreldra að skólastarfinu. Ekki skal aðeins líta á þá sem „þiggjendur“ varðandi námið heldur einnig sem „þátttakendur“. Einnig er mikilvægt að hægt sé að koma til móts við óskir þeirra og þeir þurfa einnig oft á einhverjum að halda sem þeir geta treyst. Þeir ættu að gegna mikilvægu hlutverki, láta í ljós skoðanir sínar og fá upplýsingar um allt skipulag, útfærslu, mat og uppbyggingu og innihald



samstarfsins, einkum varðandi samstarf milli skóla, utanaðkomandi stofnana og sérfræðinga.

Enn fremur gegna foreldrar virku hlutverki við þróun, útfærslu og mat á einstaklingsbundinni námsáætlun. Stundum geta þeir veitt mikla aðstoð jafnt innan sem utan kennslustofunnar.

3.1.3 Utanaðkomandi aðstæður Stefnumótun og fjármögnun

Skóli án aðgreiningar fær mikinn stuðning þar sem yfirlýst stefna ríkir um slíkt. Við innleiðingu á námi án aðgreiningar ættu stjórnvöld að standa þétt að baki slíku og gera grein fyrir því hvaða markmiði slíkt þjónar í menntasamfélaginu.

Enn fremur ættu stjórnvöld að skapa skilyrði fyrir námi án aðgreiningar. Með öðrum orðum ætti fjármögnun fremur að stuðla að námi án aðgreiningar en að koma í veg fyrir það. Gera þarf nauðsynleg úrræði aðgengileg á sveigjanlegan og samstilltan hátt. Eins og kom fram í rannsókn Evrópumíðstöðvarinnar *Financing of Special Needs Education* (1999) skiptir meginmáli hvernig fjármagni er ráðstafað og hvaða hvatning felst í þeim ráðstöfunum.

Dæmið frá **Bretlandi** bendir til „letjandi áhrifa“:

„...það er að segja þær aðstæður þegar skólum sem nýta til fulls þau úrræði sem fyrir hendi eru varðandi sérfræðikunnáttu kennara, áætlanir og tíma, og hafa þar með tök á sérbörfum nemenda og aðstoða þá í námi, er óbeint „refsað“ þar sem þeir fá engin viðbótarúrræði vegna þess að sannanir skortir til að sýna fram á að vangeta nemenda séu nægilega mikil. Þetta var að vissu marki tilfellið í þessum skóla. Með nákvæmum umsóknum, eftirliti og endurskoðunum á áætlunum var nemendum haldið í almennum bekkjum sem að öðrum kosti hefði ekki verið hægt.“

Í skýrslunni frá **Belgíu (frönskumælandi hluta)** er einnig bent á þann vanda að mismunandi fjárveiting til sérskóla og almennra skóla komi í veg fyrir nám án aðgreiningar:

„Erfiðleikarnir sem við stöndum andspænis eru þeir að hætt er við að nemendur sem hafðir eru í almennum bekkjum fari á mis við þjónustu sem þeir ella nytu vegna meiri fjárráða sérskólanna.“

Svokallað gegnumstreymis-kerfi á tilteknum svæðum (á sveitarstjórnarvísu) virðist vera farsælasta fyrirkomulagið við fjármögnun. Þá er fjárveitingu til sérparfa komið frá stjórnsýslustigi í hendur svæðisbundinna stofnanna (sveitarfélaga, hverfa, skólabyrpinga). Innan sveitarfélaga eru svo teknar ákvarðanir um hvernig féð skuli nýtt og hvaða nemendur skuli njóta sérþjónustu. Það virðist ráðlegt að sú stofnun sem tekur ákvarðanir um nýtingu á fjárveitingu til sérparfa geti í fyrsta lagi fengið utanaðkomandi sérfræðiálit á sviði sérparfa og hafi í öðru lagi aðbúnað til að innleiða og viðhalda sérfræðiþjónustu og áætlun.

Augljóst er að auðveldara er að útfæra nám án aðgreiningar innan slíks kerfis með valddreifingu heldur en með miðstýrðum hætti. Í áætlunum á stjórnsýslustigi kann of mikil áhersla að verða lögð á skipulag tiltekins kerfis þannig að sjálft markmiðið, nám án aðgreiningar, sitji á hakanum. Stofnanir innan sveitarfélaga, með sjálfræði að hluta til, kunna að vera mun betur í stakk búnar til að koma á breytingum. Því er líklegt að kerfi sem byggist á valddreifingu sé hagkvæmara og innan þess sé minni hætt á að skipulagsmál verði til trafala. Engu að síður er augljóst að viðkomandi stjórnvöld verða að tilgreina með ótvíræðum hætti hvert markmiðið er. Ákvarðanir um með hvaða hætti slíkum markmiðum skuli náð geta þá verið í höndum sveitarfélaga og stofnana.

Forysta

Forysta er afar mikilvægur þáttur. Stefnumótandi aðilar, ekki aðeins á landsvísu, heldur einnig innan sveitarfélaga, skólahverfa og skólabyrpinga, gegna afgerandi hlutverki við að innleiða stefnu stjórnvalda í starfi og útfæra hana. Einnig hafa skólafyrirvöld forsendu til að móta árangursríkt nám án aðgreiningar.



Rannsókn okkar sýnir að kynningarstarf til að hvetja og auka áhuga allra viðkomandi aðila kann að vera nauðsynlegt. Styðja þarf við nám án aðgreiningar utan skólanna og, einkum í upphafi, er uppbygging og kynning á góðum starfsháttum til þess fallin að sefa ótta og útrýma efasemdum.

Svæðisbundið samræmi og samstarf

Niðurstöður okkar sýna að samræmi og samstarf meðal allra stofnana sem hlut eiga að máli (á sviði heilbrigðismála, félagsmála, menntamála og sálfræðipjónustu) utan skólans og milli skólans og foreldra kemur nemendum með sérþarfir til góða. Útvega ætti meiri aðstoð með skipulögðum og vel útfærðum hætti.

3.2 Árangursríkt starf

Löndin sem tóku þátt í verkefninu um starfið í kennslustofunni hafa með ýmsum hætti greint frá bestu starfsháttum sínum við nám án aðgreiningar. Í þessum kafla verður kynnt yfirlit yfir niðurstöður samliða þremur málaflokkum. Í fyrsta lagi er mikilvægt að skoða með kerfisbundnum hætti hvaða sérþarfir kennarar og aðrir sérfræðingar eiga erfiðast með að takast á við í daglegum störfum sínum. Hér er fyrst og fremst horft til einkenna þeirra nemenda sem eru innan bekkjarins (eða utan hans). Með öðrum orðum: hvaða hópur nemenda er það sem veldur mestum vandamálum í almennum skólum?

Í öðru lagi er ætlunin að veita yfirsýn yfir þau verkefni sem fólgin eru í sjálfu kennsluferlinu: hver eru helstu vandamálín (kennslufræðileg) innan viðkomandi landa varðandi starfið í kennslustofunni í almennum skólum þar sem nemendur með sérþarfir koma við sögu. Löndin hafa sent frá sér yfirgripsmiklar skýrslur um þau brýnu verkefni á sviði menntamála sem fylgja því að innleiða nám án aðgreiningar.

Í þriðja lagi, og með tilvísun til meginverkefnis þessarar rannsóknar, hafa löndin veitt svör við þeirri spurningu hvaða kennsluaðferðir og þættir skiluðu mestum árangri varðandi nám án aðgreiningar. Niðurstöður varðandi dæmi um góða

starfshætti sýndu með nákvæmari hætti hvernig afskipti og aðferðir mótast og þróast í daglegu starfi.

3.2.1 Erfiðustu tilfelli sérþarfa

Varðandi spurningu um erfiðustu tilfelli sérþarfa kemur ekki á óvart að svörin séu áþekk frá öllum löndunum. Hegðunarvandamál, félagsleg og/eða tilfinningaleg vandamál eru hér um bil alls staðar nefnd sem erfiðustu þættirnir varðandi nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir. Þessu fylgir vandi varðandi nemendur sem sýna óvild og afneitun.

Í mörgum löndum koma auðvitað fram erfiðleikar við að svara spurningum um einkenni nemenda. Í flestum stefnum á sviði sérkennslu er slíkri nálgun hafnað og meira lagt upp úr gagnvirkum umhverfisþáttum varðandi sérþarfir. Tekist er á við vandann í kennslufræðilegu samhengi og þar sem þörfin fyrir afskipti er brýnust í stað þess að einkenni barnanna séu höfð í brennidepli. Þó að þessi staða samræmist öðrum almennum viðhorfum varðandi sérþarfir, viðhorfum sem þau lönd sem aðild eiga að Evrópumíðstöðinni eiga sameiginleg, greindu samstarfsaðilar frá því að mestan vanda sköpuðu nemendur með hegðunarvandamál.

Í sumum löndum var getið um aðrar – stundum mjög sérhæfðar – sérþarfir sem taldar voru mjög krefjandi þegar um nám án aðgreiningar er að ræða. Dæmi um slíkt eru athyglisbrestur og ofvirkni (ADHD), lesblinda, einhverfa, tilteknir náms- og skriftarörðugleikar, andleg fötlun, alvarlegar heyrnarskerðing og fjölfötlun. Þó voru aðeins fáein lönd sem minntust á slíkt, en almennt var getið um að staða nemenda með ýmiss konar hegðunarvanda og tilfinningaleg vandamál væri erfiðust viðureignar.

3.2.2 Brýn kennslufræðileg verkefni á sviði náms án aðgreiningar

Einn mesti vandinn í evrópskum kennslustofum er að takast á við mismunandi getu nemenda. Hægt er að skipuleggja nám án aðgreiningar með ýmsu móti og á mismunandi stigum, en það er þó alltaf kennarinn sem verður að takast á við mismunandi getu nemenda í bekknum og verður að aðlaga eða undirbúa



námsefni þannig að komið sé til móts við þarfir allra nemenda, þeirra sem hafa sérþarfir, duglegra nemenda sem og annarra nemenda. Með öðrum orðum er meginverkefnið innan veggja kennslustofunnar að takast á við mismunandi getu nemenda. Þegar tekist er á við mismunandi getu nemenda í bekknum þurfa kennarar á aðstoð og stuðningi að halda, bæði meðal samkennara sinna (eða sérkennara) og annarra sérfræðinga. Stundum þarf nemandi með sérþarfir á sérstakri hjálp eða kennslu að halda sem kennari getur ekki veitt honum í almennri kennslustund. Í slíkum tilvikum koma aðrir kennarar og stuðningsfulltrúar til sögunnar og brýn þörf verður á að skapa sveigjanleika, gott skipulag og hópakennslu. Þetta kennslusamstarf á ekki aðeins við innan skólastofunnar heldur skólans í heild. Stundum er þörf fyrir sérfræðinga frá svæðisbundnum stuðningsþjónustum og slíkt eykur þörfina á sveigjanleika, góðu skipulagi, samstarfi og samræmi. Kennsla án aðgreiningar er ekki aðeins fólgin í því að takast á við mismunandi getu nemenda í kennslustofunni. Einnig þarf að vinna að sameiginlegri kennslu (innan kennslustofunnar), hópakennslu og góðu samstarfi meðal kennara í skólanum og sjá til þess að samræmis sé gætt þegar sérfræðingar frá öðrum stuðningsþjónustu koma að starfinu.

3.2.3 Árangursríkt starf á sviði náms án aðgreiningar

Í rannsókninni er a.m.k. bent á fimm þætti sem virðast skila árangri varðandi nám án aðgreiningar. Bæði upplýsingar um dæmi um góða starfshætti og könnun á umfjöllun sýndu mikilvægi þessara þátta. Almenn tóna niðurstöður umfjöllunar og álit sérfræðinga að nemendur (með eða án sérþarfa) njóta góðs af þeim aðferðum sem skýrðar eru hér að neðan.

Samvinna í kennslustörfum

Rannsóknin sýnir að nám án aðgreiningar skilar auknum árangri með hjálp tiltekinna þátta sem falla undir yfirskriftina samvinna í kennslustörfum. Kennarar þarfnast samstarfs og þurfa e.t.v. hagnýtan og sveigjanlegan stuðning frá ýmsum samstarfsaðilum. Slíkt samstarf virðist skila góðum árangri hvað varðar þróun bæði bóklegar og félagslegrar færni nemenda með sérþarfir. Aðstoð og stuðning þarf augljóslega að

samræma og skipuleggja vel.

Í lýsingunni frá **Noregi** er sýnt fram á að hópurinn sem annast bekkinn sé mjög mikilvægur. Starfið innan bekkjarins er afar vel samræmt.

„Kennararnir annast einn hóp á hverju stigi svo að nemendurnir þurfi ekki að leita til of margra fullorðinna. Í hópnum er allt námsefni kennt á hverju stigi fyrir sig. Þetta er ein af þeim aðferðum sem beitt er til að skapa nemendum öruggt starfsumhverfi. Kennarar sem hafa sérhæft sig í sérkennslu mynda ekki aðgreint sérkennsluteymi heldur taka þátt í þessu hópastarfi.“

„Eftir tvö og hálf ár lýsti einn kennaranna daglegum störfum á eftirfarandi hátt: „Maður þarf alltaf að vera mjög meðvitaður um gjörðir sínar. Kennslan fer fram eftir fastri rútinu. Kennararnir verða að fylgjast vel með því hvar nemendurnir sitja í stofunni. Kennarinn stýrir kennslunni; það er lítið um frjálst val í kennslustundum. Það verður alltaf að vera fullorðin manneskja til staðar í bekknum. Ef hópnum er skipt í tvennt verður fullorðin manneskja að vera til staðar hjá báðum hópnum.““

Sviss:

„Stuðningskennarinn undirbýr efni sem bekkjarkennarinn getur notað ef nauðsyn krefur. Auk þess fara fram umræður/fundir með foreldrum, skólustjóra sérskólans, bekkjarkennaranum og stuðningskennaranum. Góð persónuleg tengsl meðal allra viðkomandi eru forsenda þess að vel takist til við nám án aðgreiningar.“

Lúxemborg:

„Þar sem þessi bekkur er mjög erfiður vegna þess að í honum eru börn sem eiga við vandamál að stríða (geðtruflanir, námsörðugleika og hegðunarvandamál) fáum við stuðning félagsráðgjafa frá SREA tíu tíma á viku og hann starfar með þeim börnum sem eru með sérþarfir. Á meðan kennarinn kynnir nýtt efni stuttlega fyrir bekknum sér stuðningskennarinn til þess að börnin hlusti á kennarann, einbeiti sér og skilji hvað kennarinn

ætlast til að þau geri. Síðan þurfa börnin að vinna hvert fyrir sig.“

Stuðningskennarinn telur afar mikilvæg að tveir séu að störfum í bekknum: meiri tími gefst til að sinna hverju barni fyrir sig og ef annar kennaranna á í erfiðleikum með eitthvert barnanna er auðveldara fyrir hann að leysa málið.“

Samvinna í námi

Rannsóknin sýnir að jafningjafræðsla eða samvinna í námi skilar árangri á bæði vitsmunalegum og tilfinningalegum (félags-tilfinningalegum) sviðum er snerta þekkingu og þroska nemenda. Nemendur sem hjálpa hver öðrum, einkum í sveigjanlegu og vel skipulögðu hópastarfi, njóta góðs af því að læra saman. Enn fremur bendir ekkert til að þessar aðstæður bitni á duglegri nemendum á þann veg að þeir fari á mis við einhver verkefni eða tækifæri. Niðurstöðurnar benda til framfara bæði á bóklegu og félagslegu sviði.

Holland:

„Samstarf í námi getur jafnvel verið á þann veg að nemandinn með sérþarfirnar sé sá sem „aðstoðar“. Nemandi með alvarleg hegðunarvandamál (kallaður A) aðstoðar einnig yngri nemendur. A er ákaflega vinsæll meðal yngri nemenda, þvert gegn því sem reiknað var með í fyrstu. Það er hlutverk aðstoðarmannsins að velja verkefni, tryggja að hópurinn hefjist handa og sjá til að tekið sé á þeim vandamálum sem upp kunna að koma. Þar sem nemendahópar eru að störfum alls staðar innan veggja skólans virðast hlutirnir ögn ruglingslegir og auðvitað gerði A ekki neitt í fyrstu. En eftir að hafa fengið svolitlar leiðbeiningar vinnur A gott starf.“

Portúgal:

„Bæði bekkjarkennari og stuðningskennari vinna í sameiningu fullt starf í bekknum. Þeir móta einnig einstaklingsbundna kennsluáætlun fyrir hvern nemanda,

þar á meðal N. Ef þörf krefur hjálpast allt starfsfólk skólans að við að finna lausnir á vanda; stundum koma aðrir aðilar að málinu. N fær mikinn stuðning frá öllum í kringum sig. Hluti þess starfs sem fram fer vegna N er unnið í samstarfi og nú þegar má sjá að það ber árangur.“

Belgía (flæmskumælandi hluti):

„Þessi stuðningskennari hjálpar öllum kennurum skólans að fást við félagsleg og tilfinningaleg vandamál og hegðunarvanda almennt, og þó sérstaklega að fást við J (sem er drengur með hegðunarvandamál).“

„Bekknur er skipt í átta einingar og það veitir nemendum þann möguleika að vinna saman í litlum, ólíkum hópum. Nemendurnir hjálpa hver öðrum. Í frímínútum leika öll börnin sér saman og læra að taka tillit hvert til annars. Börnin þurfa að sýna þolinmæði, einkum gagnvart J. Hins vegar eru þau líka góð fyrirmynd fyrir J.“

Samstarf við lausn vandamála

Niðurstöður landanna og alþjóðleg umfjöllun sýna að kerfisbundin leið til að takast á við óæskilega hegðun í kennslustofunni er áhrifarík aðferð til að draga úr hvers kyns ónæði í tímum og nýtist einkum kennurum sem þarfnast aðstoðar vegna nemenda með félagsleg vandamál og hegðunarvandamál. Skýrar bekkjarreglur og fastur rammi sem allir nemendur eru sammála um (sem og viðeigandi hvatning og úrtölur) reynast skila árangri.

Ísland:

Kynntar hafa verið aðferðir til að breyta hegðunarmynstri kerfisbundið og þeim beitt. Þó að aðeins einn kennari hafi átt frumkvæði að því að kynna þetta kerfi sýnir það mikilvægi þess að aðferðir séu vel samræmdar því að breytt hegðunarmynstur verður ekki að veruleika með öðrum hætti.

„Lítum á átta ára gamlan dreng (P) sem er að ljúka þriðja bekk grunnskólans. Hann hefur verið greindur með

ADHD, og er á lyfjum við ofvirkni. Hann skortir einbeitingu og heldur athyglinni aðeins í stutta stund í einu. Kennarinn þarf að verja töluverðum tíma til að halda honum við efnið svo að hann dragist ekki aftur úr í námi. Hann stundar alfarið sitt nám í bekknum og þarf ekki að fara í sérkennslu utan bekkjarins.”

Þar sem P hefur mjög truflandi áhrif á hina nemendurna gerði kennarinn tilraunir með að breyta hegðunarmynstri hans og það skilaði mjög góðum árangri.

„Ef hann glatar tveim stjörnum á viku fær hann ekki að taka þátt í síðasta tímanum á föstudögum, en það er frjáls tími þar sem nemendur gera ýmislegt skemmtilegt.“

Skýrslan frá Bretlandi:

„Hringborðstímar eru mjög mikið notaðir í grunnskólum í Bretlandi. Þá eru tekin reglubundin hlé í stundaskránni þar sem kennurum gefst tækifæri til að hugleiða og miðla sín á milli reynslu, áhyggjum, styrkleika og veikleika og fjalla um og komast að niðurstöðum um málefni innan hópsins. Þessu er beitt til að auka samskipti og samhug og berjast gegn yfirgangi (með því að hvetja börnin til að sýna jafnöldrum sínum virðingu). Áhersla er lögð á að farið sé nákvæmlega eftir reglum (t.d. má ekki gera lítið úr neinum tillögum, koma skal með tillögur til skiptis) og að reglurnar séu mótaðar í hópnum.“

Frakkland:

„F gerði markvisst öfugt á við það sem kennarinn bað hann um. Þessi hegðun, sem einkennist af því að viðkomandi einangrar sig frá öðrum, fór smám saman að hafa áhrif á samskipti hans við hin börnin. Hann olli stöðugt meiri truflun í bekknum, hann talaði hátt, espaði hina nemendurna upp, var á móti öllu, var aldrei kyrr og hótaði að hefna sín á hverjum þeim sem reyndi að koma í veg fyrir þetta atferli hans. Að lokum var svo komið að hann var á móti öllu í skólanum, hvor sem um starfið þar

eða viðkomandi kennara var að ræða. Afskiptum af honum var m.a. ætlað að tryggja að:

- F gæti farið að fylgja reglum án þess að finnast hann vera ógnvaldur;
- F gæti farið að sætta sig við örfáar grundvallareglur; og
- að hægt væri að hjálpa honum við námið jafnframt því sem hann virti settar reglur.

Þessari málamiðlun var framfylgt innan endurskoðaðs kennsluramma, þar sem gert er ráð fyrir nákvæmu skipulagi og reglum.

Skipulag: reglubundnir fundir af ákveðinni tímalengd, á hverjum fundi er tiltekinn tími ætlaður samkomulagi um málamiðlun, tiltekinn tími til að sættast á hana og tiltekinn tími til að ræða um líðan gagnvart henni.

Reglur: að valda ekki sjálfum sér skaða, að valda engum öðrum skaða, skemma ekki tækjabúnað, að ganga frá öllu í lok tíma.

Bekkjarkennarinn greindi frá framförum F í námi, og að hann lenti í færri deilum við jafnaldra sína. F fór jafnvel að „vanda um við“ hina nemendurna. Niðurstaðan var sú að það fór minna fyrir honum, hann sætti sig við áminningu þegar hann vissi að hann hefði brotið mikilvæga reglu, og minntist ekki frammar á hefnd.

Sundurleitir hópar

Sundurleitir hópar og fjölbreyttari kennsluaðferðir eru nauðsyn og skila árangri þegar um nemendur með mismunandi getu er að ræða. Ákveðin markmið, óhefðbundnar námsleiðir, sveigjanleg kennsla og fjöldi möguleika á að flokka nemendur í einsleita hópa auka möguleika á námi án aðgreiningar. Þessi niðurstaða er afar mikilvæg í ljósi þeirrar aðstoðar sem viðkomandi lönd telja nauðsynlega til að geta tekist á við mismunandi getu nemenda. Sundurleitir hópar eru vissulega einnig forsenda samvinnu í námi.

Svíþjóð:

„Það hefur hjálpað einum nemanda sem á við alvarlega námsörðugleika að etja að vera í „blönduðum“ bekk – hann nýtur þess að hlusta á kennarann lesa fyrir hópinn, honum finnst gaman að teikna, hann er ánægður og blandar sér stundum í umræður innan hópsins. Hann hefur þroskast félagslega og tilfinningalega, og tekið framförum í hegðun og námi.“

Írland:

„Skipulag bekkjarins og það að honum sé ekki miðstýrt af kennara stuðlar að samvinnu meðal nemenda, ekki aðeins innan tiltekins hóps heldur einnig bekkjarins í heild. Nemendur með sérþarfir voru, samkvæmt umsögnum kennara, settir í sundurleita hópa með nemendum sem voru fúsir til að hjálpa þeim og kenna. Nemendurnir virtust almennt kunna vel við aðgreinda kennslu og voru vel í stakk búnir til að sætta sig við vitsmunalegan og líkamlegan mismun, jafnvel í bekkjum þar sem nemendur með sérþarfir voru stýrandi í bekkjarstarfinu (telpa með Down-heilkenni lék t.d. aðalhlutverkið í leikriti og bekkjarfélagar hennar tóku þátt í því með glöðu geði). Einnig skal láta þess getið að í þeim tilvikum sem nemendur með sérþarfir fengu sérstök hjálpartæki (t.d. tölvu) voru engar mótbárur í bekknum. Þetta má skýra með þeim hætti að nemendur hafi „lært“ að taka þátt í námi án aðgreiningar, jafnframt því sem þeir virðast njóta góðs af samskiptum við nemendur með sérþarfir, og sýna þeim umburðarlyndi og hlýhug. Kennarar verða varir við mjög jákvæð viðhorf meðal annarra nemenda og foreldra þeirra gagnvart nemendum með sérþarfir, sem og heilbrigðara viðhorf gagnvart fötlun og betri skilningi á hvaða áhrif hún hefur á einstaklinginn.“

Finnland:

„Nemendum hefur verið skipt í fjóra sundurleita hópa (hvern með sinn lit). Þegar nauðsyn krefur er hægt að slá saman einhverjum tveim þeirra til að skapa stærri kennslueiningu. Stærð kennslueiningar fer eftir því hvaða

námsefni er til umfjöllunar. Til dæmis fer músík-, raunvísinda- og listnám fram í stærri hópunum en stærðfræði- og móðurmálskennsla í þeim minni. Sveigjanlegar stundaskrár gera líka ráð fyrir því að ekki séu allir nemendur í skólanum á sama tíma.“

„Tekið hefur verið tillit til mismunandi getu nemenda í stærðfræði og móðurmáli og þeim skipað í minni hópa í samræmi við það. Tilgangurinn er að veita nemendum einstaklingsbundnari kennslu, hvetja þá og auka áhuga þeirra á náminu. Í móðurmálskennslu hefur nemendum t.d. verið skipt í hópa eftir lestrarkunnáttu þannig að í einum hópi er kennt að stafa, í öðrum hópi eru nemendur látnir lesa byrjendatexta og í þriðja hópnum eru barnabækur skoðaðar.“

Austurríki:

Grunnhugmyndin um bekki með blönduðum aldurshópum er sameiginleg kennsla barna með mismunandi getu frá leikskóla og upp í fjórða bekk grunnskóla í einum bekk. Markmiðið er að flokka ekki börnin eftir getu og taka tillit til ýmiss konar forsendna og mismunandi námshraða allan grunnskólann. Kostir þessa fyrirkomulags eru augljósir hvað snertir bæði vitsmunalegan og einkum tilfinningalegan og félagslegan þroska.

„Dregið er úr álagi á foreldra, barn og kennara. Sérhvert barn hefur fimm ár, ef nauðsyn krefur, til að læra það sem fyrir er lagt í námskrá. Bekkjarkennarinn er náinn tengiliður. Hópurinn tekur heldur ekki stórvægilegum breytingum og því geta félagsleg tengsl haldist óbreytt, sem er einkum mikilvægt fyrir börn sem eiga það til að vera til „vandræða“. Slakir nemendur verða ekki veikustu hlekkir hópsins öll fjögur árin því að yngri og þar með slakari börn koma inn í hópinn. Í þessu felst félagslegt þroskaferli, og sameiginlegur stuðningur og umhyggja fyrir náunganum er þannig hluti af daglegu lífi. Vel gefin börn fá fyrr notið hæfileika sinna því að eldri nemendur eru þeim fyrirmynd og veita þeim stuðning. Síðast en



ekki síst veitir sundurleitur hópur erfiðum börnum stuðning því að þar eru fleiri möguleikar á að draga sig í hlé eða kynnast félögum sem eru á svipuðu þroskastigi.“

Belgía (frönskumælandi hluti):

„Samkvæmt sérfræðingum er eitt meginsjónarmið þessa verkefnis eftirfarandi: „Að hafa aðgreinda kennsluhætti sem starfsaðferð innan bekkjarins, og gagnkvæma samvinnu (ávallt innan bekkjarins) milli kennara og sérkennara.“

Árangursrík kennsla

Að lokum skal leggja áherslu á árangursríka kennslu: Niðurstöður umfjöllunar um skóla sem skila góðum árangri og árangursríka kennslu má laga að námi án aðgreiningar: markmiðasetning, menntun byggist á mati og útreikningum, miklar væntingar, bein kennsla og viðeigandi viðbrögð. Dæmin um starfshætti sýna enn fremur mikilvægi þess að farið sé eftir almennri námskrá. Þó þarf að aðlaga námskrána eftir þörfum, ekki aðeins hvað viðvíkur nemendum með sérþarfir sem skammt eru á veg komnir, heldur öllum nemendum, einnig hinum duglegu. Varðandi nemendur með sérþarfir er tekið tillit til þeirra í flestum löndum með einstaklingsbundinni námsáætlun. Mikilvægt atriði í tengslum við dæmi okkar um góða starfshætti er að hin einstaklingsbundna námsáætlun falli innan ramma almennrar námskrár.

Þýskaland:

Þróuð hefur verið einstaklingsbundin námsáætlun hvarvetna í landinu og henni er beitt til að tryggja einstaklingsbundinn stuðning við sérhvern nemanda með sérþarfir. Hún inniheldur upplýsingar um það hvenær nám hefst og við hvaða skilyrði, einstaklingsbundnar sérþarfir og greiningu, úrræði og hugsanlegt fyrirkomulag, samstarf og stuðning, sem og sérþekkingu starfsfólks.

Lúxemborg:

„Börn sem fá stuðning verða að fylgja einstaklingsbundinni námsáætlun. Innanlands er uppbygging þessarar áætlunar skilgreind með eftirfarandi sál- og uppeldisfræðilegum hugtökum: persónulegt sjálfstæði, munnleg og ekki munnleg samskipti, undirstöðunám í skóla, menningarleg uppfræðsla, verkleg færni, félagslegt heilbrigði og hreinlæti, tilfinningalegur og félagslegur þroski, persónuleg ábyrgðartilfinning, umskipti yfir í atvinnulíf, áhugamál.“

Að lokum sögðu þeir sérfræðingar sem þátt tóku í verkefninu að gæta þyrfti þess að ekki væri lögð of mikil áhersla á einstaklingsbundið ferli í skólum án aðgreiningar. Í sundurleitri



hópskipan felst tiltekin aðgreining þar sem nemendum er leyft að vinna að mismunandi markmiðum með ólíkum námsaðferðum. En leggja ber áherslu á að slíkt er hægt að skipuleggja með árangursríkum og markvissum aðferðum.

Bretland:

Nám allra nemenda, einnig þeirra sem hafa sérþarfir er miðað við almenna námskrá landsins. „Allir nemendur fylgja almennri námskrá. Kennarar almennra bekkja og sérbekkja gera langtíma- og skammtímaáætlanir og áætlanir til meðallangs tíma um hópastarf á ársgrundvelli. Í bæði almennum bekkjum og sérbekkjum eru fagstjórar sem bera ábyrgð á hverri námsgrein almennrar námskrár. Þeir hafa samstarf sín á milli. (Í öllum enskum grunnskólum eru fagstjórar en hér einkennist starfið af því að tveir kennarar vinna saman.) Starfið mótast svo enn fremur af þörfum einstakra nemenda og nemendahópa. Til dæmis er hugsanlegt að nemendur úr sérbekkjum ljúki aðeins einu fagi í áfanga. Þær leiðir sem skólinn hefur farið við að skipuleggja námskrá samkvæmt mismunandi þörfum innan einnar og sömu námskráráætlunar eru í raun þær sömu og námskráryfirvöld (sú stjórnslueining sem skipuleggur almenna námskrá í Englandi og allt mat skv. henni) hafa lagt til að verði farnar í nýlegum leiðbeiningarbæklingi – til dæmis er hægt að kenna sömu námsgrein með mismunandi aðferðum, beita tilteknum aðferðum sem hentar nemendum sem eiga við alvarlega námsörðugleika að stríða og öðrum aðferðum fyrir aðra nemendur. Rætt er um daglega starfsemi á vikulegum fundum og leitað er leiða til að einstaklingar og hópar geti stunda nám án aðgreiningar. Þegar nemendur færast á milli bekkjardeilda, eins og við á, vita þeir því hvað fram undan er.“

4. NIÐURSTÖÐUR

Könnun á alþjóðlegri umfjöllun í ritum, dæmi um góða starfshætti í 15 Evrópulöndum, heimsóknir sérfræðinga til sjö landa, sem og ýmsar umræður sem bæði sérfræðingar og samstarfsaðilar Evrópumíðstöðvarinnar hafa tekið þátt í hafa verið undirstaða rannsókna á námi án aðgreiningar. Í verkefninu er reynt að sýna, greina, lýsa og dreifa upplýsingum um árangursríkt starf í skólum án aðgreiningar. Könnun var gerð út frá eftirfarandi viðfangsefnum. Í fyrsta lagi er nauðsynlegt að öðlast skilning á því *hvað* það er sem skilar árangri í skólum án aðgreiningar. Enn fremur er þörf á dýpri skilningi á því *hvernig* nám án aðgreiningar fer fram. Í þriðja lagi er mikilvægt að gera sér grein fyrir því *hvers vegna* það skilar árangri.

Meginniðurstaðan er sú að hegðunarvandamál og félagsleg og/eða tilfinningaleg vandamál séu erfiðust viðureignar þegar um nám án aðgreiningar fyrir nemendur með sérþarfir er að ræða. Í öðru lagi: einn mesti vandinn í evrópskum kennslustofum er að takast á við mismunandi getu nemenda. Í þriðja lagi sýna dæmin um góða starfshætti og umræður sérfræðinga að það sem reynist nemendum með sérþarfir vel reynist öllum nemendum vel.

Síðast en ekki síst virðast aðferðir á borð við samvinnu í kennslustörfum, samvinnu í námi, samstarf við lausn vandamála, sundurleita hópskipan og árangursríka kennslu skila árangri við nám án aðgreiningar í skólastofunni.



SAMSTARFAÐILAR **EVROPUMIDSTÖÐVARINNAR** **OG**
SÉRFRÆÐINGAR **Á** **SVIÐI** **STARFSINS** **Í**
KENNSLUSTOFUNNI

Austurríki

Irene Moser (samstarfsaðili) irene.moser@pi.salzburg.at
Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Belgía (flæmskumælandi hluti)

Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(samstarfsaðili)
Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Dora Nys dora.nys@skynet.be

Belgía (frönskumælandi hluti)

Thérèse Simon (samstarfsaðili) therese.simon@skynet.be
Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Danmörk

Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(samstarfsaðili)
Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finnland

Minna Saulio (samstarfsaðili) minna.saulio@oph.fi
Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi
Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Frakkland

Pierre Henri Vinay cnefei-diradj@education.gouv.fr
(samstarfsaðili)
Nel Saumont (samstarfsaðili) brex@cnefei.fr
José Seknadje-Askénazi optione@cnefei.fr
Marie-Madelaine Cluzeau



Pýskaland

Anette Hausotter (samstarfsaðili) a.hausotter@t-online.de
Ulf Preuss-Lausitz freitag@skf-wue.de
Hans-Jürgen Freitag e.herzberg@web.de
Ellen Herzberg

Grikkland

Venetta Lampropoulou (samstarfsaðili) v.lampropoulou@upatras.gr
Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypeth.gr
Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
Ioannis Spetsiotis

Ísland

Bryndís Sigurjónsdóttir (samstarfsaðili) brysi@ismennt.is
Guðni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Hafdís Guðjónsdóttir hafdgud@khi.is
Soffía Björnsdóttir sub@ismennt.is

Írland

Peadar McCann (samstarfsaðili) maccannap@educ.irlgov.ie
Marie Murphy murphymw@eircom.net
Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Lúxemborg

Jeanne Zettinger (samstarfsaðili) srea@ediff.lu
Pia Englaro srea@ediff.lu
Michel Dostert srea@ediff.lu
Jöelle Schmit srea@ediff.lu

Holland

Sip Jan Pijl (samstarfsaðili) s.j.pijl@ppsw.rug.nl
C.J.F van Wijk skans@cybercomm.nl
Ina van der Vlugt wiebehoekstra@hotmail.com
Piet Douwsma

Noregur



Gry Hammer Neander Gry.Hammer.Neander@ls.no
(samstarfsaðili)
Lars A. Myhr

Portúgal

Vitor Morgado vitor.morgado@deb.min-edu.pt
(samstarfsaðili)
Maria Da Graca Barreto Leal Franco
 graca.franco@deb.min-edu.pt
Ana Montez Cadima ana_cadima@hotmail.com

Svíþjóð

Lena Thorsson (samstarfsaðili) [lena.thorsson@sit.se](mailto:lana.thorsson@sit.se)
Inger Tinglev inger.tinglev@educ.umu.se
Raoul Elebring maria.raoul@telia.com

Sviss

Peter-Walther Müller peter.walther@szh.ch
Albin Niederman albin.niedermann@unifr.ch
Sonja Rosenberg sonja.rosenberg@szh.ch

Bretland

Felicity Fletcher-Campbell f.f-campbell@nfer.ac.uk
(samstarfsaðili)