



Áherslur á mannréttindi í skólastarfi: Innsýn í aðferðir Réttindaskólans

Ragný Þóra Guðjohnsen og Sigrún Aðalbjarnardóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Áhersla á mannréttindi hefur á síðustu áratugum komið sterkar fram í menntastefnum vestrænna ríkja og er Ísland þar á meðal. Máttur menntunar er mikill, sér í lagi þegar tryggja þarf mannréttindi og mannúð í síbreytilegum heimi. Því er mikilvægt að menntakerfi leggi áherslu á að börn og ungmenni læri um réttindi sín, ábyrgð og skyldur sem er grunnur þess að lifa í samfélagi með öðrum. Með þetta að leiðarljósi varð þróunarverkefnið Réttindaskóli UNICEF til hér á landi árið 2016–2017. Tilgangur greinarinnar er í fyrsta lagi að rekja í sögulegu ljósi hvernig réttindi barna og ungmenna þróast í íslenskri menntalöggjöf og fá dýpri og víðari merkingu frá fyrstu löggjöfinni um fræðslu barna árið 1907 til þeirrar nýjustu árið 2008 um grunnskólastarf. Í öðru lagi að kynna niðurstöður úr fyrstu tilviksrannsókn hér á landi á Réttindaskólaverkefni UNICEF. Tekin voru þrjú viðtöl við skólafólk í tveimur Réttindaskólum um sýn þess á markmið, leiðir og gildi verkefnisins. Einnig var aflað gagna frá UNICEF um hugmyndafræði Réttindaskóla og af vefsíðum þeirra tveggja um áherslur skólanna. Fram kom að skólarnir nutu mikilvægs stuðnings UNICEF við innleiðingu Réttindaskólaverkefnisins. Samhliða hafi verkefnið verið þróað og aðlagð að ferlum sem fyrir voru í skólunum. Viðmælendum þótti vel hafa tekist til við að auka þekkingu og skilning nemenda á réttindum sínum og ábyrgð og verkefnið hafa stutt við áherslur núgildandi grunnskólalaga og aðalnámskrár. Tækifæri til þátttöku nemenda í skólastarfi hafi aukist, til dæmis með setu í réttindaráði og nemendafulltrúar lært að sækja lýðræðislegt umboð til annarra nemenda. Í hnotskurn má segja að Réttindaskólaverkefnið sé að mati viðmælenda gott veganesti fyrir nemendur í samtíð og framtíð. Það hafi stuðlað að framförum í skólastarfi með bættum skólabrag, samskiptum og aukinni samábyrgð. Það hafi einnig stutt við lýðræðislega starfshætti og tækifæri til að vinna með mannréttindi og aðrar grunnstoðir í skólasamfélaginu.

Efnisorð: Mannréttindi, menntastefna, Réttindaskóli UNICEF, lýðræðisleg nálgun í skólastarfi.

Inngangur

Brot á mannréttindum barna viðgangast víða um heim og eru þau meðal annars fylgífiskur stríðsátaka og ýmiss konar hættuástands. Börn eru sérstaklega berskjölduð við slíkar aðstæður. Þá reynir á samtakamátt þjóða um að tryggja réttindi þeirra í samræmi við alþjóðlegar skuldbindingar Barnasáttmálans; vernda þau fyrir skaða, styðja við þroska þeirra og menntun, þátttöku í samfélaginu og fræða þau um réttindi sín (D'Alessandra o.fl., 2021). Í nýrri skýrslu verkefnisins *Education cannot wait* (Valenza o.fl., 2022) á vegum Sameinuðu þjóðanna kemur til að mynda fram að 222 milljónir barna í heiminum búi við aðstæður þar sem þau njóta ýmist enngar menntunar eða lítillar. Mannréttindabrot eru þó ekki einskorðuð við slíkar aðstæður heldur eiga þau sér stað gagnvart börnum víða um heim sem er ákall um að þjóðir hlúi í auknum mæli að mannréttindavitund

framfarborgara. Einn liður í því er skýr stefnumótun stjórnvalda (Quennerstedt, 2022) og þá ekki síst í ljósi þess að kannanir hafa sýnt að talsverður munur er milli þjóða hvort hún er fyrir hendi og með hvaða móti (Rinaldi o.fl., 2020).

Aukin áhersla á réttindi barna birtist skýrt í menntamálum á Norðurlöndum á 19. öld með lögfestingu almenningsmenntunar fyrir öll börn í Noregi, Danmörku, Svíþjóð og Finnlandi. Íslendingar fetuðu í fótspor annarra Norðurlanda með því að lögfesta fjögurra ára skólaskyldu barna árið 1907 og tryggja þannig rétt barna til menntunar (Aasgaard og Bunge, 2017; Jón Torfi Jónasson o.fl., 2021). Á þessum tíma var þó ekki beint vísað til réttar barna til skólagöngu heldur til skólaskyldu.

Breytt viðhorf til barna og nýjar áherslur í skólumálum á fyrstu áratugum 20. aldar komu einkum fram hér á landi hjá skólafólki sem numið hafði erlendis og flutti nýja strauma hingað heim. Einn þeirra var menntafrömuðurinn Guðmundur Finnbogason (1903/1994). Hann vann ötullega að menntamálum og átti ríkan þátt í að skólaskylda barna var lögfest árið 1907. Með tímamótariti sínu, *Lýðmenntun*, árið 1903 fjallaði hann um gildi menntunar og hvernig ákjósanlegt væri að standa að menntun barna. Þar segir hann m.a. um markmið menntunar og vísar beint og óbeint til ræktunar réttlætiskennar:

... þegar allt kemur til alls, er aðalmarkmið menntunarinnar að gjöra manninn færán um að stunda hið æðsta siðgæði ... að kenna því [barninu] að elska hið góða og fagra og skerpa skilning þess á sönnu siðgæði, svo að samviskan verði viðkvæmur, víðsýnn og sterkur leiðtogi allra athafna. - Þetta atriði uppeldisins er því svo þýðingarmikið, að skólinn má með engu móti ótilneyddur leiða það hjá sér. (bls. 117)

Annar menntafrömuður var Sigurður Thorlacius, skólastjóri Austurbæjarskóla (1930–1945). Hann lét til sín taka í menntamálum á árum sem talin „eru vakningartími [1925–1940] í íslenskum uppeldis- og menntamálum“ (Loftur Guttormsson, 2008, bls. 222). Sigurður fór fyrir „nýskólastefnunni“ á fjórða áratugnum en með henni kom fram rík áhersla á barnasálfræði eða þroskasálfræði. Hann var við nám í Genf í Sviss hjá einum þekktasta þekkingar- og þroskasálfræðingi síðustu aldar, Jean Piaget (1965/1932), sem kannaði og rakti í kenningu sinni hvernig hugsun barna og athafnir þroskast frá því að þau eru ungabörn til unglingsára. Sigurði var umhugað um að kynna kenningar hans fyrir skólafólki hér á landi og hvernig nýta mætti niðurstöður rannsókna hans í skólastarfi (Sigurður Thorlacius, 1935). Í því ljósi var í nýskólastefnunni lögð áhersla á barnamiðaða kennslu í stað þess að líta á börn sem smækkaða mynd af fullorðnum eða litla fullorðna. Hann sagði fylgifyrirlit sýndarnefnda viðhorfsins til barna vera kennsluhætti sem einkenndust af „yfirheyrzlufyrirkomulagi“ og „einræði og yfirdrottun hinna fullorðnu“ í skólastarfinu í stað þess að nota lýðræðislega kennsluhætti þar sem áhersla væri lögð á samvinnu á „jafnræðisgrundvelli“ og tekið væri tillit til aldurs og þroska barnanna (Sigurður Thorlacius, 1935, bls. 6 og 13).

Um miðja 20. öldina, eftir lok síðari heimsstyrjaldar 1945, kom fram aukið ákall eftir mannréttindum í Evrópu sem smám saman birtist í auknum velferðaráherslum og félagslegum umbótum (Strang, 2018). Samfélagið varð barnamiðaðra þegar leið á öldina, sem kom m.a. fram í áherslu á rétt barna til að hafa rödd og því að samfélagsstofnanir styðji við hag þeirra og velferð (Hennum, 2014). Segja má að um aldamótin 1900 hafi sænski umbótasinninn Ellen Key (1900) því verið forspá þegar hún í bók sinni „Barnets århundrade“ sagði að 20. öldin yrði öld barnsins þar sem breytingar yrðu á því hvernig litið væri á börn og komið fram við þau.

Í ljósi þess að lagasetning um menntun endurspeglar ríkjandi viðhorf og stefnumótun stjórnvalda á hverjum tíma er í grein þessari fyrst rakið hvernig vísað er beint eða óbeint til réttinda barna í íslenskri löggjöf um menntun barna á um 100 ára tímabili (frá 1907–2008). Í framhaldi er fjallað um vaxandi áherslu á rétt barna í menntalöggjöf, lögfestingu Samnings Sameinuðu þjóðanna um réttindi barna (lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013) og þætti sem stutt hafa við innleiðingu mannréttinda barna; stofnun embættis umboðsmanns barna og Réttindaskólaverkefni UNICEF, sem er hluti af þróun og innleiðingu Barnvænna sveitarfélaga og Barnvæns Íslands (UNICEF, e.d.-b). Þá verða kynntar niðurstöður tilviksránnsóknar sem gerð var í tveimur Réttindaskólum þar sem aflað var gagna um i) hugmyndafræði Réttindaskóla

UNICEF, ii) hugmyndafræði og áherslur Réttindaskólanna tveggja og iii) tekin viðtöl við skólafólk í Réttindaskólunum tveimur um sýn þeirra og reynslu af verkefnum, markmiðum þess, leiðum og gildum sem ræktuð eru með nemendum og gildi verkefnisins fyrir skólastarf.

Vaxandi áhersla á rétt barna í menntalöggjöf

Fyrsta heildstæða löggjöfin um almenningsfræðslu barna hér á landi, lög um fræðslu barna (nr. 59/1907) tóku eins og að framan greinir gildi árið 1907. Lögin kváðu á um fræðsluskyldu 10–14 ára barna. Þrátt fyrir að hugur væri í landsmönnum að taka fræðslumálin föstum tókum var vanmáttur samfélagsins mikill, skortur á skólum og kennurum til að geta fylgt lögunum eftir. Tónninn var þó sleginn og mikilvæg þróun varð á næstu áratugum í löggjöf um formlega skólagöngu barna og ungmenna.

Ný lög um fræðslu barna (nr. 34/1946) tóku síðan við eldri lögum en nú var kveðið á um fræðsluskyldu 7–13 ára barna. Í lögunum kemur fram barnamiðaðri nálgun. Í 1. gr. laganna segir: „Barnaskólar landsins skulu leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við eðli og þarfir nemenda sinna, hjálpa þeim að öðlast heilbrigð lífsviðhorf og hollar lífsvenjur, vera á verði um líkamshreysti þeirra og veita þeim tilsögn í lögskipuðum námsgreinum, hverjum eftir sínum þroska.“ Þrátt fyrir að ekki sé með beinum hætti fjallað um rétt barna til skólagöngu í lögunum heldur um fræðsluskyldu þeirra til sjávar og sveita, segir í skýringum við lagagreinar í greinargerð að „skólaskyldan sé umfram allt réttindi sem þjóðfélagið tryggir börnum sínum“ (greinargerð með frumvarpi til laga nr. 34/1946, bls. 12). Lögin frá 1946 áttu jafnframt að vinna gegn aðstöðumun skólabarna í dreifbýli og þéttbýli. Með öðrum orðum, kveðið var á um að börn í dreifbýli ættu að hafa sömu möguleika til náms og börn í þéttbýli. Eins og Jón Torfi Jónasson (2008, bls. 102) bendir á voru þessi lög „metnaðarfull“ þar sem þau náðu „til nánast allra þátta skólakerfisins“, en líkt og með framkvæmd laganna frá 1907 skorti enn þá á innviði samfélagsins, svo hægt gekk að koma þeim í framkvæmd.

Tæpum 30 árum síðar var í lögum um grunnskóla (nr. 63/1974) fyrst talað berum orðum um rétt og skyldu barna og ungmenna til skólagöngu. Þegar hér var komið sögu má segja að fræðslukerfi landsins hafi loksins verið í stakk búíð til að vinna að framkvæmd laganna. Skýr áhersla kemur jafnframt fram í lögunum um að nám skuli vera við hæfi hvers og eins nemanda.

Óhætt er að segja að mikil gróska hafi orðið í umfjöllun um réttindi barna næstu áratugi og að réttur nemenda hafi tekið á sig víðari og dýpri mynd í lögum um grunnskóla þegar á leið. Hér á eftir verða gefin dæmi um áherslur sem komu fram í grunnskólalögum árin 1974, 1991, 1995 og 2008 og snúa að rétti barna og ungmenna.

Starfshættir. Í lögum um grunnskóla sem fram komu þessi ár (lög nr. 63/1974, nr. 49/1991, nr. 66/1995, nr. 91/2008) er 2. grein laganna um grunnskóla nær eins að undanskildu því að hugtakinu jafnrétti er bætt við árið 2008. Greinin hljóðar svo:

Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. Þá skal grunnskóli leitast við að haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins.

Í framhaldi af lagasetningunni gaf Menntamálaráðuneytið (2008) út skýrslu, *Mannréttindafræðsla á Íslandi*, þar sem settar voru fram tillögur um mannréttindamenntun í grunn- og framhaldsskólum með áherslu á rétt nemenda, velferð og vitund um borgaralega ábyrgð og skyldur. Ekki er vitað til þess að þessar tillögur hafi komist markvisst í framkvæmd í skólastarfi en á árunum 2016–2017 hófst þróunarvinna verkefnisins Réttindaskóli UNICEF (e.d.-c) þar sem áhersla var á að bæta skólastarf jafnt sem líðan barna og ungmenna með því að nota Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem útgangspunkt í starfinu.

Margbreytileiki nemenda - Stuðningur og ráðgjöf. Í grunnskólalögum frá 1974 (50. gr.) er í fyrsta sinna kveðið á um rétt barna til „sérstakrar kennslu við sitt hæfi“, sér í lagi fyrir börn „sem talin eru

víkja svo frá eðlilegum þroskaferli, að þau fái ekki notið venjulegrar kennslu“. Þessi áhersla er smám saman útfærð nánar í grunnskólalögum sem sett eru á næstu árum. Í grunnskólalögum frá 1991 (54. gr.) er áhersla lögð á að börn, sem þurfi sérkennslu vegna erfiðleika í námi, tilfinningalegra eða félagslegra örðugleika og/eða fötlunar, eigi rétt á kennslu við sitt hæfi. Orðalagi er síðan breytt í grunnskólalögum 1995 (37. gr.) með því að kveða á um rétt barna á sérstökum stuðningi vegna sértækra örðugleika í stað þess að nota hugtakið sérkennsla eins og gert var í grunnskólalögum 1991. Á þessum tíma gætti nú þegar áhrifa Salamanca-yfirlýsingarinnar frá 1994 um jöfn tækifæri til menntunar fyrir alla (Menntamálaráðuneytið, 1995).

Í grunnskólalögum 2008 (17. gr.) hefur orðalagi enn verið breytt sem miðar að því að auka rétt nemenda. Í stað þess að tala um sértæka örðugleika þeirra er nú talað um nemendur með sérþarfir sem hefur víðari skírskotun. Einnig kemur fram að þeir eigi rétt á að komið sé til móts við mismunandi námsþarfir þeirra í „almennum grunnskóla án aðgreiningar“. Jafnframt er tilgreindur réttur nemenda til sjúkrakennslu sem „að mati læknis geta ekki sótt skóla vegna slyss eða langvarandi veikinda“. Loks segir í fyrsta sinn að nemendur eigi rétt á náms- og starfsráðgjöf (13. gr.).

Raddir nemenda. Í grunnskólalögum 1991 (13. gr.) er í fyrsta sinn sett fram ákvæði um málfrelsi og tillögurétt nemenda um skipulag skólastarfsins á fundum innan skólans með skólastjórnendum og kennararáði svo og á kennarafundum. Athygli vekur að þessi réttur nemenda til málfrelsis og tillöguréttar kemur ekki fram í grunnskólalögum 1995 en er tekinn upp aftur í grunnskólalögum 2008 (13. gr.) með almennara orðalagi. Þeir eigi rétt á að koma sjónarmiðum sínum á framfæri hvað snertir „námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá“. Enn fremur er áréttað að tekið skuli tillit til „sjónarmiða þeirra eins og unnt er“. Þessi áhersla kemur einnig fram í *Aðalnámskrá grunnskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Annað móðurmál en íslenska. Réttur á sérstakri íslenskukennslu til handa nemendum með annað móðurmál kemur fyrst fram í grunnskólalögum 1995 (36. gr.). Aftur er kveðið á um þennan rétt í grunnskólalögum 2008 (16. gr.) en jafnframt gefin nánari skýring. Ekki er þar aðeins vísað til þess hvernig þeim farnast í náminu heldur einnig til möguleika þeirra á að njóta tvítyngis síns og því að taka virkan þátt í samfélaginu.

Námsumhverfi. Í grunnskólalögum frá 2008 (13. gr.) kemur í fyrsta sinn fram að allir nemendur eigi „rétt á kennslu í hvetjandi námsumhverfi í viðeigandi húsnæði sem tekur mið af þörfum þeirra og almennri vellíðan“.

Upplýsingar um námsmat. Réttur nemenda og foreldra til að fá upplýsingar um námsmat er útfærður nánar í grunnskólalögum 2008 (27. gr.) en í grunnskólalögum 1995 (IX. kafli) þar sem hann var nefndur í fyrsta sinn. Í grunnskólalögum 2008 kemur ekki einungis fram að nemandi og forráðamaður hans hafi „rétt til að skoða metnar prófúrlausnir nemandá“ eins og í grunnskólalögum 1995 (45. gr.). Nú er tilgreint að nemendur og foreldrar þeirra eigi rétt á „upplýsingum um niðurstöður mats, matsaðferðir og matstæki“. Þeir eigi einnig „rétt á munnlegum skýringum á námsmati og að niðurstæða námsmats sæti endurskoðun innan grunnskólans“.

Þá kemur fram í nýjum kafla grunnskólalaganna 2008 undir heitinu: Mat og eftirlit með gæðum grunnskólastarfs (VIII. kafli, 35. gr.) að meðal markmiða matsins og eftirlitsins sé að „tryggja að réttindi nemenda séu virt og að þeir fái þá þjónustu sem þeir eiga rétt á samkvæmt lögum“. Loks er bent á að hægt sé að kæra „ákvarðanir um réttindi og skyldur nemenda sem teknar eru á grundvelli laga þessara“.

Í stuttu máli má sjá í lögum um skólagöngu barna á aldarlöngu tímabili frá 1907 til 2008 aukna virðingu og umhyggju fyrir margbreytileika nemenda og þá einkum frá löggjöfinni 1974. Nemendur sem þurfa stuðning vegna sértækra örðugleika eigi rétt á honum; nemendur sem hafa annað móðurmál en íslensku eigi rétt á sérstakri íslenskukennslu. Einnig er aukin áhersla á rétt nemenda til að hafa rödd í skólastarfinu; rétt til að koma fram með tillögur í þeim málum sem snerta þá. Nemendur eigi jafnframt rétt á kennslu í hvetjandi námsumhverfi og á ráðgjöf. Þá eigi nemendur og foreldrar þeirra rétt á upplýsingum um mat á námi nemendanna.

Börn og mannréttindi

Eins og fram hefur komið hafa viðhorf til barna og réttinda þeirra breyst í áranna rás og endurspeglast það ekki síst í grunnskólalögum og Samningi Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (Barnasáttmáli) sem samþykktur var árið 1989 á Allsherjarþingi Sameinuðu þjóðanna (Elísabet Gísladóttir, 2019). Hann felur í sér alþjóðlega viðurkenningu á að börn eigi sín sjálfstæðu réttindi jafnt og fullorðnir. Innleiðingarferli þeirra viðmiða sem koma fram í Barnasáttmálanum eru ýmist bein svo sem með því að lögleiða samninginn og aðlaga aðra löggjöf að viðmiðum sáttmálans eða óbein sem vísar til þess að ýmiss konar stuðningsferlar eru settir af stað til að vinna að skuldbindingum sáttmálans (Kilkelly, 2019).

Hér á landi var Barnasáttmálinn fullgiltur árið 1992 og lögfestur með lögum um Samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013. Í meginráttum kemur þar fram að börnum beri að tryggja vernd sem meðal annars snýr að félagslegri velferð, heilbrigði og menntun og að þau skuli hafa tækifæri til þátttöku með því að láta rödd sína heyrast og að tekið sé tillit til skoðana þeirra.

Bent hefur verið á að mikilvægi þess að samhliða mannréttindalöggjöf þurfi að vera til staðar pólitískur skilningur og ýmis samfélagsúrræði ef byggja á upp framsækin samfélög sem hafa mannréttindi að leiðarljósi (Strang, 2018). Í þeim anda að styðja við umbætur í málefnum barna og fylgja eftir mannréttindum þeirra með hliðsjón af ákvæðum grunnskólalaga og Barnasáttmála, var embætti umboðsmanns barna stofnað hér á landi árið 1995 (lög um embætti umboðsmanns barna nr. 83/1994). Umboðsmaður hefur á starfstíma sínum komið á framfæri athugasemdum um lagasetningar og ákvarðanir sem snerta réttindamál barna og er í starfi sínu í virku samráði við börn og ýmsar uppeldisstofnanir svo sem skóla. Jafnframt fylgist hann með stöðu innleiðingar sáttmálans hér á landi ásamt Menntamálaráðuneytinu.

Þótt ýmsar þjóðir hafi sett sér markmið um mannréttindamenntun, benda kannanir til að hún sé takmörkuð í skólastarfi (Rinaldi, 2017). Jafnvel í þeim tilvikum þar sem réttindafræðsla er þáttur í námskránni virðist starf með mannréttindi í skólastofunni vera takmarkað (Quennerstedt, 2019) og kennarar upplifa sig óörugga í slíkri kennslu (Quennerstedt, 2022).

Í íslenskum lögum er vísað til réttinda nemenda eins og fram hefur komið. Þá er víðar stutt við innleiðingu mannréttinda í skólastarfi með formlegum hætti. Í fyrsta lagi ber að nefna að í *Aðalnámskrá grunnskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) er einn af sex grunnþáttum menntunar *Lýðræði og mannréttindi*. Í því felst sú áhersla að í skólastarfi skuli undirbúa börn fyrir virka þátttöku í lýðræðislegu samfélagi og að starfshættir skóla einkennist af virðingu fyrir manngildi og mannréttindum hvers og eins (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012).

Í öðru lagi hafa frjáls félagasamtök eins og UNICEF (e.d.-c) gegnt lykilhlutverki við að þrýsta á innleiðingu mannréttinda í skólastarfi. UNICEF (e.d.-d) fór af stað með skólaþróunarverkefnið Réttindaskóli UNICEF árið 2016 með það að markmiði að styðja við innleiðingu Barnasáttmála í skólastarfi hér á landi. Réttindaskólaverkefnið var upphaflega í samstarfi við umboðsmann barna en síðar við Félagsmálaráðuneytið. Markmið samstarfsins er að styðja markvissa innleiðingu Barnasáttmálans í verkefnum, stefnumótun og ákvörðunum sem teknar eru bæði í sveitarfélögum (*Barnvæn sveitarfélög*) og hjá stjórnvöldum (*Barnvænnt Ísland*). Í gildandi aðgerðaáætlun fyrir *Barnvænnt Ísland* (Félagsmálaráðuneytið, 2021) kemur fram að vinna skuli að innleiðingu og þróun Réttindaskólaverkefnisins til lengri tíma. Tryggja skuli að börn, fagstéttir sem vinna með börnum, forsjáradilar og opinberir starfsmenn fái fræðslu um réttindi barna. Einnig að barnaréttindanálgun sé höfð að leiðarljósi í stefnumótun og ákvörðunum stjórnvalda, ekki síst sveitarfélaga þar sem nærþjónusta við börn fer fram, t.d. í skólastarfi. Að auki skal tryggja börnum tækifæri til fjölbreyttrar þátttöku og styðja við markvisst samtal stjórnvalda við börn þar sem þau fá tækifæri til að hafa áhrif.

Hugmyndafræði verkefnisins á rætur að rekja til þróunarvinnu UNICEF í Bretlandi sem ber nafnið *Rights Respecting School Award*. Um 5000 skólar þar í landi og sífellt fleiri utan Bretlands hafa áunnið sér réttindi til að kalla sig Réttindaskóla (UNICEF, e.d.-a).

Í úttekt Sebba og Robinson (2010) sem gerð var á Réttindaskólastarfi í Bretlandi og Kanada voru langtímagögn í 12 skólum og þversniðsgögn í 19 skólum könnuð. Fram kom hjá nemendum, starfsfólki skóla og foreldrum að Réttindaskólaverkefnið hafi:

(i) aukið þekkingu og skilning á Barnasáttmálanum, (ii) umbreytt menningu skólanna þannig að í stað þess að nemendur hugsi fyrst og fremst um réttindi horfi þeir nú samhliða á réttindi og ábyrgð, (iii) bætt verulega samskipti í skólunum og auðveldað lausn ágreiningsmála, (iv) aukið vitund í skólasamfélaginu um mikilvægi þess að tryggja réttindi annarra þótt nemendur virtust frekar tengja hugmyndafræðina við réttindi barna á heimsvísu en þeirra sem búa í sama landi, (v) aukið skilning á alþjóðlegu umhverfi og viðhorfi til fjölmenningar og margbreytileika, meðal annars gagnvart samnemendum með fötlun eða hegðunar- eða tilfinningavanda, (vi) aukið þátttöku nemenda í ákvarðanatöku innan skólans með því að fá sæti í nefndum og ráðum, (vii) gert nemendur meðvitaðri um leiðir til að koma ábendingum sínum á framfæri, (viii) stutt enn frekar við ýmis verkefni og áherslur sem voru fyrir í skólanum, sem dæmi þær sem snúa að markmiðum í námskrá. Í niðurstöðum kom jafnframt fram að áskoranir yrðu alltaf til staðar. Dæmi um þær væru að (i) gæta þurfi betur að því að upplýsa forfallakennara, skólaliða og gesti um hugmyndafræði Réttindaskólans, (ii) vinna þurfi með fordóma og ummæli sem byggjast á staðalímyndum og (iii) gefa þurfi nemendum tækifæri til að taka þátt í ákvörðunum sem snúa að skipulagi skólastarfs fremur en að þátttaka þeirra snúi eingöngu að praktískum málum eins og skipulagi útsvæðis.

Í tilviksrannsókninni *Réttur og ábyrgð nemenda* sem hér er kynnt var kannað hvernig hefði, að mati skólafólks, tekist til við að innleiða mannréttindi barna á vettvangi skólastarfs með nemendum. Þar er sérstaklega litið til markmiða verkefnisins, leiða við að ná markmiðunum og þeirra gilda sem ræktuð eru með nemendum, auk þess gildis sem Réttindaskólaverkefnið getur haft fyrir skólastarf.

Eftirfarandi rannsóknarspurningar leiddu rannsóknina:

Hver er sýn kennara og stjórnenda í tveimur Réttindaskólum UNICEF á

- markmið Réttindaskólaverkefnisins
- leiðir sem eru nýttar
- gildi sem ræktuð eru hjá nemendum og
- gildi Réttindaskólaverkefnisins fyrir skólastarf

Aðferð

Ákveðið var að standa að tilviksrannsókn. Samkvæmt Yin (2018), sem rannsakað hefur slíka aðferðafræði á þriðja áratug, er það hentug aðferð til þess að skoða samtímafyrirbæri (Réttindaskóli UNICEF) ítarlega innan raunverulegs samhengis (skólastarf Réttindaskóla).

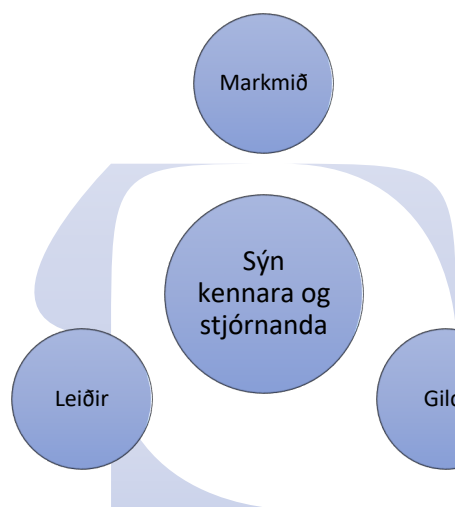
Skoduð voru tvö tilvik þar sem grunnskólar í samstarfi við UNICEF fóru í markvissa innleiðingu á hugmyndafræði byggða á Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna með þátttöku í Réttindaskólaverkefni UNICEF. Með því skuldbinda skólarnir sig til að vinna með réttindi barna í skólastarfi (UNICEF, e.d.-d). Með tilviksathuguninni var ekki ætlunin að fá heildarmynd yfir Réttindaskólaverkefni UNICEF hér á landi, enda er það markmið stærri rannsóknar sem höfundar standa að, heldur að skoða tilvikin á ítarlegan hátt.

Gagnasöfnunin var tvíþætt. Í fyrsta lagi voru tekin þrjú viðtöl; við einn skólastjóra og tvo umsjónarmenn Réttindaskólaverkefnisins í skólunum tveimur. Í öðru lagi var aflað eftirfarandi gagna frá UNICEF um Réttindaskólaverkefnið; Samantekt UNICEF á reynslu af verkefninu, Handbók Réttindaskóla (Eriksson og Fryknäs, e.d.), Innleiðing og þátttaka í Réttindaskólum, Verkefnahefti Réttindaskóla og Kynning á réttindaskólum. Þá var gagna aflað af vefsíðum skólanna um hugmyndafræði og áherslur í starfi skólanna.

Skólarnir (tilvikin tvö) voru valdir með það í huga að þeir hefðu að minnsta kosti tveggja ára reynslu af Réttindaskólaverkefninu og hefðu viðurkenningu sem slíkir. Annar skólinn hafði verið með frá upphafi verkefnisins en hinn kom inn nokkrum árum síðar. Skólarnir, sem báðir eru rótgrónir og á höfuðborgarsvæðinu, eru fyrir nemendur í 1.–7. bekk.

Framkvæmdin fór þannig fram að sendur var tölvupóstur til sérfræðings Réttindaskólaverkefnisins hjá UNICEF og óskað eftir að fá ítarleg gögn um hugmyndafræði verkefnisins. Þá var sendur tölvupóstur til skólastjóra tveggja Réttindaskóla og óskað eftir viðtali við viðkomandi og umsjónarmenn Réttindaskólaverkefnisins í skólunum. Báðir skólarnir samþykktu þátttöku en annar skólastjórinn forfallaðist og voru viðmælendur í skólunum því þrír. Í viðtölunum var stuðst við opinn viðtalsramma þar sem leitað var eftir sýn viðmælenda á markmið, leiðir og gildi Réttindaskólaverkefnisins fyrir skólann þeirra, nemendur og starfsfólk. Samhliða var gefið rými fyrir að ræða þætti sem ekki var spurt um í viðtalsrammanum (Braun o.fl., 2018). Viðtölin fóru fram í gegnum Zoom forritið og voru tekin upp með leyfi þátttakenda.

Við greiningu viðtala var notuð þemagreining í samræmi við aðferðir Braun og Clarke (2021). Þau voru afrituð og marglesin. Því næst voru þau kóðuð og skyldir kóðar flokkaðir saman. Þá voru þemu greind og þau flokkuð í þrjá efnisflokkka í samræmi við greiningarlíkan um uppeldis- og menntasýn kennara og skólastjórnenda (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007, 2019). Efnisflokkarnir eru: Markmið skólafólksins, Leiðir þeirra að þeim markmiðum og þau Gildi sem liggja að baki sýn þess (sjá *Mynd 1*).



Mynd 1. Greiningarlíkan um uppeldis- og menntasýn kennara og skólastjórnenda: Markmið, Leiðir, Gildi.

Gögn af vefsíðum Réttindaskólanna voru greind með það í huga að fá yfirlit yfir megináherslur og hugmyndafræði skólanna. Við greiningu gagna frá UNICEF var lögð áhersla á að flokka upplýsingar eftir efnisflokkunum þremur í greiningarlíkaninu.

Niðurstöður

Hugmyndafræði Réttindaskólans

Í gögnum frá UNICEF kom fram að markmið Réttindaskólaverkefnisins sé að nota Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna sem útgangspunktur í skólastarfi. Áhersla er lögð á að auka þekkingu á réttindum barna, skapa lýðræðislegt umhverfi þar sem unnið er með virðingu í skólasamfélaginu, vernd nemenda, samvinnu og að rækta með markvissum hætti þekkingu, leikni og viðhorf sem hjálpa börnum að verða gagnrýnir, virkir og hæfir þátttakendur í nútímasamfélagi. Á sama tíma er eðli verkefnisins þannig að það styður við ferla sem þegar eru til staðar í skólastarfi og byggja á lögum um grunnskóla, aðalnámskrá og skólanámskrá.

Gildi sem umlykja verkefnið eru jafnrétti, virðing, öryggi og samábyrgð. Starfshættir skulu styðja við góð samskipti nemenda og að allir hafi jöfn tækifæri til að tjá sig og fá áheyrn. Svokallaður „Vandamálaleysis“ er notaður þegar upp koma ágreiningsmál hjá nemendum og gengur það út á að starfsmaður spyr: Hvað gerðist? Hverjir eiga hlut að máli? Hvað finnst þér? Hvað vilt þú að verði

gert? Hvað er mögulegt að gera? Hvenær hittumst við aftur? Öryggi nemenda er sett í forgrunn og að þau njóti verndar innan skólasamfélagsins. Starfsfólk fær fræðslu sem styður við hæfni til að greina ef eitthvað bendir til þess að barn búi ekki við viðunandi aðstæður og hvernig skuli till kynna mál til barnaverndar. Jafnframt er nemendum kynnt hvert þeir geti leitað ef eitthvað bjátar á hjá þeim.

Leiðir í verkefninu eru fjölmargar og snúa bæði að stjórnslu skólans og skólastarfi með nemendum. Áður en sótt er um innleiðingu verkefnisins þurfa stjórnendur að tryggja að vilji sé fyrir því innan starfshópsins. UNICEF hvetur stjórnendur jafnframt til þess að gera slíkt hið sama með nemendum.

Þegar skólar hafa tekið ákvörðun um þátttöku í Réttindaskólaverkefninu fundar UNICEF með stjórnendum og valinn er umsjónarmaður verkefnisins í hverjum skóla. Hann hefur umsjón með stofnun réttindaráðs í skólanum og stýrir starfi þess. Í ráðinu eru tvö börn úr hverjum árgangi, stjórnendur skólans, kennarar, starfsfólk frístundaheimilis og félagsmiðstöðva, sérkennarar, stuðningsfulltrúar, skólahjúkrunarfræðingar, sálfræðingar og forsjáradilar. Börn og ungmenni skulu þó vera í meirihluta. Gæta skal að því að samsetning barna endurspegli barnahópin með tilliti til aldurs, kyns og uppruna.

Skólinn kortleggur starfsemi sína, meðal annars með því að leggja fyrir viðhorfskannanir og gera stöðumat í virku samráði við nemendur. Því næst stendur UNICEF fyrir fræðslu fyrir starfsmenn, börn og forsjáradila þar sem fjallað er um Barnasáttmálann.

Aðgerðaáætlun er unnin af réttindaráði, stjórnendum skólans og umsjónarmanni verkefnisins. UNICEF styður við þessa vinnu og fá skólarnir gátlista til að styðjast við. Jafnframt eru nýttar niðurstöður viðhorfskannana til að gera úrbætur á þáttum sem vinna þarf betur með í skólastarfinu.

Næst hefst innleiðing verkefnisins með stuðningi UNICEF. Á þriggja ára fresti þurfa Réttindaskólar að sækja um endurmat á viðurkenningunni og er þá mælt með að unnið sé með ný markmið samhliða fyrri áherslum.

Hugmyndafræði og áherslur Réttindaskólanna tveggja

Á vefsíðum Réttindaskólanna er fjallað um hugmyndafræði skólanna og áherslur. Hjá þeim eins og öllum Réttindaskólum er Barnasáttmállinn leiðarljós fyrir samskipti og ákvarðanir sem teknar eru í skólastarfinu.

Fyrri Réttindaskólinn hefur að markmiði að skólinn sé góður staður til náms og þroska fyrir nemendur. Áhersla er á samvinnu í fjölbreyttum hópum og teymisvinnu þar sem nemendur læra hver af öðrum. Með því móti á að styðja við hæfni nemenda í samskiptum og að finna lausnir á ágreiningi sem upp kemur. Tækifæri til sköpunar og tjáningar eru fjölbreytt svo nemendur geti nýtt hæfileika sína og hugmyndir. Þannig fá nemendur tækifæri til að sýna frumkvæði og sjálfstæði í námi sínu og að taka ábyrgð á eigin námi. Jafnframt er lögð áhersla á að skapa umhverfi þar sem nemendum líður vel, upplifa sig örugga og geti tjáð skoðanir sínar. Áhersla er á lýðræðislegt umhverfi og mannréttindamenntun.

Seinni Réttindaskólinn leggur eins og hinn áherslu á lýðræðislegt starfsumhverfi og mannréttindamenntun. Áhersla er á að hugmyndafræði Barnasáttmálans sé sýnileg í starfinu; allir hafi rétt á að segja skoðanir sínar t.d. í hugmyndafræði, réttindaráði, umhverfisnefnd og á bekkjarfundum og nemendur séu spurðir álits um málefni skólans. Ríkur þáttur í starfinu er að allir eru jafnir en ekki eins og að allir megi vera eins og þeir eru. Áhersla er á vináttu, að meiða ekki og vera hjálpsamur svo öllum líði vel og einelti og stríðni líðist ekki. Skólinn hefur verið Grænfánaskóli lengi og umhverfisvernd, flokkun og leiðir til að draga úr matarsóun eru hluti af daglegu starfi nemenda.

Sýn og reynsla fagfólks í Réttindaskólunum tveimur

Hjá viðmælendum í Réttindaskólunum tveimur kom fram að upphaf verkefnisins mætti rekja til kynningar UNICEF á Réttindaskólaverkefninu um hvernig styðja mætti við lýðræðislegt umhverfi í skólum og virka þátttöku nemenda. Áhugi hafi skapast hjá starfsfólkinu sem leiddi til þess að í öðrum

skólanum var samþykkt með atkvæðagreiðslu starfsfólks að hefja þátttöku og í hinum skólanum þótti verkefnið „passa inn í allt sem við vorum að gera fyrir í skólanum ... Það var enginn efi og við þurftum ekki að hafa fyrir því að selja hlutina“.

Umsjónarmenn verkefnisins sögðu handbók frá UNICEF og efni frá umboðsmanni barna hafa stutt innleiðingu Réttindaskólaverkefnisins. Þar hafi til dæmis verið ýmis verkefni sem nýttust í vinnu með nemendum.

Í *Töflu 1* má finna niðurstöður þemagreiningar viðtalanna með hliðsjón af efnisflokkunum: Markmið, Leiðir, Gildi.

Tafla 1. Réttindaskólar: Niðurstöður þemagreiningar með hliðsjón af efnisflokkunum: Markmið, Leiðir, Gildi.

Markmið	Leiðir	Gildi	
		í skólastarfi	fyrir skólastarf
Fræðsla um réttindi og ábyrgð	Stuðningur og mat UNICEF	Öryggi Réttindavitund	Aukin þekking og skilningur
Stuðningur við grunnþætti aðalnámskrár	Réttindaráð, bekkjarfundir og hugmyndakassi	Traust Samábyrgð	Betri samskipti
Samvinna og samábyrgð	Skapandi leiðir og þemu hvers skóla	Samkennd Umburðarlyndi	Virkari þátttaka

Markmið

Innan efnisflokksins *Markmið* í greiningarlíkaninu voru greind þrjú þemu (sjá *Töflu 1*).

Fræðsla um réttindi og ábyrgð. Viðmælendurnir sögðu Réttindaskólaverkefnið og Barnasáttmálann hafa skapað umgjörð í skólastarfinu til þess að „standa vörð um ... og fræða börn um réttindi og að unnið væri í samræmi við þau í skólastarfinu“. Kennarar og nemendur ræði til að mynda um réttinn til menntunar og að honum fylgi ábyrgð, m.a. sú að trufla ekki aðra í kennslustundum, þar sem þá þurfi kennarinn að setja athyglina á nemandann sem veldur ónæði. Í skólanum væri jafnframt rætt um muninn á réttindum og forréttindum.

Nefnt var að hluti af markmiðum Réttindaskólaverkefnisins væri að vinna með rétt nemenda í skólaumhverfinu, til dæmis réttinn til þess að hvorki sé ráðist á þá í orði eða verki á skólalóðinni. Skýrt var þó tekið fram að verkefnið sé ekki töfralausn heldur þurfi sífellt að vinna með þessa þætti. Annað viðfangsefni sem nefnt var er að vinna með og taka á fordómum. Skólaumhverfið hér á landi sé að verða sífellt fjölmenningslegra og hluti af áherslum verkefnisins sé að „allir hafa rétt á því að vera eins og þeir eru ... það er hollt að velta því upp, setja sig í spor annarra“. Nýlega hafi komið upp tilvik þar sem þurft hafi að „taka á rasísk[ri] umræð[u] bæði gagnvart starfsfólki og börnum“. Þá hafi verkfæri Réttindaskólaverkefnisins komið að góðum notum og auðveldað lausn málsins þar sem nemendur væru orðnir meðvitaðri um réttindi fólks samkvæmt Barnasáttmálanum.

Stuðningur við grunnþætti aðalnámskrár. Viðmælendur beggja skólanna töluðu um að Réttindaskólaverkefnið styddi vel við áherslur grunnþátta aðalnámskrár og ýmsar áherslur sem væru fyrir í skólunum. Annar skólinn sagðist til að mynda hafa það fyrir reglu við dagskrárgerð réttindaráðsfunda að líta til hæfniviðmiða aðalnámskrár. Það hjálpi til við að vera „miklu markkvissari ... að uppfylla þessi viðmið“.

Nánar tiltekið eigi grunnþátturinn um *lýðræði og mannréttindi* í aðalnámskrá og undirstöðupættir Réttindaskólaverkefnisins það sameiginlegt að leggja áherslu á nemendalýðræði í skólastarfinu; þátttöku nemenda og að gefa þeim rödd. Skólafólkið sagði mikilvægt að „hlustað [sé] á þau [börnin]“. Því sé lögð áhersla á að skapa margs konar tækifæri fyrir þau til að „hafa ýmislegt um hlutina að

segja“. Það sé gert í réttindaráði, umhverfis- og grænfrátæmi og hugmyndafélagi skólans. Báðir skólarnir taki jafnframt þátt í svokölluðu Vinaliðaverkefni sem ætlað er að styðja við almenna þátttöku nemenda í afþreyingu í frímínútunum, vináttu þeirra og betri skólaanda. Vinaliðarnir sem kosnir eru í hverjum bekk taka að sér að hafa umsjón með afþreyingu í frímínútum og að bjóða öllum að vera með. Fram kom að þetta tækifæri gæfi fjölbreyttum hópi nemenda dýrmæta reynslu. Vinaliðum væri treyst fyrir leiðtogahlutverki og að efla samstöðu í nemendahópnum: „Krakkar sem eru hógværir en sem njóta trausts ... blómstra í þessu hlutverki“.

Samvinna og samábyrgð. Í máli viðmælenda kom fram sú skýra sýn að samvinna allra innan skólasamfélagsins sé grunnurinn að því að skapa samfélag þar sem öllum líður vel og fá rými til að njóta sín. Þar sé hlustað á raddir allra og þar gefast tækifæri til virkrar þátttöku.

Samvinna starfsfólks, nemenda og foreldra í réttindaráði skapi vettvang þar sem allir bera ábyrgð á að byggja upp sjálfbært, öruggt skólasamfélag sem einkennist af samkennd og skilningi á mikilvægi þess að virða réttindi annarra. Annar umsjónarmaður verkefnisins sagði þannig markmiðið að „setja þessi barnaréttindagleraugu á okkur: Við göngum um skólann og skoðum hann með þessum augum“.

Kallað er eftir röddum barnanna með því að þau senda inn erindi í Hugmyndakassann, þau biðji fulltrúa nemenda í réttindaráði að ræða einhver mál eða taki sjálf þátt í að vinna að góðum hlutum í skólasamfélaginu. Margar leiðir séu til þess, eins og að taka þátt í Grænfrátæmi eða Umhverfistæmi. Þá geri Réttindaskólaverkefnið börnin:

meðvitaðri um að það séu til leiðir til að taka þátt í skólasamfélaginu. Og þeim finnst þetta svo skemmtilegt því að það er verið að ræða um réttindin þeirra. Þau læra um börn í alls konar aðstæðum; þau fara í hlutverkaleiki þar sem þau fá hlutverk og eiga að vera í ákveðnu hlutverki til þess að geta betur sett sig í spor annars fólks sem býr kannski við aðrar aðstæður en þau sjálf.

Leiðir

Innan efnisflokksins *Leiðir* í greiningarlíkaninu voru greind þrjú þemu (sjá *Töflu 1*).

Stuðningur og mat frá UNICEF. Fram kom hjá viðmælendum að áður en innleiðingarferli Réttindaskólaverkefnisins hófst hafi UNICEF „tekið grunnlínu“, þ.e. lagt fyrir mælingu á því hversu vel nemendur þekkja réttindi sín. Á þriggja ára fresti fari síðan fram stöðumat á Réttindaskólum sem hafa fengið viðurkenningu.

Viðmælendur beggja skóla sögðu að í upphafi verkefnisins hafi UNICEF verið mikilvægur bakhjarl í verkefninu, veitt starfsfólki og nemendum fræðslu og verið skólunum til aðstoðar. Þá hafi handbók verkefnisins og efni frá umboðsmanni barna komið að góðum notum. Jafnframt fái skólinn reglulega aðila frá UNICEF til þess að halda fyrirlestur fyrir starfsfólk til þess að rifja upp hugmyndafræði verkefnisins auk þess sem „það er mikilvægt fyrir nýtt starfsfólk“. Einnig hafi nemendur og foreldrar fengið kynningu á verkefninu.

Fram kom að helsta áskorun við framkvæmd verkefnisins hafi reynst vera að fá „meiri þátttöku foreldra í verkefninu“ og að enn ætti eftir að útfæra „aukið samstarf við foreldra“. Annar skólinn hafi í stöðumati fengið athugasemd við þennan þátt í niðurstöðum matsskýrslu UNICEF. Sem dæmi var nefnt að þegar þurfti að taka á „rasísk[ri] umræð[u] bæði gagnvart starfsfólki og börnum“ hefði verið gott að vinna samhliða með foreldrum í því að taka á fordómum.

Réttindaráð, bekkjarfundir og hugmyndakassi. Einn af meginþáttum verkefnisins var að sögn skólanna að setja á stofn réttindaráð í skólunum. Þar eiga börn sæti í meirihluta ásamt starfsfólki skólans (umsjónarmaður Réttindaskólaverkefnis, fulltrúar kennara, stjórnendur) og fulltrúum foreldra. Fram kom að óskað er eftir nemendum til þátttöku, tveimur úr hverjum árgangi sem ekki eru af sama kyni. Ef of margar umsóknir berast sé dregið úr framboðum. Auðvelt hafi reynst að fá nemendur til að taka þátt og að þeir hafi fundið sig vel í verkefninu. Reyndar svo vel að sú „klípa“ hafi komið upp „að þeir sem hafa verið í ráðinu vildu ekki hætta. Nú vorum við að kveðja krakka sem hafa verið með frá því í 2. bekk“.

Í báðum skólunum var fundað einu sinni til tvisvar í mánuði. Annar skólinn lýsti verklagi réttindaráðs þannig:

Það eru ekki sérstök viðmið um hvernig réttindaráðsfundir eiga að vera ... við fundum okkar takt og okkar fundarreglur og uppbyggingu á fundunum. Ekki búið að ákveða langt fram í tímann [dagskrá], kemur bara í ljós á fundunum hvað við erum að fara að gera ... boltinn er gripinn en samt eru reglulegir þættir sem þarf að ræða.

Börnin hafi gjarnan frumkvæði að því að ræða málefni sem þeim finnst aðkallandi í skólustarfinu. Til dæmis hafi fulltrúum nemenda verið „mjög umhugað um skólalóðina og þá voru þau að hugsa um öryggi barnanna á skólalóðinni“. Í framhaldi var unnið að umbótum í því máli.

Í hinum skólanum kom fram að byrjað var með mjög opna dagskrá á réttindaráðsfundum. Nemendur hafi fengið tækifæri til að koma sínum sjónarmiðum að um skólustarfið og hvort gera þurfi umbætur á einhverju. Því sé síðan fylgt eftir:

Á fundum ræðum við hvort þau [börnin] upplifi að það sé búið að vera að gera það sem átti að vera búið að gera og setjum svo upp dagskrá fyrir næsta mánuð. Svo ef koma fyrirspurnir þá fá þau að setja sína sýn á það. Eins þegar verið er að fjalla um skólareglur þá spyrjum við þau hvort þau vilji gera breytingar á tillögu og biðjum þau að bera þetta undir sína bekk.

Einn viðmælendanna sagði um tjáningu nemenda á fundunum: „Fyrst höfðu nemendur ekki mikið að segja á réttindaráðsfundum en núna tjá þeir sig meira ... því þeir þekkja þetta.“ Réttindaráðin séu fjölmenn samkoma starfsfólks og nemenda og því „misjafnt hvað þau [börnin] eru dugleg að tjá sig þar, sérstaklega þau sem eru yngst“. Stundum fundi því umsjónarmenn verkefnisins aðeins með börnunum svo þau geti tjáð skoðanir sínar í minni hópi.

Þá kom fram í báðum Réttindaskólunum að „hluti af starfi skólans [sé] að vera með bekkjarfundi, fast í stundatöflu einu sinni í viku“. Þar sé vettvangur fyrir nemendur til þess að „koma sínum sjónarmiðum að“ og hafi umhverfismál til að mynda verið rædd. Nefnt var að þess sé gætt að fylgja fundareglum. Nemendur þurfa að rétta upp hönd, allir eiga að fá tækifæri til þess að tala og lögð er áhersla á að „þú mátt vera ósammála án þess að vera orðljótur. Það er hefð fyrir þessu“.

Bekkjjarfundir séu einnig mikilvægur vettvangur fyrir fulltrúa nemenda í réttindaráði. Þar fái nemendur tækifæri til að ræða við sinn bekk um hluti sem fjallað er um í réttindaráði. Einnig geti þeir „tekið málefni þaðan og komið með inn á fundi í réttindaráðinu“.

Nemendur í réttindaráðum fá að sögn umsjónarmanna verkefnisins líka hlutverk eins og að vera eftirlitsaðilar með því að viðmið Réttindaskólaverkefnisins séu haldin, „fara yfir stofur, hvort búið sé að gera bekkjarsáttmála og svo framvegis“. Ef eitthvað vantar þá fylgja þau því eftir og koma aftur síðar.

Skapandi leiðir og viðfangsefni hvors skóla. Viðmælendum þótti gott að fá leiðsögn UNICEF fyrst um viðmið verkefnisins. Með reynslunni hafi þeir síðan mótað verkefnið og aðlagð að sínum skólum og þeim áherslum og hefðum sem þar voru fyrir. Ýmis viðfangsefni hefðu þannig komið fram sem unnið var með.

Hjá öðrum skólanum kom fram að reynslan hafi beint þeim í þá átt að „vera með markvissari dagskrá, tileinka mánuðum tiltekið viðfangsefni“ til þess að „standa enn betur vörð um þá þætti sem tengjast því að vera Réttindaskóli“. Sem dæmi var einn mánuður tileinkaður umfjöllun um Barnasáttmálan og hann rifjaður upp. Samhliða væri unnið að gerð bekkjarsáttmála og áhersla lögð á að skoða samskipti og svokallaðan *Eineltishring*.

Í hinum skólanum var nefnt að hluti starfs þeirra fælist í skapandi verkefnum. Í þeim gætu nemendur valið á milli viðfangsefna eftir áhugasviðum en jafnframt sköpuðust tækifæri til að kynnast nýjum skapandi verkefnum sem tengdust mismunandi námsgreinum. Í verkefninu kynntust nemendur þvert á hóp og sérstök áhersla væri lögð á góða samvinnu.

Einnig kom fram að í báðum skólunum hefðu réttindaráðin og skólarnir tekist á við viðfangsefni sem tengdust heilsu, frístundum, samfélagsmálum og velferð nemenda. Eitt verkefnið bæri heitið:

Við erum öll einstök og þar ynnu nemendur með „nafnið sitt, hvað það þýði, hversu margir heiti þetta, skapandi hlutur búinn til og nafnaveisla haldin“. Þá séu sum viðfangsefni tengd heimaverkefnum. Eitt þeirra, *Samverustundin*, gangi út á að fjölskyldur finni tíma til að gera ýmislegt saman.

Fram kom að annar skólinn hefði unnið að því að draga úr matarsóun í skólanum. Sem dæmi skammti nemendur sér sjálfir það magn sem þeir telja sig geta klárað og þá séu afgangar vigtaðir til þess að áætla innkaup betur. Þessar sjálfbærniáherslur fléttist vel inn í Grænfánaverkefni skólans.

Þá taki skólarnir þátt í ýmsum samfélagsverkefnum, eins og Lífshlaupi UNICEF og Barnaþingi umboðsmanns barna og lögð sé áhersla á Heimsmarkmið Sameinuðu þjóðanna.

Þáttur í Réttindaskólaverkefni beggja skóla er að vera með *Hugmyndakassa* miðlægt í skólanum þar sem nemendur geta komið á framfæri hugmyndum sínum. Réttindaráðsfundir fjalla síðan um þær á fundum sínum.

Svo flokkum við [hugmyndirnar]: Mötuneyti, skólastjóri og stjórn, skólasafn, kennarar, börn og síðan eru bullbréf sem eiga ekki við. Erindum er komið til hvers aðila ... [sem] skoðar hvernig hægt sé að vinna úr þeim. Til dæmis hafa börnin mikinn áhuga á skólamatnum og mötuneytinu og þau fara þá með erindin til matráðsins. Sumt er ekki hægt að framkvæma, en við öðru er hægt að bregðast strax eins og að setja salt og pipar á öll borð og svo framvegis. Aðgerðaáætlun er síðan kynnt fyrir börnunum.

Loks kom fram að umsjónaraðili Réttindaskólaverkefnisins leggi fram tillögur til kennara að réttindaverkefnum til að vinna að með börnunum. Börnin væru jafnframt skapandi í eigin nálgunum við markmið verkefnisins. Eitt dæmi um slíka nálgun sé verkefni sem nemendur í 3. bekk unnu um „forréttindi og réttindi í tengslum við umhverfismennt“ og var m.a. rætt um muninn á hugtökunum.

Gildi

Efnisflokkurinn gildi í greiningarlíkaninu snýr annars vegar að gildi þess fyrir þátttakendur að taka þátt í Réttindaskólaverkefninu sem birtast m.a. í gildum skólastarfsins og hins vegar gildi þess fyrir skólastarfið að taka þátt í Réttindaskólaverkefninu (sjá yfirlit yfir þessi gildi og þemu í *Töflu 1*).

Gildi þátttöku fyrir skólann. Viðmælendur lýstu því að Réttindaskólaverkefnið hefði fært inn dýrmætt tækifæri til að vinna með mannréttindi í skólastarfinu og ýmis gildi í samskiptum. Með þátttöku sinni í skólunum fóru nemendur að huga að *öryggi* annarra og sagði skólastjórnandinn sem dæmi að nemendum sé mjög „umhugað um ... öryggi barnanna á skólalóðinni“. Jafnframt hefði nemandi komið til skólastjóra og „kvartað yfir að fá ekki hlustun og vildi ræða hættur í skólahúsnæðinu ... Stjórnendur þurfa að ræða þetta og hlusta“.

Viðmælendur í rannsókninni upplifðu jafnframt að með þátttöku í verkefninu hefði *réttindavitund* nemenda aukist, sú hugsun að öll börn séu jöfn og eigi sama rétt. Þetta hafi bætt samskipti innan skólans milli nemenda, kennara og annarra starfsmanna. Að sama skapi hafi nemendur rætt meira við kennara og skólastjórnendur um ýmis réttindamál og mikilvægi þess að ekki „væri verið að brjóta á réttindum þeirra“.

Þá kom fram að í réttindaráði sitji fulltrúar nemenda, kennara, stjórnenda, foreldra og fleiri aðila og til þess að samvinna þessara aðila skili árangri þurfi að ríkja *traust*. Jafnframt þurfi nemendur að skapa sér traust í samskiptum við aðra nemendur enda sé það forsenda þess að nemendur treysti réttindaráðsfulltrúa fyrir hugrenningum sínum á bekkjarfundum og trúu að viðkomandi taki málið lengra á réttindaráðsfundum. Einnig byggi verkefnið Vinaliðar á skólalóðinni á trausti, því þeir væru kosnir og hefðu það hlutverk að gæta hagsmuna allra nemenda á leiksvæði í frímínútum.

Jafnframt kom fram að Réttindaskólaverkefnið leggi upp með mikilvægi samábyrgðar sem þátt í að skapa samfélag þar sem öllum líður vel. Samvinna starfsfólks, nemenda og foreldra í réttindaráði skapi vettvang þar sem allir bera ábyrgð á að byggja upp sjálfbært, öruggt skólasamfélag sem einkennist af *samkennnd*, *umburðarlyndi* og skilningi á mikilvægi þess að virða réttindi annarra.

Gildi þátttöku fyrir nemendur. Viðmælendurnir voru spurðir hvaða gildi Réttindaskólaverkefnið hefði haft fyrir skólasamfélag þeirra. Fram kom að þrátt fyrir að verkefni eins og Réttindaskólinn væru sífelld áskorun upplifðu þeir að árangur hefði náðst á ýmsum sviðum.

Aukin þekking og skilningur. Þeir sögðu miklar framfarir hafa orðið í þekkingu og skilningi nemendanna á hugmyndafræði Barnasáttmálans. Fram kom að í upphafi verkefnisins hafi „mörg barnanna h[aldið] að verkefnið gengi bara út á að tala um réttindi barna í útlöndum þar sem þar væru stríð og hungur á meðan við hefðum það svo gott hér á Íslandi að við þyrftum ekkert á þessu að halda“. Með aukinni þekkingu hefðu þau öðlast skilning á því að „það eru ekki öll börn sem njóta þeirra réttinda að eiga góða foreldra eða búa við aðstæður þar sem þeim líður vel“.

Svör viðmælenda við spurningu um hvort áhersla væri lögð bæði á réttindi og skyldur voru skýr. Það hafi komið í ljós að þegar farið var að vinna markvisst með réttindi þá hafi umræða um skyldur verið samofin. Rætt sé að öll börn væru jöfn og ættu sama rétt og „ábyrgð lærist með því að tala um að brjóta á réttindum annarra“.

Dæmi um vinnu með þessa þætti væri til dæmis verkefni um stafræna borgaravitund á miðstigi. Þar sé fjallað um mikilvægi þess að virða rétt annarra til að verða ekki fyrir aðkasti á netmiðlum. Jafnframt sé skólinn að undirbúa að fá inn hinseginfræðslu. Upplifun skólafólksins var sú að þessi vinna hefði skilað sér í auknu trausti milli nemenda. Almenn hefði „umburðarlyndi ... aukist hjá nemendum [og] börnin væru ófemrnari við að vera þau sjálf. Það er ekkert mál að mæta í mislitum sokkum; það mega allir vera eins og þeir vilja. Ekki sé verið að setja út á útlit“.

Viðmælandi úr hinum skólanum sagði að svipuð vinna væri í gangi þar og að unnið væri bæði með réttindi og skyldur sem þau almennt kölluðu ábyrgð í skólastarfinu:

Við köllum þetta ábyrgð, börn eiga réttindi og þá vita þau að aðrir hafa þau. Ef fólk brýtur réttindi annarra þá á maður að vera meðvitaður um það. Við ræðum einnig um forréttindi. Það eru til dæmis ekki réttindi að eiga síma heldur forréttindi.

Betri samskipti. Viðmælendurnir sögðu mikilvægi góðra samskipta vera hjartað í Réttindaskólaverkefninu: „Allt nemendalýðræði og í raun og veru ýmis verkefni sem við höfum verið að vinna með í mörg ár snúast um betri samskipti.“ Í Réttindaskólum verður Barnasáttmálinn jafnframt „verkfæri í tengslum við eineltismál og slíkt“. Einn þeirra sagði:

Skólapúlsinn er mæling á til dæmis einelti og við erum á góðri leið þar. Maður veit ekki hvort það er út af þessu [Réttindaskólaverkefni] eða ekki. En við sögðum það að með því að vera Réttindaskóli þá erum við að læra að vera betri hvert við annað. Þau skilja þetta, að allir skipta máli og vonandi hefur þetta þau áhrif að bæta samskipti.

Viðmælendur sögðu að með verkefninu fengju nemendurnir „ýmis tækifæri til að setja sig í spor annarra barna, huga að öðrum“. Dæmi um það væri „verkefni þar sem þau taka þátt í að tryggja öryggi nemenda á skólalóðinni“. Hér vísa viðmælendur ekki aðeins til samskipta nemenda heldur einnig til þess að við slíkar aðstæður þróa þeir sjálfsmyndir sínar sem er snar þáttur í að þroska farsæl samskipti.

Viðmælendur voru jafnframt sammála um að hópurinn sem tók þátt í réttindaráðinu hafi vaxið með þátttöku sinni: „Við sáum miklar breytingar á þessum krökkum“ og vísar viðmælandinn þannig til aukins þroska þeirra.

Meiri þátttaka nemenda. Um mikilvægi verkefnisins kom eftirfarandi jafnframt fram:

„Börnin eru meðvitaðri um að til séu leiðir til að taka þátt í skólasamfélaginu. Þeim finnst þetta svo skemmtilegt því að það er verið að ræða um réttindin þeirra.“ Fulltrúar nemenda í Réttindaskólunum verði jafnframt „eins konar gæslumenn í að fylgja þessum verkefnum eftir og það er aðhald“.

Umraeda

Söguleg þróun mannréttinda á hinum ýmsum sviðum mannlífsins, svo sem í skólastarfi, hefur lítt verið könnuð hér á landi. Rannsakendur á Íslandi hafa sem dæmi ekki verið þátttakendur í samnorrænu rannsóknarstarfi á þessu sviði (Vik o.fl., 2018). Í yfirliti því sem gefið var í greininni um þróun áherslna í löggjöf um grunnskóla, má sjá vaxandi áherslu á rétt barna og velferð í samræmi við ríkjandi viðhorf í samfélaginu og alþjóðlegar skuldbindingar. Í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) frá 2008 koma þessar áherslur skýrt fram. Þar er tekið fram að öll börn eigi rétt á skólagöngu og þau eigi rétt á að komið sé til móts við mismunandi námsþarfir þeirra í grunnskóla án aðgreiningar. Kveðið er jafnframt á um að hugað skuli að andlegri, líkamlegri og félagslegri velferð nemenda auk vitundar þeirra um borgaralega ábyrgð og skyldur. Í *Aðalnámskrá grunnskóla 2011* (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013) er jafnframt lögð áhersla á mannréttindi í skólastarfi. Þessi skýra stefnumótun er mikilvæg í ljósi þess að rannsóknir gefa til kynna að hún styðji við innleiðingu mannréttindamenntunar (Quennerstedt, 2022). Stjórnvöld hér á landi hafa jafnframt stutt innleiðingu mannréttinda barna með öðru móti, svo sem með stofnun embættis umbodsmanns barna og með þróun og innleiðingu Barnvænna sveitarfélaga og Barnvæns Íslands. Í viðara samhengi hefur Jón Torfi Jónasson (2016) þó minnt á að ef vel eigi að takast til í breytingarferli menntakerfa þurfi að huga jafnt að löggjöf, stefnumótun, námskrám, nýjum námsgreinum og námsefni. Á sömu lund þurfi að huga að kennaramenntun og starfsþróun kennara. Þau brýningarorð hans eiga vel við um hvernig standa þurfi að mannréttindamenntun.

Þrátt fyrir skýra stefnumótun á Íslandi skortir rannsóknir á því hvernig staðið hefur verið að áherslum á mannréttindi á vettvangi formlegs skólastarfs. Í erlendum rannsóknum þar sem slík athugun hefur verið gerð kemur fram að starf með mannréttindi í skólastofunni sé af skornum skammti (Rinaldi, 2017), jafnvel þar sem réttindafræðsla er þáttur í námskrá þjóða (Quennerstedt, 2019). Réttindaskólastarf UNICEF (e.d.-c) hefur þó orðið hvati að aukinni mannréttindaáherslu í skólastarfi með áherslum á virðingu, vernd og framkvæmd mannréttinda, bæði hér á landi og í Bretlandi og Kanada (Sebba og Robinson, 2010).

Í tilviksathugun okkar þar sem safnað var gögnum um hugmyndafræði Réttindaskóla og rætt var við umsýjaraðila tveggja Réttindaskóla hér á landi, kom fram að skólarnir hafi í innleiðingarferli Réttindaskólaverkefnisins notið stuðnings UNICEF og fengið margvíslegt námsefni í hendur sem hafi skipt sköpum um hvernig til tókst. Sú reynsla er í samræmi við vísbendingar sem komið hafa fram um að kennarar upplifi sig óörugga og þekki ekki nægilega til þegar kemur að mannréttindamenntun (Rinaldi, 2017; Struthers, 2019). Því virðist sem verkefni tengd mannréttindum í skólastarfi séu í smáum stíl, oft knúin áfram af sérlega áhugasömum kennurum (Gerber, 2008; Quennerstedt, 2019).

Hjá viðmælendum okkar kom fram sá skýri þráður að verkefnið hefði auðgað skólastarfið, stutt við góða ferla sem fyrir voru í skólanum tengdum grunnþáttum aðalnámskrár og ekki síst stutt við þekkingu og skilning nemenda á réttindum barna og þeirri ábyrgð sem þeim fylgir. Í því samhengi töldu þeir ýmis gildi hafa verið ræktuð með nemendum, m.a. öryggi og traust, rétt, virðingu og ábyrgð, samkennd og umburðarlyndi.

Margvíslegar nálganir kennaranna á viðfangsefnunum (leiðir) styrktu nemendur. Viðmælendurnir sögðu réttindaráðið veita þeim mikilvæg tækifæri til þátttöku og frumkvæðis sem snýr að ákvörðunum um skólastarf. Nemendur komi að ákvörðunum um dagskrá réttindaráðsfunda en virðast þó einkum fjalla um leiksvæði skólans, matarmál og önnur mál sem snúa meira að skipulagi skólans fremur en að náminu sjálfu. Slíkar niðurstöður um starf Réttindaskóla komu einnig fram hjá Sebba og Robinson (2010). Fram kom að eftirsóknarvert þyki af hálfu nemenda að sitja í réttindaráði. Ráðið hafi reynst góður vettvangur til að leiða saman krafta allra í skólasamfélaginu og nemendafulltrúar í réttindaráðinu séu duglegir að sækja lýðræðislegt umboð sitt til samnemenda til dæmis á bekkjarfundum. Þessar áherslur ríma vel við áherslur grunnskólalaga (1974, 2008) og núgildandi aðalnámskrár frá 2011 um lýðræðislega starfshætti í grunnskólastarfi. Réttindaskólaverkefnið hafi því verið hvati að lýðræðislegu skólaumhverfi þar sem nemendur fái fleiri tækifæri til að láta rödd sína heyrast; Dæmi um það var að setja fram tillögur í hugmyndakassa og taka þátt í umhverfisteymi, Vinaliðaverkefni og í daglegu starfi skólans sem snýr að samábyrgð í skólasamfélaginu m.a. með því að draga úr matarsóun.

Skólafólkið tók þó skýrt fram að vissulega væru áskoranir til staðar í starfi Réttindaskólans. Þær fælust m.a. í því að upplýsa starfsfólk skólans og foreldra nægilega um hugmyndafræði verkefnisins og virkja foreldra frekar til samstarfs um það. Einnig í að skapa nemendum tækifæri til að vera virkir í ákvörðunum um fjölbreytta þætti skólastarfsins og ekki aðeins þá er snerta praktíska þætti eins og skipulag útisvæðis. Jafnframt sé það oft áskorun að vinna með mál sem lúta að samskiptum og fordómum, eins og ummæli sem byggja á staðalímyndum. Þá hafi ferlar sem réttindaskólaverkefnið grundvallast á komið að góðum notum og betur gangi hjá börnunum að finna lausnir sjálf á ágreiningsmálum. Þessar niðurstöður eru í takti við niðurstöður Zembylas (2017) þar sem fram kemur að með kennsluáferðum í mannréttindamenntun þurfi að leggja áherslu á þátttöku nemenda sjálfra við að æfa sig í að hafa mannréttindi að leiðarljósi.

Segja má að rauður þráður í máli viðmælenda hafi verið að með Réttindaskólaverkefninu hafi orðið framfarir í skólastarfinu. Ekki aðeins hafi það eflt þekkingu og skilning nemenda á réttindum og ábyrgð, heldur einnig stuðlað að betri skólabrag, samskiptum og samábyrgð í skólasamfélaginu. Þannig hafi skipast aukin samkennd og umburðarlyndi. Viðhorf til fjölmennningar og margbreytileika hafi jafnframt orðið jákvæðari, meðal annars gagnvart samnemendum með fötlun eða hegðunar- eða tilfinningavanda. Framangreindar niðurstöður eru nánast samhljóma niðurstöðum í ítarlegri úttekt Sebba og Robinson (2010) á réttindaskólastarfi í Bretlandi og Kanada sem rakin var hér að framan.

Viðmælendur nefndu jafnframt að verkefnið gæfi nemendum „tækifæri til að setja sig í spor annarra“. Hér er vísað til þeirrar grundvallarhæfni sem skiptir miklu í samskiptum í daglegu lífi og um það hvernig tekið er á málum. Hæfnin að setja sig í spor annarra og skoða mál frá mismunandi hliðum þroskast með börnum og unglingum (Selman, 1980). Hún tengist jafnframt ýmsum öðrum þroskaþáttum, þar á meðal samskiptahæfni, t.d. í því hvernig einstaklingar vinna með öðrum og leysa ágreinings- og álitamál (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Einnig tengist hún tilfinningaþroska okkar, t.d. hvernig við sýnum samlíðan með öðrum (Saarni, 1999) og siðferðiskennd okkar og borgaravitund, hugmyndum okkar um réttlæti og rétt fólks, ábyrgð og skyldur (Kohlberg, 1984). Mikilvægi samskiptahæfni hefur einnig komið fram í langtímarannsókn sem bendir til þess að ungmenni sem búa yfir ríkari samskiptahæfni en önnur ungmenni séu líklegri til að líða betur, hafa meira sjálfstraust og meiri trú á eigin sjálfstjórn (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2019). Miklu skiptir því að huga að þessum þætti skólastarfsins eins og viðmælendurnir komu að.

Áhugavert er að sjá að niðurstöður tilviksathugunarinnar kallast á við niðurstöður í íslenski skólaþróunarrannsókn þar sem leitað var eftir uppeldissýn kennara með tilliti til gilda, markmiða og kennsluhátta (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Þar kom fram að áherslur í skólastarfi á jákvæð samskipti, umræður þar sem horft var til margvíslegra sjónarmiða, leitað var sameiginlegra lausna og þar sem traust, virðing og umhyggja voru höfð að leiðarljósi – skiluðu sér í framförum nemenda í samskiptum, auknum skilningi á sjónarmiðum annarra og ríkari getu til að setja sig hver í annars spor.

Tilviksathugun þessi er fyrsta rannsókn hérlendis á starfi Réttindaskóla og er hún hluti af stærra rannsóknarverkefni: Réttur og ábyrgð nemenda. Ýmissa gagna um Réttindaskóla var aflað en takmörkun tilviksrannsóknarinnar felst einkum í því að einungis voru tekin viðtöl við þrjá viðmælendur, skólafólk úr tveimur skólum. Mikilvægt er að safna frekari gögnum frá fleiri skólum sem tekið hafa þátt í Réttindaskólaverkefninu. Þá er áriðandi að kalla einnig eftir sýn nemenda á starfið. Næsta skref okkar verður að afla slíkra gagna til að fá víðari sýn á verkefnið og hag þess fyrir nemendur og skólastarf á Íslandi.

Í hnotskurn má segja að viðmælendur telji að Réttindaskólaverkefnið leggi nemendum til gott veganesti fyrir samtíð og framtíð með því að styðja við lýðræðislega starfshætti í skólanum, þátttöku nemenda og tækifæri til að vinna með mannréttindi og aðrar grunnstoðir í skólasamfélaginu. Sú jákvæða upplifun af verkefninu sem kom fram hjá viðmælendum birtist skýrt í orðum eins þátttakandans:

Við þurfum ekki að mæla með þessu verkefni, heilu sveitarfélögin eru að taka þetta upp. Þegar við fórum til Edinborgar [að heimsækja Réttindaskóla] þá vorum við algerlega heilluð enda var þar heilt samfélag, allir skólar í borginni eru í þessu verkefni. Við lítum á þetta sem forvarnaverkefni ... Ég gæti ekki hugsað mér að Réttindaskólaverkefnið dytti út [úr skólastarfinu]. Orðfæri nemenda og skilningurinn hefur breyst.

Sú reynsla af Réttindaskólaverkefni UNICEF sem hér hefur verið lýst ætti að vera skólafólki hvatning til að innleiða skólaþróunarverkefni sem styðja við starfshætti í skólastarfi þar sem mannréttindi barna eru í öndvegi.

Emphasis on human rights in schoolwork: An insight into the methods of Rights Schools

Violations of children's human rights occur in many parts of the world due to wars, various types of crises and multiple other reasons. Children are especially vulnerable in such situations which behoves the international community and civil societies to react. In accordance with international obligations of the Convention on the Rights of the Child, children's rights need to be ensured, for example by supporting their development and education, offering them participation opportunities, and educating them about their rights. This emphasis has in recent decades become stronger in the educational policies of western countries, which includes Iceland. In this article, the history of education legislation will first be traced, how children's and young people's rights develop and get a deeper and broader meaning from the first comprehensive Icelandic legislation in 1907 on children's education (7–13 years) to the most recent in 2008 on primary education (6–15 years). The current education system emphasizes that children and young people need to learn about their rights and responsibilities as a prerequisite for living with other people in the society. The developmental project of UNICEF's Rights School in Iceland emerged from this background in 2016–2017. The aim was to create democratic environments in schools and strengthen students' welfare by implementing the Convention on the Rights of the Child. At the end of year 2017, the first schools in Iceland were accepted as UNICEF Rights Schools. Secondly, data was obtained from two Rights Schools' websites about the ideology and emphasis of the schoolwork. The following data was also obtained from UNICEF about the Rights School project: UNICEF's summary of experience with the project, Rights School Handbook (Eriksson and Fryknäs, n.d.), Implementation and participation in Rights Schools, Rights School Project book and Introduction to Rights Schools. Thirdly, to give an insight into how human rights emphasis appears in schoolwork the aim of the paper is to present findings of the first case study in Iceland on UNICEF's Rights Schools. Data was collected by taking three interviews with one principal and two supervisors of the Rights School project. They were asked about their views and experiences of the project, and its aims, methods and values within their schools. Findings indicated that the schools benefited from UNICEF's support during the project's implementation phase but at the same time the schools had enough flexibility to develop and adapt the project to the schools' ideology and emphasis. The project also proved to support aims in the primary school legislation as well as the fundamental pillars of the National Curriculum Guide, in particular human rights and democracy. Participation in the project turned out to be an incentive to democratic practices, where students' voices are recognized, and participation opportunities offered. The teachers felt that students' knowledge and understanding of their rights and responsibilities grew and they were interested in taking part in the Rights council which was among the main aspects of the project. Two children from each age group were members in the Rights council along with school staff and parent representatives. At the council, children often took the initiative to discuss issues they felt should be tackled in the school environment, such as schoolyard safety issues. Subsequently they became the custodians of reforms. The Rights council also proved to be a good forum for bringing together the forces of the school community. Students' representatives in the Rights Council learned to seek a democratic mandate and proposals for reform from other students, for example at class meetings, which became fora for students to discuss issues they felt were important, such as communication problems. Interviewees also explained that the project had introduced valuable opportunities for students to work with human rights in schoolwork through

various participation opportunities, such as in the environment council, but also through working with various values in communication such as safety, rights, trust, responsibility, respect, empathy, and tolerance. They also said that the project had contributed to a better school culture, communications, and co-responsibilities within the school community. UNICEF's support and 'toolbox', with, e.g., the comprehensive handbook and project book, proved to be a great support in the implementation process. The project's main challenges include sharing essential project information with school staff and parents, being able to involve parents in the project and creating opportunities for students to be active in decisions about diverse aspects of the schoolwork, not only practical aspects such as the organization of the school outdoor area. Furthermore, challenges in working with communication issues and prejudice occurred regularly, such as when comments are based on stereotypes. This study is part of a larger research project on children's rights and responsibilities. The next step in the research will be to get students' views on participation in the Rights School project.

Key words: Human rights, education policy, UNICEF's Rights Schools, democratic practices in schoolwork.

Um höfunda

Ragný Þóra Guðjohnsen (ragny@hi.is) er lektor í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í menntunarfræðum (2016), MA prófi í uppeldis- og menntunarfræði (2009) og embættisprófi í lögfræði (1992), frá Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar snúa einkum að borgaravitund, borgaralegri þátttöku ungmenna, mannréttindum barna, áhættu hegðun og velferð ungs fólks og kennslufræðum háskóla.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (sa@hi.is) er prófessor emeritus í uppeldis- og menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk doktorsprófi í þroskasálfræði frá Harvard háskóla (1988) og meistaraprófi í sama fagi og háskóla (1984). Hún lauk einnig kennaraprófi frá Kennaraskóla Íslands (1969) og starfaði sem grunnskólakennari um árabíl. Verk hennar beinast að margvíslegum þroska barna og ungmenna, menntun, menntunarsýn kennara og skólustjórnenda, borgaravitund og þátttöku ungs fólks, samskiptum ungmenna, áhættu hegðun og seiglu.

About the authors

Ragný Þóra Guðjohnsen (ragny@hi.is) is an assistant professor in education studies at the School of Education, University of Iceland. She holds a PhD degree in education (2016), a MA degree in education studies (2009) and a Cand. Jur. degree in law (1992), from University of Iceland. She also holds a graduate Diploma in teaching studies for higher education (2019). Her published work focuses on young people's civic awareness and engagement, children's human rights, risk behaviour and well-being as well as teaching studies for higher education.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (sa@hi.is) is a professor emeritus of education at the School of Education, University of Iceland. She holds a PhD (1988) and MA degree (1984) in developmental psychology from Harvard University. She also completed a teacher's degree from the Icelandic Teachers College (1969) and worked as a primary school teacher for years. Her published work focuses on issues within educational science and developmental psychology, mainly on social, moral, and emotional development and education, teachers' and school administrators' educational visions, young people's civic awareness and engagement, youth relationships, risk behaviour, and resilience.

Heimildir

- Aasgaard, R. og Bunge, M. J. (2017). Introduction. Í R. Aasgaard, M. J. Bunge og M. Roos (ritstjórar), *Nordic childhoods 1700–1960: From folk beliefs to Pippi Longstocking* (bls. 1–14). *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9781315231723>
- Braun, V., Clarke, V. og Terry, G. (2018). Thematic analysis. Í P. Rohleder og A. C. Lyons (ritstjórar), *Qualitative research in clinical and health psychology* (bls. 95–114). Palgrave MacMillan.
- Braun, V. og Clarke, V. (2021). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- D’Alessandra, F., Sane, J., Ashraph, S., Aubert, V., Lamaziere, A., Salarkia, K. og Grée, V. (2021). Advancing justice for children: Innovations to strengthen accountability for violations and crimes affecting children in conflict. *Save the Children*. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/STC_advancing_justice_for_children.pdf
- Elísabet Gísladóttir. (2019). Aðild og fyrirvar barna í stjórnisýslumálum. Í Hafsteinn Dan Kristjánsson (ritstjóri), *Stjórnisýslulögin 25 ára* (bls. 117–156). Forsætisráðuneytið.
- Eriksson, J. og Fryknäs, M. (e.d.). *Handbók fyrir skóla- og frístundastarf á grundvelli Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna* (Hjördís Eva Þórðardóttir þýddi). UNICEF.
- Félagsmálaráðuneytið. (2021). *Barnvænt Ísland. Framkvæmd Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna*. https://www.althingi.is/altext/pdf/151/fylgiskjol/s1308-f_I.pdf
- Gerber, P. (2008). *From convention to classroom: The long road to human rights education*. University of Melbourne, Law School.
- Greinargerð með frumvarpi til laga um fræðslu barna nr. 34/1946. <https://www.althingi.is/altext/64/s/pdf/0029.pdf>
- Guðmundur Finnbogason. (1994). *Ljómennntun. Hugleiðingar og tillögur. Heimildarit í íslenskri uppeldis- og skólasögu 1*. Rannsóknastofnun Kennaraháskóla Íslands; Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands; Sagnfræðistofnun Háskóla Íslands (frumútgáfa 1903).
- Hennum, N. (2014). Developing child-centered social policies: When professionalism takes over. *Social Sciences*, 3(3), 441–459. <https://doi.org/10.3390/socsci3030441>
- Jón Torfi Jónasson. (2008). Grunnskóli verður til. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (síðara bindi, bls. 102–117). Háskólaútgáfan.
- Jón Torfi Jónasson. (2016). Educational change, inertia and potential futures. Why is it difficult to change the content of education? *European Journal of Futures Research*, 4, 7. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0087-z>
- Jón Torfi Jónasson, Valgerður S. Bjarnadóttir og Guðrún Ragnarsdóttir. (2021). Evidence and accountability in Icelandic education – A historical perspective. Í J. B. Krejsler og L. Moos (ritstjórar), *What works in Nordic school policies? Educational governance research* (15. bindi, bls. 173–194). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-66629-3_9
- Key, E. (1900). *Barnets århundrade*. Albert Bonniers Förlag.
- Kilkelly, U. (2019). The UN convention on the rights of the child: Incremental and transformative approaches to legal implementation, *The International Journal of Human Rights*, 23(3), 323–337. <https://doi.org/10.1080/13642987.2018.1558974>
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.
- Loftur Guttormsson. (2008). Náms- og kennsluhættir. Í Loftur Guttormsson (ritstjóri), *Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007* (fyrra bindi, bls. 212–227). Háskólaútgáfan.
- Lög um embætti umboðsmanns barna nr. 83/1994 með síðari breytingum.
- Lög um fræðslu barna nr. 59/1907.
- Lög um fræðslu barna nr. 34/1946.
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.
- Lög um grunnskóla nr. 66/1995.

- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um samning Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 19/2013.
- Menntamálaráðuneytið. (1995). *Salamanca-yfirlýsingin og rammaáætlun um aðgerðir vegna nemenda með sérþarfir*.
- Menntamálaráðuneyti. (2008). *Mannréttindafræðsla á Íslandi. Tillögur um mannréttindafræðslu í grunn- og framhaldsskólum*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsla_mannrettindafraedsla_08.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti. Greinasvið 2013* (2. útgáfa). <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnamskraokt2015breyting.pdf>
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). *Lýðræði og mannréttindi: Rit um grunnþætti menntunar*. Menntamálastofnun. <https://mms.is/namsefni/lydraedi-og-mannrettindi-rit-um-grunnthaetti-menntunar-rafbok>
- Piaget, J. (1965). *The moral judgement of the child*. The Free Press (frumútgáfa 1932).
- Quennerstedt, A. (ritstjóri). (2019). *Teaching children's human rights in early childhood education and school. Educational aims, content and processes*. Örebro University. <https://www.oru.se/contentassets/a9223a988167438cb1d-d78e959ba2aca/teaching-childrens-human-rights-in-early-childhood-education-and-school.-educational-aims-content-and-processes-eng.pdf>
- Quennerstedt, A. (2022). Children's and young people's human rights education in school: Cardinal complications and a middle ground. *Journal of Human Rights*, 21(4), 383–398. <https://doi.org/10.1080/14754835.2021.2014795>
- Rinaldi, S. (2017). Challenges for human rights education in Swiss secondary schools from a teacher perspective. *Prospects*, 47(1–2), 87–100. <https://doi.org/10.1007/s11125-018-9419-z>
- Rinaldi, S., Moody, Z. og Darbellay, F. (2020). Children's human rights education in Swiss curricula. An intercultural perspective into educational concepts. *Schweizerische Zeitschrift Für Bildungswissenschaften*, 42(1), 64–83. <https://d-nb.info/1217058982/34>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. The Guilford Press.
- Sebba, J. og Robinson, C. (2010). *Evaluation of UNICEF UK'S Rights respecting schools award (RRSA)*. University of Sussex. <https://www.unicef.dk/wp-content/uploads/2018/08/rrsaexecsummaryweb.pdf>
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding*. Academic Press.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja: Ákall 21. aldar*. Heimskringla, háskólaforlag Máls og menningar.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2019). *Lífssögur ungs fólks: Samskipti, áhættu hegðun, styrkleikar*. Háskólaútgáfan.
- Sigurður Thorlacius. (1935). Uppeldi og lýðræði. 1–15.
- Strang, J. (2018). Scandinavian legal realism and human rights: Axel Hägerström, Alf Ross and the persistent attack on natural law. *Nordic Journal of Human Rights*, 36(3), 202–218. <https://doi.org/10.1080/18918131.2018.1522757>
- Struthers, A. E. C. (2019). *Teaching human rights in primary schools: Overcoming the barriers to effective practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315201719>
- UNICEF. (e.d.-a). *About the rights respecting schools award. Putting children's rights at the heart of schools*. <https://www.unicef.org.uk/rights-respecting-schools/the-rrsa/about-the-rrsa/>
- UNICEF. (e.d.-b). *Barnvæn sveitarfélög*. <https://barnvaensveitarfelog.is>
- UNICEF. (e.d.-c). *Hvað er Réttindaskóli og -frístund UNICEF?* <https://www.unicef.is/hvad-er-rettindaskoli>
- UNICEF. (e.d.-d). *Réttindaskóli og -frístund UNICEF*. <https://www.unicef.is/rettindaskoliogfristund>
- Valenza, M., Stoff, C. og Yao, H. (2022). *Global estimates: Number of crisis-affected children and adolescents in need of education support*. Education Cannot Wait. https://www.educationcannotwait.org/sites/default/files/2022-06/ecw_globalestimatesstudy_june2022.pdf

- Vik, H. H., Jensen, S. L. B., Lindkvist, L. og Strang, J. (2018). Histories of human rights in the Nordic countries. *Nordic Journal of Human Rights*, 36(3), 189–201. <https://doi.org/10.1080/18918131.2018.1522750>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6. útgáfa). SAGE.
- Zembylas, M. (2017). Cultivating critical sentimental education in human rights education. *International Journal of Human Rights Education*, 1(1), 3. <http://repository.usfca.edu/ijhre/vol1/iss1/3>



Ragný Þóra Guðjohnsen og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2022)

Áherslur á mannréttindi í skólastarfi: Innsýn í aðferðir réttindaskólans.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2022 – Framtíð og tilgangur menntunar: Sérít til heiðurs Jóni Torfa Jónassyni, prófessors emeritus

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2022/heidurs_jon_torfa/03.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2022.73>