

**Þróun námskrár í símenntun fólks með
alvarlega boðskiptahömlun
í ljósi nýrra hugmynda í fötlunarfræðum, námskrárfræðum
og fullorðinsfræðslu**

Anna Soffía Óskarsdóttir

Meistaraprófsverkefni lagt fram til fullnaðar M.Ed.-gráðu í
uppeldis- og menntunarfræði við Menntasvið Háskóla Íslands
með áherslu á sérkennslufræði

Reykjavík október 2008

Útdráttur

Verkefni þetta fjallar um umbætur í námskrárgerð fyrir fullorðna nemendur með alvarlega boðskiptahömlun. Leitast er við að svara spurningunni *Hvernig getur framsækin námskrárgerð stuðlað að því að tilgangur með námi fullorðinna námsmanna með alvarlega boðskiptahömlun verði sýnilegri?* Til að svara þessari spurningu er sótt í meginhugmyndir framsækinna námskrárfræða, fötlunarfræða og fræða um fullorðinsfræðslu. Tilgangur verksins er að efla þróun námskrár í fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun þannig að hún upplýsi betur um tilgang með náminu. Um leið endurspegli hún helstu áherslur í jafnréttisbaráttu fatlaðra og taki mið af því að nemendur eru fullorðið fólk. Leitast er við að skýra fræðilega umfjöllun með hagnýtum dæmum úr námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun hjá Fjölmennt og fyrirrennara hennar Fullorðinsfræðslu fatlaðra.

Niðurstöður verkefnisins eru þær helstar að markviss viðleitni til þess að gera stærri hluta duldu námskrárinnar sýnilegan og varpa ljósi á tengsl umhverfis og fötlunar skipti máli fyrir valdeflingu nemenda. Kenningar um önnur þekkingarvið en hin rökrænu; fjölgreind, vitund um tilfinningar, skoðanir og hugsanir, og vitund um að geta deilt þeim með öðrum gefa tilefni til að skilgreina þekkingu og færni á nýjum sviðum. Þær gefa einnig færi á að endurskoða hvað sé námsárangur og hvernig gera megi boðskipti og valdeflingu að markvissum þáttum í námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun í þeim tilgangi að stuðla að sterkari sjálfsmynd. Einnig eru færð rök fyrir því að notkun óhefðbundinna markmiða samfara markvissu námsmati leiði til markvissara náms þegar viðfangsefni eru flókin og árangur ekki með öllu fyrirsjáalegur, en það á meðal annars við um boðskipti, valdeflingu og sjálfsvitund.

The Development of a Curriculum of Adult Education for People with Severe Communication Difficulties in the Light of New Ideas in Disability Studies, Curriculum Studies and Adult Education

Abstract

This study is concerned with improvements in curriculum development for adult students with severe communication difficulties. An attempt is made to answer the question, *How can progressive curriculum development help to make the purpose of the education of adult students with severe communication difficulties more apparent?* To answer this question, reference is made to the principal ideas of progressive curriculum studies, disability studies and adult-education studies. The object of the work is to further the development of a curriculum of adult education for people with severe communication difficulties so that it may give people better information on the purpose of studying, whilst both reflecting the main points of emphasis in the struggle for equality for disabled people and taking as its frame of reference the fact that the students are adults. An attempt is made to connect the scholarly discussion to practical examples from the studies of people with severe communication difficulties at the Fjölmennt centre and its precursor, Fullorðinsfræðsla fatlaðra.

The foremost conclusion of the study is that efforts to make a bigger part of the hidden curriculum visible and to throw some light on the connection between environment and disability are important for the empowerment of students. Theories of transformative learning; about realms of knowledge other than that of logic—multiple intelligences, the awareness of feelings, opinions and thoughts, and awareness as to how to share them with others (meta-awareness)—give cause to define knowledge and capability in new areas. They also provide an opportunity to reconsider what educational achievement is and how to turn communication, stronger self-image and empowerment into meaningful components in the studies of adults with severe communication difficulties. The argument is also made that the application of alternative objectives together with targeted assessment leads to more targeted study when the subjects are complicated and success is not entirely predictable—which, among other things, applies to communication, empowerment and self-awareness.

Formáli

Verkefni þetta er 15 eininga (30 ects) lokaverkefni til M.ed. gráðu á sérkennslusviði við Menntasvið Háskóla Íslands. Verkefnið var unnið undir leiðsögn Hróbjarts Árnasonar og Ingvars Sigurgeirssonar.

Áður en ég hóf meistaranám við Kennaraháskóla Íslands hafði ég lokið rannsóknarritgerð til *hovedfag* í sérkennslu við háskólann í Ósló. Fjallaði hún um lífsgæði fólks með alvarlega þroskahömlun og án formlegs máls. Mig langaði að vinna verkefni sem væri ólíkt því sem ég hafði unnið áður að aðferðafræði og innihaldi, en í þágu sama hóps. Fyrir valinu varð fræðileg íhugun á námskrá fyrir þennan hóp nemenda, tengd starfsvettvangi mínum í Fjölmennt, fullorðinsfræðslu fatlaðra. Verkefnið varð löng og stundum erfið ferð um þrjú fræðasvið; námskrárfræði, fötlunarfræði og fræði um nám fullorðinna og ígrundun námstilboðs, sem ég hef lengi tekið þátt í að skapa. Námskrá fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun verður aldrei gerð tæmandi skil, til þess er námskrá of flókið fyrirbæri. Veki verkefnið umræðu um gæði náms eða þjónustu fyrir þennan hóp fólks og breytingu sem leiði til aukinnar sjálfsvitundar, valdeflingar og samfélagsþátttöku, er það framlag mitt til aukinna lífsgæða fyrir hann.

Ég þakka leiðbeinendum mínum fyrir óþreytandi glímu við óstýrilátan hug minn, Guðrúnu Stefánsdóttur fyrir frábæra leiðbeiningu sérfræðings þegar mest lá við og vinnufélögum mínum fyrir stuðning og jákvæðni, sérstaklega Helgu Gísladóttur sem alltaf var boðin og búin til aðstoðar eða bara að hlusta þegar ég þurfti á að halda. Án ykkar hefði ég aldrei komist alla leið.

Af öllum vil ég þakka mest þeim nemendum sem ég hef fengið lánaðar sögur af og öðrum, sem ekki koma beint við sögu hér, fyrir allt það sem þeir hafa kennt mér í gegnum tíðina og liggur að baki þessu verki.

September 2008

Anna Soffía Óskarsdóttir

Efnisyfirlit

1	INNGANGUR	7
1.1	RANNSÓKNARSPURNINGAR OG UPPBYGGING VERKEFNISINS.....	7
1.2	FÓLK MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN – ORÐNOTKUN OG HUGTAKASKÝRINGAR.....	8
1.2.1	<i>Fatlað fólk eða fólk með fötlun</i>	8
1.2.2	<i>Mál og boðskipti, lykilhugtök</i>	10
1.3	HÖFUNDUR OG SJÓNARHORN.....	11
1.3.1	<i>Fjölmenn, fullorðinsfræðsla fatlaðra</i>	11
1.3.2	<i>Atferlismarkmið og nám sem samvirkt ferli milli nemanda og kennara</i>	12
1.4	FRÆÐILEGT SJÓNARHORN.....	12
1.5	AÐFERÐIR VIÐ ÚRVINNSLU.....	13
1.5.1	<i>Textatengsl</i>	13
1.5.2	<i>Hagnýt tengsl námskráfræða og kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun</i>	14
1.6	UPPBYGGING RITGERÐAR.....	15
2	ÞRÓUN NÁMSTILBOÐS OG NÁMSKRÁR FYRIR FULLORÐIÐ FÓLK MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN	16
2.1	FYRSTU SKREFIN.....	16
2.1.1	<i>Réttur allra barna til náms og hjálfunarskólar ríkisins</i>	17
2.1.2	<i>Skólaganga barna með alvarlega boðskiptahömlun</i>	18
2.2	NÁM Á FORSENDUM FULLORÐINNA.....	19
2.2.1	<i>Fyrstu formlegu námskrárskrifin í fullorðinsfræðslu, starfsleikinám sérskólanna</i>	21
2.2.2	<i>Könnun á áhuga og þörf fyrir fullorðinsfræðslu</i>	21
2.3	FYRSTU NÁMSKEIÐIN FYRIR FÓLK MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN.....	22
2.4	FULLORÐINSFRÆÐSLA FATLAÐRA.....	23
2.5	FJÖLMENNT OG ÞRÓUN NÁMSTILBOÐS SÍÐUSTU 6 ÁRA.....	24
2.5.1	<i>Námskrá Fjölmennar</i>	24
2.5.2	<i>Námstilboð nemenda með alvarlega boðskiptahömlun</i>	25
2.6	NÁMSKRÁR OG KENNSLULÝSINGAR FULLORÐINSFRÆÐSLU FATLAÐRA OG FJÖLMENNTAR.....	26
2.6.1	<i>Einstaklingur, námsefni eða samfélag</i>	27
3	FRÆÐILEGUR GRUNDVÖLLUR NÁMSKRÁRGERÐAR FYRIR FULLORÐIÐ FÓLK MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN	29
3.1	UM NÁMSKRÁRFRÆÐI.....	29
3.1.1	<i>Hugsmiðahygga í námskráfræðum</i>	30
3.1.2	<i>Gagnrýnar námskrárkenningar</i>	31
3.1.3	<i>Áhrifamiklir námskráfræðingar</i>	32
3.1.4	<i>Námskrárhugtök og einstök svið námskrár</i>	35
3.1.5	<i>Óhefðbundin markmið og sveigjanlegir kennsluhættir</i>	41
3.2	FÖTLUNARFRÆÐI, VALDEFLING OG RÉTTINDABARÁTTA.....	45
3.2.1	<i>Félagslegur skilningur á fötlun</i>	45
3.2.2	<i>Kenningar um eðlilegt líf, samfélagsþátttöku og lífsgæði</i>	47
3.2.3	<i>Valdefling</i>	50

3.3	FRÆÐI UM NÁM FULLORÐINNA	52
3.3.1	<i>Einkenni fullorðinna námsmanna</i>	52
3.3.2	<i>Kennsluhættir í fullorðinsfræðslu</i>	56
3.3.3	<i>Nám og breyting á afstöðu til lífsins</i>	57
3.4	HELSTU RANNSÓKNIR SEM VARÐA FULLORÐNA NÁMSMENN MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN	61
3.5	TENGLS FULLORÐINSFRÆÐSLU OG FÖTLUNARFRÆÐA.....	64
4	SAMANBURÐUR HUGMYNDAFRÆÐI OG ÁHERSLUÞÁTTA.....	68
4.1	EINSTAKLINGURINN OG MANNGILDI.....	68
4.1.1	<i>Einstaklingurinn og lífsgæði</i>	69
4.1.2	<i>Stjórn á eigin námi, valdefling og réttindagæsla</i>	72
4.1.3	<i>Sjálfsmynd og trú á sjálfan sig</i>	76
4.1.4	<i>Lífsreynsla og fyrirframþekking</i>	78
4.2	HVAÐ ER ÞEKING OG FÆRNI?.....	80
4.3	MARKMIÐ Í KENNSLU FÓLKS MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN.....	82
4.3.1	<i>Markmið sem stefna í ákveðna átt</i>	83
4.3.2	<i>Lausnaleytnám</i>	87
4.3.3	<i>Uppgötvunarnám</i>	90
5	FREKARI ÚRVINNSLA OG NIÐURSTÖÐUR	92
5.1	FRAMSÆKIN NÁMSKRÁRGERÐ OG TILGANGUR NÁMS FULLORÐINS FÓLKS MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN	92
5.1.1	<i>Nám og ný þekkingarsvið</i>	92
5.1.2	<i>Dulda námskráin</i>	94
5.1.3	<i>Skilgreining á námskrá</i>	94
5.1.4	<i>Markmið og árangur</i>	95
5.2	SÝNILEGRI TILGANGUR MEÐ NÁMI FULLORÐINS FÓLKS MEÐ ALVARLEGA BOÐSKIPTAHÖMLUN	96
5.2.1	<i>Viðleitni til að tryggja nemanda þátttöku á eigin forsendum</i>	97
5.3	LOKAORÐ	97
	HEIMILDASKRÁ.....	99

TÖFLUR:

TAFLA 1.	SAMANBURÐUR HUGMYNDAFRÆÐI OG MEGINGILDA SEM VARÐA EINSTAKLINGINN OG LÍFSGÆÐI ALMENNT.....	69
TAFLA 2.	SAMANBURÐUR HUGMYNDAFRÆÐA OG MEGINGILDA SEM VARÐA STJÓRN Á EIGIN LÍFI, VALDEFLINGU OG RÉTTINDAGÆSLU.....	72
TAFLA 3.	SAMANBURÐUR MEGINHUGMYNDA SEM VARÐA SJÁLFSMYND OG TRÚ Á SJÁLFAN SIG.....	76
TAFLA 4.	SAMANBURÐUR HUGMYNDAFRÆÐI SEM VARÐA LÍFSREYNSLU OG FYRRI ÞEKINGU.....	78
TAFLA 5.	ÞEKING OG FÆRNI.....	80
TAFLA 6.	MARKMIÐ SEM STEFNA Í ÁKVEÐNA ÁTT.....	83
TAFLA 7.	DÆMI UM VIÐMIÐALISTA FYRIR MARKMIÐ SEM STEFNU Í ÁKVEÐNA ÁTT EÐA STEFNUMIÐALISTA Í BOÐSKIPTAKENNSLU	88

1 Inngangur

Verkefni þessu er ætlað að kanna hvernig nota má kenningar úr námskrárfræðum til að efla þróun námskrár í fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Markmiðið er að athuga hvernig hún geti sýnt betur tilgang með náminu. Um leið endurspegli hún helstu áherslur í réttindabaráttu fatlaðra og taki mið af því að nemendur eru fullorðið fólk. Leitast er við að tengja hagnýta umfjöllun við þá fræðilegu með því að skoða nám fyrir fólk með alvarlega þroskahömlun hjá *Fjölmenn* og fyrirrennara hennar *Fullorðinsfræðslu fatlaðra*.

Hugmynd að verkefninu kviknaði á námskeiði í námskrárfræðum og námsmati árið 2006. Þar kynntist ég skrifum námskrárfræðinga sem gáfu mér fræðileg hugtök til breytinga á námskrám fyrir þennan hóp nemenda. Þá á ég einkum við umfjöllun um tengsl náms og persónulegrar og félagslegrar reynslu nemenda, rauntengdar námsaðstæður, öðruvísi markmið og nýja sýn á þekkingu.

1.1 Rannsóknarspurningar og uppbygging verkefnisins

Tilgangur verkefnisins er tvíþættur. Annars vegar að skýra hlutverk skólanámskrár í stefnumótun og þróun fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Hins vegar að leita svara við því hvernig námskrárfræðin geti verið leiðbeinandi um hlutverk og markmið í fullorðinsfræðslu fyrir þennan hóp. Í samræmi við tilgang verksins er sett fram meginspurningin:

- *Hvernig getur framsækin námskrárgerð stuðlað að því að tilgangur með námi fullorðinna námsmanna með alvarlega boðskiptahömlun verði sýnilegri?*

Að baki þessari spurningu býr sú trú að unnt sé að setja markmið í námskrá fram á þann hátt að þau endurspegli félagslega og persónubundna námsþætti á borð við sjálfstraust, sjálfsákvörðun og valdeflingu til jafns við námsgreinina sem kennd er hverju sinni. Jafnframt að of oft skorti skilning á möguleikum þessa nemendahóps, ekki aðeins til náms, heldur einnig til að hafa sjálfstæðar skoðanir, vilja og óskir sem unnt er að túlka. Til frekari afmörkunar set ég því fram eftirfarandi spurningar:

- *Hvernig getur námskrá gert tilgang með námi fullorðinna námsmanna með alvarlega boðskiptahömlun sýnilegri fyrir nemendum og umboðsmönnum þeirra, yfirvöldum menntamála og almenningsi?*

- *Hvernig má setja markmið fram í námskrá á þann hátt að þau endurspegli flókna námsþætti, s.s. boðskipti og félagslega og persónubundna námsþætti á borð við sjálfstraust og valdeflingu til jafns við fagið sem verið er að kenna?*
- *Hvernig má sýna í námskrá viðleitni til að tryggja nemanda þátttöku á eigin forsendum?*

Til að svara þessum spurningum er stillt saman námskráfræðum, fötlunarfræðum og kennslufræðum fullorðinna. Fjallað er um kenningar framsækinna námskráfræðinga um námskrár, einkenni fullorðinna námsmanna, mikilvæga þætti í námi fullorðinna til meiri sjálfsvitundar og kenningar í fötlunarfræðum um réttindabaráttu, valdeflingu og samfélagsþátttöku fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Ekki er ætlunin að setja fram námskrá, heldur benda á leiðir og möguleika. Það er trú mín að þó að um námskrá sé e.t.v. mótaður rammi í reglugerðum og stefnuskrám eigi útfærsla að vera samvinnuverkefni starfshópsins sem að kennslunni stendur. Ætlunin er þess vegna fremur að varpa ljósi á mikilvæga þætti í því verkefni.

1.2 Fólk með alvarlega boðskiptahömlun – orðnotkun og hugtakaskýringar

Sá hópur nemenda í fullorðinsfræðslu sem verk þetta beinist að hefur alvarlegar skerðingar á sviði boðskipta. Flestir hafa alvarlega þroskaskerðingu, margvíslegar hreyfihamlanir, skerðingar varðandi skynjun eða tengslaraskanir. Þeir eiga það sameiginlegt að þróa ekki kerfisbundið mál (talmál, táknmál eða önnur táknerfi, s.s. Bliss). Tjáning er yfirleitt fólgin í tilfinningaviðbrögðum eða líkamlegum viðbrögðum, hljóðum eða svipbrigðum. Sumir beita látbragði, stökum orðum, merkjum eða táknum en hafa ekki náð tökum á kerfisbundnu máli, þrátt fyrir áralanga kennslu. Ólíkar skerðingar og samsetningar þeirra kalla á einstaklingsbundnar lausnir í mismunandi aðstæðum og umhverfi. Í umhverfi sem skortir mannlegar bjargir og stuðning eða jákvæð viðhorf til túlkunar og sjálfsákvörðunar verður fötlunin enn meiri en skerðingar einar valda.

1.2.1 Fatlað fólk eða fólk með fötlun

Ekki er einn viðtekinn háttur á því hvaða orð eru notuð um fólk með þroskahömlun. Sumir fræðimenn hafa með skírskotun í kenningar um félagslega hugsmíð og stimplun, talað um einstaklinga *merkta þroskahefta/greindarskerta* (Dóra Bjarnason,

2002). Breskir forgöngumenn fötlunarfræða tala um *fatlað fólk*, og leggja áherslu á að fötlunin liggji ekki í einstaklingnum heldur samfélagsinu sem mætir ekki þörfum hans (Dóra Bjarnason, 2002; Rannveig Traustadóttir, 2006b). Í samræmi við hugmyndafræði *People first*, samtaka fólks með þroskahömlun í Bretlandi, velja félagar *Átaks, félags fólks með þroskahömlun*, að tala um *fólk með þroskahömlun*. Vilja þeir með því leggja áherslu á að vera fyrst og fremst manneskjur, sem síðan vill svo til að hafa fötlun (Chappel, Goodley og Lawthorn, 2001; Dóra Bjarnason, 2002; Goodley, 2000; Rannveig Traustadóttir, 2006b).

Vandinn eykst þegar þrengja skal umfjöllunina um þá, sem alvarlegasta fötlun hafa, hvað varðar boðskipti. Um tíma var talað um *ofurfatlaða*; upphaflega sem þýðingu á þýska hugtakinu *schwerst behinderte* í bók Fröhlich og Haupt, *Örvun ofurfatlaðra* (1984). Aldrei var sátt um þá orðnotkun og hugtakið mun þrengra í umfjöllun þeirra Fröhlich og Haupt (1984, bls. 15–17) en það var notað hér. *På tidlig utviklingsstrinn/udviklingsnivå* er iðulega notað á norrænum málum, með sterka skírskotun til eðlilegs þroska barna. Þótt stundum megi heimfæra formgerð hugsunar og úrvinnslu til tiltekinna þroskastiga, er yfirleitt ekki um að ræða einfalt þroskasnið samsvarandi börnum á tilteknu þroskastigi. Einnig er lífsreynsla einstaklingsins mikið lengri og oft verulega frábrugðin reynslu barna á viðkomandi stigi og hugsanir hans, viðfangsefni, áhugamál, langanir og þrár ekki sambærileg við börn. Þess vegna er mikilvægt að komast hjá skírskotun til þroskastigs, ekki síður vegna þess að hún er til þess fallin að viðhalda gamalli ímynd um fólk með þroskahömlun sem eilíf börn. Hugtakið *boðskiptahömlun* (kommunikationshandicap) er notað í Danmörku, upphaflega tengt kröfu fólks með þroskahömlun um rétt til upplýsinga. Í skilgreiningu Lars v. d. Lieth segir að

... einstaklingur sem ekki getur nýtt sér þau boðskiptakerfi sem ríkjandi eru í samfélaginu geti verið með boðskiptahömlun. Í hverju samfélagi er lítill hópur einstaklinga með svo alvarlega hömlun að þeir geta ekki nálgast mál nema þeim bjóðist aðrar leiðir til boðskipta. Þeir eiga að hafa rétt til þess að tjá sig eftir þeim leiðum sem þeir sjálfir kjósa (Lieth, 2005, án blaðsíðutals).

Þar sem hér er fjallað um fólk sem yfirleitt er með þroskaskerðingu er valið að fylgja orðfæri *Átaks* og tala um fólk með fötlun eða fólk með þroskahömlun og markhóp verksins sem fólk með alvarlega boðskiptahömlun.

1.2.2 Mál og boðskipti, lykilhugtök

Mörgum er tamt að hugsa um mál sem talað eða táknað kerfisbundið mál. Fólk getur þó tjáð sig og tekið þátt í merkingarbærum boðskiptum án nokkurra orða eða tákna. Því lít ég svo á að enginn sé málvana, sbr. skilgreiningu Granlund og Olson:

Boðskipti eru flutningur á boðum frá einum einstaklingi til annars. Þessi víðtæka skilgreining á boðskiptum felur í sér að allt sem einstaklingur aðhefst, viljandi eða óviljandi, ber einhver boð að því tilskildu að móttakandi sé nærstaddur, sem viljandi eða óviljandi skynjar boðin og túlkar þau (1992, bls. 4, þýðing Maríu Kjeld og Þorsteins Sigurðssonar).

Skilgreining þessi leggur ákveðinn hugmyndafræðilegan grunn. Allir gefa með einhverju móti til kynna líðan sína og tilfinningar gagnvart umhverfinu svo fremi að einhver *hlusti*.¹ Per Lorentzen lítur á boðskipti sem *samspil, sem stendur yfir um hríð milli tveggja einstaklinga, um hvað báðir aðilar meina eða þeim þykir um það sem er að gerast í þeim tilteknu aðstæðum sem þeir eru staddir í* (2003, bls. 178, þýðing ASÓ²). Birgit Kirkebæk orðar það þannig: *Mál er sameiginleg sköpun, en ekki aðeins flutningur boða frá einum til annars* (1999, án blaðsíðutals). Ef til vill kemst Lieth næst kjarna boðskipta þegar hann segir hugtakið *fyrst og fremst notað til þess að lýsa hvernig einstaklingur gefur öðrum hlutdeild í hugsunum sínum, tilfinningum, upplifun og reynslu* (Lieth, 2005, án blaðsíðutals). Boðskipti verða þannig til þegar einhver sameiginlegur skilningur verður á milli einstaklinga. Þessi sýn á boðskipti leggur áherslu á að skapa merkingu í veröldina og um hana, að við þroskumst þegar sjónarmið okkar mæta sjónarmiðum annarra (sjá ennfremur Christensen, 2005, bls. 15–23; Goss, 2006; Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007).

Þurfi að greina sérstaklega milli kerfisbundins máls og boðskipta án málkerfis er talað um *frumboðskipti*. Það er gert í því ljósi að margir þeirra sem hafa alvarlega boðskiptahömlun þróa ekki formlegt mál á hærra stigi, þótt mál þeirra þróist og aukist hugsanlega á því stigi sem það nú þegar er. Frumboðskipti eru boðskipti sem byggjast fyrst og fremst á tilfinningaviðbrögðum, svipbrigðum, látbragði eða hreyfingum, einföldum merkjum, táknum eða orðum.

¹ Hlusta þýðir hér að taka á móti, hvernig sem það er gert. Viðbrögð sem numin eru í gegnum hendurnar, eða sjást eru jafn mikilvæg tjáning og hljóð eða orð sem heyrast.

² Þýðingar beinna tilvitnana eru framvegis mínar, nema annað sé tekið fram.

1.3 Höfundur og sjónarhorn

Þar sem verkið fjallar um starfsvettvang minn geri ég hér grein fyrir störfum mínum og stöðu gagnvart markhópnum. Í áratugi hef ég fyrst og fremst starfað að kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Ég hef kennt í fullorðinsfræðslu síðastliðin 18 ár, fyrst hjá *Fullorðinsfræðslu fatlaðra* og frá 2002 hjá *Fjölmennt*. Þar áður kenndi ég börnum og unglingum með alvarlega boðskiptahömlun frá 1982, að ég hóf störf við Þjálfunarskóla ríkisins í Kópavogi. Ég hef lengi litið á kennslu og nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun sem gagnvirkt ferli milli nemanda og kennara, þar sem framvinda námsins er aðeins að hluta á valdi kennarans. Markmið verða oft best skilgreind sem stefna að marki sem ekki verður sagt nákvæmlega fyrir hvernig verður. Ég hef oft upplifað togstreitu milli viðhorfa minna og hefðbundinnar kröfu um mælanleg markmið og fyrirfram skilgreindan árangur. Einnig hefur stundum verið erfitt að skýra mikilvægi námsins fyrir utanaðkomandi.

1.3.1 Fjölmennt, fullorðinsfræðsla fatlaðra

Fjölmennt er sjálfseignarstofnun í eigu Öryrkjabandalags Íslands og Þroskahjálpar, stofnuð 2002. Hún tók við hlutverki Fullorðinsfræðslu fatlaðra, ríkisstofnun, sem heyrði beint undir Menntamálaráðuneytið. Fjölmennt er miðstöð símenntunar og þjónar fólki 20 ára og eldra sem vegna fötlunar sinnar getur ekki sótt endur- og símenntun hjá öðrum. Fjölmennt býður fjölpætta símenntun í þeim tilgangi að auka lífsgæði og almenna lífsleikni (Fjölmennt, 2004). Nemendur sækja takmarkað náms-tilboð til Fjölmenntar eins og annarra símenntunarmiðstöðva. Því tekur námskrá ekki heildstætt á námssviði eða námi einstaklings, heldur varðar hún einstök námskeið.

Meginviðfangsefni Fjölmenntar er að halda námskeið fyrir fullorðið fólk með þroskahömlun, einhverfu, fjölfötlun eða aðra fötlun sem veldur alvarlegum náms-erfiðleikum. Er því breidd námskeiða allt frá því að varða einföldustu þætti skynjunar, virkni og samspils einstaklinga með alvarlegasta fötlun, til þess að nemendur sækja nám við aðrar menntastofnanir með stuðningi frá Fjölmennt. Einstaklingsnámskrár eru gerðar fyrir hvern nemanda ásamt námsmati í lok námskeiðs (Fjölmennt, 2003, 2008). Þannig á að vera tryggt að námið sé hverju sinni einstaklingsmiðað og að hver nemandi eigi að geta notið sín á eigin námsforsendum.

Fjölmennt er ung stofnun, stofnuð 2002. Hún byggir á grunni Fullorðinsfræðslu fatlaðra um nám fyrir fullorðið fólk með þroskahömlun. Engu að síður er hún enn að móta innra starf og eigin hefðir um námskrár og námsmat.

1.3.2 Atferlismarkmið og nám sem samvirkt ferli milli nemanda og kennara

Kennsla mín varðar fyrst og fremst boðskipti og félagslegt samspil nemenda með alvarlega boðskiptahömlun. Byggist hún einkum á fræðum sprottnum úr myndbandarannsóknnum á samspili sem brotið hafa blað í þekkingu á þróun frumboðskipta (Kirkebæk, 2001). Áhersla er lögð á frjálst gagnkvæmt samspil og samstillingu milli einstaklinga í anda *altækra boðskipta* (total-kommunikation) (Andersen og Mortensen, 2001). Litið er svo á að mikilvægara sé að hafa samspil á forsendum þess fatlaða en að samspilið taki á sig tiltekið form (sjá t.d. Christensen, 2005; Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007; Lorentzen, 2003; Nafstad og Rödbroe, 1999; Nafstad og Vonen, 2003).

Nákvæmar, þrepaskiptar eða áfangaskiptar verkefnalýsingar og atferlismarkmið setja kennslunni oft þröngar skorður. Ég tel mikilvægt að hún byggist á virku samspili milli nemanda og kennara og glímu nemanda við umhverfi sitt. Kennslan þarf oft að byggja á innsæi og spuna þannig að innan þess ramma sem viðfangsefninu er sett byggir framvindan jafnt á viðbrögðum og aðgerðum nemandans og kennarans. Oft er betra að lýsa markmiðum sem þróunarferli í ákveðna átt, fremur en skilgreindu atferli, en slík markmið er erfitt að meta. Hætta er á að markmið taki of mikið mið af því sem auðvelt er að meta, en minna af þeim áhrifum nemandinn verður fyrir. Einnig að markmið séu sett fram á of almennan hátt og námsmat komi ekki til skila nema að hluta til framvindu námsins eða ávinningi. Kennarinn veit oftast hvað hann vill að gerist en ekki hvaða form það muni taka eða hvernig framvindan verður innan viðfangsefnisins hverju sinni. Orðræðuna hefur vantað til að setja það fram á skýran hátt í námskrá og námsmati.

1.4 Fræðilegt sjónarhorn

Viðfangsefni ritgerðarinnar er fyrst og fremst fræðileg umfjöllun framsækinnar og gagnrýninnar námskrárkenninga sem skipt geta máli við þróun námskrár í símenntun fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Námskrárkenningarnar eru skoðaðar í ljósi fötlunarfræða og fullorðinsfræðslu. Jafnframt er fjallað um helstu

kenningar þeirra þekkingarsviða. Einkum er fengist við námskrárkenningar tengdar *félagslegri hugsmíðahyggju og gagnrýnar námskrárkenningar*. Þar er reynt að skilja takmarkanir og annmarka þess sem gert hefur verið í námskrárþróun og bæta úr þeim með því að skoða námskrárgerð í víðu vitrænu (cognitive) og félagslegu samhengi (Marsh og Willis, 2003). Í umfjöllun um fötlunarfræði er gerð grein fyrir kenningum um fötlun sem félagslega hugsmíð, virka samfélagsþátttöku (inclusion) og lífsgæði. Þá er fjallað um kenningar í kennslufræðum fullorðinna, einkum hvað einkenni fullorðna námsmenn og ígrundaða viðhorfabreytingu.

1.5 Aðferðir við úrvinnslu

Í verki þessu er stillt saman námskrárfræðum, fötlunarfræðum og kennslufræði fullorðinna til að skýra hlutverk námskrár fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Rýnt er í kenningar og skoðað hvort samanburður hugmynda geti gefið leiðbeiningar um námskrárgerð fyrir þessa nemendur. Þótt ekki séu bornir saman einstakir textar, hef ég fengið hugmyndir um hvernig haga megji samanburði á hugmyndafræði og megingildum frá kenningum um *textatengsl* (intertextuality). Mörg sömu hugtakaheitin eru notuð í þessum fræðum og hugtakanotkun eins sviðs getur varpað ljósi á annað. Verkefnið er nátengt starfi mínu með fólki með alvarlega boðskiptahömlun. Þess vegna reyni ég að beita hugmyndum Pinars (2004) um *currere*, þ.e. ígrundun fyrri reynslu og hugmynda um framtíðina sem námsaðferð, í úrvinnslu og tengingu fræðilegrar umfjöllunar við hagnýtan vettvang. Í þessum kafla er fyrst gerð grein fyrir hugmyndafræði um textatengsl sem hefur haft áhrif á þetta verk. Síðan er fjallað um kenningar Pinars um *currere*.

1.5.1 Textatengsl

Hægt er að nota hugtakið intertextuality eða textatengsl sem skipuleg tengsl milli tveggja eða fleiri texta innan hvaða greina mannhyggju og félagslegra vísinda sem vera skal að sögn málvísindamannsins Thais E. Morgan (1985, bls. 8). Textar – allt ritað mál – er skipulagt í ákveðnum tilgangi (recipient designed) og endurspeglar ætlun höfundar um hver verði áheyrandi eða lesandi. Ætlaður lesandi þarf ekki að vera tiltekinn einstaklingur, hann getur verið misskýrt tilgreindur flokkur lesenda, eða það sem stundum er kallað *hinn almenni annar* (the generalized other) (Atkinson

og Coffey, 2004). Þeir sem vilja hafa félagsleg áhrif (social actors) skipuleggja og móta skrif sín í ljósi ætlaðra viðbragða og mats hins almenna annars, en

... enginn texti, almennur eða opinber, getur ákvarðað eða stýrt nákvæmlega hvernig á að lesa hann. Lestur er virk athöfn, ekki óvirk móttaka upplýsinga. Lesandinn kemur að textanum með sína menningarlegu þekkingu, þekkingu (eða vanþekkingu) á samskonar textum og einstæða lífsreynslu (Atkinson og Coffey, 2004, bls. 72)

Morgan (1985) segir með tilvísun í heimspekingana og bókmenntafræðingana Mikhail Bakhtin og Julia Kristeva, að textum verði ekki gefin merking nema að setja þá í afstöðu við einhvern sjónarhól eða gildismat. Sjálft val texta, til hvaða samanburðar sem er, er þrungið gildisdómum. Tilgangur þessa verks er að hafa áhrif á námskrá fullorðinna nemenda með alvarlega boðskiptahömlun. Verkið snýst um hugmyndafræði og kenningar framsækinnna námskráfræðinga og byggir á slíkum textum. Til að tengja þær kennslu fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun er leitað til annarra texta; fræða um kennslu fullorðins fólks, fötlunarfræði og rannsókna sem varða viðfangsefnið.

1.5.2 Hagnýt tengsl námskráfræða og kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun

Í þessu verki er eigin reynsla mikilvægur þáttur, vegna tengingar fræðilegrar ígrundunar við vettvang eigin starfs. Ég reyni að nálgast viðfangsefnið með hugmyndir bandaríska námskráfræðingsins Pinars um tengsl náms og eigin reynslu að leiðarljósi. Pinar notar hugtakið *currere* um þá námsaðferð að hver einstaklingur beiti persónulegri túlkun sinni á því sem hann hefur lært áður og því sem hann væntir í framtíðinni gagnvart námi sínu. Pinar vill að kennarar, skipuleggjendur náms og námskráfræðingar beiti *currere* til að ígrunda og skipuleggja nám og námskrár, engu síður en að nota *currere* með nemendum (2004, bls. 127; sjá einnig kafla 3.1.3). Með því að skoða fortíðina og velta fyrir sér framtíðinni má skipuleggja betra nám fyrir nemendur í dag. Pinar biður hvern kennara um að ... *skoða stöðu þína gagnvart sjálfum þér og nemendum þínum og samstarfsfólki í mótun [...] framtíðar sem ekki er hægt að vita fyllilega hver verður og þess sem er* (Pinar, 2004, bls. 37–38).

Dæmisögur í kafla 4 eru upprifjun atburða úr eigin kennslu og námskrám, með hjálp kennsludagbóka og myndbanda. Rýnt er í fortíðina og störf mín um þessar mundir um leið og íhuguð er möguleg breyting á vinnubrögðum eftir að þessu

verkefni lýkur. Með hugann við fyrri kennslu og þá framtíð sem ég óska velti ég fyrir mér merkingu og margbreytileika í fræðunum og dæmisögunum og leita nýmyndunar í anda currere. Í þessu tilfelli hvernig fræðin gefa leiðbeiningu til að útfæra námskrá á betri hátt fyrir dæmið í sögunni og hvernig má alhæfa eða setja fram áherslupunkta sem auðvelda námskrágerð fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun.

1.6 Uppbygging ritgerðar

Hér að framan hef ég gert grein fyrir viðfangsefni verkefnisins, eigin aðkomu og starfsvettvangi og skýrt nokkur lykilhugtök. Þá hef ég skýrt aðferðir við úrvinnslu og tengingu við hagnýtan vettvang í eigin kennslu. Í öðrum kafla er gerð grein fyrir þróun námstilboðs fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun hérlendis. Þar er einnig gefið yfirlit yfir helstu rannsóknir sem varða fullorðna námsmenn með fötlun. Þriðji kafla fjallar um fræðilegan grundvöll námskrágerðar fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Hann er viðamikill, þar sem verkið er fyrst og fremst fræðilegt. Þar er fyrst fjallað um framsækin námskráfræði og lykilhugtök þeirra. Þá er fjallað um fötlunarfræði og grundvallarhugtök þeirra þeirra s.s. valdeflingu og virka þátttöku. Þriðji hluti fræðilegrar umfjöllunar er kennslufræði fullorðinna. Fjórði kafla fjallar um samanburð og úrvinnslu þeirra fræða sem kynnt eru í þriðja kafla. Námskrár og kennslulýsingar eru notaðar til að varpa ljósi á námskrárkenningar og umfjöllun um beitingu og notagildi. Ég styðst við eigin námskrár og dagbækur úr kennslu og önnur gögn í gagnasafni Fjölmennntar og Fullorðinsfræðslu fatlaðra. Í fimmta kafla eru dregnar saman niðurstöður ritgerðarinnar og fjallað um þann lærdóm sem draga má af þeim.

2 Þróun námstilboðs og námskrár fyrir

fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun

Hér er gerð grein fyrir þróun fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun hérlendis. Að leiðarljósi eru höfð sjónarmið Tylers (1949) um að nám megi skoða út frá þremur meginþáttum; viðhorfum í samfélaginu, þörfum nemenda og eðli námsgreina eða viðfangsefna kennslunnar. Einnig er fjallað um helstu rannsóknir sem varða fullorðna námsmenn með alvarlega boðskiptahömlun.

2.1 Fyrstu skrefin

Lítið mun hafa verið um kennslu fullorðins fólks með þroskahömlun hérlendis fyrr en kom fram á 20. öld. Barnaheimilið Sólheimar var stofnað 1931, fyrir *vanrækt* börn eða *veikluð*, og tók einnig *fávita* til umönnunar (Jónína Michaelsdóttir, 1990), en það eru hugtök sem notuð voru á þeim tíma. Árið 1936 voru fyrstu lög um stofnanir fyrir fólk með þroskahömlun sett. Í þeim er kveðið á um stofnun *skólaheimilis* fyrir unga *kennsluhæfa vanvita og hálfvita*, *vinnuhæli* fyrir vinnufæra *fávita* og *hjúkrunarhæli* fyrir *ónámshæfa örvita og fávita* (Lög um fávita-hæli nr. 18/1936). Íslendingar voru að tileinka sér sjónarmið sem lengi höfðu ríkt erlendis, að fólk með þroskahömlun þyrfti að vera á sérstökum stofnunum, og fyrsta ríkisrekna hælið var opnað 1944 á Kleppjárnsreykjum í Borgarfirði (Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Jónína Michaelsdóttir, 1990). Hvort sem það var til að vernda samfélagið fyrir *hættulegu fólki* eða vernda *eilíf börn* fyrir hinum harða heimi var þess ekki vænst að fólk með alvarlega þroskahömlun tæki þátt í almennu samfélagi.

Kennsla var á Sólheimum frá upphafi og á öllum sólarhringsstofnunum fyrir fólk var einhver kennsla, en mismunandi eftir aðstæðum á hverjum stað (Þorsteinn Sigurðsson, 1993, bls. 64). Með setningu *Reglugerðar um kennslu á fávitastofnunum* (nr. 199/1972) var tryggt fjármagn frá hinu opinbera og sagt fyrir um námsstjórn. Í samtölum sem ég átti við Þorstein Sigurðsson um 1995 kom fram að hann hafði kennt við Kópavogshælið á grundvelli þessarar reglugerðar. Nutu vistmenn kennslu óháð aldri væru þeir taldir námshæfir. Fólk með alvarlega boðskiptahömlun var talið þurfa fyrst og fremst á heilbrigðisþjónustu og hjúkrunarvist að halda.

2.1.1 Réttur allra barna til náms og þjálfunarskólar ríkisins

Á sjöunda og einkum þó áttunda áratug síðustu aldar fór áhrifa frá hugmyndafræði *normaliseringar* eða *eðlilegs lífs* að gæta með baráttu fyrir rétti fatlaðs fólks til góðs og verðugs lífs (sjá frekar í kafla 3.2.2). Upphaflega snerist hún um að búa fólki með þroskahömlun svo eðlilegar lífsaðstæður sem mögulegt er. Einn frumkvöðlanna, Niels Erik Bank–Mikkelsen, yfirmaður um málefni fatlaðra í félagsmálaráðuneyti Danmerkur gerði úttekt á málefnum fólks með fötlun hérlendis árið 1962. Hann hafði m.a. áhrif á löggjöf um málefni fatlaðra (Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Lög um fávita-stofnanir nr. 53/1967). Hann kom einnig sem ráðgjafi að uppbyggingu Kópavogshælis, arftaka Kleppjárnsreykja og einu ríkisstofnunarinnar með altæka³ þjónustu fyrir fólk með þroskahömlun (Valgeir Gestsson, 1974). Árið 1976 þýddu María Kjeld og Þorsteinn Sigurðsson sænska bók; *Þjálfunaráætlanir handa þroskaheftum*, eftir Karin Axeheim og Ingrid Liljeroth (1976). Þær héldu einnig námskeið um breytingu lífshátta og þjálfunar fólks með þroskahömlun í samræmi við kenningar um eðlilegt líf fyrir 260 starfsmenn skóla og stofnanna fyrir fólk með þroskahömlun (Guðrún Stefánsdóttir 2004). Þess má geta að María og Þorsteinn áttu eftir að vera frumkvöðlar og stuðla að þróun fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun um langt árabíl sem skólastjórar og faglegir hvatamenn, María við Skólann við Kópavogsbraut síðar Fullorðinsfræðslu fatlaðra og Þorstein við Safamýrarskóla og síðar sem sérkennsluráðgjafi. Þau þýddu bækur á borð við *Aukum boðskiptin* (Granlund og Olson 1992) og studdu með ráðum og dáð við allt þróunarstarf og faglega menntun kennara þjálfunarskólanna og Fullorðinsfræðslu fatlaðra.

Í kjölfar grunnskólalaganna frá 1975 (nr. 63/1974 með áorðnum breytingum nr. 94/1975) um skólaskyldu allra barna og *Reglugerðar um sérkennslu* frá 1977 (nr. 270/1977) voru stofnaðir þjálfunarskólar að sænskri fyrirmynd, við stofnanir fyrir þroskahefta, ætlaðir fólki með alvarlega þroskahömlun eða greindarvísitölu undir 50 IQ. Hugtakið kennsluhæfur hvarf úr lögum, öll börn urðu skólaskyld óháð atgervi og skólakerfið var skyldugt til að sjá þeim fyrir námi við hæfi. Í þjálfunarskólum ríkisins fengu allir íbúar stofnana, 18 ára og yngri skólatilboð. *Þjálfunarskóli ríkisins við Bjarkarás*, tengdur dagþjónustu fyrir fullorðna hafði sérstöðu frá upphafi. Þar

³ Altæk stofnun (total institution) er stofnun þar sem einstaklingur er vistaður, oft til langtíma og líf hans er þá að öllu leyti innan veggja stofnunarinnar (Margrét Margeirsdóttir, 2001, bls. 57). Stofnunin sér um allar þarfir vistmanna, með eigin heilsugæslu, vinnutilboði og afþreyingu, auk búsetu.

fengu fullorðnir vistmenn með þroskahömlun grunnskólatilboð á þeirri forsendu að þeim hafði ekki boðist slíkt fyrr. Þar hafði einnig verið nokkur kennsla fyrir 1977 (María Kjeld, 1995). Námskrá grunnskóla gildi fyrir þjálfunarskólanna þar sem því varð við komið, en litlar leiðbeiningar voru um nám þeirra sem ekki gátu mætt kröfum almennrar námskrár.

Viðhorf til fólks með þroskahömlun breyttust hratt á þessum árum. Farið var að efast um gildi altækra stofnana og aldrei var lokið við byggingu Kópavogshælis. Einnig hægði á uppbyggingu annarra stofnana og fyrstu sambýlin komu fram á fyrri hluta níunda áratugarins. Menn trúðu ekki lengur á réttmæti þess að líta á þjónustu við fólk með þroskahömlun sem heilbrigðismál og málefni fólks með þroskahömlun voru færð undir félagsmálaráðuneytið (Lög um málefni fatlaðra, nr. 41/1983).

2.1.2 Skólaganga barna með alvarlega boðskiptahömlun

Í þjálfunarskólunum var í byrjun reynt að mæta börnum með alvarlega þroskahömlun með verkefnum úr leikskóla- og byrjendakennslu. Viðhorf kennara til eldri nemenda með alvarlega boðskiptahömlun var gjarnan að líta á þá sem stór börn, sem reynt væri að skapa sem eðlilegastar aðstæður þrátt fyrir aldur og vistun á stofnunum. Man ég vart eftir umræðum um eldri nemendur sem unglunga eða fullorðið fólk þegar ég hóf störf 1982 og jafnvel að tillögum um að líta á nám þeirra sem undirbúning fullorðinsára væri mætt með tómlæti.

Námsefni og kennsluáferðir gjörbreyttust á árunum 1982–1985. Kemur þar margt til. Sérkennarar með þekkingu á kennslu barna með alvarlega boðskiptahömlun komu úr námi erlendis með nýjustu þekkingu sem völ var á 1982 og 1983. Farið var að skoða námsþarfir út frá *þroskafræðilegri* og *taugafræðilegri* þekkingu og viðleitni til að draga úr áhrifum skerðingar eða yfirvinna hana. *Atferlismótun* var að ryðja sér rúms og Norðmaðurinn Villy Tore Mörch hélt námskeiðið *Test – Trening – Evaluering* um vinnubrögð atferlismótunar 1982 á vegum Kennaraháskóla Íslands. Einnig héldu Marianne og Christopher Knill námskeið 1984 í KHÍ samtímis útgáfu Námsgagnastofnunar á námsgögnum þeirra, *Líkamsvitund, tengsl og boðskipti* (Knill og Knill, 1984). Rit danska blindrakennarans Lilli Nielsen voru mikið lesin, t.d. *Grib og du kan begribe* (1977) og *Mens vi venter* (án ártals), og hún hélt námskeið árið 1984 á vegum Þjálfunarskólanna. Mestu skipti þó námsferð nokkurra kennara úr Þjálfunarskólanum í Kópavogi og Safamýrarskóla til Þýskalands þar sem

Þeir kynntu sér kennsluhætti sem Ursula Haupt prófessor við Háskólann í Mainz og Andreas Fröhlich sérkennari höfðu þróað við skóla fyrir hreyfihamlaða í Landstuhl. Jafnframt var bók þeirra eða skýrsla um fimm ára þróunarverkefni þýdd á íslensku og Fröhlich hélt hér námskeið þetta sama haust. Bók þeirra; *Örvun ofurfatlaðra* (1984) myndaði meginuppistöðu námskrár fyrir börn með alvarlega boðskiptahömlun hérlendis um langt árabíl og gerir jafnvel enn. Voru skólinn við Kópavogsbraut og Safamýrarskóli leiðandi í þróun skólustarfs fyrir börn með alvarlega boðskiptahömlun og höfðu mikil áhrif á starfsemi dagvista og vistheimila (Guðrún Stefánsdóttir 2004).

Á þessum árum voru viðhorf að breytast, og færri börn vistuðust á stofnunum. Tæpast var þó gert ráð fyrir að fólk með alvarlega boðskiptahömlun gætu tekið þátt í almennu samfélagi. Kennarar þessa hóps litu á fötlun nemenda að einhverju marki háða umhverfi og töldu mikilvægt að aðlaga umhverfið til að skapa þeim tækifæri til að nýta eigin hæfileika til fullnustu. Fötlun var þó fyrst og fremst álitin eiginleiki einstaklingsins sem vinna þurfi gegn eða draga úr með kennslu, þjálfun og hæfingu um leið og nám gæfi þessum nemendum sem öðrum aukna færni og þekkingu.

2.2 Nám á forsendum fullorðinna

Í kjölfar fyrstu samþýllanna mátti ætla að fólk með miðlungs þroskahömlun eða minni myndi flytja af stofnunum. Því kom fljótt fram ósk starfsmanna sólarhringsstofnana um námstilboð í Þjálfunarskólunum fyrir eldri íbúa sem möguleika ættu á að verða meira sjálfbjarga í samfélaginu. Hér er greint frá þróun Þjálfunarskólans í Kópavogi, þar sem ég þekki hana best. Hliðstæð þróun varð við fleiri skóla.

Um áramótin 1983 hófust fyrstu námskeiðin í fullorðinsfræðslu í Kópavogi, sem ekki voru undir formerkjum grunnskólatilboðs. Starfsmenn Kópavogshælis völdu nemendur úr hópi íbúa. *Athafnir daglegs lífs* (ADL), heimilishald og *umferli* voru meginviðfangsefni námskeiðanna. Engin opinber námskrá var til, en námsgreinar valdar miðað við ætlaða þróun í búsetumálum fólks með þroskahömlun. Námið var frá upphafi lagað að þörfum og áhuga hvers einstaks nemanda. Segja má að ný viðhorf samfélagsins hafi verið sett á oddinn, með þarfir og velferð einstaklingsins að leiðarljósi. Hefðbundnar námsgreinar voru ekki á dagskrá fyrstu tvö árin og tilboðið fyrir fólk sem taldist miðlungs þroskaheft (greindarvísitala um eða undir 50 IQ).

Innihald og uppbygging námskeiðanna réðist af fagmennsku kennaranna, sem á fyrstu námskeiðunum voru þroskaþjálfar með þekkingu á kennslu og þjálfun í ADL. Atferlismótun var beitt að einhverju marki, einkum við skiptingu viðfangsefna í kennsluáfangi. Vel var hugað að innri uppbyggingu námsins, frá því einfalda til hins flóknara, og að skiptingu viðfangsefna í smærri einingar sem gert var ráð fyrir að nemandinn næði valdi á smám saman, frá því að geta lokið verki til þess að ráða við verkið allt. Atferlismótun varð þó aldrei ríkjandi kennsluáferð. Í vöntun á kennslugögnum fyrir fullorðna var nokkuð notað af námsefni grunnskólanna, en einnig var unnið sérstakt myndefni fyrir námskeiðin (munnleg heimild: Guðrún Gunnarsdóttir kennari á fyrstu námskeiðunum í fullorðinsfræðslu).

Haustið 1985 var verulega aukið við námstilboð fyrir fullorðna og skólinn skipti um nafn, hét nú *Skólinn við Kópavogsbraut*. Auk ofangreindra námskeiða fyrir íbúa Kópavogshælis sóttu nemendur sem ekki bjuggu á stofnunum í vaxandi mæli til skólans um nám í hefðbundnari námsgreinum, lestri eða viðhaldi lestrarfærni, stærðfræði, tungumálum og handverki. Einnig voru námskeið sem lutu að sjálfshjálpi og sjálfstæði aukin með námskeiðum í peningameðferð og fleiru sem varðaði samfélagsþátttöku. Ennþá voru flestir nemendur í fullorðinsfræðslu með talsverða verkfærni. Þótt nemendum sem ekki höfðu talmál fjölgaði, höfðu flestir talsverðan aðstæðubundinn málskilning.

Grunnskólakennarar og sérkennarar komu í vaxandi mæli að kennslunni og ætla má að þeir hafi tekið með sér sín viðhorf um námsgreinar og námsefni jafnt og þroskaþjálfarnir í upphafi. Enn var engin skrifuð námskrá sem skilgreindi stefnu eða meginmarkmið. Námskeið voru undirbúin eftir því sem óskir komu fram. Þannig má segja að óskir eða þarfir einstaklinganna hafi ráðið þróun námstilboðsins. Þarfir sem vörðuðu aukna samfélagsþátttöku réðu innihaldi námsins. Kennslan var alltaf einstaklingsmiðuð þrátt fyrir að ekki væri um það skrifað í námsáætlunum.

Vandinn hvað varðar eðli námsefnis var mikill þar sem oft er um að ræða kennslu eða viðhald grundvallarfærni og þörf fyrir einfalda framsetningu. Talsvert var notað af efni frá Námsgagnastofnun en kennarar reyndu að finna námsgögn sem væru meira fullorðinsmiðuð. Almenn var ekki mikil umræða um hvað skilji milli barna og fullorðinna, annað en framsetning efnis í myndum og máli.

Í grunnskólatilboði þjálfunarskólanna voru nemendur ekki útskrifaðir þótt þeir næðu 18 ára aldri. Var það gert með óformlegu samþykki Menntamálaráðuneytisins

á þeim forsendum að viðkomandi einstaklingar hefðu ekki enn fengið nám sem að lengd samsvaraði grunnskóla (María Kjeld, 1995). Þar var nám áfram fyrst og fremst barnmiðað þrátt fyrir vaxandi aldur nemenda, sem nær allir höfðu alvarlega boðskiptahömlun.

2.2.1 Fyrstu formlegu námskrárskrifin í fullorðinsfræðslu, starfsleikninám sérskólanna

Haustið 1985 bauð Kennaraháskóli Íslands sérskólunum að taka þátt í að undirbúa og halda tveggja ára námskeið sem nefnt var starfsleikninám. Kennnd var gerð einstaklingsnámskrár í sérkennslu; fjallað var um greiningu námsþarfa, markmiðssetningu, skipulagningu náms og námsmat (Starfsleikninám, 1985). Tóku nær allir kennarar Þjálfunarskólanna þátt í þessu námi. Í skólanum við Kópavogsbraut vann hópur kennara nemenda með alvarlega þroskahömlun og einhverfu einnig starfendarannsókn um þróun nýrra kennsluhátta í ADL og sjálfshjálp, undir leiðsögn Keith Humphreys (Skólinn við Kópavogsbraut, 1987). Hún hafði mikil áhrif á námstilboð nemenda með alvarlega boðskiptahömlun sem ekki voru alvarlega fjölfatlaðir.

Í kjölfar starfsleikninámsins voru skrifaðar einstaklingsnámskrár fyrir alla nemendur í grunnskólanámi og á námskeiðum í fullorðinsfræðslu. Námskrá grunnskóladeildar Skólans við Kópavogsbraut sótti meginmarkmið í aðalnámskrá grunnskóla. Fátt var nýtt úr námskrám einstakra námsgreina, enda allir grunnskólanemendurnir með alvarlega boðskiptahömlun af ýmsum toga og áttu litla samleið í námi með unglíngum eða ungu fólki almennt að þess tíma viðhorfum. Engin lög voru um fullorðinsfræðslu né opinber stefnumótun. Engar námskrár eru til frá þessum tíma þar sem gögnum sem vörðuðu persónu nemenda var eytt skipulega.

2.2.2 Könnun á áhuga og þörf fyrir fullorðinsfræðslu

Vorið 1988 útskrifuðust úr þjálfunarskólunum nemendur sem lokið höfðu ellefu ára grunnskólatilboði (í samræmi við námslengd Öskjuhlíðarskóla) og voru 18 ára eða eldri. Í skólanum við Kópavogsbraut varð eftir lítil grunnskóladeild tólf barna og unglíngja með alvarlega boðskiptahömlun. Nær fimmtíu nemendur sem útskrifuðust þaðan höfðu einnig alvarlega boðskiptahömlun.

Veturinn áður gerði hópur kennara Skólans við Kópavogsbraut viðamikla könnun á áhuga fyrir fullorðinsfræðslu meðal fólks með þroskahömlun með aðstoð Kennaraháskóla Íslands og leiðsögn Þorsteins Sigurðssonar (Guðrún Stefánsdóttir 2004;

Skólinn við Kópavogsbraut, 1989). Hálfstöðluð viðtöl voru tekin við tæplega 600 einstaklinga með þroskahömlun sem bjuggu á stofnunum, sambýlum eða í þjónustu-íbúðum á höfuðborgarsvæðinu og Reykjanesi. Fyrir þá sem ekki gátu svarað fyrir sig svöruðu *umboðsmenn* þeirra; forstöðumenn eða *tenglar*.⁴ Almenn var áhugi mikill og þörf talin veruleg fyrir bæði samfelld heildstætt nám og námskeið. Óskir um nám voru fjölbreyttar, bæði um innihald og form (Skólinn við Kópavogsbraut, 1989). Í kjölfarið var gerður samningur milli Menntamálaráðuneytisins og Skólans við Kópavogsbraut um að nota þá fjármuni sem losnuðu við útskrift nemenda til að vinna að þróun námskeiða í fullorðinsfræðslu í tveggja ára þróunarverkefni (María Kjeld, 1995).

Þá hófst einnig samstarf milli þjálfunarskólanna á höfuðborgarsvæðinu um fullorðinsfræðslu með útgáfu á sameiginlegum námsvísi. Nú fyrst gafst fólki sem ekki tengdist stofnununum almennt kostur á að sækja námskeið í fullorðinsfræðslu. Námskrár einstakra námskeiða voru misvel útfærðar, en áhrifa starfsleikninámsins gætti bæði í kröfum um einstaklingsnámskrá og útfærslu.

2.3 Fyrstu námskeiðin fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun

Haustið 1988 var í fyrsta skipti boðið upp á fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Allnokkur hópur, sem ekki hafði boðist nám fyrr, fékk námskeið sem vörðuðu heimilisfærni og almenna verkfærni. Námskeið um almenna skynörvun, virkni og samspil, boðskipti og umhverfi, voru haldin fyrir nemendur með alvarlega boðskiptahömlun og litla hreyfifærni. Sumir nemendur höfðu aldrei komið í umhverfi líkt því sem bauðst í kennslurými skólans til fjölbreyttra skynáreita og sérhæfðra viðfangsefna. Aðra höfðu kennararnir þekkt síðan þeir voru börn. Námsstilboð og námskrár fullorðinna nemenda með alvarlega boðskiptahömlun báru áfram mið af námstilboði barna og unglunga í grunnskóladeildinni þar sem valdir voru út ákveðnir þættir í samræmi við áætlaðar þarfir og áhugamál einstaklinganna.

Reglulega var rætt um hvort tekið væri nægilegt tillit til þess að um væri að ræða fullorðið fólk en ég man ekki eftir gagngerum breytingum á námsefni eða nálgun í

⁴ Starfsmaður sem sér um persónuleg málefni hvers einstaklings í búsetuþjónustu; fjármál, persónuleg innaup og fleira sem einstaklinginn varðar.

kennslu vegna þess. Vissir kennsluhættir og námstilboð grunnskóladeildarinnar urðu þó aldrei hluti af námstilboði fullorðinna, s.s. nudd og nán líkamstengsl sem námsaðstæður í boðskiptum. Það var fyrst og fremst vegna þeirra nánú tengsla sem þarf til að sú kennsla sé markviss.

2.4 Fullorðinsfræðsla fatlaðra

Árið 1990 var fullorðinsfræðsla allra þjálfunarskólanna sett undir eina stjórn og sameinuð í eina stofnun tveimur árum síðar. Höfuðstöðvar voru í Reykjavík og deildir á Akureyri, Tjaldanesi og Sólheimum. Deildin á Sólheimum flutti fáeinum árum síðar á Selfoss og deildin í Tjaldanesi var lögð niður. Á næstu árum var unnið að námskrárgerð og mati á starfseminni með þróunarverkefnum og neytendakönnun með leiðsögn Þorsteins Sigurðssonar frá Fræðsluskrifstofu Reykjaness (Fullorðinsfræðsla fatlaðra, 1993; Guðrún Stefánsdóttir 2004).

Árið 1995 var almenn námskrá fyrir Fullorðinsfræðslu fatlaðra samin af kennurum stofnunarinnar undir leiðsögn Þorsteins Sigurðssonar. Hún fjallar stuttlega um stefnu stofnunarinnar, sem var fyrst og fremst aukin lífsgæði nemenda. Námskrár einstakra námskeiða og námskeiðsblokka voru misýtarlega útfærðar hvað varðar markmið, rökstuðning, kennsluáætlanir og áætlanir um námsmat. Mjög lítið var skrifað um eðli námskrárinnar í stærra samhengi og sáralítill hugmyndafræðileg greinargerð fylgdi henni umfram það sem felst í meginmarkmiðum. Í fæstum tilfellum var nefnt það sem þó var e.t.v. aðalsmerki þessa námstilboðs frá upphafi, einstaklingsmiðun náms.

Foreldrar ungra umsækjenda gerðu kröfur um umfangsmeira nám en einstök námskeið. Í þeirra hópi var hafin barátta fyrir framhaldsskólatilboði fyrir ungt fólk með þroskahömlun. Flestir óskuðu eindregið eftir meira almennu námi, fremur en starfstengdu. Það kom kennarahópnum á óvart, því ætlunin var að skipuleggja nám í meiri mæli sem undirbúning fullorðinsára og auka áherslu á starfstengt nám. Sú umræða þróaðist fyrir vikið sáralítið næstu árin. Sérstakt námstilboð fyrir nemendur 18 – 20 ára var skipulagt, annars vegar fyrir nemendur sem óskuðu sérstaklega eftir áframhaldandi bóklegu og samfélagslegu námi og hins vegar fyrir þá sem ekki vildu bóknám og nemendur með alvarlega boðskiptahömlun. Þetta tilboð var tólf kennslustundir, þrjú daga vikunnar. Viðfangsefni var fyrst og fremst framlenging þess náms sem nemendur höfðu verið í áður og rökstutt með því að annað ungt fólk á sama aldri væri í framhaldsskóla í almennu námi.

Síðustu ár Fullorðinsfræðslu fatlaðra stóð þróun skrifaðrar námskrár að mestu í stað. Stofnunin var í alvarlegri kreppu hvað varðaði húsnaði og framtíðarhorfur. Kennarar vissu tæpast frá ári til árs hvort starfsemin héldi áfram eða í hvaða formi. Ýmsir vildu fá þá fjármuni til grunnskólahalds sem í Fullorðinsfræðslu fatlaðra var varið til og komu frá grunnskólasviði Menntamálaráðuneytisins. Aðrir litu til þess að þjónusta stofnunarinnar var veitt þvert á mörk sveitarfélaga og að hún yrði vart lögð niður átakalaust. Starfsmenn ráðuneytisins voru undir miklum þrýstingi frá aðstandendum og þjónustuaðilum víða um land að bjóða upp á samskonar námstilboð. Ég hygg að fáum blandist þó hugur um, að þrotlaus barátta skólustjórans Maríu Kjeld og sterk fagleg vitund kennarahópsins réði því að í raun var ekki mikill vilji menntamálayfirvalda til að leggja starfsemina niður þrátt fyrir að ekki væri stoð í lögum fyrir fullorðinsfræðslu af þessu tagi. Þessi viðhorf komu meðal annars fram í ummælum Aðalsteins Eiríkssonar verkefnastjóra og Eyglóar Eyjólfsdóttur sérkennslufulltrúa í Menntamálaráðuneytinu um það leyti sem verið var að leggja Fullorðinsfræðslu fatlaðra niður og stofna Fjölmennt.

Þrátt fyrir þessar aðstæður héldu margir kennarar ótrauðir áfram þróun námskeiða, þótt þess sjáist lítinn stað í hinni skrifuðu skólanámskrá.

2.5 Fjölmennt og þróun námstilboðs síðustu 6 ára

Árið 2002 var ríkisstofnunin Fullorðinsfræðsla fatlaðra lögð niður en Þroskahjálp og Öryrkjabandalagið tóku við starfseminni í nýrri sjálfseignarstofnun sem fljótlega fékk nafnið Fjölmennt. Þá hófst nýr kafli í námskrágerð fyrir fullorðinsfræðslu fólks með þroskahömlun. Helmingur starfsmanna kom úr Fullorðinsfræðslu fatlaðra. Álíka margir voru nýir og höfðu komið mismikið að kennslu fullorðins fólks með fötlun. Flestir höfðu starfað við sérkennslu á grunn- eða framhaldskólastigi eða þjálfun fólks með fötlun.

2.5.1 Námskrá Fjölmenntar

Í Fjölmennt komu skýrari tilmæli um námskrárinnihald en áður. Það sést í skipulagskrá stofnunarinnar og þjónustusamningi við Menntamálaráðuneytið. Einnig samdi stjórn stofnunarinnar stefnuskrá Fjölmenntar í samvinnu við starfsmenn. Sem fyrr eru sjónarmið um eðli samfélagsins ríkust í þeim dráttum sem upp eru dregnir í þessum gögnum og nú undir formerkjum tíðarandans um virka þátttöku í einu samfélagi fyrir

alla. Þá er áhersla á þarfir einstaklingsins, sveigjanleika og einstaklingsmiðun tilboða. Lítið er fjallað um innihald náms eða námsefnis (Fjölmennt, 2004; María Hildipórsdóttir, 2006). Yfirlit yfir einstök námstilboð kemur fram í starfsáætlun sem gefin er út árlega. Opinber námskrá Fjölmenntar hefur ekki verið samin að öðru leyti. Kennarar vinna námskrá hvers námskeiðs og einstaklingsáætlanir fyrir hvern nemanda. Þar er ætlast til að fram komi markmið, rökstuðningur og námsáætlun auk áætlunar um námsmat eins og áður. Áfram glíma kennarar við námsgagnagerð, þar sem fátt eitt er til útgefinna gagna sem henta fullorðnum nemendum með alvarlega boðskiptahömlun.

Almenn umræða kennara um einstaklingsmiðun er orðin mun ákveðnari en áður. Umræða er um að mæta nemendum sem fullorðnu fólki og hvernig styrkja megi sjálfsákvörðun umsækjenda við námsval (Anna Soffía Óskarsdóttir, 2005; María Hildipórsdóttir, 2006). Einnig er meira rætt um hvernig tilteknir starfshættir snerti virðingu einstaklingsins, sjálfsstyrkingu hans og valdeflingu. Þessarar umræðu sér þó lítinn stað í rituðum námskrám.

2.5.2 Námstilboð nemenda með alvarlega boðskiptahömlun

Samkvæmt stefnuskrá Fjölmenntar er gert ráð fyrir að unnið sé gegn aðgreiningu og eiga allir umsækjendur að geta sótt um nánast hvaða námskeið sem er. Í framkvæmd er aðallega tvenns konar fyrirkomulag í námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Fáein námskeið Fjölmenntar eru sérstaklega sniðin að þörfum fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Þar er ætlast til að sérstaklega sé unnið að auknum boðskiptum, valmöguleikum og valdeflingu í tilteknu námsumhverfi eða viðfangsefni. Þar á að vera hægt að mæta einstaklingsbundnum þörfum og áhuga á sértækan hátt, styrkja öll boðskiptamerki, bæði jákvæð og neikvæð og efla upplifun einstaklingsins af sjálfum sér sem mikilvægum. Húsnæði Fjölmenntar leyfir ekki að komið sé upp sérútbúinni aðstöðu fyrir þessa nemendur og takmarkar það fjölbreytni þessarra sérhæfðu námskeiða. Kostir þessara námskeiða eru þeir helstir að hægt er að vinna sérhæft og af mikilli einbeitingu með hverjum nemanda og svara honum tafarlaust. Þannig læra kennarar vel á viðbrögð einstaklingsins. Einnig er reynt að eiga samvinnu við heimili eða vinnustað um merki eða aðrar breytingar sem fram koma og vinna þannig óbeint að auknum áhrifum námsins. Sá galli er þó á að jafningjasamskipti eru fyrst og

fremst milli einstaklinga með alvarlega boðskiptahömlun og lítil tækifæri til félagslegrar þátttöku í stærra eða fjölbreyttara samhengi.

Nemendur með alvarlega boðskiptahömlun sækja einnig námskeið með öðrum nemendum. Þar fá þeir tækifæri til félagslegra samskipta við nemendur með meiri boðskipta- og verkfærni og taka þátt í fjölbreyttum félagslegum aðstæðum. Á þessum námskeiðum er minni áhersla lögð á að þróa boðskipti, meiri á upplifun, félagslega þátttöku og ánægju. Verklegr þátttaka er stundum að mestu fólgin í því að fylgjast með verkum annarra. Ekki er hægt að haga öllum námskeiðum á þennan hátt af ýmsum orsökum. Það eru ekki allir nemendur sem ráða við að hafa með sér einstakling með verulega alvarlegri skerðingu en þeirra eigin. Ungt fólk með þroskahömlun hefur margt aldrei umgengist fólk með alvarlega boðskiptahömlun og er jafnvel hrætt við fólk með veruleg frávík í útliti eða framkomu. Það eru heldur ekki allir kennarar tilbúnir að taka með í nemendahóp einstaklinga sem þurfa verulega frábrugðna framsetningu námsefnis og kennslu til að vera þátttakendur á eigin forsendum. Þekking sumra er lítil á frumboðskiptum eða flóknum þörfum einstaklinga með alvarlega boðskiptahömlun og þeir óttast að geta ekki mætt þeim á viðeigandi hátt.

2.6 Námskrár og kennslulýsingar Fullorðinsfræðslu fatlaðra og Fjölmennar

Á öllum námskeiðum Fjölmennar eru gerðar einstaklingsáætlanir auk námskeiðsáætlunar eða hópnámskrár. Þannig er ætlast til að námskrá sé einstaklingsmiðuð og að hver nemandi eigi að geta notið sín á eigin forsendum. Lítið hefur tíðkast að fjalla um hefðbundnar læknisfræðilegar greiningar nemenda. Iðulega kemur fram mat á virkri færni nemenda varðandi skilning, hreyfingar, skynjun og boðskipti til að greina styrk nemandans og þörf fyrir stuðning. Þessu mati er fyrst og fremst ætlað að auðvelda kennurum að aðlaga umhverfi þannig að einstaklingurinn hafi tækifæri til að njóta sín á eigin forsendum. Greiningartæki hafa verið búin til fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun (Anna Soffía Óskarsdóttir og Guðrún Stefánsdóttir, 1992) en lítið notuð í fullorðinsfræðslu. Einfaldari listar til greiningar og námsmats hafa verið notaðir í einhverjum mæli (sbr. kafla 4.3.1).

2.6.1 Einstaklingur, námsefni eða samfélag

Athyglisvert er að hugleiða þróun fullorðinsfræðslu, námskrá og eigið starf út frá sjónarmiðunum þremur; eðli námsefnis, hugmyndum um samfélag og þörfum einstaklings. Skrifaðar námskrár í Fullorðinsfræðslu fatlaðra og Fjölmennnt hafa endurspeglað það meginsjónarmið að skoða eðli námsgreinar eða viðfangsefnis náms með fremur hefðbundinni sýn á þekkingu og færni. Námsefni er brotið niður í einingar eða verkefni. Í rökstuðningi við markmið og leiðir er hins vegar oftast vísað í þarfir einstaklingsins, áhugamál eða samskipti við aðra. Námstilboð hefur ráðist af óskum og áhuga umsækjenda, þróun viðhorfa til fólks með þroskahömlun og breytingum í búsetu og atvinnu eða dagvistum, þótt yfirleitt sé ekki um það skrifað.

Í námskeiðum sérstaklega ætluðum fólki með alvarlega boðskiptahömlun ber sjónarmiðið um þarfir einstaklinganna langhæst. Ætlast er til að kennarar leiti leiða til að skilja einstaklinginn betur, þróa samspil, boðskipti, virkni og frumkvæði og skapa honum tækifæri til að tjá sig oftast eða í fjölbreyttari aðstæðum. Árangur er stundum fólgin í því fyrst og fremst að *kennarinn lærir* betur hvernig nemandi bregst við áreitum og atburðum og hvernig hann sýnir áhuga, vilja eða óbeit. Án þekkingar á eðli frumboðskipta og félagslegs samspils er erfitt að vera meðvitaður um og skilja allt það sem fram fer milli kennarans og nemandans. Sjónarmiðin um viðhorf samfélagsins hafa einnig áhrif. Hvaða umhverfi eða samhengi er valið? Með hvaða efnivið, kennslutæki eða námsefni er kosið að vinna? Hvernig er valið að kynna viðfangsefni og árangur fyrir öðrum? Fæst af þessu hefur ratað inn í skrifaðar námskrár.

Hefð er fyrir því að ætlast til mælanlegra atferlismarkmiða. Kennarar þessa hóps hafa átt erfitt með að mæta þeim kröfum, ýmist vegna þess að þau hafa ekki náð að endurspeglja það sem gerist í kennslunni eða að þau virka þvingandi og takmarkandi. Mikilvægustu þættir námsins hafa oft ekki verið fólgnir í námsgreininni sjálfri heldur í félagslegum þáttum og þróun boðskipta, sjálfsákvörðun og sjálfsvitund. Kennara hefur skort orðfæri til að gera þessa námsþætti sýnilega í námskrám þótt flestir leggi í raun áherslu á þá. Í þriðja kafla eru teknar til skoðunar nýjar hugmyndir um námskrá, markmið og árangur. Ætlunin er að sýna fram á leiðir til að skilgreina þekkingu og færni á fjölbreyttari hátt en almennt er hefð fyrir. Einnig að setja fram óhefðbundin viðmið um árangur í námi. Þannig má gera ný viðhorf til fólks með alvarlega boðskiptahömlun sýnileg í námskrá um leið og þau verða skýrari í hugum kennara.

Samantekt

Hér hefur verið stiklað á stóru í þróun fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Allt frá því að vera grunnskólatilboð fyrir fólk sem ekki hafði notið skólagöngu, til fjölbreytts námskeiðatilboðs fyrir fullorðið fólk. Í næsta kafla er fjallað um fræðilega þætti framsækinna námskráfræða, fötlunafraeða og fræða um fullorðinsfræðslu sem skipta máli varðandi námskrár fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun og helstu rannsóknir á þessu sviði.

3 Fræðilegur grundvöllur námskrárgerðar fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun

Tilgangur þessa verkefnis er að skýra hlutverk námskrár í stefnumótun fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Fjallað var í síðasta kafla um þróun náms fyrir þennan hóp, en hér er gerð grein fyrir fræðum sem geta stutt við námskrárgerðina. Í fyrsta hluta þessa kafla er gerð grein fyrir hinum ýmsu sviðum námskrár á stigi *skólanámskrár* og *óhefðbundnum markmiðum*, en ég tel þau eiga sérstakt erindi á þessu sviði. Í öðrum hluta er fjallað um hugmyndafræði fötlunarfræða, einkum um helstu forsendur að góðu lífi fyrir fólk með þroskahömlun, *sjálfsstyrkingu* (self-esteem), *valdeflingu* (empowerment, self advocacy), *virka þátttöku* (inclusion) og *lífsgæði*. Þriðji hluti fjallar um hugtök úr *kennslufræði fullorðinna*, þætti sem einkenna fullorðna námsmenn og ígrundaða viðhorfabreytingu. Að lokum er fjallað um rannsóknir sem varða nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun og fjallað um tengsl námskrárfræða, fræða um fullorðinsfræðslu og fötlunarfræða.

3.1 Um námskrárfræði

Hugtakið *curriculum* er margrætt og engan veginn jafn gagnsætt og íslenska orðið *námskrá* gefur til kynna. Skilgreiningar á námskrá eru allt frá því að fjalla eingöngu um hefðbundnar greinar akademísks náms, til þess að ná yfir alla lífsreynslu einstaklings innan skóla eða utan sem hefur áhrif á hann til einhverrar breytingar (Marsh og Willis, 2003). Bandarísku námskrárfræðingarnir Colin J. Marsh og George Willis (2003) gera tilraun til að fanga í eina skilgreiningu hið margræða eðli námskrár og segja námskrá vera *samofið kerfi áætlana og reynslu sem nemendur undirgangast og skólinn leiðir* (Marsh og Willis, 2003, bls. 13–14). Námskrá getur þannig náð yfir alla þá starfsemi stofnunar sem felur í sér nám fyrir nemendur og skólinn getur tekið ábyrgð á eða stýrt á einhvern hátt. Engri einni námskrárnálgun er þó hægt að fylgja í hvaða kringumstæðum sem er og allir sem gera námskrár þurfa að skilgreina lykilspurningar sem leiða námskrárgerðina (Marsh og Willis, 2003, bls. 98–99).

Í framsæknum námskrárfræðum er að finna hugmyndir um námskrárgerð sem ég tel að opni möguleika á breytttri framsetningu námskrár fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun, einkum hvað varðar tengsl náms og persónulegrar og félagslegrar

reynslu nemenda, rauntengdar námsaðstæður og óhefðbundna markmiðssetningu. Byrjað er á að gera stuttlega grein fyrir *hugsmíðahyggju* í námskrárfræðum og *gagnrýninni námskrárfræði*. Þá er fjallað um námskrárfræðinga sem hafa haft sterk áhrif á hugmyndir mínar um námskrárskrif fyrir fólk með þroskahamlanir. Því næst er grein gerð fyrir hugtakinu námskrá og fjallað um einstök hugtök í skólanámskrá og að lokum um óhefðbundin markmið.

3.1.1 Hugsmíðahyggja í námskrárfræðum

Frá sjónarhóli *hugsmíðahyggju* er nám virkt ferli þar sem nemandinn byggir upp innri framsetningu á þekkingu, sem persónulega túlkun á reynslu. Þessi framsetning er stöðugt opin fyrir breytingum. Bandaríkjamaðurinn Elliot Eisner segir að merking verði ekki gefin heldur sé hún sköpuð af einstaklingnum (1999, bls. 158). Eigi merkingarbært nám að eiga sér stað verða nemendur að túlka upplýsingar og tengja við fyrri reynslu (Eisner, 1999; Huang, 2002; Pinar, 2004; Slattery, 1997).

Kay Burke (2005), einn talsmanna *hugsmíðahyggju*, segir nám ekki vera einfalt ferli vaxandi grundvallarfærni heldur fer nám fram með ójöfnum hraða og í margar mismunandi áttir samtímis. Þekking er í stöðugri þróun, óhlutlæg, innri hugsmíð einstaklingsins, undir áhrifum samfélags og menningar. Nemandi ber nýja þekkingu stöðugt saman við hugsmíð sína um þekkingu og aðlagar hana að hugsmíðinni, eða aðlagar hugsmíðina þannig að hin nýja þekking rúmist í henni (Burke, 2005; Kasworm, 2003, bls. 82). Malcolm Thorburn og Dave Collins (2003) við Edinborgarháskóla segja að *vitundin um að vita að...* (the awareness of 'knowing that') hjálpi nemendum að skilja upplýsingar og hugmyndir. Þær má tengja við aðrar upplýsingar og hugmyndir til að móta *hugræna forskrift* (schema). Hugrænar forskriftir eru grundvöllur að hugmyndum um hvernig megi breyta þekkingu úr einu formi í annað og sjá þar með leið til að ná markmiðum sínum. Tilfinning fyrir félagstengslum sem myndast í hópi við að komast að samkomulagi og að taka á sig ábyrgð, auðveldar nemendum að skapa sér merkingu í öðrum námsaðstæðum með öðru félagslegu fyrirkomulagi. Til viðbótar er í *hugsmíðahyggju* lögð áhersla á þroskamöguleika hvers nemanda vegna meðvitaðrar ígrundunar (Thorburn og Collins, 2003, bls. 188-189). Þessir þættir samræmast nýjum áherslum í rannsóknum á þróun frumboðskipta. Þar er vaxandi áhersla á hugmyndina um boðskipti, hugrænar forskriftir og merkingarfræðilega þætti í íhugulli tjáningu (sjá t.d. Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007; Kirkebæk, 2005; Nafstad og Vonen, 2003).

Með tilvitnun í skosk skólayfirvöld segja Thorburn og Collins að óbein kennsla í anda hugsmíðahyggju skapi árangursríkasta kennslu og námsumhverfi, þar sem kennarar móta námshætti hvers nemanda með því til dæmis að nota hagnýt verkefni með áherslu á lausnaleit (2003, bls. 188). Nám verður að vekja áhuga. Nemandi sem er áhugalaus skynjar ekki viðfangsefni sitt til fulls. Þess vegna er lögð áhersla á að þróa færni hvers nemanda til að leysa viðfangsefni í daglegu lífi. Þar eiga lausnaleit og frjáls uppgötvun að haldast í hendur. Nám byggt á hugsmíðahyggju gerir kröfu um að nemendur verði færir um að skapa sér merkingu, ígrunda mikilvægi merkingarinnar og meta sjálfir til að finna út eigin styrk og veikleika (Eisner, 1999; Huang, 2002; Seaton, 2002). Námsmat á að beinast að því hvernig þekkingar er aflað, jafnt sem aukinni hæfni til að nota færni og þekkingu á viðeigandi hátt (Eisner, 2004).

3.1.2 Gagnrýnar námskrárkenningar

Gagnrýnir (critical explorative) kenningasmiðir reyna að skilja takmarkanir og annmarka þess sem gert hefur verið í námskrárþróun og bæta úr þeim með betri aðferðum, einkum með því að skoða námskrárgerð í víðasta vitræna (cognitive) og félagslega samhengi. Þeir gagnrýna einkum ríkjandi skipulag, undirokun, íhaldssemi, og hvað sé lögmæt eða viðurkennd þekking. Þeir sem aðhyllast *gagnrýnar námskenningar* (critical learning theories) sem eiga m.a. rætur í *vitranum námskenningum* (cognitive learning theories) og hugsmíðahyggju gagnrýna atferlishyggju og fræðilega þekkingu, fastbundna tilgreindu námsefni (Huang, 2002; Marsh og Willis, 2003; Pinar, 2004; Slattery, 1997). Marsh og Willis (2003) benda á að einkenni gagnrýnanna kenningasmiða sé áhersla á persónulegt eðli náms og einstaklingsbundnar námsaðferðir nemenda.

Hægt er að tala um tvær nálganir meðal gagnrýnanna námskrárfræðinga að sögn Marsh og Willis (2003, bls. 120). Annars vegar er áhersla á tengsl milli náms og ríkjandi samfélagshátta en þeir sem aðhyllast þessa nálgun setja fram gagnrýna greiningu á almennum félagslegum kerfum og almennum venjum í námskrárgerð. Þessi gagnrýni snýst gjarnan um þætti eins og vald, undirokun, andspyrnu og hvað sé viðurkennd þekking. Hins vegar er áhersla á persónulegt eðli náms og reynslu eða upplifun einstaklingsins. Námskrárfræðingar sem aðhyllst þessa nálgun leggja áherslu á mikilvægi hinnar *upplifuðu* námskrár (sbr. kafla 3.1.4), fremur en þeirrar

skipulögðu, en álíta einnig að kennarar leiki lykilhlutverk varðandi gæði þeirrar reynslu sem nemendur fá með skipulagi sínu og kennsluháttum.

Um gagnrýna námskráfræði hefur verið notað hugtakið *reconceptualism* sem ekki á sér viðurkennda þýðingu á íslensku, eftir því sem næst verður komist, en er notað sem yfirhugtak til að lýsa nýjum aðferðum við kenningasmíði. Hugtakinu er ætlað að grípa tilfinninguna fyrir rannsókn og uppgötvun sem Marsh og Willis leggja áherslu á með hugtakinu *critical-exploratory*. Hugtakið á m.a. rætur í hugmyndum um nýjar leiðir við að skoða hvaðeina sem víðustu skilgreiningar námskrár virðast hafa í för með sér (Marsh og Willis, 2003, bls. 122).

Hanan Alexander við University of Haifa gagnrýnir að gagnrýnum námskrárkenn-ingum sé oft beitt á þann hátt að nemendur hafi í raun ekki val um annað en að tileinka sér þær skoðanir sem að baki liggja. Hafi nemendur val um aukið frelsi eða að halda í gömul gildi njóti það ekki viðurkenningar að þeir velji gildi sem skilgreind séu sem undirokandi eða niðurlægjandi, þrátt fyrir að þeir hafi haft tækifæri til að kynna sér ný gildi og viðhorf (Alexander, 2005, bls. 358). Hún segir að námskrá þurfi að efla þrjá þætti til að geta talist siðræn; frjálstan vilja eða sjálfsákvörðun, siðferðilega greind eða sjálfstjórningu og skeikulleika (fallability) eða sjálfsmat. Til að rækta frjálstan vilja og sjálfsákvörðun verður að efla möguleika nemenda til að skilja innan sanngjarnra marka þá valkosti sem þeir standa frammi fyrir og hæfni þeirra til að taka skynsamlega ákvörðun grundaða í þessum skilningi. (Alexander, 2005, bls. 359).

3.1.3 Áhrifamiklir námskráfræðingar

Bandaríkjamennina Elliot Eisner, Larry Cuban og William Pinar má alla telja gagnrýna námskráfræðinga. Þeir kveiktu með mér hugmyndir um nýjar leiðir í námskrárgerð fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun Varðar það m.a. áherslu á tengsl náms og persónulegrar og félagslegrar reynslu, rauntengdar námsað-stæður, öðruvísi markmið og nýja sýn á þekkingu. Geri ég grein stuttlega grein fyrir þeim hér. Fyrst fjalla ég þó um Ralph Tyler námskráfræðing sem frá því um miðja síðustu öld hefur haft mikil áhrif á skólastarf og hefur enn.

Tyler: Mælanleg markmið sem undirstaða námskrár

Ralph Tyler (1949) er einn áhrifamestu námskráfræðinga tuttugustu aldar. Hann vildi að ekki væri aðeins horft á námsefni við námskrárgerð, heldur þyrfti að skoða

þrjú meginsjónarmið; þarfir nemenda, þarfir samfélagsins og eðli þekkingar- eða færnisviðsins sem fengist er við. Með því að bera saman hvað nemendur eru færir um, hvers samfélagið krefst af þeim að vita eða kunna og hvaða þekkingar eða færni viðfangsefnið krefst, er hægt að skipuleggja hæfileg markmið í hverri námsgrein. Þar sem yfirleitt er hægt að setja miklu fleiri markmið en mögulegt er að ná verður að velja markmiðin í samræmi við tvö sjónarmið til viðbótar, annars vegar stefnumið eða hugmyndafræði menntastofnunar og hins vegar námssálarfræði. Tyler vildi hefja námskrágerð með því að setja markmið, en skoða síðan hvaða leiðir væru mögulegar til að mæta þeim. Hann gerði ráð fyrir að skólinn sæi nemendum fyrir fjölbreyttum tækifærum til að afla reynslu og þekkingar og að áhugamál nemenda skipti miklu þegar kennari veldi kennsluáðferðir og námsgögn. Hann vildi einnig skipuleggja kennslu þannig að tengsl væru á milli námsgreina. Tyler (1949) lagði mikla áherslu á að markmið séu sett þannig fram að í þeim felist atferlislýsing sem sýni hvort nemandinn hafi náð fullnægjandi árangri eða ekki. Hugmyndir Tylers um mælanleg atferlismarkmið hafa haft mikil áhrif í skólastarfi og hafa enn. Þær hafa þó sætt gagnrýni framsækinna námskráfræðinga (Pinar 2004, sjá einnig kafla 3.1.5).

Eisner: Skóli sem félagsleg hugsmíð og félagslegt og persónulegt nám einstaklinga

Elliot Eisner prófessor við Stanford University fjallar um skóla sem félagslega hugsmíð og félagslegt og persónulegt nám einstaklinga. Hann hefur m.a. fjallað um fjölbreytni í kennsluháttum, ný viðhorf í kennslu, fjölgreind og ekki síst um dulda námskrá (Eisner, 1999, 2005; Marsh og Willis, 2003; Yero, 2002a). Hugmyndir hans um rauntengt nám eru athyglisverðar í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Einnig gagnrýni hans á hefðbundnar hugmyndir um skólaumhverfi, sem hann telur of stýrandi í kennslu. Umfjöllun Eisners um duldu námskrána er einkar athyglisverð varðandi viðhorfamyndun og mótun sjálfsmyndar, einnig umfjöllun hans um núll-námskrána eða námskrá þess sem ekki er kennt (Eisner, 2002; Yero, 2002b).

Cuban: Þarfir samfélagsins fyrir að rækta lýðræðisleg viðhorf með nemendum

Larry Cuban, fyrrverandi prófessor í kennslufræðum við Stanford University hefur skrifað mikið um duldu námskrána og endurbætur í skólastarfi (Yero 2002b; Cuban 2001a, 2001b, 2006; Marsh og Willis, 2003; Wren, 1999). Hann bendir á að það sem geri skóla góða sé starfslið sem trúir af einlægni á hvað sé best fyrir nemendum og samfélagið; hæft fólk sem vinni vel saman og hafi tíma til að gera það. Umfjöllun

hans hefur einkum orðið mér hvati til að ígrunda hlutverk duldu námskrárinnar í mótun viðhorfa og hugsmíða um fötlun og tengsl milli fólks með fötlun og kennara.

Pinar: Nám sem persónuleg markmið og túlkun reynslu og framtíðarsýnar

William Pinar námskrárfræðingur og prófessor við Louisiana State University segir námskrárfræði mikilvæg til að auka skilning á þróun og breytingum í skólastarfi. Hann fjallar m.a. um nám sem einstaklingsbundið ferli, persónuleg markmið og túlkun reynslu og framtíðarsýnar og leggur áherslu á meðvitund nemandans um nám sitt, skuldbindingu og ábyrgð á eigin námi (Marsh og Willis, 2003, bls. 137–139). Einnig skrifar hann um markmiðssetningu sem ferli og skilgreiningu á hvað hafi gerst í framvindu atburða í námsaðstæðum (Pinar 2004). Pinar telur að bæði kennarar og nemendur þurfi að rækta með sér innri rökhyggju og verða sér meðvitaðir um hvernig þeir bregðast við hugmyndum eða annarri manneskju. Að skilja hvernig við bregðumst við getur auðveldað okkur að skilja, þróa og breyta hugsunum okkar og tilfinningum. Gegnum upplifanir okkar og röklega ígrundun getum við aukið gæði eigin lífs og annarra. Hann gagnrýnir tilbúnar námskrárlausnir og trúir ekki að námskrá eigi að hafa fyrirfram skilgreind markmið sem stýri öllum ákvörðunum. Skipulag á að vera persónulegt, einstaklingsmiðað og óformlegt. Hann setur þó fram tvö almenn lög, sem kennari eigi að hafa í huga þegar hann ákveður hvað hann ætlar að kenna og hvernig. Hann verður að greina og ígrunda persónulega fordóma, gildismat og framkomu áður en hann gerir inngríp í raunheim nemenda. Hann verður einnig að leggja áherslu á gildi skírleika, heiðarleika gagnvart sjálfum sér og sköpunar í öllu starfi með nemendum (Pinar, 2004).

Um tengsl náms og eigin reynslu notar Pinar hugtakið *currere*, sagnorð, dregið af orðinu curriculum. *Currere* er námsaðferð þar hver einstaklingur beitir persónulegri túlkun sinni á fyrri reynslu varðandi viðfangsefnið og væntingum til framtíðarinnar í gagnrýninni samræðu við samnemendur og kennara. Námskrárfræðingarnir Marsh og Willis skilgreina *currere* á þennan hátt.

„*Currere*“ vísar til tilvistarlegrar reynslu einstaklingsins af samfélaglegri skipan. Aðferð *currere* er aðferð sjálfsrýni sem gerir einstaklingnum fært að standa andspænis eigin reynslu á fyllri hátt og skýrar eins og hann væri að skapa afar persónulega lífssögu (Marsh og Willis, 2003, bls. 127).

Aðferð *currere* er ekki beitt í skyndi segir Pinar (2004, bls. 5) heldur þarf að hægja á til að muna, jafnvel að endurupplifa, hið liðna og að hugleiða sýn sína á framtíðina.

Þá þarf að taka tíma til að greina á eigin hátt fyrri reynslu og sjá fyrir sér framtíðina til þess að ná dýpri skilningi á því hvað efli mann í framtíðinni. Hugmyndir Pinars um mikilvægi lífssögu eru gagnrýndar fyrir að gefa kennurum litla leiðbeiningu um hvernig lífssagan á að leiða nemendur áfram í námi (Alexander, 2005).

Pinar telur umhyggju grundvallaratriði í kennslu; að nemandinn upplifi að fá uppörvun, tekið sé tillit til tilfinninga hans og að hann skipti máli. Það sé vænlegra til náms að sýna nemandanum að maður skilur tilfinningar hans, en að beita tilskipunum, sem þvingi tilfinningum eða hugmyndum kennarans uppá nemandann (Marsh og Willis, 2003; Pinar, 2004). Í því sambandi er forvitnilegt að skoða kenningar bandaríska uppeldisfræðingsins Nell Noddings sem öðrum fremur hefur fjallað um gildi umhyggju í skólastarfi. Umhyggja segir hún vera að veita athygli, raunverulega að sjá, heyra eða fá tilfinningu fyrir því sem hinn aðilinn reynir að gefa til kynna, og snýst um að vilja bregðast við þannig að hann upplifi að hafa fengið svörun. Þetta ferli kallar Nodding *care as relations* sem þýða má sem *umhyggjutengsl* (Noddings, 2003). Falla kenningar þeirra um mikilvægi umhyggju vel að nýrri þekkingu um mikilvægi þess að taka þátt í tilfinningu nemanda með alvarlega boðskiptahömlun.

Hugmyndir Pinars um nám sem einstaklingsbundið ferli kallast á við hugmyndir mínar um nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Hugmyndir hans um markmiðssetningu sem ferli og skilgreiningu á því hvað hafi gerst í framvindu atburða í námsaðstæðum gefa mér rök fyrir að skilgreina nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun sem samvirkt ferli nemanda og kennara. Að nám varði það sem gerist innra með nemandanum og ekki sé alltaf hægt að segja fyrir um hvað muni breytast í atferli nemandans sem afleiðing þess að nám hafi farið fram.

3.1.4 Námskrárhugtök og einstök svið námskrár

Skoða má námskrá sem lagskipt kerfi áætlana, allt frá opinberum námskrám fræðsluyfirvalda til námsreynslu hvers einstaks nemanda. Skólanámskrá eða námskrá stofnunar er næsta stig námskrár á eftir þeirri sem opinber yfirvöld, lög eða reglugerðir setja henni. Námskrá stofnunar skiptist í fleiri svið. Hér eru kynnt þau helstu; *ætlaða námskrá*, *kennða námskrá*, *dulda námskrá*, *metna námskrá*, *numda námskrá* og *núllnámskrá*. Þessi hugtök koma víða fram, m.a. hjá Marsh og Willis (2003) og Eisner (1999, 2005). Í umfjölluninni hér á eftir er leitast vð að tengja hana jafn óðum við nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Áhersla er einkum lögð á numdu

námskrána og duldu námskrána og tengsl þeirra við nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Rituð námskrá (overt curriculum, explicit curriculum, written curriculum) er í fyrsta lagi opinber námskrá um skólastig eða námsvið. Opinber námskrá er gjarnan fólgin í skilgreiningum stofnunar á starfsemi sinni, markmiðum, og öðrum gögnum sem notuð eru til að upplýsa um hlutverk stofnunarinnar og námstilboð (Wilson, 2005). Opinbera námskráin er ekki nákvæm útlistun á hverju því sem gera skal á hinum einstöku námskeiðum eða námsleiðum. Markmið eru oft víðfeðm, mörg eða margræð. Þau þarfnast því frekari úrvinnslu og úrvals. Námsefni getur verið háð valkostum, kennsluaðstæður og aðferðir sömuleiðis. Nánari útlistun endurspeglast í *námskrá einstakra námsgreina, eða námskeiða*. Námskrár námskeiða eða námshópa geta tilheyrt opinberri námskrá að mismiklu marki t.d. sem upplýsingar í námsvísi eða starfsáætlun. Þær eru þó fyrst og fremst vinnutæki kennara og nemenda.

Rituð námskrá Fjölmenntar er fólgin í *Skipulagsskrá Fjölmenntar, stefnuskrá Fjölmenntar og starfsáætlun* hvers árs, þar sem hverju námskeiði er stuttlega lýst (Fjölmennt, 2003, 2004, 2008). Síðan er hverjum kennara eða kennarahópi ætlað að skrifa hóp- og einstaklingsnámskrár fyrir hvert námskeið og nemendahóp.

Ætluð námskrá (planned curriculum, intended curriculum, curriculum in vivo) er námskrá námskeiðs, námshóps og einstaklings. Ætluð námskrá er annars vegar skipulögð fyrir námskeiðið í heild og hins vegar skipulag hvernar kennslustundar. Ætluð námskrá snýst um hvað eigi að kenna, þ.e. markmið og viðfangsefni, hvernig eigi að kenna, þ.e. kennslugögn, kennsluaðferðir og kennsluaðstæður og hvernig ætlunin sé að meta árangur nemenda að námskeiði loknu.

Þegar kennarar Fjölmenntar tala um kennslu og nám kemur fram að þeir leggja flestir áherslu á sjálfsstyrkingu nemenda, félagslegt nám og sjálfsákvörðun. Sjaldan er þó fjallað um þessa námsþætti í skrifaðri námskrá og því ekki ljóst hversu markvisst eða skipulega þessir þættir eru kenndir eða hvernig.

Kennd námskrá (enacted/ implemented curriculum, curriculum in vivo) er það sem fram fer í kennsluaðstæðunum og varðar kennsluaðferðir og aðlögun kennslunnar á vettvangi. Kennd námskrá mótast af þekkingu kennara á viðfangsefninu, reynslu af að kenna það og viðhorfum til námsefnisins og nemendanna (Yero, 2002b). Hún varðar færni kennara til að mæta þörfum hvers nemanda, einstaklingsmiða nám í hópi, gefa nemendum færi á að skipuleggja nám sitt sjálfir, setja sér markmið og beita eigin

námsaðferðum. Hversu vel sem kennari skipuleggur kennslu verður alltaf einhver aðlögun og ófyrirsjáanlegir atburðir í samskiptum kennara og nemenda. Kennd námskrá getur því verið önnur en sú sem var ætluð.

Kennda námskráin varðar þannig hvernig nemandanum með alvarlega boðskiptahömlun er skapað tækifæri til að finna merkingu og tilgang, finna til samkenndar og eiga merkingarbær félagstengsl við aðra sbr. kafla 3.2. Hún varðar einnig allt það sem kennarinn gerir til að draga úr hindrunum umhverfisins fyrir virkri þátttöku nemenda í samfélaginu og þau tækifæri sem nemendum eru búin til að tjá tilfinningar sínar og óskir, sem þau tækifæri eru þeim eru sköpuð til að velja og taka ákvarðanir.

Numin námskrá (learned curriculum, experienced curriculum) eða hvað nemandinn lærir ræðst ekki eingöngu af undirbúinni eða kenndri námskrá kennarans, heldur fjölmörgum þáttum í umhverfinu og ekki síst af hinum einstaka nemanda, með reynslu sína, viðhorf og eigin námsaðferðir. Kennsla og nám eru gagnvirk ferli þar sem stöðugt fer fram *samræða* (dialogue), viðbrögð og samskipti milli einstaklinga. Þannig er numin námskrá hvað eina sem nemandinn tileinkar sér. Numda námskráin er því einstaklingsbundin; það af námsefninu sem nemandinn lærir, þær námsaðferðir sem hann tekur upp og þau viðhorf sem hann mætir og móta sýn hans á sjálfan sig og viðfangsefnið. Numda námskráin varðar því líka þau óætluðu áhrif sem nemandinn verður fyrir. Það geta verið viðhorf sem hann mætir, ekki aðeins hjá kennaranum, heldur líka hjá öðrum starfsmönnum, samnemendum sínum eða öðrum nemendum á staðnum. Einnig þau viðhorf sem birtast í staðsetningu stofnunarinnar, húsnæði og búnaði. Numda námskráin varðar þá merkingu sem verður til í huga nemanda (Eisner, 1999; Kasworm, 2003; Pinar, 2004; Thornburn og Collins, 2003). Það er því mikilvægt fyrir nám nemenda með alvarlega boðskiptahömlun að sérhver starfsmaður sé meðvitaður um að viðhorf hans og framkoma við nemendur hafi áhrif.

Metin námskrá (tested curriculum, assessed curriculum) kemur fram í námsmati. Námsmat getur aldrei spannað allt námið, heldur er metinn takmarkaður hluti þess sem kennarar hafa kennt og nemendur tileinkað sér (Cuban, 2001). Námsmat getur haft bein eða óbein áhrif á kenndu námskrána. Námskrá má aðlaga í kjölfar námsmats til að bæta kennslu og efla nám nemenda. Einnig getur kennd námskrá tekið mið af ætluðu námsmati og matsaðferðum til þess að bæta skráðan árangur nemenda (Cuban, 2001, 2006; Eisner, 1999; Maudsley og Nightingale, 2004). Námsmat gefur vísbendingu um gildismat og mikilvægi námsþátta; hvaða þættir,

skilningur, þekking eða færni endurspeglast í námsmatinu. Námsmat getur einnig gefið ranga eða skekka mynd af áherslum í námi. Þannig getur áhersla á nám sem eflir félagsleg samskipti og boðskipti, valdeflingu eða sjálfsmýnd verið ósýnileg í námsmati sem fjallar eingöngu um efnislegt innihald námskeiðs.

Maudsley og Nightingale (2004) álíta námsmat mikilvægt fyrir fólk með námserfiðleika. Margir hafa reynslu af að erfitt sé að fá viðurkenningu annarra á framförum og árangri. Margir hafa líka sérstæðar námsaðferðir eða hæfni sem hefur jafnvel aldrei fengið athygli eða viðurkenningu. Þar að auki hafa margir afar ójafna hæfileika á hinum ýmsu sviðum náms og færni (Donley og Napper, 1999). Fjölbreytileiki, kraftur og ávinningur náms verður ekki alltaf skilgreindur á einfaldan hátt. Námsmat er leið til að skilgreina nám og gera nemendum kleift að sjá eigin þróun. Þess vegna, segja Maudsley og Nightingale (2004, bls. 36), er mikilvægt að greina árangur, bæði fyrir kennarann og nemandann. Án námsmats er erfitt að skilja hvernig megi bæta kennsluna og námið og efla það sem vel er gert.

Kenningar námskráfræðanna um það hvernig námsmat miðlar hugmynd um gildismat er athyglisverð í ljósi fötlunarfræðanna um virðingu fyrir einstaklingnum og manngildi hans og áherslu á sjálfsmýnd og trú á sjálfan sig, sbr. kafla 3.2. Umræða í kennarahópi Fjölmennatar um námsmat varðar m.a. hvort senda skuli aðstandendum eða umboðsmönnum nemenda námsmat, þar sem nemendur eru fullorðið fólk. Hvort yfirleitt skuli framkvæmt námsmat eða aðeins afhent viðurkenningarskjal fyrir þátttöku. Fyrir hvern er námsmat, kennarann eða stofnunina, nemandann eða umboðsmann hans? Hvað á meta? Er gert ráð fyrir auknum þroska fullorðins fólks, aukinni færni eða tækifærum til ríkulegrar lífsreynslu? Hvernig á að meta nám sem er e.t.v. ekki nema að hluta til sýnilegt? Þegar sett eru óhefðbundin markmið, er námsmat ein leið til að upplýsa nemendur um hvert hafi stefnt og hvað hafi áunnist (Huang, 2002). Þegar nemendur hafa þar að auki ekki kerfisbundið mál, getur námsmat verið leið fyrir nemendur til að gefa sínum nánustu upplýsingar.

Núllnámskráin (null curriculum) varðar það sem ekki er kennt. Yudith Yero (2002a) og Lesley A. Wilson (2005) fjalla um kenningar Eisner um núllnámskrána. Ekki er hægt að kenna allt í opinberri námskrá og hvað kennt er ræðst af mörgum þáttum. Námsstofnun og kennari eru undir áhrifum samfélags síns og menningar, samstarfsfólks og fleiri aflu sem hafa áhrif á viðhorf og gildismat. Valið er úr það sem þykir mikilvægast, þægilegast, athygliverðast fyrir nemendur, viðurkenndast af

samfélaginu, stofnuninni eða nemendum og ekki alltaf meðvitað. Hverju er sleppt er ekki einfaldlega hlutlaust frával. Það hefur mikilvæg áhrif á hvaða valkosti sé hægt að skoða og hvaða sjónarhorn bjóðast á aðstæður eða viðfangsefni. Það gefur til kynna hvað skipti máli að læra og hvað ekki. Það getur því haft áhrif á valkosti nemenda og jafnvel tækifæri þeirra í lífinu.

Núllnámskrá er athyglisvert hugtak í kennslu fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Það hvetur til þess að tekin sé meðvituð afstaða til þess hvað eigi að kenna, hvers vegna og hvað eigi ekki að kenna. Almenn viðhorf og hugmyndir um viðurkennda þekkingu, færni eða viðhorf eru hluti af því sem mótar núllnámskrána. Í kennslufræði fullorðinna koma fram ákveðnir þættir sem eru óæskilegir í kennslu fullorðins fólks s.s. kennsluhættir óvirkrar þátttöku, lítill sveigjanleiki, skortur á samráði og áhrifum nemenda og skortur á tengslum við raunverulegt líf einstakra nemenda (sjá kafla 3.3). Fötlunarfræði draga inn fleiri þætti sem þarf að taka meðvitaða afstöðu til s.s. hvort námsþáttur eða kennsluaðferð viðhaldi einangrandi eða lítilsvirðandi viðhorfum (sjá kafla 3.2). Núllnámskráin getur verið undir áhrifum menningarlegra og siðrænna viðhorfa samfélagsins til fatlaðra. Hún getur endurspeglad viðleitni til að draga inn ný sjónarmið varðandi fötlun og manngildi nemenda. Hún getur líka varðað aldursviðmið eða endurspeglad færnisvið. Í kennslu fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun eru aðrir hlutir valdir eða þeim sleppt en ef um börn eða unglunga er að ræða.

Í Fjölmennt er ákveðin meðvituð núllnámskrá. Fjölmennt tekur ekki að sér hlutverk sem aðrar stofnanir eiga að sinna né kennir það sem fólk með þroskahömlun getur sótt annað. Fjölmennt (og áður Fullorðinsfræðsla fatlaðra) hefur tekið upp og þróað tilboð sem síðan hafa verið yfirtekin af öðrum. Einnig hefur verið veitt aðstoð og ráðgjöf til stofnana sem taka upp kennslu fyrir fullorðið fólk með þroskahömlun og hópur nemenda við aðrar stofnanir hefur fengið stuðning frá Fjölmennt. Fæst af þessu á þó við fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Það flækir enn fremur náms-tilboð til þessa hóps að fólk býr við ólíkar aðstæður. Vinnustaðir þeirra eða dagvistir bjóða mismunandi umhverfi. Sumir hafa tekið upp þætti sem Fjölmennt hefur kennt og sumir hafa góðar sérsniðnar aðstæður sem Fjölmennt hefur orðið að leggja niður vegna húsnæðiseklu. Einnig er spurning hvort Fjölmennt sem menntastofnun bjóði nemendum með alvarlegar fatlanir síður einhver viðfangsefni í námi en önnur án þess að hafa ígrundað það eða tekið um það meðvitaða ákvörðun.

Dulda námskráin (hidden curriculum) nær yfir allt það sem hvergi er orðað í námskrá en hefur áhrif á nemendur. Það getur verið svo sjálfsagt í ríkjandi viðhorfum og siðfræði samfélagsins að það sé hvergi nefnt, til dæmis almenn kurteisi og framkoma, óskráðar reglur, hefðir og norm. Það getur einnig verið meðvitað kennaranum en ekki á valdi hans að stýra eða eftirlátið tilviljunarkenndu námi s.s. viðhorf og viðmót í nemendahópi. Viðhorf sem mæta nemendum og móta hugmyndir þeirra um sig og aðra eru iðulega ekki meðvituð kennurum en hluti ríkjandi menningar. Staðsetning stofnunar, aðstæður og aðbúnaður bera einnig í sér skilaboð um viðhorf (Eisner, 1999, 2005; Yero, 2002a).

Andrew Seaton (2002) segir að dulda námskráin geti unnið gegn markmiðum náms þegar þau falla ekki að viðteknum vinnubrögðum stofnunarinnar. Dulda námskráin getur líka falið í sér umburðarlyndi gagnvart fráviki, kröfuleysi í kennslu og skort á væntingum til nemenda (sjá m.a. Dóra Bjarnason, 2002). Ófyrirséð nám eins og viðhorf gagnvart námsgrein, sjálfsmat og námsaðferðir er oft hluti af duldu námskránni. David J. Wren (1999) veltir upp spurningunum um hversu mikið kennarar geti stjórnað áhrifum duldu námskrárinnar. Hann setur fram athugunarlista fyrir skólastjórnendur til að varpa ljósi á duldu námskrána og telur mikilvægt að skólamenn verði sér meðvitaðri um áhrif skólaumhverfis og skólaanda á nemendur til að auka skilvirkni náms. Gagnrýnir námskrárfraeðingar segja að tilgangur skóla sé ekki aðeins að varðveita bestu þætti samfélagsins, eins og það er, heldur einnig að bæta samfélagið (sjá t.d. Cuban, 2001, 2006; Eisner 2002, 2005; Pinar 2004). Til að uppfylla þetta tvöfalda hlutverk verða námskrársmiðir stöðugt að skoða samfélagið og starfshætti skóla með tilliti til þess gildismats sem að baki liggur og óæskilegra afleiðinga. Þeir verða einnig að leitast við að gera gildismat og afleiðingar þess svo sýnilegt sem unnt er í námskrá, skipulagðri, kenndri og numinni.

Mikilvægt er að skoða hver dulda námskráin sé í námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Námskrár Fjölmenntar endurspeglar sjaldan félagslegt nám, þrátt fyrir að í umræðum á kennarafundum telji flestir kennarar það mikilvægt. Sama má segja um styrkingu sjálfsmyndar þrátt fyrir að kennarar telji sig leggja áherslu á hana. Þótt námskrá stofnunar verði aldrei skrifuð til hlítar getur vitund um hin ólíku svið námskrár auðveldað skipulega umræðu um kennslu og nám og þannig stuðlað að aukinni vitund kennara um tengsl kennslu og umhverfis við nám nemenda.

3.1.5 Óhefðbundin markmið og sveigjanlegir kennsluhættir

Hefðbundnar aðferðir við markmiðssetningu í anda Tylers snúast um að skilgreina þá færniþætti, þekkingu eða viðhorf sem nauðsynlegir eru varðandi námsgreinina og kenna þá. Gert er ráð fyrir að færniþættirnir séu þekktir, mælanlegir og hægt að draga þá saman í kennsluáætlun eða námskrá. Margir gagnrýnir námskráfræðingar telja að kröfu um atferlismarkmið fylgi tilhneiging til sífellt smámunasamari markmiða sem bindi hendur kennara um of (Eisner, 2002, bls. 160; Pinar, 2004).

Fræðimenn sem sett hafa fram námskenningar í anda hugsmíðahyggju líta á nám sem virkt ferli þar sem hver nemandi byggir upp eigin framsetningu á þekkingu sem persónulega túlkun á reynslu. Áhersla er lögð á að nemendur verði færir um að skapa sér merkingu, ígrunda og meta sjálfir mikilvægi merkingarinnar til að finna út eigin styrk og veikleika. Þuríður Jóhannsdóttir segir í meistaraþrófsritgerð sinni *Veidum menntun í Netið* (2001, kafli 2.6. án blaðsíðutals):

Miðlun hins sanna fróðleiks missir við þessar aðstæður merkingu en leitinn að einhverjum sannindum kann að verða merkingarbærari. Þetta kallar á [...] breyttar áherslur í kennslufræði. Forsenda og markmið náms verður að nemandanum er fremur ætlað að þroskast í leitinni að sannleikanum heldur er að tileinka sér þekktar staðreyndir.

Hefðbundin atferlismarkmið geta sett kennslu þröngan ramma og takmarkað svigrúm til frumkvæðis og stjórnunar nemenda á því sem gerist í kennslu. Því hef ég leitað markmiðssetningar sem gefi meira svigrúm um framvindu og árangur náms. Hér er fjallað um markmið sem stefnu að sjóndeildarhring, lausnaleitarnám og uppgötvunar-nám sem gefa svigrúm fyrir sveigjanleika og ófyrirséða framvindu í námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Markmið sem stefna í ákveðna átt

Dr. Bethan Marshal við King's College (2004) telur sumar námsgreinar svo flóknar og margbrotnar í eðli sínu að erfitt sé að setja hefðbundin markmið og auðveldara sé að skilgreina hvað sé ekki nægilega gott fremur en viðmið um góðan árangur. Leggur hún til að það geti verið betra að skilja framfarir sem *stefnu í ákveðna átt, fremur en skýrt, skilgreind markmið* (2004, bls. 101).

Þegar um ræðir námsgrein, sem er jafn víðtæk og móðurmálið, segir Marshal að spyrja þurfi í hvaða mæli sé mögulegt að skilgreina sértæk og stöðug kennileiti sem stefna megi að og hvaða aðrar leiðir séu færar til að skoða framfarir. Hefðbundin

*markviðmið*⁵ (criterion referenced assessment) henta oft ekki, því að fyrir flókin viðfangsefni geti fyrirfram ákveðin markviðmið verið takmarkandi. Breyturnar sem nemandinn stendur frammi fyrir séu of margar til þess að fella þær í fyrirfram skilgreindan ramma viðmiða. Hún vill setja fram mikið formlausara hugtak en markviðmið eða hefðbundin atferlismarkmið um framfarir. Með tilvitnun í Sadler (1989) fjallar hún um *configurational assessment* (configurational: sem varðar innbyrðis tengsl skv. Ensk-íslenskri orðabók, 1984) sem ekki krefjist sérgreiningar allra markviðmiða fyrirfram. Hugmyndin um gagnkvæm innbyrðis tengsl ólíkra þátta í námsgreininni er mikilvæg til að skilja flókið eðli framfara. Fjölbreytnina og þar með vandann við hefðbundna markmiðssetningu skýrir hún með samanburði við kviksjá: Ein lítil hreyfing og allt mynstrið breytist og þannig er það með móðurmálið. Breytist eitt atriði opnast fjöldi nýrra möguleika (2004, bls. 105).

Í kennslu og námsmati flókinna námsgreina er nauðsynlegt að kennarar hafi tækifæri til að móta sýn sína og hugsmíð um framfarir í samfélagi annarra kennara að mati Marshal (2004). Þannig fái sýn á framfarir sem er huglæg og eigindleg, hlutlægni sem liggi í samræðunni um eðli og einkenni framfara. Þetta kallar hún *construct referencing assessment*, námsmat sem hvorki raði nemendum innbyrðis miðað við frammistöðu (norm referenced) né meti frammistöðu út frá fyrirframgefnum markviðmiðum (criterion referenced). Þessi aðferð við námsmat hafi í sér þætti úr hvoru tveggja og eitthvað annað að auki sem samfélag kennara álíti skipta máli (2004, bls. 107). Einnig leggur hún áherslu á að nemandinn eigi að hafa tækifæri til að vera þátttakandi í umræðu um eðli námsins og framfarir. Samfélag kennara og nemenda felst í því að færi jafningjar og kennarar eru fyrirmyndir og styðja nemendurna í gegnum virka samræðu. Þar gefst tækifæri til að velta upp og prófa hugmyndir og hugsanir sem leiða til framfara. Marshall fjallar um stuðning og mótun (scaffolding), aðlögun kennslu og kennsluáæstæðna (regulation of learning) og endurgjöf (feedback) sem lykilatriði í góðri kennslu með þessari sýn á framfarir.

Markmið sem leið eða stefna í ákveðna átt henta vel í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Þau skilgreina að hverju skuli stefnt en gefa svigrúm fyrir nemendastýrt nám þar sem ekki er fyrir séð hvernig árangurinn muni sýna sig.

⁵ Criterion-Referenced Assessment (markviðmiðað námsmat). Námsmat sem felur í sér að árangur nemenda sé borinn saman við fyrirfram gefin markmið eða færnistaðla (performance standards) en ekki árangur annarra nemenda (Meyvant Þórólfsson, 2006).

Lausnaleit og uppgötvunarnám

Wilson (2005) leitar m.a. í smiðju til Eisners og fjallar á athyglisverðan hátt um markmiðssetningu. Hann fjallar um heildstæð markmið þar sem samþættar eru vitrænar og tilfinningatengdar námsaðferðir og fleiri námsleiðir sem skapi tækifæri til fjölþættra aðferða við að nálgast viðfangsefni námsins. Markmið sem ekki eru atferlismarkmið eru sett fram með almennara orðalagi til að skilgreina hið ætlaða nám, s.s. að vita, skilja, læra, eða meta. Tvenns konar „ekki-atferlismarkmið“ segir Wilson vera *lausnaleitarmarkmið* (problem solving objectives) og *uppgötvunarnám* (expressive activities that lead to expressive outcomes). Kostir slíkra markmiða felast m.a. í því að geta verið opnari og sveigjanlegri en atferlismarkmið og mat á þeim er oft tengdara raunverulegum aðstæðum. Við samþættingu viðfangsefna, námsefnis eða námsgagna koma mismunandi svið eða innihald oft auðveldlega saman í einu markmiði. Opnari markmið veita kennurum meira svigrúm til að skapa námsreynslu byggða á áhugamálum nemenda og hversu áhugasamir þeir eru.

Lausnaleitarmarkmið hafa marga kosti og þau má nota á fleiri en einn hátt. Þau geta verið langtímamarkmið fyrir fleiri kennslustundir, önn eða námseiningu. Þau má semja til að vera heildstæð. Þau geta sameinað eða gengið þvert á námssvið eða innihaldið mörg ólík ferli. Þau má nota til að sameina fleiri greindarsvið eða vitsmunalega þætti. Fáir nemendur færi á að setja fram og skipuleggja eigin verkefni getur það gefið þeim slíkt eignarhald á eigin námi að þeir ekki aðeins leiti lausna heldur uppgötvi beinlínis viðfangsefnin (Thorburn og Collins, 2003; Wilson, 2005).

Lausnaleitarnám hefur skilgreind opin viðmið um árangur en leiðirnar geta verið margvíslegar að sögn Eisner (2002, bls. 160). Seaton (2002) og Lorrie Shephard (2000) líta á lausnaleit sem nauðsynlega færni til að komast af í flóknum og síbreytilegum heimi og gott námsmat þurfi að sýna bæði námsferlið og árangurinn. Þótt námsmat verði huglægara þegar markmiðin snúast um lausnaleit má framkvæma það á hlutlægan hátt. Með góðri skipulagningu viðmiða má leggja grunn að því að meta bæði lausnaleiðina og árangurinn. Viðmiðin verða samningur milli nemanda og kennara og hægt að krefja nemendur um að meta eigin verk með sjálfsmati eða jafningjamati (Eisner, 2002; Sephard, 2000; Wilson, 2005).

Uppgötvunarnám gerir miklar kröfur til undirbúnings kennara og færni þeirra til að skapa námsaðstæður, leiða nemendur áfram í sjálfsnámi og ýta undir frumkvæði og forvitni gagnvart viðfangsefninu (Eisner, 2002, bls. 152). Kennarinn stjórnar

kennslunni með því að útbúa umhverfi sem hvetur til upplifunar og rannsóknar og leyfir nemendum að vera virkir við að rannsaka og uppgötva hugmyndir og tengsl og þróar kennsluna áfram á grundvelli þeirra. Forvitni nemenda og einlægur áhugi er aflið sem knýr þá áfram og ræður framvindu námsins. Niðurstaðan verður ekki fyrirfram ákveðin eða skipulögð til hlítar. Sveigjanleiki, aðlögun og viðbúnaður eru lykilþættir til að ná árangri í slíkri kennslu (Eisner, 2002; Wilson, 2005).

Vegna þess hversu opið þetta kennsluform er verður að meta námið og markmiðin eftir að hverju viðfangsefni er lokið (Eisner, 2002). Þetta má gera með umræðum eða með því að skrá ferlið á opinskáan hátt. Námsmat getur verið á formi kerfisbundinna vettvangsskráninga, marklista, athugana, verkefna, ferlimappa eða kynninga. Þá setur Wilson fram í sjö liðum eiginleika eða hæfni sem kennari veður að búa yfir til að geta boðið góðar aðstæður til uppgötvunarnáms (Wilson, 2005).

Lausnaleyti og uppgötvunarnám þykja mikilvægar leiðir í námi fullorðins fólks, m.a. fyrir það að gefa nemendum vald yfir námi sínu, gefa svigrúm til að tengja nám bæði fyrri reynslu og framtíðarhugmyndum nemenda og geta leitt til aukinnar sjálfsþekkingar (Cranton og Wright, 2008; Huang, 2002; Kasworm, 2003; Thorburn og Collins, 2003).

Kennsla nemenda með alvarlega boðskiptahömlun er flókin og sjaldnast hægt að segja fyrir um framvindu hennar í smáatriðum eða hvað muni sýna að framfarir hafi orðið. Iðulega stefnir kennsla í boðskiptum að ákveðnu marki en leiðin þangað er ekki ljós. Þá getur hentað að nota lausnaleyti þar sem nemandi og kennari vinna saman að því að finna þá leið sem nemandanum er fær. Í önnur skipti er mikilvægt að skapa nemandanum aðstæður sem hvetja til virkni og samspils á opinn hátt. Þá hentar betur að nota leiðir uppgötvunarnáms. Markmið og lausnir verða ekki skilgreindar til fulls nema í mati á því ferli sem fram hefur farið. Því er kennurum nauðsynlegt að hafa vettvang til að ræða það sem gerist í kennslunni, sbr. umfjöllun Marshal (2004) um samfélag kennara; hvernig megi túlka einstaka atburði og bera saman bækur um breytingar og framfarir hjá nemendum. Það gerist oft best þannig að fleiri kennarar vinni saman að kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Reynsla mín er að kennarar sem vinna einir með nemendum með alvarlega boðskiptahömlun eiga á hættu að einangrast og missa faglega yfirsýn eða að finna til hugmyndaskorts og kulnunar í starfi.

3.2 Fötlunarfræði, valdefling og réttindabarátta

Aðeins er um hálfur annar áratugur síðan fötlunarfræði var skilgreind sem sérstakt fræðasvið. Rannsóknir tengdar fötlunarfræði hafa frá upphafi haft þann tilgang að bæta líf og aðstæður fólks með fötlun og koma í veg fyrir að það sé útilokað frá samfélaginu. Fræðileg sjónarhorn eru margvísleg. Í Evrópu, einkum Bretlandi og á Norðurlöndunum, hafa félagsvísindalegar áherslur verið ríkjandi innan fötlunar-rannsókna. Í Bandaríkjunum eru meiri tengsl við sögulegar rannsóknir og fræði um minnihlutahópa og menningarkima. Sameiginleg mismunandi árherslum innan fötlunarfræðanna er gagnrýni á viðtekin sjónarmið um fötlun sem galla eða sjúklegt ástand einstaklingsins eða persónulegan harmleik. Einnig er þeim sameiginlegt að vilja þróa nýjan skilning á fötlun og fólki með fötlun og hvernig komið er fram við það (Clark, 2006; Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Rannveig Traustadóttir, 2006b).

Í Fjölmennit er þörf fyrir orðfæri sem gerir viðhorf fötlunarfræðanna sýnilegri í námskrám og skráðum markmiðum í samræmi við áhrif þeirra á námstilboð. Hér er fjallað um félagslegan skilning á fötlun og ýmis hugtök tengd kenningum um *edlilegt líf*, svo sem *samfélagsþátttöku*, *lífsgæði*, *valdeflingu* og *sjálfsákvörðun*.

3.2.1 Félagslegur skilningur á fötlun

Þrátt fyrir ólíkar áherslur fræðimanna hefur eitt af megineinkennum fötlunarfræða falist í gagnrýni á hefðbundna sýn á fötlun sem læknisfræðilegan vanda og andófi gegn viðhorfum sem tengjast henni. Hugtakið fötlun hefur sætt umræðu og gagngerri endurskoðun og tekist hefur verið á um hvernig beri að skilja það. Í tengslum við þá umræðu hafa komið fram ýmis félagsleg sjónarhorn á fötlun sem ganga mislangt í að skilgreina fötlun sem afleiðingar umhverfis- og félagslegra þátta og leggja í vaxandi mæli áherslu á félagslega reynslu af skerðingu og fötlun (Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Rannveig Traustadóttir, 2006b).

Í Bandaríkjunum hafa fötlunarfræðin sótt í smiðju kvennarannsókna og rannsókna á kynþáttamismunun um sjónarmið og rannsóknir og öðrum þræði litið á fólk með fötlun sem minnihlutahóp. Af sjónarhóli fræða um minnihlutahópa og menningarkima er hægt að setja fram hugmyndir sem ekki aðeins eru í andstöðu við þau kerfi sem einangra fatlaða og útiloka þá vegna ímyndar eða stimplunar sem tengist fötlun,

heldur geta líka afhjúpað félagsleg kerfi fólks án fötlunar, sem skilgreina hvað sé eðlilegt án þess að hugleiða þau forréttindi sem það gefur meðlimum (Clark, 2006).

Af þeim félagslegu sjónarhornum sem hafa komið fram hefur hið svonefnda breska félagslega líkan (social model of disability) verið róttækast og umdeildast. Fötlunarfræðingar sem aðhyllast þetta sjónarhorn álíta félagslegar hindranir sem settar séu af hinum ófatlaða meirihluta orsök fyrir takmörkuðum möguleikum einstaklings og fötlun sem afleiðingu þeirra. Fötlun sé fyrst og fremst afleiðing samfélags sem ekki mæti einstaklingnum eins og hann er heldur lítilsvirði hann, útiloki og undiroki. Þeir segja læknisfræðilegt sjónarhorn í sjálfu sér útilokandi og niðurlægjandi fyrir einstaklinginn með kröfu um að hann þurfi að breytast eða aðlaga sig eigi hann að geta tekið virkari þátt í samfélaginu. Markmiðið er breyting á félagslegum kerfum tengsla milli fólks með fötlun og fólks án fötlunar og að fjarlægja félagslegar hindranir til að koma í veg fyrir eða draga úr fötlun en ekki að breyta einstaklingnum (Rannveig Traustadóttir, 2006b; Shakespeare, 2005).

Eftir því sem fólki með þroskahömlun hefur vaxið ásmegin, m.a. í gegnum hreyfingar á borð við *Self Advocacy* og *People First*, hafa fötlunarfræði tekið meira mið af réttindabaráttu þeirra. Samtök fólks með þroskahömlun berjast fyrir rétti einstaklingsins til sjálfsákvörðunar og meðákvörðunar í eigin málum, einstaklingsmiðaðrar þjónustu sem opni tækifæri til meiri samfélagsþátttöku og jafnvel fyrir *mennsku* sinni. Sérstaklega hafa þau barist gegn *stimplun* (labeling) sem sé í sjálfri sér útilokandi eða einangrandi (Chappell o.fl., 2001, bls. 48; Vorhaus, 2006). Þessi sjónarmið birtast meðal annars í óskum þeirra um orðfærið fólk *með* þroskahömlun. Þannig er minnt á að þau eru fyrst og fremst manneskjur sem síðan vill svo til að hafa fötlun (Chappel, Goodley og Lawthorn, 2001; Gilbert, 2004; Rannveig Traustadóttir, 2003; Shakespeare, 2005).

Norrænn tengslaskilningur á fötlun

Norrænn tengslaskilningur er talinn til félagslegs skilnings á fötlun. Hann gengur þó mun skemmra en breska félagstengslalíkan (Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Rannveig Traustadóttir, 2006b; Tössebroe, 2004). Þrátt fyrir mismunandi hugmyndir má segja að skilningur á tengslum einstaklings og umhverfis sé sameiginleg grundvallarhugsun sem endurspeglar í hugmyndafræði norrænna fag- og fræðimanna og stefnumótun stjórnvalda. Samkvæmt norræna tengslaskilningnum er fötlun mótuð félagslega í gegnum flókið samspil milli einstaklingsins og félagslegra og efnislegra

þátta. Til þess að einstaklingur með fötlun geti notið sín á eigin forsendum, fengið vald í eigin lífi og viðunandi lífsgæði, þarf að vera til staðar þekking á forsendum hans til boðskipta, yfirsýnar og félagslegrar þátttöku, annars sé hætt á að hann verði fatlaðri en nauðsyn ber til.

Jan Tøssebroe, prófessor við Háskólann í Þrándheimi, hefur sérstaklega skilgreint sameiginlega þræði í annars fjölbreyttum viðhorfum Norðurlandanna. Hann telur þrjú meginatriði einkenna norrænan tengslaskilning: Í fyrsta lagi sé fötlun skilgreind sem *misgengi milli færni einstaklings og kröfu samfélagsins til fólks*. Hann bendir einkum á tvær orsakir. Einstaklingurinn býr ekki yfir þeirri færni sem almennt er gert ráð fyrir að fólk hafi og umhverfið gerir ekki ráð fyrir öllum þeim breytileika sem fyrirfinnst í samfélaginu. Í öðru lagi sé fötlun *aðstæðubundin*. Í aðstæðum þar sem einstaklingurinn getur skilið það sem fram fer og tekið fullan þátt er hann ekki fatlaður. Þannig stafar fötlun ekki eingöngu af skerðingu einstaklingsins heldur einnig af umhverfisþáttum. Í þriðja lagi sé fötlun *afstæð*, þar sem skilgreiningar á líffræðilegum og vitrænum einkennum fötlunar eru félagslega ákvarðaðar (Tøssebroe, 2004). Guðrún Stefánsdóttir (2008, bls. 36) telur að þessi þrjú meginatriði geti hentað vel til þess að skilja fötlun á borð við þroskahömlun.

Rannveig Traustadóttir (2003, bls. 36) bendir á að þótt skilningur á tengslum umhverfis og fötlunar komi fram í lögum og reglugerðum og orðræðu fagfólks og fræðimanna hverfi sú sýn þegar metin er þörf fyrir þjónustu eða sérkennslu. Þá einkennast hugtök og reglur fyrst og fremst af læknisfræðilegum sjónarmiðum. Spyrja má hvort það sama sé til staðar í dulinni námskrá Fjölmennar.

Viðhorf mín samræmast best norræna tenglaskilningnum á fötlun. Ég lít svo á að fötlun einstaklings með alvarlega boðskiptahömlun ráðist að verulegu leyti af þeim aðstæðum sem honum eru búnar og þeim tækifærum sem hann hefur til að taka þátt og hafa áhrif í eigin lífi. Það er engu síður nauðsynlegt að skilja forsendur hans til boðskipta, skilnings og úrvinnslu til að geta túlkað áhuga hans, skoðanir og vilja og gert aðstæður hans þannig úr garði að þær dragi sem mest úr fötlun hans.

3.2.2 Kenningar um eðlilegt líf, samfélagsþátttöku og lífsgæði

Hugmyndafræði *normaliseringar* eða *eðlilegs lífs* kom fram á Norðurlöndunum á sjöunda áratug síðustu aldar. Hún á hlutdeild í norrænum tengslaskilningi, með áherslu á lífsaðstæður í því skyni að draga úr fötlun. Með kenningum um eðlilegt líf

(normaliseringu) er lögð áhersla á rétt fólks með fötlun til góðs og verðugs lífs, svipaðra lífshátta og aðrir og lífshlaups sem líkast öðru fólki í samfélaginu (Bank–Mikkelsen, 1982; Nirje, 1982).

Fljótlega tóku kenningar um eðlilegt líf að varða rétt hins fatlaða til þátttöku í samfélaginu undir hugtakinu *blöndun* (integrering) en Guðrún Stefánsdóttir (2008) vill nefna *samfélagsþátttöku*. Það þykir mér hagkvæmara hugtak í umfjöllun um fullorðið fólk með fötlun, einkum þar sem hugtakið blöndun hefur gjarnan tengst börnum á skólaaldri. Þessar kenningar breiddust víða og í Bandaríkjunum þróaðist áhersla á *gildisaukandi félagsleg hlutverk* (social role valorization) (Guðrún Stefánsdóttir, 2008; Wolfensberger, 1983). Kenningar um eðlilegt líf og samfélagsþátttöku tóku fljótt að varða rétt fólks til þess að vera ekki öðruvísi; að lög, reglur og þjónustustofnanir séu þær sömu fyrir alla, allir eigi að búa við *virka þátttöku* og geta átt hlutverk í *samfélagi fyrir alla* (inclusion)⁶ (sjá m.a. Wolfensberger, 1991; Vorhaus, 2006). Kenningar um eðlilegt líf gera ráð fyrir að aðgerðir sem draga úr fráviki einstaklingsins og gildisfellingu leiði til virkrar þátttöku í samfélaginu. Leitast eigi við að gefa einstaklingnum félagslega viðurkennd hlutverk í samræmi við lífsskeið. Slíkt getur verið erfitt þegar hann hefur alvarlega boðskiptahömlun (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996; Ferguson og Ferguson, 1996; Holst o.fl., 1997).

Kenningar um eðlilegt líf og virka samfélagsþátttöku hafa verið lykilþættir í rannsóknum á aðstæðum fólks með þroskahömlun og skipulagi á félagslegri þjónustu á seinni árum. Þær hafa verið gagnrýndar fyrir að einblínt sé á ytra umhverfi; hvað sé venjulegt eða æskilegt fremur en hvað sé val eða vilji einstaklingsins þegar honum eru búin lífsskilyrði og þjónustuform. Heimspekingurinn Julia Kristeva (2008, bls. 63) varar einnig við tilhneigingu til þess gera lítið úr þörfum fólks með fötlun fyrir þjónustu vegna fötlunar sinnar með því að skírskota til kenninga um eðlilegt líf og mæra það hvernig fötlunin nánast hverfi með aukinni samfélagsþátttöku án þess að tryggt sé að almenn þjónustukerfi veiti þjónustu við hæfi.

Lífsgæði er hugtak sem í vaxandi mæli hefur verið beitt til að meta gæði þjónustu fyrir fatlaða. Sálfræðingurinn Lars Kebbon (1989) lagði áherslu á aðlögun umhverfisins og gerði greinarmun á lífsgæðum og eðlilegu lífi. Lífsgæði eru

⁶ Virk þátttaka og skóli fyrir alla eru hugtök sem oft eru notuð um þá hugsun sem felst í inclusion. Á sama hátt leyfi ég mér að tala um samfélag fyrir alla, í merkingunni að allir eigi að geta notið sín á eigin forsendum, átt hlutverk og verið virkir í almennum samfélagi og menningu.

persónuleg og huglæg upplifun einstaklingsins en eðlilegt líf er hlutbundið hugtak um lífskjör og umhverfi. Það þýðir að tilfinningar, vonir og þrár, ásamt viðhorfum, eru jafn mikilvægar til skilnings á athöfnum manna sem félagslegar og efnislegar aðstæður (Kebbon, 1989). Með því að nota lífsgæði sem þjónustuhugtak er lögð áhersla á einstaklinginn, vilja hans, tilfinningar og áhugamál (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996; Biersdorff, 2001; Brown og Brown, 2003). Ivan Brown og Roy I. Brown skilgreina lífsgæði svo:

... hugtakið lífsgæði [er] notað til að lýsa lífsaðstæðum einstaklings í heild. Það varðar alla lífsþætti samtímis á þeim forsendum að þeir séu innbyrðis tengdir og séu líka undir áhrifum af og tengdir öllum þáttum umhverfisins sem einstaklingurinn býr við. Það varðar einnig öll þau ferli sem leiða til aukinna lífsgæða, svo sem einstaklingsbundnar ákvarðanir (Brown and Brown, 2003, bls. 21).

Lífsgæði snúast um að búa við lífskjör og lífshætti sambærilega við aðra í samfélaginu, finnast líf sitt vera almennt nokkuð gott og upplifa oftár ánægju en óánægju eða vansæld. Þau ráðast m.a. af tækifæri einstaklingsins til að upplifa samhengi og merkingu, nán tengsl við aðra manneskju, samkennd og vináttu, að eiga valkosti, sköpunargleði, ánægju af uppgötvun og athugun á fyrirbærum í umhverfinu, gullin augnablik og gleði undrunar (Nafstad, 1992). Lífsgæði snúast enn fremur um tækifæri til að hafa áhrif og að taka þátt í ákvörðunum í daglegu lífi, að deila ábyrgð og skyldum með öðrum, hafa merkingarbær viðfangsefni, upplifa viðurkenningu á viðfangsefnum sínum, hafa leyfi til að vera sérstakur og tækifæri til að vera eins og hver sem er (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996). Þá segja Brown og Brown:

Grundvallargildi virkra lífsgæða er að allar manneskjur eiga rétt á lífsgæðum. Þegar litið er á lífsgæði sem grundvallarviðmið í þjónustu við fólk með fötlun tryggir þetta leiðarljós eða grundvallargildi að lögð sé áhersla á að aðstoða fólk við að njóta lífsins svo sem framast er unnt (Brown og Brown, 2003, bls. 28).

Það er lykilatriði að skilja að hver og einn verður að meta mikilvægi ýmissa þátta í eigin lífi og að einstaklingurinn er yfirleitt í bestri aðstöðu til að vita hvað eykur eða dregur úr lífsgæðum hans. Val, forgangsöröðun og óskir um tilhögun viðfangsefna getur virst furðuleg, eða jafnvel óskynsamleg í augum fagmanna, en að nota lífsgæði sem grundvallarhugtak í þjónustu krefst þess að ákveðið traust sé borið til þess að einstaklingar viti hvað sé best fyrir þeirra eigin lífsgæði. Ef hins vegar er hætta á að mat einstaklings á hvað sé best fyrir hans eigin lífsgæði muni skaða hann eða aðra, þarf að reyna að hafa áhrif til heppilegri valkosta. Þegar það er gert verður að hafa í

huga að persónulegt val og skoðanir aðstoðarmannsins séu hugsanlega öðruvísi en umbjóðanda hans. Eitt hugtaka Noddings er *otherness*, eða áhersla á að ekki hægt að gefa eigin skoðanir þeim sem umhyggja er borin fyrir, heldur sé hann ætíð einstakur, með eigin skilning, hugsanir og skoðanir, sem þarf að virða (Noddings, 2007, bls. 231–232), og því verður að huga vandlega að því hvernig best verður að gert fyrir hinn tiltekna einstakling (sjá einnig Alexander, 2005; Biersdorff, 2001; Brown og Brown, 2003, bls. 31; Christeva, 2008, bls. 65-68; Lorentzen, 2003, bls. 184; Ramcharan o.fl., 2002, bls. 66).

Það skiptir meginmáli að einstaklingurinn upplifi merkingu og tilgang í því sem hann tekur sér fyrir hendur og geti deilt tilfinningum sínum og skoðunum með öðrum (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996; Brown og Brown, 2003). Valkostir eru því aðeins raunverulegir að einstaklingurinn hafi tækifæri til fjölbreyttrar reynslu af hinum ýmsu fyrirbærum í boði. Manni getur þótt líf sitt harla gott, þótt það vanti margt af því sem talin eru sjálfsögð lífsgæði, þekki hann ekki annað eða hafi ekki væntingar um að líf hans geti verið öðruvísi (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996). Oft snúast markmið í kennslu um sjálfstæði í verki eða athöfnum daglegs lífs. Sjálfstæði þarf ekki að þýða að einstaklingurinn sé fær um að gera hlutina hjálparlaust heldur að hann geti sótt sér þá aðstoð sem hann þarf, valið, tekið ákvarðanir og stýrt lífi sínu (Barns, 2002, bls. 73).

Margar grundvallarhugmyndir eðlilegs lífs og lífsgæða hafa verið teknar upp í hugmyndafræði um valdeflingu. Markmið valdeflingar er m.a. virkari þátttaka í samfélaginu og aukin lífsgæði.

3.2.3 Valdefling

Hugtakið *empowerment* er áberandi í umræðu um fötlun og baráttu fólks með fötlun fyrir fullgildri þátttöku. Empowerment hefur ýmist verið þýtt *sjálfsefling* eða *valdefling*. Hanna Björg Sigurjónsdóttir (2006) velur þýðinguna valdefling, þar sem hugtakið tengist ævinlega valdi en lítur svo á að það nái einnig yfir sjálfseflingu. Kjarni hugtaksins er sú grundvallarhugmynd að einstaklingurinn öðlist meiri stjórn á eigin lífi. Valdefling er margþætt. Hún getur átt sér stað á mörgum stigum og á sér margar uppsprettur. Hún er félagslegt ferli sem á sér stað í samskiptum fólks (Hanna Björg Sigurjónsdóttir, 2006, bls. 70). Enn fremur segir hún:

... er vald hvorki einangrað fyrirbæri, né er það innbyggt í einstaklingana. Þvert á móti er litið á það sem hluta af flóknum tengslum milli einstakling-

anna, hópa og stofnana, það er skapað og því umbreytt í daglegum samskiptum fólks (Hanna Dóra Sigurjónsdóttir, 2006, bls. 74).

Vald er stöðugt gagnvirkandi ferli, inngreipt í öll félagsleg tengsl og bundið aðstæðum. Ekki er nóg að fjarlægja hindranir eða bjóða valkosti til að gefa einstaklingnum þá tilfinningu að hafa áhrif í daglegu lífi. Það er líka nauðsynlegt að skoða þær menningarlegu, siðrænu og heimspekilegu forsendur sem geta leitt til varanlegra breytinga í þjónustu og daglegum lífsaðstæðum (Ramcharan, Grant og Borland, 2002, bls. xii). Barnes (2002) segir þrjá þætti varða *sjálfstæði* (autonomi). Í fyrsta lagi skilning einstaklings á sjálfum sér, menningunni og væntingum sem gerðar eru til hans. Þá varðar sjálfstæði möguleikann á að taka ákvarðanir og í þriðja lagi að geta tekist á virkan hátt á við ákvarðanir sínar. Það verður líka að gæta þess að skilja valdeflingu í tengslum við eðli og eiginleika tengsla manna á milli frekar en sjálfstæði án tengsla við annað fólk (Barnes, 2002).

Ríkur þáttur í valdeflingu er *self advocacy*, hugtak sem stundum hefur verið þýtt sem *eigin réttindagæsla*. Eigin réttindagæsla snýst um að einstaklingur eða hópur berjist sjálfur fyrir réttindum sínum, sé sinn eigin talsmaður. Hugtakið hefur einkum verið tengt sjálfsákvörðunarrétti minnihlutahópa sem hafa haft takmarkað tækifæri til að gera kröfur. Gagnvart fólki með þroskahömlun felur það í sér að sjálfsákvörðunar-réttur sé grundvallaratriði (Goodley, 2000). Eigin réttindagæsla snýst um að gera fólki með þroskahömlun kleift að tjá tilfinningar sínar, óskir og vilja og tækifæri til að velja, taka ákvarðanir og stýra lífi sínu eftir eigin höfði. En hún snýst líka um sjálfsmýnd, trú á sjálfan sig og hvað maður er fær um (Walmsley og Downer, 2002). Valdefling felst ekki síður í tengslum einstaklinga með alvarlega boðskiptahömlun við aðstandendur sína og þjónustugjafa. Hins vegar er mun flóknara fyrir fólk í umhverfi þeirra að skapa þeim valkosti og tækifæri til áhrifa í daglegum aðstæðum og lesa í vilja þeirra og áhuga. Ramcharan o.fl. (2002, bls. xv) segja það vekja spurningar um hver séu takmörk virkrar þátttöku fólks með skerðingar sem gefi jafnvel ekki færi á upplýstu vali í tengslum við ákvarðanir í lífi þeirra.

Valdefling er ögrandi viðfangsefni í símenntun fólks með alvarlega boðskiptahömlun og mikilvægt að flétta inn í allt námstilboð. Kenningar um nám fullorðinna varða einnig valdeflingu, þótt önnur hugtök séu notuð, s.s. sjálfsvitund og ígrunduð viðhorfabreyting en um þær er fjallað hér á eftir.

3.3 Fræði um nám fullorðinna

Hér skipta fræði um nám fullorðinna máli af tveimur ástæðum. Verkefnið beinist að námsmönnum sem eru fullorðnir. Einnig geta þessi fræði gefið vísbendingar um hvernig gefa má fólki með alvarlega boðskiptahömlun tækifæri til að öðlast hlutverk fullorðinna. Þá hafa kynni við hugmyndafræði um fullorðinsfræðslu gefið mér leiðir til að endurskoða hvað sé þekking eða færni.

Bandaríkjamennirnir Patricia Cranton og Merv Roy (2003) segja að almennt svið fullorðinsfræðslu snúist einkum um þrennt; innri ferli vaxtar og þróunar einstaklingsins, félagslega hugsmíð um fólk og hvernig félagslegt umhverfi skilgreinir það og um valdatengsl. Með þekktustu fræðimönnum á sviði fullorðinsfræðslu er Malcom Knowles sem setti fram grundvallarreglur um nám fullorðinna. Knowles og samstarfsmenn hans álíta þær geta auðveldað námstofnunum að skipuleggja virkara námsumhverfi (Knowles, Holton, Elwood og Swanson, 2005). Þeir segja að kennslufræði fullorðinna sé *gagnvirkt líkan* (transactional model) á þann hátt að það fjallar um einkenni gagnvirks náms en ekki markmið eða tilgang. Þannig má beita því á alla fullorðinsfræðslu, allt frá námskeiðum sveitarfélaga eða frjálsra félagsamtaka til áætlana stórfyrirtækja um þróun mannauðs.

Fræði um nám fullorðins fólks fjalla ekki um samfélagsgagnrýni, réttindabaráttu, eða tilgang með námstilboðum fyrir fullorðið fólk að sögn Knowles og félaga hans heldur beinist að hinum einstaka námsmanni og námsferli hans (Knowles o.fl., 2005, bls. 2). Aðrir taka mun gagnrýnni afstöðu s.s. Brasilíumaðurinn Paolo Freire (1998) og fleiri sem vilja að fullorðinsfræðsla geri nemendur meðvitaða um órétt og misvægi valds (emancipatory learning, conscientization) og efli þá fyrst og fremst til að krefjast réttlátara samfélags og meiri lífsgæða. Aðrir, s.s. bandaríski fræðimaðurinn Mezirow (2003), leggja áherslu á kennsluhætti sem breyti hugmyndum fullorðinna námsmanna og sýn á eigin möguleika (transformative learning).

3.3.1 Einkenni fullorðinna námsmanna

Fræðimenn hafa skoðað hvernig fullorðnir námsmenn eru ólíkir börnum hvað varðar hvata til náms og námsaðferðir. Fullorðnir námsmenn eru almennt álitnir hafa einstaklingsbundnar námsaðferðir og einkenni. Þeir þykja þurfa tækifæri til að hafa áhrif á nám sitt, setja sér eigin markmið og byggja nýja þekkingu á því sem þeir þekkja fyrir. Hlutverk kennarans telja margir fræðimenn vera fyrst og fremst að

skapa aðstæður fyrir nám og leiðbeina nemendum (Cranton og Roy, 2003; Freire, 1998; Gunnlaugson, 2007; Huang, 2002; Knowles o.fl., 2005). Knowles og samstarfsmenn hans hafa sett fram kenningu um sex einkenni fullorðinna námsmanna (Knowles o.fl., 2005, bls. 64–68). Í umfjölluninni hér á eftir er leitast við að lýsa einkennum fullorðinna námsmanna og tengja umfjöllunina við námsmenn með alvarlega boðskiptahömlun.

Þörfin fyrir að vita. Fullorðnir nemendur vilja gjarnan vita af hverju þeir þurfa að læra áður en þeir hefja nám. Þess vegna á fyrsta verkefni leiðbeinandans að vera að hjálpa nemandanum að sjá þörfina fyrir að vita.

Þetta er vandi í námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun, til dæmis við að kenna nota hjálpartæki; að finna kennsluáðstæður sem sýni ljóslega meiri hag af notkuninni en óþægindi gagnvart aðskotahlut í daglegum venjum. Segja má um nám þessa hóps yfirleitt, að ef ekki tekst að vekja áhuga verður árangur oft lítill eða jafnvel neikvæður.

Sjálfsþugmynd. Fullorðnir hafa djúpstæða þörf fyrir að aðrir líti á þá og komi fram við þá eins og þeir séu færir um að stýra sér sjálfir og getur liðið illa í aðstæðum þar sem þeim þykir aðrir vilja stýra þeim. Þetta getur skapað vanda því að fullorðnir námsmenn hefja nám með forhugmyndir og reynslu af fyrri skólagöngu, íklæðast iðulega gömlu ósjálfstæði og vænta samskonar kennsluhátta og þeir hafa áður kynnst. Sömuleiðis koma kennarar iðulega fram við fullorðna nemendur á sama hátt og börn. Þannig skapast árekstrar milli hugmynda nemandans um eigið sjálfstæði og hugmynda rannar um hvernig maður hegðar sér í skóla. Þess vegna er næsta verkefni leiðbeinandans að aðstoða nemandann við að endurskoða gamlar hugmyndir um nám og verða sjálfstæðari.

Erfitt getur verið að ráða í sjálfsmynd einstaklings með alvarlega boðskiptahömlun en í samræmi við kenningar um valdeflingu er mikilvægt að efla jákvæða sjálfsmynd og þátttöku í ákvörðunum.

Reynsla. Fullorðið fólk hefur nám með meiri reynslu en börn, bæði að umfangi og eigindum, og í hópi fullorðinna getur verið mikill einstaklingsmunur. Þess vegna þarf að leggja áherslu á einstaklingsmiðun í kennsluáðferðum. Í námi fullorðinna liggja mikilvægustu bjargirnar oft í nemendunum sjálfum. Það kallar á kennsluáðferðir sem byggja á reynslu og upplifun nemenda, s.s. hópumræður, hagnýtar æfingar, lausnaleyfarverkefni, tilviks- eða dæmavinna og rannsókn eða uppgötvun. Reynsla

getur líka haft neikvæð áhrif að mati Alisu Belzer (2004). Fullorðnir nemendur eiga til að hafna námsaðstæðum sem eru mjög ólíkar þeim sem þeir þekkja eða þeim finnst ekki hæfa markmiðum sínum. Með vaxandi reynslu þróar fólk hugrænar venjur og forhugmyndir sem geta lokað á nýjar hugmyndir, fersk sjónarhorn og nýsköpun í hugsun. Þetta gerir þær kröfur til kennara í fullorðinsfræðslu að fá nemendur til að skoða hugsanavenjur sínar og hugmyndir og opna fyrir nýjum hugmyndum. Reynsla nemenda varðar einnig sjálfsmynd þeirra. Sé reynsla nemenda hunsuð eða lítilsmetin upplifa fullorðnir námsmenn það sem höfnun ekki aðeins á reynslu þeirra heldur að þeim sjálfum sé hafnað sem manneskjum (Belzer, 2004).

Reynsla fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun er oft neikvæð, tengd útilokun, að skilja ekki hvað fram fer eða til hvers er ætlast. Til þess að styrkja jákvæða reynslu þarf að leita leiða til að námið fari fram á forsendum einstaklingsins. Það þarf að skapa honum aðstæður til að halda yfirsýn, vita hvað gerist næst og skilja það sem fram fer (sjá t.d. Horgen, 2006; Lorentzen, 2003; Nafstad og Rödbroe, 1999). Einnig þarf að skapa valkosti með valdeflingu hans í huga.

Það að vera reiðubúinn til náms. Fullorðnir nemendur eru reiðubúnir til að læra það sem þeir þurfa að vita, kunna eða geta gert til þess að bæta stöðu sína í raunverulegum lífsaðstæðum. Fullorðnir eru sérstaklega reiðubúnir til náms þegar það tengist yfirfærslu milli þroskastiga. Því er oft gott að tengja nám áföngum í lífi eða starfi einstaklingsins.

Í umfjöllun um fólk með alvarlega boðskiptahömlun er umræða um þroska gjarnan tengd fræðum um þroska barna af einu stigi á annað. Leggja þarf fremur áherslu á aukna breidd í færni eða skilningi og breytingar sem verða við ýmis tímamót í lífinu, s.s. yfirfærslu frá unglingsárum til fullorðinslífs.

Afstaða til náms. Áhugi fullorðins fólks gagnvart námi er tengdur eigin lífi (life-orientatet) og viðfangsefnum sem námið á að auðvelda (task-orientation, problem-orientation). Fullorðnir hafa áhuga á að læra þegar þeir upplifa að námið hjálpi þeim að vinna tiltekin störf eða takast á við viðfangsefni eða erfiðleika sem þeir standa frammi fyrir. Einnig tileinka þeir sér nýja þekkingu, skilning, færni, gildi og viðhorf á árangursríkastan hátt þegar þess er þörf í raunverulegum aðstæðum.

Árangur í námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun er yfirleitt undir áhuga einstaklingsins kominn og þeim tilgangi sem hann upplifir í því sem fram fer.

Hvati. Þótt svo fullorðnir bregðist að einhverju leyti við ytri hvötum (betri vinnu, hærri launum, framgangi í starfi o.þ.h.) eru mikilvægustu hvatarnir innra með einstaklingnum, t.d. sókn eftir meiri starfsánægju, sjálfstrausti, lífsgæðum og félagsskap.

Þetta á einnig við marga með alvarlega boðskiptahömlun. Þótt oft sé notuð efnisleg umbun með ákveðnum kennsluaðferðum bregðast margir nemendur ekki sérstaklega vel við ytri umbun en mun betur við hrósi og umhyggju ásamt ánægju af að ráða við viðfangsefnið.

Kasworm (2003) rannsakaði viðhorf fullorðinna nemenda í háskólanámi til náms og tengsl náms við daglegt líf. Hún skilgreinir fimm flokka viðhorfa sem fram komu.

Entry voice eða *ötuli nemandinn*. Þessir nemendur vilja verða dugmiklir, virkir og viðurkenndir nemendur. Þeir líta á námsstofnunina sem nýja og stundum ruglingslega menningu með eigin viðfangsefnum, máli og matskerfum. Þeir vænta þess að fræðileg þekking sé frábrugðin hagnýtri þekkingu og ekki endilega nytsöm í raun.

Outside voice eða *nemandinn sem stendur utan við*. Þessir nemendur líta gjarnan á frekara nám sem illnauðsynlegt til að nálgast framtíðarmarkmið sín. Skóli búi yfir eigin sérstæðu menningu með brotakennd tengsl og merkingu fyrir líf þeirra og starf. Ný þekking geti haft gildi svo fremi að hægt sé að nýta hana í eigin lífi og hún endurspegli lífsreynslu þeirra og hlutverk. Þessir nemendur áttu flestir í erfiðleikum með að vinna úr misræmi milli raunaðstæðna og nýrrar þekkingar.

Cynical voice eða *tortryggni nemandinn*. Þessir nemendur taka ekki þátt af áhuga, heldur einungis vegna þess að þeir eru knúnir til þess, þurfi t.d. að afla tiltekinnna réttinda eða mæta félagslegum kröfum vinnustaðar eða fjölskyldu. Þessir nemendur reyna sjaldnast að skapa merkingu í viðfangsefninu. Andstaða birtist oftast í óvirkri andstöðu við viðfangsefnin í kennslustundum.

Straddling voice eða *nemandinn með sinn fótinn í hvorum heimi*. Nemendur sem reyna að öðlast skilning, bæði gagnvart nýrri eða fræðilegri þekkingu og hagnýtri þekkingu. Þeir telja hvort *þekkingarsvið* um sig draga af hinu nýjan skilning og sjónarmið og leitast við að skapa eigin tengingar milli þessa heima.

Inclusion voice eða *nemandinn sem samþættir*. Þessir nemendur sameina hugsun og viðfangsefni þvert á hlutverk í lífinu og skapa oft eða þróa nýja þekkingu umfram námsefni eða námskröfur. Þeir fella sig ekki við fyrirfram ákveðnar námsaðferðir en nota námsaðstæður fremur sem eina af mörgum björgum í eigin námsiðkun.

Sé reynt að yfirfæra þessi viðhorf fullorðinna nemenda á fólk með alvarlega boðskiptahömlun má hugsanlega líta viðhorf ötula nemandans hjá þeim sem takast ánægðir á við ný viðfangsefni, taka framförum en virðast ekki yfirfæra nýja færni í hliðstæðum viðfangsefnum heima eða á vinnustað. *Að standa utan við* getur ef til vill skýrt viðhorf nemenda sem vilja fyrst og fremst fást við viðfangsefni sem líkjast því sem þeir þekkja. *Tortryggni* getur verið viðhorf þeirra nemenda sem eru mótfallnir því sem þeir eru að takast á við, hafa engan áhuga og vilja helst sleppa við viðfangsefnin og þeirra sem eru alveg óvirkir eða streitast gagngert á móti. Erfitt má ætla að sé að greina milli þess *að hafa sinn fótinn í hvorum heimi* og *að samþætta* í viðhorfum nemenda með alvarlega boðskiptahömlun vegna þess hversu takmörkuð tjáning þeirra er. Hér má e.t.v. staðsetja þá nemendur sem eru ánægðir og vinna viljugir með viðfangsefni ekki endilega eftir tilbúinni forskrift heldur á skapandi hátt og í samræmi við eigin forsendur, og nemendur sem sýna viðleitni til að flytja reynslu, þekkingu eða skilning milli aðstæðna. Verðugt væri, en flókið, að rannsaka afstöðu fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun til náms og bera saman við rannsóknir á viðhorfum meðal annarra fullorðinna námsmanna.

3.3.2 Kennsluhættir í fullorðinsfræðslu

Knowles og félagar (2005) leita í smiðju fjölmargra fræðimanna og skoða kosti hinna ýmsu námskenninga með tilliti til fullorðinna námsmanna og setja fram á skýran hátt hvernig þær hafa áhrif á störf kennarans sem leiðbeinanda fullorðins fólks í námi. Má þar nefna kenningar Deweys um hlutverk reynslu, áhrifa nemenda á eigið nám, tengsla milli fyrri þekkingar og frekari þróunar þekkingar og samskipta, kenningar Bruners um *uppgötvunarnám* (discovery), *rannsóknarnám* (inquiry), *sjálfstýrt nám* (self-directed) og *lausnaleitanám* (problem-solving) og kenningar Bandura um félagslegt nám og fyrirmyndir (Knowles o.fl., 2005, bls. 92–105).

Hsiu Mei Huang (2002) setur fram kennslufræðilegar reglur fyrir fullorðinsfræðslu, leiddar af hugsmíðahyggju. Hann fjallar um *gagnvirkt nám* (interactive learning), *samvirkni í námi* (collaborative learning), *nemendamiðað nám* (learner centered learning) og *nemendastýrt nám* (learner's control of learning processes) sem hann segir að minnki bilið milli náms og raunveruleikans. Nám fyrir fullorðið fólk þarf að einkennast af umhyggju, djúpri sannfæringu um gildi hvers einstaklings og trú á að fólk taki réttar ákvarðanir fyrir sig sjálft fái það til þess nægar upplýsingar

og stuðning. Það á að leggja áherslu á að leysa úr læðingi mannlega möguleika fremur en að stjórna hegðun fólks (Huang, 2002).

Knowles og félagar segja ekki nægilegt að mæta þeim þörfum sem greindar hafa verið hjá nemendum, stofnunum eða í samfélaginu. Í fullorðinsfræðslu þurfi að aðstoða nemendur við að umbreyta hugmyndum sínum um sjálfa sig og umheiminn, ögra viðteknum sjónarmiðum og hvetja þá til að skoða fleiri sjónarhorn varðandi viðfangsefni, sjálfa sig og samfélagið. Þannig verði mikilvægt persónulegt nám ekki skilgreint fyrirfram í hefðbundnum markmiðum eða atferlislýsingum (Knowles o.fl., 2005, bls. 105). Carol Kasworm (2003) lítur á nám fullorðinna sem árekstra milli persónulegra hugmynda um þekkingu og nýs innsæis sem stangast á við þær og mótun nýrrar framsetningar og hugmynda um veruleikann. Nám felist bæði í því að tengja nýja þekkingu við þau þekkingarlíkön (schema) sem einstaklingurinn hefur nú þegar og að umbreyta og aðlaga fyrri þekkingarlíkön að nýjum hugmyndum.

Í námsstofnun fyrir fullorðið fólk þarf að ríkja andi gagnkvæms trausts, opin samskipti og almennt viðhorf um hjálpsemi og samvinnu. Námsverkefni eiga að vera grundvölluð á raunverulegum þörfum og áhugamálum þátttakenda segja Knowles og félagar (2005, bls. 109–110). Í námshópi fullorðinna er reynsla nemenda jafn mikilsverð og þekking kennarans. Í sumum bestu námskeiðum í fullorðinsfræðslu getur verið erfitt að sjá hvorir læra mest, kennarinn eða nemendurnir.

3.3.3 Nám og breyting á afstöðu til lífsins

Fræðimenn hafa sett fram kenningar um *transformative learning* eða nám sem gagngert sé ætlað að umbreyta hugmyndum nemenda um sjálfa sig og umheiminn og hvernig þeir geti tekist á við tilveruna. Jack Mesriow sem talinn er upphafsmaður þessara kenninga, skýrir hugtakið svo:

Transformative learning er nám sem breytir vafasömum viðmiðarömmum hugmynda; þ.e. föstum hugsanavenjum, skoðunum og hugmyndum, til að gera þá víðari, gleggri, opnari, ígrundandi og auðveldari fyrir einstaklinginn, tilfinningalega, að breyta. Slíkir viðmiðarammar eru betri en aðrir, þar sem þeir eru líklegri til að styðja hugmyndir og skoðanir sem reynast sannari eða réttmætari leiðsögn til athafna (Mezirow, 2003, bls. 58-59).

Erla Kristjánsdóttir þýðir transformative learning sem *ígrundaða viðhorfabreytingu*. Ég hef valið að nota þýðingu Erlu, þrátt fyrir að síðar í þessum kafla sé fjallað um að viðhorfabreyting af þessum toga geti orðið fyrir tilstilli fleiri vitundarforma en

rökrænnar ígrundunar. Ef til vill hefði mátt nota þýðinguna *íhugul viðhorfabreyting*. *Viðmiðarammi* (frame of reference) er það sjónarhorn skoðana og sá vefur hugmynda og væntinga sem einstaklingurinn sér heiminn í gegnum segja Patrica Cranton og Merv Roy (2003), sem fjalla um ígrundaða viðhorfabreytingu frá sjónarhóli *sálgreinikenninga*. Viðmiðarammi hefur tvær víddir; *hugsanavenjur* (habits of mind) og *skoðanir* (point of view) sem leiða af þeim. Hugsanavenjur eru hin breiða fyrirframafstaða sem einstaklingurinn notar til að túlka reynslu. Reynsla mótar þá merkingu sem við leggjum í það sem fyrir ber og það sem einu sinni hefur gerst ætlum við að gerist aftur. Við þróum hugsunarvenjur, eða viðmiðaramma, til að skilja veröldina og margt í þeim tökum við upp gagnrýnilaust úr umhverfi okkar. Þegar eitthvað óvænt gerist, eða gerólíkt því sem við erum vön, getur það leitt til þess að við efumst um hugmyndir okkar eða viðhorf. Fyrri sjónarmið hæfa ekki lengur; eru of þröng, of takmörkuð eða skýra ekki hina nýju reynslu. Ígrunduð viðhorfabreyting á sér stað þegar gagnrýnin sjálfsrýni leiðir nemanda til þess að víkka viðmiðaramma, hafna hugsanavenju, sjá aðrar leiðir og þar af leiðandi bregðast öðruvísi við (Cranton og Roy, 2003; Mezirow, 2003).

Mezirow (2003) telur ígrundaða viðhorfabreytingu fara fram í gagnrýninni íhugun hugsunarvenja og skoðana í samræðum (discourse) nemenda og kennara. Kenningar hans eru gagnrýndar fyrir að leggja of mikla áherslu á hið vitræna og rökræna sem forsendur umbreytingar og rök færð fyrir því að ígrunduð viðhorfabreyting verði ekki síður fyrir tilstilli tilfinningalegrar og líkamlegrar vitundar, óháð vitrænu þroskastigi (Cranton og Roy, 2003; Cranton og Wright, 2008; Gunnlaugson, 2007).

Önnur skilningsform en rökræn

Ýmsir hafa sett fram kenningar um önnur form skilnings og vitsmuna en rökræn, fjölgreindarkenning Gardners er e.t.v. þekktust þeirra (sjá t.d. Armstrong, 2001; Eisner, 2004). Heimspekingurinn Ken Wilber lítur á þroska sem bylgjur eða strauma fremur en skírt afmörkuð svið (Wilber, 2000, 2003). Hann fjallar um margar víddir í sjálfsvitund (consciousness), ekki aðeins vitræna heldur m.a. líkamlega (kinesthetic), tilfinningalega, tónræna og félagslega, tengda gildismati, þörfum, varnarháttum og sjálfsímynd, eða fela í sér rýmis- og tímaskynjun og sköpun. Um vitund um tilfinningar (feeling awareness) segir hann: ... *hvað það raunverulega þýðir er að ég hef tilfinningu fyrir þeirri tilfinningu sem ég hafði augnabliki fyrir...* (Wilber, 2003 án blaðsíðutals). Í stað þess að láta eingöngu stjórna af tilfinningum og hugsunum eigi

þær sér stað í meðvitundinni sem gerir einstaklingnum kleift að takast á við þær af innsæi og vissri hlutlægni. Thomas Jordan (2000) fjallar um *meta-awareness* eða *vitund um vitund*; varðandi venjubundin *skyn- og hreyfimyndur* (sensorimotor schemata), tilfinningar, langanir og hugsanir. Í stað þess að láta einungis stjórnast af venjubundnum mynstrum, eiga tilfinningar, þrár og hugsanir sér stað í meðvitundinni sem gerir mögulegt að veita þeim athygli. Hann setur einnig fram hugmynd um *witness-self* sem allir geta haft án þess að hafa hátt þroskastig sjálfsvitundar. *Witness-self* varðar það að vita að hægt sé að deila með öðrum hugmyndum um hugsanir sínar, tilfinningar og hugmyndir (Jordan, 2000). Wilber og Jordan gera báðir ráð fyrir að sjálfsvitund þroskist að einhverju leyti óháð vitrænum þroska. Cranton og Roy (2003) og Cranton og Write (2008) segja að ígrunduð viðhorfabreyting geti átt sér stað vegna skapandi tjáningar, innsæis, hugmyndaflugs og næringar sálarinnar. Þau fjalla um nán og gagnkvæm tengsl ígrundaðrar viðhorfabreytingar, *einstaklingsvitundar*⁷ (individuation) og *sannferðugleika* eða þess að vera samkvæmur sjálfum sér (authenticity), sem líta megi á sem *það að vita hver maður er, hverju maður trúir og hegða sér í samræmi við það* (Cranton og Roy, 2003, bls. 94).

Þrátt fyrir að miðast við fólk með eðlilegan vitsmunaproska og hugmyndir um þrepaskipta þróun vitundar fullorðins fólks eru hugmyndir um önnur form skilnings, vitundar eða þekkingar athyglisverðar fyrir kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Þótt e.t.v. sé ekki hægt að greina þroskaþrep eða þroskabylgjur og -strauma með sömu viðmiðum og fyrir annað fólk, má skoða hvort ekki megi finna merki um hin ýmsu vitundar- eða skilningsform og skapa aðstæður til að þróa þau frekar innan þroskastigs einstaklingsins. Nýjar kenningar um boðskiptaþróun fólks með alvarlega boðskiptafötlun leggja á herslu á tilfinningalega tjáningu og mikilvægi tilfinningalegs samspils sem forsendu þess að þróa meðvituð merki í boðskiptum (sjá t.d. Christensen, 2005; Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007; Kirkebæk, 2005; Lorentzen, 2003). Athyglisvert er að bera þær kenningar saman við kenningar um ígrundaða viðhorfabreytingu og hin ýmsu form vitundar.

⁷ Einstaklingsvitund er [...] annað en einstaklingshyggja. [...] Einstaklingsvitund snýst fremur um skilning á því hvernig maður fellur inn í hópinn eða aðskilur sig frá honum (Cranton og Roy, 2003:91).

Námsaðstæður fyrir ígrundaða viðhorfabreytingu

Kenningar um ígrundaða viðhorfabreytingu gera ráð fyrir þremur mismunandi námssviðum skv. Kathleen King og Lisu Wright (2003); *instrumental* eða varðandi tiltekið viðfangsefni, *samskiptasvið* (communicative) og *frelсандi svið* (emancipatory). Instrumental námsvið felur í sér athugun á orsakasamhengi með lausnaleyti tiltekinna viðfangsefna. Námsvið samskipta varðar skilning á skoðunum annarra og að gera sig sjálfan skiljanlegan. Frelсандi námsvið snýst um að losa sjálfan sig undan afli lífshvatarinnar, þekkingar eða umhverfis, sem takmarka möguleika einstaklingsins og vald á eigin lífi, en hafa verið álitnir sjálfsagðir eða útilokað að stjórna. Mikilvægasti þáttur ígrundaðrar viðhorfabreytingar er valdefling nemandans, sem er bæði markmið og forsenda fyrir námi sem hafi þessi áhrif (King og Wright, 2003).

Gunnlaugson (2007) telur ígrundaða viðhorfabreytingu geta farið fram í *skapandi samræðum* (generative dialogue) í stað rökrænnar ígrundunar. Segir hann að *athygli móti* skapandi umræður fremur en *rökfærsla*. Þá þurfi *suspension*, sem e.t.v. má þýða sem *töf til íhygli*, það að beina athygli að og dvelja við duldar eða ómeðvitaðar hugmyndir segir Gunnlaugson (2007, með vísun til Bohm, 1996). Töf til íhygli gefur einstaklingnum færi á að verða smám saman meðvitaður um tilfinningar sínar og innsæi, hugarflug, líkamsvitund og blæbrigði ólíkra þekkingarforma. *Presencing* sem ég þýði sem *meðvituð móttaka* er nauðsynlegur hluti skapandi umræðna að sögn Gunnlaugson sem sækir hugtakið til Otto Scharmer. Scharmer kallar það að læra af framtíðinni eða *það að skilja mestu möguleika okkar í framtíðinni og gera að því sem er* (2006, bls. 5-6, tilvitnun með leyfi höfundar). Meðvituð móttaka er íhugandi hegðun sem hjálpar nemendum að læra með því að veita athygli þekkingu sem er í mótun og nemandinn skynjar, en er enn ekki orðinn hluti af meðvituðum reynsluheimi. Meðvitaða móttöku er athyglisvert að bera saman við hugtak Pinars, *currere* (í kafla 3.1.3). Þriðja hugtakið sem Gunnlaugson (2007) segir hluta af skapandi umræðum er *holding environment* sem ég kalla *umhyggjusamfélag* og hann sækir til Winnicott (1965). Með tímanum mynda skapandi umræður umhyggjusamfélag sem getur stutt betur við fjölbreyttar þarfir nemenda, einkum þegar þeir takast á við erfiðar þverstæður (sjá einnig umfjöllun Pinars og Noddings um gildi umhyggju, sbr. kafla 3.1.3). Margir kennarar eiga erfitt með að gefa nemendum með alvarlega boðskiptahömlun nægan tíma og svigrúm til að dvelja við og átta sig á því sem fram fer, þrátt fyrir að það sé geysi mikilvægt. Það er einn af

lykilþáttum að baki velheppnaðri kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun og kemur fram hjá mörgum fræðimönnum. Nielsen (1977, án ártals) kallar það *umhugsunarhlé* (tænkepauser).

Í rannsókn Crafton og Write (2008) á kennsluháttum í lestrarkennslu fyrir fullorðna voru sex þættir einkennandi fyrir kennslu sem leiddi til gagngerra breytinga á viðhorfum einstakra nemenda. Kennarar höfðu skapað öryggistilfinningu, traust ríkti á milli kennara og nemanda, nemendur fengu tilfinningu fyrir að eiga möguleika sem þeir ekki höfðu fyrr, þeim var hjálpað að yfirstíga ótta, kennarar höfðu tekið þátt í að uppgötva með nemendum dulda eiginleika og þeir höfðu heildaraðstæður einstaklingsins í huga en ekki bara viðfangsefni námsins. Einnig er athyglisvert að skoða grein King og Wright (2003) með tilliti til námsumhverfis og kennsluaðferða og hugleiða hvernig megi beita þeim með fólki með alvarlega boðskiptahömlun. Þær leggja áherslu á að námsumhverfið þurfi að vera öruggt og styðjandi, það sé nemendamiðað og hvetji til samvinnu nemenda. Nemendur eiga að njóta skilyrðislausss stuðnings og virðingar fyrir það sem þeir eru. Ígrunduð viðhorfabreyting í slíkum aðstæðum getur aukið sjálfsmat og áhrif nemenda og auðveldað þeim að vera opnir á nýjan hátt gagnvart sjálfum sér og öðrum.

Þessar kenningar gefa svigrúm til að skýra breytingar á sjálfsmynd og viðhorfum fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun án þess að höfða til kenninga um þroska barna af einu þrepi á annað. Einnig gefa þær færi á að fjalla á breyttan hátt um nám og námsárangur í námskrám og námsmati. Ekki er síst athyglisvert að skoða kenningar Turid Horgan (2006), Janssen og Rödbroe (2007) og Lorentzen (2003) um leiðir til að þróa boðskipti samhliða kenningum um ígrundaða viðhorfabreytingu. Til eru kennslutæki gagngert ætluð til þessa að vinna með tilfinningalega vitund, s.s. CAT – kassinn (Cognitive Affective Training) (Callesen, Nielsen og Attwood 2007) sem að hluta getur hentað í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

3.4 Helstu rannsóknir sem varða fullorðna námsmenn með alvarlega boðskiptahömlun

Ekki er mikið um rannsóknir sem varða fullorðna námsmenn með fötlun og aðeins fáeinir fjalla um fullorðna nemendur með alvarlega boðskiptahömlun. Hér er gefið yfirlit yfir helstu rannsóknir á þessu sviði.

Fáar rannsóknir koma beint inn á námskrá og námsinnihald. Lis Maudslay og Christine Nightingale (2004) fjalla um árangur í fullorðinsfræðslu fyrir fólk með fötlun. Þær fjalla um mikilvægi námsmats og að nemendur sem hafa fengið neikvæða reynslu af námi fái styrkt sjálfsímynd sína og upplifi að ná árangri. Þótt þær fjalli ekki um nemendur með alvarlega boðskiptahömlun sérstaklega er umfjöllun þeirra til þess fallin að vekja umhugsun um hvernig styrkja megi sjálfsímynd þeirra. Birgit Kirkebæk (2001, 2005), Richard Byers (1999), Turid Horgen (2006) Janssen og Rödbroe (2007) og fleiri sérfræðingar í starfi með fólki með alvarlegar fatlanir skrifa um ný viðhorf í kennslu hvað varðar mál og boðskipti. Þau leggja öll áherslu á jafnræði í samspili, upplifun, tilfinningar og merkingu í því sem fyrir ber. Bæta þau öll við þekkingu á eðli frumboðskipta og möguleikum til að túlka vilja, skoðanir og áhugamál fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Nokkrar rannsóknir snúa að fötlunarfræðum jafnt og námskrárfræðum. Held, Thoma og Thomas (2004) fjalla um lítinn árangur af kennslu sem varðar sjálfsímynd og sjálfsákvörðun og telja kennslu og námskrá oft áfátt í þeim efnum. Þau kynna starfendarannsókn um námskrá og kennsluaðferðir varðandi sjálfsákvörðun til undirbúnings fullorðinsára og leið fyrir nemandann til að stýra samráðsfundi um eigin framtíð. Niðurstaða þeirra er að breyta má tækifærum einstaklings til sjálfsákvörðunar með samþættum aðgerðum tengdum markmiðum og tilgangi námsins. Benda þau m.a. á persónumiðaðar skipulagsaðferðir, nám sem efli sjálfsákvörðun og samstarf allra í þjónustu einstaklingsins. Diaz–Greenberg, Thousand, Chardelle–Elawar og Nevin (2000) fjalla út frá *kritískri uppeldisfræði* (critical pedagogy) um nám fullorðinna með fötlun. Þau skoða nám fullorðins fólks með fötlun í ljósi hugtakanna *sjálfsvitund* (conscientization) sem þau sækja úr kritískri uppeldisfræði, *sjálfsákvörðun* (self–determination) sem hugtaks úr sérkennslu og *ábyrgð* (self–regulation) sem sótt er til námssálarfræði. Þau gera tillögur að námskrárþáttum sem styrki sjálfsvitund, sjálfsákvörðun og ábyrgð. Maria Dereka (2004) fjallar um kenningar eðlilegs lífs í kennslu fullorðinna með þroskahömlun. Hún kynnir gríska rannsókn á kennslu í samfélagsþátttöku, sem sýnir ómarkvissa samfélagskennslu og almennt litla samfélagsþátttöku ungs fólks með þroskahömlun. Þessar rannsóknir gefa allar vísbendingar um hvernig efla megi sjálfsákvörðun og samfélagsþátttöku fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Fólk með þroskahömlun býr við margar hindranir hvað varðar að tileinka sér eða taka sér fullorðinshlutverk eða gildisaukandi félagsleg hlutverk sem fullorðið (Dóra Bjarnason, 2002; Ferguson og Ferguson, 1996; Wolfensberger, 1982) . Patricia L. Sitlington og Debra A. Neubert (2004) fjalla um ungmenni með tilfinninga- eða atferlistruflanir og gefa hugmyndir um hvernig búa megi þau undir fullorðinslíf. Dóra Bjarnason (2002) og Philip Ferguson og Diane Ferguson (1996) fjalla um ungt fólk með fötlun og vanda ungmenna hvað það varðar að fá tækifæri til að verða fullorðin. Einkum er athyglisverð umfjöllun Ferguson og Ferguson um leiðir til að gefa fólki með alvarlega boðskiptahömlun tækifæri til verðugs fullorðinslífs þrátt fyrir umfangsmikla þörf fyrir aðstoð og umönnun.

Hluti af því að gefa fólki með þroskahömlun tækifæri til að vera fullorðnir samfélagsþegnar er að umgangast þá og skipuleggja nám þeirra sem fullorðinna. Mavis A. Clark (2006) telur kennslufræði fullorðinna fjalla yfirborðslega um fötlun og setur fram athyglisverða hugmynd um gagnkvæm áhrifatengsl milli fullorðinsfræðslu og fötlunarfræða sem leið til að rannsaka fötlunarreynslu í fullorðinsfræðslu, s.s. stimplun, og sjálfsímynd. Jan Donley og Rosmary Napper (1999) og Kathryn Ecclestone (2005) skrifa um námsmat fyrir fullorðna, hlutverk þess og ýmsar óhefðbundnar leiðir til námsmats. Þau sýna m.a. fram á tengsl sjálfsvitundar og sjálfs-trausts og fyrri námsreynslu við námsmat sem yfirfæra má að hluta á fólk með alvarlega boðskiptahömlun.

Rannsóknir sem fjalla um viðhorf fólks með fötlun til náms og framtíðar eru nokkrar en fjalla fæstar um fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Má þar nefna Maudsley (2003) og Diaz–Greenberg o.fl. (2000) sem fjalla um viðhorf ungs fólks með fötlun í Bretlandi til náms og framtíðar og leiðir í kennslu til að efla sjálfs-ákvörðun. Hjá þeim eru ábendingar sem geta nýst í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Dóra Bjarnason (2002), María Hildipórsdóttir (2006) og Helga Gísladóttir (2007) hafa gert hliðstæðar rannsóknir hér á landi og sýna allar takmarkaða möguleika ungs fólks til frekara náms þrátt fyrir mikinn áhuga. Könnun um viðfangsefni og viðhorf ungs fólks með þroskahömlun, unnin af *ParX, Lifandi lausnum* á vegum Svæðisskrifstofa fatlaðra í Reykjavík og Reykjanesi, Styrktarfélags vangefinna og Fjölmennt (2005), sýndi mikinn áhuga ungs fólks á frekara heildstæðu námi en í boði er. BA–ritgerð Auðar Jónasdóttur (2006) um ástæður ungs fullorðins fólks til að sækja nám í fullorðinsfræðslu sýnir að ástæður þess til að sækja frekara

nám eru sambærilegar við það sem gengur og gerist um fullorðið fólk almennt. Benda þessar rannsóknir allar til þess að efla þurfi og þróa námstilboð fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun, þótt þær fjalli mis mikið um þennan hóp nemenda. Þá má nefna könnun höfundar á sjálfstæði umsækjenda í Fjölmennt við val á námskeiðum. Þar kom fram að áhugamál og vilji umsækjenda ráði mestu um umsóknir þeirra, fremur en mat á þörfum þeirra. Þetta var m.a. mat flestra umboðsmanna þeirra umsækjenda sem þurfa algera aðstoð við umsókn (Anna Soffía Óskarsdóttir, 2005). Sýnir könnunin, þótt lítil sé að umfangi, að valdeflingu fólks með alvarlega boðskiptahömlun sé þegar gefinn gaumur í búsetuþjónustu. Þá er ónefnt kandídatsverkefni höfundar frá sérkennslusviði Oslo Universitet (Anna Soffía Óskarsdóttir, 1996) um lífsgæði og birtingarform lífsgæðabátta í lífi fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Fáceinar rannsóknir varða fólk með alvarlega boðskiptahömlun og fullorðinsfræðslu. Per Laurentzen (2003), Phil Goss (2006), Jean Ware (2004) og Sue Thurman (2005) hafa rannsakað leiðir til að skilja tjáningu fólks án kerfisbundins máls og efla sjálfsákvörðun þess. Allar sýna þessar rannsóknir nauðsyn þess að búa einstaklingnum aðstæður til þess að sýna vilja sinn, áhuga eða tilfinningar gagnvart umhverfinu, með fólki sem hefur þekkingu, áhuga og vilja til að túlka og bregðast við á þann hátt sem einstaklingurinn upplifir sem svar og gefa fjölbreyttar hagnýtar hugmyndir og ábendingar.

3.5 Tengsl fullorðinsfræðslu og fötlunarfræða

Clark (2000) og Gabel (2002) þykir fræðileg umfjöllun um fötlun í kennslu fullorðinna vera almennt lítil og sérstakar þarfir fólks með fötlun fá yfirleitt yfirborðslega umfjöllun um aðlögun kennslugagna. Það telja þær ófullnægjandi því nemendur með fötlun þurfi oft sérhæfða aðlögun með tilliti til skerðingar sinnar eigi þeir að njóta sömu möguleika og aðrir. Fötlunarfræðingar líta á fatlaðan líkama sem staðreynd meðan kennslufræði fullorðinna hafa gert fatlaða ósýnilega að álit Clark (2006, bls. 316). Clark telur fötlunarfræðilegar rannsóknir í fullorðinsfræðslu geta gefið fræðimönnum um nám fullorðinna nýja sýn á fræði ímyndar og sjálfsímyndar. Hún telur að rannsóknir geti aukið þekkingu á fötlunarreynslu í tengslum við fullorðinsfræðslu um leið og varpað yrði ljósi á áhrif fötlunar á námskenningar. Rannsóknir á sjálfsmynd og samsömun við aðra geta virkað upplýsandi bæði fyrir

fötlunarfræði og kennslufræði fullorðinna. Þannig megi taka til skoðunar stimpla og staðalímyndir tengdar fötlun og breyta viðhorfum til fatlaðra svo þeir verði sjálf-sagður hluti af mannlegum margbreytileika (Gabel 2002, bls. 194).

Sameiginlegt framsæknum kenningum í námskrárgerð, fötlunarfræðum og kennslufræði fullorðinna er m.a. áhersla á sjálffræði og sjálfsákvörðun og mikilvægi fyrri reynslu nemenda. Í fötlunarfræðunum er litið svo á að valdefling og aukið sjálfstæði feli í sér aukinn skilning á sjálfum sér, menningu og væntingum, og getu til að taka ákvarðanir. Mikil áhersla er lögð á raungildi náms og tengsl þess við líf og aðstæður nemenda. Mikilvægt er að finna leiðir til að gera nemendum með alvarlega boðskiptahömlun kleift að afla reynslu, mynda sér skoðun og taka sjálfstæðar ákvarðanir í fjölbreyttum aðstæðum. Þá eru kenningar um námsferli sem togstreitu milli fyrri þekkingar eða hugmyndarinnar um þekkingu athygliverð í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun og gagnvart spurningum um sýnilegan árangur.

Gagnrýnir námskráfræðingar leggja áherslu á að hlutverk náms sé að gera nemendur færari um afla sér þekkingar og taka sjálfsstæðar ákvarðanir, fremur en að tileinka sér staðreyndir eða færni. Kenningar fötlunarfræðanna um sjálfsákvörðunar-rétt og valdeflingu falla vel að markmiðum gagnrýnnar fullorðinsfræðslu, að vekja meðvitund um félagslegt óréttlæti og undirokun samfélagshópa og að efla nemendur með breytingu á sjónarmiðum og skoðunum. Susan Gabel gagnrýnir gagnrýna kennslufræði fyrir að gera ekki ráð fyrir fólki með fötlun. Hún telur mikla ögrun fyrir kennara sem aðhyllast gagnrýna kennsluhætti

að finna út hvernig hlusta megi á fólk með þroskahömlun og laga sig að skoðunum og forgangsroðun þess, sérstaklega þegar þær brjóta í bága við hugmyndafræði skóla fyrir alla, skólastefnu og kennsluhætti (2002, bls. 194).

Þegar nemendur eru með alvarlega boðskiptahömlun verður það hálfu vandasamara.

Bæði gagnrýnir námskráfræðingar og fræðimenn um fullorðinsfræðslu vilja setja spurningarmerki við lögmæti viðtekinnar þekkingar og skoða þekkingu, skilning og færni í víðara samhengi m.a. varðandi sjálfsvitund og fleiri ólík svið greindar eða skilnings. Þau viðhorf hæfa vel námstilboði fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun og kröfunni um valdeflingu og nýtt orðfæri, ekki síst fræði um ígrundaða viðhorfabreytingu og um fleiri þekkingarsvið en hið vitræna og rökræna.

Í Fjölmennt sækja nemendur einstök námskeið en ekki heildstætt nám. Engu að síður er nauðsynlegt að stjórnendur, kennarar og annað starfsfólk eigi opna umræðu

um lykilþætti sem móta námskráargerð og námstilboð. Í fræðum um fullorðinsfræðslu er lögð áhersla á að stefna stofnunar sé mótuð af hópi sem endurspegli alla þátttakendur. Þannig verður námskráargerð tækifæri til að skoða fjölbreyttar hugmyndir um nám, kennsluaðstæður og kennsluaðferðir. Þátttakendur geta komist að einingu um námstilboð stofnunarinnar með því að auka áherslu á þætti sem samkomulag er um að séu mikilvægir og leggja til hliðar aðra sem minna vægi hafa (Huang, 2002; Knowles o.fl., 2005).

Reynt hefur verið að fanga sjónarmið nemenda og umboðsmanna þeirra með ýmsum hætti. Þrisvar voru gerðar kannanir meðal notenda Fullorðinsfræðslu fatlaðra á viðhorfum til starfseminnar og óskum um nám og starfshætti (Fullorðinsfræðsla fatlaðra, 1993; María Kjeld, 1995; Skólinn við Kópavogsbraut, 1989). Í Fjölmennit hefur forstöðumönnum á heimilum og vinnustöðum eða dagvistum verið boðið til funda með kennurum og rýnihópar hafa fjallað um ákveðna þætti í starfseminni og námstilboð tiltekinna hópa. Auk þess er gert ráð fyrir að kennarar hafi samstarf við nemendur og umboðsmenn þeirra eftir því sem tilefni gefst.

Samantekt

Hér hefur verið fjallað um mikilvæga þætti framsækinna námskráfræða fötlunarfræða og fræða um fullorðinsfræðslu sem skipt geta máli í námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Í fyrsta hluta kaflans var dregið fram samspil numinnar námskrár, duldu námskrárinnar, núllnámskrár og metinnar námskrár og fjallað um óhefðbundnar leiðir í setningu markmiða. Í öðrum hluta var fjallað um félagslega sýn á fötlun, kenningar um eðlilegt líf, og valdeflingu. Í þriðja hluta var leitað eftir kenningum um nám fullorðins fólks sem skipti máli fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Sérstaklega var fjallað um einkenni fullorðinna námsmanna, kennsluhætti í fullorðinsfræðslu og nám sem leiði til grundvallarbreytinga á viðhorfum og afstöðu eða ígrundaða viðhorfabreytingu. Einnig var fjallað um rannsóknir sem skipta máli varðandi þróun náms fyrir þennan hóp. Ég tel þær rannsóknir mikilvægastar sem fjalla um sjálfsvitund, sjálfsákvörðun og boðskipti, því það eru mikilvægir þættir til að stuðla að ígrundaðri viðhorfabreytingu, valdeflingu og virkri samfélagsþátttöku fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Að lokum var fjallað um tengsl framsækinna námskráfræða, fötlunarfræða og hugmyndafræði um fullorðinsfræðslu.

Í næsta kafla er leitast við að bera saman grundvallargildi sem varða einstakling og manngildi, breytta sýn á þekkingu og færni og óhefðbundin markmið, með dæmisögum sem skýrt geti hvernig þessar hugmyndir skipta máli í námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

4 Samanburður hugmyndafræði og áherslupáttá

Eins og fram kemur í kafla 1.5.1 eru engir textar hlutlausir. Þeir verða heldur ekki túlkaðir á hlutlausan hátt. Fötlunarfræðingar leitast við að hafa áhrif á almennar hugmyndir um fötlun og lífsaðstæður fólks með fötlun. Finna þarf nýjum viðhorfum stað í innihaldi og skipulagi náms og framsetningu námskrár fyrir nemendur með alvarlega boðskiptahömlun. Þar sem þeir eru fyrst og fremst fólk; börn, unglingar, fullorðnir, námsmenn eða samfélagsþegnar, er einnig brýnt að tengja hugmyndafræði fötlunarfræðanna námskrárfæðum almennt. Framsæknir námskrárfæðingar og fræðimenn á sviði fullorðinsfræðslu vilja bæta námstilboð, skipulag náms og viðhorf til nemenda og viðfangsefnis. Þeim hugmyndum þarf einnig að finna stað gagnvart hugmyndafræði fötlunarfræðanna eigi að efla nám fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun hvað varðar gildi í lífi einstaklingsins, jafnræði og virka þátttöku.

Hér er leitast við að flétta saman megin sjónarmið úr fræðasviðunum þremur og tengja námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Fyrst er fjallað um þætti sem varða einstaklinginn og manngildi hans. Þá er rætt um breytta sýn á þekkingu og færni og að lokum skoðuð markmið í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Í töflum í upphafi undirkafla eru óbeinar tilvitnanir í 3. kafla. Þar er gerð tilraun til að draga fram megingildi og flokka gróflega saman undirþætti. Auk almennrar umfjöllunar eru dæmi úr kennslu í Fullorðinsfræðslu fatlaðra og Fjölmennnt sem varpað geta ljósi á viðfangsefnið sem ýmist eru sótt í eigin kennsludagbækur og námskrár, myndbönd úr kennslu eða frásagnir annarra kennara. Nöfnum og einstaklingsupplýsingum er breytt til að síður megi þekkja einstaklinga sem um er fjallað.

4.1 *Einstaklingurinn og manngildi*

Á öllum þremur fræðasviðunum er mikil áhersla á einstaklinginn og gildi hans og fötlunarfræðin snúast gagngert um manngildi og mannréttindi. Hér er horft til þess hvernig fræðimenn á sviðunum þremur fjalla um einstaklinginn. Fyrst verður litið til hugtaka sem varða einstaklinginn og lífsgæði hans almennt. Þá er skoðað hvernig fjallað er um stjórn á eigin lífi og réttindagæslu. Sjálfsmýnd er þriðja sviðið sem ég skoða og að lokum er umfjöllun um lífsreynslu.

4.1.1 Einstaklingurinn og lífsgæði

Tafla 1. Samanburður hugmyndafræði og megingilda sem varða einstaklinginn og lífsgæði almennt

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækin námskrárfræði
<p>Einstaklingurinn og lífsaðstæður hans.</p> <p>Réttindabaráttá og valdefling.</p> <p>Reynsla af fötlun; stimulun, einangrun og útilokun.</p> <p>Vera viðurkenndur í samfélaginu.</p> <p>Svigrúm og valkostir:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hafa merkingarbær viðfangsefni. • Hafa áhrif. • Taka þátt í ákvörðunum í daglegu lífi. • Hafa tækifæri til að vera fullgildur þátttakandi. • Hafa leyfi til að vera sérstakur. <p>Félagsleg lífsgæði:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eiga ástvini og vini. • Finna til samkenndar. • Deila ábyrgð og skyldum með öðrum. <p>Sjálfsímynd:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Upplifa viðurkenningu á áhugamálum og viðfangsefnum. • Upplifa gleði og gullin augnablik fegurðar. • Eiga sköpunargleði og gleði undrunar gagnvart hinu óvænta. 	<p>Meðvitund um órétt og misvægi valds og krafa um réttlátara samfélag.</p> <p>Breyting á sjálfsmýnd og viðhorfum.</p> <p>Tækifæri til að vera virkur í námi.</p> <p>Lífsmýnd grundvölluð á hugmyndum um heiminn þróast í spennu milli nýrrar þekkingar og fyrri hugmyndalíkans um þekkingu.</p> <p>Hvati til náms. Sókn eftir starfsánægju, sjálfstrausti, lífsgæðum, félagstengslum, launum eða stöðu.</p> <p>Afstaða til náms.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vilji til að taka ábyrgð. • Þátttaka í ákvörðunum sem varða eigið nám. • Þörf fyrir að vita. • Að vera reiðubúinn til náms. <p>Reynsla.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Byggja nýja þekkingu á því sem nemendur þekkja fyrir. • Áhrif fyrri reynslu á viðhorf til náms og sjálfsmýnd. <p>Trú á að nemandinn taki réttar ákvarðanir fyrir sig fái hann nægar upplýsingar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gagnkvæmt traust. • Tillit til persónulegra námseinkenna. • Opin samskipti. • Hjálpssemi og samvinna. 	<p>Merkingarbært nám verður fyrir túlkun og tengingu við fyrri reynslu.</p> <p>Nám er persónulegt.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Árangur, að dafna í heiminum. • Einstaklingsbundnar námsaðferðir. • Einstaklingsmiðað og óformlegt. • Þroskamöguleikar vegna meðvitaðrar ígrundunar. • Vitund um nám sitt, skuldbinding og ábyrgð á eigin námi. • Geta tekið sjálfstæðar ákvarðanir. • Vitund um eigin rökhyggju og viðbrögð við öðrum. • Merking ekki gefin heldur sköpuð af einstaklingnum. • Vitund um að vita. • Tækifæri til þess að prófa tilgátur sínar. • Hagnýt verkefni. <p>Heildstætt sjónarhorn á manneskjur.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Persónuleg ábyrgð á eigin námi. • Persónufrelsi og hærra stig sjálfsvitundar. • Tækifæri til lausnaleitar í samvirku námi. • Tilfinning fyrir félagslegum tengslum. • Upplifa umhyggju og skilning. <p>Viðtekin gildi um þekkingu dregin í efa.</p>

Fræðimenn á sviði fullorðinsfræðslu leggja megináherslu á einstaklinginn, persónulegan þroska hans og jákvæða upplifun í námi, mikilvægi reynslu og persónulegar námsaðferðir sbr. kafla 3.3. Það á sér samsvörun í áherslum framsækinnna námskrár-

fræðinga á persónulegt eðli náms, einstaklingsbundnar námsaðferðir, heildstætt sjónarhorn á einstaklinginn, persónufrelsi og hærra stig sjálfsvitundar, ásamt þátttöku í ákvörðunum um eigið nám og ábyrgð á eigin námi. Um það er fjallað í kafla 3.1. Áhersla fötlunarfræða á réttindi og valdeflingu kallast á við hugmyndir gagnrýninna fræðimanna um réttlátara samfélag og efasemdir um viðtekin gildi og viðurkennda þekkingu sbr. kafla 3.1.2 og 3.2. Þá má hugleiða hvort kenningar í fullorðinsfræðslu um lífsmýnd grundvallaða á hugsmíðum eða hugsanavenjum (kafla 3.3.1), kenningar um ígrundaða viðhorfabreytingu (kafla 3.3.3) og hugmyndir framsækinnna námskrárfræðinga um heildstæða sýn á manneskjuna (kafla 3.1) geti gefið kennurum hugmyndir um hvernig megi vinna úr fyrri reynslu nemenda með alvarlega boðskiptahömlun og gefa þeim jákvæða upplifun af sjálfum sér og umhverfi sínu.

Upplifun af því að eiga valkosti og hafa áhrif, að áhugamál og viðfangsefni njóti virðingar og að njóta sjálfur viðurkenningar er mikilvægur þáttur lífsgæða og hugmyndafræði eðlilegs lífs eins og fram kemur í kafla 3.2.2. Í lífsgæðum felst um leið krafa um að aðrir trúir á einstaklinginn og rétt hans til að taka ákvarðanir fyrir sig, eða í það minnsta vera með í ráðum, og gefa honum tækifæri til að vaxa af eigin verkum. Hér eru dæmi um hvernig nemendur með alvarlega boðskiptahömlun geta stjórnað sjálfir framvindu eigin náms og stýrt námsumhverfi fá þeir tækifæri til þess.

Jóna er á námskeiði um boðskipti og tónlist. Hún sest ætíð í sama hornið úti við glugga og fær þangað rytmahljóðfæri af ýmsu tagi, eitt og eitt í einu. Hún tekur við hljóðfærunum og raðar á hillu á bak við sig, oftast án þess að gefa kennar- anum eða tilboði hans um samspil mikinn gaum. Líki henni ekki tónlistin kastar hún hlutum í kringum sig eða reynir að brjóta þá. Líki henni vel sækir hún eitt og eitt hljóðfæri, handleikur það og leggur síðan aftur í skápinn. Næstum heilan vetur tók Jóna lítinn þátt í því sem fram fór að öðru leyti. Smám saman varð Jóna brosmildari í tímum, fór að slá á trommu með kjuða örstutta stund, tók þátt í að slá trommu með höndum eða seildist í hljóðfæri annarra nemenda (Byggt á minnispunktum í kennsludagbók).⁸

Kennarar hópsins völdu að láta Jónu ráða ferðinni í tímunum. Fljótlega sýndi sig að hún hafði ákveðnar skoðanir á tónlist. Vaxandi þátttöku töldu kennarar tengjast því að hún hafði frjálsræði til að finna smám saman út sjálf hvað henni líkaði að gera, bæði gagnvart tónlistinni og samnemendum. Það samræmist kenningum um valdeflingu sbr. kafla 3.2.3 og kenningum um þörf fullorðinna fyrir að stjórna eigin námi

⁸ Minnispunktar í kennsludagbók eru yfirleitt ekki í samfelldri frásögn, heldur stuttar athugasemdir, þannig að ekki er um beina tilvitnanir að ræða, heldur upprifjun atburða með stuðningi dagbókarinnar.

eins og fjallað er um í kafla 3.3.1. Hugsanlega fór þarna fram nám í anda ígrundaðrar viðhorfabreytingar sem gaf aukna vitund um eigin viðbrögð (meta-awareness) gagnvart viðfangsefninu, sbr. kafla 3.3.3.

Gunnar er mikið hreyfihamlaður en hefur nokkuð skýr svipbrigði, játandi og neitandi. Hann er í sundi snemma á mánudagsmorgni en þykir erfitt að vakna snemma svo hann er oft óánægður þegar hann mætir. Tími hans með kennaranum hefst frammi í anddyri þar sem kennarinn heilsar og kemur með athugasemd um hugarástand Gunnars s.s. *Ertu syfjaður í dag? Var erfitt að vakna?* Hlé á milli til að gefa Gunnari svigrúm til að svara á sinn hátt. Tilgangurinn er að sýna Gunnari að kennarinn skynjar hugarástand hans og viðurkennir það. Því næst er farið að rifja upp íþróttaviðburði helgarinnar, bílaíþróttir eða annað sem dagbók hans gefur til kynna að hann langi til að ræða. Þá bregst sjaldnast að Gunnar fer að brosa og taka þátt í samtalinu með hljóðum og svipbrigðum sem túlka má sem ánægjumerki, játandi og neitandi svör (Byggt á kennsludagbók).

Það skiptir Gunnar máli að kennarinn finni hvernig honum líður áður en hann er tilbúinn til að ræða áhugamálin. Kennarinn miðlar umhyggju sbr. kafla 3.1.3 og sýnir tilfinningum hans og áhugamálum virðingu sem samræmist umfjöllun í köflum 3.2.1 og 3.2.2. E.t.v. fer þarna fram nám til ígrundaðrar viðhorfabreytingar með aukinni vitund um að geta deilt tilfinningum sínum með öðrum sbr. kafla 3.3.3.

Í námskrá fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun þarf að spyrja hvernig leggja megi áherslu á manngildi og hvaða viðhorf koma fram í umhverfi þeirra (sbr. umfjöllun um duldu námskrána í kafla 3.1.4 og áhrif umhverfis á fötlun og fötlunar-reynslu í kafla 3.2.1). Hvað þarf til að nemandinn upplifi að skipta máli, að *hlustað* sé á hann og að hann hafi áhrif á framvindu þess sem gerist. Næsta dæmi sýnir þetta.

Inga sækir í fyrsta skipti námskeið sem heitir Boðskipti og eldhússtörf. Hún er í hjólastól og hefur litla hreyfifærni í höndum. Hún hefur látbragð sem gefur til kynna *vil* eða *vil ekki*. Hún sýnir ánægjumerki þegar kennari setur skurðarbretti fyrir framan hana og sker það sem á að fara í réttinn sem búa á til. Hún hefur ekki möguleika á að halda í hníf en hægt er að skorða brettið við aðra höndina svo að hún taki þátt með því að styðja við brettið. Þegar henni er boðið að smakka á hráefninu svarar hún jafnan neitandi. Þegar farið er að hræra eða mixa hráefni í matvinnsluvél fær Inga rofa sem hún ræður við að virkja sjálf og er augljóslega mjög ánægð með það. Þannig gengur öll kennslustundin fyrir sig. Henni finnst gaman að vera á einhvern hátt þátttakandi í því sem fram fer en vill ekki bragða á neinu, ekki heldur þegar rétturinn er tilbúinn. Þegar rifjað er upp með orðum, táknum og myndum hvað var gert brosir Inga og gefur frá sér ánægjuhljóð þegar nefnt er hvað hennar framlag hafi verið í verkinu. Einnig brosir hún breitt þegar kennari eða nemandi býður ábót þótt hún þiggi ekki (Byggt á kennsludagbók).

Það er sameiginleg túlkun kennara og umboðsmanns Ingu að hún hafi ánægju af því sem fram fer. Ákveðið er halda skuli áfram á sömu braut og finna leiðir til beinnar og óbeinnar þátttöku, *þar með talið að neita*. Þeir telja námskeiðið geta aukið sjálfsvitund og hugmynd um að geta ákveðið hvað gerist, sem heimfæra má undir ígrundaða viðhorfabreytingu sem fjallað er um í kafla 3.3.3.

4.1.2 Stjórn á eigin námi, valdefling og réttindagæsla

Tafla 2. Samanburður hugmyndafræða og megingilda sem varða stjórn á eigin lífi, valdeflingu og réttindagæslu

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækin námskráfræði
Stjórn á eigin lífi. Valdefling og réttindagæsla. Sjálfsákvörðunar- réttur.	Samstarf nemenda og kennara um nám og skipulag þess. Þátttaka í ákvörðunum og skipulagi. Vilji til að skipuleggja nám sitt sjálfur. Þörf fyrir að sjá tilgang. Persónuleg markmiðssetning. Trú á að fólk taki réttar ákvarðanir fyrir sig sjálft.	Einstaklingurinn er megináhrifavaldur í þekkingarsmíði sinni, menningarsmiður jafnt sem menningarberi.

Á öllum þremur fræðasviðunum er fjallað um sjálfræði og stjórn einstaklingsins. Með valdeflingarhugtakinu leggja fötlunarfræðingar áherslu á stjórn og meðákvörðunarrétt í eigin lífi eins og fram kemur í kafla 3.2.3. Kennslufræði fullorðinna fjallar um þörf nemenda eða vilja til að skipuleggja nám sitt sjálfir. Í lífsgæðaumræðunni er lögð áhersla á að einstaklingur hafi þörf fyrir að upplifa merkingu og sjá tilgang í viðfangsefnum sínum eins og í fræðum um fullorðinsfræðslu (kaflar 3.2.2 og 3.3.1). Þá umfjöllun má tengja kenningum námskráfræða um að merking verði ekki gefin heldur skapi nemandinn merkingu í sínu persónulega námsferli og einstaklinginn sem megináhrifavaldur í eigin þekkingarsmíði sem gerð er grein fyrir í kafla 3.3. Kenningar um persónulegt eðli náms (kafla 3.1.2) kallast á við kröfu fötlunarfræðanna um ákvarðanarétt og vald í eigin lífi (kafla 3.2.3) og hugmyndir framsækinnna námskráfræðinga um innri framsetningu á þekkingu og persónulega túlkun (kaflar 3.1.1 og 3.1.2). Allt þetta fellur vel við kennslufræði fullorðinna um persónulega merkingu náms og vægi fyrri reynslu nemenda eins og fram kemur í kafla 3.3.

Sjálfsákvörðunarréttur er mikilvægur þáttur valdeflingar og eigin réttindagæslu eins og fjallað er um í kafla 3.2.3. Sjálfsákvörðunarréttur er flókinn fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Sá sem hefur litla yfirsýn í tíma og rúmi á erfitt með að

taka upplýsta ákvörðun, einkum hafi hann litla reynslu af viðkomandi álitamáli eða takmarkaða möguleika á að rifja upp fyrri reynslu. Hér eru dæmi um hversu flókið getur verið að meta aðstæður gagnvart sjálfsákvörðunarrétti einstaklings.

Guðrún notar nokkur orð en tjáir sig mest með svipbrigðum, látbragði og raddblæ. Hún mætir í kennslustund í sundi og er greinilega óánægð. Hún streitist á móti og reynir að klípa eða rífa í kennara þegar á að fylgja henni í búningsklefa og hækkar róminn. Kennari veit af reynslu að það getur þurft að beita þvingun að fá Guðrúnu til að klæða sig úr fyrstu flíkunum. Hins vegar er hún yfirleitt sátt þegar hún er byrjuð að háttu og ævinlega mjög ánægð í sundlauginni þegar þangað er komið, sýnir frumkvæði í samskiptum og áhuga á samnemendum sínum. Hún neitar síðan iðulega að fara úr lauginni í sturtu og búningsklefa þegar tími hennar er búinn (Byggt á frásögn kennara).

Kennarinn stendur hér frammi fyrir fleirum en einum valkosti. Hann getur litið á það sem rétt Guðrúnar að ákveða að fara ekki í sund, þrátt fyrir að henni finnist gaman þegar í laugina er komið. Hún hefur oft farið í sundlaugar og veit því líklega hverju hún er að hafna. Þá getur markmiðið verið að fá aðstandendur eða umboðsmann til þess að fallast á að Guðrún hætti í sundi en sæki um eitthvað annað námskeið sem betur falli að áhuga hennar. Hann getur líka litið svo á að ánægja Guðrúnar í lauginni vegi upp óánægju hennar í búningsklefanum. Ef kröfunni um að fara ekki í sund er mætt missir hún ánægjulega stund þar sem hún styrkir jákvæð samskipti sín við annað fólk. Auk þess er ekki víska fyrir því hversu mikla yfirsýn hún hefur yfir atburðaröð þ.e. að hún sjái fyrir sér athafnaröðina fyrirfram; *anddyri – búningsklefi – háttu – fara í sturtu – fara í laug*. Þriðji kosturinn er að spyrja hvað valdi því að Guðrún vill ekki í búningsklefann eða úr fyrstu flíkunum (Dulin námskrá eða óætlað nám?) og hvort kennarinn hafi á valdi sínu einhverja þætti sem geta breytt atburðarásinni eða kenndu námskránni. Þá geta markmið Guðrúnar og kennarans verið að finna í sameiningu aðstæður sem geri henni kleift að komast í sund án þess að komi til mótmæla og þvingunar. Guðrún getur ekki sagt frá þeirri reynslu sem veldur vanda þannig að leita verður til umboðsmanns hennar; foreldris eða tengils til að skilja betur það sem gerist, skoða fyrri reynslu hennar og hugsanlega að finna lausn.

Önnur lýsing úr kennslu sýnir hvað það getur verið auðvelt að yfirsjáast merki um vilja og ákvörðun nemanda. Lýst er broti úr upphafi kennslustundar eftir myndbandi.

Finnur er alvarlega hreyfihamlaður, blindur og tjáir sig með svipbrigðum og aaaa-hljóðum með örfínnum blæbrigðum. Hann liggur á bekk þegar kennari kemur. Hann heilsar með orðum og raddblæ og tekur í hönd Finns og þrýstir létt.

Finnur svarar með lágværu eintóna aaa–hljóði og brosir veikt. Kennarinn setur bók í hendur hans og spyr: *Á ég að lesa fyrir þig?* Hann svarar með hljóði sem lækkar í endann og herpir munninn lítilega eitt augnablik. Kennarinn endurtekur spurninguna á sama hátt um leið og hann þrýstir létt á bókina í höndum Finns og fær sömu viðbrögð, nema hvað hljóðið varir örlítið lengur, munnurinn herpist lítilega, örstutt, einnig hvarfla augun upp og til hliðar. Kennari: *Á ég ekki að lesa fyrir þig?* Nú hefur spurnartónninn breyst, þannig að áhersla er á *ekki*. Finnur: aaa, eintóna hljóð án blæbrigða. Kennari: *Hvað segirðu, á ég ekki að lesa fyrir þig?* Áherslur og tónun heldur ýktari. Finnur: sama hljóð og áður, en heldur sterkara. Kennari: *hvað viltu þá?* Finnur svarar með sterkara hljóði og endurtekur það. Kennari: *hvað viltu þá?* Finnur: styttri og blæbrigðaríkari aa hljóð tvisvar sinnum hvert á fætur öðru. Kennari: *Viltu þá bara spjalla í dag?* Finnur: langt hljóð, án blæbrigða. Kennari: *Viltu þá bara spjalla í dag?* dregur úr spurningartóninum. Kennarinn leggur bókina til hliðar og spjallar um stund um daginn og veginn. Hvernig Finnur hafi það, hvað hann hafi verið að gera og hvort einhver hafi komið og talað við hann þennan daginn. Finnur svarar með brosi og mislöngum hljóðum. Stundum virðist hann fylgja hljóðalotum í máli kennarans, stundum breytir hann lengd, blæ eða takti og kennarinn fylgir honum eftir.

Kennarinn heilsar Finni alltaf á sama hátt. Ljóð og þulur með háttbundnu hljóðfalli falla Finni vel í geð og er jafnan fyrsta verkefni tímans. Yfirleitt er því tekið með hljóðum og svipbrigðum sem eru túlkuð sem jákvætt svar. Hann á oft samtal eins og lýst er í lok dæmisins við þá kennara sem honum líkar best við. Hér hefur hann náð að stjórna þessari stund og sækja sér það samspil sem hann vildi sem bæði má heimfara sem eigin réttindagæslu sbr. kafla 3.2.3 og stjórn á eigin námi sbr. hugmyndafræði framsækinna námskrárfraeða og fraeða um nám fullorðinna. Mótmæli Guðrúnar eru augljós en margræð meðan auðvelt er að yfirsjást mótmæli Finns. Hér er mikilvægasti árangurinn að kennarinn skuli hlusta og bera kennsl á veik blæbrigði í rödd Finns og bregðast við þeim þannig að sjálfsákvörðunarréttur hans sé virtur, hljóðum hans gefið innihald og svarað á þann hátt að hann upplifi að vera skilinn.

Þá er athyglisvert hvernig áhersla á tengsl við aðra, samkennd og samvinna kemur fram á fræðasviðunum þremur. Fötlunarfræðingar leggja ekki áherslu á hið fullkoma sjálfstæði einstaklingsins, heldur samstarf og gagnkvæmni á svipaðan hátt og námskrárfraeðingar hvetja til samvinnunáms og gagnkvæmrar hjálpsemi milli kennara og nemenda og milli nemenda (Barns, 2002; Eisner, 2002; Sephard, 2000; Wilson, 2005). Hér er dæmi um samskipti nemenda með alvarlega boðskiptahömlun sem hugsanlega bera í sér óætlað félagslegt nám sbr. kafla 3.1.4.

Guðni og Pétur eru saman í vatnsrúmi með hátölurum og hlusta á tónlist. Pétur er mjög mikið hreyfihamlaður, getur snúið höfðinu til hliðanna og lyft handleggjum upp í höfuðhæð þegar hann liggur útaf. Báðir nota hljóð mjög lítið, hafa fremur óljósa tjáningu í svipbrigðum og eru almennt mjög óvirkir. Fyrstu skiptin sem Guðni kemur í vatnsrúmið til Péturs lyftir hann handleggnum upp yfir andlitið. Kennarar túlka það sem varnarstöðu gagnvart Guðna sem hann þekkir ekki. Fljótlega hættir Pétur að taka þessa stöðu. Nokkrum vikum síðar taka kennarar eftir því að Guðni og Pétur horfa hvor á annan og sjá má smásæ svipbrigði og bros sem birtast í samtalsmunstri (til skiptis). Þetta atferli sést í nokkrar mínútur í senn, stundum aðeins einu sinni, stundum endurtekur það sig nokkrum sinnum. Kennarar eru sannfærðir um að þeir eiga samskipti sín á milli sem aðrir eiga enga hlutdeild í (Byggt á kennsludagbók, athugun og túlkun með samkennara).

Samkvæmt umfjöllun í kafla 3.3.1 um hvata til náms er *innri umbun*, oft mikilvægari en *ytri umbun*. *Efnisleg umbun* hefir nokkuð verið notuð við kennslu afmarkaðrar færni með aðferðum atferlismótunar. Samkvæmt minni reynslu sækjast margir nemendur með alvarlega boðskiptahömlun ekki eftir umbun í formi matar, sælgætis, eða annarra efnislegra gæða. *Innri umbun* sem felst í *gleði yfir að ráða við* viðfangs-efni og upplifun af því að lífið sé gott eða skemmtilegt og *félagslegri endurgjöf* sem samspili um þessar jákvæðu tilfinningar er oft mun öflugri endurgjöf en efnisleg gæði. Hér er dæmi úr kennslu alvarlega fjölfatlaðrar konu, sem óvænt hafði byrjað að reyna að lyfta höfðinu í ákveðnum aðstæðum.

Stefanía liggur á maganum yfir svampkubb. Hendur og framhandleggir hvíla í skúffum með baunum og ýmsum ólíkum hlutum. Höfuðið hvílir á plötu sem er á milli skúffanna. Kennarinn strýkur þétt um bak hennar og hún segir um leið í lágum en hvetjandi rómi: *Ætlarðu að lyfta höfðinu, heldurðu að þú getir lyft höfðinu?* Stefanía brosir og augun glampa. Svipur hennar sýnir eftirvæntingu. Hún tekur að lyfta höfðinu um leið og hún gefur brosandí frá sér hátt aaaaa hljóð. Það tekur hana nokkrar tilraunir að ná höfðinu alveg upp frá plötunni en þegar það tekst hækka hljóðin og brosið breikkar. Auðvelt er að túlka svipbrigði sem mikla ánægju og gleði. Í fáeinar sekúndur heldur hún höfði á þennan hátt en svo sígur það aftur niður. Hún lyftir höfðinu nokkrum sinnum í viðbót en nær ekki að lyfta jafn hátt eða halda jafn lengi. Gleðin er þó til staðar og þegar kennarinn hættir að hvetja hana reynir hún einu sinni enn með sömu gleði (Byggt á myndbandi og kennsludagbók).

Þrír kennarar greina myndbandið á eftir og þeir eru sammála um að þeir hafa ekki séð þessi sterku ánægjuviðbrögð áður þrátt fyrir að hafa þekkt Stefaníu í mörg ár. Þeim þykir freistandi að tala um stolt og sigurgleði. Kennarar þekkja enga efnislega umbun sem Stefanía aðhyllist nema hugsanlega klassíska tónlist.

4.1.3 Sjálfsmynd og trú á sjálfan sig

Tafla 3. Samanburður meginhugmynda sem varða sjálfsmynd og trú á sjálfan sig

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækin námskrárfræði
<p>Sjálfsþing. Sjálfsmynd.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trú á sjálfan sig og hvað maður er fær um. • Upplifa viðurkenningu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sjálfshugmynd sem sjálfstæður einstaklingur. • Sjálfsmynd. • Forhugmyndir og reynsla úr skóla. • Forhugmyndir um viðfangsefnið. • Hugsanavenjur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Persónuleg ígrundun eigin reynslu. • Persónufrelsi og hærra stig sjálfsvitundar verða grundvallargildi í námskrárþróuninni.

Sjálfsmynd, sjálfshugmynd, sjálfsskoðun, sjálfsvitund og sjálfsþekking eru hugtök sem notuð eru á mismunandi hátt í fræðasviðunum þremur en eru einkar mikilvæg þegar fjallað er um nám á forsendum fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Sjálfsþing er eitt meginhugtak fötlunarfræðanna og á hlutdeild í merkingu hugtakanna lífsgæði, valdefling og eigin réttindagæsla eins og fram kemur í kafla 3.2. Í hugtakinu felst styrking sjálfsmyndar, trúar á sjálfan sig og hvað maður er fær um, s.s. að upplifa aukna stjórn á eigin lífi og þátttöku í ákvörðunum. Fyrir þann sem hefur alvarlega boðskiptahömlun hlýtur það að þýða að tillit sé tekið til skoðana hans og tilfinninga í aðstæðum hans hverju sinni. Þörfum hans og óskum sé mætt eftir því sem unnt er og á þann hátt að hann upplifi að hann hafi haft áhrif. Boðskipti í víðustu merkingu hljóta að vera hluti af því sem teljast megi til sjálfsþingar.

Sjálfsmynd mótast í samskiptum manns við umhverfi sitt alla ævi eins og fram kemur í umfjöllun um ígrundaða viðhorfabreytingu í kafla 3.3.3. Upplifun einstaklingsins á sjálfum sér er mikilvægur þáttur í framsækinni námskrá með áherslu á persónulega ígrundun eigin reynslu, persónufrelsi og hærra stig sjálfsvitundar eins og fram kemur í kafla 3.1.2. Jákvæð viðbrögð og upplifun þess að hafa eitthvað að segja sem skiptir aðra máli byggja upp jákvæða sjálfsmynd. Mikilvægt er einnig að nemendur geti haft áhrif á eigið nám samkvæmt kenningum um fullorðinsfræðslu í kafla 3.3.1. Það samrýmist umfjöllun um valdeflingu í kafla 3.2.3. Mikilvægt er að finna leiðir fyrir nemanda með alvarlega boðskiptahömlun til að hafa áhrif á nám sitt og aðstæður og að upplifa það að hafa áhrif. Hér er dæmi um kenningu sem leiddi til sjálfstyrkingar og aukins valds í eigin lífi.

Helga er almennt óvirk. Henni er í fyrsta skipti boðið að búa til einfalda máltíð með þremur nemendum og tveimur kennurum. Nemendur eru með myndabók

með uppskrift af drykk úr skyri og ávöxtum (boost), ásamt spjöldum með verkferli einstakra verkþátta.

Nemendur skera niður banana með mismikilli aðstoð, allt frá því að ráða við að skera án aðstoðar til fullrar handstýringar. Kennarinn við hlið Helgu, býður nemanda við hina hlið sér að skera. Hann styður við hnífinn og þeir renna honum saman í gegnum bananann. Helga fylgist með en heldur höndum fast að sér þegar henni er boðið að skera. Kennari segir með áherslu *Nei! Vil ekki skera! Ég sker þá fyrir þig* og sker fáeina bita fyrir framan hana. Nemandinn við hlið hennar tekur bananabita og borðar. Kennarinn talar um að smakka bananann og býður Helgu að smakka. Hún herpir saman munninn og snýr höfðinu til hliðar með grettu. Kennarinn: *Nei! Vil ekki smakka!* og leggur bitann niður. Þetta endurtekur sig tvisvar áður en nemendur og kennarar tína bananabita í blandara tengdan rofa. Nemendum er boðið að kveikja á blandaranum og rofinn gengur á milli þeirra. Helga gefur höndina eftir þegar rofinn kemur og hún og kennarinn leggja saman hönd á rofann. Boðið er endurtekið þegar blandarinn stoppar en nú vill hún ekki gefa höndina eftir. Þegar allir hafa virkjað rofann að vild er boðið að smakka mixaða bananann úr skeið. Helga neitar á sama hátt og áður, kennarinn undirstrikar það eins og fyrr: *Nei! Vil ekki smakka!* Nú lítur Helga beint á kennarann og brosir veikt. Þetta ferli endurtekur sig við fleiri ávexti, skyr og ísmola. Hún neitar að smakka á sama hátt og áður. Hún fylgist með af vaxandi áhuga og þegar henni er boðið að skera eða hræra gefur hún hönd sína stundum eftir og leyfir að höndin liggja ofan á hönd kennarans meðan hann framkvæmir. Boði um að smakka svarar hún neitandi sem fyrr og eins og áður svarar kennarinn með sterkri áherslu: *Nei! Vil ekki smakka!* Smám saman breikkar bros Helgu. Loks er skyrdrykkurinn settur í glös og nemendur og kennarar drekka drykkinn með röri eða beint úr glasinu. Helgu er boðið rör. Hún neitar með því að herpa munninn og snúa sér undan með grettu. Kennarinn svarar með áherslu: *Nei! Vil ekki rör!* Henni er boðið að drekka beint af glasinu en það vill hún ekki heldur. Hún fær þá eins og áður svar: *Nei! Vil ekki drekka!* Henni er boðið að fá drykkinn úr skeið, en neitar því enn á sama hátt og áður. Kennarinn: *Nei! Vil ekki neitt!* Nú kemur brosið aftur. Kennarar og nemendur njóta drykkjarins. Það er talað um hvað var gert, með orðum, táknum með tali, myndum og látbragði. Helga fylgist brosandí með, en herpir saman munninn þegar kennarinn af og til býður henni að smakka. *Nei! Vil ekki neitt!* (Byggt á kennsludagbók).

Helga tók framvegis þátt í að búa til einfaldan rétt af þessu tagi. Ferlið var jafnan það sama. Hún fylgdist af áhuga með því sem gert var, tók þátt á ofangreindan hátt í að skera, ausa, setja í ílát og neitaði alltaf að smakka eða neyta réttarins þegar hann var tilbúinn. Neitunin varð smám saman nettari og brosið varð meira og skýrara. Hún sótti um sama námskeið næsta ár. Þá fylgdi þessi athugasemd umsókninni: *Helga sækir um tíma í eldhúsinu en ætlar ekki að borða það sem er búið til.*

Um áramót kom nýr nemandi í hópinn, sem byrjaði á að verjast því að kennari tæki í hendur hans. Í hvert skipti sem hann gerði það sagði kennarinn sem aðstoðaði hann: *Nei! Vil ekki!* Kennararnir tóku eftir því að Helga brosti breitt í hvert skipti sem samnemandi hennar neitaði og horfði til skiptis á hann og kennarann með svip sem kennurunum fannst freistandi að kalla *sigri hrósandi* (Byggt á kennsludagbók).

Kennararnir túlkuðu þetta þannig að sjálfsmynd Helgu hefði breyst: *Ég er manneskja sem get neitað* og að hún hafi glaðst með samnemanda sínum yfir að geta þetta líka. Þetta kom líka fram í öðrum verkefnum sem Helgu voru boðin. Hún svaraði skýrt með því að herpa munninn eða halda fast að sér höndum, þótt hún sleppti því að gretta sig, ef hún var viss um að tekið væri mark á sér, eða slakaði á og svaraði jákvætt. Með því að skilgreina sjálfsvitund sem mikilvægan námsþátt í námskrá er auðveldara að gera svona árangur sýnilegan.

4.1.4 Lífsreynsla og fyrirframþekking

Tafla 4. Samanburður hugmyndafræði sem varða lífsreynslu og fyrri þekkingu

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækin námskráfræði
Lífsreynsla fatlaðra af útilokun og stimplun markar sjálfsmynd og afstöðu til umhverfisins.	Þörf fyrir að tengja nám við fyrri þekkingu eða reynsluheim. Afstaða til náms tengd eigin lífi. <ul style="list-style-type: none"> Sjálfsmynd. Forhugmyndir og reynsla úr skóla. Forhugmyndir um viðfangsefnið. Þörf eða vilji fyrir tengsl við raunverulegar aðstæður. Glíma við að samlaga nýja þekkingu og fyrri.	Áhersla á mikilvægi fyrri þekkingar fyrir tilraunir – reynslu. Innri framsetning á þekkingu, persónulega túlkun á reynslu. <ul style="list-style-type: none"> Sjálfsrýni. Sjálfsmat.

Persónulegt eðli náms og kennslutækni sem byggir á reynslu og upplifun nemenda eru lykilþættir í kenningum framsækinnna námskráfræðinga eins og fram kemur í kafla 3.1.2. Mikilvægur þáttur í þróun boðskipta fólks með alvarlega boðskiptahömlun er annars vegar að öðlast fjölbreytta reynslu og hins vegar að tengja hana við fyrri þekkingu, eignast merki og möguleika á að rifja upp aftur og segja frá (sjá t.d. Andersen og Mortensen, 2001; Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007; Kirkebæk, 2005; Lorentzen, 2003). Mikilvæg einkenni fullorðinna námsmanna eru þörf fyrir að sjá tilgang í því sem gert er í náminu og þörf fyrir tengsl við raunverulegar aðstæður. Um það er fjallað í kafla 3.1.1. Sama kemur fram í framsæknum námskráfræðum

sbr. kafla 3.1.2 og 2.1.3. Finni nemandi með alvarlega boðskiptahömlun ekki tilgang eða merkingu í viðfangsefnum sínum er ólíklegt að þau leiði til aukinnar færni eða jákvæðra viðbragða. Hins vegar getur tilgangur sem hann upplifir verið einstakur og tengdur aðstæðum og jafnvel erfitt fyrir kennarann að skilja hver hann muni vera.

Hugmyndir fötlunarfræðanna um fötlunarreynslu einstaklingsins sem mikilvægan þátt í sjálfsmynd hins fatlaða eiga samsvörun í kennslufræði fullorðinna um áhrif neikvæðrar reynslu frá fyrri skólagöngu sem hindrun í námi fullorðinna (sbr. kafla 3.3.1). Gert er ráð fyrir að fötlunarreynsla sé neikvæð og tengist einangrun, niðurlægingu og höfnun eins og fram kemur í kafla 3.2.1. Margir fullorðnir námsmenn með alvarlega boðskiptahömlun hafa langa reynslu af endurteknum tengslarofum, jafnvel allt frá bernsku, vegna endurtekinna sjúkrahúsdvala, skammtímavistunar, flutnings úr foreldrahúsum og starfsmannaskipta bæði á heimili og vinnustað. Þeir hafa langa reynslu af að mæta kröfum sem þeir skilja ekki; vegna þess hvernig þær eru settar fram, þær hafa ekki getu eða færni einstaklingsins eða viðfangsefnið hefur ekki merkingu fyrir hann. Þeir þekkja öryggisleysi og óvissu um hvað gerist næst vegna upplýsinga sem þeir skilja ekki eða takmarkaðrar yfirsýnar. Þeir hafa einnig mikla reynslu af því að mæta ekki skilningi þegar þeir tjá sig. Að vera í raun málvana vegna þess að starfsfólk í þjónustu þeirra þekkja ekki merki þeirra eða leiðir við tjáningu eða vita jafnvel ekki að allir geta tjáð sig að einhverju marki. Margir hafa þróað með sér atferli vanvirkni, einangrunar eða mótþróa sem erfitt er að breyta. Pinar (2004) leggur mikla áherslu á að einstaklingurinn þurfi að íhuga fyrri reynslu og setja í samhengi við þær aðstæður sem hann er í og framtíðina. Þótt hann sé ekki að fjalla um fötlunarreynslu má hugsa sér að hugmyndafræði hans og Scharmers (2006) ásamt kenningum um ígrundaða viðhorfabreytingu, sem fjallað er um í kafla 3.3.3, geti að einhverju leyti nýst til að vinna úr fyrri reynslu og breyta þannig hugmyndum einstaklingsins um sjálfan sig og möguleika á að hafa áhrif í umhverfi sínu.

Samvinnunám, lausnaleit og uppgötvunarnám, að leita leiða fyrir nemendur að skoða hugsanavenjur sínar og skoðanir og opna huga sinn fyrir nýjum hugmyndum eru meðal kennsluáðferða sem lögð er áhersla á bæði í framsæknum námskrárkenningum (kafla 3.1.2) og kenningum um ígrundaða viðhorfabreytingu (kafla 3.3.3). Á sama hátt er áhersla lögð á það innan fötlunarfræðanna að einstaklingar eigi þátt í ákvörðunum sem varða líf þeirra á öllum sviðum. Um það er fjallað í kafla 3.2.

Hvernig nemendur með alvarlega boðskiptahömlun í fullorðinsfræðslu taka þátt í að skoða hugsanavenjur sínar er ekki auðsvarað. Ef til vill geta fræði um nám gegnum önnur hugsunarferli en hin rökrænu vísað leið sbr. kenningar um ígrundaða viðhorfabreytingu og órökræn þekkingarform sem fram koma í kafla 3.3.3. Því opnari sem kennarinn er fyrir því að nemandinn hafi svigrúm til að hafa áhrif á það sem fram fer í kennslunni og því tilbúnari sem hann er til þess að grípa tækifæri og skoða óvæntan árangur þeim mun meira vald fær nemandinn á framvindu námsins.

4.2 Hvað er þekking og færni?

Tafla 5. Þekking og færni

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækin námskrárfræði
Sjálfsfelling. Valdefling. Efling sjálfsmyndar. Sjálfsákvörðun.	Eigin markmið nemenda. Þátttaka í skipulagi. Einstaklingsmiðuð framvinda. Innsæi og órökræn þekking. Vitund um tilfinningar, skoðanir og hugsanir. Vitund um að geta deilt hugmyndum, tilfinningum og skoðunum með öðrum.	Svigrúm til nýrra skilgreininga. Hvað þarf að kunna til að komast af í síbreytilegum heimi? Læra að afla upplýsinga fremur en að læra staðreyndir. Læra að læra. Óhefðbundnar markmiðs- setningar.

Öll fræðasviðin þrjú gefa svigrúm til að skilgreina að nýju hvað sé þekking eða færni og hvað sé árangur í námi. Valdefling og lífsgæði, fjölgreind, félagsleg og menningarleg áhrif á sjálfsmynd, viðhorf, félagsleg staða, áhrif fyrri reynslu, ígrunduð viðhorfabreyting og tilfinningaleg vitund eru meðal þátta sem stuðla að nýjum skilgreiningum í námi. Bæði innan fötlunarfræða og fræða um nám fullorðinna er lögð áhersla á þátttöku nemenda í ákvörðunum og markmiðssetningum. Þegar nemendur hafa alvarlega boðskiptahömlun getur það verið flókið. Fötlunarfræðin geta þó gefið nýjar hugmyndir um markmið og eðli framfara með áherslum sínum á sjálfsfellingu, valdeflingu, sjálfsákvörðunarrétt og þátttöku í samfélaginu eins og fram kemur í kafla 3.2. Það gildir einnig um kenningar um ígrundaða viðhorfabreytingu og þekkingarform utan við hið rökræna, s.s. innsæi, vitund um tilfinningar, skoðanir, hugsanir og vitund um að geta deilt þessari vitund með öðrum, sem fjallað er um í kafla 3.3.3.

Þorgerður sækir námskeiðið *Boðskipti og snyrting*, í hópi kvenna sem eru á námskeiðinu *Framkoma og snyrting*. Þorgerður neitar eða gefur til kynna óvilja með því að líta undan eða herpa munninn. Hún játar tilboði með því að brosa

lítillaga eða jafnvel bara með því að sleppa því að neita með svipbrigðum. Erfitt er að túlka viðbrögð hennar þar sem þau eru oft smásæ. Suma daga virðist Þorgerður þreytuleg og neitar flestu sem henni er boðið, aðra daga er hún vel upplögð, vökul og brosmild, og fylgist vel með hvað kennararnir og samnemendur gera. Suma daga neitar hún flestu eða öllu sem boðið er án þess að vera illa fyrir kölluð. Því er reynt að fylgja jafn vel eftir og þegar hún þiggur það sem henni er boðið að gera (Byggt á kennsludagbók).

Markmið Þorgerðar er ekki að ljúka tímanum með fallegan andlitsfarða eða lakkaðar neglur þótt hún geri það oft. Þrátt fyrir að vera ekki skrifuð í einstaklingsnámskrá eru markmið hennar að yfirgefa tímann með þá tilfinningu að hafa tekið ákvörðun og getað framfylgt henni, hafa tekið þátt því sem fram fór, hvort sem það er með því að þiggja það sem í boði er, hafna því eða að fylgjast með því sem aðrir nemendur gerðu, hafa skipt máli og að aðrir hafi tekið þátt í tilfinningum hennar og tjáningu.

Í boðskiptakennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun segja nýlegar rannsóknir að hjálpa þurfi einstaklingnum til að fá hugmynd eða forskrift (schema) um boðskipti, *svona fara boðskipti fram* (sjá t.d. Christensen, 2005; Horgen, 2006; Jansson og Rödbroe, 2007; Lorentzen, 2003). Þær kenningar eru í góðu samræmi við hugmyndir um það hvernig fullorðnir nemendur tileinki sér þekkingu sbr. kafla 3.3.2.

Þótt ekki megi gera ráð fyrir að fullorðið fólk þroskist stig af stigi eins og börn og fái smám saman flóknari hugmyndir má skapa nemendum tækifæri til að fá fjölbreyttari hugmyndir um boðskipti, þekkingu og færni. Einnig að beita þeim boðskiptum sem þeir ráða yfir í fjölbreyttari aðstæðum. Leitast er við að gefa Þorbjörgu færi á að rifja upp heima hvað hún gerði á námskeiðinu hverju sinni með myndum og texta í dagbók hennar. Samvinna við starfsfólk Þorgerðar um dagbókina hefur leitt til þess að í hana er skrifað í orðastað Þorbjargar um mikilvæga atburði sem starfsmenn telja að hún hafi gaman af að tala um í Fjölmennt. Fyrir vikið hefur Þorgerður orðið virkur þátttakandi í umræðum sem kalla má dæmigert kvennatal um atburði vikunnar eða helgarinnar, föt, snyrtivörur eða hvað það er sem hæst ber hverju sinni. Þetta námskeið hefur því eflt samfélagsþátttöku hennar í samræmi við kenningar eðlilegs lífs sem um er fjallað í kafla 3.2.2.

4.3 Markmið í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun

Í áratugi er búið að kenna fólki með alvarlega boðskiptahömlun formlegar boðskipta- aðferðir með óhefðbundnum boðskiptaformum s.s. táknum með tali, myndrænni framsetningu viðfangsefna, myndtáknum eða hluttáknum.⁹ Einhver þessara forma virka fyrir suma. Margir ná ekki að láta í ljós vilja sinn, óskir eða viðhorf, þrátt fyrir að geta að einhverju marki tekið við upplýsingum og fyrirmælum með þessum miðlum. Einnig er hópur fólks með alvarlega boðskiptahömlun sem ekki getur tileinkað sér upplýsingar eftir þessum leiðum, þrátt fyrir áralanga kennslu.

Boðskipti eru flókin í eðli sínu og nýjar rannsóknir sýna að boðskiptanám einstaklings með alvarlega boðskiptahömlun verður að fara fram eftir fleiri leiðum. Sýnt hefur verið fram á nauðsyn þess að vera þátttakandi með einstaklingnum, taka við tilfinningum hans og gefa til baka, á hverju því formi sem hann er fær um að skynja sem svar og þátttöku í tilfinningum sínum, áhuga eða vilja sem falla vel að hugmyndum Pinar og Noddings um mikilvægi umhyggju sbr. kafla 3.1.3. Með því móti er hægt að gera nemandann meðvitaðri um eigin viðbrögð og semja um tákni og merki í þessum sérstöku aðstæðum til þess að halda þessu einstaka samspili áfram, gefa því innihald og þróa það. Hugsanlega getur hann smám saman notað merki í fleiri aðstæðum. Ef til vill verða merkin hvorki skýrari né fleiri, en meiri skilningur umhverfisins á viðbrögðum nemandans og þar með vilja hans og skoðunum. Hvorki kennari né nemandi vita í raun hvernig framvindan verður, eða hvernig niðurstaðan kemur til með að líta út. Markmið kennarans verða að þróast jafnóðum og tækifærin birtast og verður ekki lýst í endanlegri mynd fyrr en eftir á. Kennsluáðferðir verða ekki skilgreindar að öllu leyti fyrirfram heldur verður markviss lausnaleit kennara að haldast í hendur við frjálsa uppgötvun nemandans (sjá t.d. Goss, 2006; Horgen, 2006; Janssen og Rödbroe, 2007; Kirkebæk, 2005; Lorentzen, 2003; Nafstad og Vonen, 2003). Hér er fjallað um óhefðbundin markmið sem geta hentað svona námi betur en hefðbundin atferlismarkmið.

⁹ Hluttákn eða hlutatákn eru hlutir sem notaðir eru til að auðkenna tiltekna aðstæður eða athafnir. Oftast eru það hlutir sem tilheyra í hinum tilteknu aðstæðum, s.s. skeið fyrir máltíð, tannbursti fyrir háttatíma, einnig getur hluttákn verið hluti af fyrirbæri, s.s. bútur úr rennilás fyrir úlpu, bútur úr teppi fyrir tónlistartíma í vatnsrúminu.

4.3.1 Markmið sem stefna í ákveðna átt

Tafla 6. Markmið sem stefna í ákveðna átt

Fötlunarfræði	Kennslufræði fullorðinna	Framsækna námskrárkenningar
Valdefling. Réttur til ákvarðana í eigin námi. Aukin trú á sjálfa sig. Fötlun skapast af aðstæðum sem gefa ekki einstaklingnum tækifæri til þátttöku á eigin forsendum.	Þátttaka nemenda í skipulagi náms. Persónulegt eðli náms. Námsumhverfi sem umræðusamfélag.	Þátttaka nemenda í umræðu um námsframvindu og námsmat. Einstaklingsbundnar námsaðferðir og einstaklingurinn sem áhrifavaldur í eigin þekkingarsmíði.

Hugmyndir Marshal (2004) um nám sem stefnu í ákveðna átt fremur en markviðmið, sem fjallað er um í kafla 3.1.5, samræmast vel kennslu sem lýtur að boðskiptum. Áhersla Marshal á þátttöku nemenda í umræðu um námsframvindu og námsmat fellur einnig að áherslum gagnrýninna námskrárfræðinga um persónulegt eðli náms. Námsaðferðir geta verið einstaklingsbundnar og nemandinn fær tækifæri og stuðning til þess að vera áhrifavaldur í námi sínu eða þekkingarsmíði sbr. kafla 3.1.2. Sama gildir um kennslufræði fullorðinna. Nemendum er ætlað tækifæri til að skipuleggja nám sitt, tengja við eigin aðstæður og að sjá tilgang í viðfangsefnum sínum eins og fram kemur í kafla 3.3. Sé áhersla Marshal skoðuð í ljósi fötlunarfræða hvetur hún til valdeflingar nemenda með því að þeir taki þátt í umræðusamfélagi um nám og framvindu þess, sem gefur þeim aukna trú á sjálfa sig.

Í starfi með *daufblindfæddu*¹⁰ fólki hafa verið unnin þróunarverkefni og starfendarrannsóknir um að hagnýta nýja þekkingu á boðskiptum og boðskiptaþróun (Jenssen og Rödbroe, 2007; Nafstad og Rödbroe, 1999). Einnig er í vaxandi mæli fjallað um þessa sömu þekkingu í starfi með öðru fólki með alvarlega boðskiptahömlun (sjá t.d. Goss, 2006; Horgen, 2006; Kirkebæk, 2005; Lorentzen, 2003; Nafstad og Vonen, 2003). Eitt meginatriði í nýjum fræðum um boðskipti er að viðurkenna einstaklinginn eins og hann er, taka þátt í tilfinningum hans og gefa honum færi á meiri og markvissari stjórn í samskiptunum og aukna möguleika til sjálfstæðrar ákvörðunar.

¹⁰ Skerðing fólks sem bæði hefur sjón- og heyrnarskerðingu er kölluð daufblinda. Þótt einstaklingurinn sjái eða heyri að einhverju marki er hann daufblindur geti hann ekki nýtt sér tilboð og hjálpartæki heyrnarskertra vegna sjónskerðingar sinnar, eða tilboð og hjálpartæki sjónskertra vegna heyrnarskerðingarinnar. Verulegur munur er á því hvort fólk verður daufblint eftir að það hefur þróað mál, eða hvort það hefur þessa tvöföldu skerðingu frá frumbersku. Því eru iðulega notuð hugtökin síðdaufblindur og daufblindfæddur þegar greina þarf á milli (NUD, norræn skilgreining á daufblindu).

Þegar Helga fór að taka reglulega þátt í kennslustund í eldhúsi (sjá dæmi í kafla 4.1.3) var henni sett þetta markmið: *Helga gefi til kynna „nei, vil ekki“ með því að herpa munninn eða halda að sér höndum í a.m.k. 10 skipti meðan búinn er til einfaldur réttur.* Hún réði við markmiðið strax í þessum aðstæðum, en erfitt hefði verið að skilgreina fyrirfram mælanleg atferlismarkmið sem náð hefðu yfir þær framfarir sem komu hægt og bítandi í boðskiptum hennar. Þegar horft er til baka á þróun boðskipta og samspils Helgu sáu kennarar vaxandi öryggi og ákveðni í boðskiptum: Hvenær hún vill taka þátt og hvenær ekki. Hvernig brosið helst smám saman í augunum þegar munnurinn herpist í nei. Gretta og það að líta undan verður minni þáttur í merkinu. Hvernig hún fylgist æ meira með því sem hinir nemendurnir gera og brosir til þeirra að því er virðist til að leita eftir samspili og taka þátt í þeirra ánægju. Einnig þróast viðbrögð hennar við nemendum sem leita eftir samskiptum við hana. Í upphafi virtist hún óörugg og snéri sér undan. Síðan tók hún að svara með brosi og jafnvel taka frumkvæði með því að brosa og horfa stíft á samnemanda. En taki annar nemandi í stólinn hennar, setur hún upp þungbúinn svip og herpir varirnar um leið og hún heldur handleggjunum fast að sér. Ekkert af þessu var skráð sem markmið. Um leið og atferlið mótaðist sáu kennararnir það samt sem merki um styrkari sjálfsvitund og aukin félagsleg boðskipti. Með því að skilgreina öryggi og ákveðni sem færniþætti og sjálfsvitund og félagsleg tengsl við jafningja sem námsþætti (sjá kafla 4.2) hefði verið auðveldara að skilgreina og sýna fram á þessar breytingar í námskrá og líta á framfarirnar sem áfanga í ákveðinni stefnu að auknum boðskiptum samanber umfjöllun í kafla 3.1.5.

Það er einnig mikilvægt að skapa tækifæri til fjölbreyttrar reynslu, möguleika á að rifja hana upp og deila með öðrum og eignast smám saman fjölbreyttara safn merkja sem einstaklingurinn getur notað með sínum nánustu og samstarfsmönnum.

Páll sem sýnir lítil svipbrigði og hefur takmarkaða möguleika á hreyfingu byrjar síðla vetrar að nota aðra höndina til að hreyfa óróa sem strýkst við hana. Að hausti koma þær upplýsingar að heiman að hann hafi farið að nota þessa litlu hreyfingu til að segja að hann vilji ekki eitthvað eða að það fari illa um hann. Tengill Páls hafði tekið eftir að hann hreyfði höndina meira en venjulega í aðstæðum þar sem honum líkaði illa eða vildi losna úr. Þegar hann byrjaði að túlka þessa hreyfingu sem tjáningu snerti hann höndina sem hreyfðist og spurði *viltu hætta? Viltu ekki ...?* eða annarra viðeigandi neitandi spurninga með sterkri áherslu og beið eftir að fá svar í formi hreyfingar aftur. Með áherslum í rödd og framkomu breytti hann aðstæðum í samræmi við skilning sinn. Allir starfsmenn á

heimili Páls voru samtaka í að túlka þessa hreyfingu á sama hátt. Á næstu misserum sýndi sig að hægt var að nota já–nei spurningar varðandi líðan hans og skoðanir í vel þekktum aðstæðum (Byggt á kennsludagbók).

Hvort Páll hafi notað hreyfinguna meira við óróann vegna þess að hann fékk athygli fyrir það, frekar en af ánægju við að hreyfa hann, er sanngjörn spurning. Oft er erfitt að átta sig á hvað gefur athöfn merkingu. Mikilvægast er þó að hann uppgötvaði að hann gat sótt athygli með hreyfingunni og þar með spurningu starfsmannsins: *Af hverju vilt þú athygli núna?* Þá semja þeir um merkingu hreyfingarinnar sem neitandi merkis. Þeir semja endurtekið um þessa merkingu í tilteknum aðstæðum. Því verður auðveldara fyrir Pál að semja um þessa sömu merkingu við annað starfsfólk og í öðrum aðstæðum þegar hann vill ekki eitthvað, líkar ekki eða líður illa. Eftir að allir starfsmenn fóru að leggja merkingu í hreyfingu hans má segja að atferlismótun hafi fest merkinguna í sessi.

Guðmundur ber sig í höfuðið eða bítur í hönd sína þegar honum líka ekki þær aðstæður sem hann er í. Erfitt getur verið að ráða í hvað veldur óánægju. Kennarar hópsins taka þá ákvörðun að bjóða honum aðstoð við að gera tákni með höndum fyrir *búinn* (Kennari handstýrir og segir *búinn* eða *hættur*) og að færa hann úr stað þegar þeim virðist hann ætla að fara að berja sig eða bíta. Á næstu vikum byrja kennarar að sjá ákveðið mynstur í athöfnum Guðmundar. Gefi hann hendur sínar viljugur í hendur kennarans og sé jafnvel meðvirkur í hreyfingu handanna í *búid–tákn*, er hann glaðlegur og jákvæður að skipta um aðstæður. Í önnur skipti streitist hann á móti hreyfingunni eða jafnvel forðast að kennari taki í hendurnar. Sé hann færður úr stað er hann ekki ánægðari. Kennarar túlka það sem *ekki færa mig* og breyta einhverju öðru í aðstæðum Guðmundar, þar til hann sýnir áhuga á því sem fram fer með hreyfingu eða merkjum um athygli s.s. snúa eyra að því sem gerist eða teygja fót eða hendi að því (kennsludagbók).

Hér leita kennarar eftir einhverju því atferli sem hægt sé að gefa sömu neitandi merkingu og að skaða sig. Með því að grípa inn í atferlið vilja kennararnir hjálpa nemandanum að tengja aðstæðurnar sem hann vill úr og *búid–merki*, þannig að samningur takist um merkingu þess. Guðmundi er boðið að nota *búid–merkið* í margvíslegum aðstæðum ásamt merki fyrir *meira* eða *halda áfram*. Myndband sýnir þessa framvindu kennslustundar um notkun merkja:

Þrjár athafnir eru endurteknar hver á eftir annarri í nokkur skipti. Í hverri athöfn stoppar kennarinn athöfnina nokkrum sinnum og býður Guðmundi ítrekað að gera *halda–áfram–merki* um leið og hann spyr: *viltu ... meira?* Streitist Guðmundur á móti spyr kennarinn: *Ertu búinn. Viltu hætta?* og býður honum að setja hendurnar í stöðu fyrir *búid–merki*. Stundum gefur hann kennara hendur sínar strax til að

gera búið–merki eða halda–áfram–merki. Oft neitar hann með því að setja hendurnar í þannig stellingar að kennarinn nær þeim ekki eða gera handleggi alveg stífa, hlær og vill hvorugt táknið gera. Leiknum lýkur eftir mislangan tíma með því að Guðmundur gerir að eigin frumkvæði táknið fyrir *halda áfram* sem er svarað samstundis með því að kennarinn segir með áherslu: *Þú vilt meira!* og halda athöfninni áfram eða gefur kennara hendurnar til að gera búið–merki. Þessi leikur endurtekur sig í öllum þáttum athafnahringsins.

Við vitum ekki hvers vegna hann gerir aldrei sjálfur táknið án handstýringar. Hins vegar þróast merkið þannig að hægt er að nota það í fleiri aðstæðum, sem gefur Guðmundi vald á því sem hann og kennarinn gera saman, og hefur haldist í mörg ár.

Í samningi um merki er oftast ekki er hægt að ákveða fyrirfram hvernig það muni vera. Þess vegna getur markmið sem stefna eða leiðarljós hentað vel. Síðan verður að lýsa ferlinu eftir á og hvað hafi áunnist. Í þessum dæmum þróuðust merki í samspili nemanda og kennara. Markmið í námskrá Páls voru: *Páll noti hreyfingu markvisst til að láta eitthvað gerast. Prófa þarf áfram mismunandi stellingar og mismunandi áreiti.* Næsta haust var þetta markmið: *Páll noti hreyfingu hægri handar til að neita eða gefa til kynna „Vil ekki“. Tækifæri notað til að kalla merkið fram í öllum aðstæðum sem líklegt er að hann vilji neita, hætta eða gefa til kynna óánægju.* Markmið í námskrá Guðmundar var í upphafi: *Guðmundur noti búið–merki til að losna úr aðstæðum sem hann vill ekki vera í.* Næsta vetur á eftir var markmiðið: *Guðmundur noti búið–merki til að skipta um viðfangsefni í athafnahríngnum.* Markmiðið hefði verið nær raunveruleikanum á þennan hátt: *Haldið verður áfram að þróa notkun merkja fyrir búið/hætta og halda áfram/meira í öllum aðstæðum sem henta einkum athafnahríng, matartímum, bleyjuskiptum, vatnsrúmi og öðrum rútínu–aðstæðum.* Þetta er sagt í ljósi þess að þannig var í raun unnið. Matartími, bleyjuskipti, athafnahríngur, vatnsrúm með tónlist og ljósum og fleiri aðstæður voru notaðar til að festa búið–merkið í sessi og leita eftir öðrum merkjum sem Guðmundur gerði sjálfstætt og að eigin frumkvæði fyrir neitandi/vil ekki og játandi/meira. Síðan hefði námsmat getað endurspeglað hvað var reynt og með hvaða árangri.

Í grein Marshal (2004) er fjallað um námsmat sem að nokkru beri í sér markviðmið þótt þau þurfi ekki að vera skilgreind að fullu fyrirfram. Viðmiðalistar um framfarir í boðskiptum, sem gefa svigrúm fyrir persónulegar skilgreiningar á boðskiptum hvers nemanda, gera auðveldara að setja markmið sem stefni að fjölbreyttari eða tíðari merkjum eða í fleiri aðstæðum, jafnt sem markmið sem stefni

að aukinni færni og formlegri táknum. Viðmiðalistinn einn segir aðeins hluta þess sem gerist. Kennari þarf að skrifa lýsingar og leggja mat á framfarir nemandans og gæði umhverfisins sem honum er búið. Hversu vel bregst það við einstaklingnum? Hvaða færi hefur hann á að tjá sig á eigin forsendum? Nemandinn hefur áhrif á bæði námsferlið og námsmatið, þar sem árangur verður ekki skilgreindur öðruvísi en að taka tillit til þess hvað honum þykir skipta máli. Í hvaða aðstæðum hann tjáir sig, um hvað og með hvaða hætti, endurspeglar áhuga hans á því sem fram fer. Þannig verða viðmið kennarans um hvernig til tekst mæld í ánægju nemanda jafnt sem aukinni færni, eða félagslegri þátttöku. Brynt er að kennarar vinni fleiri saman til þess að þeir hafi tækifæri til að bera saman reynslu sína og vega og meta hvað séu framfarir og hvernig megi skilgreina þær sbr. umfjöllun Marshal (2004) um samfélag kennara.

Á næstu síðu er dæmi um *viðmiðalista* sem e.t.v. má fremur kalla *stefnumiðalista* í boðskiptakennslu. Hann er ætlaður til að meta stöðu nýrra nemenda hvað varðar boðskipti og skoða breytingu og framfarir. Skrá þarf umhverfisþætti, efnislega og félagslega hverju sinni. Þannig er listanum ætlað að endurspegla hverja þá breytingu sem verður í boðskiptum nemandans. Listinn hefur þróast í löngu samstarfi kennarateymis í Fullorðinsfræðslu fatlaðra og aðlagður nemendum og aðstæðum hverju sinni. Hugmynd um form og skráningu umhverfisþátta er sótt til matsgagna höfundar og Guðrúnar Stefánsdóttur (1992).

4.3.2 Lausnaleitarnám.

Lausnaleitarnám og uppgötvunarnám mæta mörgum kröfum bæði fötlunarfræðanna um valdeflingu (s.s. þátttöku í ákvörðunum, sjálfræði) og kennslufræði fullorðinna um jafnræði og eignarhald á námi. Í kennslu nemenda með alvarlega boðskiptahömlun getur lausnaleit hentað þegar finna þarf lausn á ákveðnu verkefni eða vanda. Kennarinn býður nemandanum leiðir og verkfæri og styður hann í leit hans að þeirri leið sem að báðir geta unað vel við samanber umfjöllun í kafla 3.1.5. Hér er dæmi um lausnaleit sem samvinnuverkefni kennara og nemanda.

Sigríður er með allnokkra verkfærni og sýnir aðstæðubundinn málskilning en gefur ekki frá sér hljóð. Oftast sækir hún athygli með því að sópa hlutum af borði, skarka til borðum eða henda um stól. Reynt hefur verið að fá hana til að klappa saman lófum til að vekja athygli á jákvæðan hátt. Þetta var æft reglulega með beinum æfingum og áminningum í hinum ýmsu aðstæðum skóladagsins. Árangur er sá að hún klappar ef hún er minnt á, en nánast hljóðlaust. Oft er hún áður búin að beita venjubundnum aðferðum í einhverjum mæli. Hún byrjar hins vegar að

Tafla 7. Dæmi um viðmiðalista fyrir markmið sem stefnu í ákveðna átt eða stefnumiðalista í boðskiptakennslu

Viðmið	Sérstakar athugasemdir/lýsingar, hvernig, hvenær, með hverjum, hvað þarf að vera til staðar, í hvaða mæli o.s.frv.?	Hver metur? Hvernig metið?	Endurmat: Hvaða breyting hefur orðið?
<p>Hefur vald á táknum/orðum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notar tákn að eigin frumkvæði í flestum aðstæðum námsins • Tákn eru skýr og auðtúlkunleg • Notar tákn í umræðum 			
<p>Hefur nokkurt vald á táknum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Notar tákn eða merki í sumum aðstæðum • Tákn oftast auðtúlkunleg af samhengi • Þarf hvatningu til að nota tákn í umræðum 			
<p>Hefur nokkuð af kerfisbundnum merkjum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Játandi – neitandi merki (hvernig?) • Tilvísun – bending (hvernig? Hversu oft/skýr/aðstæður?) • Einstök tákn/merki (listi yfir hver, hvernig, o.s.frv.) 			
<p>Hefur óformleg merki sem má túlka</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vil meira – vil ekki merki • Ánægja – óánægja • Önnur tilfinningamerki 	<p>Hversu meðvituð? – Hversu auðvelt að ná samningi um tákn í tilteknum aðstæðum – Hversu auðvelt að rifja upp í samtali eftirá?</p>		

sækja hendi kennarans, taka í handlegg hans eða ýta í hann með fæti til að vekja athygli á því sem hún vill, án þess að leita fyrst eftir athygli á neikvæðan hátt. Þetta er einfalt og skýrt atferli og festist smám saman betur í sessi

Skrifaða markmiðið var: *Sigríður klappar svo að heyrist að hún vilji fá athygli, áður en hún grípur til neikvæðra háttá.* Markmiðið var rökstutt með því að þar sem hún gefur ekki frá sér hljóð á hún erfitt með að sækja sér athygli í hópnum. Sigríður fann hins vegar lausn, sem virðist henta henni betur, þar sem hún á hljóðlegan en skýran hátt vekur á sér athygli. Markmið fyrir þessa kennslu má setja fram sem sameiginlega leit kennara og nemanda að leið til þess að sækja athygli á jákvæðan hátt. Árangur verður þá metinn í breyttu atferli án þess að ákveða fyrirfram hver breytingin verður. Breytingar verða til sem samningur nemanda og kennara um mögulegar aðferðir við tjáningu. Kennarinn skapar aðstæður og býður verkfæri (klappa) en er jafnframt vakandi fyrir því að nemandinn velji hugsanlega aðra leið. Nemandinn prófar sig áfram og leitar þeirrar lausnar sem hann er sáttur við (snerta, taka í hendi). Kennari tekur við tillögu hans og hjálpar honum að festa hana í sessi.

Lausnaleit getur oft gefið óvæntar niðurstöður. Jón sýndi oft óróleika og neikvæða hegðun án augljóss samhengis við atburði í umhverfi hans. Kennarar hópsins leita leiða til að hann fái fyrst og fremst jákvæð viðbrögð, en jafnframt tækifæri til að tjá vanlíðan, óróleika eða aðrar neikvæðar tilfinningar eða skoðanir. Hann hefur sýnt vaxandi færni í að nota myndir til að tjá sig, oftast um einfaldar þarfir eða aðstæðubundnar óskir.

Jón fékk spjald með andlitsteikningum sem sýna ólíkar tilfinningar, leiða, reiði, óánægju, vanlíðan, ánægju, gleði, æsing og væntumþykju. Þegar hann er órólegur er honum boðið að nota spjaldið og segja hvernig honum líður. Hann getur stundum tjáð líðan sína, en stundum bendir hann á mynd sem merkir veit ekki eða aðra sem hann notar til að segja fyrirgefðu og vill ekki ræða málið frekar. Þessa merkingu gaf hann tiltekinni mynd að eigin frumkvæði og lagði mikið á sig til að sýna kennaranum hvað hann meinti með svipbrigðum og látbragði. Spjaldið notar Jón stundum að eigin frumkvæði, einkum táknið æstur, jafnvel án þess sjá megi nokkur merki um óróleika eða æsing (Byggt á kennsludagbók).

Niðurstaðan var óvænt þar sem ekki var vitað að hann hefði svo flókið innra mál. Markmið lausnaleitarnáms þurfa að vera opin gagnvart leiðum að lausn tiltekins vanda eða verkefnis. Eins og með markmið sem stefnu í ákveðna átt verður námsmat að fylgja eftir ferlinu og lýsa leiðum að marki jafnt og niðurstöðum.

4.3.3 Uppgötvunarnám

Fyrir nemanda með alvarlega boðskiptahömlun er uppgötvunarnám mikilvæg námsaðferð. Í uppgötvunarnámi leggur kennarinn til ákveðnar aðstæður og viðfangsefni en nemendur takast á við viðfangsefnið á eigin forsendum. Hún gefur nemandanum mikið vald þar sem hann getur valið viðfangsefni og vinnubrögð innan þess ramma sem kennari og kennsluaðstæður leggja til. Kennarinn verður leiðbeinandi við hlið nemandans, fremur en stjórnandi, og styður við og mótar það sem fram fer með aðlögun aðstæðna eins og fram kemur í kafla 3.1.5. Slíkt er í góðu samræmi við hugmyndafræði fötlunarfræðanna um að fjarlægja hindranir úr umhverfinu og skapa tækifæri til valkosta og valdeflingar sbr. kafla 3.2.1. Hér er ábyrgð kennarans mikil að búa nemandanum umhverfi sem hann geti haft á valdi sínu. Að hann upplifi að stjórna til jafns við aðra. Það er einnig í samræmi við kenningar um að fullorðnir nemendur vilji geta haft áhrif í eigin námi (kafla 3.3).

Kristín, Örn og Sigurður eru saman í tónlistarstofu ásamt tveimur kennurum. Þau nota stök merki og tákni sem getur verið erfitt að túlka. Ákveðinn rammi er um kennslustundina. Hún byrjar alltaf þannig að nemendur og kennarar sitja í hring með trommu sem þau spila á til skiptis. Trommum og ýmsum ásláttar- og rytmahljóðfærum er komið fyrir þannig að auðvelt er að ná til þeirra, einnig trommu-sett, hljóðnema og söngkerfi. Nemendur geta náð í þau hljóðfæri sem þeir vilja. Fjörug og taktföst tónlist er leikin og sungin. Nemendur taka þátt á þann hátt sem hver kærir sig um. Að lokum er leikin róleg tónlist og nemendur hvattir til að slaka á og hlusta.

Í hringnum með trommuna er Kristín alltaf virk og áhugasöm. Einn daginn réttir hún kennara aðra trommu. Kennarinn slær þá fyrst í sama takti og Kristín og prófar svo að breyta til. Fyrst stoppar Kristín en eftir umhugsun eltir hún takt kennarans. Þau spila til skiptis um stund og fljótlega er Kristín farin að leiða trommusláttinn til skiptis við kennarann. Þau slá hægt eða hratt og af krafti eða mýkt. Kristín velur jafnan stórar trommur í næsta hluta kennslustundarinnar og gefur stundum frá sér lág hljóð í hljóðnema. Á stóru trommunum þróast ásláttur frá því að slá föst högg til þess að nota mjúkan og lágstemmdan áslátt. Eftir þrjú ár á sama námskeiði er Kristín farinn að ráða við að gera fleiri hluti í einu, slá á trommu, „syngja“ í hljóðnema og hrista tambúrínu.

Örn velur oftast flautu í fyrsta hluta tímans en hlakkar alltaf til að fá hljóðnema. Þá „syngur“ hann og hlær og vill fá athygli allra. Hann hvetur samnemendur sína líka til að „syngja“ í hljóðnema með sér. Sönglist hans þróast þannig að hann nálgast smám saman hraða og takt lagsins sem leikið er, en án eiginlegrar laglínu.

Sigurður velur yfirleitt trommuset. Hann slær sinn eigin takt og hreyfir sig með á sérstakan hátt og kemur með stakar upphrópanir meðan félagar hans eru með hljóðnemana. Hann hefur smám saman þróað fjölbreyttari áslátt á trommusetinu. Upphrópanir hans eru einnig farnar að falla meira að hryn lagsins sem sungið er.

Í þessum tímum stjórna kennarar fyrst og fremst ytri ramma og föstum athöfnum við upphaf og endi. Að öðru leyti koma þeir með tillögur sem nemendur taka við, breyta eða hafna (Kennsludagbók, frásögn kennara).

Almennt markmið þessa tíma er að efla virkni og boðskipti nemendanna um leið og þeir fái tækifæri til að taka þátt í að skapa eða móta tónlist og hljóðheim. Vafist hefur fyrir kennurum að setja fram skýr atferlismarkmið enda myndi það þrengja kennsluna til muna. Hins vegar er hægt að skilgreina eftir á hvaða færni eða þekkingu hver nemandi hefur unnið að. Kristín hefur unnið mikið með tilfinningu sína fyrir hryn og takti. Hún hefur á tímabilum orðið djarfari að gefa frá sér hljóð. Þá hefur hún þróað ákveðni og öryggi þegar valkostir eru margir. Örn hefur breytt aðferðum sínum við að stýra því sem gerist í kringum hann. Hann tjáir sig um áhugamál tengd tónlist með fjölbreyttum bendingum og hljóðum. Það er auðvelt í þessum aðstæðum að ráða í látbragðið, leggja orð á það sem hann vill segja og svara á þann hátt sem að hann er sáttur við. Þar að auki hvetur hann samnemendur óspart til að spila eða syngja í hljóðnema með sér. Einnig sýnir hann vaxandi innsæi gagnvart tilfinningum félaga sinna. Sigurður prófar mismunandi trommur og hljóðfæri, virkar leitandi en ánægður. Hann hefur verið í þessum hópi um stuttan tíma og er e.t.v. ennþá að átta sig á möguleikum umhverfisins.

Samantekt

Hér hefur verið leitast við að draga saman lykilhugtök úr þeim þremur fræðasviðum sem fjallað er um, og varða tilgang með námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun til að gera hann sýnilegri. Með því að tengja hugmyndafræði og kenningar við kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun með dæmisögum er reynt að skýra hvernig þær eiga erindi við þennan nemendahóp. Sumum er markhópur þessa verks framandi. Sögunum er ætlað að varpa ljósi á hvernig sjá má og túlka viðbrögð og tjáningu nemenda með alvarlega boðskiptahömlun. Aðrir geta speglað eigin reynslu af starfi með fólki með alvarlega boðskiptahömlun í dæmisögunum til að auðvelda skilning á fræðilegum hugmyndum.

Í næsta kafla er efnið dregið enn frekar saman og leitast við að svara þeim spurningum sem settar voru fram í upphafi.

5 Frekari úrvinnsla og niðurstöður

Hér er leitast við að svara rannsóknarspurningunni sem sett var fram í upphafi: Hvernig getur námskrá gert tilgang með námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun sýnilegri? Rætt er um hvaða meginþætti þurfi að athuga við námskrárgerð í fullorðinsfræðslu fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Gerð er tilraun til að setja fram skilgreiningu á námskrá sem endurspegli ekki aðeins hefðbundnar námsáherslur, heldur einnig hugmyndafræði fötlunarfræða um tengsl fötlunar og umhverfis og námskrárfræða um tengsl náms og reynslu. Ný viðhorf í námskrárgerð bjóða upp á nýja orðræðu sem hæfir viðhorfum fötlunarfræða og öðruvísi framsetningu í ritaðri námskrá. Fjallað er um hvernig gera megi almenningi og menntayfirvöldum ljósari tilgang með námi þessa hóps og hvernig námskrá geti endurspeglad viðleitni til að tryggja nemendum þátttöku á eigin forsendum.

5.1 Framsækin námskrárgerð og tilgangur náms fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun

Til þess að gera tilgang með símenntun fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun sýnilegri er mikilvægt að almenn námskrá stofnunar geri grein fyrir hugmyndum um hvað sé þekking eða færni. Einnig þarf að skilgreina nám og hvað sé árangur í námi. Þar þarf að fjalla um hvernig námið á að stuðla að lífsgæðum, valdeflingu og þátttöku í samfélaginu. Hvernig er hægt að gera námið að einhverju marki að sjálfstýrðu ferli á ábyrgð nemandans? Setja þarf fram hugmyndir um markmiðssetningu og námsmat. Þá þurfa námskeiðs- og einstaklingsnámskrár að endurspeglar þessa þætti. Hér eru settar fram lykilspurningar (sbr. kafla 3.1) við námskrárgerð símenntunartilboðs fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun með umfjöllun um nýjar skilgreiningar þekkingarsviða og duldu námskrána. Þá er gerð tillaga að skilgreiningu á námskrá sem endurspegli mikilvægi umhverfisþátta og fjallað um hvernig skoða megi markmið og árangur.

5.1.1 Nám og ný þekkingarsvið

Í námskrárgerð fyrir fullorðið fólk með alvarlega boðskiptahömlun þarf að leita svara við nokkrum lykilspurningum. Þær fyrstu varðar *sýn á þekkingu, skilning og færni* og

hvernig gera megi hana sýnilega í námskrám. Eins og fram kemur í kafla 4.2 þurfa kennarar að líta meira til fötlunarfræða til að færa í orð mikilvæga námsþætti sem varða virka þátttöku og valdeflingu. Þar kemur einnig fram að hugmyndafræði um ígrundaða viðhorfabreytingu getur vísað leið til þess að námsumhverfið stuðli að betri sjálfsmynd og jákvæðari viðhorfum í samskiptum. Þá gefa kenningar um órók-ræn þekkingarsvið, fjölgreind, vitund um tilfinningar, skoðanir og hugsanir og vitund um að geta deilt þeim með öðrum einnig tilefni til að skilgreina þekkingu og færni á nýjum sviðum og orðfæri til að fjalla um hana á nýjan hátt í námskrám.

Næst þarf að spyrja *hvað sé nám og árangur í námi*. Hluti af hinni ætluðu námskrá varðar það hvernig eigi að leysa úr læðingi möguleika hvers einstaks nemanda, umfram það að kenna hið tiltekna fag, en um það er fjallað í kafla 4.1. Svara þarf spurningum á borð við: Hvað í námskeiðinu á að vekja eða styrkja trú nemandans á sjálfan sig eða gefa honum jákvæðari hugmynd um sjálfan sig og hvað hann sé fær um? Þetta kallar á spurningar um það hvernig nemandinn geti upplifað að aðrir viðurkenni hann og áhugamál hans. Einnig þurfa kennarar að velta fyrir sér leiðum til að gefa nemendum aukna hlutdeild í ákvörðunum og stjórnun á framvindu námsins.

Þá þarf að ræða grundvallarþætti sem varða *reynslu nemenda, lífsviðhorf og sjálfsmynd* sem einnig er fjallað um í kafla 4.1. Til dæmis er vert að spyrja hvernig tekið sé mið af lífsreynslu nemanda og hvernig ætlað sé að námið hafi áhrif á hana. Hver ætli sé reynsla nemenda af fötlun sinni og skerðingu? Hvernig virka viðhorf og norm samfélags og menningar til að styrkja hana? Hvernig má vinna gegn neikvæðum viðbrögðum byggðum á neikvæðri lífsreynslu?

Viðhorf í samfélaginu hafa breyst hratt á undanförunum árum. Árið 2002 hefði fæsta órað fyrir því að árið 2008 væri stór hópur nemenda með þroskahömlun á námskeiðum almennra símenntunarmiðstöðva með stuðningi Fjölmenntar eða að hafið væri diplománám í háskóla fyrir fólk með þroskahömlun. Samfélag án aðgreiningar er þannig í stöðugri þróun. Fjórði flokkur grundvallarspurninga hlýtur því að fjalla um *hvernig áhrif hugmyndir um samfélag án aðgreiningar eigi að hafa* á námstilboð fólks með alvarlega boðskiptahömlun. Kennarar þurfa að spyrja hvernig hin ýmsu námskeið geti stuðlað að aukinni samfélagsþátttöku og hvort nemendur hafi færi á að njóta sín með sínum sérkennum, samanber umfjöllun í kafla 4.1.1.

Námsmat þarf að endurspeglar betur hugmyndafræði fötlunarfræðanna og veita nýja sýn á þekkingu eða færni með umfjöllun um markmið og námsleiðir sem varða

sjálfsvitund, sjálfsstyrkingu, valdeflingu, sjálfsákvörðun og þátttöku í samfélaginu. Í einstaklingsnámskrám og námsmati þarf einnig að lýsa möguleikum nemandans til að hafa áhrif á námið og umhverfi sitt.

5.1.2 Dulda námskráin

Eigi kennsla að einkennast af viðleitni til breytinga á viðhorfum og valdeflingar nemenda þurfa kennarar að vera sér meðvitaðir um viðhorf og gildi samfélagsins og hvernig þau endurspeglast í námsumhverfinu eins og fram kemur í köflum 3.1.4 og 3.3. Mikilvægt er að kennarar og starfsmenn íhugi félagslegt umhverfi innan stofnunarinnar. Einnig þarf að ræða hvernig reglur og norm samfélagsins virka til þess að hindra nemendur eða auka fötlun þeirra. Það er því mikilvægt að afhjúpa þætti sem eru ekki til staðar eða hafa ómeðvituð og ófyrirséð áhrif í náminu. Hvaða þættir í menningu og samfélagi endurspeglast í námstilboði stofnunar á þann hátt að það dragi úr gildi einstaklingsins, hindri þátttöku hans í samfélaginu eða viðhaldi einangrun hans? Hvaða siðrænar og heimspekilegar forsendur liggja í námstilboðinu? Með þessar spurningar í huga þarf að skoða duldu námskrána gagnvart námsumhverfi, bæði félagslegu og sálrænu.

Varðandi námsumhverfi má spyrja: Hvað stýrir námstilboði stofnunarinnar? Hvernig er kennsluumhverfi skipulagt og á hvaða forsendum? Hvernig eru þau námsgögn sem standa nemendum til boða? Hvernig er nemendahópurinn? Hversu fær er kennarinn? Hverju miðlar hann í kennslu sem hann lítur á sem svo sjálfsagt að ekki þurfi að nefna eða er ekki meðvitaður um? Hvaða hugmyndir hafa nemendur um nám og skóla og hvaða áhrif eiga þær að hafa á skólastarfið? Hvað læra nemendur hver af öðrum? Spurningar varðandi félagslega umhverfið eru m.a. hvaða tækifæri nemendum sé búið til félagslegra samskipta bæði í kennslu og í kennsluhléum. Það varðar samskipti við aðra nemendur, kennara og annað starfsfólk og almennt umhverfi stofnunarinnar. Varðandi hið sálræna umhverfi má spyrja hvaða viðhorf ríkja í garð nemenda og hvernig er þeim miðlað. Er hugsanlegt að kennarar og starfsfólk telji sig hafa ákveðin viðhorf, en miðli síðan öðrum viðhorfum í framkomu og viðmóti? Hvaða viðhorf endurspeglast í kennslugögnum og aðbúnaði?

5.1.3 Skilgreining á námskrá

Hugmyndir framsækinnna námskrárfræðinga gefa færi á að skilgreina námskrá með þeim hætti að hún feli ekki aðeins í sér hefðbundna sýn á nám og árangur, heldur gefi

svigrúm til að endurspeglar hugmyndafræði fötlunarfræða um mikilvægi umhverfis og félagslegra og menningarlegra áhrifa á fötlun. Um það er fjallað í kafla 4.1 og 4.2. Skilgreining Marsh og Willis (í kafla 3.1) býður upp á sveigjanleika sem er nauðsynlegur fyrir stofnun eins og Fjölmennt. Hún tekur hins vegar að litlu leyti til félagslegrar og menningarlegrar mótunar af völdum almennra viðhorfa og óskrifaðra reglna.

Til þess að styrkja vitund kennara og starfsfólks um mikilvægi umhverfis og félagslegra þátta má skilgreina námskrá Fjölmenntar sem *það kerfi námsáætlana; skipulags kennslu og aðstæðna, ásamt þeirri námsreynslu sem nemandi undirgengst undir handleiðslu kennara og sú félagslega mótun sem fram fer í námsumhverfinu*. Auk þess að ná til hins skipulagða náms tekur þessi skilgreining til allrar þeirrar félagslegrar mótunar sem fram fer á staðnum, með eða án tilætlunar nemenda eða kennara. Hún setur stofnuninni þær skyldur á herðar að varpa ljósi á hluta duldu námskrárinnar og leitast við að vinna gegn niðurlægjandi eða útilokandi áhrifum samfélags og menningar. Með því móti getur fullorðinsfræðsla og símenntun dregið úr fötlun nemenda með alvarlega boðskiptahömlun.

5.1.4 Markmið og árangur

Í köflum 3.1.5 og 4.3 hefur verið dregin upp mynd af leiðum til að setja markmið sem ekki eru hefðbundin atferlismarkmið. Óhefðbundin markmið kalla á vandvirkni í námsmati þar sem ferlið sem nemandinn hefur tekið þátt í er gert sýnilegt. Skilgreining á því hvað námsmat eigi að fjalla um er ein leið til þess að skilgreina markmið sem stefnuí ákveðna átt, lausnaleit eða uppgötvunarnám. Matstæki á borð við *stefnumiðalista* (sbr. kafla 4.3.1) eru önnur.

Árangur nemenda með alvarlega boðskiptahömlun getur falist í aukinni þekkingu kennara á aðferðum þeirra við að tjá sig, áhugamálum þeirra og skoðunum, aukinni vitund nemenda um eigin hugmyndir og tilfinningar, nýrri reynslu eða tækifærum til að upplifa á nýjan leik og á jákvæðan hátt það sem áður hefur verið neikvæð reynsla. Ein önn er oft of skammur tími til að sýna árangur hjá nemendum með alvarlega boðskiptahömlun. Aukin færni mælist ekki alltaf í flóknari aðgerðum eða sjálfstæðari framkvæmd verks. Hún gæti reynst vera meira þol gagnvart áreitum, meiri athygli eða einbeitni, beiting færni í fleiri aðstæðum, með öðru fólki eða oftár. Árangur mælist stundum best í brosi eða jákvæðum viðbrögðum, eftirvæntingarkerkjum eða auknum kröfum einstaklingsins. Oft er erfitt að vita hvað veldur breytingum, námið

eða reynsla utan þess. Því er brýnt að nemandinn og talsmaður hans taki þátt í námsmati jafnt sem vali á viðfangsefnum og mótun náms.

Miklu skiptir að hafa í huga að markmið fötlunarfræðanna er ekki að breyta einstaklingi með fötlun heldur samfélaginu og umhverfi hans eins og fram kemur í kafla 3.2.1. Valdefling og aukin sjálfsvitund eru breytingar sem fötlunarfræðingar ætla að spretti fram í umhverfi sem mæti þörfum einstaklinginn á betri hátt en áður. Til kenninga um ígrundaða viðhorfabreytingu má sækja hugmyndir um þekkingarform sem hugsanlega geri nemendum kleift að gera sjálfir meðvitaðri kröfur um áhrif og sjálfsákvörðunarrétt.

5.2 Sýnilegri tilgangur með námi fullorðins fólks með alvarlega boðskiptahömlun

Í ritaðri námskrá hefur stofnunin og hinn einstaki kennari færi á að birta nemendum og samfélagi hvaða viðhorf ríkja til þekkingar og færni, til nemenda og mennsku þeirra. Hvernig stuðla skuli að sjálfsákvörðun og sveigjanleika náms og hvaða augum eigi að líta árangur kennslunnar. Opinber námskrá Fjölmenntar þar sem skilgreind eru almenn markmið með námi fólks með alvarlega boðskiptahömlun, stefna Fjölmenntar og hugmyndir um hvað sé nám og framfarir gerir alla viðræðu við yfirvöld, almenning og nemendur eða umboðsmenn þeirra auðveldari. Orðfæri hennar þarf að endurspegla félagslega sýn á fötlun. Hvernig fötlun nemenda liggir í samspili skerðingar þeirra og umhverfisins. Hvernig megi draga úr henni með aðlögun umhverfis og félagslegum björgum. Slík námskrá skilgreinir nýja sýn á þekkingu og færni, nám og framfarir.

Meginviðhorf fötlunarfræðanna og hugmyndafræði kennslufræði fullorðinna um sjálfseflingu og viðhorfabreytingu þurfa að verða sýnileg í námskrám nemenda með alvarlega boðskiptahömlun. Leggja þarf áherslu á valdeflingu einstaklingsins, sjálfstyrkingu, aukna þátttöku og réttindi jafnt sem hefðbundin viðfangsefni náms. Fjalla þarf um önnur þekkingarform en hefðbundin og skýra hvernig þau skipta máli. Að skilgreina nám sem innra ferli sem ekki er alltaf vitað fyrirfram hvernig muni endurspeglast í atferli nemenda. Að fjalla um óhefðbundin markmið og gildi þeirra og sýn á námsmat sem umfjöllun um reynslu, ferli eða tæki til að rifja upp og segja frá. Þar þarf að skýra hvernig nám í Fjölmennt geti dregið úr fötlun nemandans í samskiptum

hans við umhverfi sitt, stundum með því að árangur námsins varði breytingar í umhverfi hans, á heimili eða vinnustað og betri skilning á forsendum hans til skilnings, yfirsýnar og boðskipta.

5.2.1 Viðleitni til að tryggja nemanda þátttöku á eigin forsendum

Viðleitni til að tryggja nemendum þátttöku á eigin forsendum endurspeglast í skilgreiningum á námsþörfum og forsendum nemenda og aðgerðum umhverfisins til að mæta þeim eins og þeir eru. Mikilvægt er að umfjöllun námskrár um styrk og forsendur nemenda varði ekki læknisfræðilegar greiningar heldur hvernig aðlaga megi umhverfið til að mæta hverjum nemanda á forsendum hans til virkrar þátttöku. Sé námskrá unnin af einlægni gagnvart þeim þáttum sem hér hefur verið fjallað um sýnir hún nýjar skilgreiningar á þekkingu, öðruvísi markmiðssetningu og hugmyndir um valdeflingu. Í öllum þessum þáttum felst einnig viðleitni til að tryggja nemanda þátttöku á eigin forsendum.

5.3 Lokaorð

Við lestur efnis frá mismunandi fræðasviðum uppgötvast stundum að verið er að fjalla um sömu þætti með mismunandi orðfæri. Hefur mér oft farið svo í vinnu með þau þrjú fræðasvið sem hér er fengist við. Mér þykir sem hvert svið fylli þó frekar út í mynd hinna og gefi ýtarlegri sýn á viðfangsefni ritgerðarinnar.

Í Fjölmennt er stöðug þörf fyrir að halda vakandi umræðu um hvaða áhrif námið hefur á sjálfsmynd nemenda og tækifæri þeirra til áhrifa í eigin lífi. Jafnframt verður að skoða með hvaða móti megi mæta hverjum einstaklingi á eigin forsendum með virðingu fyrir honum og sérstökum eiginleikum hans, jafnt og forsendum eðlilegs lífs og virkrar þátttöku. Þessi viðhorf þurfa að endurspeglast í námskrám og öðrum gögnum sem nemendur varða. Þannig tel ég að hægt sé að þoka áfram samfélagi án aðgreiningar fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun.

Gera þarf kennara Fjölmenntar að námskrársmiðum. Þeir hafa sérfræðikunnáttu vegna menntunar sinnar og reynslu. Þeir hafa stöðug tækifæri til að skoða og endurskoða þekkingu sína í ljósi samskipta við nemendur í raunverulegum námsaðstæðum. Þeir eiga að brúa þau bil sem verða milli skipulagðrar námskrár, kennslu og reynslu nemenda. Þeir eiga hagsmuna að gæta við að skilja hvað námskrárþróun þýðir í raun og hvaða áhrif hún geti haft á starf þeirra og nemenda.

Engar lausnir í kennslu fólks með alvarlega boðskiptahömlun eru einfaldar. Það vantar þekkingu á mörgum sviðum um hvernig búa megi umhverfi þessara einstaklinga þannig að dragi sem mest úr fötlun þeirra og gefi þeim tækifæri til fullrar þátttöku á eigin forsendum. Nýjar skilgreiningar á umhverfisáhrifum, þekkingu og færni geta bent á verðug rannsóknarverkefni og þróunarverkefni.

Fyrsta heildstæða námskrá mín í kennslu barna með alvarlega boðskiptahömlun nálgast viðfangsefnið út frá skynúrvinnslu og formgerð hugsunar á tilteknum þroskastigum. Þegar farið var að leggja meiri áherslur á boðskipti og félagslega þátttöku upplifði ég að þessir þættir hefðu alltaf verið til staðar en sjaldnast skrifað um þá eða þeir gerðir sýnilegir í námskrá. Nú er megináhersla orðræðunnar á félagslega þátttöku og boðskipti meðan skilningur á formgerð hugsunar og skynjun hefur þokað í bakgrunn. Þrátt fyrir það er skilningur á því hvernig einstaklingur upplifir og vinnur úr því sem fyrir hann ber nauðsynlegur til skilja forsendur fólks með alvarlega boðskiptahömlun til boðskipta og félagslegrar þátttöku. Þessi reynsla sýnir mér að gæði kennslu ráðast ekki nema að hluta af hinni skrifuðu námskrá heldur af viðhorfum og fagmennsku kennara og annarra starfsmanna. Markvissar umræður um eðli námskrár, þekkingar og framfara geta auðveldað góðum kennurum markvissan stuðning við nemendur í þróun boðskipta, sjálfshugmynda og valdeflingar þótt þeirra sjái ekki stað í rituðum námskrám.

Opinber námskrá er eftir sem áður nauðsynleg. Námskrá, sem ekki aðeins fjallar um viðfangsefni námsins, heldur einnig um nemandann og eflingu hans sem einstaklings með vilja og eigin skoðanir og skilgreinir árangur í námi í fleiri þáttum en aukinni færni eða þekkingu á viðfangsefninu, sýnir betur en flestar núverandi námskrár í Fjölmennnt mikilvægar áherslur sí- og endurmenntunar fyrir fólk með alvarlega boðskiptahömlun. Slík námskrá er tæki til samskipta við yfirvöld menntamála og almenning. Ígrunduð námskrá hópa og einstaklinga auðveldar samvinnu um nám fólks með alvarlega boðskiptahömlun.

Heimildaskrá

- Alexander, H. A. (2005). Human agency and the curriculum. *Theory and Research in Education*, 3, 343–369. Sótt 25.08.08 af <http://tre.sagepub.com/cgi/reprint/3/3/343>.
- Andersen, V. og Mortensen, O. E. (2001). *Alle kneb gælder – Om total kommunikation og individuelt udviklede kommunikationsmetoder*. Arbejdstekst nr. 39. Dronninglund: Nordisk uddannelsescenter for dövblindepersonale. Sótt 25.08.08 af <http://www.nud.dk/da/publikation/arbejdstekster/da39.pdf>.
- Anna Soffía Óskarsdóttir. (1996). *Hva er livskvalitet for mennesker med alvorlige kommuniksjons- og utviklingsforstyrrelser?* Óbirt kandiðatsritgerð í sérkennslu: Oslo Universitet.
- Anna Soffía Óskarsdóttir. (2005). *Sjálfsákvörðun og þátttaka þroskahefts fólks í ákvörðunum um eigið líf: Hvernig er sótt um nám hjá Fjölmennit*. Óútgefið verkefni í eiginlegri aðferðafræði í framhaldsnámi: Kennaraháskóli Íslands.
- Anna Soffía Óskarsdóttir og Guðrún Stefánsdóttir. (1992). *Þroska- og færnimat fyrir fyrstu þroskaþrepin*. Hugsun. Skynjun. Reykjavík: Safamýrarskóli.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. Önnur útgáfa. Þýðing og staðfærsla Erla Kristjánsdóttir. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Atkinson, P. og Coffey, A. (2004). Analysing documentary realities. Í D. Silverman (ritstj.), *Qualitative research. Theory, method and practice*. Önnur útgáfa. London: Sage Publications.
- Auður Jónasdóttir. (2006). *Ég er fróðleiksfús: Hvers vegna taka fatlaðir þátt í fullorðinsfræðslu?* Óbirt BA–ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Axeheim, K. og Liljeroth, I. (1976). *Þjálfunaráætlanir handa þroskaheftum*. (Þýðendur María Kjeld og Þorsteinn Sigðursson). Reykjavík: Ríkisútgáfa námsbóka.
- Bank–Mikkelsen, N. E. (1980). Denmark. Í R. J. Flynn og K. E. Nitsch (ritstj.), *Normalization, social integration, and community services*. Baltimore: University Press.
- Barnes, M. (2002). Families and empowerment. Í P. Ramcharan, G. Roberts, G. Grant og J. Borland (ritstj.), *Empowerment in everyday life. Learning disability*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Belzer, A. (2004). "It's not like normal school": The Role of Prior Learning. *Adult Education Quarterly*, 55, 41–59. Sótt 23.06.08 af <http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/55/1/41>.
- Biersdorff, K. K. (2001). Quality of life for people with profound disabilities. *Rehabilitation Review*, 12, 1. Sótt 21.06.08 af <http://www.vrri.org/rhb0101.htm>.
- Brown, I. og Brown, R. I. (2003). *Quality of life and disability*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Burke, K. (2005). *How to assess authentic learning*. (4. útgáfa). Thousand Oaks: Corwin Press.
- Byers, R. (1999). Experience and achievement: Initiatives in curriculum development for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties. *British Journal of*

- Special Education*, 26, 4, 184–188. Sótt 25.08.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=107&sid=2a259799-1745-43f1-8010-a2834ffdabc0%40sessionmgr107>.
- Callesen, K., Nielsen, A. M. og Attwood, T. (2007). CAT – kassinn. (Þýðendur Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir). Reykjavík: Ás. Einhverfuráðgjöf.
- Chappell, A. L., Goodley, D. og Lawthom, R. (2001). Making connections: The relevance of the social model of disability for people with learning difficulties. *British Journal of Learning Disabilities*, 29, 45–50. Sótt 22.05.08 af <http://www.blackwell-synergy.com/doi/pdf/10.1046/j.1468-3156.2001.00084.x>.
- Christensen, M. (2005). Kommunikation i forhold til mennesker med multiple funktionsnedsættelser. *Vikom nyhedsbrev 1*, 15-22. Sótt 19.05.08 af <http://www.vikom.dk/publik/nyhed/1605/index.htm>.
- Clark, M. A. (2006). Adult education and disability studies, an interdisciplinary relationship. Research implications for adult education. *Adult education quarterly*, 56, 4, 308–322. Sótt 23.06.08 af <http://aeq.sagepub.com/cgi/content/abstract/56/4/308>.
- Cranton, P. og Roy, M. (2003). When the bottom falls out of the bucket: Toward a holistic perspective on transformative learning. *Journal of Transformative Education*, 1, 2, 86–98. Sótt 07.07.08 af <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/2/86>.
- Cranton, P. og Wright, B. (2008). The transformative educator as learning companion. *Journal of Transformative Education*, 6, 1, 33–47. Sótt 07.07.08 af <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/6/1/33>.
- Cuban, L. (2001). Why bad reforms won't give us good schools. *The American Prospect*. Princeton, 12, 1, 46–48. Sótt 30.07.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=23&sid=1&srchmode=1&vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=58117&vname=PQD&RQT=309&did=65975760&scaling=FULL&ts=1217421221&vtype=PQD&rqt=309&TS=1217421347&clientId=58032>.
- Cuban, L. (2006). Why can't schools be like businesses? *School Administrator*, 63, 2, 32–35. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdlink?index=1&did=989448351&SrchMode=1&sid=3&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1144605266&clientId=58032>.
- Dereka, M. (2004). Life skills for young adults with learning disabilities. *Tizard Learning Disability Review*, 9, 3, 14–20. Sótt 30.07.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=4&did=784096201&SrchMode=3&sid=1&Fmt=6&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1217420596&clientId=58032>.
- Diaz–Greenberg, R., Thousand, J., Cardelle–Elawar, M. og Nevin, A. (2000). What teachers need to know about the struggle for self–determination (conscientization) and self–regulation: Adults with disabilities speak about their education experiences. *Teaching and Teacher Education*, 16, 8, 873–887. Sótt 3.4.08 af <http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VD8-41HHN7R-6/2/1e6864715fc901392ac5f08d15f24443>.
- Donley, J. og Napper, R. (1999). *Assessment matters in adult learning*. Oxford: National Institute of Adult Continuing Education.

- Dóra Bjarnason. (2002). *The social construction of disabled adulthood: New voices from Iceland*. Óbirt Doktorsverkefni: Oslo Universitet.
- Ecclestone, K. (2005). *Understanding assessment and qualifications in post-compulsory education and training*. Oxford: National Institute of Adult Continuing Education.
- Eisner, E. W. (1999). The uses and limits of performance assessment. *Phi Delta Kappan*, 80, 9, 658–660. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=41066178&Fmt=7&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2004). Multiple intelligences: Its tensions and possibilities. *Teachers College Record*, 106, 1, 31–39. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?index=1&did=546408531&SrchMode=1&sid=1&Fmt=2&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1219684036&clientId=58117&UserId=&Passwd=>.
- Eisner, E. W. (2005). Opening a shuttered window: An introduction to a special section on the arts and the intellect. *Phi Delta Kappan*, 87, 1, 8–10. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=891913481&Fmt=7&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.
- Ensk-íslensk orðabók*. (1984). Reykjavík: Örn og Örlygur
- Ferguson, P. M. og Ferguson, D. L. (1996). Communicating adulthood: The meanings of independent living for people with significant cognitive disabilities and their families. *Topics in Language Disorders*, 16, 3, 52–67.
- Fjölmennt. (2003). *Án titils, Óútgefinn upplýsingabæklingur*.
- Fjölmennt. (2004). *Stefnuskrá Fjölmenntar*. Óútgefinn bæklingur.
- Fjölmennt. (2008). Starfsáætlun. Sótt 15.09.08 af http://www.fjolmennt.is/fjolmennt/upload/files/starfsaaetlun/starfsaaetlun2008-2009_graen.pdf.
- Freire, P. (1998). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.
- Fröhlich, A. og Haupt U. (1984). *Örvun ofurfatlaðra barna*. (Þýðandi Eyjólfur Melsted). Reykjavík: Safamýrarskóli.
- Fullorðinsfræðsla fatlaðra. (1992). *Starfsþróun*. Óútgefin skýrsla.
- Fullorðinsfræðsla fatlaðra. (1995). *Námskrá*. Óútgefin námskrá.
- Gabel, S. (2002). Some conceptual problems with critical pedagogy. *Curriculum Inquiry* 32, 2, 177-201. Sótt 27.08.08 af <http://www3.interscience.wiley.com/journal/118953270/issue>.
- Gilbert, T. (2004). Involving people with learning disabilities in research: Issues and possibilities. *Health and Social Care in the Community*, 12, 4, 298–308. Sótt 30.07.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=22&sid=f344d2e2-7a6c-4a95-a794-7f1067b27557%40SRCSM2>.
- Goodley, D. (2000). *Self-advocacy in the lives of people with learning difficulties*. Buckingham: Open University Press.

- Goodley, D. og Moore, M. (2000). Doing disability research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15, 6, 861–882. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdlink?vinst=PROD&fmt=6&startpage=-1&clientid=58032&vname=PQD&RQT=309&did=65646470&scaling=FULL&vtype=PQD&rqt=309&TS=1219684591&clientId=58032>.
- Goss, P. (2006). Meaning–led learning for pupils with severe and profound and multiple learning difficulties. *British Journal of Special Education*, 33, 4, 210–219. Sótt 25.08.08 af <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118573499/PDFSTART>.
- Granlund, M. og Oslon, C. (1992). *Aukið boðskiptin*. (Þýðendur María Kjeld og Þorsteinn Sigurðsson). Reykjavík: Þórsútgáfan.
- Guðrún Stefánsdóttir. (2004). Ég hef aldrei orðið sannfærður um að allan sannleikann væri að finna á einum stað. Þorsteinn Sigurðsson fyrrverandi sérkennslufulltrúi. Í Börkur Hansen, Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur H. Jóhannsson (ritstj), *Brautryðjendur í uppeldis- og menntamálum*. (Bl.183-199). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Guðrún Stefánsdóttir. (2008). *Ég hef svo mikið að segja*. Óbirt Doktorsverkefni: Kennaraháskóli Íslands.
- Gunlaugson, O. (2007). Shedding light on the underlying forms of transformative learning theory: Introducing three distinct categories of consciousness. *Journal of Transformative Education*, 5, 2, 134–151. Sótt 04.07.08 af <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/5/2/134>.
- Hanna Björg Sigurjónsdóttir. (2006). Valdefling. Glíma við margrætt hugtak. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlun, hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 66–80). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Held, M. F., Thoma, C. A. og Thomas, K. (2004). "The John Jones show": How one teacher facilitated self-determined transition planning for a young man with autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19, 3, 177-188. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=699723571&Fmt=7&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.
- Helga Gísladóttir. (2007). *Nám á starfsbraut framhaldsskóla. Undirbúningur fyrir framtíðina*. Óbirt M. Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.
- Holst, J., Meyers, H. og Nielsen, K. A. (1997). *Arbejdsbegrebet og dagtilbud til dövblindfødte, et oplæg til debat. Conferencerapport*. Aalborg: Videncenter for Døvblindfødte.
- Horgen, T. (2006). *Det nære språket. Språkmiljø for mennesker med multifunksjonshmming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Huang, H. M. (2002). Toward constructivism for adult learners in online learning environments. *British Journal of Educational Technology*, 33, 1, 27–37. Sótt 25.08.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=4&sid=55c6f101-7f64-4149-aaa5-9429a977e889%40sessionmgr8>.
- Janssen M. og Rödbroe I. (2007). *Communication and congenital deafblindness. Contact and social intervention*. St. Michielgestel: VCDBF/Viataal.
- Jordan, T. (2000). *Dimensions of consciousness development: A preliminary framework*. Sótt 15.08.08 af <http://www.lightmind.com/library/essays/Jordan-01.html>.

- Jónína Michaelsdóttir. (1990). *Mér leggst eitthvað til. Sagan um Sesselju Sigmundsdóttur og Sólheima*. Grímsnes: Styrktarsjóður Sólheima.
- Kasworm, C. (2003). Adult meaning making in the undergraduate classroom. *Adult Education Quarterly*, 53, 2, 81–98. Sótt 25.08.08 af <http://aeq.sagepub.com/cgi/reprint/53/2/81>.
- Kezbon, L. (1989). Att definera och mäta livskvalitet. Í Socialförvaltningen. *Människa – Miljö – Livskvalitet. Rapport från forskningskonferensen i Örebro. Del 1*, 63–64.
- King, K. P. og Wright, L. (2003). New perspectives on gains in the ABE classroom: Transformational learning results considered. *Adult Basic Education*, 13, 2, 100–123. Sótt 23.06.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=423244241&Fmt=4&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.
- Kirkebak, B. (1999). Stern, Matura og mennesker med multiple funktionsnedsættelser. Kommunikation er et fælles project. Í *Vikom Nyhedsbrev*, 13. Sótt 30.07.08. af <http://www.vikom.dk/publik/nyhed/1399>.
- Kirkebak, B. (2001). Det nye spædbarnsparadigme. Videncenter for dövblindfødte *Døvblindenytt*, 1. Sótt 30.07.08 af <http://www.vikom.dk/publik/paradigme/index.htm>.
- Kirkebak, B. (2005). Formidling handler om at dele følelser, erfaringer og oplevelser. Om medieret læring og børn med multiple funktionsnedsættelser. Í *Videnscenter for kommunikation. Landskonference 2005*. Sótt 13. 07. 08 af http://www.vikom.dk/publik/Landskonferencen_2005_Kirkebaek.doc.
- Knill, M. og Knill, C. (1983). *Líkamsvitund, tengsl, boðskipti*. (Þýðendur Anna Soffía Óskarsdóttir og Erla Gunnarsdóttir). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Knowles, M. S., Holton III, E. F. og Swanson, R. A. (2005). *The adult learner. The definitive classic in adult education and human resource development*. (6 útgáfa). Woburn: Butterworth – Heinemann publications.
- Kristeva, J. (2008). *Brev til presidenten. Om mennesker med funksjonshemming*. Oslo: Chappelen.
- Lieth, L.v.d. (2005). *At være er at være kommunikation – kommunikation og kommunikationshandicap*. Sótt 25.08.08 af <http://kommunikationsudvikling.dk/?side=153>.
- Lifandi lausnir, ParX viðskiptaráðgjöf. (2005). *Könnun á viðhorfum fatlaðra nemenda til náms og lífsins að námi loknu*. Óútgefin skýrsla: Fjölmenn, Svæðisskrifstofa um málefni fatlaðra Reykjavík, Svæðisskrifstofa um málefni fatlaðra Reykjanesi, Styrktarfélag vangefinna.
- Lorentzen, P. (2003). *Fra tilskuer til deltaker. Samhandling og kommunikasjon med voksne utviklingshemmede*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lög um fávítahæli* nr.18/1936.
- Lög um fávítastofnanir* nr. 53/1967.
- Lög um grunnskóla* nr. 63/1974 með áorðnum breytingum 94/1975.
- Lög um málefni fatlaðra* nr. 41/1983.
- María Hildipórsdóttir. (2006). *Möguleikar fatlaðs fólks til náms að loknum framhaldsskóla*. Óbirt M. Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands.

- María Kjeld. (1995). *Skýrsla um framhaldsnám og fullorðinsfræðslu þroskaheftra á Norðurlöndunum*. Óútgefin skýrsla: Fullorðinsfræðsla fatlaðra.
- Margrét Margeirsdóttir. (2001). *Fötlun og samfélag: Um þróun í málefnum fatlaðra*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Marsh, C. J. og Willis, G. (2003). *Curriculum. Alternative approaches, ongoing issues*. Upper Saddle River: Merrill Prentice Hall.
- Marshall, B. (2004). Goals or horizons — the conundrum of progression in english: Or a possible way of understanding formative assessment in english. *The Curriculum Journal*, 15, 2, 101–103. Sótt 25.08.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=7&sid=c6d97f1e-9458-4b5c-812b-041471ff6a9f%40SRCSM2>.
- Maudslay, L. (2003). Policy changes in post-school learning for people with disabilities and learning difficulties and the implications for practice. *Support for Learning*, 18, 1, 6–11. Sótt 25.08.08 af <http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1111/1467-9604.00270>.
- Maudslay, L. og Nightingale, C. (2004). *Achievement in non-accredited learning for adults with learning difficulties*. Oxford: National Institute of Adult Continuing Education.
- Mezirow, J. (2003). Transformative learning as discourse. *Journal of Transformative Education*, 1, 1, bls. 58–63. Sótt 03.07.08 af <http://jtd.sagepub.com/cgi/content/abstract/1/1/58>.
- Morgan, T. E. (1985). Is there an intertext in this text? Litterary and interdisciplinary approaches to intertextuality. *The American Journal of Semiotics*, 3, 4, 1–40. Sótt 30.07.08 af <http://proquest.umi.com/pqdlink?index=5&did=797172891&SrchMode=1&sid=1&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&ROT=309&VName=PQD&TS=1217437439&clientId=58032>.
- Nafstad, A. (1992). Forutsetninger for omverdensforståelse. Í K. Jacobsen (ritstj.), *Forutsetninger for kommunikasjon med døvblindfødte*. Dronninglund: Nord-Press.
- Nafstad, A. og Rødbroe, I. (1999). *Co-creating communication*. Dronninglund: Nord-Press.
- Nafstad, A. og Vonen, A. M. (2003). *Fra kroppslig-taktile gester til betydningsbærende symboler. Et forhandlingsperspektiv anvendt i forståelsen av etableringen av felles mening*. Dronninglund: Nordisk Uddannelsescenter for Døvblindepersonale. Sótt 25.08.08 af <http://www.nud.dk/0585F34C-559E-468A-A7B6-4475C6AF40A6>.
- Nielsen, L. (án ártals). *Mens vi venter*. Kalundborg: Refsnæsskolen.
- Nielsen, L. (1977). *Grib og du kan begribe*. Kalundborg: Refsnæsskolen.
- Nirje, B. (1980). The normalization principle. Í R. J. Flynn og K. E. Nitsch (ritstj.), *Normalization, Social Integration, and Community Services*. Baltimore: University Park Press.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Cambridge: Westview Press.
- Pinar, W. F. (2004). *What is curriculum theory*. Mahwan: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Ramcharan, P., Roberts, G., Grant, G. og Borland, J. (2002). Empowerment in everyday life. Learning disability. Í P. Ramcharan, G. Roberts, G. Grant og J. Borland (ritstj.), *Empowerment in everyday life. Learning disability*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Rannveig Traustadóttir. (2003). Fötlunarfræði. Sjórnarhorn, áherslur og aðferðir á nýju fræðasviði. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlunarfræði. Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 196–210). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006a). Fötlunarrannsóknir. Áherslur og álitamál í rannsóknum með fötluðu fólki. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlun. Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði* (bls. 196–210). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rannveig Traustadóttir. (2006b). Í nýjum fræðaheimi. Upphaf fötlunarfræða og átök ólíkra hugmynda. Í Rannveig Traustadóttir (ritstj.), *Fötlun. Hugmyndir og aðferðir á nýju fræðasviði*, (bls. 13-36). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Reglugerð um kennslu á fávítastofnunum nr. 199/1972.
- Reglugerð um sérkennslu nr. 270/1977.
- Rödbroe I. og Janssen M. (2006). *Communication and congenital deafblindness. Congenital deafblindness and the core principles of intervention*. St. Michielgestel: VCDBF/Viataal.
- Scharmer, O. H. (2006). *Excerpt from: THEORY U: Leading from the emerging future. presencing as a social technology of freedom*. Sótt 15.08.08 af http://www.ottoscharmer.com/PDFs/Theory_U_Intro.pdf.
- Seaton, A. (2002). Reforming the hidden curriculum: The key abilities model and four curricular forms. *Curriculum Perspectives*, 22, 1, 9–15. Sótt 15.09.08 af <http://www.andrewseaton.com.au/reform.htm>.
- Shakespeare, T. (2005). Disability studies today and tomorrow. *Sociology of Health & Illness*, 27, 1, 138–148. Sótt 15.09.08 af <http://www3.interscience.wiley.com/cgi-bin/fulltext/118650054/PDFSTART>.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Research Online*, 29, 1-14. Sótt 10.03.06 af <http://www.aera.net/pubs/er/arts/29-07/shep02.htm>.
- Sitlington, P. L. og Neubert, D. A. (2004). Preparing youths with emotional or behavioral disorders for transition to adult life: Can it be done within the standards-based reform movement? *Behavioral Disorders*, 29, 3, 279-288. Sótt 25.08.08 af <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=669172651&Fmt=7&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.
- Skólinn við Kópavogsbraut. (1987). *Skýrsla um starfendarannsókn. Þróun náms fyrir hóp einhverfra og mikið þroskaheftra nemenda*. Óútgefin skýrsla.
- Skólinn við Kópavogsbraut. (1989). *Skýrsla um starfendarannsókn. Könnun á áhuga og þörf fyrir fullorðinsfræðslu fyrir þroskaheftra*. Óútgefin skýrsla.
- Slattery, P. (1997). *Postmodern curriculum research and alternative forms of data presentation*. Public Seminar/Occasional Paper presented to The Curriculum and Pedagogy Institute of the University of Alberta. Sótt 25.08.08 af <http://www.quasar.ualberta.ca/cpin/cpinfolder/papers/slattery.htm>.
- Starfsleikninám. (1985). K. Humphreys, (ritstj.). Reykjavík: Kennaraháskóli Íslands.

- Thorburn, M. og Collins, D. (2003). Integrated curriculum models and their effects on teachers' pedagogy practices. *European Physical Education Review* 9, 2, 185–209. Sótt 15.09.08 af <http://epe.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/2/185>.
- Thurman, S. (2005). Without words – meaningful information for people with high individual communication needs. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 83–89. Sótt 30.07.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=3&hid=115&sid=30acb262-57b6-4ccd-a565-083ce790dc36%40sessionmgr103>.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tössebroe, J. (2004). Understanding disability: Introduction to the special issue of SJDR. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, 1, 3-7.
- Valgeir Sigurðsson. (1974). Hvar sem mest var þörf á þér Viðtal við Björn Gestsson forstöðumann. Í Valgeir Gestsson (Ritstj.), *Ef liðsinnt ég gæti* (bls. 74–84). Hafnarfjörður: Skuggsjá.
- Vorhaus, J. (2006). Respecting profoundly disabled learners. *Journal of Philosophy of Education*, 40, 3, 313–328.
- Walmsley, J. og Downer, J. (2002). Shouting the loudest. Self-advocacy, power and diversity. Í P. Ramcharan, G. Roberts, G. Grant og J. Borland (Ritstj.), *Empowerment in everyday life. Learning disability* (bls. 35–47). London: Jessica Kingsley Publishers.
- Ware, J. (2004). Ascertaining the views of people with profound and multiple learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 175–179. Sótt 30.07.08 af <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=5&hid=105&sid=0caf2b6c-440f-4191-a61c-d7f02adacb9b%40sessionmgr109>.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment*. London: Hogarth Press.
- Wilber, K. (2000). *Waves, streams, states, and self. A summary of my psychological model (Or, outline of an integral psychology)*. Sótt 15.08.08 af http://wilber.shambhala.com/html/books/psych_model/psych_model1.cfm/.
- Wilber, K. (2003b). Introduction to volume 7 of the collected works: The integral vision at the millennium. Sótt 15.08.08 af http://wilber.shambhala.com/html/books/cowokey7_intro.cfm/.
- Wilson, L. O. (2005). *Wilson's curriculum pages – Types of curriculum – Definitions*. Sótt 25.07.08 af <http://www.uwsp.edu/Education/lwilson/curric/curtyp.htm>.
- Wolfensberger, W. (1980). Definition of normalization. Í R. J. Flynn og K. E. Nitsch (ritstj.), *Normalization, Social Integration, and Community Services*. Baltimore: University Park Press.
- Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization. A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, 6, 234–239.
- Wolfensberger, W. (1991). Reflections on a lifetime in human services and mental retardation. *Mental Retardation*, 29, 1, 1–15.
- Wren, D. J. (1999). School culture: Exploring the hidden curriculum. *Adolescence*, 34, 593–596. Sótt 5.1.08 af <http://proquest.umi.com/pqdlink?did=47778432&Fmt=7&clientId=58032&RQT=309&VName=PQD>.

- Yero, J. L. (2002a). *Explicit, implicit and null curricula*. Sótt 17.08.08 af <http://www.teachersmind.com/eisner.htm>.
- Yero, J. L. (2002b). *The four curricula*. Sótt 17.08.08 af <http://www.teachersmind.com/cuban.htm>.
- Þorsteinn Sigurðsson. (1987). Ágrip af sögu sérkennslu á Íslandi. Óútgefið handrit.
- Þorsteinn Sigurðsson. (1993). Ættir úr sögu sérkennslu á Íslandi. Reykjavík: Þórsútgáfan.
- Þuríður Jóna Jóhannsdóttir. (2001). *Veidum menntun í netið. Um námskenningar og nýja miðla og áhrif þeirra á nám og kennslu*. Óbirt M. Ed. ritgerð: Kennaraháskóli Íslands. Sótt 25.08.08 af <http://ust.khi.is/tjona/medw.htm>.