



**„Ég er búinn að gera mitt allra besta til að
gleyma þessum tíma“**

Ungir karlmenn sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla

Ragnhildur Íris Einarsdóttir

Október 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

**„Ég er búinn að gera mitt allra besta til að gleyma þessum
tíma“**

Ungir karlmenn sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla

Ragnhildur Íris Einarsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræðum

Leiðbeinandi: Kristín Björnsdóttir

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2019

„Ég er búinn að gera mitt allra besta til að gleyma þessum tíma“
Ungir karlmenn sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs
í sérkennslufræðum við Deild menntunar og margbreytileika
á Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019, Ragnhildur Íris Einarsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar

Formáli

Ritgerð þessi er lögð fram til fullnustu M.Ed.-gráðu í kennslu í margbreytilegum nemendahópi með áherslu á sérkennslu á Menntavísindasviði Háskóla Íslands og var unnin á vorönn 2019. Hún byggir á eigindlegri rannsókn sem hófst í september 2018 með viðtölum við afmarkaðan hóp einstaklinga.

Í rannsókninni voru tekin viðtöl við sex unga karlmenn á aldrinum 18-25 ára sem allir upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Leiðbeinandi var Kristín Björnsdóttir prófessor við Háskóla Íslands en sérfræðiráðgjöf veitti Annadís Greta Rúdólfssdóttir dósent. Kann ég þeim báðum bestu þakkir fyrir góða og styrka leiðsögn og gagnlegar ábendingar. Sérstakar þakkir fá viðmælendur mínir en án þeirra hefði rannsóknin ekki orðið að veruleika. Ingunni Snædal og Önnu Björk Guðjónsdóttur þakka ég kærlega fyrir yfirlestur ritgerðarinnar. Ritgerð þessi er tileinkuð syni mínum Einari Þór sem lést árið 2014.

Þetta lokaverkefni er samið af undirritaðri. Ég hef kynnt mér Vísindasiðareglur Háskóla Íslands. Ég gætti tilgreindra viðmiða um siðferði í rannsóknnum og fyllstu ráðvendi í öflun og miðlun upplýsinga sem og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Egilsstaðir, 27. september 2019

Ragnhildur Íris Einarssdóttir

Ágrip

Markmið verkefnisins er að rannsaka reynslu ungra karlmannna sem upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni og leita svara við því með hvaða hætti þeir nýttu sér tiltæk bjargráð. Jafnframt er leitast við að varpa á það ljósi á hvern hátt líðanin hafi mótað sjálfsmynd þeirra. Megintilgangurinn er að upplýsa um og öðlast dýpri skilning á líðan ungu karlmannanna og þekkingu á orsökum, einkennum og helstu afleiðingum vanlíðanar grunnskóladrengja.

Tekin voru viðtöl við sex unga karlmenn á aldrinum 18-25 ára sem allir áttu það sammerkt að hafa upplifað vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Þátttakendur voru valdir með snjóboltaúrtaki þar sem fyrsti viðmælandinn varðaði veg rannsakanda að þeim næsta.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar sýna að ólíkar ástæður bjuggu að baki vanlíðan og erfiðleikum á grunnskólagöngu þátttakenda. Alvarlegustu afleiðingar þessa má ætla að hafi verið brotthvarf þeirra úr framhaldsskóla sem og langvarandi andleg veikindi með tilheyrandi tækifæramissi sem telja má að slíku fylgi. Bjöguð sjálfsmynd virtist öðru fremur hafa einkennt andlegt ástand þátttakenda og reyndust unglingsárin þeim erfiðust þegar ótti við gagnrýni var hvað mestur. Bjargir skólans og stuðningur foreldra voru yfirleitt til þess fallin að hafa uppbyggileg og styrkjandi áhrif á sjálfsmynd og þroskaframvindu þátttakenda. Engu að síður kom fram gagnrýni þátttakenda á vægar námskröfur, einkum á vettvangi sérkennslu, sem og lítið samráð við ákvarðanatöku af hálfu skólayfirvalda vegna málefna þeirra. Persónuleg viðbrögð og leiðir ungu karlmannanna voru síður uppbyggileg og einkenndust á yngri árum af óhóflegri tölvunotkun og síðar af skaðlegum hugsunum, niðurrífandi tilfinningum og áhættuhegðun.

Rannsókninni er ekki síst ætlað að stuðla að yfirgripsmeiri þekkingu á líðan drengja á vettvangi grunnskólans með von um að niðurstöðurnar komi að gagni þegar unnið er að því að koma til móts við börn sem upplifa vanlíðan í grunnskóla. Verkefnið má telja mikilvæga viðbót við rannsóknir á sviði uppeldis- og menntamála með það meginmarkmið að varpa ljósi á upplifun drengja af grunnskólagöngu sinni en einn mikilvægasti þráðurinn eru raddir þeirra drengja sem mynda viðmælendahópinn.

Abstract

“I’ve done my best to forget this time”. Young men and dysphoria in elementary school.

The objective of this thesis is to study the experiences of young men who felt dysphoric in elementary school and how they utilised available resources. Moreover, the goal is to shed light on how the dysphoria shaped their self-image. The main purpose is to gain a deeper understanding of the men’s feelings and to understand the causes, symptoms and primary consequences of dysphoria while attending elementary school.

Six men, aged 18-25, who at some point felt dysphoric during elementary school, were interviewed. In this qualitative study, participants were chosen through a process where the first interviewee lead the researcher to the second, and so on.

The study shows that the causes of dysphoria for boys in elementary school differ. The most serious ramifications of dysphoria are dropping out from college, prolonged loss of psychological well-being and the lost opportunities that result from this. A weak self-image is characteristic of the participants and adolescence proved to be a tough time, when the fear of criticism is at its highest. Support from parents and the school usually had a consolidating effect on the self-image and development of the participants. However, low academic expectations of students with special needs and lack of consultation with the young men in all decision-making are major criticisms. The young men’s personal reactions were less than wholesome; characterised by excessive use of computers, leading to harmful thoughts and feelings and risky behaviour.

The study aims to improve the knowledge of boys who felt dysphoric in elementary school and will hopefully prove an asset for other children who feel dysphoric in elementary school. Importantly, this study highlights the voices of the participants, which may be considered an important addition to current research concerning upbringing and the educational experiences of young males in elementary school.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract	5
Efnisyfirlit	6
Töfluskra	9
1 Inngangur	10
1.1 Markmið og rannsóknarspurningar	10
1.2 Gildi rannsóknar	11
1.3 Val á viðfangsefni og bakgrunnur	11
1.4 Uppbygging ritgerðar	12
2 Fræðilegur bakgrunnur	13
2.1 Skólaganga drengja	13
2.1.1 Nám og námsárangur	13
2.1.2 Námsörðugleikar	14
2.1.3 Lesblinda	14
2.1.4 Sérkennsla.....	16
2.1.5 Skóli án aðgreiningar	17
2.1.6 Brotthvarf framhaldsskólanemenda	19
2.1.7 Uppeldisaðferðir foreldra	20
2.2 Líðan drengja	21
2.2.1 Geðheilbrigði.....	21
2.2.2 Athyglisbrestur með ofvirkni - ADHD	22
2.2.3 Kvíði	23
2.3 Lagalegt umhverfi	24
2.3.1 Um grunnskólalög og úrræði nemenda með sérþarfir	25
2.3.2 Helstu áhrif tilgreindra reglna.....	26
2.3.3 Samantekt.....	27
3 Kenningarlegt sjónarhorn	29
3.1 Kenning Meads um sjálfið	29
3.2 Kenningar um drengi og karlmennsku	31
3.2.1 Samantekt.....	33
4 Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna	34

4.1	Eigindlegar rannsóknaraðferðir	34
4.2	Val á þátttakendum.....	34
4.3	Kynning á þátttakendum	36
4.4	Gagnaöflun og greining gagna	37
4.5	Siðferðileg álitamál og leyfi	38
4.6	Samantekt.....	40
5	Niðurstöður.....	41
5.1	Erfiðleikar á skólagöngu	42
5.1.1	Námserfiðleikar.....	42
5.1.2	Andleg líðan	45
5.1.3	Samantekt.....	51
5.2	Stuðningur og bjargar.....	51
5.2.1	Mikilvægi stuðnings foreldra	51
5.2.2	Leiðir skólans.....	53
5.2.3	Samantekt.....	57
5.3	Persónuleg viðbrögð og leiðir ungu karlmanna.....	58
5.3.1	Samantekt.....	61
5.4	Sjálfsmynd.....	61
5.4.1	Sjálfsmynd í grunnskóla.....	61
5.4.2	Sjálfsmynd þátttakenda að skólagöngu lokinni	65
5.4.3	Samantekt.....	67
6	Umræður.....	68
6.1	Hvernig lýsa þátttakendur vanlíðan á grunnskólagöngunni?.....	68
6.1.1	Námserfiðleikar	68
6.1.2	Andleg líðan	70
6.2	Hvaða bjargráð höfðu þátttakendur til að vinna með líðan sína?.....	73
6.2.1	Stuðningur skólakerfisins.....	74
6.2.2	Persónulegar leiðir þátttakenda	75
6.3	Með hvaða hætti hefur líðanin mótað sjálfsmyndina?.....	76
6.3.1	Neikvæð sjálfsmynd í grunnskóla.....	76
6.3.2	Jákvæð þróun sjálfsmyndar	78
6.4	Niðurstöður í hnotskurn	79
6.4.1	Hverju bætir rannsóknin við fyrri þekkingu.....	80

6.4.2	Styrkleikar og veikleikar rannsóknar	81
6.4.3	Tillögur til úrbóta.....	81
7	Lokaorð.....	85
	Heimildaskrá.....	86
	Viðauki A: Viðtalsrammi	97
	Viðauki Á: Upplýst samþykki	98

Töfluskra

Tafla 1. Kynning á þátttakendum	36
Tafla 2: Yfirlit yfir þemun sem mynda niðurstöðurnar	41

1 Inngangur

Að baki þessari ritgerð býr rannsókn sem lýtur að ungum karlmönnum og þjónustubáttum af vettvangi grunnskólans. Ritgerðin fjallar um reynslu þátttakenda sem eiga það sameiginlegt að hafa upplifað vanlíðan á grunnskólagöngu sinni og byggir á eigindlegri rannsókn. Líðan og námsárangur drengja hafa talsvert verið könnuð í gegnum tíðina (Houtte, 2004; Organisation for Economic Cooperation and Development, 2016; Power, Whitty, Edwards og Wigfall, 1998; Sunna Gestsdóttir o.fl., 2015) en fáar rannsóknir virðast þó draga fram hvaða bjargir þeim bjóðast og hvaða leiðum nemendur leita sjálfir eftir til að mæta vanlíðan sinni. Má að því leyti segja að um nokkuð nýtt viðfangsefni og umfjöllun sé að ræða. Í rannsókninni var ekki síst lögð áhersla á að bregða birtu á sjónarmið og skoðanir þátttakenda sjálfra í því skyni að frekari lærdóm og upplýsingum megi af þeim þáttum leiða. Ritverkinu og efni þess er því einkum ætlað að stuðla að aukinni þekkingu á líðan drengja og þannig gagnast kennurum og öðru starfsfólki grunnskóla þegar leitað er kosta og réttra leiða til þess að koma til móts við börn sem upplifa vanlíðan í grunnskóla.

Ritgerðin er byggð á niðurstöðum eigindlegrar rannsóknar þar sem viðtöl voru tekin við sex unga karla á aldrinum 18 -25 ára sem áttu það sameiginlegt að hafa upplifað vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Var sjónum beint sérstaklega að einstaklingum á landsbyggðinni.

1.1 Markmið og rannsóknarspurningar

Markmið verkefnisins er sem fyrr greinir að rannsaka reynslu þátttakenda sem upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni og leita svara við því hvernig og hvaða bjargráð þeir hafa nýtt sér til að vinna með líðan sína. Um leið er það samofinn tilgangur að varpa ljósi á hvort og þá með hvaða hætti vanlíðan hafi mótað sjálfsmynd þeirra. Í rannsókninni verður leitast við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningum:

Hver er reynsla og upplifun ungra karlmannna sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla skólagöngu sinni?

- Hvernig lýsa ungir karlmenn sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla skólagöngu sinni?
- Hvaða bjargráð höfðu ungir karlmenn til að vinna með líðan sína á grunnskólagöngunni?
- Með hvaða hætti hefur líðanin mótað sjálfsmynd þeirra?

1.2 Gildi rannsóknar

Gildi eigindlegra rannsókna er einkum fólgið í því að öðlast djúpan skilning á viðfangsefninu þar sem sérstök áhersla er lögð á upplifun tiltekinna einstaklinga sem virkra þátttakenda. Rannsóknin gefur annars vegar innsýn í hugarheim þátttakenda og varpar ljósi á upplifun þeirra af vanlíðan á grunnskólagöngu sinni og þau bjargráð sem þeir nýttu sér eða að þeim voru rétt af hálfu grunnskólakerfisins til þess að takast á við vandann. Hins vegar getur ritverkið gefið vísbendingar um það sem hægt er að bæta og því verið til þess fallið að bæta líðan og velferð þeirra sem álíta má í sambærilegum aðstæðum og þeir þátttakendur sem fjallað er um.

Rannsóknin hefur bæði vísindalegt og hagnýtt gildi. Þótt oft verði þessi tvö gildi varla sundur skilin má engu að síður segja að rannsóknin hafi annars vegar vísindalegt gildi þar sem hún gefur tiltekna innsýn í tilverusvið og hugarheim ungra karlmannna sem upplifðu vanlíðan á skólagöngu sinni, með áherslu á bjargráð sem þeir nýttu sér eða að þeim voru rétt af hálfu grunnskólakerfisins til þess að takast á við vandann. Auk þess er dregið fram hvernig upplifun þeirra hefur mögulega haft áhrif á sjálfsmyndina. Nokkrar rannsóknir gefa sýn á upplifun og líðan ungmenna úr skólastarfinu en fáar þeirra sýna hvers konar bjargir þeim bjóðast og hvaða leiðir þau leita sjálf í til að mæta vanlíðan sinni. Verkefnið má ekki síst af þeim sökum telja markverða viðbót við rannsóknir á sviði uppeldis- og menntamála með það að markmiði að varpa ljósi á upplifun drengja af grunnskólagöngu sinni en einn mikilvægasti þráðurinn í því tilliti eru raddir þeirra drengja sem mynda viðmælendahópinn.

Hins vegar hefur rannsóknin hagnýtt gildi þar sem hún getur stuðlað að yfirgripsmeiri þekkingu á líðan drengja og með því móti gagnast kennurum og öðru starfsfólki grunnskóla þegar leitað er leiða til þess að koma til móts við börn sem upplifa vanlíðan á tilgreindum vettvangi. Reynsla og frásagnir þátttakenda veita vísbendingar um það sem ætla má að unnt sé að bæta og betur má fara og einnig hvernig hægt er að efla það sem vel er gert í þágu nemenda sem upplifa vanlíðan. Rannsókn sem þessi gefur innsýn í heim nemenda og er það von mín að hún megi teljast til þess fallin að bæta líðan og velferð þeirra sem teljast mega í sambærilegum aðstæðum og þeir sem hér er fjallað um.

1.3 Val á viðfangsefni og bakgrunnur

Hugmyndin að þessari rannsókn hefur blundað með mér í nokkurn tíma og má raunar segja að líðan drengja í grunnskóla hafi lengi verið mér hugleikin. Sem grunnskólakennari til 15 ára hafa áherslur mínar oft og tíðum svo gott sem ómeðvitað beinst að drengjum í skólastarfi á einn eða annan hátt. Ósjaldan hefur mér fundist of margir drengir sýna merki um vanlíðan og þurfa að kljást og jafnvel þjást í skólakerfinu. Þá er ég sjálf móðir þriggja drengja og hef því einnig fengið að kynna skólakerfinu út frá þeirra hlið. Eftir að ég hóf nám við Háskóla

Íslands hélt hugmynd mín um að skoða líðan drengja áfram að mótast og styrkjast, meðal annars með lestri fræðanna. Áherslur mínar og áhugi haldast einnig í hendur við fjölmargar rannsóknir sem sýna að drengjum líður oft verr í skólanum auk þess sem námsárangur þeirra mælist almennt slakari en hjá stúlkum.

1.4 Uppbygging ritgerðar

Ritgerðin skiptist í sjö kafla. Í inngangi er fjallað um markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurningar sem jafnframt veita afmörkun þess viðtalsramma sem byggt var á gagnvart þátttakendum. Auk þess er stuttlega rætt um gildi rannsóknarinnar, helstu forsendur svo og ástæður fyrir vali á viðfangsefni rannsóknarinnar.

Í öðrum kafla er farið yfir fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar. Þar er skýrt frá stöðu þekkingar á sviðinu þar sem gefið er stutt yfirlit yfir rannsóknir á námi og námsárangri drengja, raskanir og líðan. Þá er gerð grein fyrir lagalegu umhverfi og þar að lútandi starfsskilyrðum grunnskólanna er varða mikilvæg réttindi og tiltekin málefni nemenda. Í þriðja kafla er gerð grein fyrir kenningarlegu sjónarhorni ritgerðarinnar, vikið er að kenningum um drengi og karlmennsku, sem og fræðilegum kenningum Meads varðandi sjálfsmyndarmótun einstaklingsins og kjarnaatriði þeirra dregin fram. Í fjórða kafla er framkvæmd rannsóknarinnar reifuð. Farið er yfir aðferðarfræði rannsóknarinnar, val á þátttakendum og þeir kynntir, fjallað um gagnaöflun, greiningu og siðferðileg álitamál. Í fimmta kafla eru niðurstöður rannsóknarinnar kynntar. Í sjötta kafla er umfjöllun um niðurstöðurnar og þær tengdar fræðilega hluta ritgerðarinnar. Þar er einnig fjallað um styrkleika og veikleika rannsóknarinnar og birtar tillögur til úrbóta. Í síðasta kafla ritgerðarinnar eru lokaorð þar sem rætt er um þann lærdóm sem draga má af rannsókninni.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Í þessum kafla verður fjallað um stöðu þekkingar á sviðinu og gefið yfirlit varðandi íslenskar og erlendar rannsóknir sem gerðar hafa verið í sambandi við skólagöngu drengja, líðan þeirra og námsárangur. Í kaflanum verður einnig gerð grein fyrir nokkrum mikilvægum þáttum úr lagaumhverfi og þar af leiðandi starfsskilyrðum íslenskra grunnskóla með áherslu á málefni og réttindi barna sem nemenda.

2.1 Skólaganga drengja

Á undanförunum árum hefur líðan drengja verið nokkuð áberandi í þjóðfélagsumræðunni enda ýmislegt sem valdið hefur áhyggjum bæði í skólakerfinu og í samfélaginu. Rætt hefur verið um skort á úrræðum og margþættan vanda sem einungis sé mætt að hluta. Má þar meðal annars vísa til umræðna um málefni þessu tengdu á vettvangi Alþingis (Karl Gauti Hjaltason, 2018) sem og álita eða umfjöllunar af hálfu umboðsmanns barna, fræðasamfélagsins svo og orðræðu meðal almennings, ekki síst með atbeina fjölmiðla (Kristinn Magnússon, 2018; Lilja Alfreðsdóttir, 2018; Margrét Pála Ólafsdóttir, 2019).

2.1.1 Nám og námsárangur

Þegar námsárangur drengja er skoðaður út frá gögnum alþjóðlegu PISA rannsóknarinnar sýna mælingar á lesskilningi íslenskra ungmenna slakari árangur meðal drengja en stúlkna (OECD, 2016). Í því sambandi er þess einnig að geta að árangur stúlkna hefur ætíð mælst hærri, eða frá árinu 2000 þegar mælingar hófust (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013; Menntamálastofnun, 2016). Þá mælist árangur drengja í íslensku á samræmdum prófum einnig töluvert slakari en hjá stúlkum (Almar M. Halldórsson o.fl., 2013; Ragnar F. Ólafsson, Almar M. Halldórsson, Sigurgrímur Skúlason og Júlíus K. Björnsson, 2007; Sveinbjörn Gestsson og Sigurgrímur Skúlason, 2015).

Hugsanlegar vísbendingar um orsakir slakrar námsstöðu drengja má finna í íslenskum rannsóknum á bóklestri ungmenna en þær hafa sýnt að drengir lesa sjaldnar bækur en stúlkur (Brynhildur Þórarinsdóttir, Þóroddur Bjarnason og Andrea Hjalmsdóttir, 2012; Þorbjörn Broddason, Kjartan Ólafsson og Sólveig Margrét Karlsdóttir, 2009). Þó kemur fram í nýlegri rannsókn sem gerð var á lestrarvenjum ungmenna að þrátt fyrir að drengir teljist til meirihluta þeirra sem lesa aldrei bækur aðrar en skólabækur, þá hafi dregið nokkuð saman með kynjunum. Einnig sýnir þessi sama rannsókn að lestraráhugi kynjanna í samanburði við unglunga í Evrópu virðist hlutfallslega betri meðal drengja en stúlkna sem gæti bent til þess að orðræðan um lestrarvanda drengja gefi ef til vill of einhliða mynd af lestri unglunga (Brynhildur Þórarinsdóttir, Andrea Hjalmsdóttir og Þóroddur Bjarnason, 2017).

Sigrún Jónatansdóttir, Kristján Ketill Stefánsson, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir (2017) leituðu skýringa á kynjamun í lesskilningi út frá tengslum við virka þátttöku nemenda í skólastarfi. Rannsóknin byggði á gögnum úr langtímarannsókn um þróun sjálfstjórnunar og farsælan þroska ungmenna á Íslandi sem og lesskilningshluta samræmdra prófa í íslensku við upphaf 10. bekkjar. Niðurstöður þeirrar rannsóknar sýndu skýran kynjamun í lesskilningi og á virkri þátttöku í skólastarfi þar sem töluvert hallar á drengi. Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson (2013) skoðuðu hvernig íslenskir nemendur upplifðu hvatningu frá skólanum og út frá því möguleg tengsl við sjálfstjórn í námi og trú á eigin getu. Niðurstöður sýndu sterk tengsl á milli þessara þátta en þó veikari hjá drengjum en stúlkum. Drengir töldu sig sjálfir hafa minni sjálfstjórn í námi en stúlkur höfðu meiri trú á eigin getu í þeim efnum en drengir.

Finna má vissan samhljóm í rannsókn á námsáhuga nemenda í grunnskólum sem gefur til kynna að drengir séu í meirihluta þeirra sem sýna áhugaleysi gagnvart námi. Samkvæmt henni má ætla að við upphaf skólagöngu hafi 5-10% nemenda, fleiri drengir en stúlkur, lítinn áhuga á náminu (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2008). Niðurstöður rannsóknarinnar *Ungt fólk 2016* styðja við ofangreinda rannsókn og sýna enn fremur að drengir telja námið oftast tilgangslaust og álíta sig verr undirbúna fyrir kennslustundir en stúlkur (Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2016).

2.1.2 Námsörðugleikar

Samkvæmt viðteknum skilgreiningum hefur námsörðugleikum verið skipt í tvo flokka, sértæka námserfiðleika og almenna námserfiðleika. Sértækir námsörðugleikar teljast röskun á námshæfni sem orsakast af taugasálfræðilegum þáttum. Þeir sem falla undir þann flokk eiga það sameiginlegt að mæta hindrunum í lestri, stafsetningu eða stærðfræði og sýna marktækt lakari frammistöðu en ætla má út frá aldri þeirra og greind (Fletcher, Lyon, Fuchs og Barnes, 2007; Fletcher, Stuebing, Morris og Lyon, 2013). Almennir námsörðugleikar orsakast af þroskahömlun eða af völdum tornæmis.

2.1.3 Lesblinda

Lesblinda (e. dyslexia) er þekktasta form sértækra námserfiðleika. Lesblinda er taugafræðilegur veikleiki sem hefst á fósturskeiði og er yfirleitt hægt að rekja til erfða og umhverfisþátta (Höien og Lundberg, 2000). Lesblinda hefur um langa hríð verið skilgreind með útilokandi nálgun, það er sem erfiðleikar við að tileinka sér færni í lestri án þess að um greindarskort, áhrif frá umhverfi, ónóga þjálfun í skóla eða bresti í skynfærum sé að ræða (Muter, 2003). Töluvert hefur verið deilt um skilgreiningu á lesblindu í gegnum tíðina en nú virðist meiningarmunur helst snúa að því hvernig hægt er að útskýra vandann frá mismunandi sjónarhornum. Mikið hefur verið rætt um hvernig nota megir hugtakið í

vísindalegu samhengi í þeim tilgangi að hjálpa einstaklingum við lestrarnám (Elliott og Grigorenko, 2014). Viðurkennd skilgreining á vegum Alþjóðlegu lesblindusamtakanna (IDA) er sú að lesblinda sé sértækur námsörðugleiki af taugafræðilegum toga þar sem einkennin birtast í erfiðleikum við nákvæman, sjálfvirkan lestur og slakri færni í stafsetningu og umskráningu. Sterk rök og sífellt fleiri rannsóknir benda til þess að færni á sviði hljóðkerfis hafi mikilvægu hlutverki að gegna í lestrarnámi (Catts, Kamhi og Adlof, 2014).

Helstu frumeinkenni lesblindu eru erfiðleikar með hljóðræna úrvinnslu sem stafa af veikleika í hljóðkerfinu. Erfiðleikar í hljóðrænni úrvinnslu lýsa sér sem erfiðleikar í lestri og stafsetningu. Hljóðkerfiserfiðleikar eru af málrænum toga og því eiga þeir einstaklingar sem eiga í lestrarörðugleikum oft í margvíslegum vanda sem tengist málkerfinu (Höien og Lundberg, 2000).

Lesblinda greinist ekki sem eitt tiltekið eða algilt einkenni heldur eru birtingarmyndir yfirleitt einstaklingsbundnar og breytilegar. Oft er þó um að ræða viðvarandi erfiðleika sem hægt er að hafa jákvæð áhrif á og þannig efla færni einstaklingsins (Muter, 2003). Einkenni lesblindu birtast til að mynda sem erfiðleikar með umskráningu orða, nefnuhraða og sjálfvirkni. Umskráning vísar til þess þegar einstaklingur breytir bókstöfum orða í viðeigandi máhljóð (Höien og Lundberg, 2000). Nefnuhraði er skilgreindur sem sá tími sem það tekur einstakling að nefna röð stafa, mynda, talna eða tákna (Muter, 2003). Sjálfvirkni er færni einstaklingsins í að greina sjónræn áreiti fljótt, ómeðvitað og án áreynslu (Ehri, 2005).

Nemendur með lestrarerfiðleika hafa verið flokkaðir í þrjá flokka: Nemendur eingöngu með hljóðkerfisvanda, nemendur eingöngu með erfiðleika hvað varðar nefnuhraða og nemendur sem búa við veikleika í hljóðkerfi og nefnuhraða (Elliott og Grigorenko, 2014).

Orsakir lesblindu virðast sem fyrr segir liggja í taugafræðilegum veikleika. Með taugafræðilegum rannsóknum hefur verið sýnt fram á að heili þeirra sem greinast með lesblindu er ólíkur heila þeirra sem ekki eiga í erfiðleikum með lestur. Minni virkni er talin vera á þeim svæðum sem reyna á úrvinnslu í hljóðkerfi. Sýnt hefur verið fram á með rannsóknum að erfðir spila þar stóran þátt og að drengir eru í meiri áhættu hvað það varðar. Einnig er um að ræða samspil líffræðilegra þátta og umhverfis (Humble og Snowling, 2009).

Rannsóknir á nemendum með námsörðugleika sýna svo ekki verður um villst að þeir einstaklingar festast oft í vítahring slakrar námshæfni og getu (Stanovich, 1986) sem leiðir til þess að þeir dragast aftur úr í námi (Reid, Lienemann og Hagaman, 2013; Snowling og Stackhouse, 2006).

Líðan nemenda með námsörðugleika hefur einnig verið rannsökuð töluvert og sýna rannsóknir að þeir geta átt í margvíslegum vanda á borð við hegðunarfrávik, félagslega jaðarsetningu svo og tilfinningarlegar raskanir. Birtingarmyndir þessa eru þó misjafnar og einstaklingsbundnar. Hjá einum einstaklingi geta námsörðugleikar þannig fyrst og fremst

komið fram í truflun á tilfinningalífi á meðan þeir geta birst sem áberandi hegðunarfrávik hjá öðrum (Reid, o.fl., 2013). Nemendur með námsörðugleika sýna frekar einkenni kvíða og þunglyndis (Li og Morris, 2007; Moore, 2005) og minni sjálfstjórn í námi (Borkowski, 1992; Borkowski, Carr, Rellinger og Pressley, 1990). Þá greinast samkvæmt rannsóknum um 25% þeirra sem teljast eiga við námserfiðleika að etja einnig með ADHD (Reid, o.fl., 2013) og talið er að allt að 85% þeirra sem eiga við námserfiðleika að etja standi frammi fyrir lestrarörðugleikum (Snow, Burns og Griffin, 1998; Vaughn, Bos og Schumm, 2007).

Rannsókn sem gerð var á heimanámi grunnskólanemenda sýnir að nemendur með námsörðugleika og foreldrar þeirra töldu heimanám vera of krefjandi og auk þess tímafrekt og að skólinn gerði of miklar kröfur. Þá sýndu niðurstöður sömu rannsóknar að drengir verji minni tíma til heimanáms og hafi neikvæðara viðhorf gagnvart því (Ingvar Sigurgeirsson og Amalía Björnsdóttir, 2016).

Erlendar rannsóknir sem gerðar hafa verið á heimanámi sýna mikilvægi hófstilla heimanámskraftna því að sé það ekki raunin megi reikna með því að það dragi úr jákvæðum tengslum heimanáms og árangurs í námi (Trautwein, Schnyder, Niggli, Neumann og Lüdtke, 2009). Þá sýna rannsóknir einnig að óhóflega mikið heimanám geti ýtt undir vanlíðan og valdið togstreitu og spennu (Galloway, Conner og Pope, 2013).

2.1.4 Sérkennsla

Samkvæmt reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla, sbr. 2. gr., eru þeir skilgreindir sem nemendur er „eiga erfitt með nám sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegra eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar, sbr. 2. gr. laga um málefni fatlaðra nr. 59/1992“, hvað fötlun varðar, þá einnig „nemendur með leshömlun, langveikir nemendur, nemendur með þroskaröskun, geðraskanir og aðrir nemendur með heilsutengdar sérþarfir“ (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Þegar horft er til þess nemendahóps sem greindur er með raskanir eða fær sérkennslu í námi á grunnskólaaldri vísa gögnin í sömu átt og sýna að tvöfalt fleiri drengir en stúlkur eru þar á meðal (Menntavísindastofnun Háskóla Íslands, 2014). Í grein Gretars L. Marinóssonar „Hvernig verða flokkar sérþarfa til í grunnskóla?“ þar sem fjallað er um viðbrögð tiltekins skóla við ólíkum sérþörfum nemenda kemur fram að 70% þeirra sem greindir voru með sérþarfir voru drengir. Jafnframt vekur athygli að tengsl eru á milli truflandi hegðunar drengja og vísunar til sérfræðinga og í sérkennslu. Þar kemur einnig fram að hegðunarerfiðleikar eru taldir ein helsta ástæða þess að nemendur þurfi á sérkennslu að halda að mati kennara (Gretar L. Marinósson, 2003). Erlendar rannsóknir styðja þetta og benda á að nemendur með hegðunarörðugleika sýni oftast truflandi hegðun en aðrir

nemendur sem leiðir til þess að þeir eru stundum færðir úr almennri kennslu (Achilles, McLaughlin og Croninger, 2007; Blackorby og Cameto, 2004).

Þrátt fyrir að fjölmargar rannsóknir sýni fram á bættan námsárangur nemenda sem hljóta sérkennslu eru einnig rannsóknir sem bera með sér neikvæð áhrif hennar (Slee, 2011). Þá hafa aðrar rannsóknir leitt í ljós að nemendum séu stundum úthlutuð of auðveld verkefni eða lesefni þar sem þau virðast í fljótu bragði hentug þá stundina en geta til lengri tíma litið orkað beinlínis heftandi og þannig skaðað þroska og færni nemandans (Harrison, Bunford, Evans og Owens, 2013; Kristín Björnsdóttir, 2014). Þá sýna aðrar rannsóknir að foreldrar nemenda í sérkennslu og nemendurnir sjálfir hafa oftár minni væntingar til námsins og námsárangurs en nemendur og foreldrar annarra barna (McCoy o.fl., 2016). Allt að einu er forsenda betri námsárangurs fólgin í námi og stuðningi við hæfi.

2.1.5 Skóli án aðgreiningar

Hin samfélagslega og jafnframt faglega áhersla um skóla án aðgreiningar (e. inclusive education) er íslensk skólastefna sem í samanþjöppuðu máli má segja að hverfist um að grunnskólinn veiti öllum nemendum þjónustu og taki í samræmi við það tillit til náms- og félagslegra þarfa hvers og eins. Mikilvægi þessarar stefnu má glögglega greina bæði í gildandi grunnskólalöggjöf sem og ríkjandi skipulagi og viðurkenndri framkvæmd kennslu hér á landi, sbr. til að mynda þær deildir og starfseiningar skólanna sem nefnast sérkennsla (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Stefna íslensks samfélags um skólastarf án aðgreiningar er og hefur samkvæmt framangreindu nokkuð lengi verið viðurkennd og við lýði. Með fyrstu lögum sem sett voru um grunnskóla árið 1974 var megináhersla lögð á jöfn tækifæri fyrir alla til náms og að skólinn viðurkenndi ólíka getu, persónugerð, þroska og áhugasvið nemenda. Þá kom einnig fram að nemendur með sérþarfir skyldu eiga á því kost að sækja nám í almennum skólum og bekkjardeildum (lög um grunnskóla, nr. 63/1974). Með tímanum fækkaði sérskólum og tilheyrandi aðgreiningu og framvindan varð enn meira í þá áttina að hinn almenni grunnskóli skyldi þjónusta alla nemendur með tilliti þarfa hvers og eins. Þannig má segja að hinni opinberu stefnu og áherslu um skóla án aðgreiningar hafi stöðugt vaxið fiskur um hrygg, þótt enn virðist fyrir hendi umtalsverður ágreiningur og deildar meiningar um það hvert merkingarlegt inntak stefnunnar sé.

Í lagalegum skilningi hefur hugtakið skólastefna án aðgreiningar einkum skírskotun til þess að nemendur með sérþarfir eigi rétt á því að komið sé til móts við þá í almennum grunnskóla (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í sambandi við frekari skilgreiningar stefnunnar er til þess að líta að í gildandi aðalnámskrá grunnskólanna er meðal annars tekið fram að með skóla án aðgreiningar sé átt við „grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda

þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013 bls. 43). Þannig virðist út frá því gengið samkvæmt umræddri skólustefnu að „allir fái jöfn eða jafngild tækifæri til náms og að námið taki mið af forsendum hvers einstaklings“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 43). Þessi grundvallarhugmyndafræði í skólustarfi hér á landi felur í sér alhliða hlutdeild, aðgang og þátttöku allra nemenda í skólustarfinu.

Þá hefur Gunnlaugur Magnússon (2019) gert ítarlega grein fyrir skólustefnu án aðgreiningar í skrifum sínum og má ætla að umfjöllun hans endurspegli tilvist ólíkra áherslna og sjónarmiða varðandi skilgreiningar og afstöðu manna til stefnunnar. Gunnlaugur skiptir sjónarmiðum og skilgreiningum í fjóra meginþætti. Fyrir það fyrsta er það stefna sem hverfist um að koma á fót samfélagi innan skólans með vissum formerkjum og eiginleikum. Í annan stað stefna um að koma til móts við félagslegar þarfir og námsþarfir allra nemenda. Í þriðja lagi stefna sem lýtur að því að koma til móts við félagslegar þarfir og námsþarfir hjá nemendum með sérþarfir. Í fjórða falli stefna um að staðsetja nemendur með sérþarfir innan almennra bekkja og kennslueininga skólans. Samnefnari þessara skilgreininga er samkvæmt Gunnlaugi viljinn til að forðast handahófskennda aðgreiningu einstakra nemenda frá jafnöldrum sínum og jafnvel að tryggja að þeir fái þjónustu í skólum sem þeir myndu ganga í ef þeir tilheyrðu hinu breiða normi nemenda. Það sé þó munur á milli skilgreininganna hvað varðar annars vegar mikilvægi þess hvar nemandanum er skipað í námshóp/bekk og hins vegar þess hvernig félagslegri hlutdeild þeirra og námsþörfum er sinnt. Því má að mati Gunnlaugs segja að skóli án aðgreiningar sé fyrst og fremst kennslufræðilegt frekar en sérkennslufræðilegt hugtak.

Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar sem gerð var af Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir að beiðni menntamálaráðuneytisins leiddi í ljós ýmsa annmarka þrátt fyrir að marga styrkleika væri þar einnig að finna. Gagnrýni kom fram á núverandi ráðstöfun fjármuna vegna stuðnings til skólakerfisins en þar var helst talið til fyrirkomulag sem tekið hefur alfarið mið af fötlun eða greiningum á sérþörfum. Þá kom einnig fram að mismunandi skilningur þeirra sem sinna menntamálum á hugtakinu menntun án aðgreiningar sé mikill flöskuháls viðvíkjandi samræmdri og réttri framkvæmd stefnunnar eins og hún er samkvæmt þar að lútandi lagaákvæðum. Þykir því nauðsynlegt að skýra og skilgreina hugtakið enn betur með tilliti til þeirra aðstæðna sem ríkja hér á landi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2017). Svipaðar niðurstöður komu fram í skýrslunni Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar sem unnin var af íslenskum úttektaraðilum og var mismunandi skilningur á hugtakinu meðal mikilvægra niðurstaðna. Þar kom einnig fram að almennt ríkti jákvætt viðhorf til stefnunnar en á hinn bóginn voru margir þeirrar skoðunar

að auka þyrfti enn frekar fjármagn, sérfræðipekkingu og faglegan stuðning (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2015).

Niðurstöður rannsóknar á starfsháttum í grunnskólum sýndu að aðeins rétt rúmlega helmingur fagmenntaðs starfsfólks taldi mikilvægt að öll börn sæktu nám í sínum heimaskóla, óháð íslenskukunnáttu, fötlun og heilsufari. Svo lágt hlutfall er tæplega í samræmi við opinberar áherslur og stefnuna um skóla án aðgreiningar (Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Í þessu sambandi er vert að árétta að það telst frumskylda hvers starfsmanns sem hefur opinbera stjórnýslu með höndum að fara að lögum og lögmætum fyrirmælum, svo og vinna að þeim markmiðum sem með lögum og reglum á grundvelli þeirra eru boðin.

2.1.6 Brotthvarf framhaldsskólanemenda

Brotthvarf nemenda á framhaldsskólastigi hefur eins og kunnugt er verið vaxandi áhyggjuefni hér á landi en hlutfall þeirra sem hverfa frá námi telst fremur hátt á Íslandi eða um 20% (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2014) á meðan um 10% hverfa að meðaltali frá námi á Norðurlöndunum (Randall og Anna Karlsdóttir, 2018).

Niðurstöður á skráningum á brotthvarfi nemenda úr framhaldsskólum bera með sér að ýmsar orsakir liggi þar að baki eins og námsörðugleikar, andleg vanlíðan og persónuleg og fjölskyldutengd vandamál (Námsmatsstofnun, 2015). Í nýlegri skýrslu um brotthvarf úr framhaldsskóla kemur fram að rétt um 750 nemendur hættu námi á haustönn 2017 áður en til lokaprófa kom. Þar af voru 213 nemendur sem vísað var úr skóla vegna brota á mætingarreglum og 141 nemandi hætti vegna andlegra veikinda (Kristrún Birgisdóttir, 2018). Aðrar rannsóknir sýna að áhugaleysi fyrir námi og námsleiði valdi brotthvarfi (Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1992; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Jafnframt leiða margar rannsóknir í ljós að nemendur sem standa andspænis námsörðugleikum og fá lágar einkunnir í grunnskóla virðast öðrum fremur í áhættu varðandi það að hverfa frá námi úr framhaldsskóla (Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen, 2010; Rumberger, 2011; Sigrún Harðardóttir, 2014). Þess má einnig geta að með nokkuð nýlegri íslenskri rannsókn hafa verið dregin fram tiltekin líkindi þess og þannig ákveðið forspárgildi um að því lakari sem árangur nemenda reynist á samræmdum prófum í 10. bekk, þeim mun ólíklegri er að þeir ljúki framhaldsskóla fyrir 24 ára aldursmarkið (Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Anne Christine Tannhäuser, 2011). Doktorsrannsókn Sigrúnar Harðardóttur (2014) vísar til þess að nemendur með námsörðugleika búi frekar við slaka sálfélagslega líðan og hverfi frekar frá námi í framhaldsskóla og telst vanlíðan sem slík ein helsta orsök brotthvarfsins.

2.1.7 Uppeldisaðferðir foreldra

Foreldrar gegna sem kunnugt er mikilvægu hlutverki í lífi ungmenna og hafa þar alla jafna grundvallarstöðu að gegna. Fræðimenn hafa skoðað hvernig fjölskyldur og gerð þeirra geta haft mótandi áhrif á hegðun, líðan og heilsufar þeirra. Vellíðan ungmenna, jafnt andleg sem líkamleg, er jafnan talin í beinu og órofa samhengi við þær aðstæður sem þau búa við (Hrefna Pálsdóttir o.fl., 2014) en rannsóknir sýna að stuðningur foreldra, umhyggja þeirra og hlýja ásamt aðhaldi og eftirliti hafi áhrif á líðan ungmenna (Coleman, 1988; Hrefna Pálsdóttir o.fl., 2014; Sheldon og Epstein, 2005).

Fræðimenn sem skoðað hafa áhrif uppeldisaðferða foreldra á þroska barna og ungmenna hafa sýnt fram á hvernig ólíkar aðferðir geta ýmist orkað verndandi og uppbyggjandi eða leitt til misbresta í þroskaferli þeirra. Kenning Díönu Baumrind hefur verið talin ein áhrifamesta kenningin (Baumrind, 1971, 1991). Baumrind skipti uppeldisaðferðum upp í eftirfarandi þrjá flokka: Leiðandi uppeldi (e. authoritative), skipandi uppeldi (e. authoritarian) og eftirlátt uppeldi (e. permissive). Samkvæmt skilgreiningu Baumrind byggir leiðandi uppeldi á hvatningu foreldra þar sem skýr mörk eru sett og reglur ríkja en um leið fær barnið ást, hlýju og umhyggju. Í skipandi uppeldi skortir barnið hlýju í samskiptum við foreldra sína auk þess sem foreldrar stjórna með boðum og bönnum og refsa fyrir misgjörðir. Eftirlátar uppeldisaðferðir byggja á hlýju foreldra en þar ríkja óljósar reglur og skortur er á skýrum mörkum (Baumrind, 1971; Maccoby og Martin, 1983) Í afskiptalausum uppeldi eru litlar kröfur gerðar til barnsins og skortur er á stuðningi, hvatningu og athygli.

Í langtímarannsókn sem gerð var á árunum 2009-2014 skoðuðu Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2016) möguleg áhrif uppeldisaðferða foreldra á brotthvarf ungmenna frá námi. Sýndu niðurstöður að þau ungmenni sem bjuggu við leiðandi uppeldi náðu betri árangri á samræmdum prófum í 10. bekk og voru líklegri til þess að ljúka framhaldsnámi. Þessar niðurstöður ríma við niðurstöður rannsóknar Sigrúnar Harðardóttur og Guðrúnar Kristinsdóttur (2016) en þar skoðuðu þær reynslu nemenda með námsörðugleika af skólagöngu. Sýndu niðurstöður að hvatning og stuðningur foreldra og skólans stuðlaði að seiglu og velgengni í námi sem réði mestu um trú ungmenna á eigin getu.

Áhrif breyttra fjölskylduaðstæðna og aðlögun að nýju lífi í kjölfar skilnaðar foreldra hefur einnig verið til rannsóknar hjá fræðimönnum. Sturge-Apple, Skibo og Davies (2012) hafa sýnt fram á aukna tíðni þunglyndis, kvíða og árásargirni, lágt sjálfsmat sem og lélega tengslamyndun hjá börnum við skilnað foreldra (Sturge-Apple, Skibo og Davies, 2012). Á hinn bóginn hefur einnig verið sýnt fram á að börn eru fljótari að aðlagast breyttum aðstæðum ef gott samkomulag ríkir á milli foreldra eftir skilnað (Ahrns, 2007). Vélez, Wolchik, Tein og Sandler (2011) hafa sýnt fram á að viðbrögð 9-12 ára barna eru síður neikvæð ef þau eiga nán og heilbrigð tengsl við foreldra sína. Þar kemur einnig fram að þegar börn upplifi skilning

og geti reitt sig á stuðning foreldranna séu þau betur í stakk búin til þess að takast á við tilfinningar sínar og aðstæður.

2.2 Líðan drengja

2.2.1 Geðheilbrigði

Geðheilbrigði ungs fólks á Íslandi hefur sýnilega hafa farið hrakandi samkvæmt rannsóknum Rannsókna og greininga sem gerðar eru á unglingum í grunnskólum landsins (Sigrún Daníelsdóttir, Védís Helga Eiríksdóttir og Salbjörg Bjarnadóttir, 2017). Rannsóknin *Ungt fólk* sýnir einnig að framhaldsskólanemar meta andlega heilsu sína lakari árið 2016 en mælingar sýndu árið 2007 (Hrefna Pálsdóttir o.fl., 2017). Nýleg könnun sem gerð var á líðan Íslendinga árið 2017 á vegum Landlækniseimbættisins sýnir að rúmlega 30% karlmannna á aldrinum 18-24 ára telja andlega heilsu sína vera sæmilega eða lélega. Þar kemur einnig fram að hamingja mælist minnst á meðal þessa sama aldurshóps en einungis 42% ungra karla telja sig hamingjusama á móti 59% ungra kvenna. Þá finna ungir karlmenn á aldrinum 18-24 ára einnig mest fyrir einmanaleika en einn af hverjum fimm eða 21% telur sig oft eða mjög oft einmana (Sigrún Daníelsdóttir, 2018). Að lokum má vekja athygli á því að ungum karlmönnum sem vegna geðraskana hafa framfærslu sína af örorkubótum hefur fjölgað töluvert hér á landi. Þá eru sjálfsvíg algengasta dánarorsök ungra karlmannna á aldrinum 18-25 ára á Íslandi (Hagstofa Íslands, 2017). Hlutfall karla sem hljóta sakfellingardóma og afplána refsingu er um og yfir 90% (Fangelsismálastofnun, 2016).

Verkefnið „Áhersla á ungmenni á Norðurlöndunum“ var unnið af Norrænu velferðarstofnuninni með það að markmiði að koma til móts við ungt fólk með geðraskanir og einstaklinga í áhættuhópi vegna andlegra veikinda. Hluti þessa verkefnis var rannsókn sem gerð var á ungmennum í Noregi, Færeyjum og á Íslandi. Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á aðstæður ungmenna á aldrinum 16-29 ára sem höfðu upplifað andleg veikindi og síðan mætt erfiðleikum í námi og starfi vegna þessa. Rannsóknin byggði á 80 viðtölum við ungt fólk og fulltrúa stuðningsþjónustu og yfirvalda. Niðurstöðurnar sýndu meðal annars að ungmennin áttu það sameiginlegt að hafa upplifað erfiðleika í æsku eða skólagöngu; sum þeirra höfðu verið félagslega jaðarsett sem birtist meðal annars í einelti og þar með talið vinaleysi, önnur höfðu búið við erfiðar fjölskylduaðstæður, orðið fyrir einelti eða verið utanveltu í félagslífi sem og félagslegri tengslamyndun. Þessar aðstæður mótuðu líf þeirra og reyndust afleiðingarnar viðvarandi fram á fullorðinsár og komu meðal annars fram í svefnvandamálum, kvíða, þunglyndi, neikvæðum hugsunum og sjálfskaðandi hegðun. Í rannsókninni kemur einnig fram að ungir karlmenn sýna oft vanlíðan sína og andleg veikindi með ýmiss konar skaðlegri hegðun eins og misnotkun áfengis eða neyslu annarra vímuefna og ofbeldi í stað þess tjá hana í orðum (Anvik og Waldahl, 2016).

Samkvæmt Chung, Kwon og Jung (2011) er vel þekkt að einstaklingar sem eiga í erfiðleikum hverfi í heim tölvuleikja til þess að flýja aðstæður raunveruleikans. Rannsókn sem gerð var á tölvunotkun grunnskólanema í 9. og 10. bekk í 50 grunnskólum á Íslandi sýnir einnig að netnotkun sumra ungmenna var ekki síst flótti frá áhyggjum og slæmum tilfinningum sem á þau leituðu (Hjördís Sigursteinsdóttir, Eva Halapi og Kjartan Ólafsson, 2014).

Sýnt hefur verið fram á tengsl milli námsgengis ungmenna og áhættuhegðunar á unglingsárum (Battin-Pearson o.fl., 2000). Þá sýna rannsóknir enn fremur að slakur námsárangur og brotthvarf úr námi er algengara meðal unglunga sem neyta áfengis og annarra fíkniefna (Ehrenreich, Nahapetyan, Orpinas og Song, 2015; Latvala o.fl., 2014).

2.2.2 Athyglisbrestur með ofvirkni - ADHD

Athyglisbrestur með ofvirkni er taugabroskaröskun sem lýsir sér með ofvirkni, hvatvísi og erfiðleikum við einbeitingu og hefur alþjóðlegu skammstöfunina ADHD sem stendur fyrir „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“.

ADHD er algengasta greining á hegðunarröskun á meðal barna og unglunga og telst tvöfalt til fjórfalt algengari hjá drengjum en stúlkum (Barkley, 2006; Costello o.fl., 2003). Þó hefur komið í ljós að stúlkur eru mögulega vangreindar og fá jafnan greiningu síðar en drengir (Gísli Baldursson, Páll Magnússon, H. Magnús Haraldsson og Matthías Halldórsson, 2012).

Niðurstöður margra rannsókna hafa sýnt fram á að um líffræðilega röskun sé að ræða og að 80% einkenna megi útskýra með erfðum. Talið er að truflun í boðfnakerfi heilans á svæðum sem gegna mikilvægu hlutverki í stjórnun hegðunar valdi röskuninni (Barkley, 2006). ADHD er viðvarandi og hamlandi ástand sem hefur áhrif á getu einstaklingsins til að stjórna athygli og hegðun og er oftast en ekki tengt við slaka frammistöðu í skóla og andfélagslega hegðun (Humble og Snowling, 2009).

Barn með ADHD þolir illa mörg áreiti í einu og truflast auðveldlega af utanaðkomandi hljóðum bæði í skólastofunni og utan hennar. Biðtími og breytingar geta reynst erfiðar auk þess sem þroskamunur barna með ADHD og annarra nemenda er meira áberandi (Ingibjörg Karlsdóttir, 2013). Einkenni ADHD breytast með aldrinum. Þegar komið er fram á unglingsár eiga einstaklingar oft í erfiðleikum með að takast á við vaxandi námskröfur á efri stigum grunnskólans. Skipulag reynist þeim erfitt, þau eru gleymin, tímaskynið er slakt sem og námsfærni (Rief, 2005).

ADHD hefur einnig áhrif á félagshæfni barna. Þau geta átt í erfiðleikum með að lesa í aðstæður sem hamla þeim í að mynda góð félagsleg tengsl (Ingibjörg Karlsdóttir, 2013). Sjálfsálit barna með ADHD getur verið viðkvæmt vegna þess hve oft þau fá neikvæð viðbrögð og þau upplifa sig sem misheppnuð (Rief, 2005). Félagsleg færni eykur líkur á jákvæðum

samskiptum þar sem hún gefur börnum færi á að taka á móti jákvæðri félagslegri viðurkenningu sem leiðir til meiri þátttöku þeirra í samfélaginu. Þannig er samskiptahæfni barna mikilvægur þáttur í félagslegu, menningarlegu og efnahagslegu tilliti sem hefur áhrif á framtíð þeirra. Þau börn sem búa við slaka félagsþæfni eiga á hættu að upplifa höfnun og félagslega einangrun auk þess sem dregið getur úr farsæld þeirra (Michelson, Sugai, Wood og Kazdin, 2013). Samkvæmt McKnown, Gumbiner og Johnson (2011) getur höfnun sem einstaklingur upplifir leitt til kvíða, einbeitingarskorts og þunglyndis. Því er talið mikilvægt á unglingsárunum að einstaklingar myndi félagsleg tengsl við jafningja sína þar sem sá hópur er hvað viðkvæmastur fyrir höfnun (Leets og Wolf, 2005).

Í þessu samhengi er áhugavert að skoða notkun ADHD-lyfja hér á landi en þar sker Ísland sig úr í samanburði við nágrannaþjóðirnar með margfalt meiri ávísun slíkra lyfja eða 260% miðað við Svíþjóð sem kemur þar næst á eftir. Af þeim sem fá ávísuð slík lyf er karlkynið í meirihluta en drengir á aldrinum 10-14 ára var sá aldurshópur sem fékk mest ávísað slíkum lyfjum árið 2015, sem telst 11,5% allra íslenskra drengja á þessu aldursbili (Lárus S. Guðmundsson og Ólafur B. Einarsson, 2016). Þá er einnig eftirtektarvert að notkun geðrofs- og þunglyndislyfja íslenskra barna undir fimm ára aldri er mun meiri en þekkt á hinum Norðurlöndunum en um þrefalt fleiri íslenskra barna fá ávísað kvíðastillandi og róandi lyfjum en á Norðurlöndunum. Svipaða sögu er að segja um börn á aldrinum 5-9 ára en tuttugufalt fleiri börnum er ávísað þunglyndislyfjum hér á landi en á hinum Norðurlöndunum (Magnús Jóhannsson, Jón Pétur Einarsson og Ólafur B. Einarsson, 2017).

2.2.3 Kvíði

Kvíði er ein grunntilfinninga mannsins ásamt gleði og reiði. Flestir verða vafalítið kvíðnir einhvern tímann á lífsleiðinni en kvíðatilfinning er almennt talin eðlileg tilfinning, lífeðlislegt viðbragð við ógn, álagi eða krefjandi aðstæðum í lífinu. Ef kvíðinn er undir tilhlýðilegri stjórn og einstaklingur nýtir hann þannig uppbyggilega til þess að örva eða virkja hæfileika sína er hann talinn eðlilegur og hvetjandi. Aftur á móti ef kvíðinn hamlar eða heftir einstakling í athöfnum sínum, hann fær slæm einkenni og virðist ekki ráða við kvíðann, er talað um sjúklegt ástand (Kendall, Swan, Carper og Hoff, 2018).

Kvíði veldur viðbragði sem kallast flóttaviðbragð en þá virkjast varnarhættir líkamans með afneitun og bælingu (Tómas Zoëga, 2001). Þegar um kvíðaröskun er að ræða eru einkennin viðvarandi í tíma og ótíma án ápreifanlegrar ástæðu en þá greinir heilinn ekki hvort um raunverulega hættu er að ræða eða ekki (Huebner, 2006). Börn og ungmenni með kvíða forðast því að takast á við lífið og tilveruna, jafnvel það sem í eðli sínu þykir almennt eftirsóknarvert og skemmtilegt á því æviskeiði sem bernskan markar (Eisenberg, Golberstein og Hunt, 2009; Riglin, Petrides, Frederickson og Rice, 2014). Þau upplifa einnig oft vanda í

skólaumhverfinu sem leiðir af sér erfiðleika við einbeitingu og slaka frammistöðu í námi. Þeir einstaklingar hverfa frekar frá námi þar sem andleg vanlíðan hefur neikvæð og hamlandi áhrif á námsárangur (Mychailyszyn, Mendez og Kendall, 2010). Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á tengsl milli kvíða og félagslegra erfiðleika meðal ungmenna (Settipani og Kendall, 2013; Verduin og Kendall, 2008). Á unglingsárunum þarf einstaklingurinn að samlagast félagslegum viðmiðum og væntingum og er sérstaklega viðkvæmur fyrir gagnrýni jafningja sem getur verið kvíðavaldandi (Miers, Blöte, de Rooij, Bokhorst og Westenberg, 2013).

Orsakir kvíðaröskunar má rekja til samspils erfða og umhverfis (Kendall, Swan, Carper og Hoff, 2018). Vitað er að erfiðar fjölskyldaðstæður og álag á foreldra og ummönnunaraðila geta verið kvíðavaldandi fyrir börn (Essau, Lewinsohn, Olaya og Seeley, 2014) en einnig hefur komið í ljós að foreldrar sem sjálfir glíma við kvíðaröskun sýna og kenna oftast en ekki börnum sínum kvíðatengd viðbrögð og hegðun á mismunandi hátt (Drake og Ginsburg, 2012; Wei og Kendall, 2014). Þá geta áföll af ýmsum toga leitt af sér kvíða fá einstaklingurinn ekki aðstoð við úrvinnslu erfiðleikanna (Barnes, 2003).

Langtímarannsóknir hafa sýnt mikla fylgni milli kvíðaröskunar í æsku og erfiðleika á borð við þunglyndi eða skaðlega hegðun síðar á lífsleiðinni. Í ljósi þess telja fræðimenn að kvíði í æsku geti haft langvarandi áhrif fyrir þroskaframtönd einstaklingsins (Woodward og Ferguson, 2001). Þá er talið að ómeðhöndlaður kvíði geti leitt til þunglyndis (Angold, Costello og Erkanli, 1999) og sjálfsskaðandi hugsana og vímuefnanotkunar (Benjamin, Harrison, Settipani, Brodman og Kendall, 2013).

Í gögnum Rannsókna og greiningar frá árinu 2000-2016 má glögglega sjá fjölgun meðal ungmenna sem upplifa kvíða eða depurð, þó enn meiri hjá stúlkum en drengjum (Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2016). Þekkt er að reiði fylgi sem einkenni geðraskana eins og hvatvísi, persónuleikaraskana, lyndis- og kvíðaraskana (Novaco, 2011). Samkvæmt Deffenbacher (2011) geta einstaklingar verið haldnir reiði án þess að tjá hana en niðurbæld reiði til langs tíma getur valdið kvíða, skömm, depurð og sektarkennd og þannig leitt til félagslegrar einangrunar.

2.3 Lagalegt umhverfi

Eins og fyrr hefur verið greint frá er eitt meginandlag þessarar rannsóknar og þannig aðalumfangllunarefni, vanlíðan þátttakenda og sjálfsmýndarmótun þeirra á grunnskólagöngu. Meðal annars vegna þess þykir rétt og nauðsynlegt að gera nokkra grein fyrir helstu lögum og reglum sem lúta að grunnskólanemendum svo og þeim sem bera ábyrgð á réttindum þeirra og skyldum og þar með þroska og velferð á þeim mikilvæga vettvangi sem grunnskóli er að lögum og í reynd.

Grunnskólum er komið á fót með lögum af vettvangi Alþingis. Í lagalegu tilliti teljast grunnskólar þannig til stjórnvalda og sú starfsemi sem mælt er fyrir um að skólar skuli rækja samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91/2008 er jafnframt stjórnsýsla í merkingu laga (Páll Hreinsson, 2013). Það telst frumskylda allra stjórnvalda og þá um leið sérhvers starfsmanns þar að fara að lögum og vinna að þeim markmiðum sem þar birtast eða búa að baki (Forsætisráðuneytið, 2000).

Aðalnámskrá grunnskóla byggir á fyrrgreindum lögum og er ætlað að útfæra nánar hlutverk grunnskólans í samræmi við menntastefnu stjórnvalda, reglugerðir og gildandi lög (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Í framangreindum lögum, aðalnámskrá grunnskóla og reglugerð um nemendur með sérþarfir nr. 585/2010 er meðal annars að finna mikilvæg ákvæði og reglur varðandi réttarstöðu og réttindi nemenda og foreldra, sem og hlutverk og skyldur kennara. Að auki geta reglur stjórnsýslulaga nr. 37/1993 og óskráðar meginreglur stjórnsýsluréttar skipt máli vegna ákvarðana og athafna starfsmanna grunnskóla þegar þeir fara með málefni nemenda þar.

Hér á eftir verður stuttlega gerð grein fyrir helstu lagaákvæðum og réttarreglum sem við sögu koma og máli skipta viðvíkjandi ákvörðunum skólayfirvalda sem snúa að nemendum. Í undirköflunum verður nánar vikið að tilgreindum lögum og reglum.

2.3.1 Um grunnskólalög og úrræði nemenda með sérþarfir

Til nokkurra mikilvægra laga og réttarreglna er að líta þegar taka þarf ákvörðun varðandi nemendur með sérþarfir og úrræða sem þeim bjóðast. Samkvæmt fyrrgreindri reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla, sbr. 2. gr., eru þeir skilgreindir sem nemendur er „eiga erfitt með nám sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegra eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar, sbr. 2. gr. laga um málefni fatlaðra nr. 59/1992, nemendur með leshömlun, langveikir nemendur, nemendur með þroskaröskun, geðraskanir og aðrir nemendur með heilsutengdar sérþarfir“ (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Samkvæmt 1. mgr. 12. gr. grunnskólalaga skal starfsfólk grunnskóla „rækja starf sitt af fagmennsku, alúð og samvirkusemi. Það skal gæta kurteisi, nærgætni og lipurðar í framkomu sinni gagnvart börnum, foreldrum þeirra og samstarfsfólki“. Allir nemendur grunnskóla eiga síðan samkvæmt 13. gr. laganna „rétt á kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi í viðeigandi húsnæði sem tekur mið af þörfum þeirra og almennri vellíðan“. Í niðurlagsákvæði 1. mgr. 13. gr. er síðan tekið fram að nemendur eigi „rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á framfæri varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólstarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá“ og taka skuli tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Í 1. mgr. sbr. og 2. mgr. 17. gr. grunnskólalaga er svo fyrir mælt að nemendur eigi „rétt á að komið sé til móts við námsþarfir þeirra í almennum grunnskóla án aðgreiningar, án tillits til líkamlegs eða andlegs atgervis“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í reglugerð um nemendur með sérþarfir eru gildi ofangreindra reglna áréttuð enn frekar með „áherslu á að veita nemendum jöfn tækifæri til náms“ án aðgreiningar í hvetjandi námsumhverfi og minnt á mikilvægi þess að gefa sjónarmiðum nemenda gaum í samræmi við aldur þeirra og þroska (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010).

Einnig er þess að geta að í 46. gr. barnaverndarlaga er tekið fram að „gefa skuli barni kost á að tjá sig um mál er það varðar í samræmi við aldur þess og þroska og taka skuli réttmætt tillit til skoðana þess við úrlausn málsins“ (barnaverndarlög nr. 80/2002). Í þessu sambandi má einnig horfa til 13. gr. stjórnslulaga þar sem lögfest er ákvæði um andmælarétt aðila stjórnslumáls áður en ákvörðun er tekin af stjórnvaldi (stjórnslulög nr. 37/1993). Samkvæmt 12. gr. fyrrnefnds barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna hefur verið litið svo á að börn sem teljast hafa náð nægilegum þroska eigi rétt á að lýsa sínum viðhorfum í stjórnslumálum er þau varða. Almennt er talið að barn hafi náð þeim þroska við 12 ára aldur og sé þá fært um að mynda sér skoðanir á því máli sem til úrlausnar er (Þórhildur Líndal, 2011).

Með aðalnámskrá grunnskóla er svo hnykkt enn betur á ofangreindum lögum og reglugerðum en þar segir meðal annars að hlutverk grunnskólans sé að leggja grunn að „þátttöku einstaklinga í lýðræðisþjóðfélagi og þau manngildi ræktuð sem styðja eiga alhliða þroska þeirra“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 31). Hluti af því telst sá réttur nemenda að mæla fyrir eigin sjónarmiðum er snerta námsumhverfi, tilhögun náms, fyrirkomulag skólastarfs sem og þær ákvarðanir sem þá varða.

Því skal svo einnig haldið til haga að við undirbúning og rannsókn mála og töku ákvarðana af umræddum toga er vinnsla persónuupplýsinga oft mikil þungamiðja og ósjaldan kann að vera um að ræða vinnslu viðkvæmra persónuupplýsinga. Öll vinnsla persónuupplýsinga verður að samræmast lögum um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000.

2.3.2 Helstu áhrif tilgreindra reglna

Samkvæmt gildandi lögum og reglum er ljóst að rík áhersla er lögð á að börn fái raunhæft og sanngjarnt svigrúm og tækifæri á að lýsa skoðunum sínum og viðhorfum áður en málefnum þeirra er ráðið til lykta á vettvangi grunnskólans, eftir því sem aldur þeirra og þroski veita efni til. Því eldri sem nemandinn er, því meira vægi eða þunga hlýtur þannig andmæla- og þátttökuréttur nemandans að fá. Þegar til álita kemur að taka ákvörðun um úrræði fyrir nemenda í grunnskóla á grundvelli einhverrar þeirrar ástæðu sem tilgreind er í 17. gr.

grunnskólalaga má fyrst líta til fyrrgreindrar 12. gr. laganna þar sem skerpt er á fagskyldum og hlutverki starfsliðs um alúð og nærgætni og tillitssemi í hvívetna gagnvart nemendum.

Aðalreglan samkvæmt 17. gr. grunnskólalaga er sú að skólastarfið sé án aðgreiningar. Í því felst fyrst og fremst sú megináhersla að skóli sé með þjónustu fyrir alla nemendur, án tillits til hvort þeir eigi við einhverja líkamlega eða andlega annmarka að etja. Samkvæmt því telst ákvörðun um að nemandi með sérþarfir séu veitt úrræði ekki brjóta í bága við tilgreint grunnildi um skólastarf án aðgreiningar. Þvert á móti virðist mega álíta það í beinu og réttu samræmi við umrædda aðalreglu. Engu að síður getur félagslegur aðskilnaður og jafnvel neikvæð stimulun eða mörkun hlotist af ákvörðun um tiltekið úrræði fyrir nemandi. Nemandinn getur hugsanlega upplifað sig sem öðruvísi, slakari og ef til vill einhvers konar „annars flokks“ einstakling á vettvangi skólans og jafnvel í samfélaginu yfirleitt. Þar fyrir utan er þekkt að nemendur mæti vissum fordómum eða verði fyrir einelti eða þess háttar aðkasti þegar svo háttar til (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Þetta er vafalítið iðulega háð eðli og umfangi námsörðugleika og þeirra annmarka sem þar búa að baki. Meðal annars í ljósi þessara ástæðna eða sjónarmiða er afar brýnt að framangreindur þátttöku- og andmælaréttur sem nemandi er tryggður samkvæmt framangreindum lagaákvæðum og reglum sé virtur af alúð og vandvirkni, eftir því sem unnt er í ljósi aldurs og þroska barns.

Ljóst má vera að það getur haft ýmsar alvarlegar og afdrifaríkar afleiðingar í för með sér ef farið er á svig við umræddan rétt nemandi til þátttöku og andmæla eða hann virtur að vettugi. Má fyrst nefna líkur á því að ekki verði upplýst nægilega um eðli námsörðugleika og orsakir, sem og þarfir og heildarhagsmuni nemandans. Það getur síðan leitt til þess að hlutaðeigandi fær ekki þá þjónustu og sérúrræði sem hann raunverulega þarf á að halda eða á hinn bóginn að slíku sé að óþörfu þröngvað upp á hann, ef svo má að orði komast. Þar fyrir utan geta traust og tiltrú hlutaðeigandi nemandi og foreldra gagnvart skólanum beðið hnekki og orsakað tortryggni og jafnvel varanlega samskiptaörðugleika, svo ekki sé minnst á þann félagslega og sálræna skaða sem það getur eftir atvikum og aðstæðum valdið viðkomandi nemandi. Með tilliti til þessa þykir mikilvægt að fyrir hendi séu samræmdar verklagsreglur og vinnuferlar fyrir starfslið grunnskóla með hliðsjón af framangreindum lagareglum. Þannig er enn frekar hægt að tryggja vandaða málsmeðferð til handa nemendum á vettvangi grunnskóla. Slíkt er vitanlega einnig fallið til verksparnaðar og frekara starfsöryggis fyrir starfslið grunnskólanna sem fæst við umrædd málefni.

2.3.3 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um hvernig tiltekna raskanir og vissir andlegir annmarkar eru til þess fallin að trufla þroskaferli og hamlar námsframvindu nemandi samkvæmt tilgreindum rannsóknnum. Jafnframt hefur verið varpað ljósi á það hvernig annmarkarnir geta

iðulega verið afgerandi orsakir langvarandi frávika fyrir nemandann. Þá var einnig gerð grein fyrir nokkrum mikilvægum gildandi lagareglum sem lúta að nemendum og starfsliði skólanna, sem og hlutverki aðalnámskrár varðandi nánari útfærslu á hagsmunavernd og réttindagæslu fyrir nemendur.

3 Kenningarlegt sjónarhorn

Í þessum kafla verða kenningar Meads um sjálfið raktar og reifaðar en þær voru nýttar til grundvallar greiningu og mati á efni viðtalsgagna rannsóknarinnar. Unglingsárin eru tímabil þar sem einstaklingurinn byrjar að vera sjálfstæðari og sjálfsmýndin mótast hvað mest. Á meðan ung börn máta sig gjarnan við foreldra sína og fjölskyldu tekur unglingurinn jafnframt að slíta sig frá fjölskyldunni með því að vera sjálfstæðari og bera sig saman við félagahópinn.

3.1 Kenning Meads um sjálfið

George Herbert Mead (1863-1931) var bandarískur félagsfræðingur og heimspekingur en er þekktastur fyrir framlag sitt á sviði félagslegrar sálfræði. Upphaflega helgaði Mead sig frampróun skólamála í Chicago þar sem áhersla hans beindist m.a. að starfsmenntun og menntun fólks með sérþarfir (Gestur Guðmundsson, 2012). Mead tók einnig þátt í félagslegum umbótum og var þeirrar skoðunar að vísindi gætu gagnast í baráttunni við félagsleg vandamál (Ritzer, 2008). Síðar sneri hann sér alfarið að fræðimennsku þar sem hugðarefni hans og fræðilegar áherslur fengu annan farveg.

Mead byggði á því að nám og þroski væru félagslegt ferli sem ætti sér stað í samskiptum við aðra. Með því að skoða hæfni einstaklingsins til að setja sig í spor annarra þróaði hann kenningu um myndun sjálfsins (Gestur Guðmundsson, 2012).

Hugtakið *sjálf* á sér mismunandi túlkun og skilgreiningar eftir hugmyndum kennimanna og tilteknum fræðigreinum. Í fyrstu atrennu má samkvæmt almennri málvenju skilgreina hugtakið sem innsta eðli persónuleikans (Árni Böðvarsson, 1993). Um leið virðist mega segja að sjálfið feli í sér meðvitaðan skilning á sjálfum sér, það hvernig manneskjan sjái sjálfa sig. Skilgreining Meads á sjálfi var á þann veg að hugtakið spannaði sjálfsvitund, óskir og vilja einstaklingsins sem slíks (Mead, 1934).

Mead lagði fram þá kenningu að einstaklingurinn fæðist ekki með mótað sjálf heldur sé grunnur að sjálfinu lagður í samskiptum fólks við aðra með táknrænum samskiptum (e. conversation of gesture) (Mead, 1934, 135). Með táknrænum samskiptum átti Mead við að einstaklingurinn læri með samskiptum að lesa í orð og tákni og skilja eða eftir því sem á stendur misskilja hvaða þýðingu þau hafa fyrir samfélagið og þá hópum sem næst honum standa. Hins vegar er ekki víst að tákni merki það sama fyrir öðrum hópum og samfélögum sem hann er ekki hluti af (Mead, 1934, 54-55). Með þessu móti getur einstaklingur aðeins skilgreint sjálfan sig með samskiptum við aðra. Hann fær viðbrögð og skoðanir frá samfélögum og hópum sem hann nýtir sér til þess að staðsetja sjálfan sig í. Þá má segja að einstaklingur sé fullnuma (Mead, 1934, 223).

Samkvæmt kenningum Meads um táknræn samskipti fara börn í gegnum þrjú stig í þróun félagssjálfins, þ.e. undirbúningsstig (e. preparatory stage), leikjastig (e. play stage) og stig regluleikja (e. game stage) (Mead, 1934).

Mead taldi einstaklinginn vera félagslegan frá fæðingu og það ferli hæfist í fyrstu samskiptum við móður eða frumuppalanda. Á þann hátt ætti nám og þroski sér stað. Strax við upphaf æviskeiðsins ætti barnið í samskiptum við móðurina; þar sem hún sæi ungbarninu fyrir frumpörfum þess gerðu þau þétu og nánu tengsl það að verkum að barnið greindi ekki á milli sjálfs síns og hennar, einkum í þeim skilningi að viðbrögð og atlæti móðurinnar yrðu hluti af sjálfi barnsins. Síðar lærði barnið að gera greinarmun á sjálfum sér og öðrum (Gestur Guðmundsson, 2012). Einstaklingurinn leggur þannig eingöngu merkingu í aðra tiltekna mannveru í upphafi. Strax í öndverðu fer maðurinn þannig að móta sjálfan sig út frá því hvernig hann upplifir eða skynjar annan mann (Mead, 1934). Þetta fyrsta prep í sjálfsmótuninni hefur eins og áður hefur verið vikið að verið nefnt undirbúningsstig.

Samkvæmt Mead þróaðist leikhegðun barna frá leikjum til regluleikja og á þeim tíma lærðu börn að skynja hið almenna í viðbrögðum annarra (Gestur Guðmundsson, 2012). Á leikstiginu grundvallaði Mead mótunarkenninguna á því að barnið brygði sér í hlutverk án þess að atburðarás væri fyrirfram mörkuð og þannig væri rými fyrir hið óvænta. Börnin brygðust sjálfkrafa við atferli annarra og settu sig í óvænt og fjölbreytileg hlutverk og léku síðan af fingrum fram. Samskipti væru ávallt fyrir hendi í huga barnanna hvort sem þau væru ein að leiknum eður ei (Mead, 1934, 149-151). Í regluleik taldi Mead á hinn bóginn ekki fyrir að fara þeirri óreiðu eða ófyrirsjáanleika og einkenndi leikstigið. Á regluleiksstiginu væri mun meiri reglufesta, fyrirsjáanleiki og skipulag sem og samkeppni til sigurs; slíkir þættir væru þannig orðnir ríkjandi sem sterkir mótunarvaldar varðandi sjálfsmyndina í stað tilviljunarkenndra hlutverkaleikja á leikstiginu (Mead, 1934, 159-160).

Mead byggði á því að einstaklingar greindu smám saman mun á sínu eigin sjálfi og því sjálfi sem kæmi utan frá, það er að segja; þeir aðgreina að einhverju leyti eigin sjálfsmynd og þau skilaboð sem þeir fá frá öðrum um það hverjir þeir eru. Til þess að skýra þessa aðgreiningu setti Mead fram hugtakaparið *I* og *me* eða ég og maður. Mead taldi brýnt að jafnvægi ríkti á milli þessara tveggja hliða sjálfsins og nauðsynlegt að einstaklingar gætu greint þar á milli. Þannig væri mikilvægt að gera sér grein fyrir því að ósamræmi og togstreita gætu myndast þegar munur er á sjálfsmynd einstaklingsins og þeirra myndar sem aðrir sjá af honum. Samskipti einstaklingsins við umhverfið yrðu óheilbrigð ef þeir létu umhverfið alfarið um að skilgreina sig eða ef sjálfsmynd einstaklings væri svo uppblásin að hún skyggði á viðbrögð annarra (Gestur Guðmundsson, 2012). Samkvæmt Mead dregur úr áhrifum og styrk umhverfisins sem mótunarpátta sjálfsmýndarinnar eftir því sem ofar kemur í ferlinu, í samræmi við meiri þroska og sjálfsvitund (Mead, 1934).

Í samandregnu máli setti Mead fram kenningu um að þroski einstaklingsins væri félagslegt ferli sem færi að mestu fram í samskiptum við aðra. Á sama hátt mótaðist sjálfsmynd einstaklingsins í samspili við umhverfið (Gestur Guðmundsson, 2012). Menntastofnanir gegna því mikilvægu hlutverki í þroska einstaklingsins því að í samskiptum við kennara og nemendur mótast sjálfsmyndin, sem hefur áhrif á árangur hans í námi og samskiptum.

3.2 Kenningar um drengi og karlmennsku

Þar sem niðurstöður rannsókna gefa vísbendingar um slakan námsárangur, tíðar frávíkgreiningar, áhættuhegðun og vanlíðan drengja, er þörf á að líta á nokkur mismunandi sjónarhorn fræðimanna um hvaða þættir geta haft áhrif á skólagöngu drengja.

Fyrst má nefna svonefndar eðlisskýringar sem byggja á sjónarhorninu um að „strákar verða alltaf strákar“. Margir útskýra hegðunarmun á drengjum og stúlkum út frá ólíku eðli þeirra og þannig má segja að rökin séu tengd karllægu eðli. Umræðan um að drengir þroskist seinna, séu örari og árásargjarnari, byggir þá á líffræðilegum mun á erfðaeiginleikum kynjanna. Á hinn bóginn getur þessi munur einnig spröttið af sálfræðilegum rótum, það er því hvernig sálræn gerð drengja og stúlkna mótast á ólíkan hátt. Að þessum skýringum gættum gagnast lítið að reyna að breyta drengjum og bent er á mikilvægi þess að viðurkenna mun á kynjunum og laga frekar uppeldisaðstæður og önnur uppvaxtarskilyrði að styrk og veikleika drengjanna. Þannig má ganga út frá því að kynin hafi fengið ólík spil á hendur (Zlotnik og Gideon, 1991). Helsta gagnrýnin sem komið hefur fram viðvíkjandi þessum skýringum er að hún vísar í vissa uppgjöf, að lítið sé hægt að gera í málum drengja því að þeir séu bara og verði alltaf drengir. Þessi gagnrýni virðist þó haldin þeim veikleika að hún aðgreinir kynin augljóslega án nokkurs nauðsynlegs og nægjanlegs tillits til þess hvernig og með hvaða úrræðum má mæta ólíkum þörfum þeirra og eðliseiginleikum á uppvaxtarárunum (Bredesen, 2004).

Aðrar skýringar má rekja til fjölskyldunnar og samsetningu hennar. Þá er algengt að foreldrum sé kennt um líðan drengjanna og gengið út frá þeirri hugmynd að vandamálin megi til dæmis rekja til þess að „pabbi er fjarverandi“. Sumir útskýra hegðunarmynstur drengja út frá fjarveru karlmanna í lífi þeirra, bæði í fjölskyldunni og í leik- og grunnskóla. Þannig er gert ráð fyrir því að í fjölskyldunni sé fólk tengt sterkum böndum þar sem feður og mæður hafa mikla og afgerandi þýðingu í lífi barna sinna en hugmyndir foreldranna um hlutverk feðra og mæðra hafa mótast í gegnum eigin reynslu og uppeldi. Í fjölskylduskýringum er talað um að leik- og grunnskólar yfirtaki hluta uppeldisins, ekki síst félagslega kennslu og nýti persónulega reynslu og hugmyndir til að skilja hegðun barnanna (Bredesen, 2004).

Með gagnrýnni skýringu er átt við að skólinn verðlauni tiltekna hegðun hjá nemendum þar sem „stofnunin er illa löguð að þörfum stráka“. Því verðlauni skólinn þá sem geta setið í sætum sínum, aðlagast vel, eru námslega þenkjandi og geta endurtekið námsefnið. Þannig tala sumir fyrir því að strákagildi eigi erfitt uppdráttar í skólum vegna þess að margir drengir séu hlynntari verknámi, eigi erfitt með að sitja kyrrir og gangi illa að aðlagast (Backe-Hansen og Ogden, 1996). Þess vegna megi leiða líkur að því að strákar lendi oftari í útistöðum við kennarann, sýni mótþróa og séu oftari settir í sérkennslu. Hér er mikilvægt að benda á að það eru ekki allir drengir sem laga sig illa að skólanum og velja verkgreinar umfram bóklegt nám. Hins vegar má spyrja hvaða hópur drengja það er sem lagar sig síður að skólasamfélaginu. Gagnrýnendur telja að verið sé að gera drengi að fórnarlömbum með því að tengja ástæðu náms og hegðunarvanda þeirra alfarið við skólann (Bredesen, 2004).

Femínískar skýringar miða áherslur út frá því að frekar sé tekið tillit til óánægju stráka en stelpna. Afstaða femínista gerir ekki lítið úr mótþróahegðun drengja í leik- og grunnskóla heldur lítur fremur á hana sem túlkun þeirra á óánægju sinni. Hins vegar álíta þær drengi forréttindahóp vegna þeirrar athygli og úrræða sem þeir fá vegna hegðunar sinnar og segja að stúlkur þurfi hins vegar að aðlagast skólanum óháð því hvernig þeim líður. Rannsóknir sýna að stúlkur séu stundum látnar verða stuðpúðar og þannig visst taumhald fyrir baldna drengi, hvort sem viðkomandi líkar það betur eða verr (Gulbrandsen og Metta, 1998).

Megininntak karlmenskuskýringa lýtur að því að eitthvað sé að karlfyrirmyndum strákanna. Þessar hugmyndir ganga út á að leita skýringa á neikvæðri námshegðun drengja hjá þeim sjálfum. Hana megi meðal annars rekja til þeirra karlmenskuímynda sem drengir hafa sem fyrirmyndir og þar af leiðandi hugmyndum sem hafna mikilvægi náms og gefa neikvæð skilaboð um verðmæti og gildi náms. Því geti drengir sem eru námslega sinnaðir og leggja sig fram í námi fengið orð á sig fyrir að vera stelpulegir, kennarasleikjur eða nördar og þess vegna þurfi ekki að undrast yfir því að drengir velji þá meðalmennsku sem í umræddum hugarhræringum má teljast fólgin (Bredesen, 2004). Hugmyndir um karlmennsku hafa þó tekið breytingum og nú á dögum er það alla jafna álitinn skýlaus réttur feðra að annast barnaupveldi til jafns við mæður og það sömuleiðis álitid eðlilegt framlag karlkynsins að taka þátt í heimilisstörfum.

Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) fjallar einnig um óyrt skilaboð karlmenskunnar sem drengir reyna sífelld að laga sig að og eigi þannig stóran þátt sjálfir í að móta viðhorf þeirra til karlmenskunnar. Sem dæmi nefnir hann hvernig áberandi góður námsárangur en án fyrirhafnar er álitid grundvallarskilyrði þessarar viðsjárverðu hugmyndafræði sem Ingólfur telur skaðlega drengjum. Þá tekur Ingólfur til umfjöllunar hvernig skólarnir og starfsemi þeirra voru fyrr á árum fyrst og fremst fyrir karla. Nú á dögum snúist skólinn hins vegar aðallega um kynjaskiptingu viðvíkjandi námsleiðavali þar sem stúlkurnar eru fleiri og hafa oft

einnig vinninginn í námsárangri. Karllægni skóla hverfist því um faggreinaval kynjanna fremur en aðgengi.

3.2.1 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um nokkur mismunandi sjónarhorn fræðimanna um hvaða þættir geta haft áhrif á skólagöngu drengja. Einnig var gerð grein fyrir kenningum Meads um sjálfið og hvernig það mótast í samskiptum við aðra. Fjallað var um þau þrjú stig sem börn fara í gegnum í þróun félagssjálfsins. Gerð var grein fyrir tveimur hliðum sjálfsins, *I og me* og mikilvægi þess að jafnvægi ríki á milli þessara tveggja hliða og brýnt að einstaklingar geti greint þar á milli. Samskipti einstaklingsins við umhverfið geta orðið óheilbrigð ef einstaklingar lætur umhverfið alfarið um að skilgreina sig eða ef sjálfsmýnd einstaklings er svo uppblásin að hún skyggi á viðbrögð annarra.

4 Aðferðafræði og framkvæmd rannsókna

Í þessum kafla mun ég segja frá þeirri aðferðafræði sem ég notaði við vinnslu verksins, vali á þátttakendum og framkvæmd viðtalanna. Auk þess kynni ég þátttakendur og greini frá aðferðafræðilegum áskorunum sem ég tókst á við.

4.1 Eigindlegar rannsóknaraðferðir

Í þessari rannsókn var stuðst við eigindlegar rannsóknaraðferðir (e. qualitative research method) og gögnum safnað með einstaklingsviðtölum. Viðtöl eru jafnan talin algengasta gagnasöfnunaraðferð eigindlegra rannsókna og er meginmarkmið þeirra að fá þátttakendur til að miðla reynslu sinni og sjónarmiðum varðandi viðfangsefni rannsóknarinnar (Braun og Clarke, 2013). Þegar einstaklingsviðtölum er beitt sem leið til gagnasöfnunar í eigindlegum rannsóknum er leitast við að leggja fram spurningar sem koma inn á samskipti, mannlegt eðli, félagsleg fyrirbæri og manneskjuna sjálfa og áhersla lögð á að skoða hvernig einstaklingar upplifa eigið umhverfi og aðstæður (Lichtman, 2013).

Eigindleg rannsóknaraðferð er talin hentug þegar rannsakendur leitast við að skilja reynslu einstaklinga og þá merkingu sem þeir leggja í þær aðstæður sem reynsla þeirra er fengin frá (Sigurlína Davíðsdóttir, 2016). Það sama á við þegar markmiðið er að öðlast djúpan skilning á viðfangsefninu (Taylor, Bogdan og DeVault, 2016). Aðalmarkmið rannsóknarinnar var sem fyrr greinir fyrst og fremst að varpa ljósi á reynslu ungra karla sem upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Tilgangurinn var um leið sá að öðlast dýpri skilning á líðan þátttakenda og beindust athygli og áherslur einnig að því hvaða bjargráð þátttakendur höfðu til þess að takast á við líðan sína. Eigindleg rannsóknaraðferð féll því vel að fyrrgreindum markmiðum og voru einstaklingsviðtöl hentug til þess að svara rannsóknarspurningunum. Þátttakendur í eigindlegum rannsóknum eru oftast en ekki fáir og því ekki mögulegt að yfirfæra niðurstöður slíkra rannsókna yfir á aðra hópa líkt og þekkist í meginlegum rannsóknum. Niðurstöður geta því frekar dregið fram vísbendingar um tiltekna hópa fremur en alhæfingu (Lichtman, 2013).

4.2 Val á þátttakendum

Þátttakendur rannsóknarinnar voru ungir karlmenn á aldrinum 18-25 ára sem gengu í grunnskóla á landsbyggðinni. Þar sem reynsla mín af vettvangi grunnskólans kemur fyrst og fremst af landsbyggðinni taldi ég áhugavert og jafnframt málefnalegt að afmarka rannsókn mína við lítil samfélög. Þar geta bjargráðin verið annars eðlis í samræmi við gerð og stærð samfélagsins. Einnig upplifir hver og einn sig ef til vill sem stærri og sýnilegri hluta af samfélagsheildinni en ella þar sem erfiðara er að falla í fjöldann.

Við val á viðmælendum var ekki síst lagt til grundvallar mikilvægi þess að velja einstaklinga með persónulega reynslu af því sem rannsóknin beindist að (Sigríður Halldórsdóttir, 2016). Til þess að geta mætt markmiðum rannsóknarinnar þurftu þátttakendur að uppfylla eftirfarandi skilyrði; að vera karlmaður af landsbyggðinni á aldrinum 18-25 ára sem hafði upplifað vanlíðan á grunnskólagöngu sinni.

Ástæður þessa tiltekna aldursbils voru fleiri en ein. Má í því samhengi meðal annars geta þess að Braun og Clarke (2013) hafa bent á mikilvægi afmörkunar rannsóknarþýðis með áherslum eins og til dæmis eftir aldri eða kyni, álíti rannsakandi að slíkt úrtak geti skilað upplýsingum af tilteknum toga. Einnig má nefna áherslu Sigríðar Halldórsdóttur (2016) á þýðingu þess að þeir er rannsóknin beinist að hafi náð vissri fjarlægð og þá væntanlega ákveðinni lágmarkshlutlægni gagnvart sinni reynslu til þess að geta miðlað henni á merkingarbæran hátt.

Þátttakendur voru valdir í rannsóknina með veltiúrtaki (e. snowballing). Veltiúrtak felst í því að byrjað er á að finna fyrsta viðmælandann sem síðan leiðir rannsakandann að þeim næsta (Taylor o.fl., 2016). Veltiúrtak sem úrtaksaðferð getur verið hentug leið ef erfitt reynist að nálgast tiltekinn hóp eða ef þýðið er óþekkt (Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir, 2016). Fyrsti viðmælandinn var fundinn með aðstoð milliliðar, námsráðgjafa í grunnskóla. Haft var samband við hann símleiðis og óskað eftir þátttöku hans.

Allir þátttakendur gátu bent á nýjan viðmælanda og í sumum tilfellum bárust ábendingar um fleiri en einn. Á hinn bóginn má þess geta að tveir einstaklingar höfðu gefið jákvætt svar fyrir þátttöku í rannsókninni en hættu við á síðustu stundu áður en viðtal var tekið af ástæðum sem ekki urðu upplýstar.

4.3 Kynning á þátttakendum

Í þessum kafla verða þátttakendur kynntir. Í samræmi við fyrrgreind lagaákvæði sem og siðareglur um persónuvernd og mannhelgi verður farin sú leið að tilgreina þátttakendur undir dulnefnum. Einnig er nákvæmur aldur þeirra ekki gefinn upp heldur einungis aldursbil. Með því móti má telja tryggt að ekki getur talist fyrir hendi neinn raunverulegur möguleiki á að þátttakendur séu persónugreinanlegir.

Þátttakendur	Aldur	Uppeldisaðstæður	Erfiðleikar á skólagöngu	Greining
Anton	22-25 ára	Ólst upp hjá móður og fósturföður fyrstu árin. Þau skildu síðar. Þjó við góðan stuðning móður.	Tilfinningavandi	Kvíði þunglyndi
Haukur	22-25 ára	Ólst upp hjá báðum foreldrum. Þjó við góðan stuðning foreldra í námi.	Tilfinningavandi	Asperger Kvíði þunglyndi
Þröstur	22-25 ára	Ólst upp hjá báðum foreldrum fyrstu árin. Þau skildu síðar. Fékk takmarkaðan stuðning í námi.	Námserfiðleikar Tilfinningavandi	ADHD Lesblinda Sértækir námsörðugleikar
Helgi	18-21 árs	Ólst upp hjá báðum foreldrum. Fékk góðan stuðning í námi.	Námserfiðleikar	Lesblinda Sértækir námsörðugleikar
Viðar	18-21 árs	Ólst upp hjá báðum foreldrum, fékk góðan stuðning í námi.	Námserfiðleikar	ADHD Lesblinda Sértækir námsörðugleikar
Bjarni	18-21 árs	Ólst upp hjá báðum foreldrum en missti föður sinn. Fékk takmarkaðan stuðning í námi.	Tilfinningavandi	

Tafla 1. Kynning á þátttakendum

4.4 Gagnaöflun og greining gagna

Gagna var aflað með hálfopnum viðtölum þar sem rannsakandinn studdist við spurningalista sem viðtalsramma. Viðtalsrammi þessarar rannsóknar byggði fyrst og fremst á þeim rannsóknarspurningum sem tilgreindar voru í upphafskafla og á markmiði rannsóknarinnar. Viðtalsramma má sjá í viðauka A. Spurningarnar skiptust í eftirfarandi fjóra efnisflokka: Almennar bakgrunnsupplýsingar, upplifun af skólagöngu, tiltæk bjargráð og sjálfsmynd. Fram kemur í Lichtman (2013) að gagnlegt sé að styðjast við viðtalsramma en mikilvægt að hafa rými til að skoða svör viðmælenda ofan í kjölinn með frekari spurningum. Þannig megi dýpka rannsóknina enn frekar.

Viðtölin hófust á opnunarspurningu (e. grand tour question) sem ætlað var að leiða viðtalið í átt að markmiðum rannsóknarinnar. Slík aðferð grundvallast á sjónarmiðum um frjálsa frásögn og hefur verið talin góð leið til þess fá viðmælendann til að ræða um sjónarhorn sitt og reynslu án þess að rannsakandi stýri og afmarki frásögn viðmælenda um of (Taylor o.fl., 2016). Þátttakendum var gerð grein fyrir tilgangi rannsóknarinnar og þeir auk þess upplýstir um framkvæmd hennar, ábyrgðaraðila og mögulega áhættu, svo og þann ávinning sem ætla mátti að henni fylgdi. Þá var áhersla lögð á að þátttakendum væri frjálst að hætta í rannsókninni á hvaða stigi sem er, án ástæðu eða skýringa. Einnig var þeim heitið nafnleynd og gerð grein fyrir því að allar upplýsingar um þá í ritverkinu yrðu ópersónugreinanlegar. Þátttakendur undirrituðu eyðublað um upplýst samþykki, sjá í viðauka A.

Í samræmi við óskir þátttakenda fóru öll viðtölin fram á heimili rannsakanda, utan eins sem fór fram á heimili þátttakanda. Höfðu þátttakendur val þar um enda liður í rétttri beitingu siðareglna að tryggja eins og kostur er að þátttakendum líði sem best í viðtölum af svo viðkvæmum toga. Voru viðtölin um 40 til 60 mínútna löng og fóru fram á tímabilinu september 2018 til febrúar 2019. Óskað var eftir því við viðmælendur að viðtalið yrði hljóðritað en með þeim hætti var hægt að veita viðmælendum fulla athygli í samtalinu sjálfu.

Viðtöl við þátttakendur voru afrituð frá orði til orðs. Við gagnaúrvinnslu voru þátttakendum sem fyrr greinir gefin dulnefni af rannsakanda til þess að útiloka rekjanleika allra upplýsinga til nafns og persónu þeirra og teljast þeir þannig ópersónugreinanlegir í skilningi viðeigandi laga og reglna. Rannsakandi skráði athugasemdir og minnispunkta eftir viðtölin og var það fyrsta tilraun til þess að greina upplýsingar umræddra gagna og túlka þær ef svo bar undir. Samkvæmt Taylor o.fl., 2016 haldast gagnasöfnun og gagnagreining iðulega í hendur því að rannsakandinn er sífellt að leita að merkingu þeirra upplýsinga sem gögnin bera með sér. Þegar skráningu var lokið voru gögnin skoðuð ítarlega á kerfisbundinn hátt þar sem sex þrepum um þemagreiningu var fylgt samkvæmt Clarke, Braun og Hayfield (2015). Fyrst voru gögnin lesin yfir gaumgæfilega og því næst voru þau kóðuð (e. coding) sem fólst í

því að finna sameiginleg mynstur í gögnum þátttakenda. Þá var leitað eftir þeim þeim sem fram komu og síðan voru þau endurmetin. Þar á eftir voru þemun skilgreind og gefin nöfn og að lokum voru niðurstöður rannsóknarinnar skrifaðar.

Við framkvæmd rannsóknar og greiningu gagna getur reynsla og viðhorf rannsakanda haft áhrif. Til þess að tryggja gæði rannsóknarinnar er mikilvægt er að rannsakandinn sé meðvitaður um hlutverk sitt og leitist við að leggja til hliðar eigin viðhorf og fyrirframgefnar hugmyndir. Slíkt tekst ekki að fullu nema rannsakandinn geri sér grein fyrir hver viðhorf hans eru (Taylor o.fl., 2016).

Á meðan á rannsókn stóð leitaðist ég við að leggja til hliðar skoðanir mínar á skólakerfinu sem og reynslu mína á vettvangi skólans til 15 ára. Ég lagði mig fram um að sýna viðmælendum mínum skilning og hlutleysi og gerði þeirra reynslu að meginþætti rannsóknarinnar. Ég reyndi eftir fremsta megni að byggja upp traust við viðmælendur mína og gætti þess að hafa andrúmsloftið afslappað.

4.5 Siðferðileg álitamál og leyfi

Með talsverðri einföldun má skilgreina hugtökin siðferði og siðgæði þannig að þau tengist iðulega gildandi lögum svo og samfélagslega viðurkenndum venjum og samskiptaviðmiðum. Siðferði vísar þá samkvæmt þessu almennt til hugmynda eða upplifunar þorra manna um hvað sé rétt eða rangt í ljósi laga og reglna og eða viðtekinnna samskiptavenja; í hugtakinu siðgæði getur svo falist sú meginskírskotun og grundvallarspurning hvort tiltekin líkamleg háttsemi manns samræmist slíkum hugmyndum (siðferði) í tilteknu tilviki (Garðar Gíslason, 1991; Páll Skúlason, 1990, 1987).

Í öllum rannsóknum er mikilvægt að vera meðvitaður um þau siðferðilegu álitamál sem upp geta komið en faglegar og vandaðar rannsóknir uppfylla ávallt bæði aðferðafræðilegar og siðfræðilegar kröfur. Til þess að mæta þeim kröfum er megináhersla lögð á höfuðreglurnar fjórar sem gilda um vísindarannsóknir og kenndar eru við sjálfræði, skaðleysi, velgjörðir og réttlæti (Sigurður Kristinsson, 2016).

Við rannsókn sem þessa togast einkum á tvö megin sjónarmið. Annars vegar hverfast þau um persónuvernd og virðingu fyrir mannhelgi þeirra einstaklinga sem rannsóknin beinist að. Hins vegar koma svo til sjónarmið varðandi fræðilegt frelsi, auk samfélagslegs ávinnings vegna þess þekkingarauka og upplýsingagildis sem vonast er til að leiði af þessari rannsókn. Það hlýtur ávallt að teljast mikilvægt að varða meðalveg á milli hagsmuna og hugmynda sem samkvæmt þessum megin sjónarmiðum má greina. Í því ljósi er vikið nánar að fyrrgreindum fjórum höfuðreglum og þar að lútandi atriðum sem koma við sögu og máli skipta hér.

Fyrst er sjálfræðisreglan, sem í stuttu máli má segja að feli í sér annars vegar boð um að virða mannhelgi og rétt sérhvarrar manneskju til þess að ráða sér sjálf og hins vegar bann við

hvers konar misnotkun eða þvingun, hvort sem er beinni eða óbeinni, gagnvart henni (Sigurður Kristinsson, 2016). Til að mæta þeirri reglu var farið fram á upplýst og óþvingað samþykki viðmælenda. Þannig fengu þátttakendur upplýsingar um eðli rannsóknarinnar og tilgang, um ábyrgðaraðila rannsóknarinnar og mögulega áhættu, svo og þann ávinning sem ætla mátti að henni fylgdi. Þá var lögð áhersla á að viðmælendur gætu hætt þátttöku hvenær sem er, án ástæðu eða skýringa. Auk þess var fullri nafnleynd heitið og þess gætt að niðurstöðurnar verði ekki rekjanlegar til viðmælenda.

Viðvirkjandi skaðleysisreglunni, sem meðal annars vísar til áhættu gagnvart þátttakendum, auk ávinnings þeirra sjálfra af þátttökunni og samrýmanleik hagsmuna þeirra við rannsóknina (Sigurður Kristinsson, 2016), má geta þess að þátttakendur í rannsókninni áttu það allir sameiginlegt að hafa upplifað vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Að veita þess háttar erfiðri reynslu og minningum farveg og útrás á vettvangi eins og þeim sem rannsókn þessi markar hlýtur yfirleitt að teljast samrýmanlegt hagsmunum þátttakenda og jafnframt fela í sér persónulegan ávinning þeim til handa. Einnig var lögð áhersla á persónuvernd og mannhelgi, þar með talið upplýst og viljafrjálst samþykki og að nöfn þátttakenda væru órekjanleg.

Hvað varðar velgjörðarregluna, er beinist að því að sem mest gæði og framlag til samfélagsins náist fram og með þeim aðferðum sem minnstu raski valda (Sigurður Kristinsson, 2016), hlýtur að teljast hér um bil augljóst að rannsókn sem þessi hefur samfélagslegt og hagnýtt gildi í faglegu tilliti. Ritverk á borð við þetta gefa innsýn í heim nemenda og eru til þess fallin eðli sínu að bæta lífsgæði og færni sem og líðan og velferð þeirra sem eru í sambærilegum aðstæðum og þátttakendur þessarar rannsóknar.

Réttlætisreglan hefur ekki síst þann verndartilgang að gæta þeirra sem telja má að tilheyri veikari hópum innan samfélagsins í tengslum við mögulegan ávinning af rannsóknum (Sigurður Kristinsson, 2016). Um regluna má segja, fyrir utan það sem fyrr var greint í sambandi við skaðleysisregluna um tækifæri þátttakenda til að segja sína sögu, að í auknum mæli er talið mikilvægt að heyra sjónarmið nemenda sjálfra.

Að öllu samanteknu má segja að höfuðreglurnar fjórar standi um margt í órofa samhengi. Eins og oft á við um siðareglur almennt birtast áherslur þeirra og kjarni einnig í gildandi lögum, sbr. svo sem 7. gr. laga um meðferð og vernd persónuupplýsingar nr. 77/2000 og þar af leiðandi reglum um vísindarannsóknir (lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000). Það hlýtur að áréttu gildi og vægi höfuðreglnanna fjögurra og jafnframt vera til þess fallið að stuðla að því að rannsóknin sé í samræmi við þær, enda siðferðilegur metnaður um það ótvírætt fyrir hendi hjá mér sem höfundu.

Rannsóknin er ekki leyfisskyld þar sem allir þátttakendur eru komnir yfir 18 ára aldur og byggir sem fyrr greinir ekki síst á því að viðmælendur veittu allir upplýst samþykki fyrir

þátttöku sinni. Leitast hefur verið við að framfylgja vísindasiðareglum Háskóla Íslands í einu og öllu (Háskóli Íslands, 2014).

4.6 Samantekt

Hér að framan hef ég fjallað um aðferðafræði rannsóknarinnar, framkvæmd hennar og helstu áskoranir. Gerð hefur verið grein fyrir markmiði og tilgangi rannsóknarinnar sem hverfist um að varpa ljósi á reynslu ungra karlmannna af grunnskólagöngu sinni til að öðlast dýpri skilning á líðan þeirra. Eigindleg aðferðafræði rannsóknarinnar var útskýrð í ljósi markmiða rannsóknarinnar og voru hálfopin einstaklingsviðtöl talin hentug til að svara rannsóknarspurningum og nálgast tilgreind markmið. Sagt var frá vali á þátttakendum og því verklagi sem þar var stuðst við og hvaða forsendur lágu þar að baki. Þá var fjallað um framkvæmd viðtalanna, hvernig viðtalsrammi var mótaður og afmarkaður, hvar viðtölin fóru fram og hvaða upplýsingar þátttakendur fengu. Skýrt var frá þeirri úrtaksaðferð sem beitt var í rannsókninni sem í þessu tilfelli var veltiúrtak. Þá voru aðferðir við úrvinnslu gagna reifaðar. Þar kom fram að viðtölin voru fyrst hljóðrituð og síðar afrituð og að lokum flokkuð í þemu á kerfisbundinn hátt eftir sameiginlegum þáttum. Fjallað var um hvernig siðfræðilegum kröfum var mætt samkvæmt höfuðreglunum fjórum og að lokum voru þátttakendur rannsóknarinnar kynntir.

5 Niðurstöður

Í þessum kafla verða dregnar saman helstu niðurstöður úr viðtölunum en þær hafa verið greindar í fjögur meginþemu. Í því fyrsta verður vikið að erfiðleikum þátttakenda á skólagöngu sem skiptast í eftirfarandi tvö þemu: Námserfiðleikar og andleg líðan. Þar á eftir verður sjónum beint að þeim þjargráðum sem þátttakendum stóðu til boða til að draga úr vanlíðan. Þar er að finna þemun úrræði skólans og mikilvægi stuðnings foreldra. Persónulegar leiðir og viðbrögð skiptast í tvö þemu, það er flóttaleið frá veruleikanum og leiðir til að takast á við kvíðann og að lokum er umfjöllun um sjálfsmynd þátttakenda sem skiptast í þemun mótandi þættir og styðjandi þættir.

Þemu	Erfiðleikar á skólagöngu	Stuðningur og þjargir	Persónulegar leiðir og viðbrögð	Sjálfsmynd
Undirþemu	Námserfiðleikar Lestrarerfiðleikar Krefjandi hegðun Ekki verkefni við hæfi Eftirsjá	Mikilvægi stuðnings foreldra Uppbyggileg leiðsögn Hljá Aðstoð við heimanám Traust	Flóttaleið frá veruleikanum Tölvunotkun Sjálfskaði Sjálfsvígshugsanir Áhættuhegðun	Mótandi þættir Uppeldisaðstæður Félagsleg staða Gert lítið úr líðan Kennsluhættir
	Andleg líðan Fjölskylduaðstæður Áföll Erfið samskipti Sjálfsásökun	Úrræði skólans Sérfræðiteymi Sérkennsla Góðir kennarar Sálfræðiþjónusta Lyfjagjöf	Leiðir til að takast á við kvíðann Félagsskapur við þá sem skáru sig úr Lesi í hegðun annarra Tónlist	Styðjandi þættir Komast úr niðurbrotandi umhverfi Vinnuumhverfi og ábyrgð Kynnast nýju fólki Nýjar leiðir til að brynja sig

Tafla 2: Yfirlit yfir þemun sem mynda niðurstöðurnar

5.1 Erfiðleikar á skólagöngu

Skólaganga þátttakenda einkenndist af vanlíðan sem orsakaðist ýmist af persónubundnum, fjölskyldutengdum eða félagslegum þáttum. Þrír þeirra voru greindir með sértæka námsörðugleika og tveir af þeim með athyglisbrest og ofvirkni, sem setti nokkuð afgerandi svip á skólagöngu þeirra. Aðrir þrír tókust á við tilfinningalega erfiðleika sem einnig höfðu þýðingu fyrir nám þeirra og virkni.

5.1.1 Námserfiðleikar

Þrír af þátttakendum rannsóknarinnar, Helgi, Þröstur og Viðar, stóðu allir frammi fyrir lestrarvanda frá byrjun skólagöngunnar og voru snemma greindir með sértæka námsörðugleika sem litaði námsferil þeirra og hafði áhrif á líðan þeirra. Þröstur og Viðar áttu einnig við hegðunaryvandamál að etja sem hafði í för með sér enn frekari áhrif á námsframvindu þeirra.

Glögglega mátti greina samhljóm í lýsingum þátttakenda á fyrstu árum skólagöngunnar en Helgi hóf frásögn sína á þeirri staðhæfingu að það hafi verið ljóst frá upphafi að námið yrði honum hindrun. „Já, það var séð bara strax í fyrsta bekk að ég færi aftar í námi sko.“ Hann vísaði til þess að lestrarnámið hafi gengið hægt auk þess sem hann taldi sjálfan sig ekki hafa verið tilbúinn til að fara í skóla á þeim tíma, hann hafi ekki haft nægilegan þroska. Viðar hafði svipaða sögu að segja og sagði lesturinn hafa verið sína helstu fyrirstöðu í náminu sem dró verulega úr þátttöku hans og áhuga í skólastarfinu. Viðar sagði: „Sko, mér fannst eiginlega strax erfitt að læra að lesa þegar ég var í fyrsta bekk og svo fannst mér það líka leiðinlegt og þá nennti ég bara ekkert að gera í skólanum.“ Frásögn Þröstar var áþekkt, hann sagðist hafa verið allra síðastur í bekknum til að læra að lesa og að námsáhugi og virkni hefði ávallt verið af skornum skammti og haldist í hendur við slakt námsgengi. Því til viðbótar hafi honum þótt námið vera tilgangslaust sem varð til þess að vanlíðan hans jókst og hegðun versnaði þegar leið á skólagönguna. Þröstur lýsti þessu á eftirfarandi hátt:

Mér fannst þetta vera ógeðslega leiðinlegt og ég sá ekki tilganginn með þessu svo ég hætti bara, þá fóru svona vandræðin frá mér að byrja fyrir alvöru, ég man það sko ... ég gerði ekki handtak eftir sjötta bekkinn.

Þröstur og Viðar voru einnig greindir með athyglisbrest og ofvirkni, Þröstur á fyrsta ári skólagöngunnar en Viðar á unglingsaldri. Krefjandi hegðun þeirra hafði ekki síður áhrif á námsástundun og árangur. Þröstur sagðist hafa þurft tíma til þess að tileinka sér námsefnið auk þess sem einbeitingarskortur hafi háð honum í námi sem hafi jafnan komið fram í krefjandi hegðun.

Sko, ég var náttúrulega alveg snælduvitlaus í skapinu, ég réði ekki neitt við það og svo var ég lengi að ná hlutunum og ég held að það gæti bara hafa verið út af ADHD, ég náði náttúrulega ekkert að halda mér við efnið og þá kom það fram í skapinu.

Þegar umræðan barst að heimanámi skein neikvætt viðhorf piltanna þriggja í gegn en allir voru sammála um að það hafi verið tímafrekt og oft og tíðum valdið þeim og foreldrum þeirra mikilli gremju. Vegna þeirrar togstreitu hafi þau mál fallið í þann farveg að sífellt var minni tíma varið til heimanáms og á endanum hættu þeir að sinna því, þó yfirleitt í óþökk foreldranna. Þröstur sagði heimavinnuna hafa vakið upp mikla reiði hjá sér:

Þarna í sjötta bekknum, þá var náttúrulega námið erfiðara og meiri heimavinna, og heimavinna sem ég réði ekkert við og þá fór ég bara að verða reiður og svo bara einn daginn þá bara hugsaði ég, nú er ég hættur!

Þátttakendurnir þrír voru á einu máli um að unglingsárin hafi reynst þeim erfiðust, bæði námslega og tilfinningalega, og þá hafi vanlíðan brotist enn meira út og birst bæði heima fyrir og í skólanum. Að þeirra sögn breikkaði bilið milli námslegrar getu þeirra og bekkjarfélaganna enn frekar og það truflaði þá mikið að þeir náðu ekki settum viðmiðum í námi. Lýsingar Helga bentu til þess að hann hafi fyllst uppgjafartilfinningu gagnvart náminu þegar það rann upp fyrir honum að hann næði ekki að ljúka námsefni grunnskólans og ástundun hans varð á endanum afar lítil. Helgi sagði: „Síðustu þrjú árin þá vissi ég að ég var ekkert að fara að ná þessu þannig að mér var eiginlega alveg sama og gerði ekkert.“ Viðar tók í sama streng og sagðist hafa séð fá tækifæri og litla framtíð fyrir sér í námi á þeim tíma og fundist tilgangslaust að halda áfram. Hann sagði: „Ég bara sá ekki að ég myndi geta neitt þegar ég kæmi í framhaldsskóla svo ég nennti bara ekki að gera neitt síðustu árin. Það var alveg tilgangslaust.“ Þröstur lýsti síðustu árum grunnskólans sem miklu erfiðleikatímabili sem einkenndist ekki síst af mikilli reiði:

Mér fór að líða rosalega illa þegar maður var að komast inn á unglingsstigið, þá eiginlega leið mér verst. Það var farið að safnast svo mikil reiði í mér og ég var farinn að kýla í hluti og þá var líka rosalega stutt í að ég væri farinn að kýla fólk. Ég held að þessi síðustu ár hafi verið toppurinn á brjálæðinu í mér sko.

Að loknum grunnskóla héldu þátttakendurnir þrír í framhaldsskóla. Allir voru þeir sammála um að þeir hafi á þeim tímamótum ekki haft nægilega góðan námslegan grunn til þess að mæta þeim lágmarkskröfum sem þar voru gerðar. Ekki síst vegna þess að þeir áttu nokkuð í land með að ljúka námsefni grunnskólans. Viðar sagði námsstöðu hans hafa reynst honum stór hindrun á nýju skólastigi: „Já, það skemmdi mjög mikið fyrir mér að ég kunni

ekkert í þessum fögum, ég var bara ekki kominn þangað.“ Þeir fóru allir í upprifjunaráfanga í grunnfögunum þar sem þeir fengu stuðning við námið en Helgi kvað það ekki hafa dugað til því að námskröfurnar hefðu verið meiri en hann réð við og námsefnið þyngra en í grunnskólanum og því hafi hann strax fundið til vanmáttar. Hann virtist að sögn ennfremur hafa fengið villandi upplýsingar úr grunnskólanum um það sem við tæki þegar í framhaldsskólann væri komið. Helgi sagði:

Sko, það var sagt við mig í grunnskóla að ég myndi bara byrja á sama stað og ég hætti. En það var ekki svoleiðis. Í stærðfræðinni voru fyrstu dæmin bara 3 plús 2 og eitthvað svoleiðis og svo fór þetta bara ofar og ofar og mjög hratt. Og síðan var ég bara allt í einu kominn í eitthvað sem ég hafði aldrei farið í sko. Þá gat ég bara ekkert í þessu.

Þátttakendurnir þrír hurfu allir frá námi í framhaldsskóla á fyrsta ári. Þeir voru sammála um að vanlíðan, slök námsstaða og áhugaleysi gagnvart náminu hafi orðið til þess að þeir hrökkludust þaðan brott. Viðar sagði þessa þætti hafa speglast í mætingu hans og eftir viðvörun skólans vegna dræmrar mætingar hafi hann gefist upp og hætt. Viðar sagði:

Mætingin mín var mjög lítil og ég mætti sjaldan í tíma út af þessu og það var sagt við mig að ef ég myndi ekki bæta mig þá yrði ég rekinn úr skólanum. Ég bara nennti þessu ekki lengur og bara hætti. Hún var ekkert að vera betri.

Þröstur taldi að til viðbótar við slakan grunn og áhugaleysi gagnvart náminu hafi hann einnig upplifað margs konar ósigr á skólagöngunni í gegnum árin og vegna þeirrar neikvæðu reynslu hafi uppgjöfin náð yfirhöndinni mun fyrir en ella. Hann sagði:

Ég hef reynt að fara í menntaskóla og eitthvað svoleiðis en það bara gengur ekki og ég komst bara að því að ég þarf að hafa áhuga á því sem ég geri ... mér gengur alveg vel að læra eitthvað til dæmis á netinu [...] en svo þegar manni er alltaf búið að ganga ömurlega í námi þá bara nennir maður þessu ekki.

Eftir að þátttakendur horfðu til baka yfir skólagöngu sína töldu þeir vanmáttarkennd og neikvæð viðhorf til náms og skólakerfisins hafa litað veruna á vettvangi grunnskólans á margan hátt og haft beina þýðingu fyrir afdrif þeirra sem meðal annars birtust í ótímabæru brotthvarfi þaðan. Þrátt fyrir að þeir hafi tekist á við miklar námslegar hindranir og ekki alltaf fengið þann stuðning sem þeir þurftu voru þeir ekki tilbúnir til þess að skella skuldinni alfarið á skólann. Sem dæmi má nefna að Viðar taldi að viðhorf hans í grunnskóla hefði hamlað námsframvindu hans auk þess sem hann hefði viljað nýta tímann betur til náms. Viðar sagði:

Ég held sko að skólinn hefði ekkert getað gert neitt mikið öðruvísi fyrir mig. En ég hefði viljað sjálfur læra meira og nýta tímann betur og geta gert meira sjálfur. Það hefði til dæmis bjargað mér mikið í framhaldsskóla ... ég sé það núna.

Af frásögn Helga mátti glögglega ráða að í grunnskólanum hafi hann oftast en ekki komist hjá því að vinna þau verkefni sem honum þótti leiðinleg og í stað þess setið aðgerðarlaus í kennslustundum. Hann hafi síðar meir áttað sig á því að hann hafi varið tíma sínum illa í grunnskólanum því að þegar á öllu var á botninn hvolft hafi komið í ljós að slík undanbrögð bitnuðu einungis á honum sjálfum og engum öðrum. Hann taldi þannig við engan að sakast nema sjálfan sig og sagði:

Ég hefði verið til í að hafa nýtt þennan tíma í grunnskólanum betur, þú þarft alltaf að vera þarna hvort sem þú ætlar að læra eða ekki. Þannig að þetta bitnar eiginlega bara á þér þegar þú ert búinn með grunnskólann.

Merkja mátti eftirsjá í frásögn Helga og Viðars þegar framtíðaráform þeirra voru rædd því að báðir töldu þeir bóknámsskortinn standa í vegi fyrir því að þeir geti öðlast réttindi á áhugasviðum sínum. Helgi sagði: „Það væri þá alla vega ekki að trufla mig í dag að ég get ekki farið í verknám því að ég þyrfti að klára bóklega fyrst.“ Þröstur hafði á hinn bóginn mjög blendnar tilfinningar til skólagöngu sinnar og frásögn hans einkenndist ekki af sömu eftirsjá og frásagnir Helga og Viðars. Hann sagði:

Sko, ég gróf eiginlega allar tilfinningarnar fyrir skólanum, ég er sko búinn að gera mitt allra besta til þess að gleyma þessum tíma ... ég ber ekki tilfinningar til þessa tíma lengur þannig að ég get ekki verið reiður eða neitt svoleiðis.

Að endingu sagðist Þröstur sáttur við stöðu sína um þessar mundir; hann væri í ágætu starfi sem hentaði áhugasviði sínu og virtist ekki hafa upplifað miklar takmarkanir á tækifærum sökum brotakenndrar og endaslepptar skólagöngu.

5.1.2 Andleg líðan

Fjórir þátttakendur rannsóknarinnar áttu það sammerkt að eiga við andlega erfiðleika að etja sem birtist í mikilli vanlíðan og hafði markandi áhrif á námsferil þeirra á vettvangi grunnskólans. Orsakir vanlíðanar piltanna virðast fyrst og fremst hafa verið af persónulegum og félagslegum toga. Birtingarmynd var að mörgu leyti áþekkt; allir höfðu þeir upplifað mikinn kvíða á skólagöngunni. Anton, Bjarni og Haukur lýstu allir jákvæðri upplifun af sinni skólabyrjun auk þess sem þeim gekk ágætlega námslega fyrstu árin. Þröstur var á hinn bóginn greindur með náms- og hegðunarerfiðleika eins og rakið var hér að framan, átti erfiða

skólabyrjun og sýndi samkvæmt frásögnum einnig merki mikillar vanlíðanar síðar á skólagöngunni.

Anton sagði námið hafa gengið vel fyrstu árin og félagslega hafi hann staðið nokkuð vel en heima fyrir hafi ástandið verið erfitt á köflum. Hann sagðist hafa verið kvíðinn frá því hann var ungur og að það hafi fylgt honum alla hans skólagöngu. Taldi hann að það mætti rekja til uppeldisaðstæðna hans í æsku. Hann sagði skilnað móður sinnar og fósturföður hafa haft mikil áhrif á sig auk þess sem móðir hans hafi verið í óreglu um hríð og því hafi bakland hans verið veikt á tímabili. Á því tímabili sótti hann í að vera heima hjá vinum sínum eða félögum þar sem hann upplifði umhverfið mun öruggara en heima fyrir. Um tíma var hann settur í umsjá fósturföður síns en eftir að móðir hans náði góðum bata hafi líf þeirra mæðgina orðið stöðugra. Anton hafði alla tíð takmörkuð tengsl við kynföður sinn og hafði lítið af honum að segja. Það breytti því ekki að innra með honum bjuggu alltaf væntingar um nánari samskipti, athygli og meiri samveru; vonbrigði urðu þó oft en ekki ofan á í því samhengi. Anton lýsti því á eftirfarandi hátt:

Ég held að öll mál sé hægt að rekja aftur í barnæskuna, mamma ól mig upp ein mestalla ævi mína en ég var allaf að reyna að impressa föður minn því ég vildi að hann yrði stoltur af mér og það er kannski það sem ég dreg dálítið af vandamálum mínum.

Anton sagði móður sína ávallt hafa sýnt honum eins mikinn stuðning og hún megnaði og þau mæðgin hafi alla tíð verið nán. Móðirin hafi hvatt hann áfram í því sem hann tók sér fyrir hendur og aðstoðað hann við námið. Hann sagðist jafnframt hafa lagt sig fram í náminu fyrstu árin og að honum hafi eflaust þótt námið áhugaverðara en mörgum öðrum strákum í skólanum. Í byrjun miðstigs hafi kvíðinn tekið að versna og á sama tíma fór námið að þyngjast. Anton sagði:

Í svona fimmta eða sjötta bekk fóru hlutirnir svona dálítið að flækjast, þá fer þetta með barnæskuna að kastast aftur og svona og hausinn á mér fer í rugl. Já, þá fer kvíðaröskunin að setjast inn og námið verður erfiðara.

Að auki var ýmislegt á vettvangi skólans sem virðist hafa valdið vanlíðan hjá Antoni. Til að mynda fannst honum erfitt þegar kennarinn skammaði allan bekkinn en hann sagðist hafa tekið það til sín: „Ef einhver gerði eitthvað af sér þá kom kennarinn alltaf og skammaði alla og ég tók það alltaf að mér og mér fannst allt vera mér að kenna.“ Hann vísaði ennfremur til þess hversu slæmt það væri þegar krakkar teldu allt vera sína sök og tækju þar af leiðandi út ábyrgð með sektarkennd eða samviskubiti á athöfnum eða ástandi sem þau ættu ekki þátt í. Hann taldi ekki samræmi í kröfum skólans um viðeigandi hegðun nemenda og þess hvernig

starfsmenn tóku á málunum, þar á meðal með viðmóti og framkomu í garð nemenda. Anton sagði: „Það sem mér fannst verst við skólann er að það var búist við að við höguðum okkur eins og fullorðið fólk en svo var talað við okkur eins og við værum krakkar.“

Anton sagði unglingsárin hafa verið vendipunktur. Sá tími hafi reynst honum erfiðastur, hann missti tókin á náminu og mjög dró úr mætingu. Hann sagðist ávallt hafa verið einn þeirra sem var ekki sama um einkunnir sínar þegar hann var yngri en á þessum tíma hafi hann gefist upp. Hann sagðist gjarnan hafa montað sig á slakri frammistöðu í námi ásamt öðrum strákum, það hafi verið meira viðurkenningarvert og þótt flottara. Anton sagði:

Ég man að ég montaði mig við strákana ef mér gekk illa eða svoléiðis á prófum [...] og ég sá marga drengi gera það líka, þú veist þetta er bara gríma, já maður er svolítið að gefa puttann í skólann. Það er meira töff ...

Anton hóf nám í framhaldsskóla og taldi sig hafa verið illa settan strax í upphafi, bæði andlega og með tilliti til námsgetu. Hann hafi verið kvíðinn og þunglyndur. Hann sagði: „Þegar ég var kominn í menntaskólann þá var ástandið bara orðið frekar slæmt sko, ég var eiginlega bara þannig að ég þorði ekki út úr húsi og jafnvel út úr herberginu“. Hann tók þá ákvörðun að hætta námi á fyrsta ári í framhaldsskóla. Hann sagðist hafa átt erfitt andlega í framhaldinu og hafi verið í endurhæfingu vegna veikinda sinna en stundaði vinnu á þeim tíma þegar viðtölin fóru fram. Framtíðaráform hans voru að ljúka námi í framhaldsskóla og menntast á sínu áhugasviði.

Bjarni kvaðst eiga góðar minningar frá upphafi skólagöngunnar, honum hafi gengið vel í námi fyrstu árin og hann átt sína féлага. Hann sagði uppeldisaðstæður sínar hafa einkennst af hlýju í æsku og faðir hans hafi ávallt verið honum fyrirmynd í lífinu. Bjarni varð fyrir þeirri sáru reynslu að missa föður sinn þegar nokkuð var liðið var á skólagönguna og sagði hann tilveruna þá hafa tekið mikinn viðsnúning sem hafi bitnað bæði á líðan hans og námi. Föðumissirinn hafi markað líf hans varanlega og mikið rót hafi fylgt í kjölfar áfallsins. Hann sagði þessar breyttu fjölskylduaðstæður hafa orðið til þess að hann upplifði óöryggi varðandi framtíðina og óttaðist margt á þeim tíma og nefnir sem dæmi að missa móður sína eða systkini. Að auki hafði hann áhyggjur af fjárhag fjölskyldunnar og upplifði vanlíðan yfir litlum stöðugleika í sínu lífi. Bjarni sagðist hafa tekist á við sorgina með reiði, hann hafi fjarlægst aðra og grafið tilfinningarnar innra með sér. Greina mátti söknuð hjá Bjarna þegar hann ræddi um skólagönguna og framvindu hennar sem hefði að hans mati getað tekið aðra stefnu hefðu örlögin ekki gripið inn í með fyrrgreindum hætti. Bjarni sagði:

Ég hugsa oft hvernig lífið hefði getað farið öðruvísi ef pabbi hefði ekki dáíð, þú veist bara lífið almennt. Þá hefði mamma ekki endað ein með okkur systkinin og

hlutirnir bara ekki verið svona erfiðir, það var bara svo margt sem breyttist. Ég meina, við vorum bara venjuleg fjölskylda og mér gekk alveg vel í skólanum.

Hann sagðist hafa mætt skilningi og hlýju kennara og bekkjarfélaga í fyrstu en svo hafi hlutirnir farið í fyrra horf þegar lengra leið frá; vanlíðan var mikil og einbeitni slök sem gerði honum erfiðara fyrir í námi. Hann sagðist smám saman hafa dregist aftur úr þar sem hann sinnti náminu illa og bera fór á erfiðleikum varðandi hegðun.

Það er bara þannig að þegar maður manni líður illa þá gerir maður ekkert [...] þú ert ekki með fókus, og ég fann að ég réði ekkert við þetta, bæði fannst mér þetta vera tilgangslaust og leiðinlegt og þá náttúrulega fór hegðunin bara í rugl og námið líka.

Á unglingsárunum leið Bjarna að sögn verst og hann átti misjafna daga. Hann fékk að heyra ýmsar athugasemdir frá samnemendum sínum varðandi föðurmissinn sem komu illa við hann og juku frekar á reiði hans. Hann sagði móður sína hafa stutt sig að því marki sem hún gat en yngri systkini hans hafi einnig þurft sitt. Þá hafi hann sjálfur lokað á móður sína og verið óviljugur að ræða um sín mál. Þegar hann leit til baka sagðist hann þess fullviss að hafa á yngri árum þjáðst af kvíða, þrátt fyrir að átta sig ekki á því á þeim tíma, auk þess sem reiðin hafi verið mikil. Hann sagði erfitt að snúa slíku til uppbyggilegri vegar þegar málum hefur verið þannig fyrirkomið og sagði:

Ég sé það í dag að ég var bara orðinn hrikalega kvíðinn þarna í grunnskólanum, en ég var líka reiður, já ég held að ég hafi sýnt þetta með reiði ... og svo þegar ég hætti að sinna náminu og það fór allt í rugl ... já ég sé það núna það er erfitt að snúa þessu við þegar þetta er orðið svona.

Að grunnskólagöngu lokinni ákvað Bjarni að taka sér frí frá námi. Hann sagðist ekki hafa haft áhuga á frekara námi auk þess sem líðan hans hafi verið slæm á þeim tíma. Hann fékk vinnu sem hentaði áhugasviði hans ágætlega og hefur verið á vinnumarkaði síðan. Hann hefur lokið ýmsum námskeiðum með vinnu til þess að efla sig í starfi en sagðist sjá eftir því að hafa ekki lokið námi í framhaldsskóla. Þá hefði hann eflaust haldið áfram og menntað sig meira.

Haukur sagði grunnskólagöngu sína ekki hafa verið góða þrátt fyrir að námsleg geta og staða hans hafi verið ágæt. Honum hafi þó gengið betur fyrstu árin en snemma fundið að hann féll ekki í hópinn og upplifði sig afskiptan og einangraðan. Hann kvaðst og hafa fundið til mikils vanmáttar í samskiptum við aðra og miðaði oft við systkini sín sem voru vinamörg. Hann sagðist hafa verið óöryggur í framkomu og átt til að segja óviðeigandi hluti og því oft lent í vandræðum í samskiptum sem hann taldi hafa haft áhrif á vinasambönd hans.

Hversu mikið sem ég reyndi þá gat ég ekki haft samræður við fleiri en einn í einu, ef ég var einn þá gat ég talað um allt hugsanlegt en ef fleiri myndu bætast við þá var alltof erfitt að sjá hvert umræðurnar voru að fara. Þá leið mér ekki vel og þetta myndi þýða að ég myndi mjög auðveldlega lokast út úr samræðunum.

Haukur taldi þetta aðalástæðu þess að hann var vinafár og það hafi síðar kallað fram kvíða hjá honum. Þegar líða tók á skólagönguna sagði hann andlega líðan sína hafa versnað og kvíðann aukist. Hann taldi unglingsárin hafa verið erfiðust og talaði um innbyggða reiði og öfund gagnvart jafnöldrum sínum vegna eigin takmarkana. Hann sagði:

Ég gat séð þau tala við fólk á vegu sem ég gat ekki sjálfur og það bætti ekki að þetta var það sem ég þurfti að hafa til þess að líða vel og vera góður í umhverfinu. Flest fólk sem ég horfði upp til var svona fólk sem var mjög félagslega svona virkir.

Haukur sagðist hafa verið strítt af skólafélögum fyrir göngulag sitt og svipbrigði sem hann tók mikið til sín og því hafi hann þurft að læra margt sem öðrum var gefið og aðrir þurftu ekki að leiða hugann að:

Ég man eftir því að ég þurfti að læra mikið, til dæmis labbaði ég undarlega og ég átti líka í miklum erfiðleikum með andlitssvipbrigði. Ég var oft með mjög dauft andlit og ég þurfti yfirleitt bara að vera dálítið ýktur [...] og þá þurfti ég að brosa hrikalega og þá vissi ég samt að sum skipti þegar ég brosti þá var það bara stundum óhugnanlegt.

Haukur átti tryggja vini sem reyndust honum vel og sagði þá hafa verið með svipaða færni í félagslegum samskiptum og hann sjálfur. Þeir hafi aftur á móti ekki verið hluti af vinsælu klíkunni eins og hann orðaði það: „Sko, vinsæla klíkan, fólk sem var þarna eins og tight grúppa, ég var ekki partur af því. En ég vildi það þótt ég vissi að ég myndi örugglega ekki passa þar inn í.“ Á þessum tíma fékk hann skýringu á sínum hömlunum þegar hann var greindur með Asperger og sagði það hafa verið vissan létti en þó um leið tiltekinn neikvæðan stimpil. Haukur sagði:

Þegar ég fékk útskýringuna var þetta ekki lengur ótti við eitthvað ónefnt og það er ákveðinn léttir [] en seinna kom önnur hræðsla og það var að ég væri bara dæmdur til að hafa slæm samskipti við fólk og núna bara út líf mitt.

Eftir að grunnskólagöngu Hauks lauk lá leið hans í framhaldsskóla. Hann sagði þó líðan sína hafa verið slæma á þeim tíma og af þeim sökum hafi hann ekki sinnt náminu nægilega vel.

Hann hætti námi í framhaldsskólanum þar sem hann upplifði það tilgangslaust og vanlíðan var mikil. Hann fór á vinnumarkaðinn um tíma en hefur um nokkurt skeið verið örorkulífeyrisþegi sökum andlegra veikinda.

Eins og fjallað hefur verið um hér að framan var Þröstur greindur með námsörðugleika og einnig með athyglisbrest og ofvirkni sem hamlaði námsframvindu hans frá upphafi. Andleg líðan hans í grunnskóla var síður góð þegar líða tók á skólagönguna sem orsakaðist bæði af persónulegum og félagslegum þáttum. Þröstur sagði heimilisaðstæður hafa haft mikil áhrif á líðan sína, skilnaður foreldra hans hafi valdið honum vanlíðan og kvíða. Í aðdraganda skilnaðarins hafi oft ríkt ósamkomulag og óvissa á heimilinu. Þá hafi hann dvalið minna hjá föður sínum en hann sjálfur hefði kosið sem rekja mátti til óreglu föðursins. Hann sagði móður sína oft hafa verið í ójafnvægi og beitt þau systkinin andlegu og líkamlegu ofbeldi. Hann tók það hins vegar fram að hún hafi sjálf átt erfiða æska og taldi líklegt að uppeldisáherslur hennar hafi mótast af þeirri reynslu. Hann lýsti þessu svona:

Ég verð bara að segja þetta beint, mamma er alveg bullandi sækó, sko, ég held að það gæti alveg haft mikið um það að segja hvernig mér leið [...] ofbeldi og öskur virkar aldrei og ég get bara sagt það strax, það er ekki uppeldisaðferð.

Þröstur kom einnig inn á hvernig lífsgæði hans hafi breyst enn meira við skilnað foreldra hans. Þá hafi móðir hans haft lítið á milli handanna og lagt ýmislegt neyðarlegt og jafnvel niðrandi á sig til þess að ná endum saman: „Þá var hún til dæmis að tína dósir upp úr ruslatunnu og eitthvað svona sko sem mér fannst náttúrulega ekkert gaman og það var notað rosalega mikið gegn mér.“ Hann sagði það slæmt hvað veraldleg gæði skipti miklu máli og vísar til þess að skortur hafi verið á slíku í hans uppeldi og hann hafi goldið fyrir það. Það hafi komið fram á ýmsan hátt, hann hafi til að mynda aldrei fengið tískuföt og verið strítt vegna þessa auk þess sem hann hafi sjálfur þurft að kaupa sér hluti sem önnur börn fengu möglunarlaust og gefins. Þröstur sagði:

Ég var alltaf í öðruvísi fötum sem voru ekki keypt í tískubúðum og það getur vel verið að það hafi verið ástæðan fyrir því að ég var skilinn útundan og svo fann ég mér til dæmis allra ódýrustu tölvuna sem ég gat keypt sjálfur ... sem var sem best fyrir minnstan pening og ég keypti hana og svo hékk ég bara í tölvunni.

Þröstur sagðist því hafa verið ungur þegar hann fór að bjarga sér sjálfur með ýmislegt. Það hafi að mörgu leyti komið sér vel varðandi sjálfsbjargarhæfni hans þar sem hann hafi nú komið sér ágætlega fyrir upp á eigin spýtur.

5.1.3 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um upplifun og reynslu ungu karlmannanna af grunnskólagöngu sinni. Lýst var þeim hindrunum, áföllum og erfiðleikum sem þátttakendur mættu og höfðu áhrif á andlega líðan þeirra og námsframvindu. Sumir þátttakendur voru greindir með námserfiðleika og krefjandi hegðun sem hafði áhrif á skólagöngu þeirra. Eftir stendur að námsáhugi þeirra og virkni virðist hafa verið af skorum skammti hjá flestum auk þess sem neikvætt viðhorf til heimanáms var áberandi og allir voru þeir sammála um að það hafi verið tímafrekt og valdið þeim og foreldrum þeirra gremju. Slakur grunnur úr grunnskólanum var þeim hindrun í námi í framhaldsskóla sem ásamt vanlíðan og áhugaleysi varð til þess að þeir hröktust úr skóla. Þegar framtíðaráform þeirra voru rædd töldu flestir þeirra bóknámsskortinn standa í vegi fyrir því að þeir gætu öðlast þau réttindi sem þá dreymir um. Greina mátti eftirsjá hjá þátttakendum yfir því að hafa varið tíma sínum illa á grunnskólaárum og reynt að koma sér hjá verkefnavinnu á vettvangi skólans.

Hluti þátttakenda átti við andlega erfiðleika að etja sem orsökudust af persónulegum og félagslegum þáttum. Birtingarmyndin var fremur lík en allir upplifðu mikinn kvíða á skólagöngu sinni. Reiði og einbeitingarskortur voru oft og tíðum ríkjandi hjá þátttakendum sem voru á einu máli um að unglingsárin hafi reynst þeim erfiðust, bæði námslega og tilfinningalega, því að þá hafi vanlíðanin brotist meira út. Félagsleg einangrun var afleiðing unglingsáranna ásamt þunglyndi.

Næsti kafli fjallar um þau úrræði sem þátttakendum stóðu til boða af hálfu grunnskólakerfisins og heimilanna.

5.2 Stuðningur og bjargir

Í þessum kafla verður fjallað um tvö þemu; annars vegar þann stuðning sem þátttakendur sóttu til foreldra sinna og hins vegar þær bjargir sem þátttakendum stóðu til boða fyrir tilstilli grunnskólakerfisins. Samkvæmt greiningu skiptist þemað bjargir grunnskólans í eftirfarandi efnisflokk: Sérfræðiteymi, sérkennslu, góða kennara, sálfræðiþjónustu og lyfjagjöf.

5.2.1 Mikilvægi stuðnings foreldra

Fjórir af þátttakendum rannsóknarinnar, þeir Haukur, Helgi, Anton og Viðar, töldu foreldra sína hafa veitt þeim styrk í erfiðleikum og hafi þeir oftast nær getað leitað til þeirra þegar þörf var á. Nokkuð misjafnt var í hverju stuðningur foreldranna var fólgin og á hvern hátt hann birtist en allt að einu nefndu þátttakendur ýmislegt í viðmóti og framkomu foreldranna sem hafði jákvæð og uppbyggileg áhrif á líðan þeirra.

Uppbyggileg leiðsögn foreldra kom skýrt fram sem mikilvæg stuðningsforsenda hjá þátttakendum fjórum. Anton og Haukur sögðust ávallt hafa getað leitað til foreldra sinna

þegar eitthvað bjátaði á og rætt málin. Haukur sagði foreldra sína hafa verið til staðar fyrir sig og gert sitt besta til þess að mæta þörfum hans, þau hafi alltaf gefið honum tíma, hlustað á hann og borið virðingu fyrir skoðunum hans. Hann sagðist enn treysta þeim best þrátt fyrir að vera sjálfur kominn á fullorðinsaldur. Anton tók í sama streng og sagði móður sína hafa verið sinn helsta styrk, hún hafi alltaf hlustað á sjónarmið hans og veitt honum góð ráð í gegnum tíðina. Hann leiti enn til hennar, gerist þess þörf. Helgi sagðist hafa verið nánari móður sinni þegar hann var yngri og hafi oftast leitað til hennar ef eitthvað bjátaði á. Eftir að hann komst á fullorðinsaldur hafi hann eytt meiri tíma með föður sínum en leiti á hinn bóginn oft til móður sinnar þurfi hann góð ráð. Viðar hafði svipaða sögu að segja en sagði tengsl við föður sinn hafi verið nánari eftir því sem hann varð eldri og þeir eigi sameiginleg áhugamál sem þeir hafi stundað í gegnum tíðina.

Hljá og umhyggja foreldra var einnig atriði sem þátttakendur nefndu einnig sem dæmi um stuðning. Anton sagði tengsl sín og móður sinnar hafa einkennst af ástúð og hlýju þrátt fyrir erfiðleikatímabil hennar sjálfrar. Með því hafi hún sýnt umhyggjusemi í hans garð sem og velvilja, hvernig sem ástatt var hjá henni sjálfri. Haukur tók í sama streng og sagðist hafa fengið gott uppeldi og jákvæða athygli. Helgi og Viðar sögðu foreldra sína hafa sýnt þeim hlýju en útskýrðu það ekki frekar.

Heimanámsaðstoð var eitt af því sem þátttakendur nefndu sem hluta af góðum stuðningi foreldra. Helgi og Viðar sögðust báðir hafa þurft á aðstoð að halda við heimanám frá upphafi skólagöngunnar og sögðu það að mestu hafa komið í hlut mæðra þeirra. Báðar hafi þær sýnt námi þeirra áhuga og veitt aðhald og aðstoð þar til þeir fylltust mótþróa á seinni árum og hættu að nýta sér stuðninginn. Haukur fékk einnig góðan stuðning við heimanám frá móður en sagði föður sinn jafnframt hafa sinnt því stöku sinnum. Helgi sagði móður sína hafa mætt á teymisfundi vegna hans mála og sömuleiðis á viðburði á vegum skólans en Viðar og Haukur sögðu á hinn bóginn foreldra sína hafa deilt þeirri ábyrgð. Viðar bætti því jafnframt við að faðir hans hafi hjálpað honum með námið þegar hann byrjaði í framhaldsskóla.

Traust var sömuleiðis mikilvægur þáttur í stuðningi foreldranna að mati þátttakenda. Haukur sagði fjölskyldu sína hafa verið samheldna og honum hafi ávallt fundist hann geta verið hann sjálfur í kringum fjölskylduna og þannig upplifað öryggi á heimilinu. Þau hafi oft undirbúið hann fyrir breytingar hvort sem var heima fyrir eða í skólanum og útskýrt eftir bestu getu fyrir honum hvað væri í vændum hverju sinni. Hann sagðist vera foreldrum sínum þakklátur fyrir „gott uppeldi“ eins og hann orðaði það sjálfur:

Ég held að foreldrar mínir gerðu sitt verk vel, þau spiluðu eins vel úr öllu eins og þau gátu og ég er þakklátur fyrir þau því það eru örugglega margir staðir sem eru miklu óstöðugri en hér á okkar heimili.

Anton sagðist hafa borið traust til móður sinnar þrátt fyrir að hann hafi ef til vill ekki alltaf skynjað eða fundið öryggi í lífinu. Hann sagði móður sína hafa lagt sig fram um að veita honum öryggi þrátt fyrir að aðstæður hafi ekki alltaf verið þeim hliðhollar.

5.2.2 Leiðir skólans

Þátttakendur ræddu nokkur tiltekin úrræði sem sem þeir þáðu eða var gert að þiggja fyrir tilstilli skólans eða sérfræðipjónustu á hans vegum.

Í fjórum tilfellum hélt teymi fagfólks utan um mál þátttakenda á skólagöngunni. Þröstur, Haukur, Anton og Viðar höfðu allir fengið greiningar sem var forsenda þess að sérfræðiteymi voru stofnuð, þeim og starfsfólki skólanna til stuðnings. Teymið hittist reglulega með foreldrum til þess að fara yfir málefni þátttakenda en markmiðið var að samræma þá þjónustu sem þeim stóð til boða með skipulögðum hætti. Í hverju teymi sátu fagaðilar á vegum skólans ásamt skólastjóra, sérkennara og umsjónarkennara. Af frásögnum þátttakenda mátti heyra að þessir fundir hefðu verið nýttir til þess að taka ákvarðanir í þeirra málum og meta stöðu þeirra. Þeir hafi ekki verið hafðir með í ráðum þegar ákvarðanir voru teknar en hins vegar hafi foreldrar yfirleitt kynnt þeim niðurstöður þessara funda. Þátttakendur virtust annars hafa litla skoðun á sérfræðiteymi skólanna og upplifðu það frekar ósýnilegt fyrirbæri.

Fjórir af þátttakendunum, það er þeir Þröstur, Helgi, Viðar og Haukur, nutu sérkennslu í námi sem var almennt álitid eitt helsta stuðningsúrræði grunnskólans. Þátttakendur töldu sérkennsluúrræðið bæði hafa kosti og galla. Sérkennslan fór að mestu fram í smærri hópum, utan hefðbundinna kennslustunda. Það var að þeirra mati jákvæður kostur því að þar hafi þeir fengið tækifæri til að sinna náminu í þægilegra umhverfi og liðið betur þar.

Helgi og Viðar fengu sérkennslu frá upphafi skólagöngu sinnar. Helgi sagði það hafa hentað sér vel að fá kennslu í smærri hópi því að þar hafi námsumhverfið verið rólegt og honum hafi liðið betur. Hann bætti við: „Ég var alveg sáttur við að þurfa ekki að vera inn í bekknum ... mér fannst það betra ... en hvort ég hafi lært eitthvað meira á því að fara út, veit ég ekki, en mér leið kannski betur.“ Líkt og Helgi lagði Viðar áherslu á að honum hafi liðið betur í litlum námshópi á þessum tíma. Ekki síst vegna þess að þar hafi áreitið verið minna og var hann því ekki ósáttur við slíkt fyrirkomulag. Viðar tók fram að hann hafi til að mynda frekar viljað lesa upphátt þar sem fáir áheyrendur voru í stað þess að lesa þar sem allir heyrðu. Haukur var einnig á sama máli og sagði það hafa hentað sér betur að vera í fámenni því að mikið áreiti hafi haft truflandi áhrif á hann. Einnig taldi hann að þar hafi aðstoð kennarans verið betri.

Tilteknar neikvæðar og aðfinnsluverðar hliðar sérkennslunnar komu einnig til umræðu meðal þátttakenda. Áberandi var hversu lítið þeir töldu sig hafa komið að ákvörðunartöku

varðandi málefni þeirra. Viðar sagði: „Ég var bara settur í sérkennslu af því að ég var lélegur í náminu.“ Helgi bætti því við að hann hafi frá því í fyrsta bekk verið í sérkennslu og taldi það hafa verið ákvörðun skólans eða foreldranna að hann fengi slíka aðstoð. Að sama skapi minntust hvorki Haukur né Þröstur þess sérstaklega að hafa verið með í ráðum þegar tekin var ákvörðun um að þeir fengju sérkennslu. Að mati þátttakenda var því eins farið á seinni árum skólagöngunnar. Lítið var leitað eftir þeirra álitum. Allir þátttakendur ítrekuðu þó að þeir hafi ekki verið ósáttir við sérkennsluna og álitu það úrræði fremur kost en löst.

Umræða um of vægar námskröfur í sérkennslu var einnig nokkuð áberandi og einkennandi fyrir frásagnir allra þátttakenda. Að þeirra mati var áhersla lögð á að þeir réðu vel við námsefnið sem varð á hinn bóginn til þess að dregið var úr námskröfum. Að þeirra sögn leiddi það til þess að bilið milli þeirra og bekkjarins breikkaði sífellt meira.

Helgi sagðist til dæmis hafa fengið léttara námsefni og einfaldari verkefni alla skólagönguna auk þess sem yfirferð hafi verið hægari og minni kröfur gerðar um heimanám. Að hans mati hafi hann farið of létt í gegnum grunnskólanámið, sérstaklega síðustu árin. Auk þess hafi hann jafnvel komist hjá því að gera hluti sem honum fannst leiðinlegir. Helgi sagði að ef hann hefði haft val væri hann ekki viss um að hann hefði kosið að vera jafn mikið utan bekkjar og hann var. Ekki síst í því ljósi hve skammt á veg hann var kominn með námsefni grunnskólans við lok skólagöngunnar. Viðar tók í sama streng og sagðist hafa lært lítið á grunnskólagöngunni. „Ég og vinur minn vorum í sérkennslu og það var ekkert mikið sem við þurftum að læra [...] sko seinustu árin þurfti ég ekki að læra mikið, alla vega fannst mér það ekki.“ Hann sagðist einnig hafa verið í léttara námsefni og einfaldari verkefnum alla skólagönguna og helst hafi verið gerðar kröfur um vinnuframlag hans í kennslustundum en minni áhersla lögð á heimanám seinni árin. Viðar tók engu að síður fram að hegðun hans hafi oft og tíðum verið krefjandi og það hafi haft víska þýðingu í sambandi við ástundun hans og námsárangur. Frásögn Þröstar var svipuð varðandi áherslur sérkennslunnar í námi en hann tók einnig undir orð Viðars um að hegðun hans og viðhorf hafi hindrað námsástundun á köflum. Þó mátti heyra á lýsingum Þröstar að í einhverjum tilfellum hafi því verið öfugt farið og hegðunin hafi verið tilkomin vegna erfiðleika við námið.

Haukur hafði að sumu leyti annars konar reynslu af sérkennslunni en aðrir þátttakendur. Til að mynda naut hann sérkennslu á seinni árum grunnskólagöngunnar en fylgdi engu að síður námsefni bekkjarins í öllum námsgreinum. Sérkennslan fólst ekki síst í stuðningi og aðstoð, meðal annars í lesfögum og skipulagningu námsins. Hann taldi sérkennsluna hafa gagnast sér ágætlega og upplifði ekki að gerðar hefðu verið vægari námskröfur til hans.

Flestir þátttakendur tilgreindu góða kennara sem höfðu jákvæð og styðjandi áhrif á þá í sambandi við líðan þeirra. Viðmælendur lýstu oft sambandi sínu við tiltekinn kennara sem náði vel til þeirra og þeir höfðu þar af leiðandi fengið traust á, þar eð framkoma hans hafði

verið með uppbyggilegum hætti. Í frásögnunum mátti heyra endurtekin atriði sem að þeirra mati einkenndu góðan kennara. Flestir þeir þættir snerust um færni hans í mannlegum samskiptum og uppbyggilega návist þeirra og framkomu.

Margir þátttakenda minntust fyrst og fremst kennara sem sýndu þeim umhyggju og alúð. Slíkir góðir og þannig „minnisstæðir kennarar“ höfðu ekki síst mætt þátttakendum með nærgætni, veitt líðan þeirra athygli, gefið sig að þeim og brugðist við misjöfnu dagsformi þeirra. Sem dæmi nefndi Bjarni að kennarar hans hafi sýnt honum sérstaklega mikla umhyggju á erfiðum tímum eftir að faðir hans lést. Bjarni lýsti því svona: „Hún kom oft til mín og spurði mig hvernig ég hefði það, alltaf mjög róleg, sama þótt ég væri reiður eða þættist ekki hlusta á hana“.

Nokkur ummæli vörðuðu hvatningu kennara og nefndu þátttakendur dæmi um kennara sem hrósuðu þeim og vöktu athygli á styrkleikum þeirra. Það hafi verið gríðarlega mikilvægt, ekki síst vegna þess að sjálfsmynd þeirra var ekki sterk á þessum tíma.

Að þeirra mati gáfu góðir kennarar sér tíma fyrir þá og voru þolinmóðir. Þátttakendur upplifðu að þeir gátu leitað með öryggi til þeirra þegar þörf var á. Þröstur tók dæmi um kennara sem hafði mikla þolinmæði og vísaði til þess að hegðun hans og viðhorf hafi á köflum verið krefjandi og reynt á þolrif kennarans sem hafi fyrst og fremst látið umburðarlyndi stýra sínu viðmóti.

Traust var mikilvægur þáttur sem kom endurtekið fram í frásögn þátttakenda þegar þeir ræddu um góða kennara. Anton nefndi dæmi um kennara sem tók á móti honum á hverjum morgni um tíma þegar mætingum hans fór að hraka. Það hafi veitt honum öryggi.

Að vera ráðagóður var einnig algengt í umræðunni hjá þátttakendum. Með því áttu þeir við að kennarar voru óhræddir við að taka á þeim málum sem upp komu hverju sinni, svo sem agamálum. Einnig töluðu þeir máli þátttakenda, voru úrræðagóðir og hjálplegir. Viðar sagði: „Ég fékk alltaf stuðning hjá sérkennaranum mínum, ekki bara í sambandi við námið, hún hjálpaði mér í gegnum allt, sko.“

Haukur sagði flesta kennara hafa verið skilningsríka og mætt námslegum þörfum hans eftir bestu getu sem hafi verið jákvætt. „Þeir skildu mig alveg, ég held að þeir vissu að ég væri aðeins öðruvísi og það var ... það hjálpaði mikið.“

Að lokum má nefna að fram kom hjá þátttakendum að þrátt fyrir að tilteknir kennarar væru eftirminnilegir fyrir góða kosti og jákvæð áhrif höfðu þeir allir sín takmörk og dagsform þeirra var misjafnt. Þeir gátu átt það til að vera óþolinmóðir og jafnvel skömmuðu nemendur eða allan hópinn en þó sjaldnast svo að það skyggði á þeirra mannkosti og góðu eiginleika.

Á meðal úrræða sem þátttakendum stóðu einnig til boða af hálfu grunnskólans var sálfræðipjónusta. Þeir Anton, Haukur og Þröstur sóttu allir þá þjónustu. Anton og Þröstur

töldu báðir viðtöl við sálfræðing hafa reynst þeim góður stuðningur og að þeir hafi getað treyst honum fyrir því sem þeim lá á hjarta. Þannig hafi sálfræðipjónustan opnað úrvinnslufarveg varðandi vanlíðan þeirra.

Þröstur sagðist hafa verið sendur til sálfræðings á unglingsárunum og gengið til hans til 18 ára aldurs. Hann var glaðlegur þegar hann ræddi um sálfræðinginn sem virtist hafa náð vel til hans og gagnast honum vel. Þröstur sagði: „Sálfræðingurinn náði alveg að hjálpa mér í gegnum helling, það var bara tilfinningin við að geta sagt frá, að geta sagt einhverjum sem maður gat treyst, annars talaði ég ekki við neinn annan.“ Þröstur taldi jafnframt að sálfræðingurinn hafi átt drjúgan þátt í því að hann skipti ekki um skóla á þeim tíma vegna vanlíðanar sinnar. „Það var eiginlega sálfræðingurinn sem náði að halda mér í þessum grunnskóla sko því annars hefði ég örugglega skipt um skóla eða eitthvað.“ Þröstur taldi ráð að bjóða yngri börnum hópsálfræðitíma þar sem þeim væri kennt að tjá sig, taka hrósi og mæta hindrunum, áður en þau lenda í vanda. Að hans mati skorti mjög á að kenna börnum ýmsar leiðir til þess að takast á við hindranir og áskoranir sem almennt má búast við að þau þurfi að mæta á lífsleið sinni.

Anton hafði einnig jákvæða upplifun af aðstoð sálfræðings sem hann fékk á unglingsárunum en um það leyti versnaði líðan hans mjög. Hann taldi sálfræðinginn ekki endilega þann eina sem hann gat rætt við á þeim tíma en hjálpin hafi aðallega gagnast honum í baráttu sinni við kvíðann. Með hjálp sálfræðipjónustunnar hafi hann lært ýmsar aðferðir til að takast á við kvíðann og þær hjálpað honum í daglegu lífi. Hann tók fram að hann hefði viljað hitta sálfræðinginn oft. Anton og Þröstur voru sammála um að þeir byggju enn í dag að þeim ráðum og leiðum sem þeir fengu með sálfræðipjónustunni.

Haukur var á öðru máli og taldi þá sálfræðipjónustu sem honum stóð til boða hafa komið að litlu sem engu gagni. Hann hafi fengið viðtöl á unglingsárunum, bæði við sálfræðing og námsráðgjafa, en vildi meina litla hjálp hafa verið fólgn í þessum úrræðum. Hann sagðist ekki hafa getað rætt sín mál þar og það sem lá honum á hjarta en frekar leitað til foreldra sinna með slíkt.

Fram kom hjá þátttakendum þremur að enginn þeirra var hafður með í ráðum þegar ákvörðun var tekin um að veita þeim sálfræðipjónustu. Af frásögnunum að dæma var þeim tilkynnt um þá ákvörðun af foreldrum að loknum teymisfundi á vegum skólans. Þröstur sagði viðbrögð sín hafa verið neikvæð í fyrstu en eftir að hafa mætt í nokkur skipti hafi hann fundið hvað það gagnaðist honum vel. Hinir þátttakendurnir tveir, Anton og Haukur, sögðust yfirleitt hafa fylgt ráðum foreldra sinna og því þegið fyrrgreinda þjónustu með nokkuð jákvæðu hugarfari.

Eins og fram hefur komið einkenndist skólaganga þátttakenda af andlegri vanlíðan en fjórir af sex viðmælendum fengu lyf vegna þeirra raskana eða fylgiraskana sem þeir voru

greindir með. Þótt lyfjagjafir og sjúkrahúsvistun geti tæplega talist til leiða sem skólar hafa beinlínis á að skipa, í því skyni að koma til móts við líðan og erfiðleika nemenda, voru þessi úrræði engu að síður rædd og kynnt með viðkomandi sérfræðingum á teymisfundum skólans.

Misjafnt var hversu ungir þátttakendurnir voru þegar þeir hófu lyfjainntöku. Þröstur var á fyrstu árum grunnskóla þegar hann fékk lyf við athyglisbresti og ofvirkni. Hann segist hafa tekið lyf öll grunnskólaárin en hafi sjálfur ákveðið að hætta á þeim fyrir nokkrum árum. Þröstur sagði: „Ég var bara greindur með ofvirkni og athyglisbrest á háu stigi og ég átti bara að vera á lyfjum til æviloka.“ Hann sagðist aldrei hafa reynt að komast hjá því að taka lyfin sín en það hafi hins vegar gleymst af og til. Prófaðar hafi verið nokkrar tegundir lyfja og mismunandi lyfjaskammtar til þess að finna hvað hentaði honum best. Lyfin hafi valdið honum vanlíðan og um tíma hafi hann verið lystarlaus og sofið illa. Hann minnst þess ekki að hann hafi haft neitt um lyfjamálin að segja enda hafi hann verið ungur að árum þegar honum var ávísað þeim. Hins vegar ákvað sem fyrr segir sjálfur að hætta að taka lyfin á unglingsaldri.

Haukur var settur á lyf á unglingsárunum vegna kvíða og vanlíðanar. Hann taldi þau hafa hjálpað sér að einhverju leyti. Hann sagði foreldra sína hafa sagt sér að lyfin myndu hjálpa honum og hann hafi treyst mati þeirra fullkomlega. Haukur sagði: „Ég tók lyf og mér var sagt að þetta myndi láta mér batna.“ Í frásögn Hauks mátti heyra nokkra biturð þar sem hann sagði lyfin hafa gert sig flatan. Þegar hann fór að nálgast tvítugsaldurinn tók hann sjálfur ákvörðum um að hætta á lyfjunum og greindi engum frá því.

Vegna krefjandi hegðunar Viðars óskaði skólinn eftir því við foreldra hans að farið yrði með hann í greiningu. Var þá nokkuð liðið á skólagöngu hans. Hann sagðist hafa fengið lyf við athyglisbresti og ofvirkni og þau hafi hjálpað honum mikið. Hann sagði: „Það hjálpaði mér alveg mjög mikið að fá lyf því þá sat ég alveg rólegur í tímum og mér leið betur þannig.“

Þröstur sagðist hafa verið lagður inn á geðdeild og þar hafi honum verið gefin gagnleg ráð og kenndar góðar leiðir til að takast á við sína vanlíðan, eitthvað sem hann hafi aldrei lært. „Það er bara svo mikið af leiðum þarna sem að manni eru hvergi kennd.“ Hann hafi til dæmis lært að þakka fyrir hrós en áður hafi hann aldrei verið fær um að taka hrósi.

5.2.3 Samantekt

Í þessum kafla hefur fyrst og fremst verið fjallað um þær bjargir sem þátttakendum stóðu til boða á vettvangi grunnskólanna svo og innan heimila þeirra. Þátttakendur töldu stuðning foreldra hafa veitt þeim styrk í erfiðleikum sínum og mikilvægt hafi verið að geta leitað til þeirra þegar þörf var á. Teymi sérfræðinga og kennara á vegum skólanna fundaði með foreldrum, hélt utan um málefni þátttakenda og samræmdi þá þjónustu sem þeim stóð til boða. Þá var þátttakendum lögð til sérkennsla sem hafði bæði jákvæðar og neikvæðar hliðar

að þeirra mati. Töldu þátttakendur kennslu í smærri hópum, utan hefðbundinnar kennslu, vera jákvæðan kost en gagnrýndu að hafa ekki fengið að taka þátt í undirbúningi og aðdraganda ákvarðanatöku í þeirra málefnum svo og litlar námskröfur á vettvangi sérkennslunnar.

Flestir þátttakendur tilgreindu góð samskipti við kennara sem eitt af þeim úrræðum sem höfðu jákvæð og styðjandi áhrif á þá í glímunni við vanlíðanina auk þess sem sálfræðipjónusta reyndist þeim góður stuðningur. Lyfjanotkun samkvæmt læknisfræðilegum greiningum var einnig nefnd sem úrræði sem hafði áhrif á skólagöngu nemenda, þrátt fyrir að teljast ekki beint til leiða á vegum skólans. Að mati þátttakenda höfðu lyfin bæði jákvæð og neikvæð áhrif. Samandregið má segja að þær leiðir sem hér hafa verið reifaðar hafi jafnan verið til þess ætlaðar að hafa uppbyggileg og styrkjandi áhrif fyrir þátttakendur en þrátt fyrir allt skilað takmörkuðum árangri.

5.3 Persónuleg viðbrögð og leiðir ungu karlmanna

Í þessum kafla verður fjallað um þær persónulegu leiðir sem þátttakendur fundu eða leituðu eftir til þess að mæta eigin vanlíðan. Tvö þemu voru einkennandi í þessum hluta; annars vegar flóttaleiðir frá veruleikanum eða sársaukanum í lífi þátttakenda og hins vegar leiðir til að takast á við kvíða og vanlíðan.

Í stuttu máli leituðu þátttakendur ýmist meðvitað eða ómeðvitað misjafnra leiða til að takast á við vanlíðan sína. Flestir lýstu þeir tölvunotkun sem flóttaleið frá raunverulegu lífi og voru sammála um að hafa eytt allt of miklum tíma á bak við skjáinn. Haukur sagði að til að byrja með hafi hann tekist á við vanlíðan sína með því að einangra sig í tölvunni til að loka á óþægilegar hugsanir og tilfinningar sem leituðu á hann. Haukur sagði:

Þetta er bara ein af fáum leiðum sem maður byrjar að nota til þess að berjast á móti einhverjum svona óþægindistilfinningum og svona hugmyndum sem myndu koma inn í hausinn á mér sem ég bara kunni ekki að bæla niður.

Anton hafði svipaða sögu að segja og sagðist hafa nýtt heim tölvuleikjanna sem tilfinningafarveg til þess að bregðast við líðan sinni á yngri árum. Honum fannst iðulega mikill léttir að komast heim úr skólanum og inn í herbergið sitt þar sem hann gat verið einn, hvort sem hann var að spila við sjálfan sig eða við aðra. Hann bætti því við að á þessum árum hafi hann skort þroska til að meðhöndla eigin vanlíðan og því hafi flótti af tilgreindum toga, það er frá raunveruleikanum og yfir í tölvuheimi, talist lausn í hans huga. Anton sagði:

Tölvuleikir yfirtaka svo hugsanir manns að það þarf ekki að fást við eigin vandamál á meðan ... þú ert bara í öðrum heimi [...] á þessum árum er maður svo

viðkvæmur og reynir bara að flýja eins lengi og þú getur áður en maður þarf að hitta vandamálin sín. En talvan er ekki vandamálið, hún er flóttaleiðin á þessum árum.

Leiðir Þrastar hófust einnig á tölvunotkun. Hann sagði það hafa verið hans helstu leið frá erfiðum hugsunum og slæmum tilfinningum. Þröstur sagði: „Já talvan er pottþétt þetta „get away“ en það er eiginlega bara með tölvuleiki, að þeir láta tímann líða svo sjúklega hratt sko og maður lokast frá heiminum [] ... og það er bara fullkomið get away.“ Viðar og Bjarni sögðust einnig hafa verið töluvert í tölvuleikjum á sínum unglingsárum en aðallega hafa sótt í þá til þess að fá frið frá öðrum. Helgi sagðist á hinn bóginn lítið hafa verið í tölvu og sjaldan spilað tölvuleiki.

Þátttakendur nefndu einnig ýmsar aðrar leiðir sem þeir notuðust við eða sóttu í. Þær voru bæði ólíkar og einstaklingsbundnar. Anton sagðist hafa hallast að félagsskap með krökkum á unglingsárunum sem voru öðruvísi að hans mati því að þeir hafi síður verið líklegir til þess að dæma hann. Þannig hafi hann talið sig komast hjá athugasemdum annarra með tilheyrandi vanlíðan. Hann sagðist einnig hafa með aldrinum lært að lesa í hegðun fólks til þess að skilja aðstæður þess betur og þá hafi hann uppgötvað að ekki snerist allt um hann eða aðstæður hans. Hann sagði: „Þá fór ég að skilja betur að þótt einhver brosi ekki til þín þá er það ekki endilega á móti þér.“ Hann sagði mikinn lærdóm hafa falist í þessari vitneskju og það hafi hjálpað honum meira en margt annað.

Haukur sagði tónlist hafa haft mikil áhrif á líðan hans og hann hafi getað gleymt sér löngum stundum við að hlusta á alls konar tónlist. Hann sagði: „Það róar mig oft á mínum verstu tímum að hlusta.“ Hins vegar hafi tónlistin stundum haft neikvæð áhrif á hann og jafnvel verið honum hættuleg. Hann lýsir því þannig: „Ég gat fundið hrikalegt þunglyndi og fegurð í sama laginu [...] og sum tónlist var dálítið hættuleg fyrir mig.“ Haukur sagðist oft hafa átt í erfiðleikum með að tala um og orða líðan sína, þrátt fyrir að hafa geta rætt margt við foreldra sína. Því byrgði hann oft tilfinningar sínar inni: „Ég hef alltaf verið erfiður með að tjá tilfinningar mínar, ekki bara út af því að ég er karlmaður heldur finnst mér bara erfitt að tjá mig.“

Þröstur sagði á hinn bóginn að þegar eitthvað reyndi virkilega á hann hafi hans leið iðulega verið sú að forðast vandamálið. Hann hafi tamið sér í gegnum árin að flýja vandamál og hindranir. Þröstur lýsti því eftirfarandi:

Ég er bara rosalega mikið þannig að þegar hlutirnir verða erfiðir og safnast upp hjá mér og verða meiri og meiri og ég ræð ekkert við þá, þá hætti ég bara og fer frá þeim, skýt mig bara út úr þessu.

Eftir því sem þátttakendur urðu eldri einkenndust leiðir þeirra alltof oft af óvelkomnum og skaðlegum hugsunum, niðurrífandi tilfinningum, sjálfvígshugsunum svo og sjálfskaðandi tilburðum. Þegar Haukur komst á unglingsaldurinn fór vanlíðan hans enn versnandi. Hann byrjaði að sögn að veitast að sjálfum sér og skaða sig líkamlega í þeirri trú að það linaði andlega vanlíðan. Hann skar sig fyrst á höndum en þegar það uppgötvaðist skar hann sig neðan á fótum. Með þessu beindist að sögn vanlíðan hans frekar að líkamlegum sársauka en að því sem var að gerast í höfðinu á honum eins og hann sagði sjálfur:

Ég var alltaf með einhvern vasahníf og rispaði mig undir fótunum [] það varð til þess að ég hugsaði meira um sársaukann neðan í fótunum en það sem var að gerast inn í hausnum á mér ... ég held að ég gerði þetta ómeðvitað.

Í framhaldi af því sagðist Haukur hafa hugleitt sjálfsvíg sem leið út úr vanlíðaninni þegar honum leið sem verst:

Ég vissi að ég myndi aldrei fremja sjálfsmorð en það stoppaði mig ekki í því að vera tilbúinn til þess, að ég myndi hugsa um bara hvað það væri sem ég gæti gert og stundum teygðist þetta í einhverjar langar hugsanir.

Anton sagðist einnig hafa velt ýmsu fyrir sér er varðar sjálfsvíg eftir að hann hóf nám í framhaldsskóla og á tímabili litið á það sem lausn. Hann sagðist hvorki hafa skipulagt neitt slíkt né undirbúið en telur sig hafa verið í áhættuhópi vegna þrálátra hugsana á tímabili. Anton sagði: „Ég held að ég sé bara svolítið suicidal, þetta kemur þegar mér líður illa en ég hef aldrei planað þetta eða neitt svoléiðis.“ Hann sagði fjölskyldu sína vera sterka og vísaði til móður sinnar sem hafi gengið í gegnum mikla erfiðleika á tímabili en alltaf staðið upp aftur.

Áhættuhegðun eins og til að mynda neysla ýmiss konar vímuefna og eitrefna voru á meðal þeirra flóttaleiða sem þrír þátttakendur reyndu. Haukur talaði um það atriði sem reynslu sem hafi breytt honum á margan hátt, þá hafi hann prófað fíkniefni í eitt skipti og þar hafi hann upplifað sig í fyrsta sinn óheftan á meðan vímuáhrifin voru í hámarki. Hann hafi litið lífið öðrum augum eftir þetta og áttað sig á að hann þyrfti að horfa meira til framtíðar en ekki einungis að lifa daginn af. Hann sagðist hafa einbeitt sér meira að því sem hann langaði að gera og sá að fíkniefni voru ekki leið í þá átt. Þröstur prófaði einnig ólögleg vímuefni og tiltekin deyfilyf þegar honum leið sem verst en sagðist þó hafa komist farsællega út úr því. Bjarni byrjaði að neyta áfengis fljótlega eftir að grunnskólagöngu lauk. Hann gat illa stjórnað áfengisneyslu sinni á þeim tíma sem oft afvegaleiddi hann og framkallaði hegðun sem hann sagðist ekki vera stoltur af og nefndi sem dæmi áflog, akstur undir ólöglegum áhrifum og ósætti við umhverfið í víðum skilningi. Hann prófaði síðar neyslu fíkniefna sem hann hafi þó giftusamlega hætt.

5.3.1 Samantekt

Í þessum kafla hefur verið fjallað um þær persónulegu leiðir sem þátttakendur leituðu í til að takast á við vanlíðan sína. Flestir lýstu þeir ótæpilegri tölvunotkun á yngri árum sem þeirra helstu leið til að loka bæði á umheiminn og þær hugsanir sem á þá sóttu en með því móti hafi þeir um leið gleymt eigin líðan og vandamálum um stundarsakir.

Þrír þátttakendur nefndu samtöl við foreldra sem hjálplega leið til að mæta vanlíðan sinni. Þá komu til aðrar ólíkar og einstaklingsbundnar leiðir sem þátttakendur nefndu og töldu til þess fallnar að bæta líðan þeirra. Sem dæmi um slíkt var samvera með einstaklingum sem skáru sig úr, þjálfun í að lesa hegðun fólks til að skilja aðstæður þeirra og að hlusta á tónlist. Eftir því sem þátttakendur urðu eldri einkenndust leiðir þeirra mun meira af óvelkomnum og skaðlegum hugsunum og niðurrífandi tilfinningum, svo og áhættuhegðun eins og neyslu ýmiss konar vímugjafa og eiturefna, sjálfskaðatilburðum og sjálfsvígshugsunum.

5.4 Sjálfsmynd

Hér verður fjallað um sjálfsmynd þátttakendanna og því lýst hvernig þeir upplifðu sjálfa sig í samhengi við skólagönguna. Einnig verður sjónum beint að því hvernig líðan í skóla og námsárangur hefur haft áhrif á sjálfsmynd þeirra sem ungra karlmannna.

5.4.1 Sjálfsmynd í grunnskóla

Við greiningu og frekari úrvinnslu viðtalsgagna kom í ljós að allir þátttakendurnir upplifðu sig neikvætt í eigin sinni og skinni og voru dómharðir í garð sjálfs sín. Þeir voru sífellt að bera sig saman við aðra og voru uppteknir af viðbrögðum umhverfisins, einkum félaga, fjölskyldu og kennara. Í viðtölunum mátti og merkja mismunandi þætti sem höfðu neikvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra, svo sem uppeldisskilyrði, félagslega stöðu, kennsluhætti kennara auk þess sem þeir töluðu um að fullorðnir hafi ekki gert sér fyllilega grein fyrir líðan þeirra.

Uppeldisaðstæður þátttakenda voru samkvæmt lýsingum þeirra ólíkar en þrír þátttakendur lýstu því hvernig þær aðstæður höfðu neikvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra. Bjarni og Anton ólust báðir upp við óöryggi í æsku en Þröstur bjó við aðstæður sem einkenndust af dómhörku og niðurrífandi gagnrýni af hálfu móður. Af frásögn Antons mátti ráða að óregla móður hans hafi valdið honum ótta og óöryggi auk þess sem skilnaður móður og fósturföður hafi haft mikil áhrif á hann. Þá hafi takmörkuð tengsl við líffræðilegan föður leitt til þess að honum fannst hann stöðugt þurfa að sanna sig og leita samþykkis föður síns sem olli honum oft og tíðum vonbrigðum. Með tímanum varð sjálfsmynd Antons brotin og hann skynjaði sterkt neikvæða rödd sem bjó innra með honum og skyggði á þá jákvæðu eiginleika sem hann bjó yfir. Anton lýsti því svona:

Maður þarf að vera alveg svakalega þrjóskur til að geta trúað þessari ímynd sem maður er að reyna að fylla ... þessa ég er svo frábær rödd ... út af því að það er alveg svakalega sterk rödd sem segir að þú sért alveg svakalega glataður.

Óöryggi í uppeldisaðstæðum Bjarna var komið til af öðrum orsökum. Hann sagði sjálfsmynd sína hafa verið nokkuð jákvæða í upphafi skólagöngunnar, hann staðið jafnfætis bekkjarfélögum í námi auk þess sem hann hafi ekki skorið sig úr varðandi hegðun. Þá hafi aðstæður heimilisins verið styðjandi á allan hátt. Það hafi því verið mikil viðbrigði að fóta sig í breyttum aðstæðum eftir föðurmíssinn og hann lýsir óöryggi sem hann vissi ekki hvernig hann ætti að takast á við. Hann upplifði minni stöðugleika á heimilinu, hafði áhyggjur af fjárhag fjölskyldunnar og fannst hann þurfa að bera ábyrgð sem hann réð ekki við. Þá hafi honum fundist athygli móður sinnar að miklu leyti beinast að yngri systkinum hans.

Þróstur lýsti því hvernig uppeldisaðstæður hans einkenndust af dómhörku og gagnrýni af hálfu móður. Sagði hann það eiga stóran þátt í því að honum hafi liðið illa með sjálfan sig frá unga aldri. Hann tók einnig fram að foreldrar hans hafi ekki verið sterkar fyrirmyndir og hann lítið leitað til þeirra með líðan sína.

Af frásögnum þátttakenda að dæma hafði félagsleg staða einnig áhrif á sjálfsmýndarmótun þeirra. Þróstur, Bjarni og Haukur fundu mikið fyrir dómhörku og fordómum skólafélaga sinna sem þeir sögðu hægt og bítandi hafa skekkt þá mynd sem þeir mótuðu af sjálfum sér. Þróstur sagðist hafa skorið sig úr á margan hátt og það hefði verið fátt sem skólafélagar hans gagnrýndu ekki í fari hans. Hann hafi til að mynda verið ólíkur öðrum í klæðaburði auk þess sem hegðunin hafi ekki verið til að styrkja stöðu hans. Hann hafi oft en ekki lent upp á kant í skólanum og sýnt krefjandi hegðun sem hafði neikvæð áhrif á félagstengslin. Þá hafi námsörðugleikar hans valdið því að hann upplifði marga ósigra á skólagöngunni og það hafi jaðarsett hann enn frekar. Þróstur sagði:

Mér bara leið illa með sjálfan mig, ég held að það hafi kannski ekki verið nein ein ástæða fyrir því sko, en ég t.d. mátti aldrei fylgja tískunni og svo var ég ekki góður að læra og hegðunin oft slæm hjá mér.

Bjarni kvaðst á hinn bóginn hafa fundið fyrir dómhörku skólafélaga sinna vegna föðurmíssins. Hann sagði niðurbjótandi athugasemdir um föður sinn hafa farið fyrir brjósti á sér. Hegðun hans hafi oft og tíðum hafa valdið erfiðleikum í samskiptum. Bjarni taldi sig enn upplifa sömu óöryggistilfinninguna þegar hann hittir bekkjarfélaga sína: „Ég er alltaf óöruggur þegar ég hitti ákveðna stráka úr bekknum mínum, þá líður mér eins og ekkert hafi breyst.“

Félagsleg staða Hauks hafði einnig mótandi áhrif á sjálfsmynd hans, hann kvaðst hafa átt í erfiðleikum með félagsleg samskipti og að lesa í aðstæður. Það varð til þess að hann upplifði sig utanveltu í hópnum sem hafði neikvæð áhrif á sjálfsmyndina. Haukur sagði: „Ég hafði ekki mjög háa ímynd af sjálfum mér. Alls ekki. Hún var bara yfirleitt slæm.“ Hann sagðist hafa skynjað sterkt að hann væri öðruvísi í augum annarra og að ýmislegt í hans fari og líkamsburðum hafi verið frábrugðið öðrum. Af þeim sökum sagðist hann alla tíð hafa óttast gagnrýni annarra og fundið mest fyrir því á unglingsárunum. Á þeim tíma hafi það skipt hann öllu máli hvað öðrum fannst. Hann sagði:

Mér leið alltaf eins og það væri alls staðar augu, augu á veggjunum eins og það væri verið að fylgjast með mér og ég yrði gagnrýndur. Yfirleitt þegar ég var að gera eitthvað t.d. í ræktinni, þar sem einhver gat gagnrýnt mig, þá leið mér eins og það væru augu og ég finn þetta stundum ennþá.

Anton lýsti unglingsárunum sem vissum vendipunkti varðandi félagslega stöðu sína og álit annarra: „Á unglingsstiginu kemur þetta ... hvað finnst fólki um mig og þá byrjar þessi hugsun að koma inn í hausinn á manni og klíkur fara að myndast.“ Hann taldi samskiptamynstrið í bekknum hafa breyst mikið á unglingsárunum vegna þess að augljóslega féllu ekki allir í hópinn. Á þeim tíma hafi hann óttast gríðarlega að gera mistök og vera dæmdur af skólafélögunum. Aftur á móti hafi því verið öðruvísi farið varðandi slaka frammistöðu í námi. Anton sagði: „Að detta fyrir framan bekkinn eða tala fyrir framan aðra var svakalega erfitt en það var mun skárri að fá 5 á prófi.“ Þá hafi hann ennfremur einblínt á eigin veikleika og upplifað margt ófullkomið við sjálfan sig í samanburði við aðra og talið að það þyrfti að laga flest í hans fari. Hann lýsti því svona:

Mér fannst eins og það þyrfti að laga allt við mig ... ég var t.d. með þurrar varir, það þurfti að laga þær, tennurnar eru svolítið skakkar, ég er með of lítinn kjálka, ég var ... þú veist, ég er í yfirþyngd og það þurfti að laga það.

Hann talaði einnig um að hann hafi ekki verið eins dómharður í garð annarra því að fleiri hafi verið í svipuðum sporum og á engan hátt fullkomnir en á þeim tíma sá hann ekkert athugasvert við það. Neikvæð athyglin beindist því einungis að honum sjálfum: „Síðan voru þú veist strákar til dæmis sem voru líka í yfirþyngd eða eitthvað svoléiðis og það fannst mér allt í lagi ... þeir máttu alveg vera það en ég mátti ekki vera það.“ Anton sagði óttann við gagnrýni annarra enn vera til staðar þegar hann hittir bekkjarfélaga sína. Þá upplifi hann sömu líðan og þegar hann var í grunnskóla:

Mér finnst maður ennþá vera mjög smeykur þegar maður hittir þetta fólk ... þá fer maður aftur í grunnskólapemað og hvernig manni leið þá, alveg sama þótt mér líði betur núna og sé orðinn eldri, maður verður bara eins og grunnskólakrakki aftur.

Upplifun þátttakenda af framkomu kennara bar einnig á góma og Haukur tók dæmi um kennara sem hann skynjaði að talaði niður til hans vegna Asperger greiningarinnar. Sagði hann kennarann hafa komið fram við sig eins og smábarn og það hafi ekki hjálpað honum varðandi sjálfsmyndina. Í því samhengi sagði Haukur:

Þessi kennari talaði með hreim sem lét mér líða eins og hún væri að tala niður til mín og það hjálpaði mér ekkert með hvernig ég var og leit á sjálfan mig sem einhvern sem var svona hamlaður í félagsfærni og hafa þá kennara sem talaði við mann eins og smábarn.

Þátttakendur upplifðu einnig að fullorðnir hefðu ekki gert sér fyllilega grein fyrir líðan þeirra. Haukur tók sem dæmi að þrátt fyrir að hafa alltaf getað leitað til foreldra sinna hafi hann stundum verið ósáttur við svör þeirra. Hann nefndi að þegar honum hafi stundum liðið illa á kvöldin og var áhyggjufullur hafi foreldrar hans ef til vill kennt skammdeginu um vanlíðan hans.

Yngri viðmælendurnir Viðar og Helgi tjáðu sig lítið um eigin sjálfsmynd sem þeir virtust hafa óljósa hugmynd um og raunar hvorki tengja hana við skólagöngu sína né námsárangur.

Birtingarmynd neikvæðrar sjálfsmyndar hjá þátttakendum var mismunandi en óöryggi, sjálfsásakanir og hörð gagnrýni í eigin garð voru áberandi. Óöryggi þátttakenda hafði þau áhrif að þeir óttuðust höfnun og álit annarra með þeim afleiðingum að sumir þeirra drógu sig í hlé og létu lítið á sér bera. Sjálfsásökun var rík hjá þátttakendum, Anton og Bjarni voru báðir fullir sjálfsásökunar og sagðist Bjarni hafa fengið að heyra óviðeigandi athugasemdir sem tengdust andláti föður hans og fóru þær fyrir brjóstið á honum.

Mér leið oft eins og ég hefði getað gert eitthvað sem hefði breytt ... þú veist það er ekki gott að allt í einu er bara einn að vinna fyrir heimilinu, ekki regla á neinu lengur og þú veist ekki hvernig hlutirnir verða í framtíðinni [...] og síðan færðu alltaf einhver comment á það að pabbi þinn sé dáinn.

Anton fann til sektarkenndar og sjálfsásökunar vegna skilnaðar móður og stjúp föður og lítilla samskipta við kynföður sinn og sagðist lengi vel hafa kennt sér um að svo fór. Greina mátti óverðskuldaða sjálfs gagnrýni þátttakenda víða í svörum þeirra og frásögnum. Þróstur hóf umræðu sína á eftirfarandi minningu frá fyrstu árum grunnskólans:

Ég man eftir því að ein af svona fyrstu minningum mínum, rétt eftir að ég byrjaði í grunnskóla, þá horfði ég í spegil og ég man bara eftir því að ég hugsaði ... djöfull er ég ljótur og ... og tilfinningin hefur bara verið sú sama síðan þá.

5.4.2 Sjálfsmynd þátttakenda að skólagöngu lokinni

Þátttakendur voru, sem fyrr greinir, ungir karlar á aldrinum 18 til 25 ára og töldu flestir þeirra sjálfsmyndina hafa mótast jákvætt eftir að þeir hættu í skóla. Þeir skýrðu meðal annars frá því að hafa fundið leiðir til að styrkja sig og brynja sig fyrir álit annarra. Fjögur megingtilbrigði við það stef einkenndu frásagnir þeirra sem tengjast öll að meira eða minna leyti innbyrðis og verður lýst hér. Fyrst verður fjallað um áhrif þess að hætta í skóla, það er að komast úr niðurbrotandi umhverfi tilviki þátttakenda. Næst verður vikið að því hvernig velgengni á vinnumarkaði og sú ábyrgð sem störfunum fylgdi hafði jákvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra. Þá verður brugðið birtu á hvernig aukinn þroski efldi þá sem og kynni af nýju fólki styrkti þá og veitti þeim aðra sýn á eigið líf.

Allir þátttakendur voru sammála um að það hafi verið þeim léttir að yfirgefa skólaumhverfið og töldu það hafa haft jákvæð áhrif á sjálfsmyndina. Að komast úr aðstæðum þar sem þeir ýmist mættu neikvæðum athugasemdum og dómhörku skólafélaganna eða upplifðu ósigra í námi var í þeirra augum síður en svo neikvæð reynsla á þeim tíma.

Bjarni var eini þátttakandinn sem ákvað að taka frí frá námi að grunnskólagöngu lokinni en með þeirri ákvörðun taldi hann sig hafa forðað sér úr niðurbrotandi umhverfi og sagði þá ákvörðun sína hafa gert sér gott. Hann sagði: „Ég fann bara hvað það gerði mér gott að skipta um umhverfi eftir grunnskólann, að hætta að gera það sem lætur manni líða illa.“

Haukur lýsti svipaðri reynslu eftir að hann hætti námi í framhaldsskóla og talaði um betri líðan og meira sjálfstæði eftir að hann hóf störf á vinnumarkaði. Hann sagði: „En núna hef ég aðeins hærrí ímynd af sjálfum mér, aðallega því ég er byrjaður að vera aðeins sjálfstæðari, ég fékk mér vinnu, það tók mig úr umhverfinu úr menntaskólanum sem lét mér líða illa.“

Heyra mátti vissan samhljóm í frásögnum þátttakendanna þegar þeir ræddu um vinnuumhverfið sem þeir sögðu hafa eflt þá auk þess sem flestir nefndu að þar hafi þeir fundið ábyrgð og meiri tilgang í lífinu og við það hafi líðanin batnað. Anton lýsti því svona: „Þegar ég fór að vinna fór ég að hafa svolitla ábyrgð, eitthvað sem strákar og menn þurfa ... ég held að það sé svakalega mikilvægt fyrir okkur að hafa ábyrgð, þá líður okkur vel, mér fannst sjálfsmyndin batna við það.“

Bjarni var sama sinnis og taldi ábyrgðina hafa þroskað hann og nefndi sem dæmi að það hefði haft afleiðingar ef hann mætti ekki til vinnu. Bjarni sagði: „Þegar ég fór að mæta í vinnu þá fór ég að hafa ábyrgð, eitthvað sem menn þurfa og það hafði afleiðingar ef ég mætti ekki.“

Eins og fram hefur komið tjáðu Viðar og Helgi sig lítið um sjálfsmynd sína og hvernig þeir sáu sjálfa sig. Samt sem áður lýsti Viðar því hvernig vinnumarkaðurinn hafi eflt hann og styrkt þar sem skólaumhverfið hafi reynst honum erfitt.

Í dag er ég bara byrjaður að vinna og mér finnst bara betra eftir að ég byrjaði að vinna. Mér líður bara miklu betur að vera bara að vinna heldur en að læra. Aðallega af því að mér gekk svo illa að læra.

Með meiri þroska styrktist sjálfsmynd þátttakanda þrátt fyrir allt og þeir lærðu nýjar leiðir til að brynja sig fyrir álit annarra. Þröstur sagðist hafa unnið mikið í sínum málum og sífelld verið að reyna að efla sig. Með tímanum hafi hann ákveðið að láta álit annarra ekki hafa áhrif á sig og tók ákvörðun um að gera betur í lífinu en þeir sem höfðu dæmt hann og áreitt forðum. Þröstur sagði: „Ég ákvað bara að einn daginn myndi ég bara standa mig betur í lífinu en þeir svo myndi ég bara hlæja að þeim einhvern tímann í framtíðinni ... og mér er bara að takast það þokkalega held ég.“ Hann hafi fengið hjálp hjá fagaðilum þar sem hann hafi fengið góð og gagnleg ráð. Nú sé sjálfsmyndin betri og hann hafi fundið leið til þess að takast á við gagnrýnin augu annarra. Hann sagði: „Í dag kann ég að blokka fólk. Núna er ég bara í vinnu, með mína íbúð og ég læt bara restina af fólkinu vera. Þetta er í rauninni bara þroskinn sem er búinn að breytast hjá mér, áður þá var mér ekki svona sama um álit annarra.“

Anton sagðist einnig hafa leitað til fagaðila og ráðgjöf þeirra og leiðir hafi reynst honum vel. Hann sagðist nú kunna að lesa í hegðun fólks og það hafi opnað augu hans gagnvart því að fólk sýni stundum hegðun í samræmi við eigin líðan eða ástand. Á þann hátt hafi honum gengið betur að mæta gagnrýni og álit annarra. Anton sagði: „Um leið og ég fór að fatta að allir eru svona wolf in sheep's clothing og að þessi tilfinning að maður sé ekki nógu góður er svolítið innbyggð tilfinning í mannveruna, þá skildi ég þetta.“ Þar vísar Anton til þess að hann hafi áttað sig glögglega á því að margir sýni ekki sitt rétta andlit í framkomu og viðmóti og kunni þannig að vera eins og úlfur í sauðagæru eða eftir atvikum kiðlingur í úlfafeldi, ef svo má að orði komast.

Haukur sagðist vera búinn að kynna nýju fólk þar sem hann fyndi öryggi með og vísaði til þess að félagsleg hæfni hafi þá blómstrað. Þá hafi hann lært mikið um sjálfan sig og nú sé hann sáttari í eigin skinni. Hann sagðist þó enn eiga margt ólært og tekur sem dæmi að enn viti hann ekki alltaf hvernig hann eigi að halda uppi samræðum við fólk.

Í samandregnu máli má segja að þrátt fyrir slaka sjálfsmynd þátttakenda, sem sumir upplifðu frá upphafi grunnskólagöngu, hafi þeir með auknum þroska fundið leiðir til þess að efla sjálfsmynd sína. Þeir séu sterkari, hafi öðlast meiri félagsfærni og skeyti minna um álit annarra.

5.4.3 Samantekt

Í þessum kafla hef ég fjallað um sjálfsmynd viðmælenda og þá þætti í þeirra lífi sem höfðu áhrif á hana. Mismunandi atriði höfðu neikvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra svo sem uppeldisskilyrði, veik félagsleg staða, kennsluhættir og viðmót kennara. Að auki töluðu þeir um að fullorðnir hafi ekki gert sér fyllilega grein fyrir líðan þeirra. Af þeim sökum virtust þeir hafa upplifað óöryggi sem varð til þess þeir óttuðust höfnun og álit annarra með þeim afleiðingum að sumir þeirra drógu sig í hlé og létu lítið á sér bera. Sjálfsásökun var rík í sálum og sinni þátttakenda auk þess sem sjálfs gagnrýni var algeng.

Þátttakendur tóku ákvörðun um að hætta námi og töldu það hafa haft jákvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra að komast úr niðurbrjótandi aðstæðum. Þeir sögðu vinnuumhverfið hafa eflt þá, þeir hafi fundið ábyrgð og meiri tilgang í lífinu og líðan þeirra hafi batnað. Með meiri þroska styrktist sjálfsmynd þátttakanda og þeir lærðu nýjar leiðir til að brynja sig fyrir skoðunum annarra. Þátttakendur eru nú sjálfstæðari, hafa öðlast meiri félagsfærni og skeyta minna um álit þeirra sem um kring eru hverju sinni.

6 Umræður

Í þessum kafla verða niðurstöður rannsóknarinnar teknar saman, rannsóknarspurningum svarað og þær settar í samhengi við fyrri rannsóknir. Eins og fyrr var greint frá voru settar fram þrjár spurningar sem leitast var við að svara með rannsókninni og hefur kaflanum verið skipt upp í þrennt í samræmi við spurningarnar.

6.1 Hvernig lýsa þátttakendur vanlíðan á grunnskólagöngunni?

Þegar þátttakendur rannsóknarinnar voru beðnir um að lýsa grunnskólagöngu sinni þá voru einkum tveir þættir sem einkenndu frásagnir þeirra, annars vegar námserfiðleikar og hins vegar andlega líðan. Hér verður sjónum beint að þessum þáttum og þeir settir í samhengi við fyrri rannsóknir.

6.1.1 Námserfiðleikar

Eins og fram kom í niðurstöðum þessarar rannsóknar stóðu þrír þátttakenda andspænis lestrarörðugleikum frá upphafi grunnskólagöngunnar og voru síðar greindir með sértæka námsörðugleika. Þekkt er að allt að 85% þeirra sem eiga við námserfiðleika að etja standi frammi fyrir lestrarörðugleikum (Snow, Burns og Griffin, 1998; Vaughn, Bos og Schumm, 2007). Álykta má af frásögnum þátttakenda að örðugleikar þeirra hafi bitnað á mörgum mikilvægum námsþáttum sem hafi aftur leitt til þess að þeir náðu ekki settum viðmiðum í námi þannig að námsleg og félagsleg staða þeirra varð fljótt veik og viðkvæm. Rannsóknir sem snúa að nemendum með námsörðugleika sýna svo ekki verður um villst að þeir einstaklingar festast oft í vítahring slakrar námshæfni og getu (Stanovich, 1986) sem leiðir til þess að þeir dragast aftur úr í námi og verða félagslega jaðarsettir (Reid, o.fl., 2013).

Námsáhugi þátttakenda var í flestum tilvikum takmarkaður og jafnvel verulega skertur hjá sumum. Erfitt er að draga ályktanir um beinar orsakir áhugaleysis drengjanna en tvennt var þó öðru fremur áberandi í frásögnum þeirra; annars vegar skortur á getu til að takast á við námið og hins vegar takmarkaðir burðir skólans til að koma til móts við þarfir þeirra. Þrátt fyrir að þessi rannsókn beindist eingöngu að upplifun og reynslu þátttakenda af skólagöngu hefur talsvert verið fjallað um takmarkaðan námsáhuga drengja og pilta í íslenskum rannsóknum. Samkvæmt þeim má glögglega greina að drengir eru í meirihluta þeirra sem sýna áhugaleysi gagnvart námi og sýna niðurstöður að 5-10% nemenda, fleiri drengir en stúlkur, hafi lítinn áhuga á náminu við upphaf skólagöngu (Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen, 2008). Niðurstöður rannsókna *Ungt fólk 2016* styðja einnig við ofangreinda rannsókn og sýna ennfremur að drengir upplifa námið tilgangslaust og telja

sig frekar verr undirbúna fyrir kennslustundir en stúlkur (Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2016).

Einnig vekur athygli að í frásögnum þátttakenda virtist sem það hafi talist visst veikleikamerki í augum drengjahópsins ef einhver þeirra stóð sig vel í náminu eða sýndi því áhuga eða metnað. Mátti af frásögnunum ráða að drengirnir hafi miklu fremur umbunað hver öðrum fyrir slaka námsframmistöðu en góða og þannig eftirbreytniverða. Ingólfur Ásgeir Jóhannesson (2004) fjallar meðal annars um óyrt skilaboð karlmennskunnar sem drengir reyna sjálfir að laga sig að og eiga stóran þátt í að móta viðhorf þeirra til karlmennskunnar. Skýringar á neikvæðri námshegðun drengja megi meðal annars rekja til þessara karlmennskuímynda sem drengir hafa varðandi fyrirmyndir í námi en þær fyrirmyndir hafna hugmyndum og viðhorfum um mikilvægi náms og gefa þannig neikvæð skilaboð um verðleika þess og jákvæðar forsendur. Þrátt fyrir að ekki teljist unnt að tengja niðurstöður rannsóknarinnar beint við umfjöllun Ingólfs er haldbært að álykta að nokkurs samhljóms hafi engu að síður gætt við sjónarmið hans.

Flestir þátttakenda greindu frá neikvæðu viðhorfi til heimanáms á grunnskólagöngu sinni sem hafi verið tímafrekt og valdið bæði þeim og foreldrunum gremju. Viðhorf þeirra virðast samræmast rannsókn sem gerð var á heimanámi grunnskólanemenda en þar kom fram að nemendur með námsörðugleika og foreldrar þeirra töldu heimanámið oft vera of krefjandi og tímafrekt. Þá sýndu niðurstöður sömu rannsóknar að drengir verja almennt minni tíma til heimanáms og hafa neikvæðara viðhorf gagnvart því (Ingvar Sigurgeirsson og Amalía Björnsdóttir, 2016).

Líðan nemenda með námsörðugleika hefur verið rannsökuð töluvert og sýna rannsóknir að þeir einstaklingar geta átt í margvíslegum vanda á borð við hegðunarfrávik, félagslega jaðarsetningu og tilfinningarlegar raskanir. Birtingarmyndir þessa eru þó vitanlega misjafnar og einstaklingsbundnar. Hjá einum einstaklingi geta námsörðugleikar fyrst og fremst komið fram sem tilfinningavandi á meðan þeir geta birst sem áberandi hegðunarfrávik hjá öðrum (Muter, 2003; Reid, Lienemann, Hagaman, 2013). Samkvæmt rannsóknum sýna nemendur með námsörðugleika frekar einkenni kvíða og þunglyndis (Li og Morris, 2007; Moore, 2005) og minni sjálfsstjórn í námi (Borkowski, 1992; Borkowski, Carr, Rellinger og Pressley, 1990). Samkvæmt rannsóknum greinast um 25% þeirra sem teljast með námserfiðleika einnig með ADHD (Reid, Lienemann, Hagaman, 2013).

Af frásögnum þátttakenda má glögglega ráða að vanlíðan þeirra hafi að miklu leyti sprottið úr jarðvegi margvíslegra ósgra á vettvangi námsins sem höfðu meðal annars neikvæð áhrif á hegðun þeirra og tilfinningalíf og þar með sjálfsmyndarmótun. Tveir þátttakendur voru með greiningu um athyglisbrest og ofvirkni (ADHD) ásamt námsörðugleikum. Í því ljósi má segja að þau neikvæðu og niðurrífandi áhrif sem

Þátttakendur upplifðu á skólagöngunni megi jafnt herma upp á skólaumhverfið sem og fyrrgreindar skerðingar þannig að um samspil skerðingar og umhverfis hafi verið að ræða.

Alvarlegustu afleiðingar af erfiðleikum skólagöngunnar er án efa brotthvarf ungu manna úr framhaldsskóla með þeim tækifæramissi sem telja má að slíku fylgi. Þátttakendur voru á einu máli um að þeir hefðu ekki haft nægilega góðan námslegan grunn þegar komið var í framhaldsskólann og því hafi námsstaðan reynst stór hindrun á nýju skólastigi. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur sem standa andspænis námsörðugleikum og fá lágar einkunnir í grunnskóla eru í mestri áhættu að hverfa frá námi í framhaldsskóla (Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen, 2010; Rumberger, 2011; Sigrún Harðardóttir, 2014). Þá sýnir íslensk rannsókn fram á forspárgildi í því að þeim mun lakari sem árangur nemenda reyndist á samræmdum prófum í 10. bekk, því minni líkur var að þeir hefðu lokið framhaldsskóla 24 ára (Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Anne-Christine Tannhäuser, 2011). Þátttakendur voru sammála um að vanlíðan og þar af leiðandi áhugaleysi hafi orðið til þess að þeir hrökklust af vettvangi framhaldsskólans. Þannig samrýmist staða þeirra og ástand um margt nýlegum niðurstöðum skráningar á brotthvarfi nemenda úr framhaldsskólum sem sýna að ýmsar orsakir liggja þar að baki. Má í því sambandi einkum nefna námsörðugleika, andlega vanlíðan, persónuleg og fjölskyldutengd vandamál (Námsmatsstofnun, 2015) en einnig áhugaleysi fyrir námi og námsleiða (Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir, 1992; Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal, 2002). Þá leiðir doktorsrannsókn Sigrúnar Harðardóttur (2014) í ljós að nemendur með námsörðugleika búa oftari við slaka sálfélaglega líðan og hverfa frekar frá námi í framhaldsskóla, þar er vanlíðan telst ein helsta orsök brotthvarfsins.

Að lokum er vert að vekja athygli á viðhorfi þátttakenda til brotthvarfs þeirra úr framhaldsskóla. Flestir þeirra sáu jákvæða hlið á því að hverfa frá námi, það hafi reynst þeim léttir að komast úr aðstæðum þar sem þeir upplifðu aðallega ósigra og mótlæti. Þá hafi þeir flestir farið í jákvæðara umhverfi við þær breytingar. Það ber þó að árétta að vitanlega var léttirinn fyrst og fremst tilfinningalegur með tilliti til þeirrar neikvæðu upplifunar og minninga sem tengdust vettvangi grunnskólans. Á hinn bóginn gerðu síðan vart við sig umtalsverð eftirsjá og sjálfsásakanir hjá þátttakendum vegna þess að þeir fetuðu ekki lengra á menntaveginum.

6.1.2 Andleg líðan

Eins og fyrr hefur verið greint frá virðist það fyrst og fremst hafa verið andleg vanlíðan þriggja þátttakenda á grunnskólagöngunni sem álykta má að hafi verið bæði orsök og afleiðing þess að þeir féllu þar í alvarlegan frávikafarveg sem ef til vill má segja að hafi birst einna skýrast í brotthvarfi þeirra úr framhaldsskóla. Vart þarf að fjölyrða um hversu mikið

andleg vanlíðan grunnskóladrengja getur grafið undan lífsgæðum þeirra og þroskamöguleikum. Afleiðingarnar virðast í framangreindum skilningi geta haldist fram eftir ævi og markað líf einstaklinganna með afdrífaríkum hætti undir neikvæðum formerkjum. Frásagnir þátttakenda samrýmast um margt niðurstöðum rannsóknar sem gerð var á færeyskum, norskum og íslenskum ungmennum sem sýnir, svo ekki verður um villst, að afleiðingar langvarandi vanlíðanar barna og ungmenna geta haft mótandi áhrif á æsku og skólagöngu þeirra sem geta varað til fullorðinsára (Anvik og Waldahl, 2016). Þegar litið er til stöðu geðheilbrigðismála ungs fólks á Íslandi sýnir rannsókn Rannsóknna og greininga sem gerð er á unglingum í grunnskólum landsins að geðheilbrigði hefur farið hrakandi (Sigrún Daníelsdóttir, Védís Helga Eiríksdóttir og Salbjörg Bjarnadóttir, 2017). Það styður einnig nýleg könnun sem gerð var á líðan Íslendinga árið 2017 á vegum Landlæknisembættisins sem sýnir að rúmlega 30% karlmannna á aldrinum 18-24 ára telja andlega heilsu sína vera sæmilega eða lélega (Sigrún Daníelsdóttir, 2018).

Ekki er unnt að benda á eina algilda eða fyrirvaralausá orsök vanlíðanar þátttakenda. Bágbornar félagslegar aðstæður eins og uppeldistengd skilyrði og aðbúnaður, sem og andlegt atgervi, virtust þó atkvæðamiklar í þessu sambandi. Einnig virtust skilnaður og missir foreldris hafa mikla þýðingu fyrir líðan þátttakenda þótt ekki þyki fært að álykta um að þeir þættir hafi út af fyrir sig verið meginorsök vanlíðanarinnar. Foreldrar gegna sem kunnugt er grundvallarhlutverki og ábyrgðarstöðu fyrir líf barna sinna. Fyrri rannsóknir sýna að vellíðan ungmenna, jafnt andleg sem líkamleg, er beintengd þeim aðstæðum og uppeldisskilyrðum sem foreldrarnir skapa þeim (Coleman, 1988; Hrefna Pálsdóttur o.fl., 2014; Sheldon og Epstein, 2005). Í þessari rannsókn var sjónum ekki sérstaklega beint að uppeldisháttum foreldra en engu að síður voru fjórir þátttakendur sem lýstu eftirlátssemi foreldra sem að sögn birtist einkum í skorti á skýrum háttalagsreglum auk þess sem einn þátttakandi lýsti neikvæðum og skipandi uppeldisaðstæðum. Aðeins einn þátttakandi vísaði til skýrra hegðunarmarka í sínu uppeldi. Það væri áhugavert og ef til vill mikilvægt að skoða nánar hvernig mismunandi uppeldishættir hafa áhrif á hegðun barna og líðan þeirra í tengslum við skólastarfið. Má jafnvel ætla það enn brýnna þar sem í lögum um barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna og í barnaverndarlögum kemur fram að foreldrar og forráðamenn bera aðalábyrgð á uppeldi barna sinna. Einnig er þar tilgreindur réttur barnsins til verndar, að foreldrar meti börn sín sem einstaklinga sem njóta réttar, veiti þeim góðan stuðning og kjölfestu og efli þau sem einstaklinga (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013; barnaverndarlög nr. 80/2002). Það væri fróðlegt að fá upplýsingar um hvort og hversu dyggilega og vel þær foreldraskyldur eru ræktar samkvæmt viðhlítandi rannsóknum.

Rannsóknir hafa leitt í ljós meira þunglyndi, kvíða, lágt sjálfsmat og lélega tengslamyndun hjá börnum við skilnað foreldra (Sturge-Apple, Skibo og Davies, 2012). Hins vegar hefur

einnig verið sýnt fram á að börn í þeirri aðstöðu eru fljótari að aðlagast breyttum aðstæðum ef gott samkomulag ríkir á milli foreldra eftir skilnað (Ahrons, 2007). Ein rannsókn á 9-12 ára börnum hefur einnig sýnt að viðbrögð eru síður neikvæð ef náin og heilbrigð tengsl eru á milli barna og foreldra. Þar kom einnig fram að þegar börn upplifa skilning og geta reitt sig á stuðning foreldranna eru þau betur í stakk búin til að takast á við tilfinningar sínar og aðstæður (Vélez, Wolchik, Tein og Sandler, 2011).

Af þátttakendum þessarar rannsóknar höfðu tveir þeirra að sögn upplifað erfiðleika í tengslum við skilnað foreldra eða fósturforeldra sinna en ekki var ráðið að þau tilvik hafi út af fyrir sig myndað meginorsakir vanlíðanar þeirra. Það má engu að síður telja mikilvægt að skólar séu meðvitaðir um hugsanlegar tilfinningalegar raskanir barna vegna skilnaðar foreldra og bregðist þá við með viðeigandi hætti. Einnig geta aðrar miklar breytingar eða áföll valdið erfiðleikum hjá börnum. Samkvæmt nýlegum tölum Hagstofunnar (2019) missir að meðaltali 101 barn foreldri vegna andláts á hverju ári. Þrátt fyrir að einungis einn þátttakandi í rannsókninni hafi upplifað þess háttar missi er ekki hægt að líta framhjá þeirri vanlíðan sem viðkomandi upplifði í tengslum við andlát. Í ljósi þess er því brýnt að skólinn sé meðvitaður um þýðingu áfalla á borð við andlát foreldra fyrir tilfinningalíf barns.

Merkja mátti að vanlíðan þátttakenda hafi einnig átt upptök sín í slakri félagslegri færni sem einkum tók að bera á eftir að grunnskólagangan var hafin. Hver sem orsök þess var má velta fyrir sér hvort bjöguð sjálfsmýnd hafi átt þar hlut að máli eða raskanir þeirra að öðru leyti. Einn þátttakandinn var með greiningu um Asperger og bjó af þeim sökum við slaka félagsfærni sem leiddi til þess að hann upplifði höfnun og félagslega jaðarsetningu. Samkvæmt rannsóknum eykur félagsleg færni líkur á jákvæðum samskiptum þar sem hún gefur börnum færi á að taka á móti jákvæðri félagslegri viðurkenningu sem leiðir til meiri þátttöku þeirra í samfélaginu. Þannig má segja að samskiptahæfni barna sé mikilvægur þáttur í félagslegu, menningarlegu og efnahafslegu tilliti sem hefur áhrif á framtíð þeirra. Þau börn sem búa við slaka félagsfærni eiga á hættu að upplifa höfnun og félagslega einangrun, auk þess sem dregið getur úr farsæld þeirra (Michelson, Sugai, Wood og Kazdin, 2013). Í rannsókn McKnown, Gumbiner og Johnson (2011) kemur fram að höfnun sem einstaklingur upplifir getur leitt til kvíða, einbeitingaskorts og þunglyndis. Því er talið mikilvægt á unglingsárunum að einstaklingar myndi félagsleg tengsl við jafningja sína þar sem sá hópur er hvað viðkvæmastur fyrir höfnun (Leets og Wolf, 2005).

Birtingarmyndir vanlíðanarinnar virðast hafa verið af svipuðum toga hjá þátttakendum, þótt tvímælalaust megi merkja að allar hafi þær reynst neikvæðar eða niðurrífandi fyrir tilfinningalíf þeirra og sjálfsmýnd. Allir þátttakendur vísuðu þannig til þess að hafa verið haldnir kvíða í víðtæku félagslegu tilliti, það er að segja ekki einvörðungu á vettvangi skólans heldur einnig á öðrum sviðum mannlífsins og gagnvart framtíðinni. Ljóst má vera að þess

háttar sálarlífsbyrði og geðraskanir geta tæpast verið til annars fallnar en að hamla einstaklingnum enn frekar hvar sem er í samfélaginu. Í gögnum Rannsókna og greiningar frá árinu 2000-2016 má glögglega sjá fjölgun meðal ungmenna sem upplifa kvíða eða depurð, þó enn meiri hjá stúlkum en drengjum (Margrét Lilja Guðmundsdóttir o.fl., 2016). Eins og þekkt er í barnasálfræðinni leiðir kvíði barna meðal annars til þess að þau verða bæld og heft og forðast að takast á við lífið og tilveruna, jafnvel það sem þykir almennt eftirsóknarvert og skemmtilegt. Rannsóknir hafa sýnt að þeir einstaklingar sem haldnir eru kvíða eða þunglyndi hverfa frekar frá námi þar sem andleg vanlíðan hefur neikvæð og hamlandi áhrif á námsárangur (Eisenberg, Golberstein og Hunt, 2009; Riglin, Petrides, Frederickson og Rice, 2014). Þar með má ótvírætt ætla alvarleika kvíðaástands barns mikinn og afar brýnt er að komið sé til hjálpar nemendum sem eru þannig staddir á vettvangi grunnskólans sem hefur þá frumskyldu að tryggja velferð þeirra og þroskavænlega framvindu.

Flestir þátttakendur vísuðu til reiði gagnvart skólakerfinu eða tilteknum fjölskylduþáttum. Andstætt kvíða, sem fyrst og fremst er talinn valda forðunartilhneigingu, myndar reiði iðulega árásgirni þótt vissulega sé slíkt á breytilegu stigi eftir aðstæðum og skapgerð hvers einstaklings. Sumir þátttakendur lýstu því raunar að þeir hefðu verið haldnir bæði kvíða og reiði í senn en þekkt er að reiði sé einkenni geðraskanana á borð við hvatvísi, persónuleikaraskanir og lyndis- og kvíðaraskanir (Novaco, 2011). Á hinn bóginn nefndu þátttakendur einnig innbyggða reiði sem olli þeim ekki síður sálarkvöl. Samkvæmt Deffenbacher (2011) getur niðurbæld reiði til langs tíma valdið kvíða, skömm, depurð og sektarkennd og þannig leitt til félagslegrar einangrunar.

Varla þarf að fara mörgum orðum um alvarleika vanlíðanar í þess háttar tilvikum og nægir þá vafalítið aðeins annað hvort, kvíði eða reiði, sem heilsufarslegt vandamál sem foreldrum og skólayfirvöldum ber lagaleg og siðferðileg skylda til þess að bregðast við með uppbyggilegum hætti eftir fremsta megni. Eins og nærri má geta þegar vanlíðan kemur meðal annars fram með kvíða og reiði getur skortur á einbeiti einnig verið meðfylgjandi. Þátttakendur greindu flestir beint eða óbeint frá því að hafa búið við einbeitingarskort sem dró þá enn frekar niður hvað varðaði frammistöðu og þá einnig líðan.

6.2 Hvaða bjargráð höfðu þátttakendur til að vinna með líðan sína?

Í rannsókninni var sjónum sérstaklega beint að þeim bjargráðum sem þátttakendur höfðu til að vinna með líðan sína. Nefndu þeir bæði formleg bjargráð sem skólakerfið bauð uppá sem og eigin leiðir við að vinna úr erfiðum aðstæðum. Hér verður fjallað um niðurstöðurnar í samhengi við þann lagaramma sem grunnskólarnir starfa í og fyrri rannsóknir á sviðinu.

6.2.1 Stuðningur skólakerfisins

Eins og fjallað hefur verið um er starfsemi grunnskólans lögbundin og sömuleiðis þau meginmarkmið sem starfsliði skólans ber að stefna að í störfum sínum. Þau má glögglega greina í 2. gr. grunnskólalaga þar sem vísað er meðal annars til þeirra markmiða að stuðla beri að alhliða þroska allra nemenda með hliðsjón af þörfum og stöðu hvers og eins (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Allar ákvarðanir varðandi nemendur ber því að tryggja eins og framast er unnt að stefni fyrst og fremst að tilgreindum meginmarkmiðum og með eins góðum og gæðaríkum árangri og unnt er, með tilliti til hagsmuna, þarfa og stöðu hvers og eins nemanda

Þau úrræði skólans sem tiltækileg eru með tilliti framangreindra markmiða koma jafnframt fyrst og fremst fram af lögum og reglum eða viðurkenndum starfsvenjum sem náð hafa fótfestu og faglegri viðurkenningu í tímans rás á vettvangi skólans. Samkvæmt frásögnum flestra þátttakenda má merkja að vanlíðan þeirra hafi verið mætt með misjöfnum hætti af hálfu skólans. Það sem á skorti of oft var samráð við þátttakendur varðandi ákvarðanatöku um hvaða viðbrögð eða úrræði skyldi rétta að þeim hvort sem um var að ræða sérkennslu, sálfræðiþjónustu eða lyfjagjöf. Samkvæmt lögum eiga börn rétt á að tekið sé tillit til sjónarmiða þeirra varðandi ákvarðanir sem þau snerta, eins og unnt er í samræmi við aldur þeirra og þroska (lög um grunnskóla nr. 91/2008; barnaverndarlög nr. 80/2002; lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Að farið sé á svig við umræddan grundvallarrétt varðandi þátttöku og tjáningu nemandans í málefnum sem hann varða getur meðal annars þýtt að farið sé á svig við forsendur tilgreindra lagaákvæða sem hverfast um þá lágmarkstillitssemi að virða sérhvern nemanda viðmælis og stuðla þannig að aukinni sjálfsvirðingu hans, gagnkvæmu trausti og bættri sjálfsmynd. Það er svo aftur til þess fallið að leiða til betri árangurs hans og líðanar á vettvangi skólans.

Annars má í stórum dráttum segja, miðað við lýsingar þátttakenda, að leiðir og úrræðaval skólanna hafi oftar en ekki verið til þess fallið að hafa uppbyggileg og styrkjandi áhrif á þroska og velferð þeirra. Á hinn bóginn virðist skóinn iðulega hafa kreppt þegar kom að beitingu og framkvæmd úrræðanna, svo sem sérkennslu. Þannig kom fram gagnrýni á grunnskólana vegna lítilla námskrafna í sérkennslu og einnig lýsingar á því að þátttakendur hafi ósjaldan og auðveldlega komist upp með að sneiða alfarið hjá því að fást við þau verkefni sem ætlunin var að láta þá vinna eða fengist við of lítið krefjandi verkefni. Að mati þátttakenda reyndist slök námsstaða þeim stór hindrun þegar komið var í framhaldsskóla og töldu flestir þeirra bóknámsskortinn standa í vegi fyrir því að þeir geti öðlast þau réttindi sem þá dreymir um. Rannsóknir hafa sýnt að nemendum eru stundum veitt of auðveld verkefni eða bækur sem geta virst gagnleg þá stundina en til lengri tíma litið geta afleiðingarnar reynst beinlínis heftandi og þannig skaðlegar fyrir þroska nemandans (Harrison o.fl., 2013;

Kristín Björnsdóttir, 2014). Í 3. gr. reglugerðar um nemendur með sérþarfir virðist glögglega til þess vísað að markmið ákvæðisins sé að veita nemendum jöfn tækifæri til þroska og náms í skóla án aðgreiningar og þannig í samræmi við þarfir hvers og eins (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010). Með öðrum orðum má því segja að sérkennsla hverfist um þroskavænlegar og uppbyggilegar námsleiðir fyrir nemandann. Ekki þarf að efast um að markmið skólanna hafi verið að mæta fyrrgreindum markmiðum en velta má fyrir sér hvers vegna þátttakendur sátu fastir í sérkennslu. Þrátt fyrir að fjölmargar rannsóknir sýni fram á bættan námsárangur nemenda sem hljóta sérkennslu eru einnig rannsóknir sem sýna neikvæð áhrif hennar. Þá sýna aðrar rannsóknir að foreldrar nemenda í sérkennslu og nemendurnir sjálfir hafa oftari minni væntingar til náms og námsárangurs en nemendur og foreldrar annarra barna (McCoy o.fl., 2016). Þátttakendur rannsóknarinnar virðast af einhverjum ástæðum hafa verið fastir í sérkennslunni í þeim skilningi að þrátt fyrir hana náðu þeir ekki tilsettum námsmarkmiðum. Á hinn bóginn má segja að greinilegur ávinningur sérkennslunnar í tilfelli þátttakenda hafi verið betri líðan því að allir töluðu þeir um að hafa liðið betur í minni hóp. Það má því velta því upp hvort ekki sé vænlegra að grunnskólinn væri almennt séð skipulagður þannig að allir nemendur væru í litlum hópum.

Allt að einu má áréttá á ný í samandregnu máli mikilvægi þess að ávallt sé upplýst nægilega um vanda og þarfir hvers og eins nemanda, að valið skuli úrræði við hæfi sem kemur að gagni fyrir hlutaðeigandi, og síðast en ekki síst að það sé virkjað og því beitt á þann hátt að það verði honum uppbyggileg áskorun og hvatning og þá um leið lögð áhersla á að það beri hann heldur ekki á nokkru stigi ofurliði og fæli hann frá því að takast á við námið.

6.2.2 Persónulegar leiðir þátttakenda

Því verður varla haldið fram að margar þeirra persónulegra leiða sem þátttakendur völdu hafi verið uppbyggilegar og styrkjandi fyrir þá. Þó komu til leiðir sem þátttakendur sóttu í og voru til þess fallnar að bæta líðan þeirra. Þrjár þátttakendur nefndu til dæmis samtöl við foreldra sem hjálplega leið til að mæta vanlíðan sinni, svo og samveru með einstaklingum sem skáru sig úr að einhverju leyti. Að lesa í hegðun fólks til að skilja aðstæður þeirra betur og að hlusta á tónlist voru einnig leiðir sem þátttakendur sóttu í til að mæta eigin vanlíðan.

Í ljósi frásagna þátttakenda má glögglega greina að leiðir þeirra til þess að mæta vanlíðaninni hafi oftari en ekki verið í ætt við neikvæða og slaka sjálfsmynd þeirra; það er, niðurrífandi og skaðlegar og þannig til þess fallnar að bjaga sjálfsmyndina enn frekar. Á yngri árum skorti þátttakendur að sögn þroska til að mæta vanlíðan sinni og þeir leituðu þar af leiðandi í óhóflega tölvunotkun þar sem þeir gátu flúið umheiminn og lokað á sínar hugsanir um stundarsakir. Samkvæmt Chung o.fl., (2011) er vel þekkt að einstaklingar sem eiga í erfiðleikum við leitina að sjálfinu hverfi í heim tölvuleikja til þess að flýja aðstæður.

Frásögnum þátttakenda svipar einnig mjög til niðurstaðna rannsóknar sem gerð var á tölvunotkun grunnskólanema í 9. og 10. bekk í 50 grunnskólum á Íslandi en þar kom meðal annars fram að orsakir að baki netnotkun sumra ungmennanna var ekki síst þörfin fyrir að flýja frá áhyggjum og slæmum tilfinningum sem á þá leituðu (Hjördís Sigursteinsdóttir, Eva Halapi og Kjartan Ólafsson, 2014). Eftir því sem þátttakendur urðu eldri einkenndust leiðir þeirra fremur af skaðlegum hugsunum og niðurrífandi tilfinningum, áhættuhegðun eins og neyslu ýmiss konar vímugjafa, sjálf skaða og sjálfsvígshugsunum. Að auki kom óeðlilega mikil einsemd oft við sögu. Leiðir ungu karlmanna lýsa þannig þeim vanmætti og uppgjöf sem var einkennandi fyrir hugarástand þeirra á þessum tíma og samræmast um margt rannsókn sem gerð var á ungmönnum í Noregi, Færeyjum og Íslandi en þar kom fram að ungir karlmenn sýni oft vanlíðan sína og andleg veikindi með ýmiss konar skaðlegri hegðun, misnotkun og ofbeldi í stað þess að tjá hana í orðum (Anvik og Waldahl, 2016).

Eins og fram kom í frásögnum og lýsingum þátttakenda töluðu tveir þeirra um tímabili þar sem þeir upplifðu meðal annars sjálfvígshugsanir og sjálfsskaðandi hegðun. Í því sambandi er þess að geta að eldri fyrirliggjandi rannsóknir sýna fram á tengsl milli námsárangurs ungmenna og áhættuhegðunar á unglingsárum (Battin-Pearson o.fl., 2000). Þá endurspeglar rannsóknir enn fremur að slakur námsárangur og brotthvarf úr námi er algengara meðal unglinga sem neyta áfengis og annarra fíkniefna (Ehrenreich, Nahapetyan, Orpinas og Song, 2015; Latvala o.fl., 2014).

Að öllu þessu sögðu má ef til vil segja að þarna hafi kristallast þörfin fyrir það að skólinn og foreldrar kölluðu sérstaklega eftir skoðanatjáningu og þá um leið líðan þátttakenda. Slíkt hefði í það minnsta aukið möguleika skóla og forsjáraðila á því að leiðbeina og styðja þátttakendur og forða þeim frá tilgreindum óyndisviðbrögðum og örprifaráðum sem eingöngu kostuðu meiri sjálfsmyndarþjögun og fleiri frávikafarvegi, bæði tímabundið og varanlega.

6.3 Með hvaða hætti hefur líðanin mótað sjálfsmyndina?

Hér verða frásagnir þátttakenda rýndar út frá kenningum Mead um sjálfið og leitast við að svara spurningunni með hvaða hætti líðanin hefur mótað sjálfsmynd þeirra.

6.3.1 Neikvæð sjálfsmynd í grunnskóla

Eins og rakið var í kafla 2 er sjálfsmynd hugtak sem felur í sér meðvitaðan skilning einstaklingsins á sjálfum sér, það er hvernig manneskjan sér sjálfa sig. Sjálf og sjálfsmyndarmótun eru mikilvægur þáttur í lífi sérhvers einstaklings og geta haft afgerandi áhrif á andlega og líkamlega líðan hans og þar með þroska og velferð.

Sjálfsmyndarmótun þátttakenda á grunnskólaaldri var, eins og fram hefur komið, afsprengi neikvæðra hugarhræringa sem orsökust einkum af tilteknum þáttum eða skilaboðum úr umhverfinu sem þátttakendur túlkuðu neikvæða og tóku persónulega. Þar má nefna frávikamörkuð uppeldisskilyrði og fjölskylduaðstæður og veika félagslega stöðu. Samkvæmt kenningu Meads hafa margir þættir áhrif á mótun sjálfsmyndar; til dæmis uppeldisaðferðir, samskipti og félagsleg tengslanet. Barnið lærir að lesa í látbragð uppalandans og mótar sig út frá því sem það skynjar strax í fyrstu samskiptum sínum við móður (Mead, 1934). Snemma á lífsleiðinni upplifðu þátttakendur atburði eða neikvæða lífsreynslu sem markaði þá eftirleiðis. Einnig kom til skortur hinna fullorðnu á skilningi á líðan þeirra og stöðu auk þess sem tveir þátttakendur nefndu kennsluhætti og viðmót kennara sem virðist hafa haft umtalsverða þýðingu í umræddu samhengi.

Álit eða viðbrögð annarra voru samkvæmt lýsingum þátttakenda nokkuð miklir og jafnvel afgerandi mótunarvaldar viðvirkjandi sjálfsmynd þeirra. Þeir töldu unglingsárin þó í því tilliti hafa verið vissan vendipunkt og þannig markað tiltekin kaflaskil varðandi styrkleika og slagkraft tilgreindra mótunarþátta. Þá hafi skipt öllu máli hvað öðrum fannst og viðkvæmnin og óttinn við álit annarra stóraukist og tilheyrandi óvelkomnar hugmyndir og tilfinningar skotið rótum í sálarlífinu. Af frásögnum þátttakenda mátti glögglega heyra fjölmörg dæmi um að þeir reyndu hvað þeir gátu að forðast gagnrýni annarra og nefndu þar sem dæmi að vera með einstaklingum sem voru öðruvísi og því ólíklegri en aðrir til þess að dæma. Þar fyrir utan gerðu þeir sér sérstakt far um að reyna að breyta göngulagi og andlitssvipbrigðum sem höfðu haft mikil þjagandi áhrif fyrir sjálfsmyndarmótun og líðan í tilteknum tilvikum. Rifja má hér upp sjónarmið Meads um sjálfsmyndunarmótunina sem hann taldi að miklu leyti fara fram með skilgreiningum umhverfisins í gegnum táknræn samskipti. Þannig lærði einstaklingurinn með samskiptum að lesa í orð og tákni og skilja eða misskilja hvaða þýðingu þau hafa (Mead, 1934). Þátttakendur virðast í samanþjöppuðu máli hafa einblínt um of á það hvernig umhverfið var mögulega (eða ekki) í tilteknum tilvikum að skilgreina þá. Þeir voru svo mjög gjarnir á eða veikir fyrir að samsama sig slíkum hugmyndum en með neikvæðum áherslum; það er, með ímyndunum eða ályktunum um það hvernig náunginn og þannig umhverfið skilgreindi þá með neikvæðum hætti vegna viðbragða sem þeir túlkuðu iðulega sem gagnrýni á þá sjálfa. Þar sem hugmyndir þessar voru oftast en ekki neikvæðar þarf varla að koma á óvart að sjálfsmynd þátttakenda mótaðist um margt á bjöguðum og niðurrífandi forsendum.

Að miklu leyti eiga frásagnir þátttakenda það sameiginlegt að ein helsta birtingarmynd hinnar bjöguðu sjálfsmyndar hafi verið óöryggi og óframfærni. Jafnframt sterk félagsleg einangrunartilhneiging, sem og flóttatilburðir frá raunveruleikanum yfir í gerviheim og sýndarveruleika tölvuheima sem þó voru lítið annað en dýpkun eða viðbót við þann

frávikafarveg sem þeir voru þegar fallnir ofan í. Ljóst má vera að ekki síst vegna neikvæðrar sjálfsmyndar, sbr. það sem að framan er rakið því viðvirkjandi, varð niðurrífandi sjálfsgagnrýni fljótt ríkjandi forsenda í hugum þátttakenda.

6.3.2 Jákvæð þróun sjálfsmyndar

Eins og nærri má geta reyndist það þátttakendum í langflestum tilvikum léttir að yfirgefa vettvang grunnskólans af þeirri meginástæðu að það umhverfi ýmist viðhélt eða magnaði stöðugt vanlíðan þeirra. Þetta má telja nokkuð athyglisvert, ekki síst í ljósi sjálfsmyndarmótunarferlisins sem Mead lagði til grundvallar þar sem almennt dregur úr áhrifum og styrk umhverfisins sem mótunarpátta sjálfsmyndarinnar eftir því sem ofar kom í ferlinu, í samræmi við meiri þroska og sjálfsvitund (Mead, 1934). Svo virðist að um leið og þátttakendur höfðu yfirgefið vettvang grunnskólans og markað sér flöt á nýju sviði hafi farið að gæta sjálfstæðari og þroskaðri hugsunar og þá um leið sjálfsmyndarmótunar þar sem ekki var fyrir að fara þeim orsaka- og afleiðupáttum sem fyrirfundust og ollu þeim vanlíðan á vettvangi grunnskólans.

Þátttaka á vinnumarkaði var eitt þeirra atriða sem styrktu mjög sjálfsmynd þátttakenda. Allir voru þeir á einu máli um að sú ábyrgð og það breytta viðmót sem þeir upplifðu þar hafi í raun falið í sér persónulega viðurkenningu og félagslegt samþykki. Þetta rímar enn og aftur við kenningar Meads sem taldi einstaklinga nýta sér viðbrögð og skoðanir annarra til að staðsetja sjálfan sig (Mead, 1934). Í því sambandi er þess meðal annars að geta að í hinu nýja umhverfi sem vinnumarkaðurinn hafði að geyma voru til dæmis fyrir hendi allt öðruvísi kröfur en á vettvangi skólans, eðli málsins samkvæmt. Þar upplifðu þeir sig sjálfstæða og um leið sjálfbæra þar sem þeir þurftu sjaldnast að reiða sig á eða vænta inngripa og framlags af hálfu annarra. Að þeirra mati fólst þannig jákvæð styrking í því að fá ábyrgð og viðurkenningarríkt viðmót.

Samofið nýjum athafnavettvangi þátttakenda voru meðal annars kynni við nýja einstaklinga, annan hugsunarhátt og viðhorf, bæði til þeirra sjálfra sem og tilverunnar yfirleitt. Með öðrum orðum fólst í þessum nýju viðhorfum og umhverfi traust til þeirra og tilsvarendi viðurkenning fyrir þá sem einstaklinga, sem aftur bætti ótvírætt sjálfsmynd þeirra og þá um leið líðan til hins betra að þeirra mati.

Þegar frásagnir þátttakenda eru skoðaðar í heild sinni má segja að það sem helst skíni þar í gegn sé mikilvægi þess að ná því þroskaþrepi að geta skilgreint sig sjálfur með jákvæðum og uppbyggilegum hugmyndum og sjálfsímyndum en láta það frekar lönd og leið hvað öðrum finnst ef það samræmist ekki uppbyggilegri sjálfsmyndarmótun viðkomandi. Það virðist með öðrum orðum brýnt að stuðla að því eins og kostur er að einstaklingurinn hafni neikvæðum skilgreiningum annarra, ekki síst þegar þær má ætla aðeins hugarburðinn einan. Hins vegar

verður ekki framhjá því lítið að viðmót skólafélaga fól í sér fordóma gagnvart einstaklingum sem skáru sig úr og má því telja mikilvægt að unnið sé með slíkt viðmót í skólanum.

Jafnframt má ætla það afar mikilvægt að einstaklingurinn hlaði vitund sína jákvæðum skilaboðum um eigin kosti og burði og falli ekki í þann farveg að láta félagslegar aðstæður eða námslega getu valda bjögun sjálfsmýndarinnar heldur vinni með slíkar þarfir á jákvæðum forsendum. Það er sennilega enn brýnna en ella þegar háttar til eins og hjá þátttakendum þessarar rannsóknar.

Sjálfsmýndarmótun á algerlega eigin forsendum, eins og hér á undan er vikið að, kallast vissulega á við forsendur og viðbrögð umhverfisins, enda getur uppskrúfuð og þannig óhóflega uppblásin sjálfsmýnd hæglega leitt til sjúklegra samskipta við umhverfið og náungann (Gestur Guðmundsson, 2012). Til að varða farsælan meðalveg á milli þessara andstæðu þátta, má minna á mikilvægi stöðugar samræðu þeirra í millum. Jafnframt getur talist heillavænlegt að taka mark á skilgreiningum eða viðbrögðum umhverfisins fyrir sjálfsmýndarmótunina að því marki sem það innrætir einstaklingnum gott og uppbyggilegt siðgæði og varpar ljósi á viðurkennd siðferðisviðmið. Þannig er komið í veg fyrir árekstra og útistöður og samskiptin almennt séð gerð uppbyggileg og farsæl fyrir hann sjálfan og þá um leið vafalítið samfélagið allt.

6.4 Niðurstöður í hnotskurn

Meginniðurstöður rannsóknarinnar má draga saman með tilliti til þeirra grundvallarspurninga sem skilgreindar voru og tilgreindar í upphafi þessarar rannsóknar. Hver er reynsla og upplifun ungra karlmannna sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla skólagöngu sinni?

- Hvernig lýsa ungir karlmenn sem upplifðu vanlíðan í grunnskóla skólagöngu sinni?
- Hvaða bjargráð höfðu ungir karlmenn til að vinna með líðan sína á grunnskólagöngunni?
- Með hvaða hætti hefur líðanin mótað sjálfsmýnd þeirra?

Þátttakendur lýstu skólagöngunni sem neikvæðri upplifun sem einkenndist af kvíða, neikvæðum tilfinningum og vanmáttarkennd gagnvart náminu og því félagslega umhverfi sem jaðarsetti þá innan skólasamfélagsins. Í stuttu máli virðist mega draga þá ályktun að persónubundnir, fjölskyldutengdir eða félagslegir þættir hafi að umtalsverðu leyti mótað andlega líðan þátttakenda og námsframvindu auk þess sem sumir þeirra virtust ekki fá nám við hæfi á sinni skólagöngu. Allir þátttakendur upplifðu mestu erfiðleikana á unglingsárunum sem virðist hafa fellt þá í eða haldið þeim föstum í skaðlegum farvegi andlegra og félagslegra frávikna. Þrátt fyrir hindranir voru ungu mennirnir ekki tilbúnir til að skella skuldinni alfarið á

skólana og töldu neikvætt viðhorf þeirra sjálfra hafa hamlað námsframvindu. Alvarlegustu afleiðingar af erfiðleikum skólagöngunnar má ætla að hafi verið brotthvarf ungu karlmanna úr framhaldsskóla, sem og langvarandi áhrif andlegra veikinda á líf þátttakenda með tilheyrandi tækifæramissi sem telja má að slíku fylgi.

Þau bjargráð sem þátttakendur höfðu til að mæta vanlíðan sinni má annars vegar greina í úrræði á vegum skólakerfisins og hins vegar sem persónulegar leiðir þátttakenda. Úrræðin á vegum skólakerfisins fólust einkum í sérkennslu, sálfræðiþjónustu, uppbyggilegu viðmóti kennara og lyfjagjöf. Vegna síðan persónulegra viðbragða og leiða þátttakenda í tengslum við vanlíðan þeirra er aðallega til að telja óhóflega tölvunotkun sem flóttaleið frá sársaukafullum veruleika þeirra, einangrunarhneigð, áhættuhegðun eins og notkun vímuefna, sjálfsvígshugsanir og sjálfsskaðatilburði og ásókn í félagslega jaðarhópa eða einstaklinga þeim tilheyrandi. Í þessu sambandi er rétt að halda því til haga að bjargir skólanna og stuðningur foreldra voru yfirleitt til þess fallin að hafa uppbyggileg og styrkjandi áhrif á sjálfsmynd og þroskaframvindu þátttakenda. Hins vegar kom fram gagnrýni á hendum skólanna vegna lítilla námskrafna sem gerðar voru til drengjanna í sérkennslu. Einnig var gagnrýnt að látið hefði verið hjá líða að hafa nægilegt samráð við þá sjálfa í þeirra málum. Persónuleg viðbrögð og leiðir ungu karlmanna voru ekki jafn uppbyggilegar sem fyrr greinir.

Slök sjálfsmynd var einkennandi fyrir þátttakendur og reyndust unglingsárin þeim erfiðust, þegar óttinn við gagnrýni var hvað mestur. Líðan þátttakenda hafði mótandi áhrif á sjálfsmynd þeirra, vanlíðanin leiddi til þess að þeir skilgreindu sig ýmist meðvitað eða ómeðvitað sem frávik í því samfélagi sem skólinn myndaði sem og víðar. Í dag hafa flestir þeirra náð því þroskaþrepi að skilgreina sig sjálfir samkvæmt eigin sjónarmiðum og láta það fremur lönd og leið hvað umhverfinu finnst eða finnst ekki um þá.

6.4.1 Hverju bætir rannsóknin við fyrri þekkingu

Niðurstöður rannsóknarinnar veita meiri þekkingu á líðan drengja á vettvangi grunnskólans af nokkrum ástæðum. Reynsla ungu karlmanna og hugmyndir þeirra sem hér hefur verið fjallað um gefur vísbindingar um það sem hægt er að bæta í skólastarfinu en um leið hvernig hægt er að efla það sem vel er gert í þágu nemenda sem upplifa vanlíðan.

Niðurstöður rannsóknarinnar samrýmast að mörgu leyti fyrri rannsóknum sem gerðar hafa verið á námi og námsárangri drengja, líðan þeirra og viðhorfum. Þær styðja einnig við umræðu um skort á úrræðum og margþættan vanda drengja. Hins vegar eru fáar rannsóknir sem sýna hvers konar bjargráð bjóðast nemendum og hvaða leiðir þeir leita sjálfir í til að mæta vanlíðan sinni. Af þeim sökum má telja rannsóknina markverða viðbót við rannsóknir á

sviði uppeldis- og menntamála með það markmið að varpa ljósi á upplifun drengja af grunnskólagöngu sinni.

Það sem kom helst á óvart var hve opinskáir þátttakendur voru varðandi líðan sína og ófeimnir við að tjá sig um upplifun sína af skólastarfinu. Það er tvímælalaust mitt mat sem hlutlægs rannsakanda að þátttakendur báru traust til mín við vinnslu verksins. Áberandi var hvað eldri nemendur voru opnari og sáu málin í skýrara ljósi en þeir sem yngri voru sem hugsanlega mætti skýra með því að viðmælendurnir höfðu kannski ekki öðlast nægilegan þroska og fjarlægð frá aðstæðunum til þess að geta rætt um málin.

6.4.2 Styrkleikar og veikleikar rannsóknar

Sem helsta styrkleika rannsóknarinnar má nefna að hún gefur mikilvægar upplýsingar um tilfinningaleg vandamál og vanlíðan nemenda á vettvangi grunnskólans og varpar ljósi á orsakir og hugsanlegar afleiðingar þess. Þar fyrir utan er sjónum beint að lagalega réttum og viðeigandi viðbrögðum og málsmeðferð vegna úrlausnarefna og ákvarðana af tilgreindum toga, í samræmi við frumskyldur skólans sem opinberrar stofnunar.

Helstu takmarkanir sem ef til vill má geta viðvíkjandi rannsókninni tengjast stærð úrtaksþýðis, með öðrum orðum fjölda þátttakenda. Vissulega hefði verið kostur og freistandi að hafa þá fleiri en vitanlega varð að setja mörk með tilliti til tímaáætlunar verksins svo og afmörkunar og eðlis verkefnisins í ljósi þeirrar námsleiðar sem hún tilheyrir.

6.4.3 Tillögur til úrbóta

Eins og þau viðtöl sem hér hafa verið rakin bera með sér þarf ekki að fjölyrða um hversu mikið andleg vanlíðan grunnskóladrengja getur grafið undan lífsgæðum þeirra og þroskamöguleikum. Til þess að hægt sé að móta frekar viðeigandi stuðningsúrræði fyrir ungmenni og auka velferð þeirra, er mikilvægt að raddir ungmennanna fái að heyrast og sjónarmið þeirra og þarfir hljóti skilning þannig að unnt sé að veita þeim brautargengi til bóta, hvort sem er í bráð eða lengd. Þátttakendur viðruðu ýmsar góðar ábendingar um gagnleg úrræði sem að þeirra mati eru nauðsynleg til að mæta vanlíðan barna og ungmenna.

Að leiðbeina börnum að takast á við lífið

Jákvæð og góð sjálfsmynd er ein mikilvægasta undirstaða og helsta grundvallarforsenda þroska, vellíðunar og velferðar sérhvers einstaklings. Skólinn getur undirbúið börn mun betur fyrir tilveruna með því að kenna þeim ýmsar leiðir til að takast á við hindranir og áskoranir sem almennt má búast við að þau mæti á lífsleið sinni og þroskagöngu. Þörf er á að leggja meiri áherslu á styrkleika hvers og eins og stuðla að bættri færni barna í því að greina háttalag og viðmót annarra með gagnrýnu eða í það minnsta staðföstu og jákvæðu hugarfari til eigin kosta og persónueiginleika. Á þann hátt læra þau þann nauðsynlega skilning að það

sem í fljótu bragði má ef til vill túlka sem neikvæð viðbrögð eða afstöðu til þeirra þarf síður en svo að teljast merki um að eitthvað sé þannig athugavert við þau.

Bæta forvarnir er tengjast geðrækt

Góð geðheilsa er án nokkurs vafa grundvallaratriði fyrir lífsgæði og velferð einstaklingsins. Móta þarf ramma utan um geðræktarstarf í skólum og leggja áherslu á sálfélagslega færni nemenda. Mikilvægt er að kenna börnum um geðraskanir, einkenni þeirra og algengi og hvernig meðhöndla má slík veikindi. Það gæti aukið skilning ef þau eða einhver nákominn þeim er haldinn geðsjúkdómi og unnið gegn þeim fordómum sem oft eru áberandi í garð fólks með geðraskanir. Þá er brýnt að efla fræðslu starfsfólks í tengslum við geðheilsu og vellíðan nemenda með það að markmiði að styðja við þær margþættu áskoranir sem tengjast heilsu nemenda í skóla án aðgreiningar. Að auki er mikilvægt að fræða börn um geðheilbrigði rétt eins og líkamlega heilsu og vellíðan og brýna fyrir þeim að velja uppbyggilegar og ábyrgar leiðir í lífinu; að allar ákvarðanir hafa afleiðingar.

Að grípa inn í vandamál sem fyrst

Brýnt er að gripið sé inn í vandamál nemenda sem fyrst, áður en þau verða stærri og flóknari. Þá er mikilvægt að forvarnarforsendur séu þungamiðja í öllum aðgerðarsjónarmiðum og vinnubrögðum skólans. Einnig þarf að huga sérstaklega að þeim sem eru í áhættuhópi, til dæmis ef börn eru greind með einhverjar raskanir eða búa við erfiðar félagslegar aðstæður.

Tryggja aðgang að sérfræðipjónustu

Mikill skortur er á aðstoð og úrræðum við börn sem búa við hegðunar- eða tilfinningavanda. Réttur og uppbyggilegur farvegur vandamála og eftir því sem á stendur sérþarfa innan veggja skólans er mikilvægur. Börn og ungmenni standa oft frammi fyrir flóknum áskorunum á skólagöngunni sem kalla á þverfaglega samvinnu milli skólakerfisins, heilbrigðisstofnana og félagsmálayfirvalda. Nauðsynlegt er að börn sem upplifa vanlíðan hafi greiðan og tryggan aðgang að sérfræðipjónustu sem meðferðarúrræði sem og fagaðilum með sérþekkingu geðheilbrigðismálum.

Að efla jákvætt viðhorf drengja til náms

Varla þarf að fara mörgum orðum um það að námsframvinda og árangur sérhvers nemanda á vettvangi skólans stendur í órofa samhengi við vellíðan og þroskamöguleika hans. Börn þurfa að hafa meira um námið sitt að segja; þau upplifa of oft að verkefni séu tilgangslaus og þau hafi lítið val. Ef til vill þarf að tengja námið nær áhugasviði unglunga og því sem þeir eru að hugsa um á þessum aldri. Síðast en ekki síst má minna á mikilvægi hvetjandi og

uppbyggilegrar og markvissrar fræðslu um nám og gildi þess yfirleitt, þar með talið að það hlýtur einnig að teljast karlmannlegt en ekkert veikleikamerki að vera klár og sýna í orði og verki að maður geti lært.

Að hlusta á börn

Samtal við fullorðinn má skilgreina sem ákveðinn samskiptavettvangur þar sem barni er veitt tækifæri til þess að orða hugsanir sínar og upplifa hlustun og fá þar af leiðandi farveg fyrir tilfinningar sínar og líðan. Að hafa einstakling sem sýnir virðingu og hlýtt viðmót og nemendur geta treyst, er veigamikill þáttur og getur skipt sköpum varðandi líðan einstaklinga sem eiga á brattann að sækja. Miklu skiptir að einstaklingurinn sé til staðar og dæmi ekki, heldur gefi börnum tækifæri á því að segja frá því sem þeim liggur á hjarta. Einnig má ótvírætt ætla þá virðingu sem barni er sýnd þegar leitað er eftir skoðunum þess og sjónarmiðum til þess fallna að styrkja það og efla á vettvangi námsins og þar með hlýtur það út af fyrir sig að leiða til aukins þroska og betri menntunar hlutaðeigandi.

Að veita börnum eftirtekt

Grunnskólanum sem stofnun er ætlað að vera vettvangur þroska, uppbyggingar og velferðar allra barna sem þangað sækja skyldu samkvæmt. Einu gildir hvort hjá nemendum er fyrir hendi tilfinningavandi, námsörðugleikar, hegðunarvandamál eða tilteknar sérþarfir; skólanum ber að mæta þörfum hvers og eins. Skólinn þarf að hafa markvisst og skipulagt velferðareftirlit með nemendum og leggja áherslu á vinnuumhverfi þar sem unnt er að greina líðan þeirra og einkenni sem ætla má til merkis um hjálparþörf; til dæmis hvort einhver sé óvanalega þögull eða áberandi fyrirferðarmikill. Það getur skipt sköpum að ná til þessara nemenda snemma áður en vandamálin vaxa.

Án þess að lagareglur og þar með talin þagnarskylduákvæði verði brotin á einhverju stigi, má leggja sérstaka áherslu á hversu mikilvæg upplýsing og þekking starfsmanna skólans getur verið viðvirkjandi félagslegum högum og fjölskylduáðstæðum svo og námslegum þörfum nemanda. Ef ákveðin lágmarksupplýsing um þessa þætti er ekki fyrir hendi þar sem skólinn kreppir hlýtur það að teljast til þess fallið farið sé á svig lögboðin réttindi nemanda vegna þá raunverulegrar hættu á að hann njóti ekki þeirrar þjónustu sem skólanum ber að veita honum þar sem rétt og forsvaranlegt mat á stöðu hans og þörfum getur þá varla farið fram. Þar með rækir skólinn augljóslega mun síður þær grundvallarskyldur sem honum ber að lögum að gegna og hlýtur þá um leið að veikja hæfni sína og burði í því ábyrgðarmikla þjónustuhlutverki og þroskaferli sem samfélagið hefur falið honum að sinna, sbr. ekki síst 2. gr. og 17. gr. grunnskólalaga í því tilliti.

Námsefni og námskröfur við hæfi

Eins og fjallað hefur verið um er það á meðal frumskyldna grunnskóla að veita öllum nemendum þjónustu með tilliti til þarfa og stöðu hvers og eins. Þegar vanlíðan nemanda eða tiltekna sérþarfir gera vart við sig á vettvangi skólastarfsins reynir enn frekar á þá frumskyldu skólans. Þess háttar tilvik geta verið mikilvægur prófsteinn á það hvort og þá hvernig skólinn stendur undir þjónustuhlutverki sínu. Forsenda þess að mæta vanlíðan nemanda með þroskavænum og uppbyggilegum hætti er að greina vandann og velja viðeigandi úrræði með tilliti til gildandi námsmarkmiða og þá ekki síst lágmarksviðmiða samkvæmt aðalnámsskrá.

Við úrræðavalið virðast oft aðallega tvö megin sjónarmið geta togast á. Annars vegar um að fyrirhugað úrræði sé þannig vaxið að það beri nemandann ekki ofurliði eða fæli hann frá því að takast á við það námsefni og kröfur sem þar teljast fólgnar; hins vegar að úrræðið virki hvetjandi og örvandi án þess að reynast of léttbært með tilliti til markmiða aðalnámsskrár svo og þarfa og stöðu nemandans. Ef til vill má segja að um sé að tefla tiltekna tegund jafnvægislistar við hvort sem er val úrræðis eða framkvæmd þess, þá aðallega í þeim skilningi að varðaður sé viss meðalvegur á milli tilgreindra sjónarmiða. Markmið skólastarfsins ætti alltaf að vera námslegar kröfur við hæfi hvers einstaklings.

7 Lokaorð

Eftir að rannsókn þessi og ritun hófust varð mér snemma ljóst að verkefnið var síður en svo eitthvert áhlaupaverk, hvort sem litið var til viðtalsframkvæmdar eða fræðilegrar heimildavinnu. Það sem segja má að hafi vakið sérstaka athygli mína í rannsóknarferlinu var að ef til vill var þetta í fyrsta sinn sem margir þátttakendur fengu tækifæri til þess að tjá sig um líðan sína á grunnskólagöngunni með frjálsegum eða opnum hætti. Í því ljósi má án vafa halda því fram að mikilvægi viðtalsþáttarins verði seint ofmetið sem hluti þess framlags sem hér birtist. Þykir og rétt að nefna nokkur atriði til að draga fram kjarna helstu skilaboða sem má lesa úr verkinu sem heimildagrunni og gagni um ókomna tíð.

Eins og fram kom hjá þátttakendum voru fjölskylduaðstæður þeirra margra bágbornar og þeir jafnframt flestir haldnir andlegri vanlíðan á grunnskólagöngunni. Oft virtist of seint gripið inn í vandann af hálfu skólans eða annarra þar til bærra stofnana. Það var einróma afstaða allra þátttakenda að sjálfsagður réttur þeirra til að láta í ljós skoðanir sínar og skýra nánar frá vanlíðan og þörfum sínum hafi iðulega verið sniðgenginn að meira eða minna leyti og stundum jafnvel alveg virtur að vettugi. Um mikilvægi þessa þáttar hefur áður verið fjallað og þau atriði sem því tengjast.

Helsti lærdómur þessarar ritgerðar hlýtur því ekki síst að vera sá að brýnt sé að réttindi og hagsmunir nemenda til þátttöku í málum þeirra á vettvangi skólans séu ekki aðeins í orði heldur einnig á borði, ef svo má segja. Skipulagt og skilvirkt eftirlit innan skólans varðandi einkenni vanlíðanar, svo og þverfaglegt samstarf skóla, félagsmálayfirvalda og heilbrigðisyfirvalda og vissulega foreldra, má einnig telja til hornsteina í þessu tilliti. Ekki má heldur víkjast undan að minnst á vel skilgreinda verkferla og vinnulag í ljósi laga og reglna innan skólans um viðbrögð og málsmeðferð þegar upp koma tilvik af þeim toga sem frásagnir þátttakenda endurspeglar. Jafnframt verður að líta til forvarnarstarfs í formi til dæmis funda innan skólans eða með öðrum stofnunum og foreldrum, svo og fyrirlestra og fræðslu fyrir nemendur og starfsfólk, af því tagi sem telja má að gagnist til að bæta líðan nemenda og skilning starfsfólks á högum þeirra og ástandi.

Það sem segja má að upp úr standi hjá mér sem höfundi að loknu rannsóknar- og ritunarferlinu er aðallega þetta; ef verkið má verða til þess að aðeins einum nemenda sem upplifir vanlíðan á vettvangi grunnskóla sé hjálpað og mætt með réttum og uppbyggilegum hætti, þá ekki síst með atbeina hans sjálfs, er megintilgangi þess náð.

Heimildaskrá

- Achilles, G. M., McLaughlin, M. J. og Croninger, R. G. (2007). Sociocultural correlates of disciplinary exclusion among students with emotional, behavioral and learning disabilities in the SEELS national dataset. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15, 33-45. doi:10.1177/10634266070150010401.
- Ahrons, C. R. (2007). Family ties after divorce: Long-term implications for children. *Family Process*, 46(1), 53-65.
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012: Læsi nemenda á stærðfræði og náttúrufræði og lesskilningur*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Amalía Björnsdóttir, Baldur Kristjánsson og Börkur Hansen. (2008). Námsáhugi nemenda í grunnskólum: Hver er hann að mati nemenda og foreldra? Hvernig breytist hann eftir aldri og kyni? *Tímarit um menntarannsóknir*, 5, 7-26.
- Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Viðhorf nemenda, foreldra og starfsmanna skóla. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 29-56). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Angold, A., Costello, E. J. og Erkanli, A. (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(1), 57-87. Sótt af <https://www.cambridge.org/core/journals/journal-of-child-psychology-and-psychiatry-and-allied-disciplines/article/comorbidity/3EFB030B37EED22AF7121F98635B487E>
- Anvik, C. H. og Waldahl, R. H. (2016). *Når noen må ta regien: Om unge med psykiske helseproblemer: Utfordringer, tiltak og samhandling på Island, Færøyene og i Norge*. Sótt af <https://nordicwelfare.org/nb/publikationer/nar-noen-ma-ta-regien-om-unge-med-psykiske-helseproblemer-utfordringer-tiltak-og-samhandling-pa-island-faeroyene-og-i-norge/>
- Árni Böðvarsson (ritstjóri). (1993). *Íslensk orðabók* (2. útgáfa, aukin og endurbætt). Reykjavík: Mál og menning.
- Backe-Hansen, E. og Ogden, T. (1996). *Competent girls and problematic boys? Sex differences in two cohorts of Norwegian 10- and 13-years olds*. *Childhood: A Global Journal of Child Research*, 3(3), 331–350.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment* (3. útgáfa). New York: Guilford.
- Barnaverndarlög nr. 80/2002.
- Barnes, C. (2003). Independent living, politics and implications. Sótt af <https://digitalcommons.ilr.cornell.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1325&context=gladnetcollect>

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. og Hawkins, D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. doi: 10.1037/0022-0663.92.3.568.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-103. doi:10.1037/h0030372.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56-95.
- Benjamin, C. L., Harrison, J. P., Settapani, C. A., Brodman, D. M. og Kendall, P. C. (2013). Anxiety and related outcomes in young adults 7 to 19 years after receiving treatment for child anxiety. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 81(5), 865-876. doi:10.1037/a0033048
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67-94). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Blackorby, J. og Cameto, R. (2004). *Changes in school engagement and academic performance of students with disabilities*. Í J. Blackorby, M. Wagner, P. Levine, L. Newman, C. Marder, R. Cameto, T. Huang og C. Sanford (ritstjórar), *Wave 1 Wave 2 Overview (SEELS)*. Menlo Park: SRI International. Sótt af https://www.seels.net/designdocs/w1w2/SEELS_W1W2_complete_report.pdf
- Borkowski, J. G. (1992). Metacognitive theory: A framework for teaching literacy, writing and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25(4), 253-257.
- Borkowski, J. G., Carr, M., Rellinger, L. og Pressley, M. (1990). *Self-regulated cognition: Interdependence of metacognition, attribution, and self-esteem*. Í J. F. Bean og L. Idol (ritstjórar), *Dimensions of thinking and cognitive instruction* (bls. 53-92). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research, a practical guide for beginners*. Los Angeles: Sage.
- Bredesen, O. (2004). *Nye gutter og jenter: En ny pedagogikk?* Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Brynhildur Þórarinsdóttir, Andrea Hjálmsdóttir og Þóroddur Bjarnason. (2017). Yndislestur á uppleið? Breytingar á lestrarvenjum drengja og stúlkna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/06>
- Brynhildur Þórarinsdóttir, Þóroddur Bjarnason og Andrea Hjálmsdóttir. (2012). Bóklausir og bókaormar: Tengsl menntunar og efnahags foreldra við yndislestur unglunga í alþjóðlegu ljósi. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2012*. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/14529/1/004.pdf>

- Catts, H. W., Kamhi, A. G. og Adlof, S. M. (2014). Defining and classifying reading disabilities. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstjórar), *Language and reading disabilities* (bls. 47-78). Essex: Pearson Education.
- Chung, C., Kwon, J. og Jung, L. (2011). The effects of escape from self and interpersonal relationship on the pathological use of internet games. *Community Mental Health Journal*. 47(1), 113-121. Sótt af <https://link.springer.com/article/10.1007%2Fs10597-009-9236-1>
- Clarke, V., Braun, V. og Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Í J. A. Smith (ritstjóri), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3. útgáfa). Los Angeles: SAGE.
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95-120.
- Costello E. J., Mustillo S., Erkanli A., Keeler G. og Angold A. (2003). Prevalence and development of psychiatric disorders in childhood and adolescence. *Archives of General Psychiatry*, 60(8), 837-44.
- Deffenbacher, J. L. (2011). Cognitive-behavioral conceptualization and treatment of anger. *Cognitive and Behavioral Practice*, 18(2), 212-221. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1016/j.cbpra.2009.12.004>
- Drake, K. L. og Ginsburg, G. S. (2012). Family factors in the development, treatment, and prevention of childhood anxiety disorders. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15(2), 144–162. doi:10.1007/s10567-011-0109-0
- Ehrenreich, H., Nahapetyan, L., Orpinas, P. og Song, X. (2015). Marijuana use from middle to high school: Co-occurring problem behaviors, teacher-rated academic skills and sixth-grade predictors. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(10), 1929-1940. doi: 10.1007/s10964-014-0216-6.
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. Í M. J. Snowling og C. Humle (ritstjórar), *The science of reading: A handbook* (bls. 135-154). Malden: Blackwell Publishing.
- Eisenberg, D., Golberstein, E. og Hunt, J. B. (2009). Mental health and academic success in college. *Journal of Economic Analysis and Policy*, 9(1), 1-37. doi: 10.2202/1935-1682.2191.
- Elliott, J. G. og Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. New York: Cambridge University Press.
- Elsa Lyng Magnúsdóttir, Steinunn Gestsdóttir og Kristján Ketill Stefánsson. (2013). Tengsl skólatengdrar hvatningar við trú ungmenna á eigin getu til sjálfstjórnunar í námi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sér rit 2013 – Fagið og fræðin*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/fagid_og_fraedin/002.pdf

- Essau, C. A., Lewinsohn, P. M., Olaya, B. og Seeley, J. R. (2014). Anxiety disorders in adolescents and psychosocial outcomes at age 30. *Journal of Affective Disorders*, 163, 125–132. doi:10.1016/j.jad.2013.12.033
- Fangelsismálastofnun. (2016). *Ársskýrsla Fangelsismálastofnunar 2009-2016*. Sótt af <https://www.fangelsi.is/media/almennt/Arstoflur-2009-til-2016.pdf>
- Fletcher, J. M., Lyon, G. R., Fuchs, L. S. og Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities. From identification to intervention*. London: Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Morris, R. D. og Lyon, G. R. (2013). Classification and definition of learning disabilities. A Hybrid model. Í H. L. Swanson, K. R. Harris og S. Graham (ritstjórar), *Handbook of learning disabilities* (2. útgáfa) (bls. 33-50). New York: The Guilford Press.
- Forsætisráðuneytið. (1999). *Starfsskýrði stjórnvalda: Skýrsla nefndar um starfsskýrði stjórnvalda, eftirlit með starfsemi þeirra og viðurlög við réttarbrotum í stjórnsýslu*. Reykjavík: Forsætisráðuneytið.
- Galloway, M., Conner, J. og Pope, D. (2013). Nonacademic effects of homework in privileged, high-performing high schools. *The Journal of Experimental Education*, 81(4), 490–510. doi:10.1080/00220973.2012.745469.
- Garðar Gíslason. (1991). *Eru lög nauðsynleg?* Reykjavík: Orator.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar: Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi* (2. útgáfa). Reykjavík: Skrudda.
- Gísli Baldursson, Páll Magnússon, H. Magnús Haraldsson og Matthías Halldórsson. (2012). *Vinnulag við greiningu og meðferð athyglisbrests með ofvirkni (ADHD)*. Reykjavík: Landlæknisembættið.
- Gretar L. Marinósson (2003). Hvernig verða flokkar sérþarfa til í grunnskóla? Í Rannveig Traustadóttir (ritstjóri), *Fötlunarfræði: Nýjar íslenskar rannsóknir* (bls. 195-208). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Gulbrandsen, L. M. (1998). *I barns dagligliv: En kulturpsykologisk studie av jenter og gutters utvikling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gunnlaugur Magnússon. (2019, 15. maí). Hver ber ábyrgð á skóla án aðgreiningar? *Kjarninn*. Sótt af <https://kjarninn.is/skodun/2019-05-15-hver-ber-abyrgd-skola-adgreiningar/>
- Hagstofa Íslands. (2017). *Dánir eftir dánarorsökum (Evrópski stuttlistinn), kyni og aldri 1981-2017*. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__Faeddirdanir__danir__danarmein/MA N05301.px/
- Hagstofa Íslands. (2019). *Fjöldi barna sem misstu foreldri 2009-2018*. Sótt af https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__fjolsk__Fjolskyldan/MAN08800.px/table/tableViewLayout1/?rxid=1b763f2e-a036-4836-8ce9-07ef9bb0c296

- Harrison, J. R., Bunford, N., Evans, S. W. og Owens, J. S. (2013). Educational accommodations for students with behavioral challenges: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research* 83(4), 551-597. doi:10.3102/0034654313497517.
- Háskóli Íslands. (2014). *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Sótt af https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log_og_reglur/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf
- Hjalti Jón Sveinsson og Börkur Hansen. (2010). Trú á eigin færni og hvati til náms: Hvers vegna hætta nemendur á almennri námsbraut í Verkmenntaskólanum á Akureyri á meðan aðrir halda áfram? *Uppeldi og menntun*, 19(1-2), 91-112.
- Hjördís Sigursteinsdóttir, Eva Halapi og Kjartan Ólafsson. (2014). „Ég nota alla lausa tíma sem ég hef“: Netnotkun íslenskra ungmenna og mörk sem foreldrar setja þeim um netnotkun. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2014/ryn/007.pdf>
- Houtte, M. V. (2004). Why boys achieve less at school than girls: The difference between boys' and girls' academic culture. *Educational Studies* 30(2), 159-173. doi:10.1080/0305569032000159804
- Hrefna Pálsdóttir, Jón Sigfússon, Álfgeir Logi Kristjánsson, Margrét Lilja Guðmundsdóttir, Ingibjörg Eva Þórisdóttir og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2017). *Ungt fólk 2016: Framhaldsskólanemar. Menntun, menning, tómstundir, íþróttaiðkun, heilsuhegðun og heilsuvisar, líðan, framtíðarsýn og vímuefnanotkun ungmenna í framhaldsskólum á Íslandi – Samanburður rannsókna 1992, 2000, 2004, 2007, 2010, 2013 og 2016. Staða og þróun meðal 16 til 20 ára framhaldsskólanema yfir tíma*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Hrefna Pálsdóttir, Jón Sigfússon, Ingibjörg Eva Þórisdóttir, Margrét Lilja Guðmundsdóttir, Álfgeir Logi Kristjánsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2014). *Ungt fólk 2014: Menntun, menning, félags-, íþrótt- og tómstundastarf, heilsa, líðan og vímuefnaneysla unglinga í 8. 9. og 10. bekk á Íslandi. Samanburður rannsókna árin 2000 til 2014. Staða og þróun yfir tíma*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Huebner, D. (2006). *Hvað get ég gert við of miklar áhyggjur? Bók fyrir börn til að sigrast á kvíða* (Árný Ingvarsdóttir og Thelma Gunnarsdóttir þýddu). Reykjavík: Árný Ingvarsdóttir og Thelma Gunnarsdóttir.
- Humle, C. og Snowling, M. J. (2009). *Developmental disorders of language learning and cognition*. West Sussex: Blackwell.
- Höien, T. og Lundberg, I. (2000). *Dyslexia: From theory to intervention*. Dordrecht NL: Kluwer Academic Publishers.
- Ingibjörg Karlsdóttir. (2013). *ADHD og farsæl skólaganga - Handbók*. Kópavogur: Námsgagnastofnun.
- Ingólfur Ásgeir Jóhannesson. (2004). *Karlmennska og jafnréttisuppeldi*. Reykjavík: Rannsóknastofa í kvenna- og kynjafræðum.

- Ingvar Sigurgeirsson og Amalía Björnsdóttir. (2016). Heimanám í íslenskum grunnskólum: Umfang og viðhorf nemenda, foreldra og kennara til þess. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Menntavísindasvið: Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2013/ryn/07_ryn_arsrit_2016.pdf/
- Jón Torfi Jónasson og Guðbjörg Andrea Jónsdóttir. (1992). *Námsferill í framhaldsskóla*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Jón Torfi Jónasson og Kristjana Stella Blöndal. (2002). *Ungt fólk og framhaldsskólinn. Rannsókn á námsgengi og afstöðu 75 árgangsins til náms*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands og Háskólaútgáfan.
- Karl Gauti Hjaltason (2018, 8. nóvember). Drengir í vanda [Ræða á Alþingi]. Sótt af <https://www.althingi.is/altext/raeda/149/rad20181108T110853.html>
- Katrín Blöndal og Sigríður Halldórsdóttir. (2016) *Úrtök og úrtaksaðferðir í eigindlegum rannsóknnum*. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 129-136). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Kendall, P. C., Swan, A. J., Carper, M. M. og Hoff, A. L. (2018). Anxiety Disorders Among Children and Adolescents. Í J. N. Butcher (ritstjóri), *APA Handbook of Psychopathology: Child and Adolescent Psychopathology* (bls. 213-230). Washington: American Psychological Association.
- Kristinn Magnússon (2018, 8. nóvember). „Getur verið að við höfum gleymt drengjunum okkar?“ *Morgunblaðið*. Sótt af https://www.mbl.is/frettir/innlent/2018/11/08/hofum_vid_gleymt_drengjunum_okkar/
- Kristín Björnsdóttir. (2014). „Ég fékk engan stuðning í skólanum“: Fötlun, kyngervi og stétt. Í Annadís Gréta Rúdólfssdóttir, Guðni Elísson, Ingólfur Ásgeir Jóhannesson og Irma Erlingsdóttir (ritstjórar), *Fléttur III: Jafnrétti, menntun og samfélag* (bls. 233-257). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Kristjana Stella Blöndal, Jón Torfi Jónasson og Anne-Christine Tannhäuser. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somehow different? Í S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg og J. Polesel (ritstjórar), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy* (bls. 233–251). London: Springer.
- Kristjana Stella Blöndal og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2016). Farsæl skólaganga foreldra og þáttur foreldra. Í Guðrún Kristjánsdóttir, Sigrún Aðalbjarnardóttir og Sóley S. Bender (ritstjórar), *Ungt fólk: Tekist á við tilveruna*, (bls. 231-246). Reykjavík: Hið íslenska bókmenntafélag.
- Kristrún Birgisdóttir. (2018, febrúar). *Aðgerðir gegn brotthvarfi. Staða verkefnis-febrúar 2018*. Reykjavík: Menntamálastofnun.
- Latvala A., Rose, R. J., Pulkkinen, L., Dick, D. M., Korhonen, T. og Kaprio, J. (2014). *Drinking, smoking, and educational achievement: Cross-lagged associations from adolescence to adulthood*. *Drug Alcohol Depend*, 137(1), 106-113. doi: 10.1016/j.drugalcdep.2014.01.016.

- Lárus S. Guðmundsson og Ólafur B. Einarsson. (2016). *Enn aukning í ávísunum ADHD lyfja á Íslandi*. Sótt af <https://www.landlaeknir.is/um-embattid/frettir/frett/item30130/enn-aukning-i-avisunum-adhd-lyfja-a-islandi>
- Leets, L. og Wolf, S. (2005). Adolescent rules for social exclusion: When is it fair to exclude someone else? *Journal of Moral Education*, 34(3), 343-362.
- Li, H. og Morris, R. J. (2007). Assessing fears and related anxieties in children and adolescents with learning disabilities or mild retardation. *Research in Developmental Disabilities*, 28(5), 445-457.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: SAGE Publications.
- Lilja Alfreðsdóttir (2018, 9. nóvember). Bæta þarf stöðu drengja í menntakerfinu [Aðsend grein]. *Morgunblaðið*. Sótt af https://www.mbl.is/greinasafn/innskraning/?redirect=%2Fgreinasafn%2Fgrein%2F1703841%2F%3Fitem_num%3D55%26dags%3D2018-11-09%26t%3D841955714&page_name=article&grein_id=1703841
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga nr. 77/2000.
- Maccoby, E. E. og Martin, J. A. (1983). Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction. Í P. H. Mussen og E. M. Hetherington (ritstjórar), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (bls. 1-101). New York: Wiley.
- Magnús Jóhannsson, Jón Pétur Einarsson og Ólafur B. Einarsson. (2017). Tauga- og geðlyfjanotkun barna á Íslandi. Sótt af <https://www.landlaeknir.is/um-embattid/frettir/frett/item32973/tauga-og-gedlyfjanotkun-barna-a-islandi>
- Margrét Lilja Guðmundsdóttir, Hrefna Pálsdóttir, Jón Sigfússon, Ingibjörg Eva Þórisdóttir, Erla María Tölgys, Álfgeir Logi Kristjánsson og Inga Dóra Sigfúsdóttir. (2016). *Ungt fólk 2016: Grunnskólar. Nám og skóli, félags- og tómstundastarf, íþróttir og hreyfing, foreldrar og uppeldi, heilsa og líðan, atvinnuþátttaka og fjárhagur fjölskyldunnar og vímuefnanotkun ungmenna í 8., 9. og 10. bekk á Íslandi. Samanburður rannsókna árin 2000-2016. Staða og þróun yfir tíma*. Reykjavík: Rannsóknir og greining.
- Margrét Pála Ólafsdóttir (2019, 17. mars). „Nú þurfa drengir og karlar að rísa upp“. *Fréttablaðið*. Sótt af <https://www.frettabladid.is/frettir/nu-urfa-drengir-og-karlar-a-risa-upp/>
- McCoy, S., Maître, B., Watson, D. og Banks, J. (2016). The role of parental expectations in understanding social and academic well-being among children with disabilities in Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 31(4), 535-552. doi:10.1080/08856257.2016.1199607.

- McKnown, C., Gumbiner, L. M. og Johnson, J. (2011). Diagnosed efficiency of several methods of identifying socially rejected children and effect of participation rate on classification accuracy. *Journal of School Psychology, 49*(5), 573-595.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society : From the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af [https://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun .pdf](https://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf)
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2015). *Mat á framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar*. Reykjavík: Höfundur. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2015/skyrrsla_starfshoops_um_mat_a_menntastefnu_loka.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=cca962f5-be4f-11e7-9420-005056bc530c>
- Menntamálastofnun. (2016). *Helstu niðurstöður PISA 2015: Bráðabirgðaskýrsla*. Sótt af [https:// mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2015_island.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2015_island.pdf)
- Menntavísindastofnun Háskóla Íslands. (2014). *Greining á gögnum um sérkennslu frá Hagstofu Íslands*. Reykjavík: Menntavísindastofnun.
- Michelson, L., Sugai, D. P., Wood, R. P. og Kazdin, A. E. (2013). *Social skills assessment and training with children: An empirically based handbook*. Berlin: Springer Science and Business Media.
- Miers, A. C., Blöte, A. W., de Rooij, M., Bokhorst, C. L. og Westenberg, P. M. (2013). Trajectories of social anxiety during adolescence and relations with cognition, social competence, and temperament. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(1), 97–110. doi:10.1007/s10802-012-9651-6
- Moore, T. (2005). Friendship formation in adults with learning disabilities: Peer-mediated approaches to social skills development. *British Journal of Learning Disabilities, 33*(1), 23-26.
- Muter, V. (2003). *Early reading development and dyslexia*. London: Whurr Publishers.
- Mychailyszyn, M., Mendez, J. og Kendall, P. (2010). School functioning in youth with and without anxiety disorders: Comparisons by diagnosis and comorbidity. *School Psychology Review, 39*(1), 106–121.
- Námsmatsstofnun. (2015). *Brotthvarf úr framhaldsskólum: Niðurstöður skráninga á ástæðum brotthvarfs, frá nemendum sem hættu í námi í framhaldsskólum á haustönn*

2014. Sótt 6. maí 2019 af <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir2014/brotthvarsskyrsla-haust-2014.pdf>
- Novaco, R. W. (2011). Perspectives on anger treatment: Discussion and commentary. *Cognitive and Behavioral Practice, 18*(2), 251-155.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2016). PISA 2015 results in focus. Sótt af <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- Páll Hreinsson. (2013). *Stjórnsýsluréttur málsmeðferð*. Reykjavík: Codex.
- Páll Skúlason. (1987). *Pælingar: Safn erinda og greina*. Reykjavík: Ergo.
- Páll Skúlason. (1990). *Siðfræði: Um erfiðleika í siðfræði og forsendur ákvarðana*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun HÍ.
- Power, S. A., Whitty, G., Edwards, T. og Wigfall, V. (1998). Schoolboys and schoolwork: Gender identification and academic achievement. *International Journal of Inclusive Education, 2*(2), 135-153. doi:10.1080/1360311980020204
- Randall, L. og Anna Karlsdóttir. (2018). Education in an evolving economic landscape. Í J. Grunfelder, L. Rispling og G. Norlén (ritstjórar), *State of the Nordic Region* (bls. 88-99). Sótt af <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1180241/FULLTEXT01.pdf>
- Ragnar F. Ólafsson, Almar M. Halldórsson, Sigurgrímur Skúlason og Júlíus K. Björnsson. (2007). *Kynjamunur í PISA og samræmdum prófum 10. bekkjar*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.
- Reid, R., Lienemann, T. O. og Hagaman J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities* (2. útgáfa). New York: The Guilford Press.
- Rief, S. F. (2005). *How to reach and teach children with ADD/ADHD. Practical techniques, strategies, and interventions* (2. útgáfa). San Francisco: Jossey-Bass.
- Riglin, L., Petrides, K. V., Frederickson, N. og Rice, F. (2014). The relationship between emotional problems and subsequent school attainment: A meta-analysis. *Journal of Adolescence, 37*(4), 335-346. doi:10.1016/j.adolescence.2014.02.010
- Ritzer, G. (2008). *Modern sociological theory*. Boston: McGraw-Hill Education.
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press.
- Settipani, C. A. og Kendall, P. C. (2013). Social functioning in youth with anxiety disorders: Association with anxiety severity and outcomes from cognitive-behavioral therapy. *Child Psychiatry and Human Development, 44*(1), 1-18. doi:10.1007/s10578-012-0307-0
- Sheldon, S. B. og Epstein, J. L. (2005). Involvement Counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research, 98*(4), 196-207.

- Sigríður Halldórsdóttir. (2016). Fyrirbærafræði sem rannsóknaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 281 -297). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigrún Daníelsdóttir. (2018). *Líðan Íslendinga 2017*. Sótt af https://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item34554/Talnabrunnur_Mars_2018_.pdf
- Sigrún Daníelsdóttir, Védís Helga Eiríksdóttir, Salbjörg Bjarnadóttir. (2017). *Geðheilbrigði ungs fólks á Íslandi fer hrakandi*. Sótt af https://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item32745/Talnabrunnur_Agust_2017.pdf
- Sigrún Harðardóttir. (2014). *Líðan framhaldsskólanemenda. Um námserfiðleika, áhrifaþætti og ábyrgð samfélags*. (doktorsritgerð). Sótt af <http://www.fmos.is/media/skjol/Doktorsritgerd--Sigrun-Hardardottir.pdf>
- Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir. (2016). Námserfiðleikar og velgengni í námi: Um mikilvægi stuðnings. *Netla – Veftímarit um uppleði og menntun*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af http://netla.hi.is/greinar/2016/ryn/02_arsrit.pdf/
- Sigrún Jónatansdóttir, Kristján Ketill Stefánsson, Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2017). Má rekja mun á lesskilningi kynjanna til mismikillar þátttöku í skólastarfi? *Tímarit um uppleði og menntun* 26(1-2), 87-109. Sótt af: <https://ojs.hi.is/tuum/article/view/2688/1455>
- Sigurður Kristinsson. (2016). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71-88). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Sigurlína Davíðsdóttir. (2016). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 229-237). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Snow, C. E., Burns, M. S. og Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. Washington: National Academy Press.
- Snowling, M. J. og Stackhouse, J. (2006). Dyslexia, speech and language. A Practitioner's Handbook. London: Whurr Publishers.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-406.
- Stjórnsýslulög nr. 37/1993.
- Sturge-Apple, M. L., Skibo, M. A. og Davies, P. T. (2012). Impact of parental conflict and emotional abuse on children and families. *Partner Abuse*, 3(3), 1-11.
- Sunna Gestsdóttir, Ársæll Arnarsson, Kristján Magnússon, Sigurbjörn Árni Arngrímsson, Þórarinn Sveinsson og Erlingur Jóhannsson (2015). Gender differences in development of

- mental well-being from adolescence to young adulthood: An eight-year follow-up study. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43, 269–275. doi: 10.1177/1403494815569864
- Sveinbjörn Gestsson og Sigurgrímur Skúlason. (2015). *Samræmd könnunarpróf: Niðurstöður fyrir árið 2014*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Taylor, S. J., Bogdan, R. og DeVault, M. L. (2016). *Introduction to qualitative research methods. A guidebook and resource*. (4. útgáfa). New York: John Wiley og Sons.
- Trautwein, U., Schnyder, I., Niggli, A., Neumann, M. og Lüdtke, O. (2009). Chameleon effects in homework research: The homework–achievement association depends on the measures used and the level of analysis chosen. *Contemporary Educational Psychology*, 34(1), 77-88. doi:10.1016/j.cedpsych.2008.09.001.
- Vaughn, S., Bos, C. S. og Schumm, J. S. (2007). *Teaching students. Who are exceptional, diverse, and at risk*. New York: Pearson.
- Verduin, T. L. og Kendall, P. C. (2008). Peer perceptions and liking of children with anxiety disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 36(4), 459–469. doi:10.1007/s10802-007-9192-6
- Vélez, C. E., Wolchik, S. A., Tein, J. Y. og Sandler, I. (2011). Protecting children from the consequences of divorce: A longitudinal study of the effects of parenting on children's coping processes. *Child Development*, 82(1), 244-257.
- Wei, C. og Kendall, P. C. (2014). Parental involvement: Contribution to childhood anxiety and its treatment. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(4), 319–339. doi:10.1007/s10567-014-0170-6
- Woodward, L. J. og Fergusson, D. M. (2001). Life course outcomes of young people with anxiety disorders in adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(9) 1086–1093. doi:10.1097/00004583-200109000-00018
- Zlotnik, G. (1991). *De stakkels dreng: Kønnsforskelle i barndommen*. Kaupmannahöfn: Hans Reitzels Forlag.
- Þorbjörn Broddason, Kjartan Ólafsson og Sólveig Margrét Karlsdóttir. (2009). Ný börn og nýir miðlar á nýju árpúsundi. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X. Félags og mannvísindadeild* (bls.253-262). Reykjavík: Félagsvísindastofnun HÍ.
- Þórhildur Línal. (2011). Barnasáttmálinn - að mörgu að hyggja. *Úlfjótur*, 1, 73-98.

Viðauki A: Viðtalsrammi

Segðu mér aðeins frá sjálfum þér og fjölskylduaðstæðum.

Hvernig upplifun var skólaganga þín?

Hvernig myndir þú lýsa líðan þinni á grunnskólagöngunni?

Hvað telur þú að hafi valdið vanlíðan þinni?

Varst þú að takast á við námslega erfiðleika?

Varst þú að takast á við hegðunarerfiðleika?

Hvernig var áhugi þinn gagnvart náminu?

Hversu miklar námskröfur voru gerðar til þín?

Segðu mér frá samskiptum þínum við kennarana.

Hvernig voru samskiptin við félagana?

Hvernig myndir þú lýsa tengslum þínum við föður þinn/foreldra þína?

Hvernig samskiptamynstur var í bekknum?

Hvernig myndir þú lýsa sjálfsmynd þinni á þessum tíma – hvernig þér leið með sjálfan þig, gott sjálfstraust o.s.frv.?

Hvað gerðir þú til þess að bæta líðan þína?

Hafðir þú einhvern til að tala við á þessum tíma?

Hvernig úrræði voru í boði fyrir þig frá skólanum?

Hvernig myndir þú lýsa stuðningi frá kennara á þessum tíma?

Hvernig var stuðningur heimilisins?

Hvernig myndir þú lýsa tölvunotkun þinni?

Hvað gerðir þú til þess að deyfa vanlíðanina – hvað bætti líðan þína?

Þegar þú lítur til baka, hefðir þú viljað sjá eitthvað öðruvísi?

Áhrif á frekara nám?

Hver er staða þín í dag?

Hvernig er líðan þín í dag

Viðauki Á: Upplýst samþykki



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Egilsstaðir 19. september, 2018

Upplýst samþykki

Upplýst samþykki vegna þátttöku í rannsókn um unga karlmenn sem upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni.

Ég undirritaður samþykki með undirritun minni þátttöku í rannsókn Ragnhildar Írisar Einarsdóttur um unga karlmenn sem upplifðu vanlíðan á grunnskólagöngu sinni. Samþykkið veiti ég eftir að hafa fengið ítarlegar upplýsingar um rannsóknina.

Mér er kunnugt um að ég get hætt þátttöku hvenær sem er án skýringa.

Staður og dagsetning

Undirskrift þátttakanda

Undirskrift rannsakanda

Hægt er að hafa samband við rannsakanda, Ragnhildi Írisi Einarsdóttur (ragnhildur@egilsstadir.is) eða leiðbeinanda verkefnisins, Kristínu Björnsdóttur (kbjorns@hi.is) ef óskað er eftir að hætta þátttöku í rannsókninni.