

Námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni í íslenskum skólum

Nóvember 2020



Embætti
landlæknis
Directorate of Health



Embætti landlæknis

Directorate of Health

***Námsefni og heildarskólanálgun
til að efla jákvæða hegðun
og félags- og tilfinningafærni
í íslenskum skólum***

Höfundar:

Sigrún Daníelsdóttir

Lýðheilsusvið embættis landlæknis, Ísland

Bergljót Gyða Guðmundsdóttir

Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Ísland

Guðmundur Ágúst Skarphéðinsson

Heilbrigðisvísindasvið Háskóla Íslands, Ísland

Íris Dögg H. Marteinsdóttir

fjölskyldu- og skólabjónusta Brúarinnar í Hafnarfirði, Ísland

Ingibjörg Guðmundsdóttir

Lýðheilsusvið embættis landlæknis, Ísland

Brynhildur Axelsdóttir

Regionsenter for barn og unges psykiske helse (RBUP), Noregur

Útgefandi:

Embætti landlæknis

Katrínartúni 2

105 Reykjavík

www.landlaeknir.is

Reykjavík 2020

© 2020 Embætti landlæknis

Rit þetta má ekki afrita með neinum hætti,
svo sem ljósmyndun, prentun, hljóðritun eða
á annan sambærilegan hátt, að hluta eða í heild,
án þess að geta heimildar.

1. Ágrip	4
2. Inngangur	5
3. Aðferð	7
4. Niðurstöður	8
4.1 Leikskólar	8
4.2 Grunnskólar	9
4.3 Framhaldsskólar	12
5. Námsfni og heildarskólanálgun	12
5.1 Að ná tókum á tilverunni (Lion's Quest)	12
5.2 Að vaxa úr grasi (Lion's Quest)	14
5.3 ART	15
5.4 Erfið samskipti stúlkna	17
5.5 Ertu?	17
5.6 Hugarfrelsi	18
5.7 Jákvæður agi	19
5.8 Klárari en þú heldur	20
5.9 Olweusaráætlunin	21
5.10 Samvera	22
5.11 SMT skólafærni/PBS	23
5.12 Spor	25
5.13 Stig af stigi	25
5.14 Uppeldi til ábyrgðar	27
5.15 Vinátta	28
5.16 Vinir Zippýs	29
6. Samantekt	31
6.1 Námsfni sem uppfyllir gæðaviðmið um kennslu félags- og tilfinningafærni	32
6.2 Raunstuðningur að baki námsfni og heildarskólanálgun í íslenskum skólum	32
7. Lokaorð	34
8. Heimildir	37

1. Ágrip

Embætti landlæknis stóð árið 2016 fyrir yfirgripsmikilli könnun meðal grunnskóla landsins þar sem spurt var um kennslu í félags- og tilfinningafærni og heildarskólanálgun (*whole-school approach*) til að efla jákvæða hegðun, líðan og samskipti barna og ungmenna. Í könnuninni var m.a. athugað hvort afmarkaður tími væri til staðar fyrir lífsleiknikennslu í íslenskum grunnskólum, hvort útgefið námsefni væri notað til kennslunnar og hvaða efni væri helst notað í lífsleikni. Einnig var spurt um heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni nemenda. Árið 2019 gerði embætti landlæknis landskönnun á geðrækt, forvörnum og stuðningi við börn og ungmenni í leik-, grunn- og framhaldsskólum. Spurt var m.a. um námsefni til að efla félags- og tilfinningafærni í leik- og framhaldsskólum, en þau skólastig höfðu ekki verið tekin fyrir í fyrri könnuninni. Seinni könnunin var hluti af vinnu starfshóps um geðrækt í skólum sem skipaður var í tengslum við geðheilbrigðisstefnu stjórnvalda til 2020. Í þessari skýrslu er greint frá niðurstöðum beggja kannana og fjallað um hvaða námsefni og heildarskólanálgun hefur helst verið nýtt til eflingar á jákvæðri hegðun og félags- og tilfinningafærni nemenda á ólíkum skólastigum hér á landi. Gæði námsefnisins eru metin út frá viðmiðum um árangursríkt kennsluefni á þessu sviði og rannsóknargrunnur að baki efninu er skoðaður. Í framhaldi eru lagðar fram tillögur varðandi áframhaldandi þróun málaflokksins hér á landi með það fyrir sjónum að tryggja aðgengi að gagnreyndu námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna í skólastarfi á Íslandi.

2. Inngangur

Geðrækt (*mental health promotion*) miðar að því að vernda, styðja og viðhalda tilfinningalegri og félagslegri heilsu og vellíðan og efla þær aðstæður í samfélaginu sem stuðla að sem bestri sálfélagslegri virkni og líðan (Anderson og Jané-Llopis, 2011). Geðheilbrigði er óaðskiljanlegur hluti af almennri heilsu og grundvallaratriði fyrir getu til að hugsa skýrt, takast á við tilfinningar og eiga í farsælum samskiptum við aðra (Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin, 2004). Á undanförunum áratugum hefur í vaxandi mæli verið horft til skólakerfisins sem ákjósanlegs vettvangs til að efla þekkingu, færni og viðhorf barna og unglunga sem stuðla að góðri geðheilsu (Herrman og Jané-Llopis, 2012). Löng hefð er fyrir því að nýta skólakerfið sem vettvang heilsueflingar, svo sem með skólaheilsugæslu, skólaþróttum og skólamötuneyti, og því eðlilegt að sjónir beinist að skólum þegar kemur að því að efla geðheilsu barna. Í skólanum má ná til allra barna og unglunga í samfélaginu, kenna með markvissum hætti þá færni sem skiptir máli fyrir góða geðheilsu og koma snemma auga á börn og ungmenni sem þurfa aukna aðstoð á þessu sviði.

Geðrækt í skólum felst m.a. í því að skapa uppbyggilegt og jákvætt skólaumhverfi, þar sem hlúð er að alhliða þroska, velferð og vellíðan nemenda, og kenna á markvissan hátt ýmiskonar færni sem stuðlar að góðri geðheilsu og vellíðan. Félags- og tilfinninganám (*social and emotional learning*) hefur verið skilgreint sem ferli þar sem börn og ungmenni öðlast, og læra að hagnýta með árangursríkum hætti, þá þekkingu, viðhorf og færni sem þarf til að geta skilið og tekist á við tilfinningar sínar, sett sér markmið og náð þeim, fundið og sýnt samkennd með öðrum, myndað farsæl sambönd og tekið ábyrgar ákvarðanir (Collaborative for Social and Emotional Learning, 2012). Rannsóknir hafa sýnt að markviss kennsla í félags- og tilfinningafærni hefur jákvæð áhrif á hegðun, líðan og námsárangur barna og ungmenna, og dregur úr líkum á áfengis- og vímuefnaneyslu (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor og Schellinger, 2011; Taylor o.fl., 2017; Weare og Nind, 2011). Árangur hefur reynst vera sýnilegur til margra ára og dregur úr samfélagslegum kostnaði (Durlak o.fl., 2011; Greenberg, 2010; Greenberg, Domitrovich og Bumbarger, 2001; Taylor o.fl., 2017). Mikilvægt er því að kennsla í félags- og tilfinningafærni fái nægilegt rými og faglegar áherslur í skólakerfinu. Að sama skapi er mikilvægt að geðræktarstarf í skólum sé ekki afmarkað við ákveðnar kennslustundir heldur nái til alls skólastarfsins á heildrænan hátt í gegnum skólastefnu, skólabrag, skólaumhverfi og almenna starfshætti skólans (Weare og Nind, 2011).

Mikilvægt er að það námsefni og heildarskólanálgun sem skólar velja að nota til að efla jákvæða hegðun, líðan og samskipti barna og ungmenna hafi verið metið í rannsóknum og reynst bera árangur við að efla þá þekkingu, færni og starfshætti sem stefnt er að. Rannsakendur hafa komist að raun um að fjórir lykilþættir einkenna árangursríkt kennsluefni á sviði félags- og

tilfinningafærni, sem gjarnan eru nefndir „SAFE viðmið“, en það stendur fyrir enska skammstöfun þessara lykilþátta (*Sequenced, Active, Focused, Explicit*). Þeir eru: 1) að færni sé kennd skref fyrir skref í ákveðinni röð þar sem eitt byggir á öðru (*sequenced*), 2) að námið fari fram með virkum hætti og æfingum (*active*), 3) að nægum tíma og athygli sé varið í að byggja upp færniþætti (*focused*) og 4) að námsmarkmið séu vel skilgreind og skýr þannig að ljóst sé hvaða færni og þekkingu ætlast er til að nemendur tileinki sér (*explicit*) (Durlak, Weissberg og Pachan, 2010: Durlak o.fl., 2011).

Fræðimenn hafa bent á að líta beri á þessa lykilþætti sem eina heild fremur en stök viðmið þar sem samlegðaráhrifa gætir á milli þeirra (Durlak o.fl., 2011). Markviss kennsla, þar sem færni er kennd skref fyrir skref, skilar ekki árangri nema nemendur fái tækifæri til að æfa þá færni sem þeir eiga að ná tökum á. Virk þátttaka og æfingar munu þó heldur ekki skila tilætluðum árangri nema nægilegum tíma sé varið í þjálfunina og líkur á því að þjálfunin verði markviss aukast ef námsmarkmið eru skilgreind náíð fremur en almennt. Viðmiðin vinna þannig saman að því að stuðla að árangursríkri kennslu, en eru ekki líkleg til að hafa áhrif ein og sér.

Fram til þessa hafa ekki verið teknar saman heildstæðar upplýsingar um hvaða námsefni eða heildræn nálgun eru nýtt á mismunandi skólastigum hér á landi til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni né heldur hvaða rannsóknargrunnur liggur þar að baki. Til þess að afla svara við því voru umfangsmiklar kannanir lagðar fyrir stjórnendur og starfsfólk í leik-, grunn- og framhaldsskólum á árunum 2016–2019 og greinir þessi skýrsla frá niðurstöðum þeirra. Í skýrslunni er fjallað um hvaða námsefni og heildræn nálgun er algengast að skólar á ólíkum skólastigum hér á landi noti til að efla félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna og farið nánar yfir innihald, gæði og raunstuðning að baki því efni sem oftast er nýtt. Í framhaldi eru niðurstöður teknar saman og settar fram tillögur um áframhaldandi þróun innan málaflokksins með það fyrir sjónum að öllum skólum standi til boða gagnreynt efni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna.

3. Aðferð

Upplýsingum um námsefni og heildarskólanálgun til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna í íslenskum skólum var safnað í tveimur spurningakönnunum. Þær voru framkvæmdar með ólíkum hætti þar sem fyrri könnunin var aðeins lögð fyrir grunnskóla sem hluti af meistara verkefni í uppeldis- og menntunarfræði (Íris Dögg H. Marteinsdóttir, 2017). Seinni könnunin var lögð fyrir í leik-, grunn- og framhaldsskólum sem hluti af vinnu starfshóps um geðrækt í skólum árið 2019 (Embætti landlæknis, 2019). Báðar kannanirnar voru þó framkvæmdar á vegum embættis landlæknis.

Könnun fyrir grunnskóla fór fram með símaviðtölum þar sem haft var samband við alla grunnskóla landsins og upplýsingum safnað um námsefni sem nýtt var til kennslu í lífsleikni og kannað hvort unnið væri samkvæmt heildarskólanálgun til að efla hegðun, líðan og félagsfærni nemenda (Íris Dögg H. Marteinsdóttir, 2017). Í flestum tilfellum sátu skólastjórnendur fyrir svörum en þeir fengu tækifæri til að viðá að sér gögnum og upplýsingum frá öðrum aðilum innan skólans áður en könnunin fór fram. Svarhlutfall í könnun fyrir grunnskóla var 91%.

Í könnun fyrir leikskóla og framhaldsskóla komu skólastjórnendur ekki sjálfir að svörum heldur voru þeir beðnir um að skipa hóp 4–6 starfsmanna úr hópi kennara og fagfólks stoðþjónustu til að svara könnuninni í sameiningu. Í þessu tilviki var um mun viðameiri könnun að ræða sem náði ekki aðeins til kennslu í félags- og tilfinningafærni heldur til fjölmargra annarra þátta sem snerta geðrækt í skólastarfi. Lesa má nánar um framkvæmd og niðurstöður þeirrar könnunar í skýrslu embættis landlæknis frá 2019, *Geðrækt, forvarnir og stuðningur við börn og ungmenni í íslenskum skólum: Niðurstöður landskönnunar*. Könnunin var send til skólanna á rafrænu formi og var svarhlutfall af heildarfjölda skóla á hvoru skólastigi 68% í leikskólum og 100% í framhaldsskólum.

Við úrvinnslu upplýsinga í núverandi skýrslu voru fengnir til samstarfs þrír utanaðkomandi sérfræðingar sem sáu m.a. um heimildaleit fyrir rannsóknir á því námsefni og heildarskólanálgun sem fjallað er um, mat á stöðu raunstuðnings að baki hverju efni og hversu vel það uppfyllir gæðaviðmið um árangursríkt kennsluefni á þessu sviði (Durlak o.fl., 2011). Kerfisbundin heimildaleit var gerð í janúar-febrúar 2019 í eftirfarandi gagnagrunnum: *PsycINFO, ERIC, Web of Science, Google Scholar, Clinical Trials.gov og WHO International Clinical Trials Registry Platform*. Notast var við ýmis leitarorð, sérsniðin að hverjum gagnagrunni. Tveir óháðir matsaðilar fóru yfir hvert námsefni eða heildarskólanálgun í sitt hvoru lagi og mátu inntak þess með tilliti til gæðaviðmiða og rannsókna. Við yfirferð námsefnis var litið til gæðaviðmiða Durlaks og félaga (2011) um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni, sem eru að 1) færni sé kennd skref fyrir skref þar sem eitt byggir á öðru, 2) gert sé ráð fyrir virkri þátttöku og æfingum, 3) nægum tíma og

athygli sé varið í að byggja upp færni og 4) námsmarkmið séu vel skilgreind og skýr. Við mat á rannsóknargrunni var litið til fyrirbyggjandi flokkunarkerfa fyrir gagnreynda meðferð (s.s. flokkunarkerfi *American Psychological Association (APA)* og *Scottish Intercollegiate Guidelines Network (SIGN)*) og þau löguð að rannsóknum í skólum. Skilgreindir voru fjórir meginflokkar við mat á stöðu raunstuðnings: 1) Efni eða nálgun sem hefur verið árangursmetið í vönduðum rannsóknum frá fleiri en einum rannsóknarhópi, þar af a.m.k. ein með tilraunasniði, sem birst hafa í ritrýndum tímaritum og reynst sýna marktækan mun íhlutunarhópi í vil, 2) Efni eða nálgun sem hefur verið árangursmetið í megindegri rannsókn og reynst sýna marktækan mun íhlutunarhópi í vil en þó með ákveðnum annmörkum, s.s. veikt rannsóknarsnið (t.d. fáir þátttakendur, enginn samanburðarhópur), rannsókn er ekki birt í ritrýndu tímariti o.s.frv., 3) Efni eða nálgun sem hefur ekki verið árangursmetið í megindegri rannsókn, 4) Efni eða nálgun sem engar rannsóknir fundust um.

4. Niðurstöður

Hér fyrir neðan má sjá yfirlit yfir það námsefni og heildarskólanálgun sem algengast er að nýtt sé til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni á hverju skólastigi. Aðeins er greint frá því efni eða nálgun sem oftast var nefnt í svörum skólanna því óþarft þótti að fara í nánari greiningu á gæðum og innihaldi þess sem er í lítilli notkun. Í framhaldi er gerð grein fyrir áherslum og inntaki hvers efnis, gæði þess metin og raunstuðningur að baki efninu skoðaður. Námsefni var metið út frá gæðaviðmiðum um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2010; 2011) en heildræn nálgun var aðeins metin út frá rannsóknum þar sem viðmið um námsefni eiga ekki við.

4.1 Leikskólar

Niðurstöður könnunar í leikskólum sýndu að flestir skólar (87%) nota einhverskonar kennsluefni til að efla félags- og tilfinningafærni barna. Í 40% leikskóla var eingöngu notast við útgefið kennsluefni en í 36% skóla var bæði útgefið og heimatilbúið efni nýtt til kennslunnar. Aðeins 6% leikskóla sögðust eingöngu nota heimatilbúið efni. Eins og sjá má í töflu 1 var langalgengast að Vináttuverkefni Barnaheilla (*Fri for mobberi*) væri nýtt til að efla félags- og tilfinningafærni í leikskólum. Tæplega 80 leikskólar greindu frá því að nota það efni sem er um þriðjungur allra leikskóla hér á landi. Þar á eftir komu félagsfærnisögur, sem nefndar voru í tæplega 30 leikskólum. Um tuttugu leikskólar sögðust nota Hugarfrelsi og Stig af stigi, en þar á eftir var ART þjálfun (*Aggression Replacement Training*), sem nefnd var í 17 leikskólum.

Tafla 1: Kennsluefni sem oftast er nýtt í leikskólum

Kennsluefni	Fjöldi skóla sem nota efnið
Vinátta	78
Félagsfærnisögur	26
Hugarfrelsi	21
Stig af stigi	20
ART	17

Í svörum frá leikskólum kom fram að félagsfærnisögur væru gjarnan heimatilbúnar og nýttar til að leiðbeina börnum um þá hegðun eða samskipti sem þörfuðust úrbóta hverju sinni. Þar sem ekki er um eiginlegt námsefni að ræða, sem unnt er að meta eftir innihaldi og gæðum, verður ekki farið í nánara mat á félagsfærnisögum hér í framhaldinu. Þess ber þó að geta að niðurstöður rannsókna á áhrifum þeirra hafa verið misjafnar og þrátt fyrir útbreidda notkun er enn nokkur óvissa um hversu vel þær gagnast til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni hjá leikskólabörnum (Wahman, Pustejovsky, Ostrosky og Santos, 2019). Fæstar rannsóknir hafa skoðað áhrif þeirra einna og sér en aftur á móti geta þær nýst sem hluti af fleiri inngripum (Wahman o.fl., 2019).

Eins og fram hefur komið hefur Vináttuverkefni Barnaheilla verið innleitt í tæplega þriðjungum leikskóla hér á landi, en það er bæði hugsað sem heildarskólanálgun og kennsluefni. Fyrir utan Vináttu var heldur fátítt að leikskólar hefðu innleitt heildarskólanálgun til að styðja við jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna. Átta leikskólar nefndu SMT-skólafærni (*school management training*), sem er útfærsla á *Positive Behavior Support* (PBS) aðferðinni, sex nefndu uppbyggingarstefnuna og fjórir jákvæðan aga. Þegar svarendur í leikskólum voru spurðir hvort þeim fyndist börn fá nægilega kennslu og þjálfun í hegðunar-, félags- og tilfinningafærni í leikskólum svaraði tæpur helmingur (46%) því játandi en aðeins um þriðjungur (37%) taldi hana nægilega markvissa.

4.2 Grunnskólar

Í könnun fyrir grunnskóla var spurt um lífsleiknikennslu, enda hefur það almennt verið vettvangurinn fyrir kennslu í félags- og tilfinningafærni á grunnskólastigi. Spurt var hvort slík kennsla færi fram reglulega og hvaða námsefni væri notað til kennslunnar á hverju aldurstigi. Í 85% grunnskóla reyndist afmarkaður tími, eða lota sem samsvarar 40 mínútum á viku, vera til staðar fyrir lífsleiknikennslu á öllum aldurstigum. Um helmingur svarenda (48%) taldi

nemendur fá næga kennslu í félags- og tilfinningafærni í skólanum og 54% töldu hana nægilega markvissa. Þegar spurt var um notkun á útgefnu námsefni var algengast að útgefið efni væri nýtt í lífsleiknikennslu í 1. bekk, eða í 39% skóla, en hlutfallið fór lækkandi eftir því sem ofar dró í aldri nemenda. Í 10. bekk sögðust aðeins 16% grunnskóla nota útgefið námsefni til kennslu í lífsleikni.

Að meðaltali sögðust 36% grunnskóla nota útgefið námsefni í lífsleiknikennslu á yngsta stigi. Algengast var að námsefnið Vinir Zippýs væri nefnt í því tilliti, en um 30 skólar sögðust nota það í kennslu (sjá töflu 2). Þar á eftir komu ART, sem 16 skólar sögðust nota, Spor og Samvera, sem um tíu skólar nefndu, og loks Stig af stigi, sem sjö grunnskólar sögðust nota í lífsleiknikennslu.

Tafla 2: Kennsluefni sem oftast er nýtt til á yngsta stigi í grunnskólum

Kennsluefni	Fjöldi skóla sem nota efnið
Vinir Zippýs	31
ART	16
Spor	11
Samvera	10
Stig af stigi	7

Á miðstigi nýttu að meðaltali 31% grunnskóla útgefið námsefni við lífsleiknikennslu. Algengast var að skólarnir nefndu ART, eða 20 skólar, og Ertu? sem notað var í 16 skólum (sjá töflu 3). Þar á eftir komu Erfið samskipti stúlkna, sem nýtt var í níu skólum, Samvera í fimm skólum og sami fjöldi nýtti Lion's Quest námsefnið. Það síðastnefnda er að finna í tveimur útgáfum, annars vegar *Að vaxa úr grasi*, sem er ætlað til kennslu í 1.–5. bekk, og hins vegar *Að ná tökum á tilverunni*, sem er ætlað fyrir nemendur í 6.–8. bekk. Í svörum sumra skóla kom þó ekki fram um hvora útgáfuna væri að ræða og verður því fjallað um þær báðar í umfjöllun um námsefni hér á eftir.

Tafla 3: Kennsluefni sem oftast er nýtt á miðstigi í grunnskólum

Kennsluefni	Fjöldi skóla sem nota efnið
ART	19
Ertu?	16
Erfið samskipti stúlkna	9
Lion's Quest - Að vaxa úr grasi / Að ná tökum á tilverunni	5
Samvera	5

Á elsta stigi var útgefið námsefni nýtt í lífsleiknikennslu í aðeins fimmtungi grunnskóla. Algengast var að skólar nefndu Ertu?, sem notað var í átta skólum, og Klárari en þú heldur, sem notað var í fimm skólum (sjá töflu 4). Þar á eftir komu ART, Erfið samskipti stúlkna og Kompás, sem hvort um sig var nýtt í fjórum skólum. Kompás er námsefni um mannréttindi og þótt færa megi rök fyrir því að fræðsla um mannréttindi tengist félags- og tilfinningafærni þá felur efnið ekki í sér markvissa kennslu í því síðarnefnda. Því var ekki farið í nánari í greiningu á innihaldi og rannsóknum að baki því námsefni.

Tafla 4: Kennsluefni sem oftast er nýtt á elsta stigi í grunnskólum

Elsta stig	Fjöldi skóla sem notar efnið
Ertu?	8
Klárari en þú heldur	5
ART	4
Erfið samskipti stúlkna	4
Kompás	4

Flestir grunnskólar (74%) höfðu innleitt einhverskonar heildarskólanálgun til að stuðla að jákvæðri hegðun, líðan og samskiptum nemenda. Algengast var að Olweusaráætlun væri nýtt í þeim tilgangi, en rúmlega 40 grunnskólar greindu frá notkun þess (sjá töflu 5). Þar á eftir kom Uppeldi til ábyrgðar sem innleitt hafði verið í 40 grunnskólum. Aðrar heildrænar áætlanir voru mun sjaldnar nefndar, en þær helstu voru ART, sem 14 skólar höfðu innleitt, SMT-skólafærni var nýtt í tíu skólum og jákvæður agi í níu grunnskólum.

Tafla 5: Heildarskólanálgun til að efla hegðunar-, félags- og tilfinningafærni í grunnskólum

Heildarskólanálgun	Fjöldi skóla sem nota efnið
Olweusar-áætlunin	44
Uppeldi til ábyrgðar	40
ART	14
SMT-skólafærni	10
Jákvæður agi	9

4.3 Framhaldsskólar

Samkvæmt niðurstöðum könnunar í framhaldsskólum reyndist helmingur skóla ekki nýta neitt ákveðið kennsluefni til að efla félags- og tilfinningafærni nemenda. Af þeim skólum sem sögðust nýta eitthvað námsefni á þessu sviði sögðust flestir (67%) nýta bæði útgefið og heimatilbúið efni. Í fjórum skólum var núvitund nefnd en aðeins einn skóli tilgreindi útgefið efni á því sviði (námsefnið .b). Í tveimur skólum voru HAM handbækur nýttar við kennslu í félags- og tilfinningafærni, ART í tveimur og Sálfræði daglegs lífs í tveimur. Sökum þess hve fáir skóla nýttu útgefið námsefni, sem hægt er að meta að gæðum og innihaldi, var ekki farið í nánari greiningu á efni sem nýtt er til kennslu í félags- og tilfinningafærni á framhaldsskólastigi. Almenn töldu svarendur könnunarinnar að nemendur á framhaldsskólastigi fengju ekki næga kennslu í félags- og tilfinningafærni en aðeins fimmtungur taldi næga kennslu á þessu sviði eiga sér stað í framhaldsskólum og 17% töldu hana nægilega markvissa.

5. Námsefni og heildarskólanálgun

Hér á eftir fer umfjöllun um innihald og áherslur námsefnis og heildarskólanálgunar sem algengast er að nýtt sé til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og unglinga í íslenskum skólum. Fjallað er um hvert efni í stafrófsröð og það metið út frá áður nefndum gæðaviðmiðum um árangursríkt kennsluefni á þessu sviði, þ.e. að færni sé kennd skref fyrir skref þar sem eitt byggir á öðru (*sequenced*), 2) að kennslan fari fram með virkum hætti og æfingum (*active*), 3) að nægum tíma og athygli sé varið í að byggja upp færni (*focused*) og 4) að námsmarkmið séu vel skilgreind og skýr þannig að nemendum sé ljóst til hvers er ætlast af þeim (*explicit*) (Durlak o.fl., 2010; 2011). Líta ber á þessi viðmið sem eina heild fremur en stök viðmið og því aðeins tekið fram hvort námsefnið teljist uppfylla þau eða ekki. Að lokum er fjallað um rannsóknir að baki hverju efni, en heildarskólanálgun var aðeins metin út frá raunstuðningi þar sem viðmið um kennsluefni eiga ekki við.

5.1 Að ná tökum á tilverunni (Lion's Quest)

Að ná tökum á tilverunni (Lion's Quest Skills for adolescence) er námsefni fyrir nemendur í 6.–8. bekk sem er ætlað að efla félags- og tilfinningafærni og fyrirbyggja áhættuhegðun á unglingsárum. Námsefnið var upphaflega gefið út af Námsgagnastofnun árið 1990 í samvinnu við Lions hreyfinguna á Íslandi og hefur síðan verið endurútgefið fjórum sinnum, síðast árið 2000. Námsefninu fylgir ítarleg handbók fyrir kennara þar sem efninu er skipt upp í átta námsþætti:

1) að þróa bekkjarandann, 2) að byggja upp sjálfstraust og samskiptahæfni, 3) að læra um tilfinningar, 4) vinir og vinátta, 5) að styrkja samskiptin innan fjölskyldunnar, 6) að temja sér gagnrýna hugsun við ákvarðanir, 7) að setja sér markmið fyrir heilbriggt líf, og 8) samantekt: að þroska hæfileika sína (Námshagkerfi, 2000). Auk þess fylgir efninu nemendahefti og handbók fyrir foreldra um uppeldi og áskoranir unglingsáranna. Sett eru skilyrði um að kennarar sitji námskeið áður en þeir nýta efnið í kennslu (Menntamálastofnun, e.d.). Íslenska útgáfan telur 70 kennslustundir sem kenndar eru yfir tveggja ára tímabil. Frá síðustu útgáfu efnisins hér á landi hefur upprunalega útgáfan þó haldið áfram að þróa erlendis og telur nú 102 kennslustundir undir nýu námsþáttum sem kenndir eru yfir þrjú ár (*What Works Clearinghouse*, 2006).

Að ná tökum á tilverunni nær yfir mikilvæga þætti kennslu félags- og tilfinningafærni í skólum, svo sem að efla jákvæðan bekkjaranda, sjálfstraust, tilfinningalæsi, vináttufærni, samskipti innan fjölskyldu, gagnrýna hugsun og heilbriggt líf (Námshagkerfi, 2000). Rík áhersla er lögð á æfingar og virkni nemenda með einstaklings- og hópverkefnum en einnig er lögð áhersla á tengsl heimilis og skóla. Námsþættir eru settir fram í skipulegri röð þar sem hver byggir á þeim sem á undan er farinn og námsmarkmið eru afmörkuð og skýr. *Að ná tökum á tilverunni* uppfyllir því viðmið um árangursríkt kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

Rannsóknir hafa sýnt að námsefnið *Að ná tökum á tilverunni* getur dregið úr áhættuhegðun meðal unglinga og haft jákvæð áhrif á samskipti og bekkjaranda (Maalouf o.fl., 2019; Maticsek-Jauk, Krammer og Reicher, 2018; Eisen, Zellman og Murray, 2003). Í umfangsmikilli rannsókn sem framkvæmd var með tilraunasniði (*randomized-controlled trial*) og náði til 34 bandarískra skóla og yfir 7.000 nemenda kom fram að neysla vímuefna var marktækt minni í skólum sem höfðu kennt námsefnið en í samanburðarskólum (Eisen o.fl., 2003). Trú nemenda á eigin getu (*self-efficacy*) til að taka afstöðu gegn notkun vímuefna var sömuleiðis meiri í tilraunaskólum en samanburðarskólum og forvarnaráhrif voru enn til staðar ári eftir kennsluna. Einnig kom fram að, af þeim nemendum sem greindu frá ölvunardrykkju síðustu 30 daga við upphaf rannsóknar, voru þeir sem fengu kennslu í efninu marktækt ólíklegri til að greina frá slíkri drykkju ári síðar heldur en nemendur í samanburðarskólum (Eisen o.fl., 2003). Í nýrri rannsókn sem framkvæmd var í þremur Evrópulöndum voru tæplega 3000 nemendur sem fengu kennslu í *Að ná tökum á tilverunni* bornir saman við rúmlega 2000 nemendur sem fengu venjubundna kennslu (Maalouf o.fl., 2019). Niðurstöður sýndu að í flestum tilfellum mátti sjá minni aukningu yfir 10 mánaða tímabil á hlutfalli nemenda sem greindu frá tóbaksreykingum, áfengisdrykkju og kannabisneyslu sl. 30 daga meðal íhlutunarhóps en samanburðarhópsins.

Ein rannsókn hefur verið gerð til að meta áhrif námsefnisins hér á landi. Árið 1989 var lagt upp í metnaðarfullt verkefni þar sem árangur kennslu með *Að ná tökum á tilverunni* var metinn meðal

nokkur hundruð nemenda í íslenskum grunnskólum. Könnun var lögð fyrir tæplega 600 nemendur á aldrinum 12–13 ára áður en þeir fengu kennslu í efninu og svo aftur þremur árum síðar. Seinni könnunin náði til 500 af upprunalegu þátttakendunum þegar þeir voru orðnir 15–16 ára. Ekki kom fram marktækur munur á áfengis- eða vímuefnaneyslu þeirra sem höfðu fengið kennslu með námsefninu samanborið við þá sem höfðu ekki fengið slíka kennslu (Gislason, Yngvadottir og Benediktsdottir, 1995). Höfundar töldu þó mögulega ástæðu vera að kennsla í félags- og tilfinningafærni hefði verið mjög nýstárleg í íslensku skólakerfi á þessum tíma og skortur hefði verið á stuðningi og umgjörð um slíka kennslu í aðalnámskrá grunnskóla (Gislason o.fl., 1995). Ekki var metið í rannsókninni hvernig staðið var að innleiðingu eða hversu vel kennsluleiðbeiningum var fylgt en í ljósi þessara ályktana höfunda má velta fyrir sér hvort vankantar á því sviði hafi haft áhrif á niðurstöður. Aðrir rannsakendur hafa komist að því að árangur er mjög háður því hversu vel gengur að innleiða námsefnið í skólanum (Matschek-Jauk o.fl., 2018).

Á heildina litið uppfyllir námsefnið *Að ná tökum á tilverunni* gæðaviðmið um námsefni á sviði félags- og tilfinningafærni og rannsóknargrunnur að baki efninu telst nokkuð góður. Efnið ætti því að geta nýst vel til kennslu hér á landi en mikilvægt er að það verði uppfært þar sem 20 ár eru liðin frá síðustu útgáfu. Einnig er ráðlegt að gera vandaða samanburðarrannsókn á efninu, þar sem meðferðartrygð er mæld og innleiðingu fylgt eftir.

5.2 Að vaxa úr grasi (Lion's Quest)

Að vaxa úr grasi (Lion's Quest Skills for Growing) er ætlað fyrir börn frá leikskóla að miðstigi grunnskóla. Á Íslandi hefur námsefnið verið kennt frá 1. til 5. bekk í grunnskólum (Menntamálastofnun, e.d.). Líkt og í *Lion's Quest* efninu fyrir eldri nemendur er áhersla lögð á að stuðla að jákvæðum bekkjaranda, samvinnu og virðingu fyrir öðrum, hvatastjórn, skynsamlegri ákvarðanatöku, farsælli vandamálalausn, sjálfstrausti og hjálpsemi. Námsefninu er skipt upp í fimm námsþætti sem eru eins fyrir alla aldurshópa: 1) að byggja upp skólasamfélag, 2) að vinna saman, 3) að taka gagnlegar ákvarðanir, 4) að lifa heilbrigðu lífi og 5) þú og ég – við erum frábær. Námsefnið telur yfir 30 kennslustundir sem settar eru fram í skýrum kennsluleiðbeiningum og er ætlast til að kennarar sækji námskeið áður en þeir nýta efnið. Nemendur fá einnig vinnuhefti og gert er ráð fyrir aðkomu foreldra í gegnum heimaverkefni. Námsefnið fylgir skýru skipulagi þar sem færniþættir eru kenndir í ákveðinni röð og nemendur taka virkan þátt með margvíslegum æfingum og verkefnum. Lögð er áhersla á að byggja upp færni og námsmarkmið eru afmörkuð og skýr. *Að vaxa úr grasi* uppfyllir því gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni.

Fáar rannsóknir fundust um árangursmat á þessu námsefni. Gol-Guven (2017) gerði rannsókn með hálftilraunasniði (*quasi-experimental design*) til að meta áhrif námsefnisins í Tyrklandi meðal barna á aldrinum 5 til 9 ára sem sýndi að skólabragur hafði batnað í íhlutunarskólum að kennslu lokinni en mældist lakari í samanburðarskólum. Niðurstöður bentu einnig til þess að nemendum í íhlutunarskólum hefði farið marktækt fram í félagsfærni og samskiptum miðað við samanburðarhóp. Niðurstöður bandarískrar rannsóknarskýrslu sýndu einnig að nemendur, sem fengu kennslu með námsefninu, mátu eigin samskiptahæfni og öryggi í skólaumhverfinu jákvæðar en nemendur í samanburðarskólum (Kidron, Garibaldi, Anderson og Osher, 2015). Þessu til staðfestingar sýndu atviksskráningar starfsfólks að nemendur sýndu síður óæskilega hegðun í íhlutunarskólum miðað við samanburðarskólum. Þær fáu rannsóknir sem til eru benda því til þess að námsefnið *Að vaxa úr grasi* geti haft jákvæð áhrif á félags- og tilfinningafærni nemenda, vellíðan þeirra og skólabrag. Ekki liggja þó fyrir samanburðarrannsóknir með tilviljunaraðferð og íslenskar rannsóknir á efninu hafa ekki verið gerðar.

5.3 ART

ART eða *Aggression Replacement Training* var upphaflega sett fram sem úrræði fyrir ungmenni með alvarlegan hegðunarvanda og andfélagslega hegðun (Goldstein o.fl., 1986). ART þjálfun byggist á aðferðum hugrænnar atferlismeðferðar og telur 30 kennslustundir sem fela m.a. í sér þjálfun í félagsfærni, reiðistjórnun og siðferðisþroska. Tímarnir eru kenndir eftir handbók og þurfa ART þjálfarar að afla sér tilskilinna réttinda og þjálfunar til þess að kenna efnið (*California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare*, 2017). Á Íslandi hefur efnið bæði verið kennt sem heildstætt námsefni fyrir alla nemendur og sértækari íhlutun fyrir valinn hóp nemenda með hegðunar- og tilfinningavanda (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009). ART á Suðurlandi hefur haft umsjón með efninu hér á landi og boðið kennurum ART þjálfun til að nýta í skólastarfi (sjá www.isart.is). Einnig er hægt að sækja um vottun fyrir skóla í heild að uppfylltum ákveðnum skilyrðum um þjálfun starfsfólks, áherslur í skólastarfi, skólamenningu og kennslu. ART kennsla fylgir skýru skipulagi þar sem færni er kennd í tiltekinni röð, nemendur fá margvísleg tækifæri til að spreyta sig á þeirri færni sem verið er að kenna, lögð er áhersla á að verja tíma og athygli til að byggja upp færni og námsmarkmið eru skýr. ART kennsla uppfyllir því gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

ART kennsla hefur verið innleidd víða um heim og eru vísbendingar um að hún geti haft jákvæð áhrif á félagsfærni, árásarhegðun og siðferðisþroska ungmenna sem eiga við erfiðleika að etja á þessu sviði (Ensafdaran, Krahe, Njad og Arshadi, 2019). Aðeins ein rannsókn fannst hins vegar á

áhrifum ART í almennri kennslu og voru þátttakendur í þeirri rannsókn mjög fáir (47), meðalaldur þeirra hár (18 ár) og ekki tilgreint hvort þeim hefði verið skipt í íhlutunar- og biðlistahóp með slembivali (Wongtongkam, Day, Ward og Winefield, 2014). Fátt benti ennfremur til þess að ART kennsla hefði haft jákvæð áhrif í þeirri rannsókn. Í norskri rannsókn var ART kennsla metin með hálftilraunasniði meðal nemenda á aldrinum 11–17 ára sem áttu við hegðunarvanda að stríða og var gögnum safnað frá nemendum sjálfum, foreldrum þeirra og kennurum (Gundersen og Svartdal, 2006). Niðurstöður sýndu að nemendur sem fengu ART kennslu sýndu aukna félagsfærni og minni hegðunarvanda en samanburðarhópur. Í þeirri rannsókn voru þó aðeins 65 þátttakendur og ekkert eftirfylgdartímabil. Almennt hefur verið bent á að alvarlegar aðferðafræðilegar takmarkanir einkenni margar af þeim rannsóknum sem liggja fyrir um áhrif ART, s.s. lítil þátttakendafjöldi og skortur á samanburðarhópum (Brännström, Kaunitz, Andershed, South og Smedslund, 2016; Ensafðaran o.fl., 2019; Feindler o.fl., 2016). Að mati rannsækenda er því þörf á frekari rannsóknum á áhrifum ART með vönduðu rannsóknarsniði (Brännström o.fl., 2016; Ensafðaran o.fl., 2019; Feindler o.fl., 2016). Þær rannsóknir sem liggja fyrir miðast fyrst og fremst við börn og ungmenni með hegðunar- og tilfinningavanda og lítið hægt að segja til um hvaða áhrif ART hefur í almennri kennslu. Engar birtar rannsóknir fundust um áhrif ART kennslu í leikskólum.

Engar rannsóknir fundust í ritrýndum tímaritum um áhrif ART kennslu hér landi. Árið 2006 fór fram eigindleg úttekt sem fól í sér mat á fyrirliggjandi gögnum og viðtölum við þá sem tóku þátt eða komu að ART þjálfun með einhverjum hætti, s.s. starfsfólk og stjórnendur skóla, sérfræðinga í skóla- og félagsþjónustu, ART þjálfara, nemendur, foreldra, o.fl. (Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir, 2009). Niðurstöður voru almennt jákvæðar og bentu til þess að ART kennsla hefði jákvæð áhrif á félags- og tilfinningafærni barnanna. Aftur á móti voru engar mælingar gerðar fyrir og eftir kennslu og enginn samanburðarhópur var til staðar. Önnur og nýrri úttekt lagði mat á ART þjálfun sem fjölskylduúrræði þar sem matslistar voru lagðir fyrir börn, foreldra og kennara fyrir og eftir ART þjálfun (Freydís Jóna Freysteinsdóttir, Ingibjörg Þórðardóttir, Sigurlína Davíðsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2018). Niðurstöður bentu til þess að þjálfunin hefði jákvæð áhrif á börnin, svo sem betri líðan, minni hegðunarerfiðleika og minni árásargirni. Fjöldi þátttakenda var þó mjög lítil, en 16 börn svöruðu matslistum við upphaf rannsóknar og 12 að henni lokinni, og enginn samanburðarhópur var til staðar.

Sökum þeirra annmarka sem tíundaðir hafa verið er erfitt að færa rök fyrir því að ART sé notað sem heildræn nálgun eða kennsla fyrir börn og ungmenni í almennu skólastarfi. Áður en lengra er haldið við innleiðingu ART í skólum hér á landi væri því eðlilegt fyrsta skref að framkvæma vandaða samanburðarrannsókn á áhrifum ART þjálfunar meðal nemenda í almennu skólastarfi.

5.4 Erfið samskipti stúlkna

Erfið samskipti stúlkna—leið til lausna er íslensk þýðing á námsefninu *Goodwill girls* sem var sett fram í bókinni *Understanding girl bullying and what to do about it: Strategies to help heal the divide* eftir Field, Kolbert, Crothers og Hughes (2009). Íslensk útgáfa efnisins var unnin af Helgu Halldórsdóttur (2014) sem hluti af meistaraaverkefni hennar í menntunarfræðum við Háskólann á Akureyri. Markmið námsefnisins er að bæta samskipti í hópi stúlkna þar sem samskiptavandi og einelti hafa átt sér stað. Efnið er því ætlað afmörkuðum hópi nemenda þar sem merki hafa komið fram um erfið samskipti og einelti fremur en til almennrar kennslu. Námsefnið spannar 10 kennslustundir, eða umræðufundi eins og þeir eru kallaðir í íslensku útgáfunni, sem stýrt er af kennara með virkri þátttöku nemenda í gegnum verkefni, umræður og hlutverkaleiki (Field o.fl., 2009; Helga Halldórsdóttir, 2014). Einnig eru fundir með kennurum og foreldrum við upphaf og lok kennslu (Helga Halldórsdóttir, 2014).

Í efninu er m.a. farið í skilgreiningar á ólíkum samskiptaleiðum og rætt um vináttu, orðstír, áhrif orða á líðan o.fl. (Helga Halldórsdóttir, 2014). Rík áhersla er lögð á að opna augu stúlkna fyrir kostum og göllum ólíkra samskiptaleiða og áhrifum þeirra á venskap og líðan en minni tími fer í að byggja upp færni á sviði samskipta. Námsefnið inniheldur almenn yfirmarkmið, þ.e. að bæta samskipti og draga úr einelti og útilokun, en afmarkaðri námsmarkmið eru óljósari. Kennslustundir eru einnig heldur fáar og erfitt að sjá hvort nægum tíma sé varið í að byggja upp færni á sviði samskipta og vináttu. Almenn virðist efnið því ekki uppfylla gæðaviðmið um kennsluefni félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

Engar rannsóknir fundust í ritrýndum tímaritum á *Erfiðum samskiptum stúlkna* en tvær bandarískar doktorsrannsóknir hafa verið gerðar þar sem árangur efnisins var metinn (Scott, 2012; Stoll-Juredine, 2015). Í báðum tilfellum voru afar fáir þátttakendur og hvorug rannsóknin leiddi í ljós að dregið hefði úr hegðun sem tengja má við einelti í kjölfar kennslunnar. Í óbirtri meistaraaverkefni Helgu Halldórsdóttur (2014) voru áhrif kennslunnar á Íslandi skoðuð í starfendarannsókn þar sem umræðufundir þóttu árangursríkir og hafa leitt til bættra samskipta stúlkna sem tóku þátt. Enginn samanburðarhópur var þó til staðar og rannsóknarsnið gefur ekki tilefni til alhæfinga umfram rannsóknarhópinn.

5.5 Ertu?

Ertu? er íslenskt námsefni sem ætlað er til kennslu í félags- og tilfinningafærni fyrir nemendur á mið- og elsta stigi grunnskóla (Aldís Yngvadóttir, 2009). Efnið skiptist í fjóra meginkafla sem hver um sig beinist að ákveðnu viðfangsefni: 1) sjálfsþekkingu, 2) tilfinningum, 3) samskiptum og 4) að

tilheyra samfélagi. Markmið kennslunnar eru að nemendur öðlist aukinn skilning á sjálfum sér og eigin gildum, efla sjálfsmynd sína, verði læsir á eigin tilfinningar og annarra, beri virðingu fyrir sjálfum sér og öðrum og læri gagnlegar aðferðir í samskiptum. Einnig að þeir geri sér grein fyrir réttindum sínum, skyldum og ábyrgð í tengslum við umhverfisvernd (Aldís Yngvadóttir, 2009). Kennsluleiðbeiningar fylgja efninu sem fela í sér einfaldar lýsingar á kennslustundum og viðfangsefnum þeirra en framkvæmd er ekki lýst náíð. Gert er ráð fyrir að efnið sé kennt í ákveðinni röð þar sem eitt byggir á öðru og nemendur taka virkan þátt með verkefnum og æfingum. Skýr námsmarkmið eru þó ekki tilgreind og óljóst hvort nægum tíma sé varið í færniþjálfun. Námsefnið uppfyllir því ekki gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011). Engar rannsóknir á námsefninu fundust.

5.6 Hugarfrelsi

Hugarfrelsi er efni sem ætlað er kennurum og uppalendum til að auka vellíðan og efla sjálfsmynd barna og unglunga í gegnum slökun, öndun, hugleiðsluæfingar og sjálfstyrkingu. Efnið skiptist í handbók fyrir uppalendur, kennsluleiðbeiningar fyrir leik-, grunn- og framhaldsskóla og bækur um slökun og hugleiðslu fyrir börn (Hrafnhildur Sigurðardóttir og Unnur Arna Jónsdóttir, 2015, 2016; Hrafnhildur Sigurðardóttir og Kári Þór Arnarsson, 2016; Hrafnhildur Sigurðardóttir, Unnur Arna Jónsdóttir og Kári Þór Arnarsson, 2017). Handbókin, *Hugarfrelsi—Aðferðir til að efla börn og unglunga*, samanstendur af níu köflum með fróðleik, verkefnum og æfingum um öndun, slökun, hugleiðslu, sjálfsmynd, jákvæðar hugsanir, tilfinningar, vináttu, framtíðardrauma og hamingju (Hrafnhildur Sigurðardóttir og Unnur Arna Jónsdóttir, 2015). Hugleiðslusögur fylgja hverjum kafla og er mælt með því að ein hugleiðslusaga sé lesin á dag. Kennsluleiðbeiningar sem byggja á handbókinni innihalda fimm áherslupætti: öndun, slökun, jógaæfingar, hugleiðslusögur og sjálfsstyrkingu (Hrafnhildur Sigurðardóttir og Unnur Arna Jónsdóttir, 2016.) Þær eru settar fram sem hugmyndabanki til að grípa í þegar hentar fremur en sem hefðbundið námsefni á sviði félags- og tilfinningfærni. Uppbyggingu kennslustunda er því ekki lýst náíð né tilgreint í hvaða röð skuli kenna efnið þótt komið sé með tillögur að uppsetningu æfinga. Markmið eru orðuð á almennan hátt en afmörkuð námsmarkmið ekki tilgreind. Ekki kemur fram hve löngum tíma skuli varið í færniþjálfun en þó bent á að reglulegar æfingar séu mikilvægar. Efnið uppfyllir því ekki gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningfærni (Durlak o.fl. 2011).

Engar birtar rannsóknir fundust um áhrif *Hugarfrelsis* á hegðun og líðan barna og ungmenna. Ein meistararitgerð fannst en það var starfendarannsókn en ekki árangursmat á efninu sem slíku (Sylvía Ósk Rodriguez, 2018). Ekki er því hægt að segja til um hver áhrif kennslu með *Hugarfrelsi*

eru á börn og ungmenni eða hvort efnið skilar þeim árangri sem stefnt er að. Almennt benda þó rannsóknir til þess að reglubundin slökun hafi jákvæð áhrif á líðan og dragi úr streitu (Friedberg og McClure, 2002; Watanabe o.fl., 2006). Aðrar æfingar *Hugarfrelsis* byggja þó á óljósari forsendum. Til dæmis rennir fátt stöðum undir að hægt sé að efla sjálfsmynd, færni eða seiglu barna í gegnum skynmyndarþjálfun (*guided imagery*) þar sem fyrirbæri á borð við blóm, ský, tré og steina eru gerð táknað fyrir sjálfsmynd þeirra, hugarfar eða hindranir í lífinu.

5.7 Jákvæður agi

Jákvæður agi (*positive discipline*) er heildarskólanálgun og aðferð til bekkjarstjórnunar þar sem markmiðin eru aukin ábyrgð, virðing og betri hegðun nemenda (*Positive Discipline*, e.d.). Áhersla er lögð á gagnkvæma virðingu starfsfólks og nemenda þar sem hinir fullorðnu eru fyrirmyndir í því að sýna hlýju og virða þarfir nemenda. Mikið er lagt upp úr jákvæðum skólatengslum (*school connectedness*) þannig að nemendur finni að þeir tilheyri og tengist öðrum (*Positive Discipline*, e.d.). Reglulegir bekkjarfundir eru haldnir þar sem nemendur vinna saman í umræðum og leita lausna á ýmsu sem upp kemur í skólanum. Með þeim hætti er unnið að því að efla tilfinninga- og samskiptafærni nemenda, sjálfsábyrgð og dómgreind (Nelsen, 1996). Þjálfarar sem hlotið hafa tilskilin réttindi styðja skólann við innleiðingu Jákvæðs aga (*Positive Discipline*, e.d.).

Í jákvæðum aga er lögð rík áhersla á að finna tilgang hegðunar, þ.e. hvers vegna nemendur hegða sér á ákveðinn hátt, en jafnframt taka tillit til þess að hegðun barna getur stafað af skorti á færni eða þroska. Því beri að líta á jákvæða hegðun sem færni sem hægt er að læra. Lögð er áhersla á að viðbrögð einkennist hvorki af refsingum né eftirlátssemi heldur eru samskipti, skilningur og sameiginleg lausnaleyti lögð til grundvallar. Unnið er með fyrirbyggjandi aðferðir á borð við að gefa börnum val milli tveggja kosta fremur en að ætlast til umyrðalausrar hlýðni og áhersla lögð á náttúrulegar og rökréttar afleiðingar hegðunar þannig að þær komi ekki fyrir sem refsingar (*Positive Discipline*, e.d.).

Fáar erlendar rannsóknir fundust á áhrifum jákvæðs aga í skólaumhverfi og aðeins ein þeirra hafði birst í ritryndu tímariti. Sú rannsókn náði til áhrifa bekkjafunda á nemendur í einum bekk en var ekki mat á jákvæðum aga sem heildrænni skólastefnu (Browning, Davis og Resta. 2000). Aðrar rannsóknir hafa verið í formi lokaverkefna á háskólastigi. Í doktorsrannsókn Platt (1979) reyndist samband vera milli bekkjafunda og jákvæðra breytinga á hegðun nemenda, m.a. fækkaði agabrotum sem vörðuðu brottvísun úr skóla úr 61 í fjögur á fjögurra ára tímabili. Á sama tímabili fækkaði skemmdarverkum nemenda úr 24 í tvö. Niðurstöður bentu einnig til þess að samhliða bekkjarfundum yrðu framfarir í bekkjaranda, skólabrag, námsframmistöðu og skilvirkni kennara,

að mati þeirra sjálfra. Í þessari rannsókn var þó enginn samanburðarhópur og því erfitt að álykta um orsakasamband. Doktorsrannsókn Nelsen (1979) var íhlutun með hálftilraunasniði meðal barna í leik- og grunnskólum þar sem bæði foreldrar og kennarar sóttu 12 vikna námskeið í aðferðum jákvæðs aga. Í ljós kom að börn í íhlutunarskólum sýndu marktækar framfarir í hegðun miðað við samanburðarskóla. Aftur á móti er ekki hægt að útiloka að kerfisbundinn munur milli hópa skýri niðurstöður þar sem ekki var valið í íhlutunar- og samanburðarhóp með tilviljunaraðferð.

Í íslenskri meistararannsókn voru áhrif SMT skólafærni og Jákvæðs aga borin saman í leikskólum (Elín Karlsdóttir, 2017). Lagður var spurningalisti um styrk og vanda (SDQ) fyrir deildarstjóra í leikskólum og einstaklings- og hópviðtöl tekin við tæplega tvö hundruð börn á aldrinum 4–6 ára. Niðurstöður spurningalista sýndu að hegðun barna þótti almennt betri í SMT skólum, þau voru hjálpsamari og sýndu meiri félagshæfni en börn í skólum sem studdust við Jákvæðan aga. Siðferðisþroski barna, sem metinn var með hálfstöðluðum viðtölum og klípusögum, þótti að mati rannsakanda aftur á móti meiri í leikskólum sem studdust við Jákvæðan aga. Þau vísuðu frekar til tilfinninga annarra í umræðum um siðferðileg málefni en börn í SMT leikskólum ræddu meira um hlýðni og reglur. Á heildina litið eru því vísbendingar um að Jákvæður agi geti haft góð áhrif á nemendur, starfsfólk og skólaumhverfi en skortur er á fleiri hágæðarannsóknnum þar sem valið er í hópa með tilviljunaraðferð, meðferðartryggð er mæld og áhrifum innleiðingar fylgt eftir til lengri tíma.

5.8 Klárari en þú heldur

Klárari en þú heldur er bók fyrir börn og unglunga eftir Thomas Armstrong (2005) sem byggist á kenningu um fjölgreindir (*multiple intelligences*) (Gardner, 1999). Hún var gefin út í íslenskri þýðingu árið 2005 og ári síðar fylgdu kennsluleiðbeiningar (Erla Kristjánsdóttir, 2006). Í efninu er farið yfir níu mismunandi tegundir greindar, eins og höfundur setur þær fram, og ýmsar tillögur kynntar um hvernig lesendur geta lagt rækt við hverja og eina þeirra (Armstrong, 2005). Í kennsluleiðbeiningum kemur fram að bókin sé fremur hugsuð sem handbók fyrir börn og unglunga heldur en hefðbundin kennslubók og því skuli líta á kennsluleiðbeiningar sem hugmyndabanka fremur en venjulegar kennsluleiðbeiningar. Kennslustundum er ekki lýst náíð heldur settar fram tillögur og dæmi um hvernig kenna megi efnið á fjölbreyttan hátt og nýta mismunandi aðferðir. Tekið er fram að ekki þurfi að gera verkefni bókarinnar í ákveðinni röð og óljóst er hve miklum tíma er varið í að byggja upp færni. Gert er ráð fyrir virkri þátttöku nemenda með æfingum og

verkefnum en afmörkuð námsmarkmið eru ekki tilgreind. Efnið uppfyllir því ekki gæðaviðmið um kennslufni í félags- og tilfinningfærni (Durlak o.fl., 2011).

Hvorki fundust erlendar né innlendar rannsóknir um áhrif námsefnisins *Klárari en þú heldur* eða íslensku kennsluleiðbeininganna. Jafnframt er vert að geta þess að kenningin sem námsefnið byggir á, fjölgreindarkenning, þykir ekki samræmast niðurstöðum rannsókna á sviði sálfræði og greindarmælinga (Visser, Ashton og Vernon, 2006; Waterhouse, 2006). Ekki er dregið í efa að mannleg hæfni liggi á ólíkum sviðum og að fólk búi yfir mismunandi styrk- og veikleikum, en sú hugmynd að líta beri á þessa færni sem *mismunandi tegundir greindar* hefur almennt ekki verið viðurkennd af vísindamönnum á þessu sviði (Visser o.fl., 2006; Waterhouse, 2006).

5.9 Olweusaráætlunin

Olweusaráætlunin (*Olweus bullying prevention program*) er heildarskólanálgun að forvörnum gegn einelti sem miðast að skólasamfélaginu í heild, árgöngum, bekkjum, einstaklingum og foreldrum (Limber, Olweus, Wang, Masiello og Breivik, 2018). Markmiðið er að stuðla að öruggu skólaumhverfi þar sem starfsfólk sýnir nemendum áhuga og hlýju, setur skýr mörk og viðurlög við óæskilegri hegðun, hrósar markvisst fyrir viðeigandi hegðun og eru leiðtogar og jákvæðar fyrirmyndir nemenda (Limber, o.fl., 2018; Olweus, Limber og Breivik, 2019). Olweusaráætlunin gerir ráð fyrir því að mynduð séu forvarnateymi gegn einelti með fulltrúum starfsfólks, foreldra og nemenda, eineltiskönnun sé lögð fyrir árlega, starfsfólk fái reglubundna handleiðslu og ráðgjöf og settar séu skýrar reglur um hegðun og viðbrögð við einelti. Einnig að bekkjarfundir séu haldnir reglulega, þar sem nemendur vinna að hópefli og ræða um einelti, og reglulegir fundir haldnir fyrir foreldrahóp hvers bekkjar (Limber o.fl. 2018).

Almennt hafa rannsóknir sýnt jákvæð áhrif af innleiðingu Olweusaráætlunarinnar (Ttofi og Farrington, 2011; Gaffney, Ttofi og Farrington, 2018). Umfangsmiklar rannsóknir í Noregi leiddu í ljós að við innleiðingu áætlunarinnar dró úr einelti meðal nemenda í 4.–7. bekk bæði miðað við svör þolenda og gerenda (Olweus og Limber, 2010a, 2010b). Einnig voru vísbendingar um jákvæð áhrif á hegðun nemenda í 8.–10. bekk þótt þau væru ekki jafnstærk og kæmu hægar fram en meðal yngri nemenda (Olweus og Limber, 2010b). Niðurstöður bandarískra rannsókna hafa einnig verið jákvæðar en þó ekki jafnaferandi og þær norsku. Í nýlegri rannsókn með hálftilraunasniði meðal 8–17 ára nemenda í bandarískum skólum kom fram marktæk fækkun á þolendum og gerendum eineltis í öllum árgöngum (Limber o.fl., 2018). Niðurstöður áttu jafnt við um drengi og stúlkur en áhrifin voru sterkari fyrir nemendur sem skilgreindu sig hvíta en þá sem voru dökkir á hörund eða af erlendum uppruna.

Mat á árangri af innleiðingu Olweusaráætlunarinnar í íslenskum skólum sýndi hins vegar ekki marktækan mun á skólum eftir því hvort þeir höfðu innleitt áætlunina eða ekki og bentu niðurstöður jafnvel að hluta til þess að einelti hefði aukist (Ragnar F. Ólafsson, 2008). Vert er þó að taka fram að mögulegt er að aukin vitund um einelti í Olweusarskólum hafi stuðlað að auknum tilkynningum um einelti fremur en að tilfellum hafi raunverulega fjölgað þó auðvitað sé ekki hægt að útiloka slíkt. Það myndi þó ganga gegn niðurstöðum annarra rannsókna. Engar mælingar voru gerðar á framkvæmd áætlunarinnar í íslensku rannsókninni og meðferðartryggð var ekki mæld.

Á heildina litið benda rannsóknir til þess að Olweusaráætlunin sé árangursrík aðferð til að fyrirbyggja og draga úr einelti. Kerfisbundið yfirlit Ttofi og Farrington (2011) sýndi einnig að eineltisforvarnir sem byggja á Olweusaráætluninni báru marktækt betri árangur en þær sem gerðu það ekki. Meðal þátta sem rannsakendur sáu að skiptu hvað mestu máli við að draga úr einelti voru reglulegir foreldrafundir og upplýsingar til foreldra, bekkjarreglur, bekkjastjórnun, bætt gæsla á leiksvæði og þjálfun kennara (Ttofi og Farrington, 2011). Í ljósi þeirra niðurstaðna sem komið hafa fram hér á landi er þó mælt með því að frekari rannsóknir verði gerðar á Olweusaráætluninni í íslenskum skólum, með vönduðu rannsóknarsniði, þar sem meðferðartryggð er mæld og innleiðingu fylgt eftir til lengri tíma.

5.10 Samvera

Samvera er íslenskt námsefni sem er ætlað fyrir nemendur á aldrinum 7–12 ára en einnig hafa verið settar fram tillögur um aðlögun efnisins fyrir bæði yngri og eldri nemendur (Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir, 2009). Markmið efnisins er að efla félags- og tilfinningafærni barna með áherslu á færni í samskiptum, vináttu, lausn ágreiningsmála o.s.frv. Námsefnið er ætlað til almennrar kennslu og skiptist í fjórar einingar: 1) verum vinir, 2) verum saman – í frímínútum, 3) vinnum saman – í skólastofunni og 4) ræðum saman – heima. Þeirri síðustu fylgir handbók fyrir foreldra og kennara þar sem gert er ráð fyrir samstarfi heimilis og skóla. Í heild er gert ráð fyrir að námsefnið sé kennt í um 20 kennslustundum. Mælt er með því að hver eining taki 5–6 vikur og þá sé hlé tekið áður en sú næsta hefst þannig að tvær einingar séu teknar fyrir á vetri. Kennsluleiðbeiningar fylgja efninu þar sem markmið hvernar einingar koma fram. Námsefnið er vel skipulagt þar sem eitt leiðir af öðru með áherslu á að byggja upp samskiptafærni barnanna. Nemendum eru kenndar hagnýtar leiðir til að skilgreina vanda sem upp kemur í samskiptum og finna lausnir eftir ákveðnu ferli. Þeir fá tækifæri til að spreyta sig með æfingum, umræðum, hlutverkaleikjum o.fl. og námsmarkmið eru skýr. Námsefnið uppfyllir því gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

Áhrif *Samveru* voru metin í rannsókn sem náði til átta kennara og 96 nemenda á aldrinum 8 og 11 ára þar sem helmingur fékk kennslu með efninu en helmingur ekki (Adalbjarnardóttir, 1993). Viðtöl voru tekin við nemendur við upphaf og lok skólaárs en einnig var fylgst með hegðun þeirra í skólastarfi. Niðurstöður sýndu að nemendur sem fengu kennslu með námsefninu tóku meiri framförum í viðhorfum og hegðun sem tengdist félagslegum samskiptum en nemendur í samanburðarhópi. Kennarar greindu einnig frá jákvæðum breytingum á félagslegri hugsun og hegðun nemenda (Adalbjarnardóttir, 1994; Adalbjarnardóttir og Selman, 1997). Í eigindlegri rannsókn Heiðu Bjarkar Sævarsdóttur (2010) meðal kennara og skólustjórnenda komu sömuleiðis fram vísbendingar um að námsefnið stuðlaði að aukinni samskiptafærni barna, sérstaklega við úrlausn ágreinings, en drægi þó ekki úr tíðni ágreinings meðal nemenda. Rannsóknin náði til níu þátttakenda og var án samanburðarhóps. Þær fáu rannsóknir sem liggja fyrir á námsefninu benda til þess að kennsla þess geti haft jákvæð áhrif á samskiptafærni nemenda en þær eru þó ákveðnum takmörkunum háðar hvað varðar rannsóknarsnið, fjölda þátttakenda og nán tengsl rannsækenda við efnið. Frekari rannsókna á þessu námsefni er því þörf, einkum þar sem valið er í íhlutunar- og samanburðarhóp með slembivali, meðferðartryggð er mæld og áhrifum innleiðingar fylgt eftir.

5.11 SMT skólafærni/PBS

SMT skólafærni og PBS eru íslenskar útfærslur af heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun (Sprague og Golly, 2008; Þuríður Sigurðardóttir, Anna María Frimannsdóttir, Margrét Sigmarsdóttir og Edda Vikar Guðmundsdóttir, 2018). Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun gengur undir ýmsum heitum erlendis sem vísa öll til sömu nálgunar, t.d. *Positive Behavior Support* (PBS), *School-wide Positive Behavior Support* (SWPBS), *School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports* (SWPBIS) eða *Positive Behavioral Interventions and Support* (PBIS). Um er að ræða heildarskólanálgun þar sem áhersla er lögð á að efla jákvæða hegðun með skýrri, markvissri kennslu, jákvæðri styrkingu og þrepaskiptu stuðningskerfi þar sem unnið er gegn og brugðist við hegðunarvanda (Sprague og Golly, 2008; Sugai og Horner, 2006). Heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun felur þannig í sér bæði almenna og sértæka nálgun, s.s. eflingu jákvæðrar hegðunar, forvarnir gegn hegðunarvanda og íhlutun vegna vanda sem er til staðar (Nese og McIntosh, 2016; Solomon, Klein, Hintze, Cressey og Peller, 2012; Sugai og Horner, 2006).

Nálgunin byggist á aðferðum hagnýtrar atferlisgreiningar (*applied behavior analysis*) og grundvallast á því að velja fyrirbyggjandi og hvetjandi leiðir til að stuðla að æskilegri hegðun en forðast refsingar og neikvæð viðbrögð (Nese og McIntosh, 2016; Solomon o.fl., 2012). Áhersla er

lögð á kerfislæga nálgun þannig að allt starfsfólk skóla sé samstíga hvað varðar kennslu og vinnubrögð varðandi hegðun nemenda. Áhersla er lögð á að reglur um æskilega hegðun séu skýrar, sýnilegar og samræmdar fyrir allan skólann, kenndar reglulega og orðaðar jákvætt (þ.e. tilgreini hvað *á* að gera fremur en hvað *á ekki* að gera) (Sugai og Horner, 2006). Nemendum er hrósað eða umbunað á annan hátt fyrir að sýna æskilega hegðun og leiðsögn veitt um æskilega hegðun ef vikið er frá viðmiðum skólans (Solomon o.fl., 2012). Kennsla og úrræði skiptast í þrjú stighækkandi þrep eftir því hversu mikinn stuðning nemendur þurfa: 1) almenna kennslu og styðjandi umhverfi fyrir alla nemendur með áherslu á skýr viðmið og reglulega þjálfun í þeirri hegðun sem ætlast er til, 2) aukinn stuðning við fámennari hóp nemenda sem þurfa aðstoð við ná tókum á þeirri hegðun sem ætlast er til og 3) mikinn og einstaklingsmiðaðan stuðning við einstaka nemendur sem eiga við alvarlegri hegðunarerfiðleika að etja (Nese og McIntosh, 2016; Sprague og Golly, 2008).

Fjöldi rannsókna hefur sýnt fram á góðan árangur heildstæðs stuðnings við jákvæða hegðun í skólum (Bradshaw, Waasdorp og Leaf, 2012; Horner, o.fl., 2009; Horner, Sugai og Anderson, 2010; Noltemeyer, Palmer, James og Wiechman, 2019; Sørli og Ogden, 2015). Í viðamikilli rannsókn með tilraunasniði sem náði til rúmlega 12.000 nemenda í tæplega 40 bandarískum skólum kom fram að innleiðing heildstæðs stuðnings við jákvæða hegðun dró úr hegðunarerfiðleikum, einbeitingarvanda og tilfinningavanda meðal nemenda ásamt því að stuðla að aukinni félagsfærni (Bradshaw o.fl., 2012). Jákvæðu áhrifin voru meiri eftir því sem nálgunin hafði verið innleidd fyrr á skólagöngu barnanna. Í sömu rannsókn kom fram að dregið hafði úr einelti að mati kennara í kjölfar innleiðingar á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun og voru þau áhrif sterkari eftir því sem nemendur voru yngri við innleiðingu nálgunarinnar (Waasdorp, Bradshaw og Leaf, 2012). Þá hafa rannsóknir sýnt að heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun hefur ekki síður jákvæð áhrif á starfsumhverfi skóla (Bradshaw, Koth, Thornton og Leaf, 2009) og trú kennara á eigin getu (*self-efficacy*) til að hafa jákvæð áhrif á nemendur sína (Kelm og McIntosh, 2012). Allsherjargreiningu (*meta-analysis*) Solomon og félagar (2012) á tuttugu rannsóknum leiddi í ljós marktæk, jákvæð áhrif á hegðun nemenda á öllum stigum kerfisins. Áhrif á neðsta þrepinu voru þó minnst, sem er viðbúið þar sem hegðun flestra barna er þegar góð og því minna rými til umbóta, en mest á efsta þrepinu, þ.e. í hópi nemenda sem þurftu á mestum stuðningi að halda vegna hegðunar sinnar. Þó tóku rannsakendur fram að meta þyrfti betur tiltekna þætti nálgunarinnar, t.d. tákstyrkjakerfi (*token economy*), sem og notkun hennar í leikskólum og meðal eldri nemenda (Solomon o.fl., 2012).

Rannsóknir á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun í íslenskum grunnskólum hafa að mestu leyti bent til þess að nálgunin sé árangursrík (Auður Sif Kristjánsdóttir, 2017; Auður Sif

Kristjánsdóttir og Bergljót Gyða Guðmundsdóttir, 2019). Þó hafa ýmsir vankantar verið á innleiðingu þessarar nálgunar hér á landi, m.a. skortur á eftirfylgd og handleiðslu til starfsfólks við að fylgja aðferðum, sem er grundvallaratriði til að árangur náist (Auður Sif Kristjánsdóttir, 2017). Við frekari rannsóknir og innleiðingu á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun hér á landi er því mikilvægt gæta þess að nálgunin sé innleidd í samræmi við viðurkennt verklag og starfsfólk fái nauðsynlega þjálfun, handleiðslu og stuðning við að fylgja aðferðum nálgunarinnar.

5.12 Spor

Spor er íslenskt námsefni í lífsleikni fyrir nemendur í 1.–4. bekk grunnskóla þar sem unnið er út frá fjölgreindakenningu (Gardner, 1999) að því að efla félags- og tilfinningafærni barna (Elín Elísabet Jóhannsdóttir; 2003a, 2003b, 2003c, 2003d). Námsefnið telur í kringum 30 kennslustundir fyrir hvern aldurshóp þar sem ýmskonar viðfangsefni eru tekin fyrir, s.s. tilfinningar, vinátta, sjálfsumhirða, hegðun, samskipti, fjölskyldulíf og umgengni við náttúru. Kennsluleiðbeiningar fylgja efninu en þær eru nokkuð almennar. Almenn markmið námsefnisins eru skýr en námsmarkmið ekki tilgreind nánar og ekki alltaf ljóst hvaða færni nemendur eiga að tileinka sér. Gert er ráð fyrir virkni nemenda en æfingar felast oft fremur í umræðum og ígrundun en uppbyggingu á færni. Námsefnið uppfyllir því ekki gæðaviðmið um kennsluefni í félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011). Engar rannsóknir fundust á áhrifum kennslu með *Sporum 1–4* á félags- og tilfinningafærni barna. Ennfremur má geta þess, eins og áður hefur komið fram, að fjölgreindarkenning er ekki álitin samræmast niðurstöðum rannsókna á sviði sálfræði og greindarmælinga (Waterhouse, 2006). Vissulega liggja styrkleikar og færni barna á ólíkum sviðum og mikilvægt er að tekið sé mið af því í skólastarfi. Aftur á móti hefur þeirri hugmynd að líta beri á þessa ólíku færni sem *mismunandi tegundir greindar* almennt verið hafnað af vísindamönnum á þessu sviði (Visser o.fl., 2006; Waterhouse, 2006).

5.13 Stig af stigi

Stig af stigi (*Second step*) er námsefni sem miðar að því að auka félags- og tilfinningafærni og draga úr félags-, tilfinninga- og hegðunarvanda meðal leik- og grunnskólabarna (*Committee for Children*, e.d.). Íslensk útgáfa efnisins nær til barna á aldrinum 4–10 ára og var gefin út af Reyni ráðgjafarstofu á árunum 2002–2004. Námsefnið telur 22–25 kennslustundir sem mælt er með að fari fram einu sinni til tvisvar í viku. Gerð er krafa um að kennarar fái þjálfun í kennslu efnisins áður en þeir nýta það til kennslu (*Committee for Children*, e.d.). Kennslustundum fylgir skýrt handrit fyrir kennara þar sem námsmarkmið eru tilgreind og færniþættir eru kenndir hver á fætur

öðrum. Hver kennslustund er skipulögð og afmarkast við skilgreinda færniþætti þar sem stuðst er m.a. við herminám (*modeling*), áhorfsnám (*observational learning*) og styrkingu jákvæðrar hegðunar (Moy og Hazen, 2018). Gert er ráð fyrir aðkomu foreldra í gegnum fréttabréf, heimaverkefni o.fl. Námsefnið er sett fram á ýmsan hátt, m.a. með veggspjöldum, hlutverkaleikjum, sjónrænum fyrirmælum, verkefnum og umræðum þar sem börn æfa reglulega þá færni sem verið er að kenna. *Stig af stigi* uppfyllir því gæðaviðmið um kennsluefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

Fjöldi rannsókna hafa verið gerðar á námsefninu *Stig af Stigi* af ólíkum rannsóknarhópum víða um heim, þar af nokkrar með tilraunasniði (Schick og Cierpka, 2013; Moy og Hazen, 2018). Í bandarískri rannsókn með tilraunasniði sem náði til yfir 3000 nemenda í 6. bekk kom fram að nemendur sem fengu kennslu með *Stig af stigi* voru 42% ólíklegri til að greina frá árárshegðun en nemendur í samanburðarhópi (Espelage, Low, Polanin og Brown, 2013). Í Noregi voru áhrif námsefnisins metin með hálftilraunasniði meðal yfir 1.000 nemenda í 11 skólum og sýndu niðurstöður aukna félagsfærni og minni hegðunarerfiðleika hjá íhlutunarhópi samanborið við samanburðahóp (Holsen, Smith og Frey, 2005). Ári síðar var áfram minna um hegðunarerfiðleika meðal drengja sem fengu kennslu í *Stigi af stigi*. Þar sem ekki var um slembival að ræða í þessari rannsókn er þó ekki hægt að útiloka að fyrirliggjandi munur á hópum skýri niðurstöður. Önnur norsk rannsókn sýndi að kennslan hafði enn jákvæðari áhrif á börn sem bjuggu við erfiðari félags- og efnahagslegan bakgrunn en þau sem höfðu sterkari bakgrunn að þessu leyti (Holsen, Iversen og Smith, 2009). Þá sýndi rannsókn með tilraunasniði meðal yfir 7.000 barna í bandarískum leik- og grunnskólum að þau sem höfðu minni færni á sviði hegðunar og félagsfærni til að byrja með höfðu mestan hag af kennslunni (Low o.fl., 2015). Í nýlegu kerfisbundnu yfirliti, þar sem niðurstöður 24 rannsókna á *Stig af stigi* voru teknar saman, kom fram að námsefnið virðist almennt auka þekkingu nemenda og stuðla að bættri félagshegðun (Moy og Hazen, 2018). Hins vegar bentu niðurstöður í heild ekki til þess að kennslan drægi marktækt úr andfélagslegri hegðun.

Ein megindeleg rannsókn fannst á áhrifum *Stigs af stigi* á Íslandi. Í meistararannsókn Katrínar Árnadóttur (2009) var spurningalisti um styrk og vanda lagður fyrir foreldra og kennara barna í fjórum skólum sem tóku þátt í tilraunakennslu efnisins. Í ljós kom að marktæk minnkun varð á hegðunar- og tilfinningavanda barna að mati bæði kennara og foreldra en ákveðins ósamræmis gætti í mati þeirra varðandi félagsfærni barnanna að kennslu lokinni. Enginn samanburðarhópur var til staðar í þessari rannsókn og ber því að taka niðurstöðum með þeim fyrirvara.

5.14 Uppeldi til ábyrgðar

Uppeldi til ábyrgðar (Restitution), eða uppbyggingarstefnan eins og hún er gjarnan kölluð, er heildarskólanálgun sem miðar að því að efla jákvæðan skólabrag og hegðun nemenda með því að beina sjónum að grunnþörfum þeirra fyrir að tilheyra og upplifa frelsi, öryggi, stjórn og gleði (Guðlaug Erla Gunnarsdóttir og Magni Hjálmarsson, 2007). Samkvæmt þessari nálgun má yfirleitt rekja erfiða hegðun eða samskipti barna til þess að einhverri af grunnþörfum þeirra sé ekki mætt og lausnin felst í því að finna heppilegri leiðir til að uppfylla þarfir nemandans sem skapa hvorki vandamál fyrir hann né aðra. Nemendur eru hvattir til sjálfstæðis og sjálfsábyrgðar með því að íhuga eigin þarfir og hegðun, áhrif hennar á aðra og læra af mistökum sínum. Reynt er að forðast að stýra nemendum með ytri skilyrðum, s.s. að umbuna fyrir góða hegðun, og lögð áhersla á að leysa ágreining eða brot á skólareglum með samvinnu og sáttum fremur en refsingum. Þó eru skýrar reglur til staðar, óásættanleg hegðun er skilgreind og viðurlög geta fylgt, svo sem vísun úr tíma eða vísun til skólustjóra (Magni Hjálmarsson og Diane Gossen, 2004). Í kjölfar þess að viðurlögum er beitt er þó gert ráð fyrir uppbyggingarferli þar sem reynt er að lagfæra þau sambönd sem beðið hafa hnekki (Magni Hjálmarsson og Diane Gossen, 2004). Þessi hluti nálgunarinnar vísar til svokallaðra uppbyggjandi aðferða (*restorative practices*) þar sem þeim sem gera mistök, eða brjóta af sér á einhvern hátt, er gefið tækifæri til að bæta fyrir skaðann, en einnig að tjá sína hlið mála og fá áheyrn. Þannig er gert ráð fyrir að ferlið stuðli að auknum skilningi milli aðila, aukinni samkennd og sterkari samböndum (Gregory, Skiba og Mediratta, 2017). Nemendur í skólum sem vinna samkvæmt *Uppeldi til ábyrgðar* fá einnig kennslu og ýmis verkefni sem tengjast þeirri hugmyndafræði en þar sem uppbyggingarstefnan var fyrst og fremst tilgreind sem heildarskólanálgun í þeim gögnum sem unnið er með í þessari skýrslu var ekki farið í nánari greiningu á kennsluefni innan stefnunnar.

Engar rannsóknir fundust um árangursmat á *Uppeldi til ábyrgðar* í ritrýndum tímaritum. Nokkrar óbirtar lokaritgerðir á háskólastigi fundust bæði héraðs og erlendis (sjá t.d. Guðlaug Erla Gunnarsdóttir, 2008; Penner, 2011; Sírý Hrönn Haraldsdóttir, 2011; Staloch, 2002; Stella María Ármann, 2008) en þær voru með eiginlegu rannsóknarsniði og gefa því ekki færi á árangursmati fyrir og eftir íhlutun. Erendis hafa rannsóknir verið gerðar á þeim þætti nálgunarinnar sem snýr að uppbyggjandi aðferðum og jákvæð áhrif komið fram m.a. hvað snertir einelti, agabrot, brottvísanir og sambönd nemenda og kennara (Constanze og Vereenooghe, 2020). Samkvæmt kerfisbundnu yfirliti sem náði yfir sautján rannsóknir á uppbyggjandi aðferðum hafa niðurstöður þó verið misvísandi og þörf er á frekari rannsóknum með vönduðu rannsóknarsniði (Constanze og Vereenooghe, 2020). Áberandi vandamál í rannsóknum á uppbyggjandi aðferðum eru skortur á skilgreindu innleiðingarferli og sameiginlegur skilningur á því hvað telst megininntak

uppbyggjandi aðferða. Á heildina litið er því ekki hægt að segja að rannsóknargrunnur að baki *Uppeldi til ábyrgðar* teljist góður. Þar sem nálgunin er mikið nýtt í íslenskum skólum er brýnt að frekari rannsóknir fari fram hér á landi með vönduðu rannsóknarsniði þar sem valið er í hópá með tilviljunaraðferð, meðferðartryggð er mæld og innleiðingu fylgt eftir til lengri tíma.

5.15 Vinátta

Vinátta er forvarnaverkefni gegn einelti fyrir leikskóla sem þróað var í Danmörku en þýtt, staðfært og gefið út á Íslandi á vegum Barnaheilla (Rasmussen, Paludan Bøgeskov og Stær Mygind, 2017; Lára Rún Sigurvinsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Kristín E. Harðardóttir, 2015). Efnið miðar að því að skapa jákvæðan skólabrag, stuðla að góðum samskiptum og efla jákvætt viðhorf og virðingu milli barna, starfsfólks og foreldra í leikskólanum. Lögð er áhersla á að starfsfólk séu fyrirmyndir barna í samskiptum og það sé á ábyrgð fullorðinna að fyrirbyggja einelti (Rasmussen o.fl., 2017). *Vinátta* er í senn heildarskólanálgun, sem miðar að því að breyta viðhorfum og vinnubrögðum innan skólans, og námsefni sem ætlað er að þjálfa færni barna á sviði samskipta, umhyggju og hjálpsemi. Efnið beinist að öllum aðilum skólasamfélagsins, s.s. starfsfólki, foreldrum og börnum, og gert ráð fyrir að grunngildi um umburðarlyndi, virðingu, umhyggju og hugrekki verði hluti af öllu daglegu starfi skólans (Rasmussen o.fl., 2017). *Vinátta* fylgja ýmiskonar verkfæri og efni til kennslu, m.a. bangsi fyrir hvert barn til að minna þau á að gæta hvers annars og vera góðir félagar. Einnig eru leiðbeiningar um blíða snertingu þar sem börnin nudda hvert annað, myndrænar klípusögur þar sem börn eru leidd áfram í samræðum um góð viðbrögð í samskiptum, sögubækur um tilfinningar, tónlist, leiðbeiningar um útileiki o.fl. (Barnaheill, e.d.). Gerð er krafa um að minnst tveir starfsmenn í leikskólum, sem hyggjast innleiða efnið, sækji leiðbeinendanámskeið og mælst til þess að sett verði á fót teymi innan leikskólans sem heldur utan um verkefnið.

Þar sem *Vinátta* verkefnið er í senn heildarskólanálgun og námsefni er erfitt að meta það út frá gæðaviðmiðum um kennslu í félags- og tilfinningafærni. Gert er ráð fyrir samverustundum þar sem samskiptafærni, umhyggja og hjálpsemi eru kennd í gegnum klípusögur og umræður en einnig er gert ráð fyrir að aðferðirnar séu þjálfaðar reglulega í almennu starfi. Börn ættu því að fá næg tækifæri til æfinga en þar sem um heildarskólanálgun er að ræða er erfitt að átta sig á því hvernig færniþjálfun er byggð upp og í hvaða skrefum. Almenn markmið efnisins eru skýr en afmörkuð námsmarkmið yfirleitt ekki tilgreind—og eiga e.t.v. ekki við þegar allt starf leikskólans er undir. Því var ekki farið í nánara mat á efninu að þessu leyti.

Engar rannsóknir fundust um *Vinátta* í ritrýndum tímaritum. Áhrif efnisins hafa þó verið metin af rannsóknarhópi á vegum Rambøll stofnununarinnar í Danmörku meðal yfir 600 barna í 16

leikskólum. Rannsóknin var gerð með hálftilraunasniði þar sem níu skólar voru þátttökuskólar og sjö samanburðarskólar en þar sem ekki var valið í hóp með tilviljunaraðferð er ekki hægt að útiloka að kerfisbundinn munur á milli skóla skýri niðurstöður. Spurningalistar voru lagðir fyrir kennara sem mátu m.a. hvernig börnum gekk að deila með öðrum og sýna samkennd, samvinnu og aðlögunarfærni. Í ljós kom að börn í íhlutunarskólum sýndu aukna færni á sviði samkenndar, s.s. að tjá tilfinningar sínar og skilja tilfinningar annarra (Rambøll, 2017). Einnig mátti sjá leitni (*trend*) í þá átt að börn í íhlutunarhópi sýndu aukna sjálfstjórn og samvinnuhæfni, en munur milli hópa var ekki tölfræðilega marktækur. Niðurstöður bentu til þess að það hversu virkt verkefnið var í skólanum, s.s. að hve miklu leyti unnið væri með áhersluþætti þess í starfi skólans, sem og þátttaka foreldra, væru mikilvægar forsendur árangurs.

Á Íslandi var innleiðingu Vináttuverkefnisins fylgt eftir í sex leikskólum (Lára Rún Sigurvinsdóttir, Sigrún Sif Jólisdóttir og Kristín E. Harðardóttir, 2015; 2016). Í fyrstu matsskýrslunni, sem náði til 25 leikskólastarfsmanna, komu fram jákvæð viðhorf til verkefnisins og taldi starfsfólk að þekking þeirra á einelti og færni til að fyrirbyggja það hefði aukist. Að mati þeirra hafði samskiptum barna í leikskólanum einnig farið fram eftir innleiðingu *Vináttu*. Í þriðju úttektinni ári síðar voru aðeins 11 þátttakendur eftir og bentu niðurstöður til þess að í aðeins tveimur leikskólum tækju allir starfsmenn virkan þátt í verkefninu (Lára Rún Sigurvinsdóttir o.fl., 2016). Þátttakendur greindu frá því að áhugi væri enn til staðar í leikskólanum, og hefði jafnvel aukist meðal starfsfólks, en þrátt fyrir það hefði samvinna um verkefnið ekki batnað innan skólans. Starfsfólk væri þó almennt meðvitaðra um hegðun og samskipti barna og samskipti barna í leikskólanum væru jákvæðari (Lára Rún Sigurvinsdóttir o.fl., 2016). Enginn samanburðarhópur var þó til staðar í þessari rannsókn og þátttakendur fáir og því erfitt að draga almennar ályktanir um áhrif efnisins á hegðun og líðan barna. Á heildina má segja að vísbendingar séu um að *Vináttu* geti verið árangursrík nálgun til að efla félags- og tilfinningafærni barna en frekari rannsókn er þörf, einkum hágæðarannsókn þar sem valið er í íhlutunar- og samanburðarhóp með slembivali, meðferðartrygð mæld og innleiðingu fylgt eftir til lengri tíma.

5.16 Vinir Zippýs

Vinir Zippýs er námsefni í félags- og tilfinningafærni sem er ætlað fyrir börn á aldrinum 5–7 ára (Embætti landlæknis, 2014). Bresku samtökin *Partnership for Children* gefa efnið út og hefur það verið nýtt til kennslu víða um heim (*Partnership for children*, e.d.). Efnið var þýtt á íslensku árið 2005 og hefur verið kennt í fjölda leik- og grunnskóla hér á landi (Embætti landlæknis, 2014). *Vinir Zippýs* samanstendur af sex námseiningum sem hver telur 4 kennslustundir þannig að efnið

spannar í heild 24 kennslustundir. Aðaláhersla efnisins er að kenna börnum bjargráð og efla færni þeirra í athöfnum daglegs lífs, s.s. að bera kennsl á tilfinningar, styrkja samskiptafærni og efla bjarghæfni (*coping skills*) til að takast á við breytingar og missi. Ítarlegar kennsluleiðbeiningar fylgja efninu og þurfa kennarar að sækja þjálfunarnámskeið áður en þeir hefja kennslu þess (Embætti landlæknis, 2014). Námsefninu fylgir einnig foreldrabæklingur og gert er ráð fyrir aðkomu foreldra m.a. í gegnum foreldrafundi. Námsefnið er kennt í ákveðinni röð þar sem eitt leiðir af öðru og nemendur fá rík tækifæri til að spreyta sig á þeirri færni sem er kennd með margvíslegum æfingum. Markmið hvernar einingar eru skýr og námsmarkmið tilgreind fyrir hverja kennslustund. *Vinir Zippýs* uppfyllir því gæðaviðmið um námsefni á sviði félags- og tilfinningafærni (Durlak o.fl., 2011).

Námsefnið *Vinir Zippýs* hefur verið árangursmetið í nokkrum rannsóknum. Ein þeirra fyrstu var framkvæmd í Danmörku og Litháen með hálftilraunasniði meðal yfir 600 nemenda (Mishara og Ystgaard, 2006). Niðurstöður sýndu að nemendur sem fengu kennslu í *Vinum Zippýs* juku hæfni sína til að takast á við aðstæður og erfiðleika daglegs lífs samanborið við nemendur í samanburðarhópi. Svipaðar niðurstöður hafa síðan fengist í öðrum rannsóknum (Clarke, Bunting og Barry, 2014; Holen, Waaktaar, Lervåg og Ystgaard, 2012). Í umfangsmikilli rannsókn Holen og félaga (2012; 2013), sem framkvæmd var með tilraunasniði, voru áhrif námsefnisins metin í 35 norskum skólum meðal tæplega 1500 nemenda á aldrinum 7–8 ára. Kennsla í *Vinum Zippýs* reyndist hafa jákvæð áhrif á bjarghæfni og getu barnanna til að takast á við erfiðleika daglegs lífs auk þess sem jákvæð áhrif komu fram á bekkjarbrag, einelti og námshæfni að mati kennara. Hins vegar kom ekki fram munur á mati nemenda á þessum þáttum (Holen o.fl., 2013). Á heildina litið benda rannsóknir til þess að námsefnið *Vinir Zippýs* hafi jákvæð áhrif á félags- og tilfinningafærni barna og auki bjarghæfni í aðstæðum daglegs lífs.

6. Samantekt

Í þessari skýrslu hefur verið greint frá niðurstöðum tveggja kannana sem framkvæmdar voru á vegum embættis landlæknis í leik-, grunn- og framhaldsskólum til að meta notkun námsefnis og heildarskólanálgunar til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna. Lagt var mat á gæði námsefnis út frá viðmiðum sem rannsóknir sýna að einkenna árangursríkt kennsluefni á þessu sviði (Durlak o.fl., 2010; 2011) auk þess sem raunstuðningur að baki efninu var skoðaður. Niðurstöður sýndu að flestir íslenskir leikskólar (87%) nota einhverskonar kennsluefni til að efla félags- og tilfinningafærni barna og flestir styðjast að einhverju leyti við útgefið efni. Minna en helmingur sagðist þó eingöngu nota útgefið efni til kennslunnar en 6% leikskóla nýtti aðeins heimatilbúið efni. Þriðjungur leikskóla hér á landi hefur innleitt Vináttuverkefni Barnaheilla, sem er bæði námsefni og heildarskólanálgun, en að öðru leyti var sjaldgæft að leikskólar hefðu innleitt einhverskonar kerfi eða heildarskólanálgun til að styðja við jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna. Tæplega helmingur svarenda (46%) í könnun fyrir leikskóla taldi næga kennslu og þjálfun á sviði hegðunar og félags- og tilfinningafærni fara fram í leikskólum og rétt rúmlega þriðjungur (37%) taldi hana nægilega markvissa.

Í flestum grunnskólum (85%) reyndist afmarkaður tími vera til staðar fyrir lífsleiknikennslu á öllum aldursstigum. Aðeins helmingur svarenda (48%) taldi þó að nemendur fengju nægilega kennslu í félags- og tilfinningafærni í skólanum og svipað hlutfall (54%) taldi hana nægilega markvissa. Í öllum aldurshópum reyndist minnihluti skóla nýta útgefið námsefni til kennslunnar. Algengast var að útgefið námsefni væri nýtt á yngsta stigi (36%) en hlutfallið fór lækkandi eftir því sem ofar dró í aldri barna. Tæpur þriðjungur grunnskóla (31%) reyndist nota útgefið námsefni á miðstigi og 20% á elsta stigi. Flestir íslenskir grunnskólar (74%) hafa innleitt einhverskonar heildarskólanálgun til að stuðla að jákvæðri hegðun, líðan og samskiptum meðal nemenda og voru Olweusaráætlunin og Uppeldi til ábyrgðar oftast nefnd í því tilliti.

Á framhaldsskólastigi reyndist helmingur skóla ekki nýta neitt ákveðið kennsluefni til að efla félags- og tilfinningafærni nemenda. Af þeim skólum sem sögðust nýta eitthvert námsefni á þessu sviði sögðust flestir (67%) nýta bæði útgefið og heimatilbúið efni. Aftur á móti reyndust flestir nýta mismunandi efni þannig að ekki var unnt að finna tiltekið námsefni sem telja mætti algengara en annað í framhaldsskólum. Því var ekki farið í nánari greiningu á námsefni á þessu skólastigi. Almennt töldu svarendur að framhaldsskólanemar fengju ekki næga kennslu í félags- og tilfinningafærni en aðeins fimmtungur taldi hana næga og 17% nægilega markvissa.

6.1 Námsefni sem uppfyllir gæðaviðmið um kennslu félags- og tilfinningafærni

Í töflu 6 má sjá yfirlit yfir námsefni sem algengt er að skólar noti til að efla félags- og tilfinningafærni barna og hvort það uppfyllir gæðaviðmið um árangursríkt kennsluefni eða ekki (Durlak o.fl., 2010; 2011). Þau eru: 1) að færni sé kennd skref fyrir skref þar sem eitt byggir á öðru, 2) að lögð sé áhersla á virkni nemenda og æfingar, 3) að nægum tíma sé varið í að byggja upp færni og 4) námsmarkmið séu vel skilgreind.

Tafla 6: Flokkun námsefnis eftir viðmiðum um kennsluefni í félags- og tilfinningafærni

Efni sem uppfyllir viðmið	Efni sem uppfyllir ekki viðmið
Að ná tókum á tilverunni	Ertu?
Að vaxa úr grasi	Erfið samskipti stúlkna
ART	Hugarfrelsi
Samvera	Klárari en þú heldur
Stig af stigi	Spor 1-4
Vinir Zippýs	

6.2 Raunstuðningur að baki námsefni og heildarskólanálgun í íslenskum skólum

Mikill munur reyndist vera á því hversu vel námsefni og heildræn nálgun, sem nýtt er til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna í íslenskum skólum, er stutt rannsóknum. Sumt af því sem stendur skólum til boða á þessu sviði er nokkuð vel rannsakað og ólíkir rannsóknarhópar hafa komist að því að efnið beri árangur við að efla þá færni sem stefnt er að. Annað námsefni eða heildarskólanálgun stendur á mun veikari grunni en hefur engu að síður jafnvel nág mikilli útbreiðslu í skólakerfinu. Þá eru dæmi um að námsefni eða nálgun, sem er þróað sem forvarnar- eða meðferðarinnngrip fyrir börn sem glíma við erfiðleika á tilteknu sviði, sé nýtt í almennu starfi með nemendum. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir að ekki er hægt að alhæfa um niðurstöður rannsókna, sem gerðar hafa verið á afmörkuðum hópi sem glímur við tiltekinn vanda, yfir á almenna nemendur. Aldur barna er annar mikilvægur þáttur í þessu tilliti. Þegar námsefni eða nálgun, sem ætluð er eldri börnum er nýtt í starfi með mun yngri börnum er ekki hægt að styðjast við rannsóknir sem gerðar hafa verið meðal þeirra fyrrnefndu. Niðurstöður er aðeins hægt að yfirfæra á aðstæður og hópa, sem svipa til þeirra sem tóku þátt í rannsóknunum sem um ræðir. Við mat á rannsóknargrunni námsefnis eða nálgunar í þessari skýrslu var því fyrst og fremst horft til þess hvort viðeigandi rannsóknir liggi fyrir í ljósi þess hvernig efnið er nýtt í íslenskum skólum.

Í töflu 7 má sjá yfirlit yfir raunstuðning að baki námsefni og heildarskólanálgun sem helst er nýtt í íslenskum skólum. Eftirfarandi viðmið voru höfð til hliðsjónar við flokkun efnisins: 1) **Líklega árangursríkt**: Nokkrar vandaðar rannsóknir hafa birst um námsefnið eða nálgunina í ritrýndum tímaritum frá mismunandi rannsakendum, þar af a.m.k. ein með tilraunasniði, og marktækur munur komið fram íhlutunarhópi í vil, 2) **Mögulega árangursríkt**: Meginlegar rannsóknir hafa verið gerðar á námsefninu eða nálguninni og marktækur munur komið fram íhlutunarhópi í vil en með ákveðnum takmörkunum, t.d. lítill þátttakendafjöldi, enginn samanburðarhópur, ekkert slembival, rannsóknir hafa ekki verið birtar í ritrýndum tímaritum o.s.frv., 3) **Ekki er hægt að álykta um árangur**: Efni eða nálgun sem hefur ekki verið árangursmetið í meginlegri rannsókn, 4) **Órannsakað**: Efni eða nálgun sem engar rannsóknir fundust um.

Tafla 7. Yfirlit yfir styrkleika rannsóknargrunns að baki námsefni og heildarskólanálgun

Líklega árangursríkt	Mögulega árangursríkt	Ekki hægt að álykta um árangur	Órannsakað
<ul style="list-style-type: none"> • Að ná tókum á tilverunni • Vinir Zippýs • SMT/PBS • Olweusaráætlunin • Stig af stigi 	<ul style="list-style-type: none"> • Að vaxa úr grasi • Jákvæður agi • Samvera • Vinátta • ART 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfið samskipti stúlkna • Hugarfrelsi • Uppeldi til ábyrgðar 	<ul style="list-style-type: none"> • Spor 1-4 • Ertu? • Klárari en þú heldur

Vert er að taka fram að afar vandasamt er að flokka rannsóknir með þessum hætti. Viðbúið er að upp komi álitamál sem þarf að leiða til lykta með því að vega og meta styrkleika og veikleika í heildarsamhengi og ná samkomulagi milli matsaðila. Hér er lykilatriði að fleiri en einn komi að matsferlinu. Jafnvel getur verið erfitt að ákvarða hvað telst vera árangur. Er nóg að marktækur munur komi fram milli íhlutunar- og samanburðarhóps eftir inngrip? Eða þarf munurinn að vera af ákveðinni stærðargráðu? Er nóg að munur komi fram á þekkingu og viðhorfum nemenda eða þarf breyting að verða á hegðun þeirra til þess að inngrip teljist árangursríkt? Innan hvaða tímaramma þarf það að gerast? Þessu er ekki einfalt að svara. Rannsóknir í skólastarfi eru um margt ólíkar þeim þar sem verið er að prófa áhrif meðferðar, lyfja eða annarra afmarkaðra þátta. Í fyrsta lagi er mun erfiðara að finna mun á hópum í almennu úrtaki þar sem flestir standa, eðli málsins samkvæmt, nokkuð vel heldur en þegar flestir í úrtakinu standa höllum fæti, eins og t.d. á við um meðferðarrannsóknir. Þegar flestir þátttakendur standa vel til að byrja með er minna rými til umbóta og því verða breytingar alla jafna minni. Í því samhengi getur jafnvel smávægilegur

heildarmunur á milli hópa að loknu inngrípi þýtt að hluti barnanna hafi notið virkilega góðs af því, en sá munur „týnist“ einfaldlega í stórum hópi sem telur kannski mörg þúsund börn. Í öðru lagi getur tekið langan tíma að ná fram breytingum á flóknum þáttum eins og skólamenningu, samskiptum, einelti og félagsfærni, og því getur verið erfitt að fanga árangur í rannsókn sem nær aðeins yfir fáeinar vikur, mánuði – jafnvel eitt skólaár. Flestar rannsóknir á þessu sviði benda til þess að áhrifin „safnist upp“ yfir tíma þannig að meiri árangur er merkjanlegur því lengur sem námsefnið eða nálgunin hefur verið við lýði í skólanum.

7. Lokaorð

Þegar horft er til hlutverks skólakerfisins við að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna er mikilvægt að taka mið af því sem rannsóknir og gæðaviðmið segja til um hversu vænlegt það efni og aðferðir sem standa skólum til boða eru til árangurs. Mikilvægi raunprófunar liggur í tvennu: 1) Það er ekki skynsamlegt eða ábyrgt að verja fjármunum, vinnu og tíma við að innleiða efni eða aðferðir sem skila ekki árangri og 2) vinna með hegðun, líðan og félagsfærni barna er ábyrgðarfullt verkefni þar sem jafnvel er mögulegt að valda skaða ef ekki er vandað til verka. Brjóstvitið eitt og sér nægir ekki endilega til að skera úr um hvað er gagnlegt og hvað ekki. Skólakerfið ber samfélagslega ábyrgð þegar kemur að velferð og uppeldi barna og því mikilvægt að þær aðferðir sem nýttar eru til að efla jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni nemenda sé grundvölluð á niðurstöðum vandaðra rannsókna sem staðfesta árangur og skaðleysi.

Eins og umfjöllun hér að framan sýnir er mikill munur á því hversu vel námsefni og heildræn nálgun, sem nýtt er til að styðja við jákvæða hegðun og félags- og tilfinningafærni í íslenskum skólum, er stutt rannsóknum. Sumt af því sem stendur skólum til boða á þessu sviði er vel rannsakað og hefur reynst stuðla að þeirri færni eða aðstæðum sem stefnt er að. Annað, sem hefur jafnvel náð mikilli útbreiðslu í skólakerfinu, byggir á mun veikari grunni og í sumum tilfellum hafa engar megindlegar rannsóknir verið gerðar á áhrifum þess. Mikilvægt er að menntamálayfirvöld sjái til þess að vandaðar samanburðarrannsóknir séu gerðar á námsefni og heildrænni nálgun sem er í mikilli notkun í skólum en hefur lítið verið rannsakað.

Eins og fjallað hefur verið um í þessari skýrslu hafa rannsakendur komist að raun um að fjögur lykilatriði einkenna árangursríka kennslu á sviði félags- og tilfinningafærni. Þau eru nefnd SAFE viðmið eftir skammstöfun á enskum heitum þeirra: *Sequenced, Active, Focused og Explicit*. Viðmiðin snúa að því að 1) færni sé kennd skref fyrir skref í ákveðinni röð þar sem eitt byggir á öðru (*sequenced*), 2) kennslan feli í sér virkni og æfingar (*active*), 3) nægri athygli og tíma sé varið

í að byggja upp færni (*focused*) og 4) námsmarkmið séu vel skilgreind og skýr þannig að nemendum (og kennurum) sé ljóst hvaða færni nemendur eiga að tileinka sér (*explicit*) (Durlak o.fl., 2010; 2011). Mikilvægt er þó að athuga að þrátt fyrir að þessi lykilatriði séu talin veigamikil þegar kemur að því að kenna nýja færni, þá skipta mun fleiri atriði máli þegar kemur að árangursríkri kennslu, svo sem hversu vel efnið hentar nemendahópnum, hvort tekið sé tillit til félags- og menningarlegra þátta, hvort kennarar hafi nauðsynlega þekkingu og færni til að kenna efnið, hvernig staðið er að innleiðingu efnisins o.s.frv. (Gullotta, 2015; Rimm-Kaufman og Hulleman, 2015; Williamsson o.fl., 2015). Eins skiptir máli að stefna og starfshættir skólans styðji almennt við félags- og tilfinningafærni nemenda utan kennslustofunnar. Því ætti fremur að líta á SAFE viðmiðin sem ákveðin lágmarksviðmið fremur en fullnægjandi skilyrði til árangurs.

Í ljósi þess hve flókið verk það er að efla félags- og tilfinningafærni barna og ungmenna mæla fræðimenn sterklega með því að skólar nýti fyrirliggjandi efni á þessu sviði sem þegar hefur verið raunprófað (*Collaborative for Social and Emotional Learning*, e.d.). Þegar valið er að nýta efni sem hefur ekki verið raunprófað, eða raunprófað efni er ekki tiltækt, ætti að minnsta kosti að ganga úr skugga um að námsefnið uppfylli SAFE viðmið um gæði kennslu (*Collaborative for Social and Emotional Learning*, e.d.). Hvort sem námsefni er stutt rannsóknnum eða ekki ættu skólar engu að síður að koma sér upp eigin matskerfi og skilgreindum mælikvörðum til að meta áhrif námsefnis eða heildstæðrar nálgunar á hegðun, líðan og samskipti nemenda.

Í þessu tilliti er ekki síður mikilvægt að þekkja skilyrði sem reynst hafa *vinna gegn* því að árangur náist. Þau eru: 1) þegar námsefni eða nálgun er aðeins innleidd að hluta, s.s. ákveðnum þáttum sleppt við kennslu eða framkvæmd, 2) námsefni eða nálgun er aðlagð aðstæðum skólans í slíkum mæli að mikilvægir þættir missa marks, og 3) kennslu í félags- og tilfinningafærni er ekki viðhaldið eftir því sem líður á skólagöngu barna (Rimm-Kaufman og Hulleman, 2015). Því miður gefa rannsóknir til kynna að þessir hamlandi þættir séu ríkjandi í skólakerfinu hér á landi. Til dæmis hefur komið í ljós að fæstir skólar fylgjast með því hvort starfsfólk beiti raunverulega þeim aðferðum sem ákveðið er að nota til að styðja við hegðun og félags- og tilfinningafærni í skólanum (Embætti landlæknis, 2019). Einnig kom fram í opnum svörum í þeim könnunum, sem hafa verið til umfjöllunar í þessari skýrslu, að námsefni sé gjarnan nýtt með þeim hætti að gripið sé í það sem hentar hverju sinni fremur en að kennsla fari fram með skipulögðum hætti þar sem færni er byggð upp kerfisbundið. Þessar kannanir sýndu einnig að mest áhersla er lögð á kennslu félags- og tilfinningafærni meðal yngstu barnanna en svo dregur jafnt og þétt úr henni eftir því sem líður á skólagönguna. Ákveðinnar slagsíðu gætir einnig hvað varðar framboð á námsefni eftir aldri barna. Mun meira efni er til fyrir yngri nemendur en eldri og það efni sem best stendur varðandi viðmið

um gæði og raunstuðning er aðallega ætlað fyrir elstu börnin í leikskóla fram að miðstigi í grunnskóla. Skortur er því á gagnreyndu námsefni fyrir bæði eldri og yngri nemendur.

Einnig má nefna að flest af því efni sem skólum stendur til boða í dag er komið vel til ára sinna. Til dæmis var meirihluti þess efnis, sem tekið var til umfjöllunar í þessari skýrslu, gefið út fyrir meira en 10 árum og það elsta var nærri 20 ára. Frá þeim tíma hefur átt sér stað gróskumikil þróun hvað varðar útgáfu og rannsóknir á námsefni á þessu sviði erlendis, sem hefur ekki skilað sér hingað til lands. Þegar horft er til framtíðar í þessum málaflokki er því skynsamlegt að líta ekki einungis til þess efnis sem þegar hefur verið gefið út hér á landi hingað til, heldur einnig efnis sem hefur verið í þróun og gefið góða raun erlendis, þótt það hafi ekki staðið íslenskum skólum til boða til þessa (Bierman og Motamedi, 2015; Jagers, Harris og Skoog, 2015; Rimm-Kaufman og Hulleman, 2015). Meðal þess efnis sem vert er að skoða fyrir leikskóla eru *The Incredible Years* og *Preschool PATHS* (Bierman og Motamedi, 2015). Í grunnskólum má nefna *Caring School Community*, *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*, *Positive Action*, *Responsive Classroom*, *Life Skills Training* og *Responding in Peaceful and Positive Ways*. Einnig mætti skoða finnsku KiVa forvarnarnálgunina gegn einelti (Herkama, Saarento og Salmivalli, 2017) og meta hvort hún ætti erindi í íslenska skóla.

Því miður er mikill skortur á gagnreyndu efni fyrir framhaldsskóla og elstu bekkir grunnskóla, ekki aðeins hér á landi heldur einnig erlendis (Jagers o.fl., 2015; Rimm-Kaufman og Hulleman, 2015). Þó eru ýmsar aðferðir sem lofa góðu og vert er að taka til skoðunar fyrir þennan aldurshóp. Til dæmis hafa aðferðir hugrænnar atferlismeðferðar og díalektískrar atferlismeðferðar verið nýttar með árangursríkum hætti til að efla seiglu og draga úr áhættuhegðun meðal unglunga og margar þeirra eiga jafnt erindi til heilbrigðra einstaklinga og þeirra sem stríða við erfiðleika (Dray o.fl., 2017; Mazza, Dexter-Mazza, Miller, Rathus og Murphy, 2016; Rathus og Miller, 2015). Einnig benda rannsóknir til þess að núvitundarkennsla geti haft jákvæð áhrif á nemendur á framhaldsskólaaldri (McKeering og Hwang, 2019; Saphiang, Van Gordon og Shonin, 2019; Zenner, Herrnleben-Kurz og Walach, 2014). Nokkrar allsherjargreiningar (*meta-analysis*) hafa verið gerðar á undanförunum árum sem sýna jákvæð áhrif núvitundarþjálfunar meðal ungmenna á hugarstarf (*cognitive performance*), streitu, seiglu (*resilience*) og félags- og tilfinningafærni (Dunning o.fl., 2019; Maynard, Solis, Miller og Brendel, 2017; Zenner o.fl., 2014). Fræðimenn benda þó á mikilvægi þess að þeir sem sinna núvitundarkennslu hafi til þess þekkingu og færni (Saphiang, Van Gordon og Shonin, 2019) en það á við um alla kennslu félags- og tilfinningafærni, sem veltur ekki síður á færni kennara en gæðum efnisins sem notað er. Því er mikilvægt að vel sé stutt við fagmennsku kennara á þessu sviði, bæði í kennaranámi og möguleikum til símenntunar.

8. Heimildir

Adalbjarnardóttir, S. (1993). Promoting children's social growth in the schools: An intervention study. *Journal of Applied Developmental Psychology, 14*, 461-484.

Adalbjarnardóttir, S. (1994). Understanding children and ourselves: Teachers' reflections on social development in the classroom. *Teaching and Teacher Education, 10*, 409-421.

Adalbjarnardóttir, S. og Selman, R.L. (1997). "I feel I have received a new vision:" an analysis of teachers' professional development as they work with students on interpersonal issues. *Teaching and Teacher Education, 13*, 409-28.

Aldís Yngvadóttir (2009). *Ertu?* Reykjavík: Námsgagnastofnun. Sótt 22. febrúar 2020 af https://vefir.mms.is/lifsleikni/ertu/ertu_klb.pdf

Alþjóðaheilbrigðismálastofnunin (2004). *Promoting mental health: Concepts, emerging evidence, practice*. Genf: World Health Organization.

Anderson, P. og Jané-Llopis, E. (2011). Mental health and global well-being. *Health Promotion International, 26*, i147-i155.

Andrea G. Dofradóttir og Hrefna Guðmundsdóttir. (2009). *ART á Suðurlandi: Mat á framkvæmd og ávinningi verkefnisins*. Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Armstrong, T. (2005). *Klárari en þú heldur* (Þýð. E. Kristjánsdóttir). Reykjavík: Námsgagnastofnun.

Auður Sif Kristjánsdóttir (2017). *Staða rannsókna í grunnskólum á Íslandi á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun (Positive Behavior Support – PBS)*. Óbirt BS ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.

Auður Sif Kristjánsdóttir og Bergljót Gyða Guðmundsdóttir (2019). Staða rannsókna á heildstæðum stuðningi við jákvæða hegðun (PBS) í grunnskólum á Íslandi. *Sálfræðiritið, 24*, 7-22.

Bierman, K.L. og Motamedi, M. (2015). SEL programs for preschool children. Í J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg og T.P. Gullotta (Ritstj.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (bls. 135-150). New York: Guilford Press.

Bradshaw, C. P., Koth, C. W., Thornton, L. A. og Leaf, P. J. (2009). Altering school climate through school-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: Findings from a group randomized effectiveness trial. *Prevention Science, 10*, 100-115.

Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E. og Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics, 130*, e1136-1145. doi: 10.1542/peds.2012-0243.

Brännström, L., Kaunitz, C., Andershed, A. -K., South, S. og Smedslund, G. (2016). Aggression replacement training (ART) for reducing antisocial behavior in adolescents and adults: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior, 27*, 30-41.

Browning, L., Davis, B. og Resta, V. (2000). What do you mean “think before I act”? Conflict resolution with choices. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 232-238.

California Evidence-Based Clearinghouse for Child Welfare. (2017). *Aggression Replacement Training*. Sótt 20. nóvember 2019 af <http://www.cebc4cw.org/program/aggression-replacement-training/>

Clarke, A.M., Bunting, B. og Barry, M.M. (2014). Evaluating the implementation of a schoolbased emotional well-being programme: a cluster randomized controlled trial of Zippy’s friends for children in disadvantaged primary schools. *Health Education Research*, 29, 786-798.

Collaborative for Social and Emotional Learning (2012). *2013 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs—Prechool and elementary school programs. Explicit SEL Instruction*. Chicago: Collaborative for Social and Emotional Learning.

Collaborative for Social and Emotional Learning (e.d.). *Explicit SEL Instruction*. Sótt 25. nóvember 2019 af: <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/>

Committee for Children. (2019). *Second Step social-emotional learning: A strong foundation for lifelong learning*. Sótt 13. júní 2019 af: <http://www.secondstep.org/second-step-social-emotional-learning>

Constanze, W. og Vereenoghe, L. (2020). Reducing conflicts in school environments using restorative practices: a systematic review. *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100009>

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., o.fl. (2017). Systematic review of universal resilience-focused interventions targeting child and adolescent mental health in the school setting. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56, 813-824.

Dunning, D.L., Griffiths, K., Kuyken, W., Crane, C., Foulkes, L., Parker, J. og Dalgleish, T. (2019). Research review: The effects of mindfulness-based interventions on cognition and mental health in children and adolescents – A meta-analysis of randomized controlled trials *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60, 244–258.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P., Dynamicki, A.B., Taylor, R.D. og Schellinger, K.B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432.

Durlak, J.A., Weissberg, R.P. og Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, 45, 299-309.

Eisen, M., Zellman, G. L. og Murray, D. M. (2003). Evaluating the Lions-Quest “Skills for Adolescence” drug education program: Second-year behavior outcomes. *Addictive Behaviors*, 28, 883-897.

- Elín Elísabet Jóhannsdóttir. (2003a). *Spor 1 – lífsleikni fyrir 1. bekk: Kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Elín Elísabet Jóhannsdóttir. (2003b). *Spor 2 – lífsleikni fyrir 2. bekk: Kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Elín Elísabet Jóhannsdóttir. (2003c). *Spor 3 – lífsleikni fyrir 3. bekk: Kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Elín Elísabet Jóhannsdóttir. (2003d). *Spor 4 – lífsleikni fyrir 4. bekk: Kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Elín Karlsdóttir. (2017). „*Af því maður á að hlýða kennaranum!*“: Áhrif agastefnanna Jákvæður agi og SMT-skólafærni á hegðun og siðferðisþroska nemenda í leikskólum. Óbirt meistarafrátt. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Embætti landlæknis (2014). *Vinir Zippýs*. Sótt 12. ágúst 2019 af: www.landlaeknir.is/heilsa-og-lidan/verkefni/item17786/Vinir-Zippys
- Embætti landlæknis (2019). *Geðrækt, forvarnir og stuðningur við börn og ungmenni í íslenskum skólum: Niðurstöður landskönnunar*. Reykjavík: Embætti landlæknis.
- Ensaftaran, F., Krahe, B., Njad, S.B. og Arshadi, N. (2016). Efficacy of different versions of Aggression Replacement Training (ART): A review. *Aggression and Violent Behavior*, 47, 230-237.
- Erla Kristjánsdóttir (2006). *Klárari en þú heldur – kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun. Sótt 17. september 2020 af <https://rafhladan.is/handle/10802/5208>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., & Brown, E. C. (2013). The impact of a middle school program to reduce aggression, victimization, and sexual violence. *Journal of Adolescent Health*, 53, 180–186.
- Feindler, E., Engel, E. og Gerber, M. (2016). Program evaluation challenges: Is Aggression Replacement Training (ART) effective? *Journal of Psychology and Behavioral Science*, 4, 21-36.
- Field, J. E., Kolbert, J. B., Crothers, L. M. og Hughes, T. L. (2009). *Understanding girl bullying and what to do about it: Strategies to help heal the divide*. Thousand Oaks: Corwin – A SAGE Company.
- Freydís Jóna Freysteinsdóttir, Ingibjörg Þórðardóttir, Sigurlína Davíðsdóttir og Sigurgrímur Skúlason (2018). *Mat á reiðistjórnunarúræðinu ART út frá sjónarhóli þátttökubarna, foreldra þeirra og kennara*. Reykjavík: Háskóli Íslands, Rannsóknarstofnun í barna- og fjölskylduvernd.
- Friedberg, R.D. og McClure, J.M. (2002). *Clinical practice of cognitive therapy with children and adolescents*. New York: Guilford Press.
- Gaffney, H., Ttöfi, H.M. og Farrington, D.P. (2018). Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 111-133.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.

- Gislason, Th., Yngvadóttir, A. og Benediktsdóttir, B. (1995). Alcohol consumption, smoking and drug abuse among Icelandic teenagers: A study into the effectiveness of the 'Skills for Adolescence' programme. *Drugs: Education, Prevention and Policy*, 2, 243-258.
- Gol-Guven, M. (2017). The effectiveness of the Lions Quest Program: Skills for Growing on school climate, students' behaviors, perceptions of school, and conflict resolution skills. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25, 575-594.
- Goldstein, A. P., Glick, B., Reiner, S., Zimmerman, D., Coultry, T. M. og Gold, D. (1986). Aggression replacement training: A comprehensive intervention for the acting-out delinquent. *Journal of Correctional Education*, 37, 120-126.
- Greenberg, M.T. (2010). School-based prevention: current status and future challenges. *Effective Education*, 2, 27-52.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C., og Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4, Article 1a. <https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a>
- Gregory, A., Skiba, R. og Mediratta, K. (2017). Eliminating disparities in school discipline: a framework for intervention. *Review of Research in Education*, 41, 253-278.
- Guðlaug Erla Gunnarsdóttir (2008). *Forystustjórnun í grunnskólum : hagnýting stjórnunarháttanna í anda uppeldis til ábyrgðar*. Óbirt M.Ed ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Guðlaug Erla Gunnarsdóttir og Magni Hjálmarsson. (2007). *Uppeldi til ábyrgðar: Uppbygging sjálfsaga*. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Sótt 13. Júní 2019 af: <http://netla.hi.is/greinar/2007/003/prent/index.htm>
- Gullotta, T.P. (2015). After-school programming and SEL. Í J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg og T.P. Gullotta (Ritstj.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (bls. 260-266). New York: Guilford Press.
- Gundersen, K. og Svartdal, F. (2006). Aggression Replacement Training in Norway: Outcome evaluation of 11 Norwegian student projects. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50, 63-81.
- Heiða Björk Sævarsdóttir (2010). *Lífsleikninámsefnið Samvera: notkun og gagnsemi*. Óbirt BA ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Helga Halldórsdóttir. (2014). *Erfið samskipti stúlkna, leiðir til lausna*. Óbirt M.Ed. ritgerð. Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Herkama, S., Saarento, S. og Salmivalli, C. (2017). The KiVa Antibullying Program: Lessons Learned and Future Directions. The KiVa Antibullying Program: Lessons learned and future directions. Í P. Sturmeý (Ritstj.), *The Wiley handbook of violence and aggression* (bls. 1–12). Chichester: John Wiley & Sons.
- Herrman, H. og Jané-Llopis, E. (2012). The Status of Mental Health Promotion. *Public Health Reviews*, 34, 6. <https://doi.org/10.1007/BF03391674>

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. og Ystgaard, M. (2012). The effectiveness of a universal school-based programme on coping and mental health: a randomised, controlled study of Zippy's friends. *Educational Psychology, 32*, 657-677.

Holen, S., Waaktaar, T., Lervåg, A. og Ystgaard, M. (2013). Implementing a universal stress management program for young school children: Are there classroom climate or academic effects? *Scandinavian Journal of Educational Research, 57*, 420-444.

Holsen, I., Iversen, A. C., & Smith, B. H. (2009). Universal social competence promotion programme in school: Does it work for children with low socio-economic background? *Advances in School Mental Health Promotion, 2*, 51-60.

Holsen, I., Smith, B. H. og Frey, K. S. (2008). Outcomes of the social competence program Second Step in Norwegian elementary schools. *School Psychology International, 29*, 71-88.

Horner, R.H., Sugai, G. og Anderson, C.M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children, 42*, 1-14.

Homer, R. H., Sugai, G., Smolkowski, K., Eber, L., Nakasato, J., Todd, A. W., & Esperanza, J. (2009). A randomized, wait-list controlled effectiveness trial assessing school-wide positive behavior support in elementary schools. *Journal of Positive Behavior, 11*, 133-144.

Hrafnhildur Sigurðardóttir og Unnur Arna Jónsdóttir (2015). *Hugarfrelsi – Aðferðir til að efla börn og unglinga*. Reykjavík: NB Forlag.

Hrafnhildur Sigurðardóttir og Unnur Arna Jónsdóttir (2016). *Hugarfrelsi – kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: NB Forlag.

Hrafnhildur Sigurðardóttir og Kári Þór Arnarsson (2016). *Siggi og Sigrún slaka á*. Reykjavík: NB Forlag.

Hrafnhildur Sigurðardóttir, Unnur Arna Jónsdóttir og Kári Þór Arnarsson (2017). *Siggi og Sigrún hugleiða*. Reykjavík: NB Forlag.

Íris Dögg H. Marteinsdóttir (2017). *Geðrækt: staða lífsleikni í íslenskum grunnskólum*. Óbirt MA ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.

Jagers, R.J., Harris, A. og Skoog, A. (2015). A review of classroom-based SEL programs at the middle school level. Í J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg og T.P. Gullotta (Ritstj.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (bls. 167-180). New York: Guilford Press.

Katrín Árnadóttir. (2009). *Stig af stigi – áhrif á félagshæfni og vanda barna*. Óbirt MA ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.

Kelm, J. L. og McIntosh, K. (2012). Effects of school-wide positive behavior support on teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools, 49*, 137-147.

Kidron, Y., Garibaldi, M., Anderson, E. og Osher, D. (2015). *Lions Quest Skills for Growing: Implementation and outcome study in Wood County, West Virginia*. American Institutes for

Research. Sótt 12. ágúst 2019 af: www.lions-quest.org/wp-content/uploads/2016/05/SFG-2015dec.pdf

Lára Rún Sigurvinsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Kristín E. Harðardóttir. (2015). *Free of bullying: Findings from the first pilot survey*. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Lára Rún Sigurvinsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir og Kristín E. Harðardóttir (2016). *Free of bullying: Findings from the third pilot survey*. Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Limber, S. P., Olweus, D., Wang, W., Masiello, M. og Breivik, K. (2018). Evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program: a large scale study of US students in grades 3–11. *Journal of School Psychology, 69*, 56–72.

Low, S., Cook, C.R., Smolkowski, K., Buntain-Ricklefs, J. (2015). Promoting social-emotional competence: An evaluation of the elementary version of Second Step®. *Journal of School Psychology, 53*, 463–477.

Maalouf, W., Stojanovic, M., Kiefer, M., Campello, G., Heikkila, H. og El-Khatib, Z. (2019). Lions Quest Skills for Adolescence program as a school intervention to prevent substance use: a pilot study across three south east European countries. *Prevention Science, 20*, 555-565.
doi:10.1007/s11121-019-01012-6

Matischek-Jauk, M., Krammer, G. og Reicher, H. (2018). The life-skills program Lions Quest in Austrian schools: implementation and outcomes. *Health Promotion International, 33*, 1022-1032.
doi:10.1093/heapro/dax050

Mazza, J.J., Dexter-Mazza, E.T., Miller, A.L., Rathus, J.H. og Murphy, H.E. (2016). *DBT Skills in Schools*. New York: Guilford Press.

Magni Hjálmarsson og Diane Gossen (2004). *Skýr mörk*. Álftanes: Sunnuhvoll.

Maynard, B.R., Solis, M.R., Miller, V.L. og Brendel, K.E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews, 5*. doi: 10.4073/csr2017.5

McKeering, P. og Hwang, YS. A Systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness, 10*, 593–610.

Menntamálastofnun (e.d.). *Að ná tökum á tilverunni*. Sótt 17. september 2020 af https://vefir.mms.is/lionsquest/ad_na_tokum.htm

Menntamálastofnun (e.d.). *Að vaxa úr grasi*. Sótt 17. september 2020 af https://vefir.mms.is/lionsquest/ad_vaxa.htm

Mishara, B.L. og Ystgaard, M. (2006). Effectiveness of a mental health promotion program to improve coping skills in young children: Zippy's friends. *Early Childhood Research Quarterly, 21*, 110-123.

Moy, G. E. og Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology, 71*, 18-41.

- Námsgagnastofnun (2000). *Að ná tókum á tilverunni*. Reykjavík: Námsháskóla Íslands.
- Nelsen, J. W. (1979). *The effectiveness of Adlerian parent and teacher study groups in changing child maladaptive behavior in a positive direction*. Óbirt doktorsritgerð. San Francisco, CA: The University of San Francisco.
- Nese, R. N. T. og McIntosh, K. (2016). Do school-wide positive behavioral interventions and supports, not exclusionary discipline practices. Í B. G. Cook, M. Tankersley og T. J. Landrum (Ritstj.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (bls. 175-196). Bingley: Emerald Group Publishing.
- Noltemeyer, A., Palmer, K., James, A.G. og Wiechman, S. (2019) School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS): A synthesis of existing research. *International Journal of School & Educational Psychology*, 7, 253-262.
- Olweus, D. og Limber, S. P. (2010a). Bullying in school: Evaluation and dissemination of the Olweus Bullying Prevention Program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 124-134.
- Olweus, D. og Limber, S. P. (2010b). The Olweus Bullying Prevention Program: Implementation and evaluation over two decades. Í S. R. Jimerson, S. M. Swearer, & D. L. Espelage (Ritstj.). *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (bls. 377-401). New York: Routledge.
- Olweus, D., Limber, S.P. og Breivik, K. (2019). Addressing specific forms of bullying: A large-scale evaluation of the Olweus Bullying Prevention Program. *International Journal of Bullying Prevention*, 1, 70–84.
- Partnership for children (e.d.). *Zippy's Friends for 5-7 year olds*. Sótt 12. ágúst 2019 af: www.partnershipforchildren.org.uk/what-we-do/programmes-for-schools/zippys-friends.html
- Penner, C. (2011). *School attachment theory and restitution processes: Promoting positive behaviors in Middle Years Schools*. Óbirt M.Ed ritgerð. Winnipeg: University of Minnesota.
- Platt, A. R. (1979). *Efficacy of class meetings in elementary schools*. Óbirt meistararitgerð. Sacramento, CA: California State University.
- Positive Discipline. (e.d.). *What is Positive Discipline?* Sótt 14. nóvember 2019 af: <https://www.positivediscipline.com/sites/default/files/what-is-positive-discipline.pdf>
- Ragnar F. Ólafsson. (2008). *Mat á árangri af Olweusaráætlun*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Rambøll (2017). *Effektevaluering fri for mobberi og børns socioemotionelle kompetencer*. Kaupmannahöfn: Rambøll. Sótt 14. nóvember 2019 af: www.friformobberi.dk/system/files/force/Effektevaluering_Fri%20for%20Mobberi_november_2017.pdf
- Rasmussen, D., Paludan Bøgeskov, S.M. og Stær Mygind, C. (2017). *Vinátta - Fri for mobberi: Fróðleikur og leiðbeiningar u notkun námsefnisins Vinátta*. Reykjavík: Barnaheill.
- Rathus, J.H. og Miller, A.L. (2015). *DBT Skills Manual for Adolescents*. New York: Guilford Press.

- Rimm-Kaufman, S.E. og Hulleman, C. (2015). SEL in elementary school settings: Identifying mechanisms that matter. Í J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg og T.P. Gullotta (Ritstj.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (bls. 151-166). New York: Guilford Press.
- Schick, A. og Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18, 241-247.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. og Shonin, E. (2019). Mindfulness in Schools: a Health Promotion Approach to Improving Adolescent Mental Health. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17, 112-119.
- Scott, J. R. (2012). *Examining relational aggression and conflict resolution skills in overtly aggressive non-Caucasian females*. Dissertation Abstracts International, 74.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir og Árný Elíasdóttir. (2009). *Samvera: kennsluleiðbeiningar*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Sirry Hrönn Haraldsdóttir (2011). *Mistök eru tækifæri til að læra af: Uppeldi til ábyrgðar – uppbygging sjálfsgaga*. Óbirt B.Ed ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Solomon, B. G., Klein, S. A., Hintze, J. M., Cressey, J. M. og Peller, S. L. (2012). A meta-analysis of school-wide positive behavior support: An exploratory study using single-case synthesis. *Psychology in the Schools*, 49, 105-121.
- Sprague, J. og Golly, A. (2008). *Til fyrirmyndar – heildstæður stuðningur við jákvæða hegðun*. Reykjavík: Skrudda ehf. í samvinnu við Þjónustumiðstöð Breiðholts.
- Staloch, T.A. (2002). *A case study on the relationship between restitution and the transformational leadership behaviors of selected school principals*. Óbirt D.Ed ritgerð. Minneapolis: University of Minnesota.
- Stella María Ármann (2008). *Uppeldi til ábyrgðar – uppbygging sjálfsgaga*. Óbirt B.Ed ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Sugai, G. og Horner, R. R. (2006). A promising approach for expanding and sustaining school-wide positive behavior support. *School Psychology Review*, 35, 245-259.
- Stoll-Juredine, N. (2015). *Goodwill girls: Examining the effectiveness of a relational aggression intervention with predominantly african american females*. Óbirt Ph.D ritgerð. Columbus: Ohio State University.
- Sylvía Ósk Rodríguez (2018). *Núvitundariðkun í leikskóla: Unnið með aðferðir núvitundar til að auka vellíðan barna í leikskólasterfi*. Óbirt M.Ed ritgerð. Deild kennslu- og menntunarfræði. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
- Taylor, R.D., Oberle, E., Durlak, J.A. og Weissberg, R.P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88, 1156-1171.

- Ttofi , M.M. og Farrington , D.P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: a systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7, 27–56.
- Visser, B. A., Ashton, M. C. og Vernon, P. A. (2006). g and the measurement of Multiple Intelligences: A response to Gardner. *Intelligence*, 34, 507-510.
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. og Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatric Adolescent Medicine*, 166, 149-156.
- Wahman, C. L., Pustejovsky, J. E., Ostrosky, M. M. og Santos, R. M. (2019). Examining the effects of social stories on challenging behavior and prosocial skills in young children: a systematic review and meta-analysis. *Topics in Early Childhood Special Education*.
<https://doi.org/10.1177/0271121419855692>
- Watanabe, E., Fukuda, S., Hara, H. Maeda, Y. o.fl. (2006). Differences in relaxation by means of guided imagery in a healthy community sample. *Alternative Therapies in Health and Medicine*, 12, 60-66.
- Waterhouse, L. (2006). Multiple intelligences, the Mozart effect, and emotional intelligence: a critical review. *Educational Psychologist*, 41, 207-225.
- Weare, K. og Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health promotion international*, 26 (Suppl 1), i29–i69.
- What Works Clearinghouse (2006). *Skills for Adolescence*. Sótt 20. nóvember 2019 af:
https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Docs/InterventionReports/WWC_Skills_Adolescent_092806.pdf
- Williamsson, A.A., Modecki, K.L. og Guerra, N.G. (2015). SEL programs in high school. Í J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg og T.P. Gullotta (Ritstj.), *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice* (bls. 181-212). New York: Guilford Press.
- Wongtongkam, N., Day, A., Ward, P. R. og Winefield, A. H. (2014), Assessing effectiveness of aggression replacement training at a technical college in Thailand. *Social behaviour and personality*, 42, 1047-1056.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. og Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 603.
- Þuríður Sigurðardóttir, Anna María Frímannsdóttir, Margrét Sigmarsdóttir og Edda Vikar Guðmundsdóttir. (2018). *SMT Styðjandi Skólafærni á Íslandi: Uppbygging og skipulag þjónustu*. Reykjavík: Miðstöð PMTO Foreldrafærni á Íslandi Barnaverndarstofu.