

Lífsleikninámsefnið Samvera Notkun og gagnsemi

Heiða Björk Sævarsdóttir



Lokaverkefni lagt fram til fullnaðar BA -gráðu
í uppeldis- og menntunarfræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið

September 2010

Lokaverkefni til BA - prófs

Lífsleikninámsefnið Samvera Notkun og gagnsemi

Heiða Björk Sævarsdóttir
170664-4939

Háskóli Íslands
Menntavísindasvið
Uppeldis- og menntunarfræðideild, uppeldis- og menntunarfræði
September 2010

Útdráttur

Samskipti nemenda hafa áhrif á námsárangur og vellíðan í skólanum. Með það í huga er mikilsvert að finna leiðir til að vinna úr ágreiningi á jákvæðan hátt. Samverunámsefnið er ein leið að þessu markmiði og þótti rannsakanda mikilvægt að rannsaka hvaða árangur er af notkun þess. Í ritgerð þessari er því tekið fyrir lífsleikninámsefnið Samvera. Fjallað verður um hvaða kenningar liggja að baki námsefninu og hvaða markmiðum því er ætlað að ná. Gerð var eigindleg rannsókn í grunnskóla í Reykjavík og eftirfarandi rannsóknarspurning sett fram „Hvaða áhrif hefur lífsleikninámsefnið Samvera haft á samskipti nemenda í Grenndarskóla að mati kennara og skólastjórnenda?“ Gögnum var safnað með níu opnum viðtölum og þátttökuathugun. Helstu niðurstöður benda til þess að lífsleikninámsefnið Samvera sé góð aðferð sem vert er að nota til að kenna nemendum að leysa ágreining á jákvæðan hátt. Aðferðin dregur ekki úr ágreiningi sem slíkum en hefur jákvæð áhrif á úrvinnslu hans.

Formáli

Heiða Björk Sævarsdóttir útskrifast frá uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Leiðbeinandi var Sigurlína Davíðsdóttir prófessor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Ég vil þakka Sigurlínu Davíðsdóttur kærlega fyrir allan stuðninginn við skrifin og uppörvunina á meðan á þeim stóð. Kennarar og skólastjórnendur í „Grenndarskóla“ fá hjartans þakkir fyrir að taka þátt í rannsókninni. Starfsfólk Háskólabókasafnsins á Akureyri fá þakkir fyrir „hornið“ sem ég fékk lánað undir allt mitt hafurtask og góða þjónustu. Foreldrar mínir, Róslín Erla Tómasdóttir og Sævar Sigurpálsson, sem komu og voru mér til aðstoðar fá kærar þakkir. Nær fjölskyldan mín yndislega, kærastinn Svanlaugur Þorsteinsson og börnin okkar sex fá einnig kærar þakkir fyrir alla þolinmæðina og allan þann stuðning sem þau lögðu til svo verkefni þetta kláraðist á endanum. Jóhanna Kristín Tómasdóttir fær kærar þakkir fyrir að draga mig síðustu metrana. Ykkur öllum ásamt öðrum vinum og vandamönnum sem höfðuð miklu meiri trú á mér við verkið en ég sjálf, verð ég eilíflega þakklát.

Efnisyfirlit

1. Inngangur.....	6
2. Fræðilegur bakgrunnur Samverunámsefnisins	7
Félagsþroski.....	8
2.1. John Dewey (1859-1952)	8
2.2. George H. Mead (1863-1931)	9
2.7. Albert Bandura (1925 -)	10
Vitsmunafroski.....	10
2.3. Jean Piaget (1896-1980)	10
2.4. Lev S. Vygotsky (1896-1934)	13
Siðferðisþroski.....	14
2.5. Jean Piaget (1896-1980)	14
2.6. Lawrence Kohlberg (1927-1987)	15
Tilfinningafroski – samskiptahæfni	17
2.7. Robert L. Selman (1942-).....	17
2.8. Howard Gardner (1943-)	18
2.9. Daniel Goleman (1946-).....	20
2.10. John Bowlby (1907-1990) og Mary Ainsworth (1913-1999)	21
2.11. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1949-).....	22
2.11.1 Samskiptanáms efnið Samvera tilurð þess og markmið.....	24
2.12. Samantekt kenninga um samskipti barna	27
3. Rannsókn í „Grenndarskóla“ í Reykjavík	28
3.1. Aðferð.....	28
3.2. Aðferðafræði.....	28
3.3. Mikilvægi rannsóknar.....	29
3.4. Trúverðugleiki, margprófun og staðfesting	29
3.5. Þátttakendur	29
3.6. Framkvæmd	30
3.7. Skráning og úrvinnsla.....	31
3.8. Siðferðilegir þættir og takmarkanir	31
3.9. Niðurstöður úr rannsókninni.....	32
3.9.1. Gagnsemi verkefnis	32
3.9.2. Reynsla og undirbúningur	36

3.9.3. Viðhorf og ábyrgð	40
3.9.4. Umhyggja og vellíðan	40
Umræða	41
Lokaorð.....	43
Heimildaskrá.....	45

1. Inngangur

Maðurinn er félagsvera sem lifir í samfélagi við aðra (Gunnar E. Finnbogason, 2004). Erfitt er því að komast í gegnum lífið án þess að eiga samskipti við annað fólk og óhætt að fullyrða að allir vilji að þau samskipti séu farsæl. Samskipti barna og ungmenna eru yfirleitt gefandi, ánægjuleg og þroskandi. Í daglegum samskiptum vantar þó oft mikið uppá varðandi það að sýna virðingu og taka tillit til sjónarmiða annarra (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f). Hvað er hægt að gera við því? Þar sem vandinn er til staðar getur verið mikilvægt að kenna aðferðir til að takast á við ágreining og leysa hann á farsælan hátt. Hvar er best að læra þær aðferðir? Það eru áreiðanlega skiptar skoðanir um það hvort það á að vera á herðum foreldra/forráðamanna eða kennara að kenna þær. Hins vegar má til sanns vegar færa að á hinum ýmsu skólastigum er hægt að kenna aðferðir til betri samskiptahátta sem hæfa aldri og þroska barna hverju sinni og fá foreldra til samstarfs. Það kemur fram í 2. grein grunnskólalaga í kaflanum um markmið að „Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelltri þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins“. Löggin segja einnig „grunnskóli skal stuðla að víðsýni hjá nemendum og efla færni þeirra í íslensku máli, skilning þeirra á íslensku samfélagi, sögu þess og sérkennum, högum fólks og á skyldum einstaklingsins við samfélagið, umhverfið og umheiminn. Nemendum skal veitt tækifæri til að nýta sköpunarkraft sinn og að afla sér þekkingar og leikni í stöðugri viðleitni til menntunar og þroska. Skólastarfið skal leggja grundvöll að frumkvæði og sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfa hæfni þeirra til samstarfs við aðra“ og enn fremur „grunnskóli skal stuðla að góðu samstarfi heimilis og skóla með það að markmiði að tryggja farsælt skólastarf, almenna velferð og öryggi nemenda“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Í skólanum koma upp ýmisleg félagsleg ágreiningsmál sem hægt væri að taka á og leysa á jákvæðan hátt. Í 29. grein Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1989) kemur fram að „menntun barna eigi að gefa þeim færi á að þroskast á eigin forsendum, rækta hæfileika sína og búa þau undir ábyrgt líf í frjálsu þjóðfélagi í anda umburðarlyndis, skilnings og friðar. Jafnframt á menntun að stuðla að virðingu fyrir fjölbreytilegri menningarlegri arfleifð, gildismati og

tungu, mannréttindum og öðru fólki og náttúrulegu umhverfi mannsins“. Það er því gefið sterklega í skyn að menntunarumhverfi barna og unglinga eigi að vera eins jákvætt og uppbyggjandi og framast er unnt. Í þessum hugleiðingum var rannsakandi þegar hann valdi að kynna sér nánar lífsleikninámsefnið Samveru.

Samskipti nemenda eru meðal þess sem talið er að geti haft áhrif á námsárangur og er mikilvægt að finna leiðir til að auka samskiptahæfni þeirra (Goleman, 2000; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Blöndal, 1993). Lífsleikninámsefnið Samvera er hluti af rannsóknar- og skólaþróunarverkefninu „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“. Markmið þess er að kenna nemendum að leysa úr ágreiningi á jákvæðan hátt og er í námsefninu ætíð notuð sama aðferð eða „verkfærið“. Þetta er fimm þrepa rammi sem leiðir nemendur og kennara stig af stigi til lausnar ágreinings þegar hann kemur upp. Í Grenndarskóla í Reykjavík er verið að nota námsefnið í fjórða og fimmtabekk og sjötta og sjöundabekk og þótti rannsakanda mikilvægt að rannsaka hvaða árangur er af notkun þess. Rannsakandi gerði eigindlega rannsókn í Grenndarskóla og var markmið rannsóknarinnar að fá innsýn í námsefnið Samveru, hvernig kennurum tækist að útfæra það og ná fram þátttöku nemenda í umræðunum um klípusögurnar. Einnig lék rannsakanda forvitni á að vita hvort kennarar upplifðu að námsefnið hefði skilað betri samskiptum á milli nemenda og var eftirfarandi rannsóknarspurning höfð til grundvöllunar: „Hvaða áhrif hefur lífsleikninámsefnið Samvera haft á samskipti nemenda í Grenndarskóla að mati kennara og skólastjórnenda?“

Í fyrsta kafla verður rætt um lagaumhverfi grunnskólastarfs og imprað á því hversu mikilvægt það er að samskipti nemenda séu jákvæð til þess að þeim farnist vel í námi. Annar kafli fjallar um fræðilegan bakgrunn lífsleikninámsefnisins Samveru og þá fræðimenn sem rannsakað hafa þroska barna og hvernig samskipti þeirra þróast með auknum aldri og líkamlegum og andlegum þroska. Í þriðja kafla verður síðan sagt frá rannsókn rannsakanda í Grenndarskóla og þeim aðferðum sem beitt var við gagnaöflun. Þar koma einnig fram niðurstöður og umræða um rannsóknina ásamt lokaorðum frá rannsakanda.

2. Fræðilegur bakgrunnur Samverunámsefnisins

Í bók sinni „Virðing og umhyggja: ákall 21 aldar“ sem út kom árið 2007, tekur Dr. Sigrún Aðalbjarnardóttir fram að þær kenningar sem mynda fræðilegan ramma sem námsefnið er síðan unnið úr séu þverfaglegar. Í þessum kafla verður fjallað um þá fræðimenn sem rannsakað hafa börn og samskipti barna. Fram kemur hvað rannsóknir

segja um þroska barna og hvernig mismunandi þroski, félagslegt umhverfi, tengsl, og tilfinningar hafa áhrif á aðferðir þeirra til að takast á við ágreining á jákvæðan hátt. Þessir fræðimenn og kenningar þeirra fjalla um samskiptahæfni, vitsmunabroska, félagsþroska, tilfinningabroska, siðgæðisþroska og í örstuttu máli um örugg tengsl. Ekki verður meiningin að etja þessum fræðimönnum hverjum gegn öðrum, því það er alltaf hægt að gera betur í rannsóknum, heldur verður reynt að sýna fram á að allir hafi þeir eitthvað til síns máls. Fram hafa komið hugmyndir um það að nýta og sameina vísku þeirra og niðurstöður úr rannsóknum til að efla samskipti nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Félagsþroski

2.1. John Dewey (1859-1952)

Samkvæmt kenningum Dewey lærir barnið af eigin reynslu, virkni og áhuga. Hann lagði ríka áherslu á að þekking og skilningur barnsins lærðist í félagslegum samskiptum og samvinnu í bekkjarstarfi. Þar færu fram rökræður um ýmis sjónarmið og nemendur gætu byggt upp gagnrýna og sjálfstæða hugsun. Menntun felist í meiru en að læra staðreyndir utanbókar (Dewey, 2000; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Undir það tekur Guðmundur Finnbogason en hann segir að menntun sé ætlað að efla alla hæfileika einstaklingsins að hann nái að vera þannig að allar eigindir hans nái hæfilegum þroska. Hann bætir við að „enginn geti orðið að manni nema í samfélagi annarra manna“ (Guðmundur Finnbogason, 1994, bls. 33). Í kenningum Dewey er reynsla ein samfelld heild (e. continuity) þar sem einstaklingur flytur reynslu úr fyrri aðstæðum yfir í aðrar og þannig verður sú reynsla áfram hluti af nýrri reynslu. En það skiptir jafnframt máli hvers eðlis reynslan er. Dewey taldi að jákvæð reynsla myndi stuðla að menntun og auknum þroska en neikvæð reynsla ekki. Reynslan eigi sér ekki bara stað innra með einstaklingnum þar sem hún hafi áhrif á mótun lífsviðhorfa heldur hefur hún einnig áhrif á hin hlutlægu reynsluskilyrði. Mikilvægt væri að taka neikvæða reynslu og vinna með hana þannig að jákvæður lærómur skapaðist af, til dæmis með því að skoða afleiðingar gjörða sinna og finna að tengsl eru á milli orsaka og afleiðinga (Dewey, 2000; Noddings, 2007).

Með samskipti nemenda að leiðarljósi kemur hér fram hversu mikilvæg reynslan er og má því segja í því framhaldi að mikilsvert sé að reynsla af samskiptum þeirra á milli sé jákvæð til að þau geti haldið áfram að þroska jákvæð samskipti. Félagsfræðingurinn Georg H. Mead, góðvinur Dewey, hélt því einnig fram að samskipti einstaklinga hafi áhrif á þroska barna og sýn þeirra á sig.

2.2. George H. Mead (1863-1931)

Mead hafði það ætíð að leiðarljósi að nám og þroski einstaklings væru félagsleg ferli sem gerast í samskiptum við aðra einstaklinga. Mead taldi það einnig forsendu náms og þroska að einstaklingurinn væri félagslegur frá fyrstu stund, sjálfið (e. self) eða sjálfsvitund, vilji og óskir einstaklings, þroskist í samfélagi við aðra. Samkvæmt Mead leggur frumuppalandi (e. the other) grundvöllinn að viðhorfi barnsins til annarra seinna meir (Gestur Guðmundsson, 2008; Mead, 1934).

Rannsóknir Meads á samskiptum í hópum urðu til þess að farið var að nota hugtakið marktækir aðrir (e. the significant other). Það er einstaklingur sem horft er meira til en annarra í umhverfinu, samanber að börn taka fyrst upp sjónarmið nærfjölskyldunnar, foreldra, systkina, afa og ömmu. Mead kannaði einnig færni einstaklinga til að sjá önnur sjónarmið og til að setja sig í spor annarra. Getan til að setja sig í spor annarra er hluti af því að greina á milli síns sjálfs og annarra eða (e. role taking). Þessi hæfileiki þroskast fyrst í nærfjölskyldunni en síðan í leik barna. Mead greinir á milli leiks (e. play) og regluleiks (e. game). Leikur er frjáls, þar herma börnin eftir öðrum, fara í hlutverk og líkja eftir hlutverkum, til dæmis foreldra. Í regluleiknum gilda ákveðnar reglur sem allir eiga að fara eftir en börnin gera sér grein fyrir mismunandi reglum eins og til dæmis í boltaleik. Samskipti eru ætíð til staðar hvort sem börnin leika sér ein eða í hóp. Þessi leikhegðun barnanna þróast frá leik til regluleiks og í því ferli læra börnin að lesa í viðbrögð annarra. Við það fær barnið almenna mynd af félögum sínum sem það síðan yfirfærir á aðra síðar meir, þetta ferli kallar Mead alhæfðir aðrir (e. the generalized other). Þannig grundvallast hæfileikinn til að koma auga á hið almenna í hinu sérstaka og um leið mynd barnsins af samfélaginu (Gestur Guðmundsson, 2008; Mead, 1934).

Í kenningu Mead felst að ófélagslegt og einstaklingsbundið sjálf er ekki til. Sjálfið myndast í samskiptum við umhverfið og í gegnum frumuppalandann verður umhverfið hluti af sjálfinu frá fyrstu stund. Mead greindi sjálfið í tvö svið:

I/ég sem er sjálfsvitundin, viljinn og óskirnar eða það sem gerir okkur sem persónur sérstakar og er hluti af skapgerð okkar,

Me/mér sem er félagsmótunarpáttur sjálfsins, viðhorf annarra og sameiginleg viðhorf, gildi samfélagsins eða umhverfisins.

Samkvæmt Mead er mikilvægt að þessar tvær hliðar sjálfsins séu nánar hvor annarri en jafn þýðingarmikið er að geta greint þar á milli. Heilbrigður persónuleikaþroski verður því til þegar stöðug samræða er á milli þessara tveggja hliða sjálfsins. Segja má að Mead hafi horft á það hvernig einstaklingar þroskast og mótast í samfélagslegu

samhengi og móta um leið það sama samhengi (Gestur Guðmundsson, 2008; Mead, 1934). Albert Bandura er honum sammála en telur einnig að með herminámi læri börn bæði þarfa og óþarfa hluti.

2.7. Albert Bandura (1925 -)

Albert Bandura þróaði kenningu sem segja má að sé blanda af sjónarmiðum atferlis- og vitsmunaprósakenninga og kallast félagsleg námskenning (e. social learning theory). Í kenningunni hafnar Bandura einhliða skýringu þróunarfræðinnar og segir að líffræðileg skilyrði, persónulegir þættir, hegðun og umhverfi spili saman. Náttúruvalið hafi gefið okkur þann hæfileika að geta sniðið umhverfið að okkar þörfum. Nýtt umhverfi kalli svo á breytingar í hegðun. Samkvæmt Bandura er það því samspil umhverfis- og vitsmunaprátta sem stuðla að lærdómi. Forsenda þess að lærdómur eigi sér stað er að það sem fram fer í umhverfinu fari í gegnum ákveðið vitsmunafæri hjá einstaklingnum áður en það hefur áhrif á hegðun viðkomandi einstaklings og telst vera lært (Bandura, 1977). Herminám er ein aðferð sem Bandura telur að börn noti til að læra af, en með því að líkja eftir öðrum, hlusta og horfa á hvernig aðrir geri eða fari að læri þau. Máli sínu til stuðnings notar hann myndbandið af Bóbó dúkkunni. Á myndbandinu sést einstaklingur berja dúkku og eftir að hafa horft á myndbandið fengu börnin að leika sér með samskonar dúkku. Flest þeirra börðu dúkkuna, á svipaðan hátt og þau höfðu séð stuttu áður. Hegðun barnanna sagði Bandura að væri dæmi um það að „það læra börnin sem fyrir þeim er haft“ (Bandura, 1977).

Bandura hefur einnig gert margar rannsóknir á sjálfsáhrifum og er kenning hans um trú á eigin getu (e. self-efficacy) komin þaðan. Hann telur að trú fólks á eigin getu hafi gífurleg áhrif á hæfni þess en hæfnin sem slík er engan veginn fastmótaður eiginleiki því frammistaða einstaklinga er afar misjöfn. En þeir sem telja sig ráða við verkefnið sem framundan er eru fljótari að jafna sig á mistökum eða því sem aflaga fer og einbeita sér frekar að því hvernig best sé að vinna verkið en því hvort eitthvað geti farið úrskeiðis (Bandura, 1977; Goleman, 2000). Þroskasálfræðingurinn Jean Piaget var forvitinn um þroska barna og setti fram kenningu um vitsmunapróska þeirra.

Vitsmunapróska

2.3. Jean Piaget (1896-1980)

Jean Piaget er kallaður faðir þroskasálfræðinnar og er kenning hans um vitsmunapróska barna og unglunga enn í fullu gildi þó svo að ýmsir fræðimenn séu honum ekki sammála um alla þætti hennar. Samkvæmt Piaget á greindarþroska rætur í reynslu, athöfnum, og

virgni barna. Hann lagði einnig áherslu á að markmið menntunar væri þroski sem væri lærdur í félagslegum samskiptum (Piaget, 1968; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Rannsóknir Piaget hafa leitt í ljós hvers má vænta af börnum á hinum ýmsu þroskastigum. Af þeim má einnig sjá á hvaða þroskastigi barn er statt eftir því hvernig það tekst á við ýmsar tegundir viðfangsefna. Þar sem hann taldi að hugsun mótaðist af þroska taugakerfisins gætu þó meðfæddir gallar komið í veg fyrir eðlilegan þroska en hjá heilbrigðum börnum ætti hugsun að þroskast á tiltekinn hátt frá einu stigi til annars. (Charles, 1981; Edelman, 1988; Piaget, 1968).

Vitsmunapróska á rætur sínar í því sem Piaget kallar skemu (e. schemas) en það eru athafnir eða vitsmunalegar túlkningar sem skipuleggja þekkingu. Skemu ungabarnsins eru samsett af auðveldum aðgerðum sem hægt er að gera á hlutum svo sem að horfa, sjúga eða grípa um. Eldri börn hafa skemu sem innihalda aðferðir til að leysa vandamál og gera áætlanir. Þetta þroskaferli kallar Piaget aðlögun (e. adaptation) en hún felur í sér samlögun (e. assimilation) sem vísar til þess að barn samlagar í sitt skema nýjar upplýsingar og aðhæfingu (e. accommodation) sem gerist þegar barn aðlagar sig að þessum nýju upplýsingum og lífsreynslu (Halldén, 1983; Piaget, 1968; Santrock, 2007). Barnið tekur því næst þessar nýju upplýsingar og skipuleggur reynsluna vitsmunalega. Skipulagning (e. organization) felst í því að raða eða flokka sérhverja hugsun og hegðun í æðra stjórnskerfi. Á þennan hátt finnur barnið sínar eigin aðferðir til að kanna heiminn í kringum sig á skipulagðan hátt (Charles, 1981). Jafnvægi, (e. equilibration) sem er það ferli sem gerist þegar börnin færast á milli þroskastiga, taldi Piaget að börnin finndu með því að takast á við verkefni eða ágreining, ójafnvægi (e. disequilibrium) við að reyna að skilja heiminn. Þegar búið væri að leysa vandann kæmist aftur á jafnvægi (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007; Halldén, 1983; Piaget, 1968; Santrock, 2007).

Vitsmunapróska stig Piaget eru fjögur og eru: skynhreyfistig 0-2ja ára, foraðgerðastig 2-7 ára, stig hlutbundinna aðgerða/hugsana 7-11 ára og stig formlegra aðgerða/hugsana 11-16 ára, en þau stig sem tengjast rannsóknarefni rannsakanda eru tvö og eru eftirfarandi:

7-11 ára/Aðgerðastig/ Stig hlutbundinna aðgerða/hugsana (e. concrete operational)

Það má segja að þegar skólaganga hefjist komi fljótlega í ljós hversu mikla samskiptahæfni þessir ungu nemendur hafi og hversu vel þeim gangi samskiptin við skólasystkini. Félagarnir eru hver öðrum fyrirmynd, góð eða slæm, bakgrunnur þeirra er misjafn á margan hátt og vitsmunapróska einnig því sum börn eru bráðþroska og önnur ekki. Það verða ákveðin skil í greindarþroska á þessum aldri en börnin ná á þessu

stigi færni til að setja fram sínar eigin skoðanir og koma með eigin skýringar á fyrirbærum og hlutum. Sjálfhverfa (e. egosentrism), að sjá einungis sitt eigið sjónarmið minnkar og fráhverfa (e. decentrism) eða getan til að hafa í huga tvær víddir í einu og geta tekið til greina fleiri en eitt sjónarmið eflist. Ástæðan er sú að nú hafa börnin náð tökum á ákveðnum aðgerðum (e. operations) en þar er um að ræða ferli hugsana sem er ómissandi þáttur í rökrænni hugsun. Þessar aðgerðir eru fyrst hlutbundnar því barnið hefur ekki þroska til að takast á við óhlutstæð hugtök en verða síðar formlegar. Nú hafa börnin einnig náð að tileinka sér og skilja varðveisluhugtakið (e. conservation) en samkvæmt því halda, hlutir, fólk og fyrirbæri eiginleikum sínum samanber lengd, magni, fjölda, kyni og þyngd og breytast ekki þó lögun, stöðu og niðurröðun sé breytt. Einnig er aukinn skilningur kominn á gagnhverfuhugtakið (e. reversibility) en í því felst að hægt er að breyta, stöðu, lögun og röð fram og aftur. Þau eru því fær um flóknari flokkun líkt og röðun hluta (e. seriation) eftir magnbundnum eiginleikum., til dæmis mismunandi lengd og gera sér grein fyrir gagnvirkni (e. transitivity) en í henni felst rökleg samþætting tengsla á milli hluta eins og ef A er stærra en B og B er stærra en C, þá er A stærra en C (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007; Edelman, 1988; Piaget, 1968; Santrock, 2007).

Eftir því sem börnin eldast og þroskast fer mikilvægi góðra samskipta að aukast. Samskipti við vinina og félagana verða mikilvægari og þau eru að uppgötva nýjar hliðar á sjálfum sér og öðrum.

11-16 ára og eldri/Stig formlegra aðgerða/hugsana (e. formal operational)

Talið er að flest börn sýni einhver merki formlegra aðgerða við 11 ára aldur en þær eru í raun ekki fullmótaðar fyrr en við 15 ára aldur og reyndar er það álitamál hvort það taki jafnvel enn lengri tíma að ná valdi á þeim. Engu að síður er aftur komið að tímamótum í greindarþroska og þá kemur fram aukin þörf þeirra fyrir félagsskap en einnig skilningur á andlegum verðmætum. Með auknum greindarþroska sem hefur áhrif á tilfinningar og siðgæðisþroska kemur einnig fram hæfnin til að setja sig í spor annarra, sýna samhygð og samkennd. Þau velja mikið fyrir sér hvað framtíðin ber í skauti sér og þegar þau leita lausna við að leysa vandamál eru þau markvissari en áður, lausnamiðari og rökfastari. Börn á þessu stigi ná valdi á óhlutbundinni (e. abstrakt) hugsun., „Hvað ef?“ og geta því einnig unnið út frá vísindalegri hugsun, bæði aðleiðslu, frá tilgátu að niðurstöðu, og afleiðslu eða frá niðurstöðu að tilgátu. Þau hugsa um hugsun og velja fyrir sér möguleikum sínum í lífinu, hvaða eiginleika þau vilja hafa og hvaða eiginleika þau vilja að aðrir hafi. Slíkar hugsanir leiða oft til samanburðar við aðra og hugsana um það

hvernig þau kysu að vera. En þá er mikilvægt að þau sjái sig í réttu ljósi. Samkvæmt Piaget er þetta stig því á margan hátt mjög jákvætt þó svo að enn eimi eftir af þeirri hugmynd að unglingar séu oft „gallagripir“.

Piaget nálgast hugsun barna á öllum stigum með því að leggja fyrir þau þrautir í stað þess að spyrja þau á beinan hátt. Þrautirnar áttu það sameiginlegt að reyna meira á rökhusun og ályktunarfærni en málkunnáttu (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007; Piaget, 1968; Santrock, 2007). Líkt og Piaget taldi þroskasálfræðingurinn Lev Vygotsky að virkni hefði áhrif á þekkingu barna.

2.4. Lev S. Vygotsky (1896-1934)

Kenning Vygotskys um vitsmunarþroska barna hafði það fram yfir kenningu Piaget að Vygotsky taldi menningu og félagsleg samskipti hafa meiri áhrif á vitsmunarþroskan en Piaget (Santrock, 2007). Kenning Vygotskys um áhrif félagsmenningar á vitsmunarþroska snerist um það hvernig menning og félagsleg samskipti leiða til vitsmunarþroska. Vygotsky taldi þroska barna óaðskiljanlegan frá félags- og menningarlegum aðstæðum. Hann taldi einnig að þroski minnis, athygli og rökræðu innibæri lærdóm á uppgötvunum samfélagsins svo sem tungumáli, reikningi og minnistækni. Það gæti þýtt að eitt barn lærir að telja með hjálp tölvu en annað með hjálp sinna eigin fingra eða perlum (Johansen og Brynhildsen, 1998; Santrock, 2007; Vygotsky, 1978). Kenningin hefur hvatt til rannsókna og vakið upp töluverðan áhuga á því sjónarmiði að þekking verði til við vissar aðstæður og samvinnu. Með þetta sjónarmiði í huga er þekking ekki eitthvað sem býr innra með einstaklingi heldur er henni stýrt í gegnum samskipti við annað fólk og hluti í menningunni, eins og bækur. Með þessu er gefið í skyn að þekking verði best þróuð í samskiptum við aðra og í samvinnuverkefnum. Vygotsky lagði áherslu á að félagsleg samskipti barna við fullorðna og félagi sem hefðu meiri reynslu og færni en þau sjálf, væru ómissandi við þróun vitsmunarþroska. Það væri í gegnum þessi samskipti sem einstaklingar lærðu nýja færni, samanber þegar börnum er kennt að lesa. Það eykur ekki eingöngu við lestrarhæfni þeirra heldur læra þau að lestur er mikilvægur fyrir samfélagið (Johansen og Brynhildsen, 1998; Santrock, 2007; Vygotsky, 1978).

Trú Vygotsky á mikilvægi félagsáhrifa, sérstaklega þegar kemur að leiðbeiningum varðandi vitsmunarþroska barna, kemur fram í hugtaki hans um svæði hins mögulega þroska (e. the zone of proximal development) en það er skilgreint sem það svæði sem er á milli getu barns þegar það leysir verkefni án hjálpar og getu barns þegar það fær

aðstoð. Á þessu svæði er sú hæfni sem er að þroskast og samkvæmt Vygotsky eflist hún með leiðbeiningum frá fullorðnum eða eldra barni en einnig árangursríkri hvatningu sem þróar getu barnsins og hæfileika. Stuðningur (e. scaffolding) felst í því að barni er veittur stuðningur við hæfi við verkefnið sem það glímir við. Til að byrja með er stuðningurinn mikill en svo er dregið úr honum eftir því sem barnið nær betur tökum á verkefninu. Samræður (e. dialogue) er mikilvægt stuðningsverkfæri á svæði hins mögulega þroska en með þeim er hægt að ýta þroska barnsins áfram innan vissra marka. Með samtölum við leiðbeinanda verður þekking barnsins rökréttari og kerfisbundnari. Samkvæmt Vygotsky nota börn tungumálið ekki bara til að eiga samskipti við aðra heldur líka til að leysa verkefni, skipuleggja, stjórna og hafa áhrif á eigin hegðun. Þetta kallaði Vygotsky einræðu (e. private speech) sem er mikilvægt hugsanaferli á yngri árum. Tungumál og hugsun þroskast samkvæmt Vygotsky sitt í hvoru lagi og sameinast síðan. Hann lagði áherslu á að öll andleg hæfni ætti upptök sín í samfélaginu og börn þyrftu að nota tungumálið til að eiga samskipti við aðra áður en þau gætu horft inn á við á eigin hugsanir. Þetta ferli tæki tíma og við sjö ára aldur töluðu þau upphátt við sig sjálf en það breytist síðan í innra tal (e. inner speech) eða hugsanir þeirra. Vygotsky taldi að þau börn sem notuðu einræðu mikið hefðu meiri félagslega hæfni en þau sem notuðu hana minna. Hann sagði að með einræðunni yrðu börnin fyrr hæf í félagslegum samskiptum (Santrock, 2007; Vygotsky, 1978). Vygotsky og Piaget voru sammála um mikilvægi félagslegra samskipta fyrir vitsmunþroska barna. Samskiptin þróast með reynslu og samskiptum við sína nánustu og ef félagsleg samskipti eru góð virðist það hafa áhrif á þroska vitsmuna (Johansen og Brynhildsen, 1998).

Siðferðisþroski

Hugsun, hegðun og tilfinningar eiga þátt í að móta siðferðilega veru. Í siðferðisþroska felast breytingar á hugsun, hegðun, hugmyndum um það hvað er rétt og rangt og tilfinningum. Siðferðisþroski hefur tvær víddir. Annarsvegar eru grunnildir einstaklings (e. intrapersonal) svo sem persónuleg hegðun, skilningur á sjálfum sér og líðan. Hinsvegar er breytni í samskiptum (e. interpersonal) eða félagsleg samskipti, skilningur á samskiptum á milli manna og lausnir á ágreiningi (Santrock, 2007).

2.5. Jean Piaget (1896-1980)

Litið er á Piaget sem upphafsmann kenninga um siðgæðishugsun og þroska barna en þar skoðaði hann meðal annars hvernig börn setja fram og fylgja reglum í leik eftir skilningi sínum. Hann fylgdist með því hvernig þau þróuðu þær reglur og fóru eftir þeim. Í

samskiptum við jafnaldra lærast hugmyndir um hvað er rétt og viðurkennt og hann tók eftir því að refsingar fyrir að fara ekki eftir settum reglum fóru eftir aldri og þroska barnanna (Edelstein, 1988; Piaget, 1965; Santrock, 2007). Piaget rannsakaði einnig skilning þeirra á hvað sé rétt og sanngjarnt og spurði þau jafnframt um siðferðileg mál meðal annars þjófnað, lygar, refsingu og réttlæti (Piaget, 1965; Santrock, 2007).

Fram að 3-4 ára aldri leit hann á barnið sem siðgæðislaust (e. premoral) en þá hafa börn ekki öðlast siðgæðisdómgreind, þau skilja ekki reglur og átta sig þar af leiðandi ekki á því ef þær eru brotnar (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007). Piaget taldi að eldri börn færu í gegnum tvö meginstig í hugsun um siðgæði. Framandræði (e. heteronomy) einkennir 4-7 ára börn en þar eru reglur fasti og þeim er ekki breytt. Einhver annar setur reglurnar og þá er skylda að fara eftir þeim. Ekki er kominn fram þroski til að breyta leikreglum, svona eru bara reglurnar og þeim er ekki breytt. Tafarlaust réttlæti (e. immanent justice) er eitt einkenni barna á þessu stigi en í því felst að séu reglur brotnar búast þau sjálfkrafa við refsingu, strax! Og ef eitthvað skemmist hvort sem það er óvart eða viljandi er refsing óumflýjanleg. Millistig er frá 7-10 ára aldri, þar eru reglurnar ekki eins mikill fasti og hlutirnir ekki óbreytanlegir, skilningur á ásetningi eða hvort eitthvað var gert óvart er að verða til. Reglur er hægt að búa til í leik og þeim má einnig breyta. Félagasamskipti eru mikilvæg til að þroska þennan skilning. Sjálfræði (e. autonomy) einkennir börn frá 10 ára aldri. Þá er kominn skilningur á að reglurnar eru komnar til vegna einhvers, skilningur á ásetningi og afleiðingu og refsing er ekki sjálfgefin. Sjálfræði þýðir að þau beygja sig ekki lengur einhliða undir vald annarra, til dæmis foreldra sinna, og nú er sú stund komin að útskýra þarf vel og vandlega af hverju reglur eru mikilvægar, til að mynda útivistarreglur (Piaget, 1965; Santrock, 2007).

Til að meta siðferðilega hugsun og hegðun hjá börnum hafa þau oftast verið látin glíma við „klípusögur“ sem vísa til einhvers vanda sem þarf að leysa og síðan er kannað hvernig þau leysa þær. Þessa aðferð notaði Kohlberg einnig þegar hann kom með sína kenningu um siðgæðisþroska barna.

2.6. Lawrence Kohlberg (1927-1987)

Lawrence Kohlberg setti fram heimsþekkta þroskakenningu um siðgæðisþroska (e. moral development). Kohlberg aðhylltist hugmyndir Deweys um uppeldi og menntun og hugmyndir Piaget um þroska. Hann gerði ráð fyrir því að siðgæðisþroski væri stígbundinn rétt eins og vitsmunapróska. Samkvæmt Kohlberg þýddi þetta að barn þarf að klára eitt stig samkvæmt kenningunni til að komast á það næsta. Rannsóknaraðferð

Kohlbergs var sú að hann lagði fyrir börnin klípusögur og urðu svör barnanna að niðurstöðum hans um siðgæðisþroska þeirra (Kohlberg, 1981, 1984; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1987). Kenning hans var þrepaskipt í þrjú megin skeið, í sex stigum og formskeið hugsunar breytist frá einu skeiði/stigi til annars og eru eftirfarandi:

1. skeið: forskeið hefðbundins siðgæðismats, upp að 10 ára aldri

- **1. stig: efnislegar og líkamlegar afleiðingar athafna**
 - Á þessu stigi á barn erfitt með að setja sig í spor annarra en afleiðingar athafna skera úr um réttmæti hegðunar enda bundið við skynjun á umhverfinu. Það fylgir reglum í blindni til að forðast refsingu.
- **2. stig: eiginhagsmunahygga og jöfn skipti**
 - Hér er kominn betri skilningur í því að setja sig í spor annarra og börnin geta skilið að hlutirnir eru svona vegna þess að, „allt sem þér viljið að aðrir menn gjöri yður það skalt þú og þeim gjöra“ samkvæmt Gullnu reglunni (Biblían, 1981)

2. skeið: Hefðbundið siðgæðismat, frá 10 ára aldri

Núna getur barn horft á aðstæður annarra, skilið sjónarmið annarra og komist að sameiginlegri, góðri niðurstöðu.

- **3. stig: gagnkvæmar persónulegar væntingar**
 - Á þessu stigi er hrós mjög mikilvægt fyrir barnið og það að vera góður skiptir líka miklu máli. Umhyggja fyrir öðrum ásamt trausti og tryggt við aðra. Hér gleður góð hegðun mig og aðra. Þetta á við um börn frá 10 ára aldri og fram á unglingsár og hefur áhrif í nærsamfélagið og fjölskylduna.
- **4. stig: væntingar og reglur félagskerfisins, seinna stig unglingar og fullorðnir**
 - Hér er einstaklingurinn hættur að hugsa bara um nærsamfélagið, hann þarf að geta séð tilgang samfélagsins, skilið hvernig það virkar og miðar sig við reglur þess. Lögum á að fylgja nema ef um líf og dauða er að tefla þá er stundum nauðsynlegt að brjóta þær.

3. skeið: sjálfstætt siðgæðismat, frá 20-22 ára aldri

- **5. stig: samfélagssamningur og mannréttindi**
 - Á þessu stigi eru athafnir skilgreindar réttar eða rangar, viðmiðið er mannréttindin og samfélagið en einnig gildi samfélagsins. Lög þess

vernda samfélagið og lögin þjóna fólkinu.

- **6. stig: Algild siðalögmál, fáir komast á þetta stig en það er engu að síður hluti af kenningunni.**

- Hér þarf að koma til meðvituð ákvörðun sem er grundvölluð í siðalögmáli að þjóna öðrum, heildinni en með því ertu að þjóna sjálfum þér. Það þýðir að manngildi annarra er hærra sett en þín eigin

Kohlberg sagði að hæfnin til að setja sig í spor annarra væri undirstaða siðgæðisþroska (Kohlberg, 1981, 1984; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1987). Slík hæfni hjálpar til í samskiptum í daglegu lífi barna, heima eða í skólanum. Langtímarannsóknir meðal barna sem hafa verið alin upp hjá foreldri með alvarlegan geðsjúkdóm eða fátækt og heimilisofbeldi hafa sýnt fram á að þau börn sem búa yfir ákveðinni tilfinningalegri hæfni eiga það sameiginlegt að halda andlegri heilsu (Goleman, 2000). Robert Selman hefur einnig rannsakað hæfnina til að setja sig í spor annarra og komist að því að hún breytist og þroskast með auknum aldri barna.

Tilfinningaþroski – samskiptahæfni

2.7. Robert, L. Selman (1942-)

Samskiptahæfni er hæfnin til að geta séð sjónarmið annarra og skilja hugsanir og tilfinningar þeirra. Þetta sjónarmið Piaget var grundvöllur fyrir nýjum hugmyndum að það að geta séð annarra sjónarmið er mikilvægt til að skilja sjálfan sig (Santrock, 2007). Robert L. Selman prófessor við Harvard háskóla fór að vinna nánar með þennan þroskagrunn Piaget. Hann telur að félagsleg samskipti tilheyri því að vera mannlegur og að þroski einstaklinga sem félagsvera eigi upptök sín í nærfjölskyldunni. Samskipti spanni leiðina frá innilegum og persónulegum samskiptum til almennra og pólitískra samskipta. Samkvæmt Selman eru vangaveltur um hvernig samskipti við skólafélaga eigi eftir að verða bæði eðlilegar og óhjákvæmilegar við upphaf skólagöngu (Selman, 2003). Hann heldur því einnig fram að þessi ár skipti sköpum fyrir félagsþroska og setti fram kenningu um hvernig hæfileikinn að setja sig í spor annarra þroskast stig af stigi hjá börnum og unglingum. Selman skilgreindi stigin annarsvegar með tilliti til þess hvernig einstaklingur getur aðgreint sjónarmið sitt og annarra (e. differentiation) og hinsvegar með hliðsjón af því hvernig hann samræmir þessi tvö sjónarmið (e. coordination) (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1987; Selman, 1980, 2003). Hann lagði fyrir börnin klípusögur og notaði opnar spurningar til að fá fram svör við mismunandi sjónarmiðum sem koma fram. Með því að greina svör barnanna við „klípusögunni“

komst Selman að þeirri niðurstöðu að hæfnin að geta sett sig í spor annarra (e. perspective taking) fylgir þroskasamhengi. Hann taldi að hæfnin þroskaðist í gegnum fimm stig, frá 3 ára aldri og í gegnum unglingsár. Fyrsta stig byrjar í sjálfhverfu í barnæsku og endar í afstæðu á unglingsárum. Þróun hæfninnar að setja sig í spor annarra samkvæmt Selman er eftirfarandi:

Stig 1: Sjálfhverfa, 3-5 ára: eiga erfitt með að aðgreina sitt sjónarhorn frá öðrum

Stig 2: Einhliða afstaða, 6-8 ára: barn gerir sér grein fyrir að aðrir hafa sitt sjónarhorn sem gæti jafnvel verið líkt þeirra eigin en það einblínir á eigið sjónarhorn í stað þess að samræma bæði

Stig 3: Tvær hliðar á málum, 8-10 ára: geta sett sig í spor annarra en eiga erfitt með að finna eina lausn

Stig 4: Gagnkvæm sjónarmið ríkjandi, 10-12 ára: geta sett sig í spor annarra og einnig frá sjónarhorni 3ja aðila

Stig 5: Afstæði, 12-15 ára: gera sér grein fyrir því að það er ekki nóg að geta sett sig í spor annarra, það leysir samt ekki alltaf ágreining. Reglur þurfa að vera og þær eru af hinu góða (Santrock, 2007; Selman, 1980, 2003).

Hæfnin til að setja sig í spor annarra eykur ekki eingöngu skilning barna á sjálfum sér heldur hefur hún einnig áhrif á stöðu þeirra í félagahópnum og gæði vináttu. Börn með góða hæfni til að setja sig í spor annarra geta betur skilið þarfir félaga sinna og eiga því auðveldara með að eiga samskipti við þá (Santrock, 2007). Kenning Selmans um hæfnina til að setja sig í spor annarra er mikilvæg í þróun sjálfsvitundar og grundvallarhæfni í mannlegum samskiptum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1987).

Í kenningu Howard Gardners um fjölgreindir er talað um samskiptagreind og hún talin mikilvæg fyrir einstaklinga. Þau eru sjö í viðbót greindarsviðin sem hann hefur fundið: Málgreind, rök- og stærðfræðigreind, rýmisgreind, líkams- og hreyfigreind, tónlistargreind, sjálfspækingargreind og umhverfisgreind.

2.8. Howard Gardner (1943-)

Howard Gardner er prófessor við Harvard háskóla. Hann gagnrýnir einhliða viðhorf til hæfni nemenda, um hvað menntun snúist og segir að hefðbundin skilgreining á greindarhugtakinu sé þröng. Rannsóknir hans byggjast meðal annars á könnun á heilastarfsemi. Kjarninn í kenningu Gardners er sá að greind er ekki bara eitt fyrirbæri heldur mörg, hann kallar því kenningu sína fjölþáttagreind (e. multiple intelligences). Greindarsviðin vinna saman á flókinn máta og hægt er að vera greindur á marga vegu

innan hvers sviðs. Gardner telur að flestir geti þróað með sér hvert greindarsvið (Gardner, 2000; Armstrong, 2001). Þessi greindarsvið hefur hann flokkað í átta greindartegundir og þau eru eftirfarandi:

Málgreind

Er næmi fyrir hljóðum, gerð, merkingu og hlutverkum orða og tungumáls. Börn sem hafa góða málgreind hugsa í orðum og hafa til dæmis gaman af að hlusta á sögur, segja sögur og nota orðaleiki.

Rök- og stærðfræðigreind

Er hæfileiki til að átta sig á röklegum og tölulegum mynstrum og rökræða. Börn sem hafa góða rök og stærðfræðigreind hugsa með rökleiðslu og þykir til dæmis gaman að gera tilraunir, spyrja og leysa rökgátur, byggja úr einingakubbum og holkubbum.

Rýmisgreind

Er hæfni til að skynja hinn sýnilega rýmisheim nákvæmlega og til að ummynda fyrstu skynjun. Börn sem hafa góða rýmisgreind hugsa í ímyndum og myndum og þykir til dæmis gaman að hanna, teikna, og krota.

Líkams- og hreyfigreind

Er hæfni til að hafa stjórn á eigin líkama og til að handleika hluti og beita verkfærum. Börn sem hafa góða líkams- og hreyfigreind hugsa með líkamsskynjun og hafa meðal annars gaman af að dansa, hlaupa, stökkva og byggja. Þau hafa einnig næmt tímaskyn.

Tónlistargreind

Er hæfileiki til að framleiða og meta að verðleikum takt, tónhæð, tónblæ, að meta form tónskynjunar. Tónlistargreind kemur fyrst í ljós af öllum greindarþáttunum. Börn sem hafa góða tónlistargreind hugsa í takti og lögum og finnst til dæmis gaman að syngja, blístra, raula, slá takt með höndum og fótum og hlusta.

Samskiptagreind

Er hæfni til að átta sig á og bregðast rétt við hugarástandi og skapgerð, áhuga og óskum annarra. Geta séð sjónarmið annarra og eru hæf til samstarfs og eru næm á yrt og óyrt tjáskipti. Börn sem hafa góða samskiptagreind hugsa með því að varpa fram hugmyndum sínum við aðra og finnst til dæmis gaman að vera í forustu, tengjast ráðskast með og skipuleggja, miðla málum og taka þátt í samkvæmum. Gardner segir einnig að samskiptagreind sé sá hæfileiki að skilja annað fólk og það sem fyrir því vakir, hvernig það vinnur og hvernig unnt er að starfa með því.

Sjálfsþekkingargreind

Er hæfni til að greina á milli tilfinninga sinna og annarra, aðgangur að eigin tilfinningalífi og þekking á eigin veikleikum og styrkleikum. Næmi fyrir sjálfsvitund og getu til að þroska og tjá tilfinningar. Börn með góða sjálfspækingar/tilfinningagreind hugsa með hliðsjón af eigin þörfum, tilfinningum og markmiðum. Þeim þykir til dæmis gaman að setja sér markmið, miðla málum, dreyma, áætla og íhuga. Sjálfspækingargreind er hæfileiki sem beinist inn á við og felur í sér getu til að móta nákvæma og sanna sjálfsmynd og færni til að nota hana sér til framdráttar í lífinu.

Umhverfisgreind

Er leikni í að greina tegundir og þekkja skyldar tegundir. Hæfileiki til að rata og næmi fyrir fyrirbrigðum náttúrunnar og umhverfi. Börn sem hafa góða umhverfisgreind hugsa með hjálp náttúrunnar og tilbrigða hennar og hafa meðal annars gaman að gæludýrum, vinna í garðinum, rannsaka náttúruna, rækta dýr og sýna umhyggju fyrir jörðinni (Gardner, 2000; Armstrong, 2001). Kenning Gardners hefur haft þó nokkur áhrif á hvernig horft er til barna varðandi kennslu um mismunandi greindir og þroska þeirra.

2.9. Daniel Goleman (1946-)

Kenning um tilfinningagreind kom fram á sjónarsviðið frá Peter Salovey og John Mayer árið 1990 og voru þeir fyrstir til að setja fram hugtakið tilfinningagreind sem samkvæmt þeirra skilgreiningu vísar meðal annars til þeirrar hæfni fólks að þekkja, skilja og hafa áhrif á eigin tilfinningar. Umfjöllun þeirra um tilfinningagreind vakti á sínum tíma frekar litla athygli almennings og fræðimanna en í henni komu þó fram áhugaverðar hugmyndir um að greindarvísitala væri ekki það eina sem lægi til grundvöllunar lífshamingju og árangri í lífinu (Goleman, 2000; Salovey og Mayer, 1990). Daniel Goleman sem þá var blaðamaður fór að skoða fleiri rannsóknir á þessu sviði og skrifaði bók um tilfinningagreind Emotional Intelligence. Goleman skilgreinir tilfinningagreind sem „það að kunna skil á sínum eigin tilfinningum, geta haft vald á þeim og að geta ráðið í tilfinningar annarra og tekist á við þær“ (Goleman, 2000; Santrock, 2007).

Tilfinningagreind er samkvæmt Goleman samsett úr fimm lykilþáttum:

- Hæfni til að þekkja og nefna réttilega eigin tilfinningar ásamt skilningi á tengslum hugsana, tilfinninga og hegðunar
- Hæfni til að stjórna eigin tilfinningum, til dæmis til að bæta eigin líðan
- Hæfni til að setja sig inn í ákveðið tilfinningalegt ástand ásamt vilja til að ná árangri
- Hæfni til að skynja, þekkja og taka tillit til tilfinninga annarra

- Hæfni í mannlegum samskiptum (Goleman, 2000).

Goleman telur tilfinningahæfni meðfædda og að hæfnin þroskist með aldri barnsins. Það sé þó mikilvægt að foreldrarnir séu næmir á tilfinningar þess. Þó að tilfinningahæfni mótist á ýmsan hátt af félögum þegar frá líður geta foreldrar sem búa yfir þessari hæfni verið börnum sínum mikilvægur stuðningur á fyrstu árum tilfinningaþroska. Þeir gætu meðal annars kennt þeim að hlusta á og taka mark á tilfinningum sínum, hafa stjórn á þeim og sýna samkennd með öðrum og þeirra tilfinningum. Í langtímarannsókn Werner og Smith frá árinu 1995 á börnum frá 2 ára aldri að fertugu, sem bjuggu við erfið uppvaxtaskilyrði, meðal annars fátækt, heimilisofbeldi og alkóhólisma eða foreldri með alvarlega geðsjúkdóma kom fram að þrátt fyrir aðstæður sínar komust mörg þeirra vel til manns. Þessi börn áttu það sameiginlegt að búa yfir ákveðnu sjálfstæði, árvekni og félagsfærni. Þegar þau komust á grunnskólaaldur áttu þau auðvelt með að eiga samskipti við samnemendur og nýttu sér hæfni sína með góðum árangri (Benard, 2004; Werner og Smith, 2001).

Þegar kemur að umræðunni um samskipti skólabarna telur Goleman gríðarlega mikilvægt að þeim séu kenndar aðferðir til að horfast í augu við og takast á við tilfinningar sínar. Það kemur skýrt fram í bókinni að góð tilfinningagreind hjálpi til við öll mannleg samskipti og því þurfi að leggja rækt við hana allt frá fæðingu. Einnig hversu góð áhrif það hafi á nemendur að þurfa takast á við og vinna úr árekstrum sem upp koma á skólatíma. Hann minnst á fjölmargar rannsóknir þar sem fram koma niðurstöður um sterk jákvæð áhrif tilfinningagreindar varðandi betri samskipti á milli nemenda, meiri vellíðan í skóla svo ekki sé nú minnst á áhrifin á betri námsárangur (Goleman, 2000). Í skýrslu frá National Center for Clinical Infant Programs var vakin athygli á því að félagsleg og tilgunningaleg hæfni segi frekar til um velgengi í námi en þekking barnsins eða lestrarkunnátta á unga aldri (Goleman, 2000).

Að geta tengst öðrum er mikilvægt í þroskaferli barna og hafa Bowlby og orðið þekkt fyrir sínar kenningar um tengsl barna, foreldra og annarra.

2.10. John Bowlby (1907-1990) og Mary Ainsworth (1913-1999)

Tengslakenningar hafa ekki mikið verið tengdar við skólastarf eða samskipti nemenda. Ástæðan er annarsvegar sú að rannsóknir um tilfinningatengsl hafa beinst að mestu leyti að ungbörnum og hinsvegar sú að í skólastarfi hefur tíðkast að leggja meiri áherslu á vitsmunarþroska nemenda en félags- og tilfinningaþroska (Watson, 2003). Engu að síður hafa Bowlby og Ainsworth leitt að því líkur í kenningum sínum um „örugg tengsl“ að

eðli þeirra tilfinningatengsla sem barn myndar á fyrstu mánuðum og árum ævinnar geti haft áhrif á samskipti þess og tengsl við aðra á lífsgöngunni. Þetta á meðal annars við um félag, vini, foreldra, kennara, maka og eigin börn. Rannsóknir þeirra sýna fram á að þau börn sem búa við örugg tilfinningatengsl í frumbersku og hafa lært að treysta umönnunaraðila sínum reynast hafa jákvætt mat á getu sinni. (Ainsworth, 1978; Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2007; Bowlby, 1969).

Sigrún Aðalbjarnardóttir hefur unnið í mörg ár sem grunnskólakennari og hefur í gegnum tíðina séð bæði góð og slæm samskipti barna sín á milli. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

2.11. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1949-)

Á þeim tíma sem námsefnið Samvera varð til stóðu uppalendur og kennarar frammi fyrir margvíslegum vanda í samskiptum barna og unglunga svo sem virðingarleysi, tillitsleysi og vaxandi hegðunarvanda í bekkjarstarfi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Þórólfur Þórlindsson, 1988). Raddir samfélagsins urðu háværar um að grípa þyrfti til aðgerða og leita leiða til að draga úr vandanum. Í því samhengi og með það í huga að í aðalnámskrá grunnskóla kemur fram að eitt af hlutverkum skólans sé að efla siðferðilegan og félagslegan þroska nemenda, meðal annars með því að nemendur læri samskiptareglur sem byggja á umburðarlyndi, sáttfýsi, kærleika, tillitsemi og umhyggju (Aðalnámskrá, 2007). Einnig kemur fram að mikilvægt er að nemendur geti sett sig í spor annarra og verði þannig færir um að gera grein fyrir viðhorfum sínum og annarra eða að þeir leiti lausna á ágreiningi í samskiptum með því að viðurkenna ólík sjónarmið (Aðalnámskrá, 2007). Þá varð til rannsóknar- og skólaþróunarverkefnið „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1992f, 2007).

Nýmæli og meginsérstaða rannsóknar- og skólaþróunarverkefnisins var að gerð var brú á milli fræða og framkvæmda og birtust þessi tengsl með fjölbreyttum hætti í (a) rannsóknunum, (b) starfi með kennurum sem miðaði að því að styrkja þá í starfi, (c) daglegu starfi kennara með nemendum og (d) námsefnis- og skólanámskráargerð. Heildarnálgun rannsóknanna var (a) að skoða samskiptahæfni nemenda (grunnrannsókn), (b) framförum nemenda í samskiptahæfni (hagnýt rannsókn), (c) tengslum hugsunar og hegðunar nemenda og (d) uppeldis- og menntunarsýn kennara sem vinna að því að efla samskiptahæfni nemenda, mynda eina heild og var þetta því óvenju víðfeðm nálgun á alþjóðavettvangi. Markmið þess var: að efla félags- og siðgæðisþroska, þar á meðal samskiptahæfni nemenda. Kennsluhættir áttu að vera í

lýðræðislegum anda en í því fólst meðal annars virk þátttaka og umræður nemenda, tjáning í mynd, leik og tónlist. Nemendur áttu að hlusta hver á annan, tjá hugsun sína og skoða mál frá mismunandi sjónarhornum, vinna saman og setja sig hver í annars spor ásamt því að leysa ágreiningsmál og taka ákvarðanir sameiginlega (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Í rannsóknarhópi undir forystu Robert Selman unnu þau að samræmingu/sambættingu tveggja fræða, þroskafræða og kennslufræða. Til að kanna samskiptahæfni nemenda settu þau fram þroskalíkan, sem byggist á því að skoða hugsanaferli barna og unglunga við að leysa ágreining í nokkrum þrepum:

1. hvernig þau skilgreina vandann,
2. hvaða leiðir eru til að leysa vandann
3. hvernig þau réttlæta sínar leiðir til lausna vandans
4. hvernig þau meta áhrif þessara leiða og er þá jafnframt lögð áhersla á líðan þeirra sem að málinu koma.

Tafla 1. Þroskalíkan

Proskastig	Skilgreining á vanda	Val athafnar og stíll		Réttlætning athafnar	Mat á tilfinningum	Dómar um sanngirni
		Ákveðni	Undirgefni			
Gagnkvæmni Stig 3	Sameiginlegur vandi, vísað til þarfa beggja aðila og áframhaldandi samskipta	Samhæfing sjónarhorna, sem endurspeglar gagnkvæmar þarfir og eðli samskipta		Jákvæð áhrif athafnar á báða aðila fyrir áframhaldandi samskipti	Tilfinningar og væntingar gagnkvæmar. Vísað til þátta sem treysta samskiptin	Gagnkvæmt sjónarhorn á sanngirni. Vísað til eðlis samskipta og persónuleika
Gagnvirkni – Tvisæi Stig 2	Gagnvirkar þarfir, en þarfir annars aðila ráðandi	Rökstyðja, beita fortölum. Eigið sjónarmið ráðandi	Leita eftir rökstuðningi, sjónarmið hins aðilans er ráðandi	Jákvæð áhrif á báða aðila en sjónarmið annars aðilans eru þó ráðandi	Tilfinningar og væntingar tengdar	Sjónarhorn beggja á sanngirni samskiptaaðila
Einsæi Stig 1	Vísað til óska og þarfa annars aðila	Skipa	Biðjast fyrirgefningar	Ásetningur og áhrif athafnar réttmætt út frá einu sjónarhorni	Engin lýsing á tengslum milli tilfinninga samskiptaaðila	Sanngirni einhliða. Vísað til samskiptaaðilans eða til varnar sjálfí
Hvatvísi Stig 0	Vandinn ekki greindur frá lausn hans	Árásargjörn án orða	Draga sig í hlé án orða	Engin réttlætning eða endurtekning	Ekki rökstuðningur fyrir líðan	Engin réttlætning fyrir sanngirni

(aðlagð frá Sigrúnu Aðalbjarnardóttir og Selman, 1989; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007)

Þroskalíkanið var notað til að greina hugsun nemenda og lýsir hæfni þeirra til að komast að samkomulagi við aðra. Til að komast að því hvar börnin væru stödd vitsmunaprósaklega voru börnunum sagðar klípusögur en sögurnar og spurningarnar

hafa skírskotun til margvíslegra þroskasviða en beinast ekki að afmörkuðu þroskasviði. Það má þó segja að spurningin um vandann vísi til vitsmunabátta, spurningar um líðan vísa til tilfinningabátta, spurningar um leiðir til að leysa vandann vísa til samskiptabátta, hvað er hægt og best að gera og í mati á lausn er einnig spurt um sanngirni sem vísar þá til siðferðisbátta (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Svör nemenda voru metin á ákveðnu þroskastigi með hliðsjón af hæfni þeirra til að aðgreina og samræma sjónarmið þeirra, þroskastigin eru:

- 0. sjálfhverfa, ekki sjáanleg geta til að tjá sjónarmið annarra
- 1. einsæi eða einhliða – sjónarmið annars aðilans er tekið
- 2. tvísæi, tvíhliða eða gagnvirkni – sjónarmið beggja aðila eru sett fram en sjónarmið annars er þó ráðandi
- 3. gagnkvæmni – sjónarmið beggja koma fram og eru samtvinnuð

(Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, 1989; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Rannsóknar- og skólaþróunarverkefnið leiddi fram ýmsar rannsóknarniðurstöður en of langt mál væri að setja þær allar fram hér. En það var almenn ánægja með verkefnið hjá bæði kennurum, sem fannst þeir fá nýja sýn á sjálfa sig og sitt starf og börnunum. Samskipti nemenda urðu betri og bekkjarandi betri. Þau börn sem sýndu þroskaða hugsun við að leysa tilbúnar klípusögur voru einnig líklegri til að sýna þroskaða hegðun í samskiptum við skólafélaga (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999, 2007)

2.11.1 Samskiptanámsefnið Samvera tilurð þess og markmið

Námsefnið Samvera var fyrst gefið út árið 1992, fyrir kennara með það í huga að aðstoða þá með efni til að takast á við samskipti nemenda jafnt innan skólans sem og í frímínútum (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Höfundar námsefnisins eru Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. Meginmarkmið þess er að efla og hlúa að samskiptahæfni nemenda, gera þau hæfari til að sýna sjálfum sér og öðrum virðingu og tillitsemi og læra að setja sig í spor annarra. Börnin læra að hlusta og spyrja og það leiðir til aukins þroska.

Því er unnið með:

- (1) vináttu
- (2) samskipti í frímínútum
- (3) samskipti í bekkjarstarfi
- (4) samskipti barna og foreldra/forráðamanna

(Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f)

Nemendahefti Samveru eru fjögur: Verum vinir, Verum saman: í frímínútum og Vinnum saman: í skólastofunni. Fjórða heftið beinir athygli að samvinnu við foreldra heimavið og nefnist: Ræðum saman: Heima. Síðan eru tvö kennsluhefti, annað er ætlað kennurum og hitt foreldrum og kennurum (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f; Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Jóhannsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004).

Verum vinir

Helstu markmið:

- Að nemendur dýpki skilning sinn á vináttu
- Að þjálfar nemendur í að leysa togstreitu í vináttu á farsælan hátt
- Að hvetja nemendur til að sjá ýmsar hliðar þess að eignast vin og að eiga vin
- Að nemendur meti gildi vináttu

Í bókinni er fjallað um vináttu í víðu samhengi. Einnig eru í bókinni málshættir, spakmæli og ljóð sem tengjast vináttu (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992a).

Verum saman: Í frímínútum

Helstu markmið:

- Að bæta samskipti nemenda í frímínútum
- Að nemendur meti gildi notalegra samskipta í frímínútum
- Að hvetja nemendur til að setja sig í spor þeirra sem minna mega sín í frímínútum, til dæmis þeirra sem er strítt, eru höfð útundan eða lenda upp á kant við aðra
- Að þjálfar nemendur til að leysa ágreining og glíma við árekstra sem eiga sér stað í frímínútum á farsælan hátt
- Að efla sjálfsvitund nemenda þannig að þeir þori að fylgja sannfæringu sinni og standa með þeim sem er strítt, eru „öðruvísi“, eða eru höfð útundan
- Að efla jákvæða sjálfsmynd nemenda í samskiptum

Í þessari bók eru meðal annars teknir fyrir leikir og reglur, rætt um líðan barna þegar þau eru útundan eða er strítt, hversu mikilvægt það er að fylgja eigin sannfæringu og hvað hægt er að gera til að allir geti átt ánægjulegar frímínútur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992b).

Vinum saman: Í skólastofunni

Helstu markmið:

- Að hvetja nemendur til að sýna hvert öðru tillitssemi og huga að ýmsum leiðum til að bæta samskiptin í skólastofunni, til dæmis í tengslum við samskipti kynjanna, þegar unnið er saman að verkefnum og daglegri umgengi
- Að nemendur meti gildi notalegra samskipta í skólastofunni bæði við kennara og sín á milli
- Að þjálfarar nemendur í að glíma við árekstra og leysa ágreining sem á sér stað í skólastofunni
- Að styrkja jákvæða sjálfmynd nemenda í samskiptum

Til að ná fram markmiðunum er fjallað um hvernig nemendur geta hjálpast að í bekknum, líðan nemenda í skólastofunni, samskipti bekkjarsystkina, samskipti nemenda og kennara og reglur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992c).

Ræðum saman: Heima

Helstu markmið:

- Að stuðla að gagnkvæmri virðingu og trausti í samskiptum foreldra og barna
- Að hvetja börn og foreldra til að setja sig í spor hvors/hvers annars í ýmsum aðstæðum heima fyrir
- Að hvetja börn og foreldra til að ræða ýmsa daglega árekstra á heimilinu og leysa ágreining á farsælan hátt
- Að hvetja börn og foreldra til að huga að jákvæðum þáttum í fari hvors/hvers annars til að efla jákvæða sjálfsmýnd þeirra
- Að hvetja börn og foreldra til að huga að gildi notalegra samskipta heima fyrir

Viðfangsefni bókarinnar eru: allir mega, allir eiga, að hjálpast að, að standa við loforð og treysta, að kunna að meta hvort/hvert annað, að vera saman og geta sagt frá vanda sem upp kemur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992d).

Kennsluleiðbeiningar fyrir kennara

Þetta eru leiðbeiningar með nemendaheftum sem tengjast skólanum. Þar eru færð rök fyrir vali viðfangsefnis, markmið þeirra sett fram og komið með tillögur um kennsluáferðir. Í þeim felst spurningarammi sem unnið er eftir til að gera umræðuna markvissari. Þar er einnig komið með fróðleik um félagsþroska barna og unglinga (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Jóhannsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007).

Ræðum saman: Heima. Handbók fyrir foreldra og kennara

Þetta er leiðbeiningarit fyrir viðfangsefni í nemendariti Ræðum saman: Heima ásamt

fróðlegum upplýsingum um samskipti barna og foreldra (Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Jóhannsson og Sæmundur Hafsteinsson, 2004; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992e).

Unnið er með námsefnið í umræðuformi í lífsleiknitímum þar sem lesin er „klípusaga“ og síðan leysa nemendur klípuna sem sögupersónurnar eru í eins farsælega og hægt er.

Til þess nota þau fimm lykilsurningar, rammann eða verkfærin:

1. Hver er vandinn?
2. Hvernig líður a og b?
3. Leiðir til að leysa vandann?
4. Hver er besta leiðin?
5. Afleiðingar/mat?

Talið er best að eyða ekki meira en 20 mínútum í að leysa klípuna því einbeiting nemenda minnki eftir það. Það sem er mikilvægt í þessu ferli er að allir fá að segja sitt álit, engin ein skoðun er rétt, nemendur ræða tilfinningar og taka saman á vandanum og leysa hann einnig í sameiningu. Kennari/leiðbeinandi þarf að vera virkur og spyrja, opinna leiðandi spurninga eins og hvers vegna þetta og hvers vegna hitt og af hverju er það góð leið. Það er gert til að ýta við nemendum og draga þau upp í þroska (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007; Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 1992f).

2.12. Samantekt kenninga um samskipti barna

Þeir fræðimenn og kenningar þeirra sem fjallað hefur verið um hér að ofan höfðu eigin sýn á það hvernig börn þroskast að visku og vexti. Það eru engu að síður tengsl á milli kenninga þeirra og birtast þau í því meðal annars hjá Dewey og Mead að báðir leggja áherslu á að félagsleg samskipti byggi upp þekkingu og skilning á sjálfum sér og öðrum (Dewey, 2000; Mead, 1934). Í tengslakenningu Bowlby og Ainsworth kemur fram að börn sem búa við örugg tilfinningatengsl í frumbersku hafi jákvæðara mat á eigin getu og eigi auðveldara með samskipti og tengsl við aðra á lífsgöngu sinni og á það við um félag, vini, kennara, maka og eigin börn (Ainsworth, 1978; Bowlby, 1969). Piaget og Kohlberg, leggja áherslu á að einstaklingur öðlist þekkingu á efnis- og félagsheiminum með því að móta og endurmóta stöðugt þekkingu sína í virku samspili við umhverfið og Bandura heldur því fram að líffræðileg skilyrði, persónulegir þættir, hegðun og umhverfi hafi áhrif á og sé forsenda þess að lærdómur eigi sér stað (Bandura, 1977 ; Kohlberg, 1981, 1948; Piaget, 1965, 1968). Vygotsky, tengir við áhrif frá menningu á vitsmunapætti og leggur þar áherslu á að gildi og skoðanir, færni og hefðir félagshóps

yfirferist frá kynslóð til kynslóðar (Vygotsky, 1978). Selman og Sigrún Aðalbjarnar telja hæfnina til að setja sig í spor annarra mikilvæga og hafa rannsóknir hennar meðal annars sýnt fram á tengsl á milli betri námsárangurs og betri samskipta á milli nemenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1993; Selman, 1980, 2003). Hæfnin til að setja sig í spor annarra endurspeglir getu hvers og eins til að setja sig inn í hugsanir, líðan og aðstæður annarra. Einnig felst þessi hæfni í því að geta horft á sjálfan sig og samskipti sín við aðra með hliðsjón af sjónarhorni annarra (Selman, 1980, 2003). Goleman telur að þeir sem búa yfir góðri tilfinningagreind eigi auðveldara með að setja sig í spor annarra en þeir sem gera það ekki og Gardner vill meina að greind sé fjölþátta og að allir búi yfir margs konar greindum og er samskiptagreind þar talin mikilvæg (Gardner, 2000; Goleman, 2000). Með alla þessa þætti í huga sem áhrifavalda á alhliða þroska barna er mikilvægt að búa þeim traust og gott umhverfi til þess að þau nái að þroskast að visku og vexti á allan hátt.

3. Rannsókn í „Grenndarskóla“ í Reykjavík

Annar aðdragandi þess að valið var að rannsaka gagnsemi lífsleikninámsefnisins Samveru má rekja til þess að rannsakandi sat áfanga, á öðru ári í BA námi sínu, hjá Sigrúnu Aðalbjarnardóttur prófessor, sem heitir Samskipti í uppeldis- og fræðslustarfi. Náms efnið, meðal annars, var bók hennar „Virðing og umhyggja: Ákall 21 aldar“ sem kom út árið 2007 og segir hún þar nánar frá rannsóknar- og skólaþróunarverkefninu „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“ og niðurstöðum þess.

3.1. Aðferð

Rannsakandi notaði eigindlega rannsóknaraðferð við öflun gagna með viðtölum og þátttökuathugun. Umhverfi rannsóknarinnar var Grenndarskóli, sem er tilbúið nafn sem skólanum var gefið til að virða nafnleynd, og fóru viðtöl fram í mismunandi stofum skólans eftir því hver viðmælandi rannsakanda var. Þátttökuathugunin fór fram í einni stofu í skólanum.

3.2. Aðferðafræði

Í þessari rannsókn voru notaðar aðferðir úr eigindlegum rannsóknum. Hugtakið eigindlegar rannsóknaraðferðir er samheiti yfir fjölbreytta rannsóknarhefð, þær eru túlkandi og byggja á lýsandi rannsóknargögnum og kenningum um að veruleikinn sé félagslega skapaður. Fræðilegur grunnur liggur í mannfræði, etnografíu og túlkandi félagsvísindum. Einnig er byggt á Chicago skólanum fyrra og seinna skeiði þar sem

fylgst var með einstaklingum í sínu náttúrulega umhverfi og vísir varð til að kerfisbundnum aðferðum og aðferðafræði (Neuman, 2006). Markmið þeirra er meðal annars að kynna sjónarhorn jaðarhópa og annarra (e. giving voice), túlkun eða skýring sögulegra eða menningarlegra fyrirbæra og þróun kenninga (Ragin, 1994). Aðalrannsóknarverkfærið er rannsakandinn en hann aflar gagna með fjölbreyttum aðferðum, þar á meðal viðtölum og þátttökuathugunum. Þau gögn leiða rannsakandann að kenningu og nefnist sú aðferð aðleiðsla (Neuman, 2006).

3.3. Mikilvægi rannsókna

Þar sem samskipti nemenda eru talin hafa áhrif á námsárangur er mikilvægt að finna leiðir til að auka samskiptahæfni þeirra. Samskiptanámsefninu Samveru er ætlað að kenna nemendum að leysa úr ágreiningi á jákvæðan hátt með fimm þrepa rammann að leiðarljósi. Rannsakanda þótti því mikilvægt að rannsaka hvaða árangur kemur fram af notkun þess.

3.4. Trúverðugleiki, margprófun og staðfesting

Í eigndlegum rannsóknum er trúverðugleiki mikilvægur til að sýna fram á að niðurstöður standist. Til að það náist er gagna aflað frá fleiri en einum aðila og er það kallað margprófun. Einnig er gott að nota fleiri en eina aðferð við gagnaöflun og tók rannsakandi níu viðtöl og gerði þátttökuathugun. Margprófun er því leið til að nálgast áreiðanleika í eigndlegum rannsóknum (Sigurlína Davíðsdóttir, 2003). Mælikvarði á gæði í eigndlegum rannsóknum er sá hvort hægt er að staðfesta niðurstöðurnar eftir að rannsókn er lokið með öðrum hætti en gert var í rannsókninni sjálfri. Þannig að fjölbreytileg og ýtarleg gögn eru grundvöllur réttmætis og trúverðugleika eigindlegra rannsóknargagna (Helga Jónsdóttir, 2003; Sigurlína Davíðsdóttir, 2003).

3.5. Þátttakendur

Þátttakendur í rannsókninni voru valdir með hentugleikaúrtaki, (convenience sample) sem er sjálfvalið úrtak þar sem rannsakandi velur þá einstaklinga sem henta best í rannsóknina (Neuman, 2006). Viðmælendur voru níu starfsmenn Grenndarskóla sjö kennarar, og tveir skólastjórnendur. Þeim voru gefin tilbúin nöfn til að virða nafnleynd þeirra. Viðmælendur voru átta konur á aldrinum 32 til 59 ára sem eru búsettar í Reykjavík og Kópavogi og einn karlmaður sem er 47 ára gamall og er búsettur í Hafnarfirði. Fjórir viðmælendur eru kennarar í fjórða- og fimmta bekk. Þetta eru Kolbrá Baldursdóttir, Kolbrún Björnsdóttir, Katrín Baldvinsdóttir og Kristín Bergsdóttir en þrír

viðmælendur eru kennarar í sjötta- og sjöunda bekk. Þær heita Karítas Baldursdóttir, Katla Barkardóttir og Krístrún Birkisdóttir. Þær eru allar að vinna með Samverunámsefnið í sínum bekkjum og hafa Kolbrá og Kristín unnið með það síðan í janúar 2008, þær hafa því mestu reynsluna af notkun námsefnisins. Karítas, Katla og Krístrún byrjuðu að vinna með það haustið 2009 og einnig Katrín og Kolbrún. Að síðustu voru það skólastjóri Grenndarskóla Kristjana Bjarnadóttir og aðstoðarskólastjórinn, Kjartan Kjartansson. Kristjana Bjarnadóttir, hefur verið viðloðandi skólastjórn í Grenndarskóla í sex og hálf ár og þekkir námsefnið mjög vel þar sem hún sá það kennt í öðrum skóla með góðum árangri. Kjartan Kjartansson hefur verið aðstoðarskólastjóri í tæplega þrjú ár og þekkir námsefnið nokkuð vel.

3.6. Framkvæmd

Við gagnasöfnun í þessari rannsókn voru notuð eigindleg hálfopin viðtöl þar sem stuðst var við viðtalsramma, en viðmælendur ræddu málefni námsefnisins engu að síður mjög frjálst, og gerð var þátttökuathugun. Í eigindlegum rannsóknum eru viðtöl eitt algengasta form gagnasöfnunar. Þau eru notuð þegar rannsakandi vill skoða hlutina í sínu náttúrulega umhverfi og hann fer af stað, spyr opinna spurninga en veit ekki alveg fyrirfram hvað hann gæti fundið (Neuman, 2006). Viðtölin nýu voru tekin á tímabilinu nóvember 2009 til febrúar 2010. Öll viðtölin voru tekin í umhverfi viðmælenda, Grenndarskóla og þeirra stofum. Var það ákveðið vegna þess að það hentaði viðmælendum best. Viðtölin urðu mismunandi löng allt frá 25 mínútum og upp í 62 mínútur. Einnig var gerð þátttökuathugun, í lífsleiknitíma, sem tók 40 mínútur og var umhverfi hennar skólastofa eins af kennurum í sjötta- og sjöunda bekk í skólanum. Það er kallað þátttökuathugun þegar rannsakandi fylgist með fólki á vettvangi eða tekur þátt í daglegu lífi þess og upplifunum. Hann túlkar atburði í samhengi, skráir niður það sem sagt er og gert og leitast við að trufla ekki það félagslega ferli sem hann er að rannsaka (Neuman, 2006).

Eftirfarandi spurningar voru í viðtalsramma rannsakanda:

1. Hversu lengi hefur þú starfað sem kennari?
2. Hvaða bekk kennir þú?
3. Hvað finnst kennurum um Samveruverkefnið?
4. Hvernig er upplifun kennara af þátttöku nemenda í verkefninu?
5. Hvert er viðhorf nemenda til verkefnisins að mati kennara?
6. Hvaða áhrif hefur verkefnið haft á samskiptahæfni nemenda að mati kennara?

Til að kanna mýtuna „að drengir eigi erfðara með að taka þátt í umræðum um tilfinningar og mannleg samskipti“ var spurt eftirfarandi spurningar:

7. Er munur á þátttöku drengja og stúlkna í umræðum?
 8. Hvað er það sem þú vilt sem kennari sjá koma út úr notkun námsefnisins Samveru fyrir þína nemendur?
- Rannsakandi ákvað að spyrja annarra spurninga þegar tekið var viðtal við skólastjórnendur Grenndarskóla til að fá innsýn í þeirra sjónarmið og spurði:
9. Hversu lengi hefur þú starfað innan skólakerfisins?
 10. Hvað varð til þess að þú tókst samskiptanámsefnið Samveru inn í skólann?
 11. Hvenær hófst það starf?
 12. Verður því haldið áfram?
 13. Hvað er það sem þú sem skólastjórnandi vilt sjá koma út úr verkefninu fyrir þína nemendur og starfsfólk?

3.7. Skráning og úrvinnsla

Öll viðtölin voru tekin upp á diktafón og afrituð frá orði til orðs í tölvu eins fljótt og auðið var. Við afritun voru gerðar athugasemdir rannsakanda og hugleiðingar við hvert viðtal. Úr þeim hugleiðingum voru síðan unnin og greind ákveðin þemu sem komu í ljós úr gögnunum og gögnin kóðuð eftir þeim þemum.

3.8. Siðferðilegir þættir og takmarkanir

Rannsóknir þurfa að uppfylla siðferðilegar kröfur ekki síður en aðferðafræðilegar. Hvort siðareglurnar eru almennar eða sérhæfðar fer eftir rannsóknarefni rannsakanda. Upplýsa ber þátttakendur um að val þeirra til þátttöku sé frjálst og gæti það aukið traust þátttakenda að sjá að rannsakandi hefur gert sér grein fyrir mögulegum áhættuþáttum og gert viðeigandi ráðstafanir til að lágmarka þá (Sigurður Kristinsson, 2003). Engin siðferðileg álitamál komu upp vegna framkvæmdar rannsóknarinnar. Takmarkanir gætu hugsanlega verið þær að rannsakandi hefur ekki mikla reynslu við gerð rannsókna en æfingin skapar meistarann. Rannsakandi gerir sér einnig grein fyrir því að þessar niðurstöður eru huglægt mat kennara og skólastjórnenda á aðstæðum í Grenndarskóla en það breytir ekki helstu niðurstöðum rannsóknarinnar. Í eigindlegum rannsóknaraðferðum er ekki hægt að alhæfa yfir á þýði (Sigurlína Davíðsdóttir, 2003), og viðmælendur mínir eru einungis níu. Þrátt fyrir það kom fram í viðtölunum rauður þráður um hvað þeim finnst um Samverunámsefnið og áhrif þess á samskipti nemenda.

3.9. Niðurstöður úr rannsókninni

Sem svar við spurningunni „Hvaða áhrif hefur lífsleikninámsefnið Samvera haft á samskipti nemenda í Grenndarskóla að mati kennara og skólastjórnenda?“ Má segja að við greiningu gagnanna hafi komið í ljós sterkur rauður þráður sem nefndur verður „gagnsemi verkefnis“ en fram kemur hjá öllum viðmælendum rannsakanda að þau telja mikið gagn vera af vinnu sinni með „verkfærið“, „rammann“ til að leysa ágreining með nemendum. Undir honum eru svo „reynsla og undirbúningur“, „viðhorf og ábyrgð“ og „umhyggja og vellíðan“.

3.9.1. Gagnsemi verkefnis

Öllum viðmælendum þykir notkun lífsleikninámsefnisins Samvera vera að skila sér í betri samskiptum á milli nemenda. Aðferðin hefur ekki dregið úr ágreiningi sem slíkum en það eru þó færri sem lenda í alvarlegum árekstrum og ramminn/verkfærin hjálpa til við að greiða fyrir úr ágreiningsmálum sem upp koma. Kjartan aðstoðarskólastjóri var mjög ánægður með að verkefnið var tekið inn í skólann og hann sagði:

„En þetta er svona bara mín tilfinning að já ég finn það að það eru færri sem lenda í átökunum og það eru færri, sem sagt minni hópur og það eru minna inn á mínu borði, í þessum, af þessum frímínútna árekstrum og slíku sko“.

Kolbrún er kennari í fjórða og fimmta bekk og henni þótti verkefnið áhrifaríkt. Hún sagði:

„Sko jahhsamskiptin hafa batnað mjög mikið í vetur og auðvitað verður maður að skrifa það á alla þætti, líka þetta verkefni.... bekkjarandinn og aginn í bekknum er bara sko rosalega góður og rosalega mikil framför hjá þeim í samskiptum og málin verða ekki eins stór og ýkt og auðveldara að tala um þau og hérna beina sjónum þeirra fram á við....“.

Samkennari hennar í fjórða og fimmta bekk, Kristín, tók undir orð hennar en var nokkuð varkárari þegar hún svaraði um sinn bekk, hún sagði:

„Sko það er svo sem alltaf erfitt kannski að hérna segja að, við erum að gera þetta og þetta og þetta sé áhrif, maður er náttlega að vinna með svo margt og krakkarnir eru náttlega að þroskast og eru að læra og svona en ég held samt sko að það sé hægt að segja aðvið höfum verið með þennan ákveðna ramma og þessar reglur og svona þau eru búin að læra ákveðna svona ákveðið regluverk og mér finnst það hjálpa það er einhvernvegin þau eru fljótari að setja sig inn í einhvern svona sáttaferli og maður kemur þeim inn

í það og þá eru þau tilbúin að gera það og þau vita hvað það þýðir.....“.

Kristrún kennir í sjötta og sjöunda bekk og henni þykja samskiptin hafa breyst til batnaðar, um það sagði hún:

„Smám saman hefur dregið út átökum og áreiti þannig að sko þetta er nánast búið að vera eitthvert friðartímabil núna eftir smá uppákomu eins og sagt er hérna í janúar, þá er eins og þau séu farin að virkja þetta innra með sér, eða mér finnst það allavegana, ég sé alveg árangur af þessu starfi“.

Kristjana skólustjóri tók undir orð Kristrúnar og sagði jafnframt „að sér fyndist mikill árangur hafa náðst í sjötta og sjöunda bekk, þar sem námsefnið hafi verið notað“. Katrín sem er kennari í fjórða og fimmta bekk og hún sagði svo frá um áhrif af notkun námefnisins á hennar bekk:

„Já, veistu að ég er ekki frá því ... ég held það eins og nú höfum við verið með svona samvinnupróf, við vorum með samvinnupróf í náttúrufræði þá reynir á samvinnuna þeirra og það var einn hópur sem skar sig úr, það gekk ekki vel hjá þeim þannig að nú erum við að fara aftur í próf á morgun og þessi hópur gerir sér grein fyrir því að þau geta ekki unnið saman eða þau óskuðu eftir að vinna ekki saman.... en ég svona ég veit ekki hvort að ef við hefðum ekki farið í þetta verkefni hvort við værum komin þetta langt að þau gera sér grein fyrir því að þetta bara gekk ekki....“.

Það er nokkuð ljóst miðað við það sem kemur fram í tilvitnunum hér að framan að áhrif af námsefninu eru greinileg og ekki virðist vera munur á milli aldurstiga á árangri með notkun námsefnisins. Einnig kemur fram að þrepin fimm séu gott verkfæri til að vinna með til að leysa ágreining á jákvæðan hátt. Kolbrá Baldursdóttir kennari í fjórða og fimmta bekk nefnir að spurningatæknin gefist vel og að verkefnið sé gott fyrir andrúmsloftið í bekknum og sjálfstyrkingu nemenda. Hún sagði:

„Og svo bara byrjuðum við og þetta bara gafst ofsalega vel og við fundum það strax hvað við vorum okkur þótti gott að nota þessa tækni þessa spurningatækni sem hún [Katrín] leggur svo mikla áherslu á varðandi það að fara svona skipulega í gegnum vandamálin“ „...en þetta, við erum allavega alveg rosalega ánægðar með þetta og finnst þetta vera bara alveg nauðsynlegt fyrir bara þú veist bara þannig að þetta bekkirnir funkeri og upp á mórallinn og svona þessa sjálfstyrkingu þeirra“.

Karítas, kennir sjötta og sjöunda bekk og hún tók undir orð Kolbrár og sagði:

„Já, við kennararnir erum þá líka komnir með tæki í hendurnar til þess að

notast við þegar þetta [ágreiningur] kemur upp, sem er ekkert sjaldan“... og allavegana við sem eru hér núna að kenna okkur finnst þetta þægileg verkfæri og ég meina ég myndi nota þetta tvímælalaust áfram sko“.

Kristrún sem er samkennari hennar í sjötta og sjöunda bekk var sammála þeim báðum um ágæti þess að hafa í farteskinu þessa aðferðafræði og hún sagði:

„Já en við sko aðferðafræðin sjálf er náttúrulega frábær og það er hægt að nýta hana allstaðar en við höfum bara þurft að glíma bara nánast í hverja einustu viku, hérna sérstaklega frá hausti og svona fram í fyrstu, aðra vikuna í janúar, var alltaf eitthvað að koma uppá sem við þurftum bara að takast á við bara svona lifandi vandamál, þrautir....þannig að það má segja að við höfum ekki neitt haft svona rými til að grípa í þessar bækur, það er bara þannig, en hérna eins og ég segi aðferðafræðin er frábær og ég mjög ánægð að taka þátt í þessari rannsókn og þessu námskeiði“.

Kristjana skólastjóri bætti við:

„Ég meina ég vil þetta og allt sem mér finnst virka fyrir börnin á jákvæðan hátt og tæki fyrir kennara, finnst mér, styð ég bara. Og ef að kennararnir eru ánægðir og börnin eru ánægðari þá er ég bara ánægð ...“.

Kjartan aðstoðarskólastjóri bætir einnig við og segir:

„Já, allt, allir árekstrar eru tækifæri til þess að læra af og það þetta verkefni með þessi tæki, þessi verkfæri stuðla að því að við getum lært af mistökum okkar í samskiptum við aðra og þetta er svoldið svona niður njörvað (gerir handahreyfingar í loftinu) soldið svona hvað á eftir öðru, við vitum hvað er næst á eftir þessu í þessu ferli og það enn frekar tryggir að við lærum af mistökum og þá eru minni líkur á að við gerum sömu mistök eða allavega eftir því sem lengra dregur og oftar verða mistök þá verða hérna, þá lærir maður meira eða þau“.

Kolbrá kemur með dæmisögu um hvernig hægt er að leyfa nemendum að leysa sín eigin ágreiningsmál á jákvæðan hátt eftir þrepum námsefnisins og sjá mikinn árangur. Hér er hún að tala um tvo stelpuhópa sem komu inn úr frímínútum ósáttir við framkomu hvers annars og hún sagði:

„Ég lét sem sé hópana velja sér tvo fulltrúa úr hverjum hópi, þannig að þær fóru tvær fram, með þetta sem sé, [bendir á plagg sem er upp í á vegg og geymir þrepin fimm] skipulega sem sé, vandinn, líðan, leiðir og besta leiðin og þær sem sé, ræddu þetta frammi og skráðu þetta niður, tóku bara

einhvern, ég veit ekki, voru einhvern hálf tíma að þessu eða eitthvað svoleiðis og svo komu þær bara hérna og þær bara kynntu niðurstöðuna fyrir hópnum tveimur ...og þar með var málið leyst og ég hef ekkert heyrt af þessu máli síðan í staðinn fyrir að ég væri eitthvað að, skilurðu“?

Fleiri svona dæmisögur, eða jafnvel kraftaverkasögur komu fram í viðtölunum og Karítas sagði svo frá:

„(Já), nákvæmlega og það er einmitt sko, við höfum sko einmitt tekið á vandamálum sem hafa komið upp, með svona, bara með því að láta einstaklingana setjast niður og greina þetta eins og með sögurnar og það hefur bara komið mjög vel út.“ [...] „Þannig að þetta er alveg bara tæki sem við getum notað beint bara alveg í alvöru klípum“.

Kristjana skólastjóri bætti um betur og hafði frá þessari dæmisögu að segja:

„Það einmitt kom upp svona mál í fjórða og fimmta sem að var svona eineltis eða samskipta eða ég veit ekki alveg hvað á að kalla þetta stundum [...] Stelpusamskiptavesen og hérna, hérna, það var búið að hitta mömmurnar og það var búið oft að funda og það var búið að finna verkefni fyrir stelpurnar til að reyna koma þeim saman og þú veist þetta náðist aldrei ... Svo sagði ég bara við viðkomandi kennara, sestu með þetta farðu með þrepin hennar Katrínar, sestu með þeim í þetta [...] Kl fimm sama dag voru óvinirnir farnir í bíó saman, þannig að ...skilurðu, þannig að þetta er ... þetta er að virka“.

Katrín Baldvinsdóttir sem kennir fjórða og fimmta bekk, sagði frá því að hægt væri að nýta þetta til að leysa mál sem ekki má fréttast að sagt hafi verið frá. Hennar frásögn er svona:

„...Ég hef nokkrum sinnum tekið upp vandamál sem hafa komið uppá og breytt þeim þannig að það er ekki þau en mjög hliðstæð vandamál og það hefur, og þá hefur komið upp á yfirborðið í rauninni eitthvað sem mátti ekki tala um og nemendur sem hafa komið til mín og sagt „ekki segja að ég sagði þá er ég að klaga en ég verð að tala um þetta“ og þá bjó ég til klípusögu og þá koma þau sjálf upp með vandann án þess einhvernvegin að hafa klagað eða sagt frá eða þá gátum við rætt, já yfirfært“.

Kristjana skólastjóri sagði einnig frá því að foreldrar hafi haft samband til að láta í ljós ánægju sína yfir verkefninu hún sagði:

„Ég er að finna og við erum að fá bréf frá foreldrum sem að sko eru að upplifa það að það er búið að fara í gegnum þetta ferli með börnunum og það, og málin leysast einhvern veginn miklu farsælla heldur en áður“.

Ofangreindar tilvitnanir virðast gefa til kynna að þessi rammi/verkfæri sem kennarar hafa nú fengið í hendur sé að uppfylla það markmið rannsóknar- og skólaþróunarverkefnisins „Hlúð að félags- og tilfinningaþroska nemenda“ sem því var ætlað að gera en markmið þess var að láta kennurum í té efni til að vinna með þegar upp kæmu erfið ágreiningsmál meðal nemenda.

3.9.2. Reynsla og undirbúningur

Hér kemur fram hversu mismikil en mikilvæg reynslan af verkefninu er og einnig hvernig hægt er að útfæra efnið á mismunandi vegu til að leiða fram þátttöku nemenda. Sumir kennarar nota munnlegar umræður, aðrir láta nemendur skrifa niður svör sín og síðan ræða þau saman. Það hefur sýnt sig að fjölbreytt nýting á aðferðinni hefur skilað góðum árangri. Katla segir svo frá:

„Já það er náttúrulega bara ehhm svo sem við erum búnar að vera prófa þetta í vetur og ég hef látið, rætt við, sagt sögu og síðan hef ég látið þau skrifa á blað og svara spurningum sem ég skrifa á töfluna og ber líka upp munnlega og svona og þannig að ég á fullt af gögnum eftir þetta, sem er soldið sniðugt sko, það er hægt að láta þetta vera munnlegt og bara munnlegt en mér fannst betra að hafa þetta svona ég vildi láta hvern fyrir sig hugsa lengi og hugsa fyrir sig og sjá hvað kemur út úr því og hérna og mér finnst það sko, mér finnst það alltaf gott fyrir krakka að horfast í augu við „hvað myndi ég gera ef ég væri í þessari stöðu“?

Kjartan aðstoðarskólastjóri hefur ekki mikla reynslu af verkefninu sjálfur en sér hag í því að reynslu miklir einstaklingar eru að vinna með Dr. Katrínu Birgisdóttur og hann segir:

„Já, ég hef álit á þessu og ég styð þetta 100%, hef mikið álit á þessu og tel þetta mjög gott, það eru nebblega þarna líka manneskjur sem ég, ég nefni þarna S.M.P. sem hafa reynslu af því að hafa verið í þessum aðstæðum, sko þetta eru ekki bara fræðimenn að tala um eitthvað fræðilegt þarna, bara til dæmis það að S.M.P. er þarna tryggir það að hún hefur pottþétt lent í aðstæðunum og veit hvað virkar og virkar ekki og það er soldill munur á að

taka þetta bara fræðilega eða líka í raun“.

Karítas er ein af þeim sem hefur minnstu reynsluna en hún var á sínum fyrstu lífsleiknitímum í verkefninu og hún sagði:

„(Já), sko ég er búin að hafa tvisvar sinnum tíma með klípusögnum, ég hafði reyndar einn tíma á undan sko þar sem við settum niður reglur hvernig maður ætti að vera í umræðutíma, síðan vikuna á eftir, var sem sagt fyrsta klípusagan.“

Hún nefndi að þegar kom að öðrum lífsleiknitímanum voru nemendur jafn margir og í þeim fyrri en engu að síður gekk miklu betur að halda athygli þeirra og fá góða þátttöku í umræðunum. Um það sagði hún:

„og núna í síðustu viku, önnur klípusaga og mér fannst það í annað skiptið takast mjög vel bara.“

Rannsakandi var í þeirri kennslustund að gera þátttökuathugun sína og getur staðfest að þátttaka nemenda var góð og umræður fjörlegar og þroskandi. Kolbrún var einnig byrjandi en leist vel á að vinna verkefnið með nemendum, um það sagði hún:

„Ég er að byrja, þær Kolbrá og Kristín eru á öðru ári í þessu sama verkefni og mér finnst þetta rosalega gott, góð aðferð til að nálgast líðan og kynnast þeim og þeirra upplifunum og geta svona séð frá mörgum sjónarhornum sama málið og kennt þeim að líta í eigin barm, hvað hefði, hvernig hefði ég getað brugðist öðruvísi við þannig að ekki hefði orðið svona stórt mál úr þessu atviki, hver var minn þáttur og já, kenna þeim dálítið að líta svona inn á við“.

Kristrún sem kennir sjötta og sjöunda bekk var líka að byrja og er mjög ánægð með verkefnið og þykir aðferðafræðin, ramminn vera gagnlegur fyrir sig en námsefnið, sögurnar, sem slíkt þótti henni vera betra fyrir yngri nemendur. Um það sagði hún:

„Já ég er rosalega ánægð og glöð að taka þátt í þessu verkefni og hérna mér fannst mig alveg skorta svona ákveðnar tækni æfingar, það er ákveðin umræða sem fer í gang og einmitt þetta hvort maður eigi að vera stýrandi, leiðandi, eða hlustandi og þetta er svo fín lína og ég er búin að hafa svakalega gott af svona aðferðafræðinni, bækurnar sem slíkar eru náttúrulega frábær uppspretta en hérna en þær eru svona soldið kannski passandi fyrir aðeins yngri“.

Kolbrá, hefur nokkra reynslu af verkefninu en hún hefur unnið með það í fjórða og fimmta bekk síðan það byrjaði í janúar árið 2008. Hún segir:

„Við sem sé byrjuðum á þessu lífsleikni verkefni hjá henni, Katrínu, í fyrra sem sé eða, eftir áramót á síðasta skólaári“.

Af fenginni reynslu skiptir hún sínum nemendum oftast í minni hópa þegar þau vinna með verkefnið, finnst það virkja nemendur betur í umræðunum um það sagði hún:

„En þegar ég er með einhverja svona klípusögur eða eitthvað svona þá reyni ég að hafa það þannig að það eru einhverjir að gera eitthvað annað eða svona skipti því svolítið þannig að ég er með minni hóp bara í þessari umræðu og ég og mér finnst þetta alltaf vera ... bara gott og“.

Verkefnið hefur einnig verið nýtt í aðrar námsgreinar þar sem mikið er um umræður, til dæmis samfélagsfræði, um það segir Kolbrá:

„Við fundum líka bara að þetta var rosalega gott og við fórum líka meira að segja að nota þetta út í bara aðrar greinar, svona eins og samfélagsfræði og svona þar sem mikið er verið að tala saman, sem sé“.

Hún telur verkefnið vera langhlaup, eitthvað sem þjálfast upp og lærist með auknum þroska nemenda og hún sagði:

„(Já) þannig að með því að þroska þessa tilfinningagreind, að þá séum við að búa til vettvang til þess að þeir geti það í framtíðinni, en ég meina, það tekur tíma, þetta er langhlaup, þetta er ekki eitthvað sem maður gerir bara ... á no time“.

Kristjana skólustjóri hefur mestu reynsluna af verkefninu þar sem hún kynntist virkni þess í öðrum skóla, Fjallaskóla, þar fylgdist hún með samkennara sínum vinna með verkefnið með mjög góðum árangri. Um það sagði hún:

„...Ég þekkti þetta efni ofan úr Fjallaskóla þar sem ég var áður „...Vegna þess að einn samkennari minn uhh, tilraunarkenndi námsefnið Samveru fyrir Katrínu Birgisdóttir ..“.

Það kom einnig fram í máli viðmælenda hversu mikilvægt þeim þótti að vera vel undirbúnir fyrir lífsleiknitímama þegar þeir áttu að vinna með „klípusögurnar“ því reynsla og þjálfun kennarana hefði áhrif á nemendur. Kolbrá sagði:

„Ég held að þetta sé alltaf jákvætt og þeim mun flinkari sem að kennararnir verða þeim mun betra fyrir krakkana“.

Fleiri kennarar tóku undir það sjónarmið Kolbrár og Katrín sagði:

„Um mjög gott, þetta er mjög gott verkefni og ég held að þetta bæði hjálpar kennaranum og bara nemendum að takast á við svona vandamál sem bara upp koma í bara, já svona dagsdaglega....“.

Kriustrún sagði að verkefnið hefði haft sérstaklega góð áhrif á sig sem kennara og um það sagði hún:

„En ég mun hiklaust bara nýta mér þetta áfram og mér finnst þetta bara gleðilegt og skemmtilegt og þetta hefur gert mig sko að miklu skárri lífsleikni- og samskiptafræðikennara heldur en nokkurn tíma áður.“

Kjartan aðstoðarskólustjóri tók undir orð hennar og sagði:

„Já það er alveg á hreinu og ég held þetta líka hjálpi sko kennurunum sko, við erum hérna í svoldið mikilli sjálfskoðun bara í skólanum. Við erum að reyna koma því á svoltið og ég hugsa að þar fyrir utan þá hjálpi þetta kennurunum að skoða sjálfa sig í því hvernig þeir leysa mál og nálgast mál...“.

Kolbrún tók einnig undir orð hinna varðandi hversu áhrifaríkt verkefnið er fyrir kennara og hún sagði:

„...Ég held þetta verkefni sé að skila okkur miklu sem kennurum að leiða samskipti ... ég hef alla vega fulla trú á því.“

Kristjana skólustjóri var sammála kennurum um áhrifamátt verkefnisins og lét í ljós ánægju sína með það að í verkefninu sé farið fram á að kennarar ígrundi sín viðhorf og framkomu við nemendur. Um það sagði hún:

„Og það sem mér finnst vera gott við þetta verkefni er að það er verið að sem sagt, kennararnir þurfa fara í gegnum sjálfa sig þeir þurfa að skoða sjálfa sig og viðbrögð sín við uppákomum og hérna hvernig þeir tala við börnin og svona þannig að þetta er ekki bara gagnvart krökkunum heldur gangvart þeim líka.“[...] „Sem mér finnst vera mjög mikilvægt og“ [...]

Hún hélt áfram og sýndi fram á hversu vel hún þekkir til verkefnisins og þeirra jákvæðu áhrifa sem vinnan með þrepin hefur haft á nemendur,

„... síðan finnst mér þetta ferli að ef eitthvað kemur upp, þá sé farið í gegnum eitthvað ferli þar sem að allir taka þátt, leita að orsökum, afleiðingum og hvernig er hægt að leysa málið og, og hérna ég er búin að sjá í vetur, meira í vetur reyndar heldur en í fyrravetur að þetta er að skila árangri“.

Af ofangreindu virðist mega draga þá ályktun að áhrif af notkun námsefnisins eru jákvæð fyrir bæði nemendur og kennara.

3.9.3. Viðhorf og ábyrgð

Kjartan aðstoðarskólastjóri talar mikið um viðhorf og hvað það sé mikilvægt að hafa rétt viðhorf gagnvart nemendum til þess að þeir finni og upplifi að starfsfólk skólans beri hag þeirra fyrir brjósti. Hann vonar að „verkfærakistan“ eins og hann orðar það, eigi eftir að hjálpa bæði nemendum og kennurum að kynnast betur og á nýjan hátt. Hann bætti því við allir starfsmenn skólans væru ábyrgir fyrir líðan nemenda og sagði:

„Já, já, og við þurfum líka sko að vera með það viðhorf að þegar að við erum með nemendur í skólanum þá erum við öll ábyrg og það er ekki bara það að (Kristín) sé með 20 nemendur hún er með 350 nemendur...og öll viðhorf allra starfsmanna, allra kennara, alls starfsfólks er partur af þessu stóra uppeldi. Það er ekkert bara einn kennari með einn bekk við erum öll bara með 350 nemendur og þetta tæki sem að Katrín Birgisdóttir er með, þetta hjálpar okkur að hugsa þetta soldið svona sem ein manneskja það er eiginlega það sem skiptir máli....að krakkarnir gangi að okkur vísum, að þau viti að okkur þyki vænt um þau og þau viti að við erum að reyna að hjálpa þeim en að við séum ekki á móti þeim...“.

Í svörum kennara mátti einnig greina sömu viðhorf til nemenda og var kennurum mjög umhugað um að líðan nemenda og að samskipti væru farsæl í skólanum. Auk þess kom fram að viðmælendur höfðu mikinn áhuga á því að nemendur tileinkuðu sér rammann/verkfærin fyrir eigin þroska og framtíð.

3.9.4. Umhyggja og vellíðan

Skólastjórnendur í Grenndarskóla hafa mikinn metnað fyrir því að nemendum þeirra og starfsfólki líði sem best í sínu starfsumhverfi. Umhyggja fyrir nemendum og mikilvægi vellíðunar allra eru forgangsatriði. Kjartan aðstoðarskólastjóri hafði um það þessi orð:

„Við hérna það er þetta sko að hafa þolinmæðina og sætta sig við það að við erum ekki öll eins og, sem betur fer og lífið er sko miklu meira en svart og hvítt. Og alls staðar á bak við eða ofboðslega oft á bak við erfiðleika í skóla, sem birtast í skóla eru erfiðleikar bara annarstaðar og ég held að ef við værum meira svona eins og með sömu viðhorfin, svona jákvæð viðhorf gagnvart óþekktum og gagnvart börnum sem eiga erfitt með að læra þá sé þetta öðruvísi...“

Katla, en hún kennir sjötta og sjöunda bekk, hafði einnig orð á því að vel væri haldið utan um nemendur og hún sagði:

„Það fer náttlega kannski eftir hversu stórir skólarnir eru en þessi skóli er lítil og það finnst mér mikill kostur, það er ofsalega vel haldið utan um börnin hérna eh þeim er fylgt vel eftir og það er talað við þau reglulega ef það er einhver vandi og allt gert til þess að hjálpa þeim og fjölskyldum þeirra að takast á við hlutina...“.

Kristjönu skólastjóra varð tíðrætt um vellíðan og hversu mikilvægt það væri fyrir nemendur og starfsfólk að líða vel í skólanum og hún sagði:

„Það skiptir öllu ... það er bara grundvöllurinn að öllu og ég meina auðvitað á börnunum að líða vel hérna, ég ætla ekkert að við getum haft 100% „vellíðan“ fyrir alla en... en hérna, ég vil ná þeirri % eins hátt og ég mögulega get og vil leggja mig fram til þess“.

Hugtakið vellíðan er í stefnumótunarskrá skólans og það sem skiptir Kristjönu mestu máli. Fyrir henni er vellíðan allra innan skólans eitt af því mikilvægasta sem hægt er að vinna með og telur hún verkefnið eiga eftir að hafa áhrif á það. Einnig kemur fram að sem skólastjórnanda þyki henni vellíðan vera grundvöllur fyrir góðum námsárangri og hún bætti við:

„...Mér finnst vellíðan nemenda vera bara grundvöllur að öllu, góðu námi og ég vil bara að börnunum líði vel hérna og þannig að hérna, maður er alltaf að leita leiða til að það gangi upp“.

Kristjana skólastjóri hefur ákveðið að lífsleikninámsefnið Samvera verði hluti af skólamenningu Grenndaskóla. Þar sem hún hefur séð bæði í sínum eigin skóla og annarstaðar hversu góð áhrif verkefnið hefur haft á nemendur og kennara.

Umræða

Gerð var eigindleg rannsókn í grunnskóla í Reykjavík og var markmið hennar að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu „Hvaða áhrif hefur lífsleikninámsefnið Samvera haft á samskipti nemenda í Grenndarskóla að mati kennara og skólastjórnenda?“ Helstu niðurstöður þessarar rannsóknar benda til þess að notkun á lífsleikninámsefninu Samveru sé góð leið til að leysa ágreining á jákvæðan hátt. Aðferðin dregur ekki úr ágreiningi sem slíkum en færri nemendur lenda í útistöðum. Hún hefur því einnig jákvæð áhrif á úrvinnslu ágreiningsmála. Það kom skýrt fram hjá öllum viðmælendum að notkun námsefnisins og rammans/verkfæranna, (vandinn, líðan, leiðir, besta leiðin og afleiðingar), hefði haft áhrif á samskipti nemenda til betri vegar. Þær niðurstöður má tengja við alla þá fræðimenn sem fjallað var um en Dewey (2000) Mead (1934) og

Bandura (1977) halda allir fram að samskipti lærist með öðrum og í örvandi umhverfi sem hafi áhrif á þroska barna. Í lífsleiknitímum er reynt að virkja alla nemendur til þátttöku og er það ýmist gert munnlega, með umræðum eða skriflega og umræðum. Nemendur eru á aldursbilinu 9-10 og 11–12 ára og samkvæmt Piaget (1965, 1968) og Kohlberg (1981, 1984) á sér stað, undir eðlilegum kringumstæðum, mikill andlegur, siðferðilegur, líkamlegur og vitsmunalegur þroski á þeim aldurstigum. Sem dæmi þá eru yngri nemendur á stigi hlutbundinna aðgerða en þá eflist hjá þeim getan til að sjá sjónarmið annarra. Eldri nemendur eru á stigi formlegra aðgerða en þá á þessi hæfni að vera til staðar hjá þeim flestum. Nemendur njóta leiðsagnar leiðbeinanda til aukins þroska sem samkvæmt Vygotsky (1978) er þeim nauðsynlegur, sambanber svæði hins mögulega þroska (e. zone of proximal development). Einnig er hægt að tengja þessa niðurstöðu við Selman (1980, 2003) og Sigrúnu Aðalbjarnardóttur (1993, 2007) en þau hafa rannsakað samskiptahæfni og komist að sambærilegum niðurstöðum og rannsakandi um áhrif Samverunámsefnisins. Þessi niðurstaða má einnig segja að sé í anda Goleman (2000) og Gardner (2000) þar sem námsefnið Samvera kennir hvernig takast á við ýmsar tilfinningar og að skilja líðan annarra en þeir telja að þekking og skilningur á eigin tilfinningum sé mikilvægt skref til betri samskipta. Hvort þeir nemendur sem eru í hópi þeirra sem ennþá lenda í stöðugum árekstrum og virðast síður ná að yfirfæra aðferðina í sínar aðstæður eða þurfa lengri tíma, séu óruggari í tengslum sínum við aðra verður ekki fullyrt um hér. Það er hinsvegar í anda Bowlby (1969) og Ainsworth (1978) sem hafa leitt að því líkur að eðli fyrstu tilfinningatengsla einstaklinga geti haft áhrif á samskipti þeirra við vini, félagu og aðra.

Reynsla og undirbúningur. Hér kemur fram mismunandi reynsla kennara af notkun námsefnisins en einnig hversu mikilvægt kennurum þykir að vera vel undirbúnir fyrir lífsleiknitímana þegar þeir eru að vinna með Samveru námsefnið og hversu mikið það hjálpar þeim við að laða fram þátttöku nemenda. Auk þess finnst þeim sem vinnan hafi haft jákvæð áhrif á þá sjálfa sem kennara. Skólastjórnendur hafa einnig mismikla reynslu af notkun námsefnisins en sjá þó bæði hag af notkun þess í skólanum. Kristjana hefur jákvæða reynslu úr öðrum skóla en Kjartan sér að reynslumiklir einstaklingar eru að vinna með Katrínu Birgisdóttur í verkefninu og telur í framhaldi af því að hægt sé að segja að ekki sé bara verið að innleiða fræði heldur einnig reynslu af notkun þeirra. Þessa niðurstöðu má tengja við Dewey (2000) en hann taldi að reynsla væri mikilvægt tæki fyrir þroska barna. Reynslu væri hægt að nýta sem leið til lærdóms en mikilvægt væri að kennarinn/leiðbeinandinn gæti sett námsefnið fram á þann hátt að jákvæð

reynsla myndaðist því þá næðist það markmið.

Síðustu tvö undirþemun „Viðhorf og ábyrgð“ og „umhyggja og vellíðan“ eru tengd saman sterkum tilfinningaböndum. Annarsvegar vegna þess hve mikilvægt er að hafa jákvætt viðhorf til allra nemenda, einnig þeirra sem á einhvern hátt skera sig úr vegna samskipta- og/eða námsörðugleika, og þess að vera tilbúin sem kennari eða skólastjórnandi að takast á við þá ábyrgð sem því fylgir að hafa slíka nemendur og aðstoða þá eins og kostur er. Með það í huga telur Kjartan aðstoðarskólastjóri að lífsleikninámsefnið Samvera hafi hjálpað og sameiginleg sýn orðið til. Það er í anda Mead (1934) sem telur að viðhorf samfélagsins hafi áhrif á einstaklinga og þeirra viðhorf en segja má að í Grenndarskóla sé verið að nýta námsefnið Samveru með það að markmiði að hafa jákvæð áhrif á skólasamfélagið. Hinsvegar vegna þess að umhyggja fyrir nemendum og þeirra vellíðan í skólanum er mikilvæg fyrir andlegan og félagslegan þroska þeirra og námsárangur. Í raun er hægt að tengja þessa niðurstöðu til allra þeirra fræðimanna sem hér hefur verið fjallað um því allir fjalla þeir um mikilvægi þess að félagslegt umhverfi barna sé eins uppbyggilegt og þroskandi og kostur er. Þeir eru einnig sammála um það að mikilvægt sé að börnum/nemendum líði vel í sínu nær- og námsumhverfi og þess vegna sé það á sig leggjandi að búa þeim traust og gott umhverfi bæði heima og í skólanum. Það kemur fram að lífsleikninámsefnið Samvera virðist hafa áhrif í þá átt þó svo að enn séu ekki allar þrautir leystar. Ávinningur er þó sjáanlegur af notkun þess og því mikilvægt að halda áfram á þessari braut og muna að þetta er langhlaup þar sem æfingin skapar meistarann. Með breyttum viðhorfum skólastjórnenda, kennara og nemenda sín í milli gagnvart tilfinningum sínum og líðan og einnig að setja sig í spor annarra gætu samskiptin þeirra í milli haldið áfram að batna. Grenndarskóli gæti þá orðið sá skóli sem skólastjórnendur vilja að hann verði: Starfsstaður þar sem nemendur gera sér grein fyrir að kennarar eru til staðar fyrir þau ef eitthvað bjátar á og nemendum, kennurum og öðru starfsfólki líður vel.

Lokaorð

Hvað hef ég sem rannsakandi og einstaklingur lært af þessari vinnu?

Sem rannsakandi lærði ég til dæmis að mikilvægt að hafa áhuga á efninu sem verið er að rannsaka en engu að síður þarf að vera til staðar viss fagleg nálgun. Rannsakandi varð endrum og sinnum of tengdur rannsókn sinni og það gæti mögulega hafa litað rannsóknina. Rannsakandi lærði einnig heilmikið á diktafón og á í dag sinn eigin. Þá fékk hann einnig æfingu í að taka viðtöl, en þó nokkur viðtöl fóru í súginn og þau þurfti

að endurtaka. Rannsakandi þjálfaðist í að lesa og túlka orð viðmælenda sinna og einnig slípaðist hann í sinni eigin samskiptahæfni þar sem samstillingar var oft þörf vegna breytinga á viðtalstíma allra aðila. Að lokum gerði rannsakandi sér grein fyrir að margar aðrar áhugaverðar niðurstöður komu í ljós við rannsóknina sem því miður er engan vegin hægt að gera tæmandi skil hér.

Fram komu hugmyndir um að rannsaka forvarnargildi notkunar lífsleikninámsefnisins Samveru með það í huga að kanna hvort börn sem læra að nýta sér það til langtíma séu í minni, jafnmikilli eða meiri hættu á að leiðast út í ofbeldi í lífinu? og þykir rannsakanda það áhugavert verkefni. Þá kom einnig fram sú hugmynd að skoða þá einstaklinga sérstaklega sem af því er virðist ná síður að nýta sér aðferðina eða þurfa til þess lengri tíma þar sem þeir lenda áfram í stöðugum árekstrum. Það gæti verið áhugavert að rannsaka í tengslum við kenningu Bowlby og Ainsworth um örugg og óörugg tengsl. Auk þessara rannsóknarefna yrði einnig áhugavert að koma aftur í Grenndarskóla eftir eitt til tvö ár og meta stöðuna á notkun námsefnisins og þá jafnvel með samanburð í huga á þessari rannsókn og þeirri næstu ef af henni verður, og þá einnig hvort innleiðing námsefnisins hafi orðið heildræn.

Afrískt máltæki segir „það þarf heilt þorp til að ala upp barn“ (Berns, 2007; Hlynur Snorrason, 2003), og sem einstaklingur lærði ég að nýta þessa aðferð á mínu heimili og stundum hefur það gefist vel og stundum ekki en áfram verður haldið. Þetta er að mínu mati gott máltæki og ekki minnkaði það mat eftir allt sem ég hef lesið mér til af efni sem tengist þessari ritgerð um alhliða þroska barna og hvernig það samfélag sem við sem einstaklingar mótum hefur áhrif á þann þroska.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla. (2007). Sótt 19. ágúst 2010 af http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-pdf/agalmennurhluti_2006.pdf.
- Ainsworth M. D. S., Blehar, M. C., Waters, E. og Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2007). *Proskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð*. Reykjavík: Mál og menning.
- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. (Erla Kristjánsdóttir þýddi). Reykjavík: JPV Útgáfa.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barnasáttmálinn. (1989). *Barnasáttmáli Sameinuðu þjóðanna*. Sótt 10. ágúst 2010 af <http://www.barnasattmali.is/nam/barnasattmalinn/barnasattmalinnheildartexti.html>.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco: WestEd.
- Berns, R. M. (2007). *Child, Family, School, Community: Socialization and support* (7. útgáfa). Belmont, CA: Thomson/Wadsworth.
- Biblían*. (1981). Reykjavík: Hið íslenska Biblíufélag.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Volume 1: Attachment*. London: Penguin Books.
- Charles, C.M. (1981). *Litla Piaget kverið*. (Jóhann S. Hannesson þýddi). Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Edelstein, Wolfgang. (1988). *Skóli, nám og samfélag*. Reykjavík: Ritröð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar.
- Erla Kristjánsdóttir, Jóhann Ingi Jóhannsson og Sæmundur Hafsteinsson. (2004). *Lífsleikni: Sjálfstraust, sjálfsagi og samkennd*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1938).
- Gardner, H. (2000). *The disciplined mind: Beyond facts and standardized tests, the K-12 education that every child deserves*. New York: Penguin Books.
- Gestur Guðmundsson. (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Goleman, D. (2000). *Tilfinningagreind: Hvers vegna er tilfinningagreind mikilvægari en greindarvísitala?* (Áslaug Ragnarsdóttir þýddi). Reykjavík: Iðunn.

- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Lýðmenntun: Heimildarrit í íslenskri uppeldis- og skólasögu*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega gefið út 1903).
- Gunnar E. Finnbogason. (2004). Með gildum skal land byggja: Gildagrunnur skólans. *Uppeldi og menntun*, 13, 169-184.
- Halldén, O. (1983). Jean Piaget: Upphaf þekkingar og nám. Í *Uppeldi og skólastarf: Úr fótum fræðimanna*. (Ingibjörg Ýr Pálmadóttir og Indriði Gíslason, þýddu). Reykjavík: Ritroð Kennaraháskóla Íslands og Iðunnar.
- Helga Jónsdóttir. 2003. Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–83). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hlynur Snorrason. (2003, 19. mars). Leggjum okkur fram um að vera börnunum okkar góðir foreldrar. *BB.is..* Sótt 19. september af <http://www.bb.is/Pages/82?NewsID=19430>
- Johansen, W. M. og Brynhildsen, A. (1998). Leikur og nám í leikskóla. (Guðrún Bjarnadóttir þýddi). *Athöfn*, 30, (1):30–36.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row Publishers.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. Sótt 19. ágúst 2010 af <http://www.althingi.is/lagas/135a/1995066.html>.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of education*. Colorado: Westview Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Neuman, W.L. (2006). *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston: Pearson education.
- Piaget, J. (1968). *Six psychological studies*. New York: Vintage Books. (Upphaflega gefið út 1964).
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. New York: Free Press. (upphaflega gefið út 1932).
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing social research: The unity and diversity of method*. London, New Delhi: Pine Forge Press.
- Salovey, P. og Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. 9, 185-211.

- Santrock, J.W. (2007). *Child development*. 11. útgáfa. New York: McGraw-Hill.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri..
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (1987). Kenning Kohlbergs um siðgæðisþroska. Í Þuríður J. Kristjánsdóttir (ritstjórar), *Gefið og þegið: Afmælisrit til heiðurs Brodda Jóhannessyni sjötugum*. (bls. 330-354). Reykjavík: Iðunn.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Selman, R. L. (1989). How children propose to deal with the criticism of their teachers and classmates: Developmental and stylistic variations. *Child Development*, 60, 539- 550.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992a). *Verum vinir*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992b). *Verum saman: Í frímínútum*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992c). *Vinum saman: Í skólastofnunni*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992d). *Ræðum saman: Heima*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992e). *Ræðum saman: Heima: Kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (1992f). *Samvera: kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Kristjana Stella Blöndal. (1993). Námsárangur 11 ára barna: Tengsl við vitsmunahæfni, félagshæfni og persónuþætti. *Uppeldi og menntun*, 2, 25-40.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999). Þróun fagvitundar kennara: Að efla félagsþroska og samskiptafærni nemenda. Í Kristín Indriðadóttir, Ólafur J. Proppé, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Helgi Skúli Kjartansson, (ritstjórar), *Steinar í vörðu: Til heiðurs*

- Puríði J. Kristjánsdóttur sjötugri* (bls. 247-270). Reykjavík: Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja – Ákall 21. aldar*. Reykjavík: Heimskringla, Háskólaforlag Máls og menningar.
- Sígurlína Davíðsdóttir. (2003). Eigindlegar eða meginlegar rannsóknaraðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 219-235). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Vygotsky L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological process*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Upprunaleg útgáfa 1930).
- Watson, M. S. og Ecken, L. (2003). *Learning to trust: Transforming difficult elementary classrooms through developmental discipline*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Werner, E. E. og Smith, R. T. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience and recovery*. London: Cornell University Press.
- Þórólfur Þórlindsson. (1988). *Niðurstöður úr könnun á högum og viðhorfum grunnskólakennara*. (Skýrsla). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.