



# Sjálfræði í grunnskólum á Íslandi

Katrín Kemp Stefánsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs  
Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS  
MENNTAVÍSINDASVIÐ



# **Sjálfræði í grunnskólum á Íslandi**

Katrín Kemp Stefánsdóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræði

Leiðbeinandi: Dr. Ingibjörg Vala Kaldalóns

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Maí 2020

Sjálfræði í grunnskólum á Íslandi

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs  
í Uppeldis- og menntunarfræði við deild menntunar og margbreytileika,  
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Katrín Kemp Stefánsdóttir 2020

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

## Ágrip

Markmið ritgerðarinnar er að undirstrika mikilvægi sjálfræðis í ákvarðanatöku einstaklinga og þar með hæfni þeirra til að verða virkir þátttakendur í lýðræðissamfélagi. Jafnframt að sýna fram á áhrif sjálfræðis nemenda á velferð í námi, sem og í daglegu lífi. Ritgerðin byggir á sjálfsákvörðunarkenningum og þrem undiekenningum þeirra um sálrænar grunnþarfir, heildræna samlögun og vitsmunalega matskenningu. Sjálfræði gerir einstaklingum kleift að vega og meta valkosti ásamt því að átta sig á því hvenær athafnir eru þeirra eigin. Það er mikilvægt að hlúð sé að sjálfræði einstaklinga en það er gert með því að styðja við sjálfræði þeirra í daglegu lífi. Slíkur stuðningur við sjálfræði eykur þátttöku og áhuga nemenda í skólastarfi og hvetur þá áfram í námi. Íslensk lög og aðalnámskrá grunnskóla búa skólum til rými til að móta skólasamfélag eftir stefnu skólans. Skólar geta því stutt við sjálfræði nemenda ef vilji er fyrir hendi en rannsóknir benda til þess að almennt sé það ekki gert.

## Efnisyfirlit

<b>Ágrip</b> .....	<b>3</b>
<b>Formáli</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>7</b>
<b>2 Útskýringar á megin hugtökum og kenningum</b> .....	<b>10</b>
2.1 Sjálfræði og velfarnaður.....	10
2.2 Sjálfsákvörðunarkenningar.....	11
2.3 Stuðningur við sjálfræði .....	15
<b>3 Sjálfræði í skólastarfi</b> .....	<b>18</b>
3.1 Áhrif sjálfræðis á nemendur.....	18
3.2 Að skapa aðstæður sem styðja við sjálfræði .....	20
3.3 Hvað hvetur til og hvað hindrar stuðnings við sjálfræði?.....	24
<b>4 Íslenskt samfélag og menntakerfi</b> .....	<b>27</b>
4.1 Lög og námskrá .....	27
4.1.1 Grunnþættir menntunar .....	29
4.2 Rannsóknir á starfsháttum íslenskra grunnskóla .....	32
<b>5 Samantekt</b> .....	<b>36</b>
<b>6 Lokaorð</b> .....	<b>39</b>
<b>Heimildaskrá</b> .....	<b>40</b>



## Formáli

Þetta verkefni hefur verið mér mikið hjartans mál síðustu mánuði og eru ófáar stundir sem ég hef varið í skrif, þælingar og vangaveltur um viðfansefnið. Á þessari vegferð hef ég lært heilmargt. Ber þar helst að nefna aukin þekking á sjálfræði en jafnframt aukin þekking á sjálfri mér. Áhugi minn á sjálfræði hefur mótast síðustu ár, einna helst í skátastarfi en einnig í starfi mínu í grunnskóla sem og almennt í daglegu lífi. Þar hef ég sjálf lært hve mikilvægur hæfileiki það er að hafa að geta fylgt eigin sannfæringu. Helst tel ég það vera fjölskyldu minni að þakka og er ég viss um að án þeirra væri ég ekki sú manneskja sem ég er í dag. Fyrst og fremst ber því að bera þakki til foreldra minna og systra. Án ykkar stuðnings, umhyggju, gleði og trausts væri lífið óneitanlega ekki eins skemmtilegt.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirrituðum. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* (2019, 5. desember, <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. 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(ur) ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 18. maí 2020

Katín Kenuf Stefánsd.



## 1 Inngangur

Markmið þessarar fræðilegu heimildaritgerðar er að undirstrika mikilvægi sjálfræðis í ákvarðanatöku einstaklinga og þar með hæfni þeirra til að verða virkir þátttakendur í lýðræðissamfélagi. Auk þess að sýna fram á áhrif sjálfræðis nemenda á velfarnað þeirra í námi, sem og í daglegu lífi. Áhugi minn á viðfangsefninu vaknaði þegar ég vann í grunnskóla samhliða námi mínu og var að vinna með nemendum í 3. bekk í ensku. Einn daginn áttu nemendur að vinna verkefni um uppáhalds matinn sinn. Allir höfðu nefnt pítsu eða hamborgara og varð ég því hálf undrandi þegar einn nemandi spurði „hvernig segir maður eiginlega sviðakjammi á ensku?“. Það var ekki endilega valið á matnum sem mér brá við heldur frekar styrkur nemendans til að geta staðið við sína skoðun þó enginn bekkjarfélagana væri sammála. Í kjölfar þessa atviks fór ég að velta því fyrir mér hvernig menntakerfið getur stutt nemendur í því að átta sig á því hverjir þeir eru, hvað þeir standa fyrir og hvaða skoðanir þeir hafa.

Sjálfræði felst í því að einstaklingar upplifi að „athafnir þeirra séu í samræmi við eigin vilja og sannfæringu“ (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015, bls. 19). Sem dæmi hafa nemendur hvaðanæva úr heiminum staðið fyrir friðsælum mótmælum á hverjum föstudegi í rúmt ár. Forsprakki mótmælanna er ung stúlka frá Svíþjóð, Greta Thunberg, og tilgangur þeirra er að gagnrýna stjórnvöld fyrir aðgerðarleysi gagnvart loftslagsbreytingum. Mótmælin hafa verið tíð í samfélagslegri umræðu síðan þau hófust og hafa margar skoðanir fólks komið í ljós. Sumir dást af hugrekki ungmennanna, að standa upp fyrir því sem þau telja rétt, en öðrum finnst að þau eigi ekki að vera að velta því fyrir sér. Gjarnan hafa einstaklingar í seinni hópnum haldið fram að tíma þeirra sé betur varið í að sitja á skólabeck og læra nytsamlegri hluti til að undirbúa sig fyrir framtíðina. Tilgangur ritgerðarinnar er ekki að leggja mat á hver hefur rétt fyrir sér en óhætt er að segja að þau ungmenni sem taka þátt í mótmælunum séu óhrædd að nýta sjálfræði sitt.

Mannfólki er eðlislægt að afla sér þekkingar og á það ferli sér stað allt frá blautu barnsbeini og út æviskeiðið. Þekking er grunnstoð þess að geta myndað sér skoðun á málefnum og því mikilvægt að hlúa að þessari eðlislægu hvöt einstaklinga. Á Íslandi er 10 ára skólaskylda (lög um grunnskóla nr. 91/2008) sem þýðir að íslensk börn og ungmenni eyða að

minnsta kosti 8.100 klukkustundum<sup>1</sup> við formlegt nám á sinni ævi. Jafnframt þýðir skólaskyldan að grunnskólaganga sé öllum Íslendingum sameiginleg reynsla sem mótar þá sem einstaklinga og um leið íslenskt samfélag um ókomna tíð. Því er mikilvægt að þeir starfshættir sem viðhafðir eru í grunnskólum stuðli að almennri velferð nemenda, hlúi að vellíðan, þroska og hæfni þeirra til að takast á við lífið á eigin forsendum. Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla er meginmarkmið íslenskra grunnskóla að hlúa að alhliða þroska nemenda sinna ásamt því að undirbúa þá fyrir virka þátttöku í lýðræðislegu samfélagi (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Því er einnig mikilvægt að grunnskólar efla hæfni einstaklinga til að mynda sér skoðun á margvíslegum málefnum og að athafna sig í samræmi við skoðanir sínar.

Íslensk yfirvöld fullgiltu Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna árið 1992 og var hann lögfestur hérlendis í febrúar 2013. Í 12 gr. sáttmálans segir að „[a]ðildarríki skulu tryggja barni sem myndað getur eigin skoðanir rétt til að láta þær frjálst í ljós í öllum málum sem það varða, og skal tekið réttmætt tillit til skoðana þess í samræmi við aldur þess og þroska.“ (lög um samning sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Vegna þess að sáttmálinn hefur verið lögfestur hérlendis er hann hluti af íslenskri löggjöf. Áhrif sáttmálans má sjá í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 þegar fjallað er um réttindi nemenda. Þar segir m.a. „Nemendur eiga rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á framfæri varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá. Taka skal tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er.“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. gr.). Samkvæmt þessum lögum má sjá að nemendur eiga rétt á því að hafa áhrif á það sem fram fer innan veggja skólans en sjálfræði er grunn forsenda þess að geta áttað sig á eigin skoðunum og áhrifum á samfélagið.

Rannsóknarspurningar ritgerðarinnar eru eftirfarandi:

- Hvert er mikilvægi sjálfræðis fyrir jákvæðan þroska og velferð barna og ungmenna?
- Á hvaða hátt geta kennsluhættir stutt við sjálfræði nemenda?

---

<sup>1</sup> Miðað við 4,5 klukkustunda skóladag, 180 daga af ári í 10 ár (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013, bls. 52)

- Að hvaða leyti styður stefnumótun í íslensku menntakerfi við hugmyndir um aukið sjálfræði nemenda?

Auk þessa inngangs skiptist ritgerðin í þrjá meginkafla auk samantektar og lokaorða. Í fyrsta kafla verða helstu hugtök og kenningar um sjálfræði skilgreind. Fjallað verður um sjálfræði og hlutverk þess í að auka velfarnað einstaklinga. Þá verða sjálfsákvörðunar-kenningar (e. self-determination theories) kynntar en þær verða hafðar að leiðarljósi í umfjöllun um sjálfræði. Loks verður fjallað um í hverju stuðningur við sjálfræði felst. Í öðrum kafla verður sjónum beint að skólasterfi og með hvaða hætti er hægt að styðja við sjálfræði nemenda. Skoðað verður hvað rannsóknir segja um áhrif sjálfræðis á nemendur ásamt því hvernig skapa megi ákjósanlegar aðstæður til að styðja við sjálfræði í skólasterfi. Þriðji kafli ritgerðarinnar mun svo varpa ljósi á aðstæður á Íslandi. Fjallað verður um ákvæði laga og aðalnámskrár ásamt niðurstöðum rannsókna sem framkvæmdar hafa verið héraðs á starfsháttum grunnskóla. Loks verða niðurstöður allra kafla dregnar saman og nýttar til að leitast svara við rannsóknarspurningum ritgerðarinnar.

## 2 Útskýringar á megin hugtökum og kenningum

Í þessum kafla verður farið yfir öll helstu hugtök sem verða til umfjöllunar í ritgerðinni. Kaflinn skiptist í þrjá undirkafla þar sem fyrst verður fjallað um hugtakið sjálfræði og þátt þess í að auka velfarnað einstaklinga. Því næst verður fjallað um sjálfsákvörðunarkenningar (e. self-determination theory) og undirkenningar þeirra um sálrænar grunnþarfir, heildræna samlögun og vitsmunalega matskenningu. Í þriðja kafla verður sjónum beint að stuðningi við sjálfræði og fjallað um grunnforsendur í samskiptum sem styðja við sjálfræði einstaklinga.

### 2.1 Sjálfræði og velfarnaður

Sjálfræði er tvíþættur hæfileiki sem einkennist annars vegar af skynsemi sem gerir okkur kleift að vega og meta margvíslega möguleika og leita sannleikans. Hins vegar af því að einstaklingar búi yfir hæfni sem gerir þeim kleift að stjórna eigin hegðun ásamt því að átta sig á því hvenær athafnir eru þeirra eigin (Guðmundur Hreiðar Frímansson, 2010; Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015). Því meira sem hegðun einstaklinga kemur frá þeim sjálfum, því líklegri eru þeir til að geta staðið heilshugar við hegðunina og upplifað hana sem aðgerð sem einstaklingurinn valdi og er þar af leiðandi ábyrgur fyrir (Deci og Ryan, 1987). Sjálfráða athafnir birtast á náttúrulegan hátt hjá einstaklingum og eru í samræmi við gildi og þarfir einstaklinga/þeirra (Ryan og Deci, 2017). Sjálfráða athafnir eru því grundvallaðar í sálarlífi einstaklinga, í þeirra innra sjálfi (Guðmundur Hreiðar Frímansson, 2010).

Ryan og Deci (2017) telja einstaklinga ekki geta verið meðvitaða um eigið sjálf heldur sé sjálfið ávallt fyrirbæri sem við upplifum í gegnum athafnir okkar. Með þessu meina þeir að einstaklingar geri sér grein fyrir eigin sjálfi eftir því hvernig þeir bregðast við eigin athöfnum. Það krefst þess að einstaklingar meti athafnir sínar, hvort þeir upplifi samræmi við eigin gildi eða ekki, og öðlast þar með reynslu sem þeir geta nýtt til að meta komandi athafnir. Í skólakerfi sem hefur það að markmiði að undirbúa nemendur undir þátttöku í lýðræðislegu samfélagi (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) er því mikilvægt að huga að því að styðja þá í því ferli að meta eigin athafnir og að hvaða leyti þær samræmast eigin gildum ásamt því að efla þá í að standa við eigin sannfæringu. Með sjálfræði búa einstaklingar yfir hæfni sem gerir þeim kleift að vega og meta ákvarðanir sínar og með því geta þeir greint á milli þess lífs sem er óákjósanlegt og þess sem er gott og vert að lifa (Guðmundur Hreiðar Frímansson, 2010). Þannig geta einstaklingar sem njóta sjálfræðis í eigin lífi frekar valið það líf sem þeir telja ákjósanlegt og þannig stuðlað að eigin velferð.

Velfarnaður er flókið hugtak en fjallar um ákjósanlega virkni og upplifun einstaklinga á eigin lífi. Meðal rannsókna á velfarnaði ríkja tvær stefnur, ánægjukenningar og farsældarkenningar. Kenningarnar eru ólíkar að því leyti að þær hafa mismunandi sjónarmið. Ánægjukenningar (e. hedonic theories) einblína á fyrirfram ákveðnar útkomur sem hægt er

að nýta til að mæla velfarnað, í flestum tilvikum mælingar á jákvæðum og neikvæðum tilfinningum. Farsældarkenningar (e. eudaimonic theories) hins vegar líta til ferla sem leiða til góðs lífs. Farsældarkenningar einblína á að skilgreina hvað felst í því að lifa góðu lífi og hverjar afleiðingar slíks lífs eru (Ryan, Huta og Deci, 2013). Hugtakið farsæld (e. eudaimonia) kemur frá Aristóteles en hann fjallaði mikið um gott líf einstaklinga. Það sem hann taldi helst eftirsóknarvert fyrir einstaklinga í leit að góðu lífi var aukin sjálfsefning (e. self-realization), að átta sig á eigin verðleikum. Samkvæmt Aristóteles ættu einstaklingar að leita sjálfsefningar upp á eigin spýtur, á grundvelli eigin eðlisfars og hæfileika (Ryff og Singer, 2013).

Jafnvel þó hugtakið um farsæld eigi rætur sínar að rekja til Aristótelesar er ekki þar með sagt að hann hafi náð að skilgreina hugtakið til fulls. Umbylting hefur orðið á samfélagi manna frá því hann var uppi og því hafa fræðimenn tekið hugmyndir hans og þróað, byggt á þeim og komið fram með nýjar kenningar. Ein þeirra er farsældarkenning Richard M. Ryan, Veroniku Huta og Edward L. Deci sem byggir á sjálfsákvörðunarkenningum. Sjálfsákvörðunarkenningar eru kenningar um áhugahvöt og persónuþroska einstaklinga. Þær ganga út frá þeirri hugmynd að hamingja (sem upplifun á jákvæðum tilfinningum) geti aðeins verið tákni um farsæld í lífi einstaklinga en skilgreini ekki farsæld. Því þarf víðari skilning á lífi einstaklings til að geta sagt til um hvort hann njóti farsældar í sínu lífi (Sheldon og Ryan, 2011; Ryan og Deci, 2017). Ryan, Huta og Deci líta á farsæld sem „aðferð til að lifa lífi sem einblínir á hvað er eðlilega einhvers virði fyrir mannverur“<sup>2</sup> (Ryan, Huta og Deci, 2013, bls. 123). Þau telja farsælt líf skilgreinast af því hversu mikið af athöfnum einstaklinga eru keyrðar áfram af eðlislægum gildum þeirra ásamt því að einkennast af sjálfsvitund (e. self awareness) og sjálfræði (Ryan, Huta og Deci, 2013).

## 2.2 Sjálfsákvörðunarkenningar

Sjálfsákvörðunarkenningar (SÁK) greina þætti sem ýta undir áhugahvöt (e. motivation), lífsþrótt, félagslega aðlögun og velfarnað en jafnframt greinir kenningin þætti sem ýta undir neikvæða þætti í lífi einstaklinga, s.s. örmögnun, óhamingju, klofnun (e. fragmentation) og ófélagslega hegðun (Sheldon og Ryan, 2011; Ryan og Deci, 2017). Ein helsta sérstaða SÁK er að þær greina mismunandi áhugahvöt í lífi fólks. Kenningarnar flokka áhugahvöt á samfellu (e. continuum) eftir því hvort hún kallar fram athafnir sem eru stýrðar að utan (e. controlled)

---

<sup>2</sup> „Way of living that is focused on what is intrinsically worthwhile to human beings“

eða athafnir sem eru sjálfsprotttnar (e. autonomous). Gæði og kraftur athafnar fer eftir því hvort hún er stýrð eða sjálfsprottin. Athöfn er sjálfráða ef hún er í samræmi við viðhorf og gildi einstaklinga, hann tekur fullan þátt í athöfn og framkvæmir hana sjálfsviljugur. Hins vegar ef einstaklingur upplifir sig verða að framkvæma ákveðna athöfn, hvort sem það er vegna þrýstings frá utanaðkomandi þáttum eða sér sjálfum, telst athöfnin vera stýrð. SÁK skiptast í sex undirkenningar (e. mini-theories) en hér á eftir verður aðeins fjallað um þrjár þeirra; kenning um sálrænar grunnþarfir (e. basic psychological needs theory), vitsmunaleg matskenning (e. cognitive evaluation theory) og kenning um heildræna samlögun (e. organismic integration theory) (Ryan og Deci, 2017).

Með því að stjórna eigin hegðun geta einstaklingar frekar uppfyllt eigin þörfum en samkvæmt SÁK eru þarfir „næringarefni sem eru nauðsynleg fyrir vöxt, heiðarleika og velfarnað.“<sup>3</sup> (Ryan og Deci, 2017, bls 10). Kenningin um sálrænar grunnþarfir greinir þrjár þarfir sem einstaklingar verða að uppfylla til að upplifa hamingju og þroska; hæfni (e. competence), félagstengsl (e. relatedness) og sjálfræði (e. autonomy) (Ryan og Deci, 2017). Þörf mannfólks fyrir hæfni felst í því að þeir finni fyrir áhrifum sínum og leikni á sviðum sem eru þeim mikilvæg í daglegu lífi og hjálpar það einstaklingum að ná ákjósanlegum þroska (Ryan og Deci, 2017; Admiraal, Nieuwenhuis, Kooij, Dijkstra og Cloosterman, 2019). Sérhver mannvera þarfnast þess að upplifa umhyggju frá öðrum og myndar þannig félagstengsl við aðra í umhverfi sínu. Við fæðingu myndum við tengsl við foreldra eða aðra ummönnunar-aðila og frá því þróast ný félagstengsl, en þessi tengsl eru það sem skapar og mótar einstaklinga. Félagslega tengdir einstaklingar upplifa tengsl í gegnum umhyggju annarra en einnig þegar þeir sjálfir eru öðrum mikilvægir eða tilheyra hópi fólks (Ryan og Deci, 2017; Noddings 2012). Þörfin fyrir sjálfræði felur í sér þörf fyrir að athafnir okkar séu sjálfsprotttnar og í samræmi við gildi og sannfæringu. Einstaklingnum líður vel eftir sjálfráða athafnir en upplifir mögulega að athafnir séu ekki í samræmi við hann sjálfan ef þær eru stýrðar (Ryan og Deci, 2017).

Kenningin um sálrænar grunnþarfir segir það að fullnægja þessum þörfum nauðsynlega forsendu þess að einstaklingar eigi möguleika á því að blómstra ásamt því að stuðla að auknum velfarnaði, þroska og heilindum einstaklinga. Hindrun þarfanna, sérstaklega frá

---

<sup>3</sup> „Nutrients that are essential for growth, integrity and wellbeing“

ummönnunaraðilum, getur leitt til óvirkni einstaklinga og haft slæm áhrif á velfarnað þeirra (Ryan og Deci, 2017; Vansteenkiste og Ryan, 2013). Hins vegar fer það eftir einstaklingum hversu mikið þessum þörfum þarf að vera sinnt en jafnframt getur það verið breytilegt eftir tíma, samhengi og félagslegum samskiptum einstaklinga hversu miklar þarfir þeirra eru. Samkvæmt kenningunni eru þarfirnar innbyrðis tengdar og með því að styðja eina þörf hafi það jákvæð áhrif á hinar tvær þarfirnar (Ryan og Deci, 2017).

Vitsmunaleg matskenning fjallar um innri áhugahvöt (e. intrinsic motivation) einstaklinga og einblínir á þætti sem ýta undir eða grafa undan slíkri áhugahvöt í athöfnum daglegs lífs. Kenningin telur nauðsynlegt að styðja við þarfir einstaklinga fyrir upplifunum á sjálfræði (e. autonomy) og hæfni (e. competence) til að viðhalda innri áhugahvöt þeirra. Ef ekki er stutt við upplifun á þeim tveim þörfum er hætt á að innri áhugahvöt þeirra skerðist. Tengsl (e. relatedness) auka líkur á að athöfnum sé stýrt af innri áhugahvöt einstaklinga, sérstaklega í aðstæðum þar sem félagsleg samskipti eru mikilvæg. Er það einna helst vegna þess að athafnir tilkomnar af innri áhugahvöt einstaklinga eru líklegri til að eiga sér stað þegar þeim finnst þeir tilheyra aðstæðum. Kenningin fjallar einnig um ytri umbun (e. extrinsic reward) (s.s. verðlaun, tímamörk, refsing, mat og strangt eftirlit) sem gefin er fyrir athafnir sem sprotnar eru af innri áhugahvöt einstaklinga. Slíkar umbanir eru vandmeðfarnar vegna þess að þær geta grafið undan upplifun einstaklinga af sjálfræði og orðið til þess að einstaklingur telji athöfnina stýrða (Ryan og Deci, 2017).

Innri áhugahvöt er ákjósanleg vegna þess að hún stýrir sjálfráða athöfnum einstaklinga. Sjálfráða athafnir koma frá einstaklingnum sjálfum, er í samræmi við áhugasvið og helsti ávinningur slíkra athafna er ánægjan sem upplifun á eigin áhrifum veitir. Þegar athafnir eru sprotnar af innri áhugahvöt sækjast einstaklingar eftir auknum áskorunum, örvun, reynslu og samhengi í skilningi sínum á umheiminum. Hún er því mikilvæg fyrir þroska og vellíðan einstaklinga (Ryan og Deci, 2017).

Innri áhugahvöt er þó aðeins ein tegund áhugahvatar og óraunverulegt að telja hana stýra öllum athöfnum daglegs lífs. Margar athafnir einstaklinga eru skyldur sem eru ekki sprotnar af innri áhugahvöt en eru samt sem áður framkvæmdar því einstaklingur telur þær mikilvægar. Slíkar athafnir eru keyrðar áfram af ytri áhugahvöt (e. extrinsic motivation) (Ryan og Deci, 2017). Kenningin um heildræna samlögun fjallar um athafnir keyrðar áfram af ytri áhugahvöt og með hvaða hætti einstaklingar geta upplifað þær styðja við þörf sína fyrir sjálfræði.

Athafnir stýrðar af ytri áhugahvöt hafa í för með sér afleiðingar sem eru athöfninni sjálfri ótengdar en veita einstaklingnum ákjósanlegar aðstæður, t.d. félagslegt samþykki, verðlaun eða forðun á refsingu. Kenningin um heildræna samlögun segir ytri áhugahvöt geta leitt til athafna sem eru á skala, allt frá því að vera mjög stýrð að því að verða sjálfráð (Ryan og Deci,

2017; Ryan og Deci, 2011; Niemiec og Ryan, 2009). Til að ytri áhugahvöt verði að sjálfráða athöfn þarf innhverfing (e. internalization) á áhugahvötinni að eiga sér stað, þar sem einstaklingur samþykkir ytri stýringu og getur staðið heilshugar við eigin hegðun. Innhverfing getur átt sér stað í mismiklum mæli og leitt til þess að athöfn styður misvel við upplifun einstaklings af sjálfræði. Því meiri innhverfing sem á sér stað því meira verður áhugahvötin hluti af gildum og viðhorfum einstaklings og líklegra að hún styðji við upplifun á sjálfræði (Ryan og Deci, 2017; Ryan og Deci, 2011; Ryan og Deci, 2020).

Kenningin um heildræna samlögun gerir grein fyrir fjórum tegundum ytri áhugahvatar. Fyrsta tegundin er ytri sjálfstjórn (e. external self-regulation) þar sem athöfn er framkvæmd til að fá að launum verðlaun eða til að forðast refsingu. Önnur tegund er innvörpuð sjálfstjórn (e. introjected self-regulation) en þá er athöfn framkvæmd vegna eigin skyldurækni einstaklings. Þriðja tegundin er samsömuð sjálfstjórn (e. identified self-regulation) þar sem athöfn er framkvæmd vegna þess að einstaklingurinn metur hana mikilvæga, hann hefur meðtekið mikilvægi hennar. Fjórða tegundin er samlöguð sjálfstjórn (e. integrated self-regulation) en þá hafa ytri þættir sameinast áhuga einstaklings og hann framkvæmir athöfn því af áhuga og hún samræmist hans gildum og viðhorfum. Fyrri tvær tegundir ytri áhugahvatar geta ekki talist til þess að styðja sjálfræði einstaklinga en seinni tvær tegundirnar gera það. Þá velur einstaklingurinn að framkvæma hegðun vegna þess að hann metur hana mikilvæga, innhverfing hefur átt sér stað á gildum og viðhorfum athafnarinnar (Niemiec og Ryan, 2009; Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015). Athafnir sprottnar af ytri áhugahvöt sem styðja við sjálfræði einstaklinga eru þó ekki það sama og athafnir sem sprottnar eru af innri áhugahvöt. Innri áhugahvöt leiðir til athafna sem framkvæmdar eru af áhuga og ánægju en samsömuð eða samlöguð sjálfstjórn leiðir til athafna vegna þess að einstaklingur metur athöfn og gildi hennar þess virði, þó hann hafi ekki ánægju af henni (Ryan og Deci, 2020).

Rannsóknir út frá kenningunum beinast mest að stuðningi við sjálfræði. Ástæða þess er sú að þegar sjálfræði þörfum er fullnægt er yfirleitt búið að skapa aðstæður fyrir einstaklinga svo að þeir geti tekið sjálfstæðar ákvarðanir í ljósi þess hve mikla þörf þeir hafa fyrir hinum þörfum sínum (Ryan og Deci, 2017). Rannsókn Van Assache, Kaap-Deeder, Autenaert, Schryver og Vansteenkiste (2018) sýnir að einstaklingar sem ná að fullnægja þörfum sínum fyrir sjálfræði eru líklegri til að auka velfarnað sinn. Jafnframt styður upplifun á sjálfræði og hæfni við innri áhugahvöt einstaklinga ásamt því að stuðningur við allar sálrænar grunnþarfir auka líkur á því að innhverfing á gildum og viðhorfum ytri áhugahvatar eigi sér stað (Ryan og Deci, 2017).



### 2.3 Stuðningur við sjálfræði

Guðmundur Hreiðar Frímansson (2010) segir sjálfræði vera hæfileika sem hægt er að rækta og er það gert með því að nýta sjálfræði sitt í mismunandi aðstæðum. Einstaklingar þurfa frelsi og rými til að velja athafnir sínar samkvæmt eigin gildum og viðhorfum.

Sjálfsákvörðunar-kenningar fjalla um þetta frelsi og rými undir hugtakinu stuðningur við sjálfræði (e. autonomy support). Stuðningur við sjálfræði felst í því að búa einstaklingum aðstæður þar sem þeir geta upplifað athafnir sínar og fá staðfestingu á því að hegðun sé þeirra eigin, sjálfráð (Reeve og Assor, 2011). Aðstæður sem styðja við sjálfræði einstaklinga auka möguleika á því að ná að fullnægja grunnþörfunum (sjálfræði, hæfni og félagstengsl) en stýrðar aðstæður geta ekki aðeins hindrað sjálfræði einstaklinga heldur einnig þarfirnar fyrir hæfni og félagstengsl (Ryan og Deci, 2017). Aðstæður sem ná að fullnægja öllum þrem grunnþörfum einstaklinga búa þeim ákjósanlegustu aðstæður til að efla eigin velfernað (Ryan og Deci, 2011).

Rými til að styðja við sjálfræði einstaklinga gefst hinsvegar aðeins með því að borin sé virðing fyrir þeim. Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007, 2019) segir virðingu vera jafnréttishugtak sem á við þegar umburðarlyndi ríkir gagnvart hugsunum, tilfinningum og athöfnum einstaklinga og réttur þeirra til að hafa og láta í ljós skoðanir sínar er virtur, svo lengi sem það gangi ekki á réttindi annarra. Virðing getur ýmist beinst gagnvart öðrum, þar sem hæfni okkar til að setja okkur í spor annarra og taka tillit til skoðana þeirra kemur fram, eða fyrir okkur sjálfum. Sjálfsvirðing snýst um virðingu einstaklinga fyrir sjálfum sér og birtist í daglegum athöfnum sem og lífsreglum þeirra: „Sjálfsvirðing er ein undirstaða þess að geta fylgt sannfæringu sinni.“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 76). Mikilvægt er að efla sjálfsvirðingu einstaklinga af margvíslegum ástæðum, en ein þeirra er óneitanlega sú að einstaklingar með mikla sjálfsvirðingu vita hverjir þeir eru, hvaða verðleikum þeir búa yfir, fyrir hvað þeir standa og hvert þeir vilja stefna í lífinu. Þeir einstaklingar eru jafnframt ólíklegri til að láta segjast hvað á að gera án rökstuðnings, hegða sér gegn betri vitund eða skaða eigin sjálfsmynd (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Með sjálfsvirðingu er þó aðeins hálf sagan sögð, því þó við berum virðingu fyrir okkur sjálfum er ekki sjálfgefið að aðrir geri slíkt hið sama. Cureton (2012) túlkar hugmyndir Immanuel Kants um virðingu á þann veg að okkur beri skylda til að bera virðingu fyrir okkur sjálfum en jafnframt gagnvart öðrum einstaklingum. Skylda okkar til að bera virðingu fyrir öðrum manneskjum er samkvæmt Kant grunduð í því að helsta ógn við eigin sjálfsvirðingu er að sjálfsvirðing annarra krefjist þess að við hegðum okkur í ósamræmi við eigin sannfæringu. Jafnframt geta einstaklingar aðeins framkvæmt athafnir sem þeir myndu samþykkja sem algild lög og enginn myndi samþykkja að leyfilegt væri að hegða sér með þeim afleiðingum að það skerði sjálfsvirðingu annarra, því þá þyrftum við að samþykkja skerðingu á eigin

sjálfsvirðingu. Þar af leiðandi þurfa einstaklingar að bera virðingu fyrir sjálfum sér en jafnframt öðrum í kringum sig (Cureton, 2012). Virðing fyrir öðrum felst í því að sýna í verki að við tökum aðra einstaklinga alvarlega, sýnum þeim áhuga, hlustum af athygli á skoðanir og tilfinningar þeirra og tökum mið af þeim í samskiptum. Virðing þrífst best í jákvæðum samskiptum þar sem komið er fram við aðra sem jafningja og birtist einna helst í orðafari, rödd og framkomu. Með því að bera virðingu fyrir öðrum eflum við þeirra eigin sjálfsvirðingu, sjálfstrausti og sjálfsskilningi og stuðlum samtímis að tiltrú og trausti (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, 2019).

Virðing er einnig nátengd umhyggju, hugtökin eru gjarnan samtvinnuð og þá sérstaklega þegar fjallað er um samband foreldra við börn sín eða samskipti góðra kennara við nemendur sína. Þó er nokkur munur á þessum tveim hugtökum, virðing felur í sér ákveðna fjarlægð frá einstaklingnum á meðan umhyggja felur í sér nálægð og tilfinningalegt samband við einstakling. Þörf okkar fyrir umhyggju er sammanlegur veruleiki og á hver manneskja rétt á því að njóta virðingar og umhyggju í samskiptum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019). Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) skilgreinir þau gildi sem mikilvæg eru í samskiptum sem einkennast af réttlæti og kærleika. Þar eru virðing og umhyggja kjarninn en tengd gildi eru frelsi, réttindi, ábyrgð, skyldur, traust, tillitssemi, góðvild og samlíðan. Þessi gildi eru samofin og kristallast í því að samskipti manna á milli einkennast af góðvild, samlíðan og trausti. Birtist það í því að virðing sé borin fyrir frelsi og hæfni einstaklinga til að sýna fram á eigin sjálfstæði og skynsemi. Þannig er sjálfræði þeirra virt, sýnt að einstaklingurinn er virtur fyrir eigin verðleika og réttur hans til að láta í ljós skoðanir, óskir og þrár er jafnframt virtur. Slíkt frelsi er vandmeðfarið því frelsi eins einstaklings má aldrei ganga á réttindi annars til að njóta sama frelsis. Rétturinn til frelsis og sjálfræðis felur því í sér skyldur og ábyrgð þess efnis að ganga ekki á réttindi annarra (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Virðing, ábyrgð og traust eru undirstöðuatriði þess að styðja við sjálfræði í kennslu- stofunni og því mikilvægt að slík gildi séu viðhafin í starfsháttum, bæði kennara og nemenda (Hafdís Ingvarsdóttir, 2018). Virðing kennara fyrir nemendum birtist í því að hann „gefur nemendum svigrúm, ýtir undir sjálfstæði þeirra, laðar fram og virðir skoðanir þeirra og tilfinningar og rétt þeirra til að láta þær í ljós“ (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, bls. 79). Umhyggja hans birtist á þann veg að hann hugar að velfarnaði nemenda og býr þeim til námsaðstæður sem stuðla að vellíðan og þroska svo þeir geti fundið fyrir eigin hæfni og eflir þá í að bera ábyrgð á eigin námi. Vert er þó að gera greinamun á gagnkvæmri virðingu kennara og nemenda og því að nemendur beri óttablandna virðingu fyrir kennara. Óttablandin virðing er einhliða þar sem einn aðili óttast vald hins yfir sér og skapar það hættu á að koma í veg fyrir virðingu og umhyggju í samskiptum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Samkvæmt fjölmörgum kenningum er börnum eðlislægt eða afla sér þekkingar. Þau læra ógrynni af nýjungum á sínum fyrstu árum og telja SÁK það vera þeirra innri áhugahvöt sem veldur. Með hækkandi aldri fá þau hins vegar gjarnan þá ímynd af námi að það sé kvöð og þína sem beri að forðast eftir bestu getu. Ryan og Deci (2017, 2020) segja skólaumhverfið of stýrandi og skólasamfélagið ekki meðvitað um að skapa umhverfi og aðstæður sem styðja við upplifun nemenda á eigin sjálfræði. Til að efla löngun einstaklinga til að afla sér þekkingar allt lífið (e. life-long learning) þurfa kennarar, sem og allir þeir sem koma að menntamálum, að styrkja innri áhugahvöt nemenda til að afla sér þekkingar (Matteson, Swarthout og Zientek, 2011). Stuðningur við áhugahvöt krefst stuðnings við sálrænar grunnþarfir nemenda fyrir félagstengslum, hæfni og sjálfræði. Í doktorsverkefni sínu skilgreinir Ingibjörg Vala Kaldalóns stuðning við sjálfræði nemenda eftir því „hvaða aðstæður eru skapaðar í skólastarfi (formgerð, andrúmsloft, svigrúm) til að styðja við sjálfræði nemenda“ (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015, bls 19). Mikill fjöldi rannsókna á jákvæðri virkni nemenda í námi eru byggðar á SÁK en kenningarnar gera ráð fyrir því að nemendur séu í stöðugum tengslum við námsumhverfi sitt og því sé mikilvægt að það styðji við sjálfræði og innri áhugahvöt þeirra. Ef slíkur stuðningur er ekki til staðar er hættu á að áhugahvöt og þátttaka nemenda minnki (Ryan og Deci, 2017, 2020).

Samfélag sem leitast eftir því að einkennast af virðingu og umhyggju þarf að tryggja að einstaklingar þess geri sér grein fyrir réttindum sínum ásamt þeim skyldum og ábyrgð sem því fylgir. Grunnskólaganga er öllum Íslendingum sameiginleg reynsla og því mikilvægt að starfshættir í grunnskólum einkennist af þeim gildum sem viðhöfð eru í samfélaginu. Til að mynda er mikilvægt að skólastarf stuðli að auknu sjálfræði allra þeirra sem taka þátt í því en jafnframt geri þeim grein fyrir þeim skyldum og ábyrgð sem sjálfræðinu fylgir. Í næsta kafla verður fjallað um hlutverk sjálfræðis í skólastarfi, hvernig hægt er að búa því rými í daglegu starfi og hver ávinningur þess er.

### 3 Sjálfræði í skólastarfi

Hér á eftir verður fjallað um stuðning við sjálfræði í skólastarfi en til að varpa ljósi á margvíslega þætti þess er kaflanum skipt niður í þrjá undirkafla. Fyrst verður fjallað um mikilvægi þess að styðja við sjálfræði nemenda út frá því hvaða áhrif það hefur á nemendur og nám þeirra ef þeir njóta slíks stuðnings. Næst verður litið til þeirra þátta sem þurfa að einkenna skólastarf svo það styðji við sjálfræði. Síðast en ekki síst verður fjallað um getu menntastofnanna til að laga starfshætti sína að því að styðja við sjálfræði nemenda og hvað hvetur til þess að slíkur stuðningur sé veittur.

#### 3.1 Áhrif sjálfræðis á nemendur

Nel Noddings (sjá t.d. 2005, 2006, 2012, 2016) hefur mikið fjallað um siðferðislegt gildi umhyggju í menntun í sínum skrifum og tækifærin sem slíkir starfshættir bjóða uppá til að uppfylla markmið menntunar. Menntun hefur margvísleg markmið í nútímasamfélagi, hún á að þjóna þörfum samfélagsins fyrir aukna efnahagsþróun en samtímis á hún að þroska einstaklinga, þeirra áhugasvið og hæfileika. Góð menntun miðar að því að samþætta þessar kröfur með því að þroska nemendur og þeirra persónu ásamt því að stuðla að því að þeir verði góðir og umhyggjusamir borgarar í samfélagi manna. Jafnframt forðast góð menntun þvingun og kýs fremur að hvetja nemendur áfram, bjóða þeim tækifæri, tilsögn, samnýtingu og góð ráð (Noddings, 2006, 2005). Noddings (2012) telur það forsendu þess að geta starfað eftir þessum gildum að hlusta sé eftir þörfum nemenda og er því nauðsynlegt að kennarar séu í góðum tengslum við nemendur sína. Með því að hlusta á þeirra tjáðu þarfir, meta þær og bregðast við þeim á forsendum nemenda ná kennarar frekar að sinna raunverulegum þörfum nemenda sinna frekar en áætluðum þörfum þeirra samkvæmt utanaðkomandi skilgreiningum, s.s. aðalnámskrá, lög eða menntastefnur (Noddings, 2012). Samkvæmt SÁK og undirkenningunni um sálrænar grunnþarfir er nauðsynlegt að nám styðji við þarfir nemenda. Slíkur stuðningur stuðlar að aukinni innri áhugahvöt og innhverfingu gilda hjá einstaklingum, sem skilar sér í bættum árangri. Með því að hlusta eftir þörfum nemenda eru kennarar líklegri til að ná að skapa nemendum sínum námsumhverfi sem styður við sálrænar grunnþarfir þeirra og gefa þeim tækifæri á því að móta nám sitt eftir eigin innri áhugahvöt. Ef stuðningur við grunnþarfirnar er ekki til staðar er hætt við því að það hafi neikvæð áhrif á áhugahvöt og þátttöku í námi. Að auki skila stýrðar aðstæður, þar sem notast er við ytri hvatningu, sér almennt í minni þátttöku og lakari árangri (Ryan og Deci, 2020).

Líkt og ólíkar aðstæður hafa áhrif á innri áhugahvöt einstaklinga, hafa skólar og kennarar mismunandi áhrif á eðlislægan áhuga mannfólks til að afla sér þekkingar. Sumir kennarar styrkja innri áhugahvöt nemenda sinna á meðan aðrir grafa undan henni (Ryan og Deci, 2017). Margvíslegar rannsóknir sýna fram á ávinning þess að búa nemendum námsumhverfi

sem styður við sjálfræði og styrkir sálrænar grunnþarfir þeirra. Má þar nefna að því meira sem sálrænum grunnþörfum er sinnt hafa nemendur meiri trú á eigin getu, eru frekar skapandi, velja sér krefjandi verkefni og sýna fram á betri námsárangur. Jafnframt taka þessir nemendur virkari þátt í námi sínu, öðlast dýpri skilning á námesfni, sýna meiri áhugahvöt og eru ólíklegri til að flosna upp úr námi. Ef þeir fá tækifæri til að láta innri áhugahvöt stýra eigin námi læra þeir betur og það stuðlar að auknum velfarnaði (Admiraal o.fl., 2019; Niemiec og Ryan, 2009; Reeve, 2006).

Innri áhugahvöt einstaklinga er viðhaldið með því að fullnægja sálrænum grunnþörfum þeirra, því er sérstaklega mikilvægt að nemendur nái að uppfylla þessar þarfir í námi sínu. Rannsóknir hafa sýnt að hætta er á því að ef aðeins einni þörf er sinnt viðhalda nemendur ekki innri áhugahvöt sinni fyrir menntun. Ekki er hægt að gera ráð fyrir því að innri áhugahvöt nemenda geti alfarið stjórnað námi þeirra. Oft hafa nemendur lítinn sem engan áhuga á því að læra það sem er þeim þó nauðsynlegt að kunna og er þá ekki gert ráð fyrir að innri áhugahvöt þeirra stjórni förinni heldur ytri áhugahvöt. Í þeim aðstæðum er mikilvægt að styðja við nemendur svo þeir átti sig á mikilvægi náms þeirra, þó svo þeir myndu velja sér annað viðfangsefni í frjálsu vali, og stuðla að samsamaðari eða samlagaðari sjálfsstjórn þeirra (þegar einstaklingar hafa meðtekið mikilvægi eða gildi og viðhorf athafnar sem verður til þess að þeir upplifi athöfn styðja við sjálfræði sitt). Ef athafnir nemenda einkennast af þessum tegundum ytri áhugahvatar eru þeir líklegri til að upplifa námsaðstæður sínar á þann veg að þær styðji við sjálfræði þeirra (Niemiec og Ryan, 2009).

Stuðningur við sálrænar grunnþarfir nemenda og aukin tækifæri þeirra til að hafa áhrif á eigið nám er mikilvægt jöfnunartæki í menntun. Nemendur koma frá mismunandi bakgrunni og hafa ólíkar þarfir, áhuga, gildi og lífsviðhorf. Stuðningur við sjálfræði felst í því að hlusta eftir, og bregðast við, þörfum, takmörkunum og auðlindum hvers og eins nemenda. Við slíkan stuðning geta nemendur frekar upplifað sig örugga og í tengslum við námsumhverfi sitt. Jafnframt verður skólabragur jákvæðari og umburðarlyndari þegar kennarar styðja við sjálfræði nemenda (Ryan og Deci, 2020).

Rannsókn Chatzisarantis o.fl. (2019) leiddi í ljós að til að búa nemendum til ákjósanlegustu námsaðstæður er nauðsynlegt að nemendur í sama hópi njóti jafns stuðnings við sjálfræði sitt. Jafn stuðningur felst ekki í því að aðeins þeir sem teljast góðir nemendur, þeir sem vinna verkefni kennara hratt og örugglega, upplifi tækifæri til að hafa áhrif á námið eftir að hafa lokið fyrirfram ákveðnum verkefnum. Ef styðja á við sjálfræði nemenda þurfa allir nemendur að fá jöfn tækifæri til að hafa áhrif á námið. Þá eru nemendur líklegri til að viðhalda eigin innri áhugahvöt ásamt því að sýna fram á betri námsárangur, upplifa aðstæður í skólanum frekar fullnægja sálrænum grunnþörfum sínum og ánægju með námsefni. Jafnframt stuðlar jafn stuðningur við sjálfræði að auknum velfarnaði nemenda. Sérstaklega

er áhugavert að benda á að í rannsókninni kom fram að það hefur slæm áhrif á alla nemendur ef ójafnvægi í veittum stuðningi við sjálfræði þeirra, bæði þá sem njóta meiri stuðnings og þá sem njóta minni stuðnings en samnemendur. Þegar ójafnvægi er í veittum stuðningi við sjálfræði eru nemendur ólíklegri til að framkvæma sjálfráðar athafnir eftir eigin innri áhugahvöt eða upplifa námsaðstæður á þann veg að þær uppfylli þörfum þeirra. Þeir eru óhamingjusamari og ná verri námsárangri.

Markmið menntunar þurfa að vera nemendum ljós en jafnframt er mikilvægt að kennarar, og aðrir sem stuðla að menntun barna og ungmenna, geri nemendum ljóst hver jákvæð áhrif menntunar geta verið fyrir eigin markmið nemenda. Það getur leitt til betri árangurs að aðstoða nemendur að setja sér fá markmið sem miða að innri áhugahvöt þeirra frekar en að nemendur setji sér mörg markmið sem tengjast innri áhugahvöt þeirra lítið sem ekkert. Markmið sem eru sett út frá innri áhugahvöt nemenda eflir nám og námsframmistöðu þeirra á meðan markmið út frá ytri áhugahvöt grefur undan ánægju nemenda af námi sínu, námsframmistöðu og úthaldi þeirra. Það er ekki þar með sagt að markmið sem miða að ytri áhugahvöt nemenda nái ekki að framkalla tilætlaða hegðun af nemendum, en slík markmið eiga hættu á að stuðla aðeins að utanbókarlærdómi frekar en að dýpri skilning á námsefni og eiga þá á hættu að hindra ákjósanlegar námsaðstæður nemenda (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf og Lens, 2009). Enn fremur eru markmið sem miða einungis að ytri áhugahvöt nemenda ólíklegri til að stuðla að því að námsaðstæður nái að fullnægja sálrænum grunnþörfum nemenda. Markmið sem miða að innri áhugahvöt nemenda ná hins vegar að aðstoða nemendur við að einbeita sér aðeins að verkefnum frekar en að drífa þau af og bíða eftir verðlaununum (Vansteenkiste, Soenens, Verstuyf og Lens, 2009). Gjarnan er því haldið fram að aukið sjálfræði nemenda hafi alltaf í för með sér minni stjórn kennara á aðstæðum og að ekki sé hægt að veita aukið sjálfræði því nemendur myndu ekki velja viðeigandi verkefni. Þar af leiðandi bjóði kennarar nemendum aðeins val á þáttum sem hafa lítil áhrif á nám þeirra (Stefanou, Perencevich, DiCintio og Turner, 2004; Jang, Reeve og Deci, 2010, Admiraal o.fl., 2019).

Af þessu má sjá margvísleg jákvæð áhrif þess að styðja við sjálfræði nemenda. Það eykur líkur á virkri þátttöku og áhuga og hefur jákvæð áhrif á námsárangur. Mikilvægt er að fara rétt að, styðja jafnt við alla nemendur og koma til móts við þarfir þeirra til að efla hæfni. Hér á eftir verður fjallað um með hvaða hætti er hægt að skapa námsumhverfi sem styður við sjálfræði nemenda.

### **3.2 Að skapa aðstæður sem styðja við sjálfræði**

Þegar kemur að skilgreiningu á kennsluháttum sem styðja við sjálfræði nemenda reynist erfitt að finna niðurnjörfaða lýsingu á hvað það felur í sér. Erfitt er að skilgreina nákvæmlega

hvað telst til slíkra kennsluhátta, hugtakið er ekki skýrt afmarkað og miðast eftir nemenda- og kennarahóp hverju sinni. Til að öðlast skilning á hugtakinu getur verið gott að byrja á því að skoða hvað það felur ekki í sér. Hér verður byrjað á að skilgreina stýrandi kennsluhætti sem teljast andstæða við kennsluhætti sem styðja við sjálfræði. Stýrandi kennsluhættir einkennast af því að kennari nálgast áhugahvöt nemenda aðeins út frá eigin viðhorfum, þröngvar sér í hugsanir, tilfinningar eða athafnir nemenda og þrýstir á þá til að hugsa, líða og hegða sér á ákveðinn hátt. Í staðinn fyrir að leyfa nemendum að kanna og upplifa eigin tilfinningar og skoðanir segja stýrandi kennarar nemendum sínum hvað er rétt eða ákjósanlegt og nýta sér vald sitt til að þrýsta á þá til að skoðanir þeirra og tilfinningar samræmast þeirra eigin. Jafnframt nýta þeir sér frekar ytri hvata, eru ólíklegri til að rökstyðja verkefni eða fyrirmæli og nýta vald sitt sem rökstuðning gegn neikvæðni gagnvart verkefnum, t.d. með því að segja nemendum að vinna verkefni „af því ég segi þér að gera það“. Orðræða þeirra mótast af skipunum og gagnrýni örvar sektarkennd nemenda frekar en að vera uppbyggjandi. Enn fremur eiga stýrandi kennarar erfiðara með að leyfa nemendum að vinna verkefni á eigin hraða og eru óþolinmóðari gagnvart þeim (Reeve, 2009; Ryan og Deci, 2020). Stýrandi kennsluhættir eru sérstaklega varhugaverðir þar sem rannsóknir hafa sýnt fram á að þeir leiði til neikvæðra tilfinninga, þá sérstaklega kvíða og reiði, aukinnar ytri áhugahvatar og minnkandi þátttöku meðal nemenda (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon og Roth, 2005).

Fáir kennarar leggja út í starfið með það markmið að nýta sér stýrandi kennsluhætti, líklega vilja allir kennarar stuðla að uppbyggjandi starfsháttum sem einkennast af virðingu og umhyggju og stuðla þannig að jákvæðum þroska nemenda. Flestir eru þó gjarnir á að hugsa kennslu sína aðeins út frá eigin aðstæðum og viðhorfum, hvað hentar þeim best og hvernig þeir geta fengið nemendur til að vinna þau verkefni sem þeir telja nauðsynleg til að efla þekkingu þeirra á námsefninu. Sérhver þeirra einkennandi þátta fyrir stýrandi kennsluháttum sem nefndir voru hér að ofan eru ekki endilega sönnun þess að kennarar séu stýrandi í starfi. Markmið starfs þeirra er að hafa áhrif á líf og viðhorf nemenda sinna, auðga líf þeirra og auka víðsýni. Því er ekki óvanalegt að þeir setji fyrirmæli, skiladag á verkefnum eða velji hvaða verkefni eða þema skuli vinna með. Til að starfshættir kennara teljist stýrandi þarf ein grunnforsenda sjálfræðis að vera vanvirt: að nemendur séu spurðir álits og tekið sé tillit til þeirra viðhorfa (Reeve, 2009; Ryan og Deci, 2020). Noddings hefur fjallað um þessa nálgun á kennslu sem stjórnaða af ályktuðum þörfum nemenda. Í nafni umhyggjunnar leitast kennarar eftir því að greina hvaða þarfir nemendur þeirra hafa hverju sinni og verða svo uppteknir af því að greina þær að það gleymist að hlusta eftir því hverjar tjáðu þarfir nemenda raunverulega eru (Noddings, 2005; 2006; 2012; 2016).

Margir þættir geta skapað aðstæður sem styðja við sjálfræði nemenda en „nemendur eru líklegir til að upplifa kennara og kennslu umhverfi styðja við sjálfræði sitt þegar kennarar bjóða upp á val og tækifæri á sjálfstjórningu, ásamt því að rökstyðja hvers vegna náms athafnir eru mikilvægar“<sup>4</sup> (Admiraal, Nieuwenhuis, Kooij, Dijkstra og Cloosterman, 2019, bls 2). Fræðimenn hafa sagt að stuðningur við sjálfræði felist í; frjálsræði og ákvarðanatöku, rökstuðningi á mikilvægi lærdóms og umhverfi sem er ekki þvingandi og jákvæðri endurgjöf á hæfni nemenda (Stefanou o.fl., 2004). Kennarar sem leitast eftir því að styðja við sjálfræði nemenda sinna beina hegðun sinni að því að greina, hlúa að og þroska getu nemenda til að hegða sér eftir innri áhugahvöt sinni. Það geta þeir gert með margvíslegum hætti en gjarnan búa þeir nemendum til aðstæður sem styðja við þarfir, áhuga og val svo að innri áhugahvöt geti stýrt hegðun þeirra í skólastofunni. Slíkar aðstæður skapast þegar kennarar taka tillit til viðhorfa, hugsana, tilfinninga og skoðanna nemenda, jákvæðra sem og neikvæðra, ásamt því að styðja við áhugaþroska og getu til sjálfráða sjálfstjórnunar (Reeve, 2009; Ryan og Deci, 2020).

Kennarar sem styðja við sjálfræði reyna jafnframt eftir fremsta megni bjóða nemendum eins mikið val og mögulegt er í aðstæðum með þann tilgang að leiðarljósi að nemendur nálgist athafnir sínar í skólastofunni frekar með ákveðni og vilja (Admiraal o.fl., 2019). Orðræða kennara sem styðja við sjálfræði þrýstir ekki á nemendur eða þvingar þá til hlýðni heldur miðar hún að því að veita þeim góðar upplýsingar án stjórnunar. Einnig viðurkenna þeir og samþykkja neikvæð viðbrögð við verkefnum en bjóða í stað uppá rökstuðning fyrir mikilvægi þeirra ásamt því að vera ólíklegri til að nýta ytri hvata, s.s. verðlaun, tímamörk, skipanir og kröfu um hlýðni. Til að auka áhuga nemenda á námi sínu með því að höfða til innri áhugahvatar nemenda sinna þurfa kennarar að finna leiðir til að tengja kennslu-leiðbeiningar við áhugasvið, hæfni, getu og hverju nemendur hafa ánægju af. Ef þeir taka mið af áhuga nemenda í kennslu eru nemendur einnig líklegri til að meta kennara sína starfi sínu vaxnir. Kennarar sem styðja við sjálfræði nemenda sinna leyfa nemendum að ráða ferðinni í kennslu og leitast eftir því að hjálpa nemendum að átta sig á því með hvaða hætti þeir geta nýtt eign hæfni til að vinna verkefni (Reeve, 2006, 2009; Ryan og Deci, 2020).

---

<sup>4</sup> „Students are likely to perceive teachers and the classroom climate as autonomy supportive when teachers provide choices and opportunities for self-expression, and explain why learning activities are important“



Stefanou o.fl. (2004) flokkuðu í þrennt starfshætti í kennslustofum sem styðja við sjálfræði nemenda eftir því hvort það sé í formi skipulags (e. organizational), aðferða (e. procedural) eða vitsmunalegra þátta (e. cognitive). Þessi flokkun getur verið hentug fyrir skólasamfélag að átta sig á því með hvaða hætti er hægt að styðja við sjálfræði nemenda en gjarnan er þó talið að með sjálfræði nemenda sé átt við að þeir hafi töluvert frjálsari hendur en flokkunin gerir ráð fyrir. Skipulagssjálfræði felur í sér að kennari veiti nemendum aukin tækifæri til að taka þátt í að móta andrúmsloftið í kennslustofunni, hvaða reglur gilda og hvernig sætaröðun er. Nemendur fá einnig aukið val á samstarfsfélögum þegar vinna á í hóp og hvernig námsmat fer fram. Með þessari tegund af stuðningi við sjálfræði þurfa nemendur einnig að taka aukna ábyrgð á verkefnum sínum og hvenær á að skila þeim. Stuðningur við sjálfræði í aðferðum nemenda krefst þess að nemendur fái að taka skólaverkefni sín í eigin hendur með því að velja hvaða verkfæri þau þurfa til að vinna verkefni, hvernig þeir sýna fram á hæfni sína og veitir möguleika á því að nemendur geti rætt sínar langanir. Þar af leiðandi geta þeir einnig gert verkefni sín persónulegri. Vitsmunalegur stuðningur við sjálfræði nemenda hvetur nemendur til að eigna sér nám sitt enn frekar. Það sé gert með því að kennarar biðji nemendur að rökstyðja val sitt, finna sjálfir lausn á verkefnum og vega og meta eigin lausnir sem og lausnir annara nemenda. Í kennslustofu þar sem stutt er vitsmunalega við sjálfræði nemenda fer meiri tími í að kennari hlusti á nemendur frekar en öfugt, nemendur hafa nægan tíma til að vinna að verkefnum sínum og hafa frelsi til að ræða hugmyndir sínar opinskátt við bekkjarfélaga sína. Jafnframt fá nemendur frelsi til að setja sér persónuleg markmið og velja sér verkefni sem þeir telja styðja þá í því ferli að ná markmiðum sínum (Stefanou o.fl., 2004).

Admiraal o.fl. (2019) greindu einnig sex þætti sem stuðla að sjálfræði nemenda í skólastarfi en þeir eru; frjálst val, (e. freedom of choice), sjálfstæði (e. independence), sjálfsskilningur (e. self-insight), sjálfstjáning (e. self-expressions), lausn vandamála (e. problem solving) og forvitni (e. curiosity). Hægt er að tengja þessa sex þætti við þrjá flokka Stefanou og samstarfsmanna þar sem frjálst val og sjálfstæði nemenda er hluti af skipulagssjálfræði, sjálfsskilningur og sjálfstjáning nemenda er hluti af stuðningi við sjálfræði í formi aðferða og að lausn vandamála og forvitni er hluti af vitsmunalegum stuðningi við sjálfræði (Admiraal o.fl., 2019; Stefanou o.fl., 2004). Stefanou o.fl. (2004) telja vitsmunalegan stuðning við sjálfræði nemenda vera mikilvægastan og greina starfshætti sem allir kennarar ættu að vera að vinna að í sínu daglega starfi með nemendum sínum. Frjálst val nemenda og sjálfstæði er yfirleitt talin helstu einkenni stuðnings við sjálfræði nemenda (Admiraal o.fl., 2019; Stefanou o.fl., 2004). Það er sérstaklega áhugahvert í ljósi þess að rannsókn Assor, Kaplan og Roth (2002) hefur sýnt fram á að frjálst val sé ekki grunnstoð í stuðningi við sjálfræði nemenda. Til að frjálst val nemenda teljist styðja við sjálfræði þeirra er nauðsynlegt

að það tengjist persónulegum markmiðum þeirra eða áhugasviðum. Það er því eitt af grunnmarkmiðum kennara að hjálpa nemendum sínum að átta sig á eigin áhugasviði, setja sér markmið og því næst útskýra mikilvægi náms á leið þeirra til að ná markmiðum sínum (Assor, Kaplan og Roth, 2002).

### **3.3 Hvað hvetur til og hvað hindrar stuðnings við sjálfræði?**

Til að greina þætti sem hafa áhrif á hvort kennarar tileinki sér starfshætti sem styðja við sjálfræði nemenda eða eru stýrandi greindu Reeve og Assor (2011) þrjú þætti; 1) hversu auðvelt kennarar telja það vera að tileinka sér kennsluhætti sem styðja við sjálfræði, 2) hveru jákvæðir eða neikvæðir kennarar eru gagnvart auknu sjálfræði nemenda og 3) hversu algengt og viðtekið sjálfræði nemenda er í umhverfi kennarans. Almennt telja kennarar það vera flóknara og erfiðara að styðja við sjálfræði nemenda en að nýta sér stýrandi kennsluhætti. Jafnframt er fólk jákvæðara gagnvart kennsluháttum sem styðja við sjálfræði ef það er meðvitað um jákvæð áhrif þess á virkni og þátttöku nemenda (Reeve og Assor, 2011). Þegar íslenskir grunnskólakennarar voru spurðir út í hvað hindrar þá í því að styðja við sjálfræði nemenda sinna nefndu þeir álíka þætti og Reeve og Assor greindu. Komu fram bæði innri hindranir, s.s. venjur, nýjar hugmyndir, vantrú á getu nemenda og erfiðleikar við að mæta þörfum þeirra, og ytri hindranir sem sneru helst að körfum og væntingum námskrár og húsnæði skóla (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2017).

Rannsóknir hafa einnig sýnt fram á að gildi og viðhorf stofnana hafa mikil áhrif á það hversu mikið fólk telur þær styðja við sjálfræði sitt. Þar hafa einstaklingar innan stofnana sem einkennist af mikilli stigskiptingu (e. hierarchy) tekið fram að þeir upplifa starfs-umhverfið ekki styðja við sjálfræði sitt. Gjarnan er stigskipting innan stofnanna tilkomin svo allir innan hennar geri sér grein fyrir markmiðum starfsins án þess að það skapist mótstaða og ágreiningur á milli einstaklinga. Þar með skapast aðstæður til þess að stofnunin geti keyrt eigið starf áfram án lítillar mótstöðu en að auki er hætt við því að samskipti innan stofnunarinnar einkennist í auknum mæli af því að stjórna hugsunum, tilfinningum og hegðun einstaklinga í samræmi við markmiðin. Aukin stýring með þeim hætti getur grafið undan tækifærum einstaklinga til að þroskast og njóta sjálfræðis ásamt því að slíkir starfshættir styðja ekki við velfarnað þeirra. Það er því varhugavert að stofnanir sem miða að því að þroska einstaklinga og hlúa að þeirra almenna velfarnaði einkennist af of mikilli stigskiptingu (Reeve og Assor, 2011).

Af ofangreindu er ljóst að eigin viðhorf kennara gagnvart kennsluháttum skiptir ekki aðeins máli þegar kemur að því hvort þeir kjósi að tileinka sér kennsluhætti sem styðja við sjálfræði. Mikilvægt er að menntastofnanir sem leitast eftir því að styrkja starfshætti sem styðja við sjálfræði bjóði starfsmönnum sínum upp á fræðslu sem varpar ljósi á kosti þess að

veita slíkan stuðning ásamt göllum þess að skapa stýrandi umhverfi. Jafnframt ætti stofnunin að tileinka sér starfshætti sem einkennast af auknu jafnrétti og stuðla þannig að því að stuðningur við sjálfræði einstaklinga innan stofnunarinnar sé eftirsóknarverður. Þá má heldur ekki gleyma mikilvægi stjórn mála í efnum sem þessum. Samfélög sem meta lýðræði og jafnan rétt allra þegna sinna til að hafa áhrif eru líklegri til að búa stofnunum sínum til umhverfi sem hvetur til stuðnings við sjálfræði (Reeve og Assor, 2011). Ef skóli miðar að því að styðja við sjálfræði er því nauðsynlegt að skólasamfélagið í heild sinni, orðræða innan sérfræðinga í uppeldis- og menntamálum ásamt almennri samfélagslegri umræðu og löggjöf þarf að miða að því að undirstrika mikilvægi einstaklinga í því að hafa áhrif, athafna sig í samræmi við eigin sannfæringu og standa við eigin athafnir. Það er í mörg horn að líta en til að auka líkur þess að kennarar styðji við sjálfræði nemenda sinna er nauðsynlegt að þeir sjálfir starfi í umhverfi sem eflir þá í að fullnægja eigin sálrænu grunnþörfum.

Rannsóknir hafa bent til þess að stjórnunarhættir skóla skipi mestan sess í því hvort kennarar telji starfsumhverfi sitt styðja við eða grafa undan tækifærum til að uppylla þörfum sínum. Líkt og með kennsluhættina geta stjórnunarhættir flokkast eftir því hvort þeir teljist styðja við sjálfræði eða séu stýrandi. Slemp, Kern, Patrick og Ryan (2018) sýndu fram á að stjórnendur sem styðja við sjálfræði starfsmanna eru líklegri til að auka velfarnað og starfsánægju þeirra. Enn fremur eykur slíkt starfsumhverfi möguleika starfsmanna til að fullnægja sálrænum grunnþörfum sínum, innhverfingu á markmiðum starfsins, innri áhugahvöt og ákjósanlegrar starfshæðunar þeirra. Hins vegar ef stjórnunarhættir eru of stýrandi leiði það til þess að athafnir kennara einkennist í auknum mæli af ytri áhugahvötum ásamt því að hafa neikvæð áhrif á hegðun kennara. Stýrandi skólastjórn einkennist af svipuðum þáttum og stýrandi kennsluhættir. Stýrandi skólastjórnendur setja tímamarkmið á verkefni, hafa reglulegt frammistöðumat, þrýsta á kennara að vinna eftir ákveðnum kennsluháttum eða láta kennara eina bera ábyrgð á námsárangri nemenda sinna. (Pelletier og Sharp, 2009).

Rannsókn Becker, Goetz, Morger og Ranellucci (2014) sýndi fram á að upplifun nemenda af líðan og tilfinningum kennara hefur mikil áhrif á líðan nemenda. Niðurstöður þeirra sýndu enn fremur fram á að líðan og tilfinningar kennara hafa marktækt meiri áhrif á líðan nemenda en kennsluhættir þeirra. Menntun sem miðar að því að efla velfarnað nemenda og hlúa að alhliða þroska þeirra ætti því jafnframt að vera umhugað að efla velfarnað kennara og hlúa að þeirra andlegu vellíðan. Þá er mikilvægt að huga að álagi í starfi en of mikið álag hefur neikvæð áhrif á velfarnað kennara þar sem það hindrar tækifæri þeirra í því að fullnægja sálrænum grunnþörfum sínum (Aldrup, Klusman og Lüdtke, 2017).

Hér að framan hefur verið greint frá því hver ávinningur þess að styðja við sjálfræði nemenda er, hvað felst í slíkum stuðningi og hvað hvetur einstaklinga innan menntastofnana

til að tileikna sér slíka starfshætti. Þar hefur komið fram að stuðningur við sjálfræði eykur ekki einungis þátttöku og áhuga nemenda heldur hefur slíkur stuðningur jafnframt jákvæð áhrif á námsárangur þeirra. Upplifun einstaklinga á sjálfræði sínu er jafnframt mikilvægur þáttur í því að þeir nái að fullnægja sálrænum grunnþörfum sínum og eykur velfarnað nemenda jafnt sem kennara. Til að stuðla að auknum stuðningi við sjálfræði er mikilvægt að skólasamfélagið sem heild taki saman ákvörðun um að slíkir starfshættir séu eftirsóknarverðir og mikils metnir. Það er óneitanlega í mörg horn að líta þegar kemur að því að auka stuðning við sjálfræði í skólastarfi. Í næsta kafla verður fjallað um íslenskar aðstæður, hvort lög og reglugerðir héraendis stuðli að auknum stuðningi við sjálfræði í skólastarfi og hvað rannsóknir segja um starfshætti íslenskra grunnskóla.

## 4 Íslenskt samfélag og menntakerfi

Meginmarkmið íslenskra grunnskóla er að stuðla að alhliða þroska nemenda sinna ásamt því að búa þá undir virka þátttöku í lýðræðislegu samfélagi (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Grunnforsenda þess að hægt sé að uppfylla þessi markmið er að nemendur geri sér grein fyrir merkingu lýðræðis, hvað það þýðir, hvernig það virkar og læri að hafa áhrif með því að koma skoðunum sínum á framfæri. Í þessum kafla verður fjallað um hvernig nemendur geta haft áhrif á nám og námsumhverfi sitt í grunnskóla, að hvaða leyti gert er ráð fyrir því að nemendur geti tekið sjálfráða ákvarðanir í íslenskum grunnskólum. Kaflinn skiptist í tvo hluta þar sem fyrst verður litið til laga og námskrár en þar á eftir verður litið til rannsókna sem framkvæmdar hafa verið hérlandis og fjalla um starfshætti í íslenskum grunnskólum.

### 4.1 Lög og námskrá

Eins og fram hefur komið segir Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna börn eiga rétt á því að láta skoðanir sínar í ljós og að tekið skuli tillit til þeirra skoðana um mál sem þau varða. Jafnframt kemur fram í 29. grein sáttmálans, sem fjallar um markmið menntunar, að menntun barna eigi að sækjast eftir því að veita börnum tækifæri til að ná tilskildum þroska, rækta persónuleika, hæfileika sína og getu. Einnig á menntun að móta með barninu virðingu fyrir mannréttindum, menningu sinni, öðrum menningarheimum, manneskjum og umhverfi mannsins. Auk þess á markmið menntunar hjá aðildarríkjum sáttmálans að vera að „[u]ndirbúa barn til að lifa ábyrgu lífi í frjálsu þjóðfélagi, í anda skilnings, friðar, umburðarlyndis, jafnréttis karla og kvenna og vináttu.“ (lög um samning sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013). Í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 kemur ekki aðeins fram réttur nemenda til að koma sjónarmiðum sínum á framfæri um málefni sem þá snerta og að tekið skuli tillit til þeirra. Nemendur eiga jafnframt að eiga val í námi sínu, svo sem um viðfangsefni, námsaðferðir og námsgreinar, frá upphafi grunnskóla í samræmi við viðmið í aðalnámskrá og skipulag skóla. Markmiðið með því er að gera nemendur ábyrga fyrir eigin námi og skapa sveigjanleika í skólastarfi (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Jafnframt er hérlandis í gildi stefna um skóla án aðgreiningar sem kveður á um að nemendur eigi rétt á að komið sé til móts við þroska og námsgetu hvers og eins. „Í skóla án aðgreiningar er gengið út frá því að allir fái jöfn eða jafngild tækifæri til náms og að námið sé á forsendum hvers einstaklings“ (mennta og menningamálaráðuneyti, 2011, bls. 43). Starfshættir skóla skulu því byggja á persónu, þroska, hæfileika, getu og áhuga hvers og eins nemenda ásamt því að stuðla að heilbrigðum lífnaðarháttum (lög um grunnskóla nr. 91/2008). Vegna stefnunar um nám án aðgreiningar eiga nemendur rétt á „kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi [...] sem tekur mið af þörfum þeirra og almennri vellíðan.

Grunnskóli skal í hvívetna haga störfum sínum þannig að nemendur finni til öryggis og njóti hæfileika sinna.“ (lög um grunnskóla nr. 91/2008, 13. gr.).

Því má ekki gleyma að hlutverk skóla er að mennta nemendur en aðalnámskrá grunnskóla skilgreinir almennta menntun á þann veg að hún „miðar að því að efla skilning einstaklings á eiginleikum sínum og hæfileikum og þar með hæfni til að leysa hlutverk sín í flóknu samfélagi.“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 13). Með auknum sjálfsskilning og hæfni geta nemendur betur gert sér grein fyrir eigin þekkingu og kunnáttu og með hvaða hætti þeir geta nýtt hana til að hafa áhrif á eigið umhverfi. Jafnframt eiga skólar að styðja við námshæfni nemenda en námshæfni felst í því að þekkja eigin styrkleika og búa yfir hæfni til að taka ákvarðanir varðandi eigið nám útfrá þeim. Með hvaða hætti skólar velja að sinna þessum þáttum er að miklu leyti undir þeim sjálfum komið.

Aðalnámskrá setur fá ákvæði varðandi starfshætti skóla og hafa skólar, stjórnendur og starfsfólk, því rými til að móta það eftir áherslum einstaka skóla (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Þó Aðalnámskrá veiti skólum rými til að móta eigin stefnu skilhreinir hún einnig námsmarkmið grunnskóla sem miða að því að greina þá hæfni sem hægt er að ætla að nemendur hafi öðlast að námi loknu. Í núgildandi Aðalnámskrá eru skilgreind hæfniviðmið sem nemendur skulu hafa náð að loknum námsstigum, við lok 4., 7. og 10. bekkjar. Þar eru tekin fyrir hæfniviðmið fyrir allar námsgreinar ásamt hæfniviðmiðum í svokallaðari lykilhæfni. Lykilhæfnin á að vera gegnumgangandi í öllu námi í grunnskóla og miðar að því að auka hæfni nemenda í tjáningu og miðlun, skapandi og gagnrýnni hugsun, sjálfstæði og samvinnu, nýtingu miðla og upplýsinga ásamt ábyrgð og mati þeirra á eigin námi. Sem dæmi um lykilhæfni sem nemendur eiga að hafa náð við lok 10. bekkjar er; að geta tjáð eigin hugsanir, hugmyndir og tilfinningar, vera óhrædd að læra af mistökum og séð í þeim nýja möguleika, taka upplýsta afstöðu, taka frumkvæði og vera sjálfstæð í eigin námi, gera sér grein fyrir eigin styrkleikum og nýtingu þeirra, nýtt eigin hæfni í samfélagi manna og að skipuleggja og bera ábyrgð á eigin námi. Lykilhæfnin er talin vera grunnur að því að stuðla að almenntri menntun nemenda alla ævi (mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Ásamt því að setja fram hæfniviðmiðin setti Aðalnámskrá einnig fram sex grunnþætti menntunar með það að markmiði að skilgreina aðaláherslur skóla, búa til samfellu milli skólastiga og að hverju skólastarf stefnir. Grunnþættirnir eru; læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013). Hér á eftir verður fjallað nánar um grunnþættina og hlutverk þeirra í því að búa til námsumhverfi sem styður við sjálfræði nemenda.

#### 4.1.1 Grunnþættir menntunar

Grunnþættirnir eru byggðir á íslenskri löggjöf um skólastarf og eiga að vera gegnumgangandi í öllu skólastarfi. Nám sem styður nemenda í að öðlast aukna lykilhæfni og sjálfsskilning einkennist af grunnþáttum menntunar. Allir sex grunnþættirnir eru tengdir innbyrðis og falla flest verkefni skóla undir fleiri en einn þeirra, en hver þáttur hefur þó sín séreinkenni. Fáir efast um mikilvægi þess að læra að lesa, sérstaklega síðastliðin ár þar sem mikið hefur verið fjallað um *læsi* íslenskra ungmenna í kjölfar niðurstaðna PISA kannananna. *Læsi* er undirstaða þess að geta lesið og skrifað en læsi er þó fjölþættara en svo því „læsi snýst um samband orðanna við lífið sjálft, það sem við köllum raunveruleikann, og flest það sem við tökum okkur fyrir hendur“ (Stefán Jökulsson, 2012, bls. 6). Í síbreytilegum heimi er læsi forsenda þess að geta aflað sér merkingarbærar upplýsingar og þekkingar. Til að öðlast getuna til að tileinka sér texta og nýtt efnistöð hans í daglegu lífi þarf að efla nemendur í því að skilja texta ekki aðeins bókstaflega heldur þarf að auka skilning þeirra á máli sem er utan þeirra daglega lífs. Tilgangur náms er að undirbúa nemendur fyrir lífið og því þurfa þeir að geta beitt þeirri þekkingu sem þeir búa yfir í viðeigandi aðstæðum (Stefán Jökulsson, 2012). „Meginmarkmið læsis er að nemendur séu virkir þátttakendur í að umskapa og umskrifa heiminn með því að skapa eigin merkinu og bregðast á persónulegan og skapandi hátt við því sem þeir lesa“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 19). Góð færni í læsi stuðlar að því að einstaklingar geti áttað sig á merkingu orða og samhengi þess við daglegt líf þeirra. Jafnframt stuðlar hún að því að einstaklingar geti áttað sig á eigin skoðun á málefnum líðandi stundar, vegið og metið eigin skoðanir og athafnað sig í samræmi við þær, nýtt sjálfræði sitt í verki.

Þegar hugsað er um *sköpun* er mannfólki samt að hugsa til listamanna en hugtakið á þó við fleiri svið. Sem einn af grunnþáttum menntunar á *sköpun* að „stuðla að ígrundun og andrúki, persónulegum þroska og sveigjanleika í námi, frumkvæði og nýsköpun“ (Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson, 2012, bls. 6). Menntun á að þroska bæði skapandi hugsun og sköpun í verki. Margir þættir stuðla að sköpun í skólastarfi en má þar nefna sem dæmi að stuðst er við fjölbreytni í kennslu og vinnubrögðum. Einnig hafa nemendur tækifæri til að hafa áhrif á skólastarf og að ráða förinni. Í skapandi skólastarfi hafa nemendur val um aðferðir til að leysa verkefni. Skólinn er staður sem undirstrikar að þekkingarleit og sköpunarferlið eru ekki síður mikilvægt en að finna rétt svör eða niðurstöður. Jafnframt eru þau viðhorf innan veggja skapandi skóla að mistök eru til að læra af en ekki skammast sín fyrir. Fyrst og fremst einkennist skapandi skólastarf af því að skólinn er samastaður nemenda þar sem þeim líður vel (Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson, 2012). Skapandi skólastarf eflir upplifun nemenda af sjálfræði sínu með því að gefa þeim frjálsari hendur í verkefnum og leyfa þeim að hafa aukin

áhrif á nám sitt. Jafnframt stuðlar aukin sköpun í skólastarfi að frumkvæði nemenda ásamt því að efla þroska og vellíðan þeirra.

Íslenskt samfélag er gjarnan þekkt fyrir *jafnrétti* og margir sem líta til landsins í þeim málum. Jafnrétti á þó ekki aðeins við um jafnrétti milli kynslóða eða kynjanna heldur á það við um alla þætti mannlegs lífs og er það grundvallarregla íslenskrar stjórnskipunar (Stjórnarskrá Lýðveldisins Ísland nr. 33/1944). Jafnframt er *jafnrétti* grundvöllur stefnunnar um skóla án aðgreiningar sem og því að nemendum líði vel í skóla og finnist þeir eiga heima í íslensku skólakerfi. „Jafnréttismenntun felur í sér greiningu og gagnrýna athugun á viðteknum hugmyndum í samfélaginu og stofnunum þess.“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 10). Grunnur að jafnréttismenntun er að einstaklingar fái að þroskast á eigin hraða og að honum séu veitt tækifæri til að rækta sína hæfileika og bera ábyrgð. Hins vegar þurfa börn og ungmenni hvatningu og stuðning til að það sé hægt og því þarf að efla trú þeirra á eigin getu og treysta eigin skoðunum, að þær séu réttmætar og tekið verði tillit til þeirra. Þau þurfa að finna að þau geti komið skoðunum sínum á framfæri og að hlustað sé á þau. Það þarf að ríkja jafnrétti á milli hópa innan skólans, og þar með talið milli kennara og nemenda. Þó kennarar og skólinn beri ábyrgð á námi nemenda er ekki þar með sagt að hlutverk nemenda sé aðeins að taka við upplýsingum. Nemendur eiga að vera virkir í því að skapa þekkingu sína í grunnskóla og því þurfa starfshættir skóla að vera lýðræðislegir, þar sem hver og einn á rödd, er meðvitaður um hvers hún er megnug og hvernig á að nýta hana á áhrifaríkan hátt (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Nemendum á að vera mætt á eigin grundvelli og nám á að efla með þeim trú á eigin getu og hæfni. Þar er stuðningur við sjálfræði þeirra mikilvægt fyrir upplifun þeirra á eigin áhrifum, hæfni og tengslum við aðra einstaklinga.

Lítið er vitað um þann heim sem nemendur grunnskóla í dag munu lifa í sem fullorðnir einstaklingar en óhætt er að telja að þeirra bíður að lifa í lýðræðissamfélagi. Þó aldrei skapist fullt jafnræði milli nemenda og kennara er engu að síður mikilvægt að nemendur læri að lifa í lýðræðislegu samfélagi en „[í] lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins. [...] Forsenda lýðræðis er samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem gerir þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær.“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 7). Lögum samkvæmt eiga skólar að taka tillit til skoðana barna og ungmenna í starfi sínu og mikilvægt er að tekið sé mið af áhuga þeirra. Það er gert með það að markmiði að auka ábyrgð þeirra á eigin námi. Þá er einnig mikilvægt að reynsla nemanda af lýðræði í skólastarfi sé ekki aðeins af stofnanalegu lýðræði, t.d. í nemendaráði eða á fundum þar sem rætt er um framtíð skólastarfsins. Ólafur Páll Jónsson (2011) segir slík reynsla af lýðræði í grunnskóla aðeins undirbúa nemendur undir



Lýðræði sem felst í samkeppni athygli og hugmynda. Þá gleymast aðrir þættir lýðræðis, einna helst að undirbúa nemendur undir að verða sjálfráða gerendur í eigin lífi. Lýðræði í skólastarfi þarf að undirstrika fyrir nemendum að lýðræði snýst um samstarf sem er þó grundvallað í viðhorfum ólíkra einstaklinga. Þá skiptir sérstaklega máli að nemendur öðlist skilning á því að þekking á eigin mannréttindum er nauðsynlegur hluti lýðræðis en einnig hvernig einstaklingar geta verið gerendur í eigin lífi í samfélagi með öðrum (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Þar verður sjálfræði þeirra að vera í aðalhlutverki.

Í lýðræðissamfélagi eru heilbrigð samskipti manna á milli nauðsynleg en andleg, líkamleg og félagsleg vellíðan eru undirstöðuatriði *heilbrigðis og velferðar*. Mikilvægt er að kennarar, sem og annað starfsfólk skóla, séu meðvitaðir um að búa nemendum námsaðstæður sem efla heilbrigði og velferð þeirra. Þar er undirstöðu atriði að í skólanum sé góður skólabragur, jákvæð og uppbyggjandi samskipti og að skólasamfélagið láti sig málefni allra nemenda varða. Jákvæður skólabragur sem einkennist af virðingu, samkennd, lýðræði í ákvarðanatöku ásamt því að stuðla að góðri samskiptahæfni allra einstaklinga í skólasamfélaginu getur skipt sköpum fyrir vellíðan allra innan skólans (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013). Jafnframt hefur jákvæður skólabragur sýnt fram á jákvæða fylgni við góðan námsárangur nemenda (Konold, Cornell, Jia og Malone, 2018). Samskipti við aðra móta sjálfsmýnd einstaklinga og því nauðsynlegt að þau séu jákvæð og uppbyggjandi. Hæfni í samskiptum þarf þó að þjálf og þar sem börn læra best það sem fyrir þeim er haft er mikilvægt að starfsmenn skóla temji sér jákvæðni í samskiptum sín á milli, sem og við nemendur. Með hækkandi aldri eiga nemendur einnig að geta í auknum mæli tekið ákvarðanir um eigin velferð en þá er mikilvægt að þeir búi yfir viðeigandi þekkingu og færni til slíkrar ákvarðanatöku (Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir, 2013). Til að öðlast slíka hæfni þurfa nemendur að læra að stjórna eigin athöfnum, átta sig á áhrifum slíkra athafna á eigið líf og vega og meta athafnir út frá áhrifum þeirra. Slík hæfni lærist aðeins með því að þeir upplifi eigin sjálfræði á skólagöngu sinni.

Grunnþáttur menntunar um *sjálfbærni* á að hvetja til starfshátta sem stuðla að sjálfbærari þróun. Almennt snýst sjálfbærni um þá hugsun að við skilum umhverfi okkar í sama, eða betra, ástandi til afkomenda en þegar við tókum við því. Sjálfbærni snýst því um samspil umhverfisins, einstaklinga og samfélagsins í heild sinni. Einn útgangspunktur sjálfbærinnar er sérstaða mannfólksins til að læra af reynslu annarra, jafnvel einstaklinga sem eru af öðrum kynslóðum eða menningarheimum. Jafnframt er það sérstaða mannfólksins að við höfum ríka aðlögunarhæfni. Með þessari hæfni getum við því valið að tileinka okkur nýja lifnaðarhætti og aðlagast nýjum veruleika. Forsenda þess að slíkt val eigi sér stað er að einstaklingar fræðist um sjálfbærni og alist upp í samfélagi sem metur

sjálfbæra þróun sem mikilvæga (Sigrún Helgadóttir, 2013). Jafnframt er sjálfræði einstaklinga grunn forsenda þess að þeir geti vegið og metið möguleika, leitað sannleikans, mótað sér skoðanir og kosið nýja og sjálfbærari lifnaðarhætti.

Eins og áður hefur komið fram er einn mikilvægasti hluti sjálfræðis að geta vegið og metið aðgerðir út frá afleiðingum þeirra. Næstu áratugi hvílir mikið álag (e. pressure) á heiminum að snúa við áhrifum mannfólksins á náttúruna. Ef við viljum búa afkomendum okkar heim sem þau geta lifað af í þurfum við að breyta lifnaðarháttum okkar og velja sjálfbærari lausnir. Til að það sé hægt þarf að byrja snemma að vinna að því markmiði að auka skilning barna og ungmenna á sjálfbærni ásamt því að hafa hina grunnþættina að leiðarljósi. Nemendur þurfa hæfni í læsi sem gerir þeim kleift að skilja alvarleika málsins, mikilvægi jafnréttis milli kynslóða og menningarhópa þarf að vera þeim ljóst, þau þurfa að hafa lýðræðis- og mannréttindasjónarmið að leiðarljósi í öllum aðgerðum sem miða að sjálfbærum lausnum ásamt því að hafa heilbrigði og velferð allra jarðarbúa ofarlega í huga. Fyrst og fremst þurfa þau þó að hafa þroskað með sér sköpunargáfu sem gerir þeim kleift að skapa nýjar lasunir í sjálfbærari heimi.

## **4.2 Rannsóknir á starfsháttum íslenskra grunnskóla**

Árið 2014 voru gefnar út niðurstöður rannsóknar sem ber heitið Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar. Rannsóknin tók til alls tuttugu íslenskra grunnskóla og rannsakaði eftirfarandi þætti: viðhorf nemenda, foreldra og starfsmanna skóla, skólabyggingar og námsumhverfi, stjórnun og skipulag, kennsluhætti, nám, þátttöku og samskipti nemenda, foreldrasamstarf, tengsl skóla og grenndarsamfélags, list- og verkgreinar og upplýsingatækni í skólastarfi. Markmið rannsóknarinnar var að varpa ljósi á raunverulega starfshætti í grunnskólum með sérstaka áherslu á starfshætti sem miða að þróun í átt til einstaklingsmiðaðs náms, náms sem byggir á hæfni hvers og eins (Gerður G. Óskarsdóttir, 2014). Niðurstöður rannsóknarinnar eru umfangsmiklar og fjalla um langflesta þætti skólastarfs. Jafnframt er rannsóknin mikilvæg til að gefa innsýn í það starf sem á sér stað innan skóla og að hvaða leyti það samræmist menntastefnu landsins. Hér verður aðeins litið til þess hluta niðurstaðnanna sem varpa ljósi á stuðning við sjálfræði í íslenskum grunnskólum. Eins og fram hefur komið er mikilvægt að stuðningur við sjálfræði sé viðhafður í öllu starfi skóla og að nemendur jafnt sem starfsmenn skóla búi við aðstæður sem styðji við upplifanir þeirra á eigin sjálfræði og hæfni. Því verður ekki aðeins litið til kaflans um þátttöku nemenda heldur verður einnig litið til viðhorfs nemenda, foreldra og starfsmanna, stjórnunar og skipulags og kennsluhátta. Jafnframt verða niðurstöður doktorsverkefnis Ingibjargar Völu Kaldalóns á stuðningi við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum teknar saman og endurspeglar í ljósi niðurstaðna Starfshátta rannsóknarinnar. Báðar rannsóknir voru framkvæmdar með vettvangsathugunum, spurningarlistum og rýnivíðtölum.

Vettvangsathuganir í rannsókn Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015) leiddu í ljós að í um 80% tilvika var stuðningur við sjálfræði nemenda ekki sýnilegur í kennslustundum grunnskóla. Mikill munur var á milli þeirra tuttugu skóla sem tóku þátt í rannsókninni. Almennt var ekki mikið um stuðning við sjálfræði en í þeim skóla sem stuðningur var mestur mátti greina starfshætti sem studdu við sjálfræði nemenda í um 70% kennslustunda. Í þeim skólum þar sem stuðningur við sjálfræði nemenda var sýnilegur sögðust nemendur frekar vera áhugasamari um námið og töldu sig betri námsmenn. Einnig voru nemendur í þeim skólum gjarnan óhræddari að koma sjónarmiðum sínum á framfæri. Jafnframt var skýrara fyrir nemendum hvernig þeir gætu komið skoðunum sínum á framfæri við kennara eða skólastjórnendur (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015).

Almennt var starfsfólk ánægt með stjórnun og skipulag skólastarfs ásamt því að telja starfsanda góðan. Bendir það til þess að innan skólanna ríki sameiginleg sýn stjórnenda og starfsfólks á skólastarfið, hlutverk þess og gildi. Vert er að hafa í huga að til að auka ánægju í starfi er mikilvægt að starfsmenn upplifi mikilvægi eigin starfa, njóti sjálfræðis og bera ábyrgð á eigin starfi. Meirihluti starfsmanna skóla töldu framþróun í námi og kennslu vera sameiginlegt verkefni allra starfsmanna en hlutverk skólastjóra væri að styðja við sjálfsprottnar hugmyndir starfsfólksins. Skólastjórnendur töldu mikilvægt að skólasamfélagið í heild sinni sé sammála um megináherslur skólastarfsins og ekki eigi að þröngva breytingum á starfi upp á fólk. Í ljósi þess er áhugavert að benda á að aðeins einn af tuttugu þátttökuskólum rannsóknarinnar sagðist hafa leitað til foreldra í stefnumótunarvinnu og enginn nefnir að talað hafi verið við nemendur (Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir, 2014).

Þegar litið er til þátttöku og áhrifa nemenda kemur í ljós að rúmur helmingur nemenda fékk ekki val um hvernig þeir skila verkefnum ásamt því að tæpur helmingur fékk aldrei að velja með hvaða hætti þau læra (t.d. af bókum, myndböndum eða tölvum). Enn fremur sagðist rúmur fjórðungur aldrei fá að velja viðfangsefni eftir eigin áhuga og 22% sögðust aldrei fá að velja viðfangsefni eftir eigin hæfileikum eða getu. Í vettvangsathugunum kom jafnframt í ljós að nemendur höfðu aðeins í 10% kennslustunda val sem felur í sér raunveruleg áhrif þeirra á eigið nám. Almennt töldu nemendur sig ekki eiga möguleika að hafa áhrif á nám sitt og gerðu ekki kröfur um það (Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Rannsókn Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015) sýndi fram á að aðeins í rúmunum þriðjungi kennslustunda áttu nemendur möguleika á vali, en valið hafði þó mismikil áhrif á námið. Þar leiddu vettvangsathuganir í ljós að ákvarðanir nemenda sem höfðu raunveruleg áhrif á nám var aðeins sýnilegt í 15% kennslustunda. Niðurstöður Starfshátta rannsóknarinnar benda til þess að nemendur geta komið sjónarmiðum sínum á framfæri en lítið er um að tekið sé tillit til þeirra. Vert er að benda á að nemendur töldu kennara heldur ekki hafa möguleika á því að hafa mikil áhrif á námið. Þeir þyrftu að uppfylla

kröfur opinberrar námskrár en gætu þó valið kennsluhætti (Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Svipuð sjónarmið komu fram í rannsókn Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015).

Athyglisvert er að nefna að kennarar voru almennt óvissir hvað sjálfræði nemenda fæli í sér og lítil þekking á tækifærum nemenda til að hafa bein áhrif á eigið nám. Greinilegt var það viðhorf hjá kennurum að auknu sjálfræði nemenda hlyti að fylgja aukið stjórnleysi. Jafnframt fannst kennurum óraunhæft að ætla að hafa einstaklingsmiðun í námi þannig þeir náí að mæta þörfum allra nemenda. Hjá hluta þátttakenda kom fram að nemendur sem ættu erfiðara með nám eða að fylgja námshraða bekkjarins væru betur settir í sérkennslu eða jafnvel ætti að flytja þá um árgang (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015). Almennt töldu starfsfólk skóla og foreldrar að einstaklingsmiðun sé mikilvæg í skólastarfi. Hinsvegar töldu þátttakendur almennt að kennara skorti viðeigandi undirbúning til að vinna eftir hugmyndafræðinni um einstaklingsmiðað nám (Amalía Björnsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Jafnframt kom fram í viðtölum Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015) að kennarar töldu mikla þversögn falda í því að vinna í menntakerfi sem kveður á um einstaklingsmiðun, þar sem hverjum nemenda á að vera mætt á eigin forsendum, en hefur einnig samræmd próf og hæfniviðmið þar sem gert er ráð fyrir að allir hafi náð sömu hæfni á sama tíma. Þó telur hún að kennarar séu líklegri að einstaklingsmiðað nám eftir námsgetu nemenda fremur en eftir áhuga, styrkleikum eða öðrum þörfum (Ingibjörg Vala Kaldalóns, 2015).

Kennsluaðferðir í íslenskum grunnskólum reyndust fjölbreyttar en að mestu leyti kennarastýrðar frekar en nemendastýrðar. Algengustu aðferðirnar voru bein kennsla, með eða án samræðna við nemendur, og óalgengasta aðferðin er sjálfstæð heimilda- eða ritgerðarvinna í hóp. Athyglisvert er að kennarar yngstu nemenda beittu oftár hópavinnu, tilraunum og verklegra æfinga, leikræna tjáningu, útikennslu, þemavinnu og sjálfstæð verkefni (Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir, 2014). Nemendur vildu þó fjölbreyttar aðferðir og þótti gaman að vinna sjálfstætt og finna fyrir ábyrgð á eigin námi. Einnig nefndu þeir að það veki áhuga þegar námið er krefjandi en passar að þeir náí árangri, þeir vilja því upplifa eigin hæfni í námi. Hins vegar fannst nemendum gjarnan námið lítið áhugavert og telja námið frekar mikilvægt frekar en skemmtilegt þó þeir töldu kennslu vera góða (Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Í rannsókn Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015) var nemendum einnig tíðrætt um tilgangsleysi einstaka námsgreina eða áherslna í kennslu. Þá nefndu sumir upplifun af því að kennari hafi bent þeim á tilgangsleysi námsefnis og eini tilgangur kennslunar væri að námskrá gerði kröfu um hana. Þannig upplifðu nemendur nám sitt á skjön við áhuga og þarfir sínar.

Þegar kemur að mati nemenda á námsmati og markmiðasetningu telur helmingur sig mjög eða frekar oft meta eigin frammistöðu en tæpur helmingur segir kennara gefa sér leiðbeiningar um með hvaða hætti þeir gætu bætt sig í náminu. Jafnframt segjast aðeins 33% nemenda að kennarar biðji þá að setja sér markmið og vinna að áætlunum í námsgreinum. Enn fremur kom fram í rýnihópaviðtölum við nemendur að þeir þekkja ekki til þeirrar hugsunar að tengja innihald náms við markmið. Öll þeirra markmið snéru að hærri einkun í ákveðinni námsgrein eða að fara í áframhaldandi nám. Jafnframt nefndu fáir kennarar dæmi um markmiðasetningu nemenda en sumir nefndu markmið varðandi námshraða og hraða yfirferðar (Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Svipaðar niðurstöður komu fram í rannsókn Ingibjargar Völu Kaldalóns (2015) en þá voru markmið kennslustunda ekki kynnt fyrir nemendum nema í 13% tilvika. Einnig fannst ekkert dæmi þar sem nemendur fengu rými til að ræða og ígrunda eigin markmið, gildi og afstöðu til málefna.

## 5 Samantekt

Markmið ritgerðarinnar var að undirstrika mikilvægi sjálfræðis í ákvarðanatöku einstaklinga og þar með hæfni þeirra til að verða virkir þátttakendur í lýðræðissamfélagi. Auk þess að sýna fram á áhrif sjálfræðis nemenda á velfarnað þeirra í námi, sem og í daglegu lífi. Rannsóknarspurningarnar sem settar voru fram í inngangi voru eftirfarandi: Hvert er mikilvægi sjálfræðis fyrir jákvæðan þroska og velferð barna og ungmenna? Á hvaða hátt geta kennsluhættir stutt við sjálfræði nemenda? Að hvaða leyti styður stefnumótun í íslensku menntakerfi við hugmyndir um aukið sjálfræði nemenda?

Ef litið er á fyrstu rannsóknarspurninguna um áhrif sjálfræðis á jákvæðan þroska og velferð má segja að sjálfræði sé mikilvægur hæfileiki að búa yfir í daglegu lífi. Að geta látið eigin langanir, viðhorf og gildi ráða för stuðlar að því að einstaklingar geti leitað eftir því sem þeim þykir eftirsóknarvert og gott líf. Margar rannsóknir á sjálfræði einstaklinga byggja á sjálfsákvörðunarkenningum en þær fjalla um áhugahvöt og persónuþroska einstaklinga ásamt því að greina hvað stuðlar að eða hindrar velfarnað. Þrjár undirkenningar sjálfsákvörðunarkenninga, sem fjallað var um hér að ofan, segja nauðsynlegt að styðja við sálrænar grunnþarfir einstaklinga fyrir hæfni, félagstengsl og sjálfræði. Sjálfráða athöfnum er stýrt af innri áhugahvöt og styðja við upplifun einstaklinga af hæfni og félagstengslum. Hins vegar er mikilvægt að þær athafnir einstaklinga sem stýrðar eru af ytri áhugahvöt styðji einnig við upplifun einstaklinga af sjálfræði. Er það gert með því að höfða til gildismats einstaklinga og stuðla að innhverfingu á mikilvægi athafnar. Aðstæður sem styðja við sjálfræði einstaklinga einkennast af virðingu og umhyggju og eflir jákvæðan þroska og vellíðan þeirra.

Önnur rannsóknarspurning lýtur að tækifærum til að styðja við sjálfræði einstaklinga í skólastarfi og með hvaða hætti kennsluhættir geta stutt við upplifun nemenda á eigin sjálfræði. Með því að styðja við sjálfræði í skólastarfi eru nemendum búnar til ákjósanlegar námsaðstæður sem miða að því að þeir geti nálgast námsathafnir sínar með vilja, ákveðni og ábyrgð. Einnig hafa rannsóknir sýnt fram á margvísleg jákvæð áhrif þess að styðja við sjálfræði nemenda. Þeir sýna fram á meiri áhuga og virka þátttöku, öðlast dýpri skilning á námsefni ásamt því að þeir búa yfir aukinni seiglu sem skilar sér í því að þeir eru ólíklegri til að flosna upp úr námi. Gjarnan er því haldið fram að ekki sé hægt að styðja við sjálfræði nemenda í skólastarfi vegna þess að með auknu sjálfræði þeirra myndu nemendur einungis velja sér auðveld verkefni og kennarar missi stjórn á aðstæðum. Rannsóknir hafa sýnt fram á að þetta á ekki við rök að styðjast. Stuðningur við sjálfræði krefst reglna og formgerðar og nemendur eru líklegri til að velja sér krefjandi verkefni ásamt því að þeir sýna fram á aukna sköpun í verkum sínum.

Kennsluhættir sem styðja við sjálfræði nemenda einkennast af því að kennarar búa nemendum rými til að hugsanir, tilfinningar, skoðanir og rök nemenda hafi áhrif á skólastarfið. Samskipti þeirra við nemendur einkennist af gagnkvæmri virðingu og umhyggju. Þá eru kennarar sem styðja við sjálfræði nemenda þolinmóðari gagnvart nemendum og forðast mikla stýringu. Frekar kjósa þeir að nemendur ráði förrinni og hlutverk þeirra sé að styðja þá í þekkingarleit. Kennarar sem styðja við sjálfræði reyna eftir mesta megni að færa góð og haldbær rök fyrir verkefnum ef nemendur eru neikvæðir. Með slíkum rökstuðning geta þeir stuðlað að því að nemendur átti sig á mikilvægi námsins og sjái með því tækifæri til að ná markmiðum sínum.

Til að stuðla að því að kennarar tileinki sér kennsluhætti sem styðja við sjálfræði nemenda er mikilvægt að skólasamfélagið sem heild telji það eftirsóknarvert. Auk þess eru skólar líklegri til að tileinka sér starfshætti sem styður við sjálfræði ef þeir þekkja til hugtaksins. Til að stuðla að aukinni þekkingu á hugtakinu er mikilvægt að samfélag fræðimanna og -kvenna sé meðvitað um sjálfræði og ávinning þess. Jafnframt eru samfélög sem einkennast af jafnrétti allra þegna líklegri til að hvetja til stuðnings við sjálfræði. Af þessu má ætla að hugmyndir kennara um kennsluhætti séu ekki það eina sem skiptir máli þegar kemur að stuðningi við sjálfræði nemenda. Því snýst þriðja rannsóknarspurningin um hugmyndir í íslensku menntakerfi í heild sinni og að hvaða leyti þær styðja við rétt nemenda til að upplifa eigin sjálfræði í námi.

Samkvæmt lögum og aðalnámskrá eiga íslenskir grunnskólanemendur fullan rétt á því að njóta sjálfræðis í námi sínu. Þeir eiga að hafa tækifæri á því að koma skoðunum sínum á framfæri og rétt til að tekið verði tillit til þeirra sjónarmiða. Jafnframt segir menntastefnan um nám án aðgreiningar að nemendur eiga að upplifa eigin hæfni í námi og er það mikilvægur liður í því að byggja upp jákvæða upplifun af námi og sjálfstraust nemenda. Lykilhæfni og grunnþættir menntunar eiga að tryggja samræmi í starfsháttum íslenskra grunnskóla, auðvelda leið þeirra að markmiðum námsins og tryggja að öllum séu þau ljós. Helsta markmið íslenskra grunnskóla er að stuðla að alhliða þroska nemenda og undirbúa þá fyrir virka þátttöku í lýðræðissamfélagi. Að mínu mati er sjálfræði nemenda grunnforsenda þess að ná þeim markmiðum.

Rannsóknir sýna þó fram á að skilningur á sjálfræði, og mikilvægi þess, sé ábótavant hjá starfsmönnum og nemendum grunnskóla. Nemendurnir sjálfir gera ekki kröfu um að bera aukna ábyrgð á námi sínu, fá lítil tækifæri til að hafa raunveruleg áhrif á námið og þekkja lítið til þess að setja sér eftirsóknarverð markmið í náminu. Starfsfólk skóla hefur litla þekkingu á sjálfræði og telja það leiða til þess að þau missi stjórn á námsaðstæðum. Vert er þó að benda á að rannsóknir sem litið var til í ritgerðinni eru fimm ára gamlar. Enn fremur voru þær framkvæmdar áður en ný aðalnámskrá tók gildi og má því vona að starfshættir í

grunnskólum séu breyttir og styðji betur við sjálfræði nemenda. Áhugavert væri að sjá nýjar rannsóknir á starfsháttum í grunnskóla, með hvaða hætti þeir styðja við sjálfræði nemenda en einnig hvort, og þá með hvaða hætti, kennarar upplifa sjálfræði sitt í starfi í íslensku menntakerfi.



## 6 Lokaorð

Með því að efla hæfileika nemenda til að nýta sjálfræði sitt hlúum við að velfarnaði og þroska þeirra ásamt því að styrkja þá í að móta sínar eigin skoðanir og getu til að standa við þær. Íslenskar rannsóknir benda hins vegar til þess að almennt sé sjálfræði nemenda ekki mikið. Kennarar hafa litla þekkingu á hugtakinu og eru líklegri til að einstaklingsmiða nám eftir námsgetu frekar en áhuga. Allt of sjaldan hafa nemendur val sem hefur raunveruleg áhrif á nám þeirra ásamt því að þeir telja sig ekki hafa möguleika á því að hafa áhrif á nám eða námsumhverfi sitt. Áhugaverðast finnst mér að skólastjórnendur var tíðrætt um mikilvægi þess að ákvarðanir um skólastarf væru teknar í sameiningu því óraunhæft væri að þröngva starfsháttum upp á fólk ef það væri þeim ekki sammála. Hins vegar nefndu þeir aðeins að tala við kennara í þessum málum, einn skólastjóri hafði borið hugmyndir undir kennara og enginn nefndi að hafa borið hugmyndir undir nemendur. Nám á að þjóna nemendum best og því mikilvægt að hlustað sé eftir þörfum þeirra. Það á ekki bara að vera undir fullorðnum komið að áætla um þarfir þeirra. Þetta tel ég undirstrika hversu lítið er hugsað út í þátttöku nemenda í ákvarðanatöku um nám og starfsumhverfi þeirra.

Menntun hefur mótandi áhrif á líf fólks og samfélagið sem við búum í. Það er því mikilvægt að starfið sem á sér stað í skólunum taki til allra hliða lífsins og undirbúin nemendur til þess að verða virkir þátttakendur að námi loknu. Núgildandi lög og aðalnámskrá gefa fulla ástæðu til þess að ætla að starf í grunnskólum eigi möguleika á að styðja við sjálfræði nemenda. Rannsóknir sýna fram á að raunin sé að stuðningur við sjálfræði sé fátíður. Nemendur reikna ekki með því að þeir geti haft áhrif á starf skólans og er almennt ekki gert ráð fyrir því að þau taki þátt í ákvarðanatöku um skólamál. Taumhald fullorðinna er einfaldlega of fast og óhætt að telja að ákveðin hræðsla ríki fyrir afleiðingum þess að losa um. Hróp ungmenna fyrir aðgerðum í loftslagsmálum tel ég þó sýna fram á að það er ekkert að hræðast. Börn og ungmenni þessa lands eru meðvituð um þær áskoranir sem við stöndum frammi fyrir, búa yfir hæfni til að móta sér skoðun, þor til að standa föst á sinni skoðun þrátt fyrir mótlæti og neita að gefast upp.

Persónulega dáist ég af þeirri hreyfingu sem ein unglingsstelpa í Svíþjóð kom af stað. Hún hefur opnað augu margra fyrir mögulegum áhrifum einstaklinga á samfélagið og veitt mörgum von. Sjálfræði hennar hefur jafnframt leitt aðra áfram í því að nýta eigin hæfni fyrir sjálfræði. Ég vona innilega að menntakerfi Íslands sækir sér innblástur til áhrifa Gretu Thunberg í framtíðinni og opni augun fyrir þeim möguleika að börn og ungmenni fái tækifæri til að taka ábyrgar og raunhæfar ákvarðanir. Sjálfræði er að mínu mati einn mikilvægasti þáttur daglegs lífs og því nauðsynlegt að menntun sem miðar að því að undirbúa nemendur sína til virkrar þátttöku í samfélagi með öðrum efli með þeim hæfnina til að láta eigin skoðanir, gildi og langanir stýra eigin athöfnum.

## Heimildaskrá

- Admiraal, W., Nieuwenhuis, G., Kooij, Y., Dijkstra, T. og Cloosterman, I. (2019). Perceived autonomy support in primary education in the Netherlands: differences between teachers and their students. *World Journal of Education*, 9(4), 1-12. DOI: 10.5430/wje.v9n4p1.
- Aldrup, K., Klusman, U. og Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2016.11.005.
- 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.
- Assor, A., Kaplan, H og Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261-278. Sótt af <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.502.1400&rep=rep1&type=pdf>.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. og Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2005.07.008.
- Becker, E. S., Goetz, T., Morger, V. og Ranellucci J. (2014). The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.002>.
- Börkur Hansen og Steinunn Helga Lárusdóttir. (2014). Í Gerður. G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 87-112). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Chatzisarantis, N. L. D., Ada, E. N., Ahmadi, M., Caltabiano, N., Wang, D., Thøgersen-Ntoumani, C. og Hagger, M. S. (2019). Differential effects of perceptions of equal, favourable and unfavourable autonomy support on educational and well-being outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 33-43. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.002>.
- Cuerton, A. (2012). From self-respect to respect for others. *Pacific Philosophical Quarterly*, 94(2), 166-187. DOI: 10.1111/j.1468-0114.2012.01450.x.

- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. Sótt af [http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1987\\_DeciRyan\\_JPSP.pdf](http://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/1987_DeciRyan_JPSP.pdf).
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2014). Inngangur. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 11-15). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðmundur Hreiðar Frímansson. (2010). Sjálfræði, gott líf og uppeldi. Í Salvör Nordal, Sigrún Júlíusdóttir og Vilhjálmur Árnason (ritstjórar), *Velferð barna, gildismat og ábyrgð samfélags* (bls. 31-43). Reykjavík: Siðfræðistofnun – Háskólaútgáfan.
- Hafdís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn\\_brennidepli/03.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldskolinn_brennidepli/03.pdf).
- Ingibjörg Jóhannsdóttir, Elísabet Indra Ragnarsdóttir og Torfi Hjartarson. (2012). Sköpun: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Ingibjörg Vala Kaldalóns. (2015). *Stuðningur við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum* (doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Ingibjörg Vala Kaldalóns. (2017). Hvað hindrar kennara í að styðja við sjálfræði nemenda í skólastarfi. *Netla – veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika\\_2017/004.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/004.pdf).
- Ingvar Sigurgeirsson, Amalía Björnsdóttir, Gunnhildur Óskarsdóttir og Kristín Jónsdóttir. (2014). Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 113-158). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Jang, H., Reeve, J. og Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. DOI: 10.1037/a0019682.
- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y. og Malone, M. (2018). School climate, student engagement and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *AERA Open*, 4(4), 1-17. DOI: 10.1177/2332858418815661.
- Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). Jafnrétti: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lög um samning sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.

Margrét Héðinsdóttir, Fanný Gunnarsdóttir og Erla Kristjánsdóttir. (2013). Heilbrigði og velferð: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Matteson, S. M., Swarouth, M. B. og Zientek, L. R. (2011). Student motivation: perspectives from mathematics teachers. *Action in teacher education*, 33(3), 283-297. DOI: 10.1080/01626620.2011.592123.

Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Reykjavík: Höfundur.

Niemiec, C. P. og Ryan, R. m. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144. DOI: 10.1177/1477878509104318.

Noddings, N. (2005). Identifying and responding to needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 147-159. DOI: 10.1080/03057640500146757.

Noddings, N. (2006). Educational leaders as caring teachers. *School Leadership and Management*, 26(4), 339-345. DOI: 10.1080/13632430600886848.

Noddings, N. (2012). The caring relation in teaching. *Oxford Review of Education*, 38(6), 771-781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047.

Noddings, N. (2016). Moral life and education. *Action in Teacher Education*, 38(3), 212-216. DOI: 10.1080/01626620.2016.1194783.

Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun. Hugleiðingar um skilyrði mennskunar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Pelletier, L. G. og Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183. DOI: 10.1177/1477878509104322.

- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-237. DOI: 10.1086/501484.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175. DOI: 10.1080/00461520903028990.
- Reeve, J. og Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (bls. 111-132). New York: Springer.
- Rúnar Sigbórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161-196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for well-being. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (bls. 45-64). New York: Springer.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: Guilford Press.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory of perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. Fyrirfram rafræn birting. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Ryan, R. M., Huta, V. og Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Í A. Delle Fave (ritstjóri), *The Exploration of Happiness. Happiness Studies Book Series* (bls. 117-139). DOI: 10.1007/978-94-007-5702-8\_7.
- Ryff, C. D. og Singer, B. H. (2013). Know Thyself and Become What You are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. Í A. Delle Fave (ritstjóri), *The Exploration of Happiness. Happiness Studies Book Series* (bls. 97-116). DOI: [https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8\\_6](https://doi.org/10.1007/978-94-007-5702-8_6).
- Sheldon, K. M. og Ryan, R. M. (2011). Positive Psychology and Self-Determination Theory: A Natural Interface. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human*

*Autonomy in Cross-Cultural Context. Perspectives on the psychology of agency, freedom, and well-being* (bls. 33-44). New York: Springer.

Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla.

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

Sigrún Helgadóttir. (2013). Sjálfbærni: Grunnþáttur menntunar á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J. og Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and Emotion, 42*, 706-724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>.

Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. og Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational psychologist, 39*(2), 97-110. Sótt af [https://www.researchgate.net/profile/Julianne\\_Turner/publication/247522695\\_Supporting\\_Autonomy\\_in\\_the\\_Classroom\\_Ways\\_Teachers\\_Encourage\\_Student\\_Decision\\_Making\\_and\\_Ownership/links/0f3175388b1403925f000000.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Julianne_Turner/publication/247522695_Supporting_Autonomy_in_the_Classroom_Ways_Teachers_Encourage_Student_Decision_Making_and_Ownership/links/0f3175388b1403925f000000.pdf).

Stefán Jökulsson. (2012). Læsi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Stjórnarskrá Lýðveldisins Ísland nr. 33/1944.

Van Assche, J., Kaap-Deeder, J., Audenaert, E., Schryver, M. og Vansteenkiste, M. (2018). Are the benefits of autonomy satisfaction and the costs of autonomy frustration dependent on individuals' autonomy strength? *Journal of Personality, 86*, 1017-1036. DOI: 10.1111/jopy.12372.

Vansteenkiste, M. og Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*(3), 263-280. DOI: 10.1037/a0032359.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Verstuyf, J. og Lens, W. (2009). What is the usefulness of your schoolwork? The differential effects of intrinsic and extrinsic goal framing on optimal learning. *Theory and Research in Education, 7*(2), 155-163. DOI: 10.1177/1477878509104320.