



Félagsfærni barna

*leiðir fyrir þroskaþjálfu til að efla félagsfærni barna í
grunnskóla*

Ingveldur Ása Konráðsdóttir og Þorbjörg Valdimarsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Félagsfærni barna

leiðir fyrir þroskaþjálfara til að efla félagsfærni barna í grunnskóla

Ingveldur Ása Konráðsdóttir

Þorbjörg Valdimarsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í Þroskaþjálfarafræði
Leiðsögukenndari: Anna Björk Sverrisdóttir

Ípróttta-, tómstunda- og þroskaþjálfadeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2012

Félagsfærni barna, leiðir fyrir þroskaþjálfara til að efla félagsfærni barna í grunnskóla.

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs við
Íþróttá-, tómsunda- og þroskaþjálfadeild, Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

© 2012 Ingveldur Ása Konráðsdóttir og Þorbjörg Valdimarsdóttir
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfunda.

Prentun: Bóksala stúdenta
Háskóli Íslands 2012

Útdráttur

Fagsvið þroskaþjálfara hefur verið að færast inni skólakerfið á undanförunum árum, þar á meðal inni grunnskólanna. Hlutverk þeirra innan grunnskólans hefur ekki verið rannsakað en það er mat höfunda að eitt af hlutverkum þeirra eigi að vera að efla félagsfærni barna. Í dag er skólinn fyrir alla nemendur og því er mikilvægt að þörfum þeirra sé sinnt, ekki einungis námslegum þörfum heldur líka félagslegum. Þegar lög og reglugerðir um grunnskóla eru skoðuð kemur í ljós að aukin áhersla er lögð á félagsfærni barna og styður það hugmyndir höfunda að því beri að sinna vel. Félagsfærni er færni til að eiga í félagslegum samskiptum við aðra og henni tengjast hugtökin félagsauður, félagsmótun og sjálfsmynd. Hún er ekki endilega sjálflærð hjá börnum en til eru leiðir til að efla félagsfærni. Þetta eru leiðir sem þroskaþjálfar geta nýtt í starfi sínu innan grunnskólans. Í þessari ritgerð verður fjallað um leiðir sem hægt er að styðjast við þegar kemur að því að efla félagsfærni barna. Fjallað verður um CAT kassann, Félagsfærnisögur, Stig af stigi og Vini Zippýs. Þessar leiðir eiga það sameiginlegt að styrkja sjálfsmynd, sjálfsstjórn, auka þekkingu á eigin tilfinningum og færni í að setja sig í spor annarra. Allt þetta getur hjálpað nemandanum til að skilja betur félagslegar aðstæður og mynda vináttu.

Efnisyfirlit

Inngangur.....	6
1. Grunnskólinn	8
1.1 Lög og reglugerðir	8
1.3 Nám án aðgreiningar.....	11
1.4 Þroskaþjálfinn í grunnskólum.....	13
1.5 Samantekt.....	14
2. Félagsmótun	15
2.1 Hvað hefur áhrif á félagsmótun?	15
2.2 Félagsauður.....	15
2.3 Mikilvægi félagsmótunar og félagsauðs	17
2.3 Samantekt.....	18
3 Félagsfærni	19
3.1 Kenningar um félagsþroska	19
3.2 Hvað er félagsfærni?	21
3.3 Sjálfsmynd	23
3.4 Samantekt.....	24
4 Leiðir fyrir þroskaþjálfara til að auka félagsfærni.....	25
4.1 Cat kassin.....	25
4.2 Félagsfærnisögur.....	27
4.3 Stig af stigi	30
4.4 Vinir Zippýs.....	32
4.5 Samantekt.....	34
5. Umræður og lokaorð.....	35
Heimildaskrá.....	40

Inngangur

Ritgerð þessi fjallar um félagsfærni barna í grunnskólum og leiðir fyrir þroskaþjálfara. Skoðuð verða hugtök sem tengjast félagsfærni og farið verður yfir lög og reglugerðir sem grunnskólinn fer eftir. Við vorum komnar að þeim tímapunkti að þurfa að fara að huga að efni til BA verkefnis í þroskaþjálfarafræðum og við höfum reynslu af starfi innan grunnskóla. Þar fannst okkur vanta meiri þekkingu til að aðstoða börn til að ná tökum á félagsfærni. Önnur okkar er grunnskólakennari og hennar upplifun er sú að bekkjakennarar hafa ekki nægan tíma til félagsfærniþjálfunar. Í ljósi þess að þroskaþjálfar starfa í grunnskólum og sinna börnum sem þurfa sérstakan stuðning gæti þetta nýst þeim vel til að efla börn á félagslega sviðinu. Þá vaknaði sú hugmynd hvort þetta væri eitthvað sem að þroskaþjálfar gætu sinnt í meira mæli innan grunnskólanna. Við ákváðum því að kynna okkur hvaða efni þroskaþjálfari gæti nýtt sér til að efla félagsfærni grunnskólanema.

Í fyrsta kafla verður fjallað um grunnskólann og þau lög og reglugerðir sem hann fylgir. Farið verður stuttlega yfir hvernig grunnskólinn hefur verið að þróast í það að vera skóli án aðgreiningar. Reynt er að útskýra hugtakið skóli án aðgreiningar og hvað felst í því. Höfundar velta fyrir sér starfi þroskaþjálfara innan grunnskólanna, hvert sé hlutverk þeirra og hvaða lögum þeir fylgja. Í dag er grunnskólinn fyrir alla nemendur og hlutverk hans er ekki eingöngu að sinna kennslu faggreina heldur líka að efla nemendur til þátttöku í skólastarfinu. Það er ekki endilega sjálfgefið að nemendur séu virkir þátttakendur og því er mikilvægt að styðja við nemendur.

Í öðrum kafla verða skilgreind hugtökin félagmótun og félagsauður, hvað hefur áhrif á félagsmótun og mikilvægi þessara hugtaka. Gert verður grein fyrir nokkrum kennismíðum um félagsþroska og hvernig þær hafa verið að breytast í gegnum aldirnar. Í þriðja kafla verður leitast við að skilgreina hugtakið félagsfærni og bent á mikilvægi góðrar félagsfærni, en það er grunnurinn að því að eiga í samskiptum við aðra. Eitt af undirstöðuatriðum góðrar félagsfærni er jákvæð sjálfsmynd. Til eru ýmsar leiðir til að efla félagsfærni og bæta sjálfsmynd nemenda.

Í fjórða kafla verða skoðaðar fjórar leiðir sem hægt er að nota til að auka félagsfærni nemenda í grunnskólum. Tvær leiðir eru til einstaklingskennslu, þær eru CAT kassinn og félagsfærnisögur. Hinar tvær leiðirnar eru ætlaðar til hópkenndu, þær eru Vinir

Zippýs og Stig af stigi. Farið er yfir hugmyndafræði aðferðanna og hvernig sé hægt að nýta þær. Í lokin eru umræður um hvaða þýðingu lög og reglugerðir grunnskólanna hafa fyrir félagsfærnikennslu, mikilvægi félagsfærni, okkar sýn hvernig við sjáum starf þroskaþjálfans nýtast í þetta og hagnýt gildi aðferðanna.

Í ritgerðinni erum við að hugsa út frá öllum nemendum, óháð því hvort þeir eigi í vanda eða ekki, en sérstaklega þeim sem eiga í erfiðleikum með félagslega færni. Leiðirnar miðast að því að þjálfa einstaka nemendur eða hópa til bættra samskipta, auknar sjálfsþekkingar og meiri umburðarlyndis í garð hvers annars.

1. Grunnskólinn

Í fyrsta kaflanum verður fjallað um þau lög og reglugerðir sem grunnskólar á Íslandi starfa eftir. Þar er einnig fjallað stuttlega um það hvað fellst í hugtakinu nám án aðgreiningar. Í lokin á kaflanum er farið yfir störf þroskaþjálfara í grunnskólum.

1.1 Lög og reglugerðir

Kenningar og hugmyndafræði um eðlilegt líf og samfélagsþátttöku koma fram á Norðurlöndunum í kringum 1960-1970. Á þessum tíma var fötlun skilgreind út frá læknisfræðilegu sjónarhorni og var litið á fatlað fólk sem einstaklinga sem bæri að loka inni og aðskilja frá samfélaginu. Helstu frumkvöðlar þessarar hugmyndafræði um eðlilegt líf og samfélagsþátttöku voru Bengt Nirje og Niels Erik-Bank-Mikkelsen (Nirje, 1980).

Árið 1969 hélt Nirje áfram að þróa hugmyndafræðina um þátttöku fatlaðra einstaklinga í samfélaginu. Hans hugmyndir fólust í því að umhverfi og lífsskilyrði fatlaðra yrði sem líkast því sem fólk almennt bjó við. Fyrir þennan tíma bjuggu flestir á sólarhringsstofnunum og þjónusta fyrir utan stofnunina lítið þekkt. Nirje heldur áfram að þróa þessar kenningar um að fatlað fólk ætti rétt til að búa úti í samfélaginu og leggur áherslu á eðlilegan þroska og lífsferil þannig að fatlaðir fái að upplifa bernskuna, unglingsárin og fullorðinsárin líkt og ófatlaðir (Nirje, 1980).

Upp frá þessum hugmyndum komu kröfur um að allir nemendur ættu rétt/kost á því að sækja skóla í sínu heimahverfi. Í nýjum grunnskólalögum nr. 63/1974 sagði að fötluð börn sem gætu ekki notið almennrar kennslu fengju kennslu við hæfi og skólinn átti að stuðla að alhliða þroska, heilbrigði og menntun hvers og eins. Sérkennarar skyldu sjá um kennslu þeirra sem þyrftu sérkennslu. Árið 1980 varð til samstarf á Norðurlöndunum um rannsóknir og þróunarstarf vegna blöndunar í bekkjum og voru Íslendingar þátttakendur í því starfi. Það er ekki fyrr en í reglugerð um sérkennslu frá 1990 sem tekið er fram að öll börn ættu rétt á að stunda nám í sínum heimaskóla (Kristín Aðalsteinsdóttir, 1997).

Ákveðinn vendipunktur varð í menntamálum með *Salamanca-yfirlýsingunni* sem var samþykkt á Spáni 1994. Þar kemur fram að menntun er frumréttur hvers barns og það sé einstakt og hafi sérstök áhugamál, hæfileika og námsþarfir. Þegar verið er að

skipuleggja nám verður að taka mið af þessum mismun og þörfum hvers og eins. Þar kemur fram að einstaklingar með sérþarfir skuli hafa aðgang að almennum skólum og það beri að mæta þörfum þeirra með kennsluáferðum við hæfi hvers og eins. Þetta sé góð leið til að sigrast á mismunun og móta þjóðfélag án aðgreiningar (Salamanca yfirlýsingin, 1994).

Sveitarfélög tóku yfir rekstur á grunnskólum landsins árið 1995 og í kjölfarið á því komu út ný lög um grunnskóla. Áður hafði ríkið séð um reksturinn á skólunum. Sveitarfélögum var skylt samkvæmt lögum að halda skóla fyrir öll börn á aldrinum 6-16 ára. Skólinn skyldi haga störfum sínum þannig að þau samræmdust ólíkum þörfum nemenda og stuðluðu að alhliða þroska hvers og eins. Markmið náms og kennslu og allir starfshættir ættu að vera þannig að nemendur fengju sem jöfnust tækifæri til náms og skólinn ætti að stuðla að því koma í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar. Í kjölfarið á þessum lögum var Aðalnámskrá grunnskóla gefin út 1999. Þar var það áréttað að allir nemendur ættu rétt á að stunda sitt skyldunám í heimaskóla. Mikil áhersla var lögð á jafnrétti til náms en þar með var ekki verið að tala um að sömu úrræði væru fyrir alla heldur að allir hefðu jafngild tækifæri. Verkefni skólans áttu að höfða jafnt til fatlaðra og ófatlaðra nemenda og mikilvægi þess áréttað að komið væri til móts við getu og áhugamál þeirra (Brynhildur G. Flóvenz, 2004).

Ný lög um grunnskóla koma út í maí 2008. Þau lög ná til allra skóla sem bjóða upp á nám á grunnskólastigi. Þar kemur fram að skólaskylda er að jafnaði frá 6-16 ára aldri. Foreldrar eiga að gæta hagsmuna barna sinna og í 2. gr. kemur fram að:

„Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífældri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleidd íslenskrar menningar, jafnrétti lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi“ (Lög um grunnskóla, 2008).

Þarna eru lagðar línurnar að því að skólinn er ekki einungis til að læra að lesa og skrifa heldur á hann jafnframt að stuðla að alhliða þroska allra nemenda. Skólinn á einnig að auka frumkvæði og sjálfstæði hjá nemendum ásamt því að auka hæfni hans til samstarfs við aðra (Lög um grunnskóla, 2008). Í kjölfarið á lögnum var hafist handa við að gera nýja aðalnámskrá sem kom út 2011 og kveður hún á um þau markmið og fyrirkomulag sem er í skólastarfi í grunnskólum landsins. Grunnþættir menntunar sem birtast í

aðalnámskrá 2011 eru sex. Þeir eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Grunnþættirnir eiga sér allir stoð í löggjöf fyrir leikskóla, grunnskóla og framhaldskóla. Þeir hafa hver sín sérkenni en um leið tengjast þeir allir, eru háðir hvor öðrum og skulu hafðir að leiðarljósi í skólasterfinu. Það er t.d. lögð áhersla á að gera nemendur læsa á samfélagið og það tákn-og samskiptakerfi sem ríkir þar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Grunnskólinn er vinnustaður nemenda og þar á þeim að líða vel. Nemendur eiga að fá kennslu við hæfi sem tekur mið af þörfum þeirra og almennri vellíðan. Lögin kveða nokkuð skýrt á um að allir nemendur eigi rétt á að stunda nám í almennum grunnskóla án aðgreiningar. Þeir sem þurfi sérstakan stuðning vegna sérþarfa eiga rétt á honum í samræmi við metnar sérþarfir (Lög um grunnskóla, 2008).

Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010 tekur til þeirra nemenda sem þurfa sérstakan stuðning í námi. Nemendur með sérþarfir teljast þeir sem eiga erfitt með nám sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegra eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar. Þarna flokkast einnig nemendur með leshömlun, langveikir nemendur, nemendur með þroskaröskun, geðraskanir og nemendur með heilsutengdar sérþarfir. Þeir aðilar sem veita sérfræðiþjónustu eru sérkennarar og þeir sem veita ráðgjöf til kennara. Aðrir fagaðilar í grunnskólum eru t.d. þroskaþjálfarar, náms og starfsráðgjafar (Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla, 2010).

Markmið með reglugerð um nemendur með sérþarfir er m.a. það að allir nemendur fái jöfn tækifæri til náms á sínum forsendum í hvetjandi umhverfi sem hæfir þörfum þeirra og stöðu. Það skal gæta þess að þeir geti verið virkir þátttakendur í grunnskóla án aðgreiningar þ.e.a.s. að það sé komið til móts við náms-, líkams-, félags- og tilfinningalegar þarfir þeirra. Mikilvægt er að nemendur geti verið félagslega virkir þátttakendur í skólasamfélagi sem byggir á styrkleikum þeirra og þar geti þeir þroskað persónuleika sinn, hæfileika og sköpunargáfu. Skóli/sveitarfélög eiga að tryggja það að nemendur fái þessi tækifæri og það sé komið til móts við náms- og félagslegar þarfir þeirra í skólanum. Í 9. grein reglugerðar um nemendur með sérþarfir segir m.a. að skóli eigi að útbúa móttökuáætlun fyrir nemendur með sérþarfir. Þar eiga að koma fram m.a. upplýsingar um skipulag kennslu, aðbúnað, aðstöðu, notkun hjálpartækja, skipulag einstaklingsnámskrár, hlutverk kennara og annarra fagaðila innan skólans og samstarf við foreldra. Þar á einnig að koma fram hvernig skólinn ætlar að koma til móts við

nemendur til félagslegrar þátttöku og virkni í skólanum (Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla, 2010).

1.2 Nám án aðgreiningar

Skólastefnan skóli án aðgreiningar er alþjóðleg stefna í skólamálum og felur í sér að hinn almenni skóli skuli sinna öllum nemendum óháð atgervi þeirra. Skólabragurinn hefur mikil áhrif á það hvernig gengur að skapa skólasamfélag án aðgreiningar. Börn sem alast upp með ólíkum einstaklingum í skólakerfinu tileinka sér gildi þess að mannlífið og einstaklingar eru margs konar en allir jafn mikilvægir og rétt háir. Gildið fyrir fatlaðan einstakling að njóta slíks skólatilboðs er afar mikið. Auk náms við hæfi og þess að vera þátttakandi á jafnréttisgrunni í skólasamfélaginu má til viðbótar nefna þann félagsauð sem verður til og opnar fólki ýmis tækifæri í lífinu. Skólinn sem er ein mikilvægasta stofnun samfélagsins stuðlar þannig að samfélagi sem er án aðgreiningar, þar sem fatlað fólk nýtur jafnréttis, virðingar og tækifæra eins og annað fólk (Gerður Aagot Árnadóttir, 2008).

Á Íslandi eiga allir nemendur á grunnskólastigi (6-16 ára) rétt á að stunda nám í grunnskólum án aðgreiningar. Með hugtakinu nám án aðgreiningar er átt við að nemendur geti sótt skóla í sínu nærumhverfi og sé er komið til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins. Námið á að hafa einhverja merkingu fyrir hvern og einn og um leið að vera krefjandi og markmiðin sífellt flóknari. Að leiðarljósi í skólanum skal haft manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti. Það er gengið út frá því að allir hafi jöfn tækifæri til náms og að í skólanum ríki ákveðið viðhorf sem einkennist af því að allir hafi rétt á að vera virkir þátttakendur í námssamfélaginu. Í skóla án aðgreiningar er borin virðing fyrir fjölbreytileika og mismunandi þörfum, hæfileikum og einkennum nemenda. Allir eiga að vera þátttakendur, hafa aðgengi og hlutdeild í skólastarfinu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Það er nokkuð ljóst að stefna stjórnvalda er sú að allir eigi kost á að sækja grunnmenntun í heimaskólanum sínum eins og sjá má í umfjöllun um lög og reglugerðir í kafla 1.1. Um leið og menn setja fram þessi lög er fjölbreytileiki nemendahópsins að aukast með tilliti til menningar, námsstíls, áhugamála, félagslegrar- og fjárhagslegrar stöðu, færni eða takmarkana. Til að hægt sé að mæta þörfum allra í svona fjölbreyttum hópi þannig að góður árangur náist þarf að þróa sveigjanlegt og skapandi

námsumhverfi. Þegar skóli vinnur í anda náms án aðgreiningar er það ekki lengur hlutverk fagaðila að greina námsörðugleika heldur að útfæra og laga námskránnu þannig að hún falli að þörfum allra nemenda (Ferguson o.fl., 2012).

Skólar og hlutverk þeirra eru í stöðugum breytingum og því getur verið erfitt að halda sig við aðalatriðin en festast ekki í reglum, reglugerðum og einkunnum. Helsta markmið með námi hjá öllum nemendum óháð færni þeirra er að gera nemendur færa til að taka virkan þátt í samfélaginu. Áherslupættirnir eru mismunandi hjá þessum einstaklingum en allir stefna þeir að því sama, að verða virkir samfélagsþegnar. Þannig snýst skólustarf ekki eingöngu um það hvað nemendur læra heldur um það hvernig þeir geta nýtt sér nám sitt til að taka þátt í samfélaginu (Ferguson, o.fl., 2012). Í almenna hluta aðalnámskrár 2011 er skilgreining á almennri menntun. Samkvæmt henni á almenn menntun að stuðla að því að auka hæfni einstaklingsins til að takast á við áskoranir daglegs líf. Henni er einnig ætlað að gera einstaklingin meðvitaðri um hæfileika sína og þar með verður hann hæfari til að takast á við samfélagið. Aðalnámskrá er bæði einstaklings- og samfélagsmiðuð. Almenn menntun er eitthvað sem menn öðlast á fleiri stöðum en í skólakerfinu en skólakerfið er samt mikilvægt til að tryggja að allir öðlist almenna menntun. Stefnt er að því að menn fái almenna menntun í heildstæðu skólakerfi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Í skóla án aðgreiningar eru notuð fjölbreytt úrræði þar sem nemendur með ólíkar námsþarfir fá stuðning við nám sitt við margs konar aðstæður. Þar hafa starfsmenn trú á því að allir geti lært og með samvinnu sé hægt að kenna öllum nemendum. Kennarar og annað starfsfólk deila ábyrgð sinni á öllum nemendum þannig að hver og einn fái sem árangursríkasta nám. Í bók Ferguson o.fl. (2012) kemur fram að kennsla fyrir hópa sem áður voru teknir sér heyrir brátt sögunni til. Inntak, frammistaða og hæfni námsins verður það sem nærsamfélaginu og fjölskyldum nemenda finnst mikilvægt en jafnframt verður tekið mið af opinberum stöðlum, námskrám og matsleiðum (Ferguson o.fl., 2012).

Menning innan skóla er mismunandi en það sem ætti að einkenna skóla án aðgreiningar er að allir í skólasamfélaginu njóti virðingar og viðurkenningar, hafi sterka sjálfsmynd, geti starfað og lært saman áhyggjulausir, taki ábyrgð hver á öðrum og láti sér annt um skólann. Til að slíkt geti orðið verða kennarar og skólastjórnendur að leggja sig fram við að skapa gott námsumhverfi þar sem samskipti og samvinna eiga sér stað, með því geta

nemendur byggt upp félagslega færni sína stig af stigi. Félagsstarf og félagsleg tengsl innan skólans er mjög mikilvægt. Allir nemendur hafa þörf fyrir að fá að vera með og eiga í reglulegum félagslegum samskiptum við skóla- og bekkjarsystkin. Skólinn þarf að hvetja til félagslegra samskipta, þátttöku í félagslífi og vináttutengsla. Flestir skólar leggja fyrst og fremst áherslu á félagsleg samskipti innan veggja skólans og í tengslum við námið. Það getur samt verið þörf og ástæða til þess að skólinn hafi samstarf við foreldra um að skipuleggja félagslíf utan skólatíma. Það gæti hjálpað mörgum nemendum sem eiga í erfiðleikum með að mynda tengsl við aðra (Rósa Eggertsdóttir og Grétar L. Marinósson, 2002).

1.4 Þroskaþjálfun í grunnskólum

Samkvæmt lögum um þroskaþjálfu nr. 18/1978 geta þeir einir fengið leyfi að starfa sem þroskaþjálfarar sem hafa lokið prófi frá þroskaþjálfabraut Háskóla Íslands. Leyfið er fengið hjá velferðarráðuneytinu. Í lögum þessum kemur fram að þroskaþjálfarar starfa við þjálfun, uppeldi og umönnun þroskaheftra (Lög um þroskaþjálfu nr.18/1978).

Í fjórðu grein reglugerðar um störf og starfshætti þroskaþjálfu (1987) kemur fram að þeir starfi þar sem fatlaðir dvelji hvort sem er til skemmri eða lengri tíma. Þar á eftir kemur upptalning á nokkrum stöðum m.s. atvinnumiðlun, dagvistun barna, Greiningar- og ráðgjafastöð ríkisins. Þarna kemur samt hvergi fram að þeir starfi í skólakerfinu. Í þriðju grein er fjallað um störf þeirra en meðal annars eiga þeir að fella störf sín að þeim lögum og reglugerðum sem eru ríkjandi hverju sinni. Þar kemur einnig fram að markmið þroskaþjálfunar sé að gera einstaklingana hæfari til að taka fullan þátt í samfélaginu á sínum forsendum. Í 6. gr. er fjallað um að þjálfu einstaklinga í atferli daglegs lífs og stuðla að auknu sjálfstæði og þroska. Með þjálfun í athöfnum daglegs lífs er m.a. átt við félagsþjálfun og samfélagsþjálfun. Þarna er líka fjallað um hreyfiþjálfun, málþjálfun, skynþjálfun og hugsanamiðlun (Reglugerð um störf, starfvettvang og starfshætti þroskaþjálfu, 1987).

Grunnskólinn er ekki nefndur í lögum um þroskaþjálfu en þroskaþjálfar hafa lengi unnið með börnum með fötlun. Lengi vel var það aðeins á stofnunum eða í sérskólum. Þegar hugmyndafræðin um nám án aðgreiningar kom fram opnuðust dyr fyrir þroskaþjálfu inn í grunnskólana. Hlutverk þeirra var helst, að mæta þörfum fatlaðra nemenda í skólunum (Huldís Franksdóttir Daly, 2007). Þroskaþjálfastarfið er ef til vill ekki mjög vel þekkt

innan skólanna. Þar skortir að það komi skýr starfslýsing fyrir þá. Þó auðvitað sé starfið síbreytilegt eftir því hvaða einstaklinga þroskaþjálfinn er að þjónusta hverju sinni. Þroskaþjálfar inn í grunnskólum er frekar nýr starfvettvangur og kannski ekki mikið þekkt. Þess vegna þurfa þroskaþjálfar að verða sýnilegri inni í skólunum og kynna starf sitt betur. Sá flokkur sem hefur oft gleymst innan skólanna er t.d. félagsfærni s.s. athafnir daglegs lífs og er það góður vettvangur fyrir þroskaþjálfra (Bryndís Guðmundsdóttir, 2007).

Starf þroskaþjálfra í grunnskólum mótast af þörfum nemenda og óskum foreldra hverju sinni. Því er starfið fjölbreytt og síbreytilegt því þarfir nemenda eru svo ólíkar frá einum tíma til annars. Samvinna við foreldra, kennara, skólastjórnendur, fagaðila og annað starfsfólk er stór hluti af starfinu. Meðal starfa þroskaþjálfra í grunnskólum má t.d. nefna einstaklingsnámskrágerð, vinna með hegðun, aðlögun í bekk, frímínútur, matartíma og útbúa sjónrænt skipulag. Þetta er langt því frá að vera tæmandi listi en sýnir hvað starfið er fjölbreytt. Þroskaþjálfar vinna ýmist með einu barni eða hóp af börnum. Þeir sinna einnig fræðslu og ráðgjafarstarfi í grunnskólum (Huldís Franksdóttir Daly, 2007).

1.5 Samantekt

Í þessum kafla er leitast við að skýra þau lög og reglugerðir sem eru um grunnskólana. Það er nokkuð ljóst að áherslan er á að allir nemendur eigi rétt á að stunda skyldunámið í sínum heimskóla. Áherslurnar á þetta hafa verið að aukast með árunum. Þegar skoðuð voru lög um grunnskóla og nýju aðalnámskránnar sást að mikil áhersla er á að námið snúist um að gera nemendur í stakk búna til að vera virkir samfélagsþegnar.

Skólinn á að geta komið til móts við ólíkar þarfir nemenda sinna og stuðla að alhliða þroska. Námið snýst ekki eingöngu um það hvað nemendur læra heldur hvernig þeir geta nýtt það sem þeir læra. Áherslan er því ekki eingöngu á bóklegt nám heldur er líka fjallað um félagsfærni og færni til daglegs lífs. Félagfærni er mikilvægt til að nemendur geti orðið virkir þátttakendur í skólasamfélaginu og í samfélaginu öllu.

2. Félagsmótun

Í þessum kafla verður farið yfir hvað félagsmótun er og hvað það er sem hefur áhrif á hana. Því næst verður hugtakið félagsauður skoðað. Eftir því kemur kafli um mikilvægi félagsmótunar og félagsauðs og. Í lokin kemur stutt samantekt.

2.1 Hvað hefur áhrif á félagsmótun?

Félagsmótun er hugtak sem festi sig í sessi upp úr miðri 20. öld. Í flestum hugmyndum um uppeldi er gert ráð fyrir að veigamikill hlutur þess sé að fella upprennandi einstaklinga í félagsleg mót. Félagsfræðingurinn Elys Chinoys skilgreindi félagsmótun þannig, að hún undirbúi einstaklinginn fyrir þau hlutverk sem hann mun gegna. Kenni honum þær venjur, skoðanir, gildi, tilfinningaviðbrögð, skynjunarhætti, hæfni og þekkingu sem er ríkjandi í samfélaginu. Með þessu tryggir félagsmótun staðfestu og samfelli því hún kemur áfram þeim hugmyndum sem eru um menningu frá kynslóð til kynslóðar (Gestur Guðmundsson, 2008).

Í upphafi áttunda áratugarins skiptu félagsfræðingar félagsmótun niður í þrjú þrep og annað þrep félagsmótunar tengist skólanum og þessari ritgerð sérstaklega. Á fyrsta þrepi félagsmótunar (e. primary socialization) mótast grundvallargildi og skoðanir hjá fjölskyldu og nærsamfélagi. Annað þrep félagsmótunar (e. secondary socialization) verður fyrst í skólum og vinnuhópum (Gestur Guðmundsson, 2008) því í skólanum fara fram félagsleg samskipti sem hafa mótandi áhrif á börn (Rósa Eggertsdóttir og Gretar L. Marinósson, 2002). Síðar á lífsleiðinni fer mótunin fram í félagsamtökum og á vinnumarkaði. Á öllum þessum stöðum lærir einstaklingurinn almennar reglur og gildi samfélagsins. Einstaklingurinn þarf líka að læra að taka tillit til þess að aðrir geta haft önnur grundvallargildi en þau sem viðkomandi lærði á fyrsta þrepi félagsmótunar. Þriðja þrepið er endurfélagsmótun (e. resocialization) það getur átt sér stað ef að einstaklingur flytur til dæmis á milli landa eða landshluta. Líka ef að einstaklingur skiptir yfir í vinnu sem er gerólík þeirri sem hann var í (Gestur Guðmundsson, 2008).

2.2 Félagsauður

Félagsauður (e. social capital) er talinn vera mikilvægari í dag en áður og fær enn meira rými í umfjöllun sérfræðinga. Stjórn málafræðingurinn Robert Putnam skilgreinir félagsauð sem verðmæti þeirrar margvíslegu óformlegu félagstengsla sem einstaklingar

mynda í fjölskyldum og vinahópum og meðal vinnufélaga, nágranna og sveitunga. Félagsfræðingurinn James S. Coleman endurvakti umræðuna um félagsauð og kom því inn í umræðu samtímans. Hann skilgreindi félagsauð á sviði uppeldis og menntunar sem norm, félagstengsl fólks og samskipti fullorðinna, barna og unglunga sem eru mikilvæg fyrir uppvöxt og þroska æskunnar. Talið er að félagsauður fari minnkandi, fjölskylduböndin séu ekki eins sterk og áður og traust til hvers annars í samfélaginu sé ekki eins mikið og var. Til að auka þetta traust þarf að leggja áherslu á að efla gagnkvæma virðingu og umhyggju á milli nemenda annars vegar og á milli kennara og nemenda hins vegar. Sú tilfinning sem flestir ef ekki allir vilja upplifa er að tilheyra hópi til dæmis bekknum, skólasamfélaginu, upplifa virðingu og umhyggju. Traust og samkennd er þýðingarmikið veganesti fyrir æskuna út í lífið (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007).

Í daglegu lífi taka börn þátt í mismunandi aðstæðum á mismunandi stöðum. Þessir staðir geta verið skóli, utan skóla, tómsundur og fjölskyldulíf á heimilinu. Á hverjum stað eru börnin í samkeppni um völd og félagslega stöðu og beita til þess auði sínum. Félagsauður byggist á því hvern maður þekkir og hver þekkir mann eða hvaða persónulegu tengsl geta komið manni að notum til að efla vald manns og áhrif. Putnam kom með þrenns konar tengsl sem fela í sér misnáin tengsl er skapa félagsauð:

- *Félagsauður sem sprettur af nánum og stöðugum (tilfinninga) tengslum við fjölskyldu og aðra nákomna nefnist bindandi félagsauður (e. bonding social capital).*
- *Félagsauður sem felst í tengslum við fólk sem tilheyrir öðrum hópum (kunningsskapur út fyrir þrengsta hring) nefnist brúandi félagsauður (e. bridging social capital).*
- *Félagsauður sem felst í fjarlægari tengslum manna á milli, jafnvel þvert á valdakerfi samfélagsins nefnist tengjandi félagsauður (e. linking social capital) (Gretar L. Marinósson, 2007, bls 52).*

Brúandi félagsauður er sá auður sem myndast getur í skóla og því er mikilvægt að styrkja börn í félagslegum samskiptum til að gera þau betur í stakk búin til að mynda slík tengsl (Gretar L. Marinósson, 2007).

2.3 Mikilvægi félagsmótunar og félagsauðs

Í 24 gr. laga um grunnskóla (2008) er fjallað um nokkra þætti í námi og kennslu sem eru ekki bundnir ákveðnum námsgreinum heldur eiga þeir að vera í allri menntun í grunnskólum. Í almenna hluta aðalnámskrár grunnskóla (2011) eru þessir þættir útfærðir nánar. Þar er til dæmis nefnd félagsfærni en hún miðar að því að einstaklingar geti átt jákvæð og árangursrík samskipti við aðra. Þar er talað um að sjálfsmynd sé mikilvæg forsenda fyrir félagsfærni. Góð félagsfærni gefur meiri möguleika til frumkvæðis í samskiptum og að einstaklingar geti aðlagð sig að breyttum aðstæðum. Ef að einstaklingur nær að þroska með sér góða félagsfærni er það góður grunnur að lífshamingju og lífsfyllingu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Í rannsókninni *Tálmar og tækifæri, menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi* kemur fram að kennarar og foreldrar telja að börn með þroskahömlun eigi fáa eða enga vini í almennum skólum. Foreldrar höfðu áhyggjur af því að börnin þeirra myndu einangrast félagslega í skólanum því í almennum bekk í grunnskóla virðist ekki vera stuðlað nóg að félagslegum samskiptum eða vináttu. Til að byggja upp félagsauð er mikilvægt að hafa grunnfærni í félagslegum samskiptum en það læra börn meðal annars í skólanum og á heimilinu. Börn eiga mis gott með að tengjast öðrum börnum og þróa sinn félagsauð. Í grunnskólanum hafa börnin tækifæri til að umgangast önnur börn sem búa við aðrar aðstæður, áhugamál og uppruna. Oft tengjast börnin langtímaböndum sem mynda grunn að félagsauði þeirra út í lífið. Einnig kemur það fram í rannsókninni að foreldrar vilja leggja meiri áherslu á félagslega færni barna sinna, því þau telja það skipta meira máli í lífinu en bóknám (Gretar L. Marinósson, 2007).

Í rannsókninni *Bætt skilyrði til náms, starfsþróun í heiltæku skólastarfi* eru helstu niðurstöður þær að í almennum skólum þarf að huga betur að samskiptum og félagsfærni barna innan veggja skólans sem utan. Að skólar þurfi í meira mæli að hafa það í stefnuskrá sinni hvernig þeir ætli að stuðla að betri félagsfærni hjá börnum. Einnig kom það fram að kennarar vildu fá meiri fræðslu um það hvernig þeir gætu eflt tjáskipti og félagsfærni hjá nemendum, því í kennslustundum fara fram mikil samskipti og félagsmótun. Leggja þurfi meira upp úr samvinnu námi en það er miðlægur þáttur í námi án aðgreiningar. Niðurstöðurnar gefa til kynna að huga þurfi meira að félagsfærni

barna í skólum og það sé orðin meiri krafa frá foreldrum að skólarnir/kennararnir geri það (Rósa Eggertsdóttir og Gretar L. Marinósson, 2002).

2.3 Samantekt

Í þessum kafla kom fram að félagsmótun undirbýr einstaklinginn undir þau hlutverk sem hann á eftir að gegna í lífinu. Félagsmótunin sem á sér stað í skólanum hefur áhrif á sjálfsmyndina og hvernig nemandinn upplifir sjálfan þig í samskiptum við aðra. Einelti hefur til að mynda mótandi áhrif á einstakling og það hvernig hann sér sjálfan sig. Félagsauður er félagstengsl fólks og samskipti fullorðinna, barna og unglunga sem eru mikilvæg fyrir uppvöxt og þroska æskunnar. Í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram mikilvægi félagsfærni og að hún sé grunnurinn að lífshamingju. Því má segja að félagsfærni sé grunnurinn að félagsauði og í gegnum félagsfærnina eignast nemendur vini. Rannsóknarniðurstöðurnar sem greint var frá renna stoðum undir mikilvægi þessara hugtaka í skólastarfinu og hugtakið félagsfærni verður skilgreint betur hér á eftir.

3. Félagsfærni

Í þessum kafla byrjum við á því að skoða kenningar um samskiptafærni, félagsfærni og tilfinningaþroska til að skilja betur mikilvægi félagsfærni í skólasterfinu. Næst verður fjallað um hugtakið félagsfærni og þar verður farið yfir hvað félagsfærni (e. social competence) er og hugtök sem tengjast því. Mikilvægi félagsfærni í skólum og hvernig félagsfærni getur komið fram hjá börnum. Í lok kaflans verður hugtakið sjálfsmýnd skilgreint.

3.1 Kenningar um félagsþroska

Émile Durkheim (1858 – 1917) er einn þekktasti kennismiður félagsfræðinnar og hann kom með kenningar sem snúa að menntamálum. Í þeim málum kom hann með stefnu sem kallaðist uppeldi til samheldni (e. education to solidarity). Hann skipti þeirri stefnu niður í þrjá þætti og einn þátturinn var, verðleiki hvers einstaklings (e. meritocracy). Annar þáttur í þessari stefnu var að skólinn miðli þekkingu um hið flókna samfélag svo að nemendur átti sig á því hvernig samfélög virka. Þriðji þátturinn snéri svo að siðrænu uppeldi (e. moral education). Durkheim lagði fram þá tillögu að skólakerfið myndi stuðla að því að hver nemandi fengi að stunda nám við sitt hæfi. Honum fannst að það ætti að afnema þær takmarkanir sem fyrir hendi voru vegna efnahags, fjölskyldutengsla og annarra félagslegra þátta. Kennarar þyrftu að vinna gegn eigin fordómum og nemendanna, vera naskir að bera skyn á hæfileika hvers og eins og kenna börnunum siðareglur. Ekki myndi þýða að kenna börnunum siðareglurnar í bóklegri kennslu heldur yrði kennarinn fyrirmyndin og til að kenna börnunum ætti hann að setja upp aðstæður sem myndu sýna skýr dæmi um siðareglur samfélagsins (Gestur Guðmundsson, 2008).

Félagsfræðingurinn George H. Mead (1863 – 1931) taldi forsendu náms og þroska vera að einstaklingurinn væri félagslega virkur frá fyrstu stund. Fyrstu samskiptin sem að einstaklingurinn á eru við móðurina og þá byrjar sjálfið að þroskast. Umhverfið og frumuppalendurnir hafa áhrif á þroska sjálfsins en með tímanum fer einstaklingurinn að átta sig á muninum á innra sjálfri og eigin sjálfsmýnd. Einstaklingurinn þróast sem félagsvera í gegnum samskipti, ný reynsla er túlkuð í ljósi hinnar eldri (Gestur Guðmundsson, 2008). Mead lagði mikla áherslu á samskiptin því þau væru mjög mikilvæg til þess að þroska hæfileikann til að setja sig í spor annarra (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007). John Dewey var vinur Meads og þeir töluðu mikið saman um

kenningar og þessar samræður stýrðu að nokkru leyti Dewey inn á þau braut sem hann fór með hugmyndir sínar (Gestur Guðmundsson, 2008).

Menntunarfræðingurinn John Dewey (1859 – 1952) setti fram þá kenningu að barnið læri af eigin reynslu, virkni og áhuga. Hann lagði mikla áherslu á að þekking og skilningur byggist upp í félagslegum samskiptum. Bekkjarstarf einkennist að miklu leyti af samvinnu og rökræðum um margvísleg sjónarmið sem reynir á sjálfstæða og gagnrýna hugsun. Nemendur læra mikið af því að taka þátt í bekkjarstarfinu og það undirbýr þá til að taka virkan þátt í lýðræðislegu þjóðfélagi (Sigrún Aðalbjarnadóttir, 2007). Dewey hafði þá hugsýn að skapa skóla fyrir alla og kenndi hann það við lýðræði. Hann vildi að ekki einungis afburðanemendur fengju menntun heldur allir og að skólinn hefði það hlutverk að opna leiðir fyrir hvern og einn til að þroska hæfileika sína á hvaða sviði sem væri. Með því væri líka verið að þroska nemendurna til að geta tekið þátt í lýðræðissamfélagi. Einstaklingurinn yrði ekki einangraður frá öðrum heldur litið á gjörðir hans og nám sem hluta af félagslegu ferli (Gestur Guðmundsson, 2008). Þetta félagslega ferli þróast á grundvelli sameiginlegrar reynslu, Dewey kennir þetta við reynslunám. Skólinn sé eina stofnunin sem skipuleggur slíka reynslu fyrir öll börn (Edelstein, 2010).

Howard Gardner (1943-) sálfræðingur og prófessor við Harvard háskóla setti fram fjölgreindarkenninguna. Gardner fannst sem að hugtakið greind hefði verið skilgreint of þröngt. Hann gagnrýndi einhliða viðhorfið til hæfni nemenda um hvað menntun snérist. Honum fannst það ekki vera réttmætt að ákvarða greind einstaklings út frá því að leysa verkefni sem viðkomandi hefði aldrei áður glímt við. Tilgáta hans um greind er sú að greind ætti frekar að snúast um hæfileikann til að leysa þrautir eða vandamál annars vegnar og hins vegar að skoða það hvernig einstaklingurinn bregst við umhverfinu. Gardner setti því fram þá kenningu að maðurinn hefði átta greindir, skipting á greindunum er eftirfarandi samkvæmt Gardner:

***Málgreind**, hæfileiki til að hafa áhrif með orðum, bæði munnlega og skriflega.*

***Rök- og stærðfræðigreind**, hæfileiki til að nota tölur á árangursríkan hátt.*

***Rýmisgreind**, hæfileiki til að skynja nákvæmlega hið sjónræna, rúmfræðilega umhverfi og til að umskapa þessa skynjun.*

***Líkams- og hreyfigreind**, færni í að nota allan líkamann til að tjá hugmyndir og tilfinningar, leikni til að búa til hluti og beita þeim.*

***Tónlistargreind**, hæfileiki til að skynja, meta mismunandi gæði, skapa og tjá margvíslega tónlist.*

Samskiptagreind, hæfileiki til að skilja og greina skap, fyrirætlanir, innri hvöt og tilfinningar annarrar manneskju.
Sjálfsþekkingargreind, sjálfsþekking og hæfni til að lifa og starfa á grunni þeirrar þekkingar.
Umhverfisgreind, leikni í að þekkja og flokka fjölda tegunda úr jurta- og dýraríkinu í eigin umhverfi (Armstrong, 2001, bls. 14).

Aðeins tvær af þessum greindum tengjast félagsfærni, það er samskiptagreind og sjálfsþekkingargreind. Samskiptagreind er hæfileiki til að skilja og greina skap, fyrirætlanir, innri hvöt og tilfinningar annarrar manneskju. Sjálfsþekkingargreind er hæfni til að lifa og starfa á grunni sinnar sjálfsþekkingar. Hún lýsir sjálfsmynd og þekkingu einstaklings á styrk sínum og veikleikum, vitund um eigið hugarástand, innri hvatir, fyrirætlanir, skapgerð og langanir. Einnig lýsir hún sjálfsskilningi, sjálfsvirðingu og hæfni til sjálfsögunar. Gardner telur að öll börn búi yfir öllum greindunum en séu með mis mikla greind á öllum sviðum. Hann segir að börn geti þróað greindirnar upp að vissu marki. En margt geti haft áhrif á það hvort börnin hafi tækifæri til að þróa sína greind að fullu. Áhrifin geta til dæmis verið að barn með góða tónlistargreind getur ekki þróað hana áfram því foreldarnir hafa ekki efni á að kaupa hljóðfæri. Það sama er með samskiptagreindina, ef barn fær ekki örvun til samskipta eykur það líkurnar á lélegri félagsfærni. Gardner heldur því fram að greindirnar verði virkar þegar einstaklingur leggur stund á þær. Að hver greind eigi sinn þroskaferil sem kemur fram á vissum tíma í bernsku svo einhvertímamann á æviskeiðinu nær það hámarki og í ellinni hnignar það ört eða hægt (Armstrong, 2001).

3.2 Hvað er félagsfærni?

Ýmsar skilgreiningar eru til um félagsþroska og hér verður fjallað um hana út frá nokkrum ólíkum fræðimönnum. Félagslegur vitþroski er hæfileikinn til að skilja samskipti fólks, þessi hæfileiki byrjar að þroskast strax hjá ungabörnum og heldur áfram fram á grunnskólaaldur. Þegar börn eru komin á unglingastig eru flest þeirra komin með góð félagsleg tengsl en þau börn sem eru með skertan hæfileika til félagslegra samskipta eru líklegri til að verða hafnað í skólum, til dæmis fá þau ekki að taka þátt í leikjum út í frímínútum (Berger, 2008). Félagsfærni er að þekkja tilfinningar annarra, vera fær í samskiptum og ráða við nán sambönd (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004). Félagsfærni er lærð hegðun sem börn læra af þeim sem þau umgangast hvað mest. Þetta er færni sem þau læra smátt og smátt frá fæðingu og þessi færni mun þróa áfram allt lífið (Bee og Boyd, 2004). Félagsfærni nota börnin til

að nýta umhverfis- og persónuleg úrræði til að hafa áhrif á eigið líf. Þetta er getan til að taka þátt í viðeigandi félagslegum athöfnum (Cowart, Saylor, Dingle og Mainor, 2004). Að búa að góðri félagsfærni strax í æsku skiptir miklu máli fyrir framtíð barnanna og framtíðarsambönd þeirra. Léleg félagsmótun getur haft áhrif á það hvernig barninu gengur að stofna til sambanda síðar á ævinni. Fyrst við vini og fjölskyldu og seinna meir við maka (Bee og Boyd, 2004).

Börn eru stöðugt að læra og þroskast, með aldrinum hafa þau meiri samskipti við umhverfi sitt og með því fara þau að mynda sínar skoðanir og hugmyndir um heiminn. Mörg börn læra með því að horfa á aðra og líkja eftir þeirra hegðun. Þannig styrkist þeirra félagslega færni. En því miður hafa ekki öll börn þessa færni og því er mjög mikilvægt að hlúa vel að þeim. Mikilvægt er fyrir þau börn sem hafa skerta getu til félagsfærni að inn komi íhlutun til að aðstoða þau við að öðlast betri félagslega færni. Þegar börn eiga erfitt með félagsleg samskipti hefur það áhrif á allt sem þau eru að gera í skólanum, lærdóm, frímínútur, matartíma, íþróttir og fleira. Því í skólanum er ætlast til af börnunum að þau séu samvinnuþýð, hlusti á kennarann, skiptast á, fari eftir fyrirmælum og hafa stjórn á sinni hegðun (More, 2008).

Skóli án aðgreiningar má líka skilgreina sem lýðræðislegur skóli þar sem lögð er áhersla á einstaklinginn sjálfan og lýðræðislegt samfélag er samfélag án aðgreiningar (Ólafur Páll Jónsson, 2011). Til að lifa í lýðræðislegu samfélagi verður einstaklingurinn að læra félagslega færni og hafa getu til þess að þróa og móta góð félagsleg samskipti. Félagsleg færni skiptir miklu máli, einstaklingarnir verða að búa yfir þeim hæfileikum og leikþáttum sem til þarf. Ef það er ekki til staðar eru þeir hvorki samvinnuhæfir né reiðubúnir til að taka á sig ábyrgð. Án félagsfærni vantar forsendur til þátttöku. Samvinna, ábyrgð og þátttaka eru hornsteinar lýðræðislegra samskipta (Edelstein, 2010).

Börn og unglingar geta verið félagsfælin og þau börn sem eru félagsfælin kalla ekki á athygli og umönnun á sama hátt og börn með önnur vandamál. Eins og gefur að skilja geta börn oft verið feimin og þá sérstaklega við fullorðna en þau geta líka verið félagsfælin. Börn greinast yfirleitt (með félagsfærni) síðast á barnsaldri og í byrjun unglingsára. Þá hefur barnið/unglingurinn fengið aukinn þroska til að skilja flókin samskiptamynstur og til að beina athyglinni að sjálfum sér. Þessi aukni skilningur og hæfni til að beina athyglinni að sjálfum sér getur orðið til þess að barnið geri það með

neikvæðum hætti og þetta getur valdið lélegri tengslum við vini og féлага og leitt til félagslegrar einangrunar. Ýmsar breytingar geta orðið hjá barninu/unglingnum. Árangri í skólanum getur hrakað og barnið/unglingurinn reynir að forðast að mæta í skólann, til dæmis af ótta við að þurfa að lesa eða tala fyrir framan bekkinn. Mikilvægt er að átt sig á því hvort um sé að ræða félagsfælni eða þunglyndi eða hvort tveggja (Jakob Smári, 2000).

Félagsfælni getur verið mis mikil hjá börnum, í skólanum þar sem fara fram mikið af félagslegum samskiptum getur verið erfitt fyrir börn með félagsfælni að umgangast jafningja sína. Upphaf skólaárs er yfirleitt erfiðasti tíminn fyrir börn með félagsfælni því þá geta verið nýjir nemendur og kennarar, ný skólastofa og fleira. Þessum börnum finnst einnig oft vera erfitt að vera miðpunktur athyglinnar því þau upplifa að það sé verið að dæma þau. Í slíkum aðstæðum geta þau farið í uppnám. Það er mikilvægt fyrir þá sem vinna með börnin að skilja félagsfælni til að styðja við börnin sem best (Cowden, 2010).

3.3 Sjálfsmýnd

Sjálfsmýnd (e. identity) einstaklings er vitund hans um hvað og hver hann er, hverjar skoðanir, hlutverk, viðhorf og vonir einstaklingsins eru (Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal, 2001; Berger, 2008). Mead kom með þá kenningu að ófélagslegt einstaklingsbundið sjálf væri ekki til. Sjálfið (e. self) er hugtak sem felur í sér sjálfsvitund, vilja og óskir einstaklingsins. Mead taldi að sjálfið myndaðist hjá börnum í samskiptum við umhverfið og frumuppalandann. Sjálfsmýnd barna byrjar að þróast þegar að barnið fer að greina á milli sín og umheimsins. Það lærir að mamma sé einstaklingur og að umheimurinn snýst ekki einungis um það sjálft heldur fylgir hann eigin lögmálum (Gestur Guðmundsson, 2008). Þetta gerist yfirleitt um sex mánaða aldurinn. Barnið fer líka að átta sig á því að það getur stjórnað meira umhverfi sínu, til dæmis með því að sparka eða hrifsa og foreldrar eða umsjónaraðili koma þegar á þau er kallað (Uppeldishandbókin, 2000).

Sjálfsmýndin hefur áhrif á líf fólks og í barnæsku þarf að stuðla að því að barnið þrói með sér jákvæða sjálfsmýnd og byggji upp sjálfstraust til að geta tekið ákvarðanir, leyst vandamál, túlkað reynslu sína í gegnum lífið (Berzonsky, Ciecuch, Duriez og Sonenens, 2010). Erikson skilgreindi leitina að eigin sjálfsmýnd sem kreppu á unglingsárunum þar sem unglingurinn á erfitt með að skilgreina sjálfan sig sem

sérstakan einstakling því hann hefur tengingu við arfleið sína og samfélagið (Berger, 2008).

3.4 Samantekt

Þessi kafli fjallaði um þá kennismiði sem settu fram tilgátur og kenningar sem snúa að menntamálum og mikilvægi félagsfærni. Félagfærni gengur út að á þekkja tilfinningar annarra, vera fær í samskiptum og ráða við nán sambönd. Börn nota þessa færni til að nýta umhverfis- og persónuleg úrræði til að hafa áhrif á eigið líf. Þetta er færnin til að taka þátt í viðeigandi félagslegum athöfnum. Ef börnum skortir þessi færni er meiri hætt á að þeim verði hafnað í skólanum og eigi erfiðara með félagsleg samskipti í framtíðinni. Því er mjög mikilvægt að kenna þeim þetta til að þau hafi sömu möguleika og aðrir í lífinu. Því án félagsfærni vantar forsendur til þátttöku, samvinnu og ábyrgð. Þau börn sem eru með félagsfærni, þurfa stuðning til að taka þátt í skólastarfinu og í lífinu almennt. Mikilvægt er fyrir þá sem vinna með börnum að skilja félagsfærni til að geta veitt þeim sem bestan stuðning. Eitt af undirstöðum félagsfærninnar er góð sjálfsmynd. Til eru ýmsar leiðir til að þjálfa félagsfærni og verður þeim gert skil í næsta kafla.

4. Leiðir fyrir þroskaþjálfara til að auka félagsfærni

Hér verður fjallað um efni sem hægt er að nýta við að efla félagsþroska barna á grunnskólaaldri. Um er að ræða efni sem kemur inn á félags- og tilfinningaþroska barna. Fjallað verður um hugmyndafræði hvers efnis fyrir sig og komið með hugmyndir að leiðum til að útfæra efnið með barnahópnum. Í fyrri köflum er komið inn á mikilvægi félagsfærni fyrir framtíðina og kennsla slíkrar færni fellur vel að starfi þroskaþjálfans.

4.1 Cat kassinn

CAT- kassinn er þróaður fyrir börn á einhverfurófinu af Dr. T. Attwood, K. Callesen og A. M. Nielsen. Þegar farið var að vinna með CAT-kassann kom í ljós að hann hentaði fyrir börn, unglinga og fullorðna sem áttu í margvíslegum erfileikum. CAT- kassinn stendur fyrir Affective Training eða hugræn tilfinningaleg þjálfun. Meginmarkmið með CAT-kassanum er að auka skilning á sjálfum sér og öðrum, styðja við samtöl með börnum og unglingum, skilja eigin hegðun og byggja upp góð félagsleg samskipti (Attwood, Callesen og Nielsen, 2005).

Á norðurlöndunum hefur CAT-kassinn verið notaður í grunnskólum, í sérkennslu og af sálfræðingum í hugrænni atferlismeðferð. Foreldrar hafa nýtt sér CAT- kassan til að hafa gott verkfæri til að skipuleggja samræður. Kennarar, þroskaþjálfarar og annað fagfólk nota hann til að byggja um samræður, leysa erfið mál og kenna börnum að tjá sig um tilfinningar sínar (Attwood o.fl., 2005).

CAT-kassinn er mappa sem er samsett af fjölda spjalda sem hægt er að nota á margvíslegan hátt. Spjöldin eru lifandi og litrík og höfða því vel til barna. Í möppunni er handbók þar sem fjallað er á einfaldan og hagnýtan hátt um notkunarmöguleika. Þar er einnig CAT-líkanið. Það getur verið gott að nota það til að byggja upp samtöl og er mjög sjónrænt verkfæri. Þar eru aðalatriðin dregin fram og um leið er hægt að nota atburðinn sem er verið að segja frá til að læra af. Í líkaninu er gert ráð fyrir að nemendur fái heimaverkefni til að hafa sem grunn að næsta samtali (Attwood o.fl., 2005).

Í CAT-kassanum eru 9 grunntilfinningar kynntar gleði, sorg, öryggi, ótti, ást, reiði, stolt, skömm og undrum. Það eru svo 10 svipbrigði og 10 tilfinningaorð með hverri grunntilfinningu. Það er því hægt að tjá sig á mjög fjölbreyttan hátt. Spjöldin eru svo með riflás aftan á svo hægt er að nota þau með mælinum eða sólarhringnum. Mælirinn

er kvarði sem minnir svolítið á hitamælir. Það er hægt að líma tilfinningar, andlit og önnur tákni þannig að nemandinn getur ákveðið hvaða styrkleiki er á tilfinningum, hugsunum eða áhugamálum sínum. Þannig lærir hann að þekkja betur tilfinningar sínar og hvernig þær breytast. Tímatöflur eru yfir sólarhringinn, vikuna og árið. Þær eru notaðar til að auka tímaskyn barnsins. Sólarhringurinn er notaður til að skilja að tilfinningar og hugsanir breytast með tímanum. Þetta hjálpar þeim líka oft að skilja að manni líður vel í ákveðnum aðstæðum en svo á stuttum tíma breytist það og maður verður t.d. leiður. Vikan er með það markmið að nemendur átti sig á því hvaða dagar eru góðir og hverjir slæmir og þá reyna að finna af hverju slæmu dagarnir eru slæmir. Árið er síðan hægt að nota til að sýna fram á að tíminn fer í hringi og árstíðirnar endurtaka sig (Attwood o.fl., 2005).

Hringirnir mínir eru eitt af gögnum CAT-kassans. Þeir eru m.a. notaðir sem sjónrænn leiðarvísir að því að lýsa félagslegum tengslum, vináttu og áhugamálum. Hann er hægt að nota til að barnið átti sig á tengingu sinni við annað fólk t.d. fjölskyldan er í hring tvö á meðan ókunnugir eru í hring 5. Hringirnir nýtast líka til að þjálfra félagsfærni og t.d. að sjá hver félagsleg tengsl annarra eru. Hegðunarspjöld eru notuð í samræðum um hegðun og til þjálfunar í félags- og samskiptahæfni. Á spjöldunum koma fram fjórar tegundir hegðunar, til fyrirmyndar, hlutlaus, sjálfhverfur og árásargjarn. Hver hegðun hefur svo sinn lit. Hegðunarspjaldið er sjónrænn stuðningur til að auka félagslegan stuðning og auka skilning á því af hverju fólk hegðar sér eins og það gerir. Spjaldið er einnig notað til að kenna æskilega hegðun og til að átta sinn betur á því hvað hver hegðun merkir fá þau tækifæri til að setja sig í spor einhvers sem er til að mynda glaður með því að fara í hlutverkaleiki. Þá er þau t.d. að leika einhvern sem er glaður og hinir eiga að giska hvaða tilfinningu er verið að leika (Attwood o.fl., 2005).

Líkaminn er einn eitt tækið í CAT-kassanum. Það er ætlað til stuðnings í samtölum við börn um líkamsástand og hvernig tilfinningar tengjast líkamanum. Þarna er hægt að sjóngera líkamleg viðbrögð. Það að vera meðvitaður um hvernig tilfinningar tengjast líkamanum getur leitt til þessa að einstaklingurinn hafi betri sjálfstjórn. Hjólið er notað til að sýna persónuleikaeinkenni barnsins. Því er hægt að skipta upp í hluta sem eru misstórir og eru í samræmi við mismunandi tengsl og aðstæður. CAT-merkimiðar eru límmiðar fyrir fjórar mismunandi CAT-bækur. Tilfinningabók, dagbók, hrósbók og áhugabók og er hugmyndin, að barnið búi til sína eigin vinnubók. Vinnubækurnar styðja

við CAT-kassa vinnuna og geti lýst atburðum eða reynslu. Þarna er hægt að skrá hjá sér samkomulag, ákvarðanir eða árangur (Attwood o.fl., 2005).

CAT-kassinn er gott tæki til að vinna með í grunnskólum. Hann hefur mikla notkunarmöguleika fyrir þroskaþjálfara til að vinna með. Nemendur eru oftast en ekki mjög áhugasamir um að vinna með kassann. Í handbókinni sem fylgir, er mikið af upplýsingum um hvernig hægt er að nota hann svo möguleikarnir eru óteljandi (Helga V. Pálsdóttir og Sigríður Eir Guðmundsdóttir, 2007).

Með CAT-kassanum getur nemandinn lært að þekkja samhengið á milli hugsana sinna og tilfinninga. Þetta er ágætis málörvun þar sem þeim er kennt að nota ólík orð til að tjá tilfinningar en um leið er hægt að nota þetta sem þjálfun í félagslegri færni. CAT-kassinn er notaður til að nemandinn nái að skilja félagslegar aðstæður. Það er hægt að nota ýmis gögn til að undirbúa og þjálfa félagslega færni á mjög skipulagðan hátt. Hægt er að nota ýmislegt í CAT-kassanum til að auka vitund nemenda um hvaða þættir þurfa að vera til staðar til að eignast vini (Attwood o.fl., 2005).

4.2 Félagsfærnisögur

Félagsfærnisögur voru fyrst skilgreindar af Carol Gray árið 1991. Gray er forstöðukona hjá The Gray center for social learning and understanding og ráðgjafi nemenda sem eru á einhverfurófi við skóla í Michigan, Bandaríkjunum. Hún var búin að starfa lengi með einhverfum börnum og fann út að þessi aðferð virkaði vel (The Gray center, e.d.). Félagsfærnisaga er saga sem er ætluð einstaklingi á einhverfurófi, með asperger eða dæmigerða einhverfu. Sagan á að vera jákvæð, einföld og skemmtileg. Best er að hafa sögurnar í fyrstu persónu, nútíð. Sagan á að taka tillit til sjónarhorns einstaklingsins og virðing borin fyrir því sjónarhorni. Efni félagsfærnisaga er mjög mismunandi eins og þær eru margar. Sögurnar geta fjallað um reglur, aðstæður sem koma upp í lífinu, lýst félagslegum aðstæðum, persónulegri færni eða brotið athafnir niður í lítil skref. Aðal markmiðið með sögunum er að skrifa nákvæmlega félagslegar aðstæður og lýsa þeim frekar en að koma með beinar skipanir. Fyrsta sagan sem skrifuð er fyrir einstakling á einhverfurófi er mjög mikilvæg. Gott er að skrifa um eitthvað sem einstaklingurinn getur vel eða aðstæður sem eru ekki með nein vandamál. Þá upplifir einstaklingurinn hrós og eru meiri líkur að honum finnist skemmtilegt að lesa svona sögur (Auður Björk

H. Kvaran, Eva Hrönn Jónsdóttir og Jóhanna Björg Másdóttir, 2010; Bryndís Sumarliðadóttir, 2004).

Til að skrifa félagsfærnisögu þarf sá sem skrifar söguna að hafa upplýsingar um nokkra hluti, þeir eru: hvar og hvenær aðstæðurnar koma fyrir, hver kemur við sögu, í hvaða röð gerist atburðurinn, hvað gerist og af hverju. Höfundurinn þarf líka að þekkja til einstaklingsins, hvernig hann lærir, lesskilnings hans, hvort hann haldi vel athygli og hvaða áhugamál hann hefur. Gott er að ræða við foreldra, aðstandendur, kennara, fagmenn og við einstaklinginn sjálfan til að nálgast þessar upplýsingar. Þegar saga er skrifuð er gott að hafa í huga allt sem viðkemur aðstæðunum sem verið er að skrifa um, til dæmis hvað gæti komið upp á í aðstæðunum? (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010). Allir geta skrifað félagsfærnisögur, það krefst bara æfingar. Gray setti fram leiðbeiningar til að huga að þegar skrifuð er félagsfærnisaga. Þetta eru nokkrar setningategundir sem verður lýst stuttlega:

Lýsandi setningar (e. descriptive sentences) eru sannar staðhæfingar. Þær byggja ekki á álitni né ályktunum annarra. Í þessum setningum eiga að koma fram mikilvægar staðreyndir sem við koma sögunni eða eru mikilvæg sjónarmið sem tengjast innihaldinu. Dæmi:

1. Ég heiti (yfirleitt fyrsta setningin í félagsfærnisögu).
2. Stundum les amma fyrir mig sögu.
3. Mörg börn leika sér á leikvöllinum í frímínútum (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010, bls. 8).

Viðhorfs setningar (e. perspective sentences) eru staðhæfingar sem lýsa tilfinningum eða hugsunum annarra. Þessar setningar eru mjög mikilvægar því svona staðhæfingar eru oft ósýnilegar í félagslegum aðstæðum. Dæmi:

1. Kennarinn minn er klár í stærðfræði.
2. Systur minni finnst yfirleitt skemmtilegt að spila á píanó.
3. Sum börn trú á jólasveininn (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010, bls. 8).

Leiðbeinandi setningar (e. directive sentences) eru setningar sem skilgreina uppástungur að svörum sem geta komið til greina í vissum aðstæðum og hafa þannig varanlega áhrif á hegðun einstaklingsins. Þessar setningar þarf að vanda sérstaklega því einstaklingurinn getur tekið því sem stendur bókstaflega. Setningin getur misskilist ef hún byrjar á „ég get“ eða „ég mun“ því einstaklingnum gæti reynst erfitt að fara eftir því. Betra er að byrja setninguna á „ég ætla að reyna að...“ eða „ég gæti gert...“. Dæmi:

1. Ég ætla að reyna að sitja á stólnum mínum.
2. Ég get spurt mömmu og pabba um faðmlag.
3. Á leikvellingum get ég ákveðið að leika mér í rólunum, í sandkassanum, á vegasaltinu eða með eitthvað annað (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010, bls. 8).

Jákvæðar setningar (e. affirmative sentences) eru setningar sem fela í sér æskileg viðbrögð sem flestir hafa varðandi ákveðnar aðstæður. Jákvæð setning eykur trúverðugleika staðhæfinganna sem koma fram í sögunni með því að vitna í lög, reglur eða annað sem einstaklingurinn þarf til að skilja tilgang með því að fara eftir því sem stendur í sögunni. Dæmi:

1. Flestir borða kvöldmat á undan eftirréttinum. *Það er góð hugmynd.*
2. Ég ætla að reyna að hafa öryggisbeltið spennt. *Það er mjög mikilvægt.*
3. Það fer eitt barn í einu í rennibrautina. *Það er öruggast* (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010, bls. 9).

Við gerð á félagsfærnisögu er gott að hafa í huga að hafa sem færstar leiðbeinandi setningar. Mikilvægt að hafa margar jákvæðar setningar (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010; Bryndís Sumarliðadóttir, 2004). Síðasta setningartegundin sem verður sagt stuttlega frá eru ófullgerðar setningar (e partial sentences). Þær eru oftast notaðar fyrir einstaklinga sem þekkja til aðferðarinnar. Þá er einstaklingurinn fenginn til að fylla inní eyðurnar og með því þá tekur hann ákvörðun um hvað sé rétt að gera. Höfundur sögunnar og einstaklingurinn vinna söguna saman. Dæmi:

1. Kennarinn minn verður örugglega ánægður þegar ég geng hljóðlega í röðinni.
2. Ég get spurt mömmu um hjálp (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010, bls. 10).

Þegar sagan er tilbúin þarf að skoða hversu mikið af myndum eiga að vera með. Einstaklingur sem er ekki fær um að lesa þarf að hafa fleiri myndir og einfaldari texta. Markmiðið með myndum er að þær lýsi því sem stendur í textanum. Það getur líka skipt máli hvernig letur er notað í sögunni. Sumum einstaklingum gæti hentað betur að hafa letrið marglitað eða einlitt. Notkun félagsfærnisaga skiptir einnig miklu máli svo þær virki. Í fyrsta sinn sem félagsfærnisaga er kynnt fyrir einstaklingi er gott að lesa söguna í afslöppuðu umhverfi og í góðu jafnvægi. Góð setning til að hefja samtal er til dæmis: „Ég skrifaði þessa sögu handa þér“ eða „ég er með sögu um kaffitímamann, við skulum lesa hana saman“. Félagsfærnisögur er auðveld aðferð til að ná til barna og getur nýst mörgum börnum (Auður Björk H. Kvaran o.fl., 2010).

Niðurstaða erlendra rannsóknar sýndi fram á góðan árangur með notkun félagsfærni sagna hjá barni með einhverfu sem sýndi óæskilega hegðun (Crozier og Tincani, 2005). Sögurnar eru ekki einungis ætlaðar fyrir einhverfa heldur nýtast þær öðrum börnum líka (Gray, 2010).

4.3 Stig af stigi

Stig af stigi (e. second step) er þjálfunaraðferð sem á rætur sínar að rekja til Bandaríkjanna. Höfundur þessa efnis er Kathy Beland en hún samdi þetta efni fyrir Committee for Children í Seattle í Bandaríkjunum og Þórir Jónsson kennari þýddi efnið fyrir Reyni – Ráðgjafastofu (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson 2004; Reynir ráðgjafastofa, e.d.). Hugmyndafræðin á bakvið þessa aðferð byggist að mestu leyti á félagsnámskenningu Bandura (e. social learning theory) og félagslegu vitneskjuvinnunni (e. social information-processing) (Holsen, Smith og Frey, 2008).

Stig af stigi gengur út á að þjálfu aukin félags- og tilfinningaþroska barna á aldrinum 4 – 10 ára. Markmið þessarar aðferðar er að börnin læri að skilja aðra og láta sér lynda við þá, læri að leysa úr vanda og noti til þess félagslegan skilning, læri að umgangast reiði og draga úr æsingi, læri að sýna samúð og skilja sjónarhorn annarra (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004; Holsen o.fl., 2008). Aðferðin er sett þannig upp að hver tími er fyrir fram skipulagður og þetta er kennt tvisvar í viku (Holsen o.fl., 2008). Stig af stigi er sett upp með þremur meginþáttum. Fyrsti þáttur heitir innlifun, þar læra börnin að lesa svipbrigði og líkamstjáningu hjá öðrum, sjá hlutina frá sjónarhorni annarra og setja sig í spor þeirra, koma til móts við tilfinningar annarra, orða tilfinningalegar upplifanir, sýna mismunandi tilfinningar við mismunandi aðstæður, sýna umhyggju og finna til samúðar með öðrum. Mikilvægt er að þjálfu þessa þætti hjá börnum því ekki öll börn búa að því að geta sýnt mismunandi tilfinningar og lesa í aðstæður annarra. Annar þáttur heitir, að leysa úr vanda – stjórn skyndihvata. Í þessum þætti eru notuð fimm skref til þess að leysa vandamál sem geta komið upp í daglegum samskiptum. Stigin fimm eru:

1. *Hver er vandinn?*
2. *Hvaða valkostir eru í stöðunni?*
3. *Við hvern valkost þarf að spyrja sig:*
 - a. *Er þetta óhætt?*
 - b. *Hvernig bregðast aðrir við?*
 - c. *Er það réttlátt?*

d. Leysir það vandann?

4. *Veldu einn valkost og prófaðu hann.*
5. *Leysir það vandann? Ef ekki, hvað get ég þá gert?* (Reynir ráðgjafastofa, e.d.).

Hjá yngstu börnunum eru þetta einungis þrjú stig til að auðvelda þeim að skilja. Stigin eru stoppa, bíða og halda áfram, til að kenna þeim þetta eru notuð veggspjöld með umferðaljósum. Fyrst eru börnunum sagðar sögur og í sögunum kemur upp eitthvað vandamál og það er verkefni hópsins að finna út í sameiningu, leið til að leysa vandamálið þannig að allir séu sáttir. Þegar þau hafa náð tökum á þessu er reynt að hvetja þau til að gera slíkt hið sama þegar koma upp vandamál í daglegu lífi. Þriðji hluti heitir, sjálfsstjórn. Börnunum eru kenndar aðferðir til að stjórna skapi sínu. Til dæmis er farið inn á það hvernig hægt sé að bregðast við árásgirni. Kennt er jákvæð sjálfsþekking og streitulosandi aðferðir til að hafa stjórn á sjálfum sér (Kristján M. Magnússon, 2002; Erla Kristjánsdóttir o.fl. 2004). Til að framkvæma þessa aðferð þurfa fagaðilar innan skólans, yfirleitt kennarar, að fara á réttindanámskeið sem tekur um sex til sjö tíma með þjálfun. Markmið námskeiðsins er að kynna fræðilegar forsendur leiðarinnar, efni hennar og þjálfunaraðferðir. Einnig að efnið nýtist sem best og að réttum aðferðum sé beitt. Mælt er með því að starfsfólks skólans fari á tveggja tíma námskeið um efnið til að það sé vel upplýst um aðferðina og geti nýtt sér hana (Reynir ráðgjafastofa, e.d.).

Stig af stigi er kennt í grunnskólum og leikskólum. Yfirleitt er allur bekkurinn tekinn í þetta verkefni. Mikilvægt er að hafa foreldrana með svo að börnin upplifi sömu viðhorf heima og í skólanum, einnig til að þau fái sömu leiðbeiningar. Ef foreldrar og kennarar starfa saman að þessari aðferð eru meiri líkur á að árangur náist. Ef börn eiga erfitt með að tileinka sér efnið, til að mynda börn með sérþarfir, er gott að vera með auka tíma fyrir hvern tíma sem bekkurinn er saman, til að kynna þeim efnið því með þeim hætti verða þau virkir þátttakendur í hópnum og fá um leið meira út úr kennslunni. (Reynir ráðgjafastofa, e.d.).

Gerðar hafa verið rannsóknir á áhrifum þess að nota aðferðina Stig af stigi. Katrín Árnadóttir (2009) gerði rannsókn á hvort aðferðin myndi hafa áhrif á nemendur og helstu niðurstöður voru þær að með íhlutun aðferðarinnar Stig af stigi lækkaði heildarvandi nemendanna og félagsfærni þeirra jókst. Erlend rannsókn sýnir að börn

sem fengu kennslu í Stig af stigi bættu félagsfærni sína, urðu betri í að leysa samskiptavanda og setja sig í spor annarra (Frey, o.fl., 2000).

4.4 Vinir Zippýs

Vinir Zippýs er alþjóðlegt forvarnar verkefni á sviði geðheilsu fyrir börn sem Lýðheilsustöð setti af stað 2005. Þetta er leið sem er fyrir ung börn og á að auðvelda þeim að bjarga sér sjálf og kljást við vandamál og aðstæður úr daglegu lífi. Það er ekki samið með það fyrir augum að vera fyrir börn með félagsleg eða tilfinningaleg vandamál. Leiðin er byggð upp á þeirri hugsun að börn séu í stöðugum samskiptum við annað fólk. Það skiptir miklu máli fyrir barnið að þeim takist vel til við samskiptin og þeim takist að leysa úr þeim erfiðleikum sem koma upp. Hugmyndin er sú að ef börn lenda í samskiptaörðugleikum á unga aldri og ná ekki að leysa úr þeim geti það haft áhrif á sjálfsmynd þeirra og aðlögunarhæfni að nýjum aðstæðum. Það að búa yfir færni til að „bjarga sér“ í mismunandi umhverfi, þiggja hjálp og stuðning getur breytt miklu fyrir líðan barnsins til hins betra. Verkefnið er samið með 6-7 ára börn í huga. Þar er börnum kennt að glíma við erfiðleika sem þau mæta í daglegu lífi. Einnig er þeim kennt að aðstoða aðra sem lenda í erfiðleikum og að leita sér aðstoðar ef verkefni eru of stór fyrir þau. Verkefninu er ekki ætlað að kenna börnum að greina á milli réttra og rangra leiða heldur eru nemendur hvattir til að leita að góðum lausnum og velta fyrir sér hvaða lausnir þau kjósa sjálf (Lýðheilsustöð, e.d.b).

Zippý er fluga og henni fylgja vinirnir sem eru hópur af ungum börnum. Saga fylgir hverjum þætti og er ætlast til þess að nemendur taki þátt í umræðum á eftir sögulestri. Söguhetjurnar lenda í hinum ýmsu aðstæðum sem ung börn kannast við og þarf að leysa. Með sögunum fylgja svo verkefni. Leiðin segir ekki til um hvernig eigi að leysa vandamálið enda sjaldnast ein lausn á málinu eða ein betri en önnur (Lýðheilsustöð, e.d.c).

Vinir Zippýs er byggt upp til að kenna færni og til að takast á við erfið mál sem mæta einstaklingnum í daglegu lífi. Lykilatriðin eru að hjálpa öðrum, að bera virðingu fyrir öðrum, geta sett sig í spor annarra og að geta starfað með öðrum. Hægt er að leysa mál á margan hátt en hugmyndafræðin segir að ef við getum þjálfað börn í því að nota ákveðna færni frá unga aldri séu þau komin með þekkingu sem kemur að gangi áfram t.d. á unglinsárunum. Þeir sem kunni og geti tekist á við daglegt líf og erfileika sem

kunna að koma upp kunni að verða ánægðari og hamingjusamari. Rannsóknir hafa sýnt að góður námsárangur er ekki endilega trygging fyrir því að einstaklingur kunni sjálfsgögn, myndi varanleg tilfinningatengsl eða lifi hamingjuríku lífi. Börn þurfa að fá tækifæri til að þekkja og kunna á tilfinningar sínar við ólíkar aðstæður (Lýðheilsustöð, e.d.a).

Leiðin Vinir Zippýs gerir ráð fyrir auknum samskiptum milli barna og hvernig þau umgangast hvort annað. Það er ekki eingöngu horft á vandamál og erfiðleika heldur reynt að beita og koma auga á farsælar lausnir á vandamálunum. Þar er einnig beint sjónum að jákvæðum þáttum t.d. styrkleikum, hæfni, jákvæðum tilfinningum og hjálpssemi (Lýðheilsustöð, e.d.a).

Fagfólk sem vill nota Vini Zippýs verður að fara á námskeið til að öðlast réttindi til að nota efnið. Leiðin er byggð á sex þáttum sem hver og einn hefur sitt yfirmarkmið. Námsþættirnir eru:

1. **Tilfinningar.** Börn verði færari í að þekkja neikvæðar tilfinningar og hvernig er hægt að takast á við þær
2. **Tjáning og boðskipti.** Börn öðlist færni í að tjá tilfinningar sínar
3. **Að mynda vinuáttutengsl og slíta þeim.** Börn læri að mynda vinuáttutengsl en læri jafnframt að takast á við höfnun og einmannaleika
4. **Að leysa ágreiningsmál.** Börn læri að leysa ágreiningsmál
5. **Að takast á við breytingar og missi.** Börn læri að takast á við breytingar og missi
6. **Við spjörum okkur.** Börn læri að ráða fram úr ýmsum vandamálum (Lýðheilsustöð, e.d.a).

Það hafa verið gerðar nokkrar athuganir á því hvort verkefnið vinir Zippýs skili árangri. Allar athuganir hafa sýnt að verkefnið skilar árangri. Ein rannsókn var gerð bæði í Danmörku og Litháen. Reyndust viðtökur í þessum löndum vera mjög sambærilegar og bendir það til að leiðin henti vel jafnvel þótt tungumálin séu ólík. Kom það berlega í ljós að niðurstöður voru góðar, alla vega til skemmri tíma litið. Virtist sem hæfni barnanna til að takast á við verkefni daglegs lífs væri betri. Þau voru samvinnufúsari, með betri sjálfsstjórn, meiri samúð með öðrum og almennt minni hegðunarörðuleikar. Það var

niðurstaðan að samskiptahæfni nemenda jókst með þessu verkefni bæði milli nemenda en einnig við kennara (Lýðheilsustöð, e.d.b).

4.5 Samantekt

Í þessum kafla fórum við yfir fjórar leiðir sem hægt er að nota til að efla félagsfærni nemenda. Tvær af þessum leiðum nýtast í einstaklings þjálfun, þær eru CAT kassinn og félagsfærnisögur. Í CAT kassanum, sem er með sjónrænu efni, lærir nemandinn að koma orðum að tilfinningum sínum og hugsunum. Einnig nýtist hann til að efla sjálfsmynd nemandans. Með félagsfærnisögum er reynt að aðstoða nemandann til að læra viðeigandi hegðun í mismunandi aðstæðum.

Hinar tvær leiðirnar eru notaðar fyrir hóþjálfun. Leiðirnar eru Stig af stigi og Vinir Zippýs. Stig af stigi er ætlað til að draga úr heildarvanda hópsins sem og að kenna nemendum að setja sig í spor hvers annars og sýna meiri tillitssemi. Vinir Zippýs er efni sem ætlað er til að nemendur læri að kljást við viðfangsefni daglegs lífs þannig að þau geti valið á milli margra lausna. Kenna þeim að velja lausnir á viðfangsefnunum sem henta þeim en jafnframt að gera þau meðvituð um að þau geti aðstoðað aðra við að leysa sín mál.

5. Umræður og lokaorð

Með *Salamanca yfirlýsingunni* 1994 kom fram að menntun væri frumréttur allra barna og það þyrfti að taka mið af einstaklingnum sjálfum svo sem áhugamálum, hæfileikum og námsþörfum. Í yfirlýsingunni segir að allir nemendur eigi rétt á að stunda nám í sínum heimaskóla (*Salamanca yfirlýsingin*, 1994). Í kjölfarið á yfirlýsingunni koma ný grunnskólalög árið 1995. Þar kemur fram að sveitafélögum er skylt að halda skóla fyrir öll börn á aldrinum 6 – 16 ára og eigi að stuðla að alhliða þroska hvers nemanda. Þessi lög voru skref í átt að skóla án aðgreiningar og í fyrsta sinn var ekki talað um sérkennslu heldur um að nemendur ættu rétt á stuðningi í námi. Árið 2008 koma ný grunnskólalög og þau kveða mjög skýrt á um að skólinn sé fyrir alla og þeir sem þurfi sérstakan stuðning fái hann innan skólans (*Lög um grunnskóla*, 2008). Í kjölfar þessara laga kemur reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskólum og að þeir eigi rétt á sérfræðipjónustu frá til dæmis þroskaþjálfum. Þessi reglugerð á að stuðla að því að nemendur fái jöfn tækifæri til náms á sínum forsendum og geti verið virkir þátttakendur í skólasamfélaginu (*Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla*, 2010). Til þess að nemendur geti verið það, þá þurfa þeir að búa að færni til að eiga í samskiptum við nemendur og starfsfólk í skólanum. Ef að þessi færni kemur ekki að sjálfum sér þá þarf að kenna þeim félagsfærni til þess að þeir geti verið virkir þátttakendur, annars er ákveðin hættu á einangrun.

Félagsfærni er mikilvæg fyrir alla til að geta tekið þátt í samfélaginu. Í 24. grein laga um grunnskóla frá 2008 er getið til um nokkra þætti í námi og kennslu sem eru ekki bundnir sérstakri námsgrein. Þessir þættir eru skilgreindir betur í aðalnámskrá grunnskólanna og er þar til dæmis nefnd félagsfærni. Þar er komið inn á að það þurfi að efla sjálfsmynd nemenda til þess að þeir hafi betri forsendur til félagsfærni (*Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*, 2011). Félagfærni er grunnurinn að því að geta átt í góðum samskiptum við aðra og getu til að aðlagast mismunandi aðstæðum.

Rannsókn sem að CASEL gerði á félags- og tilfinningafærni barna sýnir fram á að þau börn sem fengu félags- og tilfinningalega kennslu, væru með hærri einkunnir og sjálfsmynd þeirra varð betri. Því má álykta að félagsfærni sé gríðarlega mikilvæg í skólastarfinu (CASEL, 2003). Í ljósi framangreindra atriða, okkar reynslu og tilfinningar þá er engin starfsmaður grunnskólanna undanþeginn því að stuðla að félagsfærni hjá nemendum. Við gerum okkur samt grein fyrir því að í stórum bekkjum

er ekki mikill tími né rúm til að vera með mikla einstaklingskennslu í félagsfærni, þá finnst okkur að þroskaþjálfinn geti komið þar inn. Eitt af hlutverkum þroskaþjálfna í grunnskólum finnst okkur að eigi að vera félagsfærni þjálfun. Þeir eigi að vinna með kennurum og öðru starfsfólki skólans til að gera alla nemendur virka þátttakendur í skólasamfélaginu.

Samkvæmt siðareglum þroskaþjálfna er eitt af meginhlutverkum þroskaþjálfna að gæta réttinda fólks með fötlun. Þetta á ekki síst við um þroskaþjálfna inn í grunnskólum. Hið flókna regluverk grunnskólanna fellur oft ekki að einstaklingunum og því mikilvægt að þroskaþjálfinn komi þar inn í og gæti þess að tekið sé tillit til ólíkra þarfa nemenda. Eitt meginmarkmið þroskaþjálfna í grunnskólum er að tryggja að nemandanum líði vel í skólanum og sé virkur þátttakandi í skólastarfinu. Ef nemandanum líður ekki vel í skólanum nýtir hann ekki þau tækifæri sem bjóðast honum. Skólinn þarf aftur á móti að laga sig að þörfum og aðstæðum nemandans og sá þáttur sem hefur oft gleymst að sinna innan skólans er til að mynda félagsfærni (Huldís Franksdóttir Daly, 2007; Bryndís Guðmundsdóttir, 2007).

Hagnýt gildi leiðanna eru margvísleg, allar eiga þær það sameiginlegt að bæta á einn eða annan hátt félagsfærni nemenda. Þær eru einnig hagnýtar fyrir þroskaþjálfann sem fagmann því þetta eru leiðir sem rannsóknir hafa sýnt fram á að virka og þær aðstoða við að setja fram skýr markmið með félagsfærni þjálfun. Það leiðir til þess að vinnan verður markvissari og meiri líkur verða á að hún skili árangri.

CAT kassinn er góð leið til þess að nemendur læri að koma orðum á tilfinningar sýnar. Með honum er til dæmis hægt að kortleggja hvernig tilfinningarnar breytast á daginn og þannig er oft hægt að sjá út hvað það er sem býr til neikvæðar tilfinningar. Með kortlagningunni er hægt að finna út hvenær yfir daginn og hvaða daga þessar neikvæðu tilfinningar brjótast fram. Nauðsynlegt er að finna þetta út til að hægt sé að fara að vinna með hvað það er sem kallar fram þessar neikvæðu tilfinningar. Stundum getur það verið kennarinn, aðstæðurnar, áhugaleysi, aðrir nemendur eða bara vegna þess að á þessum tíma dags er nemandinn ekki upplagður í visst verkefni. Þegar þessar upplýsingar liggja fyrir er hægt að kenna nemandanum að bregðast við á jákvæðari hátt í þessum aðstæðum. Stundum er það nóg að nemandinn viti að það eru þessar aðstæður sem kalla fram þessar neikvæðu tilfinningar. Þá getur hann brugðist sjálfur við þeim á viðeigandi og jákvæðari hátt.

Mikilvægt er fyrir nemendur að þekkja tilfinningar sínar vegna þess að það hjálpar þeim að skilja sjálfan sig og leita leiða til að auka jákvæðar tilfinningar. Þetta gefur þeim líka möguleika á að forðast eða takast á við aðstæður sem kalla fram neikvæðar tilfinningar. Kostur við CAT kassann er að nemendur geta lært að tjá tilfinningar sínar og sýnt styrkleika sinn án þess að kunni orð yfir það. Í þeim tilvikum eru notaðar andlitsmyndir, borskallar, fýlukallar, reiðikallar o.fl. sem þau nota til að tjá tilfinningar sínar. Þetta gerir það að verkum að hægt er að nota þessa aðferð með ungum nemendum og einnig með nemendum sem eiga í erfiðleikum með að tjá sig.

Félagsfærnisögur virka vel þegar að nemandi á erfitt með að skilja og vinna úr vissum aðstæðum. Því það er mjög mikilvægt að vera læs á félagslegar aðstæður til að geta tekið sem mestan þátt í skólanum og samfélaginu. Með sögunum er hægt að lýsa á góðan og jákvæðan hátt aðstæðunum þannig að nemandinn áttar sig betur á þeim og sagan segir til um hvernig æskilegt er að haga sér. En nota má sögurnar á ýmsa vegu. Kenna nemenda að segja viðeigandi orð á viðeigandi tíma, til dæmis að þegar boðið er góðan dag er viðeigandi að bjóða góðan dag á móti. Einnig er hægt að nota sögurnar til kenna æskilega hegðun í aðstæðum, til dæmis þegar nemandi stendur í röð þá á hann að vera kurteis og hafa hendur hjá sér. Sögurnar má líka nota þegar brjóta þarf niður viss verkefni, til dæmis þegar nemandi lærir að fara einn í gegnum sundklefa að þá byrjar hann á því að klæða sig úr fötunum, hengja þau á snagann, taka sundfötin og handklæðið, setja handklæðið í handklæðastandinn, fara í sturtuna, þvo sér með sápu, klæða sig í sundfötin og fara úti sundlaug. Sögurnar eru búnar til fyrir nemandann sjálfan með hans nafni og áhugamálum. Fara þarf eftir skilningi og getu nemandans hversu flóknar og ítarlegar sögurnar eru.

Stig af stigi er góð leið til að kenna nemendum að hafa betri stjórn á sjálfum sér og hvernig eigi að leysa úr ágreiningi sín á milli. Ef nemendur hafa stjórn á sjálfum sér minnka líkurnar á því að þeir lendi í árekstrum og særi hvorn annan. Gott er að nota þessa aðferð á allan hópinn því rannsóknir hafa sýnt fram á að hún auki félagsfærni nemenda og heildarvandinn minskar innan hópsins. Með því að auka félagsfærni nemenda er verið að efla sjálfsmynd þeirra og þá verður félagsmótunin jákvæðari. Kostir þessarar aðferðar er að hún getur nýst á heilan bekk í einu eða í smærri hópum. Aðferðin er sett þannig upp að hver kennslustund er skipulögð þannig að þeir sem eru að nota aðferðina eru að gera það sama sem leiðir til markvissra vinnubragða.

Vinir Zippýs er hópverkefni sem að miðar að því að nemendur læri að leysa úr vandræðum sem þeir geta lent í. Aðferðin getur nýst á heilan bekk og er oftast notuð þannig en er líka notuð á smærri hópa. Í verkefninu er mikið um hópumræður og er farið eftir reglum, til dæmis er ein reglan þannig að nemandinn þurfi ekki að tala nema hann vilji það. Miklar hópumræður milli nemenda er góður grunnur fyrir lýðræðislegt samfélag.

Rannsókn sem gerð var sýndi fram á að börn sem höfðu farið í gegnum Vini Zippýs virtust eiga auðveldara með að takast á við breytingar, til dæmis að fara úr leikskóla yfir í grunnskóla. Í rannsókninni voru 140 börn sem fóru í gegnum leiðina á síðasta ári í leikskóla og síðan önnur 106 börn sem höfðu ekki kynnst þessari leið. Nemendurnir sem kynntust Vinum Zippýs voru fljóttari að læra skólareglurnar, áttu auðveldar með að eignast vini, tókust betur á við erfiðleika og aðstoðuðu aðra við að leysa úr ágreiningi. Þessir nemendur virtust ánægðari í skólanum en samanburðahópurinn. Að ári liðnu þá virtist munurinn á þessum hópum vera enn til staðar (Lýðheilsustöð, e.d.b). Okkur finnst þetta athyglisverð rannsókn því hún sýnir mun á nemendum þar sem annar hópurinn er ánægðari í skólanum en hinn. Það að við höfum aðferð til að auðvelda nemendum að takast á við breytingar, hvort sem þær eru frá því að fara úr leikskóla í grunnskóla eða einhverjar aðrar, er mjög jákvætt í okkar augum.

Heildarmarkmið með leiðunum er að nemendur upplifi jákvæða og góða félagsmótun í skólanum því það leiðir til betri félagsfærni sem skilar nemendum sterkari félagsauði fyrir framtíðina. Með því að hafa stjórn á skapi sínu og þekkja tilfinningar sínar hjálpar það nemandanum að eiga í góðum samskiptum og þar af leiðandi meiri líkum á því að eignast góða vini. Þegar að nemendur hafa náð færni í að setja sig í spor annarra verða þeir yfirleitt skilningsríkari og tillitssamari sem leiðir oftast til þess að þessir nemendur koma betur fram við annað fólk. Mikilvægt er að nemendur verði læsir á félagslegar aðstæður þannig að þeir átti sig á tilfinningum og skoðunum annarra. Ef þeir átta sig á hvað sé viðeigandi og hvað sé óviðeigandi getur það skilað þeim því að þeir eigi í meiri samskiptum við aðra og jafnvel eignist fleiri vini. Allt þetta skilar nemendum betri og jákvæðari sjálfsmynd sem leiðir til þess að þeir verða öruggari með sjálfan sig, vita betur hvernig þeir eiga að haga sér, þekkja sjálfan sig betur, líður betur og verða sterkari einstaklingar. Að fá sterkari einstaklinga út í samfélagið skilar betri og virkari þjóðfélagsþegnum.

Í upphafi ritgerðarsmíðar vorum við að velta fyrir okkur hlutverki grunnskólanna í tengslum við félagsfærni barna. Höfum við komist að því að grunnskólum landsins ber skylda til þess að sinna félagsfærni þjálfun nemenda hvort sem þeir þurfa mikla eða litla aðstoð. Eftir að hafa unnið þessa ritgerð langaði okkur að halda áfram með þetta efni og kanna hvort og hvernig grunnskólar eru að sinna félagsfærni nemenda sinna.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti.* (2011). Sótt 10. febrúar 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/nr/3953>
- Attwood, T., Callesen, K. og Nielsen A.M. (2005). *CAT-kassinn. Hugræn tilfinningaleg þjálfun.* Íslensk þýðing: Ásgerður Ólafsdóttir og Sigrún Hjartardóttir. Kaupmannahöfn: Cat-kit.com ApS.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni.* (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV Útgáfa.
- Auður Björk H. Kvaran, Eva Hrönn Jónsdóttir og Jóhanna Björg Másdóttir. (2010). *Félagsfærnisögur, leiðbeiningar um gerð og notkun.* Reykjavík: BA verkefni í þroskaþjálfrafræðum.
- Álfheiður Steinþórsdóttir og Guðfinna Eydal. (2001). *Sálfræði einkalífsins.* Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Bryndís Guðmundsdóttir. (2007). Starfsdagar Þroskaþjálfafélags Íslands 25.-26. janúar. *Þroskaþjálfinn*, 10(1), bls. 6-7.
- Brynhildur G. Flóvenz. (2004). *Réttarstaða fatlaðra.* Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Bee, H. og Boyd, D. (2004). *The developing child.* Boston: Pearson-A & B.
- Berger, K. S. (2008). *The developing person through the life span.* (7. Útgáfa). New York: Worth publishers.
- Berzonsky, M. D, Cieciuch J., Duriez B., og Soenens, B. (2011). The how and what of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Personality and Individual differences.* Sótt 16. apríl 2012 af <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886910005027>
- Bryndís Sumarliðadóttir. (2004). *Félagshæfnisögur.* Reykjavík: Umsjónarfélag einhverfra.
- Carol Gray. (2010). *The new Social story book.* Arlington, Texas: Future Horizons.
- CASEL. (2003). Safe and sound: an educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs. Chicago, IL: Payton, J., Weissberg, R.P, Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K. B. Og M. Pachan. Sótt 16. Apríl 2012 af http://casel.org/wp-content/uploads/2011/04/Safe_and_Sound_IILedition.pdf
- Crozier, S. og Tincani, M. (2005). Using a modified social story to decrease disruptive behavior of a child with autism. *Focus autism other developmental disabilities.* Sótt 17. apríl 2012 af <http://foa.sagepub.com/content/20/3/150.full.pdf+html>

- Cowart, Brian, Saylor, Conway, Dingle, Angela og Mainor Michael. (2004). North American Journal of Psychology. *Social skills and recreational preferences of children with and without disabilities*. Sótt 14. mars 2012 af <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=638d4bc5-c5e0-4235b6dce978c36d2c63%40sessionmgr112&vid=1&hid=119&bdata=JnNpdGU9ZWWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=12871061>
- Cowden, Peter A. (2010). Journal of Instructional Psychology. *Social Anxiety in Children with Disabilities*. Sótt 14. mars 2012 af <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=59422232&site=ehost-live>
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni-sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd. Handbók fyrir kennara og foreldra*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Hafdís Guðjónsdóttir, o.fl. (2012). *Nám fyrir alla: undirbúningur, kennsla og mat í skóla margbreytileikans* (Ásta Björk Björnsdóttir þýddi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K og Guzzo, B. A. (2000). Second step: preventing aggression by promoting social competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. Sótt 16. apríl 2012 af <http://ebx.sagepub.com/content/8/2/102.full.pdf+html>
- Gerður Aagot Árnadóttir (2008). Skóli án aðgreiningar. *Tímaritið Proskahjálp*, 30(4), bls. 29.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Gretar L. Marinósson. (2007). *Tálmar og tækifæri. Menntun nemenda með þroskahömlun á Íslandi*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Helga V. Pálsdóttir og Sigríður Eir Guðmundsdóttir. (2007). Cat-kassinn. *Þroskahjálfinn* 10(1), bls. 28-29.
- Huldís Franksdóttir. (2007). Þroskahjálfun í grunnskóla: Hvað felst í því? *Þroskahjálfinn* 10(1), bls. 8-10.
- Holsen, I., Smith, B. H. og Frey, K. S. (2008). Outcomes of the Social Competence Program Second Step in Norwegian Elementary Schools. *School Psychology International*, 29, bls. 71 – 88. Sótt 17. mars 2012 af <http://spi.sagepub.com/content/29/1/71.full.pdf+html>
- Lýðheilsustöð. (e.d.a.). *Hugmyndafræðin á bak við námsefnið Vinir Zippýs*. Sótt 20. febrúar 2012 af http://www2.lydheilsustod.is/media/gedraekt/efni/Hugmyndafrædi_1.pdf

- Lýðheilsustöð. (e.d.b.). *Kynning á verkefninu vinir Zippýs*. Sótt 18. apríl 2012 af http://www2.lydheilsustod.is/media/gedraekt/efni/Kynnbakl_fra_prentsm_3prof_end.pdf
- Lýðheilsustöð. (e.d.c.) *Vinir Zippýs-Efni ætlað kennurum*. Sótt 15. mars 2012 af <http://www2.lydheilsustod.is/lydheilsustod/gedraekt/vinir-zippy/fyrir-kennara>
- Jakob Smári. (2000). Geðhjálp. *Félagsfælni*. Sótt 5. janúar 2012 af <http://www.gedhjalp.is/?c=webpage&id=30&lid=28&pid=12&option=links>.
- Katrín Árnadóttir. (2009). *Stig af stigi. Áhrif á félagshæfni og vanda barna*. Óbirt MA – verkefni: Háskóla Íslands, Félagsráðgjafardeild.
- Kristín Aðalsteinsdóttir. (1997). Nemendur á köldum klaka. *Glæður*, 7(2), bls. 12-21.
- Kristján M. Magnússon. (2003). Stig af Stigi. *Skólavarðan*, 3, 7. Sótt 17. mars 2012 af <http://www.ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=207>
- Lög um grunnskóla nr.63/1974*
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*
- Lög um þroskaþjálfu nr. 18/1978*
- Salamanca-yfirlýsingin, um grundvöll, stefnu og framkvæmd. (1994). Sótt 7. febrúar 2012 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid/efni/utgefin-rit-og-skyrslur/HTMLrit/nr/2137>
- More, Cor. (2008). Intervention in School & Clinic. *Digital stories targeting social skills for children with disabilities: Multidimensional learning*. Sótt 14. mars 2012 af <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=2574ea1a-100a-426b-a951-04cad850c705%40sessionmgr10&vid=1&hid=119&bdata=JnNpdGU9ZWwhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#db=aph&AN=31464817>
- Nirje, B. (1980). The normalization principle. Í R. J. Flynn & K. E. Nitch (ritstj.), *Normalization, social integration, and community service* (bls. 31-49). Baltimore: University Press.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfa.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010*
- Reglugerð um störf, starfsvettvang og starfshætti þroskaþjálfu nr. 215/1987*.
- Reynir ráðgjafastofa. (e.d). *Stig af stigi*. Sótt 17. mars 2012 af <http://www.reynismenn.is/index.php?pid=14>

Rósa Eggertsdóttir og Gretar L. Marínósson (ritstjórar). (2002). *Bætt skilyrði til náms, starfsþróun í heiltæku skólastarfi*. Staður: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.

Sigrún Aðalbjarnadóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, háskólaforlag Máls og Menningar.

The Gray center. (e.d). *Social stories, Carol Gray*. Sótt 22. mars af <http://www.thegraycenter.org/social-stories/carol-gray>

Uppeldishandbókin – frá fæðingu til unglingsára. (2000). Helga Þórarinsdóttir, Gísli Baldursson, Ólafur Ó. Guðmundsson og Páll Magnússon þýddu. Vaka – Helgafell.

Wolfgang Edelstein. (2010).. Lýðræðið verður að læra. *Netla – vef tímarit*. Sótt 11. mars 2012 af <http://netla.khi.is/greinar/2010/005/index.htm>