



Reynsla og upplifun þroskaþjálfra í grunnskóla af áhrifum COVID-19 faraldursins á þjónustu við nemendur

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Ísland fór ekki varhluta af heimsfaraldri COVID-19 og um miðjan mars 2020 var í fyrsta skipti í sögu lýðveldisins sett á samkomubann sem náði einnig til grunn-, framhalds- og háskóla. Það hafði í för með sér að stór hluti kennslu varð rafrænn og nemendur, foreldrar og kennarar þurftu að aðlagast breyttum aðstæðum þegar kom að samskiptum og félagstengslum. Í þessari grein verður sjónum beint sérstaklega að upplifun þroskaþjálfra á þjónustu við nemendur sem þurfa margvíslegan stuðning í námi og félagslegum samskiptum.

Könnunin er hluti af stærri rannsókn fræðafólks frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands á áhrifum COVID-19 faraldursins á skóla- og frístundastarf. Umeraðræðaspurningakönnun þar sem bæði voru opnar og lokaðar spurningar. Meginrannsóknarspurningin var: Hver er reynsla þroskaþjálfra í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur? Tilgangur könnunarinnar var að skoða reynslu þroskaþjálfra í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur og upplifun þeirra á faglegru ábyrgð sinni í skertu skóla- og frístundastarfi. Markmið hennar er að varpa ljósi á þjónustu og stuðning við nemendur og bera kennsl á leiðir og lausnir sem hafa reynst vel og munu jafnvel stuðla að bættri þjónustu við öll börn þegar faraldurinn er afstaðinn.

Niðurstöður gefa til kynna að þjónusta við nemendur með margvíslegar stuðningsþarfir hafi skerst meira en hjá öðrum, meðal annars vegna þess að nám og þátttaka í gegnum fjarbúnað reyndist ekki öllum nemendum aðgengileg. Vísbendingar eru um að jadarsetning og einangrun nemenda hafi aukist hjá þeim sem stóðu höllum fæti félagslega en að nemendur sem voru búnir að byggja upp félagslegt net fyrir COVID-19 náðu að viðhalda þeim tengslum. Niðurstöður rannsóknarinnar vekja jafnframt áriðandi spurningar um hvernig hægt sé að tryggja öllum börnum jafnrétti og aðgengi að menntun og félagslegri þátttöku í áframhaldandi heimsfaraldri.

Efnisorð: COVID-19, þroskaþjálfar, menntun fyrir alla, skóli án aðgreiningar, félagsleg þátttaka, stuðningur

Inngangur

Á vormánuðum 2020 þurftu skólar á Íslandi og út um allan heim að umbylta starfsemi sinni vegna viðbragða við fyrstu bylgju COVID-19 heimsfaraldursins. Fyrsta COVID-19 smitið á Íslandi greindist þann 28. febrúar 2020, smitum fór svo ört fjölgandi og í kjölfarið var atburðarás mjög hröð. Þann 15. mars tók gildi samkomubann sem hafði gríðarleg áhrif á skóla- og frístundastarf. Segja má að starfsfólk á skóla- og frístundasviði hafi unnið þrekvirki við að endurskipuleggja starfið á einum degi. Í flestum skólum, frístundaheimilum og félagsmiðstöðvum var starfsemi skert, nemendum var

oft skipt í minni hópa en venjulega, húsnæði hólfað niður og sums staðar mættu nemendur aðeins ákveðna daga vikunnar eða hluta úr degi. Einhverjir skólar þurftu að loka alveg þar sem smit hafði komið upp og nemendur og starfsfólk þurftu að fara í sóttkví. Nemendur stunduðu þá að hluta nám sitt heima, sumir jafnvel alfarið í fjarnámi. Kennarar og annað fagfólk í skólum út um allan heim þurftu að tileinka sér nýjar leiðir í kennslu og samskiptum við nemendur og fjölskyldur á örskömmum tíma og mikið frumkvöðlastarf átti sér stað. Margar félagsmiðstöðvar um allt land breyttu yfir í rafrænt starf og fólk öðlaðist þekkingu og færni í að nýta tæknina, eins og Zoom, Teams, Google, Office 365 o.fl. sem margir höfðu litla eða jafnvel enga reynslu af að nota í þessum tilgangi.

Ljóst er að þessar snöggu breytingar höfðu gríðarleg áhrif á starf allra starfsstétta í menntakerfinu og á þjónustu sem nemendum var veitt. Atburðarásinni hefur verið líkt við flóðbylgju (e. tsunami), sem skall á fyrirvaralaust og krafðist tafarlausra viðbragða en leiddi jafnframt til aukinnar samstöðu fagfólks innan skóla ásamt nýsköpun í kennslu og þjónustu við nemendur (Archer-Kuhn, Ayala, Hewson og Letkemann, 2020).

Samkomubannið hafði einnig mikil áhrif á félagslega virkni fólks, barna og fullorðinna, og samskipti færðust að stórum hluta yfir á netmiðla. Allt tómstunda- og íþróttastarf barna og unglunga féll niður um stund og börn máttu ekki hitta alla vini sína eins og venjulega. Ætla má að það hafi verið miserfitt fyrir fólk í öllum aldurshópum að halda félagslegum tengslum í þessum breyttu aðstæðum og að sumir hafi verið í meiri hættu á að einangrast félagslega en aðrir. Talað er um að þessi takmörkun á félagslegum samskiptum og tilskipanir um nándarmörk (e. social distancing) hafi haft mun meiri áhrif á börn heldur en fullorðna, þar sem börn tengjast umhverfi sínu á annan hátt en fullorðnir og slíkar breytingar geta haft alvarleg áhrif á félagslegan, andlegan og líkamlegan þroska þeirra (Kyriazis, Mews, Belpaire, Aerts og Malik, 2020).

Þetta er áhyggjuefni þar sem faraldurinn er langt frá því að vera yfirstaðinn. Sérstaklega þarf að huga að þeim börnum sem eru viðkvæm fyrir áhrifum slíkra breytinga og mega minnst við þeim. Hér er átt við börn sem þurfa mikinn stuðning til þátttöku í skóla- og frístundastarfi, fötluð börn, börn með fjölbættar þjónustuþarfir, börn með veikt félagslegt bakland, börn af erlendum uppruna og börn sem hafa lent á jaðrinum félagslega af öðrum ástæðum. Í nýrri skýrslu níu frjálsra félagasamtaka til Barnaréttarnefndar Sameinuðu þjóðanna um mannréttindi barna á Íslandi kemur skýrt fram að gera þurfi mun betur hér á landi til þess að tryggja réttindi og mæta þörfum þessara barna og er til að mynda talað um að fötluð börn „mæti margs konar hindrunum til þátttöku í umhverfi sínu“ (bls. 27) og bent á skort á fullnægjandi þjónustu við fötluð börn, færri tækifæri fatlaðra barna til menntunar og til að taka þátt í íþrótt-, tómstunda-, félags- og menningarstarfi. Einnig er tekið fram að börn af erlendum uppruna eru líklegri til þess að hverfa frá námi heldur en íslensk börn og taka síður þátt í tómstundastarfi (Eva Bjarnadóttir, Margrét Steinarsdóttir og Þóra Jónsdóttir, 2020). Skýrslan lýsir íslenskum veruleika án þess að taka faraldurinn sérstaklega með í reikninginn. Því má gera ráð fyrir að vanda þurfi enn frekar til verka og standa betur vörð um réttindi barnanna á tímum faraldursins en áður.

Þegar þessi grein er skrifuð í október 2020 er tekist á við þriðju bylgju faraldursins og sóttvarnaaðgerðir hafa verið hertar á ný. Reynt er eftir fremsta megni að halda skóla- og frístundastarfi óskertu en samt hefur komið til lokana vegna smita hjá starfsfólki og nemendum. Því er mikilvægt að skoða nánar viðbrögð á skóla- og frístundasviði í fyrstu bylgjunni og draga af þeim lærdóm fyrir áframhaldandi þróun.

Í apríl 2020 hóf hópur fræðimanna á Menntavísindasviði rannsókn á áhrifum COVID-19 faraldursins á skóla- og frístundastarfi, í samráði við mennta- og menningarmálaráðuneytið, Menntamálastofnun og fleiri aðila. Rafræn spurningakönnun var send til starfsfólks og stjórnenda allra grunnskóla á landinu auk stjórnenda félagsmiðstöðva og frístundaheimila. Spurt var um skipulag starfsins, kennsluhætti, stafræna tækni, heimanám, foreldrasamstarf, stuðning við börn sem standa höllum fæti, samskipti og félagslega stöðu barna og samvinnu milli skóla- og frístundastarfs. Ólíkar fag- og starfsstéttir svöruðu spurningum sem sneru að þeirra fag- og starfssviði auk reynslu.

Tilgangur könnunarinnar sem greint verður frá í þessari grein var að skoða reynslu þroskaþjálfara í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur og upplifun þeirra á faglegri ábyrgð sinni í skertu skóla- og frístundastarfi. Fagleg ábyrgð þroskaþjálfara í grunnskóla felst í að styðja við fulla þátttöku barna sem þurfa á margvíslegum stuðningi að halda, meðal annars með því að aðlaga náms- og starfsumhverfi að ólíkum þörfum þeirra. Oft vinna þroskaþjálfar með börnum sem eiga á hættu að vera jaðarsett, fái þau ekki nægan og viðeigandi stuðning. Eins og rætt var hér að ofan má álykta að þau börn hafi verið sérstaklega viðkvæm fyrir áhrifum COVID-19 faraldursins. Reynsla og upplifun þroskaþjálfara af tímabilinu vorið 2020 getur gefið mikilvægar upplýsingar um hvernig hægt sé að þróa skóla- og frístundastarf til þess að koma betur til móts við þarfir allra barna. Slíkar upplýsingar hjálpa við að tryggja öllum börnum aðgengi að heildstæðri menntun í áframhaldandi baráttu við COVID-19 heimsfaraldurinn. Markmið með könnuninni var að varpa ljósi á þjónustu og stuðning við nemendur og bera kennsl á leiðir og lausnir sem hafa reynst vel og munu jafnvel stuðla að bættri þjónustu við öll börn þegar faraldurinn er afstaðinn. Meginrannsóknarspurningin er: Hver er reynsla þroskaþjálfara í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur?

Hér á eftir verður fyrst greint frá hugmyndafræðinni á bak við stefnuna um menntun fyrir alla, sérstaklega með tilliti til félagslegrar þátttöku og samskipta. Rætt verður um hlutverk þroskaþjálfara í tengslum við framkvæmd stefnunnar og þjónustu við nemendur í skóla. Í kjölfarið verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar og þær ræddar, þar sem dregin verða fram mikilvæg atriði sem höfundar telja áriðandi að skoða.

Menntun fyrir alla og full þátttaka allra í skólasamfélaginu

Grundvallarþáttur skóla án aðgreiningar eða menntunar fyrir alla (e. inclusion) er virðing fyrir margbreytileikanum. Það merkir að margbreytileikinn er útgangspunktur í allri nálgun í skólastarfi, honum er tekið fagnandi og markmiðið ætíð að stuðla að virkri þátttöku allra í skólasamfélaginu. Skóli án aðgreiningar, eða menntun fyrir alla er ferli sem hefur að markmiði að umbreyta skólakerfinu með þeim hætti að allir eigi sama rétt og hafi aðgang að sömu gæðum. Stefnunni er ætlað að vinna gegn ójöfnuði og stuðla að mótun samfélags þar sem nemendur finna að þeir tilheyra og eru virkir þátttakendur. Leitað er leiða til að útrýma hindrunum og komið er til móts við einstaklinga á jafnræðisgrundvelli með það að markmiði að veita hverjum og einum viðeigandi stuðning (Connor, Gabel, Gallagher og Morton, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016). Menntun fyrir alla eða skóli án aðgreiningar merkir því full þátttaka allra í skólasamfélaginu, hvort sem um er að ræða nám eða félagsleg samskipti.

Stefnan um skóla án aðgreiningar er lögfest hér á landi (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Þrátt fyrir það verja margir nemendur skólagöngu sinni að hluta til eða alfarið í aðgreindum sérkennsluúrræðum. Þessi útfærsla, þar sem nemandi er aðgreindur á grundvelli greiningar/skerðingar, getur stuðlað að og ýtt undir einangrun nemenda. Samkvæmt tölum frá Hagstofu Íslands (2020a) fá 30% nemenda í grunnskóla einhvers konar sérkennslu eða sérhæfðan stuðning. Það að vera skilgreindur á grundvelli stuðningsþarfar og þurfa að fara að einhverju leyti út úr bekk á hverjum degi getur haft neikvæð áhrif á félagslega tengslamyndun nemenda. Það gefur jafnframt til kynna ákveðna sýn á einstaklinginn þar sem fötlunin er talin búa í honum og því þarf að koma honum fyrir í sérúrræði. Hann er „vandamál“ sem þarf að laga, hífa nær því sem kallað er norm. Þetta er hin svokallaða læknisfræðilega sýn á einstaklinginn sem sérkennslan hefur löngum byggt á (Baglieri, Valle, Connor og Gallagher, 2011). Skóli án aðgreiningar eða menntun fyrir alla snýst hins vegar um að á horfa á fötlun sem félagslegt fyrirbæri og að hugtakið sé félagslega mótað. Litið er á fötlun sem afurð pólitískra, efnahagslegra, félagslegra og menningarlegra vinnuferla á meðan horft er til skerðingar sem afbrigða sem eru til í hegðun manna, útliti, virkni og skynjun (Connor o.fl., 2008; Baglieri o.fl., 2011; Linton, 1998) og ber að mæta með viðeigandi aðlögun til að styðja við fulla þátttöku einstaklings (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2007; Lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018).

Þrátt fyrir að stefnan um skóla án aðgreiningar sé sú stefna sem flest lönd í hinum vestræna heimi fylgja þá hefur engu landi tekist að útfæra stefnuna fullkomlega í samræmi við alþjóðlegar skilgreiningar. Almennt er horft til staðsetningar nemanda til að koma í veg fyrir aðgreiningu í stað þess að horfa til gæða náms og þátttöku. Ekki er einhugur um framkvæmdina og hugtakið skóli án aðgreiningar hefur orðið að eins konar tískuorði án innistæðu (Ainscow og César, 2006; Haug, 2017; Messiou, 2016). Ísland er þar engin undantekning. Í skýrslu um úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi frá 2017 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017) kemur fram að mismunandi skilningur er lagður í hugtakið menntun án aðgreiningar/menntun fyrir alla meðal þeirra sem sinna menntamálum, bæði innan hvers skólastigs en einnig á milli skólastiga. Fram kemur að skýra þurfi betur bæði hugtakið sjálft og hvernig standa eigi að framkvæmd menntunar án aðgreiningar. Ljóst er að þær aðstæður sem sköpuðust í skólalastarfi síðastliðið vor geta án efa gefið einhverjar vísbendingar um hvernig stefnan um menntun fyrir alla er í raun framkvæmd með því að skoða þær afleiðingar sem samkomubannið hafði á skipulag námsumhverfis og félagsleg samskipti barna, sér í lagi þeirra barna sem þurfa umtalsverðan stuðning í skóla.

Félagsleg samskipti og stuðningur

Á Íslandi er skólaskylda og samkvæmt Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna skal tryggja öllum börnum menntun og „gera ráðstafanir til að stuðla að reglulegri skólasókn“ (Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013, 28. gr., liður e) en þessa setningu er vert að hafa í huga þegar breyting á skipulagi námsumhverfis úr hefðbundnu staðnámi í netnám er skoðuð, þar sem breyttar aðstæður kalla á breytta kennsluhætti fyrir öll börn, fyrst í grunnskóla í tíu ár og svo bætast yfirleitt 3–4 ár við í framhaldsskóla. Þar af leiðandi er skólinn mikilvægur vettvangur fyrir félagsleg samskipti, félagsmótun, tengslamyndun og þróun sjálfmyndar (Maria, 2020). Það er því mikilvægt að öll börn upplifi sig tilheyra skólasamfélaginu og líði vel í sínum skóla. Segja má að upplifunin af að tilheyra og eiga hlutdeild sé kjarni hugmyndarinnar um eitt samfélag fyrir alla (Adderley o.fl., 2015).

Forsenda þess að fá stuðning við hæfi er oftast ekki læknisfræðileg greining en slík greining getur stuðlað að jaðarsetningu einstaklings (Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012; Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010; Sterman, Naughton, Bundy, Froude og Villeneuve 2020). Það er hins vegar ljóst að hugtakið jaðarsetning er jafn margslungið og hugtakið skóli án aðgreiningar og oft á tíðum er erfitt að greina hver er jaðarsettur og hver ekki. Læknisfræðileg greining eða stimplun er ekki eini áhættuþátturinn þegar kemur að jaðarsetningu og því er mikilvægt að einskorða ekki umræðu um jaðarsetningu aðeins við fötluð börn og börn í minnihlutahópum (Messiou, 2006, 2012). Slík afmörkun er einnig í andstöðu við hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar þar sem mikilvægt er að taka tillit til líðan allra barna.

Í skóla getur barn verið jaðarsett bæði námslega og félagslega. Námslega af því að það getur mögulega ekki fylgt almennri námskrá, eða ræður ekki við ákveðin verkefni, en félagslega þegar því er hafnað af jafnöldrum, ef það nær ekki að taka þátt í félagslegum athöfnum eða á erfitt með að eignast vini. Talið er mun alvarlegra fyrir börn að lenda á jaðrinum félagslega en námslega þar sem upplifunin af því að tilheyra eða vera útilokaður tengist að miklu leyti félagslegum samskiptum. Útilokun eða jaðarsetningu fylgir oft einmanaleiki sem getur haft alvarlegar afleiðingar, en það að eiga hlutdeild í samfélagi veitir nemendum öryggi og þá tilfinningu að þau tilheyri, séu hluti af hópi. Það þarf að huga sérstaklega að þessum þætti þegar skapa á skólaumhverfi sem stuðlar að þátttöku og hlutdeild allra (Messiou, 2006, 2012).

Til þess að nemandi, fatlaður eða ófatlaður, upplifi sig sem hluta af heildinni þarf hann að finna að hann er samþykktur og virtur af hópnum, að til staðar sé trú á getu hans til að taka þátt og að hann hafi aðgang að merkingarbæru námi. Hann þarf að finna að hann er þátttakandi á öllum sviðum skólasamfélagsins (Sterman o.fl., 2020; Valencia, 2010).

Hlutverk þroskaþjálfna í menntakerfinu

Saga þroskaþjálfastéttarinnar er samofin þróun í málefnum fatlaðs fólks. Uppruna stéttarinnar er að finna innan Kópavogshælis, þar sem Gæslusyrstraskóli Íslands var stofnaður árið 1958. Heitið gæslusystur er nokkuð lýsandi fyrir þann tíðaranda sem ríkti þegar stéttin var að mótask en með árunum breyttust áherslur og árið 1971 var nafni gæslusystura breytt í þroskaþjálfna. Hlutverk þroskaþjálfna hefur ætíð verið að stuðla að velferð fatlaðs fólks, fyrst í formi þjálfunar og umönnunar en nú í formi þess að styðja við og stuðla að sjálfstæðu lífi og fullri samfélagsþátttöku (Þorvaldur Kristinsson, 2015).

Þroskaþjálfar starfa víða í samfélaginu, árið 2015 störfuðu um 42% þeirra í menntakerfinu og langflestir þeirra í grunnskólum (Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir, 2015). Þeim hefur fjölgað jafnt og þétt innan skólakerfisins undanfarin ár en störf þeirra þar hafa þó lítið verið rannsökuð hingað til, þrátt fyrir að þeir hafi komið að uppeldi og menntun fatlaðra nemenda allt frá 8. áratugi síðustu aldar. Störf þroskaþjálfna í leik- og grunnskólum ollu, til að byrja með, ákveðinni togstreitu þar sem aðrar fagstéttir tóku að sér að sinna þeim þáttum sem þroskaþjálfar voru menntaðir til að sinna og þroskaþjálfar voru ekki ráðnir til starfa (Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018; Þorvaldur Kristinsson, 2015).

Ætla má að mikið vatn hafi runnið til sjávar síðan þá en í könnun sem Reykjavíkurborg (2006) gerði í tengslum við greiningu á störfum þroskaþjálfna innan grunnskóla í Reykjavík kemur fram að þroskaþjálfar upplifðu að jafnaði jákvætt viðhorf í garð þeirra innan skólans og þá kom einnig fram að skilningur væri að aukast á störfum þeirra innan sérdeilda skóla en ekki í almennum bekkjum. Úr könnuninni má lesa að enn var ákveðin togstreita til staðar, þar sem fagþekking þroskaþjálfna var ekki viðurkennd og hlutverk þeirra var stundum lagt að jöfnu við hlutverk stuðningsfulltrúa (Reykjavíkurborg, 2006).

Niðurstöður nýlegrar rannsóknar Vilborgar Jóhannsdóttur og Jónu G. Ingólfssdóttur (2018) á störfum þroskaþjálfna innan skólakerfisins benda til þess að fagþekkingu þroskaþjálfna megi nýta enn betur, sér í lagi vegna þeirrar mannréttindasýnar sem starf þroskaþjálfna grundvallast á en í niðurstöðum kemur fram að mikið beri á milli mannréttindaáherslna í lögum og reglugerðum og raunveruleikans í tengslum við fulla þátttöku barna í skólasamfélagi án aðgreiningar. Einnig kemur fram að þroskaþjálfar telja kerfið vera læknisfræðilega miðað þar sem horft er til skerðingar einstaklingsins í stað þess að horfa til áhrifa umhverfis á nemanda, þess hvernig skólinn geti mætt þörfum nemenda í hópnum og boðið öllum nemendum upp á gæðamenntun líkt og kveðið er á um í 24. gr. samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks. Læknisfræðilegur útgangspunktur í nálgun kennslu er að þeirra mati það sem stendur stefnunni um skóla án aðgreiningar einna helst fyrir þrifum (Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018; Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2007).

Eitt meginhlutverk þroskaþjálfna er að styðja við fulla þátttöku fólks í samfélagi án aðgreiningar sem og að stuðla að bættum lífsgæðum þess. Jafnframt grundvallast starfið á trú á hæfni einstaklings til að láta til sín taka í eigin lífi (Vilborg Jóhannsdóttir og Kristín Lilliendahl, 2015; Þroskaþjálfafélag Íslands, 2016). Þroskaþjálfnafræðin byggir á félagslegum skilningi á fötlun, mannréttindasjónarmiðum og virðingu fyrir margbreytileikanum. Mannréttindasjónarmiðið felur í sér að í stað þess að líta á einstaklinga sem eitthvað sem þarf að vernda eða lækna er horft á þá sem einstaklinga sem eiga rétt á stuðningi til að taka fullan þátt í samfélaginu til jafns við aðra (Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018). Hugmyndafræði þeirra á því ríka samleið með stefnunni um skóla án aðgreiningar eða menntun fyrir alla en það er fagleg ábyrgð þroskaþjálfna að leita lausna til að stuðla að fullri þátttöku einstaklinga með því að fjarlægja hvers kyns hindranir, líkamlegar eða viðhorfstengdar, aðlaga námsumhverfi að þörfum nemenda og styðja þá í félagslegum samskiptum.

Störf þroskaþjálfna í menntakerfinu eru síður en svo einsleit en oftast er þroskaþjálfni ráðinn til að styðja við ákveðna nemendur með skilgreindar sérþarfir. Í mörgum tilfellum enda þroskaþjálfar samt sem áður á að sinna mun fleiri nemendum heldur en þeim var upphaflega ætlað að sinna. Fagþekking

Þeirra og aðferðir virðast nýtast mjög vel í að finna einstaklingsmiðaðar lausnir til þátttöku og hafa þeir getað hjálpað mörgum nemendum sem rekast á ýmiss konar hindranir í skóla- og frístundastarfi (Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018).

Þroskaþjálfar vinna oft með nemendum sem eru í aukinni hættu á að vera jaðarsettir og má áætla að þeir nemendur hafi verið sérstaklega viðkvæmir fyrir áhrifum samkomubannsins í faraldrinum. Einnig er áhugavert að skoða hvernig fagþekking þroskaþjálfara og aðferðir þeirra hafa nýst í að aðlaga nám og þjónustu að gjörbreyttum aðstæðum á skömmum tíma.

Rannsóknir á áhrifum COVID-19 á skólastarf og hlutverk fagfólks

Heimsfaraldurinn og samkomubann voru ekki einangruð við Ísland og höfðu ekki aðeins áhrif á nemendur sem þurfa stuðning við nám og félagsleg samskipti. Aðstæður höfðu áhrif á alla nemendur og ljóst að þegar verið er að skoða áhrif faraldursins á nemendur þá er að mörgu að hyggja. Erlendis hefur mikið verið skrifað um áhrif COVID-19 á börn og efnið skoðað frá ólíkum sjónarhornum. Þegar kemur að nemendum sem þurfa mikinn stuðning þá er sjónum oftast ekki beint að sálrænum áhrifum, heilsutengdum erfiðleikum og áhrifum á fjölskyldur (sjá t.d. Asbury, Fox, Deniz, Code og Tuusab, 2020; Fegert, Vitiello, Plener og Clemens, 2020; Patel, 2020) en lítið virðist hafa verið skrifað um félagsleg samskipti og nám með hliðsjón af hugmyndum um skóla án aðgreiningar. Þó hefur verið bent á mikilvægi þess að aðstoða börn við að byggja upp seiglu og mynda sterk félagsleg tengsl svo þau verði betur í stakk búin til þess að mæta áskorunum breytts veruleika í faraldrinum og í kjölfar hans, sérstaklega þau börn sem eru ekki vel stödd félagslega (Maria, 2020). Að auki hefur verið skoðað hvernig fagfólk sem sinnir sérkennslu nemenda með margvíslegar stuðningsþarfir geti veitt þjónustu í gegnum fjarbúnað í samvinnu við nemendur og foreldra, en þá er oft einblínt á færni- eða atferlisþjálfun en ekki félagslega samveru og samskipti eða að viðhalda lærdómsumhverfi án aðgreiningar (Frederick, Raabe, Rogers og Pizzica, 2020).

Erlendar rannsóknir sýna að samkomubannið gerði að verkum að nám varð að stórum hluta eða alfarið rafrænt. Lokun skóla eða takmarkað aðgengi að skólum hafði gríðarleg áhrif á daglegt líf barna og kennara þeirra. Yfir helmingur nemenda um heim allan þurfti að sækja „sýndarveruleikaskóla“ á meðan foreldrar, forráðamenn og jafnvel systkini skelltu sér í hlutverk aðstoðarkennara. Breytingarnar áttu sér stuttan aðdraganda og höfðu mismunandi áhrif á fjölskyldur og kennara (Garbe o.fl., 2020; Patel, 2020; UNESCO, 2020). Röskun á daglegri rútínu getur haft mikil áhrif á líðan barna og ungmenna sem standa höllum fæti og álag á fjölskyldur getur aukist, þar sem foreldrar þurfa að sinna í meira mæli bæði stuðningi og kennslu (Asbury o.fl., 2020). Félagsleg einangrun hefur ekki aðeins áhrif á bóklegt nám barna heldur einnig möguleika þeirra til náms á félagslega sviðinu (Patel, 2020). Þá hefur einnig komið í ljós að börn og unglingar víðs vegar um heim sýna aukin einkenni kvíða, streitu og tilfinningalegra erfiðleika (Maria, 2020).

Í rannsókn þar sem hlutverk fagstétta á mennta- og velferðarsviði í COVID-19 faraldrinum var skoðað kom fram að þær fagstéttir hefðu verið í framlínunni um allan heim. Ólíkt mörgum öðrum þurfti fagfólk á mennta- og velferðarsviði að halda áfram störfum, þrátt fyrir samkomubann og aðrar takmarkanir, og var oft á tíðum lykilmannskjur í þjónustu við einstaklinga í viðkvæmum hópum, þar sem félagslegt stuðningsnet þeirra var ekki lengur til staðar (de Jonge, Kloppenburg og Hendriks, 2020).

Könnun til þroskaþjálfara

Tilgangur könnunarinnar var að skoða reynslu þroskaþjálfara í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur og upplifun þeirra á faglegri ábyrgð sinni í skertu skóla- og frístundastarfi. Markmið hennar var að varpa ljósi á þjónustu og stuðning við nemendur og bera kennsl á leiðir og lausnir sem hefðu reynst vel og myndu jafnvel stuðla að bættri þjónustu við öll börn þegar faraldurinn væri afstaðinn.

Meginrannsóknarspurningin var: Hver er reynsla þroskaþjálfara í grunnskóla af áhrifum faraldursins á þjónustu við nemendur?

Við úrvinnslu gagna voru eftirfarandi spurningar hafðar að leiðarljósi:

- Hvert er mat þroskaþjálfara á hvernig til hefur tekist að veita nemendum stuðning og þjónustu í COVID-19 faraldrinum?
- Hvaða áhrif telja þroskaþjálfarar að ástandið hafi haft á félagsleg tengsl nemenda og samskipti þeirra við jafnaldrá sína?
- Hvernig telja þroskaþjálfarar að fagþekking þeirra hafi nýst við að aðlaga þjónustu við nemendur að breyttum aðstæðum?

Framkvæmd könnunar

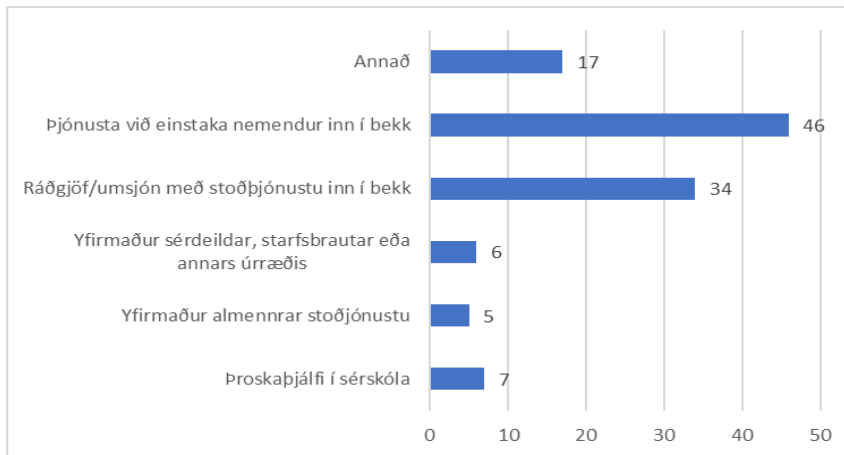
Menntavísindastofnun sendi beiðni um þátttöku 27. apríl 2020 til alls starfsfólks með skráð netfang í gagnagrunni Menntavísindastofnunar, skráð voru netföng starfsfólks úr 157 skólum um allt land. Könnunin var send á samtals 8597 netföng af vefsíðum íslenskra grunnskóla og 200 netföng stjórnenda í frístundamiðstöðvum. Beiðnin var ítrekuð fjórum sinnum (30. apríl, 7. maí, 13. maí og 20. maí). Ítrekanir voru aðeins sendar á netföng þeirra starfsmanna sem ekki höfðu þegar svarað könnuninni. Í markhópi könnunarinnar voru allir starfsmenn grunnskóla á Íslandi. Hér eru kynntar niðurstöður fyrir þroskaþjálfara. Niðurstöður fyrir aðra hópa verða kynntar annars staðar. Svör bárust frá 151 skóla og var meðalsvarhlutfall á landinu og öllum fag-/starfsstéttum um 34%. Spurningar voru samdar af rannsakendum og bornar undir sérfræðinga Menntavísindastofnunar sem sáu um uppsetningu og framkvæmd könnunar. Spurningar voru bæði lokaðar og opnar þar sem þátttakendur gátu annars vegar valið úr nokkrum svarmöguleikum og hins vegar gefið skrifleg svör. Menntavísindastofnun sá um vinnslu gagna út frá lýsandi tölfræði og sendi rannsakendum. Rannsakendur unnu áfram með það og greindu jafnframt svör við opnum spurningum.

Þátttakendur

Í upphafi könnunarinnar voru þátttakendur beðnir um að tilgreina hvaða starfi þeir gegna. Alls 84 þátttakendur merktu við starfsheitið „þroskaþjálfari“ og fengu þeir því aðgang að þeim hluta könnunarinnar sem beindist að þroskaþjálfum. Alls voru 75 þátttakendur sem svöruðu spurningum þess hluta. Samkvæmt upplýsingum frá Hagstofu Íslands (2020b) störfuðu 203 þroskaþjálfarar í grunnskólum landsins árið 2019. Miðað við það er svarhlutfallið um 36%. Í umfjöllun um niðurstöður hér á eftir verður tilgreint hversu margir svöruðu hverri spurningu.

Af þeim 84 þátttakendum sem merktu við starfsheitið „þroskaþjálfari“ merktu tveir þátttakendur einnig við starfsheitið „kennari“, tveir þátttakendur við starfsheitið „sérkennari“ og þrír þátttakendur merktu við „deildarstjóri, verkefnastjóri eða kennsluráðgjafi“.

Í kjölfarið voru þátttakendur beðnir um að tilgreina hvaða lýsingar ættu best við starf þeirra. Af þeim sem féllu undir starfsheitið þroskaþjálfari lýstu 61% þátttakenda (n=46) starfi sínu sem þjónustu við einstaka nemendur inn í bekk, 45% (n=34) sögðust hafa umsjón með stoðþjónustu inni í bekk, 8% (n=6) voru yfirmenn sérdeildar eða annars úrræðis, 6,7% (n=5) yfirmenn almennrar stoðþjónustu og 9,3% (n=7) sögðust vera þroskaþjálfarar í sérskóla. Þátttakendur gátu merkt við fleiri en einn valkost.



Mynd 1. Hvað af eftirtöldu lýsir starfi þínu best? (Svarendur n=75)

Svarendur sem merktu við valmöguleikann „Annað“ sögðust starfa í sérdeild, sinna ákveðnum nemendum eða nemendahópum utan bekkjar eða sinna að hluta almennri kennslu.

Aðrar lýsingar á starfi sem komu fram í opnu svörunum voru þroskaþjálfri í sérdeild eða í námsveri í almennum grunnskóla og þjónusta við einstaka nemendur utan bekkjar eða umsjón með ákveðnum nemendum. Enginn þroskaþjálfri tilgreindi að hann starfaði í frístund eða félagsmiðstöð. Þátttakendur voru spurðir á hvaða stigi þeir ynnu helst í skólanum og svör sýndu að 70% svarenda vinna á yngsta stigi, 57% á miðstigi og 41% á unglíngastigi. Svarendur gátu merkt við fleiri en einn valkost.

Könnunin innihélt 15 spurningar sem beindust að þroskaþjálfum, þar af voru 7 lokaðar spurningar og 8 opnar spurningar. Svör við opnum spurningum voru mjög ítarleg og verða þeim gerð góð skil í umfjölluninni um niðurstöður. Starfsfólk Menntavísindastofnunar sá um að kóða gögnin með þeim hætti að þau væru ekki persónugreinanleg og nafnleynd þar með tryggð.

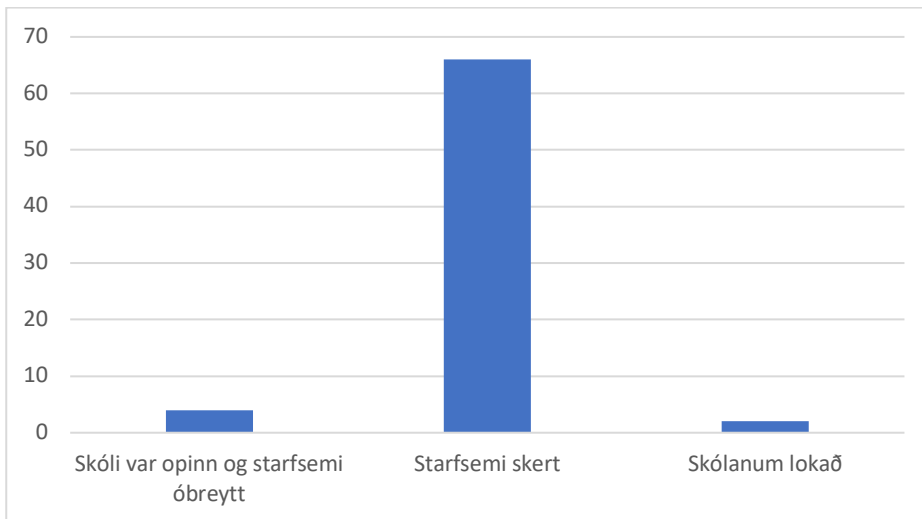
Niðurstöður

Hér verður fjallað um niðurstöður könnunarinnar út frá rannsóknarspurningunum sem snúa að þjónustu við nemendur, félagslegum tengslum nemenda, fagþekkingu þroskaþjálfra og samstarfi þeirra við nemendur, foreldra og annað starfsfólk.

Þjónusta við nemendur

Í könnuninni voru þátttakendur beðnir um að meta hvaða áhrif faraldurinn hefði haft á skólastarf í sínum skóla. Langflestir sem svöruðu spurningunni, eða 92% (n=66) sögðu að starfsemi í skólanum hefði verið skert. Einungis fjórir þroskaþjálfar (5%) sögðu að skólinn sem þeir starfa í hefði verið opinn og starfsemi óbreytt og tveir þroskaþjálfar (3%) svöruðu því til að skólanum hefði verið lokað.

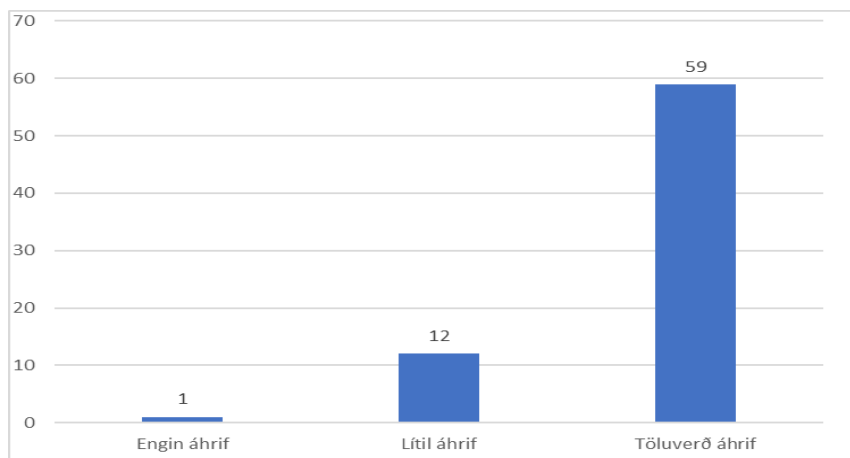
Samkvæmt lýsingum þroskaþjálfra var mjög misjafnt milli grunnskóla hvernig starfið var skipulagt í samkomubanni. Alls staðar var kennslutíminn innan skólans verulega skertur. Á flestum stöðum var nemendum skipt í hópa og hóparnir mættu annaðhvort á ólíkum dögum eða ólíkum tímum dags. Yfirleitt fór hluti kennslu fram í einhvers konar fjarnámi en útfærsla á því var ólík. Sumir nemendur voru í virkum samskiptum við kennara og samnemendur í gegnum fjarbúnað/netmiðla en aðrir fengu send heim verkefni í tölvupósti. Algengt var að eldri nemendur væru meira í fjarnámi en þeir yngri og stundum fengu yngri nemendur meiri tíma í skólanum. Sums staðar fór kennsla í unglíngadeild eingöngu fram með rafrænum hætti. Margir sögðu frá að listgreina- og íþróttakennsla hefði fallið niður og farið var í styttri eða engar frímínútur.



Mynd 2. Hvaða áhrif hefur faraldurinn haft á skólustarf í þínum skóla? (Svarendur n=72)

Einnig var misjafnt hvernig kennsla og þjónusta við nemendur með sérþarfir var háttað. Í skólum þar sem voru sérdeildir eða sérúrræði var brugðist við á ólíkan hátt. Sumar staðar jókst aðgreining nemenda í sérdeildum eða sérúrræðum, þar sem þeir hættu að sækja kennsla með bekkjarfélögum sínum. Misjafnt var hversu mikið starfið í sérdeildum eða sérúrræðum var skert, á einum stað var kennt einu sinni í viku, annars staðar fór fram óskert starf og svo ýmislegt þar á milli. Einnig var sagt frá því að engin sérkennsla, þjálfun eða önnur þjónusta í sérúrræðum hefði farið fram heldur mættu nemendur sem höfðu fengið þjónustu þaðan eingöngu með bekkjarfélögum sínum og þá var bekkjunum yfirleitt skipt upp í minni hópa.

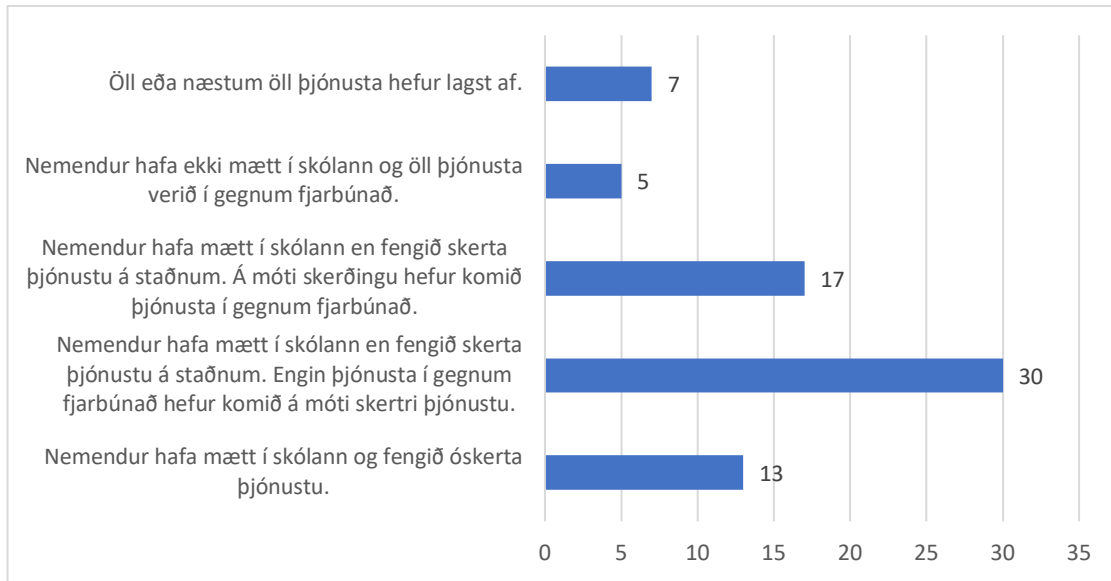
Þátttakendur voru einnig spurðir hversu mikil áhrif faraldurinn hefði haft á þjónustu þeirra við nemendur. Hér svöruðu 82% (n=59) að faraldurinn hefði haft töluverð áhrif á þjónustuna, 17% (n=12) töluðu um lítil áhrif og einungis einn þroskajálfri (1%) sagði að faraldurinn hefði ekki haft nein áhrif á þjónustuna.



Mynd 3. Hversu mikil áhrif hefur faraldurinn haft á þjónustu þína við nemendur? (Svarendur n=72)

Þátttakendur voru beðnir um að meta hvernig kennsla, þjálfun og stuðningur hefðu verið löguð að þeim nemendum sem þeir veittu þjónustu á tímum samkomubanns vorið 2020. Af þeim sem svöruðu spurningunni tilgreindu 18% (n=13) að nemendur hefðu fengið óskerta þjónustu, 23% svarenda (n=17) tilgreindu að nemendur hefðu fengið skerta þjónustu í skólanum en fengið þjónustu í gegnum fjarbúnað á mótí og 7% svarenda (n=5) sögðu að öll þjónustan hefði farið fram í gegnum fjarbúnað. Stærsti hluti svarenda, eða 42% (n=30) sagði að nemendur hefðu fengið skerta þjónustu í

skólanum og engin þjónusta í gegnum fjarbúnað hefði komið á móti. Alls svöruðu 10% (n=7) að öll eða næstum öll þjónusta hefði lagst af.



Mynd 4. Hvernig hafa kennsla, þjálfun og stuðningur verið löguð að þeim nemendum sem þú veitir þjónustu á meðan faraldurinn hefur staðið yfir? (Svarendur n=72)

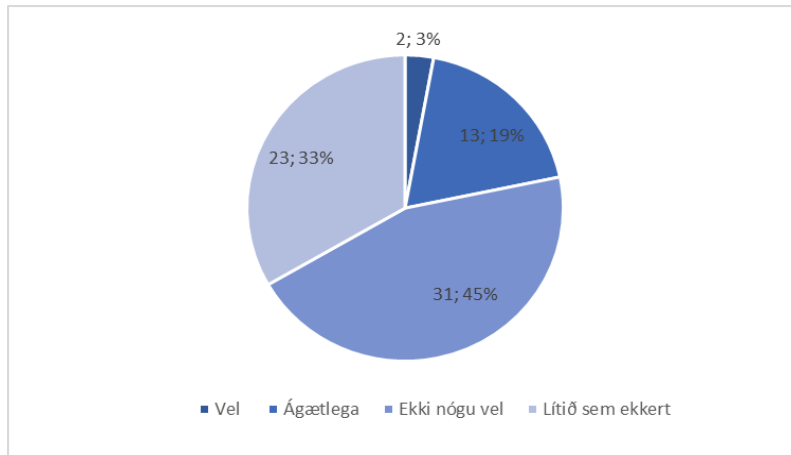
Í svörum við opnum spurningum skrifuðu margir þátttakendur að þeir hefðu ekki eða lítið getað sinnt öllum þeim nemendum sem þeir veita að öllu jöfnu þjónustu. Þetta átti sérstaklega við um þroskaþjálfara sem sinna mörgum börnum á ólíkum aldurstigum. Þar sem starfið var víða hópa- eða hólfaskipt gátu þeir ekki farið á milli bekkja og stiga og hitt alla nemendur, sumir gátu alls ekki verið með þeim nemendum sem þeir sinntu venjulega. Margir töldu að þannig hefði þjónusta við þessa nemendur minnkað töluvert, þeir fengu enga eða litla sérhæfða þjálfun, minna utanumhald, ekki var hægt að veita einstaklingsmiðaða þjónustu eins og þurfti, rútínan fór úr skorðum, slaka þurfti verulega á kröfum og einhverjir voru hræddir um að nemendur myndu missa niður færni og yrðu „komin aftur á byrjunarreit“ eftir tímabilið.

Misjafnt var hvort þroskaþjálfar veittu ráðgjöf til kennara eða annarra starfsmanna varðandi kennslu og þarfir barna sem þeir gátu ekki hitt sjálfir. Í einhverjum tilfellum lýstu þroskaþjálfar mjög góðri samvinnu við kennara og annað starfsfólk hvað þetta varðaði:

Þar sem mínir nemendur eru á öllum stigum, þá varð ég að vinna í gegnum kennara og stuðningsfulltrúa og það tókst ágætlega.

Hér má glöggt sjá að þroskaþjálfari er í góðu samstarfi við aðra en það sem vekur athygli er að hann skuli tala um „sína nemendur“. Þetta gefur til kynna eignarhald þroskaþjálfara á ákveðnum nemendum sem hlýtur að hafa þurft að endurskoða en sýnir einnig fram á mikilvægi þess að þroskaþjálfar starfi náið með öðrum fagstéttum við að leita leiða til að mæta nemendum og foreldrum þeirra. Einhverjir þroskaþjálfar unnu alfarið heiman frá sér, sinntu börnum og foreldrum og veittu ráðgjöf til kennara í gegnum fjarsamskipti. Flestir voru í þéttum samskiptum við foreldra barnanna en töluðu þó um að fyrir marga foreldra hefði tímabilið verið ansi erfitt og þeir verið undir miklu álagi, og þá einkum foreldrar barna með miklar stuðningsþarfir. Sum börn voru alfarið heima í einhvern tíma, annaðhvort vegna þess að skólinn var lokaður eða vegna þess að þau voru sjálf í verndarsóttkví. Í opnum svörum kom einnig fram að sumir nemendur fengu litla sem enga þjónustu þegar þeir voru ekki í skólanum.

Það var mjög misjafnt hvort þroskaþjálfar veittu þjónustu í gegnum fjarbúnað. Þátttakendur voru spurðir hvernig þeir teldu að nemendur sem þeir veittu þjónustu hefðu verið í stakk búnir til þess að nýta sér kennslu eða þjálfun í gegnum fjarbúnað. Alls töldu 78% (n=54) þeirra sem svöruðu spurningunni að nemendur þeirra hefðu ekki verið nógu vel (45%, n=31) eða lítið sem ekkert (33%, n=23) í stakk búnir til að nýta sér kennslu eða þjálfun í gegnum fjarbúnað. 19% svarenda (n=13) töldu að nemendur hefðu verið ágætlega í stakk búnir en einungis tveir svarendur (3%) tilgreindu að nemendur hefðu verið vel í stakk búnir til þess.



Mynd 5. Hvernig telur þú að nemendur sem þú veitir þjónustu hafi verið í stakk búnir til þess að nýta sér kennslu/þjálfun í gegnum fjarbúnað? (Svarendur n=69)

Í svörum við opnu spurningunum töluðu margir um að erfitt væri að kenna nemendum með miklar stuðningsþarfir í gegnum fjarnám nema þá með töluverðri aðstoð frá foreldrum. Þá var bent á að það væri háð getu foreldra og tækjabúnaði heima fyrir hvort hægt væri að nýta fjarnám:

Pau sem fá ekki aðstoð heima fyrir geta ekki nýtt sér fjarkennslu og fá því ekki þjónustu.

Vinn með mjög fötludum nemendum sem geta nánast ekki nýtt sér fjarkennslu.

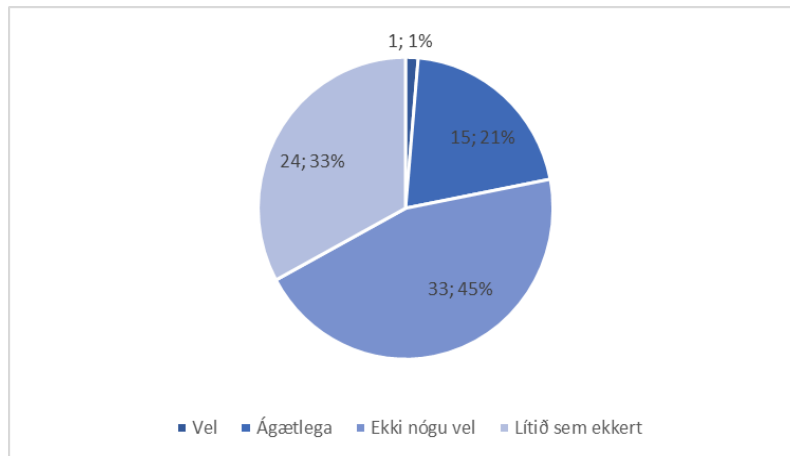
Það er ljóst að mikilvægt er að huga að félagslegri stöðu barna og stuðningi við fjölskylduna sem heild þegar kemur að kennslu í gegnum fjarbúnað. Þá skiptir jafnframt máli með hvaða hugarfari nemendum er mætt. Samkvæmt því sem fram kemur í þessu dæmi má draga þá ályktun að væntingar til nemenda um að þeir geti tileinkað sér fjarnámstækni með eða án stuðnings sé af skornum skammti. Margir þeirra sem unnu með börnum á yngsta stigi töldu að kennsla eða þjálfun í gegnum fjarbúnað hentaði ekki nógu vel þessum aldurshópi. Þar sem samskipti og samvinna milli heimilis og skóla voru góð gekk vel að veita þjónustu í gegnum fjarbúnað, einnig fóru samskipti oft fram í gegnum tölvupóst eða síma.

Þátttakendur sögðu einnig frá ýmsum fjölbreytilegum og frumlegum leiðum við að veita þjónustu og nefndu að þeir hefðu talað við nemendur í síma, farið í gönguferðir, leiki eða aðra útiveru og nýtt netmiðla á ýmsan hátt.

Félagsleg tengsl nemenda í grunnskóla

Niðurstöður sýndu að stór hluti þeirra nemenda sem þroskaþjálfar veita þjónustu náði ekki nógu vel að viðhalda félagslegum samskiptum og tengslum í samkomubanninu. Þátttakendur voru beðnir um að meta hvernig nemendum hefði tekist að viðhalda félagslegum samskiptum á tímabilinu. Af þeim

sem svöruðu spurningunni töldu tæp 80% að nemendum hefði ekki tekist nógu vel (45%, n=33), eða lítið sem ekkert (33%, n=24) að viðhalda félagslegum samskiptum á tíma samkomubanns. 21% svarenda (n=15) taldi að nemendum hefði tekist ágætlega að viðhalda félagslegum samskiptum en einungis einn svarandi (1%) taldi að þeim hefði tekist það vel.



Mynd 6. Hvernig telur þú að nemendum hafi tekist að viðhalda félagslegum samskiptum á þessu tímabili? (Svarendur n=73)

Í opnum spurningum kom fram að margir nemendur náðu lítið að eiga samskipti við samnemendur og hittu mjög fáa utan skóla fyrir utan nánustu fjölskyldu sína. Svarendur töluðu um að það hefði hjálpað mikið að nemendur gátu eitthvað hist í skólanum, en höfðu áhyggjur af þeim sem mættu lítið eða ekkert og voru hræddir um að þeir einangruðust. Þetta var talið sérstaklega mikið áhyggjuefni hjá þeim börnum sem voru ekki félagslega sterk fyrir. Fram komu sterkar vísbendingar um að börn sem voru félagslega jaðarsett fyrir COVID-19, hefðu einangrast enn frekar:

Það hefur verið erfitt fyrir krakka sem hafa ekki verið að mæta í skólann. Félagsleg samskipti þeirra hafa verið nánast engin nema kannski við foreldra og systkini.

Þeir sem voru ekki félagslega sterkir fyrir misstu ótrúlega mikið.

Þessi nemendahópur er oft félagslega einangraður fyrir og það myndar mikla gjá í samskiptum þeirra við aðra þegar skóli, frístund og önnur þjónusta dettur niður.

Það er ljóst að huga þarf mun betur að félagslegum samskiptum nemenda á skólatíma og námi þar að lútandi til að koma í veg fyrir einangrun. Svo virðist sem að þeim börnum sem áttu félagslegt samskiptanet fyrir COVID-19, hafi gengið mun betur að viðhalda samskiptum. Sumum börnum virtist henta mjög vel að eiga samskipti í gegnum tölvuleiki eða aðra netmiðla. Þeir sem höfðu nýtt sér slíka miðla til samskipta fyrir COVID-19 gerðu það í meira mæli og þar með styrktist félagsnet þeirra jafnvel á tímabilinu:

Þau nýta sér tölvuleiki og hafa þar samskipti. Jafnvel meiri samskipti en í allan vetur.

Það er því ljóst að í tækninni felast dýrmætir möguleikar sem mætti jafnvel nýta í meira mæli. Einnig kom fram að félagsleg tengsl barna virtust styrkjast þegar skólafarir fóru fram í smærri hópum, þar sem utanumhald var gott og hugað var að hópefli. Við þær kringumstæður mynduðust jafnvel ný tengsl. Hér var nefnt að nemendur sem höfðu mikið verið í sérúrræðum hefðu fengið að vera meira með bekknum sínum og fengið tækifæri til að kynnast og tengjast jafnöldrum sínum betur.

Fagþekking þroskaþjálfra og samstarf

Langflestir þroskaþjálfanna sem svöruðu könnuninni lýstu góðu samstarfi við kennara og annað fag- og starfsfólk á tímabili samkomubanns og skerts skólastarfs vorið 2020. Margir töluðu um að samstarfið hefði jafnvel orðið betra, að fólk hefði staðið þétt saman, verið jákvætt, lausnamiðað, sveigjanlegt, tillitssamt og veitt hvert öðru stuðning í að takast á við breyttar aðstæður:

Samstarfið var til fyrirmyndar, allir sem einn lögðu áherslu á að vinna saman að því að koma til móts við nemendur eins vel og hægt var.

Margir töluðu um að starfið hefði verið vel skipulagt af stjórnendum og passað upp á að allir fengu hlutverk.

Ég átti frábært samstarf og yfirmaður hefði ekki getað skipulagt og haldið betur utan um starfið.

Vísendingar eru samt um að sumir þroskaþjálfar upplifðu sig jaðarsetta, einangraða og aðgreinda í skólanum og samstarfshópnum. Þroskaþjálfar sem þurftu að vinna alfarið heima voru sumir hverjir í miklum samskiptum og veittu ráðgjöf á meðan aðrir unnu einir að afmörkuðum verkefnum og höfðu lítil samskipti við samstarfsfólk.

Þroskaþjálfar töluðu almennt um að fagþekking þeirra hefði nýst mjög vel í þessum fordæmalausu aðstæðum þar sem hugsa þurfti „út fyrir kassann“ og finna nýjar leiðir. Þroskaþjálfar sem voru í miklu samstarfi við aðrar fag- og starfsstéttir innan skólans töluðu um að þekking þeirra hefði gagnast vel og þeir hefðu átt þátt í að finna góðar lausnir þegar þurfti að aðlaga starf og umhverfi að breyttum aðstæðum. Þeir töldu að þekking þeirra á einstaklingsmiðuðum áætlunum og aðferðum og geta þeirra til þess að hugsa í lausnum hefði komið að góðu gagni:

Nokkuð vel, er vön og mitt fag byggist á að hugsa í lausnum og að nýta öll þau tæki og tól sem eru í boði.

Hún nýttist vel þar sem bekkjardeildir hafa verið minni og ég hef getað ráðlagt með einstaka nemendum.

Hún kom svo sannarlega að gagni þar sem maður gat horft á breytt fyrirkomulag sem áskorun og fékk mann til að kafa dýpra í reynslubanka sinn og leita í góð samráð við aðrar fagstéttir innan skólakerfisins.

Sveigjanleiki og lausnamiðuð hugsun einkenndi viðbrögð þroskaþjálfanna og breytt fyrirkomulag kennslu virtist auka líkurnar á að sérþekking þeirra nýttist fleirum en aðeins þeim sem eru með skilgreindar stuðningsþarfir. Dæmi voru um að nemendur sem höfðu verið mikið í sérstuðningi, vörðu meiri tíma með bekknum sínum og þar af leiddi að þekking og kunnátta þroskaþjálfra nýttist fleiri börnum:

Góður punktur í þessu er að ég hef getað sinnt börnum sem ekki eru annars í sérdeildinni...

Ekki var þó alltaf leitað eftir samstarfi við þroskaþjálfra eða eftir þeirra fagþekkingu og ráðgjöf, sumir sögðust hafa verið settir í önnur verkefni eða að starf þeirra hefði verið lagt niður vegna þess að nemendur þeirra mættu ekki í skólann. Einhverjir upplifðu að fagþekking þeirra nýttist ekki þar sem sérkennsla og þjálfun féll niður og þeir sáu ekki fyrir sér að þeirra fagþekking gæti nýst í öðru samhengi eða öðrum nemendum.

Umræða

Í könnuninni var leitað svara við þremur rannsóknarspurningum og mun umræða taka mið af hverri spurningu fyrir sig.

Þjónusta skertist verulega hjá þeim börnum sem þurftu mikinn stuðning

Í fyrstu rannsóknarspurningunni var sjónum beint að mati þroskaþjálfara á hvernig til tókst við að veita nemendum stuðning og þjónustu í COVID-19 faraldrinum. Ísland skar sig ekki úr gagnvart öðrum löndum þegar kom að skertu skólahlaldi og kennsla fór úr því að vera hefðbundið staðnám yfir í að vera að hluta til á rafrænu formi. 82% þeirra þroskaþjálfara sem svöruðu sögðu að faraldurinn hefði haft töluverð áhrif á þjónustuna og það vekur athygli að 10% þroskaþjálfara svöruðu að nemendur hefðu ekki fengið neina eða nær enga þjónustu meðan á samkomubanni stóð. Þá kom einnig fram að 42% þroskaþjálfara sögðu nemendur fá skerta þjónustu í skólanum og enga þjónustu í gegnum fjarbúnað til að koma til móts við það. Það er því ljóst að mjög margir nemendur sem þarfnast stuðnings í námi náðu ekki að sinna námi sínu að ráði meðan á samkomubanni stóð, og er það verulegt áhyggjuefni. Á Íslandi er skólaskylda og því er skylda skóla að mæta þörfum allra nemenda með öllum tiltækum ráðum.

Ýmsar ástæður eru fyrir því að illa gekk að aðlaga þjónustu að nemendum sem þurfa mikinn stuðning í námi en 78% svarenda töldu að nemendur þeirra hefðu ekki verið nógu vel í stakk búnir til að nýta sér fjarnám. Þá kom einnig fram í svörum þroskaþjálfara að ekki væri hægt að kenna nemendum með miklar stuðningsþarfir í gegnum fjarnám nema þá með töluverðri aðstoð frá foreldrum. Í því tilliti er vert að huga einnig að því að ekki búa allar fjölskyldur svo vel að eiga tæki til þess að hægt sé að vera í netnámi eða hafa forsendur til þess að nýta sér tæknina. Að auki þarf að huga í þessu samhengi að nemendum með ólíkan félagslegan bakgrunn (Garbe o.fl., 2020). Þetta er því einn þeirra þátta sem skoða þarf með hliðsjón af netnámi nemenda.

Könnunin leiddi í ljós að margar ólíkar leiðir voru farnar við að styðja við nemendur og foreldra meðan á samkomubanni stóð. Þá kom fram að þroskaþjálfar sinna margir hverjir nemendum á ólíku skólastigi og hafði það áhrif á getu þeirra til að sinna einstaklingsmiðaðri samvinnu. Þroskaþjálfar nýttu þá fjarbúnað til að eiga í samskiptum við foreldra og nemendur en fóru jafnframt aðrar frumlegar leiðir í að veita þjónustu. Þeir hringdu í nemendur og foreldra, fóru í gönguferðir, leiki og útveru til að miðla sínu efni. Þessar óformlegu leiðir virðast þó hafa verið háðar frumkvæði og hugmyndaflugi þroskaþjálfara og annars starfsfólks. Það kom ekki fram að um hefði verið að ræða samræmdar aðgerðir innan skólans. Þessar leiðir eru hins vegar gott dæmi um að verið var að „hugsa út fyrir kassann“ og leitast við að finna nýjar lausnir til að viðhalda tengslum og stuðla að námi í eins miklum mæli og hægt var.

Í könnuninni komu þó einnig fram viðhorf sem mikilvægt er að staldra við. Út úr sumum svörum mátti lesa það sem einn svarenda sagði hreint út; að vegna þess að einstaklingur er „mikið fatlaður“ þá getur hann ekki nýtt sér fjarkennslu. Þetta viðhorf felur í sér ákveðna uppgjöf, gefur til kynna að vandinn liggja hjá barninu og felur í sér læknisfræðilega sýn á einstaklinginn (Baglieri o.fl., 2011). Þetta bendir einnig til þess að vegna þess að einstaklingurinn sé „mikið fatlaður“ þá sé það í sjálfu sér réttlæt看leg útskýring á að nemandi nýti sér ekki fjarkennslu. Í þessu samhengi er hins vegar mikilvægt að átta sig á hvað fötlun er. Hugtakið fötlun er skilgreint í samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007) og kemur einnig fram í lögum um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018, þar segir: „[Fötlun er] afleiðing skerðinga og hindrana af ýmsum toga sem verða til í samspili fólks með skerðingar og umhverfis og viðhorfa sem hindra fulla og árangursríka samfélagsþátttöku til jafns við aðra“ (2. gr., liður 1). Það er því á ábyrgð þeirra sem starfa með viðkomandi að draga úr þessum afleiðingum sem eiga sér stað á milli skerðingar og umhverfisáhrifa og ljóst er að viðhorf sem réttlætir enga aðstoð eða inngríp á grundvelli þess að einstaklingur er „mikið fatlaður“ getur valdið því að einstaklingur fái ekki þá aðstoð/kennslu sem hann á rétt á til að taka fullan þátt. Þetta er væntanlega sá þáttur sem mun reynast hvað mest

krefjandi að takast á við í áframhaldandi faraldri þar sem ekki þarf aðeins að huga að því að kenna einstaklingi að nýta sér fjarbúnað heldur einnig að huga að því hvernig hægt er að styðja hann við að nýta sér fjarbúnað til náms og félagslegra samskipta. Ef gæta á að rétti allra til náms á tímum heimsfaraldurs þá þarf einnig að huga að stuðningsþættinum og hvernig hægt er að útfæra hann.

COVID-19 hefur varpað ljósi á jaðarsetningu nemenda

Rannsóknarspurning tvö sneri að félagslegum tengslum nemenda og spurt var: Hvaða áhrif telja þroskaþjálfar að ástandið hafi haft á félagsleg tengsl nemenda og samskipti þeirra við jafnaldra sína? Hafa verður í huga að faraldurinn hafði áhrif á alla nemendur og skerti getu þeirra til að vera saman. Svör þroskaþjálfara gefa þó til kynna að nemendur sem standa höllum fæti félagslega og voru jaðarsettir fyrir COVID-19 faraldurinn hafi einangrast enn frekar meðan á faraldrinum stóð. Þetta er áhyggjuefni, sér í lagi með hliðsjón af því að félagsleg jaðarsetning getur haft mun alvarlegri afleiðingar en námsleg jaðarsetning (Messiou, 2006, 2012). Barnið upplifir höfnun, nær oft ekki að mynda vináttutengsl, finnst það vera utangátta og ekki tilheyrta hópnun. Slíkt getur haft mikil áhrif á myndun sjálfsmýndar og trú barnsins á eigin færni um að mynda félagsleg tengsl (Messiou, 2006). Röskun á daglegri rútínu getur haft mikil áhrif á líðan barna og ungmenna sem standa höllum fæti og álag á fjölskyldur getur aukist, þar sem það fellur í hlut foreldra að sinna bæði stuðningi og kennslu (Asbury o.fl., 2020). Félagsleg einangrun hefur ekki aðeins áhrif á bóklegt nám barna heldur einnig möguleika þeirra til náms á félagslega sviðinu (Patel, 2020). Því má áætla að það sé fjölskyldum mikilvægt að finna að vel er haldið utan um mál barna þeirra þó svo að heimsvá stæðji að og að börn sem standa höllum fæti fái sömu tækifæri til fjarkennslu og félagslegra samskipta.

Fyrir sum börn er skólinn og frístund eini vettvangurinn til að eiga í félagslegum samskiptum við jafnaldra og því er mikilvægt að skoða hvernig hægt er að ná til þessara barna í gegnum fjarbúnað. Í þessu tilliti er einnig mikilvægt að velta fyrir sér þeim tækifærum sem nemendur hafa til að mynda félagsleg tengsl yfir skóladaginn. Fram kemur í könnuninni að „þessi nemendahópur er oft félagslega einangraður fyrir“ en þarna má greina viðhorf sem gefur til kynna að hér sé einfaldlega um að ræða eina af staðreyndum lífsins sem ekki verður breytt. Slíkt viðhorf er hindrun í sjálfu sér þegar kemur að því að stuðla að félagslegum samskiptum. Samkvæmt þroskaþjálfum sem starfa innan skólakerfisins nú á dögum þá er menntakerfið með aðgreinandi úrræði fyrir börn sem þurfa mikinn stuðning í námi (Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018). Það má leiða að því líkum að slík úrræði séu ekki til þess fallin að stuðla að auknum samskiptum á milli ólíkra nemenda eða ýta undir vináttu fyrir utan skóla. Það kom í ljós í þessari könnun að þegar nemendum var skipt upp í smærri hópa þá gátu nemendur, sem áður höfðu verið í aðgreindum úrræðum, myndað ný tengsl. Það er mikilvægt að nýta þennan nýja veruleika sem faraldurinn þröngvar okkur inn í til þess að læra af því sem vel er gert og vinna áfram með það, ekki detta aftur í sama farið. Faraldurinn hefur þrýst á marga innan skólakerfisins að finna nýjar lausnir og átta sig á að það er í höndum okkar að endurskapa þann ramma sem skólinn hefur verið fastur í áratugum saman. Þetta á ekki síst við þegar verið er að horfa til hópastærða og aðgreiningu nemenda á grundvelli stuðningsþarfa.

Könnunin leiðir hins vegar einnig í ljós að þeir nemendur sem þegar voru búnir að byggja upp ákveðið samskiptanet gátu viðhaldið því og áttu í samskiptum við félagi í gegnum tölvuleiki og annan fjarbúnað, samskiptin voru jafnvel meiri en áður. Þetta sýnir fram á mikilvægi þess að stuðlað sé að félagslegum samskiptum nemenda á skólatíma og smærri hópar eru án efa vel til þess fallnir að ýta undir möguleika nemenda á að mynda félagsleg tengsl, eins og áður hefur komið fram. Að auki, með því að minnka hópastærðir og færa stoðþjónustuna nær öllum börnum, aukast líkurnar á að sérþekking þroskaþjálfara nýtist betur og fleirum. Þegar verið er að ræða félagsleg tengsl nemenda og jaðarsetningu er mikilvægt að gera slíkt í samvinnu við nemendurnar sjálfa, gefa þeim tækifæri til að segja frá upplifun sinni þar sem það er þekkt að þó svo að utanaðkomandi geti álitid einstakling utanveltu og jaðarsettan þá er ekki víst að hann upplifi sig þannig. Einnig getur verið að fagfólk eða foreldrar telji barn ekki vera jaðarsett þegar það í raun upplifir sig utanveltu og er því mikilvægt að taka tillit til radda barna um hlutdeild sína í skólastarfi (Messiou, 2006, 2012).

Fagþekking þroskaþjálfara reyndist vera auðlind

Í þriðju rannsóknarspurningunni var sjónum beint að fagþekkingu þroskaþjálfara. Spurt var hvort þroskaþjálfar teldu fagþekkingu sína hafa nýst nógu vel við að aðlaga þjónustu við nemendur að breyttum aðstæðum. Eins og áður hefur verið fjallað um kom fram í könnun Reykjavíkurborgar (2006) og rannsókn Vilborgar Jóhannsdóttur og Jónu G. Ingólfssdóttur (2018) á störfum þroskaþjálfara að fagþekking þroskaþjálfara væri ekki nýtt sem skyldi og togstreita á milli fagstétta væri enn til staðar líkt og árið 2006.

Könnunin sem hér er til umræðu leiðir í ljós að enn er fagþekking þroskaþjálfara ekki nýtt með viðeigandi hætti og í raun má túlka svör sem svo að þeir séu að hluta til jaðarsettir innan skólakerfisins, líkt og þeir nemendur sem þeir sinna að stórum hluta. Það vekur athygli að í svörum þroskaþjálfara við opnum spurningum má greina viðhorf sem lýsir sér í að talað er um „mína“ nemendur og „þína“ nemendur en þetta viðhorf var einnig til staðar í könnun Reykjavíkurborgar árið 2006, fyrir 14 árum síðan. Það er mat greinarhöfundar að viðhorf sem þetta sé einn þeirra þátta sem standi stefnunni um skóla án aðgreiningar fyrir þrífum. Þarna þarf grundvallarbreyting í hugsunarhætti og viðhorfum til nemenda að eiga sér stað þar sem áhersla verður lögð á að tala um „okkar“ nemendur. Það er engum vafa undirorpið að allar þær fagstéttir sem innan grunnskólanna starfa nú á dögum eiga að hafa eitt markmið, það er að stuðla að þroska, menntun og vellíðan allra barna. Það verður ekki gert með því að draga nemendur í dilka, það er gert með því að taka höndum saman, virða fagáherslur hverrar fagstéttar fyrir sig og leita allra leiða í sameiningu til að gera „vinnudag“ barna sem árangursríkastan, bæði í námi og félagslegum samskiptum.

Könnunin sýnir hins vegar einnig að í þeim tilfellum þar sem leitað var til þroskaþjálfara kom fagþekking þeirra sér vel sem og lausnarmiðuð hugsun þeirra. Athyglisvert er að þar sem uppbrot varð á hópaskiptingu, þ.e. þar sem nemendum var skipt upp í smærri hópa og voru í umsjá þroskaþjálfara, þá virtist fagþekking þroskaþjálfara nýtast mjög vel, ekki aðeins nemendum með skilgreindar stuðningsþarfir heldur einnig öðrum nemendum. Það má því velta fyrir sér hvort það að skilgreina stuðningsþörf á grundvelli greininga feli ekki í sér mismunun þar sem aðrir nemendur, sem ekki hafa „réttu“ greiningarnar, gætu verið að fara á mis við stuðning fagstéttar sem þeir þó þyrftu á að halda til að ná betri árangri í námi eða félagslegum samskiptum.

Þar sem samvinna og samstarf var fyrir hendi áttu góðir hlutir sér stað, samvinnan gagnaðist nemendum og svör þroskaþjálfara við opnum spurningum vekja von um að samkomubannið hafi opnað dyr fyrir bæði nemendur og þroskaþjálfara inn í samfélag án aðgreiningar. Skipting nemenda í smærri hópa, þar sem ekki var verið að horfa til skiptingar nemenda út frá stuðningsþörf heldur bekkjarheild, virðist hafa gefið góða raun þar sem nemendur fengu möguleika til að mynda ný tengsl.

Í þessu uppbroti á kennslu má í raun greina kjarna menntunar fyrir alla, eða skóla án aðgreiningar. Uppbrotið felur í sér tvíþætta nálgun sem vert er að draga fram. Annars vegar er horft á nemendahópinn sem heild og hins vegar er honum skipt upp í smærri hópa. Með þessu móti er betur hægt að ná til nemenda eins og fram kemur í könnuninni og nemendur eiga auðveldara með að mynda tengsl sín á milli heldur en í venjulegu skipulagi, þar sem bekkjareiningar eru mun stærri. Inntak skóla án aðgreiningar snýst ekki um að ekki megi skipta nemendum upp í hópa, rétt eins og hugtakið skóli án aðgreiningar snýst ekki aðeins um fötluð börn (Baglieri o.fl., 2011; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016; Messiou, 2016). Hugtakið er nú á dögum, eins og fram kemur í skýrslu um úttekt á stefnunni menntun fyrir alla, illa skilgreint sem gerir að verkum að útfærslan verður mismunandi eftir skólum og á milli skólastiga (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017). Til þess að hægt sé að koma til móts við öll börn með fullnægjandi hætti, líkt og kveðið er á um í Barnasáttmálanum (Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins, 2013) og samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007) er mikilvægt að leggja vinnu í að skilgreina vel hvað hugtakið skóli án aðgreiningar felur í sér og hvernig útfæra eigi slíka stefnu.

Lokaorð

Niðurstöður sýna, svo ekki verður um villst, að heimsfaraldur COVID-19 með tilheyrandi samkomubanni hafði áhrif á félagsleg samskipti nemenda. Sumir nemendur virðast jafnvel hafa alveg dottið út úr skólasamfélaginu og félagsleg tengsl rofnað. Á það ekki síst við um nemendur sem stóðu höllum fæti fyrir, hvað félagsleg tengsl varðar. Eins og áður hefur komið fram þá er skóli mikilvægur vettvangur fyrir félagsleg samskipti og tengslamyndun og fyrir sum börn er skólinn eini vettvangurinn fyrir félagsleg samskipti, þar sem þau tilheyra hópi. Þegar faraldur líkt og COVID-19 herjar á heimsbyggðina vakna upp spurningar um hlutverk skóla við að styðja félagsleg samskipti barna. Það eru engin áhöld um að kennsluskylda og nám nemenda er á ábyrgð skóla, hvort sem um er að ræða staðnám eða fjarnám, en hvað felst í námi? Falla félagsleg samskipti barna ekki þar undir? Að eiga í innihaldsríku vinasambandi er ekki eitthvað sem öllum börnum tekst að ná tökum á hjálparlaust, til þess þurfa þau kennslu, stuðning og leiðsögn sem hlýtur að falla undir skilgreiningu um nám. Það er því mikilvægt að skólastarf taki mið af þessu þar sem það getur haft alvarlegri afleiðingar fyrir börn að lenda á jaðrinum félagslega en námslega.

Þá þarf einnig að aðstoða nemendur og fjölskyldur við að byggja upp félagsleg tengslanet sem haldast, þó að skóla- og frístundastarf skerðist. Í þessu samhengi þarf að huga vel að stuðningi, þar sem það getur valdið gríðarlegu álagi fyrir fjölskyldur þegar börn detta úr sinni daglegu rútinu og fá ekki viðeigandi þjónustu, sem er þeim þó mikilvæg til að viðhalda þeirri færni sem þau búa yfir.

Það er óásættanlegt viðhorf árið 2020 að tala um að „ekki sé hægt“ að kenna nemendum sem þurfa stuðning í netnámi og gefur til kynna að auka þurfi áherslu í menntun ólíkra fagstétta sem starfa innan menntakerfisins á mikilvægi fullgildrar þátttöku allra nemenda í skólasamfélaginu. Í því samhengi mætti skoða samstarf deilda og námsbrauta innan Menntavísindasviðs og byggja upp lærdómssamfélag nemenda og fræðafólks með það að markmiði að stuðla strax að auknu þverfaglegu samstarfi sem héldi áfram á vettvangi. Þess utan þurfa hagsmunaaðilar að taka höndum saman til að tryggja félagsleg samskipti og gæðanám fyrir alla nemendur, líkt og kveðið er á um í samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007). Skref í þá átt má mögulega sjá í frumvarpi til laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna. Í frumvarpinu kemur fram að lögin hafi það að markmiði að tryggja börnum og fjölskyldum þeirra samþætta þjónustu án hindrana með áherslu á að virða réttindi barna (Þingskjal nr. 440/2020–2021).

Í raun má segja að í stærstu áskoruninni sem samkomubannið fól í sér sé jafnframt að finna tækifærin til framtíðar. Það felast óteljandi möguleikar í uppbroti á skólastarfi með tilliti til stefnunnar um skóla án aðgreiningar sem og í tækninni og ætti hún að geta boðið öllum nemendum upp á fjölbreytilegar leiðir til náms og þátttöku. Í faraldrinum varð fólk að snúa bökum saman sem leiddi til mjög góðs samstarfs og samvirkni. Faraldurinn skapaði vissulega aðstæður sem voru mörgum erfiðar og reyndist mikil áskorun en þegar allir lögðu sitt af mörkum til þess að finna bestu lausnirnar gerðist margt gott. Það er mikilvægt að nýta þær aðstæður sem sköpuðust til lærdóms og það má í raun segja að faraldurinn hafi skapað kjöraðstæður fyrir nýsköpun og þróunarstarf, fyrir alla nemendur.

Takmarkanir rannsóknarinnar felast einna helst í stuttum undirbúningstíma og því er könnunin ekki eins yfirgripsmikil og annars hefði orðið. Í henni má þó finna vísbendingar sem vert er að skoða betur, sér í lagi varðandi samvinnu þroskaþjálfna við aðrar fagstéttir og útfærslu náms og stuðnings innan skóla án aðgreiningar sem og yfirfærslu þessara þátta í tengslum við fjarnám, bæði hvað má bæta en ekki síður það sem vel var gert. Hér hefur verið fjallað um félagslega þátttöku barna út frá upplifun og reynslu fagfólks. Það er hins vegar ljóst að enginn er betur til þess fallinn að tala um reynslu sína en barnið sjálft og því leggja höfundar til að það verði næsta skref, það er að tala við börnin um þeirra reynslu. Raddir barna eru mikilvægar þegar leita á upplýsinga um raunverulega hlutdeild skólasamfélagsins, auk þess sem reynsla þeirra getur veitt dýrmæta þekkingu fyrir fagfólk varðandi að veita viðeigandi stuðning.

Social educators' experiences of the impact of the COVID-19 pandemic on services provided to students in compulsory schools

At the end of February 2020, the COVID-19 pandemic reached Icelandic shores and had severe consequences for society and daily life, as all around the world. In mid-March 2020, for the first time in the history of the Icelandic republic, an assembly ban was imposed, which also affected all levels of the educational system. All over Iceland, daily school routines changed, teaching in school buildings was limited and some schools were closed. Almost overnight, education and teaching became mostly remote, which meant that students, parents, and teachers had to quickly adjust to different ways of learning, teaching and communication. These events affected every student and teacher in Iceland. This article will focus on how these changes affected services provided to students with various and complex support needs concerning learning and social interaction.

Inclusive education is the official school policy in Iceland. The policy promotes full participation of all students and implies that every student should receive support and accommodation on an equal basis with other students. The idea of inclusion is based on social approaches to disability and diversity. Attention is drawn to the environment and to the needs for social change. Disability is seen as part of human diversity and the focus is on overcoming barriers and identifying opportunities for participation for all. Participation and belonging are core concepts of inclusion. School plays an important role in the lives of children and provides meaningful space for social interaction, socialization, relationship building and self-development. Thus, it is essential that children experience belonging to the school community. Still there are children that experience marginalization, academically or socially, and research has shown that the social aspects of school are a much greater concern to children than academic success.

Social educators are professionals working in a variety of community settings with the professional responsibility to support full participation, human rights, autonomy and quality of life. Within the education system, social educators have the responsibility to support children in learning and social participation, find barriers and opportunities for participation and adapt school environment to children's diverse needs. Social educators often work with children in need of support for participation and social interaction. These children are at an increased risk of being marginalized and were particularly vulnerable to the consequences of limited school and leisure services during the pandemic.

The study described in the article is part of a larger research project on the impact of the COVID-19 pandemic on education and leisure. The project is run by academics from the School of Education at the University of Iceland. The aim of the study is to look at social educators' experiences of providing services to students during the assembly ban and investigate how they saw their professional responsibility in these circumstances. The study is guided by the following research questions: How do social educators assess services and support provided to children during the COVID-19 pandemic? What impact do they think the situation had on children's social connections and interactions? How useful do they think their professional knowledge was in adapting services and support measures to the changed situation?

The findings indicate that students with high support needs did not always receive sufficient services and support to participate in learning and social interaction. Learning, communication and participation through an online medium did not prove accessible to all students. The findings also suggest that isolation increased among students who had experienced marginalization before the pandemic. Students who had built a social network before the pandemic were more likely to be able to maintain and even strengthen their

social connections. It turned out that the professional knowledge of social educators, as well as their problem-solving orientation thinking was of high practical value in adapting the school environment and support measures to the rapidly changing situation.

The results of the study show that the ongoing COVID-19 pandemic has highlighted social inequities and disproportionately affected certain groups of children more than others. This raises crucial questions as to how to guarantee equal access to education and social belonging to all children. The fact that the most widely used teaching and communication method through remote devices was not accessible to all students is contradictory to the idea of inclusion which is concerned with removing barriers for participation in society and environment. It is unacceptable that the isolation and marginalization of students, who are already disadvantaged, increases during a crisis such as this. Thus all concerned parties urgently need to work together in finding ways to accommodate teaching, learning and communication methods, technology and tools to meet the needs of all students.

The study clearly shows that reacting to the impact of the pandemic has resulted in increased cooperation and synergy within the schools, creating ideal conditions for innovation and development that can contribute to further progress.

Key words: COVID-19, Social educators, inclusion, inclusive education, social participation, support

Um höfunda

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg (ruth@hi.is) er aðjunkt á þroskaþjálfrafræðibraut við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og stundar þar einnig doktorsnám. Ruth lauk bakkalágráðu í þroskaþjálfun frá Kennaraháskóla Íslands árið 2003 og meistaraþráðu í þroskaþjálfrafræðum frá Háskóla Íslands árið 2015. Ruth hefur áralanga reynslu sem þroskaþjálfari í grunnskóla og á frístundasviði.

Anna Björk Sverrisdóttir (abs@hi.is) er aðjunkt á þroskaþjálfrafræðibraut við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og stundar einnig doktorsnám við skólann. Anna Björk lauk bakkalágráðu í þroskaþjálfun frá Kennaraháskóla Íslands árið 2003 og meistaraþráðu í uppeldis- og menntunarfræði árið 2010 frá Háskóla Íslands. Anna Björk hefur komið víða við sem þroskaþjálfari og meðal annars starfað í leikskóla, búsetu og sem ráðgjafarþroskaþjálfari í félagsþjónustu.

About the authors

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg (ruth@hi.is) is an adjunct lecturer and PhD candidate at the School of Education at the University of Iceland. Ruth completed a bachelor's degree in social education from the Iceland University of Education in 2003 and a master's degree in social education studies from the University of Iceland in 2015. Ruth has many years of experience as a social educator in compulsory schools and in the field of leisure.

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

Heimildir

- Adderley, R. J., Hope, M. A., Hughes, G. C., Jones, L., Messiou, K. og Shaw, P. A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106–121. doi:10.1080/08856257.2014.964580
- Ainscow, M. og César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, XXI(3), bls. 231–238.
- Archer-Kuhn, B., Ayala, J., Hewson, J. og Letkemann, L. (2020). Canadian reflections on the COVID-19 pandemic in social work education: From tsunami to innovation. *Social Work Education*, 39(8), 1010–1018. doi:10.1080/02615479.2020.1826922
- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. og Tuusab, U. (2020). How is COVID-19 affecting the mental health of children with special educational needs and disabilities and their families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi:10.1007/s10803-020-04577-2
- Baglieri, S., Valle, J. W, Connor, D. J. og Gallagher, D. (2011). Disability studies in education. The need for a plurality of perspectives. *Remedial and Special Education*, 32(4), 267–278. doi:10.1177/0741932510362200
- Connor, D. J., Gabel, S., Gallagher, D. J. og Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education – implications for theory, research and practices. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5–6), 441–457. doi:10.1080/13603110802377482
- de Jonge, E., Kloppenburg, R. og Hendriks, P. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on social work education and practice in the Netherlands. *Social Work Education*, 39(8), 1027–1036. doi:10.1080/02615479.2020.1823363
- Eva Bjarnadóttir, Margrét Steinarsdóttir og Þóra Jónsdóttir. (2020). *Vidbótarskýrsla við fimmtu og sjöttu skýrslu Íslands til Barnaréttarnefndar Sameinuðu þjóðanna 2020*. Sótt af https://unicef.is/sites/unicef.is/files/atoms/files/vidbotarskyrsla_islenska.pdf
- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L. og Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the Coronavirus 2019 (COVID-19) pandemic for child and adolescent mental health: A narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(20). doi:10.1186/s13034-020-00329-3
- Frederick, J. K., Raabe, G. R., Rogers, V. R. og Pizzica, J. (2020). Advocacy, collaboration, and intervention: A model of distance special education support services amid COVID-19. *Behavior Analysis in Practice*, 13, 748–756. doi:10.1007/s40617-020-00476-1
- Garbe, A. Ogurlu, U., Logan, N. og Cook, P. (2020). COVID-19 and remote learning: Experiences of parents with children during the pandemic. *American Journal of Qualitative Research*, 4(3), 45–65. doi:10.29333/ajqr/8471
- Hafðís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Í S. Markic og S. Abels (ritstjórar), *Science education towards inclusion*, (bls. 7–22). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.
- Hagstofa Íslands. (2020a). Nemendur sem njóta sérkennslu eða stuðnings 2004–2019. Sótt af https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02107.px
- Hagstofa Íslands. (2020b). Starfsfólk í grunnskólum eftir starfssviðum og kyni 1998–2019. Sótt af https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__1_gsStarfsfolk/SKO02307.px/table/tableViewLayout1/?rxid=e510bf63-11ea-4e5b-921a-2087a5f42446
- Haug, P. (2017). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 206–217. doi:10.1080/15017419.2016.1224778
- Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir. (2015). Hver er lögsaga þroskaþjálfa? Starfsvettvangur, menntun og viðhorf þroskaþjálfa. *Sérriit Netlu 2015 – Hlutverk og menntun þroskaþjálfa*. Sótt af https://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/004.pdf
- Kyriazis, A., Mews, G., Belpaire, E., Aerts, J. og Malik, S. A. (2020). Physical distancing, children and urban health. *Cities & Health*, 1–6. doi:10.1080/23748834.2020.1809787
- Linton, S. (1998). *Claiming disability: Knowledge and identity*. New York: New York University Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Lög um þjónustu við fatlað fólk með langavarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018.
- Maria, M. (2020). No child is an island: Sociability in times of social distancing. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(7), 901–902. doi:10.1007/s00787-020-01572-x
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi. Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Reykjavík: Höfundur.
- Messiou, K. (2006). Conversations with children: Making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 39–54. doi:10.1080/08856250500491807
- Messiou, K. (2012). *Confronting marginalisation in education. A framework for promoting inclusion*. Abingdon: Routledge.
- Messiou, K. (2016). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education*, 21(2), 146–159. doi:10.1080/13603116.2016.1223184
- Patel, K. (2020). Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities. *Asian Journal of Psychiatry*, 54. doi:10.1016/j.ajp.2020.102273
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í framhaldsskólum nr. 230/2012.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reykjavíkurborg. (2006). *Greining á starfi: Þroskaþjálfar í grunnskólum Reykjavíkur*. Reykjavík: Menntasvið Reykjavíkurborgar.
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2007.
- Sterman, J. J., Naughton, G.A., Bundy, A.C., Froude, E. og Villeneuve, M.A. (2020) Is play a choice? Application of the capabilities approach to children with disabilities on the school playground, *International Journal of Inclusive Education*, 24(6), 579-596, doi:10.1080/13603116.2018.1472819.
- UNESCO. (2020). COVID-19 Educational disruption and response. Sótt af <https://en.unesco.org/news/covid-19-educational-disruption-and-response>
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking. Educational thought and practice*. Abingdon: Routledge.
- Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir. (2018). Social pedagogy in a human rights context: Lessons from primary schools in Iceland. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1). doi:10.14324/111.444. ijsp.2018.v7.1.003
- Vilborg Jóhannsdóttir og Kristín Lilliendahl. (2015). Þróun starfa íslenskra þroskaþjálfara í alþjóðlegu ljósi. *Sérrið Netlu 2015 – Hlutverk og menntun þroskaþjálfara*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/007.pdf
- Þingskjal nr. 440/2020–2021. Frumvarp til laga um samþættingu þjónustu í þágu farsældar barna.
- Þorvaldur Kristinsson. (2015). *Þroskaþjálfar á Íslandi. Saga stéttar í hálföld*. Reykjavík: Þroskaþjálfafélag Íslands.
- Þroskaþjálfafélag Íslands. (2016, 25. maí). *Síðareglur*. Reykjavík: Höfundur.



Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir. (2020).
Reynsla og upplifun þroskaþjálfara í grunnskóla af áhrifum COVID-19 faraldursins á þjónustu við nemendur
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérrið 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19
Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/06.pdf
DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.22>