

Titill ritgerðar

Uppbyggingastefna í grunnskólum - þróun og ávinningur

Undirtitill ritgerðar

„Hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Nafn höfundar / Nöfn höfunda
Ásthildur E. Erlingsdóttir

HUG- OG FÉLAGSVÍSINDASVIÐ

Lokaverkefni til BA gráðu í sálfræði

Félagsvísindadeild

Maí 2015

Háskólinn á Akureyri
Hug- og félagsvísindasvið
Félagsvísindadeild
Sálfræði
2015

Uppbyggingastefna í grunnskólum - þróun og ávinningur
„Hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Ásthildur E. Erlingsdóttir

Leiðbeinandi: Kristín Elva Viðarsdóttir

Lokaverkefni til 180 eininga B.A. prófs við Hug- og félagsvísindasvið

Verkefni þetta er til B.A.-prófs í sálfræði við Háskólann á Akureyri. Verkefnið er unnið af undirrituðum og er ágóði eigin rannsókna.

Verkefnið vann Ásthildur E. Erlingsdóttir 081067-3849

Það staðfestist hér með að lokaverkefni þetta fullnægir að mínum dómi kröfum til B.A.- prófs við Hug- og félagsvísindasvið.

Kristín Elva Viðarsdóttir

Úrdráttur

Samskipti skipta miklu máli í daglegu lífi, hér var skoðað á þverfaglegan hátt hvernig uppbyggingastefnan (Restitution) eða uppeldi til ábyrgðar hefur reynst og þróast í þeim skólum sem hafa tileinkað sér stefnuna. Leitast var við að svara hvort notendur telji hana gagnlega sem samskipta og agatæki sem gæti dregið úr kvíða, auðveldað samskipti og fækkað alvarlegum agamálum í skólum. Viðmælendur voru á aldrinum 15-62 ára, alls 17 einstaklingar, valdir af handahófi, kynjahalli var á rannsókninni þar sem aðeins 1 karlmaður var þátttakandi. Hálfopin djúpviðtöl voru tekin við skólustjóra, kennara og aðra starfsmenn skólana ásamt nemendum í 5 skólum bæði á höfuðborgarsvæðinu og á landsbyggðinni, rannsóknaraðferðin var fyrirbærafræði (Sigríður Halldórsdóttir, 2013), en stuðst var við viðtalsramma sem gerður var til að draga fram áhersluatriði rannsóknarinnar. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til að uppbyggingastefnan virki vel sem samskipta- og agastefna sem geti sérstaklega ef vel er staðið að framkvæmd og eftirfylgni, bætt samskiptafærni og sjálfþekkingu notenda ásamt því að draga úr kvíða þó hún nái ekki til allra. Skólarnir nota aðrar agaðferðir samhliða uppbyggingastefnunni fyrir þá sem eiga erfitt með að nýta sér aðferðafræðina, eins og jákvæða umbun, PMTO eða hluta af CAT-kassanum til að auka hlutfall þeirra sem ná að nýta sér tæknina og hafa þróað stefnuna á mismunandi hátt.

Lykilorð: Samskipti, uppbyggingastefnan, Diane Gossen, William Glasser, agastefna

Abstract

Communication is important in every day life, a cross-sectional study was performed in an attempt to seek answers about experience and development of Restitution in elementary and secondary school. Emphasis was on Restitution as a communication and a discipline tool which had the potential to reduce anxiety, improve understanding, communication and reduce serious disciplinary matters. Data was collected in semi-open interviews with principals, teachers, other staff and school children from 15 to 62 of age, both in the capital city and the rural area. The research method was Phenomenology (Sigríður Halldórsdóttir, 2013) and a interview frame especially created for the study. The research findings indicates that the restitution method is effective for most individuals, but not all and can be useful to reduce anxiety and improve communication skills, especially if the daily use and follow up is done correctly. The Schools use other methods with the restitution method to increase the percentage of successful users, like PMTO, positive reward and some form of Cognitive Affective Training and have developed in different ways.

Words: Communion, restitution, Diane Gossen, William Glasser, discipline

Formáli

Þessi ritgerð er 12 eininga verkefni til BA gráðu á Hug- og félagsvísindasviði Háskólans á Akureyri. Heiti verkefnisins er uppbyggingastefna í grunnskólum- Þróun og ávinningur og byggist það á eigindlegum djúpvíðtölum sem tekin voru á tímabilinu janúar til byrjun mars 2015. Vonandi mun þessi rannsókn hvetja skólastjórnendur og stefnumótandi aðila í skólamállum til að vinna enn frekar að þróun jákvæðra samskipta og skólabrags í grunnskólum með bættri vellíðan nemenda og starfsfólks að markmiði. Leiðbeinandi var Kristín E. Viðarsdóttir, kennari og sálfræðingur við Háskólann á Akureyri og vil ég þakka henni góða faglega leiðsögn og einstaka þolinmæði. Einnig vil ég þakka öllum þátttakendum rannsóknarinnar kærlega fyrir að gefa tíma sinn í rannsóknina, án þeirra væri verkefnið ekki orðið að veruleika. Bestu þakkir fær Inga Guðrún Kristjánsdóttir, fyrir hjálpssemi og yndisleika, Jarprúður Hanna fyrir yfirlestur ritgerðar, yfirmaður og samstarfsfólk takk fyrir sveigjanleika í vinnunni. Eiginmanni þakka ég þolinmæði, þrautsegju og yfirlestur, börn takk elskurnar, þið eruð best.

Efnisyfirlit

Úrdráttur.....	iii
Formáli.....	iv
Efnisyfirlit.....	1
Inngangur.....	2
Samskipti.....	2
Geðræn vandamál.....	3
Félagsleg hæfni og sjálfsmynd.....	5
Uppbyggingastefnan.....	7
Fyrri rannsóknir.....	15
Aðferð.....	19
Markmið og rannsóknarspurningar.....	19
Rannsóknaraðferð og greining.....	19
Réttmæti.....	20
Viðmælendur.....	20
Framkvæmd.....	21
Siðferðilegir þættir og aðgengi.....	21
Niðurstöður	22
Skólar.....	22
Samantekt á niðurstöðum.....	29
Umræða.....	34
Heimildaskrá.....	42
Viðauki.....	51
Viðauki A: Leyfi Persónuverndar.....	51
Viðauki B:Viðtalsrammi skólastjóra.....	52
Viðauki C:Viðtalsrammi kennara og annars starfsfólks.....	53
Viðauki D:Viðtalsrammi nemenda.....	54
Viðauki E:Upplýsingablað.....	55
Viðauki F:Upplýst samþykki þátttakenda.....	56
Viðauki G:Beiðni til skólaskrifstofa.....	57
Viðauki H:Kynningapóstur til skólastjóra.....	58

Inngangur

Samskipti eru allsstaðar í einhverju formi hjá mönnum, en án samskipta milli manna væri einfaldlega ekkert samfélag samkvæmt Eriksen (2001), því tjáningarmáti daglegs lífs eru samskipti af einhverjum toga, bæði yrt og óyrt, í nánasta umhverfi einstaklingsins eða á samfélagsmiðlum (Boyd og Ellison, 2007). Félagsleg færni í samskiptum er því mikilvæg fyrir vellíðan og þroska ungra sem aldna og samfélagið í heild sinni, en góð samskipti auka líkur á almennri vellíðan og draga úr hættu á kvíðaröskunum og þunglyndi (Beuchamp og Anderson, 2010; Cacioppo, 2002). Hæfni í samskiptum og félagslegri mótun er í þróun allan lífsferilinn samkvæmt kenningu Erikson (Graves og Larkin, 2006) og hefur mikið að segja um andlega líðan á æviskeiði einstaklingsins. Félagsleg mótun og túlkun á samskiptum er persónubundin og eins fjölbreytt og mennirnir eru margir sem eykur líkur á misskilningi og samskiptavandamálum, eins og rannsóknir Barrett, Gross, Christensen, og Benvenuto (2001) gefa til kynna, en síðar komust Kashdan og Farmer (2014) að sömu niðurstöðu. Ýmsar samskipta- og aga kenningar hafa komið fram í þeim tilgangi að einfalda og bæta samskiptahætti ásamt því að hjálpa til við vandamálaúrlausn í skólum, meðal þeirra er uppbyggingastefnan.

Ritgerð þessi telur fjóra kafla með inngangi, í fyrsta kafla, innganginum er fræðileg umfjöllun, meðal annars er farið í hugtakaskýringar, samskipti, félagslega hæfni, geðræn vandamál og sjálfsmynd, síðan er uppbyggingastefnan skoðuð ásamt helstu kenningum sem liggja til grundvallar henni. Í öðrum kafla, aðferðarkaflanum, er farið yfir markmið og rannsóknarspurningu, rannsóknaraðferð, lýsingu á viðmælendum, framkvæmd og úrvinnslu gagna, ásamt siðferðilegum þáttum. Í þriðja kafla er svo farið yfir helstu niðurstöður rannsóknarinnar í tveimur undirköflum. Fjórði og síðasti kaflinn er síðan samantekt og umræða á niðurstöðum rannsóknar.

Samskipti eru nauðsynlegt tjáningarform sem notuð eru til að koma þörfum, óskum, löngunum, vilja, fræðslu, ánægju og óánægju til skila eins og kemur fram í bók Walker, Colvin og Ramsey (1995) er hluti af samskiptum að meðtaka tilfinningatjáningu náungans það er óyrta hlutann, í samhengi við orðanotkun, en hæfni í slíkum skilning er mikilægur fyrir félagslega velgengni einstaklingsins eins og fleiri rannsóknir (Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon og Baudouin, 2007; Nelson, 1987; Wong, Beidel, Sarver og Sims, 2012) hafa sýnt fram á.

Geðræn vandamál. Samskipti og félagsleg líðan eru einnig nátengd, góð samskipti geta auðgað líf einstaklingsins jafn mikið og slæm samskipti geta brotið viðkomandi niður, leitt til vanlíðunnar og jafnvel félags- og heilbrigðisvandamála eins og kvíða og þunglyndis sem eru afar kostnaðarsöm fyrir samfélagið (Buttorff o.fl., 2012; WHO, 2004; WHO, 2015). Samkvæmt *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5th edition* (DSM 5) geta kvíðaraskanir verið margvíslegar, en hér verður fjallað um félagskvíða (Social anxiety disorder /SAD) sem er heftandi í félagslegum samskiptum og almenna kvíðaröskun (Generalized Anxiety Disorder eða GAD) sem getur þróast út í þunglyndi. Einstaklingar með félagskvíða (SAD) eiga í erfiðleikum með félagslegar aðstæður líkt og í almennum samskiptum þar sem aðstæður krefjast samræðna, að hitta nýtt fólk, tjá sig á almannafæri og borða fyrir framan aðra, erfiðleikarnir þurfa að vera viðvarandi og til staðar í samskiptum við jafnaldra. Einkenni félagskvíða geta lýst sér í vangetu til samræðna, einstaklingurinn frýs eða verður hjálparlaus í félagslegum aðstæðum, gráti eða skapofsaköstum, rannsóknir (Scharfstein, Alfano, Beidel og Wong, 2011) sýna að einstaklingum með félagskvíða gengur verr að eignast vini en öðrum.

Almenn kvíðaröskun (GAD) er skilgreind samkvæmt nýjustu útgáfu greiningarviðmiða Ameríska geðlæknafélagsins (APA, 2013) sem langvarandi áhyggjur sem erfitt er að hafa stjórn á, yfirleitt eru áhyggjuefnin nokkur og tilefni til þeirra metið léttvægt í

augum annara, kvíðinn er alltaf til staðar þó sveiflukenndur með betri og verri tímabilum. Einkenni geta verið óróleiki, þreyta, einbeitingaskortur, þirringur, vöðvaspenna eða svefntruflanir, almenn kvíðaröskun getur haft hamlandi áhrif á samskipti og nám því einstaklingurinn reynir að forðast það sem veldur kvíðanum. Rannsóknir sýna (Scharfstein, Alfano, Beidel og Wong, 2011) að börn með kvíðagreiningar hafa minni trú á félagslegri getu sinni en önnur og eru því óöruggari í samskiptum. Kvíðaraskanir dreifast jafnt eftir þjóðfélagshópum, efnahag og aldri og geta leitt til þunglyndis ef ekki er gripið tímanlega inn í með viðeigandi úrræðum (Dadds, James, Barrett og Verhulst, 2004).

Greiningarviðmið Ameríska geðlæknafélagsins skilgreina þunglyndi sem vanlíðan, depurð, vanvirkni og þirring sem hefur heftandi áhrif á daglegt líf einstaklingsins. Skipta má orsakabáttum sem geta stuðlað að þunglyndi gróflega í þrjá hluta; sálfræðilegar, félagslegar og líffræðilegar, sálrænar ástæður (APA, 2013; Minkkinen, 2014) líkt og neikvæð sjálfsmynd, áföll eins og dauðsfall eða langvinn gagnrýni, dæmi um félagslega þætti eru erfiðleikar í samskiptum (APA, 2013; Minkkinen, 2014), einstaklingurinn nær ekki að eiga átakalaus samskipti við aðra eða mynda vinasambönd og að lokum líffræðilegar orsakir meðal annars ójafnvægi á boðefnum í heila (Morilak og Frazer, 2004), erfðir og svefntruflanir. Þegar skrá um tilefni viðtala við lækna á heilsugæslustöðvum (2005-2013) vegna sálrænna einkenna á Íslandi er skoðuð, sést að komum fjölgar á tímabilinu úr áttatíu og fimmpúsund í tólfþúsund og sexhundruð (Landlæknir, 2014). Slíkt gefur sterka vísbendingu um aukningu þó ekki sé hægt að alhæfa um gögnin þar sem sundurliðun sjúkdómsgreininga er ekki fyrir hendi, en ef tölur um tauga- og geðlyfjanothkun (2012- 2014) á vef landlæknis eru skoðaðar samhliða, styrkir það grun um aukningu kvíða- og þunglyndissjúkdóma. Lyfjanothkun þessa flokks fór úr tæplega þrjátíu og fjögurþúsund skömmtum í rúmlega þrjátíu og sexþúsund skammta á tímabilinu (Landlæknir, 2014), taka ber þó fram að kvíða og þunglyndislyf eru aðeins hluti þessa lyfjaflokks, en teljast þó stór prósentu af heildarhlutfallinu. Tölfræðin sýnir sömu þróun

á heimsvísu samkvæmt World Health Organization (2001) þar sem meiri lyfjanotkun og rísandi tíðni kvíða- og þunglyndis hækkar kostnað heilbrigðiskerfisins og setur auknar álögur á samfélagið eins og niðurstöður rannsókna (Vaingankar, Rekhi, Subramaniam, Abdin og Chong, 2013) sýna. Greiningaraldur þunglyndis og kvíðaraskanna virðist einnig fara lækandi (Jayakodya, Danzigerb og Kessler, 1998) sem eykur vandann enn frekar. Niðurstöður rannsókna (Mahan og fl., 2010; Melchior og fl., 2007) sýna að geðræn vandamál hafa áhrif á líðan, nám, námsferil og störf þeirra sem þróa með sér slíkar raskanir oft í formi fjarvista og minni afkasta (Miller og fl., 2011) og því er til mikils að vinna að bæta félagslega hæfni og samskipti innan samfélags.

Félagsleg hæfni og sjálfsmynd. Hugtakið félagsleg hæfni (Social skills) er skilgreint sem færni (Choi og Kim, 2003) sem lærist smámsaman eftir því sem einstaklingurinn eldist, þroskast og fær meiri æfingu og þjálfun í samskiptum. Félagsleg færni og samskipti eru sérstaklega mikilvæg á unglingsárum þegar einstaklingurinn er að ákvarða sjálfsmynd sína, þroska hugræna færni og félagshæfni (e. social competence), en stór hluti félagslegra samskipta unglingsins á sér stað innan grunnskólans sem er daglegur vettvangur til æfinga og þroska í samskiptum (Gresham, 2002; Marlowe, 1986). Unglingurinn þarf að hafa hæfni (Samanci, 2010) til að skilja aðra einstaklinga, geta eignast vini, tjáð skoðanir, leyst félagsleg vandamál og farið eftir reglum samfélagsins, en þarna geta samskipta- og agareglur hjálpað til í daglegu lífi einstaklinga, þegar þörf er á viðmiði yfir hvaða hegðun telst eðlileg og hvað flokkast undir frávik. Sérstaklega á þetta við þegar ólíkir einstaklingar með mismunandi þarfir koma saman, en þegar verið er að læra inn á samskipti við aðra geta slík viðmið ýtt undir skilning og komið í veg fyrir árekstra (Sultan og Hussain, 2012). Vellíðan í skóla eða vinnu er einnig mikilvæg, ekki aðeins til að stuðla að góðu náms- og vinnuumhverfi heldur einnig til að auka almenn lífsgæði og heilbrigði sem World Health Organization (2004) skilgreinir sem „það að njóta fullkomlega líkamlegrar, andlegrar og félagslegrar vellíðunar, en ekki eingöngu

að vera laus við sjúkdóma og heilsubrest“. Í reglugerð (nr. 1040, 2011) um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum, öðrum kafla, þriðju grein segir að ”Stjórnendum skóla ber að vinna markvisst að því að stuðla að jákvæðum samskiptum og gagnkvæmu trausti allra í skólanum og í þeirri vinnu skal sérstaklega taka mið af aldri og þroska nemenda“ (Mennta- og menningarráðuneytið, 2011). Lög (nr. 91, 2008) um grunnskóla taka einnig fram í annari grein um markmið að “Starfshættir í grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika...lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi“ (Alþingi, 2008). Samkvæmt lögum er það því skylda grunnskóla að vinna markvisst að jákvæðum og mannþætandi samskiptum innan grunnskóla með vellíðan og betri andlega líðan nemenda í forgrunni. Líðan og sjálfsmynd eru nátengd og góð sjálfsmynd helst yfirleitt í hendur við góða andlega líðan (Hughes, 2011; King, 1997; Torres, Fernandez og Maceira, 1995).

Sjálfsmynd (e. self-concept) er á hvaða hátt einstaklingurinn sér og metur sjálfan sig, hefur trú á eigin getu og verðleika og skiptir máli fyrir líðan. Unglingsárin eru tími sjálfsskoðunnar og mikilvægs þroska sjálfsmyndar (Schacter, Gilbert og Wegner, 2009) og er stuðningur við unglinginn því mikilvægur á þessum tíma. Í fræðilegri umfjöllun um líðan og sjálfsmynd má meðal annars finna kenningu Erik Erikson (Graves og Larkin, 2006) sem skiptist niður í 8 stig, þar segir að þróun sjálfsmyndar sé lífstíðarverkefni, en á fimmta stigi sem eru unglingsárin fari fram samþætting á reynslu barnæskunnar og því sem unglingurinn er að upplifa í núinu, jákvæð sjálfsmynd skiptir því verulegu máli þegar horft er til framtíðar líkt og rannsóknir (Cheng og Furnham, 2004; Diener, 1984; Kroger, 1989) hafa sýnt fram á. Samskipti og hegðun í umhverfi einstaklingsins er fordæmisgefandi eins og félagsnámskenning Bandura (1969) um samsömunarferlið kemur inn á því unglingurinn horfir til umhverfisins eftir fyrirmyndum um hegðun (Baumeister, Campbell, Krueger og Vohs,

2003) og þar geta samskipta og agareglur eins og uppbyggingastefnan mögulega hjálpað til með því að sýna fordæmi .

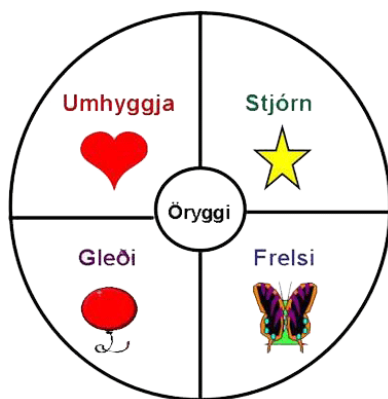
Uppbyggingastefnan. Diane Gossen er upphafsmaður uppbyggingastefnunnar öðru nafni uppeldi til ábyrgðar, Gossen er frá Saskatoon í Kanada og hefur unnið að þróun hagnýtra starfsaðferða í skólum víða um heim (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007). Magni Hjálmarsson var upphafsmaður stefnunnar hér á landi, en stuttu síðar (1999) fór hann að skoða og prufa sig áfram með starfsaðferðir Gossen, en Magni var starfandi námsráðgjafi Foldaskóla á þessum tíma. Gossen hélt síðan námskeið ári síðar hér á landi á vegum skólans og upp úr því fóru fleiri að skoða uppbyggingastefnuna og þau gildi sem hún stendur fyrir (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007). Hagnýting uppbyggingastefnunnar byggir meðal annars á grunni kenninga eins og William Glasser (1989) geðlæknis um raunsæismeðferð (e. reality therapy) og sjálfstjórnarkenningu hans (e. control theory) en, kenningar Glasser styðja og styrkja hvor aðra þegar kemur að því að útskýra og skilja hegðun. Glasser líkir hegðun einstaklingsins við fjórhjóladrifinn bíl sem hann nefnir Lífsvagninn, hvert dekk bílsins er táknrænt fyrir einn þátt í hegðun eins og framkvæmd (sýnileg hegðun), hugsun (áætlun), andlega líðan (tilfinningar) og líkamsviðbrögð (miðtaugakerfið). Þættirnir eða hjólin vinna öll saman samkvæmt Glasser og hafa áhrif á þá hegðun sem valin er í hvert sinn. Í lífsvagninum er einstaklingurinn að bregðast við innri þörfum, en þegar kemur að raunsæismeðferðinni er verið að takast á við ytri veruleika að mati Glasser.

Raunsæismeðferð er byggð upp á þremur grundvallarhugtökum, veruleika (e. reality), ábyrgð (e. responsibility) og rétt og rangt (e. right and wrong). Einstaklingar með geðræn vandamál eiga erfitt með að takast á við hversdagslegan veruleikann og sýna það á mismunandi hátt, hvort sem það er vímuefnanotkun til að deyfa óuppfylltar þarfir, þjófnaður eða önnur lögbrot. Mikilvægt er að sjá veruleikann eins og hann er til að geta tekist á við margskonar vanlíðan og reyna að fyrirbyggja alvarlegar afleiðingar eins og vanvirkni,

alvarlega vanlíðan, einangrun og jafnvel sjálfsmorð, en að taka ábyrgð á eigin tilfinningum og heilsu, telur Glasser (1989) vera skref í rétta átt.

Ábyrgð (e. responsibility), er lærð hæfni í að uppfylla eigin þarfir, samkvæmt þarfahringnum án þess að takmarka möguleika annara á því sama. Ábyrgð merkir að einstaklingurinn ýti undir eigin sjálfsvirðingu og reyni að standa við loforð og væntingar annara um félagslega hegðun (Glasser, 1989; Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007). Hluti af slíkri hæfni er að skilja og þekkja þær siðferðilegu reglur sem samfélagið setur fram. Rétt og rangt (e. right and wrong) eru viðmið sem samfélagið setur fram um hvað telst æskileg eða óæskileg hegðun í samfélaginu samkvæmt Traxler og Spichtig (2011). Einstaklingur sem er sáttur við sinn innri mann nær betur að uppfylla eigið gildismat og hefur meiri hæfni til að leiðrétta ranga hegðun því hann vill gera betur. Stór hluti af grunnþörfum Glasser eru siðferðileg gildi sem skipta máli í vali á réttu og röngu í félagslegum aðstæðum (Glasser, 1989; Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007).

Kenning Glasser skiptir grundvallarþörfum í líffræðilegar og huglægar þarfir, sem aftur skiptast síðan niður í fjóra flokka eins og sést á mynd 1.1.



Mynd 1.1 Þarfahringur William Glasser (Gossen)

Sjálfstjórnarkenning Glasser (e. Control theory) er þróuð út frá kenningu William Power, *Perceptual Control Theory* eða *Choice theory*, sem skiptist í skilning á þremur meginþáttum; grundvallarþarfir, hegðun sem flokkast síðan í fjóra undirflokka og óskaveröld. Meginhugsunin er að einstaklingurinn geti aðeins stjórnað sjálfum sér, en ekki

öðrum (Gossen, 2002) í uppbyggingastefnunni kemur fram sú hugmyndafræði að allar tilfinningar, allt sem einstaklingurinn geri þjóni tilgangi og sé orsök annars, því hver og einn hafi innbyggða hvöt til að fullnægja grunnþörfum sínum. Grunnþörfunum er skipt upp í fimm flokka sem allir hafa sitt ták hjarta, stjörnu, fiðrildi, broskarl og hús. Líkamlegi hlutinn í miðju þarfahringisins, öryggishringurinn, telur þarfir eins og að finna til öryggis, eiga heimili, fæði og klæði ásamt þörfum fyrir hvíld og kynhneigð, þessar þarfir eru öllum jafn mikilvægar þó skipting þeirra sé hlutfallslega mismunandi eftir hverjum og einum (Glasser, 1989; Gossen, 2004).

Öryggishringurinn telst því til frumþarfa, einskona miðjupunktur sem umlykja svo fjórir flokkar er teljast til sálfræðilegra þarfa eins og þörfin fyrir að tilheyra, vera frjáls, hafa áhrif og njóta gleði. Mjög mismunandi er hvernig einstaklingar flokkast í hópana eins og kemur fram bæði hjá Glasser og Gossen, en það fer eftir samsetningu þarfanna hjá hverjum og einum.

Hjartað er ták fyrir hópinn sem hefur ríka þörf fyrir að tilheyra, elska og nánd, einstaklingar í þessum hópi vilja að öðrum líki við sig, vinir og félagsskapur skipta miklu máli, þeir virka vel í hóp, eru vinnusamir og eru ríkir af góðvild og hjálpsemi. Fiðrilda hópurinn hefur mikla frelsisþörf, í þessum hóp vilja einstaklingarnir hafa marga valmöguleika, vilja prófa nýja hluti og eru forvitnir, frumlegir og sjálfstæðir. Umburðalyndi og sveigjanleiki eru styrkleikar ásamt æðruleysi og víðsýni, þessum hóp er alveg sama um álit annara og grípa tækifærin um leið og þau gefast. Broskallinn stendur fyrir gleðihópin, þarna eru áköfu einstaklingarnir sem elska leik og spennu og eru fullir af sköpunargleði. Jákvæði, kæti, skopskyn og þakklæti eru sterkir eiginleikar ásamt námsgleði. Stjarnan er síðan fyrir metnaðarfullu dugnaðarforkana sem hafa góða sjálfstjórn, eru vel skipulagðir, hafa sjálfstraust, aga og frumkvæði. Einstaklingar í þessum hóp skoða vel aðstæður áður en þeir

ákveða að prufa nýja hluti, mistök eru stressandi, þeir sækjast eftir forystu eru reglusamir og vinna samviskusamlega að því að vera bestir.

Óskaveröldin (e. quality world) er sú mynd sem einstaklingurinn hefur búið til í huga sér af því sem skiptir viðkomandi máli í lífinu, sú mynd skapar innri áhugahvöt til að nálgast markmiðið, en ef að hlutir eru ekki í óskaveröldinni er lítill vilji til að nálgast þá, hvernig sú nálgun er síðan framkvæmd fer eftir þarfaflokkum einstaklingsins, aðstæðum og hve mikil agastjórnin er. Einstaklingurinn horfir á skynheiminn og metur veruleikann með þeirri þekkingu og því gildismati sem viðkomandi hefur þróað með sér samkvæmt Glasser, mat á aðstæðum, framkvæmd og hegðun fer síðan eftir andlegri líðan og hugsun þar sem óskaveröldin kemur einnig inn í ákvarðanatökuna með frekara mati á aðstæðum og viðmiðum.

Uppbyggingastefnan hefur átta grundvallarreglur í aga, meginintak þeirra samkvæmt Gossen (2008) er að allir geta gert mistök, enginn er fullkominn og einstaklingar eru yfirleitt meðvitaðir um að þeir hafi gert eitthvað rangt, einnig börnin og hafa vilja til að bæta fyrir brot sitt og læra af mistökunum, en jafnframt er mikilvægt að óæskileg hegðun sé skýrt skilgreind. Hugmyndafræðin er að ef mistök eru gerð auðveldar jákvæð hugsun yfirbótarferlið, styrkir einstaklinginn, eflir hæfni til að leysa vandamál og eykur sjálfsvirðingu sem aftur hjálpar til að fyrirgefa öðrum og minnkar þörfina til að refsa á fullorðinsárum.

Gossen er mótfallin notkun á umbun eða refsingu og horfir þar til Alfie Kohn (1993) og Eric Jensen (2000) sem telja ytri umbun og ógnun hafa neikvæð áhrif í samskiptum og aga, í bók sem Kohn skrifaði (1993) ”*Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*” kemur fram sú niðurstaða að hegðunarmótunaraðferðir sem nota umbun dragi úr áhugahvöt, vinnuframlagi og sjálfstæðri ákvörðunarhæfni þegar litið er til lengri tíma. Kohn vill meina að menn séu ekki dýr og henti betur að nota innri áhugahvöt til ákvarðana og hegðunar heldur en atferlismótun. Jensen, sem

byggir kenningar sínar á Brain-based Teaching eða Brain-based Learning hugmyndafræði, ályktar að væntingar um umbun ásamt hræðslu við skammir geti haft streituvaldandi áhrif á einstaklinginn og afleiðingarnar verði einbeitningaskortur, vanlíðan og kvíði. Heilinn sé hannaður til að komast af, finna lausnir sem henti eða bjargi einstaklingum úr háska, hvort sem viðkomandi upplifi beina ógnun við líf sitt, félagslega erfiðleika eða próf sem þarf að takast á við (Cardell, 2005). Gossen leitar einnig hugmynda hjá frumbyggjum Norður-Ameríku, en í siðfræði þeirra er alið á sjálfstæði og sjálfsaga og hlýðni án hugsunar ekki talin til eftirbreytni. Frumbyggjarnir líta svo á að í mistökum felist tækifæri til lærdóms og gefa eigi einstaklingnum tækifæri til að bæta brotið og þiggja leiðsögn.

Í kenningu Glasser eru fimm aðferðir til stjórnunar; að refsa, vekja sektarkennd, nota fortölur og gylliboð, hafa reglufestu eða nota uppbyggingastjórnun sem samkvæmt kenningu Gossen (2004) er rétta leiðin til betri samskipta. Uppbyggingastefnan er ólík öðrum uppeldis- og agakenningum að því leyti að ekki er áhersla á umbun eða refsingu heldur er sjálfsskoðun stór hluti af hugmyndafræðinni, ”hver vilt þú vera?“ er mikilvæg spurning. Áherslan er á kennslu sjálfsaga, jákvæð samskipti og að finna uppbyggilegar leiðir að lausn vandamála. Einstaklingurinn á að læra að taka sjálfstæðar, siðferðilegar ákvarðanir án utanaðkomandi áhrifa, hvatinn til að breyta rétt á að koma innan frá einstaklingnum sjálfum, en ekki með umbunar eða refsistyrkingu. Refsing skilar aðeins gagnrýni á einstaklinginn, niðurlægingu eða kaldhæðni sem ýtir undir reiði og vanlíðan, slíkt skilar engum lausnum, ekki frekar en að vekja upp sektarkennd sem getur stuðlað að lágu sjálfsmati, afneitun aðstæðna og fælmi við að takast á við vandamál. Notkun reglufestu gefur ekkert svigrúm samkvæmt Gossen (2006) sem er nauðsynlegt þegar verið er að fást við mismunandi einstaklinga og hvetur til hlýðni og fylgispektar. Fortölur eða jákvæð umbun eru ekki leiðir sem stuðla að innri hvöt til bættrar hegðunar, heldur verður hegðunin fyrir einhvern annan og til að öðlast umbun, en slíkt telur Gossen að geti stuðlað að veiklyndi. Uppbyggingaleiðin er aðferð til að nálgast hegðun á

jákvæðan hátt með spurningum eins og ”er í lagi það sem þú ert að gera núna?“, ”hvað átt þú að vera að gera núna?“, ”getur þú fundið aðra leið?“ ”hvernig get ég hjálpað þér?“ og gefa viðkomandi nemanda færi á að breyta hegðun sinni sjálfur. Ákveðinn rammi er settur af hverjum skóla um hvað teljist til ásættanlegar og óásættanlegar hegðunar, dæmi um ásættanlega hegðun gæti verið að sýna sjálfum sér og öðrum virðingu, kurteisi og tillitssemi, en dæmi um óæskilega hegðun væri að láta sér ekki segjast við vinsamlegar ábendingar eða valda öðrum kvíða og öryggisleysi, miklu skiptir samkvæmt Gossen að regluramminn sé skýr.

Nemandi hefur val um hvernig leyst er úr atviki vegna óæskilegar hegðunar, því kenning Gossen er að allir geti gert mistök, besta leiðin sé að viðurkenna þau og gera áætlun um úrbætur. Uppbyggileg samskipti innifela að leita leiða til að læra af eigin mistökum og finna leiðir til að hafa stjórn á eigin hegðun, við slíkt ferli auðveldar að hafa sameiginlegar aðferðir við lausn ágreiningsmála, sáttaborðið í uppbyggingakenningunni er ein slík leið. Nemendur sem setjast að sáttaborði hafa fengið val um hvort þeir vilji sjálfir reyna að leysa vandamálið eða hvort aðkoma skólastjóra eða þess aðila er sér um agamál sé nauðsynleg, ef allt gengur vel er vandamálið leyst með samskiptum og rökræðu og nemendur geta snúið aftur í tíma eftir að tilkynna kennara um að málið sé útkljáð. Agavandamál sem ekki er hægt að leysa með þessum hætti er vísað áfram til stjórnenda, en alltaf er reynt að hjálpa nemanda að ná stjórn á sér með því að hughreysta eitthvað á þennan veg ”ég veit að þetta gengur ekki vel og er erfitt“ eða ”ég veit þér líður ekki vel, komdu við finnum út úr þessu“ mikilvægt er að tala í blíðum rómi af umhyggju og með festu enda telur Gossen (2008) tóninn í röddinni hafa mikil áhrif eins og orðaval. Alltaf er reynt að fá viðkomandi til að gera bragarbót með því að útskýra hvað gerist næst ef óásættanleg hegðun heldur áfram, þá verður hringt í foreldra, en mikilvægt er að sá sem tekur á agabrotinu haldi ró sinni og taki skýrt fram að hann sé á staðnum til að hjálpa. Í uppbyggingastefnunni er tekið skýrt fram að afsakanir, skammir, tuð,

ásakanir og uppgjöf séu fimm vonlaus viðbrögð sem sé best að sleppa, í þeim felist enginn uppbygging, en þau skapi ásökun, vanlíðan, vonleysi og þirring.

Uppbyggingastefnan (Gossen, 2008) vinnur að því að gera einstaklinginn að bestu útgáfunni af sjálfum sér og vinna í persónulegum þroska, en einnig er reynt að fá skilning á hvað telst til hlutverka kennara og nemanda í skólanum, er það t.d. hlutverk nemanda að segja honum Sigga til þegar hann sýnir óásættanlega hegðun, eða er það kennarans? Spurt er ”er þetta þitt hlutverk?“ ”Í stað hættu að skipta þér af!“ Áherslumunurinn er greinilegur, jafnvel hér á blaði. Í byrjun skólaársins fara allir bekkir í vinnu á skólasáttmála þar sem kennari og nemendur ákveða þær reglur sem á að fara eftir í bekknum sem eru síðan settar á Y spjald sem tákna það sem bekkurinn og kennari vilja heyra og sjá og T spjöld sem sýna rétta og ranga hegðun og tákna skýru mörkin. Nemendur byrja á að greina þarfir sínar, hvar þeir eru sterkir og hvar er svigrúm til bætingar, þetta er vinna sem stjórnendur, kennarar og annað starfsfólk vinnur einnig á hverju ári (Gossen, 2006). Þarfaflokkarnir, Y og T spjöldin ásamt blöðum með mitt og þitt hlutverk eru upp á veggjum í skólstofu, á göngum og í sameiginlegum rýmum til að auðvelt sé að benda myndrænt á æskilega hegðun, ekki síður fyrir kennara en nemendur. Samkvæmt Gossen (2004) hafa kennarar einnig verið undir áhrifum frá umbun og refsingakerfum, þeir verði einnig að læra nýja starfshætti og hugsun til að kerfið eigi að virka, öll þúslin í þúsluspílinu eru mikilvæg. Uppbyggingastefnan (Gossen, 2006) notar innri stjórn til að byggja upp með þeim hætti að settar eru fram spurningar eins og ”hvað finnst okkur mikilvægt?“ og ”hvað get ég gert til að leiðrétta þetta?“ sem styrkja jákvæða hegðun og ýta undir sjálfsvirðingu og sjálfsöryggi Starfsmenn skólans verða fyrst að þarfagreina sjálfa sig til að geta lært og skilið eigin viðbrögð við hegðun samstarfsfólks og nemenda, með þeirri vinnu kemur einnig nánari skilningur á stefnunni og hvernig hægt er að nota aðferðafræðina til betri samskipta.

Uppbygging er samstarfsverkefni og því fleiri sem koma að verkefninu því sterkari verður grunnurinn sem byggt er á. Aðferðir uppbyggingastefnu skiptast í þrjú þrep (Gossen, 2004; Penner og Wallin, 2012) í fyrsta þrepi er einstaklingnum komið í skilning um að mistök eru leyfileg og eðlileg, með mistökum komi lærdómur og möguleiki á áframhaldandi þroska í stað þess að gefast upp eða upplifa þá tilfinningu að vera misheppnaður þannig að viðkomandi temji sér lausnamiðaða hugsun í stað niðurrifs. Þrep tvö hvetur til sjálfsþekkingar, einstaklingurinn á að þekkja þær þarfir sem ligga að baki hegðuninni og finna leiðir til að forðast óæskilegra hegðun. Í þriðja þrepi er skilningurinn á hvers vegna æskileg hegðun er valin frekar en óæskileg (Gossen, 2007), hin innri hvating. Uppbyggingastefnan hefur skýr mörk (bottom lines) um hvaða hegðun er æskileg og óæskileg, stjórnleysi eins og að valda öðrum kvíða og öryggisleysi eða að trufla skólastarf er dæmi um óæskilega hegðun og að hafa stjórn á eigin hegðun og reyna að leysa úr ágreiningi af skynsemi og án átaka um æskilega. Ef hegðun er óæskileg getur einstaklingurinn valið um tvær leiðir, að fara uppbyggingaleiðina sem innifelur viðurkenningu á að einstaklingurinn geti gert mistök sem hægt er að vinna sig út úr með jákvæðum hætti, gera áætlun um hvernig leysa eigi málið og læra um leið aðferð til ábyrgðar, frekari þroska og ánægju yfir að hafa sigrað vandamálið, aðrir aðilar að málinu verða einnig að vera sáttir við útkomuna. Seinni valkosturinn er að hafa ekki frumkvæði að lausn, þá eru ýmis úrræði boðin einstaklingnum sem gætu verið aðstoð sálfæðings, námsráðgjafa eða stuðningsfulltrúa og reglulegir fundir gætu verið haldnir með skólastjóra eða umsjónarkennara, ef um alvarlegt lögbrot er að ræða eru foreldrar kallaðir til og nemenda getur verið vísað úr skóla tímabundið. Gossen telur mikilvægt að fylgja uppbyggingastefnunni vel eftir og að allir sem eiga hlut að máli séu virkir og noti tungumál uppbyggingastefnunnar sem felst meðal annars í því að orða svörin án neitunar og spurningar á hughreystandi og uppbyggilegan hátt en orðfærið og jákvæður tónn í svari og spurningu

gefur hughrifin í samræðurnar, það tekur síðan tíma að sjá fullan árangur af uppbygginavinnunni og útkoman fer eftir eftirfylgni og staðfestu.

Fyrri rannsóknir. Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á uppbyggingastefnunni hér á landi, meirihluti þeirra hefur skoðað stefnuna með tilliti til innleiðingar eða notkunar í leikskólum og voru þær allar sammála um notagildi stefnunnar, þó birtust efasemdir í M.Ed ritgerð Lísu Lottu Björnsdóttur (2012) á menntavísindasviði HÍ um framkvæmd kennslunnar hjá yngsta aldurstiginu eins til tveggja ára, en hún taldi að erfitt væri að vinna með stefnuna hjá ómálga börnum. Niðurstöður rannsóknar Bjargar Jónsdóttir (2012) á reynslu uppbyggingastefnunnar voru jákvæðar, en helstu umkvartanir voru að mikilvægt sé að allir starfsmenn séu samtaka í að vinna eftir sömu stefnu til að nemendur fái jafna fræðslu á stefnunni. Ekki fundust margar rannsóknir sem nálgudust uppeldisstefnuna frá sjónarhóli sálfræðinnar, Auðbjörg María Kristinsdóttir og Katrín Sveina Björnsdóttir (2012) skoðuðu viðhorf og þekkingu foreldra á uppbyggingastefnunni í einum grunnskóla Akureyrar, en niðurstöður eru ekki aðgengilegar að svo stöddu. Vala Tryggvadóttir (2008) skoðaði virkni uppbyggingastefnunnar í bekkjarstjórnnum og bar saman við tvær aðrar stefnur, Love and Logic sem byggir á svipuðum gildum og uppbyggingastefnan en notar umbun að vissu marki og útfærslu á bandarísku aðferðinni Positive Behavior Support (PBS eðs SMT). Uppbyggingastefnan reyndist vera eina stefnan sem byggir algerlega á innri hvatingu, engri umbun og samskiptatækni.

Guðlaug Erla Guðlaugsdóttir fjallaði um í tilviksrannsókn sinni til M.Ed.-gráðu (2007) við Kennaraháskóla Íslands, uppeldisstefnu og hlutverk gæðaskólans, hvernig skólastjórnendur nýta sér aðferðafræðina í daglegu starfi með tilliti til hagnýtingar stjórnunarháttanna ásamt því skoða áhrif á skólabrag, samskipti og meðferð agamála. Nálgun Guðlaugar Erlu var þverfagleg, viðtöl voru tekin við skólastjóra, kennara, námsráðgjafa og nemendur í tveimur skólum á höfuðborgarsvæðinu og tveimur skólum í Bresku Kólumbíu í

Kanada. Meðal þess sem kom fram í niðurstöðum rannsóknar Guðlaugar Erlu (2007) var að stjórnunaraðferðir í anda uppeldis til ábyrgðar; ”ýti undir öryggi, sjálfstraust og færni í starfi“. Niðurstöður sýndu einnig að stjórnunaraðferðirnar hefðu haft þau áhrif; ” að dregið hefði úr kvíða fyrir erfiðum viðtölum en stjórnendurnir voru áður óöryggir í að leiða slík viðtöl“. Í tilviksrannsókn sem Pollý Rósa Brynjólfsdóttir framkvæmdi fyrir meistarritgerð sína (2011-2012) má samkvæmt úrdrætti rannsóknar, en aðgangur að rannsókn er lokaður, einnig álykta að uppbyggingastefnan stuðli að bættum samskiptum, umburðarlyndi og öryggi í skólum.

Meðal erlendra rannsókna voru Penner og Wallin (2012) sem skoðuðu áhrif jákvæðar hegðunar og uppbyggingastefnu í skólum hjá 10-14 ára börnum (e. middle years schools), niðurstöður þeirra benda eindregið til að uppbyggingastefnan hafi jákvæð áhrif á samskipti allra innan skólasamfélagsins, en til að sem bestur árangur náist til að bæta samskipti hjá nemendum sem og öðrum innan skólans sé nauðsynlegt að hafa sterka sameiginlega sýn skólastjóra, kennara og starfsfólks. Niðurstöður rannsóknar Mullet (2014) voru einnig á þá leið að jákvæð aðferðafræði eins og uppbyggingastefnan með ákveðinn fastan regluramma til að takast á við agavandamál sem náí að styrkja tengsl nemenda og skóla með bættri samskiptanálgun og betri líðan einstaklinga í kjölfarið.

Niðurstöður rannsóknar Evans og Lester (2010) telja að allt bendi til að uppbyggingastefnan bæti samskipti kennara og nemenda og geti dregið úr brottvísunum úr skóla með bættri hegðun, þó frekari rannsókna sé þörf á virkni stefnunnar að þeirra mati.

Í rannsókn James og Freeze (2006) er skoðað hvernig það samræmist að innleiða tvær andstæðar stefnur í skólum þar sem önnur er umburðarlynd líkt og uppbyggingastefnan en hin aðferðafræðin ekki og notar refsingu og brottvísun til að ná fram æskilegri hegðun í stað uppbyggingar. Jákvæð umbun og uppbyggingastefnan voru með aðferðafræði sem virkuðu vel en áttu ekki samleið með neikvæðum aðferðum. Samkvæmt rannsóknum (Ayers og fl., 2001) leysir brottvísun og refsing ekki vandann heldur færir hann út úr skólanum í samfélagið

þar sem líkur aukast á frekari óæskilegri hegðun í stað þess að leitað sé lausna innan skólans. Eins kemur fram að með því að nálgast nemendur með mismunandi aðferðafærði er þeim mismunað eftir félagslegri getu sem skapar óöryggi um hvaða reglur gildi fyrir hvern, en slíkt er ekki æskilegt. Niðurstaðan var að ekki gengur að innleiða slíkar andstæður án ósættis, ágreinings og óæskilegrar mismununar.

Ferilsrannsókn Brown (2004) sýndi jákvæða upplifun þátttakenda á innleiðingu uppbyggingastefnu meðal starfsfólks í grunnskóla, félagsleg samskipti breyttust til batnaðar og í kjölfarið námsárangur nemenda. Mikilvægustu þættirnir á framþróun voru taldir þekking á eigin rökhugsun og ákvarðanatöku sem fékkst með þarfagreiningu og sjálfsstyrkingu ásamt notkun á sameiginlegu uppbyggingatungumáli sem þótti styrkja og minna á nýjar áherslur í samskiptum og halda starfsmönnum við efnið. Niðurstöður rannsóknarinnar telja uppbyggingastefnuna vera áhrifaríkt tæki sem hefur marga jákvæða þætti til að stuðla að þróun skólasamfélagsins, til að sem bestur árangur náist þarf að hafa stjórnanda sem hefur sterka framtíðarsýn og starfsfólk sem er með í verkefninu af áhuga og staðfestu.

Í annari ferilsathugun (Konza, 1998) þar sem lausnir fyrir þrjá unglunga með tvíþættar mismunandi sérþarfir voru skoðaðar var uppbyggingastefnan reynd á bráðgerri fjórtán ára unglingsstúlku (Melane) með ADHD greiningu þar sem alvarleg einkenni athyglisbrests, ofvirkni og hvatvísí höfðu mikil áhrif á samskipti við aðra, nám og vellíðan. Nokkrar misheppnaðar tilraunir voru gerðar til að virkja Melane til samstarfs með uppbyggingastefnunni og það var ekki fyrr en eftir alvarlegt hegðunaratvik og útskýringar á að Melane væri fullfær um að koma sjálf með tillögu á hvernig hægt væri að bæta fyrir atvikið að árangur náðist. Uppbyggingaaðferðin var notuð áfram og dregið hefur áþreifanlega úr hegðunarerfiðleikum Melane, þó samskiptaerfiðleikarnir séu ekki horfnir eru góðu tímabilin mun lengri og koma oftast eftir að hún náði að tileinka sér uppbyggingatæknina.

Í grein Wade (1997) er fjallað um grunnskóla sem átti í erfiðleikum með hegðun nemenda og ólíks uppruna en illa gekk að ná fram bættri hegðun og samskiptum með umbunar og refsingarkerfi þar til ákveðið var að horfa meðal annars til kenninga Kohn (1993) um betri samskipti án umbunar og refsingar. Áherslan var færð frá því að kennarar bæru ábyrgð á samskiptalausnum til nemendaábyrgðar á eigin hegðun, sameiginlegur grundvöllur við skólann var lagður með skólareglum, sameiginlegum morgunverði og samveru þar sem leikir og jákvæðni voru í fyrirrúmi. Árangurinn varð sá að nemendur mynduðu tengsl við skólann og samnemendur, ólíkur uppruni hætti að skipta máli í leikum og námi ásamt því að nám og kennsla gekk betur. Sérstaklega tóku stjórnendur eftir því að nemendur virtust ekki sakna þess að fá umbun fyrir æskilega hegðun, vellíðan í skóla virtist nægja, en rannsóknir sýna (Stipek, 2006) að þegar vel tekst til í samskiptum innan skólastofu nær kennari að skapa góðan bekkjarbrag þar sem nemendur og kennari eiga afslöppuð samskipti. Niðurstöður rannsókna sýna að nemendur sem hafa góð tengsl við kennara og starfsfólk gengur betur í námi (Shochet og fl., 2007), lenda síður í vandræðum innan skólans (Reio, Marcus og Sanders-Reio, 2009) og hafa meira sjálfstraust (Shochet og fl., 2007).

Að lokum er grein (Gossen, 1998) um endurskipulagningu skólaaga, Gossen fjallar um öldu ofbeldis og eineltis meðal ungmenna í skólum og hvernig uppbyggingaaðferðin getur bætt ástandið. Nemendur sem alltaf er verið að hóta, refsa eða umbuna með verðlaunum eiga erfitt með að breyta eftir innri sannfæringu því hluti heilans (e. frontal lobe) virkjast síður í aðstæðum þar sem vald ákvarðana er alltaf hjá öðrum en einstaklingnum sjálfum. Refsing skapar valdaójafnvægi sem hvetur til óæskilegrar hegðunar því einstaklingurinn þarf útrás fyrir tilfinningar sem vakna við neikvætt agastjórnunarkerfi, sú útrás getur brotist út með margvíslegum hætti; veggjakroti, illu umtali, ofbeldi eða einelti. Tölfræðin sýnir að mjög hefur dregið úr agavandamálum innan skóla sem innleiddu uppbyggingastefnuna, en fram

kemur að innleiðing taki yfirleitt frá þremur upp í fimm ár. Samhliða fækkun agabrota fara einkunnir hækkandi í þessum skólum.

Í rannsókn þessari verður tekist á við þá spurningu hvort uppbyggingastefnan sé góð leið til betri samskipta og hvort og þá hvaða ávinningur sé af notkun hennar innan grunnskóla sem vinna eftir hugmyndafræðinni. Einnig verður skoðað hvernig stefnan hefur þróast í gegnum árin í þeim grunnskólum er tóku þátt. Markmið þessarar rannsóknar var að afla dýpri þekkingar á félagslegum áhrifum stefnunnar innan skólanna og fá þverfaglega sýn frá þeim aðilum sem koma að notkun uppbyggingastefnunnar innan skólasamfélagsins.

Rannsóknarspurningin er; *Hver er þróun, reynsla og ávinningur uppbyggingastefnunnar í grunnskólum?*

Aðferð

Markmið og rannsóknarspurningar

Þessi rannsókn mun nálgast uppbyggingastefnuna frá grunni sálfræðinnar með tilliti til samskipta, en einnig skoða hvaða breytingar hafi orðið á síðustu sjö árum í þróun og ávinningi af notkun hennar í grunnskólum. Aðferðarfræði rannsóknarinnar var fyrirbærafræði með djúpvíðtölum, stuðst var við fyrirfram ákveðinn viðtalsramma (sjá viðauka B, C og D) með opnum spurningum til að takmarka sem minnst svarmöguleika viðmælenda, en viðmið viðtalsrammans var rannsóknarspurningin; *Hver er þróun, reynsla og ávinningur uppbyggingastefnunnar í grunnskólum?* Markmiðið var að hafa viðtalsrammann til viðmiðunar fyrir rannsakanda, án þess að útiloka útvíkkun spurninga og jafnframt að gefa viðmælendum tækifæri til að tjá sig að vild um efnið.

Rannsóknaraðferð og greining

Fyrirbærafræði er lýsandi rannsóknaraðferð þar sem markmiðið er að rannsaka og lýsa öllum fyrirbærum, einnig mannlegri reynslu, út frá skilningi á reynslu fólks- og skynja upplifunina með sama hætti og viðmælandinn (Sigríður Halldórsdóttir, 2013). Þó

aðferðafræðin sé byggð á tilliðslu þar sem dregin er ályktun frá því almenna til hins einstaka er alhæfing ekki markmiðið heldur að öðlast dýpri skilning á rannsóknarefninu. Byrjað er að lýsa fyrirbærinu í þessu tilviki samskipta- og agastefnunni án þess að gera ráð fyrir fyrirfram ákveðnum hugmyndum, kjarninn (e. essences) er skilgreindur, hér eru það samskipti, stefnan og hvaða áhrif það hefur að nota uppbyggingastefnuna í samskiptum og hverju slík stefna breyti, ef einhverju. Sundurgreining er næst í ferlinu þar sem greint er á milli orsaka og afleiðinga sem eru tilkomin vegna stefnunnar eða annara aðferða eða atvika, eins og ef verið er að nota aðra samskipta- eða agastefnu samhliða uppbyggingastefnunni þarf að skoða og aðgreina áhrif og afleiðingar á milli þeirra, einnig hvort einhver samlegðaráhrif séu til staðar. Mikilvægt er að setja fyrirframgerðar hugmyndir markvisst til hliðar svo að skoðanir rannsakanda hafi ekki áhrif á greiningu gagna. Í fyrirbærafræði er verið að reyna að fá fram merkingu eða túlkun sem getur verið hulin í fyrstu skoðun, greiningu og lýsingu, því er nauðsynlegt að skoða gögnin yfir einhvern tíma.

Réttmæti

Notast var við opna og markvissa kóðun í greiningu til að fá betri samþættingu og samlegðaráhrif, en opin kóðun skoðar hvað býr að baki þeirra upplýsinga sem liggja fyrir, hvað kemur oft eða oftast fram og hver merking gagna er. Markviss kóðun er síðan önnur yfirferð yfir gögnin þar sem rannsakandi rýnir enn betur í innihaldið. Betri samþætting var gerð til að auka trúverðugleika (e. Credibility) sem er sambærilegt innra réttmæti í megindlegum rannsóknum og reyndi rannsakandi líka í viðtölum að fá staðfestingu viðmælenda á skilning sínum á einstökum atriðum (Lincon og Guba, 1985).

Viðmælendur

Þýði rannsóknar voru allir stjórnendur, starfsmenn og nemendur grunnskóla sem nýttu sér uppbyggingastefnu að öllu eða einhverju leyti (1 skóli og þar var rætt við skólustjóra). Úrtakið voru stjórnendur, starfsmenn og nemendur 5 skóla, en í einum skólanum var aðeins

rætt við skólastjóra. Þátttakendur voru 3 skólastjórar, 3 deildastjórar, 4 kennarar, 1 leiðbeinandi, 1 skólaliði, 1 sálfræðingur og 4 nemendur, alls 17 viðmælendur. Stjórnendur og annað starfsfólk voru konur, en nemendur skiptust í þrjár stelpur og einn strákur, alls 17 einstaklingar, kynjahlutfall var því mjög einhliða, aldursskipting var frá 15 ára til 62 ára.

Framkvæmd

Gagnasöfnun í formi viðtala fór fram innan grunnskólana á tímabilinu janúar til mars 2015, í viðtalsherbergjum, fundarherbergjum, skólastofum eða á skrifstofu skólastjóra. Áhersla var á notalegt og afslappandi umhverfi, góða lýsingu, notalega stóla eða sófa og sem minnsta truflun. Rannsakandi átti stutt almennt spjall við hvern og einn þátttakanda á undan viðtali til að kynna sig, þakka þátttakanda fyrir að gefa sér tíma í rannsóknina og koma á tengslum til að skapa afslappaða stemmingu í viðtalinu. Síðan var upplýsingablað (sjá viðauka E) lagt fram ásamt leyfi persónuverndar (sjá viðauka A) og upplýstu samþykki (sjá viðauka F). Þátttakandi beðinn um að lesa yfir blaðið og skrifa síðan undir ef hann væri samþykkur að taka þátt í rannsókninni. Sérstaklega var tekið fram að hægt væri að draga sig út úr rannsókninni á hvaða tímamarki sem væri og þátttakandi þyrfti ekki að svara einstökum spurningum ef hann vildi það ekki. Viðtölin voru tekin upp á diktafone sem var hafður á borði á milli viðmælenda, sem sátu ská á móti hvor öðrum, til hliðar við kertastjaka eða fartölvu rannsakanda svo að vera hans hefði sem minnst truflandi áhrif á þátttakandann. Á milli viðtala var skrifuð lýsing á líkamstjáningu þátttakenda ásamt lýsingu á skólabragnum eins og hann kom rannsakanda fyrir sjónir og skólaumhverfinu. Rannsakandi notaði smáorð inn á milli í samræðum ásamt viðeigandi líkamstjáningu til að styðja við og hvetja viðmælandann áfram og sýna fram á virka hlustun, viðmiðunartími viðtala var 30 mínútur.

Siðferðilegir þættir og aðgengi

Farið var eftir siðfræðilegum og lögformlegum reglum Persónuverndar og Hug- og félagsvísindadeildar Háskólans á Akureyri (sjá viðauka E) og hagur þátttakenda og

siðferðilegt réttmæti var ávallt í forgrunni, samþykki var fengið hjá foreldrum (sjá viðauka F) fyrir þátttöku ólöggráða einstaklinga. Leyfi var fengið hjá skólaskrifstofum (sjá viðauka G) viðkomandi skóla áður en samband var haft við skólastjóra og aðgengi að þátttakendum og vettvangi tryggt. Skólastjóri óskaði síðan eftir sjálfboðaliðum innan skólans í samráði við rannsakanda og voru þeir upplýstir um rannsóknina (sjá viðauka E). Lagt var upp með að hafa gögnin órekjanleg og ónafngreinanleg til að auðvelda þátttakendum að tjá sig óheft og skapa hlutleysi.

Niðurstöður

Í byrjun var lagt upp með rannsóknarspurninguna *Hver er þróun, reynsla og ávinningur uppbyggingastefnunnar í grunnskólum?* Öll gagnasöfnun og greining tók mið af þessum þáttum, fimm skólar tóku þátt í rannsókninni og er fjallað um þróun og reynslu hvers skóla fyrir sig án þess að þeir séu í réttri röð miðað við upptöku viðtala, aftast í niðurstöðukaflanum eru svo teknir saman ýmsir þættir og ávinningur. Þátttakendur höfðu unnið í viðkomandi skóla frá 6 árum upp í 31 ár og nemendur voru allir á unglíngastigi.

Skóli 1. Í þessum skóla voru skólastjórnendur að leita eftir agaleið sem hefði upp á meira að bjóða en bara boð og bönn. Starfsmenn fóru á námskeið hjá frumkvöðlunum Gossen og Anderson hér heima ásamt öðrum skólum. Kapp var lagt á að mennta allt starfsfólk og nokkrum árum eftir innleiðingu fór stór hluti starfsmannahópsins út til Kanada á námskeið þar sem skólar með stefnuna voru heimsóttir og mikill metnaður var hjá stjórnendum í að viðhalda virkni og fræðslu um stefnuna. Stjórnendaskipti urðu í skólanum, en þar sem nýji skólastjórinn þekkti ekki til stefnunnar og hafði ekki eins mikinn áhuga og sá fyrri kom tímabil þar sem starfið varð ekki eins markvisst eins og einn viðmælandinn sagði: "...það var svaka kraftur í okkur fyrst, svo fórum við í svolitla lægð, það voru skólastjóraskipti.../...maður fann alveg rosa mun á að vera ekki með stjórnanda sem að brennur fyrir þessu". Eftir nokkurn tíma var stýrihópurinn virkjaður aftur og farið var að vinna skipulega í að hafa stefnuna virka og var sú vinna enn í gangi þegar viðtölin eru tekin. Samkvæmt viðtölunum telja allir mjög

mikilvægt að hafa stýrihóp sem heldur utanum allt skipulag við uppbyggingastefnuna og ýtir undir áframhaldandi þróun í skólastarfinu.

Uppbyggingastefnan er mjög sjáanleg í öllu umhverfi skólans, áminningar og tákni eru á gólfi og veggjum, í skólastofum sem og almennum rýmum, en allir sem rætt var við töldu mikilvægt að hafa sjónræn gildi, viðmið og áminningar sem víðast uppi við. Viðmælendur voru ekki allir sammála um hvort allt starfsfólk væri í raun að nota stefnuna nema að nafni til, en voru samröma í að telja að virkur stýrihópur og stjórnandi væru nauðsynlegir þættir til að vinna á móti slíku og bæta starfsaðferðir ásamt samheldni innan skólans, enda hefði það sýnt sig í starfsmannasamtölum að allir vildu halda áfram í uppbyggingastefnunni og teldu stefnuna ýta undir góðan anda ”...alveg bara tvímælalaust vegna þess að ég man bara að þar sem ég hafði unnið áður og uppbyggingastefnan var ekki, það það ég fann nefnilega mun“.

Helsta gagnrýnin sem starfsmennskólans hafa heyrt um uppbyggingastefnuna var að í henni ríkti agaleysi þó að reyndin væri að mörkin væru mjög skýr að mati stjórnenda og kennara. Samhliða uppbyggingastefnunni er verið að nota umbun í sérstaklega erfiðum tilfellum þar sem öll önnur úrræði hafa brugðist, slíkt er þó gert á uppbygginganótum.

Viðmælendur telja að önnur úrræði eins og PTMO geti vel unnið með uppbyggingastefnunni í að stuðla að jákvæðri hegðun og bættri líðan nemenda”...þú veist að þó að uppbygging sé ekki umbun venjulega þá erum við að á uppbyggilegan hátt að hjálpa xxx út úr þessum leiðinlegu aðstæðum...“. Einnig kom fram að uppbyggingastefnan nær, að mati þátttakenda, til um 80% nemenda, en þegar langur tími er liðinn og stefnan virkar ekki verður að reyna aðrar leiðir. Uppbyggingin er notuð í öllum þáttum skólastarfsins og hópavinna notuð til að flétta saman stefnuna og þá þætti sem á að vinna með í hvert skipti. Frekari skipulagning á útfærslu uppbyggingastefnunnar innan skólans er síðan í gangi í stýrihópnum og miðar ágætlega, þó mætti gefa þeirri vinnu meiri tíma í skólastarfinu og hafa fræðsluna samfeldari yfir tíma að mati viðmælenda. Hluti starfsfólks hefur þá skoðun að nauðsynlegt sé að fá samfélagið í lið

með skólanum og kynna stefnuna betur út á við til að sem bestur árangur náist.

Skólastjórnendur voru að leita eftir stefnu þar sem tæknin gæfi vöð á öðru en að vera bara með boð og bönn og gæti skapað jákvæðan skólabrag, þegar uppbyggingastefnan varð á vegi þeirra voru allir sammála um að stefnan samræmdu þeirri leið sem skólinn vildi fara eftir.

Árlega eru gerðir bekkjarsáttmálar þar sem kennari og nemendur ákveða í sameiningu þær reglur sem á að fara eftir þann veturinn, en sáttmálinn er endurnýjaður á hverju hausti, hann er síðan hafður upp á vegg í skólastofnunni, en slíkt hjálpar því þá er hægt að benda á sáttmálann ef þarf til að ná fram æskilegri hegðun. Nægilegt er að benda á sáttmálann og spyrja ”er þetta þitt hlutverk?“ eða ”er þessi hegðun að stuðla að góðum bekkjaranda?“, hvað vorum við búin að ákveða í sáttmálanum? Samkvæmt uppbyggingastefnunni gengur öll hegðun út á að uppfylla þarfir á jákvæðan eða neikvæðan hátt eins og þarfahringurinn sýnir. Bekkjarsáttmálinn er unninn á haustin og þá fara krakkarnir einnig í greiningarvinnu á þörfum sem hefur sýnt sig að hjálpi þeim og kennurum við að skilja sjálfan sig betur, mismikið þó, ásamt því að eiga betri samskipti og að sýna öðrum meiri skilning ”...já og svo líka bara þessi tækni bara í staðin fyrir að vera bara með boð og bönn, er þetta þitt hlutverk? Eða ert þú núna að að skapa betri bekkjaranda með þessu?“ Áhugi er fyrir að vinna áfram með stefnuna, taka upp vinnu með lífsvagninn og fara dýpra í þau gildi sem stefnan stendur fyrir, halda áfram að byggja upp og ofaná.

Skóli 2. Starfsmenn sem rætt var við í skóla 2 höfðu allir starfað þar í mörg ár og flestir tekið þátt í innleiðingu stefnunnar. Frá upphafi hefur skólinn haft skýra stefnu um það hvert eigi að stefna í samskipta og agamálum. Þegar talið var nauðsynlegt að skoða formlegar stefnur til að vinna eftir í skólanum voru ýmsir kostir skoðaðir en þegar uppbyggingastefnan var kynnt fannst starfsmönnum að þetta væri nákvæmlega það sem verið væri að leita að, ”við vorum með mikið af nýjum kennurum sem voru aðeins óöryggir, það hentaði bara uppeldi til ábyrgðar betur heldur en margt annað því að það féll svo vel að því sem við vorum að gera

fyrir“. Þrátt fyrir að unnið hafi verið á uppbygginganótum áður en stefnan var formlega innleidd var stofnað teymi til að halda utanum skipulag og framkvæmd innleiðingarinnar, teymið byrjaði á að sækja námskeið og síðan fylgdu aðrir stjórnendur á eftir ásamt öðru starfsfólki.

Stefnan er virk í skólanum þrátt fyrir að teymi sé ekki til staðar eins og er, en allir viðmælendur fyrir utan einn komu inn á að það þyrfti að endurvekja, mun betra væri að hafa teymi starfandi til að halda stefnunni meira lifandi þrátt fyrir að allir væru að vinna eftir hugmyndafræðinni. Viðmælendur reyndust hafa nokkrar áhyggjur af því að það góða starf sem væri verið að vinna myndi dala þegar á liði ef ekki væri fyrir formlegt utanumhald og ýtni teymisins ”...en mér finnst samt þurfa að vera teymi, það munar rosalega það er ekki teymi núna...“. Aðeins, þó að mjög litlu leyti því ekki er eining um það innan skólans, er verið að nota umbunarkerfi í formi broskarla til að bæta umgengni í skólastofum, einhverjir telja rangt að nota ytri umbun þar sem slíkt er í andstöðu við kenningar uppbyggingastefunnar. Sýnilegar merkingar eru í lágmarki og hefur markvisst verið unnið að því að fækka sjónrænum ábendingum því stefnan er talin vera orðin svo sterkur og eðlilegur þáttur í öllu skólstarfinu að mikið af slíku sé orðið óþarft. Skólinn hefur frá stofnun unnið eftir hugmyndafræði uppbyggingastefunnar þar sem gagnkvæm virðing og traust var haft í fyrirrúmi, þó það væri ekki undir merkjum neinnar stefnu í byrjun, en það sem formleg upptaka stefunnar gerði var að setja reglur og leiðbeiningar í hendur kennara og nemenda til að vinna eftir og benda foreldrum á. Í byrjun skólaársins er bekkjarsáttmáli gerður ásamt því að hver og einn vinnur að sinni þarfagreiningu, skoðuð eru hlutverk hvers og eins innan skólans en í þeirri vinnu er farið í mitt og þitt hlutverk sem nemandi, kennari eða foreldri og hvað slíkt hlutverk felur í sér, verkefnavinnan skapar skilning á fjölbreytileika einstaklinga og gerir hann eðlilegan.

...eins og bekkurinn minn við erum rosalega misjöfn, þú veist eins og það eru krakkar sem bara geta tjáð sig yfir öllu og taka þátt í öllum samræðum og svona, en síðan eru aðrir sem eiga svona, þú veist, erfiðara með það...

Orðfæri uppbyggingastefnunnar er virkt bæði hjá kennurum og nemendum, lítið er um að taka þurfi á agamálum þar sem nemendur læra að bera ábyrgð á eigin orðum og gerðum ásamt því að vita að mistök eru í lagi, unnið er úr þeim og síðan haldið áfram. Gott samstarf hefur byggst upp við foreldra ”...ég fæ frekar gesti af yngsta stiginu hingað til mín en unglíngana og það eru þá frekar svona skærur í frímínútum, það er ekki mjög algengt að ég fái unglíngana til mín.... Mikil ánægja er með stefnuna og ætla stjórnendur að halda áfram á sömu braut.

Skóli 3. Í skóla 3 voru stjórnendur og kennarar búnir að fá kynningar á ýmsum stefnum áður en uppbyggingastefnan varð á endanum fyrir valinu, í innleiðingafærlinu fóru stjórnendur á námskeið bæði heima og erlendis ásamt því að stefnan var kynnt rækilega fyrir starfsfólki. Teymi hefur verið til staðar frá byrjun sem er mjög virkt og ber allt skipulag og skólastarf það með sér, stefnan er í stöðugri þróun, foreldrafræðsla mjög virk og starfsfólk finnur fyrir utanumhaldinu á áþreifanlegan hátt. Uppbyggingastefnan er virk á öllum stigum skólans, unnið er með þarfir, líðan og hegðun í nánast öllum áætlunum og er áberandi í starfi kennara, nemenda, umhverfi og foreldrafræðslu eða eins og einn kennarinn orðaði það ”...að ég get ekki einu sinni séð hvar uppbyggingin byrjar og hvar hún endar...” Hvort sem nemendur hafa sérþarfir eða ekki kemur stefnan að góðum notum, þrátt fyrir að vera ekki fullnægjandi ein og sér í öllum tilvikum, en þá hefur verið sótt í önnur úrræði samhliða”...ég held ég leyfi mér að segja að uppbygging er alltaf hluti af ...og það er inni í næstum öllum áætlunum fléttast uppbyggingastefnan...“. Í þróunarvinnu skólans hefur hluti af þeim úrræðum sem CAT-kassinn (Cognitive Affective Training) eða hugræn tilfinningaleg þjálfun hefur upp á að bjóða, nánar tiltekið litatjáning hegðun í 4 litum, verið notuð í bland við uppbyggingastefnuna til að hjálpa þeim börnum sem geta ekki tjáð tilfinningar sínar á sama

hátt og telst „venjulegt“ vegna ýmissa frávika, þetta hefur reynst vel saman þar sem auðveldari tjáning tilfinninga eykur hlutfall þeirra sem geta nýtt sér uppbyggingastefnuna. Val um stefnu byggði á því hversu mikil almenn skynsemi fælist í aðferðafræðinni, að tekið væri á málum á jákvæðan og uppbyggilegan hátt, mannúðlegan hátt og besti mælikvarðinn er mögulega orð nemandar sem var að útskrifast úr 10 bekk sem hélt ræðu og þakkaði skólanum fyrir uppbyggingastefnuna, en sá nemandi hafði verið áður í skóla þar sem stefnan var ekki og fann mikinn mun. Þróunarvinna er stöðugt í gangi og mun verða áfram undir stjórn teymis, en mikil ánægja er með stefnuna og framkvæmd hennar innan skólans.

Skóli 4. Byrjað var á að skoða ýmsar stefnur en uppbyggingastefnan varð að lokum fyrir valinu, fyrst var farið á námskeið hérna heima bæði hjá íslenskum forkólfum stefnunnar og Gossen og Andersen. Starfsfólk fór einnig til Kanada á námskeið og til að kynna sér skóla sem unnu eftir uppbyggingastefnunni. Innleiðingin var tekin í litlum skrefum, það var talið betra vegna þess tíma sem fer í að kenna starfsfólki á tungumál og notkun stefnunnar. Síðan hefur verið regluleg fræðsla í formi námskeiða og nýtt starfsfólk fær kynningu og fræðslu þegar það kemur til starfa, uppbyggingastefnan er virk innan skólans þó að viðmælendur telji mun vera á milli einstakra kennara. Starfandi teymi sem heldur utanum og stýrir vinnu við stefnuna hefur ekki verið til staðar í langan tíma hjá skólanum og finnur starfsfólk fyrir því að yfirsýnina vantar t.d. varðandi það hvort allir séu að taka þátt og mætti skipulag vera betra og markvissara að mati viðmælenda. Eiginleg þróun er ekki til staðar þó að stefnunni sé enn framfylgt að einhverju leyti í skólanum samhliða þróunarverkefnum eins og núvitund sem virkar reyndar vel með uppbyggingunni samkvæmt reynslu viðmælenda“..við erum svosem alltaf að, höfum þetta alltaf á bakvið eyrað það er bara svo margt í gangi einhvernvegin og hvert þróunarverkefnið tekur við af öðru sko og nú erum við svoldið í núvitundinni ...“. Við upphaf skólagöngu fá foreldrar fræðslu og reynt hefur verið að bjóða upp á foreldranámskeið sem hefur gengið misjafnlega vegna lítillar þátttöku, en foreldrar virðast samt vera ánægðir

með stefnuna að því marki að ekki hafa heyrst neikvæðisráddir frá þeim. Stjórnendur voru að leita að stefnu sem gæfi tækifæri á jákvæðum aga og töldu uppbyggingastefnuna falla vel að þeirri hugmyndafræði. Stefnan er virk í skólanum þó að mismiklu marki meðal starfsmanna.

Gerðir eru bekkjarsáttmálar og farið er í mitt og þitt hlutverk með nemendum, en misjafnt er hvað djúpt er farið í gerviþarfir og óskaveröld, starfsfólk er sammála um að virknin hafi dalað, ekki sé nóg að setja spjöld upp á vegg það þurfi að nota efni þeirra líka yfir veturinn og það geti verið erfitt ef skipulag utanumhald sé ekki til staðar "...þetta er svona undirliggjandi og umlykjandi, en kannski ekki alveg nógu strúktúreruð hjá okkur". Nemendur eru þó duglegir að nýta sér úrræði stefnunnar, þekki friðarborðið og séu meðvitaðir um að sýna umburðalyndi og jákvæðni "...hér eru mistök bara leyfileg og þau eru notuð til þess að læra af þeim og við reynum að byggja krakkana upp en ekki brjóta þau niður..."

Áhugi er fyrir að ná að virkja foreldra og fræða betur í framtíðinni með uppbyggingastefnunni og vinna að styrkingu stefnunnar innan skólans.

Skóli 5. Skólinn er ekki formlega uppbyggingaskóli en stjórnendur hafa tileinkað sér notkun stefnunnar vegna þekkingar og fyrri reynslu á uppbyggingastefnunni í samskiptum við starfsfólk, nemendur og foreldra. Skýr skilaboð eru send út í skólasamfélagið um að taka eigi á málum á uppbyggjandi hátt og ætlast sé til að starfsmenn skólans séu góðar fyrirmyndir í samskiptum og agamálum. Stefnan fléttast ekki inn í skólastarfið nema að litlu leyti, nemendur vinna bekkjarsáttmála með kennara í byrjun hvers skólaárs og þarfirnar hafa lítilliga verið kynntar fyrir nemendum, aðallega eru það dagleg samskipti á milli einstaklinga og agamálin sem hugmyndafræðin er notuð við.

...þessi daglegu samskipti sem að maður á við krakkana maður reynir að hafa þau á uppbyggilegan hátt og ég held að það frekar styrkir þau ef þau lenda í einhverju þá erum við ekki að skamma eða ásaka eða tuða það er allavega ekki sá tónn sem að ég vil senda út í samfélagið...

Nemendur upplifa betri samskipti og traust við kennara og aðra starfsmenn samkvæmt könnunum, þó stjórnendur geti ekki fullyrt að slíkt sé alfarið uppbyggingastefnunni að þakka, því aðrar breytur eru til staðar þá telja þeir að stefnan eigi þátt í þeirri þróun. Áfram verður haldið með að byggja um jákvæð samskipti innan skólans og senda skýr skilaboð út í samfélagið um bætta samskiptahætti og skýrt markaða stefnu.

Samantekt á niðurstöðum. Almennt fóru skólarnir svipaða leið í byrjun þegar farið var í þá vinnu að leita að samskipta- og agastjórnunarkerfi, stjórnendur völdu að hafa stóran eða allan hluta starfsmannahópsins með í ráðum og stofna innleiðingarteymi. Misjafnt var síðan hve lengi teymið hélt áfram störfum, en nánast allir töldu störf þess mikilvæg fyrir tilvist stefnunnar og þróun hennar innan skólana þar sem það tekur tíma fyrir notendur að tileinka sér vinnubrögðin, vegna þess er teymi mikilvægur þáttur í innleiðingunni til að styðja við og hvetja áfram, teymið heldur síðan mikilvægi sínu með því að stuðla að framþróun og viðhalda virkni stefnunnar innan skólanna þegar árin líða. Skólarnir voru allir að vinna eftir stefnunni þó virknin væri misjöfn og þeir sem allra lengst voru komnir höfðu útfært hluta stefnunnar á sinn eigin hátt til bóta fyrir skólastarfið og þá jafnvel með hluta úr öðrum ólíkum stefnum sem búið var að aðlaga að þörfum nemenda og starfsfólks, þessir skólar áttu það sameiginlegt að vera með teymi sem voru virk í starfi og þróun. Ástæður fyrir því að uppbyggingastefnan var valin voru einnig á svipuðum nótum, skólarnir voru að leita eftir jákvæðri og uppbyggilegri stefnu sem hefði merkingarlega meira upp á að bjóða en umbun og refsingu.

...að fá alltaf að byrja upp á nýtt og þú veist tækifæri þó þú gerir mistök, mér finnst það eiginlega í grunninn alltaf málið að þú lítir ekki á þig sem lúser, þú ert eins og við öll, gerum mistök....

Skólarnir unnu flestir með að byggja ofan á þekkingu og koma meiri og dýpri skilning á uppbyggingastefnuninni til nemenda eftir því sem aldurinn hækkar og farið er ítarlegar ofan í

efnið, þeir skólar sem voru meira bara að vinna lágmarksvinnuna vildu byrja eða höfðu þegar áætlanir um að byrja á slíkri þróunarvinnu. Stjórnendur, kennarar og aðrir starfsmenn telja að uppbyggingastefnan styrki þá í starfi og auðveldi samskipti ekki aðeins milli nemenda og starfsfólks heldur einnig innan starfsmannahópsins ”...mér finnst það bara fyrst og fremst að hlusta á þau og hérna hlaupa ekki á mig og það eru ástæður fyrir öllu.../...reyna þá aðeins að kafa í og spyrja réttu spurninganna....“. Orðfæri stefnunnar nær að allra mati að halda stjórnendum, kennurum og starfsfólki vakandi með notkun uppbyggingar, ótrúlegt álag fari af kennara við að geta orðað svar með jákvæðum hætti í stað neitunnar, ”já þú mátt spyrja þegar að Gunna og Jón hafa klárað“ í stað ”nei, ekki núna!“ Y og T spjöldin eru einnig gagnleg í að benda á reglur bekkjarins sem allir tóku þátt í að ákveða og að geta bent á spjaldið og spurt ”er þetta þitt hlutverk Jón?“ eða ”hvaða hegðun viljum við sjá?“ Þarna hefur nemandinn tækifæri til að stoppa sjálfur sína óæskilegu hegðun og breyta rétt, ábyrgðin og valið er í hans valdi, slíkt eykur sjálfstraust nemandans og setur samskipti kennara og nemanda á samræðu og jafnréttisgrundvöll þó að hlutverk þeirra og ábyrgð innan skólastofnunarinnar séu ólík.

Kennarar verða stundum varir við að unglíngarnir séu orðnir þreyttir á stöðugri umræðu um stefnuna, sérstaklega var minnst á elsta stigið í þessu sambandi, en þrátt fyrir þreytu á umræðu virðist sem þarfgreiningin sé alltaf vinsæl verkefnavinna ásamt óskaveröldinni og jákvæðni fyrir stefnunni til staðar. Unglíngarnir voru einnig mjög ánægð með sáttaborðið og þá hugsun að mistök væru leyfileg, þeim fannst flott að þó eitthvað kæmi upp á væri hægt að vinna sig út úr vandanum, bæta fyrir brotið með einhverjum hætti og fá annað tækifæri, þá væri hægt að læra af mistökum sínum þau væru ekki bara ömurleg. Tengsl unglínga við skólann voru að þeirra mati sterkari vegna uppbyggingastefnunnar og öll töluðu þau um að auðvelt væri að tala við stjórnendur, kennara og starfsfólk yfirleitt, þeim fannst að kennarar hefðu áhuga á að kenna þeim og vildu þeim allt hið besta. Y og T spjöldin hjálpuðu til með að skapa vinnufrið að mati nemendanna og námið gengi betur þar sem stefnan var

tengd við verkefnið. Sérstaklega ræddu nemendurnir um að þeir gætu verið þeir sjálfir í skólanum því þar liði þeim vel og það væri í lagi að vera maður sjálfur.

Tilfelli vegna agamála eða atvik sem enda hjá stjórnendum eru mismörg eftir skólum allt frá því að vera varla til staðar upp í að vera nokkuð regluleg. Í öllum skólum utan einum hefur agatilfellum fækkað síðan uppbyggingastefnan var tekið upp, en þar töldu stjórnendur tilfellið hafa staðið í stað. Skólarnir vinna eftir eineltisáætlunum en ekki allir eftir Olweus, báðar aðferðir virka svo lengi sem farið er eftir þeim. Í umræðu um agabrot voru flestir, þó ekki allir á því að strákar vildu afgreiða agamál hraðar en stúlkurnar, þær ættu líka til að vera langræknari sérstaklega var minnst á 6. og 7. bekk í þessum efnum, styðja þyrfti strákana í að gefa sér tíma til að leysa vandamálin, en frekar hvetja stúlkurnar til að einbeita sé að aðalatriðum atviksins. Í þeim skóla sem tilfellum hafði ekki fækkað sjáanlega taldi viðmælandi að ástæðan væri sú að eftir hrun væri merkjanlegt að meiri kvíði og vandamál væru að trufla nemendur heldur en áður, ástandið virkaði bara verra almennt í samfélaginu og engin merki væru um að það færi batnandi. Nemendum gengi þó vel að leysa vandamálin með uppbyggingastefnunni og án aðferðarfræði uppbyggingar væri skólinn örugglega að horfa upp á aukningu í þeim agatilfellum sem þyrftu aðkomu stjórnenda. Uppbyggingastefnan notar ýmsar aðferðir við uppbyggingu meðal annars er ákveðin setning sem notast er við þegar að málin ná það langt að enda á borði skólastjórnenda, þessi setning er ”hefðir þú getað gert eitthvað verra?“ spurningunni er ætlað að fá nemendur til að stoppa við og hætta niðurrifshugsunum eða mótþróa og sjá atvikið í öðru ljósi. Stjórnendur skólana nota allir þessa aðferð þó að hluti þeirra breyti aðeins spurningunni og nálgist málið frá örlítið öðru sjónarhorni að hluta til vegna þess að eðli spurningarinnar truflar hluta notenda stefnunnar, spurningin verður þá ”hefðir þú getað gert eitthvað annað?“ eða hefðir þú getað leyst málið á annan hátt?“ þarna ná nemendur langofast að breyta hugsun sinni úr vonleysi og vandræðum í uppbyggjandi lausnahugsun þegar að öll sund virðast ekki lokuð lengur og möguleiki er á að

bæta úr atvikinu. Stjórnendur töluðu allir um að þessi spurning hefði verið erfið að meðtaka og byrja að nota, mörgum tækist þó vel til á meðan að aðrir kæmust alls ekki upp á lagið.

...ég beið alltaf eftir því þegar maður spurði nemendur að þessu að einhver hefði sagt, já ég hefði getað drepið hann! Þú veist og ég var alltaf að velta fyrir mér og hverju ætla ég að svara þá? Já það var nú gott að þú drapst hann ekki Jón minn.

...hún segist nota þetta og það sljákki bara ótrúlega í þeim sko...einhvernvegin þá fatta þau, já þetta var alveg nógu slæmt en.../...ég á mér viðreisnarvon sko...svo lendum við auðvitað í því með krakka að þau eru alveg gersamlega þversum og þá þurfum við að, auðvitað að finna aðrar leiðir.

Starfsmenn telja sjálfsmynd nemenda verða sterkari og þau öruggari í ákvörðunum þegar þau kunna úrræði sem hjálpa til við úrlausn vandamála enda leysast mál yfirleitt á frumstigi af nemendum sjálfum.

...þau kunna þetta rosalega vel og þau ef maður kallar á einhverja krakka fram sem hafa lent í einhverju þá, þá segja þau það bara strax já, já ég veit það fyrirgefðu, ég ætla að bæta mig ég veit hvað ég ætla að gera.

Spurningin er talin mikilvæg sama hvernig orðalagið var og samróma álit var að nánast í öllum tilvikum virkaði aðferðafræðin vel þó að misjafnar skoðanir væru á hvernig spurningin ætti að hljóma, þeir nemendur sem tóku þátt í rannsókninni þekktu ekki til spurningarinnar og höfðu ekki verið að lenda í erfiðum samskipta- eða agamálum. Uppbyggingastefnan hefur samkvæmt nemendum og starfsfólki jákvæð og góð áhrif á samskipti og líðan allra sem tileinkuðu sér aðferðarfræðina þó ekki væru allir sammála um hvort stefnan næði til allra eða að hve miklu leyti. Unglingarnir voru ekki endilega vissir um hvort allir í þeirra hópi séu að skilja stefnuna eða fara markvisst eftir henni þó töldu þau að allir væru að nota tæknina eitthvað.

...þetta verður bara svona lífsviðhorf og það er í raun og veru það sem maður myndi vilja sjá í skólastarfinu að nemendur útskrifuðust héðan með það lífsviðhorf að þau beri ábyrgð á eigin orðum og gerðum og séu alltaf meðvituð.../...þá held ég að við sko hefðum virkilega náð árangri án þess að þau viti einusinni að það heiti uppbyggingastefna....

Ávinningur var að mati þátttakenda betri og jákvæðari samskipti almennt sem aftur skilaði sér í auknu trausti og átakaminni samskiptum einstaklinga innan skólans. Nemendur voru ánægðir með sjálfsskoðun þarfavinnunnar og fannst sú vinna hvetja til umhugsunar og oftast tilrauna til breytinga hjá sér sérstaklega eftir málefnalegar umræður, flestir voru á því að þessi hugsun myndi fylgja þeim út í lífið og hjálpa til við gera þau að betra eintaki af sjálfum sér og allir vildu reyna að tileinka sér þessa hugsun. Þáttakendur töldu stefnuna vera góða agastefnu þar sem komið væri fram við aðra bæði nemendur og samstarfsfólk með virðingu, skilningi og á jafnréttisgrundvelli, mannbætandi stefna sem allir hefðu gott af að tileinka sér "...semsagt að nemendur komi til okkar skólastjórnenda, það hefur dregið mikið úr því...ein af ástæðum þess að það hefur dregið úr því...er sú að kennarar fengu verkfæri í gegn um uppbyggingastefnuna..."

Í þeim tilfellum þar sem leikskólar á upptökusvæði skólana voru farnir að vinna eftir uppbyggingastefnunni höfðu börnin annaðhvort ekki skilað sér upp í grunnskólana ennþá eða að þau voru svo nýkomin að ekki var marktækt búið að skoða hvort þau aðlöguðust á annan hátt en önnur börn sem ekki höfðu kynnst stefnunni.

Stefnan var að hluta til gagnrýnd vegna agaleysis og vöntunar á skýrum mörkum þó að flestir teldu agaleysi alls ekkert vandamál og væru á því að sá rammi sem hver og einn skóli setti nemendum og starfsfólki væri mjög skýr. Aðallega komu fram gagnrýnisraddir í tengslum við hegðunarvandamál sem ekki hafði náðst að leysa með uppbyggingaúrræðum og þá helst að kennarar heyrðu kvartanir frá foreldrum. Tímaleysi til skipulagningar, skortur á

teymisstýringu ásamt misjafnri þátttöku kennara og starfsfólks í notkun stefnunnar var helst talið geta dregið úr árangri uppbyggingar.

Umræður

Niðurstöður eru þær að stjórnendur upplifa sig almennt áhyggjulausari, öruggari í starfi og samskiptum með uppbyggingastefnuna í bakhöndinni, fyrri rannsóknir á stefnunni (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007; Penner og Wallin, 2012) styðja þessar niðurstöður og eru í samræmi við rannsóknir (Shen, Leslie, Spybrook og Ma, 2012) að líðan stjórnenda á vinnustað hefur áhrif á vellíðan starfsfólks.

Upplifun kennara og starfsfólks á notkun stefnunnar er jákvæð (Brown, 2004) þó að framkvæmd innan skóla og eftirfylgni sé stundum gagnrýnd, með upptöku stefnunnar fá notendur afhenta verkfærakistu sem inniheldur skýra verkferla (Gossen, 2007) sem stuðla að auðveldari samskiptum og trausti innan skólafunnar og skólans, en rannsóknir (Buttorff o.fl., 2012) sýna að samskipti og líðan eru nátengd. Orðfæri stefnunnar hjálpar til við að halda notendum meðvituðum um aðferðafræðina sem verið er að vinna eftir og þó að í byrjun þurfi að leggja nokkra vinnu í málfarið og tjáningu kemur það á endanum ósjálfrátt. Spurningar eins og ”er þetta þitt hlutverk? “ í stað skipunar ”hættu þessu!“ og tæknin við að svara ekki á neikvæðan hátt eins og með ”nei þú mátt ekki fara á klósettið núna“, heldur „já, eftir að við klárum blaðsíðuna getur þú farið á klósettið“ hjálpar til við að byggja upp þau jákvæðu samskipti og tengsl (Wade, 1997) sem leitast er við að skapa með uppbyggingastefnunni. Kennarar nota einnig mikið að vísa í Y og T spjölin með sameiginlegum reglum bekkjarins, fastar reglur um lausn vandamála með sáttaborði eða sáttaleið eru grundvallarverkfæri í uppbyggingakistunni og nýtast vel. Verkferlar stefnunnar virka vel og ná að skapa traust og draga úr átökum á milli nemenda og kennara sem skilar auknum vinnufrið í kennslustundum (Vala Tryggvadóttir, 2008) og minna álagi á kennara, annað starfsfólk er á sama máli þó að færri aðstæður skapast þar sem þörf er á notkun stefnunnar í þeirra starfi.

Kennurum þykir einnig gott að settar séu grundvallarreglur (e. bottom lines) svo að allir viti hvað telst til æskilegar og óæskilegar hegðunnar, allt þetta dragi úr álagi, minnki kvíðatilhneygingu og skapi ánægju og meira öryggi í starfi. Samrýmist þetta niðurstöðum annara rannsókna (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2007; Penner og Wallin, 2012). Vinnuaðferðir uppbyggingastefnunnar minna stöðugt á að einstaklingar eru ólíkir samanber skiptingu einstaklinga í þarfahringnum sem hjálpar stjórnendum, kennurum og starfsfólki að skilja að á bak við alla hegðun er ástæða, grunnþarfir sem þarf að skoða nánar til að geta veitt úrlausn mála, en slík nálgun eykur skilning á milli notenda og eflir liðsheildina. Stefnan útilokar ekki að erfið vandamál komi upp þó leiða megi líkum að minna verði um slík tilfelli þar sem meðvitað er verið að vinna í betri líðan og skilning á að hægt sé að uppfylla þarfir bæði á jákvæðan og neikvæðan hátt. Hluti hugmyndafræði uppbyggingastefnunnar er sótt til Alfie Kohn, (1993) og Eric Jensen (2005) sem eru á sama máli í agamálum og rannsóknir (Cavanagh, 2009; Reio, Marcus og Sanders-Reio, 2009; Shochet og fl., 2007) sem sýna að nán tengsl nemenda og kennara eru mikilvæg, hefðbundnar aðferðir eins og umbun og refsing hafa ekki reynst nægilega árangursríkar í að bæta samskipti til lengri tíma og eru í eðli sýnu ekki fallnar til að skapa samskipti á jafnréttisgrundvelli (James og Freeze, 2006) með gagnkvæmri virðingu.

Uppbyggingastefnan kennir nemendum að greina og skilja þarfir sínar, uppgötva sjálfan sig og aðra, að það sé eðlilegt að enginn sé eins og gefin eru skýr skilaboð um að mistök séu mannleg. Börnin eru ekki stimpluð verri einstaklingar þó að þeim verði á í samskiptum og þau öðlast þjálfun í að leysa sjálf úr vandamálum líkt og Gossen (2004) telur svo mikilvægt. Niðurstöður rannsókna (Minkkinen, 2014) benda til að tengsl séu milli þunglyndis og líðan í skóla sem styðja þá tilgátu að dagleg samskipti hafi mikil áhrif á líf barna og fullorðina og geti leitt til kvíðaraskana og þunglyndis, en samkvæmt niðurstöðum rannsókna (Buttorff o.fl., 2012) eru samskipti og líðan samverkandi þættir. Miklu skiptir að

vanda til félagslegra samskipta, en niðurstöður rannsókna (Scharfstein, Alfano, Beidel og Wong, 2011) sýna að börn með kvíðaraskanir hafi minni trú á félagslegri getu en önnur börn. Telja má líklegt að færnisþjálfun, hvort sem hún heitir uppbyggingastefna eða annað geri þá nemendur sem meðtaka tæknina og hugmyndafræðina fordæmalausari, öruggari með sjálfa sig og dagleg samskipti og því minna útsetna fyrir kvíðaröskunum og þunglyndi vegna félagslegra vandamála (Wood, 2006). Skólinn getur með því að bjóða upp á frían morgunmat stuðlað að uppfyllingu grunnþarfa (Penner og Wallin, 2012) þeirra barna sem ekki fá slíkt heima af ýmsum orsökum og með því stuðlað að bættri líðan. Í samfélögum þar sem tíðni kvíðaraskana og þunglyndis virðist fara hækkandi (Landlæknir 2014; WHO, 2001) ásamt aukinni notkun tauga- og geðlyfja, er mikilvægt að leita leiða til að draga úr slíkri þróun eins snemma og hægt er (Dadds, James, Barrett og Verhulst, 2004) og hafa ber í huga að kvíði og þunglyndi getur lagst á hvern sem er óháð stétt og stöðu.

Unglingsárin eru tími þroska og þróunar, rannsóknir (Gresham 2002; Marlowe, 1986) sýna að stórum hluta tímans er varið innan skólans sem spilar stórt hlutverk í lífi nemandans, félagsleg samskipti hafa mikið gildi á þessu tímabili ævinnar þar sem unglingsurinn er að ákvarða sjálfsmynd sína ásamt félags- og hugrænni færni, því er hæfni í samskiptum mikilvæg (Samanci, 2010). Neikvæð líðan er líkleg til að tengjast slæmri sjálfsmynd (Hughes, 2011), en Erikson (Graves og Larkin, 2006) taldi að þróun sjálfsmyndar á unglingsárum skipti miklu máli fyrir fullorðinsárin og áframhaldandi þroska einstaklingsins, hér getur uppbyggingastefnan skipt máli þar sem áherslan er á að einstaklingar séu misjafnir og mistök eðlileg. Setningin “Hefðir þú getað gert eitthvað verra?” hvetur til annarar nálgunar líkt og kemur fram í niðurstöðum Penner og Wallin (2012) en niðurrifs og ásökunar á agabrotið, já mistök voru gerð en þau eru eðlileg og aðferðafræði uppbyggingastefnunnar vinnur með þeim sem að atvikinu komu í að finna lausn vandans á jákvæðan og uppbyggjandi hátt (Gossen, 1998) sem hefur möguleika á að skilja eftir lausnamiðaðan lærdóm. Nemendur sem eiga

jákvæð samskipti innan skólans upplifa sig frekar sem hluta af heild (Johnson, Crosnoe og Elder, 2001) en slík samsömun stuðlar að vilja til betri hegðunar.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu fram á að nemendur voru ánægðir með verkefnavinnu sem tengdist uppbyggingastefnunni, sérstaklega þarfagreiningu og óskaveröld, þar sem búið var að þróa stefnuna og tengja hana við námið með öðrum hætti, til dæmis tengt stærðfræði og upplýsingatækni fannst nemendum það styrkja sig námslega, en rannsóknir sýna að gott námslegt gengi styrkir sjálfsmýnd þar sem einstaklingurinn nær ákveðnu félagslegu viðmiði eins og kemur fram í kenningu Erikson (Graves og Larkin, 2006) og eykur líkur á jákvæðri upplifun á skólagöngu (Fathi Ashtiani o.fl., 2007). Einnig kom fram að nemendum fannst sýnileiki stefnunnar á sameiginlegum svæðum og skólastofum vera jákvæður og góður til áminningar, sérstaklega kom fram að meira væri betra en minna þar. Unglingarnir voru ekki vissir um að allir úr þeirra hópi notuðu stefnuna daglega, frekar bara ef eitthvað kæmi upp á og strákar voru taldir hugsa minna daglega um hvað og hvernig þeir gættu bætt hlutina en stelpur. Tilfinning rannsakanda var að helmingur unglunga í rannsókninni áttaði sig á hvernig nota mætti aðferðir uppbyggingastefnunnar til að bæta samskipti innan vinnuhóps, við kennara og aðra, hinn hlutinn notaði einnig uppbyggingaaðferðir í samskiptum, gerði það bara ekki eins meðvitað og markvisst. Vissulega gefa gefur þessi prósentuskýring vísbendingu um að einhver partur, jafnvel helmingur nemenda á unglingastigi noti stefnuna markvisst, en mun stærra úrtak er nauðsynlegt til að fá áreiðanlega útkomu. Niðurstöður rannsókna (Penner og Wallin, 2012) gefa þó til kynna að stefnan fái unglunga til að reyna meðvitað að taka betri og jákvæðari ákvarðanir. Niðurstöður rannsókna sýna að agamálum fækkar umtalsvert þar sem uppbyggingastefnan er tekin í notkun (Evan og Lester, 2010; Gossen, 1998; Penner og Wallin, 2012), þó kemur fram að þrátt fyrir uppbyggingastefnuna koma reglulega upp eineltismál í þessum skólum líkt og öðrum. Einn viðmælenda taldi mögulega að skortur á

eftirfylgni við stefnuna væri orstökin frekar en stefnan sjálf, en hver sem orsökina er ætti að vera auðveldara að takast á við einelti út frá uppbyggingastefnunni þar sem áherslan er á að vinna lausnamiðað en ekki refsingamiðað og málsaðilar hafa það fordæmi að reglan sé að bera ábyrgð á eigin orðum og gerðum.

Samkvæmt rannsókninni bíður uppbyggingastefnan upp á jákvæða aðferðafræði (Mullet, 2014; Penner og Waller, 2012), líkt og komið hefur fram í fyrri rannsóknum á stefnunni hjá þeim er ná að tileinka sér aðferðafræðina skilar hún bættri samskiptafærni en þar sem aðferðafræði stefnunnar á að virkja innri hvöt einstaklingsins án ytri umbunar nær hún ein og sér ekki til allra. Rannsóknir Baird, Stevenson og Williams (2000) sýna og eru studdar af niðurstöðum Nilsen, Mangal og MacDonald (2013) að einstaklingar með fatlanir eða greiningar eins og ADHD, ýmsar þroskahamlanir og einhverfu eiga oft erfitt með að tjá tilfinningar sínar, sama gildir um mjög ung börn (Lísa Lotta Björnsdóttir, 2012) sem hafa jafnvel ekki líkamlega getu til máls og þurfa því aðrar nálgunaraðferðir. Slíkt er þó einstaklingsbundið eins og sést í ferilsathugun (Konza, 1998), en þar voru aðferðir uppbyggingastefnunnar reyndar á 14 ára unglingsstólku til að bæta fyrir óæskilega hegðun, nokkrar atlögur þurfti áður en árangur náðist, sem bendir til að stundum nægir að gefa einstaklingnum tíma til að tileinka sér tækina og að hvert tilvik þurfi að meta sérstaklega. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda til að uppbyggingastefnan virki vel með annari aðferðafærði hvort sem sú aðferð innihaldi ytri umbun eða ekki líkt og sést í rannsókninni þar sem útfærð hugmynd frá CAT-kassanum, PMTO og broskarlaumbun er notuð meðfram stefnunni og þegar að æskileg hegðun hefur náðst fram er hægt að halda áfram að styðja við og styrkja nemandann með aðferðum uppbyggingastefnunnar. James og Freeze (2006) ályktuðu að ekki gengi að innleiða eða nota neikvæðar aðferðir líkt og refsingar eða brottvísun samhliða uppbyggingastefnunni vegna ójákvæmilegar mismunar nemenda sem

skapaði óöryggi meðal þeirra því ekki væri víska fyrir með hvaða hætti væri tekið á óæskilegri hegðun hjá hverjum og einum.

Alltaf finnast einhverjir sem hafa ekki áhuga á að vinna með uppbyggingaaðferðir og treysta öðrum nálgunum betur eða gengur illa að aðlagast þessum kennsluaðferðum eða með orðum eins þátttakandans ”það finnast risaeðlur allsstaðar“ því er mikilvægt að hafa góða yfirsýn ef takast á að hvetja alla til þátttöku . Niðurstöður fyrri rannsókna (Björg Jónsdóttir, 2012; Penner og Waller, 2012) samrýmast því ályktun þessarar rannsóknar að stjórnandi þurfi að vera meðvitaður um stefnuna og fylgja henni sjálfur til að sem bestur árangur náist. Miklu máli skiptir að hafa virkt teymi sem kemur nauðsynlegum upplýsingum til kennara og starfsfólks, gerir áætlanir, útvegar fræðslu og stuðning þegar þess er þörf, ásamt því að hvetja hópinn áfram, skila stöðumati til upplýsinga fyrir starfsfólk og vinna að frekari þróun stefnunnar. Niðurstöður M.ed. rannsóknar Guðlaugar Erlu Gunnarsdóttur (2007) og Bjargar Jónsdóttur (2012) eru á sama meiði það skiptir miklu máli að hafa góða yfirsýn og styrkja stjórn á ferlinu til að nemendur fái jöfn tækifæri og allir nái að vera samtaka í að vinna eftir uppbyggingastefnunni.

Rannsóknir (Durand, Gallay, Seigneuric, Robichon og Baudouin, 2007; Nelson, 1987; Wong, Beidel, Sarver og Sims, 2012) sýna að samskipti eru mikilvæg fyrir félagslega velgengni og draga má þá ályktun að hugmyndafræði uppbyggingastefnunnar sé gott agastjórnunar og samskiptatæki sem, ef vel er staðið að málum getur stutt skólasamfélagið í bættum samskiptum og minnkað álag og kvíða hjá nemendum og starfsfólki skólanna. Stefnan virðist þó ekki henta öllum ein og sér, en vel hefur virkað að nota aðrar jákvæðar agamótandi aðferðir samhliða á þá einstaklinga sem uppbyggingastefnan nær ekki til. Líðan nemenda og starfsfólks í skólum er mikilvægur þáttur sem gefur tóninn út í lífið, samkvæmt rannsókn Boden, Fergusson og Horwood (2008) er 15 ára einstaklingur með lítið sjálfstraust líklegri til að eiga í andlegum erfiðleikum síðar á ævinni eins og kvíða og þunglyndi og búa

við almennt verri lífsgæði en þeir sem hafa gott sjálfstraust. Síðar komu fram athugasemdir við framkvæmd þessarar rannsóknar, en niðurstöður rannsóknar Lin, Wu og Chen (2015) styðja við tilgátuna. Niðurstöður annara rannsókna (Mahan og fl., 2010; Melchior og fl., 2007) benda einnig ákveðið til að geðræn vandamál hafi neikvæð áhrif á líðan, nám, námsferil og störf þeirra sem eiga í andlegum erfiðleikum.

Tilgangur þessarar rannsóknar var að nálgast fleira en eitt sjónarhorn á þróun, reynslu og ávinning uppbyggingastefnunnar, rannsakandi telur það takmark hafa náðst þó rannsóknin sé ekki gallalaus. Verulegur kynjahalli var á rannsókninni þar sem aðeins einn af þátttakendum var karlkyns. Ennfremur hafði ekkert af þeim unglíngum sem rætt var við þurft að takast á við agamál sem kröfðust íhlutunar skólastjórnenda, en einhver slíkur hefði mátt vera í hópnum. Taka skal fram að rannsakandi leitaði ekki sérstaklega eftir því við skólastjóra heldur óskaði eftir sjálfbodaliðum á unglíngastigi í rannsóknina. Rannsakandi hefði einnig viljað finna fleiri erlendar rannsóknir varðandi notkun uppbyggingastefnunnar. Viðtalsramma var breytt í rannsóknarferlinu til að aðlagast nýjum sjónarhornum og spurningum sem vöknudu, reynt var að ná fram samþættingu rannsóknaraðferða með því að skoða gögnin á tvennan hátt með fyrirbærafræði ásamt opinni og markvissri kóðun og einnig var leitast við að staðfesta svör þátttakenda í viðtölum um leið og þau voru tekin.

Heilbrigðiskerfið er sífellt að verða fyrirferðameira í þjóðfélaginu og samfélagslegur kostnaður vegna þess hækkar stöðugt (Buttorff o.fl., 2012; WHO, 2004; WHO, 2015). Ef hægt væri að draga úr þessum kostnaði og um leið að auka vellíðan og virkni einstaklinga í samfélaginu með einföldum leiðum eins og kynningu og innleiðingu á jákvæðum samskipta- og agastjórnunarreglum í grunnskólum og á stærri vinnustöðum í stað umbunar og refsikerfa væri það vissulega fyrirhafnarinnar virði. WHO (2004) skilgreinir andlega og félagslega vellíðan sem hluta af almennum lífsgæðum og heilbrigði og ef litið er til reglugerðar (nr.1040, 2011) um skyldur og ábyrgð skólasamfélagsins ásamt lögum um grunnskóla (nr. 91, 2008) er

Það skylda stjórnenda og ábyrgð samfélagsins að stuðla að bættem samskiptaháttum og vellíðan innan sem utan skóla, en niðurstöður rannsókna (Ayers og fl., 2001) benda til að með brottvísun og neikvæðum agaaðferðum sé ekki verið að takast á við rót vandans, heldur verið að færa vandamálið frá skóla til samfélags.

Áhugavert væri að rannsaka frekari þróun uppbyggingastefnunnar í að taka á þeim einstaklingum sem stefnan nær ekki til í dag og að skoða hvort munur sé á virkni uppbyggingastefnunnar á einstaklinga eftir því hvort þeir eru greindir með almenna kvíðaröskun, félagskvíða eða þunglyndi og hvað skilji þar á milli. Einnig væri fróðlegt að skoða hvernig og hvort einstaklingar sem hafa verið í uppbyggingaskólum nýta sér aðferðafræði stefnunnar eftir að grunnskólagöngu líkur.

Heimildir

Alþingi, 2008. *Lög um grunnskóla: Augl. 760/2011. Augl. 364/2013*. Sótt 10.01.2015 af

<http://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5. útgáfa). Washington DC: American Psychiatric Association.

Auðbjörg María Kristinsdóttir og Katrín Sveina Björnsdóttir (2012). *Uppbyggingarstefnan*

Uppbygging sjálfsaga - Uppeldi til ábyrgðar : viðhorf og þekking foreldra í grunnskóla á Akureyri á stefnunni. Óbirt MA ritgerð: Háskólinn á Akureyri.

<http://hdl.handle.net/1946/9538>

Ayers, W., Dohrn, B. og Ayers, R. (2001). *Zero tolerance: resisting the drive for punishment in our schools* (New York, Ny, New Press).

Baird, J., Stevenson, J. C. og Williams, D. C. (2000). The evolution of ADHD: A disorder of communication? *The Quarterly Review of Biology*, 75(1), 17-35.

Bandura, A. (1969). Social-Learning Theory of Identificatory Processes. Í Goslin, D.A (ritstjóri), *Handbook of Socialization Theory and Research* (bls 213-262).

Chigaco:Rand McNally & company.

Barrett, L. F., Gross, J., Christensen, T. C. og Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it: Mapping the relation between emotion differentiation and emotion regulation. *Cognition og Emotion*, 15, 713–724.

doi:10.1080/02699930143000239

Baumeister, R.F., Campbell, D. J., Krueger, I. J og Vohs, D. K. (2003). Does high self-esteem cause better performance, intrapersonal success, happiness or healthier lifestyles?

Psychological science in the public interest, 1, (1-44)

- Beauchamp, M. H. og Anderson, V. (2010). SOCIAL: An integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136(1), 39-64.
doi:10.1037/a0017768
- Björg Jónsdóttir, 2012. *Sýn kennara á starf sitt : innan PBS stefnunnar og uppbyggingarstefnunnar*. Óbirt MA ritgerð: Háskóli Íslands.
<http://hdl.handle.net/1946/13426>
- Boden, J. M., Fergusson, D. M. og Horwood, L. J. (2008). Does adolescent self-esteem predict later life outcomes? A test of the causal role of self-esteem. *Development and Psychopathology*, 20(1), 319-339. doi:<http://dx.doi.org/10.1017/S0954579408000151>
- Boyd, D.M. og Ellison, N.B. (2007). Social Network Sites: Definition, History and Scholarship. *Journal of Computer-mediated Communication*, 13 (1),210-230.
- Brown, W. (2004). Building a Learning Community Through Restitution
1 Building a learning community through restitution. Chapters IV, V, and VI of a Doctoral Dissertation. University of Saskatchewan Department of Educational Administration.
- Buttorff, C., Hock, R. S., Weiss, A. H., Naik, S., Araya, R., Kirkwood R. B., Chisholm, D og Patel, V. (2012). *Economic evaluation of a task-shifting intervention for common mental disorders in India*. *Bull World Health Organ* Geneva, 11(90),
<http://dx.doi.org/10.2471/BLT.12.104133>
- Cacioppo, J. T. (2002). Social neuroscience: Understanding the pieces fosters understanding the whole and vice versa. *American Psychologist*, 57, 819–831.
- Cardell, M. (2005). Relevance: Cornerstone for constructing meaning. *School Library Media Activities Monthly*, 21(5), 23-25.
- Cavanagh, T. (2009). Creating schools of peace and nonviolence in a time of war and violence. *Journal of School Violence*, 8(1), 64–80.

- Cheng, H. og Furnham, A. (2004). Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5(1), 1-21.
doi:<http://dx.doi.org/10.1023/B:JOHS.0000021704.35267.05>
- Choi, D. H., og Kim, J. (2003). Practicing social skills training for young children with low peer acceptance: A cognitive-social learning model. *Early Childhood Education Journal*, 31(1), 41-46. doi:<http://dx.doi.org/10.1023/A:1025184718597>
- Dadds, M. R., James, R. C., Barrett, P. M. og Verhulst, F. C. (2004). Diagnostic Issues. In T. H. Ollendick og J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (pp. 3–33). New York, NY: Oxford University Press
- Diener, E. (1984). Subjective well-being, *Psychological Bulletin* 95, pp. 542–575
- Durand, K., Gallay, M., Seigneuric, A., Robichon, F., Baudouin, J.Y. (2007) The development of facial emotion recognition: the role of configural information. *J Exp Child Psychol* 97:14–27
- Eriksen, T. H. (2001). Small places, large issues: An Introduction to Social and Cultural Anthropology (2. útgáfa). London: Pluto Press.
- Evans, K. og Lester, J. (2010). Classroom management and discipline: Responding to the needs of young adolescents. *Middle School Journal*, 41(3), 56-63.
- Fathi-Ashtiani, A., Ejei, J., Khodapanahi, M. og Tarkhorani, H. (2007). Relationship between self-concept, self-esteem, anxiety, depression and academic achievement in adolescents. *Journal of Applied Sciences*, 7(7), 995-1000.
- Glasser, G. W. (1989). *Control theory, in the practice of reality therapy, Case Studies*. New York: Harper og Row.
- Gossen, D. (1998). Restitution: Restructuring school discipline. *Educational Horizons*, 76(4), 182-188.

Gossen, D. (2002). *Uppeldi til ábyrgðar*. (Magni Hjálmarsson þýddi) . Reykjavík: Offset.

Sunnuhvoll. (1996)

Gossen, D. (2004). *It is all about we: Rethinking discipline Using restitution*. Saskatoon:

Chelsom Consultants. Gossen, D. (2006). *Sterk saman*. (Magni Hjálmarsson,

Guðlaugur Valgarðsson og Fanny Kristín Tryggvadóttir þýddu) . Reykjavík: Iðnú.

Gossen, D. (2007). Student behavior. *International Journal of Reality Therapy*, 27(1), 17-20.

Gossen, D. (2008). Barnið mitt er gleðigjafi. (Fanny Kristín Tryggvadóttir og Magni

Hjálmarsson þýddu). Álftanes:. Sunnuhvoll.

Graves, S. B. og Larkin, E. (2006). Lessons from erikson: A look at autonomy across the

lifespan. *Journal of Intergenerational Relationships*, 4(2), 61-71.

doi:http://dx.doi.org/10.1300/J194v04n02_05

Gresham, F. (2002). Teaching social skills to high-risk children and youth: Preventive and

remedial strategies. In M. R. Shinn, H. M. Walker og G. Stoner (Eds.), *Interventions*

for academic and behavior problems II: Preventive and remedial approaches (pp.

403–432). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

Guðlaug Erla Gunnarsdóttir (2007). *Forystustjórnun í grunnskólum:Hagnýting*

stjórnunarháttá í anda uppeldis til ábyrgðar. Óbirt M.Ed ritgerð: Kennaraháskóli

Íslands. <http://hdl.handle.net/1946/2018>

Hughes, C. (2011). *Social understanding and social lives:From toddlerhood through to the*

transition to school. New York:Psychology Press.

James, S. og Freeze. R. One step forward, two steps back:immanent critique of the practice of

zero tolerance in inclusive schools. *Faculty of Education, University of Manitoba,*

Canada. Vol. 10, No. 6, November 2006, pp. 581-594

Jayakodya, R, Danzigerb, S, Kessler R.C. (1998) Early-onset psychiatric disorders and male

socioeconomic status. *Soc Sci Res* 27(Issue 4):371–387.

Jensen, E. (2000). Brain-based learning: A reality check. *Educational Leadership*, 57(7), 76-80.

Jensen, E. (2005). *Teaching with the brain in mind*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

Johnson, K. M., Crosnoe, R. og Elder, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74, 318–340.

Kashdan, T. B. og Farmer, A. S. (2014). Differentiating emotions across contexts: Comparing adults with and without social anxiety disorder using random, social interaction, and daily experience sampling. *Emotion*, 14(3), 629-638. doi:10.1037/a0035796

King, K. A. (1997). Self-concept and self-esteem: A clarification of terms. *The Journal of School Health*, 67(2), 68-70.

Kohn, A. (1993). *Punished by rewards: The trouble with gold stars, incentive plans, a's, praise, and other bribes*. Boston: Houghton Mifflin.

Konza, D. 1998. Inclusion for Children with Dual Exceptionalities. *The Council for Exceptional Children Minneapolis, MN, april, 15-19 1998*.

Kroger, J. (1989). *Identity in adolescence; The balance between self and other*. London: Routledge.

Landlæknir.is. *Tilfni viðtala við lækna á heilsugæslustöðvum*. Skýrsla. Sótt 09.12.2014 af <http://www.landlaeknir.is/tolfraedi-og-rannsoknir/tolfraedi/heilbrigdisthjonusta/heilsugaesla/>

Landlæknir.is. *Fjöldi ávísaðra dagskammta eftir ATC flokkum, 2012-14* sótt 09.12.2014 af <http://www.landlaeknir.is/tolfraedi-og-rannsoknir/tolfraedi/lyfjanotkun/>

Lin, S., Wu, C. og Chen, L. H. (2015). Unpacking the role of self-esteem in career uncertainty: A self-determination perspective. *Journal of Positive Psychology*, 10(3), 231-239. doi:10.1080/17439760.2014.950178

Lincon, Y.S. og Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park:Sage.

Lísa Lotta Björnsdóttir. (2012). *Fjárfest í framtíðinni: starfendarannsókn í tenglum við innleiðingu á uppeldi til ábyrgðar í leikskóla*. Óbirt M.Ed ritgerð: Háskóli Íslands.
<http://hdl.handle.net/1946/12754>

Mahan, P. L., Mahan, M. P., Park, Na-Jin, Shelton, C., Brown, K. C. og Weaver, M. T. (2010). Work environment stressors, social support, anxiety, and depression among secondary school teachers. *AAOHN Journal*, 58(5), 197-205.
doi:<http://dx.doi.org/10.3928/08910162-20100416-01>

Marlowe, H.A. (1986). Social Intelligene: Evidence for Multidimensionality and Construct Independence. *Journal of Educational Psychology* 78, s. 52-58.

Melchior, M., Caspi A., Milne, B. J., Danese, A., Poulton, R. og Moffitt, T. E. (2007). Work stress precipitates depression and anxiety in young working women and men. *Psychological Medicine*, 37(8), 1119-1129.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011. *Reglugerð um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum*. Sótt 19.12.2014 af
<http://www.menntamalaraduneyti.is/log-og-reglugerdir/>

Miller, L. D., Gold, S., Laye-Gindhu, A., Martinez, Y. J., Yu C. M. og Waechter, V. (2011). Transporting a school-based intervention for social anxiety in canadian adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 43(4), 287-296. doi:10.1037/a0023174

Minkinen, J. (2014). Associations between school-related factors and depressive symptoms among children: A comparative study, finland and norway. *School Psychology International*, 35(5), 463.

Morilak, D.A. og Frazer, A., (2004). Antidepressants and brain monoaminergic systems: a

- dimensional approach to understanding their behavioral effects in depression and anxiety disorders. *International Journal of Neuropsychopharmacol.*7,193–218.
- Mullet, J. H. (2014). Restorative discipline: From getting even to getting well. *Children & Schools*, 36(3), 157-162.
- Nelson, C.A. (1987). The recognition of facial expressions in the first two years of life: mechanisms of development. *Child Dev* 58:889–909
- Nilsen, E. S., Mangal, L. og MacDonald, K. (2013). Referential communication in children with ADHD: Challenges in the role of a listener. *Journal of Speech, Language and Hearing Research (Online)*, 56(2), 590-603.
- Penner, C. og Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, (137)
- Pollý Rósa Brynjólfsdóttir, 2013. *Reynsla Brekkuskóla af uppbyggingastefnunni*. Óbirt M.Ed. ritgerð: Háskólinn Akureyri. Sótt 01.05.2015. <http://hdl.handle.net/1946/15263>
- Reio Jr., T.G., Marcus, R.F. og Sanders-Reio, J. (2009). Contribution of student and instructor relationships and attachment style to school completion. *The Journal of Genetic Psychology*,170, 53–71.
- Samanci, O. (2010). Teacher views on social skills development in primary school students. *Education*, 131(1), 147-157.
- Schacter, D. L., Gilbert, D. T., Wegner, D. M. (2009). "Self Esteem". *Psychology* (Second ed.). New York: Worth. ISBN 978-0-7167-5215-8
- Scharfstein, L., Alfano, C., Beidel, D. og Wong, N. (2011). Children with generalized anxiety disorder do not have peer problems, just fewer friends. *Child Psychiatry and Human Development*, 42(6), 712-23. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-011-0245-2>

- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K. og Ma, X. (2012). Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003-04. *American Educational Research Journal*, 49(2), 200-230.
- Shochet, I. M., Smyth, T. og Homel, R. (2007). The impact of parental attachment on adolescent perception of the school environment and school connectedness. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 28(2), 109–118.
- Sigríður Halldórsdóttir (2013). Fyrirbærafraeði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstj.), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls.281-297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Stipek, D. (2006, Sept). Relationships matter. *Educational Leadership*, 64(1), 46–49.
- Sultan, S. og Hussain, I. (2012). Comparison between individual and collaborative learning: Determining a strategy for promoting social skills and self-esteem among undergraduate students. *Journal of Educational Research*, 15(2), 35-43.
- Torres, R., Fernandez, F., Maceira, D. (1995). Self-esteem and value of health as correlates of adolescent health behavior. *Adolescence*, 30 (118):403-412.
- Vaingankar, J. A., Rekhi, G., Subramaniam, M., Abdin, E. og Chong, S. A. (2013). Age of onset of life-time mental disorders and treatment contact. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(5), 835-43. doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s00127-012-0601-y>
- Vala Tryggvadóttir, 2008. *Að gera nemendur að betri manneskjum: með SMT, Love and Logic eða uppbyggingarstefnuna að leiðarljósi*. Óbirt B.Ed verkefni: Háskólinn á Akureyri. <http://hdl.handle.net/1946/1667>
- Wade, R. K. (1997). Lifting a school's spirit. *Educational Leadership*, 54(8), 34-36.

Walker, H. M., Colvin, G. og Ramsey, E. (1995). *Antisocial behavior in school: Strategies and best practices*. Bandaríkin: Brooks/Cole Publishing.

Wong, N., Beidel, D. C., Sarver, D. E. og Sims, V. (2012). Facial emotion recognition in children with high functioning autism and children with social phobia. *Child Psychiatry and Human Development*, 43(5), 775-94.
doi:<http://dx.doi.org/10.1007/s10578-012-0296-z>

Wood, J. (2006). Effect of anxiety reduction on children's school performance and social adjustment. *Developmental Psychology*, 42(2), 345-349.

World Health Report (2001). Burden of mental and behavioural disorders. Sótt 10.12.2014 af http://www.who.int/whr/2001/en/whr01_ch2_en.pdf

World Health Report.(2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*. Sótt 08.12.2014 af http://www.who.int/mental_health/evidence/en/prevention_of_mental_disorders_sr.pdf?ua=1

World Health Report. (2015). *Economic evaluation of a task-shifting intervention for common mental disorders in India*. Sótt 08.12.2014 af <http://www.who.int/bulletin/volumes/90/11/12-104133/en/>

Viðauki A

Ásthildur E Erlingsdóttir
Hlíðarvegi 14
350 Grundarfjörður



Persónuvernd

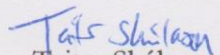
Rauðarárstíg 10 105 Reykjavík
sími: 510 9600 bréfasími: 510 9606
netfang: postur@personuvernd.is
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 25. nóvember 2014
Tilvísun: S7111/2014/ TS/--

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur mótttekið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S7111/2014 og fylgir afrit hennar hjálagt.

Vakin er athygli á því að tilkynningin hefur verið birt á heimasíðu stofnunarinnar. Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllst,


Teitur Skúlason

Hjál.: - Tilkynning nr. S7111/2014 um vinnslu persónuupplýsinga.

Viðauki B

Spurningar fyrir skólastjóra

Fornafn, aldur, menntun (búseta)

Í hvað langan tíma hefur þú verið skólastjóri við þennan grunnskóla?

Hvað er langt síðan uppbyggingastefnan var tekin upp í skólanum?

Hvers vegna varð uppbyggingastefnan fyrir valinu?

Hvernig var staðið að innleiðingu stefnunar?

Ef skólastjóri var fyrir breytingu í sama skóla annars

Hafa orðið breytingar á skólabrag síðan stefnan var innleidd?

Telur þú að stefnan hafi áhrif á skólabraginn?

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnid?

Telur þú að uppbyggingastefnan hafi áhrif á samskipti nemenda?

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda og kennara síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnid?

En á samskipti nemenda og kennara?

Telur þú að uppbyggingastefnuna hafa haft áhrif á sjálfsmynd barna og unglunga við skólann?(hver börnin eru og hvað þeim finnst um sjálfan sig)Öruggari í ákvörðunum?Á hvaða hátt?

Hver er þróun á atvikum sem krefjast faglegar úrlausnar síðan stefnan var tekin upp?

Taka foreldrar þátt í uppbyggingu stefnunnar?

Eitthvað sem þú telur jákvætt við stefnuna?

Eitthvað sem þú telur neikvætt við stefnuna?

Hvað finnst þér um setninguna“hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Viðauki C

Spurningar fyrir kennara og annað starfsfólk

Fornafn, aldur, menntun, (búseta)

Hvað hefur þú starfað lengi við þennan grunnskóla?

Hvernig er að vera þátttakandi í uppbyggingastefnu grunnskólans?

Hvernig var staðið að innleiðingu stefnunnar?

Var kennurum bent á leiðir/bjargir til að nýta sér aðferðafræðina sem best í daglegum samskiptum?

Ef kennari var við skólann fyrir innleiðingu annars

Hafa orðið breytingar á skólabrag síðan stefnan var innleidd?

Telur þú að stefnan hafi áhrif á skólabraginn?

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnið?

Telur þú að uppbyggingastefnan hafi áhrif á samskipti nemenda?

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda og kennara síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnið?

Getur þú útskýrt nánar? Á hvað hátt?

En samskipti nemenda og kennara?

Telur þú uppbyggingastefnuna hafa haft áhrif á sjálfsmynd barna og unglunga við skólann?
Öruggari í samskiptum?

Minni kvíði í samskiptum?

Telur þú að það sé munur á hvernig strákar eða stelpur nýti sér stefnuna?

Eru erlendir starfsmenn við skólann?

Taka erlendir starfsmenn jafn virkan þátt og íslenskir?

Eru samskipti við foreldra öðruvísi eftir innleiðingu uppbyggingastefnunnar?

Taka foreldrar þátt í uppbyggingu stefnunnar?

Hvað telur þú jákvætt við framkvæmd uppbyggingastefnunnar?

Hvað telur þú neikvætt við framkvæmd uppbyggingastefnuna?

Hvað finnst þér um setninguna“hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Viðauki D

Spurningar fyrir nemendur

Fornafn, aldur, systkyni,(búseta)

Hefur þú verið alla skólagönguna í þessum skóla?

Hvernig finnst þér að vera þátttakandi í uppbyggingastefnunni?

Getur þú útskýrt nánar?

Hvernig vinnið þið nemendur með stefnuna?

Telur þú að uppbyggingastefnan hafi áhrif á samskipti í skólanum? (milli nemenda/kennara og nemenda)

Finnst þér samskiptatæknin sem stefnan hefur hjálpa þér í samskiptum?

Ef nemandi var fyrir innleiðingu, annars

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnid?

Hefur orðið breyting á samskiptum nemenda og kennara síðan að uppbyggingastefnan var tekin í gagnid?

Telur þú að uppbyggingastefnan hafi haft áhrif á sjálfsmynd þína?(hver þú ert og hvað finnst þér um sjálfa þig?)

Hefur uppbyggingastefnan haft áhrif á trú þína á eigin getu?

Hvað finnst þér um setninguna“hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Hvort telur þú að strákar eða stelpur nýti stefnuna meira?

Hvað telur þú jákvætt við uppbyggingastefnuna?

Hvað telur þú neikvætt við uppbyggingastefnuna?

Hafa orðið breytingar á skólabrag(samskipti, starfsandi og samvinna)síðan að stefnan var innleidd?

Hvað finnst þér um setninguna“hefðir þú getað gert eitthvað verra?“

Viðauki E

Ábyrðaraðili og rannsakandi er Ásthildur E. Erlingsdóttir, Hlíðarvegi 14, 350 Grundarfirði nemi í sálfræði við HA, ásamt leiðbeinanda rannsóknarinnar Kristínu E. Viðarsdóttur sem er með Bed- gráðu frá Kennaraháskóla Íslands 1997, Med-gráðu frá sama skóla 2006, BA- gráðu í sálfræði frá HA 2007 og Cand.Psych- gráðu frá HÍ.

Heiti BA verkefnisins er Uppbyggingastefna í grunnskólum- Þróun og ávinningur. Rannsakandi mun skoða hvernig þróun uppbyggingastefnu hefur reynst í grunnskólum. Rannsóknin mun leitast við að afla dýpri þekkingar á þróun stefnunnar í grunnskólum ásamt því að fá heildræna sýn frá sem flestum þeim aðilum sem koma að notkun hennar þ.e. skólastjórum, kennurum, sérkennurum, sálfræðingum (ef þeir eru til staðar), leiðbeinendum og nemendum. Rannsóknin er eigindleg, aðferðafræðin er fyrirbærafræði með djúpvíðtölum. Ekki er þörf á aðgangi rannsakanda í skrá grunnskóla eða stjórnslu.

Miðað er við að rannsóknin nái til að lágmarki 4, en helst 6 skóla þar sem rætt er við einn fulltrúa hvers hóps í hverjum skóla. Áætlað er að ræða við hvern þátttakanda einu sinni í u.þ.b. 30 mín. Svör þátttakenda verða tekin upp á diktafone og verður rætt við einn þátttakanda í einu í skólastofu. Þátttaka felst í því að svara spurningum og greina frá eigin upplifun af þróun uppbyggingastefnunnar sem rannsakandi mun síðan greina og skrá niðurstöður í BA verkefni.

Aflað verður upplýsts samþykkis þátttakanda eða forráðamanns í öllum tilvikum. Þátttakendur verða fræddir um vinnsluna og látnir vita að þeir geti dregið þátttöku sína til baka ef þeir óska þess hvenær sem er í ferlinu.

Allar upplýsingar um þátttakendur í rannsókninni verða meðhöndlaðar samkvæmt íslenskum lögum um persónuvernd, vinnslu og eyðingu gagna. Við birtingu niðurstaðna verður ekki hægt að rekja niðurstöður til þátttakenda. Dulnefni verða notuð og persónugreinanlegum upplýsingum verður breytt þegar greint verður frá niðurstöðum verkefnisins sem skilað verður til leiðbeinanda. Aðeins rannsakandi (undirritaður nemandi í þessu verkefni) og leiðbeinandi munu hafa aðgang að frumgögnum verkefnisins sem verður eytt um leið og greiningu gagna og vinnslu verkefnis er lokið. Hagsmunir þátttakenda og rannsóknarinnar eru best varðir með því að hafa persónulegar upplýsingar órekjanlegar.

Áhættan af þátttöku er talin vera mjög lítil. Fyllsta öryggis verður gætt við meðhöndlun gagna sem verða geymd á tölvutæku formi í tölvu nemanda þessa verkefnis og leiðbeinanda. Nútímakröfum um tölvuöryggi verður fullnægt með viðeigandi búnaði, forritum og vírusvörnum.

Hægt verður að nálgast BA verkefnið inn á Skemmumni eftir að ritgerðin er fullbúin í þann tíma sem útskriftaritgerðir eru geymdar þar.

Ásthildur E. Erlingsdóttir

Nemi í sálfræði við HA.

S:

Viðauki F

BA verkefni

Uppbyggingastefna í grunnskólum- þróun og ávinningur
Yfirlýsing um samþykki í rannsókn

“Ég hef kynnt mér þær upplýsingar um rannsóknina sem mér hafa verið gefnar og aðstandendur rannsóknarinnar hafa veitt mér þær útskýringar sem ég hef óskað eftir. Ég tel mig skilja tilgang rannsóknarinnar, auk mögulegs ávinnings og áhættu við hana. Ég veiti þátttöku minni / barns míns hér með upplýst og óþvingað samþykki”.

Dags. _____

Undirskrift þátttakanda/foreldris/forráðamanns

Undirskrift þátttakanda/foreldris/forráðamanns

Ásthildur Erlingsdóttir
Nemandi

Kristín E. Viðarsdóttir,
leiðbeinandi

Viðauki G

Sæl/sæll

Ég er nemi í sálfræði við HA og vinn að BA verkefni þar sem tilgangur vinnslunnar er að skoða hvernig þróun uppbyggingastefnu hefur reynst í grunnskólum. Tilgangurinn með þessum pósti er að fá leyfi til að ræða við skólastjóra og starfsfólk skóla (sjá skjal í viðhengi með nánari upplýsingum) í þínu bæjarfélagi sem hafa Uppbyggingastefnu að leiðarljósi í skólastarfinu.

Uppbyggingastefnan/Restitution er agastjórnunartæki (classroom management) þróað af Diane Chelsom Gossen, og byggir á hugmyndum William Glasser um Control Theory og Quality Schools. Stefnan styður við leiðbeinandi agastjórnun, hjálpar til með að læra nýja færni og gefur einstaklingum færi á að setja sér sjálfvalin mörk og standa við þau. Markmið stefnunnar er sjálfstjórn. Sjálfsskoðun „hver vil ég vera?“ er grundvallarspurning.

Rannsóknin mun leitast við að afla dýpri þekkingar á þróun stefnunnar í grunnskólum ásamt því að fá heildræna sýn frá sem flestum aðilum sem koma að notkun hennar.

Leiðbeinandi minn er Kristín E. Viðarsdóttir, með Bed- gráðu frá Kennaraháskóla Íslands 1997, Med- gráðu frá sama skóla 2006, BA- gráðu í sálfræði frá HA 2007 og Cand.Psych- gráðu frá HÍ.

Tilgangur vinnslunnar er að skoða hvernig þróun uppbyggingastefnu hefur reynst í grunnskólum og afla dýpri þekkingar á þróun stefnunnar ásamt því að fá heildræna sýn frá sem flestum þeim aðilum sem koma að notkun hennar.

Verkefnið hefur fengið samþykki persónuverndar og verður farið í einu og öllu eftir lögum um öryggi persónuupplýsinga. Rannsóknin er eigindleg, aðferðafræðin er fyrirbærafræði með djúpvíðtölum og ekki er óskað eftir aðgangi að skráum grunnskóla eða stjórnsýslu.

Með vinsemd og virðingu,

Ásthildur Erlingsdóttir,

Nemi í sálfræði við HA

S:

Viðauki H

Póstur til skólastjóra.

Ég er nemi í sálfræði við HA og er að vinna að BA verkefni varðandi samskipti og uppbyggingastefnuna. xxx, sviðsstjóri, gaf mér leyfi til að hafa samband við skólastjóra hjá xxx. Tilskilið leyfi er komið frá Persónuvernd. Í viðhengi eru upplýsingar um rannsóknina. Ef þú óskar eftir frekari upplýsingum mun ég senda þær strax.

Nú langar mig að leita eftir þínu leyfi til að óska eftir áhugasömum einstaklingum, sjálfboðaliðum til að taka þátt í BA rannsókninni ásamt aðstöðu til að taka viðtölin í (laus skólastofa eða herbergi). Eins og rannsóknin er sett upp væri æskilegt að ræða við skólastjóra, einn kennara eða sérkennara, sálfræðing (ef slíkur er til staðar í skólanum), stuðningsfulltrúa og nemanda úr 10 bekk til að fá sem besta yfirsýn. Nánari útfærsla væri síðan í samráði við þig ef þú samþykkir að taka þátt. Miðað er við u.þ.b. 30 mínútur í hvert viðtal.

Svo ég segi aðeins meira frá sjálfri mér þá er ég búsett í Grundarfirði, vinn sem læknaritari hjá heilbrigðisstofnun Vesturlands, á 4 börn og er að klára BA í sálfræði frá HA.

Vonast til að heyra frá þér sem fyrst.

Með vinsemd og virðingu,

Ásthildur Erlingsdóttir,

Nemi í sálfræði við HA

S: