



„Ég er alltaf glaðari og ég er miklu sjálfstæðari en ég var“ Starfshættir í grunnskóla sem styður sjálfræði nemenda

Ingibjörg V. Kaldalóns

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Viðfangsefni þessarar greinar er að varpa ljósi á starfshætti í grunnskóla sem hefur sjálfsákvörðunarkenningar að faglegu leiðarljósi. Samkvæmt þeim er sjálfræði nemenda grundvöllur sjálfstjórnar, áhuga og velfarnaðar í námi og því mikilvægt að styðja sjálfræði nemenda. Rannsóknir í íslenskum grunnskólum á stuðningi við sjálfræði eru fáar, en rannsókn frá 2015 sýnir að hann er víða lítill. Hér er sagt frá tilviksrannsókn í 8.–10. bekk þar sem gerð var vettvangsathugun sjö skóladaga vorið 2018 og fimm daga vorið 2019, tekin þrjú rýnihópaviðtöl við fjóra nemendur (samtals 12) og átta einstaklingsviðtöl við fimm starfsmenn. Einnig var unnið úr gögnum úr sjálfsmati skólans. Markmið með rannsókninni var að kanna hvort og hvernig áherslur og starfshættir í grunnskólanum NÚ styðja sjálfræði nemenda og kanna upplifun og reynslu nemenda af þeim. Rannsókninni er ætlað að varpa ljósi á starfshætti sem styðja sjálfræði nemenda og gildi þeirra fyrir nemendur. Niðurstöður sýndu að víða mátti sjá stuðning við sjálfræði nemenda í skólastarfinu, til dæmis með möguleikum nemenda á vali og hvetjandi samskiptum. Formgerð sem er ætlað að styðja sjálfræði nemenda er í stöðugri þróun. Til dæmis var hannað hvatakerfi sem umbunar nemendum með auknu frelsi fyrir verkefnaskil og góða framkomu. Vendingar, leiðsagnarmat og upplýsingatækni gegndu jafnframt lykilhlutverki í að halda utan um nám og verkefnaskil hvers nemanda. Þá var áhersla á sjálfsskoðun nemenda og persónulegan vöxt fléttuð inn í allt skólastarfið, til dæmis með núvitundarkennslu, markþjálfasamtölum og hugarfarsþjálfun. Reynsla nemenda af skólastarfinu var góð. Þeir töldu að skólavistin efldi sjálfstæði þeirra, þeim fannst gaman í skólanum og þeir fundu tilgang með námi sínu við skólann. Margt má læra af starfsháttum skóla þar sem stöðugt er verið að þróa námsskipulag sem styður vöxt og sjálfræði nemenda, auk þess sem jafnframt er stuðlað að ánægju og sjálfsábyrgð nemenda.

Efnisorð: Stuðningur við sjálfræði, sjálfsákvörðunarkenningar, starfshættir í skólastarfi, reynsla nemenda

Inngangur

Viðfangsefni þessarar greinar er að varpa ljósi á starfshætti grunnskóla sem hefur það að markmiði að *styðja sjálfræði* (e. autonomy support) nemenda og kanna reynslu nemenda af þeim. Greint er frá tilviksrannsókn sem fram fór í grunnskólanum NÚ. NÚ er sjálfstætt rekinn grunnskóli fyrir nemendur í 8.–10. bekk. Skólinn var stofnaður árið 2016 og hefur því lokið sínu fjórða starfsári. Um 60 nemendur stunda nám við skólann. Námið er sérstaklega hugsað fyrir nemendur sem stunda íþróttir, þó engar kröfur séu gerðar um árangur í íþróttum. Auk þess að styðja sjálfræði nemenda er yfirlýst markmið skólans að styðja áhugasvið þeirra, heilsu og velfarnað (framsynmenntun.is). *Stuðningur við sjálfræði* vísar til þess *hvaða aðstæður eru skapaðar í skólastarfi* (formgerð, andrúmsloft,

svigrúm) til að styðja sjálfræði nemenda, en nánar verður fjallað um það hér á eftir. Skólinn vakti athygli rannsakanda sem einn af fáum í heiminum sem hefur svokallaðar sjálfsákvörðunarkenningar (SÁK, e. self-determination theories, SDT) að faglegu leiðarljósi. Þessar kenningar og rannsóknir á grundvelli þeirra hafa þótt mikilvægt framlag til þess að skýra velfarnað, áhugahvöt og sjálfstjórn, sem eru lykilþættir í námi (Admiraal, Nieuwenhuis, Kooij, Dijkstra og Cloosterman, 2019; Roth og Deci, 2009, bls. 78–79).

Samkvæmt sjálfsákvörðunarkenningum er sjálfræði ein af sálrænum grundvallarþörfum mannsins, þ.e. að upplifa þá tilfinningu að athafnir séu sjálfsprotttnar, þær séu í samræmi við eigin áhuga, gildi og vilja. Sjálfræði er ekki einungis þörf, heldur einnig meðfædd tilhneiging til að stjórna eigin athöfnum og eigin lífi. Því merkir sjálfræði nemenda hér að *athafnir þeirra séu í samræmi við eigin vilja og sannfæringu*. Aðrar sálfræðilegar grunnþarfir eru annars vegar að upplifa *hæfni* (e. competence) og að fá tækifæri til að sýna þá hæfni í tilteknu félagslegu samhengi. Hins vegar er þörf fyrir *félagstengsl* (e. relatedness), þ.e. að upplifa gagnkvæma umhyggju og það að tilheyra jafnt einstaklingum sem samfélagi. Sé þessum þremur sálfræðilegu þörfum mætt skapast grunnur að farsæld og nemendur eru fremur drifnir áfram af innri áhugahvöt. Enn fremur lýsir kenningin hvernig innri sjálfstjórn getur lærst ef grunnþörfunum er mætt (Reeve, Deci og Ryan, 2004; Reeve, Ryan, Deci og Jang, 2008; Ryan, Curren og Deci, 2013; Ryan og Deci, 2017, 2020; Ryan, Huta og Deci, 2008; Sheldon og Ryan, 2011). Rannsóknir á hvernig grunnþörfunum er mætt í skólastarfi hafa flestar beinst að sjálfræðisþörfinni. Þær sýna jafnframt að kennarar sem styðja sjálfræði nemenda mæta iðulega einnig þörf þeirra fyrir hæfni og félagstengsl, enda felur stuðningur við sjálfræði meðal annars í sér að hlusta eftir þörfum og sjónarmiðum nemenda, bæði hvað varðar hæfni og umhyggju (Ryan og Deci, 2017, 2020).

Fjöldi rannsókna undir hatti sjálfsákvörðunarkenninga sýnir fram á mikilvægi þess að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi. Til dæmis má nefna samantekt Reeve (2009) á 44 empírískum rannsóknum birtum í alþjóðlegum tímaritum og safngreiningu (e. meta-analyses) Su og Reeve (2011). Niðurstöður allra þessara rannsókna eru af sama meiddi. Þær sýna fram á ávinning nemenda af aðstæðum sem styðja sjálfræði í skólastarfi fram yfir aðstæður þar sem það er ekki stutt. Þannig er sjálfræði nemenda tengt áhugahvöt, sjálfstjórn og skuldbindingu nemenda til náms, námsskilningi, námshæfni, sjálfstrausti, sköpunargleði og vellíðan, svo eitthvað sé nefnt (sjá nánar í Reeve, 2009; Su og Reeve, 2011). Nýlegri rannsóknir hafa einnig staðfest þessar niðurstöður (til dæmis Jang, Reeve og Halusic, 2016; Núñez og León, 2019; Patall og Zambrano, 2019; Yu, Li, Want og Zhang, 2016).

Hér á landi hefur nokkuð verið skrifað um þetta út frá tengdum hugtökum. Þar má til dæmis nefna rannsóknir á fræðasviði sem hefur verið kallað *raddir nemenda* (e. student voice). Þar má vísa til rannsókna Jóhönnu Einarsdóttur, sem beinast að áhrifum ungra barna í skólastarfi og lýðræðislegum starfsháttum (2008), sem og svokallaðrar Starfsháttarannsóknar þar sem þátttaka nemenda í ákvörðunum var í brennidepli (Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2014). Einnig ber að nefna rannsóknir Steinunnar Gestsdóttur sem hefur notað hugtakið sjálfráða sjálfstjórn (e. intentional regulation) í rannsóknum sínum sem snúast um tengsl sjálfstjórnar við farsæld og æskilegan þroska grunnskólanemenda (Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir, 2010; Steinunn Gestsdóttir og Lerner, 2007). Þá hafa tengsl sjálfstjórnar og virkrar þátttöku í skólastarfi verið könnuð (Kristján Ketill Stefánsson, 2017). Í doktorsrannsókn Guðrúnar Öldu Harðardóttur er fjallað um tækifæri barna til áhrifa út frá hugtakinu valdefling (Guðrún Alda Harðardóttir og Baldvin Kristjánsson, 2012). Lítið hefur samt birst af rannsóknum hér á landi sem fjalla um sjálfræði og skólastarf eins og hér verður gert. Þó ber að nefna nýlega grein Hafðísar Ingvarsdóttur (2018) sem fjallaði um hvort og þá hvernig kennarar í framhaldsskólum stuðluðu að sjálfræði með starfsháttum sínum.

Það er sem sé lítið um fyrirliggjandi rannsóknir á fræðasviði sjálfsákvörðunarkenninga sem beinast að stuðningi við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum. Í rannsókn á starfsháttum í 14 grunnskólum frá 2015 kom fram að stuðningur við sjálfræði nemenda var víðast hvar ekki mikill (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Í rannsókn sem fjallaði um hvað hindraði kennara í að styðja sjálfræði

nemenda kom jafnframt fram að kennarasamfélagið skorti sýn eða hugmyndir um hvernig haga bæri starfsháttum þannig að þetta yrði unnt (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2017). Því er mikilvægt fyrir íslenskt skólastarf að skilningur verði aukinn á starfsháttum sem styðja sjálfræði nemenda og einnig að reynsla nemenda af slíkum starfsháttum verði könnuð, eins og gert er í þessari grein.

Starfshættir sem styðja sjálfræði nemenda

Fræðafólk á sviði sjálfsákvörðunarkenninga hefur nálgast eflingu sjálfræðis út frá hugtakinu stuðningur við sjálfræði (e. autonomy support). Þó rannsóknnum á hvernig styðja megi sjálfræði hafi ekki fylgt útfærðar kennsluleiðbeiningar hafa rannsakendur á þessu sviði engu að síður bent á nokkra þætti sem greina kennsluhætti sem styðja sjálfræði nemenda (og innri áhugahvöt og sjálfstjórn) frá þeim sem gera það ekki.

Svigrúm til ákvarðana

Kennarar styðja sjálfræði nemenda með áherslu á val og með því að gera nemendum kleift að taka þátt í ákvörðunum um nám sitt. Rannsakendur hafa þó áréttað að það þurfi að vera um raunverulegt val að ræða (til dæmis um námsefni eða hvernig verkefni er unnið) eigi það að hafa tilætluð áhrif á upplifun nemenda á námi sínu. Þannig hafi það ekki endilega áhrif á upplifun nemenda á námi að leyfa þeim að velja milli kosta sem þeim þykja allir óáhugaverðir (Assor og Kaplan, 2001; Assor, Kaplan og Roth, 2002). Þetta merkir einnig að mikilvægt er að skapa nemendum aðstæður þar sem þeir geta lært á eigin hraða, og á þann máta sem þeim finnst henta sér best, og umhverfi sem hvetur þá til frumkvæðis og til þess að deila hugmyndum sínum. Í þessu samhengi er bent á gildi þrautalausna og leitaradferða (e. problem solving, inquiry) sem kennsluadferða þar sem áhersla er lögð á námsferlið og framlag nemenda fremur en útkomu eða rétt svör (Admiraal o.fl., 2019; Jang o.fl., 2016; Reeve og Assor, 2011, bls. 126–127). Sumir fræðimenn hafa fjallað um slíkar áherslur með tilvísun í hugtakið *stuðningur við vitsmunalegt sjálfræði* (e. cognitive autonomy support), en þá eru nemendur hvattir til að bera ábyrgð á námi sínu, m.a. með leitaradferðum og með hvatningu til að finna ólíkar leiðir til úrlausna (Admiraal o.fl., 2019; Stefanou, Perencevich, DiCintio og Turner, 2004). Stefanou og félagar (2004) telja jafnframt stuðning við vitsmunalegt sjálfræði nemenda vera mikilvægari en svigrúm nemenda til að hafa áhrif á skipulag námsins (e. organizational autonomy support) eða val þeirra á leiðum til að skila af sér verkefnum (e. procedural autonomy support) ef stuðla á að helgum í námi.

Svigrúm til sjálfsígrundunar

Eigi nemendur að taka sjálfráðar ákvarðanir í skólastarfi þá þurfa þeir að þekkja eigin vilja og sannfæringu sem þeir síðan byggja ákvarðanir sínar á. Því þarf skóli sem styður sjálfræði nemenda meðal annars að skapa aðstæður þar sem nemendur geta rannsakað og öðlast reynslu á sviðum sem þeir kunna að hafa áhuga á. Þannig þarf að ýta undir að þeir geti þróað hæfni gegnum sitt áhugasvið, sem styður síðan þróun innri (sjálfsráðs) áhuga (Reeve, 2006; Reeve og Assor, 2011). Til að kveikja áhuga og skuldbindingu nemenda gagnvart námi þurfa kennarar jafnframt að setja sig í spor nemenda, þekkja (sjálfsett innri) markmið þeirra, áhugasvið, þarfir og styrkleika (e. inner resources) og tengja þetta allt við skólastarfið (Reeve, 2006; Reeve og Assor, 2011).

Í þessu skyni hefur í rannsóknnum verið horft til samtalsadferða milli kennara og nemenda sem stuðla að aukinni sjálfsþekkingu nemenda og virka sem innri leiðarvísir eða áttaviti þeirra (e. formation of authentic inner compass). Þ.e.a.s. að skapaðar séu aðstæður í skólastarfinu þar sem nemendur eru hvattir til ígrundandi samræðna um markmið sín, afstöðu og gildismat og þeim þannig hjálpað að komast að hvað hafi persónulega þýðingu fyrir þá og hvað þeim þyki eftirsóknarvert. Þegar kennarar hvetja til slíkra umræðna er sýnt að nemendur verða sjálfráðir í þátttöku sinni í skólastarfi. Þetta verður einnig til þess að nemendur fá þjálfun í að taka ákvarðanir sem eru í samræmi við eigin gildi

og eigið sjálf (Reeve og Assor, 2011). Kaplan og Assor (2012) hafa þróað samtöl milli kennara og nemenda til að styðja sjálfræði (e. autonomy supportive I–thou dialogue). Kennarar voru þjálfaðir í samræðum við bekkjarheildir eða litla hópa í 7. bekk sem höfðu það markmið að efla sjálfræði nemenda. Í samtölunum var rætt um: a) þýðingu námsins og námsgreina í ljósi áhugamála nemenda og framtíðarmarkmiða þeirra, b) valmöguleika þeirra í námi og hvata til sjálfstæðrar hugsunar, og einnig var í viðtölunum lögð áhersla á að c) nemendur mættu gagnrýna námið og skólastarfið. Niðurstöður sýndu að nemendur sem tóku þátt í slíkum samtölum við kennara sína voru jákvæðari gagnvart kennurum og þýðingu námsins og að sama skapi minnkuðu hegðunarvandkvæði. Þannig hafa sálfræðingarnir Johnmarshall Reeve og Avi Assor (2011), sem eru mest áberandi í rannsóknum á stuðningi við sjálfræði, lagt áherslu á mikilvægi sjálfsígrundunar og sjálfsskoðunar nemenda. Sköpuð sé formgerð og andrúmsloft þar sem nemendur ná að móta sinn innri áttavita í samræmi við markmið, gildi og áhugamál (Reeve og Assor, 2011). Í nýlegri hollenskri rannsókn lögðu kennarar að sama skapi áherslu á að efla sjálfsskilning nemenda (e. self-insight) með það að markmiði að styðja sjálfræði þeirra (Admiraal o.fl., 2019).

Hvetjandi samskipti

Rannsóknir hafa sýnt hvernig jákvæð og upplýsandi samskipti eru mikilvægur þáttur þess að styðja sjálfræði. Til dæmis sé mikilvægt að leggja áherslu á virka hlustun og að haga sætaskipan þannig að nemendur séu gerðir að miðpunkti í samtölum fremur en að þeir eigi að horfa og hlusta óvirkir – þannig sé í gegnum allt starfið sýnt með skýrum hætti að sjónarmið nemenda séu virt (Reeve, 2006; Reeve o.fl., 2004). Í nýlegri rannsókn Hafdísar Ingvarsdóttur (2018) var einmitt fjallað um virðingu gagnvart nemendum sem mikilvægan þátt í að hlúa að sjálfræði þeirra, ásamt að kennarar treysti nemendum til að bera ábyrgð á námi sínu eins og áður var fjallað um. Þá sýna rannsóknir að þegar setja eigi reglur eða takmarkanir þá þurfi að huga að hvernig þær séu settar fram. Þetta sé spurning um hvort barnið upplifi námsumhverfið sem upplýsandi og hvetjandi eða stýrandi. Fáir barnið upplýsandi og jákvæð fyrirmæli hefur það ekki neikvæð áhrif á innri áhugahvöt (til dæmis sköpunarkraft og vinnugleði) en fáir það fyrirmæli sem einkennast af stjórnæði (e. control) þá hefur slíkt neikvæð áhrif á innri áhugahvöt og upplifun af sjálfræði (Koestner, Ryan, Bernieri og Holt, 1984). Í þessu samhengi skiptir einnig máli að orðaval og raddblær sé hvetjandi og uppbyggilegur þannig að nemendur upplifi ekki þrýsting eða þvingun í námsumhverfi sínu (Koestner o.fl., 1984).

Jafn mikilvægt er að það sem kennarar segja sé upplýsandi. Þegar nemendur eru beðnir að vinna tiltekin verkefni þarf að útskýra nákvæmlega til hvers sé ætlast og hvers vegna. Þá sé lögð áhersla á að gefa nemendum leiðbeinandi endurgjöf um hvernig þeim gangi með tiltekin verkefni. Þannig sé t.a.m. ekki nóg að segja nemanda að honum gangi vel, heldur þurfi að gera fulla grein fyrir hvað honum gangi vel með og hvers vegna. Sýnt þykir að slíkar áherslur vinni gegn áhugaleysi og slæmri hegðun og frammistöðu (Reeve, 2006; Reeve o.fl., 2004; Reeve og Halusic, 2009).

Þá hafa rannsóknir sýnt fram á mikilvægi þess að kennarar viðurkenni neikvæðar tilfinningar nemenda, til dæmis ef þeim finnst námið erfitt eða leiðinlegt. Skólar setja reglur og gera tilteknar kröfur um nám og hegðun nemenda en einnig þarf að bera virðingu fyrir sjónarmiðum nemenda í þeim efnum. Það geta t.a.m. verið gildar ástæður fyrir því að nemendur bregðist við tilteknum kröfum á neikvæðan hátt. Rétt er að vinna með þessar neikvæðu tilfinningar, virða viðbrögð nemenda, ræða þau og læra af þeim, í stað þess að hunsa þau. Slíkar umræður geta meðal annars fengið nemendur til að skilja þýðingu þess að tilteknar kröfur séu gerðar (Assor og Kaplan, 2001; Reeve, 2006; Reeve og Halusic, 2009).

Merkingarbært nám og reglur

Sýnt hefur verið fram á mikilvægi þess að kennarar geri nemendum grein fyrir þýðingu (e. relevance) þeirra verkefna sem þeir taka sér fyrir hendur, en sá þáttur tengist sterklega jákvæðni nemenda gagnvart námi (Assor o.fl., 2002). Með þýðingu er átt við að kennari útskýri hvers vegna nemendur

eigi að læra vissa hluti og hvernig það geti komið að notum fyrir þá. Þegar nemendur þurfa að vinna verkefni sem þeir hafa ekki áhuga á verður enn fremur meiri þörf á að kennarinn útskýri þýðingu verkefnisins en þegar þeir vinna eftir innri áhugahvöt. Þannig er nemendum hjálpað að skilja hvers vegna þeir ættu taka (sjálfráðar) ákvarðanir um að verja tíma og orku í tiltekin verkefni sem þeim þykja ekki áhugaverð, jafnvel leiðinleg (Reeve, 2006). Að sama skapi er mikilvægt, þegar nemendur eru beðnir að sýna tiltekna hegðun, að slíkir rannsóknir séu settir fram á grundvelli gilda og hafi því þýðingu fyrir þá, þeim sé gert kleift að átta sig á þýðingu rammanna eða reglnanna og afleiðingum þess að þær séu brotnar (Reeve, 2006), og taka sjálfráðar ákvarðanir um athafnir sínar á grundvelli þess.

Samspil sjálfræðis og formgerðar

Í SÁK er gerður skýr greinarmunur á stýringu (e. control) og formgerð (e. structure) eða námsskipulagi (Ryan og Deci, 2020). Rannsóknir hafa sýnt að nemendur helga sig best námi sínu (e. engagement) í námsumhverfi sem styður sjálfræði en er jafnframt vel skipulagt (sjá t.d. Jang, Reeve og Deci, 2010). Með skipulagi er átt við að nemendum sé gerð góð grein fyrir þeim kröfum sem gerðar eru til þeirra. Þannig sé til dæmis ljóst hvaða verkefni þeir skuli taka sér fyrir hendur, hversu mikið efni þeir skuli komast yfir og hvaða markmiðum þeir vinni að. Enn fremur sé hlustað eftir rödd nemenda, þeim veitt visst valfrelsi og leyft að hafa frumkvæði innan þeirrar formgerðar sem þeim er sköpuð (Reeve, 2006; Reeve o.fl., 2004; Reeve og Halusic, 2009). Einnig hefur verið sýnt fram á samverkandi áhrif skipulags og stuðnings við sjálfræði á sjálfstjórn nemenda í námi. Þannig hefur formgerð sterk jákvæð tengsl við sjálfstjórn í námi þegar leiðbeiningar, rannsóknir og kröfur eru sett þannig fram að nemendum finni fyrir stuðningi við sjálfræði (Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens og Dochy, 2009). Gert sé ljóst til hvers sé ætlast af þeim en þeir hafi samt sem áður frelsi til að hafa áhrif á nám sitt. Þetta er því spurning um framsetningu ramma og reglna og áherslu á frelsi innan rammanna.

Fyrirgreindar rannsóknir sýna að stuðningur við sjálfræði kemur fram í að nemendum er skapað rými eða frelsi til að upplifa sjálfræði í athöfnum sínum. Það er gert með því að skapa formgerð sem veitir nemendum svigrúm til sjálfsgrundunar, nemendum er treyst til að taka ákvarðanir um nám og skólastarf, þeim er sýnd virðing og þeir hvattir til að tjá eigin hugmyndir, skoðanir og tilfinningar. Einnig útskýra kennarar tilgang námsins. Þar er lykilatriði að hægt er að efla sjálfræðið ef aðstæður eru skapaðar til þess í skólastarfi. Þó rannsóknir hafi bent á nokkra þætti sem greina kennsluhætti sem styðja sjálfræði nemenda frá þeim sem gera það ekki, þá er þar ekki að finna tillögur um hvernig megi útfæra þær niðurstöður á vettvangi. Hér gefst tækifæri til að skoða það. Markmið með rannsókninni er að kanna hvort og hvernig áherslur og starfshættir í NÚ styðja sjálfræði nemenda og heyra nemendur lýsa með eigin orðum reynslu sinni og upplifun af slíku starfi. Engar rannsóknir hafa verið gerðar á starfi skóla sem hefur það að yfirlýstu markmiði að styðja sjálfræði nemenda í anda sjálfsákvörðunarkenninga, og er því um nýlundu að ræða. Rannsókninni er þannig ætlað að varpa ljósi á starfshætti sem styðja sjálfræði nemenda og gildi þeirra fyrir nemendur. Rannsóknarspurningarnar sem leitað er svara við eru tvær: 1) *Hvernig birtist stuðningur við sjálfræði (í anda sjálfsákvörðunarkenninga) í starfsháttum og áherslum NÚ?* og 2) *Hver er upplifun og reynsla nemenda af þeim áherslum og starfsháttum?* Í niðurstöðukafla verður leitað svara við þessum spurningum í tveimur meginköflum sem jafnframt byggjast á ólíkum gögnum sem nánar er greint frá í næsta kafla. Til að forðast endurtekningar verður umræðu fléttað saman við framsetningu á niðurstöðum.

Rannsóknin

Rannsóknin er tilviksrannsókn í grunnskólanum NÚ. Skólinn var valinn vegna þeirrar yfirlýstu stefnu hans að leggja sérstaka áherslu á að styðja sjálfræði nemenda, eins og áður hefur verið greint frá. Um er að ræða þrens konar gögn; vettvangsathuganir, opin einstaklingsviðtöl við starfsfólk og rýnihópaviðtöl við nemendur skólans. Gagnaöflun fór fram á tveimur tímabilum; í apríl 2018 og aftur í maí 2019.

Í apríl 2018 dvaldi rannsakandi á vettvangi í sjö skóladaga og fylgdist með starfsháttum. Þá voru einnig tekin tvö einstaklingsviðtöl við skólastjóra (70 mínútur hvort) og þrjú starfsmenn skólans (30–40 mínútur hvert). Skólastjóri hafði milligöngu um að biðja kennara um þátttöku í viðtalsrannsókninni. Í maí 2019 fóru aftur fram vettvangsathuganir og rannsakandi dvaldi þá fjóra skóladaga á vettvangi til að fylgjast með starfinu. Í framhaldi var aftur tekið einstaklingsviðtal við skólastjóra (30 mínútur) og tvo kennara skólans (30–90 mín). Viðtölin voru hálfopin og stuðst var við samtalsramma. Þau fóru ýmist fram á skrifstofu skólans eða á kaffihúsum í nágrenni við skólann, eftir því sem aðstæður leyfðu. Með vettvangsathugunum var unnt að fá tilfinningu fyrir skólabrag og samskiptum (andrúmslofti) og hvernig námsskipulagið var í framkvæmd. Í einstaklingsviðtölunum fengust svo útskýringar á því sem fram fór, auk þess sem hægt var að heyra lýsingar starfsfólks á áherslum og starfsháttum sem tengdust stuðningi þeirra við sjálfræði nemenda.

Í maí 2019 voru einnig tekin þrjú rýnihópaviðtöl við nemendur skólans. Eitt viðtal var tekið við nemendur í hverjum árgangi þar sem rætt var við tvær stelpur og tvo stráka í senn, samtals 12 nemendur (30–45 mínútur hvert viðtal). Viðtölin voru hálfopin og stuðst var við samtalsramma. Nemendur voru fyrirfram beðnir að bjóða sig fram, og skólastjóri sendi bréf til foreldra sem þurftu að samþykka skriflega þátttöku barnsins í viðtali. Rýnihópaviðtölin reyndust vel til að heyra hvernig nemendur ræddu um skólastarfið, með eigin orðum, og draga þannig fram mikilvægan lærdóm um þeirra upplifun.

Til viðbótar við framangreind megingögn rannsóknarinnar fékk rannsakandi aðgang að gögnum úr innra mati skólans, svo sem Skólapúlsinum og öðrum könnunum sem skólinn hafði lagt fyrir nemendur sína. Skólapúlsinn nær til 80–90% allra nemenda í 6.–10. bekk (Skólapúlsinn, 2018). Samkvæmt forsvarsmönnum Skólapúlsins eru niðurstöður settar fram með þeim hætti að niðurstöður tiltekinna matsþátta eru bornar saman við svör allra þeirra nemenda sem tóku þátt í könnuninni. Hvað varðar túlkun á mun á milli skóla þá eru niðurstöður settar fram sem svokallaðar staðalnir (e. stanines). Þeir benda á þá viðmiðunarreglu að munur upp á 0,5* sé ekki mikill munur, munur upp á 1,0* teljist töluverður munur en munur upp á 1,5* teljist mikill. Stjörnumerktar niðurstöður merkir jafnframt að um marktækan mun sé að ræða. Út frá þessum fyrirbyggjandi (megindlegu) gögnum var unnt að fá staðfestingu á því sem eigindlegu gögnin sýndu um upplifun nemenda af skólastarfinu.

Greiningin var tvíþætt eftir rannsóknarspurningunum tveimur. Viðtöl við starfsfólk og vettvangsathuganir voru greind eftir þáttum sem komið hafa fram í fyrri rannsóknum á stuðningi við sjálfræði. Þar voru meginþemur tvíþætt; *Svigrúm fyrir val og ákvarðanir nemenda (námsskipulag)* og *Sjálfsfelling og hvetjandi samskipti*. Í nemendaviðtölunum var hins vegar lögð áhersla á að greina orðfæri þeirra og hver reynsla þeirra væri af skólastarfinu með aðleiðslu. Lichtman (2013) lýsir slíku greiningarferli þannig að meðfram endurteknum yfirllestri gagna eru þau lykluð (e. coding), lykklar samræmdir og flokkaðir (e. categorize) og loks leitast við, með frekari greiningu gagnanna, að þróa þemu (e. concepts) sem endurspeglar meginniðurstöður. Þannig komu fram þrjú meginþemu úr nemendagögnum; *meira sjálfstæði, gaman í skólanum, nám sem hefur tilgang*. Til staðfestingar á upplifun nemendanna voru einnig notaðar vettvangsathuganir, gögn úr Skólapúlsinum og ánægjukannanir meðal nemenda.

Niðurstöður og umræður

Niðurstöður eru settar fram í tveimur megináherslum. Annars vegar er greint frá námsskipulagi og megináherslum í starfi NÚ út frá þemunum *Svigrúm fyrir val og ákvarðanir nemenda* og *Sjálfskoðun og hvetjandi samskipti*, en eins og áður hefur komið fram þá sýna fyrri rannsóknir að þetta eru þættir sem styðja sjálfræði nemenda. Þar er að mestu leyti stuðst við vettvangsathuganir og viðtöl við starfsfólk en einnig vísað til reynslu nemenda þegar hún getur varpað ljósi á starfshættina. Hins vegar er sjónum beint að upplifun og reynslu nemenda af því að stunda nám við skólann út frá rýnihópaviðtölum við þá, sjálfsmatsgögnum og vettvangsathugunum.

Námsskipulag og megináherslur í starfi NÚ

Í megindráttum snýst námsskipulagið í NÚ um að námsárinu er skipt í 10 námslotur þar sem hver lota er þrjár vikur. Í hverri þriggja vikna lotu eru teknar fyrir þrjár námsgreinar eða þemaverkefni (stundum þvert á námsgreinar) og hverri lotu lýkur með verkefnaskilum og leiðsagnarmati. Innlögn og formleg fræðsla fer jafnframt að mestu leyti fram á netinu, en hver nemandi fær sína tölvu við inngöngu í NÚ þar sem hann getur nálgast nánast öll námsgögn. Vendingarnám og upplýsingatækni gegna þannig lykilhlutverki í náminu. Námsskipulagið hefur þó verið í stöðugri þróun síðan skólinn hóf starfsemi.

Svigrúm fyrir val og ákvarðanir nemenda

Í vettvangsathugunum mátti sjá að stærsti hluti hins daglega skólastarfs var skilgreindur sem almennur vinnutími þar sem nemendur fengu svigrúm til að ákveða hvaða verkefni voru unnin á hverjum tíma, út frá námsáætlun lotunnar. Að mati skólustjórans er það jafnframt vendingarnámið, þar sem innlögn kennara er fyrirfram aðgengileg á netinu, sem gerir nemendum mögulegt að sinna náminu á sínum hraða. Nemendur fylgdust því með innlögn í skilgreindum vinnutíma og/eða heima í tengslum við verkefni lotunnar. Umfang og fjöldi verkefna var að einhverju leyti einstaklingsmiðað og þannig leitast við að námskröfurnar væru hæfilegar. „Allir nemendur eiga að skila tilteknum verkefnum, en sumir nemendur gera meira,“ útskýrði skólustjóri. Hlutverk kennara í kennslustundum var að aðstoða nemendur í því sem þeir tóku sér fyrir hendur. Þannig studdu kennarar hvern nemanda á þeim stað þar sem hann var staddur. Þeir hjálpuðu nemendum við „að finna út úr hlutunum“ eins og það var orðað. Einnig mátti sjá í vettvangsathugunum að kennarar notuðu iðulega spurningar þegar þeir voru beðnir um aðstoð við að leysa verkefni. Þannig spurðu þeir gjarnan „hvernig myndir þú útskýra það?“ eða „hvað stendur þarna?“ og hvöttu þannig til umræðu um mögulegar leiðir og lausnir. Einn kennarinn orðaði þetta svona:

Mér finnst svo mikilvægt að þau læri að tileinka sér ákveðin vinnubrögð. Leita að upplýsingum, meta þær og gagnrýna. Við erum að reyna að undirbúa þau og kenna þeim það sem þau þurfa að tileinka sér seinna meir ... Þau þurfa að læra að þú ert ekki mataður. Þau þurfa tækifæri til að vinna saman og vinna sjálfstætt.

Þessar áherslur í skólastarfinu eru í anda þess sem Stefanou og félagar (2004) hafa skrifað um út frá hugtakinu *stuðningur við vitsmunalegt sjálfraði* (e. cognitive autonomy support). Með slíkum stuðningi eru nemendur hvattir til að eigna sér námið enn frekar, til dæmis með því að hvetja þá til að finna ólíkar leiðir til úrlausna, færa rök fyrir máli sínu og að þeir meti vinnu sína út frá viðmiðum sem þeir hafa sjálfir lagt til.

Möguleikar nemenda á vali komu mikið við sögu í skólastarfinu. Fyrst ber að nefna að nemendur kusu að sækja nám í þessum skóla og höfðu undirgengist inntökuviðtöl þar sem þeir þurftu meðal annars að útskýra áhuga sinn á því að hefja nám hjá NÚ. Þá er lögð áhersla á að námið sé áhugasviðið þar sem námsefni og verkefni eru iðulega tengd heilsu og íþróttum. Þannig var áhugasviðum til að mynda mætt í námsgreinum á borð við íþróttavísindi og náttúrufræði. Einnig má nefna vikulegar „snillistundir“ sem eru í sumum lotum þar sem nemendur velja sér verkefni eftir áhugasviði og velja skilaform verkefna, þ.e.a.s. hvort það er í formi ritgerðar, kynningar eða myndbandsupptöku, svo dæmi sé tekið. „Þá mega þau grúska og outputið má vera hvernig sem er,“ sagði einn kennarinn. Í þemaverkefnum mátti að sama skapi sjá hvar val nemenda kom við sögu. Þeir áttu til dæmis að stofna fyrirtæki og ákváðu sjálfir hvers eðlis fyrirtækið skyldi vera, skiptu sjálfir með sér verkum og völdu skilaform líkt og í áhugasviðsverkefnum. Í verk- og listgreinum geta nemendur árlega valið úr 10 mögulegum listgreinum, auk greina eins og heimilisfræði og tónmennt sem allir nemendur fara í. Þá má nefna þátttöku nemenda í námsmati en hjá skólustjóra kom fram að „nemendur stýra foreldraviðtölum þar sem þau kynna eigin markmið og námsstöðu og sýna verkefni sem þau völdu að sýna foreldrum“.

Þessir starfshættir eru áhugaverðir í ljósi fyrri rannsókna á íslensku skólasterfi sem sýna að nemendur hafa óvilda svigrúm til að hafa áhrif á nám sitt. Til dæmis sýndu rannsóknir Gerðar G. Óskarsdóttur (2012) og Rúnars Sigþórssonar (2012) að flestir nemendur væru með sama námsefni og að þeir hefðu lítið val um viðfangsefni, námsaðferðir eða skil. Á unglíngastigi væri valið einkum fólgið í valgreinum. Rannsókn á starfsháttum í íslenskum grunnskólum frá árunum 2014–2015 sýndi að sama skapi að þátttaka nemenda í ákvörðunum væri takmörkuð (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2014). Í sömu starfsháttarannsókn kom einnig fram að víða ættu nemendur að vera „á sama stað“ í námi og að námsefni samkvæmt námskrá væri í reynd talið mikilvægara en áhugasvið nemenda (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2017).

Þannig var þróað tiltekið námsskipulag í NÚ þar sem nemendur fengu svigrúm til að taka ákvarðanir um nám sitt, lögð var áhersla á val og áhugadrifið nám, að nemendur settu sér markmið í náminu og gerðu verkáætlanir. Þetta er í samræmi við niðurstöður Reeves og Assors (2011) en rannsóknir þeirra sýna að með stuðningi við sjálfræði séu nemendum skapaðar aðstæður þar sem þeir geta lært á sínum hraða, og á þann máta sem þeim finnst henta sér best. Þeim sé skapað umhverfi sem hvetur til frumkvæðis og þeir hvattir til að deila hugmyndum sínum. Einnig benda þeir á að gera þurfi nemendum kleift að taka þátt í ákvörðunum um nám sitt, til dæmis um innihald náms og námsmarkmiða og um námsmat (Reeve og Assor, 2011, bls. 123). Þeir hafa einnig bent á mikilvægi þess að næra áhuga og lærdómshvöt með námi við hæfi hvers og eins. Lykilatriðið er sú áhersla að nemendur séu gerðir samábyrgir í öllu námsferlinu þar sem það auki sjálfræði þeirra, sjálfsaga, sjálfstjórn og atbeina í námi (sjá til dæmis Bandura, 2008; Cleary og Zimmerman, 2004; Glasser, 1988).

Þó hér sé tilteknu námsfyrirkomulagi lýst, þá lagði skólustjóri áherslu á að starfshættir væru í stöðugri þróun. Það væri hins vegar ævarandi verkefni að þróa námsskipulag þar sem finna mætti jafnvægi milli þess frelsis sem hver nemandi hefði í námi sínu og þeirra ramma og reglna sem honum væru settar. Skólustjóri sagðist óhræddur við að láta reyna á nýjar leiðir:

Við erum stöðugt að prófa okkur áfram. Fyrst var mjög lítið af prófum og mikill sveigjanleiki. Þá fengu þau þriggja vikna þakka, hvað lægi fyrir í hverju fagi og þurftu að skipuleggja sig sjálf ... Áttu að gera sér eigin verkáætlun. En þau réðu ekki við þetta. Þau tóku námið ekki alvarlega. Næsta önn var mun stífari með tíðum verkefnaskilum og prófum til einkunna. Þá fannst nemendum það ansi stíft. Í framhaldinu fórum við einhverja millileið og svo erum við að þróa nýtt hvatakerfi sem heldur utan um þetta.

Hvatakerfið sem hér er vísað til er kerfi sem umbunar nemendum með auknu frelsi og var þróað í samstarfi við nemendur. Nemendur kölluðu þetta fyrirkomulag „beltakerfið“ með tilvísun í beltin sem veitt eru í karate. Allir nemendur byrja „í hvíta beltinu“. Það þýðir að nemendur vinna alltaf verkefni sín í tilteknum stofum, kennarar hafa eftirlit með tölvunotkun og veita nemendum aðhald í verkefnavinnunni. Nemendur geta svo unnið sér inn meira frelsi með því að skila verkefnum á tilsettum tíma og með góðri framkomu við samnemendur og kennara. Til að fá svarta beltíð eru, auk verkefnaskila og framkomu, tiltekin hæfniviðmið í þreki og vélritun sem nemendur þurfa að ná. Umbunin felur í sér að nemendur bera aukna ábyrgð á námi sínu, lítið eftirlit er með tölvunotkun og þeir læra hvernig og hvar sem þeir vilja (í húsnæði skólans). Einnig eru framhaldsskólaáfangar í boði fyrir nemendur með svarta beltíð. Í viðtölunum mátti heyra að kennarar jafnt sem nemendur voru spenntir fyrir þessu nýja kerfi. Meginmarkmið með hvatakerfinu er að koma til móts við ólíka þörf nemenda fyrir aðhald og auka frelsi þeirra sem geta borið ábyrgð á sínu námi. Áhugavert verður að kanna reynslu nemenda af hvatakerfinu því rannsóknir sýna mikilvægi þess að leiðbeiningar, ramar og kröfur séu settar þannig fram að nemendur upplifi að þær styðji sjálfræði, eins og áður var vikið að (Reeve, 2006; Reeve og Assor, 2011; Reeve o.fl., 2004; Reeve og Halusic, 2009; Sierens o.fl., 2009). Það þýðir að námsskipulagið þarf að vera skýrt en einnig sé hlustað eftir röddum nemenda, þeim veitt ákveðið valfrelsi og þeir hafi frumkvæði innan þeirrar formgerðar sem þeim er sköpuð. Það er því ljóst að jafnvel þegar skapa á svigrúm og frelsi nemenda til að hafa áhrif á nám sitt krefst það skýrrar formgerðar. Í rannsókn á stuðningi við sjálfræði nemenda í 14 grunnskólum á Íslandi

kom einmitt fram að það tæki tíma að hanna og þróa formgerð og skipulag sem veitir svigrúm fyrir val og ákvarðanir nemenda. Einnig kom fram að bæði nemendur og kennarar þyrftu tíma til að læra á það (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Í ljósi þessa er áhugavert að sjá hvernig námsskipulag og formgerð hefur verið þróuð hjá NÚ.

Sjálfskoðun nemenda og hvetjandi samskipti

Í vettvangsathugunum mátti sjá að sjálfsefning nemenda og sjálfskoðun er undirliggjandi þáttur í öllu starfinu hjá NÚ. Með orðum skólustjórans: „Þetta er í DNA-inu hjá okkur ... Við fáum þau til að vinna ólíka persónulega sigra. Sumir námslega. Sumir í framsögn. Aðrir í samskiptum. Mannkostamenntun í gegnum allt og þau eru mikið í sjálfskoðun.“ Til upprifjunar hafa Reeve og Assor (2011) einmitt bent á sjálfskoðun nemenda sem einn grundvallarþátt þess að styðja sjálfræði þeirra, þ.e.a.s. að þeim séu skapaðar aðstæður til að móta sinni innri áttavita í samræmi við markmið, gildi og áhugamál. Hver skóladagur byrjar á svokallaðri núveru í 30 mínútur þar sem markvisst er stuðlað að sjálfskoðun og sjálfsefningu nemenda. Í þessum daglegu núverustundum er ýmist farið í gegnum núvitundaræfingar, slökun, jóga eða hugleiðslu með nemendum. Einnig fá þeir tækifæri til ígrunda viðhorf sín og þau markmið sem unnið er með í þessum stundum. Sama má segja um markþjálfasamtölin, en nemendum er boðið upp á tvö til fjögur einstaklingsamtöl við markþjálfna á hverju námsári. Í samtölunum „vinna nemendur með gildin sín og átta sig á styrkleikum sínum“, auk þess sem þeir fá stuðning til að vinna að markmiðum sínum, eins og þeir lýstu í viðtölunum. Þessar áherslur mátti líka glögglega sjá á veggspjöldum sem prýddu vegg skólans. Til dæmis mátti sjá myndir af íþróttafólki og smellnum tilvitnunum um úthald og seiglu, svo sem: „To give anything less than your best is to sacrifice the gift“ og „It's not whether you get knocked down. It's whether you get up.“ Áherslur í skólustarfinu héngu innrammaðar uppi á vegg. Þar stóð „Að læra að þekkja sjálfan sig“, „Að læra að vinna með öðrum“ og „Að læra að læra“. Þessar áherslur endurspegluðust einnig í fagsýn kennaranna. Einn þeirra lýsti sinni fagsýn svona:

Ég vil að þau séu eins sátt og þau geta verið. Hafi eins mikla trú á sér og mögulegt er. Þau eru ekki fær í öllu en þau hafi færni til að takast á við ólík verkefni. Þau séu í sátt við sig sjálf og allt sem þau eru. Bæði styrkleika og veikleika ... það kemur allt inn á þetta. Að styrkja þau í sér.

Forsenda þess að hægt sé að hlúa að persónulegum vexti nemenda og styðja þá í sjálfskoðun er að skólinn sé „öruggt umhverfi“, eins og kennarar orðuðu það, þannig að nemendur þori að gera mistök og „láta á sig reyna“. Þjálfun í vaxtarhugarfari er þannig samofin öllu skólustarfinu þar sem lögð er áhersla á að mistök séu til þess að læra af. Einn kennarinn orðaði það svona: „Við tölum um að klúðra með stæl. Bara thumbs up og ekki fela mistökin“. Í vettvangsathugunum mátti jafnframt sjá hvernig unnið var að því að skapa þetta örugga námsumhverfi og jákvæðan skólabrag með uppbyggilegu orðfæri og hlýlegu viðmóti. Þannig mátti sjá kennara gefa nemendum „high-five“ eða „klesst'ann“ þegar þeir náðu að ljúka verkefnum, og skólustjórann taka á móti nemendum að morgni dags með því að segja „gaman að sjá ykkur og velkomin í þennan frábæra dag“. Einnig mátti sjá hvernig nemendahópurinn safnaðist íðulega allur saman og samskipti virtust afslöppuð, enda taldi bæði starfsfólk og nemendur að smæð skólans skapaði einingu meðal nemendanna. Á hverju hausti er farið með námshópinum í þriggja daga ferð sem er hugsuð sem „samhristingur“ fyrir hópinum. Þar er „verið að byggja upp hópin allan tímann“ hafði einn kennarinn á orði. Einnig kom fram að nemendur væru beinlínis þjálfaðir í teymisvinnu og þannig hlúð að félagsfærni þeirra. Þannig lagði skólustjóri áherslu á að nemendum væri ekki gert að finna út úr því sjálfir hvernig ætti að vinna í hópi, heldur fengju þeir kennslu og þjálfun í því. Nemendur nefndu að sama skapi þýðingu haustferðanna og teymisvinnunnar við að byggja upp traust í nemendahópnum.

Rannsóknir á starfsháttum í íslenskum grunnskólum sýna að einungis fjórðungur starfsfólks telur skólann sinna því hlutverki vel að efla persónulegan þroska og sjálfsmýnd nemenda sinna (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Í sömu rannsókn töldu hins vegar 80% kennara að leggja ætti mikla áherslu á þessa þætti í skólustarfi. Þannig telja langflestir kennarar þetta vera mikilvægt hlutverk, en einungis

fjórðungur telur því vel sinnt. Af þessu má ætla að margir kennarar telji sig ekki vita hvernig þeim beri að sinna því hlutverki að efla persónulegan þroska og sjálfsmýnd nemenda. Í ljósi þess er áhugavert að líta til starfshátta hjá NÚ sem leitast við að samþætta þessar áherslur í gegnum allt skólastarfið. Í starfsháttum NÚ má jafnframt sjá hvernig grunnstef nýrrar menntastefnu Reykjavíkurborgar, um heilbrigði, sjálfsefningu og félagsfærni, birtist í skólastarfi. Stefnan er í anda barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna og *Aðalnámskrár grunnskóla* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011) en þar segir að styrkja skuli andlega og líkamlega getu barna sem og hæfileika og persónuleika þeirra (Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið, 2018).

Upplifun og reynsla nemenda

Eftir að hafa öðlast skilning á námsskipulagi og megináherslum í skólastarfi hjá NÚ var áhugavert að kynna sjónarhorni nemenda og reynslu þeirra af námi við skólann. Sem fyrr sagði fundust þrjú meginþemu sem komu ítrekað fram og lýstu reynslu þeirra. Það voru lýsingar þeirra á að hafa öðlast meira sjálfstæði, ánægja með skólastarfið og loks að þeir myndu tilgang með námi sínu við skólann.

Meira sjálfstæði

Það sem var hvað mest áberandi í umræðum í rýnihópum meðal nemenda var að þeir töldu sig hafa öðlast aukið sjálfstæði með skólavistinni í NÚ. Gögn úr innra mati skólans sýndu jafnframt að 86% nemendanna voru sammála um að þeir væru orðnir sjálfstæðari eftir skólaárið í NÚ. Þessi orð stúlku í 9. bekk eru lýsandi fyrir þessi viðhorf: „Ég var alls ekki sjálfstæð þegar ég byrjaði í áttunda bekk en núna finnst mér alveg sjálfsgætt að geta gert verkefnið sjálf, beisiklí sjá um þetta sjálf og bera ábyrgð á þessu sjálf.“ Þegar nemendur lýstu auknu sjálfstæði lýstu þeir aukinni hæfni sinni til að ná settum markmiðum í námi. Samkvæmt fræðunum eru þeir þannig að lýsa aukinni hæfni sinni til sjálfstjórnar sem er einmitt eitt meginatriði sjálfsákvörðunarkenninga. Rannsóknir á grunni þeirra hafa einmitt sýnt að unglingum sem fá meiri stuðning við sjálfræði (og aðrar sálfræðilegar þarfir) gengur betur en öðrum að takast á við breytingar unglingsáranna og að innri sjálfstjórn þeirra verður meiri (Grolnick, Gurland, Jacob og Decourcey, 2002; Grolnick, Kurowski og Gurland, 1999; Ryan og Deci, 2017, 2020).

Nemendur voru í framhaldi spurðir hvernig þeir teldu að starfshættir í NÚ hefðu gert þá sjálfstæðari. Þeir lýstu því þá hvernig þeir hefðu lært að bera ábyrgð á námi sínu með því að fá frelsi sem skólinn veitti innan tiltekinna ramma. Nemendum eru sett fyrir verkefni (inni á Google classroom) í upphafi hverrar þriggja vikna lotu. Í lok lotanna á jafnframt tilteknum verkefnum að vera lokið, eins og áður kom fram. Þetta fyrirkomulag töldu nemendur vera lyklatríði í að efla sjálfstjórn þeirra. „Maður lærir bara að vera sjálfstæður af því að maður þarf að hafa ábyrgð í náminu,“ sagði strákur í 10. bekk. Umræður elsta hópsins sýna þetta enn frekar:

- N1: Þetta er eiginlega soldið sett upp þannig að þú getur gert þetta á þínum tíma.
- N2: Það eru samt alveg skiladagar fyrir þetta, sko.
- N3: Maður þarf sko alveg að hafa ábyrgð ... Og ef maður gerir ekki það sem maður þarf að gera þá fær maður bara samviskubit í staðinn fyrir að vera skammaður.
- N4: Þetta er í raun bara eins og undirbúningur fyrir framhaldsskóla. Það er ekki undirbúið jafn mikið fyrir framhaldsskóla í venjulegum skólum að mínu mati.

Nemendur lýstu þannig fengnu sjálfstæði í samhengi við það að fá frelsi til að bera ábyrgð á námi sínu. Frelsið felst ekki síst í að nemendur geta unnið verkefni á sínum hraða innan námslotunnar og borið ábyrgð á að skila þeim fyrir lotulok. Einnig skal árétta að nemendur höfðu iðulega ýmiss konar val um verkefnið eins og áður var greint frá. Þetta er í samræmi við skrif Guðmundar Heiðars Frímanssonar (2010) um samhengi frelsis og ábyrgðar í skólastarfi. Hann bendir á að nemendur geti ekki lært að bera ábyrgð á námi sínu nema þeir hafi frelsi til að taka ákvarðanir um það. Í ljósi þessa er einnig áhugavert að skoða niðurstöður Skólaláupsins hjá NÚ. Þær sýna einmitt að agi í tímum og virk

Þátttaka nemenda í tímum mældist meiri í NÚ en öðrum skólum sem taka þátt í Skólapulsinum (agi í tímum 1,3*, virk þátttaka nemenda í tímum 0,8*). Jafnframt sýnir Skólapulsin að nemendur NÚ telja sig hafa heldur meiri stjórn (0,5*) en nemendur í öðrum skólum sem svara Skólapulsinum, þó munurinn teljist ekki mikill. Þessar niðurstöður, sem lýsa bæði meira frelsi nemenda en einnig meiri aga og virkni, eru ekki síst áhugaverðar í ljósi rannsókna sem sýna að kennarar eru gjarnan hikandi við að veita nemendum frelsi því þeir óttast að missa stjórn, að fáir nemendur að taka ákvarðanir um nám sitt hljóti það að hafa í för með sér einhvers konar stjórnleysi (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2017). Hér er einnig rétt að áréttta samspil sjálfræðis og formgerðar, sem áður hefur verið vikið að, að nemendur öðlast ríkari sjálfstjórn og þeim vegnar betur í námi þegar námsskipulagið er skýrt en sjálfræði nemenda er jafnframt stutt (Reeve, 2006; Reeve og Assor, 2011; Reeve o.fl., 2004; Reeve og Halusic, 2009; Sierens o.fl., 2009).

Gaman í skólanum

Viðtölin við nemendur voru opnuð með spurningu um hvernig væri að vera nemandi í NÚ. Nemendur sem buðu sig fram í viðtölin lýstu einróma mikilli ánægju með veru sína í skólanum. Svarið var iðulega að það væri „gaman“ í skólanum. Strákur í 8. bekk sagði til dæmis: „Mér finnst alltaf gaman að mæta í skólann og ég er alltaf glaðari ... Ég var með svo mikinn kvíða í gamla skólanum og svo þegar ég kom hingað þá var ég svo velkominn.“ Könnun úr innra mati skólans sýndi einnig að 91% nemenda taldi sér líða vel í NÚ. Ánægja nemenda með NÚ byggðist fyrst og fremst á trausti til samnemenda og kennara. Einnig var ánægjan útskýrð með námsfyrirkomulaginu og sjálfstæðinu (sem áður var lýst), sem og meiri fjölbreytni í námi, námi sem væri jafnframt skipulagt að einhverju leyti út frá áhugasviði þeirra. Hér útskýra nemendur í 10. bekk ánægju sína:

R: Hvað er það eiginlega sem er svona gaman?

N1: Fólkið.

N2: Já, eiginlega bara mjög góður hópur, sko.

N3: Já, eiginlega það, sko.

N4: Það eru sko allir bara vinir og svona.

R: Þegar þið talið um hópinn eigið þið þá við nemendur eða starfsfólk eða?

Allir: Já, bæði, já, alveg ...

Yngri nemendurnir voru sama sinnis og lögðu áherslu á að hópurinn væri ein heild, enda skólinn fámennur. Sömu sjónarmið heyrðust í viðtölum við starfsfólk, að fámennur námshópur skapaði einingu í hópnum. Einnig er mikill samgangur og samvinna á milli árganga. „Við blöndumst ógeðslega vel, ég er til dæmis alltaf með tíunda bekk líka,“ sagði stelpa í 9. bekk. Í öllum hópnum var jafnframt sagt frá þriggja daga óvissuferð sem er farin að hausti á ári hverju og er til þess fallin að vinna með hópefli og styrkja böndin:

Við förum alltaf í byrjun skólaársins í óvissuferð og þá neyðumst við til þess að kynnst öllum og þú veist þá ... allir að kynnst nýju krökkunum sem voru að koma inn. Allir „ég heiti Erla, gaman að kynnst þér“ og þannig. Við reynum að blandast og svona smátt og smátt lærir maður öll nöfnin og alls konar þannig.

Þannig er áhersla lögð á að efla félagsfærni og að nemendur upplifi öryggi í hópnum, eins og áður kom fram. „Við lærum að gera mistök í þessum skóla, við erum að þora að gera mistök,“ sagði strákur í 10. bekk. Þessar áherslur skila sér jafnframt í að nemendur virðast bera mikið traust til kennara skólans og líta á þá sem vini sína. „[Kennararnir] eru eiginlega bara svona vinir okkar ... þetta eru miklu skemmtilegri kennarar.“ Strákur í 10. bekk sagði jafnframt: „Þeir [kennararnir] skilja okkur.“ Samband nemenda við kennara mældist að sama skapi sterkt í Skólapulsinum (0,9*). Þannig er traust milli kennara og nemenda samofað sjálfræðinu eins og áður kom fram (Hafðís Ingvarsdóttir, 2018). Sé litið til fyrri rannsókna á stuðningi við sjálfræði og ánægju í námi kemur þetta ekki á

óvart. Rannsóknir hafa lýst hvetjandi samskiptum í skólastarfi sem mikilvægum þætti í að styðja sjálfraði nemenda. Til dæmis beri kennara sem styður sjálfraði að hlusta eftir hugsunum nemenda, tilfinningum og ákvörðunum og styðja þannig hæfni þeirra til sjálfráðra ákvarðana (Roth og Deci, 2009, bls. 78; Reeve og Assor, 2011, bls. 119–120). Hann þarf einnig að huga að því að raddblær sé hvetjandi og uppbyggilegur þannig að nemendur upplifi að námsumhverfið sé styðjandi fremur en stýrandi (Koestner o.fl., 1984).

Nemendur útskýrðu ánægju sína í NÚ einnig út frá ólíku námsfyrirkomulagi, eins og áður var greint frá, og sjálfstæði sem þeir öðluðust í gegnum námið. Verkefnin væru jafnframt fjölbreyttari en áður og því skemmtilegri. Stúlka í 9. bekk lýsir þessu hér:

N: Mér finnst þetta ótrúlega fjölbreytt, þú veist, allt allt öðruvísi og mér finnst einhvern veginn alltaf gaman að mæta í skólann.

R: En hvað meinarðu með fjölbreytni?

N: Æ, við erum ekki alltaf bara að læra í bók, þú veist (hinir taka undir). Þegar ég mætti í íslensku í gamla skólanum mínum þá var bara alltaf ein bók og við áttum að gera verkefni úr henni (jáhh hinir taka undir). Maður var kominn með dálldið mikið leið á því sko.

Ánægja með námið og skólaveruna í NÚ tengist síðast en ekki síst því að námið er að miklu leyti skipulagt í gegnum áhugasvið nemendanna. Nemendur upplifa því að nám þeirra hafi skýran tilgang, eins og kemur fram í næsta kafla.

Nám sem hefur tilgang

Það sem gerði nemendur ekki síst ánægða með skólavistina var að þeim fannst áhugamálum sínum frekar mætt í NÚ en öðrum skólum sem þeir höfðu reynslu af. Þeir nefndu verkefni sem tengdust „íþróttum, næringu og heilsufari“ sem væru áhugaverð. Nemendur töluðu einnig um að kennararnir næðu til þeirra þar sem þeir deildu sama áhugasviði. Þetta brot úr samtali nemenda í 10. bekk lýsir þessu:

R: Finnst ykkur að áhugamálunum ykkar sé mætt í þessum skóla?

N1: Klárlega.

N2 og N3: Já, alveg mjög mikið.

N4: Já, algjörlega.

R: Og hvað, getið þið útskýrt fyrir mér hvernig eða með hvaða hætti það er? Á hvaða hátt?

N3: Sko, kennararnir, þeir eru náttúrulega svona íþróttar ...

N1: Voru í íþróttum hérna áður.

N3: Þannig að þeir eru með fullt af ráðum, eins og Kristófer.

N1: Þeir skilja okkur, sko.

N4: Já Kristófer er búinn að kenna mér fullt af hlutum sem ég hef nýtt mér bæði á æfingum og í keppni.

N3: Það eru líka bara tímar þar sem verið er að vinna með og fræða um líkamann.

N1: Fyrir fólk sem er svona gott í íþróttum og er mikið að bæta sig í íþróttum, þá er verið að færa það líka yfir í kennsluna, sama áhugamál.

Samtalsbrotið sýnir einnig hvernig nám sem þykir áhugavert verður að sama skapi merkingarbært fyrir nemendum. Það er í samræmi við skýringar nemenda í fyrri rannsóknum þar sem fram kom að nám sem hefur tilgang í augum nemenda er það sem tengist áhuga þeirra, nám sem þeim finnst skemmtilegt og, síðast en ekki síst, það sem þeir sjá að geti undirbúið þá fyrir framtíðina (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Í rannsóknum sem hafa beinst að sjálfraði og mikilvægi þess að nemendur upplifi að skólaverkefni séu merkingarbær kemur jafnframt fram að hafi nemendur áhuga á verkefninu er

áhuginn sem slíkur nægur tilgangur í sjálfu sér (Reeve, 2006). Sé áhuginn hins vegar ekki fyrir hendi sé mikilvægt að útskýra gildi og þýðingu verkefna. Þannig sé nemendum veitt tækifæri til að tengja námið við eigin gildi og tilgang og það geti stuðlað að aukinni sjálfráðri sjálfstjórn (Reeve, 2006).

Ekki aðeins námsefnið sjálft eða tiltekin verkefni höfðu þýðingu fyrir nemendur. Það var ekki síður það sem nemendur höfðu lært um persónulegan vöxt sem þeim fannst skipta máli. Eftirfarandi tilvitnanir sýna til dæmis hve mikilvægt nemendur telja að hafa lært um sjálfsefningu, jákvætt hugarfar og núvitund:

Pau [kennararnir] tala um að styrkja sjálfan sig og alltaf að segja tala vel um sjálfan sig. Og út af því þá ertu að breyta hugarfarinu þínu (stelpa í 9. bekk).

...

Já maður beisiklí ræður hvernig maður lítur á hlutina eins og það er búið að kenna okkur mjög mikið. Það hjálpaði mér allavega mjög mikið því ég var oft alveg ofboðslega neikvæð (stelpa í 9. bekk).

...

Já ég hef ... lært fullt af hlutum sem ég hef notað. Ég hef notað núveruna í keppni til dæmis og á æfingu þegar maður er stressaður eða bara smá stressaður, sko. Ég get klárlega notað þetta (strákur í 10. bekk).

Þá sögðu nemendur að markþjálfasamtölin sem þeir sækja í skólanum væru „gagnleg“. Þegar innt var eftir hvernig samtölin hjálpuðu þeim, þá sögðu nemendur að þau hjálpuðu þeim með að vinna að markmiðum sínum. Stúlka í 9. bekk lýsti gagninu af þeim með þessum orðum: „Maður er beisiklí að hjálpa sjálfum sér með því að segja henni [markþjálfanum] hvað mann langar að gera.“

Það að nemendur upplifi tilgang með námi sínu, ekki síst þeim þætti sem snýr að persónulegum vexti þeirra, er áhugavert í ljósi rannsóknar í íslenskum skólum sem sýnir að nemendum verður tíðrætt um tilgangsleysi náms þegar þeir eru spurðir um málefni skólans (Ingibjörg V. Kaldalóns, 2015). Í nýlegri meistaratígerð sem beindi meðal annars sjónum að viðhorfum nemenda í 10. bekk til lífsleiknikennslu (sem meðal annars snýr að persónulegum vexti nemenda) kom einnig fram að áhöld væru um hvort slík kennsla væri yfirhöfuð gagnleg (Elín Svavarsdóttir, 2017). Þar lituðust viðhorf nemenda af þeim rótgrónu samfélagslegu hugmyndum um að nám snúist fyrst og fremst um fræðslu um tilteknar námsgreinar, fremur en vöxt einstaklingsins. Þegar íslenskir menntunarfræðingar hafa fjallað um þessar rótgrónu hugmyndir um nám þá lýsa þeir gjarnan skólanum sem þekkingarsamfélagi fremur en lærdómssamfélagi. Í þekkingarsamfélagi ráði fræðslan ferðinni og því er sé lítið rými fyrir einstaklinginn eða eflingu nemenda (sjá til dæmis Hafþór Guðjónsson, 2010 og Ólaf Pál Jónsson, 2013). Þannig mátti sjá hvernig áherslur NÚ á persónulegan vöxt nemenda og mannkostamenntun endurspegluðust í jákvæðum viðhorfum nemenda til þessara þátta námsins.

Samantekt og lokaorð

Það sem stóð upp úr, eftir að hafa verið á vettvangi hjá NÚ, var ánægja nemenda með skólastarfið og talar titill greinarinnar sínu máli. Námsskipulagið og það andrúmsloft sem skapast hefur í NÚ stuðlar að ánægju meðal nemenda og þeir finna tilgang með námi sínu við skólann. Þeir hafa jafnframt þroskað með sér meiri sjálfstjórn og hæfni til að bera ábyrgð á námi sínu, að eigin mati. Þrátt fyrir að fræðimenn hafi fjallað um frelsi nemenda og sjálfræði í áratugi sýna íslenskar rannsóknir að stuðningur við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum er víðast hvar ekki mikill. Þá hefur komið fram að víða telja kennarar sig skorta hugmyndir um skipulag fyrir nám sem veitir nemendum frelsi til að taka ákvarðanir og bera ábyrgð á námi sínu. Því er áhugavert að líta til starfshátta NÚ og ekki síst til þess námskipulags sem þar hefur verið þróað. Þar vekur til dæmis athygli hvatkerfi sem

umbunar með auknu frelsi og sjálfstæði nemenda. Þá grundvallast skipulagið ekki síst á vandinámi, leiðsagnarmati og upplýsingatækni sem heldur utan um nám og verkefnaskil hvers nemanda. Síðast en ekki síst er áhersla lögð á áhugadrifið nám, val nemenda og sjálfsábyrgð sem styður sjálfræði þeirra. Þá vakti orðræða kennaranna athygli rannsakanda, en hún endurspeglar þær hefðir og hugmyndir sem stýra starfsháttum (Bernstein, 2000). Í NÚ snerist orðræðan um sjálfseflingu nemenda og að skapa öruggt skólaumhverfi fyrir vöxt hvers einstaklings sem manneskju, fremur en um fræðslu um tiltekna námsgreinar. Að verða meiri manneskjur, eða öllu heldur að verða „meira maður“ eins og Páll Skúlason (1987) orðaði það. Í þeim anda er við hæfi að enda þessa grein með orðum hins krítíska uppeldisfræðings Paulo Freire um gildi sjálfræðis í skólastarfi: „Enginn er fyrst sjálfráða og tekur svo ákvörðun. Sjálfræði er útkoma ferlis þar sem tekinn er fjöldi ólíkra ákvarðana ... Sjálfræði er ferli sem felur í sér að verða maður sjálfur, ferli sem felur í sér þroska, að læra að vera til“ (2001, bls. 98, þýðing höfundar)¹.

“I’m always happier now and I’m much more independent than I was before” Autonomy support in practice - A look at an Icelandic compulsory school

The purpose of this paper is to shed light on practices that *support student autonomy*, and examine the students’ experiences with these practices. The paper examines a case study conducted in the compulsory school NOW, where autonomy support figures as one of the school’s stated goals. Despite the fact that scholars have discussed notions concerning student freedom and autonomy for decades, both Icelandic and international studies show that support for student autonomy is widely insufficient. It has also been revealed that many teachers claim they lack ideas on how to structure their teaching in ways that offer students the freedom to make decisions regarding their own learning and take responsibility for their education. It would, therefore, be beneficial to Icelandic schools to strengthen the understanding of practices that support student autonomy, and no less, to shed light on students’ experience of these practices, as is the aim of the current paper.

NOW is an independently run compulsory school for students in grades 8-10. The school was founded four years ago, in 2016. Around 60 students attend the school. The school is particularly aimed at students with a background in sports, although there are no explicit requirements for athletic achievement. In addition to autonomy support, the school seeks to facilitate each student’s interests, health and wellbeing. *Autonomy support* refers to *conditions created and measures taken in schools* (structure, atmosphere, space) that support students’ autonomy. The school attracted the researcher’s attention because it is one of few schools in the world that upholds self-determination theories as one of its major professional aims. Self-determination is considered as the foundation to self-regulation, motivation and wellbeing. Self-determination theories have contributed significantly to the understanding of these key aspects of education. The paper will analyze a case study, conducted between 2018 and 2019, focusing on students in grades 8-10 in an Icelandic compulsory school. A seven-day field study was carried out in the spring of 2018, as well as during five school days in spring 2019. Three focus group interviews were held, involving 12 students, and eight personal interviews with five members of staff. The study also made use of data concerning the school’s self evaluation.

The school practices in NOW turned out to be quite different from what is generally the case in Icelandic studies on the matter. Structures that specifically support student autonomy are continuously developing. For example, a certain incentive system was designed that rewards students for good conduct and for handing in assignments on time. As a result, students were awarded more freedom than is generally practiced and they were also expected to take more responsibility for their studies. Flipped learning, formative evaluation and IT also played an important part in overseeing each student’s

¹ No one is first autonomous and then makes a decision. Autonomy is a result of a process involving various and innumerable decisions ... Autonomy is a process of becoming oneself, a process of maturing, of coming to be.

learning. Moreover, emphasis on students' personal growth and social skills was woven into all aspects of the school work, for instance through mindfulness lessons, coaching and mindset training. The school's discourse orbits around the student's empowerment in conjunction with creating a safe environment for the growth of each individual as a human being, rather than education based on instruction in a given subject.

The students' experience of the schooling was positive. Even though the students were offered more space and freedom to choose, their self-discipline was more salient than the norm. In this way, the students had grown to acquire more self-regulation and skill to take responsibility for their own learning, describing themselves as independent learners. The students enjoyed their school day and described a positive school atmosphere, not least due to the positive nature of their relationships with teachers and their peers. What also influenced contentment with the school work was the fact that the students felt that their interests were met to a stronger extent in NOW than in other schools they had attended. Most important in this context was the teachers' ability to relate to students who shared their field of interest. In this sense, the students felt a sense of purpose to their learning at the school. Furthermore, the students found the school's emphasis on personal growth and social skills to be both practical and useful.

The study is telling in terms of how academic studies can prove useful for school practices. There are many things that can be learned from a school that actively develops a curriculum aimed at facilitating the growth and autonomy of students. Such practices yield contented students who are also capable of taking responsibility for their learning.

Key words: Autonomy support, self-determination theories, school-practices, students' experience

Um höfund

Ingibjörg Kaldalóns (ingakald@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í stjórnmála- og félagsfræði frá Félagsvísindadeild Háskóla Íslands árið 1993, MA-gráðu í félagsfræði frá sömu deild 1996 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands árið 2015. Í rannsóknum sínum hefur Ingibjörg einkum beint sjónum að starfsháttum í grunnskólum, þátttöku, sjálfræði og þrautseigju nemenda í skólstarfi sem og velfarnaði nemenda og kennara.

About the author

Ingibjörg Kaldalóns (ingakald@hi.is) is an assistant professor at the School of Education, University of Iceland. She acquired a BA degree in political science 1993 from the Faculty of Social Science at University of Iceland and MA degree in Sociology 1996 from the same Faculty. She has a PhD degree in Education since 2015, from the School of Education, University of Iceland. Her research is in the field of school practices that support teachers' and students' empowerment, resilience and well-being.

Heimildir

- Admiraal, W., Nieuwenhuis, G., Kooij, Y., Dijkstra, T. og Cloosterman, I. (2019). Perceived autonomy support in primary education in the Netherlands: Differences between teachers and their students. *World Journal of Education, 9*(4), 1–12. doi:10.5430/wje.v9n4p1
- Assor, A. og Kaplan, H. (2001). Mapping the domain of autonomy support. Í A. Efklides (ritstjóri), *Trends and prospects in motivation research* (bls. 101–120). Kluwer, Hollandi: Kluwer Academic Publishers.
- Assor, A., Kaplan, H. og Roth, G. (2002). Choice is good but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*(2), 261–278.
- Bandura, A. (2008). Toward an agentic theory of the self. Í H. W. Marsh, R. G. Craven og D. M. McInerney (ritstjórar), *Self-processes, learning, and enabling human potential* (bls. 15–49). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity. Theory, research, critique*. Lanham: Rowman og Littlefield Publishers.
- Cleary, T. J. og Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulation and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537–550. doi:10.1002/pits.10177
- Elín Svavarsóttir. (2017). „Lífið er leikur, ertu fær um að taka þátt í því?“ Lífsleikni á unglíngastigi, viðhorf kennara og nemenda til lífsleiknikennslu (óútgefin M.Ed.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. New York: Lowman og Littlefield publishers.
- Gerður G. Óskarsdóttir. (2012). *Skil skólastiga: Frá leikskóla til grunnskóla og grunnskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Skóla- og fristundasvið Reykjavíkurborgar.
- Glasser, W. (1988). *Choice theory in the classroom* (2. útgáfa). New York: Harper Perennial.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., Jacob, K. F. og Decourcey, W. (2002). The development of self-determination in middle childhood and adolescence. Í A. Wigfield og J. S. Eccles (ritstjórar), *Development of achievement motivation* (bls. 147–171). New York: Academic Press.
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O. og Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3–14.
- Guðmundur Heiðar Frímansson. (2010). Sjálfræði, gott líf og uppeldi. Í Salvör Nordal, Sigrún Júlíusdóttir og Vilhjálmur Árnason (ritstjórar), *Velferð barna, gildismat og ábyrgð samfélagsins* (bls. 31–43). Reykjavík: Siðfræðistofnun og Háskólaútgáfan.
- Guðrún Alda Harðardóttir og Baldur Kristjánsson. (2012). Viðhorf tveggja leikskólakennara og aðferðir við valdefningu leikskólubarna. *Tímarit um menntarannsóknir, 9*(1), 112–131.
- Hafís Ingvarsdóttir. (2018). Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust. *Sérarit Netlu 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolin_brennidepli/03.pdf
- Hafþór Guðjónsson. (2010). Að vitsmunir barnanna þroskist í náminu. *Netla*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/010/index.htm>
- Ingibjörg V. Kaldalóns. (2015). *Stuðningur við sjálfræði nemenda í íslenskum grunnskólum* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Ingibjörg V. Kaldalóns. (2017). Hvað hindrar kennara við að styðja sjálfræði nemenda í skólastarfi? *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <https://opinvisindi.is/bitstream/handle/20.500.11815/592/004.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jang, H., Reeve, J. og Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It's not autonomy support or structure, but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. doi: 10.1037/a0019682
- Jang, H., Reeve, J. og Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education, 84*(4), 686–701. doi: 10.1080/00220973.2015.1083522

- Jóhanna Einarsdóttir. (2008). Við megum ráða þegar við erum búin með bækurnar. *Reynsla barna í 1. bekk grunnskóla. Uppeldi og menntun, 17(2)*, 9–30.
- Kaplan, H. og Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education, 15(2)*, 251–269. doi: 10.1007/s11218-012-9178-2
- Koestner, R., Ryan, M. R., Bernieri, F. og Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling vs. informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality, 52(3)*, 233–248.
- Kristján Ketill Stefánsson. (2017). *School engagement and intentional self-regulation: A reciprocal relation in adolescence* (óútgefin doktorsritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education. A user's guide* (3. útgáfa). Los Angeles: Sage.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámsskrá grunnskóla: Almennur bluti 2011*. Reykjavík: Höfundur.
- Núñez, J. L. og León, J. (2019). Determinants of classroom engagement: A prospective test based on self-determination theory. *Teachers and teaching, 25(2)*, 147–159. doi:10.1080/13540602.2018.1542297
- Ólafur Páll Jónsson. (2013). *Lýðræði. Hvað geta skólar gert?* [fyrirlestur á alþjóðlegum degi heimspekinnar, 21. nóvember 2013].
- Patall, E. A. og Zambrano, J. (2019). Facilitating student outcomes by supporting autonomy: Implications for practice and policy. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 6(2)*, 115–122. doi:10.1177/2372732219862572
- Páll Skúlason. (1987). Viðhorf til menntunar. Í Páll Skúlason, *Palingar* (bls. 299–308). Reykjavík: Ergo.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal, 106(3)*, 225–237. doi:10.1037/0022-0663.98.1.209
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44(3)*, 159–175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. og Assor, A. (2011). Do social institutions necessarily suppress individuals' need for autonomy? The possibility of schools as autonomy-promoting contexts across the globe. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human autonomy in cross-cultural context: Perspectives on psychology of agency, freedom, and well-being* (bls. 111–132). New York: Springer.
- Reeve, J., Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences in student motivation. Í D. M. McInerney og S. V. Etten (ritstjórar), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (bls. 31–59). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Reeve, J. og Halusic, M. (2009). How K–12 teachers can put self-determination theory principles into practice. *Theory and Research in Education, 7(2)*, 145–154. doi:10.1177/1477878509104319
- Reeve, J., Ryan, R. M., Deci, E. L. og Jang, H. (2008). Understanding and promoting autonomous self-regulation: A self-determination theory perspective. Í D. Schunk og B. Zimmerman (ritstjórar), *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and application* (bls. 223–244). New York: Francis Group.
- Reykjavíkurborg, Skóla- og frístundasvið. (2018). *Menntastefna til 2030 - látum draumana retast*. Sótt af https://reykjavik.is/sites/default/files/Almennt_efni/menntastefna_rvk_20x20-lores22.02.pdf
- Roth, G. og Deci, E. L. (2009). Autonomy. Í S. J. Lopez (ritstjóri), *The encyclopedia of positive psychology* (bls. 78–82). West-Sussex: Wiley-Blackwell.
- Rúnar Sigþórsson. (2012). „en það, náttúrulega, mætti vera meira um rökhugsun og tjáningu“: Námsmenning á unglíngastigi grunnskóla og áhrif hennar á þróun námshæfni nemenda. *Glæður, 22*, 88–98.
- Rúnar Sigþórsson, Anna-Lind Pétursdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2014). Nám, þátttaka og samskipti nemenda. Í Gerður G. Óskarsdóttir (ritstjóri), *Starfshettir í grunnskólum við upphaf 21. aldar* (bls. 161–196). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ryan, R. M., Curren, R. og Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. Í A. S. Waterman (ritstjóri), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (bls. 57–75). Washington, DC: American Psychological Association.

„Ég er alltaf glaðari og ég er miklu sjálfstæðari en ég var“ Starfshættir í grunnskóla sem styður sjálfræði nemenda

- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Ryan, R. M. og Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory of perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. doi: 10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R., Huta, V. og Deci, E. L. (2008). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139–170. doi:10.1007/s10902-006-9023-4
- Sheldon, K. M. og Ryan, R. M. (2011). Positive psychology and self-determination theory: A natural interface. Í V. I. Chirkov, R. M. Ryan og K. M. Sheldon (ritstjórar), *Human autonomy in cultural contexts. Perspectives on the psychology of agency, freedom and well-being* (bls. 33–44). New York: Springer.
- Sierens, E., Vansteenkiste, M., Goossens, L., Soenens, B. og Dochy, F. (2009). The synergistic relationship of perceived autonomy support and structure in the prediction of self-regulated learning. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 57–68. doi:10.1348/000709908X304398
- Skólapúlsinn. (2018). *Nemendakönnun 6.–10. b. 2017–2018. Grunnskólinn NÚ* [skýrsla um niðurstöður nemendakönnunar hjá NÚ]. Egilsstaðir: Vísar – rannsóknir.
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M. og Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. doi:10.1207/s15326985ep3902_2
- Steinunn Gestsdóttir og Freyja Birgisdóttir. (2010). Sjálfstjórn. Forsenda farsældar á fyrstu skólaárunum. *Ráðstefnu-rit Netlu – Menntavika 2010*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntavika2010/alm/027.pdf>
- Steinunn Gestsdóttir og Lerner, R. M. (2007). Hlutverk sjálfstjórnar í æskilegum þroska barna og unglinga. *Sálfræðiritið – Tímarit Sálfræðingafélags Íslands*, 12, 37–55.
- Su, Y. og Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational Psychology Review*, 23, 159–188. doi: 10.1007/s10648-010-9142-7
- Yu, C., Li, X., Want, S. og Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: An 18-month longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 49, 115–123. doi:10.1016/j.adolescence.2016.03.001



Ingibjörg V. Kaldalóns. (2020).

„Ég er alltaf glaðari og ég er miklu sjálfstæðari en ég var“ Starfshættir í grunnskóla sem styður sjálfræði nemenda

Netla – Vef tímarit um uppleði og menntun: Sérít 2020 – Menntavika 2020.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2020/menntavika_2020/06.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2020.12>