Ræktun mennskunnar: Hvernig eflum við samskiptahæfni?

Birt til heiðurs dr. Ingvari Sigurgeirssyni prófessor sjötugum



Sigrún Aðalbjarnardóttir

Við skulum líta inn í skólastofu í grunnskóla. Kennarinn varpar fram klípu í samskiptum:

> Erna og Dísa eru vinkonur. Dag nokkurn eru þær að undirbúa leikrit í skólanum. Dísa vill bjóða nýrri stelpu í bekknum að vera með þeim í leikritinu en Erna vill það ekki. Hún vill bara vera með vinkonu sinni einni í leikritinu.

- Hver er vandinn hér? Hvers vegna er það vandi?
- Hvernig ætli A (Ernu) líði? Hvers vegna ætli henni líði þannig?
  Hvernig ætli B (Dísu) líði? Hvers vegna ætli henni líði þannig?
- Hvernig geta A og B leyst vandann (ýmsar tillögur)? Af hverju væri það góð leið?
  Væri sú leið sanngjörn? Að hvaða leyti/Að hvaða leyti ekki?
- Hver er besta leiðin til að leysa vandann? Af hverju er það besta leiðin?

Með þessu dæmi um samskiptaklípu og spurningum kennara kemur fram að hann leitar eftir því að nemendur greini vandann, hugi að líðan hlutaðeiganda, finni ýmsar leiðir til að leysa

vandann, hugi að sanngirni og velji bestu leiðina. Nemendur eru hvattir til að tjá sig og færa rök fyrir hugsun sinni.

Eins og sjá má vísa spurningarnar til þess að ýtt sé undir ýmsa þroskaþætti nemendanna, m.a. vitsmunaþroska, tilfinningaþroska, siðferðiskennd og samskiptahæfni. Þessir þroskaþættir vefast saman. Undirliggjandi þráður þeirra er sú hæfni nemenda að setja sig í spor annarra; að geta greint á milli mismunandi sjónarmiða og samhæft þau.

Í tilefni af stórafmæli Ingvars Sigurgeirssonar, samstarfsmanns míns og vinar, fjalla ég hér um hugðarefni mitt: mikilvægi *samskiptahæfni,* annars vegar með tilliti til hvernig ýmsir þroskaþættir fléttast saman í þeirri hæfni og hins vegar hvernig hún skiptir máli um ýmsa þætti velferðar æskunnar. Athyglin beinist sérstaklega að hlutverki skóla- og frístundastarfsins við að styrkja þessa hæfni með börnum og ungmennum. Í því efni er greint frá reynslu sem fékkst með skólaþróunarverkefni sem ég hef staðið að undir heitinu: *Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda*.

Áður en lengra er haldið má ég til með að geta þess að meðal tónanna í greininni sem við Ingvar eigum sameiginlega er mikilvægi þess að laða fram hugsun fólks og hlusta á raddir þess, hvort sem um er að ræða börn, ungmenni eða fullorðna. Þessi tónn hefur birst í verkum okkar beggja í áratugi; sem grunnskólakennarar, í störfum okkar með kennaranemum og á vettvangi með kennurum, auk rannsókna okkar á skólastarfi. Þennan „sögutón“ eigum við frá því að við vorum ungir grunnskólakennarar í samfélagsfræðihópnum svonefnda á vegum menntamálaráðuneytisins sem stóð að gerð námskrár og námsefnis í samfélagsfræði á 8. og fram á 9. áratug síðustu aldar. Lögð var þar mikil áhersla á að virkja nemendur í umræðum um hin ýmsu málefni og fengum við Ingvar m.a. sérstaka þjálfun í spurningatækni í námsferð okkar til San Fransisco-svæðisins haustið 1974 þar sem við kynntum okkur námskrár- og námsefnisgerð í samfélagsfræði. Til að styðja við bakið á kennaranemum og kennurum í þessu efni hefur hann gefið út „kver“ undir heitinu: *Listin að spyrja – Handbók fyrir kennara*, sem er mikið þarfaþing.

Veganesti í samtíð og framtíð

Við sem uppalendur og samfélag verðum ávallt að hafa þá spurningu í huga hvaða veganesti komi æskunni best, bæði í samtíð og þegar til framtíðar er litið. Spurningin er krefjandi þar sem framtíðin er um margt óræð, ekki síst á tímum örra tæknibreytinga og mikilla loftlagsbreytinga.

Til að þrengja svör okkar örlítið við þessari spurningu er mikilvægt að spyrja sig: Hvers konar hæfni er það sem við vitum að skiptir máli fyrir velferð barna og ungmenna í samtíð

og framtíð? Sem betur fer vitum við ýmislegt. Við vitum meðal annars að hæfni í samskiptum skiptir máli þegar kemur að því hvernig við tökumst á við lífið dags daglega. Við munum í framtíðinni, eins og í dag, vera stöðugt í samskiptum við annað fólk, í einkalífi okkar og á starfsvettvangi sem gerir sífellt meiri kröfur um samvinnuhæfni og góðan starfsanda. Og við þurfum á þessari hæfni að halda í þjóðlífi sem virkir borgarar í lýðræðislegu fjölmenningarsamfélagi.

Varla líður sá dagur að við séum ekki minnt á hvers konar ögrun það er fyrir okkur mannkynið að virða hvert annars viðhorf og tilfinningar og leysa félagsleg og siðræn efni saman. Við erum stöðugt minnt á þörfina fyrir að tryggja mannréttindi þar sem jafnrétti og virðing fyrir hverjum einstaklingi er höfð að leiðarljósi. Takmarkanir okkar birtast á margan hátt, til dæmis þegar við reynum að leysa pólitísk mál sem stundum leiða jafnvel til stríðsátaka milli þjóða, kynþátta eða trúarhópa eins og við verðum stöðugt vitni að um heim allan. Ef við lítum okkur aðeins nær upplifum við árekstra og ágreining meðal starfsfélaga okkar, í vinahópnum og í fjölskyldum. Sum þessara mála tekst okkur að leysa farsællega en önnur síður.

Með auknum skilningi á því brýna verkefni að búa börn, unglinga og ungt fólk félagslega, tilfinningalega og siðferðilega undir þátttöku í samfélaginu, bæði í einkalífi og þjóðlífi, er ljóst að áríðandi er að leggja strax í æsku góðan grunn að heilbrigðum samskiptum þeirra. Fjölskyldan gegnir hér mikilsverðu hlutverki en aðrar stofnanir þjóðfélagsins koma einnig mjög við sögu, svo sem skóla- og frístundastarfið sem hefur brýnu hlutverki að gegna. Skólinn hefur þá sérstöðu að vera eina stofnunin sem öll börn og ungmenni hafa aðgang að utan heimilisins. Þar gefast sérstök tækifæri til að efla samskiptahæfni nemenda.

Samskiptahæfni

Hugtakið samskiptahæfni er hér notað bæði yfir *hugsun* um samskipti (t.d. hugmyndir um hvernig leysa megi ágreinings- og álitamál) og *athafnir, hegðun* (t.d. hvernig ágreinings- og álitamál eru leyst).

Að setja sig í spor annarra – að greina að mismunandi sjónarmið og samhæfa þau

Grunnur samskiptahæfni er hæfni barna, unglinga og fullorðinna til að setja sig í spor annarra, geta greint að mismunandi sjónarmið og samhæft þau (Selman, 1980).

Nánar tiltekið vísar hæfnin að *setja sig í spor* annarra (e. *perspective-taking*) til skilnings á eigin sjónarmiðum og annarra og geta greint þar á milli: Ingi hefur eitt sjónarmið, Lilja

annað og „ég“ það þriðja. Þessi hæfni felur í sér að geta sett sig inn í hugsanir, tilfinningar, athafnir og aðstæður annarra að svo miklu leyti sem það er mögulegt. Um leið felst þessi hæfni í því að geta horft á sjálfa(n) sig og samskipti sín við aðra með hliðsjón af sjónarhorni annarra og greina þannig á milli mismunandi sjónarmiða.

Sú hæfni að geta *samhæft mismunandi sjónarmið* (e. *perspective coordination*) felur ekki einvörðungu í sér þá getu að setja sig í spor annarra (samanber fyrrnefndi hæfnisþátturinn) heldur einnig hæfni til að samhæfa þessi sjónarmið. Sem dæmi um það er hæfni tveggja vina til að leysa saman ágreiningsmál sín. Þar reynir á að þeir geti sett sig í spor hins, samhæft ólík sjónarmið sín og fundið lausn sem báðir eru sáttir við. Sumum veitist auðvelt að greina að mismunandi sjónarmið en eiga erfiðara með að samhæfa þau.

Mikilvægi samskiptahæfni

Samskiptahæfni birtist á marga vegu í lífi fólks. Hún birtist meðal annars í

- samskiptafærni/félagsfærni okkar, sem dæmi hvernig við vinnum með öðrum og leysum ágreinings- og álitamál,
- tilfinningaþroska, t.d. hvernig við sýnum samlíðan með öðrum,
- siðferðiskennd, hugmyndum okkar um réttlæti, sanngirni, hvað sé rétt og rangt,
- lesskilningi, t.d. hvernig við setjum okkur í spor sögupersóna,
- fjölmenningarhæfni okkar eins og hvernig við hugum að því hvernig það er að setjast að í nýju landi,
- borgaravitund, þ.e. í hugmyndum okkar um rétt fólks, ábyrgð og skyldur.

Þessir mannlegu hæfnisþættir fléttast saman í hugsun okkar og athöfnum. Undirliggjandi er áhersla á mannskilning og mannréttindi.

Samskiptahæfni þroskast með börnum og ungmennum. Áður en ég greini frá niðurstöðum rannsókna minna á mikilvægi samskiptahæfni og hvernig megi efla hana í skólastarfi dreg ég hér fram hvernig hún þróast í stórum dráttum með börnum og ungmennum. Það er gert til að skýrara sé við hvað er átt með framförum í þessari hæfni.

Þróun samskiptahæfni

Í rannsóknarteymi Roberts L. Selmans prófessors við Harvardháskóla settum við fram kenningu um hvernig börn og ungmenni leysa ágreiningsmál eftir aldri þeirra og þroska og tókum þar mið af hæfni þeirra til að greina að mismunandi sjónarmið og samhæfa þau. Lagðar eru ýmsar samskiptaklípur fyrir þau eins og um þær Ernu og Dísu í upphafi greinarinnar. Í þessu samstarfi kaus ég að beina athyglinni að samskiptaklípum í

bekkjarstarfi, þ.e. samskiptum (a) bekkjarsystkina og (b) samskiptum nemenda og kennara (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1989).

Opnar spurningar eru notaðar til að fá fram hvernig börnin (1) skilgreina vandann, (2) huga að líðan aðila, (3) finna leiðir til að leysa málið, huga að sanngirni og (4) velja bestu leiðina (sbr. spurningar í upphafi greinarinnar). Áhersla er lögð á að þau rökstyðji svör sín.

Við hvern þessara liða eru greind fjögur meginþrep í hvernig hugsun barnanna þroskast með hliðsjón af hæfni þeirra til að setja sig í spor annarra:

(a) Ekki kemur fram sjáanleg viðleitni til að tjá sjónarmið þeirra sem eru í samskiptunum.
(b) Einhliða sjónarhorn – sjónarmið annars aðilans er tekið.
(c) Tvíhliða sjónarhorn – sjónarmið beggja aðila eru kynnt, en annað sjónarmiðið er þó ráðandi.
(d) Gagnkvæmni – sjónarmið beggja aðila eru samhæfð.

Skoðum hér nánar lið 3, þ.e. leiðir til að leysa vanda í samskiptum með vísan í samskiptaklípuna um Dísu og Ernu. Leiðirnar eru flokkaðar sem (a) hvatvísar, (b) einhliða, (c) tvíhliða eða (d) gagnkvæmar.

Hvatvísar leiðir einkennast einkum af líkamlegum viðbrögðum annaðhvort með því að draga sig í hlé að óathuguðu máli eða með því að bregðast hart við. Sem dæmi að gera ekkert eða að lemja hinn.

Einhliða leiðir fela í sér að eitt sjónarmið er haft í huga við að leysa vanda, aðeins er gengið út frá sjónarmiði annars aðilans, t.d. að láta undan á undirgefinn hátt með því að segja: *Erna segir: Allt í lagi* að hafa nýju stelpuna með (láta undan, biðjast fyrirgefningar). Eða með því að standa fast á sínu: *Erna segir Dísu að hún vilji ekki hafa nýju stelpuna með* (ráðskast með, skipa).

Tvíhliða leiðir fela í sér að taka tillit til beggja sjónarmiða til dæmis með því að biðja um skýringar: *Af hverju viltu* og leita þannig eftir skoðunum hins og athuga síðan málið. Tvíhliða aðferð felur einnig í sér að greina frá eigin sjónarmiði: *Mér finnst …* en sýna jafnframt að hann eða hún er reiðubúin(n) að hlusta á það sem hinn hefur að segja: *Erna segir við Dísu að hún vilji ekki hafa nýju stelpuna með en spyr hana síðan af hverju hún vildi hafa hana með.* Þessar leiðir miða því að því að gera báðum til hæfis, annaðhvort með nokkurri *undirgefni*, sem lýsir sér í að spyrja, leita skýringa, láta hinn ganga fyrir, eða *ákveðni*, sem lýsir sér t.d. í því að hafa áhrif á hinn, beita fortölum, ganga fyrir. Annað sjónarmiðið er því oft á tíðum ráðandi.

Gagnkvæmar leiðir – samvinna felur í sér áherslu á samræðu, það að ræða málin frá báðum hliðum á jafnréttisgrundvelli með það í huga að báðir aðilar verði ásáttir um lausn vandans. Þannig er tekið tillit til þarfa og óska þeirra sem hlut eiga að máli. Sem dæmi má taka: *Erna myndi ræða við Dísu um málið og fá fram báðar hliðar þeirra til að reyna að finna lausn sem þær gætu báðar sætt sig við. Það er mikilvægt fyrir áframhaldandi samskipti þeirra að þær finni leið sem báðar eru ánægðar með*. Báðir aðilar leggja því fram sinn skerf til þess að leysa ágreininginn. Sálfræðilegur þankagangur liggur að baki lausnunum, til dæmis sá að það gæti treyst samband þeirra og dýpkað vináttuna að lenda í deilu og ræða málin.

Enn frekar um mikilvægi samskiptahæfni

Samskiptahæfni spáir fyrir um ýmsa þætti velferðar ungmenna

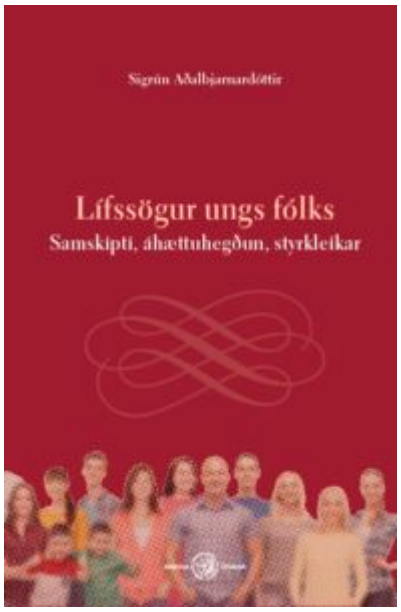
Í langtímarannsókninni *Samskipti, áhættuhegðun og styrkleikar ungs fólks* kannaði ég sérstaklega hvernig samskiptahæfni ungmenna tengist líðan þeirra, sjálfstrausti, trú á eigin sjálfstjórn, námsárangri og vímuefnaneyslu (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019). Ég fylgdi eftir heilum árgangi í Reykjavík yfir átta ára tímabil eða frá því að ungmennin voru 14 ára til 22 ára aldurs.

Í hnotskurn komu þær mikilvægu niðurstöður fram að þau 14 ára ungmenni sem sýndu meiri hæfni til að setja sig í spor annarra og skoða mál frá mismunandi hliðum voru:

- líklegri til að *líða* betur á þeim aldri. Svipaðar niðurstöður komu fram þremur árum síðar þegar þau voru orðin 17 ára
- líklegri til að hafa meira *sjálfstraust* á þeim aldri. Þremur árum síðar voru þau sem sýndu minnstu samskiptahæfnina 14 ára gömul líklegri sem fyrr til að hafa minna sjálfstraust en hin. Svipaðar niðurstöður komu jafnvel fram átta árum síðar við 22 ára aldur (tilhneiging)
- líklegri til að hafa meiri *trú á eigin sjálfstjórn* á þeim aldri. Sama niðurstaða kom fram þegar litið var fram í tímann til 17 ára aldurs og allt til 22 ára aldurs
- líklegri til að *fá hærri einkunn á samræmdum prófum* ári síðar í 10. bekk (einkunnir í íslensku og stærðfræði)
- ólíklegri til að *neyta áfengis í óhófi* og til að *reykja á þeim aldri* og á næstu árum og
- ólíklegri til að *hafa prófað hörð fíkniefni* eins og amfetamín og kókaín við 22 ára aldur.

Þannig spáði samskiptahæfni ungmennanna við 14 ára aldur fyrir um mikilvæga þætti velferðar þeirra á næstu árum. Þess má geta að þessar niðurstöður komu fram þrátt fyrir að uppeldisaðferðir foreldra væru teknar með í reikninginn, en aðferðir þeirra skiptu að

sjálfsögðu einnig miklu um þessa þætti.



Í bókinni: *Lífssögur ungs fólks – Samskipti, áhættuhegðun, styrkleikar* greini ég nánar frá þessum niðurstöðum um forspá samskiptahæfni ungmennanna við 14 ára aldur um þessa margvíslegu þætti velferðar þeirra allt til 22 ára aldurs. Jafnframt rek ég þar í lífssögum fimm ungmennanna hvernig hæfni þeirra í samskiptum við foreldra, vini og maka/sambúðarfólk sitt þróast allt frá því að þau eru á 16. ári til 33 ára aldurs.

Í því augnamiði að styrkja ungmenni má sjá af ofangreindum niðurstöðum að huga þarf sérstaklega að því í uppeldi og menntun að efla samskiptahæfni barna og ungmenna; þá hæfni að setja sig í spor annarra – að geta greint að mismunandi sjónarmið og samhæft þau.

Félagsfærni íslenskra ungmenna

Nýlega vorum við minnt á að við þurfum að gera betur. Í grein Salvarar Nordal (2020), umboðsmanns barna, þar sem staða íslenskra barna í alþjóðlegum samanburði er skoðuð kemur fram að hún er „mun lakari en hefði mátt vænta“ með tilliti til félagsfærni (e. social skills). Salvör vitnar þar í skýrslu UNICEF Innocenti 2020 þar sem metin er velferð barna í um 40 efnameiri ríkjum heims (OECD og Evrópusambandsins). Ungmennin voru spurð hversu auðvelt þeim finnist að eignast vini og er spurningunni ætlað að draga fram að hvaða marki þau hafi trú á því að þau geti átt góð samskipti við aðra. Fram kom að aðeins 70% íslensku ungmennanna (15 ára) töldu sig eiga auðvelt með að mynda vinatengsl og voru þau í 38. sæti af 40 löndum. Ég hefði að sjálfsögðu viljað sjá fleiri spurningar að baki mælingunni á félagsfærni til að fá áreiðanlegri niðurstöður. Engu að síður er áhyggjuefni að 30% ungmennanna töldu sig ekki eiga auðvelt með að eignast vini. Við getum gert betur!

Samhljómur í menntastefnum

Jákvætt er að víða í heiminum á þessari nýju öld virðist samhljómur um mikilvægi þess að efla félagshæfni[1] barna og ungmenna. Þessi hvetjandi áhersla kemur fram í menntastefnum á alþjóðvettvangi (t.d. OECD, 2001), í námskrám hér á landi á vegum mennta- og

menningarmálaráðuneytisins m.a. undir flokknum: Félagsheimur (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011) og í menntastefnum sveitarfélaga, t.d. í Menntastefnu Reykjavíkurborgar til 2030 (2018), þátturinn: Félagsfærni – Samfélagsleg ábyrgð og virkni.

„Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“

Í ljósi þess að ég brenn fyrir mikilvægi þess að efla samskiptahæfni barna og ungmenna hef ég staðið fyrir skólaþróunarverkefni með kennurum og skólastjórnendum undir heitinu: *Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda*. Leiðarljós verkefnisins er mikilvægi samskipta og hvernig við getum ræktað með börnum og ungu fólki mikilvæg gildi sem við höfum sammælst um – gildi eins og virðing og traust, ábyrgðarkennd og tillitssemi, umburðarlyndi og umhyggja. Gildin virðing og umhyggja hafa verið mér lengi hugstæð og hve brýnt er að setja í öndvegi að efla sjálfsvirðingu barna og ungmenna – og um leið virðingu og umhyggju fyrir öðrum, bæði mannfólki og náttúru.

Samhliða starfinu með kennurunum hef ég kannað hvort nemendum sem fá tækifæri til að vinna sérstaklega með viðfangsefni er lúta að samskiptum fari meira fram í hæfninni að setja sig í spor annarra en nemendum þar sem slík markviss kennsla fer ekki fram.

Þátttakendur – teymi

Kennarar 7-11 ára nemenda (haust) úr nokkrum skólum tóku þátt í skólaþróunarverkefninu ár hvert. Lögð var áhersla á að a.m.k. tveir kennarar kæmu frá hverjum skóla til að þeir gætu unnið saman í daglegu skólastarfi. Við hópurinn hittumst síðan á tveggja til fjögurra vikna fresti yfir skólaárið. Þannig voru teymi mynduð bæði innan skóla og á milli skóla til að kennararnir fengju tækifæri til að skipuleggja starfið saman, deila reynslu sinni, bera saman bækur sínar og skipuleggja framhaldið.

Í einum skólanna var áhersla verkefnisins sett inn í skólanámskrá í því augnamiði að festa það í sessi. Nálgunin var heildstæð í þeim skilningi að allt starfsfólk skólans tók þátt í að skipuleggja starfið og vinna að markmiðum þess. (Sjá nánar í Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, kaflar 12–14).

Samstarfsfundir

Á fundum okkar ræddum við markmið okkar. Hver kennari setti sér jafnframt sín eigin markmið. Einum kennara fannst sem dæmi að hann þyrfti að fá nemendur sína til að taka meiri þátt í umræðum í bekkjarstarfinu; þeir væru „of hljóðir“. Öðrum kennara fannst að hann þyrfti að finna leiðir til að vinna með drengjum sem „létu ófriðlega“.

Við fjölluðum um helstu kenningar um þroska barna og ungmenna og hvernig þekking og skilningur byggist upp í samspili einstaklings og umhverfis (félagsleg hugsmíðahyggja).

Einnig voru margvísleg félagsleg, tilfinningaleg og siðferðileg viðfangsefni til umræðu sem mætti taka til umfjöllunar með nemendum. Þar á meðal var námsefnið *Samvera*, þrjú hefti: *Verum vinir*, *Vinnum saman – í skólastofunni*, *Verum saman – í frímínútum* (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 2008). Einnig nýttu kennararnir ýmislegt sem upp kom í daglegu skólastarfi til umfjöllunar með nemendum. Kennararnir aðlöguðu viðfangsefnin aldri nemenda sinna.

Við ræddum jafnframt fjölbreyttar kennsluaðferðir við að ná markmiðum verkefnisins. Sérstök áhersla var lögð á umræður nemenda. Kennararnir æfðu sig í að nota opnar spurningar þar sem hugsun viðmælenda var fylgt eftir áður en þeir fóru svipað að með nemendum.

Ríkur þáttur fundanna var að kennararnir deildu reynslu sinni af starfinu með nemendum sínum og skipulögðu framhaldið. Sterkt kom fram hjá þeim hvað þeir lærðu mikið hver af öðrum.

Bekkjarstarfið

Einkunnarorð bekkjarstarfsins voru: Hinkrum við og hugsum málið. Kennararnir nálguðust viðfangsefnin á fjölbreyttan hátt með nemendum sínum með það í huga að virkja þá til þátttöku. Í umræðum var áhersla lögð á að laða fram hugsun þeirra; fá þá til að tjá sig, rökstyðja mál sitt, hlusta hverjir á aðra, skiptast á skoðunum og rökræða. Þeir voru hvattir til þess að setja sig í spor annarra, skoða mál frá mismunandi sjónarhornum, leysa ágreiningsmál og taka ákvarðanir sameiginlega. Umræðurnar fóru fram með öllum nemendum í senn, í minni hópum nemenda og/eða þeir ræddu málin tveir og tveir saman. Í eldri bekkjunum reyndist hvað best að fá nemendur til að ræða málin í litlum hópum þar sem ritari skráði niðurstöður umræðna.

Kennararnir ýttu undir sköpunarhæfni nemenda með fjölbreyttum hætti. Nemendur settu sig meðal annars í spor hinna ýmsu aðila með því að sviðsetja atvik úr samskiptum, skrifa sögur og yrkja ljóð. Þá teiknuðu þeir og máluðu ýmislegt sem tengdist samskiptum. Sumir bekkjanna bjuggu sem dæmi til samskiptabók með teikningum, sögum og ljóðum bekkjarins. Aðrir bjuggu til vináttubæi. Hvert barn bjó til „sinn“ vin og að sjálfsögðu lögðu allir sig fram um að sýna vinarþel með ýmsu móti í þessum bæ.

Rýnt í eigin rann

Mikilvægur þáttur skólaþróunarverkefnisins var að skapa kennurunum aðstæður til að rýna í eigin rann, ígrunda sýn sína á starf sitt. Markmiðið var að veita þeim þannig ráðrúm til að efla skilning sinn á eigin kennslu, þróa hugmyndir sínar og vaxa í starfi. Slík skoðun á eigin starfi er krefjandi og því þurfa flestir kennarar hvatningu og stuðning til þess. Þegar skólaþróunarverkefnið fór fyrst af stað (haustið 1989) var strax í upphafi lögð áhersla á þennan þátt samstarfsins.

Ýmsar leiðir voru farnar til að hvetja kennarana til að skoða starf sitt. Ég tók einstaklingsviðtöl við þá um kennsluna (haust, byrjun vors, lok skólaárs) og fylgdist með í kennslustundum þeirra. Jafnframt skrifaði hver þeirra jafnóðum stutta skýrslu um markmið sín í skólaþróunarverkefninu og hvernig gengi. Þeir svöruðu spurningum eins og:

- Hvert er markmið mitt með þessu efni? Hvers vegna finnst mér það mikilvægt?
- Hvernig ætla ég að vinna að þessu markmiði? Af hverju vel ég þessar leiðir?

Eftir kennsluna:

- Hvað gekk vel? Hvers vegna? Hvað gekk ekki eins vel? Af hverju ætli það hafi verið?
- Hvernig get ég farið að næst?

Þeir ígrunduðu jafnframt styrkleika sína í kennslu og þá þætti sem þeir töldu sig geta styrkt enn frekar. Einnig skoðaði hver kennari starf sitt markvisst með því að taka upp umræðustundir í bekkjarstarfinu. Þeir hlustuðu á upptökurnar með tilteknar spurningar í huga:

Hvernig tekst mér til þegar ég nota spurningaaðferðina? Eru spurningarnar nægilega opnar? Leita ég nægilega eftir því að nemendur rökstyðji mál sitt? Hvernig tala ég til nemenda? Tala ég of mikið? Gef ég nemendum nægilegt tóm til að hugsa? Endurtek ég svör nemenda um of?

Sumir kennaranna sögðust hafa haft gaman af að skoða kennslu sína grannt allt frá upphafi þótt þeir rækjust á byrjunarörðugleika. Aðra tók það aðeins lengri tíma enda er slík ígrundun ekki auðveld viðfangs. Hér fer dæmi um reynslu kennara sem tók þátt í verkefninu samfellt í tvö skólaár:

Svava kennari hefur orðið (dulnefni):

Í byrjun fannst mér þessi naflaskoðun alveg hræðileg, mjög óþægileg. Manni finnst svo erfitt að taka hrósi eða gagnrýni … Þegar ég var að hlusta á eigin kennslu af segulbandsspólunum roðnaði ég, fékk gæsahúð og vildi henda spólunum út í horn. Ég upplifði þetta mjög neikvætt. Mér fannst ég alveg hræðileg og vildi bara helst segja mig úr verkefninu. En þar sem ég hafði nú tekið þetta að mér fannst mér ég ekki bara geta hætt.

Í fyrravetur tók ég ekki allar kennslustundirnar upp. Ég var of feimin við að hlusta á þær, en þetta ár hef ég tekið upp hverja einustu umræðustund og mér finnst ég hafa tekið stöðugum framförum … Núna nota ég mun vandaðra málfar, ég nota miklu oftar opnar spurningar, ég leita eftir skoðunum nemenda og bíð þolinmóðari eftir svörum þeirra.

Ég tek allt öðruvísi á málum og kanna til dæmis þegar ágreiningur kemur upp á milli barnanna hvað gerst hafði áður en ég kom til skjalanna en byrja ekki bara á að rífast.

Ég er tilbúnari til að viðurkenna veikar hliðar mínar og mörk mín eru skýrari. Ég er öruggari og afslappaðri þegar ég vinn með nemendum. Það er annar skilningur á milli okkar. Þau líta á mig sem manneskju en vita hvar mörkin eru.

Svava taldi sig jafnframt leiknari í að ræða við fólk, fjölskyldu sína og vini: *Mér finnst ég hlusta betur, hugsa mig betur um áður en ég svara og legg mig fram um að rökstyðja svör mín*. Hún telur því þessa reynslu hafa haft bæði persónulega og faglega þýðingu fyrir sig.

Eins og fram hefur komið deildu kennararnir reynslu sinni af bekkjarstarfinu á fundum okkar. Sjálfskoðunin fór ýmist fram í öllum hópnum, í minni hópum eða pörum. Þannig fengu kennararnir tækifæri til að koma saman og hvetja og styðja hver annan við að ígrunda, þróa starfshætti sína og endurskoða sýn sína á starfið. Mikilvægt lærdómssamfélag skapaðist sem ýtti undir samvinnu og samráð. Þeir voru á einu máli um að slíkar samræður hefðu verið lærdómsríkar og gagnast þeim vel.

Nokkrum árum seinna var skemmtilegt að sjá að þessi ígrundun kennaranna á eigið starf sem ég lagði upp með í verkefninu var í raun í anda starfendarannsókna. Þær ruddu sér til rúms nokkru síðar og hafa reynst árangursríkar í skólastarfi.[2] Sú hugsun liggur að baki þessari nálgun að þegar kennarar fá tækifæri til að skoða, rannsaka starf sitt séu þeir líklegri en ella til að öðlast skýrari mynd af því hvert þeir vilja stefna og hvernig. Þannig taki þeir framförum í vinnu með nemendum sem skili árangri.

Uppeldis- og menntasýn kennara

Eftir þriggja ára starf með kennurum í skólaþróunarverkefninu áttaði ég mig á því að ég var komin með afskaplega áhugaverð og dýrmæt gögn í hendur sem byggðu á viðtölum við þá, vettvangsathugunum, skýrslum þeirra og samvinnufundum okkar (nýr hópur hvert skólaár). Áhugi minn á að greina sýn kennara á starf sitt vaknaði og setti ég fram líkanið Uppeldis- og menntasýn í því skyni. Grunnlíkanið má sjá á mynd 1.



Mynd 1. Líkan um uppeldis- og menntasýn.

Þegar við sem uppalendur rýnum í eigin rann má sjá að við búum öll, leynt og ljóst, yfir okkar eigin uppeldis- og menntasýn. Við höfum tiltekin gildi að leiðarljósi sem við viljum rækta með æskunni, við höfum ýmis markmið og við notum margs konar aðferðir til að ná þeim markmiðum. Ýmislegt í lífssögu okkar hefur áhrif á þessa uppeldis- og menntasýn okkar; áhuginn sprettur þaðan.

Með skólaþróunarverkefnið í huga, sem hér hefur verið lýst, byggist uppeldis- og menntasýn kennarans m.a. á fræðilegri þekkingu, bæði þekkingu á þroska nemenda og kennslufræðilegri þekkingu auk reynslu á lífsgöngunni sem þeir hafa öðlast og þá ekki síst í starfi. Uppeldis- og menntasýn hans birtist í því (a) hvernig hann lítur á hlutverk sitt sem kennari og á þátt skóla- og frístundastarfs og samfélags við að efla og styrkja nemendur (gildi, markmið) og (b) í því hvernig hann vinnur með nemendum í daglegu starfi (aðferðir).

Með framangreindan ramma að leiðarljósi greindi ég uppeldis- og menntasýn nokkurra kennara og skólastjóra. Þar sem hér er ekki rými til að greina frá þeirri athugun leyfi ég mér að benda á nokkra kafla í bók minni: *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar* um þetta efni (kaflar 12–14, 16, 18 og í bókarkafla 1999, bls. 254–269). Þar koma fram gildi kennara sem tóku þátt í skólaþróunarverkefninu, markmið þeirra og aðferðir sem þeir beittu til að ná þeim markmiðum. Lífssaga þeirra sem litaði sýn þeirra er einnig rakin. Jafnframt kemur fram hvernig sýn þeirra þróaðist yfir veturinn og hvernig sú þróun birtist í starfi þeirra með nemendum. Að auki er í bókinni dregin fram uppeldis- og menntasýn skólastjóra sem lagði áherslu á að vinna með nemendum um samskipti í fjölmenningarlegu samfélagi (kafli 22) og kennara sem miðaði að því að efla borgaravitund nemenda (kafli 24).

Mat á skólaþróunarverkefninu: „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“

Framfarir nemenda í samskiptahæfni

Eitt skólaárið kannaði ég skipulega hvort nemendur sem fá sérstök tækifæri til að fjalla markvisst um samskipti (þátttakendur í skólaþróunarverkefninu, tilraunahópur) sýni meiri framfarir í samskiptahæfni en nemendur sem hljóta ekki sérstök tækifæri til þess umfram það sem gerist og gengur í venjulegu skólastarfi (samanburðarhópur).

Samskiptahæfni nemendanna (8 og 11 ára) var mæld í upphafi haustmisserisins og svo aftur undir lok vormisserisins. Í viðtölum við þá voru samskiptaklípur lagðar fyrir, annars vegar um samskipti bekkjarfélaga og hins vegar um samskipti kennara og nemenda þar sem mismunandi sjónarmið hlutaðeigenda komu fram. Á þann hátt var „hugsun“ þeirra könnuð. Einnig sátu athugendur í kennslustundum og fylgdust með nemendum í samskiptum við bekkjarfélaga sína og kennara. Þannig var „hegðun“ þeirra í daglegu skólastarfi athuguð. Hugsun og hegðun nemendanna var síðan greind eftir hæfni þeirra til að setja sig í spor annarra.

Þær mikilvægu niðurstöður fengust að nemendur í skólaþróunarverkefninu sem fengu sérstaka hvatningu í skólastarfinu til að huga að málum sem tengdust samskiptum sýndu meiri þroskaframfarir í hugsun (sbr. viðtölin) en nemendurnir sem ekki tóku þátt í skólaþróunarverkefninu. Með öðrum orðum, hinir fyrrnefndu sýndu meiri framfarir í hæfninni að setja sig í spor annarra með því að huga oftar að mismunandi sjónarmiðum hlutaðeiganda við að leysa ágreiningsmál, þ.e. við að greina vandann, huga að líðan þeirra og leita leiða við lausn hans. Þessi niðurstaða kom fram bæði þegar þeir huguðu að samskiptum við bekkjarfélaga og kennara.

Í daglegum samskiptum kom einnig fram að nemendum í skólaþróunarverkefninu fór meira fram í hæfninni að setja sig í spor annarra þegar þeir áttu í samskiptum við bekkjarfélaga en nemendunum í samanburðarhópnum. Það birtist í því að þeir notuðu oftar tvíhliða leiðir í samskiptunum.

Aftur á móti kom ekki fram munur á framförum nemendanna í hópunum tveimur í samskiptum við kennara sína. Ein ástæða þess gæti verið sú að staða þeirra væri ekki sú sama í samskiptum við kennara og bekkjarfélaga. Fram hefur einmitt komið að börn tjá sig fremur á tvíhliðari hátt í stað einhliðari hátt þegar þau huga að samskiptum við jafnaldra en samskiptum við fullorðna vegna þess að þau eru frjálsari, óþvingaðri í fyrrnefndu

aðstæðunum (t.d. Damon, 1983).

Framfarir í nemendahópnum – mat kennara

Ofangreindar niðurstöður eru í samræmi við hugmyndir kennaranna um starfið með nemendum í skólaþróunarverkefninu um bætt samskipti. Dæmi um framfarir í bekkjarstarfinu sem kennararnir sögðust finna er að góður andi hefði skapast í bekknum; meiri samheldni og samkennd ríkti meðal nemenda. Þeir væru orðnir meiri vinir, léku sér meira saman sem hópur og minna væri um stríðni. Þeir hefðu orðið opnari, einlægari og vingjarnlegri hver við annan. Einnig tillitssamari, umburðarlyndari og ekki eins dómharðir hver í annars garð. Þeir væru því betri í umgengni, kurteisari og samvinnuþýðari; samvinna þeirra gengi betur.

Auk þess reyndu nemendur oftar sjálfir að finna friðsamlega lausn á vanda sem kom upp. Þegar ágreiningur kom upp meðal þeirra voru dæmi um að þeir gengju að spjaldi sem hékk á vegg skólastofunnar með þrepunum fjórum við að leysa ágreining: Vandinn, Líðan, Leiðir, Besta leiðin og fikruðu sig eftir þrepunum við að leysa mál sín. Kennararnir voru að vonum ánægðir með það frumkvæði nemenda sinna.

Hér fer dæmi um orð kennara sem taldi sig merkja breytingar á samskiptum 9 ára nemenda með þátttöku í verkefninu:

> *Samvinnuverkefni ganga betur en áður. Það er gaman að sjá að börnin tala meira saman, þau hlusta vel hvert á annað og leita eftir skoðunum hinna í hópnum. Mér finnst þau áhugasamari um að ræða málin og leysa þau jafnvel sjálf.*

Varla þarf að taka fram að ekki gekk alltaf allt upp eins og kennararnir vonuðust til. Krefjandi er að vinna með samskipti í skólastarfi og því fylgja ýmsar áskoranir.

Breytingar á eigin viðhorfum og kennsluháttum – mat kennara

Almennt kom fram hjá kennurunum að með því að taka þátt í þessu verkefni hefðu þeir öðlast *meira öryggi* vegna *ríkari skilnings* á viðfangsefninu og á mikilvægi þess. Í því samhengi kom fram að þeim fannst þeir *faglega styrkari*. Þeir hefðu meiri skilning á þroska nemenda og skoði samskipti á annan hátt. Jafnframt að þeir hafi kynnst nýjum hliðum á nemendum og fengið mikilvæg skilaboð frá þeim. Hér fer dæmi:

Helga (dulnefni) kennari sagði: „Mér fannst ég fá nýja sýn.“

Með því að taka þátt í verkefninu er mér ljósari þörf á uppeldi í tilfinninga- og félagsþroska en áður … Með því að sjá hvernig kenningar – bæði kenningar um félagsþroska barna og hvernig taka má á samskiptamálum – virkuðu í bekknum öðlaðist ég meiri skilning á þessum kenningum.

Ég uppgötvaði í kennslunni hve mikilvægt það er að fá börnin til að skoða ýmsar hliðar mála og fá þau til að setja sig hvert í annars spor. Ég sá hvað það víkkaði skilning þeirra og ég sá að ég varð að hjálpa þeim til að öðlast þennan skilning með því að biðja þau um að taka tillit til skoðana annarra og hvernig öðrum liði.

Það var mjög mikilvægt fyrir mig að upplifa hve skilningur minn hafði aukist með því að sjá hlutina ganga upp í kennslunni. Ég varð við það öruggari í að taka á samskiptamálum … [og] vonaði að vinna okkar yfirfærðist á aðrar aðstæður í lífinu. Lítum á hvað mannfólkið þarfnast mun meiri skilnings hvert á annars sjónarmiðum. Lítum á öll vandamálin sem fylgja skorti á skilningi. Lítum til dæmis á hve lítið umburðarlyndi fólk hefur í heiminum fyrir hvert annars trúarbrögðum, siðum og menningu.

Kennurunum fannst þeir einnig hafa öðlast *meira öryggi* vegna *meiri færni* við að taka á málum. Þeir væru skipulagðari og markvissari. Sem dæmi um breytta nálgun sagði Helga:

Í stað þess að skamma strákana fyrir hegðun þeirra var ég farin að reyna að fá þá til að líta á málin frá ýmsum hliðum: Hvað finnst öðrum börnum um málið, hvað finnst þeim sjálfum og hvað finnst kennaranum?

Um breytingu á persónulegum stíl og líðan sinni við að taka á samskiptamálum nefndi annar kennari Anna (dulnefni):

Ég er sennilega yfirvegaðri. Ég er nú róleg að eðlisfari, en áður en ég fór á námskeiðið held ég að ég hafi oftar látið tilfinningarnar ráða, bæði með því að taka afstöðu með og á móti í ágreiningsmálum. Ég hugsa að eftir námskeiðið sé meira jafnvægi hjá mér, ég geti meira stillt mig af. Ég hugsa að áður fyrr hafi ég orðið reið, særð yfir einhverju, hafi ekki horft á málið nema út frá sjónarmiði þess sem varð fyrir áreitninni …

Mér líður miklu betur persónulega. Maður var með hnút í maganum þegar maður þurfti að glíma við mál en núna finnst mér sjálfsagðara að gera það, maður fer bara í gegnum hlutina. Ég tel mig vera heppna að hafa fengið tækifæri til að taka þátt – hef fengið hvatningu, stuðning og ákveðna tækni.

Samstarf heimila og skóla – mat foreldra

Í einum skólanna unnu tveir kennarar annað skólaárið sitt í verkefninu að markmiðum þess í samstarfi við foreldra sem höfðu haft frumkvæði að því. Til grundvallar samstarfinu var námsefnið: *Ræðum saman: Heima* lagt fram ásamt handbók fyrir foreldra og kennara. Unnið var bæði í skólanum og heima fyrir með viðfangsefnið.

Áður en lagt var af stað leituðu foreldrarnir eftir að fá námskeið í aðferðum við að leysa mál með börnum sínum. Samstarfið hófst því með stuttu námskeiði þar sem þeir fengu m.a. þjálfun í að spyrja opinna spurninga og fylgja hugsun barnanna eftir. Sérstök áhersla var lögð á samræður foreldra og barna þar sem mismunandi sjónarmið þeirra kæmu fram.

Í lok verkefnisins leituðu skólastjórnendur og kennarar eftir reynslu og afstöðu foreldranna til verkefnisins og héldu fund með þeim. Foreldrarnir tjáðu ánægju sína með þetta samstarf heimila og skóla. Í hópaskiptingu þeirra á fundinum komu ýmsir punktar þeirra fram, m.a.:

- Um þjálfunina í samskiptahæfni sem fram hafði farið í skólanum sögðu þeir: „Þörf þjálfun. Þrepalausnin skynsamleg leið.“ „Hefur tvímælalaust þroskandi áhrif á börnin.“ „Það athyglisverðasta sem komið hefur upp í skólastarfi á undanförnum árum.“
- Um hvort foreldrarnir fyndu mun á börnunum: „Börnin skilja betur sjónarmið okkar fullorðinna og við erum hæfari til að setja okkur í spor þeirra.“„Börnin okkar eru ekki gerbreytt en þau eru jákvæðari.“
- Um hvort þeir sæju fram á að nýta þrepalausnirnar: „Þið stýrið umræðum inn á heimilin og það hefur ríkuleg áhrif á okkur heima.“ „Orðinn siður á heimilinu að taka á málum eins og þessi aðferð gerir ráð fyrir.“ „Hér er verið að móta lífsstíl hjá okkur með þessari leið í umræðum.“
- Um annað sem þeir vildu koma á framfæri: „Skólinn er í heild opnari og tengist meira heimilunum.“„Vel haldið utan um verkið í skólanum.“ „Hvetjum til áframhaldandi vinnu.“

Mat foreldranna er að sjálfsögðu huglægt. Meginspurningin er þó ekki sú hvort mat þeirra stenst nánari skoðun, t.d. hvort börnin og foreldrarnir setji sig nú betur hvert í annars spor. Atriðið er að þetta fannst foreldrum um verkefnið og getur það viðhorf haft margvísleg jákvæð áhrif á börn þeirra, jafnt sem á samskipti foreldra og barnanna og samstarf heimila og skólans.

Fylgt úr hlaði

Skólaþróunarverkefnið: *Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda* lofar góðu við að rækta grundvallarhæfni í mannlegum samskiptum. Árangur þess kom fram í dæmum um

víðari uppeldis- og menntasýn kennara og markvissari starfshætti þar sem aðstæður voru skapaðar fyrir þá í faglegu námssamfélagi til að ígrunda starf sitt og tengja fræði og framkvæmd. Samhliða birtist árangurinn í framförum nemenda þeirra í samskiptahæfni, þ.e. hæfni til að setja sig í spor annarra, vinna með öðrum, skoða mál frá mismunandi sjónarhornum og leysa ágreiningsmál á farsælan hátt.

Markmið skólaþróunarverkefnisins ríma vel við ýmis viðfangsefni í skóla- og frístundastarfi þar sem áhersla er lögð á að börn og ungmenni skoði og rökræði ýmsar hliðar mála og leiti lausna. Þar má nefna viðfangsefni á sviði mannlífs og náttúru: m.a. heilbrigðir lífshættir, mannréttindi, fjölmenning, lýðræði, dýra- og umhverfisvernd og sjálfbærni. Í þeirri áherslu felst að rækta margvíslegan þroska barna og ungmenna og styrkja sjálfsmyndir þeirra sem veitir þeim gott veganesti bæði í einkalífi og sem virkir borgarar í þjóðlífi.

Víða er mikil gróska í skóla- og frístundastarfi. Fram kemur mikill kraftur og hugur hjá kennurum um að vinna á vekjandi og skapandi hátt með nemendum að brýnum viðfangsefnum sem hjálpa þeim við að takast á við samtíð sína og framtíð.[3] Gleðiefni er að umræða um mikilvægi kennarastarfsins virðist jákvæðari nú í samfélaginu en verið hefur um langt skeið. Virðing borgaranna fyrir starfi kennara og um leið sjálfsvirðing kennara skiptir miklu um farsælt skólastarf til heilla fyrir einstaklinga, samfélagið og samfélag þjóðanna.

Öflugt þróunarstarf fagfólks bæði í skóla- og frístundastarfi verður til í faglegu námssamfélagi.[4] Hugsjónir og gildi eru þar leiðarljós starfsins, ábyrgð er sameiginleg, ígrundun og rannsóknir á eigin starfi er iðkuð, samvinna er í hávegum höfð og stuðlað er að símenntun starfsfólksins. Í slíku námssamfélagi valdeflir menningin fagfólkið til að fást við ögrandi viðfangsefni og standa fyrir breytingastarfi.

Í víðara samhengi kallar þessi áhersla á samvinnu og samábyrgð á ýmsum vettvangi – stjórnvalda, kennaramenntunarstofnana, kennara og annars fagfólks í skóla- og frístundastarfi og rannsakenda – sem miða að því að treysta fagnámið, símenntun og þróunarstarf á vettvangi.

Hlustum í stað þess að hæða.
Ræðum í stað þess að rífast.
Spyrjum í stað þess að skammast.
Treystum í stað þess að tortryggja.
Virðum í stað þess að vanmeta.
Nærum í stað þess að niðurlægja.

Sigrún Aðalbjarnardóttir

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla. (2011). Sótt af https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=f7d55056-989c-11e7-941c-005056bc4d74

Damon, W. (1983). Social and personality development. New York: Norton.

Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsókna: Hinar ólíku leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf

Hafdís Ingvarsdóttir. (2004). Mótun starfskenninga íslenskra framhaldsskólakennara. *Tímarit um menntarannsóknir, 1,* 39–48.

Hafdís Ingvarsdóttir. (2019). Að ganga inn í veröld annarra er ögrun: Leiðir að hugmyndum kennara um starf sitt. *Tímarit um uppeldi og menntun, 18* (2), 125–143. DOI: https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.6

Hafþór Guðjónsson. (2008). Starfendarannsóknir í Menntaskólanum við Sund. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2008/002/index.htm

Ingvar Sigurgeirsson. (2006, 3. útg.). *Listin að spyrja – Handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Menntastefna Reykjavíkurborgar – Látum draumana rætast. (2018). Sótt af https://menntastefna.is/um-menntastefnu/

OECD. (2001). *The well-being of nations: The role of human and social capital*. Sótt af http://www.oecd.org/site/worldforum/33703702.pdf

Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding.* New York: Academic Press.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur Proppé (ritstj.), *Steinar í vörðu til heiðurs Þuríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247-270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar.* Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun.* Sótt af *http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf*

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2019). *Lífssögur ungs fólks – Samskipti, áhættuhegðun, styrkleikar.* Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (2008/1992). *SAMVERA: Verum vinir. Verum saman – í frímínútum. Vinnum saman – í skólastofunni. Ræðum saman – heima. SAMVERA – Kennsluleiðbeiningar. SAMVERA – Handbók fyrir foreldra og kennara*. Reykjavík. Menntamálastofnun.

Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: Developmental and stylistic variations. *Child Development, 60,* 539–551.

Skólaumbótaspjallið. Vefslóð: https://www.facebook.com/groups/573718695999886/

Skólaþræðir. *Tímarit samtaka áhugafólks um skólaþróun*. Vefslóð: https://skolathraedir.is/

Neðanmálsgreinar

[1] Ég hef kosið að nota hugtökin samskiptahæfni eða félagshæfni (e. social competence) í stað félagsfærni (e. social skills) þar sem hæfni vísar bæði til hugsunar og athafna/hegðunar en færni fremur til athafna/hegðunar.

[2] Sjá mikilvægt starf hér á landi á þessu sviði, m.a. Hafdís Guðjónsdóttir (2011); Hafdís Ingvarsdóttir (2004, 2019); Hafþór Guðjónsson (2008).

[3] Sjá m.a. ýmis áhugaverð viðfangsefni sem koma fram á vefsíðum Skólaumbótaspjallsins og í Skólaþráðum.

[4] Sjá má nánari umfjöllun í grein minni: Ákall og áskoranir: Vegsemd og virðing í skólastarfi (2015).

Sigrún Aðalbjarnardóttir er prófessor emeritus í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún starfaði sem grunnskólakennari á árunum 1970-1976 og tók þátt í námsefnisgerð í samfélagsfræðum á vegum menntamálaráðuneytisins frá 1973-1983. Rannsóknir hennar beinast að velferð barna og ungmenna. Sérstaka áherslu leggur hún að kanna hvernig fjölskyldan og skólinn geta styrkt æskuna á lífsgöngunni. Sjá nánar hér: https://is.wikipedia.org/wiki/Sigr%C3%BAn_A%C3%B0albjarnard%C3%B3ttir

Gestaritstjórn afmælisgreina Ingvars Sigurgeirssonar: Anna Kristín Sigurðardóttir prófessor, Baldur Sigurðsson dósent og Gerður G. Óskarsdóttir fyrrverandi fræðslustjóri Reykjavíkur.

SKÓLAÞRÆÐIR
TÍMARIT SAMTAKA ÁHUGAFÓLKS UM SKÓLAÞRÓUN

Grein birt: 7/1/2021