



Námsmat á yngsta stigi í skóla án aðgreiningar

Auður Lilja Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Stefnan um skóla án aðgreiningar (e. inclusive education) hefur fengið mikla umfjöllun á undanförunum árum og ríkir óvissa um hvernig skuli innleiða hana svo vel takist til. Lykilhugtök stefnunnar eru vönduð menntun allra, fullgild þátttaka, jafngild tækifæri og lýðræðisleg gildi. Misvísandi hugmyndir um stefnuna geta haft áhrif á viðhorf og skilning kennara. Brýn nauðsyn er þess vegna að skilgreina hugtakið og skapa því sameiginlegan þekkingarfræðilegan grundvöll innan skóla og utan. Greina má gjá (e. gap) í fræðunum þar sem ekki hefur tekist að samræma námsmat og skóla án aðgreiningar. Námsmat er yfirgripsmikið hugtak en einn megintilgangur þess er að leiðbeina nemendum og örva þá í námi, vera þeim hvatning og stuðla að námsvitund þeirra. Vandað námsmat getur aukið þátttöku allra nemenda og ábyrgð þeirra á eigin námi og haft jákvæð áhrif á vaxtarsjálf (e. growth mindset) þeirra. Greininni er ætlað að skapa umræður í skólasamfélaginu um hvernig efla má skilning á málefninu.

Rannsóknin var viðtalsrannsókn og fór fram í fjórum grunnskólum í Kópavogi. Þátttakendur voru fimm grunnskólakennarar. Markmið hennar var að kanna hvernig námsmati umsjónarkennarar á yngsta stigi beita í skólum án aðgreiningar. Einnig voru stefnuskjöl sveitarfélagsins og grunnskóla þess greind.

Niðurstöður benda til þess að kennarar hafi jákvæð viðhorf til menntastefnunnar en telji aftur á móti að aukið fjármagn þurfi til þess að auka skilvirkni hennar. Þátttakendur reyndust sýna góðan skilning á inntaki stefnunnar og kennsluhættir þeirra einkenndust af því að reyna að koma til móts við alla nemendur með fjölbreyttum kennsluáðferðum. Ósamræmi í starfsháttum þeirra innbyrðis kom þó fram, einkum með tilliti til þess hvar nemendur með sérþarfir voru staðsettir innan skóla og óvissa var um hver bæri ábyrgð á námi þeirra. Þátttakendur reyndust meðvitaðir um mikilvægi fjölbreytts námsmats og beittu hefðbundnu og óhefðbundnu mati jöfnum höndum. Greina mátti misskilning þegar tilgang leiðsagnarmats bar á góma varðandi hvernig slíkt mat birtist í framkvæmd og víðtæk áhrif þess á nám.

Efnisorð: Skóli án aðgreiningar, námsmat, leiðsagnarmat, vaxtarsjálf

Inngangur

Umræðan um skóla án aðgreiningar er viðkvæm. Hún vekur von um betra og réttlátara samfélag en einkennist um leið af togstreitu og álitamálum. Hugmyndafræðin sem liggur að baki stefnunni er byggð á þeim grundvallarmannréttindum að allir skuli eiga aðild að lýðræðislegu samfélagi. Skólar þurfa því að skapa rými til að jafna stöðu og rétt einstaklinga og draga úr aðgreiningu.

Á Íslandi er skilningur margra á stefnunni sá að allir nemendur skuli fá stundað nám innan síns heimaskóla, óháð líkamlegu, andlegu eða félagslegu atgervi (Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson, 2002). Hins vegar snýst skóli án aðgreiningar einnig um grundvallargildi eins og jafnrétti, félagslegt réttlæti og þátttöku allra nemenda í skólasterfi þar sem þeir fá jafngild tækifæri til náms, auk viðurkenningar á margbreytilegum nemendahópi samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Víða má greina gjá (e. gap) í fræðum þar sem fjallað er um námsmat og skóla án aðgreiningar. Hér er annars vegar vísað til skilnings á námsmati og hins vegar einstaklingsbundnum þörfum nemenda og gjánni sem hefur myndast þar á milli. Fram kemur í úttekt Evrópumíðstöðvar um sérkennslu og menntun án aðgreiningar að ekki hafi tekist að samræma námsmat og ólíkar þarfir nemenda hér á landi (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Af þeim sökum má draga þá ályktun að skilgreina þurfi betur hvaða námsmatsaðferðir séu best til þess fallnar að styðja skóla án aðgreiningar. *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) leggur ríka áherslu á notkun leiðsagnarmats. Það byggist á að nemandi metur reglulega eigið nám í samstarfi við kennara, hvar hann er staddur og hvað hann þarf að gera til að ná markmiðum sínum. Sú nýbreytni sem þarna má greina er aukin þátttaka nemenda, sjálfstæði og ábyrgð á eigin námsferli (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Vísendingar eru um að beiting leiðsagnarmats ýti undir aukna námsvitund nemenda (Earl, 2013) og þróun vaxtarsjálfs (e. growth mindset), en það vísar til hugmynda nemenda um eigin getu til aðgerða, þ.e. að hún sé sveigjanleg og breytanleg. Þeir verða viljugri að glíma við verðug verkefni sem færa þeim aukinn þroska og nemendur dafna í skólanum (Dweck, 2010; Kristján Kristjánsson, 2007, 2008).

Grein þessi byggist á meistaraverkefni sem gert var á vorönn 2017 í samstarfi annars höfundar við umsjónarkennara á yngsta stigi í fjórum grunnskólum í Kópavogi. Rannsóknin var ekki síður liður í því að leyfa almennum umsjónarkennurum að tjá sig sem þátttakendur á vettvangi. Rannsóknin var eigindleg og byggðist á einstaklingsviðtölum við fimm umsjónarkennara á yngsta stigi. Rannsóknarspurningarnar sem leitað var svara við voru eftirfarandi: (1) Hvernig námsmati beita kennarar í fjölbreyttum nemendahópi í skóla án aðgreiningar? (2) Hvaða skilning leggja umsjónarkennarar í menntastefnuna skóli án aðgreiningar? (3) Hver eru viðhorf umsjónarkennara til námsmats í skóla án aðgreiningar?

Í greininni er fjallað um fræðilegan bakgrunn skóla án aðgreiningar og námsmat í fjölbreyttum nemendahópi. Því næst er greint frá rannsóknaraðferðinni og niðurstöðum hennar og að lokum er umræða og ályktanir sem kviknuðu út frá henni. Tekið skal fram að tilgangur rannsóknarinnar er hvorki að meta né dæma störf kennara í þáttökuskólunum heldur að gefa innsýn í þau til að vekja áhuga á málefninu og skapa umræðu um námsmat í skóla án aðgreiningar.

Skóli án aðgreiningar

Skóli án aðgreiningar (e. inclusive education) er líklega mest notað sem lýsandi hugtak og hefur sem slíkt verið notað í menntastefnu flestra ríkja heims, en það getur leitt til þess að merking þess er mismunandi frá einu landi til annars (Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason, 2014; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006a). Mismunandi merking í ólíku samhengi getur skapað ósamræmi og óvissu og leitt til erfiðleika við innleiðingu stefnunnar og framkvæmd. Í fjölmenningsarsamfélagi birtist ósamræmið annars vegar í því hvernig lönd takast á við skóla án aðgreiningar á ólíkan hátt og hins vegar í ólíkri hugtakanotkun sem miðast við reglugerðir, sögu og menningu hvers lands (Ainscow, 2005; Hermína Gunnþórsdóttir, 2014).

Ainscow, Booth og Dyson (2006) benda á að skóla án aðgreiningar megi skilgreina á marga vegu. Hugmyndafræði stefnunnar má skilgreina sem ferlishugsun og nálgun ákveðinna gilda. Slíkur skóli lætur sig varða alla nemendur og leitast við að sigrast á hvers kyns hindrunum í vegi náms sem fela í sér aðgreiningu, útilokun eða slakt námsgengi (Ainscow, Booth og Dyson, 2006; Booth og Ainscow, 2002).

Í hugmyndinni um skóla án aðgreiningar felst það markmið að veita öllum börnum viðeigandi gæðamenntun og stuðla að félagslegri blöndun og undirbúningi fyrir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi (Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson, 2002; Booth og Ainscow, 2002; Dóra S. Bjarnason, 2012).

Stefnan er byggð á rétti hvers barns til að stunda nám í almennu skólakerfi þar sem nemendur þurfa ekki að „vinna“ fyrir leið sinni inn í skólastofuna með „réttri“ hegðun eða færni. Þeir eru taldir fullgildir meðlimir, hugsanlega með aðlögun og sértækum stuðningi, en áhersla er lögð á fulla þátttöku þeirra í öllu skólastarfi (Sapon-Shevin, 2007).

Hér og erlendis eru vaxandi áhyggjur af því að sameiginlegan þekkingarfræðilegan bakgrunn skorti í allri umræðu um skóla án aðgreiningar (Ainscow, 2005; Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2014). Í skýrslu Evrópumíðstöðvarinnar (European agency for special needs and inclusive education, 2017) kemur skýrt fram að skilgreina þurfi hugtakið skóla án aðgreiningar betur á öllum stigum menntakerfisins á Íslandi, hjá öllum aðilum sem koma að menntamállum.

Til þess að auka sameiginlegan þekkingarfræðilegan skilning á hugtökum og markmiðum stefnunnar þarf að skapa umræðuvettvang (European agency for special needs and inclusive education, 2017). Slíkur vettvangur byggist á samstarfi ólíkra aðila innan menntamála en vísbendingar eru um að fá tækifæri gefist til slíkra umræðna. Vinnuáðstæður og ósveigjanlegur vinnutími innan skóla teljast hindranir þegar kemur að faglegum umræðum um stefnuna og tækifærum kennara til að miðla reynslu sinni hver með öðrum. Þetta hefur þau áhrif að þeir einangrist í starfi í stað þess að skapa samvinnuvettvang um nám og kennslu í skóla án aðgreiningar (European agency for special needs and inclusive education, 2017).

Kennarar eru taldir lykilaðilar í þróun skóla án aðgreiningar. Trú þeirra, viðhorf og aðferðir skapa samhengi þar sem börn og ungmenni þurfa að læra. Með það í huga snýst verkefnið um að þróa menntakerfi þar sem kennarar finna stuðning auk áskorana um ábyrgð þeirra til að halda áfram að þróa skilvirkari leiðir til að koma til móts við alla nemendur (Ainscow og Miles, 2008). Margir kennarar tala hins vegar um að þá skorti nægilega þekkingu, færni og viðhorf til að vinna í anda skóla án aðgreiningar (European agency for special needs and inclusive education, 2017; Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006b). Þó sýna niðurstöður úr rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Dóru S. Bjarnason (2014) um viðhorf kennara til skóla án aðgreiningar að kennarar töldu sig ekki skorta faglega þekkingu. Frekar mætti rekja vandann til ytri aðstæðna á borð við námskrá, skort á stuðningi og kröfur sem hindruðu og höfðu áhrif á starfshætti þeirra. Þetta eru dæmi um mismunandi sjónarmið sem geta skapast út frá ólíkum skilgreiningum og aðstæðum á vettvangi.

Námsmat

Lög um grunnskóla (nr. 91/2008) segja að tilgangur námsmats sé að fylgjast með því hvernig nemendum tekst að mæta hæfniviðmiðum aðalnámskrár og eigin námsmarkmiðum, örva nemendur til framfara og meta hverjir þurfi á sérstakri aðstoð að halda. Núgildandi *Aðalnámskrá grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) segir enn fremur að megintilgangur námsmats sé að leiðbeina nemendum um námið og hvernig þeir geti náð markmiðum þess. Ekki er tekið sérstaklega fram hvernig námsmati skuli háttað svo þar sé tekið mið af þörfum og getu allra nemenda, heldur segir að taka þurfi tillit til sérþarfa nemenda og sértækra örðugleika þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Margt bendir til ákveðinnar togstreitu í notkun námsmats í skólastarfi nú á dögum. Þannig virðist ríkja vissu ráðaleysi þegar námsmat er annars vegar. Meyvant Þórólfsson, Ingvar Sigurgeirsson og Jóhanna Karlsdóttir (2009) telja að ráðaleysið megi rekja til þversagna í opinberri stefnu um námsmat, þar sem hvatt er annars vegar til einstaklingsmiðaðs náms og mats samkvæmt því en hins vegar er öllum ætlað að gangast undir samræmt mat og eru þar með settir undir

sömu mælistikuna. Slíkar þversagnir og álitamál sem þeim fylgja séu því í raun óhjákvæmilegir fylgifiskar umræðu um námsmat (Dysthe, 2008; Marsh og Willis, 2003; Meyvant Þórólfsson, Ingvar Sigurgeirsson og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Rúnar Sigþórsson (2008) bendir aftur á móti á að flestir námsmatsfræðingar séu sammála um að engin ein námsmatsaðferð sé réttari en önnur. Það sé skynsamlegt að velja námsmat sem tekur mið af bæði lokamati og leiðsagnarmati eins og hæfir námsmarkmiðum.

Námsmat getur annars vegar verið formlegt mat til að safna upplýsingum um námsárangur og hins vegar ferli til að safna upplýsingum um námsárangur og námsframvindu sem eru notaðar til að leiðbeina nemendum og greina stöðu þeirra (Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2011; Stiggins og Chappuis, 2006). Samskipti kennara og nemenda í skólastofunni eru drifkraftur náms. Kennarinn þarf að örva nemendur og hvetja þá svo að þeir beri aukna ábyrgð á eigin námi og skapi með sér löngun til ævilangs náms (Black og Wiliam, 1998a). Rannsóknir Black og Wiliam (1998a, 1998b) hafa sýnt fram á gildi leiðsagnarmats. Kom fram í niðurstöðum þeirra að líta bæri á námsmat sem tækifæri til náms og þyrftu nemendur að vera virkir í eigin mati og færir um að sjá fyrir sér eigið nám í ljósi skilnings á því hvað það er að læra. Enn fremur sýndu niðurstöður þeirra að aukin áhersla á leiðsagnarmat væri gagnleg öllum nemendum, sérstaklega þar sem hallar á námsárangur.

Umræðan um námsmat snýst iðulega um tvo flokka mats, þ.e. lokamat (e. summative assessment) annars vegar og leiðsagnarmat (e. formative assessment) hins vegar (Chappuis og Chappuis, 2002). Mikilvægt er að gera greinarmun á því hvað þessar aðferðir fela í sér, en lokamat vísar til frammistöðumats og er þá talað um mat á námi (e. assessment of learning). Leiðsagnarmati er ætlað að styrkja sjálfsmýnd nemenda og stuðla að sjálfstæðari og ábyrgari nemendum sem vita hvar þeir eru staddir, hvert þeir stefna og hvernig á að loka gjánni þar á milli (Boaler, 2016; Erna Ingibjörg Pálsdóttir, 2011; Stiggins og Chappuis, 2006; Stiggins, Arter, Chappuis og Chappuis, 2004). Námsmat á að virka sem góð endurgjöf fyrir nemendur sem eflir þá í námi og ýtir undir sjálfstraust þeirra, ásamt því að nýtast sem vottun um námsárangur (Ingvar Sigurgeirsson, 1999). Í *Aðalnámskrá grunnskóla* er lögð áhersla á notkun leiðsagnarmats á öllum námssviðum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Leiðsagnarmat er talið tvíþætt, annars vegar mat í þágu náms (e. assessment for learning) og hins vegar mat samtvinnað námi og kennslu (e. assessment as learning). Tilgangur mats í þágu náms er að greina stöðu nemenda, nýta þær upplýsingar til að hafa áhrif á námsferli og efla námsárangur þeirra (Chappuis og Chappuis, 2002; Earl, 2013; Stiggins o.fl., 2004). Mat í þágu náms gerist í skólastofunni þegar nám á sér stað. Nemendur eru þátttakendur í eigin námi, það eykur sjálfstraust og áhuga á námi og lögð er áhersla á þróun og árangur (Chappuis og Chappuis, 2002; Stiggins o.fl., 2004; Stiggins og Chappuis, 2006). Megintilgangur matsins er að greina námsþarfir nemenda, skipuleggja áframhaldandi nám og taka ákvörðun um það, veita nemendum endurgjöf sem þeir geta notað til að bæta námsferlið og hjálpa nemendum að finna að þeir geti haft áhrif á eigin árangur í námi (Stiggins o.fl., 2004).

Mat, samtvinnað námi og kennslu (e. assessment as learning) er í grunninn mat í þágu náms en meiri áhersla er á að nemandinn sé sá sem leggur til matsins og einnig námsferli hans. Markmiðið er að nemandinn læri að læra, þ.e. að hann öðlist námsvitund (e. metacognition). Gert er ráð fyrir að nemendur ígrundi eigið nám, en það er færni sem tekur langan tíma að þróa og hjálfa. Þetta gerist þegar nemendur geta fylgst með eigin skilningi, spáð fyrir um námsárangur, séð hvað þeir þurfa að læra, skipulagt og endurskoðað eigin hugmyndir og dregið ályktanir af þeim til að dýpka skilning sinn (Earl, 2013). Lykilspurningar í þessu ferli eru: Hvert stefni ég? Hvar er ég stödd/staddur núna? Hvernig held ég áfram? (Stiggins o.fl., 2004). Kennarar eiga að kenna nemendum sjálfsmat og ígrundun til að efla námsvitund sem stuðlar að aukinni ábyrgð og sjálfstæði nemenda í námi (Earl, 2013; Earl og Katz, 2012).

Boaler (2016) bendir á að rannsóknir sýni að það að ná árangri liggi einkum í viðhorfi nemenda til sjálfra sín og skilaboðum sem þeir fá frá kennurum og öðrum fagaðilum um nám sitt. Bestu

tækifærin til að læra koma þegar nemendur trú á sjálfa sig. Dweck (2016) skilgreinir trú á eigin hæfni út frá tvenns konar viðhorfum, annars vegar festusjálfi (e. fixed mindset) og hins vegar vaxtarsjálfi (e. growth mindset). Hið fyrra vísar til þess að einstaklingar hafi ekki trú á að þeir búi yfir nægilegri greind og telji að sig skorti hæfileika til að hafa áhrif á og breyta stöðu sinni. Hið síðara felur í sér að einstaklingar trúu að þeir geti eflt hæfileika sína með því að takast á við fjölbreytt viðfangsefni og nota til þess innsæi og þrautseigju, auk aðstoðar annarra. Dweck (2010) telur að þessi tvenns konar viðhorf hafi mikil áhrif á hegðun nemenda og vinnusemi. Nemendur taka mikilvægustu ákvarðanirnar sjálfir í námsferlinu (Chappuis og Chappuis, 2002) og er það hlutverk kennara að ýta undir viðhorf þar sem einstaklingurinn sér sig færan um að hafa áhrif á eigin árangur.

Aðferð

Hér var um eiginlega rannsókn að ræða. Megintilgangur hennar var að leita svara við því hvernig námsmati umsjónarkennarar beita í fjölbreyttum nemendahópi. Auk þess skyldi varpað ljósi á viðhorf þeirra, skilning á hugmyndinni um skóla án aðgreiningar og ákvæðum í lögum og aðalnámskrám þar um.

Við þessa rannsókn var stuðst við rannsóknarsnið fyrirbærafræðinnar (e. phenomenology) en markmið hennar er að skoða ólík sjónarmið og rannsaka upplifun og reynslu viðmælenda (Lichtman, 2013). Rannsókn þessari var ekki ætlað að gefa tölfræðilegar upplýsingar um stöðu námsmats innan skólanna heldur gefa skýrari mynd af því hvernig námsmati umsjónarkennararnir beita þar sem áhersla er lögð á nemandann sem virkan þátttakanda í eigin námi óháð líkamlegu eða andlegu atgervi.

Þátttakendur

Haft var samband við skólastjóra í Kópavogi, óskað eftir samvinnu og þeir beðnir um ábendingar um umsjónarkennara á yngsta stigi sem hefðu reynslu af að vinna í fjölbreyttum nemendahópi. Þátttakendur voru valdir með tilgangsrúrtaki (e. purposive sampling) og leitað til einstaklinga sem taldir voru búa yfir viðtækri þekkingu á málefnum (Sigríður Halldórsdóttir, 2016).

Allir þátttakendur fengu kynningarbréf með yfirlýsingu um upplýst samþykki fyrir rannsókninni. Þeim voru gefin tækifæri til að spyrja nánar út í rannsóknina, tilgang hennar og frekari úrvinnslu. Lögð var áhersla á að gefa þátttakendum greinargóðar upplýsingar um rannsóknina, tilgang hennar, hvað fælist í þátttöku þeirra og réttindum, svo og upplýsingar um skyldur rannsakanda gagnvart þeim. Allir þátttakendur skrifuðu undir samþykkisyfirlýsinguna. Hér á eftir er stutt lýsing á þátttakendum en þeir fengu allir dulnefni ásamt skólum þeirra.

Fjóra er umsjónarkennari í 3. bekk í Reynisskóla með 12 ára starfsreynslu, þar af tvö ár í núverandi skóla, sem grunn- og leikskólakennari. Anna er umsjónarkennari í 4. bekk í Birkiskóla og með 15 ára starfsreynslu. Harpa og Elva eru umsjónarkennarar í 3. bekk í Furuskóla. Harpa er með 10 ára starfsreynslu og Elva 11 ára starfsreynslu. Þær vinna saman í teymiskennslu. María er umsjónarkennari í 1. bekk í Asparskóla með 8 ára starfsreynslu sem grunnskólakennari, þar af eitt ár í núverandi skóla.

Gagnaöflun og greining

Gagnaöflun beindist að tveimur þáttum. Annars vegar var rýnt í opinber gögn sveitarfélagsins og kannað hver stefna þess í menntamálu væri hvað varðaði skóla án aðgreiningar og skólanámskrár allra grunnskóla bæjarins skoðaðar. Hins vegar var gagna aflað með einstaklingsviðtölum við fimm umsjónarkennara í fjórum skólum. Fyrirliggjandi gögn sveitarfélagsins og skólanámskrár þátttakenda voru orðræðugreind og fyrst og fremst höfð til hliðsjónar við undirbúning viðtala.

Í þeim hluta gagnaöflunar sem sneri að opinberum gögnum, bæði sveitarfélagsins og grunnskólanna, var leitað sérstaklega eftir orðum eða hugtökum tengdum skóla án aðgreiningar og námsmati. Í skjölum sveitarfélagsins var auk þess skoðuð sérstök stefna þess um jafnrétti og mannréttindi og hvernig hún birtist í skólanámskrám grunnskólanna. Þar var sjónum beint að því hvernig skóli án aðgreiningar væri skilgreindur, hvað segði almennt um námsmatsaðferðir þeirra, en einnig hvernig námsmat birtist með tilliti til stefnunnar.

Seinni hluti rannsóknarinnar, þ.e. viðtölin, byggðust að vissu leyti á þeim upplýsingum sem fengist höfðu við greiningu fyrirbyggjandi gagna. Fyrst og fremst var leitað til þeirra skóla sem tóku skýrt fram í sínum skólanámskrám að þeir störfuðu samkvæmt stefnunni um „skóla án aðgreiningar“ eða notuðu hugtök nátengd stefnunni í skólanámskrám eða áætlunum.

Tekin voru fjögur viðtöl við fimm kennara, en eitt var tekið við tvo umsjónarkennara í einu vegna þess að þeir unnu saman í teymi og töldu það gefa betri mynd af umfjöllunarefninu. Viðtölin fóru fram á starfsvettvangi þátttakenda og tímalengd þeirra var 25–60 mínútur. Þau voru hálfopin (e. semi-structured interviews) með viðtalsramma. Að loknum viðtölum voru þau afrituð orðrétt og frumgreind jafnóðum, auk þess sem frekari hugrenningar um viðtölin voru skráðar niður. Viðtölin voru borin undir þátttakendur og þeim gefinn kostur á að breyta eða bæta við það sem hafði verið skrifað svo gætt væri að því að farið væri rétt með frásagnir þeirra. Að lokum voru viðtölin greind út frá lykilhugtökum og flokkuð; einnig voru þemu greind út frá þemagreiningu Braun og Clarke (2006).

Niðurstöður

Í þessum kafla er gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar. Fyrst er fjallað um niðurstöður á greiningu opinberra gagna. Þá er þeim tveimur þemum lýst sem komu í ljós þegar gögnin úr viðtölunum voru greind. Fyrri þemað beinir sjónum að skóla án aðgreiningar og seinna þemað lýsir því hvernig þátttakendur sjá fyrir sér námsmat í skóla án aðgreiningar.

Opinber gögn og skólanámskrár

Opinber gögn sveitarfélagsins og námskrár skólanna voru einkum höfð til hliðsjónar við undirbúning viðtalanna. Í þeim skilningi var ekki um eiginlega orðræðugreiningu að ræða heldur áherslur í stefnu skólanna um hugtök tengd skóla án aðgreiningar og námsmati.

Í opinberum gögnum sveitarfélagsins er lögð sérstök áhersla á jafnréttis- og mannréttindamál og tekið er sérstaklega fram að grunnskólar eigi að taka mið af þeim. Í þessu sambandi er nefnd jöfn stada kynja, að námsefni endurspegli margbreytileika samfélagsins og að taka skuli mið af þörfum fatlaðra og fjölmenningu. Þessi hugtök geta því fallið undir skilgreiningu skóla án aðgreiningar. Aðeins einn þátttökuskólinn tekur skýrt fram stefnu um skóla án aðgreiningar, annar talar um skóla fyrir alla, þriðji skólinn leggur áherslu á einstaklingsmiðað nám og sá fjórði talar um nám við hæfi allra. Stefna um námsmat birtist í þremur skólanna og er þar tekið fram að um leiðsagnarmat sé að ræða.

Skóli án aðgreiningar

Þátttakendur áttu allir auðvelt með að koma orðum að skilgreiningu á hugtakinu skóli án aðgreiningar. Ummæli þeirra voru nokkuð samhljóða í þá veru að skóli án aðgreiningar væri skóli þar sem börn með sérþarfir stunduðu nám, í flestum tilfellum með öðrum nemendum í almennri skólustofu og ekki aðgreind frá hópnum. Þá talaði Anna um að í slíkum skóla þyrfti að vera hægt að sinna öllum börnum, óháð því hvort þau væru fötlud eða ekki og huga þyrfti að einstaklingsmiðun. Einn viðmælandi sagði að skóli án aðgreiningar væri „skóli þar sem allir fá tækifæri til þess að njóta sín eins og þeir eru“. Talaði María sérstaklega um mikilvægi þess að

hugsað væri um einstaklinginn og að skólinn þyrfti að hafa úrræði til þess að koma til móts við þarfir hans. Voru þátttakendur sammála því að meta þyrfti einstaklinginn út frá hans forsendum, eins og fram kemur í orðum Maríu:

Skóli án aðgreiningar er bara nám við hæfi fyrir alla. Stundum svolítið erfitt að koma því að en við reynum okkar besta. Maður þarf bara að horfa [á] þetta út frá einstaklingnum, bara hjá hverjum fyrir sig ... Einstaklingurinn skiptir svo miklu máli. (María í Asparskóla)

Visst þrástef mátti greina hjá öllum viðmælendum um að aukið fjármagn þyrfti til skólanna svo vel tækist til. Benti einn þátttakandinn á að hugmyndin um skóla án aðgreiningar væri ásteytingarsteinn hjá mörgum kennurum og beindist ekki að nemendum sjálfum, heldur „að það fylgdi ekki sem þyrfti til að gera þetta vel“. Umræðan um menntastefnuna væri því almennt neikvæð, en ekki vegna þess að kennarar væru ósamþykkir stefnunni. Skortur á fjármagni og stuðningi fagaðila í bekk eða námshópi gerði kennurum hins vegar erfitt fyrir að fylgja stefnunni eins og eftirfarandi ummæli bera með sér:

Ég held það séu flestir sammála því að hérna, að þetta er alveg ógeðslega erfitt þegar þú færð ekki nógu mikinn stuðning í kringum þig. Að vera með kannski stóran bekk og fullt af nemendum sem að þurfa svo mikla einstaklingsþjónustu. (Harpa í Furuskóla)

Mér finnst líka að ef þetta skóli án aðgreiningar eigi að virka þá verður, eða mér finnst að það ætti að vera stuðningsfulltrúi í hverjum einasta bekk á yngra stigi. Af því að það eru alveg það mörg börn í hverjum hópi sem þurfa aðstoð. Meiri heldur en kennarinn getur kannski veitt. (Elva í Furuskóla)

Þegar þátttakendur voru spurðir hvernig umræðan um skóla án aðgreiningar væri innan skólans, eða hvort hún ætti sér yfirleitt stað, komu fram talsvert neikvæð viðbrögð. Bentu Harpa og Elva á að lítil umræða ætti sér stað um stefnuna innan skólans sem þær störfuðu í og þá aðallega um það að stefnunni fylgdi ekki það fjármagn sem þyrfti og að það reyndist kennurum erfitt. Í einum skólanna voru hins vegar miklar umræður og sagði Fjóla að kennarar hefðu sterkar skoðanir á stefnunni en umræðurnar snerust yfirleitt um það að „fólki finnst virkilega vanta fólk til þess að anna þessu“. María talaði einnig um eftirfarandi:

Sko, hún [umræðan] kemur upp annað slagið og þá kemur hún alltaf upp á sama, þú veist, á sama róli. Þá er hún bara neikvæð. Það sé sem sagt að þessi stefna gangi ekki upp. Það er alltaf þannig. (María í Asparskóla)

Í samtölum höfðu þátttakendur greint frá því að skóli án aðgreiningar fæli meðal annars í sér þátttöku nemenda með sérþarfir inni í almennu bekkjarstarfi. Þeir voru spurðir nánar út í hvað full þátttaka þýddi og hver afstaða þeirra væri til hennar. Svör þeirra voru að sumu leyti samhljóða og höfðu þeir viðmælendur orð á því að horfa þyrfti til hvers og eins í því sambandi. María sagði um þetta: „Það fer svo rosalega eftir einstaklingnum ...“ og vísaði til félagslegs styrkleika nemenda. Fjóla var sammála þessu:

Það sé frekar hver einstaklingurinn er sem að þarf að skoða. Hvort hann þoli það eða vill það, eða getur það, verið allan daginn inni í bekknum. Ég held ég myndi meta það pínulítið einstaklinginn. (Fjóla í Reynisskóla)

Þátttakendur voru almennt jákvæðir gagnvart því að nemendur með sérþarfir væru hluti af bekknum og töldu að þeir ættu með réttum stuðningi að geta stundað nám innan bekkjarins. Það færi þó vissulega alltaf eftir þörfum hvers einstaklings hvort og hvenær hann væri inni í bekk eða námsveri. Þó gátu tveir viðmælendur þess að út frá sjónarmiðum jafnréttis og mannréttinda fyndist þeim þeir brjóta á réttindum hinna barnanna sem þyrftu að líða fyrir truflandi og erfiða hegðun annarra nemenda og fyndist þeir verða útundan og gleymast. Þeim tækist því ekki nægilega vel að stuðla að fullri þátttöku allra nemenda. Taldi Anna að erfiðleikarnir í

kennslu birtist einkum þegar nemendur sem væru „algerlega óheflaðir“ eða þeir sem væru með „mótstöðuþrjóskuröskun“ væru inni í bekk. Elva tók undir og sagði jafnframt:

Mér finnst við líka stundum upplifa það að, sko, maður er búinn að vinna og vinna allan daginn með börn og svo hugsar maður bara, þessi gleymdist, þessi gleymdist. Þannig að það ... eru svo margir aðrir sem taka athygli frá hinum. (Elva í Furuskóla)

Allir skólarnir höfðu markað sér stefnu um hvernig skyldi koma til móts við þarfir nemenda og var þar talað um einstaklingsmiðun eða einstaklingsnámskrá væri þess þörf. Þátttakendur voru spurðir nánar hvernig þeir kæmu til móts við þarfir nemenda sem þyrftu á sérstökum úrræðum að halda og hvernig þeir ynnu með ólíkan nemendahóp. Viðmælendur voru sammála því að þeirra skólar væru mjög vel settir miðað við marga aðra og væru ýmist með góð námsver eða sérkennslurými. Töluðu þrír viðmælendur um að sérkennarar sæju þó almennt um gerð einstaklingsnámskrár fyrir þá nemendur sem þyrftu sérstakan stuðning í námi og þroska. Einn viðmælandi tók þó fram að ekki hefði þurft að búa til einstaklingsnámskrá hjá sínum nemendahópi. Þá gat María þess að ekki væri unnið með einstaklingsnámskrár í 1. bekk heldur færi fram endurmat á færni nemandans fyrir 2. bekk og ákvörðun væri tekin þá.

Einn þátttakandi hafði orð á því að nemendur væru á mörgum stigum varðandi getu til náms, áhersla væri lögð á að allir fengju tækifæri og reynt væri að finna leiðir fyrir alla. Voru viðmælendur sammála því að fjölbreytt nám og kennsla skipti gríðarlega miklu máli og að beitt væri fjölbreyttum kennsluáferðum til að reyna að ná til allra nemenda. Þá töluðu allir viðmælendur um að aukinn stuðningur nemenda í námi væri fyrst og fremst stuðningur við lestur og væru þeir frekar í sérverkefnum en sérkennslu. Einn þátttakandi talaði um að stöðvavinna í anda Byrjendalæsis hefði gefið aukið svigrúm til að aðstoða nemendur sem þyrftu aukinn stuðning í námi.

Námsmat

Viðmælendur voru spurðir hvað þeir teldu námsmat fela í sér og voru þeir einróma um að námsmat fæli í sér að meta hvar nemendur væru staddir í námi og hvað þyrfti að vinna með til að þeir næðu vissum námsmarkmiðum. Talaði einn viðmælandi um að námsmati væri ekki aðeins beitt til þess að mæla sem mest og flest. Í því samhengi bentu þrír þátttakendur á hvað mætti gera betur og hvernig kennarar gætu nálgast nemendur betur eins og eftirfarandi ummæli Fjólu bera með sér:

Mér finnst það líka til þess að maður geti séð hvort það þurfi að gera eitthvað betur. Mér finnst það líka gott fyrir nemandann til að hann sjái hver staðan sín er, hvort hann þurfi að vinna betur í einhverjum málum. Já, mér finnst það svona eiginlega að taka stöðuna. (Fjóla í Reynisskóla)

Aðspurðir um stefnu skólans í námsmati komu fram ólík svör. Þrír þátttakendur sögðu að mikið samræmi væri innan skólans um námsmatið, skýr markmið í hverjum árgangi og skýrt hvernig námið skyldi metið. Í einum skólanum var stefnan sú að á yngsta stigi væri aðeins notuð umsögn og að hæfniviðmiðin yrðu öll komin inn á Mentor (þ.e. skólaárið 2017–2018) og hægt að „haka við“ hvert og eitt. Talaði Anna um að auk þessa væri komin ákveðin hefð og þar af leiðandi væri það ekki hver og einn kennari sem ákvæði námsmatið hverju sinni. Fjóla gat þess þó að skólanámskráin innihéldi námsmarkmið en það væri í höndum hvers kennara að útfæra námsmatið innan bekkjarins. Þá kom í ljós að hún var nýr kennari í viðkomandi skóla og hafði ekki fengið leiðsögn um námsmatið.

Ég hefði alveg viljað [að] farið [hefði verið] yfir það. Svona vinnum við, í staðinn fyrir að maður sé svona að leita og prófa eitthvað sem maður hefur verið að gera annars staðar en svo passar það ekkert inn í nýjan skóla og eitthvað. (Fjóla í Reynisskóla)

Megintilgangur rannsóknarinnar var að kanna hvernig námsmati umsjónarkennarar beita í fjölbreyttum nemendahópi. Þátttakendur voru beðnir að lýsa helstu námsmatsaðferðum sínum og hvernig þeir ynnu með námsmat. Niðurstöður voru nokkuð líkar en það fór verulega eftir því í hvaða árgangi þeir kenndu. „Í þessum yngstu bekkjum þá er maður að fylgjast mikið með því hvar þau eru í hvert skipti og líka bara ... hvar þau stoppa.“ Fjórir viðmælendur töluðu um að þetta fæli í sér miklar óformlegar skráningar, en þær væru mikilvægur hluti af námsmatinu. Námsmatsaðferðir viðmælenda voru fjölbreyttar og mikið lagt upp úr að nota sjálfsmat og jafningjamat. Símat (e. ongoing assessment) var helsta matsaðferð þeirra, en það er mat samhliða námi og sífellt í gangi, þess vegna óformlegt og oft án vitundar nemenda. Þá nefndu þátttakendur að vottun um námsárangur birtist einungis í umsögn eða bókstöfum. Auk þess notuðu allir þátttakendur umsjónarkerfið Mentor. Fram kom að námsmatið væri að breytast vegna nýja námsmatskerfisins, þ.e. með matskvörðunum A, B, C og D. Talaði einn viðmælandi um að skilaboð til nemenda væru á þá leið að nánast ógerningur væri að fá A, vegna þess að það væri túlkað sem framúrskarandi, en þá þyrfti nemandi að ljúka verkefninu auk þess að gera eitthvað umfram það sem beðið væri um og væri það „rosalegt niðurbrot“.

Allir þátttakendur nefndu einnig að skólarnir væru ýmist með leiðsagnarmat eða frammistöðumat samkvæmt Mentor eða hvort tveggja, sem væri reglubundinn þáttur í öllum árgöngum. Þar gætti þess misskilnings að um sama námsmat væri að ræða, þ.e. að leiðsagnarmat væri það sama og frammistöðumat. Tveir þátttakendur höfðu nefnt leiðsagnarmat að fyrra bragði en allir voru spurðir hvort þeir notuðu leiðsagnarmat í kennslu og hver þátttaka nemenda væri í því. Í öllum tilfellum bárust samræður fljótlega að umsjónarkerfinu Mentor í því sambandi og sögðu kennarar að þeir hefðu notað leiðsagnarmat á Mentor. Aðeins einn kennari talaði um að hafa notað leiðsagnarmat í kennslu, en það hefði verið með nemendum á miðstigi:

Ég hef sko gert svoleiðis og látið þau setja sér markmið og ... hef verið með áætlanir ... Þá gera þau sjálf svona einstaklingsáætlun fyrir sig [og] þá eiga þau einmitt að gera markmið við upphaf þú veist, fyrir sig, og þá koma þau í svona viðtöl til mín. (Anna í Birkiskóla)

Þátttakendur voru allir sammála því að börn á yngsta stigi gætu sett sér markmið og þeir töldu það jákvætt að nemendur tækju þátt í námsmatinu. Þá nefndi einn kennarinn að sinn skóli notaði námskvarða (e. rubric) sem nemendur fengju að sjá fyrirfram og vissu þar af leiðandi hver markmiðin væru. Einn viðmælendinn sagði að nemendur settu sér alls konar markmið, einkum í lestri og bættum samskiptum, og þau kæmu frá nemendum sjálfum.

Þátttakendur voru sammála um að það gengi nokkuð vel að meta alla nemendur og væru þeir í vafa gætu þeir leitað til samkennara sinna eða sérkennara. Hafði einn viðmælandi orð á því að það væri mikilvægast að horfa á það jákvæða hjá hverjum og einum og nota uppbyggjandi námsmat. Námsmatið í tengslum við skóla án aðgreiningar væri þó þess eðlis að það væri alltaf áskorun að meta og koma til móts við alla nemendur.

Það er náttúrulega út af því að maður er að reyna að hugsa út frá þessu, skóli án aðgreiningar. Þau eru ekki öll á sama stað og þau eru ekki, þau eru mislangt komin ... Þannig að auðvitað verður maður að leggja yfir hvern einasta nemanda bara. Þetta er alveg krefjandi og þetta er alveg, tekur mikinn tíma. (Harpa í Furuskóla)

Þátttakendur voru spurðir hvort þeir upplifðu valþröng (e. dilemma) þegar kæmi að námsmati í fjölbreyttum nemendahópi. Fjórir viðmælendur nefndu samræmdu prófin og töldu þau vera í algerri andstöðu við menntastefnuna. Auk þess gætu breytingar á fyrirkomulagi prófanna, að þau væru að hausti en ekki vori, stýrt skólasterfinu.

Mér finnst alltaf slæmt þegar það þarf að láta miða allt skólasterfið við það hvað kemur á samræmdu prófi. Það er náttúrulega bara mjög slæmt, sko, og kemur í veg fyrir ... skapandi starf. (María í Asparskóla)

Þá töluðu sömu fjórir viðmælendur um að þeir sæju ekki tilganginn með prófunum, þar sem erfitt væri að átta sig á hvar námslegir erfiðleikar nemenda lægju hjá hverjum og einum. Prófin væru auk þess löng, reyndu mikið á úthald og væru mörgum afskaplega erfið, líka foreldrum.

Samræmd próf henta ekkert skóla án aðgreiningar. Ég meina, þar er sama prófið fyrir alla. Og hérna erum við að búa til mismunandi próf út af því að það eru mismunandi börn. (Harpa í Furuskóla)

Umræður

Meginniðurstöður þessarar rannsóknar koma heim og saman við fyrri rannsóknir á skóla án aðgreiningar, sem fjallað er um í fræðilegum hluta, hvað varðar viðhorf og skilning á stefnunni annars vegar og námsmat í skóla án aðgreiningar hins vegar. Dregnar eru fram ályktanir um það hvernig megi nýta niðurstöðurnar til að skoða nánar hvaða möguleika mat í þágu náms gefur kennurum til að starfa í anda menntastefnunnar.

Viðhorf og skilningur

Þátttakendur þessarar rannsóknar höfðu nokkuð sambærilegan skilning á hvað stefnan felur í sér, þ.e. að í skóla án aðgreiningar fái allir nám við hæfi og tækifæri til að njóta sín á eigin forsendum auk þess að skólar taki við öllum nemendum, óháð fötlun og uppruna. Hins vegar má greina af svörum þátttakenda að auka þurfi skilning kennara á grundvallarhugmyndum á borð við fulla þátttöku, félagslega og námslega, allra nemenda í skólasterfinu. Birtist þetta einkum í umræðu þriggja þátttakenda um hvar nemendur með sérþarfir eru staðsettir innan skólanna. Allir þátttakendur voru hins vegar meðvitaðir um að nemendur með sérþarfir ættu rétt á að upplifa sjálfa sig fullgilda í almennum bekk, en starfshættir einkenndust af því að þeir væru utan skólastofunnar og í sérkennslu eða námsveri. Svipaðar niðurstöður komu fram í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Dóru S. Bjarnason (2014), að íslenskir kennarar hefðu ekki fullan skilning á hugtökum tengdum stefnunni. Nauðsynlegt er að sameiginlegur skilningur sé til staðar á inntaki stefnunnar hjá öllum þeim sem koma að menntamálu, ekki aðeins kennurum (European agency for special needs and inclusive education, 2017).

Eðli málsins samkvæmt ýtir það undir aðgreiningu og einangrun minnihlutahópa ef ákveðnir einstaklingar eða hópar eru teknir út úr skólastofunni. Það getur viðhaldið því viðhorfi að fjarlægja þurfi einstaklinga sem trufla nám þeirra sem falla undir ákveðna hugmynd um hvernig nemendur eiga að vera (Ainscow, Dyson og Weiner, 2013; Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010; Moen, 2008). Tveir af þátttakendum töluðu um þetta atriði og kom fram samviskubit hjá öðrum þeirra gagnvart þeim nemendum sem hefðu sig lítið í frammi. Nám í anda skóla án aðgreiningar miðar að því að útrýma útilokun jaðarhópa og byggir á umburðarlyndi, jafnrétti og lýðræðislegu samstarfi þannig að stuðlað sé að virkri þátttöku og ábyrgð allra nemenda (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Samkvæmt svörum þátttakenda þessarar rannsóknar var lítil umræða innan þriggja skóla um stefnuna en í einum skóla var hún mikil. Umræðurnar einkenndust af neikvæðu viðhorfi, ekki gagnvart nemendum sjálfum heldur innleiðingu stefnunnar og þeim úrræðum sem almennum kennurum hefur staðið til boða. Gagnrýndu þátttakendur einna helst skort á fjármagni til skólanna, en þeir töldu að auka þyrfti það til muna svo skólasterfið gengi betur. Þarna mátti greina vissst ráðaleysi kennara gagnvart því að stuðla að þátttöku allra nemenda í bekkjarstarfi, og þeir töldu að ætti slíkt að ganga eftir þyrfti aukinn stuðningur í formi sérhæfðara starfsfólks, s.s. iðjuþjálfra, þroskaþjálfra og fleiri sérkennara sem hefðu haldþæra þekkingu á ólíkum sviðum sérþarfa. Rétt eins og niðurstöður Hermínu Gunnþórsdóttur og Dóru S. Bjarnasonar (2014) benda til, rekja kennarar vandann til ytri aðstæðna og telja skort vera á faglegum stuðningi og sérkennslu nemenda með sérþarfir í bekk eða námshópi.

Að framansögðu má sjá að þátttakendur finna skorti á umræðum um menntastefnuna og þrástef þeirra um aukinn stuðning gefur til kynna ákveðið úrræðaleysi þeirra gagnvart fjölbreyttum nemendahópum, einkum nemendum með hegðunarvanda. Skapar þetta gremju, sektarkennd og togstreitu meðal kennaranna gagnvart nemendum með sérþarfir, en einnig nemendum sem þurfa ekki á sérúrræðum að halda. Kemur þetta heim og saman við úttekt Evrópumíðstöðvarinnar (European agency for special needs and inclusive education, 2017) á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar hérlandis. Þar er bent á að auka þurfi umræður meðal þeirra sem vinna að menntamállum og skapa vettvang fyrir þær. Auk þess sé brýn nauðsyn á endurskoðun núverandi fjármögnunarferlis og hvernig því er beitt. Nú á dögum er skólum úthlutað fjármagni út frá formlegum greiningum nemenda. Þessi aðferð sætir mikilli gagnrýni þar sem áhersla á greiningar sé of mikil og þær stjórni fjárúthlutunum til skólanna. Í skýrslunni kemur eftirfarandi fram: „Í stað þess að auka fjárveitingar til menntakerfisins er áriðandi að nýta þá fjármuni sem nú eru til ráðstöfunar á annan, skilvirkari og hagkvæmari hátt“ (European agency for special needs and inclusive education, 2017, bls. 94).

Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að fjórir af fimm þátttakendum hafa góðan skilning á hugtökum um jafnrétti og mannréttindi. Þeir telja það frumskilyrði að öllum börnum séu gefin tækifæri til menntunar og nám við hæfi og hlúð sé að vellíðan nemenda. Þrír viðmælendur upplifa hins vegar að ekki sé stuðlað nægilega vel að jafnrétti allra nemenda. Það kemur fram sem samviskubít yfir því að geta ekki gefið nægilega af sér þannig að allir nemendur njóti þess sama. Tala þeir einkum um að án aðstoðar inni í bekk takist þeim ekki að veita öllum nemendum athygli og stuðning. Þar með sé brotið á rétti sumra á kostnað annarra. Þessar niðurstöður eru í samræmi við fyrri rannsóknir (Ainscow, 2008; Banks, 2007) sem sýna að slík viðhorf valda innri togstreitu meðal kennara sem dregur úr ánægju af starfinu. Niðurstöður sýna að núverandi fjárveitingar koma í veg fyrir að öllum nemendum sé sinnt af kostgæfni og í takt við þarfir þeirra (European agency for special needs and inclusive education, 2017).

Athygli vakti í rannsókninni hversu sterk umræða var um einstaklinginn, þarfir hans og úrræði í almennu skólastarfi. Bendir þetta til góðs skilnings á margbreytilegum þörfum innan fjölbreytts nemendahóps. Reynt er að koma til móts við þarfir allra og í því samhengi talað um einstaklingsmiðun eða einstaklingsnámskrá. Almenn var vísað til þess að nemendur með greiningar fengju einstaklingsnámskrá en nám þeirra sem þyrftu á auknum námsstuðningi að halda væri einstaklingsmiðað með það að leiðarljósi að sníða námið að þörfum hvers og eins. Af svörum þátttakenda mátti greina umhyggju þeirra fyrir öllum nemendum og skilning á mikilvægi þess að allir fengju nám við hæfi. Kemur það fram sem jákvæð þróun hugmynda um að það sé skólans að laga sig að þörfum hvers nemanda en ekki að nemandinn sé aðlagður skólanum (Tetler, 2005).

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu að innan þeirra þriggja skóla sem notuðu einstaklingsnámskrá fælu umsjónarkennarar sérkennurum alfarið þá ábyrgð að útbúa hana. Samkvæmt *Aðalnámskrá grunnskóla* eiga umsjónarkennarar að bera ábyrgð á námi nemenda sinna en með aðstoð annarra fagaðila (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Það kemur einnig fram í viðtali við Trausta Þorsteinsson um skóla án aðgreiningar að sú stefna feli í sér lýðræðisleg gildi, samheldni og sameiginlega ábyrgð. Jafnframt miðar stefnan að samþættu menntakerfi og samstarfi umsjónarkennara og fagaðila til að stuðla að gæðamenntun hvers nemanda (Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson, 2013).

Námsmat og hlutverk þess

Tveir þátttakendur höfðu orð á að námsmat hefði tekið breytingum undanfarið og að nú væri minni áhersla lögð á próf. Fjórir viðmælendur töldu einnig að á yngsta stigi væri símat mest notað þar sem fylgst væri með stöðu hvers og eins reglulega yfir skólaárið og gripíð inn í þegar þörf þætti. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þátttakendur hafi góða yfirsýn yfir

nemendahóp sinn hvað varðar þroska og getu, og viti því vel hvenær þeir þurfa að grípa inn í námsferil þeirra.

Ljóst er að þegar *Aðalnámskrá grunnskóla* er skoðuð er fátt þar sem segir hvernig námsmati í skólum án aðgreiningar skuli háttað. Er þar aðeins vísað til nemenda með sérþarfir og að þeir eigi rétt á að komið sé til móts við þarfir þeirra með breyttum áherslum í námsmati, einkum með lengri próftíma, sérhönnuðum prófum og notkun hjálpargagna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Þegar ráðaleysi kennara í sambandi við námsmat og stefnumörkun er haft í huga er eðlilegt að togstreita skapist þar sem annars vegar er hvatt til einstaklingsmiðaðs náms og námsmats samkvæmt því en hins vegar er öllum nemendum ætlað að þreyta samræmd próf. Slíkt getur valdið valþröng hjá kennurum og þversögnum í starfi þeirra. Ekki mátti þó greina á þátttakendum að þeir myndu mikið fyrir slíkri togstreitu í daglegu starfi, en fjórir viðmælendur höfðu aftur á móti sterkar skoðanir á samræmdum lokaprófum og tilgangi þeirra. Fram kom að þeim þættu samræmd lokapróf tilgangslaus og í andstöðu við stefnuna um skóla án aðgreiningar. Enn fremur töldu þeir að þau hefðu stýrandi áhrif á nám og kennslu og einn þátttakandi taldi þau draga úr skapandi skólastarfi. Sterk viðbrögð þátttakenda þegar prófin bárust í tal gáfu til kynna að þeir upplifðu að þeir væru milli steins og sleggju, þar sem þeir vildu mæta þörfum hvers og eins í námsmati en svo væru allir nemendur settir undir sama hatt þegar kæmi að stórum prófum eins og samræmdu prófunum (Meyvant Þórólfsson o.fl., 2009). Þessar niðurstöður koma heim og saman við fyrri rannsóknir, en þar kemur fram að kennurum þyki samræmd próf vera árás á fagmennsku þeirra og þau fái þá til að upplifa að þeir hafi ekki stjórn á eigin starfsháttum (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010).

Megintilgangur rannsóknar var að kanna hvernig námsmati umsjónarkennarar beita í fjölbreyttum nemendahópi. Fram kom í þessari rannsókn að allir þátttakendur nota fjölbreytt námsmat til að meta stöðu nemenda sinna. Auk símats nota þeir kannanir og próf, jafningjamat og sjálfsmat. Þá töluðu allir þátttakendur einnig um frammistöðumat og leiðsagnarmat. Að því leyti tekst umsjónarkennurum ágætlega til að beita fjölbreyttu námsmati miðað við einstaklingsbundnar þarfir. Þegar kemur hins vegar að skráningu og formlegum vitnisburði um námsárangur virðist Mentor hafa áhrif á hvernig hann birtist. Nefna má leiðsagnarmat í því sambandi eins og það fer fram í skráningarkerfi Mentors, en það er reglubundinn þáttur í námsmati skólanna sem mat foreldris/ra og barns tvisvar á ári.

Þegar svör þátttakenda eru skoðuð má sjá að misskilningur ríkir varðandi notkun leiðsagnarmats í kennslu. Leiðsagnarmat á sér stað þegar nemandi og kennari eru virkir í samræðum og nemandi gefst tækifæri til að ígrunda hvert hann stefnir, hvar hann er staddur núna og hvernig hann heldur áfram. Gagnvirk samskipti nemandi og kennara eru því lykilatriði í þessu samhengi (Earl, 2013; Stiggins og Chappuis, 2006). Mikilvægt er að fagleg umræða um námsmat eigi sér stað í skólum með það að leiðarljósi að ýta undir námsvitund nemenda, stuðla að námshvatningu og auka sjálfstraust nemenda og trú á sjálfum sér (Earl, 2013; Earl og Katz, 2012).

Ályktanir

Þegar umfjöllun um skóla án aðgreiningar er annars vegar kemur fram að skortur er á slíkri umræðu innan skólanna. Þegar hún kemur upp einkennist hún af neikvæðu hugarfari og segja má að umræðan verði til þess að móta viðhorf kennaranna og að hún hafi áhrif á upplifun þeirra af skólastarfi í skóla án aðgreiningar. Draga má þá ályktun að þátttakendur hafi svipaðan skilning á inntaki stefnunnar en ljóst er að skilgreina þarf betur á hvaða gildum hún er byggð hjá öllum aðilum sem koma að menntamálum svo komið sé til móts við réttindi allra barna til að stunda nám. Til þess þarf virkar umræður innan skóla og utan, þar sem öllum eru gefin tækifæri til að endurmóta skoðanir sínar og viðhorf. Til að skapa slíkan samræðuvettvang þarf að skilgreina

hugtakið skýrar í menntastefnu landsins og gera það aðgengilegra fyrir kennara og aðra innan skólasamfélagsins að skilja málefnið (European agency for special needs and inclusive education, 2017).

Hjá þátttakendum kom ítrekað fram það viðhorf að auka þyrfti fjármagn til skólanna svo stefnan gengi betur. Bentu þeir á að fleira sérmenntað fagfólk þyrfti inn í skólana til að hægt væri að mæta þörfum og getu hvers og eins. Í skýrslu Evrópumíðstöðvar (European agency for special needs and inclusive education, 2017) kemur fram að miklum fjármunum er varið til skólanna hér á landi en slíkar fjárveitingar eru háðar kvöðum, þ.e. að aukið fjármagn fæst gegn formlegri greiningu á sérþörfum nemenda. Æskilegt er að breyta slíku fyrirkomulagi því það ýtir undir aðgreiningu og neikvæð viðhorf til stefnunnar. Lagt er til í skýrslunni að þessum fjármunum sé betur varið til að styrkja innra starf skóla.

Greina mátti jákvæða þróun námsmats og beitingar þess hjá þátttakendum í rannsókninni, þar sem mikil áhersla var lögð á fjölbreytt námsmat en lítið bar á að beitt væri leiðsagnarmati í almenntri kennslu. Notkun leiðsagnarmats sýnir með afgerandi hætti hvernig ýta má undir trú nemenda á sjálfa sig (Black og Wiliam, 1998a, 1998b; Earl, 2013). Leiðsagnarmat er tæki fyrir kennara til að efla þátttöku nemenda í eigin námi og það kennir þeim að bera ábyrgð á eigin framförum. Styrkja verður þá hugsun að mati megi beita í þágu náms, en til þess þarf breytt hugarfar. Námsmati er fyrst og fremst ætlað að vera nemendum leiðbeinandi og hvetjandi í námi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Með leiðsagnarmati má þróa viðhorf vaxtarsjálfs hjá kennurum og nemendum. Kostir þess eru ótvíræðir, t.d. í sambandi við að efla eigin getu til aðgerða (Kristján Kristjánsson, 2007).

Þegar notkun þátttakenda á leiðsagnarmati er aftur á móti skoðuð nánar má sjá hvar misskilnings gætir og var þeim tíðrætt um Mentor í því samhengi. Fram kom að leiðsagnarmat færi fram í gegnum Mentor, tvisvar á ári þar sem foreldri og barn settu sér markmið saman. Slík notkun er í andstöðu við hvernig leiðsagnarmati skuli beitt, þ.e. utan skólastofunnar en ekki innan hennar í gagnvirkum samræðum kennara og nemenda. Auk þessa má telja líkur á því að Mentor hafi stýrandi áhrif þegar kemur að vitnisburði um námsárangur nemenda. Hér þarf að staldra við og skoða hvers vegna Mentor hafi slík áhrif, hvaða stefnu skólastjórnendur hafa sett með notkun þess og umfram allt hvernig því er ætlað að auka námsárangur allra nemenda.

Ljóst er að þátttakendur sinna starfi sínu af miklum heilindum og þeim er almennt umhugað um vellíðan og góðan námsárangur nemenda sinna. Oft veltir lítil þúfa þungu hlassi og má telja líklegt að breyting á afstöðu til mats í þágu náms geti haft víðtæk áhrif á þróun skólastarfs sem miðar að skóla án aðgreiningar og umfram allt auðgar nám allra barna.

Assessment in inclusive education

Inclusive education has been subject to controversial reviews over the last decade and is riddled with uncertainty as to how it should be implemented. Key concepts in inclusive education are quality education, full participation, equal opportunities and democratic values. In Iceland a common understanding of the policy is that all students have educational opportunities in their home school, regardless of physical, mental or social abilities or cultural origin.

Contradictory definitions of the policy have, nonetheless, had an impact on teachers' views and beliefs. This is in part because difficulties have arisen in translating the concept of inclusive education. Increased awareness has emerged for the shared understanding of the epistemology base behind the policy for all stakeholders, within and outside the schools themselves.

When meeting the needs of all pupils, teachers are key agents in differentiated teaching and instructions. Studies have, however, indicated that assessment has not been efficiently linked to differentiated instruction and assessment in Iceland. Assessment is seen as a comprehensive concept and its main purpose is to guide and motivate students towards further learning, inspire and promote metacognition.

The main purpose of assessment for learning is to evaluate students and use the information to have a positive effect on children's learning. It focuses on the students' abilities to further their own learning, by participating in both the process of learning and the assessment. This in turn, gives the child increased awareness of responsibility, eagerness to learn and fosters self-belief. Quality assessment can increase students' participation in their own learning and have a positive effect on growth mindset.

Individuals who view themselves from the perspective of a growth mindset, believe they have abilities to affect their learning process, by intuition and tenacity. Challenges are opportunities to learn from and grow and achievement is derived by working hard. With this in mind the challenge for teachers is to promote self-belief in all their students.

This research focused on how teachers in early education use assessment in inclusive education. The research took place in one municipality in Iceland, namely, Kópavogur. Four interviews with five participants were taken. One interview included two teachers who work in team teaching. The study aimed at understanding what kind of assessment teachers use within diverse groups of pupils in inclusive education. Teachers' understanding and views regarding the policy were explored, as well as gaining teachers' understanding of assessment and how they implement it with their pupils. The municipality's policy documents and school curriculum were reviewed and analyzed.

The main findings of this research imply that teachers have a positive view towards inclusive education but believe increased funding is required to implement its policies. Participants showed a divergent but sound understanding of the inclusive policy and their teaching methods are characterized by trying to meet the needs of all by using differentiated instructions. However, an inconsistency was found in their view of where students with disabilities are placed within the schools and an uncertainty as to who is considered responsible for those students' education. Participants were aware of the importance of using authentic assessment, both summative and formative assessment. Yet, there was an indication of misconceptions about the role of assessment for learning (i.e. formative assessment) and its widespread effect on students' learning.

Teachers are seen as the key agents in promoting inclusive education and meeting the needs of a diverse group of pupils. For that, a professional dialogue about education in general is needed within all schools which, in turn, promotes teachers' professionalism and competences.

Key words: Inclusive education, assessment, formative assessment, growth mindset.

Um höfundana

Auður Lilja Harðardóttir (audur@isaksskoli.is) er umsjónarkennari í Ísaksskóla. Hún lauk B.Ed.-prófi í kennslu yngri barna árið 2013 og meistaraþrófi í kennslu yngri barna frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2017. Þessi grein er byggð á meistaraþrófsverkefni Auðar.

Jóhanna Karlsdóttir (johannak@hi.is) er lektor í kennslu- og menntunarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands árið 1972, framhaldsnámi í byrjendakennslu og myndmennt frá Danmarks Lærerhøjskole árið 1989 og M.Ed.-prófi í menntunarfræðum frá Kennaraháskóla Íslands árið 2001. Rannsóknir hennar beinast einkum að kennslufræði, menntun án aðgreiningar, fjölbreytileika nemenda, sögum kennara um menntun fyrir alla og árangursríkri kennslu.

About the authors

Auður Lilja Harðardóttir (audur@isaksskoli.is) is a teacher in the primary school Ísaksskóli in Reykjavík. She completed a B.Ed. degree in Teaching Young Children at the University of Iceland in 2013 and a master's degree in primary teaching from the Faculty of Teacher Education, University of Iceland in 2018. This article is based on her master's thesis.

Jóhanna Karlsdóttir (johannak@hi.is) is an Assistant Professor at the University of Iceland – School of Education. She graduated from Iceland Teacher College as a teacher in 1972, graduated in studies in elementary teaching from Denmark's University of Pedagogy in 1989 and earned an M.Ed. in Education from Iceland University of Education in 2001. Her main research focuses on pedagogy, inclusive education, learner diversity, and teachers' stories about inclusion and best practices.

Heimildir

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109–124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: The next big challenge. Í F.M. Connelly, M. F. He og J.A. Phillion (ritstjórar), *The SAGE handbook of curriculum and instruction* (bls. 240–258). Los Angeles: Sage.
- Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. New York: Routledge.
- Ainscow, M., Dyson, A. og Weiner, S. (2013). *From exclusion to inclusion: Ways of responding in schools to students with special educational needs*. Manchester: Centre for Equity in Education, University of Manchester.
- Ainscow, M. og Miles, S. (2008). *Making education for all inclusive: Where next? Prospects*, 38(1), 15–34. doi:10.1007/s11125E008E9055E0
- Arthur Morthens og Gretar L. Marinósson. (2002). Árangursríkt skólustarf og skóli fyrir alla: Opinber stefna um skilvirkan skóla án aðgreiningar. *Grunnskólinn og kennarastarfið*. Sótt af <https://notendur.hi.is/ingvars/namskeid/Grunnskolin/Leidbeiningar/Skjol/skolianadgrein.htm>
- Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass.
- Black, P. og Wiliam, D. (1998a). Inside the black box. *Phi Delta Kappan*, 80(2), 139–148. Sótt af <http://www.jstor.org/stable/20439383>
- Black, P. og Wiliam, D. (1998b). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 7–72. doi:10.1080/0969595980050102
- Boaler, J. (2016). *Mathematical mindset: Unleashing students' potential through creative math, inspiring messages and innovative teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. Sótt af http://eprints.uwe.ac.uk/11735/2/thematic_analysis_revised_-_final.pdf
- Chappuis, J. og Chappuis, S. (2002). *Understanding school assessment: A parent and community guide to helping students learn*. Portland, OR: Assessment Training Institute.

- Dóra S. Bjarnason. (2012). Formáli að íslensku útgáfunni. Í D.L. Ferguson, G. Ralph, G. Meyer, J. Lester, C. Droege, H. Guðjónsdóttir, N. K. Sampson og J. Williams (ritstjórar), *Nám fyrir alla: Undirbúningur, kennsla og mat í skóla margbreytileikans* (bls. v–vii). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational Leadership*, 66(1), 16–20. Sótt af <http://web.a.ebscohost.com/ehost/detail/detail?sid=94266d71-760b-4ca0-af92-7a41b9366ac0%40sessionmgr4010&vid=0&hid=4104&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ== - AN=53491076&db=aph>
- Dweck, C. S. (2016). *Mindset. The new psychology of success: How we can learn to fulfill our potential*. New York: Ballantine Books.
- Dysthe, O. (2008). The challenges of assessment in a new learning culture. Í A. Havnes og L. McDowell (ritstjórar), *Balancing dilemmas in assessment and learning in contemporary education* (bls. 15–28). New York: Routledge.
- Earl, L. M. (2013). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning* (2. útgáfa). California: Sage.
- Earl, L. M. og Katz, S. (2012). Getting to the core of learning: Using assessment for self-monitoring and self-regulation. Í M. M. C. Mok (ritstjóri), *Self-directed learning oriented assessments in the Asia-Pacific* (bls. 123–137). Dordrecht: Springer.
- Erna Ingibjörg Pálsdóttir. (2011). *Fjölbreyttar leiðir í námsmati: Að meta það sem við viljum að nemendur læri*. Reykjavík: IÐNÚ.
- European agency for special needs and inclusive education. (2017). *Education for all in Iceland – External audit of the Icelandic system for inclusive education*. Óðinsvé: Höfundur. Sótt af https://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf
- Guðmundur Heiðar Frímansson, Rósa Eggertsdóttir og Rúnar Sigþórsson. (2013). Miðlarar menntunar, siðferðilegir vegvísar og fyrirmyndir. Viðtal við Trausta Þorsteinsson. Í Rúnar Sigþórsson, Guðmundur Heiðar Frímansson og Rósa Eggertsdóttir (ritstjórar), *Fagmennska í skólatarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 19–34). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/013.pdf>
- Hermína Gunnþórsdóttir. (2014). *The teacher in an inclusive school: Exploring teachers' construction of their meaning and knowledge relating to their concepts and understanding of inclusive education* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/19431>
- Hermína Gunnþórsdóttir og Dóra S. Bjarnason. (2014). Conflicts in teachers' professional practices and perspectives about inclusion in Icelandic compulsory schools. *European Journal of Special Needs Education*, 29(4), 491–504. doi:10.1080/08856257.2014.933543
- Hermína Gunnþórsdóttir og Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2014). Additional workload or a part of the job? Icelandic teachers' discourse on inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 18(6), 580–600. doi:10.1080/13603116.2013.802027
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006a). „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. doi:10.1080/01596300500510328
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006b). Different children – a tougher job: Icelandic teachers reflect on changes in their work. *European Educational Research Journal*, 5(2), 140–151. doi:10.2304/eeerj.2006.5.2.140
- Ingvar Sigurgeirsson. (1999). Námsmat byggt á traustum heimildum. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu: Til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 147–169). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafðís Guðjónsdóttir. (2010). Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Krisján Kristjánsson. (2007). Menntun, sjálfsþroski og sjálfshvörf. *Hugur, tímarit um heimspeki*, 19(1), 121–133. Sótt af https://timarit.is/view_page_init.jsp?gegnirId=001062532

- Kristján Kristjánsson. (2008). „Vaxtarsjálfi eða festusjálfi“: Skiptir það máli fyrir árangur og líðan nemenda? *Skólavæðan*, 3(8), 5–6. Sótt af https://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=6663496
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide* (3. útgáfa). California: Sage.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Marsh, C. J. og Willis, G. (2003). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* (3. útgáfa). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti: Greinasvið 2013* (2. útgáfa með breytingum). Reykjavík: Höfundur.
- Meyvant Þóroólfsón, Ingvar Sigurgeirsson og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). Tilgangur námsmats: Rannsókn á stefnumörkun grunnskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/grein-ar/2009/007/06/>
- Moen, T. (2008). Inclusive education practice: Results of an empirical study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(1), 59–75. doi:10.1080/00313830701786628
- Rúnar Sigþórsson. (2008). Mat í þágu náms eða nám í þágu mats. *Samræmd próf, kennsluhugmyndir kennara, kennsla og nám í náttúrufræði og íslensku í fjórum íslenskum grunnskólum* (doktorsritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/1973>
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle: The power of inclusive classrooms*. Boston: Beacon Press.
- Sigríður Halldórsdóttir. (2016). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281–297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stiggins, R., Arter, J. A., Chappuis, J. og Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning: Doing it right – using it well*. Portland, OR: Assessment Training Institute.
- Stiggins, R. og Chappuis, J. (2006). What a difference a word makes: Assessment for learning rather than assessment of learning helps students succeed. *Journal of Staff Development*, 27(1), 10–14. Sótt af <http://downloads.pearsonassessments.com/ati/downloads/What-a-difference-a-word-makes.pdf>
- Tetler, S. (2005). Tensions and dilemmas in the field of inclusive education. Í A. Gustavsson, J. Sandvik, R. Traustadóttir og J. Tössebro (ritstjórar), *Resistance, reflection and change. Nordic Network on Disability Research* (bls. 265–276). Lundur: Studentlitteratur.



Auður Lilja Harðardóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2019).
Námsmat á yngsta stigi í skóla án aðgreiningar.
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/07.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2019.39>