



HÁSKÓLI ÍSLANDS

**BA ritgerð
í Félagsráðgjöf**

Áhrif eineltis á mótun sjálfsmyndar
Hlutverk skólafélagsráðgjafa í eineltismálum

Ásthildur Kristín Björnsdóttir

Leiðbeinandi: Krístrún Helga Ólafsdóttir
Júní 2022



HÍ

FÉLAGSRÁÐGJAFARDEILD

Áhrif eineltis á mótun sjálfsmyndar
Hlutverk skólafélagsráðgjafa í eineltismálum

Ásthildur Kristín Björnsdóttir
210987-3049

Lokaverkefni til BA-gráðu
Leiðbeinandi: Krístrún Helga Ólafsdóttir
Umsjón: Freydís Jóna Freysteinsdóttir, dósent
Stærð ritgerðar í ECTS einingum: 12 einingar

Félagsráðgjafardeild
Félagsvísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2022

Áhrif eineltis á mótun sjálfsmyndar

Ritgerð þessi er lokaverkefni til BA gráðu
og er óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.
© Ásthildur Kristín Björnsdóttir, 2022

Reykjavík, Ísland, 2022

Útdráttur

Einelti er alvarlegur samfélagslegur vandi sem finna má víða og getur komið fyrir hvern sem er. Einelti hefur verið viðloðandi skólaumhverfið svo lengi sem menn muna og er algengasta tegund ofbeldis innan skóla. Birtingarmyndir eineltis geta verið mismunandi og afleiðingar eineltis í æsku geta verið alvarlegar og geta fylgt þolendum fram á fullorðinsár. Meginmarkmið ritgerðarinnar var að varpa ljósi á hvaða áhrif einelti getur haft á mótun sjálfsmýndar og hvaða hlutverki skólafélagsráðgjafar geti gengt í eineltismálum. Niðurstöður margra rannsókna hafa sýnt fram á að börn og unglingar sem eru þolendur eineltis séu oft með brotna sjálfsmýnd, einangruð, einmana, gengur illa í skóla, upplifa aukinn kvíða, þjást af sjálfsvígshugunum og séu í meiri sjálfsvígshættu en þeir sem ekki hafa upplifað einelti. Það er mikilvægt að þolendur eineltis fái viðeigandi stuðning og tækifæri til þess að styrkja sjálfsmýnd sína að nýju. Verkefni skólafélagsráðgjafa eru margvísleg og fjölþætt en markmið með vinnu þeirra er að greina og meta þá þætti sem mögulega hafa áhrif á almenna líðan hjá nemendum. Út frá umfjöllunarefni ritgerðarinnar má draga þær ályktanir að einelti getur haft veruleg áhrif á mótun sjálfsmýndar hjá börnum og þar geta skólafélagsráðgjafar gegnt lykilhlutverki til að draga úr neikvæðum áhrifum þar sem sérþekking og grundvöllur í öllum þeirra störfum er heildarsýn og kerfishugsun ásamt valdeflingu, aðferðum og úrræðum í samfélaginu sem hægt er að nýta í eineltismálum

Formáli

Ritgerð þessi er 12 eininga (ECTS) lokaverkefni til BA-gráðu í félagsráðgjöf við Háskóla Íslands. Ritgerðin var unnin undir leiðsögn Kristrúnar Helgu Ólafsdóttur og vil ég færa henni mínar bestu þakkir fyrir faglega og góða leiðsögn og endalæsa hvatningu. Kristínu Tómasdóttur færi ég einnig kærar þakkir fyrir yfirlestur og góðar ábendingar. Síðast en ekki síst vil ég þakka eiginmanni mínum, fjölskyldu og vinum, fyrir ómetanlegan stuðning, þolinmæði, hvatningu og fyrir að hafa botnlausu trú mér, án ykkar hefði þessi ritgerð ekki orðið að veruleika.

Áhuga minn á viðfangsefni ritgerðarinnar má rekja til minnar eigin persónulegu reynslu. Ég hef þurft að vinna mjög markvisst með afleiðingar þess eineltis sem ég varð fyrir sem barn og mér finnst mjög mikilvægt að skólar hafi öflug úrræði og forvarnir til að draga markvisst úr einelti.

Efnisyfirlit

Útdráttur	3
Formáli	4
Efnisyfirlit	5
1 Inngangur.....	6
2 Mótun sjálfsmýndar	8
2.1 Lífsskeiðakenning Erikson	8
2.2 Vistfræðikenning Bronfenbrenner.....	10
3 Almenn um einelti	12
3.1 Birtingarmyndir eineltis	13
3.1.1 Beint einelti.....	13
3.1.2 Óbeint einelti.....	13
3.1.3 Rafrænt einelti	13
3.2 Einelti og löggjöf	14
4 Afleiðingar eineltis	16
4.1 Skammtímaafleiðingar	17
4.2 Langtímaafleiðingar	17
4.3 Afleiðingar eineltis á mótun sjálfsmýndar	19
5 Hlutverk skólafélagsráðgjafa	21
5.1 Hlutverk skólafélagsráðgjafa í eineltismálum.....	22
5.1.1 Eineltisáætlanir	22
5.1.2 Þverfaglegt samstarf	23
5.1.3 Valdefling.....	24
6 Umræða.....	26
Heimildaskrá	30

1 Inngangur

Einelti er aldagamalt fyrirbæri en það var ekki fyrr en í kringum 1970 sem farið var að rannsaka það og ekki fyrr en nýlega sem farið var að líta á það sem raunverulega ógn við lýðheilsu almennings (Olweus, o.fl., 2019). Einelti er því alvarlegur samfélagslegur vandi sem finna má víða og getur komið fyrir hvern sem er. Birtingarmyndir eineltis eru beinar, óbeinar og rafrænar og afleiðingar eineltis geta bæði verið langvarandi og skammvinnar. Með aukinni tækniþróun hefur einelti orðið meira dulið og á sér stað í meira mæli rafrænt (Juvonen og Graham, 2014). Einelti hefur verið viðloðandi skólaumhverfið svo lengi sem menn muna og er talið algengasta tegund ofbeldis innan skóla. Einelti getur haft slæm áhrif á námsárangur barna, gert það að verkum að þau dragi sig í hlé, verði félagslega einangruð og fari á mis við mikilvæga félagslega örvun (Gaffney, o.fl., 2021). Fræðimenn hafa sett fram margar mismunandi skilgreiningar á því hvað einelti er en í grunninn eru þeir allir sammála um að það feli í sér sí endurtekið neikvætt athæfi yfir langan tíma sem beinist að einhverjum sem hefur lægri valdastöðu en gerandinn (Olweus, 1993). Rannsóknir á vandamálinu hafa sýnt svo ekki er um villst að afleiðingar þess geta verið alvarlegar og geta fylgt þolendum fram á fullorðinsár. Afleiðingarnar koma gjarnan fram í veikri sjálfsmynd þolandans, almennri vanlíðan ásamt lakari andlegri og líkamlegri heilsu (Gaffney, o.fl., 2021).

Sjálfsmynd einstaklinga byrjar að mótast við fæðingu og heldur áfram að þróast og breytast út alla ævina. Sjálfsmynd er það sem við hugsum um þegar við hugsum um okkur sjálf. Sú heildarmynd sem einstaklingur hefur á sjálfum sér. Sjálfsmyndin mótast af mörgum þáttum og getur verið afar misjöfn eftir aðstæðum. Þegar einstaklingur er ánægður með sig þá er viðkomandi með jákvæða sjálfsmynd en þegar einstaklingur er óánægður með sig þá telst viðkomandi með neikvæða sjálfsmynd (Kristín Tómasdóttir, 2015). Einnig byggist sjálfsmynd meðal annars upp á því hvernig einstaklingur upplifir álit annarra á sér. Rannsóknir hafa sýnt fram á að barn sem verður fyrir einelti er almennt með lélegri sjálfsmynd en jafnaldrar þess (Gaffney, o.fl., 2021). Skólafélagsráðgjafar geta gegnt veigamiklu hlutverki í eineltismálum sem og forvarnarstarfi vegna þeirrar sérþekkingar sem þeir hafa á heildarsýn og valdeflingu (Guðrún Elva Arinbjarnardóttir, 2011).

Í þessari ritgerð verður gerð grein fyrir áhrifum eineltis á mótun sjálfsmyndar barna og hvaða hlutverki skólafélagsráðgjafar geta gengt í eineltismálum. Ritgerðin mun fjalla

um einelti frá sjónarhorni grunnskólabarna og leitast verður við að svara eftirfarandi spurningum: *Hvaða áhrif hefur einelti á mótun sjálfsmyndar hjá börnum? Hvaða hlutverki geta skólafélagsráðgjafar gegnt þegar upp koma eineltismál?*

Ritgerðinni er skipt í sex kafla. Í kafla tvö verður fjallað um hvernig mótun sjálfsmyndar á sér stað og það ferli skoðað út frá lífsskeiðakenningu Eriksons og kerfiskenningu Bronfenbrenner. Í kafla þrjú er almenn umfjöllun um einelti, hugtakið skilgreint, fjallað um mismunandi birtingarmyndir eineltis, ásamt því að gera grein fyrir löggjöf sem snýr að börnum og skólaumhverfinu. Í kafla fjögur verður fjallað almennt um afleiðingar eineltis, meðal annars hvaða afleiðingar það getur haft á mótun sjálfsmyndar. Í fimmta kafla verður fjallað um hlutverk skólafélagsráðgjafa, úrræði og forvarnir gegn einelti og hvaða hlutverki skólafélagsráðgjafar geta gegnt í eineltismálum. Í sjötta kafla eru umræður og lokaorð þar sem efni ritgerðarinnar er dregið saman, niðurstöður settar fram, þeim spurningunum sem lagt var upp með svarað í fræðilegu samhengi og ályktanir af þeim dregnar.

2 Mótun sjálfsmýndar

Í þessum kafla verður fjallað um kenningar sem meðal annars snúa að þroska barna og unglinga með það að markmiði að sýna hversu mikilvæg æskuárin eru þegar kemur að mótun sjálfsmýndar. Fyrst verður fjallað um lífsskeiðakenningu Erik H. Erikson og því næst verður vistfræðikenningu Bronfenbrenner gerð skil.

Sjálfsmýndin byrjar að mótast í æsku þegar barni er gefin ákveðin ímynd af því sjálfu í gegnum aðal umönnunaraðila þess. Ímyndin getur verið góð eða slæm og með eða án orða. Talið er að það geti haft jákvæð áhrif á sjálfsmýnd einstaklings ef honum tekst að mynda náin og sterk tilfinningatengsl strax í upphafi (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007). Sjálfsmýndin þróast alla ævina og getur breyst með nýjum hlutverkum sem einstaklingar fá í lífinu, með auknum þroska einstaklinga og í gegnum samskipti við aðra. Hún mótast vegna samspils margra þátta í lífi einstaklinga en þar má til dæmis nefna þekkingu, reynslu, félagslega stöðu, atvinnu og menntun (Sebastian, o.fl., 2008). Sjálfsmýndin er það heildarmat sem við höfum á okkur sjálf og hvernig einstaklinga við teljum okkur vera (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007; Þuríður J. Kristjánsdóttir, 1991). Þannig byggist sjálfsmýndin upp út frá reynslu einstaklinga ásamt því hvernig þeir upplifa og skynja álit annarra á sér. Eftir því sem einstaklingar eldast mótast sjálfsmýnd þeirra af fleiri þáttum og verður þar af leiðandi ítarlegri. Sem dæmi má nefna að eftir því sem við eldumst og þroskumst fáum við stöðugt fleiri hlutverk í lífinu. Þau hafa öll áhrif á upplifun okkar á okkur sjálfum. Með því að eignast nýja vini, systkini eða maka breytist sjálfsmýndin. Við tímamót til dæmis útskrift úr skóla, við að hefja nýtt starf eða flutning á milli hverfa tekur sjálfsmýndin á sig nýja vinkla, stundum til hins betra og stundum til hins verra (Sebastian, o.fl., 2008; Kristín Tómasdóttir, 2015).

2.1 Lífsskeiðakenning Erikson

Erik H. Erikson var þroskasálfræðingur og einn af áhrifamestu sálgreinum 20. aldarinnar. Hann aðhylltist helstu grunnhugmyndir Sigmund Freud og byggir lífsskeiðakenning hans að hluta til á fyrri kenningum Freud um persónuleikann. Erikson leit svo á að þroskaferlið stæði yfir alla ævi og að það skiptist í ákveðin þrep sem einstaklingar þurfa að fara í gegnum. Hann taldi félagslegt umhverfi og menningu hafa meiri áhrif á þroska en Freud gerði og taldi að samhliða því að fara í gegnum þrepin þyrftu einstaklingar að leysa ýmis þroskaverkefni til að þroskast á heilbrigðan hátt (Beckett og Taylor, 2016).

Erikson skipti þroskaferlinu niður í átta mismunandi þrep og hverju þrepi fylgja ólík þroskaverkefni sem Erikson taldi að væri æskilegast að leysa til að vegna vel á næsta þrepi og því betur sem einstaklingurinn leysti verkefni því betur myndi honum vegna á því næsta. Hann taldi hvert þrep geta haft jákvæða og neikvæða útkomu fyrir einstaklinginn og hægt væri að komast á næsta þrep án þess að ljúka verkefni. Jafnframt gæti einstaklingurinn farið aftur til baka og unnið úr ókláruðum þroskaverkefnum. Erikson tók það þó fram að ef óunnu verkefni væru mörg gæti það hamlað þroska einstaklingsins (Beckett og Taylor, 2016). Þar sem þessi ritgerð snýr að börnum á grunnskólaaldri verður aðeins fjallað um fyrstu fimm lífsskeiðin í kenningu Erikson en þau eiga við þroska barna á því aldursskeiði. Þau þrep í kenningunni sem ekki fá umfjöllun hér eru síðustu þrjú þrepin. Sjötta þrepið, nánd eða einangrun nær frá 18-35 ára, sjöunda þrepið, sköpun eða stöðnun, nær frá 35-55 ára og áttunda þrepið, heilsteypt sjálf eða örvænting, nær frá 55 ára og æviskeiðið á enda.

Fyrsta þrepið í lífsskeiðakenningu Erikson er traust eða vantraust (e. trust vs. mistrust) og hefst við fæðingu barns og nær til eins árs aldurs. Þetta þrep einkennist af því að byggja upp traust og vinna á móti vantrausti. Barnið lærir að treysta á að grunnþörfum þess sé mætt og er algjörlega háð umönnunaraðila sínum. Ef barnið upplifir að grunnþörfum þess sé ekki mætt þá lærir það að treysta ekki umönnunaraðila sínum og það getur haft þær afleiðingar að það eigi erfitt með að treysta öðrum seinna á lífsleiðinni (Beckett og Taylor, 2016).

Annað þrepið er sjálfstæði eða skömm (e. autonomy vs. shame and doubt) og hefst þegar fyrsta stigi lýkur og nær til þriggja ára aldurs. Á þessu þrepi læra börn að stjórna hegðun sinni og læra hvernig þau eiga að haga sér í kringum aðra. Þetta læra þau með stuðningi frá umönnunaraðila sínum og öðlast þannig öryggi og getu til að taka eigin ákvarðanir. Hér er markmiðið að hjálpa barninu að öðlast trú á eigin getu en ef það tekst ekki og barnið þróar með sér efasemdir um sjálft sig er hætt á að það upplifi vanlíðan og skömm (Beckett og Taylor, 2016).

Þriðja þrepið, frumkvæði eða sektarkennd (e. initiative vs. guilt), hefst við þriggja ára aldurinn og nær til sex ára aldurs. Á þessu þrepi er mikilvægt að barnið öðlist trú og traust á umhverfinu og fái tækifæri til að sýna eigið frumkvæði. Hér er markmiðið að barnið öðlist sjálfstæði í félagslegum samskiptum. Það er á þessu þrepi sem barnið fer að gera sér grein fyrir muninum á raunveruleikanum og leik, það er að kanna eigin getu, prófa

nýja hluti og mynda félagsleg tengsl við fólkið í umhverfi sínu. Ef barnið fær ekki hvatningu frá umönnunaraðila sínum til að taka sjálfstæðar ákvarðanir er hætt við því að það þrói með sér sektarkennd yfir þeim ákvörðunum sem það tekur (Beckett og Taylor, 2016).

Fjórða þepið, ástundun eða vanmáttur (e. industry vs. inferiority), nær frá sex ára aldri til 12 ára aldurs og einkennist af því að barnið er að tileinka sér nýja hæfileika og uppgötva nýja styrkleika. Á þessum aldri eykst vitsmunaproski barna hratt og þau öðlast nýja þekkingu og færni í takt við það. Börn á þessum aldri eru að hefja grunnskólagöngu sína og fara að treysta meira á sjálf sig í daglegu lífi. Á þessu stigi er mikilvægt að börn fái hvatningu frá kennurum og umönnunaraðilum sínum til að öðlast trú á eigin getu til að ná árangri. Skorti barn þessa mikilvægu hvatningu getur það leitt til þess að barnið fer að efast um eigin getu og upplifi að það geti ekki náð tökum á nýrri færni og þekkingu. Í kjölfarið er hætt við því að barnið fari að forðast verkefni sem því þykir krefjandi því það telur sig ekki hafa næga hæfileika til að leysa þau og þrói þar af leiðandi með sér minnimáttarkennd (Beckett og Taylor, 2016).

Fimmta þepið er sjálfsmýnd eða sjálfsmýndaruglingur (e. identity vs. confusion) og nær frá 12 ára aldri til 18 ára aldurs og snýr að mótun sjálfsmýndar. Unglingsárin geta oft verið ansi flókin því þá eiga sér stað miklar breytingar í lífi einstaklinga á öllum sviðum lífsins. Á þessu þepi eru einstaklingarnir byrjaðir að móta eigin sjálfsmýnd út frá umhverfinu og læra að treysta sjálfum sér og öðrum. Unglingurinn fer að máta sig við hin ýmsu hlutverk og prófa sig áfram með þau en er um leið mjög upptekinn af því hvað öðrum finnst um hann. Á þessu þepi er mikilvægt fyrir unglinginn að falla inn í hópinn og að hann upplifi sig ekki út undan. Ef unglingum tekst að finna út úr því hverjir þeir eru og finna hlutverk sem þeir passa inn í þróa þeir yfirleitt með sér sterka sjálfsmýnd. Þeim sem ekki tekst að leysa þroskaverkefni þessa þreps farsællega eiga á hættu að verða óöruggir einstaklingar með lélega sjálfsmýnd (Beckett og Taylor, 2016).

2.2 Vistfræðikenning Bronfenbrenner

Þroskasálfræðingurinn Urie Bronfenbrenner setti fram vistfræðikenninguna á áttunda áratug 20. aldar. Kenningin snýr að samspili einstaklings og umhverfis í þroskaferlinu. Hann taldi að einstaklingar hefðu mótandi áhrif á umhverfi sitt og þar af leiðandi mótandi áhrif á eigin þroska og líðan í samspili við sitt nánasta umhverfi. Jafnframt taldi hann umhverfið hafa mótandi áhrif á einstaklinga og því væri mjög mikilvægt að horfa á

einstaklinginn og umhverfi hans í heild sinni til að skilja þroskaferlið. Bronfenbrenner taldi að góð tengsl á milli umhverfis og einstaklings væru mikilvæg til að styðja við vitsmunalega, líkamlega og sálfélagslega færni (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner og Morris 1998).

Vistfræðikenning Bronfenbrenner gerir ráð fyrir því að þroski barna eigi sér stað innan fimm kerfa sem eru til staðar í umhverfi einstaklings og hefur áhrif á sálrænan og félagslegan þroska hans. Þessi kerfi eru, nærkerfi (e. microsystem), miðkerfi (e. mesosystem), stofnanakerfi (e. exosystem) og heildarkerfi (e. macrosystem) og seinna bætti hann svo við lífkerfinu (e. chronosystem) (Bronfenbrenner og Morris, 1998).

Nærkerfið inniheldur nánasta umhverfi barnsins til dæmis fjölskyldu, vini, tómstundir og skóla. Kerfin eru fá til að byrja með en þeim fjölga eftir því sem barnið eldist og einstaklingar geta tilheyrt fleiri en einu nærkerfi á sama tíma. Hér lærir barnið grunnreglur í samskiptum, hegðun og félagsleg gildi og mikilvægt er að samskiptin einkennist af góðum tengslum, hlýju og hvatningu því það stuðlar að jákvæðri aðlögun barnsins (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner og Morris, 1998).

Miðkerfið einkennist af samskiptum sem eiga sér stað innan nærkerfisins til dæmis samstarf heimilis og skóla. Stofnanakerfið eru svo stofnanir samfélagsins á borð við skóla barnsins og vinnustaði foreldra þess. Barnið getur ekki haft áhrif á þætti innan þessa kerfis en þeir geta engu að síður haft áhrif á barnið og þroskaferlið. Heildarkerfið umlykur öll hin kerfin og felur í sér menningu samfélagsins, efnahag, viðhorf, gildi og siði samfélagsins og hefur óbein áhrif á barnið. Lífkerfið gengur svo þvert á hin fjögur kerfin og nær til þeirra áhrifa sem barnið kann að verða fyrir vegna atvika eða skammtímabreytinga í lífi þess, til dæmis vegna skilnaðar foreldra, vegna slæmra uppeldisskilyrða eða vegna eineltis. Bronfenbrenner taldi að því lengur sem áhrifin vörðu því meiri afleiðingar hefði það á þroska barnsins (Bronfenbrenner 1994).

3 Almennt um einelti

Þegar börn eiga í hlut á einelti sér oftast stað á skólatíma og getur haft alvarleg áhrif á andlega líðan þeirra sem fyrir því verða. Það er mikilvægt að hafa það í huga að einelti á sér ekki einungis stað í skólum því það getur einnig verið að finna inn á vinnustöðum og öðrum stöðum þar sem fólk kemur saman. Í skólum víða um heim er einelti mjög alvarlegt vandamál og á seinni árum hefur skilningur á afleiðingum þess aukist mikið (Currie o.fl., 2008). Einelti hjá börnum getur í raun og veru átt upptök sín hvar sem er en rannsóknir hafa sýnt að oftast á það sér stað fjarri fullorðnum og í lang flestum tilfellum á skólatíma (Guðjón Ólafsson, 1996; Ragnar F. Ólafsson, 2008). Þá hafa rannsóknir sýnt fram á að í yngri bekkjum grunnskóla á einelti sér yfirleitt stað í frímínútum eða í hádegishléi á meðan að einelti í unglingadeildum á sér stað nánast hvar sem er innan skólans. Einnig eiga þolendur á öllum skólastigum á hættu að vera lagðir í einelti bæði á leiðinni í og úr skólanum (Ársæll Már Arnarsson og Þóroddur Bjarnason, 2009; Sharp og Smith, 1994).

Þegar fjallað er um hugtakið einelti er mikilvægt að skilgreina það þannig að allir geri sér grein fyrir því hvað er átt við. Afmörkuð skilgreining er einnig forsenda þess að hægt sé að sporna við einelti með skipulögðum hætti. Árið 2010 fékk Rannsóknarstofnun Ármanns Snævarr um fjölskyldumálefni myndarlegan styrk til að vinna að rannsókn á einelti meðal barna í íslensku samfélagi. Rannsóknin var unnin í samstarfi við Félagssráðgjafardeild, Lagadeild og Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Árið 2011 birtust niðurstöður þessarar rannsóknar í lokaskýrslu þar sem meðal annars eru settar fram tillögur að úrbótum á ýmsum sviðum. Þá var sett fram ný tillaga um skilgreiningu á einelti vegna skorts á skilgreiningu á einelti í íslenskri löggjöf sem gengið verður út frá í þessari ritgerð:

Einelti er endurtekin ámælisverð háttsemi af hálfu eins eða fleiri saman, þ.e. hegðun, athöfn eða athafnaleyfi, sem er til þess fallin að meiða, niðurlægja, gera lítið úr, móðga, særa, mismuna, ógna og valda vanlíðan hjá þeim sem hún beinist að. Þetta á m.a. við um skilaboð eða aðrar upplýsingar sem miðlað er í síma eða með rafrænum hætti. Hér er þó almennt ekki átt við samskipti eða skoðanaskipti milli jafninga. (Hrefna Friðriksdóttir o.fl., 2011)

Þessari skilgreiningu til stuðnings bendir Dan Olweus á að ákveðið valdaójafnvægi (e. power difference) þurfi að vera til staðar á milli geranda og þolanda eineltis þar sem gerandinn telst andlega, líkamlega eða félagslega sterkari en þolandinn (Olweus o.fl., 2019). Sharp og Smith (1994) taka undir að það sem liggur að baki eineltishegðun er þörfin

fyrir að misnota vald sitt til að ógna og stjórna þolandanum fyrir framan aðra. Það er þetta ákveðna valdaójafnvægi sem greinir einelti frá almennum skoðanaskiptum (Juvonen og Graham, 2014).

3.1 Birtingarmyndir eineltis

Í þessum kafla verður farið yfir birtingarmyndir eineltis en þær geta verið margvíslegar. Einelti getur verið beint og óbeint, með eða án orðum og í eigin persónu eða í gegnum rafræna miðla.

3.1.1 Beint einelti

Beint einelti er mun augljósara en óbeint einelti einfaldlega vegna þess að um er að ræða augljósar endurteknar árásir á þolandann þar sem hann mætir geranda sínum í eigin persónu (Juvonen og Graham, 2014). Þá er um að ræða líkamlegt ofbeldi á borð við barsmíðar, hrindingar og spörk. Þó skal hafa það í huga að beint einelti getur átt sér stað án snertinga en þá er um að ræða uppnefningar, grettur, særandi framkomu eða handahreyfingar. Beint einelti felur því í sér athafnir sem auðvelt er að sjá og/eða heyra (Augustyn og Vanderbilt, 2010; Lovísa Arnardóttir, 2013).

3.1.2 Óbeint einelti

Óbeint einelti er meira falið en beint einelti vegna þess að það er eingöngu andlegt og getur farið fram með eða án orða. Í því felst að þolandinn er skilinn út undan, hann er hunsaður, eignir hans eru eyðilagðar eða jafnvel komið í veg fyrir að hann eignist vini. Óbeint einelti getur líka falið í sér dreifingu á slúðursögum um þolandann eða hann jafnvel þvingaður til að framkvæma eitthvað sem stríðir gegn réttlætiskennd hans eða sjálfsvirðingu til dæmis með því að framkvæma skemmdarverk. Óbeint einelti með orðum getur falið í sér að þolandinn er baktalaður, honum er hótað og hæðst er að útliti, skoðunum eða trú viðkomandi (Augustyn og Vanderbilt, 2010).

3.1.3 Rafrænt einelti

Rafrænt einelti er ört stækkandi vandi í nútímasamfélagi og þá sérstaklega í skólaumhverfinu í takt við aukna notkun barna og unglunga á snjallsímum og samfélagsmiðlum. Í rafrænu einelti felst að samfélagsmiðlar, smáskilaboð, tölvupóstar og aðrir rafrænir miðlar eru nýttir til að niðurlægja og áreita þolandann. Rafrænt einelti felur í sér að gerandinn getur beitt þolandann beinu einelti án þess að vera í návist þolandans

og í skjóli nafnleyndar (Lovísa Arnardóttir, 2013). Á meðan að beint og óbeint einelti á sér að mestu stað í umhverfi skólans að þá á rafrænt einelti sér stað bæði utan og innan skólaumhverfisins. Algengast er að þeir sem eru þolendur rafræns eineltis séu einnig þolendur beins og óbeins eineltis (Redmond o.fl., 2019). Vettvangur rafræns eineltis er gríðarlega stór því þegar efni er sett á internetið verður það aðgengilegt mjög mörgum einstaklingum. Þar af leiðandi geta þolendur rafræns eineltis verið mjög berskjaldaðir því það er nánast ógjörningur fyrir þá að forðast aðstæður og umhverfi sem eineltið á sér stað í (Hrefna Friðriksdóttir o.fl., 2011).

3.2 Einelti og löggjöf

Einelti getur haft mjög neikvæð áhrif á andrúmsloft og líðan nemenda innan skóla. Í þessu tilliti er mikilvægt að skoða þá löggjöf og reglugerðir sem snúa að viðbrögðum við einelti meðal barna. Samkvæmt 1. gr. barnaverndarlaga nr. 80/2002 eiga börn rétt á vernd og umönnun ásamt því að þau skuli njóta réttinda í samræmi við aldur þeirra og þroska. Jafnframt kemur fram að allir sem hafa uppeldi barna með höndum skuli sýna þeim virðingu og umhyggju og að óheimilt sé að beita börn ofbeldi eða annarri vanvirðandi háttsemi.

Grunnskólar á Íslandi starfa í samræmi við aðalnámskrá grunnskóla og lög um grunnskóla nr. 91/2008. Samkvæmt lögnum er hlutverk skólans meðal annars að stuðla að velferð allra nemenda í samræmi við stöðu og þarfir hvers og eins. Starfshættir grunnskóla skulu meðal annars alltaf hafa umburðarlyndi, kærleika, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi að leiðarljósi. Í aðalnámskrá kemur fram að grunnskólum beri að stuðla að jöfnum tækifærum nemenda til náms og að hafa velferð og mannréttindi nemenda að leiðarljósi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Í 13. gr. laga um grunnskóla kemur fram að grunnskólar skuli gæta þess að nemendur finni til öryggis og að hæfileikar þeirra fái að njóta sín. Í 30. gr. sömu laga kemur fram að öllum einstaklingum innan skólasamfélagsins beri að leggja sitt af mörkum til að tryggja og viðhalda góðum starfsanda og jákvæðu andrúmslofti innan skólans. Ásamt því þurfa grunnskólar að hafa heildstæða stefnu um hvernig megi fyrirbyggja að hvers kyns ofbeldi eigi sér stað í skólastarfinu. Mennta- og barnamálaráðherra skipar fagráð eineltismála í grunn- og framhaldsskólum í þrjú ár í senn og er hlutverki þess lýst í a-lið 30. gr. Ráðið er skipað þremur aðalmönnum og þremur varamönnum sem allir hafa þekkingu, menntun

og reynslu sem nýtist við forvarnir og úrlausnir á eineltis- og samskiptavanda í skólum. Ráðinu ber að vera stuðningsaðili við skólasamfélagið til dæmis með því að veita almenna ráðgjöf, leiðbeiningar og upplýsingagjöf. Markmið fagráðsins er að vera lausnamiðað og ber ráðinu að ná fram ásættanlegri úrlausn með hagsmuni barna að leiðarljósi. Til fagráðsins geta nemendur, forsjáraðilar og starfsfólk skólanna leitað ásamt aðilum sem starfa með börnum í skóla- frístunda- eða tómstundastarfi (Menntamálastofnun, 2021; Lög um grunnskóla nr. 91/2008).

Í 7. kafla í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að hlutverk skóla sé meðal annars að kenna nemendum að umgangast aðra í sátt og samlyndi ásamt því að taka ábyrgð á eigin framkomu og hegðun. Einnig er kveðið á um að skólum beri að hafa virka forvarnaráætlun þar sem fram kemur meðal annars áætlun gegn einelti og öðru ofbeldi og með hvaða hætti eigi að bregðast við ef upp koma slík mál (Aðalnámskrá grunnskóla, 2011).

Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barna eða Barnasáttmálinn var lögfestur hér á landi árið 2013 með lögum nr. 19/2013 og er alþjóðleg viðurkenning á því að börn séu fullgildir einstaklingar með sjálfstæð réttindi óháð réttindum fullorðinna. Í 3. gr. sáttmálans kemur fram að tryggja eigi börnum þá vernd og umönnun sem velferð þeirra krefst og því skuli gera allar nauðsynlegar ráðstafanir á sviði löggjafar og stefnumótunar. Í 28. gr. Barnasáttmálans er fjallað um rétt barna til menntunar og er öllum þeim ríkjum sem eiga aðild að sáttmálanum skylt að gera ráðstafanir sem tryggja reglulega skólasókn og draga úr brottfalli nemenda. Jafnframt kemur fram í 29. gr. að aðildarríki samningsins séu sammála því að menntun barna eigi að stuðla að ræktun persónuleika, hæfileika sem og andlegrar og líkamlegrar getu þeirra (Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013).

4 Afleiðingar eineltis

Að verða fyrir einelti getur haft miklar og neikvæðar afleiðingar fyrir þolendur. Þær geta birst með ýmsum hætti meðal annars andlega, líkamlega, félagslega og námslega. Afleiðingarnar geta verið mjög alvarlegar en hægt er að skipta þeim í skammtímaafleiðingar og langtímaafleiðingar. Rannsóknir hafa sýnt fram á að börn og unglingar sem eru þolendur eineltis séu oft með brotna sjálfsmynd, einangruð og einmana. Einnig hafa rannsóknir sýnt að einelti sé leiðandi ástæða þess að einstaklingar missa trúna á sig sjálfa, upplifi aukinn kvíða, gangi verr í skóla og þjáist af sjálfsvígshugunum (Nansel o.fl., 2001; Oliver og Candappa, 2003). Þá hafa rannsóknir sýnt að ungmenni sem hafa orðið fyrir einelti séu líklegri til að upplifa sjálfsvígshugsanir og eru í meiri sjálfsvígshættu en þeir sem ekki hafa upplifað einelti (Hinduja og Patchin, 2010). Það er því mikilvægt að þolendur eineltis fái viðeigandi úrræði og stuðning til að vinna úr þeim afleiðingum sem eineltið veldur og tækifæri til þess að styrkja sjálfsmynd sína að nýju. Það getur þó oft reynst þolendum erfitt að segja frá eineltinu vegna þess að þeir upplifa skömm og niðurlægingu (Ársæll og Þóroddur, 2009; Oliver og Candappa, 2003).

Espelage (2014) kannaði, með tilliti til vistfræðikenningar Bronfenbrenners, á hvaða hátt samspil umhverfis og einstaklinga getur haft á einelti. Hann komst að því að ýmsir þættir, bæði áhættu- og verndandi þættir, í hverju kerfi fyrir sig geti haft áhrif.

Rannsóknir á því hvaða persónuleikaeinkenni geti haft áhrif á einelti eru mjög takmarkaðar en vísbendingar eru um að þegar seigla (e. resilience) þolenda eykst minnkar eineltið (Bowes o.fl., 2015). Með seiglu er átt við getu einstaklinga til að aðlagast breytingum og takast á við mótlæti á farsælan hátt. Seigla einstaklinga mótast út frá reynslu, persónueinkennum og utanaðkomandi þáttum. Þróun seiglu er einnig háð því að einstaklingur fái stuðning til að takast á við erfiðleikana sem hann stendur frammi fyrir hverju sinni. Fræðimenn telja að skýringin á því hvers vegna sum börn eiga við vanda að stríða en önnur ekki þó þau mæti svipuðum neikvæðum áreitum frá umhverfinu liggi í verndandi þáttum í lífi barnanna. Verndandi þættir geti legið í færni og persónuleika barnsins, fjölskyldu þess og góðum fyrirmyndum í lífi barnsins. Þessir þættir virðast auka líkurnar á að börnin komist vel frá mótlæti. Til þess að einstaklingi takist að byggja upp seiglu er því bæði háð innri styrkleikum hans sem og ytri verndandi þáttum sem felast meðal annars í stuðningi frá fjölskyldum, skólum og samfélaginu (Masten o.fl., 2012; Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir, 2016).

Þá ber að hafa í huga að niðurstöður rannsókna benda til þess að þau börn sem ekki hafa verið þolendur eineltis upplifa almennt meiri vellíðan og meiri lífshamingju en þau sem eru þolendur eineltis. Jafnframt eru vísbendingar um að undirliggjandi geðræn vandkvæði geti að einhverju leiti útskýrt og gert það að verkum að sum börn verði frekar útsettari fyrir því að verða þolendur eineltis (Hellfeldt o.fl., 2016; Saarento o.fl., 2013).

4.1 Skammtímaafleiðingar

Afleiðingar eineltis geta verið mjög mismunandi á milli einstaklinga og verið misalvarlegar. Vanlíðan þolenda eineltis getur orðið til þess að hann forðast að mæta í skólann. Sumir ásaka jafnvel sjálfa sig fyrir það að vera lagðir í einelti og telja að þeir bjóði upp á það með einhverjum hætti og jafnvel að þeir eigi það skilið (Sharp og Smith, 1994).

Sálfræðingurinn Hugó Þórisson (2003) taldi að börn sem væru þolendur eineltis finni oft til depurðar, uppgjafar, svartsýni, vonleysis og áhugaleysis og finni því fyrir meiri kvíða fyrir að mæta í skólann á morgnana. Auk þess skaðast sjálfsmynd og félagsleg tengsl þolenda og þá séu þau oft hrædd við höfnun frá jafningjum.

Erfiðleikar á mörgum sviðum lífsins geta komið upp hjá þolendum á meðan á eineltinu stendur og margir finna fyrir streitutengdum einkennum á borð við martraðir, höfuðverki, magaverki og kvíðaköst. Einnig er það þekkt að þolendur jafnvel forðist ákveðnar leiðir og ákveðna staði þar sem gerandinn gæti mögulega verið á. Þetta getur haft þær afleiðingar að þolendur missi af reynslu í samskiptum og missi jafnframt af tækifærum til að eignast nýja vini, þetta tvennt telst hluti af lykilatriðum hvað varðar félagslegan þroska barna. Einnig er hætt við því að barn sem byrjar að forðast skólann vegna eineltis og þeirri vanlíðan sem því fylgir fari að missa úr náminu sem hefur bein áhrif á árangur þess og velferð og eykur líkurnar á brottfalli úr námi. Því lengur sem eineltið á sér stað því verri getur staða þolenda orðið (Gottfried, 2014). Niðurstöður rannsóknar sem gerð var árið 2014 sýndi með afgerandi hætti að bæði þolendur og gerendur eineltis voru næstum því helmingi líklegri til að glíma við svefnvandamál en jafnaldrar þeirra (Rivara og Menestrel, 2016).

4.2 Langtímaafleiðingar

Vísbendingar eru uppi um að sumir þeirra sem verða fyrir einelti í æsku bíði þess aldrei bætur og oft átta einstaklingar sig ekki á því hversu slæmt ofbeldið var fyrr en þeir eru komnir á fullorðinsaldur (Hugó Þórisson, 2003). Margir þolendur eineltis komast frá

eineltinu og þurfa ekki að kljást við langtímaáhrif þess en það er háð því að þeir fái góðan stuðning á meðan á eineltinu stendur og strax eftir að því lýkur (Guðjón Ólafsson, 1996). Það hefur sýnt sig að þeir einstaklingar sem hafa gott stuðningsnet í kringum sig á meðan á eineltinu stendur gengur oftast betur að vinna úr því en öðrum (Rivara og Menestrel, 2016). Í samantekt Ttofi og féлага (2012) á rannsóknum um langtímaafleiðingar eineltis sem framkvæmdar hafa verið í mörgum löndum kom fram að margt bendi til þess að einelti í æsku geti leitt til þunglyndis seinna á lífsleiðinni. Í því samhengi er bent á að ef hægt er að vinna markvisst gegn einelti og minnka tíðnina þá geti það falið í sér lægri kostnað fyrir geðheilbrigðiskerfið seinna meir. Rannsókn Bowes og féлага (2015) sýndi fram á svipaðar niðurstöður og Ttofi og félagar komust að. Niðurstöður Bowes og féлага (2015) sýndu að þolendur eineltis voru töluvert líklegri til að hafa fundið fyrir þunglyndiseinkennum en jafnaldrar þeirra sem ekki voru þolendur.

Áhrif eineltis eru bein, fjölpætt og oft langvarandi og hefur verst áhrif á einstaklinga sem eru bæði þolendur og gerendur. Rannsóknir hafa sýnt fram á að þolendur eineltis séu tvisvar til þrisvar sinnum líklegri til þess að vera með kvíðaröskun fimm árum eftir að eineltinu lauk en jafnaldrar þeirra sem ekki hafa verið voru þolendur eineltis (Stapinski o.fl., 2014; Wolke o.fl., 2013). Auk þess hafa rannsóknir sýnt fram á að þegar þolendur eineltis eru komnir fram á fimmtugsaldur eru þeir oft almennt við verri líkamlegri heilsu en jafnaldrar þeirrar. Þá lýsa þeir þrálátum höfuð- og kviðverkjum ásamt því að lýsa því að þeir séu lengi að jafna sig eftir árstíðabundin veikindi (Wolke og Lereya, 2015).

Niðurstöður rannsókna benda til þess að kvíði og þunglyndi séu algengustu afleiðingar eineltis og geti fylgt þolandanum áfram löngu eftir að eineltinu lýkur en alvarlegasta afleiðingin er án efa þegar einstaklingur tekur eigið líf (Menesini, o.fl. 2009; Rivara og Menestrel, 2016). Kvíði og þunglyndi getur verið mjög hamlandi þáttur í daglegu lífi einstaklinga og getur skert lífsgæði þeirra töluvert. Einstaklingar sem eru með kvíða og þunglyndi upplifa sig oft niðurdregna, áhugalaus, skorta framtakssemi og forðast jafnvel aðstæður þar sem þeir óttast útkomuna. Einstaklingar sem glíma við þunglyndi eru oft mjög sjálfsgagnrýnir og finnast þeir minna virði en aðrir og að þeir eigi jafnvel ekkert gott skilið (World Health Organization, 2021).

Þátttakendur í rannsókn sem framkvæmd var árið 2019 lýstu margir að þeir hefðu þurft á sálfræðiaðstoð að halda á fullorðinsárum til að vinna með afleiðingar þess eineltis sem þeir urðu fyrir sem börn. Í þessu samhengi lýstu þátttakendur að þeir hefðu þurft

aðstoð við að vinna með vandamál á borð við þunglyndi, átraskanir og áfallastreituröskun. Að verða fyrir einelti getur verið gríðarlegt áfall fyrir þolendur (deLara, 2019). Fræðimenn eru þó ekki allir sammála um að einelti geti flokkast undir þröng greiningarviðmið áfallastreituröskunar en rannsóknir hafa ítrekað sýnt fram á að þolendur eineltis hafi þjáðst af einkennum áfallstreituröskunar (Houbre, 2006).

4.3 Afleiðingar eineltis á mótun sjálfsmyndar

Þegar sjálfsmyndin er að mótast í æsku, hefur það meðal annars áhrif á okkur hvað öðrum finnst um okkur. Þannig getur sá sem lendir í einelti sem barn upplifað varanleg neikvæð áhrif á sjálfsmyndina (Augustyn og Vanderbilt, 2010). Eins og áður hefur komið fram geta afleiðingar eineltis verið margbreytilegar, misalvarlegar og staðið yfir í mislangan tíma. Rannsóknir hafa sýnt fram á að þegar sjálfsmyndin er að mótast geta neikvæðar félagslegar aðstæður haft mikil og neikvæð áhrif. Það að verða fyrir einelti getur valdið því að einstaklingurinn fer að upplifa sig vanmáttugan gagnvart sjálfum sér, jafningjum sínum og samfélaginu. Það er hætt við því að þolendur eineltis byrji að mikla fyrir sér ákveðnar aðstæður, hræðist að gera mistök vegna mögulegra félagslegra afleiðinga sem þau gætu haft í för með sér og í framhaldinu er hætta á að þeir dragi sig í hlé sem leiðir til félagslegrar einangrunar. Einelti getur valdið þolendum miklum sársauka, þeir eru almennt með minna sjálfstraust en jafnaldrar þeirra og eiga oft erfitt með að finna sinn stað í samfélaginu. Félagsleg einangrun þeirra veldur of lélegri samskiptahæfni því þeir fara á mis við mikilvæga samskiptaörvun sem gerir þeim erfitt fyrir seinna á lífsleiðinni (Wolke og Lereya, 2015).

Traust er mikilvægur hlutur í heilbrigðum samböndum við aðra, hvort sem um er að ræða vina- eða parasambönd. Traust er eitthvað sem er áunnið og þau börn sem orðið hafa fyrir einelti upplifa gjarnan að traust þeirra til annarra hafi skaðast. Rannsóknir hafa sýnt fram á að þetta vantraust til annarra fylgi þolendum gjarnan fram á fullorðinsár og getur gert það að verkum að þeir eigi erfitt með að eiga heilbrigð vina- og parasambönd (deLara, 2019).

Ljóst er að einelti getur haft miklar og neikvæðar afleiðingar á mótun sjálfsmyndar en þolendur hafa lýst að þeir upplifi sig minna virði en aðra og misheppnaða. Þeir eru almennt óvinsælir hjá jafnöldrum, óöruggir og hafa lítið sjálfstraust. Jafnframt lýsa þeir

að þeir upplifi sig með lélega námsgetu og vanhæfir í samskiptum ásamt því að þeir hafa neikvæða líkamsímynd (Houbre, o.fl., 2010).

5 Hlutverk skólafélagsráðgjafa

Í þessum kafla verður fjallað almennt um hlutverk skólafélagsráðgjafa. Þá verður einnig gerð grein fyrir mikilvægi eineltisáætlana og forvarna ásamt því að fjalla um hver hlutverk skólafélagsráðgjafa geta verið í eineltismálum.

Skólafélagsráðgjöf er sérsvið innan félagsráðgjafar og hefur það markmið að aðstoða nemendur við að ná bæði námslegu og félagslegu jafnvægi í skólanum. Hægt er að rekja upphaf skólafélagsráðgjafar til Bandaríkjanna í kringum aldamótin 1900. Þekking félagsráðgjafa á félagslegum vanda á borð við fátækt, vanheilsu og félagslegri stöðu lágtekjufólks var ástæðan fyrir því að þeir voru ráðnir til skóla. Þeir þekktu áhrifin sem þessar aðstæður gætu haft á börn og það var talin mikilvæg þekking fyrir skólana. Í upphafi voru félagsráðgjafar aðallega tengiliðir á milli heimilis og skóla og sáu um að greina orsakir að baki erfiðleika barnanna (Allen-Meares, 2015; Healy, 2014).

Á Íslandi eru skólafélagsráðgjafar tiltölulega ný stétt en fyrsti skólafélagsráðgjafinn sem ráðinn var til starfa hér á landi var ráðinn árið 1977. Árið 2019 voru starfandi átta félagsráðgjafar í grunnskólum og fjórir í framhaldsskólum (Sigrún Harðardóttir, 2019).

Starf skólafélagsráðgjafa er ekki bundið í lög á Íslandi og skólum ber ekki skylda til að hafa starfandi skólafélagsráðgjafa þó liggur fyrir tillaga til þingsályktunar á Alþingi að tryggd verði að félagsráðgjafar starfi í grunn- og framhaldsskólum (Þingskjal nr. 374/2021-2022). Hér á landi starfa skólafélagsráðgjafar samkvæmt siðareglum félagsráðgjafa og þar kemur fram að grundvöllur félagsráðgjafar sé virðing fyrir manngildi og sérstöðu hvers og eins. Einnig skal ávallt hafa trú á getu einstaklingsins til að nýta hæfileika sína til fullnustu og félagsráðgjöfum ber að vinna gegn mannréttindabrotum á öllum sviðum samfélagsins (Félagsráðgjafafélag Íslands, e.d.).

Hugmyndafræðileg nálgun vinnuaðferða félagsráðgjafa í dag byggist á heildarsýn og kerfishugsun. Með því er átt við að einstaklingar séu margbreytilegir og að aðstæður einstaklinga þurfi að skoða út frá öllum hliðum umhverfis hans. Það er mikilvægt að félagsráðgjafar búi yfir þekkingu og færni til að þjónusta einstaklinga út frá heildarsýninni, þekki samfélagið og hvaða bjargir þar er að finna (Lára Björnsdóttir, 2006). Félagsráðgjafar eru mikilvæg brú á milli skóla, fjölskyldu og samfélags vegna þekkingar þeirra á einstaklingsþroska, fjölskyldusamskiptum, þjónustustofnunum, félagslegum úrræðum og löggjöf (Þingskjal nr. 374/2021-2022; Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir, 2019).

Verkefni skólafélagsráðgjafa eru margvísleg og fjölþætt en þar má helst nefna persónulega ráðgjöf við nemendur, að vera talsmaður nemenda, að vera mikilvægir tengiliðir á milli heimilis og skóla ásamt því að veita kennurum og öðru starfsfólki skólans handleiðslu í starfi. Einnig gætir skólafélagsráðgjafi að því að ekki sé brotið á hagsmunum og réttindum nemenda. Markmið með vinnu skólafélagsráðgjafa er að greina og meta þá þætti sem mögulega hafa áhrif á almenna líðan hjá nemendum. Jafnframt sinnir hann mikilvægu hlutverki í að þróa forvarnar- og stuðningsúrræði til að tryggja að allir geti notið sín námslega, félagslega og tilfinningalega innan skólans. Skólafélagsráðgjafar hafa ákveðna sérþekkingu á sviði barnaverndar og á ýmsum úrræðum sem í boði eru fyrir nemendur og þar af leiðandi eru þeir vel í stakk búnir til að styðja við nemendur sem mæta persónulegum og félagslegum hindrunum hvort sem þær eru innan eða utan skólans (Sigrún Harðardóttir, 2019).

5.1 Hlutverk skólafélagsráðgjafa í eineltismálum

Rannsóknir hafa sýnt fram á að sú reynsla sem börn fá í skóla hafi langvarandi áhrif á líf þeirra og félagslega vegferð. Því er mikilvægt að skólinn sé í lykilhlutverki þegar kemur að forvörnum og stuðningsúrræðum því enginn vettvangur er jafnkjörinn og skólinn til að undirbúa einstaklinga undir líf í flóknu samfélagi (Sigrún Harðardóttir, 2019). Þá hafa rannsóknir sýnt að skólafélagsráðgjafar geti haft margþætt áhrif á félagslega líðan nemenda þar sem hlutverk þeirra er meðal annars að aðstoða nemendur við að takast á við mögulegar hindranir sem og að draga úr áhrifum þeirra. Jafnframt veita skólafélagsráðgjafar þeim nemendum sem glíma við félagslega- og tilfinningalegan vanda stuðning og persónulega ráðgjöf ásamt því að virkja styrkleika sem nemendur geta nýtt sér á persónulegum vettvangi (Sigrún Harðardóttir, 2015).

5.1.1 Eineltisáætlanir

Eineltisáætlanir eru ein tegund forvarnaráætlana en samkvæmt 3. mgr. 30. gr. laga um grunnskóla nr. 91/2008 ber grunnskólum skylda til að gera eineltisáætlun. Jafnframt kemur fram í reglugerð nr. 1040/2011 um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum að skólum ber líka að hafa viðbragðsáætlanir í eineltismálum. Forvarnaráætlun hefur það hlutverk að huga að líkamlegri, andlegri og félagslegri vellíðan nemenda innan skóla þar sem lögð er áhersla á almennar forvarnir er varðar tóbak, áfengisneyslu, spilafíkn, netfíkn, einelti og ofbeldi (Aðalnámsskrá grunnskóla, 2011).

Eitt af verkefnum skólafélagsráðgjafa innan skólanna er að taka þátt í að móta forvarnaráætlun. Þá tekur skólafélagsráðgjafi einnig þátt í að móta áætlun um hvernig eigi að bregðast við ef tilfelli koma upp (Félagsráðgjafafélag Íslands, e.d.). Með forvörnum er lögð áhersla á að draga úr neikvæðum áhrifum áhættuþátta með það að markmiði að efla nemendur svo þeir nái að byggja upp seiglu. Rannsóknir hafa sýnt fram á að ef forvarnaráætlanir eru unnar út frá heildarsýn og velferð nemenda þar sem þörfum þeirra er mætt aukast líkurnar á jákvæðum alhliða þroska þeirra (Jenson og Fraser, 2011; Ungar, 2008).

Það hefur sýnt sig að öflugt forvarnarstarf getur dregið úr einelti og andfélagslegri hegðun barna. Í ljósi þess hve alvarlegar og langvarandi afleiðingar einelti getur haft í för með sér fyrir þolendur þess er mikilvægt að skólar séu með virkar forvarnar- og aðgerðaráætlanir til að draga úr einelti. Rannsóknir hafa sýnt fram á að ef slíkar áætlanir eru til staðar í skólunum dragi það töluvert úr líkum þess að einelti eigi sér stað eða allt að 23% (Gaffney, o.fl. 2019; Ttofi og Farrington, 2011). Þó ber að hafa í huga að útkoman er mjög misjöfn eftir því hvaða áætlun er stuðst við og áhrif sumra áætlana hafa jafnvel aldrei verið kannaðar (Menesini og Salmivalli, 2017).

Zych og félagar (2019) komust að þeirri niðurstöðu að farsælast væri ef eineltisáætlanir tækju tillit til allra þeirra umhverfisþátta sem gætu haft áhrif á að börn verði fyrir einelti. Flestar áætlanir sem stuðst er við nú til dags leggja nær eingöngu áherslu á mikilvægi góðra fyrirmynda og hvernig bregðast meggi við þegar eineltismál koma upp. En þau telja að það ætti að leggja meiri áherslu á verndandi þætti í lífi barnsins við gerð áætlana, því það séu minni líkur á að barn verði þolandi eineltis ef það hefur gott sjálfstraust, hefur góðan stuðning og sterk félagsleg tengsl. Þá komust Ttofi og Farrington (2011) að þeirri niðurstöðu að áhrif forvarnaráætlana væru mest ef þær væru hugsaðar til lengri tíma, þeim fylgt eftir af nákvæmni og þær væru hnitmiðaðar. Þá töldu þeir að samstarf milli heimilis og skóla skipti gríðarlega miklu til að ná fram jákvæðri útkomu.

5.1.2 Þverfaglegt samstarf

Skólafélagsráðgjafar starfa oftast en ekki með öðrum fagaðilum innan skólanna í þverfaglegum teyimum. Þannig getur skólafélagsráðgjafi greint betur þarfir nemenda því teymin samanstanda af fagaðilum sem búa yfir ólíkri þekkingu en hafa allir það

sameiginlega markmið að gæta hagsmuna nemendanna (Haukur Ingi Jónsson og Helgi Þór Ingason, 2012).

Árið 2012 framkvæmdi Samband íslenskra sveitarfélaga rannsókn þar sem fram kom að einn álagsþáttur í starfi kennara var meðal annars að vinna úr eineltismálum samhliða kennsluskyldu ásamt því að þá skorti handleiðslu frá fagaðilum vegna álagsþátta í starfi (Samband íslenskra sveitarfélaga, 2012). Í rannsókn Sigrúnar Harðardóttur og Ingibjargar Karlsdóttur (2018) komu fram svipaðar niðurstöður. Þar kom fram að kennarar væru allir af vilja gerðir til að leggja sig fram en skorti þjargir til að mæta þörfum hvers og eins nemenda vegna álags. Þá var það mat kennara að það skorti aðstoð félagsráðgjafa sem og annarra sérfræðinga til að stuðla að alhliða velferð nemenda.

Í áðurnefndri þingsályktunartillögu um félagsráðgjöf í grunn- og framhaldsskólum kemur fram að væri starfandi félagsráðgjafi innan skóla hefðu kennarar og aðrir starfsmenn skólans betra og skjótara aðgengi að stuðningi og ráðgjöf. Þá er einnig minnst á mikilvægi snemmtækrar íhlutunar þegar kemur að félagslegri þjónustu við börn og ungmenni og að fræðimenn hafi bent á að það sé enginn vettvangur jafn góður fyrir það og skólinn. Skólinn er lykilþáttur í forvörnum og stuðningsúrræðum fyrir börn sérstaklega þegar litið er til barna sem standa frammi fyrir áföllum á borð við skilnað foreldra, andlát, kynbundið ofbeldi, einelti, vanrækslu eða fátækt (Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir, 2019; Þingskjal nr. 374/2021-2022). Með samþykkt tillögunnar yrði stigið mikilvægt skref í að fjölga fagaðilum innan veggja skólanna og þar með að auka þverfaglegt samstarf sem gæti stuðlað að nýjum lausnum, dregið úr álagi á kennara og þar með aukið vellíðan og velfarnað nemenda (Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir, 2020).

5.1.3 Valdefling

Félagsráðgjafar leggja kapp við að beita gagnreyndu vinnulagi ásamt aðferðum sem sýnt hefur verið fram á að séu líklegar til árangurs. Þá er grundvöllur í starfi þeirra meðal annars að hafa trú á getu einstaklingsins til að nýta hæfileika sína til fullnustu. Líkt og áður hefur verið sagt styðjast félagsráðgjafar við heildarsýn í öllu sínu starfi en þannig setja þeir vanda einstaklinga í samhengi við félagslegt og menningarlegt umhverfi þeirra. Félagsráðgjafar styðjast jafnframt við valdeflingu í starfi sínu en með valdeflingu er átt við að valdið er fært til einstaklinganna. Markmiðið er að aðstoða einstaklinga við að ná stjórn

á eigin persónulegum vanda með því að nýta þær bjargir sem þeim býðst, stuðla að hjálpi til sjálfshjálpar og þannig auka lífsgæði einstaklinganna. Með þessari nálgun eflist sjálfsmynd einstaklinga, sjálfstraust þeirra eykst og þeir öðlast hæfni til að hjálpa sér sjálfir og eru þannig líklegri til að ná árangri í framhaldinu. Valdefling gefur einstaklingum gjarnan betri skilning á því hvernig þeir geti verið sjálfir hluti af þeim breytingum sem þeir vilja sjá í lífi sínu (Goossen og Austin, 2017; Healy, 2014).

Valdefling er ein af þeim aðferðum sem skólafélagsráðgjafar geta nýtt sér í starfi með þolendum eineltis til að aðstoða þá við að hafa áhrif á líf sitt til hins betra. Valdefling snýst um að einstaklingar öðlist getu og hæfni til að koma í veg fyrir aðstæður sem valda þeim erfiðleikum í daglegu lífi. Með þessari aðferð öðlast einstaklingarnir tækifæri til að tjá skoðanir sínar, væntingar, áhyggjur og fleira og upplifa þannig að þeir geti haft áhrif á líðan sína (Kumar o.fl., 2015). Rannsóknir benda til þess að valdefling hafi jákvæð áhrif á lífsánægju einstaklinga með því að auka stjórn þeirra á eigin lífi. Þolendur eineltis missa gjarnan trú á sjálfum sér, sjálfsmynd þeirra skaðast og því er mikilvægt að þeir fái tækifæri til að taka þátt í vinnu sem eflir stjórn þeirra á eigin lífi (Dombeck, 2014).

6 Umræða

Hér á eftir verður umfjöllunarefni ritgerðarinnar dregið saman, það rætt í fræðilegu ljósi og í kjölfarið dregnar ályktanir. Markmið ritgerðarinnar var að kanna áhrif eineltis á mótun sjálfsmyndar barna og möguleg hlutverk skólafélagsráðgjafa í eineltismálum. Leitast var við að svara eftirfarandi spurningum: *Hvaða áhrif hefur eifnelti á mótun sjálfsmyndar hjá börnum? Hvaða hlutverki geta skólafélagsráðgjafar gegnt þegar upp koma eineltismál?*

Rannsóknir hafa sýnt að afleiðingar eineltis geta verið mjög alvarlegar og geta birst með ýmsum hætti auk þess sem þær geta fylgt þolendum lengi eftir að eineltinu lýkur. Einelti er talið vera leiðandi ástæða þess að einstaklingar missi trúna á sig sjálfa, gangi illa í skóla og upplifi kvíða og þunglyndi (Nansel, o.fl., 2001). Það er talið að sumir þeirra sem verða fyrir einelti í æsku jafni sig aldrei og merki eru um að þolendur eineltis geti upplifað varanleg neikvæð áhrif á sjálfsmyndina sem fylgi þeim upp á fullorðinsár (Hugó Þórisson, 2003). Við mótun sjálfsmyndar í æsku getur það sem öðrum finnst um viðkomandi haft áhrif á hvernig hann upplifir sig. Þar af leiðandi getur sá sem verður fyrir einelti sem barn upplifað varanleg neikvæð áhrif á sjálfsmynd sína (Augustyn og Vanderbilt, 2010).

Þegar lífsskeiðakenning Erikson er sett í samhengi við áhrif eineltis á mótun sjálfsmyndar er ljóst að á þrepi fjögur og fimm á sér stað mikilvægur þroski sem snýr að mótun sjálfsmyndar. Á fjórða þrepi frá sex til 12 ára aldurs læra börn að tileinka sér nýja hæfileika og uppgötva nýja styrkleika. Vitsmunabroski þeirra eykst hratt, þau hefja grunnskólagöngu sína og læra að treysta meira á sjálf sig í daglegu lífi. Erikson taldi að á þessu stigi væri mikilvægt fyrir börn að fá hvatningu frá umönnunaraðilum, kennurum og öðrum til að öðlast trú á eigin getu til að ná árangri. Fari barnið á mis við þessa hvatningu er hætta á því að það fari að efast um eigin getu til að ná tökum á nýrri færni og þekkingu. Hætta er á að það fari að forðast að taka að sér krefjandi verkefni og þrói í kjölfarið með sér minnimáttarkennd. Á fimmta þrepi sem nær til 18 ára aldurs eru einstaklingar byrjaðir að móta eigin sjálfsmynd út frá umhverfinu og fara að máta sig við hin ýmsu hlutverk samkvæmt kenningunni. Þarna taldi Erikson að það væri mikilvægt að barnið upplifði sig ekki út undan í jafningjahópnum og að þeim sem tækist að finna út úr því hverjir þeir eru og hvaða hlutverk þeir passi í þrói með sér sterka sjálfsmynd (Beckett og Taylor, 2016). Það má leiða að því líkum að börnum sem ekki tekst að leysa þroskaverkefni sem fylgja þessum þrepum sé hætt við að þróa með sér brothætta sjálfsmynd sem fylgir þeim áfram inn á næstu þrep.

Bronfenbrenner (1979) hélt því fram að til þess að skilja þroskaferli einstaklinga þyrfti að horfa á samspil einstaklings og umhverfis innan ákveðinna kerfa. Hann taldi að þroski einstaklinga væri skilgreindur út frá því hvernig þeir skynja og takast á við umhverfi sitt og hvernig umhverfi einstaklinga getur haft áhrif á hlutverk þeirra. Þegar kerfiskenning hans er sett í samhengi við áhrif eineltis á mótun sjálfsmýndar má sjá að það eru ýmsir þættir, bæði áhættu- eða verndandi þættir í hverju kerfi fyrir sig sem geta haft áhrif. Í nærkerfinu má nefna mikilvægi stuðnings frá nánasta umhverfi einstaklinganna, til dæmis frá foreldrum, fjölskyldumeðlimum, vinum og kennurum. Þegar einstaklingar eru í góðum tengslum við fjölskyldur sínar og fá góðan stuðning heima fyrir getur það dregið úr neikvæðum áhrifum eineltis. Í miðkerfinu skiptir máli að samskipti á milli nærkerfa séu góð. Þar skiptir máli að samvinna á milli heimilis og skóla séu góð og að einstaklingar upplifi að kennarar og aðrir starfsmenn skólans láti sig velferð þeirra varða. Þannig má vera ljóst að mikilvægt sé að beita kerfishugsun þegar kemur að forvarnarstarfi gegn einelti þar sem ýmsir þættir, bæði áhættu- og verndandi þættir, í hverju kerfi fyrir sig geti haft áhrif (Espelage, 2014).

Það skiptir miklu máli að þolendur eineltis fái góðan stuðning á meðan á eineltinu stendur og eftir að því lýkur til að vinna úr þeim áhrifum sem það getur haft (Guðjón Ólafsson, 1996). Í því samhengi geta skólafélagsráðgjafar gegnt mikilvægu hlutverki vegna þeirrar sérþekkingar sem þeir hafa á valdeflingu, heildarsýn og kerfishugsun þar sem gengið er út frá því að einstaklingar séu ólíkir og skoða þurfi aðstæður þeirra frá öllum hliðum í umhverfi viðkomandi (Guðrún Elva Arinbjarnardóttir, 2011; Lára Björnsdóttir, 2006). Þá hafa skólafélagsráðgjafar einnig ákveðna sérþekkingu á sviði barnaverndar og á ýmsum úrræðum sem í boði eru fyrir nemendur og eru þar af leiðandi vel í stakk búnir til að styðja við nemendur sem mæta persónulegum og félagslegum hindrunum innan eða utan skólans (Sigrún Harðardóttir, 2019).

Í lögum og námskrám er uppeldis- og velferðarhlutverk grunnskóla skýrt en í því felst að þroska, móta, og efla hæfileika og færni nemenda í samstarfi við foreldra. Hlutverk skólans ætti í ljósi þess að felast í beinum forvörnum með það að markmiði að tryggja öllum nemendum öruggar aðstæður til þroska og menntunar. Samkvæmt lögum ber skólum skylda til þess að gera eineltisáætlanir en þær eru ein tegund forvarnaráætlana. Hlutverk slíkra áætlana er að huga að líkamlegri, andlegri og félagslegri vellíðan nemenda. Mikilvægt er að áætlanir taki tillit til allra umhverfisþátta sem geti haft áhrif á börn og ef

þær er unnar út frá heildarsýn og velferð nemenda aukast líkurnar á jákvæðum alhliða þroska umtalsvert (Zych, o.fl., 2019; Jenson og Fraser, 2011). Eitt af hlutverkum skólafélagsráðgjafa er að taka þátt í að móta forvarnaráætlanir ásamt því að móta áætlun um hvernig hægt er að bregðast við þegar tilfelli koma upp (Félagsráðgjafafélag Íslands, e.d.). Samkvæmt rannsóknum getur öflugt forvarnarstarf dregið úr einelti og andfélagslegri hegðun barna en rannsóknir hafa sýnt að slíkar áætlanir fækki eineltismálum um allt að 23% (Jenson og Fraser, 2011; Ttofi, 2009). Áhrif forvarnaráætlana virðast vera mest þegar þær eru hugsaðar til lengri tíma, þeim fylgt eftir af nákvæmni og eru hnitmiðaðar. Hafa ber í huga að útkoman er mjög misjöfn eftir því hvaða áætlun er stuðst við og áhrif sumra áætlana hafa jafnvel aldrei verið kannaðar (Menesini og Salmivalli, 2017). Það gæti verið áhugavert að gera rannsókn á gagnsemi slíkra áætlana.

Samkvæmt lögum um grunnskóla nr. 91/2008 skipar ráðherra menntamála fagráð eineltismála í grunn- og framhaldsskólum. Fagráðinu ber að vera stuðningsaðili við skólasamfélagið meðal annars með því að veita almenna ráðgjöf, leiðbeiningar og upplýsingagjöf. Í fagráðið eru skipaðir einstaklingar sem hafa þekkingu, menntun og reynslu sem nýtist við forvarnir og úrlausnir á eineltis- og samskiptavanda í skólum. Þar kemur sérþekking félagsráðgjafa sér vel og í ljósi þess mætti vera tryggt að í fagráðinu væri félagsráðgjafi. Þá er mikilvægt að tryggja að tilurð fagráðsins sé almenn vitneskja í samfélaginu, því þangað geta skólar jafnt sem foreldrar leitað til að fá aðstoð við úrlausn eineltismála.

Af framangreindu má draga þær ályktanir að áhrif eineltis geta haft víðtæk áhrif á mótun sjálfsmyndar hjá börnum og snemmtæk íhlutun er mikilvæg til þess að minnka líkurnar á því að afleiðingarnar eineltis fylgi þeim upp á fullorðinsár. Þar geta skólafélagráðgjafar gegnt lykilhlutverki þar sem grundvöllur í þeirra starfi er heildarsýn og kerfishugsun. Ásamt því sem þeir hafa sérþekkingu á gagnreyndu vinnulagi, aðferðum og úrræðum sem sýnt hefur verið fram á að séu líkleg til árangurs. Þar má nefna mikilvægi valdeflingar þar sem einstaklingar eru aðstoðaðir við að ná stjórn á eigin persónulegum vanda með því að nýta þær bjargir sem þeim býðst. Með þeirri aðferð er þolendum eineltis gefið tækifæri til að taka þátt í að efla stjórn á eigin lífi og í kjölfarið efla sjálfsmynd sína og sjálfstraust þeirra eykst.

Ásthildur Kristín Björnsdóttir

Heimildaskrá

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011

Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2007). *Proskasálfræði – Lengi býr að fyrstu gerð*. Mál og menning.

Allen-Meaures, P. (2015). *Social work services in schools* (7. útgáfa). Pearson.

Augustyn, M. og Vanderbilt, D. (2010). The effect of bullying. *Paediatrics and child health*, 20(1), 315–320. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2010.03.008>

Ársæll Már Arnarsson og Þóroddur Bjarnason. (2009). Einelti og samskipti við fjölskyldu og vini meðal 6., 8. og 10. bekkinga. *Tímarit um menntarannsóknir*, 6(1), 15-26.

Barnaverndarlög nr. 80/2002

Beckett, C. og Taylor, H. (2016). *Human Growth and Development* (3. útgáfa). Sage Publications Ltd.

Bowes, L., Joinson, C., Wolke, D., og Lewis, G. (2015). Peer victimisation during adolescence and its impact on depression in early adulthood: Prospective cohort study in the United Kingdom. *British Medical Journal Clinical Research*, 350(1), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.h2469>

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological model of human development. Í M. Gauvain og M. Cole (ritstjórar), *Readings on the development of children* (2. útgáfa) (bls. 37– 43). Freeman.

Bronfenbrenner, U. og Morris, P. A. (1998). *The ecology of developmental processes*. John Wiley & Sons Inc.

Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, W., Richter, M., Morgan, A., og Barnekow, V. (2008). *Inequalities in young people's health: HBSC international report from the 2005/2006 survey*. WHO Regional Office for Europe. https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0005/53852/E91416.pdf

deLara, E. W. (2019). Consequences of Childhood Bullying on Mental Health and Relationships for Young Adults. *Journal of Child and Family Studies* 28(9), 2379-2389. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1197-y>

Dombeck, M. (2014). The long term effects of bullying. *The American academy of experts in traumatic stress*. <https://www.aets.org/traumatic-stress-library/the-long-term-effects-of-bullying>

Espelage, D. L. (2014). Ecological theory: Preventing youth bullying, aggression and victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257-264. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>

Félagsráðgjafafélag Íslands. (e.d). *Fræðslu- og skólamáli*. <https://felagsradgjof.is/fraedslu-skolamal/>

- Gaffney, H., Ttofi, M.M. og Farrington, D.P. (2019). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: *An updated meta-analytical review*. *Aggression and Violent Behavior*, 45(1), 111-133. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. og Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85(1), 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Goossen, C. og Austin, M. J. (2017). Service user involvement in UK social service agencies and social work education. *Journal of Social Work Education*, 53(1), 37-51. <https://doi.org/10.1080/10437797.2016.1246271>
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19(2), 53-75. <https://doi.org/10.1080/10824669.2014.962696>
- Guðjón Ólafsson. (1996). Einelti. Í Guðrún Hjartardóttir (ritstjóri ritraðar), *Ritröð uppeldis og menntunar: 4. bindi*. Uppi.
- Guðrún Elva Arinbjarnardóttir. (2011). Skólafélagsráðgjöf. *Tímarit félagsráðgjafa*, 5(1), 44-45. <http://www.timaritfelagsradgjafa.is/article/view/1750/793>
- Haukur Ingi Jónsson og Helgi Þór Ingason. (2012). *Samskiptafærni: Samskipti, hópar og teymisvinna*. JPV útgáfa
- Healy, K. (2014). *Social work theories in context*. Palgrave Macmillan.
- Hellfeldt, K., Gill, P. og Johansson, B. (2016). Longitudinal Analysis of Links Between Bullying Victimization and Psychosomatic Maladjustment in Swedish Schoolchildren. *Journal of School Violence* 17(1), 86-98. <http://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222498>
- Hinduaj, S. og Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206-221. <https://doi.org/10.1080/13811118.2010.494133>
- Houbre, B., Tarquinio, C., og Lanfranchi, J. B. (2010). Expressions of self-concept and adjustment against repeated aggressions: The case of longitudinal study on school bullying. *European Journal of Psychology of Education* 25(1), 105-123. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-009-0005-x>
- Houbre, B., Tarquinio, C., og Thuillier, I. (2006). Bullying among students and its consequences on health. *European Journal of Psychology of Education* 21(1), 183-208. <https://doi.org/10.1007/BF03173576>
- Hrefna Friðriksdóttir, Daníel Reynisson, Halldór S. Guðmundsson, Hjördís Árnadóttir, Vanda Sigurgeirsdóttir og Sjöfn Kristjánsdóttir. (2011). Ábyrgð og aðgerðir – niðurstöður þverfræðilegrar rannsóknar á einelti meðal barna á Íslandi. Í Þórhildur Líndal (ritstjóri ritraðar), *Ritröð Rannsóknastofnunar Ármanns Snævarr um fjölskyldumálefni: 1. bindi*. Bókaútgáfan Codex.
- Hugó Þórisson. (2003). Það er svo sárt að hata. Í Svava Jónsdóttir (ritstjóri), *Hið þögla stríð – Einelti á Íslandi* (bls. 41-47). Salka.
- Jenson, J. M. og Fraser, M. W. (2011). A risk and resilience framework for child, youth, and family policy. Í J. M. Jenson og M. W. Fraser (ritstjórar), *Social policy for children and families: A risk and resilience perspective*, 5-24. Sage.

- Juvonen, J. og Graham, S. (2014). Bullying in schools: The power of bullies and the plight of victims. *Annual Review of Psychology*, 65(1), 159-185.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115030>
- Kristín Tómasdóttir. (2015). *Stelpur – tíu skref að sterkari sjálfsmynd*. Bjartur Veröld
- Kumar, S., Roopika, S., og Kuriakose, A. (2015). Empowering students: School social work-case studies. *Indian Journal of Applied Research*, 5(12), 57-59.
[https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-\(IJAR\)/special_issues_pdf/December_2015_1453445467__20.pdf](https://www.worldwidejournals.com/indian-journal-of-applied-research-(IJAR)/special_issues_pdf/December_2015_1453445467__20.pdf)
- Lára Björnsdóttir. (2006). Heildrænt skipulag í heilbrigðis- og félagsþjónustu. Í Sigrún Júlíusdóttir og Halldór S. Guðmundsson (ristjórar), *Heilbrigði og heildarsýn: Félagaráðgjöf í heilbrigðisþjónustu* (bls. 49-61). Háskólaútgáfan og RBF.
- Lovísa Arnardóttir. (2013). *Réttindi barna á Íslandi: Ofbeldi og forvarnir*. [Rafræn útgáfa]. Unicef á Íslandi.
https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/6988/UNICEF_Rettindi_barna_ofbeldi_og_forvarnir.pdf?sequence=1
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Masten, A.S., Cutuli, J.J., Herbers, J.E. og Reed, M.G.J. (2012). Resilience in Development. Í Lopez, S.J. og Snyder, C.R. (ristjórar). *The Oxford Handbook of Positive Psychology* (2. útgáfa, rafræn útgáfa). <http://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195187243.001.0001>
- Menesini, E., Modena, M., og Tani, F. (2009). Bullying and Victimization in Adolescence: Concurrent and Stable Roles and Psychological Health Symptoms. *The Journal of Genetic Psychology*, 170(2), 115-133. <http://dx.doi.org/10.3200/GNTP.170.2.115-134>
- Menesini, E. og Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253.
<https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Menntamálastofnun. (2021). *Fagráð eineltismála í grunn- og framhaldsskólum*.
<https://mms.is/frettir/fagrad-eineltismala-i-grunn-og-framhaldsskolum>
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B. og Scheidt, P. (2001). Bullying Behaviors Among US Youth: Prevalence and Association with psychological adjustment. *Journal of American Medical Association*, 285(16), 2094-2100.
<https://dx.doi.org/10.1001%2Fjama.285.16.2094>
- Oliver, C. og Candappa, M. (2003). *Tackling Bullying, Listening to the Views of Children and Young People*. Queens Printer. <https://dera.ioe.ac.uk/6346/1/rr400.pdf>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Olweus, D., Limber, S.P. og Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large scale evaluation of the Olweus bullying prevention program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 70–84. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00009-7>
- Ragnar F. Ólafsson. (2008). *Mat á árangri af Olweusaráætlun gegn einelti*. Námsmatsstofnun.

- Redmond, P., Lock, J. V. og Smart, V. (2019). Developing a cyberbullying conceptual framework for educators. *Technology in Society*, 60(1).
<https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2019.101223>
- Reglugerð um ábyrgð og skyldur aðila skólasamfélagsins í grunnskólum nr. 1040/2011
- Rivara, F. og Menestrel, S.L. (2016). *Preventing Bullying: Through Science, Policy and Practice*. The National Academies Press.
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E.V.E. og Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51(3), 421-434.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Samband íslenskra sveitarfélaga. (2012). *Sameiginleg könnun Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara: Kynning á niðurstöðum*.
https://ssh.is/images/stories/Soknaraaetlun/Konnun_og_umsagnir_kennara_um_skola_an_adgr-agavanda_ofl_2012_02.pdf
- Sebastian, C., Burnett, S. og Blakemore S. J. (2008). Development of the self-concept during adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 12(11), 441-446.
<https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.008>
- Sharp, S og Smith, K. P. (1994). *Tackling bullying in your school: A practical handbook for teachers*. Routledge.
- Sigrún Harðardóttir og Guðrún Kristinsdóttir. (2016). *Námserfiðleikar og velgengi í námi: Um mikilvægi stuðnings*. Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. <https://ojs.hi.is/netla/article/view/2374/1265>
- Sigrún Harðardóttir og Ingibjörg Karlsdóttir. (2018, 26. apríl). *Það væri gott að hafa sérfræðingana hjá sér*. <http://www.visir.is/g/2018180429275>
- Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir. (2019). Opinber stefna, skólakerfið og hlutverk kennara: Viðbragðsbúnaður skólans. *Stjórnmal og stjórnsýsla* 15(1), 113-134.
<https://doi.org/10.13177/irpa.a.2019.15.1.6>
- Sigrún Harðardóttir og Sigrún Júlíusdóttir. (2020, 23. apríl). *Félagsráðgjöf á öllum skólastigum*. Fréttablaðið.
<https://www.pressreader.com/iceland/frettabladid/20200423/page/15>
- Sigrún Harðardóttir. (2015). Velferð nemenda – hlutverk skólafélagsráðgjafa. *Tímarit félagsráðgjafa*, 9(1), 7-12. <http://www.timaritfelagsradgjafa.is/article/view/1894>
- Sigrún Harðardóttir. (2019). Félagsráðgjöf í skólum. Í Halldór S. Guðmundsson og Sigrún Harðardóttir (ritstjórar). *Af neista verður glóð: Vísindi og vettvangur í félagsráðgjöf* (bls. 153-168). Háskólaútgáfan.
- Stapinski, L.A., Bowes, L., Wolke, D., Pearson, R.M., Mahedy, L., Button, K.S., Lewis, G., og Araya, R. (2014). Peer victimization during adolescence and risk for anxiety disorders in adulthood: A prospective cohort study. *Depression and anxiety*, 31(7), 574-582.
<https://doi.org/10.1002%2Fda.22270>
- Ttofi, M. M., og Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. <https://doi.org/10.1007/s11292-010-9109-1>

- Ttofi M. M. , Farrington D. P. , og Lösel F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17(5), 405-418. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.05.002>
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218–235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- Wolke, D., Copeland, W.E., Angold, A. og Costello, E.J. (2013). Impact of bullying in childhood on adult health, wealth, crime and social outcomes. *Psychological Science* 24(10), 1958-1970. <https://doi.org/10.1177%2F0956797613481608>
- Wolke, D. og Lereya, S.T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archive of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885. <https://doi.org/10.1136/archdischild-2014-306667>
- World Health Organization (WHO). (2021). Depression. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- Zych, I., Farrington, D. P. og Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45(1), 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>
- Þingskjal nr. 374/2021-2022. Tillaga til þingsályktunar um félagsráðgjöf í grunn- og framhaldsskólum.
- Þuríður J. Kristjánsdóttir. (1991). Sjálfsmynd barnsins og þróun hennar. Í Helga Hannesdóttir (ráðstefnustjóri), *Rödd barnsins: Foreldrar og börn í dagsins önn* (bls. 23-33). Bernskan Íslandsdeild OEMP.