



Félagsfærni grunnskólabarna

Hugmyndir að félagsfærniþjálfun

Anna María Snorradóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í Þroskaþjálfufræði

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Félagsfærni grunnskólabarna

Hugmyndir að félagsfærniþjálfun

Anna María Snorradóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í Þroskaþjálfun

Leiðbeinandi: Anna Björk Sverrisdóttir

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2021

Félagsfærni grunnskólabarna: Hugmyndir að félagsfærniþjálfun

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til BA-prófs
í Þroskaþjálfafraði við Deild menntunar og margbreytileika,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Anna María Snorradóttir 2021

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

Ágrip

Þetta er lokaverkefni til BA-gráðu í Þroskaþjálfrafræði við Háskóla Íslands vorið 2021. Í verkefninu er fjallað um félagsfærni grunnskólabarna og mikilvægi þess að efla félagsfærni þeirra. Rannsóknarspurningar voru: Hvers vegna er félagsfærni mikilvæg fyrir börn á grunnskólaaldri og með hvaða hætti geta þroskaþjálfar og aðrir fagaðilar aukið félagsfærni barna í grunnskólum? Verkefnið er í tveimur hlutum, annars vegar handbók um félagsfærniþjálfun sem hefur það markmið að benda á leiðir fyrir fagfólk grunnskóla til að bæta samskiptahæfni, aðlögun í aðstæðum og sjálfsmynd barna. Hins vegar greinargerð sem fjallaði um mótun félagslegs þroska barna og hvað það er sem hefur áhrif á félagsfærni barna. Einnig var sagt frá því hvernig Aðalnámskrá grunnskóla 2013 og hugmyndafræðin um „skóla fyrir alla“ skilgreinir nemendur með sérþarfir. Gagna við úrvinnslu þessa verkefnis var aflað út frá fyrirliggjandi heimildum úr lögum, reglugerðum, alþjóðasáttmálum, opinberum gögnum og bóka- og greinaskrifum fræðafólks. Niðurstöður leiddu í ljós að góð félagsfærni er grunnskólabörnum nauðsynleg til að geta átt árangursrík samskipti við jafnaldra og aðlagast skólaumhverfinu. Það hefur sýnt sig að hluti grunnskólabarna hefur skerta félagsfærni sem getur valdið félagslegri einangrun, kvíða og erfiðleikum við að lesa í aðstæður og er það sérstakt áhyggjuefni. Þar af leiðandi þurfi markvisst að kenna börnum með skerta félagsfærni hvernig eigi að hafa góð samskipti og haga sér við mismunandi aðstæður. Þá voru færð fyrir því rök að þroskaþjálfar séu vel til þess fallnir að sjá um félagsfærniþjálfun í grunnskólum en hugsjón þeirra er að auka þátttöku fólks í samfélaginu í samræmi við alþjóðlega mannréttindasáttmála.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Skóli fyrir alla	7
2.1 Skóli án aðgreiningar	7
2.2 Réttur barna með sérþarfir til náms samkvæmt lögum og reglugerðum	9
2.3 Samantekt.....	11
3 Félagsfærni	13
3.1 Kenningar um félagsfærni	13
3.2 Tengsl sjálfsmyndar og félagsfærni	14
3.3 Áhrif skertrar félagsfærni á tengslamyndun og líðan barna	15
3.4 Hlutverk þroskþjálfara í grunnskólum	16
3.5 Samantekt.....	18
4 Hugmyndabanki um félagsfærniþjálfun	19
5 Samantekt, umræður og lokaorð	20
Heimildaskrá	22

Formáli

Þessa greinargerð ásamt handbók skrifaði ég sem lokaverkefni til BA-gráðu í Þroskaþjálfrafræði við Háskóla Íslands. Greinargerðin fjallar um félagsfærni grunnskólabarna og mikilvægi þess að efla félagsfærni en handbókin er hugsuð sem hugmyndabanki fyrir félagsfærniþjálfun.

Hugmyndin að verkefninu kviknaði eftir vettvangsnám við grunnskóla í Garðabæ fyrir um ári síðan þar sem félagsfærniþjálfun var notuð á afar fjölbreyttan hátt, auk þess sem ég hef lengi haft áhuga á því að kynna mér aðferðir sem gætu bætt félagsfærni barnanna minna þegar þau voru yngri. Það er því von mín að þetta verkefni geti nýst þeim sem vinna að félagsfærniþjálfun barna á grunnskólaaldri.

Ég þakka börnunum mínum þremur, foreldrum, systkinum og vinkonum fyrir að vera til staðar á meðan á náminu stóð, hvetja mig áfram og umfram allt sýna ómælda þolinmæði og skilning. Helgu Linnet vinkonu er ég þakklát fyrir að kynna mig fyrir þessu námi og standa með mér í gegnum það. Þá fá stjórnendur og samstarfsfólk í Hofsstaðaskóla sérstakar þakkir fyrir að styðja mig til námsins síðastliðin þrjú ár. Síðast en ekki síst þakka ég leiðbeinanda mínum, Önnu Björk Sverrisdóttur, fyrir mjög góða leiðsögn, jákvæðni og uppbyggjandi gagnrýni.

Hugsjón án athafna er draumur. Athafnir án hugsjónar eru tímaeyðsla. Hugsjón samfara athöfnum getur breytt heiminum (Nelson Mandela).

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. 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 ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Garðabær, 12. maí 2021

Anna Maria Snorra

1 Inngangur

Félagslegur og líkamlegur þroski okkar er flókinn, mótanlegur og síbreytilegur og á sér stað í samhengi við umhverfi okkar og erfðir. Eftir því sem börn verða eldri ná þau betri tökum á félagsfærni sinni, en það er hæfileiki mannsins til að eiga árangursrík samskipti, geta lesið í aðstæður og sett sig í spor annarra. Hins vegar þroskast ekki öll börn á sama hátt. Börn sem ná góðum tökum á félagsfærni hafa sterka sjálfsmynd og eiga auðveldara með að aðlagast félagslegu umhverfi sínu en börn með skerta félagsfærni eiga aftur á móti erfiðara með að lesa í aðstæður, eru klaufalegri í samskiptum og hafa ekki eins sterka sjálfsmynd.

Tilgangur þessa verkefnis er að varpa ljósi á félagsfærni grunnskólabarna og hvernig þroskaþjálfar og annað fagfólk getur aukið félagsfærni þeirra. Verkefnið er í tveimur hlutum, annars vegar handbók um félagsfærniþjálfun sem hægt er að nota til að þjálfa félagsfærni grunnskólabarna og hins vegar greinargerð sem fjallar um fræðilegan grunn handbókarinnar. Megin tilgangur handbókarinnar er að koma með hugmyndir að því hvernig hægt er að efla samskiptahæfni og félagsleg tengsl nemenda við jafnaldra, bæta aðlögunarhæfni þeirra og sjálfsmynd. Rannsóknarspurningar eru því þessar: Hvers vegna er félagsfærni mikilvæg fyrir börn á grunnskólaaldri og með hvaða hætti geta þroskaþjálfar og aðrir fagaðilar aukið félagsfærni barna í grunnskólum?

Í fyrri kafla greinargerðarinnar verður sagt frá menntastefnunni „skóli fyrir alla“ og hún spegluð út frá ólíkum hliðum. Þá verða lögbundnar skyldur grunnskóla gagnvart börnum sem þurfa sérkennslu og stuðning skoðaðar og sjónum beint að því hvaða börn það eru sem skilgreind eru sem börn með sérþarfir í menntakerfinu. Loks verður fjallað um það hvað felst í hugtökum eins og stuðningur, sérkennsla og einstaklingsmiðað nám en að auki verður greint frá nýlegri könnun um námsefni og kennslu fyrir félags- og tilfinningafærni í grunnskólum.

Í seinni kaflanum verður fjallað um félagsfærni út frá mismunandi sjónarhornum, sagt frá hlutverki þroskaþjálfra í grunnskólum og rýnt í nýlega könnun um áhrif skerts skólustarfs á börn með fjölbreyttar stuðningsþarfir. Þá verður sagt frá tíðni þeirra barna sem nýta sérkennslu eða stuðning í grunnskólum og sagt frá nýrri skýrslu um algengi slakrar félagsfærni íslenskra barna. Næst verður fjallað um handbókina sem fylgir þessu verkefni og hvernig hún er hugsuð. Að síðustu verða helstu efnisatriði kaflanna dregin saman, fjallað um þau á gagnrýnin hátt og rannsóknarspurningum svarað.

2 Skóli fyrir alla

Í þessum kafla verður meðal annars fjallað um möguleika barna með sérþarfir til þátttöku í „skóla fyrir alla“, hugmyndafræði sem hefur verið íslensku menntakerfi leiðarljós í rúma tvo áratugi. Þá verður greint frá lögbundnum rétt barna til stuðnings og sérkennslu í grunnskólum, hvernig Aðalnámskrá grunnskóla nálgast og útfærir þjónustu fyrir með börn með sérþarfir og hugleitt hvaða skilningur er lagður í sérkennslu og einstaklingsmiðað nám fyrir börn í grunnskólum. Loks verður fjallað um námsefni fyrir eflingu félags- og tilfinningafærni barna.

2.1 Skóli án aðgreiningar

Mikil tímamót urðu árið 1994 þegar UNESCO stóð fyrir því að 92 þjóðir og 25 alþjóðleg samtök undirrituðu viljayfirlýsingu og rammaáætlun sem átti eftir að gjörbreyta menntastefnu og menntun barna víða um heim. Yfirlýsingin grundvallast á Mannréttindayfirlýsingu sameinuðu þjóðanna sem kveður á um jöfn tækifæri til menntunar og rétt til samfélagslegrar þátttöku (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Stjórnarráð Íslands, 1995).

Hugmyndafræði Salamanca yfirlýsingarinnar, sem á ensku ber heitið „inclusive education“, gengur út á að útbúa framtíðarmarkmið og menntastefnu þess efnis að almennir skólar standi öllum börnum opnir óháð sérþörfum eða fötlunum. Þannig sé réttur barna til menntunar tryggður með það að markmiði að draga úr ójöfnuði og ólæsi í heiminum og þörfum barna mætt með viðeigandi kennsluáferðum út frá námsþörfum og hæfileikum hvers og eins. Samkvæmt Salamanca yfirlýsingunni eiga kennsluhættir og hraði náms að taka mið af barninu en ekki öfugt, með það að markmiði að bæta námsárangur og koma í veg fyrir að nemendur hverfi frá námi. Þannig eigi með kerfisbreytingum í menntakerfinu að móta þjóðfélag án aðgreiningar þar sem allir eiga rétt á menntun án mismununar (Dóra S. Bjarnason o.fl., 2016; Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Stjórnarráð Íslands, 1995).

Hugmyndafræðin um skóla fyrir alla hefur lengst af verið þýdd sem „skóli án aðgreiningar“, eða „menntun án aðgreiningar“ í menntakerfinu, og birtist hugtakið með þeim hætti í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 þegar stefnan var fyrst lögfest (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010). Sá skilningur er lagður í orðalagið skóla án aðgreiningar að bjóða skuli upp á grunnskólamenntun þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir allra barna, óháð sérþörfum eða fötlunum, þótt stundum hafi hugtakið verið ranglega túlkað á þann veg að um sé að ræða sérkennslu til að bæta námsvanda nemenda. Þá hefur einnig borið á orðalaginu „skóli fyrir alla“, sem út frá sjónarhorni stjórnvalda þýðir að allir skólaskyldir nemendur eigi að komast einhvers staðar í skóla (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Einhverjir hafa þó kosið að nota orðið „inngilding“ sem samheiti yfir skóla án aðgreiningar en það er talið vísa til þess að einstaklingurinn fái notið sín og sé viðurkenndur sem fullgildur þátttakandi (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016).

Eftir 2012 fór að bera meira á orðalaginu „skóli margbreytileikans“ í stað skóla án aðgreiningar en mun víðari skilningur er lagður í orðalagið skóli margbreytileikans en áður hafði tíðkast um orðalagið skóli án aðgreiningar. Skóli margbreytileikans felur þannig í sér að mæta skuli öllum börnum þar sem þau eru stödd og fagna margbreytileika þeirra og ólíkum samfélagslegum bakgrunni (Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2016; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Þetta hugtak tekur ekki einungis tillit til fatlaðra barna heldur einnig til barna með stuðningsþarfir vegna bakgrunns þeirra, uppruna, stéttar, þjóðernis, tungumáls, trúar og kynvitundar (Booth og Ainscow, 2002; Ferguson o.fl., 2012). Hér eftir verður notast við orðalagið „skóli fyrir alla“ um stefnuna inclusive education þar sem höfundur þykir það eiga best við um hugmyndafræðina.

Óháð því hvaða ólíku þýðingar hafa verið notaðar um þessa menntastefnu hér á landi hefur komið í ljós að einnig er ólíkur skilningur lagður í hugmyndafræði Salamanca yfirlýsingarinnar milli menntastofnana í landinu og jafnvel milli starfsfólks innan sömu stofnunar. Þá virðist starfsfólk menntastofnanna eiga erfitt með að átta sig á því hvaða starfshættir leiði til útilokunar og aðgreiningar nemenda og hverjir ekki. Skólasamfélagið virðist því skorta samræmda og leiðbeinandi sýn um hugmyndafræðina sjálfa og hvernig fella eigi hana inn í áætlanir menntastofnanna og sveitarfélaga og koma þeim í framkvæmd með það að markmiði að tryggja öllum nemendum jöfn tækifæri án aðgreiningar (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017).

Fyrir utan áhyggjur af því að það vanti skýra stefnu um skóla fyrir alla, hefur verið gagnrýnt að ekki séu til skilgreiningar á því hvaða fagfólk ber ábyrgð á þeim börnum sem þurfa á stuðningi að halda eða hvernig eigi að veita stuðninginn. Á undanförunum árum hefur starfsfólk í skólum á Íslandi því óskað eftir umræðu um það hvernig túlka beri hugmyndafræðina um skóla fyrir alla, hvaða nöfnum sem hún er nefnd hér á landi og kallað eftir skýrari reglum og verkferlum um þessa menntastefnu (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Starfsfólk skóla, þar á meðal þroskaþjálfar, hefur einnig leitað svara við því hvernig veita skuli stuðning við börn í skólum, hver eigi að bera ábyrgð á því og í hvers verkahring framkvæmdin á að vera (Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014; Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018). Þá hefur verið bent á að ekki sé rétt að gera sérstakan greinarmun á sérkennslu og almennri kennslu heldur eigi að koma til móts við ólíkan þroska, bakgrunn og getu nemenda með fjölbreyttu námsefni án þess að fjarlægja þá úr bekkjarstofunni inn í sérkennslurými. Þannig verði skólastarfið aðlagð að nemandanum en ekki öfugt eins og enska hugtakið inclusive education gefur til kynna (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir, 2016).

2.2 Réttur barna með sérþarfir til náms samkvæmt lögum og reglugerðum

Í kringum 1971 fóru foreldrar fatlaðra barna að krefjast þess að börn þeirra fengju að ganga í almenna skóla. Sú réttindabarátta var kölluð „blöndun“ (e. intergration) en á áttunda áratugnum var það orð einnig notað sem kjörorð þeirra sem börðust fyrir því að fatlað fólk ætti sama aðgang að samfélaginu og opinberri þjónustu og ófatlað fólk. Þessi réttindabarátta leiddi nokkrum árum síðar til lagabreytinga sem varðaði skóla án aðgreiningar og skólaskyldu. (Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason, 2016; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014).

Það var árið 1974 sem ný lög um grunnskóla voru samþykkt hér á landi en þau mörkuðu tímamót fyrir öll börn á grunnskólaaldri því þá var í fyrsta skipti kveðið á um skólaskyldu og rétt til náms fyrir sjö til sextán ára börn, óháð búsetu eða sérþörfum. Þetta var í tíð hugmyndafræði um normaliseringu sem gekk út á að fatlað fólk ætti að lifa með og til jafns með ófötluðu fólki í samfélaginu. Í þessum nýju lögum um grunnskóla var í fyrsta skipti lögð áhersla á „blandaða bekki“ í menntakerfinu en jafnframt ætti að tryggja nemendum sérkennslu eftir þörfum, taka tillit til námsgetu þeirra og stuðla að alhliða þroska (lög um grunnskóla nr. 63/1974; Nirje, 1994).

Um þremur árum síðar kom fram reglugerð um sérkennslu barna með sérþarfir í grunnskólum sem rammaði betur inn tilgang og hlutverk sérkennslu í almennum grunnskólum þar sem veita átti “uppeldislega meðferð við hæfi í sem nánustu tengslum við aðra kennslu“ í takt við normaliseringuna (Nirje, 1994; reglugerð um sérkennslu nr. 270/1977).

Barnasáttmálinn, fullgildur á Íslandi og lögfestur árið 2013, markaði hins vegar upphafið að lögformlegri mannréttindagæslu stjórnáslunnar fyrir börn. Í Barnasáttmálanum er kveðið á um að það sem barni er fyrir bestu skuli alltaf hafa forgang og að tryggja eigi rétt barna til virðingar, virkrar þátttöku í samfélaginu og að viðurkenna skuli rétt barna til menntunar (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013).

Í dag starfa almennir grunnskólar hins vegar eftir lögum um grunnskóla nr. 91/2008 og Aðalnámskrá grunnskóla (2013). Rekstur grunnskóla er á ábyrgð sveitarfélaga sem meðal annars eiga að sjá til þess að nemendum sé séð fyrir sérfræðipjónustu í samræmi við sérþarfir, námsgetu og þroska. Aðalnámskrá grunnskóla grundvallast á hugsjóninni um skóla fyrir alla þar sem koma á til móts við náms- og félagslegar þarfir nemenda í heimabyggð með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Allir nemendur eiga þannig að fá jöfn tækifæri til náms, óháð sérþörfum (lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013) er ekki einungis fjallað um rétt barna til bóklegs náms heldur er einnig víðá komið inn á nám sem tengist félagsþroska, félags- og tilfinningafærni. Meðal annars segir þar að skapa eigi börnum skilyrði til að efla með sér sjálfstraust, félagsfærni og skilning á manngildi. Þá kemur einnig fram að heilbrigð sjálfsmynd sé undirstaða góðrar félagsfærni og að leggja skuli áherslu á félagsfærniþjálfun í því sjónarmiði að börn geti átt

jákvæð og árangursrík samskipti við aðra því börn með góða félagsfærni séu líklegri til að viðhalda góðum samskiptum og aðlaga sig að breyttum aðstæðum. Einnig segir þar að efla skuli félagsfærni nemenda með því að skapa þeim tækifæri til virkrar þátttöku í skólastarfinu en námið og skipulag skólastarfs þurfi ávallt að taka mið af aldri, þroska, persónugerð, hæfileikum, getu og áhugasviði nemenda (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013).

Skilgreining Aðalnámskrár grunnskóla 2013 á því hverjir teljist „nemendur með sérþarfir“ er að það séu þeir nemendur sem eigi erfitt með nám „sökum sértækra námsörðugleika, tilfinningalegra eða félagslegra erfiðleika og/eða fötlunar, nemendur með leshömlun, langveikir nemendur, nemendur með þroskaröskun, geðraskanir og aðrir nemendur með heilsutengdar sérþarfir“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 43).

Samkvæmt reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010, á ákveðinn hópur nemenda rétt á stuðningi og sérfræðiþjónustu í námi. Það eru þeir sem eru með „metnar sérþarfir“, en að auki er vísað í skilgreiningu á fötluðu fólki í annarri grein reglugerðar laga um málefni fatlaðra nr. 59/1992. Markmið reglugerðar um sérþarfir nemenda er að gefa nemendum jöfn tækifæri til virkrar þátttöku og náms í grunnskólum án aðgreiningar og að koma til móts við félags-, náms-, líkams- og tilfinningalegra þarfa þeirra. Þannig eigi þau að fá tækifæri til að þroska hæfileika sína og getu til að geta verið félagslega virk í skólasamfélaginu. Þá stendur í reglugerðinni að skipulag stuðnings við nemendur eða nemendahópa eigi að fara fram innan skólans. Einnig segir að það sé umsjónarkennari, sérkennari eða aðrir kennarar sem eigi að sjá um stuðning við nemendur með sérþarfir. Ekkert er minnst á þroskaþjálfara í reglugerðinni (reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010). Þess má þó geta að lög um málefni fatlaðra frá 1992, sem reglugerð um nemendur með sérþarfir vitnar í voru felld úr gildi árið 2018. Nú gilda hins vegar lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir og er fötlun þar skilgreind á annan hátt en áður var í eldri lögum. Í núgildandi lögum er meira lagt upp úr því en í fyrri lögum að fötlun sé skilgreind út frá samspili umhverfis og skerðingar (lög um málefni fatlaðra nr. 59/1992; lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018).

Í kjölfar laga um grunnskóla frá 1974 hefur sérkennsla aukist jafnt og þétt innan grunnskólanna en á sama tíma hefur eiginlegum sérskólum fækkað. Í staðin fyrir sérskóla hafa sérdeildir víða verið stofnaðar innan almennra grunnskóla. Það er þó mismunandi eftir skólum hversu lengi nemendur dvelja þar daglega, allt frá því að fylgja nær eingöngu sínum bekk og fá stuðning frá sérdeildinni eftir þörfum, upp í það að eyða mest öllum skóladeginum í sérdeildinni (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010). Þess ber að geta að ekki virðist vera til reglugerð í stjórnáslunni um stuðning fyrir börn sem ekki eru skráð með metnar sérþarfir í skólakerfinu. Það bendir til þess að þeim sé mismunað í skólakerfinu og eigi ekki rétt á stuðningi og sérkennslu til að stunda einstaklingsmiðað nám.

Hugtakið einstaklingsmiðað nám hefur verið skilgreint með margvíslegum hætti meðal starfsfólks skóla en það gæti verið afleiðing þess að inntak einstaklingsmiðaðs náms er ekki nógu vel skilgreint í menntakerfinu. Einstaklingsmiðað nám hefur þannig verið skilgreint af starfsfólki grunnskóla sem einstaklingskennsla, sérkennsla, flokkun nemenda í hópa eftir getu eða einstaklingsvinna nemenda í vinnubækur (Gerður G. Óskarsdóttir o.fl., 2014).

Til að efla félags- og tilfinningafærni grunnskólabarna er notað sérútbúið námsefni sem flest er komið vel til ára sinna samkvæmt könnun Embættis Landlæknis frá 2020. Þar kemur þó fram að einungis séu 36% grunnskóla að nota námsefnið fyrir börn á yngsta stigi, 31% á miðstigi og 20% á elsta stigi. Einnig var skoðað hvort það námsefni sem mest er notað í grunnskólum uppfylli gæðaviðmið um árangursríkt kennsluefni, eins og hvort færni sé kennd í skrefum, lögð sé áhersla á æfingar og virkni, nægur tími sé nýttur í að byggja upp færni og námsmarkmið séu vel skilgreind. Niðurstaðan gaf til kynna að aðeins um helmingur námsefnisins sem notað er til félags- og tilfinningafærniþjálfunar uppfyllir gæðaviðmið. Þá var bent á nauðsyn þess að námsefni uppfylli SAFE viðmið um gæði kennslu en jafnframt að frekari rannsókn sé þörf til að staðfesta og raunprófa árangur og skaðleysi námsefnisins þar sem fæst þeirra hafi áður verið raunprófuð. Þá er gagnrýnt að kennslustundir fyrir grunnskólanemendur í félags- og tilfinningafærni séu hvorki nógu margar né nægilega markvissar og skortur sé á nýrra námsefni, sérstaklega fyrir eldri nemendur. Að auki sé gjarnan gripið ómarkvisst í námsefnið eftir hentugleika, án þess að það sé kennt á skipulegan hátt, enda séu fæstir skólar að fylgjast með því hvort eða hvernig námsefnið er notað (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2020).

2.3 Samantekt

Hér hefur verið fjallað um hugmyndafræðina um skóla fyrir alla, menntastefnu sem ríkt hefur síðustu áratugi í skólum, en hún merkir að öll börn án tillits til sérþarfa eigi rétt á fullri þátttöku í námi sem er í senn bóklegt, skapandi og félagslegt.

Margskonar orðanotkun og skilningur hefur í gegnum tíðina verið lagður í hugmyndafræðina um skóla fyrir alla og ítrekað verið bent á þörf fyrir samrýmdar og skýrar leiðbeiningar af hálfu stjórnvalda um þessa hugmyndafræði. Að auki segist fagfólk og annað starfsfólk eiga erfitt með að átta sig á því hvernig útfæra eigi þessa hugsjón um skóla fyrir alla á samrýmdan hátt í menntakerfinu.

Þegar skoðað er hvaða börn eiga rétt á stuðningi og sérkennslu í grunnskólum er bæði hægt að finna heimildir um að öll börn eigi rétt á slíkri þjónustu, samanber hugsjónina um skóla fyrir alla og að þjónustan sé einungis ætluð þeim börnum sem hafa metnar sérþarfir eða viðurkenndar greiningar, samanber reglugerð um börn með sérþarfir. Að auki hefur verið bent á að tryggja þurfi betur virka þátttöku barna í skólastarfi, útbúa skýrar leiðbeiningar um það

hvernig útfæra eigi sérkennslu, stuðning og einstaklingsmiðað nám og skilgreina hvaða starfsfólk eigi að sinna því. Þá kom fram að flest af því námsefni sem notað er til kennslu í félags- og tilfinningafærni í grunnskólum sé ýmist komið vel til ára sinna eða uppfylli ekki gæðaskilyrði um árangursríkt námsefni. Að auki sé ekki sé nægum tíma varið til kennslu félags- og tilfinningafærni og skipulag kennslunnar sé óskipulagt og handahófskennt í mörgum grunnskólum.

Í næsta kafla verður nánar fjallað um mikilvægi félagsfærni barna og þær afleiðingar sem skert félagsfærni hefur á börn en auk þess verður ljósi varpað á hlutverk þroskaþjálfara í grunnskólum og mikilvægi stuðnings fyrir börn með stuðningsþarfir.

3 Félagsfærni

Ýmsir fræðimenn hafa í tímana rás sett fram kenningar um samskipti fólks, hvernig þau þróast og hvað það er sem hefur áhrif á hæfileika okkar til félagslegra samskipta og aðlögunar að samfélaginu. Til að skoða þetta nánar verður fjallað um hæfileika barna til félagslegra samskipta, sjálfsmynd þeirra og mikilvægi góðrar félagsfærni. Einnig verður sagt frá þeim alvarlegu afleiðingum sem skert félagsfærni getur haft á tengslamyndun og líðan barna en að endingu fjallað um hlutverk og skyldur þroskaþjálfara í grunnskólum.

3.1 Kenningar um félagsfærni

Í gegnum tíðina hafa margir fræðimenn komið fram með kenningar um vitsmunabroska barna en Sigmund Freud sálfræðingur (1856-1939) var upphafsmaður þess að stigskipta þroska eftir aldri en hann trúði því að manneskjan sé drifin áfram af eðlishvötum, innri orku, kynferðislegum hvötum og árásarhvötum. Þessa kenningu Freuds þróaði Erik H. Erikson sálkönnuður (1902-1994) og setti fram sálfélagslega kenningu um að þroski sé í raun ævilangt ferli sem sé hægt að stigskipta eftir aldurs skeiðum en til að komast á annað þroskastig þurfi einstaklingurinn að hafa náð ákveðnum þroska í samskiptum við umhverfi sitt (Berger, 2017).

Það var hins vegar menntunarfræðingurinn John Dewey (1859-1952) sem fyrstur kom fram með þá kenningu að einstaklingurinn þroskist í samneyti við aðra og að þekking og skilningur byggist upp í félagslegum samskiptum. Þannig sé reynsla af tengslum milli orsaka og afleiðinga menntandi í sjálfu sér (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þá er vert að nefna Hugsmíðakenningu Jean Piaget (1896-1980) sem er stigskipt kenning um vitsmunabroska barna. Hún gengur út á að börn búi sér til þekkingu um samfélag sitt með því að kanna heiminn og endurmóta og aðlaga þannig stöðugt þekkingu sína í virku samspili við umhverfið. Ný reynsla barna samlagast þannig fyrri reynslu og aðlagast nýjum aðstæðum en með aldri og þroska verðum við smá saman hæfari til að takast á við ný verkefni og vandamál (Berger, 2017; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Félagsleg hugsmíðahyggja Lev Vygotskys (1896-1934), nefnd Vörðuð þátttaka, gengur einnig út á það að börn séu virkir þátttakendur sem læri og þroski vitsmunahæfileika sína í gegnum yrt og óyrt samskipti við fjölskyldu sína, vini, menningu og samfélag. Þannig byggir hinn „lærðari“ brú milli þess þekkta og hins óþekkta í lífi barnsins (Berger, 2017; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Málshátturinn „Það læra börn sem fyrir þeim er haft“ virðist eiga ágætlega við um hugsmíðakenningarnar. Að því gefnu er afar mikilvægt að öll börn fái jöfn tækifæri til að nema af samskiptum sínum með öðrum börnum og hinum „lærðari“, eins og þroskaþjálfum í grunnskólum, því þannig styrkir barnið samskipta- og aðlögunarhæfni sína til framtíðar.

3.2 Tengsl sjálfsmyndar og félagsfærni

Þroski mannsins er margbreytilegur og mótanlegur og á sér stað í samhengi, eins og áður hefur komið fram, en mikilvægt er að skoða þroska barna út frá félagslegu- og menningarlegu samhengi. Jafningjar og vinir verða sífellt mikilvægari fyrir börn á grunnskólaárunum því börn læra og þroskast af samskiptum sínum við annað fólk og umhverfi sitt. Vinátta barna verður sterkari og nánari með árunum eftir því sem félagslegir vitsmunir þroskast. Þegar börn verða eldri hafa þau meiri tilhneigingu til að velja sér vini sem hafa svipuð áhugamál, gildi og bakgrunn en það er vegna þess að þau vilja frekar leita til vina sem skilja þau betur og eru þeim sammála (Berger, 2017).

Á grunnskólaaldri þroska börn með sér meiri sjálfsskilning (e. self-understanding) og móta smá saman sjálfsmynd sína undir áhrifum frá félagslegum þáttum úr umhverfi sínu. Sjálfsmynd er sú sýn sem við höfum á okkur sjálfum (e. self-concept) en hún er lærd en ekki meðfædd. Sjálfsskilningur er vitsmunalegur skilningur einstaklings á sér sjálfum og öðrum (Santrock, 2019). Börn á grunnskólaaldri eru því á viðkvæmu þroskaskeiði og félagslega mikilvægum mótunarárum sjálfsmyndar sinnar.

Svo virðist sem börn sem alast upp við umhyggju, aga, öryggi og læra að bera virðingu fyrir öðrum, eigi betra með að takast á við erfiðleika og áskoranir síðar á lífsleiðinni. Þau eru lausarmiðaðri, leita sér frekar aðstoðar, læra betur af mistökum sínum, hafa jákvæðari viðhorf til lífsins, þekkja betur styrkleika sína og geta frekar sett sig í spor annarra. Sjálfsmat og sjálfsmynd barna tengist því uppeldisháttum eins og að vera sýnd ástúð og fá frelsi innan vel skilgreindra marka (Landlæknir, e.d.; Santrock, 2019).

Hæfni barna einskorðast því ekki einungis við þekkingu þeirra og leikni heldur felur hún einnig í sér félagsfærni, tilfinningar, frumkvæði, sköpunarmátt, viðhorf og siðferðisstyrk (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Félagfærni er hins vegar skilgreind sem mikilvæg viðbrögð til að laga sig að umhverfi sínu og aðstæðum og hæfni til að eiga samskipti á áhrifaríkan hátt. Með öðrum orðum vísar félagsfærni til þess að eiga góð samskipti, geta myndað og viðhaldið nánum samböndum og aðlagast félagslegum aðstæðum. Þessi færni er börnum afar mikilvæg til að aðlagast vel í samfélagi sínu, eins og í skóla og tómstundum (Kozlowski o.fl., 2012; Orpinas, 2010). Þá eru börn með góða félagsfærni talin vera hjálpsöm, góðir hlustendur, halda góðum samskiptum við jafnaldra, hafa betri stjórn á neikvæðum tilfinningum, sýna öðrum áhuga og umhyggju, hafa meira sjálfstraust og virðast hamingjusamari. Þannig eru þau almennt betur liðin og vinsælli en þau sem hafa slaka félagsfærni (Santrock, 2019).

Félagfærni er því háð félagslegum aðstæðum, aldursviðeigandi þekkingu og hæfni til að eiga góð samskipti og vera skapandi í samfélaginu (Orpinas, 2010). Því er mikilvægt að hafa jákvæð áhrif á líðan, námsárangur og hegðun barna og unglinga með því að kenna félags- og tilfinningafærni markvisst í skólum (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2020).

3.3 Áhrif skertrar félagsfærni á tengslamyndun og líðan barna

Slök sjálfsmynd barna getur bent til brenglaðrar skynjunar á eigin getu og leitt til minnimáttarkenndar og óöryggis (Santrock, 2019). Það hefur því sýnt sig að börn á grunnskólaaldri sem sýndu meiri félags- og samskiptafærni áttu auðveldara með að setja sig í spor annarra en jafnaldrar, náðu betri námsárangri í skóla og voru mun ólíklegri til að lenda í óreglu síðar á lífsleiðinni (Gresham, 2018; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Hins vegar upplifa sum börn kvíða og óöruggi en vanlíðan þeirra bitnar oftast en ekki á einbeitingu, námsáhuga og námsárangri þeirra (Gresham, 2018; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þá hefur lágt sjálfsálit barna (e. self-esteem) oftast í för með sér tímabundna tilfinningalega vanlíðan en börn sem hafa haft lágt sjálfsálit til lengri tíma geta upplifað þunglyndi, kvíða, sjálfsvígshugsanir og jafnvel leiðst út í áhættuhegðun (Santrock, 2019). Einnig hefur komið í ljós að börn sem hafa ekki þróað með sér góða félagsfærni eru ekki eins vinsæl meðal jafnaldra og því líklegri til að vera óhamingjusöm, kvíðin og vansæl auk þess sem skert félagsfærni getur leitt af sér ýmis hegðunarvandamál (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004; Kozlowski o.fl., 2012). Því lengur sem vandinn er sniðgenginn verður náms- og félagsleg staða alvarlegri, því þurfa börn með skerta félagslega færni á félagsfærniþjálfun að halda sem fyrst allra (Gresham, 2018).

Nemendur á grunnskólaaldri sem eru félagslega vanræktir af öðrum börnum eiga almennt í litlum samskiptum við jafnaldra sína og er oftast lýst sem feimnum af jafnöldrum (Santrock, 2019) en félagsleg höfnun og vanræksla af hendi jafnaldra í grunnskóla getur aukið líkurnar á hegðunar- og tilfinningavanda þeirra sem fyrir því verða. Þau geta orðið árásgjörn, valdið öðrum truflunum, verið ósamvinnuþýð, sorgmædd, kvíðin og hlédræg (Hoglund o.fl., 2008). Félagsleg höfnun jafnaldra í grunnskóla getur einnig aukið líkurnar á skólaforðun barna, árásgirni eða að þau leiðist út í afbrotahæðun (Santrock, 2019). Þannig virðast mörg börn á grunnskólaaldri geta átt í margskonar félagslegum og tilfinningalegum vanda sem getur haft alvarleg áhrif á velgengi þeirra á unglings- og fullorðinsárum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Þá eru nemendur með sérþarfir sem þjást af félagslegum kvíða mun líklegri til að vera með skerta félagsfærni sem leiðir til þess að þeir eignast fáa vini. Þau upplifa vandann sem afleiðingu af persónuleika sínum frekar en afleiðingar af litlu sjálfstrausti, félagsfærni og slakri félagsfærni (Cowden, 2010).

Þannig eru margar ástæður fyrir því að börn með slaka félagsfærni þurfi á stuðningi þroskaþjálfra eða annarra fagaðila að halda til að efla félagsfærni sína, draga úr félagslegum kvíða og eiga betri samskipti við jafnaldra.

3.4 Hlutverk þroskaþjálfara í grunnskólum

Allt frá 1974 hafa þroskaþjálfar verið hluti af fagkennslu í íslenskum grunnskólum en þá voru fyrstu lög um skólaskyldu samþykkt sem gerði fötluðum börnum kleift að ganga í almenna skóla og vera í blönduðum bekkjum þar sem bjóða átti upp á sérkennslu (lög um grunnskóla nr. 63/1974). Eftir að íslensk stjórnvöld yfirfærðu hugmyndafræðina um skóla fyrir alla inn í menntakerfið jókst eftirspurn eftir þroskaþjálfum til starfa í almenna skóla og nú er talið að næstum helmingur þroskaþjálfara starfi í skólum landsins (Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir, 2015; Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018).

Þroskaþjálfar tilheyra lögverndaðri fagstétt sem sérstaklega hefur menntað sig til starfa með fötluðu fólki á öllum aldri. Þeir hafa það að markmiði í störfum sínum að styðja við virka þátttöku fólks í samfélagi án aðgreiningar, en þar er litið á hverja manneskju sem einstaka og í samstarfi við hana leita leiða til aukinna lífsgæða. Kjarni sérþekkingar þroskaþjálfara er þekking á málefnum fatlaðra barna og fullorðinna (Berglind Bergsveinsdóttir og Vilborg Jóhannsdóttir, 2015; lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012; Þroskaþjálfafélag Íslands, 2016). Þá einkennast aðferðir sem þroskaþjálfar styðjast við í störfum sínum í grunnskólum, sem og annars staðar í samfélaginu, af virðingu fyrir grundvallarmannréttindum, jafnrétti til náms á öllum menntastigum, sjálfsákvörðunarrétti, jöfnum tækifærum og að stuðla að félagslegum framförum og bættum lífskjörum barna í takt við Barnasáttmálann. Þannig er starf þroskaþjálfara ekki einungis faglegt og fræðilegt heldur einnig drifið áfram af einskönar hugsjón og lífsviðhorfum (Kristín Lilliendahl og Vilborg Jóhannsdóttir, 2013; lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013).

Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013) er lögð áhersla á hugmyndafræðina um skóla fyrir alla, eins og áður hefur komið fram, en þar segir einnig að tryggja eigi nemendum sérfræðiþjónustu með hagsmuni þeirra að leiðarljósi. Skilgreiningu á því hvaða fagfólk tilheyri sérfræðiþjónustu í grunnskólum er að finna í reglugerð um sérfræðiþjónustu en þroskaþjálfar eru ein af fjölmörgum fagstéttum sem heyra undir sérfræðiþjónustu í grunnskólum (lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012; reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 584/2010).

Heyrst hafa gagnrýnisraddir þeirra sem telja að réttur barna til þátttöku í námi og leik í grunnskólum sé ekki alltaf virtur, því það að vera viðstaddur tryggi ekki endilega fulla þátttöku. Þannig sé mikilvægt að huga að því að börnum sé alltaf tryggð full þátttaka í námi og félagslegum athöfnum til jafns á við aðra nemendur en ekki einungis viðvera á staðnum (Snæfríður Þóra Egilson, 2016). Með hliðsjón af menntun, hugsjón og áherslum í starfi þroskaþjálfara má ætla að þroskaþjálfar sé einmitt sú fagstétt innan grunnskóla sem hefur hvað sértækustu þekkingu til að tryggja börnum með sérþarfir virka þátttöku í athöfnum daglegs lífs í skóla fyrir alla.

Komið hefur í ljós að nemendur með sérþarfir eru mun líklegri til að fá námskvíða en önnur börn. Til að takast á við það þurfa þeir á stuðningi að halda því það er mikilvægt að þeir fái aukin tækifæri til samskipta við jafnaldra til að geta þrífist í félagslegum aðstæðum í samfélagi sínu (Cowden, 2010). Í því samhengi má benda á að hjá Hagstofu Íslands er skráð að skólaárið 2019-2020 hafi tæpur þriðjungur nemenda grunnskóla, eða 14.412 nemendur, notið sérkennslu eða stuðnings en 60,7% þeirra eru drengir. Er það fjölgun um 750 nemendur á milli ára en síðustu áratugi hefur mælst nokkuð jöfn fjölgun barna sem njóta sérkennslu eða stuðnings. Um 24% þeirra sem fengu sérkennslu eða stuðning höfðu erlent móðurmál (Hagstofa Íslands, 2021). Þá kemur fram í nýlegri skýrslu frá UNICEF um velferð barna í heiminum að Ísland skorar lægst allra Evrópuþjóða þegar kemur að því að tryggja börnum lífsgæði eins og félagslega færni og geðheilbrigði. Þá mælast íslensk börn með afar slakt sjálfstraust, minna en allar aðrar þjóðir, utan barna frá Japan og Síle (UNICEF, 2020).

Það er því ljóst að störf þroskaþjálfra í grunnskólum eru mjög mikilvæg fyrir grunnskólabörn með sérþarfir en því til staðfestingar er niðurstaða úr könnun sem gerð var í lok árs 2020. Könnunin fjallaði um líðan grunnskólabarna með fjölbreyttar stuðningsþarfir í kjölfar COVID-19 heimsfaraldursins og þroskaþjálfra í grunnskólum. Könnunin leiddi í ljós að áhrif skerðingar á þjónustu við nemendur með fjölbreyttar stuðningsþarfir vegna samkomutakmarkanna hafði mun meiri og alvarlegri áhrif á líf þeirra en annarra nemenda. Það skýrist af því að nemendum með miklar stuðningsþarfir reyndist flestum erfitt að stunda fjarnám í fjarfundarbúnaði. Þá bitnaði samkomubannið almennt félagslega verr á nemendum með miklar stuðningsþarfir því þeim tókst ekki eins vel að viðhalda samskiptum við jafnaldra utan skóla. Hins vegar leiddi könnunin einnig í ljós að þeir nemendur sem áður voru búnir að byggja upp samskiptanet í gegnum tölvuleiki einangruðust síður (Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir, 2020).

Í þessari könnun kom einnig í ljós að hlutverk þroskaþjálfra í grunnskólum, útfærsla á námi og þjónusta við nemendur með sérþarfir virðist vera mjög ólík á milli grunnskóla en að fagþekking þroskaþjálfra og lausnarmiðuð hugsun þeirra nýtist ekki einungis nemendum með skilgreindar stuðningsþarfir heldur einnig öðrum börnum sem deildu sama sóttvarnarhólfi í samkomubanninu (Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir, 2020). Þessi niðurstaða könnunarinnar undirstrikar mikilvægi þess að þroskaþjálfar styrki félagsfærni barna með sérþarfir til þess að þau geti byggt upp samskiptanet við jafnaldra en slíkt getur komið í veg fyrir félagslega einangrun. Einnig ber að hafa í huga að störf þroskaþjálfra nýtast ekki einungis börnum með skilgreindar sérþarfir eða fötlun heldur einnig öðrum grunnskólabörnum sem hafa ekki skilgreindar þjónustuþarfir.

3.5 Samantekt

Hér að framan var sagt frá kenningum sem fjalla um það hvernig börn taka út félagslegan þroska sinn og hvað það er sem hefur áhrif á hæfileika þeirra til að eiga samskipti við aðra og aðlagast umhverfi sínu. Börn þroska félagsleg samskipti sín í samspili við umhverfið, þá sem eru lærðari, eins og jafnaldra og fullorðna, en þannig mótast félagsfærni þeirra og sjálfsmynd í sífellu af því sem þau hafa upplifað og lært.

Þá eru tengsl milli jákvæðrar sjálfsmyndar barna og góðrar félagsfærni, slakrar sjálfsmyndar og skertrar félagsfærni. Skert félagsfærni og slök sjálfsmynd eru sérstakt áhyggjuefni því afleiðingarnar geta verið alvarlegar, félagsleg einangrun, kvíði, erfiðleikar við að lesa í aðstæður og slakur námsárangur, þar eru börn með sérþarfir í sérstökum áhættuhópi. Einnig er ljóst að það skiptir miklu máli að hjálpa börnum með fjölbreyttar stuðningsþarfir að byggja upp netsamskipti við jafnaldra, jafnvel í gegnum tölvuleiki, því þeim farnast félagslega betur en öðrum börnum með sérþarfir þegar kemur til samkomubanns eða skerðingar skóladags.

Þegar rýnt var í hlutverk og starfssvið þroskaþjálfra mátti sjá að þeir eru mjög vel til þess fallnir að sjá um félagsfærniþjálfun í grunnskólum, auka virka þátttöku barna í skólasamfélaginu og efla færni þeirra til félagslegra samskipta. Um er að ræða mjög stóran hóp nemenda sem árlega nýtur sérkennslu eða stuðnings en samkvæmt nýlegum tölum frá Hagstofu Íslands er það um þriðjungur allra nemenda í grunnskólum. Að auki hefur verið bent á þá staðreynd að starfskraftar þroskaþjálfra nýtast ekki eingöngu börnum með metnar sérþarfir í grunnskólum heldur einnig öðrum nemendum sem ekki hafa metnar sérþarfir.

4 Hugmyndabanki um félagsfærniþjálfun

Handbókin sem fylgir með þessari greinargerð er hugsuð sem hugmyndabanki fyrir starfsfólk grunnskóla. Markmið handbókarinnar er að koma með hugmyndir fyrir starfsfólk grunnskóla að aðferðum fyrir félagsfærniþjálfun barna. Tilgangurinn með þjálfuninni er að styrkja og efla hæfni nemenda til að eiga árangursrík samskipti við jafnaldra og þar með að hafa jákvæð áhrif á sjálfsmynd þeirra og félagslegt öryggi.

Handbókinni er skipt upp í nokkra kafla eftir mismunandi félagsfærnieiginleikum sem vinna á með hverju sinni. Þar er að finna hugmyndir og leiðbeiningar um hópleiki, umræður, spil, kvikmyndir eða annað sem hægt er að nota til félagsfærniþjálfunar. Aðferðirnar í handbókinni tengjast lífsleikni og ætti að vera hægt að framkvæma án mikils undirbúnings eða tilkostnaðar og sérstök áhersla lögð á hópastarf nemenda sem eru með mismikla félagslega hæfni.

5 Samantekt, umræður og lokaorð

Í þessari greinargerð hefur verið fjallað um félagsfærni barna út frá mismunandi sjónarhornum. Rannsóknarspurningarnar voru þessar: Hvers vegna er félagsfærni mikilvæg fyrir börn á grunnskólaaldri og með hvaða hætti geta þroskaþjálfar og aðrir fagaðilar aukið félagsfærni barna í grunnskólum?

Félagsfærni og sjálfsmynd eru einstaklingsbundnir eiginleikar sem við þróum með okkur og lærum á barnsaldri. Það sem hefur mest áhrif á þessa eiginleika okkar er samfélagið sem við búum í sem börn, jafnaldrar og þeir sem eru „lærðari“, eins og foreldrar, kennarar, og fagfólk (Berger, 2017; Santrock, 2019; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þannig er félagslegur þroski barna, félagsfærni og sjálfsmynd, sífellt að taka breytingum eftir því hvað þau hafa upplifað, lært af samskiptum við aðra og hvernig þau vinna úr reynslunni. Það hefur þó komið í ljós að það ná ekki öll börn að þroska félagsfærni sína á eðlilegan hátt (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Í slíkum tilfellum er áriðandi að þjálfar félagsfærni kerfisbundið og endurmóta þannig þroska barnsins og félagslegan skilning vegna þeirra afleiðinga sem skert félagsfærni getur haft á börn og líðan þeirra. Skert félagsfærni og slök sjálfsmynd getur haft neikvæð áhrif á bæði náms- og félagslega getu grunnskólabarna, valdið kvíða, erfiðleikum við að eignast vini og aðlagast skólasamfélaginu (Erla Kristjánsdóttir o.fl., 2004; Gresham, 2018; Kozlowski o.fl., 2012). Með hliðsjón af þessu er ljóst að það er mikilvægt að grípa fljótt inn í til að koma í veg fyrir þessar alvarlegu afleiðingar en þroskaþjálfar eru í góðri stöðu til að koma auga á börn sem þarfnast stuðnings við nám eða til að efla félagsfærni sína. Þá er ekki síður nauðsynlegt að endurskoða og endurnýja námsefni sem notað er til félags- og tilfinningafærni í grunnskólum þannig að það uppfylli gæðaskilyrði. Einnig þarf að fjölga tímum sem nýttir eru í slíka kennslu og gera kennsluna skilvirkari (Sigrún Daníelsdóttir o.fl., 2020).

Þroskaþjálfar eru fagmenntaðir starfsmenn sem heyra undir sérfræðipjónustu í grunnskólum og hafa því sérþekkingu um börn með þroskafrávik en nú er svo komið að um helmingur þroskaþjálfara starfa við grunnskóla landsins (Gresham, 2018; Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir, 2015; lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012; Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir, 2018). Með markvissri félagsfærniþjálfun geta þroskaþjálfar og aðrir fagaðilar því kennt börnum að eiga góð samskipti og bregðast við ólíkum aðstæðum á jákvæðan og árangursríkan hátt. Að auki hefur verið bent á að starfskraftar þroskaþjálfara nýtist öllum börnum sem þurfa á stuðningi að halda, ekki aðeins börnum með metnar sérþarfir, heldur einnig öllum þeim fjölda barna eru með skerta félagsfærni og lágt sjálfsálit (Hagstofa Íslands, 2021; Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir, 2020, UNICEF, 2020).

Í verkefninu var sérstaklega fjallað um nemendur í grunnskólum sem eiga rétt á þjónustu sérfræðipjónustu í grunnskólum. Ætla mætti að það ætti við um alla nemendur en annað kom

á daginn þegar grannt var skoðað. Þrátt fyrir yfirlýsta menntastefnu í almennum grunnskólum síðustu áratugi um að grunnskólar séu samkvæmt lögum „skólar fyrir alla án aðgreiningar“ er einnig í gildi sérstök skilgreining um nemendur með sérþarfir í Aðalnámskrá grunnskóla (2013). Þar segir að stuðnings- og sérkennsluúrræði eigi sérstaklega við um nemendur með „metnar sérþarfir“, þar er átt við börn með ákveðnar greiningar. Þessar tvær ólíku stefnur um skóla án aðgreiningar í menntakerfinu hafa vafist fyrir starfsfólki skóla undanfarin ár og áratugi (Hermína Gunnþórsdóttir, 2010; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2017; reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014).

Í ljósi alls þessa er ekki úr vegi að velta vöngum yfir því hvað skóli fyrir alla þýði í raun og veru, af hverju það eigi ekki öll börn rétt á jöfnum stuðningi eða sérkennslu og hvaða starfsfólk eigi að bera ábyrgð á stuðningsþjónustu? Einnig þurfi að ígrunda og skilgreina hvað eigi að felast í hugtökunum stuðningur, sérkennsla og einstaklingsmiðað nám? Það er vel hægt að gera sér í hugarlund að opinber skilgreining stjórnsýslunnar á því hvaða börn teljist til nemenda með sérþarfir sé mikil áskorun fyrir þroskaþjálfara sem starfa hjá grunnskólum þar sem þeir hafa í raun ekki heimild til að veita stuðning nema það liggja fyrir viðurkenndar greiningar. Miðað við núverandi reglugerð um börn með sérþarfir er aðeins gert ráð fyrir að ákveðin hópur barna eigi rétt á stuðningi sérfræðiþjónustu á við þroskaþjálfara.

Það er ekki ósennilegt að daglega fari mörg börn á mis við stuðningsþjónustu sem þau eiga rétt á samkvæmt lögum, auk þess sem þau eiga það á hættu að missa af félagslegum viðburðum með jafnöldrum þegar þau eru tekin út úr kennslustundum í sérkennslu. Því legg ég áherslu á að breyta þurfi viðmiðunarreglum um sérþarfir barna svo öll börn eigi sama rétt á stuðningi en leggja þurfi áherslu á að vinna með barnahópin sem heild frekar en aðgreina þau frá jafnöldrum til að fara í sérkennslu og þjálfun. Ef stuðningur fer fram inni í kennslustundum njóta öll börnin í bekknum góðs af því. Þannig þurfi að móta skýra stefnu um sérkennslu og stuðning innan grunnskólanna og leggja markvisst upp með að félagsfærniþjálfun, sem og annar stuðningur, fari sem mest fram í almennum bekkjarstarfi.

Það er komin tími á viðhorfsbreytingar og breytt vinnubrögð í menntakerfinu. Börn í grunnskólum landsins koma víða að, eiga misjafnar fjölskyldur og eru af ólíkum uppruna. Þau hafa því fengið misjöfn tækifæri í lífinu til að þroska sjálfsmynd sína og félagslega hæfileika. Þess vegna er brýnt að hefja sem fyrst félagsfærniþjálfun með þeim sem eiga í vanda, hvort sem þau eru skilgreind með metnar sérþarfir í menntakerfinu eða ekki, og aðlaga skólustarfið að þeim en ekki öfugt.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013 /2013.
- Berger, K. S. (2017). *The developing person through the life span* (10. útgáfa). Worth Publishers.
- Berglind Bergsveinsdóttir og Vilborg Jóhannsdóttir. (2015). Sérþekking og þróun í starfi: Viðhorf reyndra þroskaþjálfara til nýrra áskorana. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrit 2015: Hlutverk og menntun þroskaþjálfara*, 1-22.
http://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/001.pdf
http://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/001.pdf
- Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 68-94). Háskólaútgáfan.
- Booth, T. og Ainscow, M. (2002). Key concepts: developing a language for inclusion. Í M. Vaughan (ritstjóri), *Index for inclusion: developing learning and participation in schools* (bls. 1-12). [https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index English.pdf](https://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20English.pdf)
- Cowden, P. (2010). Communication and conflict: Social anxiety and learning. *Research in Higher Education Journal*, 14, 4-5.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.3457&rep=rep1&type=pdf>
- Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson. (2016). Inngangur. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 7-9). Háskólaútgáfan.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Gunnarsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni: sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd*. Námsgagnastofnun.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Hafdís Guðjónsdóttir, Sampson, N. K. og Williams, J. (2012). *Nám fyrir alla: Undirbúningur, kennsla og mat í skóla margbreytileikans* (Ásta Björk Björnsdóttir þýddi). Háskólaútgáfan.
- Gerður G. Óskarsdóttir, Amalía Björnsdóttir, Anna Kristín Sigurðardóttir, Börkur Hansen, Ingvar Sigurgeirsson, Kristín Jónsdóttir, Rúnar Sigþórsson og Sólveig Jakobsdóttir. (2014). Starfshættir í grunnskólum: Meginniðurstöður og umræða. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshættir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 323). Háskólaútgáfan.
- Gresham, F. (2018). Evidence-Based Interventions for Social Skill Deficits in Children and Adolescents. Í Lea A. Theodore (ritstjóri), *Handbook of Evidence-Based Interventions for*

Children and Adolescents Account (bls. 365-375).

<https://doi.org/10.1891/9780826127952.0030>

Gretar L. Marinósson og Dóra S. Bjarnason. (2016). Þróun skóla margbreytileikans í kjölfar Salamanca-yfirlýsingarinnar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 11-39). Háskólaútgáfan.

Hagstofa Íslands. (2021, 12. mars). *Tæpur þriðjungur grunnskólanemenda fær stuðning*.

<https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/skolahald-i-grunnskolum-2019-2020/>

Helgi Gíslason og Anna Kristín Sigurðardóttir. (2016). Stefnur sveitarfélaga um skóla án aðgreiningar. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 41-65). Háskólaútgáfan.

Hermína Gunnþórsdóttir. (2010). Kennarinn í skóla án aðgreiningar: Áhrifavaldar á hugmyndir og skilning íslenskra og hollenskra grunnskólakennara. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*, 1-16.

https://opinvisindi.is/bitstream/handle/20.500.11815/1684/Netla_Hermína_2010.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Hoglund, W. L. G., Lalonde, C. E. og Leadbeater, B. J. (2008). Social-cognitive Competence, Peer Rejection and Neglect, and Behavioral and Emotional Problems in Middle Childhood. *Social Development*, 17(3), 528-553.

<https://www.researchgate.net/publication/227674604>

Kozlowski, A. M., Matson, J. L. og Belva, B. C. (2012). Social skills differences between the autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 24(2), 125-134. <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10882-011-9260-2.pdf>

Kristín Björnsdóttir og Lilja Össurardóttir. (2015). Hver er lögsaga þroskaþjálfara?

Starfsvettvangur, menntun og viðhorf þroskaþjálfara. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrið 2015: Hlutverk og menntun þroskaþjálfara*, 1-28.

https://netla.hi.is/serrit/2015/hlutverk_og_menntun_throskathjalfa/004.pdf

Kristín Lilliendahl og Vilborg Jóhannsdóttir. (2013). Rýnt í störf þroskaþjálfara í ljósi alþjóðlegra viðmiða. Í Guðrún Geirsdóttir (ritstjóri), *Rannsóknir í félagsvísindum XIV* (bls. 1-8).

Landlæknir. (e.d.). *Sjálfsmynd barna*. https://www.landlaeknir.is/um-embattid/greinar/grein/item15494/Sjalfsmynd_barna

Lög um grunnskóla nr. 63/1974.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lög um heilbrigðisstarfsmenn nr. 34/2012.

Lög um málefni fatlaðra nr. 59/1992.

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

Lög um þjónustu við fatlað fólk með langvarandi stuðningsþarfir nr. 38/2018.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi: Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi.*

https://www.stjornarradid.is/library/02-Rit--skyrslur-og-skrar/Menntun%20fyrir%20alla_%c3%a1%20%c3%adsl_31102017.pdf

Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19-23.

[https://www.canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The Normalization Principle and Its Human Management Implications.pdf](https://www.canonsociaalwerk.eu/2008_inclusie/The%20Normalization%20Principle%20and%20Its%20Human%20Management%20Implications.pdf)

Orpinas, P. (2010). Social competence. Í I. B. Weiner og W. E. Craighead (ritstjórar), *The Corsini Encyclopedia of Psychology: 4. bindi* (4. útgáfa), (bls. 1622-1625).

<https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0887>

Reglugerð um nemendur með sérþarfir í grunnskóla nr. 585/2010.

Reglugerð um sérfræðiþjónustu sveitarfélaga við leik- og grunnskóla og nemendaverndarráð í grunnskólum nr. 584/2010.

Reglugerð um sérkennslu nr. 270/1977.

Ruth Jörgensdóttir Rauterberg og Anna Björk Sverrisdóttir. (2020). Reynsla og upplifun proskapjálfa í grunnskóla af áhrifum COVID-19 faraldursins á þjónustu við nemendur. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sér rit 2020 – Menntakerfi og heimili á tímum COVID-19*, 1-21. http://netla.hi.is/serrit/2020/menntakerfi_heimili_covid19/06.pdf

Santrock, J. W. (2019.) *Adolescence* (17. útgáfa).

https://drive.google.com/file/d/1EFH2zjCnS9ivDPUVL593cCOagW1e_01G/view

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

Sigrún Daníelsdóttir, Bergljót Gyða Guðmundsdóttir, Guðmundur Ágúst Skarphéðinsson, Íris Dögg H. Marteinsdóttir, Ingibjörg Guðmundsdóttir og Brynhildur Axelsdóttir. (2020). *Námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni í íslenskum skólum.*

<https://www.landlaeknir.is/servlet/file/store93/item43845/Namsefni%20og%20heildarskolanalgun%20skyrsla%20nov2020.pdf>

- Snæfríður Þóra Egilson. (2016). Skólapátttaka fatlaðra nemenda. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans* (bls. 117-135). Háskólaútgáfan.
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rún Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*.
https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsl_skoli_adgr_samant_l%C3%B6g_fr_2015.pdf
- Stjórnarráð Íslands. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/salamanca.pdf>
- UNICEF. (2020). *Words of Influence: Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Report-Card-16-Worlds-of-Influence-child-wellbeing.pdf>
- Vilborg Jóhannsdóttir og Jóna G. Ingólfssdóttir. (2018). *Social pedagogy in a human rights context: Lessons from primary schools in Iceland*. *International Journal of Social Pedagogy*, 7(1), bls. 1-15. <https://doi.org/10.14324/111.444.ijsp.2018.v7.1.003>.
- Þroskaþjálfafélag Íslands. (2016). *Síðareglur þroskaþjálfara og síðfræðileg viðmið*. <http://www.throska.is/is/um-felagid/thi/sidareglur>