

4. Skóli án aðgreiningar

Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins

BERGLIND RÓS MAGNÚSDÓTTIR

*Þegar við skiptum um kenningalegt sjónarhorn
breytist sýn okkar á það sem við hyggjumst rannsaka.*

1. INNGANGUR

Í þessari grein er markmiðið að gefa innsýn í ólíka orðræðuheima sem falla undir skóla án aðgreiningar eins og þeir birtast í rannsóknnum og stefnumótun.¹ Skóli án aðgreiningar er orðasamband sem hefur verið notað sem þýðing á hugtakinu „inclusive education“ og merkir í stuttu máli skipulagt skólastarf þar sem nemendur eru ekki aðgreindir í sérstaka skóla, deildir eða bekki eftir fötlun, uppruna eða námsgetu svo dæmi séu nefnd. Þeir eru ekki dregnir í dilka heldur skal leitast við að veita öllum nemendum sama rétt til náms og stuðla að fullri og virkri þátttöku þeirra í skólasamfélaginu. Roger Slee (2011, bls. 84) telur „skóla án aðgreiningar vera pólitískt viðfangsefni þar sem leitast er við að greina þá flóknu þætti sem hindra eða koma í veg fyrir að nemendur fái aðgang að, taki raunverulegan þátt í og takist vel upp í námi“.

¹ Ég hef kynnst þessum orðræðuheimum, fyrst sem nemandi og grunnskólakennari, síðar sem foreldri og svo fræðimaður og hef verið þátttakandi í þeim öllum. Þátttakan hefur markast af ólíkum tímabilum og hlutverkum. Félagsfræði menntunar eða gagnrýnin námskrár- eða menntastefnufræði var ekki kennd þegar ég tók mitt kennarapróf 1995–1998. Það var ekki fyrir en í meistara- og doktorsnámi sem ég kynntist slíkum fræðum.

Skóli án aðgreiningar eða skóli margbreytileikans eru að mínu mati óþjálar þýðingar á hugtakinu „inclusion“ eða „inclusive education“ auk þess sem þær vísa báðar til stofnunar, þ.e. skólans. Hugtakið er mun viðtækara og ekki alltaf bundið við skóla. Til hægðarauka ætla ég að nota orðið „inngilding“ sem þýðingu á „inclusion“ en fyrir „inclusive education“ mun ég ýmist nota hið hefðbundna orðalag „skóli án aðgreiningar“ og „skóli margbreytileikans“ eða tala um „inngildandi menntun“. „Inclusive“ getur verið lýsingarorð með öðrum orðum en skóla eða menntun. Sem dæmi um það eru „inclusive education policy“ (inngildandi menntastefna), „inclusive practice“ (inngildandi aðferðir) og „included/excluded student“ (inngildur/útilokaður nemandi). Eins getur hugtakið vísað til ákveðins hóps, s.s. „disability inclusion“ (inngilding fatlaðra) eða „gender-inclusive teaching“ (inngildandi kennsla með áherslu á kynferði). Þar sem inngildingarhugtakið vísar til þess að einhver er meðtekinn sem fullgildur þátttakandi gengur það einnig vel sem andheiti við útilokun (e. *exclusion*).²

Eftir að inngildandi menntun hlaut fjölpjódlega viðurkenningu í stefnu-skjölum UNESCO og OECD hafa ríkisstjórnir og rannsakendur skilgreint og lagað hugtakið að eigin menntastefnu og rannsóknaráherslum. Þetta hefur gert það að verkum að rannsóknir sem finnast í vefleitarvélum undir merkjum inngildandi menntunar (e. *inclusive education*) eru afar ólíkar hvað varðar þekkingar- og aðferðafræði og skilning á hugtakinu. Segja má að markmiðin séu þau sömu að því leyti að allir rannsakendur og stefnumótendur innan fræðasviðsins vilja skapa þekkingu til aukins skilnings á inngildandi menntun en eru ósammála um hvers eðlis hún er. Eins eru þekkingar- og hugmyndafræðileg átök um hvers konar sjónarhorn, spurningar, hugtök, rannsóknaraðferðir, tungumál og aðgerðir séu best til þess fallnar að vinna að markmiðum inngildandi menntunar. Mikilvægt er að varpa ljósi á þessa

2 Ýmis gagnrýni hefur nú þegar verið sett fram um þessa tilraun til þýðingar, s.s. að ekki sé hægt að mynda orðið útgilding. Það er rétt en mikilvægt er að átta sig á að andstæðupör eru fráleitt alltaf með sömu orðstofna. Nærtækt dæmi er *innlögn* og *úttekt*. Þau rök að *inngilding* og *útilokun* hafi ekki sömu orðstofna geta því varla talist þungvæg. Annar ritrýnirinn lagði til að ég notaði frekar *aðild*, þýðingu Gests Guðmundssonar (2008) á hugtakinu, en það er ekki eins lípurt og frjótt til gagnsærrar orðmyndunar. Að vera „included“, þ.e. að vera inngildur sem andheiti við „excluded“ (útilokaður) er ótækt með hugtakinu *aðild* (aðildur/áðildaður?). Eins gengur ekki upp að eitthvað sé aðildandi eða að vera aðildarsinni (e. *inclusionist*). *Aðild* (e. *membership*) á sér langa sögu innan stjórnmálafræði og það gæti skapað rugling að nota sama orð um inngilding. Betra er að finna orð sem er ekki frátekið í annari merkingu. Inngilding má nota í öllum þeim breytilegu myndum sem enska hugtakið býður upp á og það felur í sér forskeyti við markar skýra andstæðu við útilokun. Bent hefur verið á að orðið sé ekki nógu fallett, sem e.t.v. tengist því að það er nýtt, sbr. umræðu um rök gegn nýjungum í ensku máli hjá Crystal (2006), en fyrir mér skiptir gagnsæi og notagildi meira máli en smekkur og einstaklingsbundin afstaða til fegurðar.

ólíku kenningaskóla því þegar við skiptum um kenningarlegt sjónarhorn breytist sýn okkar á það sem við hyggjumst rannsaka eða fjalla um í okkar störfum.

Í upphafi þessarar greinar er fjallað um fjórar rannsóknarhefðir sem skilgreina má innan skóla án aðgreiningar. Byrjað er á því að gera grein fyrir eldri hugmyndum um sérkennslu en síðan verða nýlegri hugmyndir um inngildingu reifaðar. Í framhaldi af því er rýnt í hvernig munur á árangri milli skóla er rannsakaður og skýrður og hversu mismunandi háttur er hafður þar á. Þar er haldið áfram að bera saman ólíka póla í fræðasamfélaginu, þ.e. hefðir og sjónarmið frá gagnrýnu félagsfræðinni og svo þeirra fræðimanna sem kenndir hafa verið við skólaskilvirkni og skólaumbætur. Sá kaffi er í raun undirbygging fyrir fjórða og síðasta hluta greinarinnar, sem fjallar um markaðsvæddar umbætur í skólastarfi, þ.e. þegar skólaskilvirkni og markaðsvæðing, inngilding og fleiri ríkjandi menntastraumar fléttast saman. Fjallað er um á hvern hátt slík skörun getur valdið því að óvæntar mótsagnir og hindranir verði í framkvæmd á skóla án aðgreiningar.

2. ÓLÍKIR KENNINGASKÓLAR – HEFÐBUNDNAR OG GAGNRÝNAR RANNSÓKNARHEFÐIR

Hugmyndafræði hefur í raun mest áhrif þegar hún verður normið, hið viðtekna sem þarf ekki að skoða gagnrýnið eða efast um. Í því felst hin siðferðilega skekkja.
(Ellen Brantlinger, 2004)

Ýmsir hafa skrifað um þá ólíku strauma sem einkenna rannsóknarlandslag inngildandi menntunar. Í þessari grein notast ég aðallega við samantekt Allan og Slee (2008) og Baglieri og félaga (2011). Allan og Slee (2008) unnu rannsókn á orðræðunni innan skóla án aðgreiningar og tóku viðtöl við helstu forkólfa á sviðinu. Flestir þeirra sóttu ráðstefnu amerísku menntarannsóknasamtakanna (AERA) þar sem þorri viðtalanna var tekinn. Spurt var hvaða vandamál inngildandi menntun ætti að leysa og hvers eðlis þau væru. Út frá þessum viðtölum, sem voru við 13 fræðimenn, reyndu þau að átta sig á því hvar þeir væru staðsettir innan kenninga- og fræðaflóru skóla án aðgreiningar og greindu þá skýrt milli þeirra sem þau kenndu við hefðbundna sérkennslufræði (e. *traditional special education research*) og svo þeirra sem stunduðu gagnrýnar félagsfræðilegar rannsóknir (e. *critical*

research within a sociological framework). Á milli þessara tveggja póla skilgreindu þau svo skólaþróun (e. *school improvement*) og fötlunaraktívisma (e. *disability activism*). Upp úr niðurstöðum þeirra vann ég eftirfarandi töflu þar sem gefin er yfirsýn yfir ólíkar áherslur og fræðilegar undirstöður.

Tafla 1: Ólík afstaða í rannsóknum sem varða sérkennslufræði og inngildandi menntun

	HEFÐBUNDIN		GAGNRÝNIN	
	RANNSÓKNARHEFÐ		RANNSÓKNARHEFÐ	
	Sérkennslu- módelið	Skólaþróun eða skólaendurbætur	Fötlunar- aktívismi	Gagnrýnar rannsóknir
Megináhersla	Einstaklingurinn og breytingar á honum sam- kvæmt mælan- legum árangri og raunprófuðum aðferðum	Skólinn, stjórnin og kennarinn – stjórnunar- og kennslufræði- legar lausnir	Félagslegt sambengi sem þarf að laga að hinum fatlaða einstaklingi	Félagslegt og pólitískt sambengi ein- staklings, skóla og samfélags. Gagnvirkir sam- hengi
Fræðilegar undirstöður	Læknisfræði þroskasálfræði, atferliskennningar	Stofnanakenn- ingar, form- gerðarkenning Giddens	Félagsfræði fötlunar	Félagsfræði menntunar, gagnrýnar kenn- ingar, póst- strúktúralismi, Foucault, Bour- dieu
Flokkun á rann- sakendum	K. Kavale, K. Cornish, K. Harris	M. Ainscow, T. Booth, L. Florian, S. Carrington	L. Barton, M. Oliver	E. Brantlinger, S. Tomlinson, D. Gillborn, S. Ball

Allan og Slee skiptu fyrirnefndum 13 fræðimönnum í þessa fjóra flokka en tóku jafnframt fram að flokkunin væri mikil einföldun (Allan og Slee, 2008) og að fólk gæti eflaust fundið sig í fleiri en einum flokki.

Inngilding á sér ötulustu talsmennina meðal fötlunaraktívista og gagnrýninnar rannsóknarhefðar en þá er einnig að finna meðal skólaþróunarsinna (Ainscow, 2002), sem myndu þó fæstir samþykkja skilyrðislausa inngildingu (e. *full inclusion*) eða skilgreina sig sem róttæka inngildingarsinna (e. *radical inclusionists*).³ Eins er hægt að nefna fræðimenn innan gagnrýninnar hefðar⁴ sem eru inngildingarsinnar en jafnframt hlyntir áframhaldandi

³ Sbr. Dóra Bjarnason, 2012.

⁴ Sally Tomlinson vill kalla gagnrýna sjónarhornið félagsfræði inngildingar (e. *sociology of inclusive education*).

sérkennslu fyrir þá sem hafa í gegnum tíðina verið útilokaðir eða hunsaðir í skólakerfinu og væru að þeirra álitum verr settir án aðgreindra sérúr-ræða í óbreyttu kerfi (Allan og Slee, 2008, með vísan til Brantlinger). Sumir hefðarsinnar staðsetja sig innan rannsóknarhefðar inngildandi menntunar en þá jafnan út frá hugmyndum um mikilvægi blöndunar í skólum (e. *integration*) án þess að vilja inngilding. Kavale og Forness (2000) eru meðal þeirra og krefjast þess að inngilding verði ekki tekin fram yfir sérkennslu fyrr en sýnt hafi verið fram á það vísindalega að slík stefna stuðlaði frekar að því sem þeir skilgreina sem árangur af meðferð eða inngripi fyrir ákvedna hópa og einstaklinga. Velta má því fyrir sér hvort þetta sé einungis vísindaleg spurning en ekki menntapólitísk þar sem hún varðar hlutverk og siðferðilegar spurningar um menntun og hvað telst vera árangur og á hvaða sviðum.

Hér á eftir er gefin innsýn í þá ólíku afstöðu sem felst í þessum sjónarhornum en minnstu púðri er eytt í að fjalla sérstaklega um fötlunarak­tív-isma þar sem hann á margt sameiginlegt með hinu gagnrýna sjónarhorni, en markast þó fyrst og fremst af baráttu fyrir bættum kjörum og inngildingunni fatlaðra nemenda. Þetta sjónarhorn á sér öfluga talsmenn meðal íslenskra fræðimanna sem eiga grein í þessari bók.⁵

Sérkennslumódelið – hefðarsinnar

Lengst til vinstri í töflu 1 eru þeir sem tala fyrir sérkennslu og aðgreindum úrræðum til að fást við það sem þeir skilgreina sem skerðingar, raskanir og þroskafrávik. Á hinum endanum eru þeir sem líta fötlun og skilgreind frávik öðrum augum. Þeir vilja stokka upp kerfi sérkennslu og aðgreiningar. Sérkennslulíkanið á sér lengstu söguna og var ráðandi fram á 7. og 8. áratug síðustu aldar og telja ýmsir að það sé enn ráðandi þrátt fyrir ýmis lög og stefnumið í aðrar áttir (Gretar L. Marinósson, 2011). Það byggist á þeirri hugmynd að námsörðugleikar séu í eðli sínu vandi sem barnið sjálft glímir við. Fötlun og hegðunar- eða námserfiðleikar eru þá skilgreind sem einhvers konar skortur á getu til að uppfylla náms- og hegðunarviðmið í bekk. Laga þurfi barnið að þessum viðmiðum svo það geti aðlagast bekknum og síðar samfélagi sem byggist á viðmiðum ófatlaðra. Börn með skilgreindar alvarlegar fatlanir (e. *severe disabilities*) eru svo álitin það langt frá því að ná settum viðmiðum að þau verði að nema í sérdeildum eða sérskólum.

5 T.d. verk Dóru Bjarnason og Grétars L. Marinóssonar.



Mynd 1: Sérkennsluhefðin (Susie Miles, 2000)

Þekkingarfræði hefðarsinna byggist gjarnan á rannsóknaraðferðum í formi tilrauna og prófana (e. *experimental or quasi-experimental design*) í þeim tilgangi að þróa þekkingu og aðferðir. Þeir ganga út frá því að hægt sé að greina og mæla úrræði eða inngríp með tilteknum aðferðum og öðlast með því hlutlæga alhæfanlega þekkingu. Námsferli barnsins skal þá skipuleggja út frá raunprófuðum aðferðum sem hafa borið mælanlegan árangur þegar við tiltekinn náms- eða hegðunarvanda er að etja. Þeir telja að hægt sé að þróa hlutlæga þekkingu sem sé laus við hugmyndafræði sem bjagi sjónarhorn og sýn rannsakandans. Þau nálgast viðfangsefnið með því að spyrja: Hvað er að barninu? Hver er röskunin eða frávikið sem truflar eða veldur vanda í námsferlinu? Skilgreinum það og mælum. Hvernig getum við unnið með og lagað frávikið? Hvaða raunprófuðu aðferðir hafa skilað bestum árangri (e. *best practice*)? Niðurstöður slíkra rannsókna eiga að veita kennurum og stjórnendum nákvæma leiðsögn um hvað beri að gera til að ná árangri (Baglieri o.fl. 2011).

Skólaþróun – inngildingarsinnar

Innan skólaþróunar beinist hlutverk menntunar einnig mest að árangri á tilteknum sviðum. Þar má finna einlæga inngildingarsinna en þó í þeim skilningi að inngildandi skóli geti verið skilvirkur skóli (Ainscow, 1991). Þau Ainscow, Booth, Florian og Carrington skoðuðu árangur og skilvirkni inngildandi skóla og einbeittu sér að rannsóknum á því hvernig mætti þróa skilvirkari aðferðir í stjórnun og kennslu slíkra skóla. Bók Booth og Ainscow (2002) *Index for inclusion* (Viðmið fyrir inngildinguna) er gott dæmi um nálgun innan þessarar hefðar (Allan og Slee, 2008). Þar er blöndun (e. *integration*) talin nauðsynlegur liður í átt að inngildinguna, þ.e. til að koma til móts við þá kröfu að öll börn sæki almennan skóla, en þó aðeins eitt skref í rétta átt. Slíkt tryggir að þeirra mati hvorki gæði menntunar fyrir alla né að skólinn sé raunverulega án aðgreiningar.



Mynd 2: Inngilding og skólaþróun (Susie Miles, 2000)

Á mynd 2 má sjá mjög einfaldaða mynd af tilfærslunni frá hugmyndum hefðarsinna, þar sem einblínt er á skerðingar, þroskafrávik og/eða raskanir barnsins, yfir í inngildandi skólaþróun sem byggist á þeirri hugsun að frávik í hegðun eða árangri eigi fremur að skoða í tengslum við aðbúnað, stjórnun, kennslu og aðgang foreldra að skólanum. Í stað áherslunnar á skerðingar og frávik barnsins frá skilgreindu meðaltali eru það umfram allt stjórnendur og fagfólk innan skólans sem bera ábyrgð á því að skapa viðeigandi aðstæður fyrir inngildingu.

Gagnrýnar kenningar frá félagsfræðilegu sjónarhorni

Peir sem aðhyllast gagnrýnar kenningar telja hefðarsinna líta á hlutverk skólans og hugmyndir um árangur frá of þröngu sjónarhorni. Hlutverk skóla sé mun margþættara og flóknara samfélagslegt verkefni. Í umræðu um árangur í skólastarfi þurfi að gera ráð fyrir áskipuðum eða uppsöfnuðum forréttindum ákveðinna hópa eða stofnana sem hafi mótað menntakerfið í sína þágu og að það séu þeir sem skilgreini gæði og árangur í skólastarfi (Lauder, 2006). Innan gagnrýnu hefðarinnar þykir ekki nóg að rýna í faglega starfið og breytingastjórnun innan skólans heldur þurfi einnig að skoða skólasamfélagið í sögulegu, félagslegu og pólitísku samhengi, þ.e. stjórnendur, fagfólk, nemendur og foreldra, og hvernig gagnvirkni á milli þeirra eflir eða rýrir gerendamátt á vettvangi skóla og menntunar. Algengar spurningar innan hefðarinnar varða a) aukna misskiptingu og fátækt í hinum vestræna heimi og áhrif þess á nemendur og störf kennara, mótun menntastefnu og félagslegt réttlæti í skólastarfi (Slee, 2011) og b) hvernig ráðandi straumar eins og nýfrjálslyggja og stjórnunarvæðing í menntakerfum hafi áhrif á inngildingu og félagslegt réttlæti í skólum (Ball, 2006, Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014).

Hugmyndasmiðir gagnrýninnar kenninga (e. *critical theories*) líta svo á að hugtök eins og fötlun, skerðing, sértækir námsörðugleikar, röskun og frávik séu félags- og menningarlega mörkuð hugtök sem hafi þróast og orðið til í ákveðnu menningarlegu samhengi og tilteknum valdatengslum og innan ákveðinnar orðræðu sem geta verið mismunandi eftir tíma og stað. Auðvelt er að nefna dæmi eins og útilokun kvenna frá menntun með þeim rökum að þær væru ekki skynsemisverur (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2005) og viðurkennda skilgreiningu allt til 1973 á samkynhneigð sem sjúkdómi (Þorvaldur Kristinsson, 2005). Fyrir barn getur verið nóg að skipta um skóla, flytja í annað sveitarfélag eða milli landa til að gera sér grein fyrir því hversu mjög

Þessi hugtök mótast af félags- og menningarlegum aðstæðum. Þess vegna telja þeir sem aðhyllast gagnrýnar kenningar hæpið að hægt sé að greina skýrt á milli kennslufræðilegra athafna og hins félagslega samhengis, hvort heldur er í rannsóknum eða skólastarfi.

Þeir fræðimenn innan gagnrýnu hefðarinnar sem Allan og Slee (2008) ræddu við voru með þeim fyrstu til að hreyfa við málinu. Tomlinson og Brantlinger gerðu það með rannsóknum sínum á ótvíræðum tengslum stéttar og kynþáttar við skilgreind frávik í skólakerfinu og Oliver og Barton með rannsóknum á félagsfræði fötlunar. Þau opnuðu augu margra innan þessa fræðaheims fyrir notagildi félagsfræði menntunar í umfjöllun um sérþarfir, fötlun og útilokun (Allan og Slee, 2008). Út frá hinu gagnrýna sjónarhorni er talið mikilvægt að gagnrýna, endurskilgreina og endurmeta hugmyndir okkar vegna þess að í því felist máttur til breytinga. Þessi afstaða hvílir m.a. á skilningi Foucault á valdi og einstaklingi, þ.e. að manneskjan fæðist ekki frjáls heldur inn í ákveðin valdatengsl. Rannsakandi þarf því ekki síður að beina athygli sinni að valdatengslum en einstaklingum.

Af þessum sökum verða kennarar að leitast við að greina hvaða hugmyndir og athafnir þeir líta á sem sjálfsagðar og hvað er jafnarsett eða þaggað niður – eða með öðrum orðum – hvernig við tileinkum okkur þrústefin í orðræðunni.⁶ Vald er samband sem byggist á átökum um hvaða merkingu við gefum lífi okkar. Þetta er barátta um hvað telst fagmennska kennara eða hvað telst árangur, og hvað kennari þarf að þekkja, skilja og geta beitt til að hafa vald á „réttum sannleika“. Hvað er eðlileg leið til að læra og hvað ekki? Við ritskoðum eigin hegðun í gegnum gleraugu hins viðtekna sannleika (innri ögun), t.d. um árangur og hæfni. Ég tel afar mikilvægt að kennarar læri um ólíka kenningaskóla sem koma inn á skóla án aðgreiningar og fái þannig möguleika á að staðsetja sig annars staðar en í hinu normatíva og hefðbundna. Að þeir viti hvernig þeir geti aflað sér fræðilegrar þekkingar og unnið að breytingum út frá þeim siðferðilegu og kenningalegu sjónarmiðum sem þeir aðhyllast. Sá sem þekkir einungis eina hefð, oftast hina viðteknu í því samfélagi sem hann lifir og hrærist í, missir af þessu tækifæri.

Samkvæmt hinni gagnrýnu rannsóknarhefð er nám skilgreint sem félags-

6 „Orðræða er sögulegt ferli og byggist á ... orðum, hugmyndum og athöfnum sem eru þrústefin í orðræðunni. Þrústefin merki einfaldlega að eitthvað sé siendurtekið ... Þrústefin mynda mynstur í orðræðunni. Þessi mynstur eru eins konar lögmál sem þó eru ekki algild, heldur hafa orðið til í pólitískum átökum fortíðar og samtíðar. Þessi mynstur má nefna söguleg og pólitísk löggildingarlögmál. Lögmálin fela bæði í sér beinar og óbeinar reglur um hvað má segja á viðkomandi vettvangi, reglur sem við verðum að taka tillit til ef við viljum að hlustað sé á okkur, en reynum jafnframt að hafa áhrif á“ (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006: 179).

legt og menningarlegt ferli sem á sér stað í ákveðnu samhengi og tekur á sig ólíkar myndir í mannlegum tengslum. Hefðarsinnar hafa verið gagnrýndir fyrir að gera litla grein fyrir afstöðu sinni og þeim gildum og hugmyndum um manneskjuna sem rannsóknir þeirra hvíla á (Brantlinger, 1997; Dudley-Marling, 2011; Ware, 2004) og að margar af þeirra rannsóknum jaðarsetji siðferðileg álitamál en svari einungis tæknilegum spurningum. Brantlinger (2004) bendir á að margir hefðarsinnar átti sig ekki á að stimplun (e. *labelling*), röðun eða útilokun séu ekki hlutlaus stefnumið eða náttúrulegt viðbragð við „galla“ eða „skorti“ í börnum heldur ákvörðun, meðvituð eða ómeðvituð, sem byggist á ákveðnu sjónarhorni, hugmyndafræði og kenningum um mannlegt eðli. Hugmyndafræði hafi í raun mest áhrif þegar hún verði að normi, hinu viðtekna sem þurfi ekki að skoða gagnrýnið eða efast um. Í því felist hin siðferðilega skekkja.

3. ÓLÍKAR RANNSÓKNARHEFÐIR ÞEGAR RÝNT ER Í ÁRANGUR SKÓLASTOFNANA – MENNTASTEFNURANNSÓKNIR

Í hnotskurn erum við að verða vitni að tilfærslum þar sem hið opinbera færir undan því að taka ábyrgð á ójöfnuði í námsaðgengi og -útkomu ... og skellir sökinni á einstaka skóla, foreldra og börn (Apple, 2004, bls 64).

Í framhaldi af þælingum um hefðbundnar og gagnrýnar rannsóknir liggur beint við að fjalla um hvernig fræðimenn hafa tekist með ólíkum hætti á við erfiðar spurningar eins og hvers vegna sumir skólar nái ekki tilskildum árangri samkvæmt samræmdum viðmiðum stjórnvalda. Sem fyrr er sjónarhornið gagnrýnna eftir því sem farið er lengra til hægri í töflunni, en vert er að undirstrika að hér eins og áður er stiklað á stóru og lögð áhersla á heildaryfirsýn fremur en rækilega umfjöllun. Mikilvægi þessarar umræðu í tengslum við inngildandi skólastarf felst í því að árangur og félagslegt réttlæti hafa keppt um athyglina á menntavettvangi og áherslur á skilvirkni, árangur og samkeppni hafa rýrt svigrúm til inngildingar og jafnvel smættað hugmyndir um félagslegt réttlæti niður í árangurstölur í grunnfögum.

Tafla 2: Þrjár ólíkar rannsóknarhefðir þar sem rýnt er í ástæður þess að skólar ná ekki tilskildum árangri⁷

Rannsóknarhefð	STOFNANALEGAR ENDURBÆTUR (<i>Institutional reforms</i>)		FÉLAGSFRÆÐI MENNTUNAR
	Skólaskilvirkni	Skólaþróun/-umbætur	Skólasamsetning
Kenningar og aðferðafræði	Óvissukenningar (<i>contingency theory</i>), Megindlegar aðferðir; fjölstiga greiningar-aðferð (e. <i>multilevel modelling</i>), langtíma-rannsóknir.	Stofnanakenningar, fjölþættingarkenning (e. <i>complexity theory</i>) Blandaðar aðferðir; tilviksrannsóknir, starfendarannsóknir.	Gagnrýnar félagskenningar, blandaðar aðferðir; megindlegar rannsóknir, tilviksrannsóknir, etnógrafía, langtímarannsóknir.
Áhrif félagslegrar samsetningar skólasamfélagsins	Lítill sem engin áhrif þegar búið er að stjórna fyrir ákveðnum breytum. Full gerendahæfni fagfólks til að stjórna árangri.	Mikil gerendahæfni en aðstæður gera kennslu- og starfsumhverfi mjög krefjandi.	Víxlverkandi áhrif ójafnréttis í víðu samhengi á skólastarfið og gerendahæfni fagfólks. Menntastefnur á skjön við menningarlegt samhengi skólans.
Meginniðurstöður um ástæður slaks námsárangurs á samræmdum prófum	Innri faglegir veikleikar í skólanum. Skortur á þekktum lykilþáttum sem einkenna skilvirka skóla.	Skortur á innri getu til breytinga, of lítil kennslufræðileg einstaklingsmiðun.	Víxlverkandi áhrif af ójafnrétti í víðara samhengi á skólastarfið, minna magn ráðandi auðs (Bourdieu) innan skólasamfélagsins.
Drifkraftur rannsókna innan hefðarinnar	Próa raunprófaðar aðferðir eða „bestu aðferðir“.	Prófa líkön og aðferðir til að þróa meiri afkastagetu (e. <i>school capacity</i>).	Greina þá flóknu þætti innan og utan skólans sem skapa fyrirstöður og aðgreiningu og móta möguleika nemenda í námi. Hugtökin gæði og árangur afbyggð á ýmsa vegu.

Stofnanalegum endurbótum (e. *organizational reforms*) má gróflega skipta upp í skólaskilvirkni (e. *school effectiveness*) annars vegar og skólaþróun (e. *school improvement*) hins vegar. Þær eiga sér ólíkan uppruna og hafa verið sérstaklega nýttar (oft saman) í skólum sem koma hvað verst út í hefð-

7 Ég studdist við töflu hjá skólafélaga mínum í Cambridge (Carrasco, 2010) í minni doktorsritgerð. Taflan hefur verið einfölduð og löguð að umræðunni í þessum kafla.

bundnum árangursmælingum (Hursh, 2007; Lipman, 2009; Berglind Rós Magnúsdóttir 2014).

Skólaskilvirkni og árangur

Í rannsóknum sem varða skólaskilvirkni hefur meginmarkmiðið verið að móta nám, kennslu og stjórnun út frá „bestu“ aðferðum og mælanlegum markmiðum sem metin eru með samræmdum stöðlum. Samkvæmt þessu skortir óskilvirka skóla lykilþætti sem finna má í skilvirkum skólum og óskilvirknin er rakin til innra starfs skólans. Skoðaðar eru breytur eins og félagsmenningarlegur bakgrunnur (FMB)⁸ þeirra sem sækja skólann og skólum skipt upp í skólagerðir eftir því. Að einhverju leyti er því tekið tillit til inntaks þegar útkoma er metin (e. *input-output model*). Þeir skólar sem koma hvað best út í hverri skólagerð eru skilgreindir sem skilvirkir og gerðir að fyrirmyndum fyrir skóla með sambærilega FMB-stöðu. Skoðaðir eru þættir eins og kennslutími, magn kennsluefnis sem næst að fara yfir, námsárangur bekkjar, skilgreinds hóps eða skóla frá einu ári til annars, þættir í stjórnun og fleira sem hægt er að athuga á meginlegan hátt (Teddlie og Reynolds, 2000). Í þessu sambandi má benda á að það sem gerist á milli mælinga á inntaki og útkomu (e. *input-output model*), þ.e. ferlinu inni í skólanum, er skilgreint á nokkuð menningar- og félagslega hlutlausan hátt og gefið í skyn að hægt sé með auðveldum hætti að smætta það í nokkra lykilþætti til að bæta árangur (Thrupp og Lupton, 2006).

Skilvirknisinnar viðurkenna að vanalega er prósentuhlutfall af einkunn sem þeir geta beinlínis rakið til innri þátta skólans mun lægra en það sem hægt er að rekja til ytri þátta, en þeir hördustu hafa verið gagnrýndir fyrir að blása þessar prósentur upp í umræðunni á kostnað annarra þátta sem hafi villt um fyrir stjórnmalamönnum og þeir fengið þá hugmynd að þeir geti stjórnað fagfólki og skólaárangri með einföldum lausnum og greint auðveldlega á milli „vondra og góðra skóla“ (Gewirtz, 1998; Thrupp og Lupton, 2006). Þess ber þó að geta að fræðimenn hafa yfirleitt litla stjórn á því hvernig stjórnmalamenn eða markaðsmógúlar túlka rannsóknarniðurstöður.

Skólaþróun og árangur

Rannsóknir sem byggjast á orðræðu um skólaþróun hafa verið fyrirferðarmiklar á undanförunum árum og eiga það sameiginlegt með skilvirkniordræðunni að árangur á tilgreindum sviðum er settur í öndvegi en þó yfirleitt skilgreindur með víðtækari hætti en hjá skilvirknisinum og sömuleiðis

8 Stétt er orð sem þýkir of róttækt og er yfirleitt ekki notað í slíkum rannsóknum.

mat á árangri. Eins má segja að skólaþróunarsinnar leggi meiri áherslu á að stofnanabreytingar séu unnar í náninni samvinnu við fagfólkið. Stefnan á uppruna sinn að rekja til stjórnunar- og stofnanafræða þar sem hugað er að því hvernig þróa megi skólamenningu sem geti lagað sig hratt og vel að breytingum og náð auknum árangri, m.a. með því að efla samstarf og fagmennsku kennara og fagvæða skólastjórnun (Gunter, 2001). Skólaþróunarsinnar gagnrýna skilvirknisinna fyrir að gefa of einfalda mynd af orsakasamhengi. Þeir tala fyrir blönduðum aðferðum og fara því varlegar í að yfirfæra niðurstöður úr einu samhengi í annað (Gray o.fl, 1999). Að þeirra mati þarf að bæta afkastagetu skóla (e. *capacity building*) með því að breyta menningu og brag, efla félagsauð og traust og skapa sameiginlega sýn og metnaðarfullar væntingar um árangur (Hargreaves, 2001).⁹

Gagnrýna félagsfræðisjónarhornið

Þau sem aðhyllast gagnrýnar félagskenningar telja að kerfisbundnar ástæður séu fyrir því að skólar sem eru í krefjandi umhverfi flokkist gjarnan undir þá skóla sem taldir eru vera óskilvirkir. Þau telja skilvirknisinna einblína um of á stofnanalegar framfarir og endurbætur án þess að greina áhrif ólíkra stefnumiða og félagslegs samhengis á skóla og kennara. Þau telja að út frá hinu hefðbundna sjónarhorni sé ýtt undir þá hugmynd að einstakir skólar eða kennarar geti borið ábyrgð á og leiðrétt félagslegt misrétti og að setja þurfi málin í víðara félagslegt samhengi og tengja þau til dæmis við mismunandi menntastefnur, fjármögnun og faglegan auð innan skólans ásamt fjárhagslegri og menningarlegri auðlegð þeirra sem tilheyra hverju skólasamfélagi. Þau telja jafnframt að skilvirknimódelið sé ekki næmt fyrir margra kynslóða forréttindum ákveðinna hópa eða stofnana. Hið krefjandi umhverfi sem skóli þurfi að kljást við sé falið í misrétti sem búi í formgerðum samfélagsins

9 Gott dæmi um stefnumótun í anda skólaþróunar er Byrjendalæsi (Rósa Eggertsdóttir, 2006). Sú stefna sem Illugi Gunnarsson, fyrirverandi mennta- og menningarmálaráðherra, og svo Menntamálastofnun hafa talað fyrir er meira í anda skilvirknimódelisins (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016), þar sem búin voru til fá, einföld og mælanleg markmið til að vinna eftir, jafnrétti í skólastarfi smættað niður í árangur sem meta mætti eftir þröngt skilgreindum mælikvörðum og rætt um ónógan meðaltalsárangur eingöngu út frá skorti á fagmennsku kennara (sjá viðtal við Illuga Gunnarsson, mennta- og menningarmálaráðherra undir yfirskriftinni „Lesskilningi barna hrakar beinlínis“ í *Fréttablaðinu*, 20. ágúst 2015). Lítið var gert úr Byrjendalæsi og var skólaþróun í anda þess talin með öllu árangurslaus í umdeildu mati Menntamálastofnunar á stöðluðum árangri í samræmdum könnunarprófum í íslensku í 4. bekk (sjá m.a. grein Þorodds Bjarnasonar í *Kvennablaðinu*; <http://kvennabladid.is/2015/08/27/taldregnir-villidyrabeilar/>). Fræðimenn innan skilvirknihefðarinnar hefðu einnig gagnrýnt úttekt Menntamálastofnunar þar sem ekki var stjórnað fyrir mikilvægum breytum eins og félags- og menningarlegum bakgrunni og öðrum sambærilegum breytum til að skilgreina inntak (e. *input*) skóla og tryggja þannig að verið væri að bera saman „sambærilega skóla“ í anda skilvirknimódelisins.

og menntastefnum stjórnvalda en sé ekki eingöngu heimatilbúinn vandi skólafólks. Að þeirra áliti er aðgreining skólaáhrifa (e. *school effects*) og félagslegra þátta hjá skilvirknisinum villandi því stöðug gagnvirkni sé þarna á milli og áhrifin víxlverkandi (Thrupp, 2001).

Rannsóknarhefðin býr yfir mörgum ólíkum aðferðum. Blandaðar aðferðir í formi etnógrafíu eða tilviksrannsókna eru fyrirferðarmiklar og segja má að félagsleg samsetning skólasamfélagsins og áhrif þess á gerendahæfni skólafólks sé miðlæg hjá þeim sem rannsóknirnar stunda. Fræðimaðurinn Stephen Ball (2006) er í framvarðasveit þessarar hefðar. Hann leggur áherslu á að menntastefnur séu gjarnan tvíræðar og hafi ólík áhrif eftir aðstæðum og samsetningu nemenda. Menntastefna sem byggist á samkeppni gangi betur í umhverfi þar sem foreldrar hafi tíma og svigrúm til að taka þátt í samkeppninni með nemendunum og séu samþykkir leikreglunum auk þess sem hún henti þeim kennurum betur sem beita hefðbundnum aðferðum. Í gagnrýnum rannsóknum er það skoðað sérstaklega hvernig sama stefna getur virkað með ólíkum hætti frá einum kennara til annars, frá einum bekk/skóla til annars og jafnvel hjá sama kennara sem kennir ólíkum námsþópum.

Stephen Ball (2006) gagnrýnir rannsóknir þar sem einblínt er á eina menntastefnu hverju sinni. Brotalamir og vandamál séu þá gjarnan skýrð með því að ekki hafi tekist með nógu markvissum hætti að innleiða viðkomandi stefnu. Dæmi um slíkt væri sú hugmynd að gerlegt væri að greina stefnuna um skóla án aðgreiningar frá öðrum stefnum og mæla skilvirkni hennar. Ball telur að í rannsóknum sé oft litið fram hjá því hvernig aðrar stefnur geti hamlað eða beinlínis verið í mótsögn við þá stefnu sem til rannsóknar er og hvernig samtvinnun ólíkra stefnumiða móti ákveðið menntalandslag sem geti í sumum tilfellum verið inngildandi en í öðrum virkað þannig að það útiloki. Að mati Ball er sjónarhornið í mörgum þessara rannsókna of þröngt og miðast eingöngu við kennslustofuna eða kennarann. Rannsakendur séu óbundnir af ráðandi orðræðum og vinni jafnvel í félagslegu og pólitísku tómarúmi. Oft skorti á það í þessum rannsóknum að hlustað sé á raddir þeirra sem málið varðar (e. *silenced research*). Þá vanti gjarnan gögn um það á hvaða forsendum ákvarðanir séu teknar innan skólanna og einnig hvenær og af hverjum. Í sumum tilfellum þar sem raddir viðkomandi fái að heyrast (e. *voiced research*) sé það látið liggja milli hluta hvert menningarlega, félagslega og efnahagslega samhengið sé og stundum sé talað um raddir nemenda sem eina heild og skóla sem einsleita stofnun, þegar raun-

veruleikinn er sá að nemendur hafa margar ólíkar raddir og skólasamfélög eru margbreytileg.

Fræðafólk sem aðhyllist þetta sjónarmið hefur bent á að hið félagslega samhengi sem skilvirkni- eða skólaþróunarsinnar mæla gefi ekki raunhæfa mynd af þeim mikla fjölbreytileika sem máli skiptir né hvernig hann mótar skólastarfið (Gewirtz 2002, Lupton 2006). Gewirtz (2002) bendir á að með stöðluðum hugmyndum um skilvirkni og gæði séu ákveðnir skólar skilgreindir sem lélegir jafnvel þótt akademísk og félagsleg reynsla nemenda sé jákvæð.¹⁰ Að lokum hafa fræðimenn innan þessarar hefðar gagnrýnt skilvirknisinna fyrir að smætta félagslegt réttlæti niður í staðlaðan skammtímabundinn námsárangur sem Lingard og félagar kalla nýfélagslegt jafnrétti (*e. neosocial equity*) (Lingard, Sellar og Savage, 2014), þ.e. að árangursmælingar á þröngt afmörkuðum tæknilegum viðfangsefnum sé það sem stjórnir og eigi að stjórna umræðu og aðgerðum varðandi félagslegt réttlæti og skilgreind gæði í skólastarfi. Slíkar árangursmælingar stjórna þó ekki umræðu og aðgerðum algerlega nema þær séu gerðar opinberar og notaðar til að bera saman fræðsluumdæmi, sveitarfélög, skóla og/eða kennara. Með aukinni markaðsvæðingu hefur samræmt árangursmat verið notað kerfisbundið í þeim tilgangi. Víða erlendis hefur slík þróun stuðlað að rýrari námskrá og einhæfara kennslufyrirkomulagi, sér í lagi í skólum í krefjandi umhverfi, og þegar upp er staðið meira ójafnrétti (Berglind Rós Magnúsdóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir, 2006).

10 Lupton skoðaði unglingskóla í Bretlandi sem voru samkvæmt skilgreiningu í krefjandi umhverfi varðandi staðsetningu, etniskan/stéttarbakgrunn nemenda og erfðleika við að ráða og halda kennurum í starfi. Hún sýndi fram á að mikill fjölbreytileiki var í samfélagsgerð þessara skóla og að það mótaði gerendahæfni skólafólksins með ólíkum hætti. Þótt allir skólarnir væru skilgreindir af skilvirknisinum í sambærilega krefjandi umhverfi voru sumir þeirra í betri aðstöðu til að skapa lærdómssamfélag og efla afkastagetu í anda skólaþróunarsinna. Í raun kom í ljós að fjölmenningskólinn í miðborginni hafði betri tækni á því en skóli hvítu barnanna í iðnaðarþorpunum (Lupton 2006). Rannsóknin varpaði skýru ljósi á hversu varasamt það er að alhæfa út frá „fyrirmyndar“-skólasamfélagi í skilgreindu krefjandi umhverfi um önnur þótt þau líti út fyrir að vera svipuð út frá tilteknum breytum á ákveðnum tíma.

4. MARKAÐSVÆDD SKILVIRKNI – UMBÓTAPLÁGAN

Fyrirtækjavæðing menntunar felur í sér að almennir skólar eru hugsaðir sem einkafyrirtæki, sveitarfélög og fræðsluumdæmi sem markaðir, nemendur og foreldrar sem neytendur og þekking sem vara (Saltman, 2014).

Áhrif nýfrjálshyggju hafa farið sífellt vaxandi á Íslandi á síðustu árum (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014, 2015a; Kristín Dýrfjörð og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Orðræða hennar byggist annars vegar á hugtökum um samkeppni, markaðslögmál og val á milli skóla, kennara og námsúrræða (ytri markaðsvæðingu) og hins vegar á ábyrgðarskyldu, árangursviðmiðum, samræmdum, mælanlegum námsviðmiðum og prófum (innri markaðsvæðingu) (Ball, S. J. og Youdell, 2007). Hugmyndin felst í því að skólakerfi verði betri ef eftirfarandi atriði eru til staðar: a) samkeppni milli skóla, b) aukið sjálfstæði skóla, c) neytendaval foreldra og nemenda og d) dreifing staðlaðra upplýsinga um árangur skóla í tilteknum fögum (Sahlberg, 2011). Æ oftast má greina menntastefnur sem byggjast á þessum hugmyndum (Kristín Dýrfjörð og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016; Lingard, Sellar og Savage, 2014; Lundahl, 2016; Ravitch, 2014; Saltman, 2014).

Finnski menntunarfræðingurinn Pasi Sahlberg (2011, 2016) hefur notað skammstöfunina GERM (e. *Global Educational Reform Movement*) til að lýsa markaðsvæddri skilvirkni, en skammstöfunin merkir sýkill eða sýklahernaður á ensku. Hann líkir þessari hreyfingu við farsótt sem veiki menntakerfi flestra landa og mætti því þýða GERM sem *umbótapláguna*. Aðrir fræðimenn hafa kennt þessar áherslur við fyrirtækjavæðingu skóla (e. *corporate school reform, corporate model*) (Ravitch, 2014; Saltman, 2009). Öll gagnrýna þau þá hugmynd að próf, ábyrgðarskylda skóla og kennara, samkeppni og opið val séu bestu leiðirnar til að auka raunveruleg gæði skóla-starfs.

Markaðsvædd umbótalíkon hafa verið prófuð og þróuð víða um heim með vægast sagt misgóðum árangri. Pasi Sahlberg teflir finnska kerfinu fram sem andstæðu við umbótapláguna, en það hefur tekið talsverðum breytingum á síðustu árum, m.a. varðandi skólaval og samræmd próf (sjá t.d. Kosunen og Seppanen, 2015).

Tafla 3: Umbótaplágan og finnska módelið (Sahlberg, 2016)

UMBÓTAPLÁGAN (GERM)	FINNSKA MÓDELID
Samkeppni milli skóla	Samvinna milli skóla
Staðlað nám	Einstaklingsmiðað nám
Megináhersla á læsi (e. <i>literacy</i>) og reikning (e. <i>numeracy</i>)	Megináhersla á heildræna menntun (e. <i>whole child development</i>)
Prófmíðuð ábyrgðarskylda skóla og kennara	Traustmíðuð ábyrgðarskylda út frá fagmennsku
Skólaval	Jafnrétti í útkomu (e. <i>equity of outcomes</i>)

Sahlberg leggur áherslu á samvinnu milli skóla í stað samkeppni, því það auki raunveruleg gæði skólastarfs. Hann hvetur til einstaklingsmiðaðs náms þar sem áherslan er ekki fyrst og fremst á læsi og stærðfræði heldur á alhliða þroska og nám sem varðar jafnt siðferði, sköpun, þekkingu og hæfni. Umbótaplágan hefur að hans mati gert það að verkum að samfélagsgreinar og list- og verkmenntun hafa orðið mun fyrirferðarminni í námskrám. Kennsla hafi umbreytt í þjálfun og staðlaðar aðferðir til að ná árangri á samkeppnisprófum. Sahlberg leggur áherslu á að stjórnvöld þurfi að bera traust til kennara, undirbúningur þurfi að vera góður og sífellt eigi að hlúa að fagmennsku þeirra. Í stað þess að sama fjármagn fylgi nemanda beiti ríki og sveitarfélög annars konar formúlu sem ráðist af aðstæðum hvers skóla, s.s. dreifbýli, fjölda nemenda með annað móðurmál, fötlun og sértækum menntaþörfum. Í Finnlandi er því að einhverju leyti viðurkennt að skólar í krefjandi umhverfi þarfnist hærri fjárveitinga og fleira fagfólks.

Samfara aukinni markaðsvæðingu hefur hlutverk skóla verið takmarkað og snýst nú meira en áður um að vinna að fyrirfram gefinni útkomu í tilteknum fögum (yfirlétt lestri og stærðfræði) á sem stytum tíma og með sem minnstum tilkostnaði. Skóli og menntunarstarf er fært inn í orðræðuheim iðnframleiðslu og áherslan færir frá almennum spurningum um hvernig mennta megi gagnrýna og lýðræðislega þenkjandi borgara yfir í spurningar eins og: Hvað virkar til að uppfylla ákveðna staðla? Hvernig geta skólar náð tilteknum viðmiðum með hagkvæmari hætti?

Verkamenn í þekkingarverksmiðjunni

Í menntakerfi sem byggist á aukinni samkeppni, stöðlun og effirliti er kennsla æ oftast skilgreind sem þjónusta sem hægt er að mæla, staðla og meta (Evetts, 2009) og þ.a.l. markaðssetja. Í slíku umhverfi má segja að kennarar verði eins konar verkamenn í þekkingarverksmiðjunni þar sem þekking og kennsluaðferðir eru staðlaðar vörur. Mörgum þeirra finnst faglegu sjálfstæði sínu ógnað

(Ball, 2003b; Connell, 2013; Lipman, 2009). Ball hefur bent á að í skólaendurbótum sé stjórnandinn aðalhetjan, þ.e. hann er sá sem knýr fram breytingar og hefur það hlutverk að gera starfsfólkið persónulega skuldbundið stofnuninni og ábyrgt fyrir því að hún taki framförum. Í doktorsrannsókn minni fylgdi ég með þess háttar umbótum í Bandaríkjunum, nánar tiltekið í skóla þar sem þörf var fyrir endurbætur samkvæmt skilgreiningu og 80% nemenda lifðu undir fátæktarmörkum. Í fyrsta viðtali mínu við skólástjórann varð ljóst hverjir voru taldir bera ábyrgð á ófullnægjandi árangri nemenda að mati yfirvalda:

Mér finnst leiðinlegt ef börnin eru fátæk en það getur ekki verið afsökun (hlær), þú veist ... fátækt og kynþáttur geta ekki verið þættir í árangri lengur ... Árangursmunur má ekki rekja til barnanna, þetta erum við skólafólkið. Þetta er árangursmunur milli kennara ... (Skólástjóri í BNA, sjá Berglindi Rós Magnúsdóttur, 2014)

Að sjálfsögðu skipta fagmennska, viðhorf og væntingar kennarans máli en í þessu dæmi er „sök“ einstaklingsvædd og færð af einum einstaklingi (nemanda) yfir á annan (kennara) í þeirri trú að hægt sé að stjórna nær algjörlega árangri ef réttu aðferðirnar eru nýttar án þess að huga að kerfisbundnum áhrifum og stærra samhengi hlutanna, eða eins og Apple orðar það ágætlega:

Í stuttu máli sagt horfum við upp á tilfærslur þar sem hið opinbera skellir skuldinni á einstaka skóla, foreldra og börn og færir undan því að bera ábyrgð á ójöfnuði í námsaðgengi og -útkomu – þótt það hafi skuldbundið sig til að leiðrétta hann. Þetta er að sjálfsögðu hluti af stærra tilfærslum þar sem fjármagnselítan forðast að horfast í augu við afleiðingar gjörða sinna, sem hafa leitt til gagngerra breytinga í átt að aukinni misskiptingu en gerir í staðinn hið opinbera ábyrgt fyrir þeim. (Apple, 2004: 64)

Kennarar sem starfa í skólum þar sem árangur á mældum þáttum er undir meðaltali eru varnarlausari gagnvart slíkum sleggjudómum (Gewirtz, 1998). Þessi yfirfærsla hefur m.a. smættað mun á árangri milli kynja í staðhæfingar um kvenlægan skóla (Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir, 2005) og sérstaka ábyrgð kvenkennara á slíkum mun (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2004) án þess að setja hann í víðara sögulegt, félagslegt og menningarlegt samhengi. Slíkar hugmyndir eru sífellt að dúkka upp í fjölmiðlum.¹¹

11 „Það er staðreynd að meirihluti kennaranna er konur en það ætti ekki að hafa áhrif en það kann vel að vera að það geri það. Það er ekki hægt að útiloka það og það á ekki að útiloka það,“ segir menntamálaráðherra í viðtali við Heimi Má Pétursson 3. desember 2013 í umræðu um nýjustu PISA-niðurstöðurnar, sjá <http://www.visir.is/pisa-nidurstodur-vondar-frettir-fyrir-grunnskolana-og-thjodina/article/2013131209720>

Greining og aðgreining

Greiningar á hegðun og námsgetu falla vel að markaðsvæddum skólaendurbótum, þ.e. að áætla kostnað og fjölda inngripa og staðla og meta frávik frá skilgreindu normi. Þar hefur ákveðin stétt sérfræðinga og geðlækna haft eins konar hliðvörslu fjárstreymis í sínum höndum. Með slíku kerfi hafa skóla-yfirvöld í inngildandi skólum verið upptekin við einstaklingsbundna slagi um síþverrandi fjármagn (Slee og Allan, 2001) en greiningar hafa löngum verið eina leiðin til að afla fjár til að sinna viðkvæmum hópi nemenda og því skiljanlegt að skólafólk hafi fetað þessa slóð. Greining, ekki síst ef hún varðar hegðun og tilfinningar, hefur einnig þótt góð vörn gegn neikvæðum viðbrögðum við „fráviki“ (Graham, 2007). Ingólfur Ásgeir Jóhannesson hefur bent á að greiningar falli vel að stjórnunarvæðingu skólanna (e. *managerialism*) þar sem þarfir eru hlutgerðar og teljanlegar og látnar keppa við aðra útgjaldaliði. Hann telur að þetta kerfi hamli þróun á inngildandi skólastarfi og þrengi sjónarhornið á félagslegt réttlæti í skólastarfi (Ingólfur Ásgeir Jóhannesson, 2006).

Á undanförmum árum hefur komið í ljós að hátt hlutfall íslenskra grunnskólabarna fær einhvers konar greiningu á skólagöngu sinni og var það komið upp í 27% árið 2013. Af þessum nemendum voru 16,4% með formlega greiningu. Í leikskólum landsins voru hins vegar 5,7% skilgreind með sérþarfir (Gretar L. Marinósson og Dóra Bjarnason, 2014). Almenn hefur tíðni greininga aukist á Vesturlöndum og jafnvel verið talað um iðnað (Tomlinson, 2012) í því sambandi, sérstaklega varðandi lestrarörðugleika (Lingard o.fl., 2014), ADHD (Jóhanna Einarsdóttir, 2008) og önnur hegðunarfrávik (e. *behavioural and emotional disabilities*) en í erlendum rannsóknum tengjast þessi frávik félags- og menningarlegum þáttum þar sem samverkan kynferðis, stéttarstöðu og uppruna virðist hafa mikið að segja (Allan og Harwood, 2014; Graham, 2007; Riddell, 2006; Tomlinson, 2012).

Bent hefur verið á mikilvægi þess að meta námsaðstæður og einstaklingsþarfir hóps/bekkjar áður en fjármagni er úthlutað og einnig hversu mikla þjálfun og stuðning skólafólk þurfi til að takast á við verkefni sín. Í bresku tilraunaverkefni hafði það í för með sér meiri stjórnun af hálfu skólans en einnig minni stjórnsýslu, sem sparaði fjármagn til sérfræðinga sem stóðu utan við skólastarfið sjálft (Rix, 2009). Í Noregi hefur markmiðið verið að færa skólastarf meira í þessa átt (Rix, 2015) og á Íslandi má sjá stefnumið í svipuðum anda:

Sérfræðiþjónustan á að mótast af heildarsýn á aðstæður og hagsmuni nemenda óháð starfsstéttum sérfræðinga og hver veitir þjónustuna.

Þannig skal velferð nemandans ávallt höfð að leiðarljósi. (Aðalnámskrá grunnskóla 2011, bls. 33)

Samkeppnin á menntamarkaði hefur ekki orðið til þess að skapa ferskar lausnir. Hún hefur heldur ekki aukið jafnrétti og lýðræði, nema síður sé. Skólar sem hafa sterka sögulega og menningarlega stöðu stunda rjómafleytingar (e. *cream skimming*) og boðið er upp á alls kyns „hraðbrautir“ (e. *fast-track classes*) þegar varan (nám) hefur verið nægilega stöðluð. Þetta er eins konar fyrirtækjamening (e. *corporate culture*) þar sem stjórnendur reyna að móta kennara og starfsmenn með gæðastaðla fyrirtækisins í huga og byggist á þeirri hugsun að faglegar áherslur í kennslu og stjórnun skóla eigi að snúast um að þjóna viðskiptavininum sem best og bregðast af fremsta megni við kröfum þeirra. Þá hljóta verðmætustu viðskiptavinirnir jafnan að vera í forgrunni. Frammistaðan er svo metin af þar til gerðum ytri matsaðila sem hefur sérfræðiþekkingu á stöðlun vörunnar.

Foreldrar sem neytendur

Ýmsir telja að samkeppni milli skóla hafi jákvæð áhrif á formgerð skólanna sem stofnana og sé mikilvægur liður í aukinni skilvirkni og skólaumbótum. Hinir sömu líta svo á að með samkeppni verði bæði námskrá og kennsla framsæknari (Chubb og Moe, 1990). Enn fremur hefur því verið haldið fram að þetta kerfi sé ekki síst gott fyrir þá sem standa höllum fæti því þeir eigi þá meiri möguleika á að komast í góða skóla.

Mat á gæðum skóla er í auknum mæli sett í hendur foreldra, markaðarins og matsfyrirtækja. Lög málið um framboð og eftirspurn er innleitt í menntakerfið, m.a. með skólavalsstefnum, og þar sem lengst er gengið (eins og í gegnum NCLB og síðar Race to the Top í Bandaríkjunum) eru skólar í sömu stöðu og hvert annað iðnfyrirtæki sem fer á hausinn ef ekki er nægileg eftirspurn eftir vörunni sem það framleiðir. Einn vandinn við þessa hugsun er sá að skólar hafa margþættu hlutverki að gegna í nærsamfélagi barna og því getur það haft neikvæðar afleiðingar í för með sér fyrir börn, ekki síst þau sem búa við erfiðar félagslegar og efnahagslegar aðstæður, að geta ekki lengur gengið í sinn hverfisskóla (Lipman, 2009, 2013) eða haft aðgang að skóla í nærumhverfi sínu vegna vinsælda hans meðal nemenda sem hafa meira af þeirri hæfni sem er eftirsóttust á menntamarkaði (Reay, 2004).

Í kerfi sem mótast af stöðlun og samkeppni verða til viðmið um hvað séu eftirsóknarverðir nemendur og foreldrar. Í erlendum rannsóknum hefur það ítrekað komið fram að „minni eftirspurn“ er eftir börnum með skil-

greinda náms- og hegðunarörðugleika en öðrum og að foreldrar þeirra hafa ekki raunverulegt val um skóla (Dudley-Marling og Baker, 2012). Með aukinni samkeppni milli skóla hefur útilokun ákveðinna hópa orðið sýnilegri og sérúrræðum utan almenns skólahlalds (e. *external units*) fjölgað. Dæmi eru um að skólar sem eru í hörðu samkeppnisumhverfi og hafa tekið vel á móti nemendum með sértækar menntunarþarfir þegi yfir því í kynningum og auglýsingum á skólanum af ötta við að laða að of marga nemendur af þeim toga eða hrekja burt foreldra sem eiga börn sem koma vel út miðað við þá gæðastaðla sem notaðir eru til mats á skólum og börnum. Þessi ótti við foreldra kom skýrt fram í viðtali við breskan deildarstjóra þegar hann ræddi um kynningu sína á skólanum:

Það gætu skapast ákveðin vandamál ef skólinn verður þekktur fyrir að vera sérstaklega góður skóli fyrir börn með sértækar menntunarþarfir. Þá á hann á hættu að fá inn hærra hlutfall af slíkum börnum, með tilheyrandi kostnaði og áhrifum á ímynd skólans og það knýr mann til að hampa síður slíku kerfi en mann langar til. Svo við skólastjórinn lögðum ekki ríka áherslu á að kynna okkar sérfræðipækkingu og -reynslu á þessu sviði á fundinum (Ball, 2006, bls 88).

Foreldrar sem hafa raunverulegt val og eiga „réttu“ börnin móta þannig viðmið um gæði og áherslur skólanna. Fyrir skólastjórnendur verður aðalatriðið að skapa rétta ímynd fremur en hvað þeir raunverulega gera, kenna eða hafa upp á að bjóða (Ball, 2006, bls. 87). Ekki er heldur víst að foreldrarnir hafi samfélagsleg markmið eða fagleg sjónarmið fyrir skólasamfélagið í heild að leiðarljósi, eins og fagfólki er skylt að gera samkvæmt námskrá, heldur leitast þeir við að gæta hagsmuna barna sinna óháð almannahagsmunum – og raunar ber þeim samkvæmt íslenskri Aðalnámskrá að gera það (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 45). Með aukinni stéttaskiptingu í vestrænum samfélögum (Piketty, 2014) og sífellt ríkari áherslu á skilvirkni skóla eykst pressan sem aldrei fyrr á foreldra að velja skóla sem hygla hinum hæfu (e. *ableism*) og hafa aðeins „pláss“ fyrir nemendur eins og þeirra eigin börn. Slíkt val er oft varið í nafni hlutlægni og óhlutdrægni á þeim forsendum að farið sé eftir tölulegum gögnum við inntöku. Þessi viðhorf hafa sérstaklega verið eignuð sérfræðingastéttinni (Ball, 2003a; Reay, Crozier og James, 2011), þ.e. foreldrum með hátt menntunarstig, og hafa ýtt undir aukna aðgreiningu milli skóla í borgarsamfélögum út frá stétt, skilgeindum sérþörfum og uppruna (Dudley-Marling og Baker 2012; Maloutas 2007; Noreisch 2007; Oberti 2007; Reay og Lucey 2003).

Ekki hafa verið gerðar sambærilegar rannsóknir hérlendis á skólavali en Amalía Björnsdóttir (2011) vann könnun sem var hluti af starfsháttarannsókn í grunnskólum um hvaða hugmyndir foreldrar hefðu um skóla án aðgreiningar. Þar kom fram að 28% háskólafélks telja mjög mikilvægt að öll börn gangi í heimaskóla. Því lengri sem skólaganga fólks var þeim mun neikvæðara var það gagnvart skóla án aðgreiningar.

5. UMRÆÐA OG LOKAORD

Ef þú lætur prófniðurstöður móta megintilgang skólastarfsins viltu ekki börn með fötlun eða íslensku sem annað mál, eða þau sem teljast eiga við hegðunar- eða námsörðugleika að etja. Þú vilt halda þessum börnum frá skólanum þínum.
(Diane Ravitch, 2013)

Fyrstu skref í átt að skólasamfélagi án aðgreiningar á Íslandi voru tekin þegar farið var að gagnrýna útilokun stúlkubarna og lægri stétta frá skólaskyldu. Næsta skref fólst í baráttu gegn útilokun fatlaðra nemenda og tvískiptingu í almenna skóla og sérskóla (blöndun, e. *integration*). Því næst stóð baráttan um að afnema ólíkar námskrár þessara hópa – þar sem m.a. var kveðið á um röðun í bekkir eftir þröngt skilgreindri lestrargetu, kynjaskiptri námskrá eða lokuðum sérkennsludeildum innan almenna skólans. Upphaflega var inngildandi menntastefna sett til höfuðs þeirri hugmynd að til að eiga rétt á almennri menntun og samfylgd jafnaldra þyrfti nemandi að vera af tilteknum uppruna og uppfylla ákveðin hæfniviðmið. Öll börn eiga nú samkvæmt lögum rétt á almennri menntun þótt enn megi finna ýmsa hnökra á framkvæmdinni.

Inngildandi menntahugmyndir sem hafa verið lögleiddar víða um heim snúast ekki einungis um fatlaða nemendur, sértækar námsþarfir eða formlegar aðgerðir sem tengjast stefnunni beint, heldur allar þær menntastefnur sem hafa áhrif á menntakerfið og hvernig þær í sameiningu virka, bæði fyrir kennara og nemendur. Stefna um skóla án aðgreiningar nær til allra nemenda og varðar í raun allar menntastefnur sem fylgt er í okkar skólasamfélagi og hvernig þær í sameiningu inngilda eða útiloka nemendur og hafa áhrif á störf kennara og skólafólks.

Þar sem umbótaplágan hefur gengið lengst eru ákvarðanir um fjárframlög til skólanna og allt mat á skólafólki tekna á grundvelli árangurs (Ravitch, 2013). Sú hugmynd að hægt sé að dæma nemendur og hæfni þeirra út frá

tilteknu prófi sem um leið er prófsteinn á gæði skóla og fagmennsku kennara byggist á ákveðnum kenningum um mannlegt eðli. Sjónarhorn rannsakenda og stjórnmalamanna markast af hugmyndum þeirra um hlutverk skóla, þ.e. því kenningalega sjónarhorni sem lagt er til grundvallar. Víða í umræðu um menntamál og áhrif rannsókna á skólastarf skortir virðingu fyrir fagmennsku skólafólks og mismunandi aðstæðum þess, sjónarhornum og úrlausnarefnum.

Víða hafa ríkjandi skólavalsstefnur og markaðsvæddar umbótaplágur endurraðað nemendum inn í skóla og valdið aukinni menningarlegri aðgreiningu (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2014). Slík þróun hefur numið land á Íslandi. Árangursbil milli skóla hefur breikkað á síðustu árum og einfaldar PISA-mælingar eru nýttar til að alhæfa um bestu og lökustu grunnskólana.¹² Slík þróun ógnar stefnu um „skóla án aðgreiningar“, þ.e. þegar til verður skýr aðgreining á milli skóla í tilteknu nærumhverfi þannig að nemendasamsetning einhverra þeirra minnir á sérskóla í gömlum anda. Segja má að ein stefna geti jafarsett markmið annarrar. Að þessu þarf að huga þegar rætt er um úttekt á stefnu skóla án aðgreiningar og stöðu íslensks menntakerfis. Mikilvægt er að sveitarfélög og ríkisvaldið velti því fyrir sér hver samverkandi áhrif af gildandi stefnum þeirra eru; hvers konar upplýsingum sé dreift um skólana og hverju þær breyti að því er inngildingur varðar. Nýta þarf aðferðir og kenningar gagnrýninnar menntastefnufræði og skoða hvernig ólíkar menntastefnur fléttast saman og mynda ákveðið menntalandslag sem getur útilokað ákveðna hópa en inngilt aðra.

Hér hefur verið stiklað á stóru um ólíkar nálganir í kenningum og stefnumótun með það í huga auðvelda fólki að fóta sig í yfirgripsmikilli umræðu um skóla án aðgreiningar. Þessi flokkun á rannsóknarhefðum er miklu flóknari og mótsagnakenndari en þessi umfjöllun gefur til kynna. Móta þarf stefnu um hvernig forðast eigi eintóna hæfishyggju og tryggja menningarblöndun í hverjum skóla ef „skóli margbreytileikans“ á að eiga einhverja framtíð. Eins þarf að skoða hlut sérdeilda og sérúrræði sem standa utan við almennt skólalag en setja þarf reglur um endurskoðun og reglulegt mat til að sú starfsemi sé í sem bestu samræmi við Salamanca-yfirlýsingu og gildandi stefnu um skóla án aðgreiningar. Skylduskólastigið er einn af fáum samkomustöðum barna þar sem þau eyða öll miklum tíma saman. Þar gefst einstakt tækifæri til að læra um ólík gildi og margbreytileika manneskjunnar.

12 Sjá t.d. nýlega umfjöllun hér á *Vísi* eftir að árangurstölur í PISA 2015 voru birtar: <http://www.visir.is/lokustu-skolarnir-halda-af-ram-ad-dragast-aftur-ur/article/2016161219630>

HEIMILDIR

- Ainscow, M. (ritstj.) (1991). *Effective schools for all*. London: David Fulton.
- Allan, J. og Harwood, V. (2014). Medicus interruptus in the behaviour of children in disadvantaged contexts in Scotland. *British Journal of Sociology of Education*, 35(3), 413–431. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2013.776933>
- Allan, J. og Slee, R. (2008). Doing inclusive education research. Í S. Gabel og S. Danforth (ritstj.), *Disability and the politics of education: An international reader*. New York: Peter Lang.
- Amalía Björnsdóttir. (2011, 18.–19. nóvember). Viðhorf starfsmanna skóla, nemenda og foreldra til skóla fyrir alla. Erindi flutt á Hvað má læra af rannsóknum á skólastarfi? Reykjavík, Háskóli Íslands; menntavísindasvið. Sótt af <https://notendur.hi.is/ingvars/SAS/arsting2011/AB.pdf>
- Apple, M. W. (2004). Creating difference: Neo-liberalism, neo-conservatism and politics of educational reform. *Educational Policy*, 18(1), 12–44.
- Baglieri, S., Valle, J. W., Connor, D. J. og Gallagher, D. J. (2011). Disability Studies in Education: The Need for a Plurality of Perspectives on Disability. *Remedial & Special Education*, 32(4), 267–278.
- Ball, S. J. (2003a). *Class strategies and the educational market: The middle classes and social advantage*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2003b). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Ball, S. J. (2006). *Education policy and social class*. London: Routledge.
- Ball, S. J. og Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. Sótt af http://old.ei-ie.org/annualreport2007/upload/content_trsl_images/440/Hidden_privatisation-EN.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2004). Ógnin sem stafar af kvenkennurum. *Skólavárðan*, 4(5), 5–7.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2005). „Ég veit alveg fullt af hlutum en ...“ Hin kynjaða greindarorðræða og birtingarmyndir hennar meðal unglunga í bekkjardeild. Í Arna H. Jónsdóttir, Steinunn Helga Lárusdóttir og Þórdís Þórðardóttir (ritstj.), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 171–196). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013a). „Að tryggja framboð og fjölbreytileika“: Nýfrjálshyggja í nýlegum stefnuskjölum um námsgagnagerð. *Uppeldi og menntun*, 22(2), 55–76.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2014). The cultural politics of middle-classes and schooling: Parental choices and practices to secure school (e)quality in advanced neoliberal times. Óbirt doktorsritgerð, Cambridge-háskóli, Cambridge.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2015a). Meiri árangur, valfrelsi og ráðdeild? *Uppeldi og menntun*, 24(1), 89–95.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2015b, 25. september). Þrengt að opnu framhaldsskólavali árin 2010–2012: Forsendur og saga málsins. Erindi flutt á Framhaldsskóli á Krossgötum, Fjölbrautaskólanum við Ármúla, Reykjavík.
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016, 9.–11. mars). *Towards internal marketization: Literacy policy for pre- and compulsory schools in Iceland 2011–2015*. Erindi flutt á ráðstefnu Just-Ed rannsóknarsamtakanna, forráðstefnu NERA, Helsinki.
- Berglind Rós Magnúsdóttir og Þorgerður Einarsdóttir. (2005). Er grunnskólinn kvenlæg stofnun? Í S. H. Lárusdóttir, A. H. Jónsdóttir og Ó. Þórðardóttir (ritstj.), *Kynjamyndir í skólastarfi* (bls. 149–170). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

- Berglind Rós Magnúsdóttir og Guðný Guðbjörnsdóttir. (2006). Jafnrétti sem árangursviðmið í skólastarfi: Umfjöllun um matskerfi með jafnrétti og námsárangur að leiðarljósi. Í Úlfar Hauksson (ritstj.), *Rannsóknir í félagsvísindum VII: Félagsvísindadeild* (bls. 729–740). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Biesta, G. (2007). Why “what works” won’t work: Evidence-based practice and democratic deficit in educational research. *Educational Theory*, 57(1), 1–22.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Brantlinger, E. (1997). Using ideology: Cases of nonrecognition of the politics of research and practice in special education. *Review of Educational Research*, 67(4), 425–459. Sótt af <http://www.jstor.org/stable/1170517>
- Brantlinger, E. (2004). Ideologies discerned, values determined: Getting past the hierarchies of special education. Í L. Ware (ritstj.), *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang.
- Brown, P. og Lauder, H. (2006). Globalisation, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25–57. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/14767720600555046>
- Carrasco, A. (2010). A case-study of the Chilean policy agenda for disadvantaged primary schools: Meeting their challenges? Doktorsritgerð, Cambridge-háskóli, Cambridge.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: An essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54(2), 99–112. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/17508487.2013.776990>
- Crystal, D. (2006). *The fight for English: How language pundits ate, shot, and left*. Oxford: Oxford University Press.
- Dóra Bjarnason. (2012). *A rabid inclusionist*. Sótt af <http://nndr.no/a-rabid-inclusionist/>
- Dudley-Marling, C. (2011). Researching in Classrooms: Getting beyond “What Works”. *Learning Disability Quarterly*, 34(2), 141–149.
- Dudley-Marling, D. og Baker, D. (2012). The effects of market-based school reforms on students with disabilities. *Disability Studies Quarterly*, 32(2), 1–19. Sótt af <http://dsq-sds.org/article/view/3187/3072>
- Evetts, J. (2009). The management of professionalism: A contemporary paradox. Í S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall og A. Cribb (ritstj.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (bls. 19–30). London: Routledge.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gewirtz, S. (1998). Can all schools be successful? An exploration of the determinants of school ‘success’. *Oxford Review of Education*, 24(4), 439–457. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/0305498980240402>
- Gewirtz, S. (2002). *The managerial school: Postwelfarism and social justice in education*. London: Routledge.
- Graham, L. (2007). Out of sight, out of mind/out of mind, out of site: Schooling and attention deficit hyperactivity disorder. *International Journal of Qualitative Studies*, 20(5), 585–602. Sótt af <http://eprints.qut.edu.au/5443/>
- Gray, J., Hopkins, D., Reynolds, D., Wilcox, B., Farrell, S. og Jesson, D. (1999). *Improving schools: Performance and potential*. Buckingham: Open University Press.
- Gretar L. Marinósson. (2011). *Responding to diversity at school: An ethnographic study*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2014). Special education today in Iceland. Í

- A. F. Rotatory, J. P. Bakken, F. E. Obiakor og S. Burkhardt (ritstj.), *Special education: An international perspective*. New York: Emerald Group Publishing.
- Gunter, H. (2001). *Leaders and leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Hargreaves, D. H. (2001). A capital theory of school effectiveness and improvement. *British Educational Research Journal*, 27(4), 487–503. doi: 10.1080/01411920120071489
- Hursh, D. (2007). Assessing no child left behind and the rise of neoliberal education policies. *American Educational Research Journal*, 44(3), 493–518.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). Um verklag við orðræðugreiningu. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlan: Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 178–195). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2006). “Strong, independent, able to learn more...”: Inclusion and the construction of school students in Iceland as diagnosable subjects. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 27(1), 103–119. doi: 10.1080/01596300500510328
- Kavale, K. A. og Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality: Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279–296.
- Kosunen, S. og Seppänen, P. (2015). The transmission of capital and a feel for the game: Upper-class school choice in Finland. *Acta Sociologica*, 58(4), 329–342.
- Kristín Dýrfjörð og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Privatization of the early childhood education in Iceland. *Research in comparative and international education* 11(1), 80–97. Sótt af <http://rci.sagepub.com/content/11/1/80>
- Lingard, B., Sellar, S. og Savage, G. C. (2014). Re-articulating social justice as equity in schooling policy: The effects of testing and data infrastructures. *British Journal of Sociology of Education*, 35(5), 710–730. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/01425692.2014.919846>
- Lipman, P. (2009). Paradoxes of teaching in neo-liberal times: Education ‘reform’ in Chicago. Í S. Gewirtz, P. Mahony, I. Hextall og A. Cribb (ritstj.), *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward* (bls. 67–80). London: Routledge.
- Lipman, P. (2013). Economic crisis, accountability, and the state’s coercive assault on public education in the USA. *Journal of Education Policy*, 28(5), 557–573. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/02680939.2012.758816>
- Lundahl, L. (2016). Equality, inclusion and marketization of Nordic education: Introductory notes. *Research in Comparative and International Education*. Sótt af <http://rci.sagepub.com/content/early/2016/02/10/1745499916631059.abstract>
- Lundahl, L., Erixon Arreman, I., Holm, A.-S. og Lundström, U. (2013). Educational marketization the Swedish way. *Education Inquiry*, 4(3), 497–517.
- Lupton. (2006). Schools in disadvantaged areas: Low attainment and a contextualised policy response. Í H. Lauder, P. Brown, J.-A. Dillabough og A. H. Halsey (ritstj.), *Education, globalization & social change*. Oxford: Oxford University Press.
- Maloutas, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy* 22(1), 49–68.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). Aðalnámskrá grunnskóla – Almennur hluti. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Miles, S. (2000). *Enabling inclusive education: Challenges and dilemmas*. Sótt af http://www.eenet.org.uk/theory_practice/bonn_2.shtml
- Noreisch, K. (2007). School catchment area evasion: The case of Berlin, Germany. *Journal of education policy* 22(1), 69–90.

- Oberti, M. (2007). Social and school differentiation in urban space: Inequalities and local configurations. *Environment and Planning A* 39: 208–227.
- Piketty, T. (2014). *Capital in the twenty-first century*. Cambridge Massachusetts: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Ravitch, D. (2014). *Reign of error: The hoax of the privatization movement and the danger to America's public schools*. New York: Vintage Books.
- Reay, D. (2004). Exclusivity, exclusion, and social class in urban education markets in the United Kingdom. *Urban Education*, 39(5), 537–560.
- Reay, D. og H. Lucey. (2003). The limits of ‘choice’: Children and inner city schooling. *Sociology* 37(1), 121–142.
- Reay, D., Crozier, G. og James, D. (2011). *White middle-class identities and urban schooling*. New York: Palgrave.
- Riddell, S. (2006). Gender and disability in education: Making the connections. Í J. Semp-ruch, K. Willems og L. Shook (ritstj.). *Multiple marginalities: An intercultural dialogue on gender and education across Europe and Africa*. (bls. 329–348). Taunus: Helmer Verlag.
- Rix, J. (2009). Statutory assessment of the class? Supporting the additional needs of the learning context. *International Journal of Inclusive Education*, 13(3), 253–272.
- Rix, J. (2015). *Must inclusion be special?* New York: Routledge.
- Rósa Eggertsdóttir. (2006). *Byrjendalæsi: Skýrsla um þróunarstarf í lestri í 1. og 2. bekk í Lundarskóla og Oddeyrarskóla 2005 til 2006*. Akureyri: Skólaþróunarsvið kennaradeildar HA.
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12(2), 173–185. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-011-9157-y>
- Sahlberg, P. (2016). The Finnish paradox: Equitable public education within a competitive market economy. Í F. Adamson, B. Astrand og L. Darling-Hammond (ritstj.), *Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes* (bls. 110–130). New York: Routledge.
- Saltman, K. J. (2009). Putting the public back in public schooling: Public schools beyond the corporate model. *DePaul Journal of Social Justice*, 3(1), 9–39.
- Saltman, K. J. (2014). Neoliberalism and corporate school reform: “Failure” and “creative destruction”. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 36(4), 249–259. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/10714413.2014.938564>
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. New York: Routledge.
- Slee, R. og Allan, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in Sociology of Education*, 11(2), 173–192. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/09620210100200073>
- Teddle, C. og Reynolds, D. (ritstj.). (2000). *International handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Thomas, G. og Loxley, A. (2007). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. London: Open University Press.
- Thrupp, M. (2001). Recent school effectiveness counter-critiques: Problems and possibilities. *British Educational Research Journal*, 27(4), 443–457. doi: 10.1080/01411920120071452
- Thrupp, M. og Lupton, R. (2006). Taking school contexts more seriously: The social justice challenge. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 308–328. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00348.x>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/03054985.2012.692055>

- Ware, L. (ritstj.). (2004). *Ideology and the politics of (in)exclusion*. New York: Peter Lang.
- Þorvaldur Kristinsson. (2005). Veruleiki og þarfir samkynhneigðra pílta í grunnskólum. Erindi flutt á Drengjamenning í grunnskólum: Áhrif, afleiðingar og aðgerðir. Grand Hótel, Reykjavík.