



Háskóli fyrir alla

Kristín Björnsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Guðrún V. Stefánsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Undanfarna hálföld eða svo hafa fatlaðir nemendur öðlast aukinn rétt til náms samhliða viðurkenningu á að þeir eru ekki einungis hluti af samfélaginu heldur einnig þátttakendur í því. Lengst af hefur háskólanám aðallega verið fyrir þau sem lokið hafa stúdentsprófi og fólki með þroskahömlun eingöngu staðið til boða aðgreind fullorðinsfræðsla. Árið 2007 bauð Kennaraháskóli Íslands í fyrsta sinn upp á starfstengt diplómanám fyrir fólk með þroskahömlun. Um var að ræða svar við kröfu fólks með þroskahömlun um aukin tækifæri til náms. Tilgangur diplómunnámsins var að veita fólki með þroskahömlun möguleika til fullgildrar samfélagsþátttöku. Síðan þá hefur mikið vatn runnið til sjávar, Kennaraháskólinn sameinast Háskóla Íslands undir formerkjum Menntavísindasviðs og 115 nemendur hafa brautskráðst úr náminu (haust 2022). Háskólanám fyrir fólk með þroskahömlun ögrar hugmyndum um háskólanám en gagnrýnisraddir hafa haldið því fram að með því að bjóða nemendum með þroskahömlun inn í skólann sé dregið úr gæðum hans. Í þessari grein skoðum við nánar þessa gagnrýni með því að svara eftirfarandi spurningum: (a) Hvað er góður háskóli? (b) Fyrir hverja er háskólinn? (c) Hvernig er inngildandi háskólanám? (d) Gengisfellir inngildandi menntun háskólanám? Höfundar komust að þeirri niðurstöðu að góður skóli þurfi að vera bæði góður í fræðum og gott samfélag. Háskóli Íslands þurfi því að gera það upp við sig fyrir hverja hann er og fyrir hvað hann stendur. Inngildandi háskólanám er vel framkvæmanlegt og jafnvel eftirsóknarvert en það gerir miklar kröfur um gæði náms og kennslu.

Efnisorð: Háskólanám, inngildandi nám, nemendur með þroskahömlun, háskóli fyrir alla

Inngangur

Hugmyndin um skóla fyrir alla var lögfest með grunnskólalögunum árið 1974 (nr. 63/1974) og sem opinber stefna er hún því að verða hálfra aldar gömul. Þrátt fyrir að í lögunum hafi ekki verið undanþáguákvæði líkt og í eldri lögum var áfram gert ráð fyrir að þau sem viku „frá eðlilegu þroskaferli“ hlytu sérkennslu. Oftast fór sú kennsla fram í aðgreindum sérdeildum eða sérskólum. Eins var ekki gert ráð fyrir að fötluð börn sem bjuggu á stofnunum sæktu nám í grunnskólum enda höfðu altækar stofnanir fyrir fatlað fólk bæði uppeldis- og fræðsluskyldu (Jón Torfi Jónasson, 2008b). Hugmyndin um grunnskóla fyrir alla náði því ekki til allra barna og það var ekki fyrr en með reglugerð um sérkennslu nr. 98/1990 að allur vafi var tekinn af um að öll börn ættu rétt á að sækja sinn heimaskóla (Jón Torfi Jónasson, 2008b). Nám án aðgreiningar varð fyrst formlega að opinberri skólustefnu áratugum síðar með lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) og smátt og smátt hefur sú þróun orðið að langflestir nemendur sækja grunnskóla í sínu hverfi eða heimabyggð. Það hefur tekið langan tíma að tryggja rétt nemenda með þroskahömlun til náms í sínum heimaskóla en þrátt fyrir að skóli án aðgreiningar sé opinber skólustefna eru hér á landi starfræktir þrjár sérskólar á grunnskólastigi fyrir þennan nemendahóp auk ýmissa sérúrræða fyrir aðra jaðarhópa.

Hugmyndin og umræðan um skóla fyrir alla og nám án aðgreiningar hefur að verulegu leyti miðast við leik- og grunnskóla en haft takmörkuð áhrif á námsframboð framhalds- og háskóla. Framhaldsskólanám fyrir fólk með þroskahömlun er tiltölulega nýtt í skólasögulegu samhengi. Frá árinu 1996 hafa nemendur sem skilgreindir hafa verið með sérþarfir átt möguleika á að sækja nám við svokallaðar starfsbrautir í 23 framhaldsskólum víðs vegar um landið. Námið í starfsbrautunum er að miklu leyti aðgreint frá öðru námsframboði en langflest ungmenni með þroskahömlun nýta sér þennan möguleika til menntunar (Helga Þórey Júlíudóttir o.fl., 2016; Ragnheiður Bóasdóttir, munnleg heimild, 29. ágúst 2022).

Þegar nemendur með þroskahömlun ljúka námi við starfsbraut framhaldsskóla bjóðast þeim afar fá tækifæri til frekara náms þar sem þeir uppfylla ekki almennar kröfur um inntöku í grunnnám við háskóla (lög um opinbera háskóla nr. 85/2008). Á háskólastiginu virðast elítískar hugmyndir um hlutverk skóla ráða ríkjum og háskólarnir þar af leiðandi ekki skólar fyrir alla. Hlutfallslega fáir fatlaðir nemendur stunda nám í háskólum og brotthvarf þeirra úr námi er mikið (Langørgen og Magnus, 2018; Laufey Elísabet Löve o.fl., 2010). Fatlaðir háskólanemendur þurfa að takast á við ýmiss konar hindranir eins og óaðgengilegar skólabyggingar, skort á aðstoð og aðlögun auk neikvæðra viðhorfa í þeirra garð frá kennurum og öðrum nemendum (Hutcheon og Wolbring, 2012; Langørgen og Magnus, 2018). Háskólanám fyrir fólk með þroskahömlun er ekki nýtt af nálíni en háskólar í Bandaríkjunum, Kanada, Ástralíu og Írlandi hafa boðið upp á slíkt nám um árabíl (Banks o.fl., 2022; Corby o.fl., 2022; Gadow og MacDonald, 2019; Grigal o.fl., 2019; Hughson og Uditsky, 2019; Kubiak o.fl., 2019; Rillotta o.fl., 2020). Umgjörð og fyrirkomulag námsins er með ólíkum hætti en fáir háskólar bjóða upp á nám án aðgreiningar þar sem nemendur með þroskahömlun sækja námskeið með öðrum grunnnemum. Talsvert er þó um blandað fyrirkomulag þar sem nemendur með þroskahömlun sækja ýmist námskeið sem eru eingöngu ætluð þeim eða námskeið úr almennri kennsluskra (Grigal o.fl., 2012).

Á Íslandi var fyrst boðið upp á háskólanám fyrir fólk með þroskahömlun þegar starfstengdu diplómunámi var komið á fót árið 2007 við Kennaraháskóla Íslands, sem ári seinna sameinaðist Háskóla Íslands og varð að Menntavísindasviði skólans. Diplómunámið er tveggja ára hlutanám fyrir fólk með þroskahömlun sem hefur lokið námi af starfsbraut framhaldsskóla. Markmið námsins er að undirbúa nemendur með þroskahömlun til starfa, til dæmis í skólum, leikskólum, félagsmiðstöðvum og á þeim vettvangi sem fatlað fólk sækir þjónustu. Inntaka nýnema var til að byrja með annað hvert ár en núna eru teknir inn nýir nemendur á hverju hausti. Vorið 2022 höfðu 115 nemendur brautskráðst. Vegna þess hve náminu er skorinn þröngur stakkur er mörgum umsóknum hafnað en við inntöku nýnema er fyrst og fremst litið til áhuga þeirra á að nema og starfa á vettvangi menntavísinda. Ekki er óalgennt að nemendur hafi þurft að sækja oft en einu sinni um inngöngu í námið (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2019).

Háskólanám fyrir fólk með þroskahömlun ögrar mörgum viðteknum hugmyndum um háskólanám og þau bráðum fimmtán ár sem liðin eru frá því að til námsins var stofnað við Kennaraháskólann hefur þurft að berjast fyrir tilvist þess á næstum hverju ári. Í gagnrýni á námið birtist gjarnan sú skoðun að háskóli geri slíkar kröfur til nemenda sinna að hann eigi ekki og geti ekki verið fyrir alla. Jafnframt er látið að því liggja að með því að bjóða nemendum með þroskahömlun inn í skólann sé dregið úr gæðum hans. Í sem stystu máli mætti segja að gagnrýnin sé sú, að þótt hugmyndin um skóla fyrir alla eigi við og sé jafnvel mikilvæg á lægri skólastigum, þá eigi hún ekki við um æðri menntun: Háskóli fyrir alla geti ekki verið góður háskóli (Corby o.fl., 2022; Riddell o.fl., 2005).

Í þessari grein skoðum við nánar þessa gagnrýni með því að bregðast við eftirfarandi fjórum spurningum:

Hvað er góður háskóli?

Fyrir hverja er háskólinn?

Hvernig er inngildandi háskólanám?

Gengisfellir inngildandi menntun háskólanám?

Við gerum ekki ráð fyrir að svör okkar við þessum spurningum verði einhlít eða endanleg, síður en svo, en með því að taka þær alvarlega og ýmist að setja fram drög að svari eða velta því upp hvers vegna geti verið erfitt að svara þeim, þá vonumst við til að varpa ljósi á hugmyndina um háskóla fyrir alla, hvað hún feli í sér og hvort vænlegt sé að vinna að því að Háskóli Íslands verði slíkur skóli.

Hvað er góður háskóli?

Spurninguna um hvað sé góður háskóli mætti strax kljúfa í tvennt: (a) Góður í hverju? og (b) Góður fyrir hvern eða hvað? Spurningin sem slík er ekki ný, hún hefur fylgt háskólafólki um aldir, en hefur tekið á sig gjörbreytta mynd á síðustu áratugum. Þegar háskólar voru fyrst að koma fram á miðöldum og allar götur fram eftir 19. öldinni, voru þeir fremur litlar stofnanir, síður en svo fyrir alla, og höfðu mjög afmarkað hlutverk. Sá veruleiki er víðs fjarri nú á dögum.

Í bókinni *Inventing Tomorrow's University* veltir Jón Torfi upp spurningum um hvað geri háskóla góðan sem háskóla og tengir hana beint við spurninguna um framtíð þessara stofnana. Andspænis spurningunni um framtíð skólanna segir hann:

Til að ná árangri verða þeir sem leiða og móta þessar stofnanir að hafa skýra hugmynd um tilgang þeirra. Ef það er ekkert skýrt verkefni, eða það sem er ennþá mikilvægara, engin hugsjón, engin framtíðarsýn, þá er ekki eftir neinu að keppa, ekkert til að móta eða þróa, nema kannski einhver yfirborðskennd markaðsvara! (Jón Torfi Jónasson, 2008a, bls. 30)

Spurningin um gæði háskóla er óaðskiljanleg spurningunni um tilgang þeirra. Þegar þýski heimspekingurinn, málvísindamaðurinn, menntunarfræðingurinn, diplómatinn og menntamálaráðherrann Wilhelm von Humboldt var að leggja grunninn að hinni þýsku háskólahefð við upphaf 19. aldar setti hann fram þá hugmynd að háskóli væri í senn stofnun og fræðasamfélag þar sem kennarar og nemendur kæmu saman til að leita þekkingar.

Tengsl kennara og nemenda í æðri menntastofnunum eru ólík því sem gerist á lægri stigum. Á hærri stigum er kennarinn ekki til vegna nemandans; bæði nemandinn og kennarinn þiggja réttlættingu sína frá sameiginlegri leit að þekkingu. Frammistaða kennarans veltur á nærveru og áhuga nemandans – án þess myndu vísindi og fræði ekki dafna. (Humboldt, 1810, sjá í Jón Torfi Jónasson, 2008a, bls. 40).

Kjarninn í þessari hugmynd er að góður háskóli sé stofnun sem þjónar fræðunum vel með því að mynda samfélag nemenda og kennara í kringum óþrjótandi leit að þekkingu. Þótt margt hafi breyst í umhverfi háskóla og í samfélögum Vesturlanda á þeim tveim öldum sem liðnar eru frá því Humboldt setti sínar hugmyndir fram, þá hefur þessi kjarni þeirra – hugmyndin um háskóla sem samfélag – reynst ótrúlega lífseigur. Jón Torfi vitnar til nokkurra heimspekinga sem allir enduróma þennan kjarna, þótt með ólíkum hætti sé; Bretans Alfreds Whitehead (1861–1947) sem segir að réttlættingin fyrir háskóla sé að þeir varðveiti tengslin á milli þekkingar og lífskraftsins með því að sameina eldri og yngri kynslóðir í gegnum nám; Bretans Michaels Oakeshott (1901–1990) sem segir að það sem einkenni háskóla og geri þá frábrugðna ýmsum öðrum þekkingarstofnunum sé að þeir nálgist markmið sitt sem samvinnuverkefni; Frakkans Georges Gusdorf (1912–2000) sem segir að kjarni háskólans birtist sem samfélag sem hverfist í kringum sífellda endursköpun menningar; og Bandaríkjamannsins Pauls Roberts Wolff (1933–) sem leggur áherslu á að háskólar séu lærdómssamfélög (Jón Torfi Jónasson, 2008a, bls. 40–44). Jón Torfi veltir því svo fyrir sér hvort þessi hugmynd eigi enn erindi við upphaf 21. aldarinnar og svarar sjálfum sér:

Spurningin er hvort slík hugsjón [um lærdómssamfélag] geti enn lagt grunn að lifandi framförum samtímans. Við teljum að svo sé. Við færum rök fyrir því að sú skapandi togstreita sem er á milli markmiða og leiða sem getur átt sér stað í samfélagi fræðimanna innan háskóla skapi enn bestu skilyrðin fyrir vaxandi þekkingu. Með öðrum orðum, þá teljum við að þessi samþætting sé einstaklega mikilvæg fyrir samtímann. En við vitum ekki á hvaða formi þessi hugsjón mun lifa af. (Jón Torfi Jónasson, 2008a, bls. 44)

Þegar Humboldt var að spássera um götur Berlínar og velta fyrir sér hvað háskóli ætti að vera eða gæti orðið, voru háskólar stofnanir fyrir fáa útvalda sem gengu inn í þrönga menntaelítu og fetuðu svo afmarkaðar slóðir nokkurra vel skilgreindra fræðigreina. Þá þurftu góðir háskólar vissulega að vera góðir í fræðunum, en þeir voru jafnarstofnanir í samfélaginu, höfðu að vísu nán tengsl við valdið, bæði andlegt og veraldlegt (voru öðrum þræði embættismannaskólar), en öll alþýða manna lifði sínu lífi óháð því sem gerðist innan fræðamúranna. Nú er þetta allt breytt, háskólarnir orðnir óaðskiljanlegur hluti samfélagsins, og ekki aðeins hins staðbundna ríkis heldur hins hnattræna samfélags sem teygir sig út yfir landamæri þjóðríkisins eins og sjá má í stefnu Háskóla Íslands (e.d.-b). Þetta er til marks um uppgang háskólanna, en þetta gæti líka vísað veginn til endalokanna, og þetta gerir spurninguna um góðan háskóla í senn flókna og brýna. Háskólar eru kannski lærdómssamfélög, en þeir eru ekki lengur eýlönd; þeir eru samofnir öllum kimum hins víðara samfélags og hið víðara samfélag hefur smogið inn í innstu kima háskólanna um leið og fræðigreinar hafa margfaldast, oft vegna aðstæðna í samfélaginu utan skólanna sjálfra.

Yfirskrift þessa undirkafla er spurningin: Hvað er góður háskóli? Að hluta til er svarið líklega það sama og Humboldt hefði getað gefið fyrir liðlega tveim öldum: Góður háskóli er góður í fræðunum og hann er gott samfélag. Slíkt svar hefur þó allt annað inntak nú en það hafði á tíma Humboldts. Fræðin hafa gjörbreyst og samfélagið líka. Samfélög Evrópu við upphaf 19. aldarinnar voru ekki samfélög án aðgreiningar heldur þvert á móti samfélög sem beinlínis byggðu á rótgróinni aðgreiningu. Frakkar höfðu að vísu bylt konungi sínum tveim áratugum fyrr undir slagorðinu um frelsi, jafnrétti og bræðralag, og þótt sá byltingarandi hafi lagt Evrópu undir sig um hríð voru samfélög álfunnar enn um sinn kyrfilega byggð á margvíslegri aðgreiningu í krafti efnahags, uppruna, kyns, fötlunar, þjóðernis, trúarbragða og félagslegrar stöðu.

Þegar Humboldt svaraði spurningunni: Góður fyrir hverja? varð hann, eins og við þurfum nú, að spyrja sig hverjum háskólinn ætti að þjóna. Við upphaf 19. aldar þjónuðu skólarnir tiltölulega smáu fræðasamfélagi og embættismannakerfum þeirra ríkja þar sem þeir voru staðsettir. Háskóli Íslands var þar engin undantekning, mótaður á grunni sem orðið hafði til á miðöldum og var öðrum þræði embættismannaskóli fram yfir miðja 20. öld (Guðmundur Hálfðánarson, 2011). Þegar spurt er hvernig Háskólinn hafi þjónað íslensku samfélagi á fyrri hluta 20. aldar, mætti kannski segja að hann hafi fyrst og fremst gert það með því að búa til embættismenn fyrir stjórnkerfi og kirkju. Núna er þjónustuhlutverki háskólans betur lýst sem svo, að hann gegni lykilhlutverki í að samfélagið allt geti verið lýðræðislegt lærdómssamfélag.

Fyrir hverja er háskólinn?

Fyrir tæpri hálfri öld var grunnskólanum sett það markmið að undirbúa nemendur fyrir líf og starf í lýðræðisþjóðfélagi sem væri í sífelldri þróun. Á þeim tíma var Háskóli Íslands í raun lítil stofnun, hafði nýlega brotist úr viðjum embættismannaskólans og var að fóta sig sem breiður háskóli, þar sem boðið var upp á fjölbreytt nám fyrir margbreytilegan hóp nemenda (Sigríður Matthíasdóttir, 2011). Það samfélag sem háskólinn var tók algerum stakkaskiptum, og sú þróun hefur haldið áfram; um leið og það samfélag sem háskólinn er hefur vaxið, bæði að fjölda og fjölbreytileika, þá hefur háskólinn líka sprengt af sér annars konar fjötra. Nú er háskólinn órofa tengdur íslensku samfélagi eins og sjá má í nýrri stefnu skólans:

Fjölbreytileiki og jafnrétti eru hornsteinar sjálfbærs samfélags. Háskólinn þarf að endurspegla og nýta þau verðmæti sem felast í ólíkum sjónarmiðum og reynslu. Fjölbreyttar raddir nemenda og starfsfólks stuðla að réttlátu samfélagi og treysta gæði þekkingarsköpunar. Velliðan á að vera kjölfestan í Háskóla Íslands. Móttaka nýliða, gott starfsumhverfi og skýr upplýsingagjöf mun styðja betur við þann fjölbreytileika sem býr í mannaúði skólans. (Háskóli Íslands, e.d.-b)

Hin nánú tengsl háskóla og samfélags skapa tækifæri til að spyrja af mun meiri alvöru en annars væri mögulegt um hlutverk háskóla í hinu víðara samfélagi. Vegna þess hve tengslin eru nán verður

spurningunni um hlutverk háskólans í samfélaginu ekki svarað öðruvísi en að taka afstöðu til þess í hvernig samfélagi við viljum búa. Spurningin:

Hvert er hlutverk háskólans í samfélaginu?

verður ekki skilin frá spurningunni:

Hvers konar samfélag viljum við?

Ýmsir horfa eflaust með söknuði til hins gamla háskóla þar sem nokkrir einbeittir fræðimenn komu saman ásamt áhugasömum nemendum innan lokaðra veggja til að grúska í fræðunum. Það eru forréttindi háskólafélks við upphaf 21. aldar að hafa eitthvað um þessa seinni spurningu að segja.

Roger Slee (2019) talar um tvönn konar háskóla, annars vegar elítuháskóla (e. sandstone) og hins vegar skóla sem í sögulegu samhengi var ætlað að vera fyrir hinn almenna borgara (e. red brick). Hann heldur því fram að þeir síðarnefndu séu líklegri til að vera sveigjanlegir og inngildandi (e. inclusive) heldur en elítuháskólarnir. Það þýðir að háskólar þurfa að gera það upp við sig hvernig skólar þeir vilja vera. Árið 2006 setti þáverandi rektor Háskóla Íslands skólanum það langtímamarkmið „að verða á meðal 100 bestu háskóla í heiminum“ (Háskóli Íslands, e.d.-a). Með því að gera þetta markmið miðlægt lýsti Háskóli Íslands því yfir að til væri einhvers konar mælitæki sem mældi gæði háskólanáms og segði okkur hvað væri góður skóli. Með þessu var háskólinn að einhverju leyti að taka þátt í markaðsvæðingu háskóla þar sem hlutverk skólans væri að bjóða upp á eftirsótta gæðavöru; nám við Háskóla Íslands (sbr. Jón Torfi Jónasson, 2008a). Mælistikan sem miðar gæði út frá hinum 100 bestu mælir þó ekki með hvaða hætti skólinn aðlagar námsframboð sitt og skipulag að rétti og þörfum fatlaðra nemenda heldur rannsóknarvirkni kennara, akademískar viðurkenningar og orðspor skólanna. Heimsklassamælingar (e. world-classness) taka almennt ekki tillit til kennslu eða náms og hætt er við að þær vinni gegn hugmyndinni um háskóla fyrir alla (Amsler og Bolsmann, 2012). Kannski er þetta ástæðan fyrir því að einungis Menntavísindasvið Háskóla Íslands hefur séð ástæðu til að veita nemendum með þroskahömlun aðgang að námskeiðum sínum (Kristín Björnsdóttir, 2017). Það er mjög takmarkandi fyrir fólk með þroskahömlun að eina háskólanámið sem þeim stendur til boða sé á Menntavísindasviði enda fjarri því að þau hafi öll áhuga á menntavísindum. Almennt sækja nemendur nám á háskólastigi út frá sínu áhugasviði og þeim vettvangi sem þeim hugnast að lifa og starfa á í framtíðinni. Sömu lögmál gilda um framtíðardrauma fólks með þroskahömlun, það vill einnig velja sér nám sem leggur grunn að „góðri“ framtíð (Hughson og Uditsky, 2019).

Sú hugmynd að háskólar eigi að þjóna öllu samfélaginu endurspeglar m.a. í nokkuð breiðu námsframboði fyrir fólk sem vill sérhæfa sig í að gera samfélagið opnara og manneskjulegra fyrir fatlað fólk eða fólk sem er af einhverjum ástæðum þrýst út á jaðar samfélagsins: Fötlnarfræði, þroskaþjálfarfræði, sérkennslufræði í skóla margbreytileikans, hagnýt atferlisgreining, félagsráðgjöf, sálfræði og náms- og starfsráðgjöf. Um er að ræða þjálfun fagfólks sem mun hafa það að atvinnu að stuðla að auknum möguleikum fólks til náms og þátttöku í samfélaginu. Það skýtur því skökku við að einungis Menntavísindasvið skuli skipuleggja nám fyrir fólk með þroskahömlun.

Ef Háskóli Íslands svarar spurningunni um hvers konar samfélagi hann vilji tilheyra og taka þátt í að móta með vísun í þau lýðræðislegu gildi sem hafa verið markmið almenns skólakerfis undanfarna hálfu öld verður hann að hætta að einblína á námslega veikleika nemenda með þroskahömlun og horfa þess í stað gagnrýnum augum á kerfislægan galla skólakerfisins sem leggur megináherslu á samræmd próf, árangursmælingar og alþjóðlegan samanburð um leið og það hefur uppi fögur fyrirheit um samfélagslega ábyrgð og lýðræðislegt hlutverk.

Hvað er inngildandi háskólanám?

Hugmyndin og umræðan um skóla fyrir alla og nám án aðgreiningar hefur haft takmörkuð áhrif á námsframboð og fyrirkomulag háskóla. Tilurð starfstengds diplómunnáms fyrir fólk með þroskahömlun er um margt merkileg og sérstaklega í samanburði við upphaf starfsbrauta í

framhaldsskólum. Ákvörðunin um að framhaldsskólar skyldu starfrækja starfsbrautir byggði ekki á hugmynd eða hugsjón um nám og samfélag án aðgreiningar heldur má rekja hana til þeirra skipulagsbreytinga sem urðu þegar rekstur grunnskólans var fluttur frá ríki til sveitarfélaga árið 1996. Með þessum flutningi hætti Öskjuhlíðarskóli, sem var sérskóli fyrir fötlud börn, að bjóða nemendum sínum upp á tveggja ára framhaldsnám að tíunda bekk loknum. Ekki þótti forsvaranlegt að sveitarfélögin héldu áfram að bera kostnað af framhaldsmenntun þessara nemenda og sjálfsagt þótti að ríkið axlaði ábyrgð á náminu eins og öðru framhaldsnámi. Fyrstu árin var námið styttra og nemendur almennt aðgreindir frá öðrum nemendum skólanna, oft í sérstöku húsnæði og jafnvel öðru sveitarfélagi (Kristín Björnsdóttir, 2002).

Þegar Kennaraháskóli Íslands opnaði dyr sínar fyrir nemendum með þroskahömlun með stofnun diplómunámsins við skólann árið 2007 var ekki um skipulagsbreytingar að ræða heldur var verið að bregðast við kröfu fólks með þroskahömlun um aukin tækifæri til menntunar en sama ár varð Ísland aðili að samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007). Í samfélaginu höfðu skapast aðstæður þar sem mannréttindi fatlaðs fólks hlutu almenna viðurkenningu og sú hugmynd að háskóli ætti að bjóða samfélaginu hlaut því að taka til fatlaðs fólks ekki síður en annarra borgara. Með samningnum er sú skylda lögð á aðildarríkin að þau komi á „menntakerfi á öllum skólastigum án aðgreiningar“ (samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2007, 24. gr.) og hefur þessi afdráttarlaus grein samningsins gegnt lykilhlutverki í að festa námsleiðina í sessi innan Háskóla Íslands (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2016, 2019).

Flestir framhaldsskólar landsins starfrækja starfsbrautir en Menntavísindasvið er eina sviðið og Háskóli Íslands eini háskólinn sem býður upp á nám fyrir fólk með þroskahömlun. Með lögum um framhaldsskóla (nr. 92/2008) var fræðsluskylda til 18 ára aldurs komið á. Hún skuldbindur ríkið til að tryggja öllum nemendum skólavist til 18 ára aldurs sem hefur orðið til þess að starfsbrautum hefur fjölgað jafnt og þétt. Samkvæmt heimasíðu Háskóla Íslands (e.d.-c) er diplómunámið skipulagt án aðgreiningar sem þýðir að nemendur sækja námskeið með öðrum nemendum í grunnnámi við Menntavísindasvið. Engar aðrar námsleiðir tilgreina hvort þær séu án aðgreiningar enda eru skilyrði um stúdentspróf með ákveðnum þrepaviðmiðum aðgreinandi í sjálfu sér. Starfsbrautir framhaldsskóla eru aftur á móti ekki skipulagðar án aðgreiningar og er misjafnt hvort nemendur eiga möguleika á að sækja áfanga með öðrum framhaldsskólanemum. Í sumum tilfellum er áhersla lögð á nám án aðgreiningar en í öðrum skólum er mikil aðgreining, fámennir hópar og þau sem þurfa mestan stuðning í námi eru ólíklegust til að fá tækifæri til að stunda nám samhliða öðrum framhaldsskólanemum (Helga Þórey Júlíudóttir o.fl., 2016). Muninn á fyrirkomulagi starfsbrauta og diplómunáms má líklega rekja til tilurðar námsins þar sem annars vegar er um að ræða skipulags- og lagabreytingar þar sem skólarnir verða að taka við nemendum með þroskahömlun og hins vegar svar við ákalli fatlaðs fólks sem sjálft krafðist jafnréttis til náms.

Rannsóknir sem gerðar hafa verið á diplómunáminu hafa sýnt að nemendum líkar vel að stunda nám án aðgreiningar en að sama skapi þá hafa aðrir nemendur á Menntavísindasviði einnig lýst ánægju sinni með fyrirkomulagið og samnemendur sína með þroskahömlun (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2019; Kristín Björnsdóttir, 2017). Á hinn bóginn er hvergi kveðið á um skóla án aðgreiningar í lögum um opinbera háskóla (nr. 85/2008) eða stefnu Háskóla Íslands (e.d.-b) og eins og fram hefur komið þá hefur umræðan um hugmyndina og framkvæmd hennar mest farið fram á lægri skólastigum. Það virðist að einhverju leyti vera íslenskt þýðingarvandamál þar sem enska hugtakið „inclusion“ hefur verið talsvert rætt í samhengi við háskólastigið í alþjóðlegu samhengi (Slee, 2019). Í viðleitni til að leysa þennan þýðingarvanda leggur Berglind Rós Magnúsdóttir (2016) til orðið „inngilding“ sem tengir hugmyndina betur við stærra samfélag: „Hugtakið er mun víðtækara og ekki alltaf bundið við skóla ... Þar sem inngildingarhugtakið vísar til þess að einhver er meðtekinn sem fullgildur þátttakandi gengur það einnig vel sem andheiti við útilokun (e. exclusion)“ (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016, bls. 68). Hugtakið inngilding, að vera meðtekinn sem fullgildur þátttakandi, rímar vel við tilgang diplómunámsins en á heimasíðu Háskóla Íslands (e.d.-c) stendur:

Tilgangur námsins er að veita fólki með þroskahömlun möguleika til fullgildrar samfélagsþátttöku. Markmið námsins er að undirbúa þig til starfa, til dæmis í skólum, leikskólum, félagsmiðstöðvum og á þeim vettvangi sem fatlað fólk sækir þjónustu. Námið er skipulagt í samræmi við yfirlýsta alþjóðlega stefnu hagsmunasamtaka fólks með þroskahömlun, mannréttindasáttmála og stefnu Háskóla Íslands.

Ef tilgangur námsins er að veita nemendum með þroskahömlun möguleika til fullgildrar samfélagsþátttöku þá hlýtur það að þýða að nemendurnir séu bæði fullgildir þátttakendur í námi og félagslífi háskólans. Þeim sé ekki boðið upp á aðgreind námskeið og sérstakt félagsstarf heldur séu þeir hluti af „okkur“ sem tilheyrum háskólasamfélaginu. Enda hafa niðurstöður rannsóknar sýnt fram á að þrátt fyrir ýmiss konar hindranir upplifa nemendur í diplómunáminu sig sem fullgilda þátttakendur í samfélagi Háskóla Íslands (Kristín Björnsdóttir, 2017). Námið hefur náð að festa sig í sessi, aðrir nemendur skólans gengið til liðs við diplómunemendur í jafnréttisbaráttunni og Stúdentaráð og nemendafélög verið náminu hliðholl (Áslaug Ýr Hjartardóttir, 2017; Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2019). Diplómunemendur eiga sína fulltrúa í ráðum og nefndum og hafa tekið þátt í félagslífi skólans til jafns við aðra. Þannig hafa þeir tekið þátt í að breyta stúdenta- svo og háskólasamfélaginu í heild.

Þar sem háskólar voru upphaflega útilokandi stofnanir – elitískir – þá vaknar sú spurning hvort þeir geti í raun og veru boðið upp á inngildandi nám? Háskólar taka þátt í að skapa og viðhalda félagslegu stigveldi með því að setja inntökukröfur og ófrávikjanleg viðmið um námsframvindu (Slee, 2019). Samfélagsbreytingar á síðustu áratugum hafa á hinn bóginn orðið til þess að auka möguleika almennings til háskólanáms, bæði hér á landi og erlendis (Jón Torfi Jónasson, 2008a). Viða hafa stjórnvöld gripið til þess ráðs að hvetja ákveðna samfélagshópa til að sækja sér menntun og lagt áherslu á samfélagslegt mikilvægi þess að auka menntunarstig þjóða. Þau hafa krafist háskóla um inngildinguna, þ.e. að útiloka ekki einstaklinga og hópa frá námi.

Þó svo háskólar hafi stækkað og nemendum fjölgað þá hefur fötluðum háskólanemum ekki fjölgað í sama hlutfalli og nemendum úr öðrum þjóðfélagshópum (Hutcheon og Wolbring, 2012; Langørgen og Magnus, 2018; Laufey Elísabet Löve o.fl., 2010). Eflaust má skýra það með þeim stofnanabundna ableisma sem fyrirfinnst víða í skólakerfinu. Með ableisma er gert ráð fyrir að ófötlun sé hið eðlilega, líkamlega og andlega ástand og þar af leiðandi sé ekki einungis betra að vera ófatlaður heldur en fatlaður, það sé beinlínis eðlilegra. Ableískt skólakerfi er fyrst og fremst ætlað ófötlum nemendum eða þeim sem teljast „eðlilegir“ og skipulagt út frá þeirra þörfum (Hehir, 2002; Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir, 2021). Þetta endurspeglast í lögum um opinbera háskóla nr. 85/2008 sem eru algerlega þögul um stöðu fatlaðra nemenda ef frá er talin heimild skólanna til að lækka skrásetningargjald til þeirra sem tekjulítilla stúdenta.

Háskóli Íslands hefur sjálfur sett sér reglur um sértæk úrræði í námi (nr. 481/2010) en þegar rýnt er í þessar reglur kemur í ljós að þar er sérfræðiorðræðan alltumlykjandi. Gert er ráð fyrir að styðjast þurfi við „sérfræðiálit um fötlun/hömlun viðkomandi nemanda“ og að starfsfólk háskólans hafi valdið til að velja fyrir nemandann hvaða sérúrræði honum standi til boða. Sérfræðiorðræðan, eftirlit og aðhald, er í eðli sínu ableísk og samræmst illa þeirri inngildandi hugmyndafræði sem samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007) byggir á, þar sem gengið er út frá virku samráði við nemendur sjálfa en ekki forræði stofnunar í krafti sérfræðiálits. Þetta er ekki bundið við Háskóla Íslands heldur hefur skilningsleysi og ósveigjanlegt skipulag háskóla útilokað stóran hóp fatlaðs fólks frá námi (Hutcheon og Wolbring, 2012; Langørgen og Magnus, 2018; Laufey Elísabet Löve o.fl., 2010). Mikilvægt er að áréttu að diplómunámið eitt og sér gerir háskólann ekki inngildandi, þótt það sé skref í rétta átt. Ef háskólinn vill vera leiðandi í jafnréttisbaráttunni og virkur gerandi í að móta lýðræðislegt samfélag þarf nemendahópurinn að endurspegla margbreytileika samfélagsins. Háskólinn þarf því að marka sér skýra stefnu er varðar inngildandi menntun og jafnrétti til náms þar sem áhersla er lögð á breyttar kennsluáðferðir, víðeigandi stuðning við kennara og nemendur og aðstæður þar sem allir nemendur upplifa sig örugga (Anna Katarzyna Wozniczka og Hanna Ragnarsdóttir, 2016; Kristín Björnsdóttir, 2017; Slee, 2019). Annars má búast við miklu brotthvarfi

nemenda og áframhaldandi efasemdaröddum frá háskólafólki varðandi hugmyndina um háskóla fyrir alla.

Gengisfellir inngildandi menntun háskólanám?

Fjölbreytileiki nemenda á öllum skólastigum hefur aukist á undanförunum áratugum samhliða því að sérúrræðum hefur fækkað. Innleiðing skólastefnu um (grunn)skóla án aðgreiningar hefur verið umdeild, bæði hér á landi og erlendis, en sumir kennarar hvorki vilja né treysta sér til að kenna fjölbreyttum nemendahópum (Allan, 2008; Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eya Ásgrímsdóttir, 2021). Ólafur Páll Jónsson (2011) heldur því fram að ein skýring þess að sumir kennarar vilji ekki starfa í inngildandi skólum séu þær kringumstæður sem kennurum eru búnar og geri þeim ókleift að takast á við þær áskoranir sem felast í kennslu margbreytilegra nemendahópa. Ef háskólanám á að vera inngildandi þá þarf að skapa kennurum kringumstæður sem gera þeim kleift að skipuleggja starfið með þeim sveigjanleika sem þarf til að vel takist til. Lengst af hefur ekki verið gerð sú krafa til háskólakennara að þeir nái til allra nemenda sinna, það hefur þótt eðlilegt að nemendur falli í námskeiðum – slíkt jafnvel talið gæðamerki – og skipulagið gerir ráð fyrir að einhverjir nemendur ljúki aldrei námi (Bell, 2007; Perun, 2020).

Stofnun starfstengds diplómunnáms hefur valdið ótta meðal háskólafólks um að undanþágan frá stúdentsprófi og krafan um inngildandi menntun verði til þess að gjaldfella háskólanám (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2019; Kristín Björnsdóttir, 2017). Gagnrýnendur háskólanáms fyrir fólk með þroskahömlun hafa haldið því fram að eðlilegra væri að þeim byðist framhaldsmenntun í einhvers konar sérúrræðum utan veggja háskóla (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011). Þegar rýnt er í fyrirkomulag fullorðinsfræðslu fólks með þroskahömlun kemur í ljós að lítil sem engin tenging er við starfsþróun nemenda og mest áhersla lögð á tómsundur eða athafnir daglegs lífs (Kristín Björnsdóttir, 2022; Kristín Björnsdóttir og Rannveig Traustadóttir, 2010). Aðgreind fullorðinsfræðsla hefur ekki orðið til þess að auka þátttöku fólks með þroskahömlun í samfélaginu heldur styður hún við ríkjandi fyrirkomulag jaðarsetningar í aðgreindum vinnu- og búsetuúrræðum (Kristín Björnsdóttir og Rannveig Traustadóttir, 2010).

Þegar samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks (2007) verður lögfestur á Íslandi gerum við ráð fyrir að uppfæra þurfi lög um opinbera háskóla nr. 85/2008 og háskólunum formlega veitt sú lagalega heimild að innrita nemendur með þroskahömlun sem lokið hafa prófi af starfsbraut. Ef það verður ekki gert er hætt við að lög um opinbera háskóla muni trompa réttindi nemenda með þroskahömlun til náms í háskóla og útiloka þá frá námi. Réttur til náms er eitt en viðhorf og vilji til að breyta er annað. Vissulega þarf að stuðla að sambærilegum lagasetningum á öllum skólastigum en þeim þurfa líka að fylgja breytt viðhorf, ekki síst til hinnar rótgrónu abelísku elítuhugmyndar um háskóla. Gerðar hafa verið þónokkrar rannsóknir á diplómunáminu frá því að það hófst. Fram hefur komið að ein af stærstu hindrunum í þróun námsins hefur falist í viðhorfum í háskólasamfélaginu til námsins og nemendanna sem það stunda; viðhorfa sem litast af þeirri ableisku hugmynd að fólk með þroskahömlun sé ekki hæft til að takast á við nám og ýmis verkefni í lífinu (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2016, 2019). Þessar viðhorfshindranir afhjúpast ekki síst þegar fjallað er um nám fólks með þroskahömlun í háskóla. Í rannsókn sem byggði á viðtölum við 14 háskólakennara kom fram afar mismunandi sýn á diplómunámið. Sumir töldu að fólk með þroskahömlun hefði ekkert í háskóla að gera af þeirri ástæðu að það hefði ekki hæfni til að stunda slíkt nám (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011; Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2016). Þessum háskólakennurum þótti diplómunámið gjaldfella háskólanám almenn. Háskólakennari orðaði elítuviðhorfin á eftirfarandi hátt: „Ég heyrði raddir hjá háskólakennurum eins og þetta nám væri eins konar gabb og verið væri að gjaldfella háskólanám og gera það að barnaskólanámi“ (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011, bls. 227). Þetta dæmi lýsir vel ríkjandi fordómum í garð fólks með þroskahömlun, bæði vanmati á getu þess og ekki síður þeirri þrautseigu hugmynd að það sé eilíf börn. Dæmið má líka heimfæra á elítuhugmyndina að nám og námskröfur eigi að vera eins fyrir alla háskólanemendur sem er fjarri hugmyndinni um inngildandi nám (Slee, 2019). Neikvæðu

raddirnar voru þó sérstaklega áberandi í upphafi námsins og þrátt fyrir að þær heyrast enn hafa viðhorf háskólakennara breyst verulega, sérstaklega þeirra sem hafa kennt nemendum í diplómunámi (Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir, 2016). Þrátt fyrir þessar neikvæðu raddir í byrjun voru kennarar Menntavísindasviðs almennt jákvæðir í garð námsins og margir sjá augljósa kosti við inngildandi háskólanám (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011). Háskólakennurum var til dæmis tíðrætt um að þátttaka diplómunema hefði breytt andrúmslofti í námskeiðum og stuðlað að meiri víðsýni og umburðarlyndi. Auk þess kom fram að kennslan væri aðgengilegri fyrir alla nemendur. Um þetta sagði háskólakennari:

Það breytist bara andinn í svona blönduðum hópi, það er eitthvað nýtt sem kemur inn, bæði hjá nemendum og kennurum, þeir sjá eitthvað nýtt og maður þarf að sýna meira umburðarlyndi og skilning. Það hefur bara gert öllum gott. Kennarinn gleymir sér líka síður í vöðalegum langlokum og reynir að orða hlutina öðruvísi en hann er vanur. Maður þarf að velta fyrir sér hvernig get ég dregið kjarnann úr langri flókinni grein og komið henni á mannamál? Á því læra allir og efnið verður margbreytilegra. (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011, bls. 230)

Eins og sjá má af þessu dæmi þá nýtist fjölbreytileikinn öllum og gefur svo sannarlega inngildandi háskólanámi byr undir báða vængi. Hér mætti rifja upp hugmynd Humboldts (1810, sjá í Jón Torfi Jónasson, 2008a) sem við nefndum í upphafi greinarinnar um góðan háskóla sem gott samfélag en þessi kennari virðist líta svo á að fjölbreytileikinn bæti það samfélag sem háskólinn er. Annar háskólakennari tók í sama streng og setti diplómunámið í samhengi við hugmyndina um skóla án aðgreiningar:

Það er eins og við hugsum skóla án aðgreiningar. Það er gamaldags hugsunarháttur að ætla öllum nemendum það sama. Við eigum að vera sveigjanleg og ef ekki á Menntavísindasviði þá hvar? Mér hefur alltaf hugnast hugmyndafræði Opna háskólans en við erum ef til vill enn föst í rígbundnu akademíunni sem er auðvitað upp að vissu marki menntasnobbi í hnotskurn. (Guðrún V. Stefánsdóttir, 2011, bls. 229)

Fyrir í greininni var rætt um háskólann sem lærdómssamfélag og að bestu skilyrðin fyrir vaxandi þekkingu innan háskólans séu skapandi togstreita (Jón Torfi Jónasson, 2008b). Dæmin hér að framan eru í raun gott dæmi um slíkt. Kennararnir takast á við ögrandi elítuhugmyndina, sýna fram á í kennslu sinni að hægt sé að gera hlutina með öðrum hætti og skapa um leið nýja þekkingu.

Það er á misskilningi byggt að halda því fram að með inngildandi háskólanámi sé verið að slaka á faglegum kröfum. Með inngildandi menntun er verið að krefjast þess að fatlaðir nemendur hafi aðgang að hágæða (e. high-quality) menntun án mismununar. Til þess að svo megi vera verða skólar að aðlaga nám og kennslu með viðeigandi hætti (e. reasonable accomodation) (Eftirlitsnefnd með samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks, 2016). Inngildandi háskóli ber hag allra nemenda fyrir brjósti og mun því ekki eingöngu vera góður háskóli fyrir fatlaða nemendur heldur alla nemendur. Slíkar hugmyndir samræmast stefnu Háskóla Íslands (e.d.-b) fyrir árin 2021–2026 sem ber yfirskriftina „Betri háskóli – betra samfélag“.

Yfirskrift þessa kafla var spurningin hvort inngildandi menntun myndi gengisfella háskólanám. Sé tekið mið af reynslunni af diplómunáminu og niðurstöðum þeirra rannsókna sem gerðar hafa verið á náminu er svarið nei, inngildandi háskólanám gengisfellir ekki nám í háskólum. Samkvæmt því sem hér hefur komið fram gagnast inngildandi háskólanám öllum nemendum, opnar háskólann og breytir hugmyndinni um að hann eigi að takmarkast við útvalda nemendur sem búa yfir sérstökum gáfum, þ.e. svokallaða menntaelítu. Ekki síst má benda á að nám í inngildandi námsframboði háskóla stuðlar að því að margbreytilegum nemendahópi sé mætt og þannig verði hægt að koma í veg fyrir almennt brotthvarf úr námi (Anna Katarzyna Wozniczka og Hanna Ragnarsdóttir, 2016; Bonati, 2019).

Það má þó ekki líta fram hjá því að háskólanám fyrir fólk með þroskahömlun er ögrandi hugmynd fyrir marga en gefur um leið afar gott tækifæri til umræðu um háskóla fyrir alla. Elítuhugmyndin um háskólann er afar þröng en um leið þrautseig og stendur að vissu marki í vegi fyrir þróun inngildandi háskólanáms fyrir alla nemendur.

Háskóli framtíðarinnar

Hvernig viljum við að íslenskt samfélag sé? Viljum við að það sé samfélag fyrir alla? Þetta eru spurningar sem Háskóli Íslands hefur mikið um að segja og hvernig við svörum þessum spurningum hefur afleiðingar fyrir það samfélag sem Háskóli Íslands er: Það hefur afleiðingar fyrir skipulag námsins – greinar sem eru kenndar, mat á árangri, vinnulag í kennslu o.fl. – en það hefur líka afleiðingar fyrir það hvernig við umgöngumst hvert annað, hvaða þekking er metin sem gild, hvaða raddir hljóma innan skólans og hverjum er veitt hlutdeild í þessu samfélagi. Þessar spurningar krefja okkur um að taka afstöðu til þess hvað það þýði að háskólinn sé yfirleitt fyrir aðra en þau okkar sem erum ýmist á launaskrá hjá honum eða skráð sem nemendur við hann. Ef Háskóli Íslands setur sér einlæglega það markmið að umbreyta þekkingarhagkerfinu og upplýsingasamfélaginu í eiginlegt lærdómssamfélag í skilningi Humbolts þá getur hann orðið háskóli fyrir alla. Verður hann einn af 100 bestu? Við vitum það ekki, en hann verður örugglega með því besta sem íslenskt samfélag hefur eignast.

Við stöndum frammi fyrir vali: Að taka alvarlega spurninguna um hvers konar samfélag við viljum að háskólinn sé, eða leiða hana hjá okkur og leyfa straumum þekkingarhagkerfisins að bera okkur hvert frá öðru. Við sem vinnum í Háskóla Íslands getum valið skólanum að vera gerandi í íslensku samfélagi – mótagandi afl um líf, kjör og þau gildi sem móta samfélagið. Inngildandi háskólanámi er ætlað að brjóta upp fyrra ástand og skapa fólki með þroskahömlun tækifæri til þátttöku í samfélaginu til jafns við aðra, um leið og það skapar háskólanum tækifæri til að þjóna samfélaginu betur í samræmi við þau lýðræðislegu gildi sem hann tiltekur í eigin stefnu. Ef við veljum háskólanum það hlutverk að vera einber þátttakandi í þekkingarhagkerfinu munum við á endanum – og kannski fyrr en okkur grunar – tapa sjálfri hugmyndinni um háskóla. Aðalbyggingin mun standa áfram, tignarleg í einfaldleika sínum, en hún mun ekki standa fyrir neitt.

University for all

For the past fifty years disabled students have steadily gained access to the education system and been recognized as active participants in society. Nevertheless, the inclusive education policy has had limited effect on post-secondary study opportunities for disabled students. For the longest time, post-secondary education has mainly been reserved for those who have completed a matriculation examination and people with intellectual disabilities have mostly been offered segregated adult or life-long learning education programs. In 2007, the Iceland University of Education offered for the first time a vocational diploma studies for people with intellectual disabilities. This was a response to the demand of people with intellectual disabilities for more education opportunities. The aim of the programme is, on the one hand, to prepare students for specific jobs within the field of education, in pre-primary schools (nurseries), after school clubs, libraries and within the field of disability and self-advocacy, which are the jobs School of Education provides training for; on the other hand, the aim is to give them an opportunity for post-secondary education. Furthermore, emphasis is placed on providing students with practical knowledge and skills in inclusive education settings to promote their participation in society. Since the start of the programme, much has been accomplished. The Iceland University of Education has merged with the University of Iceland as its School of Education and 102 students have graduated from the program (autumn 2021). Post-secondary education for people with intellectual disabilities

challenges the idea of universities and critics have argued that inviting students with intellectual disabilities into the school risks reducing their quality. In this article we examine this critique by answering several questions: (a) What is a good university? (b) For whom is post-secondary education? (c) What is inclusive post-secondary education? (d) Does an inclusive university contribute to the ‘dumbing down’ of post-secondary education? In our attempt to answer the question what is a good university we divide the question into two: (1) Good in what? and (2) Good for whom or what? We reflect on the origins of universities and Humboldt’s ideas about what a university should be. In short, we come to the same conclusion as Humboldt and claim that a good university is both strong academically and a good community or society. However, both academics and society have changed drastically. We now live in a more inclusive societies with increased demands for participation of all, and the University of Iceland has obligations to society to support it to become a democratic community of learning. The second question about who the university should be for is closely related to what kind of society we want to live in. The university needs to answer the question of what kind of society it wants to belong to and take part in shaping it. It must stop focusing on the academic difficulties of students with intellectual disabilities and look instead critically on the systemic flaw of the school system, which places the main emphasis on standardized tests, performance measures and international comparisons, while it holds up beautiful promises of social responsibility and a democratic role. In the autumn of 2021, only the School of Education offered study opportunities for people with intellectual disabilities. Not all people are interested in education and other schools need to recognize their responsibility in creating a more just and inclusive society. The third question about what inclusive post-secondary education is has not been clearly answered before. We argue that inclusive post-secondary education does not exclude students from entering the university, on the contrary it promotes the full participation and recognition of all students. That means that students with intellectual disabilities are included in study programs as well as student life and organizations. They belong to the university community. That idea challenges the traditional conception that universities should be elite institutions – for a select few. Although universities worldwide have grown with and attract students from all spheres of society, disabled students are still relatively few. The post-secondary education system seems to be ableist and does not allow for the reasonable accommodation of disabled students. It is still designed and considered primarily for non-disabled students. Much of the original critique, that students with intellectual disabilities do not belong in universities, has quieted down and much of the student body appreciates the vocation diploma program. However, there are still some who fear the ‘dumbing down’ of education. We understand how this idea is challenging but conclude, based on the experience of the School of Education, that inclusive education demands an even higher quality of teaching and learning. Also, inclusive education opens the university and changes the conception of it – it should no longer be for the elite. Therefore, the University of Iceland needs to clearly define what kind of university it wants or should be. We can decide that the University of Iceland should be active in shaping Icelandic society. Or we can decide that the role of the university should solely be participation in the knowledge economy. However, we believe that the latter option is not a real option since it will make us lose the very idea of what a university is. The main building will remain, majestic in its simplicity, but it will not stand for anything.

Key words: Post-secondary education, inclusive education, students with intellectual disabilities, university for all

Um höfunda

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) er prófessor í fötlunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BM-prófi í músíkþerapíu frá East Carolina University í Bandaríkjunum 1997, fékk kennsluréttindi í grunn- og framhaldsskóla 1999, lauk meistaraþrófi í uppeldis- og menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2002 og doktorsþrófi í fötlunarfræðum frá Háskóla Íslands 2009. Kristín starfaði um árabíl með fötluðum börnum og ungmennum í skólakerfi og tómstundum. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að skólagöngu og samfélagsþátttöku fólks með þroskahömlun og samspili menningar, kyngevnis og fötlunar. Kristín var í nokkur misseri umsjónarmaður starfstengds diplómunáms fyrir fólk með þroskahömlun við Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) er prófessor í heimspeki við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hann vinnur á sviði heimspeki menntunar, einkum kenninga um lýðræði og réttlæti, menntun til sjálfbærni og skóla án aðgreiningar. Hann hefur gefið út greinar og bækur um heimspeki náttúrunnar, heimspeki menntunar, málspeki og heimspekilega rökfræði. Hann er höfundur bókanna *Annáll um líf í annasömum heimi* (Sæmundur, 2020), *Sannfæring og rök* (Háskólaútgáfan, 2016), *Náttúra, vald og verðmæti* (Hið íslenska bókmenntafélag, 2007), *Lýðræði, réttlæti og menntun* (Háskólaútgáfan, 2011) *Fyrirlestrar um frumspeki* (Háskólaútgáfan 2012) og *Fjár sjóðsleit í Granada* (Draumórar, 2014).

Guðrún V. Stefánsdóttir (gvs@hi.is) er prófessor í fötlunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sérsvið hennar eru lífssögu- og samvinnurannsóknir með fötluðu fólki, rannsóknir á sjálfræði og háskólanámi fyrir fólk með þroskahömlun. Guðrún var í nokkur misseri umsjónarmaður starfstengds diplómunáms fyrir fólk með þroskahömlun við Kennaraháskóla Íslands og Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

About the authors

Kristín Björnsdóttir (kbjorns@hi.is) is Professor of Disability Studies in Education at the School of Education, University of Iceland. She completed the degree of BM in Music Therapy from East Carolina University in 1998, earned her certificate as a compulsory school and upper secondary school teacher in 1999, received an MA degree in Education from the University of Iceland in 2002 and a PhD in Disability Studies from the same university in 2009. Kristín's teaching experience spans all levels from pre-primary school to higher education levels. Her research interests are mainly in the fields of inclusive education, disability and gender. Kristín has served as the program coordinator for the Vocational Diploma programme for students with intellectual disabilities at the School of Education, University of Iceland.

Ólafur Páll Jónsson (opj@hi.is) is a professor of philosophy at the School of Education, University of Iceland. He works on the philosophy of education, mainly on theories of democracy and social justice, the philosophy of nature, sustainability and the philosophy of language. He is the author of several books on philosophy, *Annáll um líf í annasömum heimi* [A chronicle of a life in a busy world] (Sæmundur, 2020), *i[Conviction and argument]* (University of Iceland Press, 2016), *Lýðræði, réttlæti og menntun* [Democracy, justice and education] (University of Iceland Press, 2011), *Náttúra, vald og verðmæti* [Nature, authority and value] (Icelandic literary society, 2007). He has also published one book for children, *Fjár sjóðsleit í Granada* [Treasure hunt in Granada] (Draumórar, 2014) which has also been published in Spanish as *Búsqueda del tesoro en Granada* (Editorial Alhulia, 2016).

Guðrún V. Stefánsdóttir (gvs@hi.is) is a professor in disability studies at the School of Education, University of Iceland. Guðrún has specialised in life history research and inclusive research and worked closely with disabled people in research. In addition, she has been doing research on autonomy and people with intellectual disabilities, and educational research on university education for people with intellectual disabilities. Guðrún has served as the program coordinator for the Vocational Diploma programme for students with intellectual disabilities at the Iceland University of Education and School of Education, University of Iceland.

Heimildir

- Allan, J. (2008). *Rethinking inclusive education: The philosophers of difference in practice*. Springer.
- Amsler, S. S. og Bolsmann, C. (2012). University ranking as social exclusion. *British Journal of Sociology of Education*, 33(2), 283–301. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.649835>
- Anna Katarzyna Wozniczka og Hanna Ragnarsdóttir. (2016). Lög, stefna og úrræði í málefnum háskólanema af erlendum uppruna í þremur háskólum á Íslandi. *Sérrit Netlu 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki*. https://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakvikun/003.pdf
- Áslaug Ýr Hjartardóttir. (2017). Rýnt í aðgengi fatlaðs fólks að háskólanámi. *Stúdentablaðið*, 32, 30–32. https://issuu.com/studentabladid/docs/studentabladid_des_2017_issue/32
- Banks, J., Aston, D. og Shevlin, M. (2022). Falling between two stools? Post-secondary transition planning for students with intellectual disabilities in the republic of Ireland. Í K. Scorgie og C. Forlin (ritstjórar), *Transition programs for children and youth with diverse needs* (International perspectives on inclusive education, vol. 18) (bls. 143–158). <https://doi.org/10.1108/S1479-36362022000018011>
- Bell, L. A. (2007). Theoretical foundations for social justice education. Í M. Adams, L. A. Bell og P. Griffin (ritstjórar), *Teaching for diversity and social justice* (bls. 1–14). Routledge.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67–94). Háskólaútgáfan.
- Bonati, M. L. (2019). Inclusive tertiary education through universal design for learning and service-learning. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 243–254). Brill Sense.
- Corby, D., King, E., Petrie, M., Reddy, S., Callan, A. og Andersen, T. (2022). Making a case for the inclusion of people with intellectual disabilities in higher education. *Disabilities*, 2(3), 415–427. <https://doi.org/10.3390/disabilities2030029>
- Eftirlitsnefnd með samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks. (2016). *General comment no. 4 on article 24 - the right to inclusive education*. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>
- Gadow, F. og MacDonald, J. (2019). Scope, challenges and outcomes of an inclusive tertiary university initiative in Australia. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 129–140). Brill Sense.
- Grigal, M., Hart, D. og Papay, C. (2019). Inclusive higher education for people with intellectual disability in the United States: An overview of policy, practice, and outcomes. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 69–97). Brill Sense.
- Grigal, M., Hart, D. og Weir, C. (2012). A survey of postsecondary education programs for students with intellectual disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 223–233. <https://doi.org/10.1111/jppi.12012>
- Guðmundur Hálfðanarson. (2011). Embættismannaskólinn 1911–1961. Í Gunnar Karlsson (ritstjóri), *Aldarsaga Háskóla Íslands 1911–2011*. Háskólaútgáfan.

- Guðrún V. Stefánsdóttir. (2011). Áskoranir og ávinningur. Diplómunám fyrir fólk með þroskahömlun á Menntavísindasviði. Í Ása Guðrún Ásgeirsdóttir og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum XII* (bls. 224–233). Háskóli Íslands.
- Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir. (2016). 'I am a college student': Postsecondary education for students with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 18(4), 328–342. <https://doi.org/10.1080/15017419.2015.1114019>
- Guðrún V. Stefánsdóttir og Kristín Björnsdóttir. (2019). Meaningful participation and shared ownership in an inclusive university programme in Iceland. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 115–128). Brill Sense.
- Háskóli Íslands. (e.d.-a). 19. háskólafundur 24. mars 2006. https://www.hi.is/fundargerdir_haskolathings/19_haskolafundur_24_mars_2006
- Háskóli Íslands. (e.d.-b.). HÍ26, Stefna Háskóla Íslands 2021–2026. https://www.hi.is/haskolinn/hi26_stefna_haskola_islands_2021_2026
- Háskóli Íslands. (e.d.-c). Starfstengt nám fyrir fólk með þroskahömlun. https://www.hi.is/starfstengt_diplomanam_fyrr_folk_med_throskahomlun
- Hehir, T. (2002). Eliminating ableism in education. *Harvard Educational Review*, 72(1), 1–32.
- Helga Pórey Júlíudóttir, Kristín Björnsdóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Á jaðri jaðarsins í framhaldsskóla fyrir alla: Starfsbraut – sérnám innan Tækniskólans. *Sérri Netlu 2016 – Menntun, mannvit og margbreytileiki*. https://netla.hi.is/serrit/2016/menntun_mannvit_og_margbreytileiki_greinar_fra_menntakvik/007.pdf
- Hughson, E. A. og Uditsky, B. (2019). 30 years of post-secondary inclusive education: Scope, challenges, and outcomes. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 51–68). Brill Sense.
- Hutcheon, E. J. og Wolbring, G. (2012). Voices of “disabled” post secondary students: Examining higher education “disability” policy using an ableism lens. *Journal of Diversity in Higher Education*, 5(1), 39–49. <https://doi.org/10.1037/a0027002>
- Jón Torfi Jónasson. (2008a). *Inventing tomorrow's university: Who is to take the lead?* Bononia University Press.
- Jón Torfi Jónasson. (2008b). Skóli fyrir alla? Í Loftur Guðmundsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007: Síðara bindi, Skóli fyrir alla 1946–2007* (bls. 272–291). Háskólaútgáfan.
- Kristín Björnsdóttir. (2002). *Proskafeftir framhaldsskólanemendur* [M.A.-ritgerð í uppeldis- og menntunarfræði, Háskóli Íslands].
- Kristín Björnsdóttir. (2017). Belonging to higher education: Inclusive education for students with intellectual disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 125–136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Kristín Björnsdóttir. (2022). *Úttekt á samningi Mennta- og menningarmálaráðuneytis við Fjölmennit*. Menntavísindastofnun Háskóla Íslands.
- Kristín Björnsdóttir og Eiríksína Eyja Ásgrímsdóttir. (2021). „Þá má ekki missa kúlið“: Tilfinningar og tilfinningavinna grunnskólakennara. *Netla – Vefrit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2021/rynd/14.pdf>
- Kristín Björnsdóttir og Rannveig Traustadóttir. (2010). Stuck in the land of disability? The intersection of learning difficulties, class, gender and religion, *Disability & Society*, 25(1), 49–62. <https://doi.org/10.1080/09687590903363340>
- Kubiak, J., Spassiani, N., Shevlin, M. og O’Keeffe, M. (2019). Developing post-secondary education programmes for people with intellectual disabilities at Trinity college, the University of Dublin, Ireland. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 141–153). Brill Sense.
- Langørgen, E. og Magnus, E. (2018). 'We are just ordinary people working hard to reach our goals' Disabled students' participation in Norwegian higher education. *Disability & Society*, 33(4), 598–617. <https://doi.org/10.1080/09687599.2018.1436041>

- Laufey Elísabet Löve, Rannveig Traustadóttir og Hanna Björg Sigurjónsdóttir. (2010). Fatlaðir háskólanemendur óskast! Þróun rannsóknna á aðgengi fatlaðra nemenda að námi á háskólastigi. Í Helga Ólafs og Hulda Proppé (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum XI* (bls. 164–171). Háskóli Íslands.
- Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um opinbera háskóla nr. 85/2008.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Háskólaútgáfan.
- Perun, S.A. (2020). Understanding the failure to help marginalized students succeed in higher education: A social theory perspective of the science of teaching and learning. Í L. Parson og C. Ozaki (ritstjórar), *Teaching and learning for social justice and equity in higher education* (bls. 219–237). *Palgrave Macmillan*. https://doi.org/10.1007/978-3-030-44939-1_12
- Reglugerð um sérkennslu nr. 98/1990.
- Reglur um sértæk úrræði í námi við Háskóla Íslands, nr. 481/2010.
- Riddell, S., Tinklin, T. og Wilson, A. (2005). New labour, social justice and disabled students in higher education. *British Educational Research Journal*, 31(5), 623–643. <https://doi.org/10.1080/01411920500240775>
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C. og Raghavendra, P. (2020). Inclusive university experience in Australia: Perspectives of students with intellectual disability and their mentors. *Journal of Intellectual Disabilities*, 24(1), 102–117. <https://doi.org/10.1177/1744629518769421>
- Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi fatlaðs fólks /2007.
- Sigríður Matthíasdóttir. (2011). Grunnmenntunarskólinn 1961–1990. Í Gunnar Karlsson (ritstjóri), *Aldarsaga Háskóla Íslands 1911–2011*. Háskólaútgáfan.
- Slee, R. (2019). Setting the scene for people with disability to experience university life. Í P. O'Brien, M. L. Bonati, F. Gadow og R. Slee (ritstjórar), *People with intellectual disability experiencing university life* (bls. 39–48). Brill Sense.



Háskóli fyrir alla. (2022)

Kristín Björnsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Guðrún V. Stefánsdóttir

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/11.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.81>